

Katharina Schitow

INSTITUTION – WISSEN – MIGRATION

Eine institutionelle Ethnographie
in der Grundschule

[transcript] Bildungsforschung

Katharina Schitow
Institution – Wissen – Migration

Katharina Schitow (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der AG10 »Migrationspädagogik und Rassismuskritik« der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Bildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen und umfassen qualitativ-empirische Zugänge, die sich forschungspraktisch aus ethnographischen und praxistheoretischen Ansätzen entfalten, mit einem besonderen Fokus auf die schulische Institutionalisierung und Organisation von (»neuer«) Migration.

Katharina Schitow

Institution – Wissen – Migration

Eine institutionelle Ethnographie in der Grundschule

[transcript]

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.), eingereicht an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Titel der eingereichten Dissertation: Das Organisieren einer ›Internationalen Klasse‹ in der Grundschule. Eine Praxistheoretische Institutionelle Ethnographie.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Katharina Schitow

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Lektorat: Horst Haus

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839474686>

Print-ISBN: 978-3-8376-7468-2 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7468-6

Buchreihen-ISSN: 2699-7681 | Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Für Sophie

Inhalt

Abbildungen	11
Abkürzungsverzeichnis.....	13
Danksagung	15
1 Einleitung	17
2 Forschungsstand und Kontextualisierung des Themenfeldes Organisation – Grundschule - (neue) Migration	29
2.1 Organisationstheoretische Perspektiven in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Schulforschung.....	31
2.2 Forschungsstand: Von ›Seiteneinsteigern‹ und ›Neuzugewanderten‹	37
2.3 Institutionelle Regulierungen der Beschulung von ›neuzugewanderten‹ Schüler*innen im Kontext der Primarstufe	40
2.4 Rekonstruktion der landesrechtlichen Vorschriften für die Beschulung neu migrierter Schüler*innen	43
2.5 Bildungspolitische Diskurse: Vom Belastungskonsens und handlungspraktischen Herausforderungen	49
3 Methodologie: Praxistheoretische Institutionelle Ethnographie	53
3.1 Zur Entwicklung der Institutionellen Ethnographie	53
3.2 Zur Rezeption der Institutionellen Ethnographie	58
3.3 Theoretisches Framework und Forschungsstrategien	62
3.3.1 Konzeption des Sozialen. <i>Von der »blob ontology« zur »ontology of the social«</i>	63
3.3.2 Zentrale Anliegen der Institutionellen Ethnographie	64
3.3.3 Forschungsstrategien: Standpoint, Problematic, Ruling Relations und Texte	65
3.3.4 Zum ›Institutionellen‹ der Institutionellen Ethnographie	73
3.3.5 Zum ›Institutionellen‹ der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie	78

3.4	Modellierung der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie	79
3.4.1	Zur Rolle von Praktiken und Diskursen	80
3.4.2	Praxistheoretische Modellierung der Institutionellen Ethnographie	82
3.4.3	Präzisierung des Gegenstandes der Studie	87
4	Forschungspraxis: Methoden der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie	89
4.1	Institutionell-ethnographische Feldforschung	90
4.1.1	Feldzugang	90
4.1.2	Anpassung des Feldzuschnitts	93
4.2	Die Datenerhebung der institutionell-ethnographischen Studie	94
4.2.1	Erhebung von Texten in Aktion (»texts in action«)	94
4.2.2	Teilnehmende Beobachtung: Auf den Spuren der Texte	96
4.2.3	Ethnographische und leitfadengestützte Interviews	99
4.3	Auswertungs- und Mappingstrategie: Vom <i>Zooming In</i> zum <i>Zooming Out</i>	102
4.3.1	Texten und Praktiken folgen - <i>Zooming In</i>	104
4.3.2	Institutionelle Praktiken im Netzwerk - <i>Zooming out</i>	107
4.3.3	Kartografie institutioneller Praktiken: Zur Mappingstrategie.....	107
4.4	Reflexionspraxis aus migrantisch-feministischer Perspektive: Navigieren durch Affekt, Leib und Sprache	108
5	Ergebnisse: Mapping institutioneller Praktiken des Organisierens einer »Internationalen Klasse« in der Grundschule	113
5.1	Zooming in: Aktivierung institutioneller Texte	114
5.1.1	Dem Text folgen: IPS-Bericht	114
5.1.2	Dem Text folgen: Laufbahnbegleitungsdokumentation(-bogen)	128
5.2	Zooming out: Institutionelle Praktiken im Netzwerk	151
5.2.1	Epistemische Ebene: Wissenspraktiken	152
5.2.2	Materiale Praktiken: Praxis-Arrangement Bündel des Beobachtens und Dokumentierens	177
5.2.3	Ebene der Prozessierung: Institutionelles Organisieren von Problemen in Verwobenheit mit institutionellen Texten	191
6	Resümee: Institution – Wissen – Migration im Vollzug	
	Zur praxistheoretischen Analyse des Organisieren neuer Migration in einer »Internationalen Klasse«	205
6.1	Institutionelle Texte in »Action« – Ergebnisse des <i>zooming in</i>	208
6.2	Institutionelle Praktiken im Netzwerk – Ergebnisse des <i>zooming out</i>	210
	(1) Epistemische Ebene der institutionellen Praktiken: Wissenspraktiken	210
	(2) Materiale Ebene der institutionellen Praktiken: Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens	214

(3) Prozessuale Ebene: Institutionelles Organisieren von Problemen	216
6.3 Resümee und Markierung der Beiträge und Limitationen der Studie	218
Literatur	223

Abbildungen

Abbildung 1:	Regulatory texts (Smith, 2006, S. 80)	72
Abbildung 2:	Intertextual Circles (Smith, 2006, S. 85)	73
Abbildung 3:	Zooming In and Out (Nicolini, 2009a, S. 1412)	104
Abbildung 4:	Map 1 Text Reader-Conversation zum IPS-Bericht	116
Abbildung 5:	Auszug aus dem institutionellen Text IPS Bericht	119
Abbildung 6:	Map 2 Institutioneller Text IPS-Bericht in Action	127
Abbildung 7:	Map 3 Sequence of Action zum institutionellen Text »Einverständniserklärung«	176
Abbildung 8:	Praxis-Arrangement-Bündel Kartierung des Analyserahmens (Maus, 2015, S. 59)	178
Abbildung 9:	Map 4 Erstes Mapping zu Wissenspraktiken, Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens	179
Abbildung 10:	Map 5 Wissenspraktiken und materiale Praktiken im Praxis-Arrangement Bündel	181

Abkürzungsverzeichnis

ABl. NRW	1 Amtsblatt (ABl. NRW.) und Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS)
ANT	Actor-Network-Theory
AO-SF	Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung
DAZ	Deutsch als Zweitsprache
IPS	Institution für psychologische Schulberatung
LBB	Laufbahnbegleitungsbogen
LBD	Laufbahnbegleitungsdokumentation
SAV	Standardisierten Abklärungsverfahren
SchulG	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)
SPF-L	Sonderpädagogischer Förderbedarf für den Förderschwerpunkt ›Lernen‹

Danksagung

Diese Dissertation entstand nicht allein am Schreibtisch, sondern im Gemeinsamen – einem Netzwerk aus Unterstützung, fachlichem Austausch und gemeinsamer Care-Arbeit. Für diese vielfältigen Räume der Begleitung, des Zuspruchs und der Ermutigung möchte ich an dieser Stelle meinen tief empfundenen Dank aussprechen.

Zuerst danke ich herzlich meiner Erstgutachterin Prof.in Dr. Susanne Miller, deren bedingungslose Unterstützung, Vertrauen und ermutigende Ansprachen mir immer wieder Räume eröffneten, in denen ich mich nicht nur fachlich entwickeln, sondern großen Support erfahren habe, was im akademischen Kontext von unschätzbarem Wert ist.

Ein ebenso großer Dank gilt meiner Zweitgutachterin Prof.in Dr. Claudia Machold, die mich seit Beginn meiner Dissertation auf vielfältige Weise begleitet und unterstützt hat, insbesondere durch ihre Mentorinnenrolle zu Beginn meiner Dissertation im Mentoring-Programm *movement* der Universität Bielefeld.

Ich danke der Universität Bielefeld für die Förderprogramme: dem Bielefelder Nachwuchsfonds, dem Familienservice und der Fakultät für Erziehungswissenschaft, die finanzielle Unterstützung und familienfreundliche Maßnahmen gewährleisteten und damit konkret zur Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Care-Arbeit, insbesondere unter den pandemischen Bedingungen beigetragen haben.

Großer Dank geht an alle Kolleg*innen aus den Arbeitsgruppen *Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen* (AG 3) sowie *Migrationspädagogik und Rassismuskritik* (AG 10), die meine Arbeit durch stets wertschätzende, kritische und bereichernde Perspektiven begleitet haben. Dank auch allen wunderbaren Kolleg*innen, die mich über die Jahre begleitet haben, insbesondere Prof.in Dr. Brigitte Kottmann, Dr.in Joana Ernst, Dr.in Mona Stets, Sarah Kurnitzki, Dr. Stephan Dahmen, Dr.in Veronika Kourabas, Irina Grünheid und Dr. David Füllekruss, für Eure Solidarität, das gemeinsame Nachdenken und Analysieren, Eure Ideen und alle wichtigen Hinweise auf vielen kleinen und großen Etappen dieser Dissertation.

Besonderer Dank gilt allen Kolleg*innen aus den Forschungskolloquien von Prof.in Dr. Susanne Miller und Prof.in Dr. Claudia Machold und der interdisziplinären Forschungswerkstatt *Migration und Bildung* unter der Leitung von Prof. Dr.

Paul Mecheril. Euch allen danke ich für Eure Zeit, die kreativen Sessions und den gemeinsamen Raum, in dem diese Arbeit erst Gestalt angenommen hat. Auch das Kolloquium des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung (ZKJF) unter der Leitung von Prof.in Dr. Helga Kelle war für mich ein wichtiger Ort der fachlichen Orientierung, Entwicklung und Diskussion. Der *Bielefelder Werkstatt* danke ich für den kollektiv erzeugten Raum, in dem wir Fragen und Perspektiven geschärft haben. Für das Vertrauen, die Offenheit und das gemeinsame Weiterdenken danke ich Euch. Diese Arbeit trägt viele Eurer Spuren.

Dr.in Jennifer Carnin und Mira Püschen, Euch gilt ein besonders liebenvoller und herzlicher Dank für Eure Freundschaft und die unermüdliche fachliche wie emotionale Unterstützung über all diese Jahre hinweg. Euer Zuspruch und die inspirierenden Gespräche haben mir immer wieder die Neugierde, Kraft und Motivation gegeben, diesen Weg weiter zu gehen.

Im Hinblick auf die konkrete Schreibpraxis danke ich Annika Vogt, Lisa-Marie Echterhoff und Juliane Sellenriek herzlich für die engagierte Mitarbeit. Eure Unterstützung an dem Manuskript, Eure kritischen Hinweise und bestärkenden Rückmeldungen haben die Arbeit nicht nur bereichert, sondern an vielen Stellen auch entscheidend vorangebracht.

Ein besonderer Dank geht an Diana Uffmann für die vielen Gespräche, die offene Tür und Deine unerschütterlich zugewandte Perspektive auf das, was war und kommt. Dass ich bei Dir jederzeit einfach auftauchen konnte und dabei deine Einordnungen und Deinen stets optimistischen Blick auf die Dinge erfahren durfte, hat mir immer wieder Kraft gegeben.

Horst Haus gilt mein besonderer Dank für sein sorgfältiges Lektorat und die verlässliche Begleitung auf den letzten Metern. Ihre umfassenden und präzisen Rückmeldungen haben mir nicht nur Zuversicht gegeben, sondern auch Freude bereitet und spürbar den Druck genommen.

Der vielleicht größte Dank geht an Sophie Reher. Mein Herz, Du hast mir mit Deiner unfassbaren Leichtigkeit gezeigt, dass selbst der wildeste Schreitag mit ein bisschen Taylor Swift einfach besser wird. Tobias Reher, Dir danke ich für das Teilen der gemeinsamen Care-Verantwortung, Deine unerschütterliche Zuversicht, die gemeinsamen Gespräche und Deinen emotionalen Support.

Herzlicher Dank gilt auch dem »Mensa-Train«. Unsere gemeinsamen Mittagspausen und Kaffeerunden waren mehr als Pausen; sie waren für mich Inseln des Durchatmens, der Entspannung, der Solidarität und der Care im akademischen Alltag.

Danke an Lucas, Thea, Jenni, Mira, Irina, David, Veronika, Marleen, Sarah und Roya für das gemeinsame Erleben, das Aufatmen zwischendurch, das Zuhören und Aufrichten im richtigen Moment und die Gewissheit, dass das wirklich Wichtige oft im Gemeinsamen liegt.

1 Einleitung

Mit der Zäsur des Jahres 2015 und unter dem migrationspolitischen Druck des »langen Sommer[s] der Migration« (Hess et al., 2017) geriet die Aufnahme- und Beschulungspraxis von neu migrierten Schüler*innen in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses in Deutschland, der das Bildungssystem vor großen praktischen Herausforderungen sah. Es entstand eine Debatte darüber, ob das deutsche Bildungssystem diese Herausforderungen bewältigen könnte. Mit Blick auf die letzten fünfzig Jahre der Migrations- und Fluchtbewegungen in die Bundesrepublik liegt eine kaum systematisch erhobene Datengrundlage zur Bildungssituation von neu migrierten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen vor (Emmerich et al., 2020, S. 136). In den letzten Jahren hat sich ein wachsendes Forschungsinteresse an der Beschulungspraxis von neu migrierten Schüler*innen gezeigt, wenn auch markiert werden kann, dass die Forschung zu dem Themenbereich ›Migration – Organisation – Schule‹ sehr heterogen ist und bis 2016 wenig systematisch erfolgte. Die Forschungslandschaft zur Beschulungspraxis dieser Schüler*innenschaft ist seit der Zäsur von 2015 zwar gewachsen, blieb jedoch lange fragmentiert, länderspezifisch uneinheitlich und häufig von einem Integrationsdispositiv (Shure, 2016) eingefasst.

Im Zuge der Ereignisse von 2015 und 2016 wurden die Bedingungen und Möglichkeiten der Beschulungspraxis von neu migrierten Schüler*innen zur Disposition gestellt, mit organisatorischen »ad-hoc-Lösungen« (Jording, 2022, S. 98–99) beantwortet sowie auf der Erlassebene verankert. Die Debatte offenbart nicht nur historisch tradierte Muster rassistischer Zugehörigkeitsordnungen, in denen geflüchtete Schüler*innen als spezifisch zu integrierende Gruppe adressiert wurden. In diesem Zusammenhang kam es zu einer bundesweiten Reaktivierung von Sonderklassen für neu migrierte Schülerinnen, die unter Labels wie ›Willkommensklassen‹ eingeführt wurden. Diese institutionelle Selektionspraxis wurde im Zuge des ›Seiteneinsteigerdiskurses‹ bereits vor mehr als 25 Jahren als »Ikone der Ausländerpädagogik« kritisch diskutiert (Radtke, 1996, S. 49).

Historisch betrachtet setzt sich damit eine rassismusrelevante institutionelle Praxis fort, in deren Verlauf sich institutionalisierte Selektionsmechanismen aus der Ausländerpädagogik forschreiben, Migration als organisationale Herausforde-

rung produziert und zur »Entlastung des Regelsystems durch Segregation« (Karakayali, 2020, S. 10) in gesonderten Klassen reguliert wird. Diesen Prozess hat Massumi (2019) als »inkludierende Exklusion« analysiert, in der eine temporäre Beschulung in separierten Klassen angestrebt wird, was dafür sorgt, dass »reguläre Abläufe in (Regel-)Klassen nicht irritiert werden, da durch die Abwesenheit dieser Schüler*innen etablierte Strukturen ungestört ihrer Funktionalität folgen können (vgl. Radtke, 1998, S. 52f.), sodass das nationalstaatliche Referenzsystem in der Schule – also auch innerhalb der Regelklasse – aufrechterhalten werden kann (Kap. 1).« (S. 247f.). Dies geht einher mit askriptiven Klassifikationspraktiken (»mangelnde Deutschkompetenz«, »räumlich diskontinuierliche Bildungsbiografie«), die zur Legitimation von Selektionsentscheidungen herangezogen werden (Emmerich/Hormel, 2022, S. 42; Jording, 2022, S. 388).

In Nordrhein-Westfalen lassen sich schulische Organisationsformen der parallelen bzw. segregierenden und integrativen Beschulungspraktiken unter verschiedenen Bezeichnungen wie ›Alphabetisierungsklassen‹, ›Willkommensklassen‹, ›Auffangklassen‹, ›Internationale Klassen‹ und ›Vorbereitungsklassen‹ vorfinden. Diese verschiedenen Organisationsformate haben unterschiedliche Funktionen und Legitimationen und werden je nach Schultyp, Aufnahmezeitpunkt und kommunalem Kontext unterschiedlich bezeichnet und pädagogisch gestaltet (El-Mafaalani et al., 2021; Karakayali, 2020; Massumi et al., 2015). Im Hinblick auf eine Aufarbeitung lokaler schulorganisatorischer Modelle zu bundeslandspezifischen Beschulungsformaten für neu migrierte Schüler*innen (Massumi, 2019) und einzelne empirische Studien zur Beschulungspraxis (Lewek/Klaus, 2016; Brüggemann/Nikolai, 2016; Emmerich et al., 2016; Karakayali et al., 2017; Panagiotopoulou et al., 2018) wird deutlich, dass sich historisch ein Umgang mit Migration im deutschen Bildungssystem institutionalisiert hat, welcher eine systematische institutionelle Segregation und strukturelle Benachteiligung neu migrierter Schüler*innen bedeutet. Emmerich und Hormel verweisen auf die Befundlage, dass diese Schüler*innen »systematische Kanalisierung in niedrig qualifizierende Bildungsgänge« (Emmerich/Hormel, 2022, S. 42) erfahren und trotz formaler Inklusionsvorgabe(n) strukturell benachteiligt werden. Vereinzelt finden sich aktuell qualitative Studien, die sich auf den Umgang mit dieser Schüler*innengruppe in Nordrhein-Westfalen konzentrieren, und auch teilweise auf die Primarstufe fokussieren. Eine solche Untersuchung legte Judith Jording (2022) unter dem Titel »Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule« vor. Die Autorin untersuchte die Produktion ungleicher Bildungschancen als diskriminierende Ordnungsbildung und fokussierte dabei auf »Muster der Beschulung neu migrierter Schüler*innen sowie diesbezüglich relevanter kommunaler sozialräumlicher sowie kommunaler bildungspolitischer und bildungsrechtlicher Kontexturen« (Jording, 2022, S. 15). Neu migrierte Schüler*innen werden, so Jording, als abweichend oder konform zu den Normalitätser-

wartungen der Schule wahrgenommen, »je nachdem, wie Schulen sich selbst im sozialen Raum verorten« (Jording, 2022, S. 381). Im Zusammenhang mit Übergängen in die Sekundarschulformen stellt Jording fest, dass im Rahmen eines Teils ihres Samples neu migrierte Schüler*innen »systematisch in eher niedrigqualifizierende lokale Bildungsstrukturen inkludiert werden« (ebd.). Die von Jording als »selektive Versäulung« bezeichnete Praxis, bei der eine Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen besteht und Grundschulen als »verlässliche ›Zubringer‹ neuer Schüler:innen für spezifische weiterführende Schulen im Stadtteil« (ebd.) fungieren, gilt für neu migrierte Schüler*innen nur eingeschränkt. Im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe wird diese Praxis nämlich »an Grundschulen in privilegierteren Stadtteilen systematisch unterbrochen« (ebd.). Jording zeigt zudem auf, dass diskriminierungsrelevante Selektionsentscheidungen bereits auf der Ebene der Schulverwaltung noch vor Schuleintritt zu beobachten sind und »die formale Inklusion in die Organisation Schule nicht vor Exklusionen innerhalb der Organisation Schule schützt und erste diskriminierungsrelevante Selektionsentscheidungen schon vor Eintritt der Schüler:innen in die Schulen innerhalb der Schulverwaltungen stattfinden« (Jording, 2022, S. 381). Jordings Untersuchung verdeutlicht, dass Organisationsformate wie ›Vorbereitungsklassen‹ Orte der Selektion sind und neu migrierte Schüler*innen schon vor ihrem Schuleintritt auf verschiedene Weise selektiert und auf unterschiedliche Weisen vom regulären Unterricht und dem »Leistungsprinzip« ausgeschlossen werden (ebd., S. 388). Auch rekonstruiert Jording, dass der Seiteneinsteiger-Status das Risiko erhöht, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben zu bekommen oder als »potenzielle ›Hauptschüler‹« zu gelten (ebd.). Darüber hinaus verdeutlicht die Studie, dass Bildungsbenachteiligungen nicht einem einheitlichen Schema folgen und maßgeblich von undurchsichtigen Entscheidungen der Schulen und Schulverwaltungen beeinflusst werden. Solche Ungleichheitsbezogenen Muster entstehen durch das Zusammenspiel verschiedener Kontexte wie rechtliche, politische und wirtschaftliche Faktoren. Sie sind, so Jording, das Ergebnis eines Zusammenwirkens rechtlicher, politischer, ökonomischer und weiterer Kontexte, was die Annahme einer »Polykontextualität sozialer Ungleichheit im Erziehungssystem der Migrationsgesellschaft« (2022, S. 386) nahelegt. Insgesamt deuten die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass auch eine inklusionsorientierte Beschulungspraxis, die auf Schüler*innen abzielt, die als ›Seiteneinsteiger‹ klassifiziert werden, nicht vor Diskriminierungsmechanismen schützt, die nicht nur auf interaktiv relevanten Wissens- und Deutungsressourcen von Akteur*innen beruhen, sondern auch aus ›Organisationsproblemen‹ (ebd., S. 390) resultieren. Zur schulorganisatorischen Befundlage gibt Massumi einen historischen Überblick über Forschung zu migrierten Schüler*innen in Deutschland seit den 1970er Jahren (Massumi, 2019, S. 102). Im Zuge ihrer Interviewstudie mit Jugendlichen unter dem Titel »Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse

migrierter Jugendlicher« integriert Massumi einen systemtheoretischen mit dem handlungstheoretischen Ansatz, um sich »zum einen den Reaktionsweisen des deutschen Schulsystems auf Jugendliche und junge Erwachsene mit räumlichen Diskontinuitäten in ihren (Bildungs-)Biografien und zum anderen den Reaktionsweisen dieser handlungsfähigen Bildungssubjekte auf institutionelle Gegebenheiten zuzuwenden« (Massumi, 2019, S. 24). Sie zeigt, dass Schulen historisch auf den Anstieg migrierter Schüler*innen mit räumlich diskontinuierlichen Bildungsbiografien reagierten, indem sie Sonderstrukturen schufen und Schüler*innen, deren Schulbiografien von »räumlicher Diskontinuität« und »unzureichenden Deutschkenntnissen« gekennzeichnet waren, aus den regulären Schulstrukturen auslagerten. Hierdurch wurden, so Massumi, kollidierende »Störungen« beseitigt (Massumi, 2019, S. 103). Entlang der – wenn auch nur rudimentären – empirischen Befundlage lässt sich mit Massumi explizieren, dass Sonderstrukturen für neu migrierte Schüler*innen weiterhin der Entlastung regulärer Schulabläufe dienen, was mit ihrer Legitimation einhergeht, und die Bildungschancen neu migrierter Schüler*innen beeinträchtigt. Massumi kritisiert zudem, dass die Beschulungspraxis durch fehlende Verbindlichkeiten, unzureichende curriculare Vorgaben sowie mangelhafte personelle und materielle Ressourcen geprägt ist (Massumi, 2019, S. 105–106). Sie analysiert zudem schulorganisatorische Exklusionsmechanismen, etwa die »inkludierende Exklusion« (temporäre Beschulung in separierenden schulorganisatorischen Formaten)¹ und die »exkludierende Inklusion« (Beschulung in regulären Klassen bei unzureichender Unterstützung). Entlang der Ergebnisse resümiert Massumi, dass die strukturellen Rahmenbedingungen, im Sinne der »Organisationsstruktur in Form eines schulorganisatorischen Modells und/oder einer Schulform« alleine keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Anschlussmöglichkeiten migrierter Schüler*innen zulassen, da diese zudem durch weitere Aspekte wie die Unterrichtsqualität, soziale Dynamik sowie individuelle Lebenslagen und Handlungsfähigkeiten der Schüler*innen beeinflusst werden (Massumi, 2019, S. 373).

Im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs sowie in den rekonstruierten Studien besteht jedoch kein einheitlicher Konsens über die Wirksamkeit unterschiedlicher schulorganisatorischer Formate für neu migrierte Schüler*innen. Insbesondere die separierende Wirkung von ›Willkommensklassen‹ wird kritisch diskutiert. Eine dezidierte Problematisierung dieses Modells findet sich beispielsweise bei Karakayali et al. (2016, 2020).

Karakayali et al. (2016) zeigen in ihrer Untersuchung von 18 Berliner ›Willkommensklassen‹ und drei ›integrativen‹ Organisationsformaten, in denen neu zugewanderte Kinder unmittelbar in Regelklassen unterrichtet werden, wie deutlich sich

¹ Eine ausführliche Rekonstruktion der schulorganisatorischen Formate in ihrer schulformspezifischen Abbildung findet sich bei Massumi et al. (2015).

separative Effekte im Rahmen des Modells der ›Willkommensklassen‹ zeigen. Einleitend verweisen die Autor*innen darauf, dass die Separation von Schüler*innen in ›Willkommensklassen‹ an historische Vorläufer wie die sogenannten »Ausländerregelklassen« erinnert. Angesichts dieser Kontinuitäten erscheine »die breite Akzeptanz der Einführung von ›Willkommensklassen‹ erstaunlich und bedarf einer genaueren Untersuchung« (ebd., S. 4).

Sie benennen im Zusammenhang mit ›Willkommensklassen‹ eine Reihe an organisatorische Herausforderungen. So fehlt ein einheitliches Curriculum, wodurch es stark von den jeweiligen Lehrkräften abhängt, welche Inhalte vermittelt werden und wie der Unterricht gestaltet ist. Eine systematische Dokumentation des Lernfortschritts findet in der Regel nicht statt, ebenso fehlen verbindliche Vorgaben für den Übergang in die Regelklassen. Stattdessen entwickeln Lehrkräfte in Absprache mit der Schulleitung eigene Kriterien für diesen Übergang. Besonders problematisch wird der Übergang, wenn er mit einem Schulwechsel einhergeht. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass nahezu alle aufgeführten Probleme unmittelbar mit der separierenden Organisationsform der ›Willkommensklassen‹ zusammenhängen (Karakayali et al., 2016, S. 7).

Ähnliche Ergebnisse erzielt Elle (2016) im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung zur Organisationsform ›Sprachlernklassen‹ für neu migrierte Schüler*innen an vier Göttinger Grundschulen und kritisiert diese grundlegend. ›Sprachlernklassen‹ seien ein Instrument zur Anpassung der Schüler*innen an das »monolinguale, homogene Schulwesen« im Sinne der Mehrheitsgesellschaft (Elle, 2016, S. 222). Hinsichtlich der spezifischen Einteilung der Schüler*innen in separierende Klassen und der unterschiedlichen schulischen Praktiken zeigt Elle auf, dass in den von ihr beforschten Schulen sehr unterschiedlich verfahren wird und die Motive und Maßnahmen auf Ebene der Einzelschule sehr divergieren (Elle, 2016, S. 216). Insbesondere dieser Aspekt wird auch im Rahmen der anderen rezipierten Studien von Jording (2022), Karakayali et al. (2016) und Massumi (2019) hervorgehoben. Schulen haben Handlungsspielräume in Bezug auf die Ausgestaltung der Beschulungspraxis, da es an verbindlichen rechtlichen Vorgaben zur Beschulung neu migrierter Schüler*innen mangelt. Jording konstatiert dazu: »Den Schulen werden *Handlungs- und Gestaltungsspielräume durch mangelnde formalrechtlich geregelte Angaben* (Herv. i. O.) zur Beschulung von neu migrierten Schüler:innen eröffnet« (Jording, 2022, S. 382). Dies führt jedoch dazu, dass die Schulen sehr unterschiedliche Vorgehensweisen zu den Vorgaben und Hinweisen der Schulpolitik entwickeln. Auf die Bildungsbiografien der als ›Seiteneinsteiger‹ klassifizierten Schüler*innen kann sich dies positiv oder negativ auswirken (ebd.). Insofern bleibe »kontingent« bzw. hingen die Gestaltungsspielräume, davon ab, an welche Schule neu zugewanderte Schüler*innen gelangen und welche Bildungschancen ihnen dort eröffnet oder verwehrt werden (ebd.). Ausgehend von dieser ersten Konturierung des Forschungsstandes und Problemaufrisses lässt sich ein deutlicher Forschungsbedarf im Hinblick auf die Or-

ganisation der Schulpraxis für neu zugewanderte Schüler*innen in der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen festhalten. Wenngleich der Forschungsstand wesentliche Erkenntnisse zu segregierenden Beschulungspraktiken und Bildungsungleichheiten von neu zugewanderten Schüler*innen liefert und die Empirie in unterschiedlicher Weise auf die Ebene des Organisationalen zielt, verweisen diese Studien auch auf ein Desiderat hinsichtlich der Fragestellung, wie sich institutionelle Organisationsprozesse im Kontext der Primarstufe im praktischen Vollzug manifestieren, insbesondere vor dem Hintergrund markierter Handlungsspielräume, die sich für die einzelnen Schulen ergeben und sich als institutionelles Praxisgeschehen entfalten, in dem historisch sedimentierte diskursive Wissensordnungen, migrationspolitische Rahmungen und institutionelle Praktiken ineinander greifen. In diesem Praxisgeschehen, so die zentrale Annahme, spielt institutionelles Wissen, das sich in Texten materialisiert und die situierte Praxis mitkonstituiert, eine spezifische Rolle. Wie aber vollziehen sich diese institutionellen Praktiken entlang von Texten in der ›Internationalen Klasse‹ an einer Grundschule? Auf welche Weise tragen sie dazu bei, dass ›Internationale Klassen‹ nicht nur als temporäre Organisationsformate, sondern als institutionalisierte Differenzpraxis institutionell hervorgebracht und sedimentiert werden? Mein Forschungsinteresse hierzu richtet sich insbesondere auf die Rolle von Texten und textförmigen Dokumenten, die im Zuge des Organisierens von Migration in der Schule hervorgebracht werden. Wie werden diese Texte im alltäglichen Schulgeschehen aktiviert und wie tragen sie zur Konstituierung von ›Internationalen Klassen‹ bei?

Dieses Forschungsinteresse wurde insbesondere durch die rasante Entwicklung administrativer Texte im Jahr 2015/16 wie ministeriale Verordnungen und deren Änderungen in Bezug auf die Beschulung neu migrierter Schüler*innen (MSW, 2016) geprägt. In meinen ersten ethnografischen Ergründungen des Feldes erwiesen sich auch immer wieder verschiedene wenig systematisierte Texte als relevant für die Organisation der Beschulung neu migrierter Schüler*innen. Ausgehend von dieser Aufmerksamkeit auf die praktische Bedeutung von Texten für die Organisation von Migration fokussierte ich in meinen ersten ethnografisch erkundenden Feldaufenthalten insbesondere auf Texte und ihre Bedeutung. Dabei gerieten unterschiedliche Textsorten in den Blick: Texte, die auf schulinterner Ebene zum Einsatz kamen oder solche, die explizit in Bezug auf die Beschulungspraxis für neu migrierte Schüler*innen hervorgebracht wurden.

Erste ethnografische Erkundungen lokaler Netzwerke sowie städtischer Akteur*innen innerhalb von Veranstaltungen im kommunalen Integrationszentrum oder anderweitigen Informationsveranstaltungen für Lehrkräfte und Schulleitungen zeigten, dass diese maßgeblich durch Texte und textförmige Dokumente strukturiert und moderiert wurden. Diese stammten aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten, etwa aus administrativen, bildungspolitischen, gewerkschaftlichen und medienpolitischen Zusammenhängen. Dort wurden insbesondere Texte

hervorgehoben wie Informationsblätter an Eltern und Erziehungsberechtigten, Anträge auf »Integrationsstellen« (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2019) sowie Verfahrensbeschreibungen zur schulischen Eingliederung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Hinzu kamen Texte, die die Aufnahme und Beschulung von neu migrierten Schüler*innen schulintern regeln sollten. Aus meiner Perspektive ermöglichen diese Texte an sich zwar einen spezifischen Blick auf die Veränderungen und deren Auswirkungen auf das Bildungssystem. Allerdings sagen sie isoliert vom praktischen Vollzug im schulischen wenig über die tatsächliche Beschulungspraxis und deren organisationale Spielarten aus. Vor diesem Hintergrund bezog sich mein forschungsleitendes Interesse darauf, wie sich die Beschulungspraxis im alltäglichen Geschehen der Grundschule vollzieht und welche spezifischen Praktiken des Organisierens im Zuge der Organisationsform der »Internationalen Klasse² entlang von Texten hervorgebracht werden. Angelehnt an den Ansatz der Institutionellen Ethnographie (IE) nach Smith (Smith, 2001, 2005, 2006, 2010; Turner/Smith, 2006; Smith/Griffith 2022) konzentriert sich die Studie somit auf den über Texte vermittelten Vollzug institutioneller Praktiken des Organisierens. Im Rahmen der Arbeit adaptiere ich den Ansatz der Institutionellen Ethnographie (IE) nach Smith (2010) und ergänze ihn um einen ethnografischen (Breidenstein et al., 2013; Breidenstein, 2012) und praxistheoretisch informierten Zugang (Reckwitz, 2003; Schatzki, 1996, 2002; Nicolini, 2012). Die vorliegende Forschungsstrategie fokussiert im Sinne der Institutionellen Ethnographie auf Texte und ihre aktive Rolle im Vollzug institutioneller Praktiken und erhebt die »Aktivierung« (Smith, 2010, S. 104) der Texte mittels teilnehmender Beobachtung. Im Rahmen dieser Studie wird damit nicht primär auf die Akteur*innen innerhalb des Feldes, ihre Interaktionen und ihr Handeln fokussiert, sondern auf soziale Praktiken. Damit werden auch die im Feld verarbeiteten Texte in den Analysekörper aufgenommen und analysiert. So wurde von einer akteur*innenzentrierten Vorgehensweise Abstand genommen, die die Professionellen oder Schüler*innen spezifisch in den Blick nimmt; der Schwerpunkt der Erhebung und Analyse wurde stattdessen auf eine Rekonstruktion der institutionellen Praktiken verlagert. Im Hinblick auf das Forschungsziel wurde daher die Analyseinheit der institutionellen Praktiken fokussiert und eine praxistheoretische Institutionelle Ethnographie im Setting Grundschule durchgeführt.

Sozialtheoretisch folgt die Studie der praxistheoretischen Annahme einer Materialität sozialer Praktiken. Eine entscheidende Komponente für die Konstitution institutioneller Praktiken ist demnach ihre Materialität. Dementsprechend un-

2 Bei der Bezeichnung »Internationale Klasse« handelt es sich um einen *in vivo code* aus dem erhobenen empirischen Material. Der Begriff beschreibt eine Organisationsform der Beschulungspraxis im Kontext der untersuchten Grundschule, in der ausschließlich neu migrierte Schüler*innen unterrichtet werden.

tersucht die Studie aus praxistheoretischer Perspektive (Schatzki, 2005; Reckwitz, 2003) die materiale Dimension institutioneller Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹, indem sie den Fokus auf die materiellen Arrangements der situierten Hervorbringung neuer Migration legt, die migrationsspezifische Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2016) nicht nur abbilden, sondern aktiv konstituieren. Schatzki (2005) beschreibt, wie Praktiken und materielle Arrangements in komplexen Praxis-Arrangement-Bündeln miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen. Akte und Praktiken werden in ihrem komplexen Verhältnis zu materiellen Arrangements ergründet. Praxis-Arrangement Bündel sind komplexe Netzwerke aus Praktiken und materiellen Arrangements, die miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen (Schatzki, 2005). Praxistheoretisch werden Texte daher als Teil des materiellen Arrangements (Schatzki, 2005, S. 472) verstanden, in dessen Vollzug textualisierte Materialität mobilisiert und institutionelle Wirkung entfaltet wird. Dieser methodologische Zugang bietet somit das Potenzial, die weitreichende Verschränkung von institutionellen Praktiken und Migration im Grundschulkontext empirisch zu ergründen und dabei herauszuarbeiten, welche entlang einer migrationspezifischen Zugehörigkeitsordnung (Mecheril, 2016, S. 15) organisiert ist.

Die vorliegende Studie nimmt darüber hinaus einen organisationstheoretischen Perspektivwechsel gegenüber schultheoretischen Ansätzen vor. Im Gegensatz zu schultheoretischen Ansätzen, die die Struktur und Funktion von Schule sowie das Handeln institutioneller Akteur*innen betonen (Fend, 2009; Kiper, 2013), rückt der vorliegende Ansatz institutionelle Praktiken als grundlegende Analyseeinheiten in den Mittelpunkt. In einer schultheoretischen Thematisierung von ›Schule als Institution‹ und ›Schule als Organisation‹ bieten die Arbeiten von Fend (1980, 2009) und Kiper (2013) wichtige Einsichten in die Struktur und Funktion von Schule. Helmut Fend hat in den 1980er Jahren im Rahmen der ›Theorie der Schule‹ (1980), die er 2006 zu »Neue Theorie der Schule« (2006, 2009) weiterentwickelte, die Grundlagen für eine differenzierte Durchdringung der organisationstheoretischen Dimensionen von Schule gelegt, indem er die Rolle der Akteur*innen als Handelnde im System Schule betont und damit strukturfunktionalistische Ansätze um system- und handlungstheoretische Ansätze erweitert hat. Er definiert Institutionen als »Vergesellschaftungsergebnisse«, die »das Zusammenhandeln von Personen und sozialen Verbänden ordnen« (Fend, 2009, S. 180) und fokussiert die Interaktionen und Entscheidungen von Individuen innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen (ebd., S. 15). Dabei unterscheidet er zwischen ›Organisation‹ und ›Institution‹, indem er bei ›Organisation‹ mehr den prozessualen Ausführungsscharakter in den Vordergrund stellt. Bei ›Institutionen‹ schwingt eher das grundsätzliche Regelsystem mit, in dessen Rahmen Aufgaben dann »organisiert« werden (ebd., S. 25). Hanna Kiper hingegen konzentriert sich in ihrem Werk ›Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns‹ (2013)

auf die interne Struktur der Schulen und beschreibt Organisationen als formale Strukturen mit bestimmten Zielen. Der strukturtheoretisch orientierte Ansatz von Hanna Kiper versteht Organisationen als formale Strukturen, die bestimmte Ziele verfolgen, und betrachtet die interne Struktur und die Funktionsweise der einzelnen Schule, während eine Institution eine soziale Einrichtung ist, die bestimmte Aufgaben und Funktionen für die Gesellschaft übernimmt (2013, S. 112ff.). Sie erfüllt spezifische Aufgaben und Funktionen für die Gesellschaft wie das Lehren und Lernen, Erziehen und Betreuen von Schüler*innen. Eine Organisation wiederum beschreibt die Schule als »soziale [...] Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen« (ebd., S. 6). Schule als Organisation hingegen bezieht sich auf die einzelne Schule als Organisationseinheit. Darin geht es u.a. um Fragen der Gestaltung des Curriculums, die Rolle der Schulleitung und der Lehrkräfte sowie die Verantwortung für Schulentwicklungsprozesse. Der Fokus dieser schultheoretischen Ansätze liegt darin, Schule nicht nur als pädagogisch konstituiert zu verstehen, sondern sie in ihrer Funktion, Struktur und über das Handeln von institutionellen Akteur*innen zu bestimmen. In diesem schultheoretischen Schnittfeld wird Schule als Institution und Organisation mit struktur-, system- und handlungstheoretischen Ansätzen konzeptualisiert und auf die übergeordnete Struktur und das Handeln von Akteur*innen fokussiert. In der vorliegenden Studie werden hingegen Institution und Organisation nicht metatheoretisch in einem struktur-, system- oder handlungstheoretischen Verständnis vorausgesetzt, um Schule als Organisation oder Institution zu beschreiben. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das Organisieren sich im Rahmen der institutionellen Praktiken vollzieht. Die praxistheoretische Institutionelle Ethnographie verschiebt damit die Perspektive von der Thematisierung der Struktur von Organisationen und des Handelns institutioneller Akteur*innen hin zu den institutionellen Praktiken des Organisierens der ›Internationalen Klasse‹. Die vorliegende Studie nimmt damit einen Perspektivwechsel vor gegenüber etablierten schultheoretischen Ansätzen im Hinblick auf die organisationstheoretische Perspektivierung von Institution und Organisation, indem sie nicht struktur- oder akteur*innenzentriert ist, sondern den Fokus auf institutionelle Praktiken verschiebt und auf Texte fokussiert, die im Organisieren von Migration in der Grundschule relevant werden. Die praxistheoretische Institutionelle Ethnographie hat damit das methodologische Potenzial, Organisation und Institution nicht strukturell vorauszusetzen, sondern beide über den Fokus auf soziale Praktiken des Organisierens prozessual im Vollzug empirisch zugänglich zu machen und die Art und Weise zu explizieren, wie im Kontext der Grundschule ›neue‹ Migration innerhalb der ›Internationalen Klasse‹ im Zuge des alltäglichen Schul- und Bildungsgeschehens organisiert wird.

Dieser Ansatz ermöglicht, die sozialen Praktiken und Organisationsprozesse zu untersuchen, die zur Konstituierung und Umsetzung von ›Internationalen Klassen‹ beitragen. Dabei geht es weniger darum, eine verborgene eigenlogische Struktur

oder institutionelle Logik aufzudecken, sondern vielmehr darum, den konkreten Vollzug der alltäglichen institutionellen Akte und Praktiken in den Fokus zu nehmen. Anknüpfend an die eingangs dargestellte Forschungslücke untersuche ich die »black box« (Emmerich et al., 2020) der »schulischen Eigenrationalitäten« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 59) im Zusammenhang mit der Organisation einer ›Internationalen Klasse‹. Anders als die Ontologie der ›black box‹, die oft als Platzhalter für eine unbestimmte und verborgene strukturelle Entität dient, liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem konkreten Vollzug der alltäglichen Praktiken des Organisierens. Insbesondere lag das Interesse darin, ob und wie regulierende Texte – wie beispielsweise Erlasse und ihre Aktualisierungen – im Zuge der alltäglichen Beschulungspraxis aufgerufen und herangezogen werden, oder aber, welche Texte noch hervorgebracht werden und eine institutionelle Bedeutung bekommen. Auch waren damit Fragen verbunden, wie diese Texte im Zuge des Organisierens der ›Internationalen Klasse‹ in die Struktur der Organisation eingeflochten werden und zur Konstituierung und Umsetzung von ›Internationalen Klassen‹ beitragen – und wie sie Teil von migrationspezifischen Institutionalisierungsprozessen werden.

Die Studie gliedert sich in sechs Hauptabschnitte. Im *zweiten Kapitel* wird der Forschungsstand zur Konturierung der Grundschule der Migrationsgesellschaft rekonstruiert. Dabei wird ein besonderer Fokus auf Bildung und Neuzuwanderung sowie deren Organisation gelegt. Die Kontextualisierung umfasst eine begriffliche Rekonstruktion der Kategorisierungspraxis von ›Seiteneinsteigern‹ und ›Neuzugewanderten‹ und gibt einen historischen Einblick auf Reaktionen auf neue Migration im Spiegel bildungspolitischer und schulministerieller Regelungen sowie deren diskursiver Vermittlung. Das *dritte Kapitel* widmet sich der methodologischen Anlage der Studie. Hier wird die Institutionelle Ethnographie einschließlich ihrer historischen Entwicklung und disziplinübergreifenden Rezeption als Forschungsansatz vorgestellt. Daran anschließend wird das theoretische und konzeptionelle Rahmenwerk der Studie präsentiert, welches durch eine praxistheoretische Perspektivierung ergänzt wird. Dies ermöglicht eine präzise Modellierung des Forschungsgegenstands im Sinne der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie. Hieran anschließend wird der Gegenstand der Studie im Sinne der Modellierung der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie präzisiert. Im *vierten Kapitel* wird die forschungspraktische Durchführung der Studie detailliert dargestellt. Dies umfasst die Konstruktion des Feldes, die Auswahl des Samples sowie die Anpassung der Forschungsstrategie nach der ersten ethnografischen Erhebung. Zudem wird das methodische Instrumentarium der Institutionellen Ethnographie erläutert, welches sich insbesondere auf die Erhebung von Texten konzentriert und methodenpluralistisch angelegt ist. Abschließend werden die Auswertungs- und die Mappingstrategie sowie die forschungsethische Positionierung und Standortreflexion aus einer migrantisch-feministischen Perspektive dargelegt. Das *fünfte Kapitel* bildet das Herzstück der Studie und präsentiert die

Ergebnisse und Erkenntnisse der Studie. Darin wird ein Mapping institutioneller Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ in einer Grundschule vorgenommen. Die Ergebnisse werden in zwei Fokussierungen präsentiert, zum einen die Explikation der Aktivierung institutioneller Texte (zooming in), zum anderen etwas abstrakter die institutionellen Praktiken im Nexus epistemischer und materieller Praktiken (zooming out). Sie deuten auf eine enge Verwobenheit zwischen epistemischen und materialen Praktiken hin, die im Rahmen der institutionellen Praktiken des Organisierens in der untersuchten ›Internationalen Klasse‹ erhoben wurden. In diesem Zuge wird auch ein Schwerpunkt auf die Prozessierung und materiale Verankerung von Problemen gelegt, welche im Zuge der erhobenen Sequenzen handlungspraktisch relevant wurden und mit den rekonstruierten institutionellen Praktiken vernetzt sind. Im abschließenden *sechsten Kapitel* werden die Erkenntnisse der Studie zusammengefasst und diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand und die theoretischen Grundlagen der Arbeit reflektiert. Dies schließt eine kritische Auseinandersetzung mit den Implikationen für die Schulungspraxis neu migrierter Schüler*innen in der Grundschule. Die vorgelegten Ergebnisse sollen auch als Anregung für die weitere Forschung dienen.

2 Forschungsstand und Kontextualisierung des Themenfeldes Organisation – Grundschule – (neue) Migration

Dieses Kapitel hat zum Ziel, den Forschungsstand zu rekonstruieren, die Studie sozialtheoretisch zu sensibilisieren und in einer kritischen Suchbewegung eine Konturierung des Themenfeldes »Grundschule der Migrationsgesellschaft und ihre Organisation« zu erschließen. Dazu werden richtungsweisende organisationstheoretische Sensibilisierungen der Studie erarbeitet und die theoretische Einbettung als eine erkenntnisgewinnende Praxis betrachtet. Die Bearbeitung des Forschungsstandes wird in rekonstruktiver Absicht vorgenommen. Dabei geht es nicht um eine bloße Darstellung des Themenfeldes, sondern um ein ergründendes Freilegen bestehender Studien und Analysen der Verschränkung von Schule, Organisation und (neuer) Migration sowie der inhärenten Logiken und Bedingungen des Forschungsfeldes. Diese Suchbewegung zielt darüber hinaus darauf ab, die strukturellen, historischen und diskursiven Bedingungen zu rekonstruieren, unter denen migrationsbezogene schulische Differenzordnungen (Gottuck/Mecheril, 2014) hervorgebracht und legitimiert werden. Diese Kontextualisierung des Themenfelds ist grundlegend für die Analyse des Gegenstands der Arbeit und trägt dazu bei, die Bedingungen der Grundschule in der Migrationsgesellschaft zu beleuchten und Erkenntnisfenster für Anschlüsse und Fragen für diese Studie zu markieren. Die konzeptionelle Grundlage der Kontextualisierung orientiert sich an der kritisch-rekonstruktiven Perspektive von Winter (2002). Winter knüpft dabei an Grossbergs Verständnis an, welches Kontext als aktiven Prozess versteht und die Perspektivität der Rekonstruktion des Kontextes betont:

»Understanding a practice involves theoretically and historically (re-)constructing its context« (Grossberg 1992: 55). So bedingen sich Theorie und Kontext im Rahmen einer Cultural Studies-Analyse gegenseitig, das gewonnene Wissen ist in der Regel kontextspezifisch, wobei Kontexte nie vollständig repräsentiert, sondern nur unter verschiedenen Perspektiven (re-)konstruiert werden können.« (Winter, 2002, S. 46)

Damit wird der Kontext nicht als objektive und lineare Verortung der Studie in einem Themenfeld entworfen, sondern als Suchbewegung markiert, die in Anlehnung an Gottuck und Mecheril die hegemonialen Ordnungen – Differenzordnungen – fokussiert, welche »grundlegende gesellschaftliche Unterscheidungen« (2014, 100f.) zum Ausgangspunkt der Rekonstruktion des Kontextes nehmen, beispielsweise institutionelle Kategorisierungen wie »Seiteneinsteiger« und »Neuzugewanderte«. Es geht somit um

»die Analyse der Situation, so dass die allgemeine Struktur spezifischer Differenzordnungen, ihre inhaltlichen und historischen Variationen, die semantischen Figuren, die sie kennzeichnen, die Machtpraktiken und normativen Momente, die für sie kennzeichnend sind, beschreibbar werden. Es geht um das Auffinden einer theoretisierenden Sprache über Macht und Herrschaft.« (Gottuck/Mecheril, 2014, S. 100–101)

Kontext wird somit selbst als soziale Praxis verstanden, die sinnstiftend ist. Vor diesem Hintergrund kann das Themenfeld somit nicht allgemeingültig abgebildet werden, sondern wird in einer analytischen Bewegung rekonstruiert. Sie umfasst eine Ergründung der historischen Kontinuität von Beschulungsformen von den »Ausländerklassen« der 1970er Jahre bis zu den heutigen »Internationalen Klassen«, der institutionellen Klassifikationen wie »Seiteneinsteiger*innen« oder »Neuzugewanderte« sowie der landespolitischen Regelungen – sowohl in ihrer historischen Entwicklung als auch in ihrer aktuellen Ausgestaltung durch Erlasse (wie BASS 13–63 Nr. 3, 2016 oder RdErl. 2018), die den formalen Rahmen für die Aufnahme und Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen regulieren. Diese strukturellen und diskursiven Bedingungen samt ihrer Kontinuitäten, semantischen Verschiebungen und Reaktivierungen des Umgangs mit Migration im Sinne des Integrationsparadigmas (Castro Varela, 2015, S. 660) gilt es nachzuzeichnen und zu rekonstruieren, wie diese sich auf den beschriebenen Ebenen materialisieren. Dazu wird der Blick auch auf bildungspolitische Diskurse gerichtet, die durch migrationsspezifische Diskurse wie das Belastungsnarrativ bis heute die schulische Praxis prägen und Migration im Schulsystem als Ausnahmesituation verhandeln.

Die Kontextualisierung des Themenfelds trägt dazu bei, die Zusammenhänge und Bedingungen der Grundschule in der Migrationsgesellschaft zu beleuchten sowie Erkenntnisfenster für Anschlüsse und Fragen für diese Studie zu markieren. Der Fokus meiner Studie und damit auch der folgenden theorie- und empiriegeleiteten Kontextualisierung liegt entsprechend nicht auf der Grundschule als institutionalisierter Organisation *per se*, sondern auf der Hervorbringung von neu migrierten Schüler*innen im Organisieren der ›Internationalen Klasse‹. Damit ist auch deutlich zu betonen, dass diese Studie im Sinne einer rassismuskritischen

Perspektivierung nicht den Blick auf ›migrationsandere‹ (Mecheril, 2010, S. 16) Schüler*innen selbst richtet und diese zu Objekten der Untersuchung macht.

Die Theoretisierung der Studie erfolgt in einem dreischrittigen Vorgehen: Zunächst (1) erfolgt eine Konturierung des Themenfeldes ›Grundschule der Migrationsgesellschaft und ihre Organisation‹. Daran anschließend (2) wird die sozialtheoretische Dimension der Theoretisierung über eine Rezeption organisationstheoretischer Ansätze in der Schulforschung ergründet. Im dritten Teil (3) liegt der Fokus auf der Konturierung und Rekonstruktion des Forschungsstandes zum Themenfeld ›Organisation – Grundschule – (neue) Migration‹. Dabei werden die Begriffe ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ als institutionelle Klassifikationen rekonstruiert und kritisch kommentiert. Daran anschließend werden institutionelle Regulierungen und landespolitische Vorgaben zur Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen im Kontext der Primarstufe beleuchtet, wobei das Augenmerk auch auf bildungspolitische Diskurse gelegt wird. Der Schwerpunkt dieser Darstellung liegt nicht auf einer umfassenden Darstellung sämtlicher institutionalisierten Vorgaben zur Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen, *die in Nordrhein-Westfalen (NRW) gelten*, sondern auf der Rekonstruktion der landespezifischen Regulierung der Beschulungspraxis der Grundschule im Kontext von ›Neuzuwanderung‹ und deren praktischer Umsetzung in NRW, um eine analytische Perspektive auf das Themenfeld zu entwickeln. Abschließend werden die Ergebnisse des Kapitels zusammengefasst und es wird diskutiert, welche inhaltlichen und methodologischen Implikationen sich hieraus für die vorliegende Studie ergeben.

2.1 Organisationstheoretische Perspektiven in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Schulforschung

Vor dem Hintergrund des gegenstandstheoretisch markierten Forschungsinteresses sei hier auch auf eine organisationstheoretisch perspektivierte Forschungslücke hingewiesen, die sich auch entlang der Rezeptionspraxis organisationstheoretischer Perspektiven in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Schulforschung rekonstruieren lässt. Im Folgenden soll erörtert werden, wie organisationstheoretische Zugänge in der Schulforschung zum Einsatz kommen, und sollen Abgrenzungen zu den rezipierten Ansätzen formuliert werden.

Die Zahl der qualitativen bzw. rekonstruktiven Forschungsarbeiten im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung, die Schule als Organisation in den Blick nehmen ist »nach wie vor überschaubar« (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 15). Bis in die 1970er Jahre ließen sich kaum »organisationswissenschaftliche Zugänge zum Schulgeschehen« in der deutschsprachigen Schulforschung ausmachen, konstatieren Gomolla und Radtke im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit organisationstheoretischen Perspektiven auf die Schule als Organisation (2009b,

S. 63). Doch mit der zunehmenden politischen Betonung der Schule als Organisation wuchs das Interesse, Schule auch aus einer organisationstheoretischen Perspektive zu betrachten (Kuper/Thiel, 2010, S. 494). Emmerich und Feldhoff (2021, S. 3) rekonstruieren zwei wesentliche Ansätze der Rezeption von Organisationstheorien in der Schulforschung: einerseits Theorien, die die Struktur des Schulsystems und die gesellschaftliche Funktionsweise des Schulwesens beschreiben, andererseits Konzepte, die organisationsinterne Entscheidungsprozesse und damit die »Komplexität organisationsinterner Entscheidungsoperationen« (2021, S. 3) in Einzelschulen analysieren. Strukturorientierte Ansätze, so Emmerich und Feldhoff weiter, gehen davon aus, dass formale Technologien und Hierarchien die Voraussetzung für intendierte Veränderungen sind, während operative Theorien davon ausgehen, dass organisatorische Entscheidungsprozesse von »einer begrenzten Rationalität bzw. Kausalität [geprägt sind, K.S.], die eine für organisatorische Entscheidungsprozesse typische (endemische) Ungewissheit erzeugen« (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 3). Während im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre »die organisatorischen Seiten der Schule aus gesellschaftskritischem Blickwinkel als repressive, bürokratische verregelte (sic!) schulische Lernumwelt thematisiert« wurden (Gomolla/Radtke, 2009b, S. 63), lässt sich danach ein Wandel im Zuge der Schulorganisationsforschung nachzeichnen: ein Wandel von der Bürokratietheorie zur Systemtheorie (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 4). Emmerich und Feldhoff konstatieren, dass die Beschreibung der Schulorganisation aus einer bürokratietheoretischen Perspektive, angelehnt an Max Weber, auf einer Ebene verbleibt, die zwar die Rolle der staatlichen Verwaltung markiert, jedoch Schule als soziales System nicht hinreichend berücksichtigt. Sie argumentieren weiter mit Terhart, dass dies zu einer Dichotomie zwischen »Schule als Ort der Erziehung« und »Schule als bürokratische[r] Einrichtung« führe (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 4). Demgegenüber berücksichtigen systemtheoretische Ansätze die Komplexität der gesellschaftlichen Funktionen von Schule, insbesondere im Hinblick auf Sozialisation und Selektion, wie die Arbeiten von Parsons (1971) und Fend (1980) zeigen (ebd.). Neben der Orientierung an Systemtheorien werden weitere organisationstheoretische Ansätze herangezogen. Drepper und Tacke (2011, S. 211) betonen insbesondere die Bedeutung von kognitionstheoretisch-verhaltenswissenschaftlichen Studien von March und Simon (1955) sowie Olson und Weick (1985). Sie weisen auch auf kognitions- und lerntheoretische Arbeiten von Argyris und Schön (1978) sowie auf neoinstitutionalistische Ansätze von Meyer und Rowan (1977), DiMaggio und Powell (1983) und Scott (1987) hin. Emmerich und Feldhoff verweisen auf das Potenzial von »operativen Organisationstheorien« für die Schulorganisationsforschung hin, zu denen sie entscheidungstheoretische Ansätze von Simon (1955), Weick (1976, 1995) sowie Meyer und Rowan (1977) zählen. Weick (1995) entwickelte den Begriff der »losen Kopplung« (*loose coupling*), der in der Schulorganisationsforschung breite Rezeption erfahren hat. Dieser beschreibt die indirekte Verbindung zwischen

verschiedenen Elementen einer Organisation – etwa zwischen Problemen, Lösungen und Entscheidungen –, die sich nicht in linearen Kausalzusammenhängen organisieren.

In Anlehnung an dieses Konzept argumentieren Emmerich und Feldhoff (2020, S. 6), dass Schulen als sogenannte *people processing organizations* »keine Kausaltechnologien anwenden, weil die Wirkungen von Erziehung und Bildung pädagogisch nicht kontrollierbar sind: Von schulorganisatorischen Maßnahmen ist nicht zu erwarten, dass sie die operative Ebene der Unterrichtsinteraktion oder gar intrapsychische Kognitionsprozesse kontrolliert beeinflussen können.« (Emmerich/Feldhoff, 2020, S. 6)

Eine zentrale sozialtheoretische Annahme besteht darin, dass Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung in Organisationen nicht im Voraus eindeutig bestimmt sind. Sie gehen »dem praktischen Organisationshandeln nicht voraus«, sondern werden im Nachhinein durch interpretative Prozesse hergestellt (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 6). Damit werden rationalistische Ansätze der Organisationskonzeption kritisch gewendet. In der Rezeption zum Feld Schule seien diese, so Drepper und Tacke, »besonders attraktiv« (Drepper/Tacke, 2011, S. 210f.). Diese sozialtheoretische Annahme verschiebt den Blick von steuerbaren Wirkungszusammenhängen und Planbarkeit hin zur Beschreibung von Organisationen als dynamische, komplexe Systeme, deren Entscheidungen nur begrenzt rational rekonstruierbar sind (vgl. Weick, 1995; Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 6).

Die dritte Linie in der Rezeption von Organisationstheorien im Kontext erziehungswissenschaftlicher Arbeiten zu Schule und Organisation ist das Theorieangebot, das sich unter dem Ansatz des Neo-Institutionalismus entwickelt hat (Powell/DiMaggio, 1991). Gomolla und Radtke (2009) beziehen sich im Rahmen ihrer Studie zu Mechanismen der »Institutionellen Diskriminierung« neben anderen organisationstheoretischen Strömungen (Weick, 1995; Luhmann, 2000) auch auf neoinstitutionalistische Perspektiven Powell/DiMaggio, 1991). Sie untersuchen die institutionelle Diskriminierung von migrierten Schüler*innen in Bezug auf Übergangentscheidungen an den Schnittstellen der Einschulung, der Überweisung in eine »Sonderschule für Lernbehinderte«, sowie dem Übergang an die weiterführenden Schulen (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 59). Mittels statistischer Analysen, Interviews und Dokumentenanalysen rekonstruieren sie Mechanismen »direkter« und »indirekter« institutioneller Diskriminierung (Herv. i. O.) (ebd., S. 275). Hierbei unterscheiden sie zwischen zwei Typen: Zu »direkter Diskriminierung«, kommt es aufgrund von formalen und expliziten Regelungen zu »Unterscheidung und Ungleichbehandlung«, auch wenn diese als »positive Diskriminierung in fördernder Absicht« erfolgt. Von »indirekter« institutioneller Diskriminierung (Herv. i. O.), schreiben sie, wenn es um eher »formelle und informelle Handlungsmuster« oder um geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung geht, die in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind (Gomolla/Radtke, 2009a,

S. 275). Auf Grundlage der Ergebnisse positionieren sich Gomolla und Radtke in Abgrenzung zu Ansätzen der Vorurteilsforschung und rekonstruieren die systematische Benachteiligung von migrationsanderen Schüler*innen, welche in einem engen Zusammenhang mit den organisatorischen Problembearbeitungen und Selektionsentscheidungen der Schulen steht und in der Alltäglichkeit von der Organisation durch zahlreiche Entscheidungen erzeugt und mit Sinn ausgestattet wird. Die Ergebnisse der Studie verweisen zudem auf die »hohe Bedeutung der Eigenlogik der Organisation Schule bei der Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern« (Gomolla, 2015, S. 208). Insgesamt nehmen Gomolla und Radtke im Rahmen ihrer Analyse der Mechanismen der institutionellen Diskriminierung Bezug auf Weicks Ansatz des »sensemaking« (1995) und beschreiben eine (retrospektive) Sinngebung und Begründung von Entscheidungen, die sich auf ethnisierende Begründungen stützt, nachdem die Schule Selektionsentscheidungen bereits getroffen hat. Gomolla und Radtke gehen also organisationstheoretisch mit Weick davon aus, dass Selektionsentscheidungen zunächst diffus getroffen werden und anschließend im Zuge der retrospektiven Begründung »das institutionelle Wissen zur Erzeugung von Sinn« (Gomolla, 2009, S. 79) gebraucht wird. Sinngebung und -erzeugung ist demnach einer der Kristallisierungspunkte für Organisationshandeln. Gomolla und Radtke beschreiben dies in ihren Analysen als einen Prozess, bei dem zunächst in den vorgegebenen Mustern und Lösungen der Organisation gehandelt wird, die von Kontingenz und Kompromissen geprägt sind. Anschließend wird das zugehörige Problem definiert, interpretiert und dargestellt. Sie betonen, Handeln könne nur rückblickend mit Sinn ausgestattet werden, unterstreichen damit die Eigenlogik sozialen Handelns in Organisationen und beschreiben einen »shift sozialen Handelns in Organisationen vom ›decision making‹ zum ›sense making‹« (2009b, S. 79).

Im Kontext schulpädagogischer Forschung verweisen Emmerich und Feldhoff (2021) darauf, dass insbesondere solche Studien und Ansätze bedeutsam sind, die sich mit organisationalen Aspekten von Schule beschäftigen. Dabei unterscheiden sie zwischen Forschungsarbeiten, die einerseits Schulkultur im Sinne symbolischer Sinnordnungen und normativ geprägter Handlungsmuster untersuchen (vgl. Fend, 1986; Helsper, 2008), andererseits Professionsforschung, die sich auf die normativen und professionellen Orientierungen pädagogischen Handelns fokussiert (vgl. Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 15). Ein weiterer, in der schulpädagogischen Diskussion zentraler Begriff ist der der Organisationskultur (vgl. Holtappels, 1995), welcher insbesondere in der Schulentwicklungsforschung etabliert ist (vgl. Kuper/Thiel,

2010, S. 494). Dort wird vielfach angenommen, Veränderungen der Schulkultur¹ seien ausschlaggebend für den Erfolg schulischer Entwicklungsprozesse (ebd.).

Insbesondere lassen sich in der Schulentwicklungsforschung Studien markieren, die mit normativen Annahmen des Organisationslernens arbeiten und Wirkungszusammenhänge im Zuge ihrer Forschung voraussetzen.

Emmerich und Feldhoff (2021) problematisieren jedoch kritisch, dass in vielen Studien zur Schulentwicklungsforschung normative Annahmen über Prozesse des Organisationslernens dominieren, wodurch kausale Wirkungszusammenhänge implizit vorausgesetzt werden:

»In dem Maße, in dem die Forschung eigene Organisationskonzepte als Lösung für schulische Organisationsprobleme anbietet (etwa Organisationslernen), verlässt sie allerdings ihre distanzierte Beobachtungsposition zugunsten konzeptiell begründeter, empirisch mitunter nicht belegbarer Erfolgserwartungen.« (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 16)

Alternativ betonen sie, dass qualitativ-rekonstruktive Ansätze in der Schulentwicklungsforschung mit geringeren normativen Vorannahmen arbeiten und somit geeignet sind, den Blick stärker auf die tatsächlichen organisationalen Prozesse und Praktiken zu lenken.

Diese Ansätze greifen auf systemtheoretische und neoinstitutionalistische Perspektiven zurück und gehen von einer »lediglich losen Kopplung« (ebd., S. 15) zwischen schulorganisatorischer Praxis und »programmatischer Reformsemantik« (ebd.) aus. Diese lose Kopplung führt wiederum zu einer Distanz zwischen Reformsemantik und dem konkreten pädagogischen Handeln an Schulen.

Insgesamt lässt sich aus der rekonstruierten Rezeption organisationstheoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung sowie der schulpädagogischen Forschung nachzeichnen, dass diese zunächst stark von bürokratietheoretischen Ansätzen geprägt waren, gegenwärtig jedoch überwiegend durch systemtheoretische und neoinstitutionalistische Perspektiven abgelöst wurden. Die Adaption organisationstheoretischer Ansätze leistete einen grundlegenden Beitrag zur differenzierten Analyse von Strukturen und Kommunikation innerhalb schulischer Organisationen, wie etwa die Arbeiten von Gomolla und Radtke (2002, 2009a) sowie des Forscher*innenteams um Marcus Emmerich (Emmerich et al., 2020) zeigen. Systemtheoretisch informierte Organisationsforschung wurde von Emmerich et al. (2020) in Beziehung zur biografischen Forschung gesetzt,

¹ Hinsichtlich des Kulturbegriffs merken Kuper und Thiel an: »Der Begriff Kultur hat hier allerdings eher den Charakter einer programmativen Vokabel als eines analytischen Begriffs.« Kuper/Thiel (2010, S. 494).

um in einer multiperspektivischen Analyse von Entscheidungspraktiken kommunaler Schulsysteme einerseits und den subjektiven Bildungsstrategien neu migrierter Schüler*innen andererseits das um das »methodologische Potenzial einer auf den Kontext von Migration und Flucht bezogenen systemtheoretischen Adressierungs-forschung auszuloten« (Emmerich et al., 2020, S. 136).

Neben dem skizzierten Forschungsstand zur erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Rezeption von organisationstheoretischen Ansätzen lassen sich in Bezug auf das Feld Schule ethnografische Forschungsarbeiten anführen, die von Engel als pädagogische Ethnografien von Organisationen bezeichnet werden. Engel liefert in diesem Zusammenhang eine Übersicht zu ethnografischer Forschung mit Fokus auf die »Organisationsbezogenheit des ethnographischen Prozesses im Feld« (Engel, 2014, S. 57–65). Dabei werden jedoch Studien vorgestellt, denen zwar organisationspädagogische Relevanz zugeschrieben wird, die jedoch weniger prominent den Gegenstand Organisation per se fokussieren (2014, S. 57). Neben den Klassikern der ethnografischen Forschungsarbeiten in Schulklassen (Breidenstein, 2006; Breidenstein/Kelle, 1998; Kalthoff, 1997a, 1997b; Kelle, 1997; Kalthoff/Kelle, 2000) wird auch Dissertationsschrift von Cloos »Die Inszenierung von Gemeinsamkeit« (2008, S. 53) angeführt, welche »den ethnographischen Blick auf Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe als ›institutionell geformte Praxis‹« schärft (ebd.). Auch werden die Arbeiten von Bollig vorgestellt, welche ich im Zuge der gegenstandstheoretischen Sensibilisierung dieser Studie hinsichtlich der »praxisanalytischen Perspektiven auf die prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen« (Bollig, 2011) ebenfalls als sehr anschlussfähig erachte. Zudem erarbeitet Engel (2014) aus der Zusammenschau exemplarischer Studien im beschriebenen Spektrum unter der Berücksichtigung der Frage, »was eine Ethnographie von Organisationen auszeichnet und was eine pädagogische Ethnographie von Organisationen fokussieren kann« zwei für die vorliegende Untersuchung wesentliche method(olog)ische und gegenstandsspezifische Hinweise. Im Hinblick auf die Frage der Datenerhebung wird der Erhebungsmodus des »mitlaufenden und teilnehmenden Folgens organisationaler Akteure, Artefakte und Praktiken (Ybema et al., 2010)« hervorgehoben. Dieser Zugang wird, in Anlehnung an Kelle (2011), um ein Plädoyer für eine »Abkehr von einer reinen Akteurszentrierung« erweitert. Ergänzend finden sich Hinweise auf »konzeptionelle Überlegungen organisations-ethnografischen Schreibens bzw. Erzählens« (Czarniawska, 1997; Bate, 1997) bei Engel (2014, S. 66).

Mit Blick auf die Rezeption der ethnografischen Forschung mit Fokus auf den Gegenstand Organisation kann eine weitere Forschungslücke identifiziert werden, die Forschung zum Organisieren im Feld Schule sozialtheoretisch mit einer praxistheoretischen Perspektive ansetzt und soziale Praktiken als grundlegende Analyseeinheiten fokussiert. Während einige Forschungsarbeiten, welche die Schule als

Organisation untersuchen, mit systemtheoretischen oder neoinstitutionalistischen Perspektiven ansetzen, wurde das methodologische Potenzial praxistheoretischer Perspektiven bisher eher in der Kindheitsforschung zum Einsatz gebracht (Ott et al., 2015; Machold, 2015; Alasuutari et al., 2020; Kelle, 2020; Kelle/Bollig, 2008; Carnin, 2020). Hier setzt meine Forschung an, die sich auf die Rekonstruktion institutioneller Praktiken konzentriert und eine praxistheoretische Institutionelle Ethnographie im Grundschulsetting durchführt.

2.2 Forschungsstand: Von ›Seiteneinsteigern‹ und ›Neuzugewanderten‹

In diesem Unterkapitel widme ich mich unter einer migrationspädagogischen Perspektive dem Phänomen ›Seiteneinsteiger‹. Diese Herangehensweise ist zum einen empirisch begründet, da dieser Begriff konsequent in meinem empirischen Material erscheint. Darüber hinaus zielt diese Betrachtung darauf ab, eine Lücke in der bestehenden Forschungslandschaft zu umreißen, die an subjektivierungs- und organisationstheoretischen Perspektiven anknüpft. Im Kontext der Rekonstruktion der intertextuellen Verwobenheit der Figuren ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ ist neben den angeführten subjektivierungs- und positionierungstheoretischen Perspektiven eine organisationstheoretische Perspektivierung von Interesse, da sie den Blick für diese institutionelle Klassifizierungspraxis auf der strukturellen Ebene öffnet.

Mit dem »langen Sommer der Migration« (Hess et al., 2017) rückte die Diskursfigur des Seiteneinsteigers erneut in den Fokus der migrationsspezifischen Bildungspraxis an deutschen Schulen. Auf den ersten Blick ließ sich eine Reaktivierung dieser diskursiven Kategorie beobachten, verbunden mit der Wiederaufnahme separierender Beschulungspraktiken, die an frühere Formen segregierender schulorganisatorischer Routinen anschlossen. So konstatiert beispielsweise Brüggemann (2016) ein »Comeback« der Organisationsform »Vorbereitungsklasse«, die sich als spezifisches pädagogisches Format der Sonderbeschulung migrationsanderer Kinder bereits seit den 1980er Jahren im schulpädagogischen und schulorganisatorischen Repertoire der Bundesrepublik findet. Bereits Mitte der 90er Jahre bezeichnet Radtke die Figur der ›Seiteneinsteiger‹ als »Ikone der Ausländerpädagogik« (1996, S. 49). Mit einer organisationstheoretischen Perspektivierung zeigt Radtke auf, dass die so formierte Praxis der Unterscheidung keine ist, die eine rein pädagogische Legitimation besitzt, sondern dass vielmehr soziale Unterschiede innerhalb des Schulsystems auch in der Organisationslogik der Schule begründet liegen (ebd.). Damit plädiert er gleichzeitig, für eine Untersuchung des Phänomenkomplexes Seiteneinsteiger, die nicht nur pädagogische Logiken im Sinne von Fragen zur Koedukation im Blick hat; vielmehr müssen – so mein theoretischer Ansatz – die Organisationslogiken des Schulsystems rassismuskritisch in

den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt werden. Hieran schließt die Position Mecheril und Shure (2015) an, die »soziale Konstruktion Seiteneinsteiger« in subjektivierungstheoretischer Perspektivierung als schulische Unterscheidungspraxis begreifen (ebd., S. 115). Mit dem Praxisbegriff ist angelegt, dass die Schüler*innen, die als ›Seiteneinsteiger‹ gelten, Teil der schulischen Unterscheidung werden, »die in dem durch und in der Schule repräsentierten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext fraglos einen fraglichen Status aufweisen« (Mecheril/Shure, 2015, S. 118). Sie verdeutlichen, dass sich hinter der Bezeichnungspraxis ›Seiteneinsteiger‹ eine Unterscheidungspraxis mit subjektivierendem Potenzial verbirgt. Damit stellen sie heraus, dass durch die Kategorisierung als ›Seiteneinsteiger‹ eine Zugehörigkeitsordnung vermittelt wird, die sozial wirksam ist. Weiter erklären sie, dass die Kategorisierung ›Seiteneinsteiger‹ eine homogenisierende Wirkung hat. Durch den Begriff werden natio-ethno-kulturelle Markierungen auf Ebene der Sprache, Kultur und Nationalität als Teil der institutionell prozessierten »Verwaltungssprache« hervorgebracht (Mecheril/Shure, 2015, S. 114). Schule, so Mecheril und Shure, ist ein Ort der »machtvolle Wiederholung und Herstellung von Normalitätskonstruktionen« reproduziert (ebd., S. 109). Der Begriff ›Seiteneinsteiger‹ ermögliche die institutionelle Konstruktion, eine vermeintlich homogene Schüler*innengruppe als ›Andere‹ zu markieren, die die Einrichtung gesonderter Klassen, z.B. »Internationaler Klassen« legitimiert, meist unter der Implikation eines »Deutschdefizites« (ebd., S. 115). Die soziale bzw. institutionelle Kodierung des Begriffs ›Seiteneinsteiger‹ verweist somit zum einen auf eine schulische Unterscheidungspraxis, beruhend auf natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen gegenüber den Schüler*innen. Zum anderen legitimiert die Kategorisierung als ›Seiteneinsteiger‹ auch die separate Beschulung jener derart ›veränderten‹ Gruppe.

Daran anschließend fokussiert Khakpour, Halls Konzept der Subjektposition folgend, die positionierungspraktische Relevanz des Begriffs des »Seiteneinsteigers«. Natascha Khakpour erläutert: »Der außerordentliche Status dient in diesem Zusammenhang als ein Beispiel, als nur ein schulgesetzlich bedingter Kontext, an dem deutlich wird, dass die Art, wie Unterricht bzw. Schule in der Migrationsgesellschaft organisiert ist, Zugehörigkeitserfahrungen (mit-)strukturiert« (Khakpour, 2016a, S. 168). Sie erweitert damit Mecherils und Shures Analyse und markiert deren Relevanz für die Konstruktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten, die mit dem Status der ›Seiteneinsteiger‹ einhergehen (ebd., S. 161). Khakpour verdeutlicht, dass die Unterscheidungspraxis ›Seiteneinsteiger‹ eine erzeugende ist, in der es nicht nur um eine Bezeichnung der Schüler*innen geht, sondern, dass die damit Bezeichneten erst mit der Kategorie erzeugt und »festgeschrieben« werden (Khakpour, 2016b, S. 152–153). Über die Perspektive von Mecheril und Shure geht die Autorin hinaus, indem sie die über die Verankerung in der Schulstruktur erzeugte Dauer der Kategorisierung thematisiert. Khakpour fragt mit Bezug auf Radtke: »wie lange bleibt man eigentlich Seiteneinsteiger?« (Radtke, 1996, S. 56)

und verweist damit darauf, dass »Seiteneinsteiger« keine temporäre, sondern eine dauerhafte Kategorisierung sei, die nicht nur schulstrukturelle, organisierende Relevanz hat, sondern Individuen auf Dauer als ›Seiteneinsteiger‹ feststellt (Khakpour, 2016a, S. 153).

Ergänzend zu den bereits erwähnten subjektivierungs- und positionierungs-theoretischen Ansätzen erweitert die organisationstheoretische Perspektive im Zuge der Rekonstruktion der Unterscheidungspraxis ›Seiteneinsteiger‹ den Blick auf die institutionelle Klassifizierungspraxis auf struktureller Ebene. Aus diesem Grund greife ich auf die Arbeiten von Emmerich et al. auf, welche sich empirisch der »Eigenrationalität schulorganisatorischer Adressierungs- und Allokationsstrategien« (Herv. i. O.) nähern und danach fragen, »wie die durch das Bildungssystem als ›Seiteneinsteiger‹ klassifizierten Schüler*innen mit der Erfahrung einer differenziellen Adressierung umgehen« (2020, S. 137). Die Forscher*innengruppe verweist in ihren Ergebnissen aus dieser Teilstudie auf eine »differenzierende Zuweisung« der Gemeinden, da das »historisch etablierte Routineverfahren, ›Seiteneinsteiger‹ als Hauptschüler*innen zu adressieren und in dieser Schulform zu bündeln, ressourcentechnisch aufgrund des fehlenden Schulplatzkontingents nicht (mehr) möglich ist« (ebd., S. 140). Die beiden von Emmerich et al. untersuchten Kommunen »konstruieren strukturelle Passungsprobleme« (Herv. i. O.), um »›Seiteneinsteiger‹ nunmehr differenziell als Gesamt-, Real- oder Gymnasialschüler*innen adressieren zu können« (ebd.). Diese Entscheidungen werden, was die Forscher*innengruppe als paradox bezeichnet, nicht auf der Ebene der einzelnen Schulen getroffen, sondern unterliegen der Entscheidungsgewalt der kommunalen Stellen, die mit »äußere[n] Schulangelegenheiten« (Herv. i. O.) betraut sind (ebd.). Einem »gruppenspezifischen Selektionsstatus« mittels der Kategorie ›Seiteneinsteiger‹ untergeordnet, gelten neu migrierte Schüler*innen auch dann als Hauptschüler, wenn sie nicht an einer Hauptschule unterrichtet werden. Dieses erfolgt im Zuge einer Adressierungspraxis, die diese Schüler*innen systematisch unter die Kategorie ›Seiteneinsteiger‹ fasst, die die Forscher*innengruppe auch im Zuge der untersuchten Beschulungspraxis als historisch tradiertes »Adressierungs- und Gruppierungsmuster« ansieht (ebd.). Abschließend zeichnen sie einen »institutionelle[n] Mechanismus pädagogischer Schließung« (Herv. i. O.) nach, der dafür sorgt, dass der Zugang zu höheren Bildungsgängen trotz der »politischen Vorgabe« zugunsten der Integration von neu migrierten/geflüchteten Schüler*innen in das Schulsystem »informell geschlossen wird« (ebd., S. 143). Dieser Mechanismus wird organisatorisch durch Maßnahmen umgesetzt, die die Förderung und Integration von »Seiteneinsteigern« in Regelklassen sicherstellen sollen. Sie betonen abschließend folgende Erkenntnis:

»Faktisch – und dies ist die ernüchternde Erkenntnis – lässt sich auch in Bezug auf die Seiteneinsteigerbeschulung ein Schulwesen bei dem beobachten, was es

routinemäßig, normalerweise und ›qua Funktion‹ tut: differenzieren, gruppieren, selektieren und legitime Ungleichheit erzeugen.« (Emmerich et al., 2020, S. 143)

Mit Emmerich et al. (2020) werden organisationstheoretische Perspektiven im Kontext der Beschulungspraxis für ›Seiteneinsteiger‹ angelegt, die über die subjektivierungs- und positionierungstheoretische Perspektive von Mecheril und Shure (2015) und Khakpour (2016b) hinausgehen. Diese will ich im Zuge meiner Forschung aufgreifen, um meinen Gegenstand weiter zu konturieren.

2.3 Institutionelle Regulierungen der Beschulung von ›neuzugewanderten‹ Schüler*innen im Kontext der Primarstufe

In diesem Abschnitt werden die rechtlichen und bildungspolitischen Bestimmungen rekonstruiert, die für die schulische Bildung neu migrierter Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen gelten. Der Fokus liegt auf der historischen Ergründung der Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen sowie einer Darstellung aktuell geltender landesspezifischer Regulierungen auf der Ebene der Erlasse. Darüber hinaus werden die Reaktionen auf Migration in der Bundesrepublik historisch betrachtet und die darin geführten bildungspolitischen Debatten und diskursiven Formationen kurзорisch skizziert.

Mona Massumi unternimmt im Zuge ihrer Dissertationsschrift eine »Dispositivanalyse im Spiegel von Dokumenten – Bildungspolitische und schulrechtliche Reaktionen auf Migration seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland« (2019) und ordnet die darin geführten bildungspolitischen Debatten und diskursiven Formationen. Massumi rekonstruiert bildungspolitische Rahmenbedingungen und Reaktionen auf Migration seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland mithilfe einer Dispositivanalyse, mittels derer sie bildungspolitische und schulrechtliche Dokumente analysiert (2019, S. 67). Für die 1950er- und 1960er Jahre hält sie fest, dass im allgemeinen Bildungssystem Migration überwiegend dethematisiert wurde. Sie führt aus: Es »spielte formal eher eine untergeordnete Rolle, auch wenn Migration – wie bereits erwähnt – faktisch schon immer existent ist« (Massumi, 2019, S. 62). In der umfassenden Rekonstruktion der Reaktionen auf Migration im deutschen Bildungssystem verdeutlicht Massumi das »Homogenisierungsdispositiv des Nationalstaates« (Massumi, 2019, S. 63), das mit Praktiken einhergeht, »die sich zur Etablierung der Vorstellung einer homogenen deutschen Nation durchgesetzt haben und so auch das Wissen um die Anwesenheit von migrierten Menschen ausgeblendet« (Massumi, 2019, S. 59–60). Bildungspolitisch zeigt sich für die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, »dass migrierte Kinder und Jugendliche durch die Wirkung des Homogenisierungsdispositivs [...] als schulisches Problem wahrgenommen wurden und die Separierung dieser

Schüler*innengruppe dazu diente, die bestehenden Homogenisierungstendenzen der Schule aufrechtzuerhalten« (ebd., S. 65). 1971 wurden alle deutschen Bundesländer dazu verpflichtet, Kinder und Jugendliche mit sicherem Aufenthaltsstatus im Hinblick auf ihre Bildungschancen gleichzustellen, was aufgrund der steigenden Zahl an Zuwanderern notwendig wurde. Dadurch wuchs bildungspolitisch der »praktische Problemdruck« (Czock, 1993, S. 66). Mit dem Anwerbestopp von 1973 und aufgrund der nachfolgenden restriktiven Migrationspolitik änderte sich auch die Bildungspolitik gegenüber dem Ziel der Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem. Dies führte zu einem Rückgang einheitlicher, allgemeiner Regelungen in Bezug auf die Organisation der Beschulung Neuzugewanderter und zu unklaren Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern. Als Konsequenz des Anwerbestopps von 1973 und der daran anknüpfenden restriktiven migrationspolitischen Maßnahmen änderte sich auch die bildungspolitische Leitlinie zur schulischen Einbindung ausländischer Kinder und Jugendlicher, die sich in der Neufassung der Empfehlungen der Kultusminister*innenkonferenz »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer« vom 08.04.1976 (KMK, 1976) manifestiert:

»Landesübergreifend einheitliche, wenn auch allgemeine, Regelungen zur Art und Weise der Einbindung der Schüler*innen in das Regelsystem wurden wieder zurückgenommen, Zuständigkeiten wurden vage definiert, was angesichts der fehlenden Aufforderung, die Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche durchzusetzen, die prekäre Bildungssituation verschärft« (Massumi, 2019, S. 70–71).

Darüber hinaus wurde in dem Beschluss von 1976 die Aufnahme ausländischer Schüler*innen in die Sonderschule zum ersten Mal als optionale Schulform angeführt. Gleichzeitig wird – bis heute – explizit darauf hingewiesen, dass die »mangelnde Kenntnis in der deutschen Sprache [...] kein Kriterium für Sonder-schulbedürftigkeit« ist (Massumi, 2019, S. 71). Kinder und Jugendliche aus dem Ausland sollten möglichst in besonderen Klassen unterrichtet werden, bis sie die deutsche Sprache gut genug beherrschen, um am regulären Unterricht teilnehmen zu können (vgl. Reich, 2017, S. 80). Die damit empfohlene Einrichtung »besonderer Klassen« wurde »durch die besondere Sprachlernsituation der Seiteneinstieger begründet« (Reich, 2017, S. 79). Die Empfehlungen aus dem Jahr 1971 bildete die Grundlage für die späteren gesetzlichen Regelungen der Beschulung von neu migrierenden Kindern und Jugendlichen.

Massumi ordnet diese Entwicklung wie folgt ein: »Mit dieser Simultanität entlastete und stabilisierte das Heterogenitätsdispositiv weiterhin die institutionalisierten (Regel-)Strukturen des Homogenisierungsdispositivs« (Massumi, 2019, S. 72). Damit begründet sie das zweite rekonstruierte Dispositiv, das hier als

Heterogenitätsdispositiv vorgestellt wird. Während das Homogenisierungsdispositiv dazu dient, die Illusion einer homogenen Nation im deutschen Nationalstaat aufrechtzuerhalten, indem spezifische Sonderregelungen für Migrant*innen in allen gesellschaftlichen Bereichen generiert wurden, dient das das Heterogenitätsdispositiv dazu, die steigende Heterogenität durch Migration zu regulieren. Massumi versteht das Heterogenitätsdispositiv als »regulierendes Korrektiv zum dominanten Homogenisierungsdispositiv« (Massumi, 2019, S. 60). Es korrigiert die Irritation der bis dato etablierten organisatorischen und unterrichtlichen Routinen in der Schule. Daher ist das Homogenisierungsdispositiv darauf angelegt, durch das Heterogenitätsdispositiv entlastet zu werden; »historisch betrachtet ist das Heterogenitätsdispositiv somit auf dem Boden des Homogenisierungsdispositivs entstanden« (ebd., S. 61).

Mit den 1970er Jahren trat ein weiteres Migrationsphänomen in den bildungspolitischen Fokus: die Aussiedler. Kindern und Jugendlichen mit Aussiedlerstatus kam eine besondere Stellung in den bildungspolitischen Regelungen zu. Da sie durch ihre deutsche Staatsangehörigkeit einen rechtlichen Sonderstatus besaßen und damit, wie Massumi (2019, S. 75) unter Rückgriff auf Bommes (2000, S. 17) formuliert, »als Migrantengruppe sozial unsichtbar« waren, »unterlagen sie wie alle anderen deutschen Kinder und Jugendliche von Anfang an der Schulpflicht« (Massumi, 2019, S. 75). Daraus ergab sich das politische Ziel, ihnen als deutschen Staatsbürgern reibungslose Bildungskarrieren zu ermöglichen – im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die im formalen Bildungssystem häufig nicht in gleicher Weise berücksichtigt wurden (ebd.).

Mit den 1980er Jahren lässt sich laut Reich (2017) der Beginn eines bildungspolitischen Wandels in Bezug auf den Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen in Deutschland datieren. Dabei gilt das Memorandum des ersten Ausländerbeauftragten der Bundesregierung, Heinz Kühn (SPD), aus dem Jahr 1979 als Meilenstein (Reich, 2017, S. 79). Bezüglich des Unterrichts für Seiteneinsteiger forderte Kühn, dass die ›Vorbereitungsklassen‹, die für den Einstieg in die ›Regelklassen‹ vorbereiten sollten, »soweit sie unerlässlich sind, so intensiviert und qualifiziert werden, daß sie auf ein zeitliches Höchstmaß von einem, allenfalls zwei Jahren beschränkt werden können.« (Reich, 2017, S. 79). Mit dem Wandel des ›bundespoltischen Klimas‹, so Reich, wurden in den 1980er Jahren die ›Ausländerklassen‹ abgebaut und »geräuschlos auf den Vorbereitungszweck hin ausgerichtet und zeitlich deutlicher befristet« (ebd., S. 80).

Auch terminologisch vollzog sich ein Wandel. Bezeichnungen wie ›Vorbereitungsklassen‹² wurden abgelegt und, um den Unterschied zu den früheren

2 Obwohl Reich (2017) feststellt, dass sich der Begriff ›Vorbereitungsklasse‹ nach den 1980er-Jahren weitgehend aus dem bildungspolitischen Diskurs zurückgezogen hat, lässt sich aktuell eine Wiederkehr dieser Terminologie beobachten. So werden in Bremen die betreffenden

Strukturen auch sprachlich zu markieren, setzten sich alternative Begriffe durch, darunter »Vorkurse«, »Eingliederungslehrgänge«, »Auffangklassen«, »Aufnahmeklassen«, »internationale Förderklassen«, »Sprachlernklassen« oder »Basisklassen«. Daneben existieren inzwischen auch Bezeichnungen wie »Willkommensklassen« oder »Flüchtlingsklassen« (Reich, 2017, S. 80). Reich folgend wurde mit dem Kühn-Memorandum »ein Wandel in der Denkweise angestoßen, der sich in den 1980er Jahren in der pädagogischen Öffentlichkeit und den Erlassen der Landesbildungministerien durchsetzte« (ebd., S. 79). Eine aktuelle Studie von Heidrich (2024), die während der Überarbeitung der vorliegenden Studie veröffentlicht wurde, zeigt, wie Differenz im schulischen Alltag von Vorbereitungsklassen hergestellt wird, und liefert damit wichtige Impulse, um die historische Perspektive auf Benennungspraktiken zu ergänzen.

Ein bedeutender Durchbruch im bildungspolitischen Prozess war, so Reich weiter, die Erkenntnis, dass auch bei bildungspolitischen Entscheidungen im Kontext der Migration »allgemeine Bildungsprinzipien« gelten müssen wie das »Recht auf Bildung, die Gleichheit der Bildungschancen und die Gemeinsamkeit des Lernens« (ebd.). Krüger-Potratz (2016) führen aus, dass sich ein entsprechender Paradigmenwechsel Mitte der 1990er Jahre auch als Reaktion auf wissenschaftliche Debatten und Forderungen vollzog. Im Lichte rassistischer Ausschreitungen in den 1990er Jahren entstand eine Neufassung des Beschlusses der Kultusminister*innenkonferenz (1996). Dieser Erlass zur »Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule« rückt das Konzept der interkulturellen Bildung als Querschnittsaufgabe für Schulen in den Vordergrund (Krüger-Potratz, 2016, S. 24–25).

Mit dieser retrospektiven Betrachtung ließ sich ein bildungspolitischer Wandel des Umgangs mit »Seiteneinsteigern« seit den 1990er Jahren nachzeichnen. Ob das Kühn-Memorandum als politischer Marker für einen Paradigmenwechsel in Fragen der Integration von »ausländischen« Kindern und Jugendlichen tatsächlich nachhaltigen Erfolg hatte, sei dahingestellt. Die Annahme eröffnet für die vorliegende Studie die Frage, wie die Aufnahme und Beschulung von Schüler*innen, die damals unter dem Label »Seiteneinsteiger« und gegenwärtig unter dem der »Neuzugewanderten« gefasst werden, seitdem rechtlich und in der Schulpraxis organisiert wird.

2.4 Rekonstruktion der landesrechtlichen Vorschriften für die Beschulung neu migrierter Schüler*innen

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Rekonstruktion der landesrechtlichen Vorschriften für die Beschulung neu migrierter Schüler*innen. In einer institu-

den Klassen seit einigen Jahren wieder als »Vorbereitungsklassen« bezeichnet, wie Heidrich (2024) aufzeigt und kritisch kommentiert.

tionell-ethnographischen Perspektive sind diese Regelungen von Interesse, da sie auf der Ebene der »higher order regulatory frames« (Smith, 2005, S. 210) verortet sind. Aus praxistheoretischer Sicht werden ministerielle Empfehlungen und Vorgaben als konstitutive Bestandteile der schulischen Praxis verstanden, die das Handeln im schulischen Alltag strukturieren. In dieser Studie werden sie jedoch nicht als interinstitutionell eingebettete, hierarchisch organisierte Texte im engeren Sinne analysiert, sondern zur Kontextualisierung der bildungspolitischen Steuerungslogiken herangezogen, in deren Rahmen sich die empirisch untersuchte »Internationale Klasse« bewegt.

Mit einem Blick auf schulministerielle Standards und Direktiven kann demnach nicht auf direkte kausale Zusammenhänge zwischen Vorgaben und deren einzel-schulischer Umsetzung geschlossen werden. Auch lassen sich die rekonstruierten Erlasse als eher weiche *top-down* Direktiven lesen, da sie den einzelnen Schulen auch Spielräume für die Umsetzung der einzelnen Aspekte gewähren. Ähnlich lässt sich für die Empfehlungen der KMK festhalten, dass diese keine Gesetzgebungskompetenz hat und Empfehlungen und Vereinbarungen erarbeitet, die für die Bildungspolitik in den Bundesländern verbindlich sind. Einzelschulen sind jedoch nicht direkt dazu verpflichtet, die Empfehlungen der KMK umzusetzen.

Der Erlass »Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler« aus dem Jahr 2016 (BASS 13–63 Nr. 3) vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (ABl. NRW. 07–08/16 S. 69) stellt zur Zeit der empirischen Erhebung im Frühjahr 2018 die gültige rechtliche Regelung für die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen in der Primarstufe dar. Wie die Bezeichnung des Erlasses aufzeigt, steht der »Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler« im Fokus dieser Bestimmung. Damit unterscheidet er sich vom aktuell gültigen Erlass aus dem Jahr 2018, welcher mit »Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler« überschrieben ist (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 15.10.2018, ABl. NRW. 01/19). Das »Erlernen der deutschen Sprache« für neu zugewanderte Schüler*innen wird im Rahmen des Erlasses aus dem Jahr 2016 als »zentrales Ziel, damit sie sich am Unterricht möglichst bald und möglichst umfassend beteiligen können« aufgefasst und weiter als »eine Aufgabe aller Fächer, Bildungsgänge und – soweit möglich – der außerunterrichtlichen Angebote« bestimmt. Im Vergleich zum Erlass aus dem Jahr 2018, in dem die »Zuordnung zu einem Bildungsgang an allgemeinbildenden Schulen« über ein gestuftes Verfahren vorgeschlagen wird, wird im Rahmen des Erlasses aus dem Jahr 2016 kein solches Verfahren konkretisiert, sondern wird festgehalten, dass alle neu zugewanderten Schüler*innen »vom Zeitpunkt der Aufnahme an Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Schule« sind. Sie sollen »dort in der Regel in einer Klasse, der ihrem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe und nach deren Stundentafel [aufgenommen und] unterrichtet (Regelklasse)« werden. Ferner sollen »Klassenbildungen mit ausschließlich neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern [...] vermieden werden«.

Im Vergleich dazu soll das gestufte Aufnahmeverfahren der Schüler*innen gemäß den Erlassregelungen aus dem Jahr 2018 zunächst im Sinne der schulrechtlichen Regelungen des Bundeslandes NRW (§ 46 SchulG – Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen) erfolgen. Sobald sie über »hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht zu folgen«, werden sie, »unter Berücksichtigung des individuellen Lernstands, der individuellen Lernentwicklung sowie der zu erwartenden Leistungsfähigkeit einer Jahrgangsstufe des für sie passenden Bildungsgangs einer Schulform zugeordnet«. Die Entscheidung über die Zuordnung trifft die Klassenkonferenz unter »Hinzuziehen der Lehrkräfte«, »die die neu zugewanderten Schülerrinnen und Schüler unterrichten sowie [des] pädagogische[n] und sozialpädagogische[n] Personals« (ebd.). Am Ende des folgenden Halbjahres wird die Entscheidung von einer Klassenkonferenz unter der »Berücksichtigung des Leistungsstands, der erfolgten Fördermaßnahmen und der zu erwartenden Entwicklung« überprüft. Innerhalb der ersten zwei Jahre kann die Schule »bei Anhaltspunkten für einen Bedarf an zieldifferenter sonderpädagogischer Förderung bei der Schulaufsichtsbehörde einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung« stellen, jedoch nicht wegen fehlender »Kenntnisse der deutschen Sprache aufgrund einer anderen Herkunftssprache«. Auch sollen im Rahmen des Erlasses von 2018 Zuordnungen zu ›Mehrklassen‹ mit ausschließlich neu zugewanderten Schüler*innen »gemäß den Regelungen der Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 SchulG gebildet werden können, es ist jedoch unzulässig, Mehrklassen ausschließlich mit neu zugewanderten Schülern zu bilden.« (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2018, RdErl. v. 15.10.2018). Im Rahmen der Regelungen des Erlasses aus dem Jahr 2016 sollen neu zugewanderte Schüler*innen »Unterricht im Umfang des Zeitrahmens der für die Schulform und Jahrgangsstufe geltenden Stundentafel« erhalten und wenn »deren Kenntnisse in der deutschen Sprache eine erfolgreiche Teilnahme am gesamten Unterricht nach der Stundentafel noch nicht ermöglichen«, sollen sie »eine intensive und individuelle Förderung in der deutschen Sprache nach folgenden Maßgaben« erhalten: Die Förderung in der deutschen Sprache, wie es heißt, kann »in äußerer Differenzierung« »in einer eigenen Lerngruppe (Sprachfördergruppe), die auch jahrgangsbürgereif gebildet werden kann«, erfolgen. Diese wird mit zehn bis zwölf Wochenstunden überschlagen; darüber hinaus nehmen die Schüler*innen »am stundenplangemäßen Unterricht ihrer Klasse« teil. Die Teilnahme an einer Sprachfördergruppe soll »in der Regel einen Zeitraum von zwei Jahren nicht überschreiten«.

Während die Regelungen aus dem Jahr 2016 die entsprechenden Maßnahmen noch als »schulinterne Sprachfördergruppen« bezeichnen, lässt der Erlass von 2018 den Schulen bei der Benennung der Organisationsformen der »Deutschförderung« ausdrücklich Spielraum. Er führt exemplarisch Begriffe wie »Vorbereitungsklasse«, »Willkommensklasse« und »Internationale Klasse« auf.

Organisatorisch entscheidet nach der Erlassregelung von 2016 die Schulleitung über die Einrichtung »schulinterner Sprachfördergruppen« »im Rahmen der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen«, wobei auch die Schulaufsicht mit »Zustimmung des Schulträgers schul- und schulformübergreifende Sprachfördergruppen einrichten« kann. Wenn eine Aufnahme in eine Regelklasse nicht möglich ist, können »Klassen zur vorübergehenden Beschulung« eingerichtet werden mit dem Zusatz, dass eine »zeitnahe – auch unterjährige – schrittweise Integration in Regelklassen« (BASS – 13–63 Nr. 3 2016, S. 3) anzustreben ist. Die Entscheidung über den Übergang in die Regelklasse, »die der Leistungsfähigkeit und dem Alter der Schülerin oder des Schülers entspricht«, wird von der Klassenkonferenz getroffen. Bei einem aufkommenden Schulwechsel »ist das Benehmen mit der Schulaufsicht herzustellen«. Dieser letzte Passus markiert eine interinstitutionelle Hierarchie, in der die Einzelschule zur Schulaufsicht angeordnet ist, sollte eine Entscheidung für einen Übergang der Schüler in eine Regelklasse mit einem Schulwechsel verbunden sein (ebd.).

Die Rekonstruktion der schulministerialen Runderlasse zeigt, dass diese auch wichtige Quellen zu bildungspolitischen Debatten sind. Insbesondere zeigen sich an ihnen Veränderungen und migrationspezifische Legitimationsstrategien für die Beschulungspraxis neu migrierter Schüler*innen. Diese sind für die steuerungspolitische Ebene der Runderlasse zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen zentral. Zwar können auf Grundlage der komparativen Rekonstruktion der Runderlasse von 2016 und 2018 nur bedingt Aussagen über die tatsächliche Umsetzung der Aufnahme und Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen an der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen getroffen werden. Interessant ist dennoch, diese beiden Erlasse in Beziehung zu setzen und sowohl terminologisch als auch als auf die Organisation bezogene Regelungen zu fokussieren. Dabei fallen insbesondere drei Aspekte auf: Während (1) noch im Runderlass die Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen in der Regelklasse vorgezogen wird, ist dem Erlass von 2018 zu entnehmen, dass der Vorrang auf Beschulung in der Regelklasse aufgehoben wurde. Diese Änderung impliziert auch eine neue Bezeichnung der Klassen, die für die Förderung der deutschen Sprache eingerichtet werden. Interessant ist insbesondere vor dem Hintergrund der hier rekonstruierten Geschichte der ›Seiteneinsteiger‹, dass Bezeichnungen wie »Vorbereitungsklassen« etc. bereits in den 1980er und 90er Jahren in Gebrauch waren, im Erlass von 2016 jedoch die Einrichtung von Vorbereitungsklassen nicht explizit erwähnt wird. Darin wird vorgeschlagen, Klassenbildungen von ausschließlich neu zugewanderten Schüler*innen zu vermeiden und erst wenn keine Aufnahme in eine ›Regelklasse‹ möglich ist, zeitlich befristet »Klassen zur vorübergehenden Beschulung« einzurichten. Zwei Jahre später jedoch, 2018, finden die Vorbereitungsklassen ihren Weg in die aktualisierte Fassung des Erlasses. Die exemplarische Nennung der Bezeichnung »Willkommensklasse« oder »Internationale Klasse« im Runderlass von 2018

lässt sich, im Anschluss an Reich (2017), als Ausdruck einer nicht eher pragmatisch und umgangssprachlich geprägten Begriffspraxis deuten. Die Bezeichnungspraxis »Willkommensklassen« als umgangssprachlich zu bezeichnen, greift meines Erachtens analytisch zu kurz. Diese Bezeichnungspraxis verweist nicht nur auf die darin formulierte umgangssprachliche Willkommenssemantik, sondern vermittelt diskursiv auch einen Eindruck von gesellschaftlichen Vorstellungen und Einstellungen gegenüber Migration. Durch den euphemistisch angehauchten Ausdruck des »Willkommens« könnte angenommen werden, neu zugewanderte Schüler*innen seien im deutschen Bildungssystem willkommen. Gleichzeitig sind die so adressierten Schüler*innen ja der Bezeichnung nach lediglich in diesen Sonderklassen willkommen, was den Gedanken des »Willkommens« unterläuft. Darüber hinaus könnte diese Bezeichnung dazu beitragen, die segregierende Beschulungspraxis für neu migrierte Schüler*innen zu legitimieren und zu normalisieren, indem sie in eine euphemistische Terminologie eingefasst wird. Auch verweist die Bezeichnung auf eine normativ-moralische Legitimation der eigenen Haltung zu neueren Migrationsphänomenen, die sich aus Toleranzdiskursen speist, die Migration »willkommen« heißen. Die Nicht-Benennung der Klassen, als »Vorbereitungsklassen« etc. im Erlass von 2016 zeigt, dass die Bezeichnungspraxis zwar historisch gewachsen ist und auch institutionell in die Vorschriften des Schulministeriums eingeschrieben wurde, so wie beispielsweise in den Runderlass von 2009; 2016 wurde sie, jedoch nicht explizit benannt. Dies deutet auf eine Abgrenzung zu dem bisherigen Vorgehen in Bezug auf die Bezeichnungs- sowie Beschulungspraxis hin. Politisch löste diese Dethematisierung bzw. Umbenennung von »Vorbereitungsklassen« in Sprachfördergruppen, sofern sie auch für unterschiedliche Konzepte stehen, einige Kritik an der damaligen Schulministerin Löhrmann aus. Zentral war dabei der Vorwurf, das Schulministerium wolle die »Vorbereitungsklassen« abschaffen (Korfmann, 2016). Die ehemals als »Vorbereitungsklassen« bezeichneten Klassen sind zwar nicht in den Vorschriften des Schulministeriums benannt, dies kann jedoch auch auf die starke Kritik an dem Begriff seit den 1990er Jahren zurückgeführt werden. So kann der Begriff »Vorbereitungsklasse« als ausländerpädagogisches Relikt eingeordnet werden (Radtke, 1996). Die dahinterliegende Praxis des rassismusrelevanten Differenzierens und Separierens von Schüler*innen jedoch, die unter dem neuen Begriff ›Neuzugewanderte‹ gefasst und über regulierende Vorschriften seitens des Schulministeriums vermittelt wird, bleibt nahezu unverändert.

(2) Auch ist im Erlass aus dem 2016 bemerkenswert, dass die Einrichtung von »schulinternen Sprachfördergruppen« abhängig von den in den Schulen zur Verfügung stehenden Ressourcen gestaltet werden soll. Statt – wie von einem Erlass im Rahmen der Schulpflichtvorschriften des Landes NRW zu erwarten – klare Vorgaben zu kommunizieren, kann somit eine Verschiebung von Verantwortung beobachtet werden. Laut (3) dem Vergleich der Runderlasse erbrachte der Erlass aus dem Jahr

2018 eine weitere wesentliche Änderung. Innerhalb der ersten zwei Jahre nach der Aufnahme von Schüler*innen kann ein Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung bei der Schulaufsichtsbehörde gestellt werden. Auch wird explizit als Teil der Vorschrift festgelegt, dass die Einleitung eines solchen Verfahrens nicht aufgrund mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache erfolgen darf. Zuletzt ist eine wesentliche Änderung des im Oktober 2018 verabschiedeten Erlasses die, dass »Deutschförderung« im Gegensatz zur Erlasslage aus dem Jahr 2016 nicht mit einer Aufnahme an einer Schule, also wörtlich keine »Zuordnung zu einem Bildungsgang der besuchten Schulf orm verbunden (siehe Nummer 4)« (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, RdErl. v. 15.10.2018) ist. Das bedeutet, dass dem Erlass folgend Kinder und Jugendliche zwar Teil einer »Deutschförderklasse« sein können, damit jedoch nicht einen regulären Schulplatz erhalten. Für den Kontext von Beschulungsstrategien an Gymnasien ordnen Emmerich und Hormel diesen Aspekt der Erlassänderung wie folgt ein:

»Der Erlass legitimiert damit nicht nur die kommunal praktizierte operative Entkopplung von Vorbereitungsklasse und Schulf orm; steuerungspolitisch schafft er die Voraussetzungen für die interne Institutionalisierung einer operativen Parallelstruktur, die es ermöglicht, Gymnasien in die Beschulungsstrategie zu integrieren, gleichzeitig jedoch vor einer als förderbedürftig erachteten ›Klientel‹ zu ›schützen.« (Emmerich/Hormel, 2022, S. 54)

Für die Primarstufe liegen bisher keine ähnlich empirisch fundierten Analysen der Umsetzung und Effekte der Runderlasserneuerungen vor, die hier aufgegriffen werden könnten. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Schwerpunkt der Erlassen nicht auf allgemeiner Bildung liegt, sondern insbesondere auf der Kompensation des Deutschdefizits. Dabei wird in beiden Erlassen im Sinne von Pullout-Modellen gearbeitet, die »Deutschförderung« im Rahmen der »äußereren Differenzierung« anlegen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Frage danach, wie das Organisieren von Migration im grundschulischen Kontext Nordrhein-Westfalens institutionell verankert wird, sich einerseits über die Ebene der institutionellen Klassifikationen, d.h. wie schulische Akteur*innen und administrative Vorgaben migrationsbezogene Differenzen durch Kategorien wie »Seiteneinsteiger*innen« oder »Neuzugewanderte« manifestiert und damit Zugehörigkeitsordnungen, Ressourcenzuweisungen und legitimatorische Narrative (z.B. »Deutschdefizit«) generiert und aufruft. Zugleich wird deutlich, wie landespolitische Regulierungen die schulische Beschulungspraxis formell strukturieren und dabei gleichzeitig informelle Handlungsspielräume eröffnen. Dabei zeigen sich in den Erlasstexten nicht nur Widersprüche in den Steuerungslogiken, die auf das Spannungsverhältnis zwischen

Inklusionsrhetorik und Selektionspraxis verweisen. Auch zeigen sich semantische Verschiebungen, die durch Euphemismen migrationsspezifische Segregationspraxen maskieren. Insofern lässt sich markieren, dass trotz einer scheinbaren sprachlichen Neubestimmung die bildungspolitischen Maßnahmen weiterhin auf historisch tradierte Muster der Separation zurückgreifen. Die veränderten Bezeichnungspraktiken markieren also keinen echten Bruch, sondern dienen eher dazu, etablierte Differenzierungspraxen sprachlich neu zu rahmen und dadurch normativ zu entlasten.

2.5 Bildungspolitische Diskurse: Vom Belastungskonsens und handlungspraktischen Herausforderungen

Mit dem »Sommer der Migration« (2015) ist die Bildungspolitik im Hinblick auf ihren Umgang mit »geflüchteten« Kindern und Jugendlichen erneut in eine Krise geraten. Schulorganisatorisch sind handlungspraktische Herausforderungen entstanden, die die Bildungspolitik entsprechend umgesetzt hat. Diese Entwicklungen haben auch zu einer schnelleren Entwicklung administrativer Vorgaben in Form der Erneuerung von Erlassen geführt. An der Geschwindigkeit der Veränderungen zwischen 2016 und 2018 auf der Ebene der Runderlasse lässt sich zumindest ablesen, dass auf der schulministeriellen Ebene eine Mobilisierung stattfand, die Änderungen der Erlasstexte mit sich zog. Massumi resümiert aus ihrer Rekonstruktion der bildungspolitischen Vorgaben und ihrer schulischen Umsetzung:

»Die Archäologie des bildungspolitischen, schulpraktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Blicks vergegenwärtigt also, dass Migration im Schulsystem immer ad hoc als Not- bzw. Ausnahmesituation behandelt wurde bzw. wird und bisher nicht zur Regelsituation geworden ist.« (Massumi, 2019, S. 137)

Jording (2021) identifiziert vor dem Hintergrund historisch gewachsener Strukturen und Routinen in der Beschulung neu migrierter Schüler*innen drei Kontinuitätslinien, die sich bis in die Gegenwart fortschreiben. Erstens wird auf schulpolitischer Ebene immer wieder mit kurzfristigen, schulorganisatorischen Ad-hoc-Lösungen reagiert, anstatt tragfähige, langfristige Konzepte zur Beschulung zu etablieren. Zweitens zielen bildungspolitische Erlasse vorrangig auf die Anpassung neu migrierter Schüler:innen an »Normalitätserwartungen der Schule«, wobei insbesondere das Erlernen der deutschen Sprache im Zentrum steht. Drittens zeigt sich eine strukturelle Zuweisung neu migrierter Kinder und Jugendlicher auf niedrigqualifizierende Schulformen wie die Hauptschule. Diese Tendenz hat sich trotz bildungspolitischer Reformrhetorik über Jahrzehnte hinweg weitgehend stabil gehalten (Jording, 2021, 98f.).

Öffentliche Diskurse um »Belastungen« durch Neuzuwanderung werden nicht nur auf der bildungspolitischen Ebene ersichtlich, sondern auch auf der Ebene des schulischen Organisierens und der darin vollzogenen Sinngebungs- und Legitimationsprozesse. Gomolla und Radtke rekonstruieren die »Konjunkturen und Veränderungen des gesamtgesellschaftlichen politischen Diskurses über die Integration von Arbeitsmigrantinnen und ihren Familien im Bildungssektor« für die 1980er Jahre als »Belastungskonsens«:

»Die Problembeschreibung ist von einem breiten Konsens getragen, der weit in die GEW und die SPD hineinreicht. In Formulierungen wie ›die kritische Grenze‹ oder ›die Verschärfung der Situation‹ resoniert die gängige Metapher ›Das Boot ist voll‹, die nun mit der V-Klassendiskussion auch auf die Schulsituation gewendet wird.« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 117)

Entsprechende Diskurse über eine vermeintliche »Belastung« der öffentlichen Bildungsinstitutionen haben demnach nicht erst seit dem »langen Sommer der Migration« im Jahr 2015 Konjunktur, sondern bilden wesentlich länger ein grundlegendes Element bildungspolitischer Auseinandersetzungen um Migration und sind für den hier fokussierten Gegenstand konstitutiv.

Auch wenn sich solche Diskurse im Rahmen dieser Arbeit nicht empirisch rekonstruieren lassen, weil sie sich im erhobenen Material nicht direkt abbilden, wäre ihre Analyse vor allem im Rahmen einer kritischen Diskursanalyse (Keller, 2011) erforderlich, um migrationsbezogene Deutungsmuster, politische Diskursformatio-nen und Legitimationspraktiken systematisch herauszuarbeiten.

Im Hinblick auf den Gegenstand der institutionellen Praktiken des Organisierens von ›Internationalen Klassen‹ erscheint es sinnvoll, den Fokus auf handlungspraktische Herausforderungen sowie deren Artikulation durch schulinterne Akteur*innen und auf die innerschulische textuelle Ebene zu richten. Entscheidend ist dabei, dass sich die konkrete Umsetzung der Beschulungspraxis – als Ausdruck einer spezifischen organisationalen Praxis an der Einzelschule – nur empirisch rekonstruieren lässt. Der situierte Vollzug dieser Praxis wird im Rah- men der vorliegenden Studie durch eine institutionell-ethnographische Erhebung ergründet.

Im Anschluss an die theoretische Betrachtung des Themenfeldes ›Grundschule – Organisation – (neue) Migration‹, welche den Forschungsstand bearbeitet und auch die feldspezifische Einbettung dieser Studie kontextualisiert, folgt nun die Einführung der Methodologie dieser Arbeit. Das dritte Kapitel führt in die Institutionelle Ethnographie (IE) von Dorothy Smith ein. Dabei geht es zunächst um die sozialtheoretische Sensibilisierung und die Forschungsstrategien des Ansatzes. Dazu wird der ontologische Rahmen der vorliegenden Studie dargestellt und kritisch reflektiert. Im Rahmen der Modellierung der Methodologie erweitere ich den Smithschen An-

satz der IE durch praxistheoretische Perspektiven. Abschließend präzisiere ich das Erkenntnisinteresse und den Gegenstand dieser Studie auf Grundlage der methodologischen Modellierung.

3 Methodologie: Praxistheoretische Institutionelle Ethnographie

In diesem Kapitel wird der Ansatz der Institutionellen Ethnographie (IE) vorgestellt, der sich vor allem auf die Arbeiten von Dorothy Smith (1974, 1990, 1991, 1992, 2005a, 2006, 2010) stützt. Smith, deren methodologisches Konzept der IE in den Kontext der Ethnomethodologie, des marxistischen Materialismus und feministischer Theorie eingebettet ist, hat mit der Institutionellen Ethnographie einen Forschungsansatz entwickelt, mit dem Phänomene wie Organisation, Institution und Diskurse entlang von Texten untersucht werden können. Mit diesem Instrument geht sie der Frage nach, wie die zu untersuchenden Phänomene im alltäglichen Handeln von Akteur*innen hervorgebracht werden (Smith, 2001, S. 168).

Im dritten Kapitel geht es zunächst um die sozialtheoretische Sensibilisierung und die Forschungsstrategien des Ansatzes der IE. Dazu wird der ontologische Rahmen der vorliegenden Studie vorgestellt und kritisch reflektiert. Im Rahmen der Modellierung der Methodologie erweitere ich den Smithschen Ansatz der IE um praxistheoretische Perspektiven. Abschließend wird das erkenntnistheoretische Interesse dieser Studie dargelegt und der Gegenstand entsprechend der entwickelten praxistheoretischen Modellierung präzisiert. Ein besonderer Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der praxistheoretischen Modellierung der Institutionellen Ethnographie, die die Materialität sozialer Praxis in den Fokus der Erhebung rückt. Dabei wird besonders hervorgehoben, wie der praxistheoretische Zugang dazu beitragen kann, institutionelle Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ im situierten Praxisvollzug empirisch zu ergründen.

3.1 Zur Entwicklung der Institutionellen Ethnographie

Um den Ansatz der Institutionellen Ethnographie (IE) nachzuvollziehen, bedarf es zunächst eines personenzentrierten Rekurses auf die Soziologin Dorothy Smith. Im Kontext feministischer Bewegungen der 1970er/80er Jahre in Kanada konzipiert Smith den Ansatz als eine »sociology for women« (Smith, 1987). Im Lauf der Jahr-

zehnte entwickelt sie ihren Ansatz mittels ihrer feministischen Kritik am soziologischen Mainstream zu einer »sociology for people« (Smith, 2010, S. 29) weiter. Smith begann ihre akademische Karriere in den »woman studies« und widmete sich dem Ansatz der IE vor dem Hintergrund der Frauenbewegung der 1970er Jahre. Anfänglich macht sie ihre eigenen Erfahrungen als Frau, alleinerziehende Mutter zweier Kinder, Akademikerin und den darin verwobenen Spannungsverhältnissen sowohl zum Ausgangspunkt als auch zum Gegenstand ihres Forschungsinteresses. Sie beschreibt ihre die Erfahrungen während dieser Zeit wie folgt: »It's hard to recall just how radical the experience of the women's movement was at its inception for those of us who had lived and thought within the masculinist regime against which the movement struggled.«(Smith, 2010, S. 11). Auch antirassistische Bewegungen und solche für die Rechte homosexueller Menschen beeinflussen ihre frühen empirischen Studien mit dem Forschungsansatz der Institutionellen Ethnographie (Nadai, 2022, S. 385). Eindrücklich führt Smith aus, wie sie und ihre feministischen Mitstreiter*innen die Phänomene, mit denen sie als Frauen konfrontiert waren, erst benennen und konzeptualisieren mussten:

»There was no developed discourse in which the experiences that were spoken originally as everyday experience could be translated into a public language and become political in the ways distinctive to the women's movement. We learned in talking with other women about experiences that we had and about others that we had not had. We began to name ›oppression‹, ›rape‹, ›harassment‹, ›sexism‹, ›violence‹, and others. These were terms that did more than name. They gave shared experiences a political presence.« (Smith, 2010, S. 11)

Smith stellte fest, dass jenes Wissen, das sie im Zuge ihrer Sorgearbeit als Mutter erlangt und das eine stark verkörperte Komponente für sie hatte, in ihrem akademischen Wirken kaum Relevanz hatte (Smith, 2005a). Campbell bringt es in ihrer Rezeption der Smithschen Arbeiten wie folgt auf den Punkt: »Intellectual work was done in the head world, as if bodies didn't exist.«(Campbell, 2003, S. 13). Dabei fokussiert Smith den Körper als Einstiegspunkt in die Alltagserfahrungen von Frauen: »Speaking from the experience of women, however diverse our experience and however refined and elaborated in feminist theory, was always and necessarily from sites of bodily being.« (Smith, 2005a, S. 27). Damit verortet Smith die körperliche Erfahrung als zentralen Ausgangspunkt für die Analyse sozialer Praktiken und betont, dass das Sprechen aus der Erfahrung von Frauen erfolgt. Smith verortet damit den Körper als Ort, von dem aus soziale Praktiken und Strukturen analysiert werden können. Er stellt damit eine Verbindung zwischen der persönlichen Erfahrung und der sozialen Organisation dieser Erfahrung her. In ihren anfänglichen Arbeiten fokussiert sie folglich die Alltagserfahrungen von Frauen und erhebt diese mittels des Untersuchungsmodus »Standpoint« zum »point of entry into discove-

ring the social« (Smith, 2005b, S. 10). Weibliche Standpunkte und Erfahrungswerte werden so als Ausgangspunkt zum Gegenstand ihrer Forschungen. Auf Grundlage der Rezeption des Smithschen Ansatzes ging es in den anfänglichen Entwürfen der IE nicht vordergründig um eine reine Erweiterung der Forschungsperspektive um die weibliche Dimension auf der Gender-Achse. Vielmehr wird von Hart und McKinnon (2010) herausgestellt, dass Smith eine Neuausrichtung des Ausgangspunkts soziologischer Forschung auf der Grundlage weiblicher Erfahrungswerte und der damit verwobenen Problematiken des alltäglichen Lebens verfolgte: »Smith's corrective was not simply to add the gender variable, but instead of beginning with sociology's abstract theoretical categories and objective (view from nowhere) methods, she began to think starting from the problematic of everyday life (1987; 2004)« (Hart/McKinnon, 2010, S. 16). Diese Perspektive steht in einer feministischen Tradition mit standpunkttheoretischen Ansätzen, wie sie insbesondere in den 1980er Jahren von Sandra Harding und anderen feministischen Theoretiker*innen entwickelt wurden, die Smith auf Basis ihrer ersten Forschungen zu den Erfahrungen von Frauen ausdifferenziert. In dieser Linie lässt sich beispielsweise Smiths Studie nennen, in der sie »single mothers working to manage their children's schooling« (Griffith/Smith, 2005) untersuchte. Im Zuge dieser Studie sucht Smith nicht nach Ansätzen, die das Verhalten der Mütter kausal beschreiben, sondern greift einen gesellschaftskritischen Ansatz und damit verbundene Fragen auf, wie Devault ausführt:

»Then, rather than seeking an explanation in the behavior of single mothers (an analytic project that assumes defectiveness), the sociologist looks toward the conceptual practices that mark single mothers and bring them under the jurisdiction of others – teachers and school administrators, for example, or health care providers and child protective services. The analysis can then bring into view a ›regime‹ of schooling and services that is designed for the ›Standard North American Family‹ (Smith 1993) with two parents in the home – designed, indeed, to find any group that does not fit that mold defective.« (Devault, 2006, S. 295)

Darüber hinaus gibt es Stimmen, die Smiths Arbeiten in Bezug zu den Theorien von Judith Butler und anderen postmodernen feministischen Theoretiker*innen setzen. So weisen beispielsweise Hart und McKinnon (2010) darauf hin, dass Smiths Unterschiede zu postmodernen Feministinnen wie Patricia Clough, Joan Scott und Judith Butler vor allem darin dass sie die diskursive Dimension soziologischen Wissens anerkennt, aber gleichzeitig daran festhält, von sozialer Realität zu sprechen und nicht nur das zu betrachten, was bereits durch Diskurse benannt werden kann:

»Smith's differences with ›postmodern‹ feminist theorists such as Patricia Clough, Joan Scott and Judith Butler (cf. Clough 1993; Butler and Scott 1992; Smith 1993;

1999:96-130; 2005: 123–144) centre precisely on her (in our view, successful) attempt to recognize the discursive nature of sociological knowledge without relinquishing the right to speak of social actuality, or to limit what may be experienced to that which can already be named discursively.« (Hart & McKinnon, 2010, S. 1040)

Aus feministischen Reihen erreichen Smith jedoch auch Anregungen und Kritiken wie etwa die Kritik der schwarzen Soziologin Patricia Hill Collins, die die Smithsche Einführung der Kategorie »woman« als homogene Gruppe aufgreift und darauf hinweist, dass diese Herangehensweise die Komplexität anderer Differenzachsen verfehlt:

»Smith's analysis of the uses of knowledge in structuring power relations under contemporary capitalism would be strengthened if she explored how local knowledges can counteract the hegemonic tendencies of objectified knowledge [...]. This approach misses the complexity of how race, gender, social class, age, sexual orientation, and religion result in differential placement regarding objectified knowledges and how this placement encourages some groups to develop and other groups to suppress alternative local knowledges, and suppresses it in still others.« (Hill Collins, 1992, 78)

Smith setzt sich auch kritisch mit ihrer eigenen sozialen und politischen Position auseinander. Ihre feministische Positionierung markiert sie zumindest retrospektiv als eine Bewegung, die sie aus einer privilegierten Position heraus geführt hat:

»White middle-class heterosexual women dominated the early phases of the women's movement in the 1960s and 1970s, but soon our, and I speak as one, assumptions about what would hold for women in general were challenged and undermined, first by working-class women and lesbians, then by African-North American, Hispanic, and Native women. The implicit presence of class, sexuality, and colonialism began to be exposed. Our assumptions were also challenged by women in other societies whose experience wasn't North American, by women such as those with disabilities and older women whose experience was not adequately represented and, as the women's movement evolved over time, by younger women who have found the issues of older feminists either alien or irrelevant.« (Smith, 2010, S. 8–9)

Ein weiterer Einfluss auf die Entwicklung der Institutionellen Ethnographie kann im marxistischen Materialismus und in der Ideologiekritik verortet werden. Schon recht zu Beginn ihrer Arbeiten in den 70er Jahren verbindet Smith ihre feministischen Ansätze mit ihren Interpretationen von Marx und liefert damit Analysen, die als Vorarbeiten für die IE dienen (Smith, 1974, 1977). Als eines der grundlegenden

Konzepte gilt »ruling relations«, welches sie im Zuge ihrer Re-Lektüre von Marx entwickelte (Campbell, 2003; Deveau, 2009; Kearney et al., 2019; Smith, 2005a). Dabei übersetzt sie Marx' Konzept der sozialen Beziehungen in die Idee, dass soziale Aktivitäten in Sequenzen zu finden sind, die das einzelne individuelle Handeln mit dem Handeln anderer Individuen verbinden (Ng et al., 2013, S. 5). Smith interpretiert Marx für ihre Arbeit und integriert diese Interpretationen in ihre Ausführungen zu »ruling« (Deveau, 2009), Ideologie (Smith, 1990) und ihrer Verortung in den alltäglichen Handlungen. Über ihre Marxrezeption betont sie also die Notwendigkeit, die konkreten Erfahrungen und Handlungen von Menschen in Forschung zu fokussieren. Auf das Konzept der Ideologie im Sinne der materialistischen Ideologiekritik greift Smith in verschiedener Hinsicht zurück und interpretiert Ideologie als eine Praxis, die sich in sozialen Beziehungen und institutionellen Strukturen manifestiert. Sie argumentiert, dass die Ideologie durch die Art und Weise, wie soziale Praktiken organisiert und vermittelt werden, produziert und reproduziert wird und beschränkt sich somit nicht auf politische Überzeugungen (Deveau, 2009, S. 10–11). Corman und Barron (2012) ordnen die Smithsche Interpretation von Ideologie ähnlich ein: »In IE the notion of ideology is used to move beyond description to explication. Smith makes it explicit that ideology is not the ideas of the ruling class« (ebd., S. 24). Smith übersetzt ihren an Marx orientierten Ansatz der materialistischen Ideologiekritik in den Forschungsansatz der IE und betrachtet Ideologie als textvermittelte Praktiken (Corman/Barron, 2012, S. 24).

Smiths Ansatz der IE wird in der englischsprachigen Rezeption in ihrer Progressivität, Tragweite und Wirkung während der 80er Jahre als Alternative zu den Theorien und methodischen Praktiken der westlichen Soziologie gelesen, insbesondere zu jenen, die in den Vereinigten Staaten entwickelt wurden (Rosabal-Coto, 2016, S. 53). Hart und McKinnon ordnen Smith und ihr Werk wie folgt ein:

»Dorothy E. Smith is one of the most insightful contemporary sociological theorists; she has developed a sophisticated, reflexive critique of sociology, as well as offering a productive new vision for sociological research beginning with women's experience.« (Hart & McKinnon, 2010, S. 1043f.).

Die Nachrufe auf Dorothy Smith betonen ihre Verwurzelung in feministischen und marxistischen Traditionen:

»In this understanding institutional ethnography serves in providing the motive for undertaking the research in order to reject an objectivist epistemology and capitalist institutional and social practices. Dorothy's marxist feminist, therefore, is an activist sociology and dedicated to social movements. Her writings make it clear that it is not only possible, but imperative, for any social/political activist, to be a feminist and a marxist at once.« (Bannerji, 2022, S. 10).

Smiths Kritik an der traditionellen Soziologie und ihre Forderung nach einer »sociology for people« (Smith, 2010, S. 29.) waren zentral für die Entwicklung der Institutionellen Ethnographie (IE). Ihre frühen Werke zeichnen nach, wie sie feministische und marxistische Perspektiven verband, um kritische Perspektiven auf die Soziologie zu entwickeln. Zu ihrem wissenschaftlichen und akademischen Wirken zählte auch ihr Engagement als Mentorin und Netzwerkerin. Wie in den Nachrufen (Carroll, 2022) deutlich wird, inspirierte und unterstützte sie zahlreiche Studierende und Kolleg*innen, wodurch sich ein internationales Netzwerk von Wissenschaftler*innen gründete, die ihre Arbeit bis heute fortsetzen. Wie Abigail B. Bakan (2022) betont, war Smiths Arbeit nicht nur eine Methode, die umfassende Kritik an der traditionellen Soziologie übte. Vielmehr ist ihr Vermächtnis für eine kritische Soziologie heute relevanter denn je:

»Fast forward to present times, where we see a concerted right-wing movement to dislodge science and fuel public doubt in evidence-based knowledge. Smith's commitment to working both within, as well as challenging, institutions of power is, arguably, more important than ever. Thank you, Dorothy Smith, for sharing this gift of knowledge, a gift that keeps on giving.« (Bakan, 2022, S. 24)

Daran anschließend ist Dorothy Smiths Ansatz aus meiner Sicht in einer Zeit, in der rechtspopulistische Bewegungen weltweit wissenschaftliche Erkenntnisse infrage stellen und akademisches Wissen untergraben, von besonderer gegenwartspolitischer Bedeutung und unterstreicht die Aktualität und Dringlichkeit der Weiterentwicklung marxistisch-feministischer Forschungsansätze wie den der IE.

3.2 Zur Rezeption der Institutionellen Ethnographie

Anschließend an den Rekurs auf die Entwicklung des Ansatzes der IE durch Dorothy Smith wird im Folgenden dargestellt, wie der IE-Ansatz seitdem aufgegriffen wird. In der anglo-amerikanischen und kanadischen Rezeption der IE fächert sich ein breites Spektrum an Forschungsansätzen auf, die sich den Ansatz der IE aneignen, ihn weiter entwickeln und eine Bandbreite an methodischen Zugängen und analytischen Perspektiven offerieren (Campbell/Gregor, 2004; Devault, 2008; Reid/Russell, 2018; Lund, 2020; O'Grady, 2018; Daniel, 2008; Breimo/Baciu, 2016; Johnson, 2016/2019; Ng et al., 2013; Rosabal-Coto, 2016). In der internationalen Rezeption sind Forschungsansätze, die mit der Institutional Ethnography arbeiten, häufig dadurch geprägt, dass sich die Forschenden politisch positionieren und ihre Forschung mit einem aktivistischen Anspruch verbinden.

Dies gilt etwa dann, wenn Studien als Forschung im aktivistischen Spektrum von entsprechend politisch engagierten Forscher*innen durchgeführt werden.

Auch thematisch lassen sich die Studien, in denen der Ansatz tragfähig ist, sehr breit fächern. Eine analytisch kommentierte Übersicht des Themenspektrums, das Institutionelle Ethnograf*innen abdecken, findet sich beispielsweise bei Devault (2006).

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit findet der Ansatz der IE zwar langsam, aber zunehmend Verbreitung (Kuhn/Mai, 2016; Nadai, 2022; Nadai/Koch, 2011; Nadai, 2012, 2015; Dahmen, 2021; Kelle, 2020, 2011; Ott et al., 2015; Gosse, 2020; Kelle/Edler, 2021).

Im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit wird der Ansatz der IE von der Soziologin Eva Nadai (2012, 2015, 2015) empirisch eingesetzt. Laut Nadai bietet der Forschungsansatz der IE ein sowohl theoretisches als auch methodisches Set an Forschungsstrategien, welches »konkrete Praxis in einem konkreten Kontext und die organisationalen und institutionellen Strukturbedingungen dieser Praxis ethnografisch einzuholen und auf der Basis empirischer Daten zu analysieren vermag« (Nadai, 2012, S. 151). In ihrem 2022 erschienenen Artikel unterzieht Nadai Smiths Ansatz auch einer umfassenden Kritik und weist auf Leerstellen und Chancen zu dessen theoretischer und methodischer Weiterentwicklung hin (Nadai, 2022). Diese werde ich im Rahmen der folgenden Ausführungen zum theoretischen Rahmenwerk und den Forschungsstrategien aufgreifen (siehe Kapitel 3.3).

Für das Feld der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung rezipiert erstmalig Helga Kelle den Ansatz der IE in einer Einführung in den Themenschwerpunkt »Ethnographie in Institutionen und Organisationen« (Kelle, 2011). Mit Blick auf den Ansatz der IE werden dort methodische und methodologische Herausforderungen für ethnografische Forschungen von Institutionen diskutiert. Laut Kelle lassen sich zwei Etikettierungen für ethnografische Forschungen beschreiben, die sich im Spektrum von Institutionen und Organisationen bewegen: »organizational ethnography« (Ybema et al., 2009; Eberle/Maeder, 2010) und »institutional ethnography« (Smith, 2005a). Kelle thematisiert das Forschungsgebiet der *ethnography of education*, d.h. ethnografischer Studien in (Bildungs-)Institutionen, und widmet sich der Frage, »in welchen Weisen ethnografische Methoden systematische Analysen von Institutionen und Organisationen ermöglichen« (Kelle, 2011, S. 227). Dabei verweist sie auf drei wesentliche methodologische Herausforderungen der Ethnografie in Institutionen. Erstens verweist sie auf ein akteur*innenzentriertes Verständnis von Ethnografie, welche den Fokus ausschließlich auf Akteur*innen und deren Interaktionen legt: »Die Forscher suchen ein oder mehrere – auch im Verständnis der Teilnehmer – lokal begrenzte Feld/er auf und konzentrieren sich in der Rekonstruktion der vorgefundenen Praxis relativ stark auf die situierten Interaktionen zwischen (vor allem menschlichen) Feldteilnehmern« (ebd., S. 228). Zweitens fokussiert Kelle – im Anschluss an Foucaults Ansatz der »diskursiven Praktiken« – auf die Diskursivität von Praxis und die »Differenz zwischen enaktierten sprachlichen Praktiken (oder auch lokalen Kodes, einheimischen Idiomen

etc.) und weiteren gesellschaftlichen Diskursen« (Kelle, 2011, S. 228). Als dritte Herausforderung verweist Kelle – im Anschluss an die Actor-Network-Theory (ANT; Latour, 1991) und die daran anschließenden *laboratory studies* – auf die Bedeutung »von Objekten für die Praxis und Wissensproduktion in wissenschaftlichen Institutionen« (ebd.), wodurch der Einbezug von Artefakten als wesentliches Element in der Strukturierung von Praktiken hervorgehoben wird (Kelle, 2011, S. 228f.). Vor diesem Feld der methodologischen Herausforderungen führt Kelle in den Ansatz der Institutionellen Ethnographie nach Smith ein und betont dessen Bedeutung für die ethnografische Erforschung von Institutionen. Kelle markiert das Forschungsgebiet der Institutionellen Ethnographien im Zusammenhang mit anderen Ethnographien von Institutionen, welche sich »gegenstandstheoretisch an neueren Praxistheorien anschließen und sich analytisch für die je kontextuellen Nexus von institutionalisierten – im Sinne von fortlaufend wiederholten, routinisierten – *doings and sayings* (vgl. Schatzki, 2001) interessieren« (Kelle, 2011, S. 228). Gemeint ist ein Forschungszugang, der Institutionen nicht als übergeordnete Strukturen betrachtet, sondern als Ergebnis alltäglicher Praktiken, die sich in konkreten sozialen Praktiken vollziehen. Diese Verortung und ihre methodologischen Implikationen markieren den Beginn meiner Auseinandersetzung mit der IE und bilden letztlich auch die Entscheidungsgrundlage für die methodologische Konstruktion dieser Forschungsarbeit.

Nadai (2022) unterzieht Smiths Ansatz einer umfassenden Kritik und weist auf Leerstellen und Chancen zur theoretischen und methodischen Weiterentwicklung des Ansatzes hin. Smiths Ansatz zur Theoretisierung der Institutionellen Ethnographie hat auch Kritik erfahren (Tummons, 2018; Walby, 2007). Zum einen wird sie für die Zurückweisung des dogmatischen Umgangs mit soziologischen Theorien kritisiert. Smith erkennt nicht an, dass ihr eigenes methodisches Vorgehen »theoretisch aufgeladen« sei, wie Nadai (2022, S. 392) anmerkt. Auch in der englischsprachigen Rezeption weisen andere Soziolog*innen auf die Problematik der Theoretisierung der IE hin, so auch Walby, der sich einer grundlegenden Kritik in einem Beitrag unter dem Titel »On the Social Relations of Research. A Critical Assessment of Institutional Ethnography« (Walby, 2007, S. 1008) dem Ansatz der IE widmet. Im Zuge des Beitrags werden die theoretischen und methodologischen Annahmen der IE einer umfassenden Kritik unterzogen und mit unterschiedlichen Vorschlägen zur Reflexion der einzelnen Ebenen und Grundlagen des Ansatzes versehen. Zu Beginn hält Walby fest:

»However, a first criticism I develop in this article is that institutional ethnography is theoretically driven (as is all social scientific practice), so that its ontology of the social is productive of the results of its analysis.« (Walby, 2007, S. 1013). Weiter formuliert Walby das Problem, dass diese Ontologie die Welt als eine verstehe, die es zu entdecken gilt, ohne in eine Reflexion zu den eigenen ontologischen Annahmen zu gehen. In diesem Sinne kritisiert Walby auch den Zugang des »Endeckenden« im

Zuge der Institutionellen Ethnographie und verweist dabei auf die Gefahr des »Columbus complex«:

»The problem with this ontology is that it takes the world as if it was to be discovered instead of interrogating the way ontology itself constitutes the world. As Sorokin (1956) put it, sociologies claiming to ›discover‹ something for those blinded by ideology suffer from the ›Columbus complex.‹ Making the everyday world and ruling relations problematic pardons institutional ethnography from thinking of itself as implicated in a social relations [sic!] of research that takes the social world as an object of analysis.« (Walby, 2007, S. 1017)

In der Kritik am entdeckenden Modus sowie den dahinterliegenden ontologischen Annahmen formuliert Walby, wenn auch nur sehr implizit, den Vorwurf eines »naiven Realismus«:

»Social science has operated with an assumption that what is real is true, and thereby foundational, and so suffers from naive realism, ›failing to grasp that sociological findings are always already provisional‹ (Vahabzadeh, 2005). [...] The naive realism of traditional sociology manifests itself in the way in which its accounts depend on ultimate referents that justify entire theoretical and methodological approaches.« (Walby, 2007, S. 1017–1018)

Wie Hart und McKinnon (2010) argumentieren, basiert das Konzept des Sozialen von Smith auf einem breiteren Verständnis davon, wie Wissen sozial produziert und organisiert ist und wie welche Bedeutung diese Prämissen für die Forschung haben müsse. Zudem argumentieren sie, im Gegensatz zu Walby, dass Smith's Arbeit nicht als naiv empiristisch ausgelegt werden solle, sondern, ausgehend von den Erfahrungen von Frauen, einen innovativen Ansatz, zwischen Empirismus und Konstruktivismus darstellt (Hart/McKinnon, 2010, S. 10).

Smith ihrerseits schrieb in Bezug auf das Theoretisieren und auf Spuren vorangegangener Denker*innen in der Konzeptualisierung der IE:

»Of course, institutional ethnography does not proceed without theory; indeed, I'm writing theory in this and the following chapter. Nor does it refrain from drawing on the theoretical thinking of predecessors – the thinking of Marx, Mead, and Bakhtin and to some extent Garfinkel have been important resources for me in my contribution to the making of institutional ethnography.« (Smith, 2010, S. 52)

Gleichzeitig formuliert Smith, dass dem Ansatz der IE eine Kritik gegenüber soziologischer Theorie inhärent ist, die sie wie folgt beschreibt: »Institutional ethnography's project of inquiry and discovery rejects the dominance of theory.« (Smith, 2010, S. 49)

Zu den methodologischen Leerstellen der Institutionellen Ethnographie nach Smith zählen laut Nadai die »Ethnographie ohne Teilnahme«, der »unreflektierte Realismus«, »radikale Empirismus« des Ansatzes und der »breite Textbegriff« von Smith (Nadai, 2022). Abschließend ordnet Nadai die kritische Chance der IE wie folgt ein:

»Trotz Schwachstellen kommt der institutionellen Ethnographie das Verdienst zu, mit ihrem Fokus auf textvermittelte Handlungskoordination und Diskursproduktion und dem Beharren auf der minutösen Rekonstruktion von empirisch beobachtbaren translokalen Verknüpfungen eine theoretisch begründete Basis für die ethnographische Erforschung von ›makrosozialen‹ Phänomenen geschaffen zu haben.« (Nadai, 2022, S. 393, Herv. i. O.)

3.3 Theoretisches Framework und Forschungsstrategien

Anschließend an die Darstellung der Entwicklungslinien der Institutionellen Ethnographie und ihrer erziehungswissenschaftlichen Rezeption entfaltet dieses Kapitel den ethnografisch angelegten Forschungszugang und entsprechend den Ansatz der Institutionellen Ethnographie (IE) (Smith, 2010). Dadurch werden die in der IE entworfene Forschungsmethodologie und deren theoretische Konzepte zum Gegenstand. Dazu wird zunächst eine Rekonstruktion der Ontologie des Sozialen der Institutionellen Ethnographie verfolgt, die sich zunächst auf die Konzeption des Sozialen von Smith beruft (3.3.1). Daran anschließend werden die zentralen Anliegen der IE fokussiert und dargestellt (3.3.2). Anschließend werden die Forschungsstrategien der Institutionellen Ethnographie vorgestellt und methodologisch kommentiert (3.3.3). Dabei wird auch reflektiert und begründet, inwieweit, einzelne Forschungsstrategien der Institutionellen Ethnographie eingesetzt wurden und welche im Rahmen dieser Studie nicht weiterverfolgt wurden. In diesem Zuge wird auch das Verhältnis zwischen den Begriffen der Institution und Organisation aus praxistheoretischer Perspektive betrachtet und ausdifferenziert. Dazu widme ich mich der Frage nach dem Institutionenbegriff der Institutionellen Ethnographie und diskutiere dessen Bedeutung für diese Studie im Kontext der sozialtheoretischen Setzungen, die ich in organisationstheoretischer Perspektivierung im Rahmen des zweiten Kapitels ergründet habe (3.3.4). Anschließend werden die Forschungsstrategien der Institutionellen Ethnographie methodologisch kommentiert und im Anschluss im Sinne der hier entwickelten Modellierung einer praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie modifiziert (3.4).

3.3.1 Konzeption des Sozialen. Von der »blob ontology« zur »ontology of the social«

Eine Ergründung der epistemischen und ontologischen Grundprämissen der institutionellen Ethnographie ist eine herausfordernde Aufgabe, da Smith diese in einer Bewegung der Abgrenzung zu soziologischen Theoriebildungen vollzieht und daraus ein eigenes Konzept der Ontologie des Sozialen entwirft. Wichtig ist dabei zunächst festzuhalten, dass erstens meine/diese Rekonstruktion des Theoriegebildes der Institutionellen Ethnographie die Fragen danach, *was* unter dem Sozialen und weiteren Konzepten verstanden wird (Ontologie), und zweitens nach dem *wie*, also wie etwas über das Soziale etc. erfahren wird (Epistemologie), unterscheidet. Eine wesentliche Setzung ist die Abgrenzung der ontologischen Vorannahmen der Institutionellen Ethnographie von den theoretischen SubsumPTIONEN der soziologischen Theorielinien der 1970/80er Jahre. Smith bezeichnet soziologische Abstraktionen wie »*organization, institution, meaning, order, conflict, and power*« [Herv. i. O.] als »blob-ontology« (Smith, 2005a, S. 56) und entwickelt eine Ontologie des Sozialen, die einen subjektorientierten Zugang vorzieht, der konkretes Handeln konkreter Akteur*innen zu ergründen gedenkt:

»Such stylistic devices constitute what might be described as a ›blob-ontology‹; that is, for every such concept, there is taken to be a something out there corresponding to it. The disappearance of people and activities is striking once we attend to it. Agency is assigned to conceptually constructed entities that lack determinate referents. It is left to readers to fill in for an absence of specified referent or clearly defined meaning.« (Smith, 2005b, S. 54)

Smith beschreibt vier Aspekte, die für die Theoretisierung des Sozialen in der Institutionellen Ethnographie von Bedeutung sind: »Individuals are there; they are in their bodies; they are active; and what they're doing is coordinated with the doings of others. That is the four-part package that is foundational to the institutional ethnographic project.« (2010, S. 61). Damit betont Smith (1.) den Fokus auf handelnde Individuen und (2.) ihre körperliche Dimension. Darüber hinaus hebt sie (3.) hervor, dass das Handeln von Individuen koordiniert ist, und zwar (4.) mit dem Handeln anderer Individuen. Diese vier Dimensionen bilden das ontologische Fundament der Institutionellen Ethnographie. Das Soziale wird somit über die konkreten, miteinander verflochtenen Handlungen von Individuen erschlossen (Smith, 2010, S. 61). Auf diesen ontologischen Grundsteinen erhebt Smith die alltäglichen Erfahrungen der einzelnen Akteur*innen zum Ausgangspunkt des Forschens und beschreibt diesen als »ontological shift« (Smith, 2005a, S. 123).

Mit dieser sozialtheoretischen Setzung setzt sich Smith, wie Kearney et al. postulieren, von einer verdinglichten Vorstellung des »Sozialen« ab, die sie in der so-

ziologischen Theoriebildung ausmacht. Stattdessen wendet sie sich der Frage zu, wie Individuen ihr Handeln im Zuge ihrer Arbeit vollziehen, und was sie aus ihrem Standpunkt wissen zu ihrer Arbeit und dem, was sie tun (Smith, 2001, S. 161). Mit diesen ontologischen Prämissen macht Smith sozialtheoretische Setzungen, die auch in der Ethnomethodologie ihren Anklang gefunden haben und das Soziale als ein »web of coordinated activity« (Ng et al., 2013, S. 5) begreifen. Im Anschluss an Nadai kann eine »kontext- und situationsübergreifende gesellschaftliche Ordnung [...] unmittelbar empirisch erfasst werden, denn die IE betrachtet Makrophänomene wie Strukturen, Institutionen, Diskurse und ähnliches – nicht als Abstraktionen, sondern als Effekte der Koordination von Handeln.« (Nadai, 2022, S. 384). In den Ausführungen zu den Forschungsstrategien (3.3.3, S. 43) wird auf den Aspekt eingegangen, dass die Koordination des Handelns im Sinne der Institutionellen Ethnographie durch Texte vermittelt wird und damit einen zentralen forschungspraktischer Zugang markieren. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle von Diskursen und ihrer Relevanz für die Institutionelle Ethnographie herausgestellt.

3.3.2 Zentrale Anliegen der Institutionellen Ethnographie

Mithilfe dieser theoretischen Grundlagen lassen sich nachfolgend einige Kernanliegen der Forschung im Stil der Institutionellen Ethnographie beschreiben. Dorothy Smith betont in ihren Arbeiten die zentrale Rolle von Texten für die ethnografische Untersuchung von Organisationen und Institutionen. Sie sieht Texte als unerlässlich an um zu erforschen, wie Phänomene wie Organisationen, Institutionen und Diskurse im alltäglichen Handeln von Akteur*innen hervorgebracht werden. Texte ermöglichen, die Koordination von Handlungen der Akteur*innen zu entdecken (Smith, 2001, S. 168). Smith stellt heraus, dass eine Erweiterung der ethnografischen Methode der Beobachtung um die Erhebung und Analyse von Texten erforderlich ist:

»This paper argues that texts (or documents) are essential to the objectification of organizations and institutions and to how they exist as such. It suggests that exploring how texts mediate, regulate and authorize people's activities expands the scope of ethnographic method beyond the limits of observation; texts are to be seen as they enter into people's local practices of writing, drawing, reading, looking and so on. They must be examined as they coordinate people's activities.« (Smith, 2001, S. 159)

Ein weiteres analytisches Interesse der Institutionellen Ethnographie nach Smith ist die Ergründung der textuellen Vermittlung von Diskursen in den Handlungen von Akteur*innen und ihrer Sedimentierung in aktivierten Texten. Smith geht somit davon aus, dass Texte das Handeln von Akteur*innen beeinflussen. Auch bringt sie ein spezifisches Verständnis von Arbeit in die Analyse der *ruling relations* und des

Institutionellen ein was ich in Kapitel 3.3.3.3 weiter expliziere. Smith entwickelt dabei ein machtsensibles Verständnis von Arbeit, um die institutionalisierten Verhältnisse aus der Perspektive der Akteur*innen zu analysieren. Sie bezieht sich auf die Erfahrungen von Frauen und verwendet ein umfassendes Verständnis von Arbeit, das nicht nur die Erwerbsarbeit im formalen Sektor umfasst, sondern auch Sorgearbeit und finanziell nicht entlohnte Arbeit im privaten Bereich einschließt. Mit diesem Verständnis mobilisiert Smith im Sinne der Frauenbewegung der 1980er Jahre eine Kritik an patriarchalen Strukturen und stützt diese Kritik auch empirisch. In einer Studie gemeinsam mit Griffith stellen beide heraus, dass gesellschaftliche Institutionen auf die verdeckte Arbeit von Frauen beispielsweise im Bildungskontext zentral angewiesen sind (Griffith/Smith, 2005; Smith, 1991, 1992). Smith beschreibt ihre Erkenntnis in Bezug auf die Arbeit von Müttern im schulischen Kontext und deren Bedeutung wie folgt: »Our explorations opened up the social relations and organization of schooling as those in relation to which women's work as mothers is done« (Smith, 2005a, S. 37).

3.3.3 Forschungsstrategien: Standpoint, Problematic, Ruling Relations und Texte

In diesem Kapitel werden die Forschungsstrategien und methodologischen Prämissen der Institutionellen Ethnographie vorgestellt. Zunächst wird ergründet, welches grundlegende Erkenntnisinteresse die Institutionelle Ethnographie anstrebt. Der Einstiegspunkt in die Forschung wird über das epistemische und forschungspraktisch entworfene Konzept *standpoint* vorgestellt und diskutiert. Anschließend wird über das Konzept *problematic* ein weiterer, eher explorativer Teil der Smithschen Heuristik vorgestellt und reflektiert. In diesem Zuge wird das zentrale Konzept *ruling relations* vorgestellt und kritisch betrachtet. Schließlich werden *Texte* und ihre Aktivierung als das zweite zentrale Moment institutionell ethnografischer Forschung ergründet.

3.3.3.1 Standpoint

Den Beginn einer Untersuchung beschreibt Smith als *standpoint*, welcher die Erfahrungen der Akteur*innen epistemisch zentriert. Die Autorin versteht diesen Untersuchungsmodus als einen »point of entry into discovering the social that does not subordinate the knowing subject to objectified forms of knowledge of society or political economy« (Smith, 2005b, S. 10). Sie betont, dass das Wissen von Akteur*innen nicht neutral und objektiv ist, sondern durch ihre soziale Position und Erfahrungen beeinflusst wird. Diese standortgebundene Verortung hat ihren Ausgangspunkt in der feministischen Standpunkttheorie und wurde von Smith als epistemischer Blickwinkel entworfen, »that relies on a diversity of subject positions in the sociopolitical-economic regimes of colonialism and imperialism« (ebd.). Der Zugang

der Forschung über spezifische »Standpoints« erlaube unterschiedliche Blickwinkel darauf, wie Wissen funktioniert und wessen Wissen zähle (Rankin, 2017b, S. 2). Damit wird eine Abkehr von abstrakten und theoretischen Zugängen zu Forschungsgegenständen verfolgt, um die Erfahrungen der Akteur*innen zu ergründen.

Damit geht es Smith darum, den Ort, an dem das Wissen entsteht, über den *standpoint* der Akteur*innen zu ergründen. Ihr Verständnis von *standpoint* verweist somit auf einen Ort sozialer Positionierung, der die Art und Weise formt, wie Wissen erzeugt wird: »My notion of standpoint doesn't privilege a knower. It does something rather different. It shifts the ground of knowing, the place where inquiry begins. Since knowledge is essentially socially organized, it can never be seen as an act or an attribute of individual consciousness.« (Smith, 1992, S. 91). In einer anekdotischen Notiz von Interviews mit Stahlarbeitern in Ontario zu einer Studie über informelles Lernen in der Arbeitswelt beschreibt Smith ihre Erkenntnisse zu ihrem Verständnis von Wissen und dessen Implikation für sie als Forscherin:

»I noticed that they would often start the interview with comments rather like those Reynolds (2002) describes. They would say something like ›Why would you want to interview me? I don't know anything,‹ as if knowing was something of which only academics such as Stephan and myself were capable. However, we found that when we asked them to tell us about their work and about how and what they learned outside formal processes – that is, when talk moved to their experiences – they readily and comfortably assumed the experiencer's authoritative status.« (Smith, 2005, S. 135)

Interessant ist aus meiner Sicht, dass Smith mit diesem Ansatz den Einstiegspunkt in die Forschung über den konkreten Standpunkt der Akteur*innen auswählt. Diese Bewegung ist, wie eingangs erörtert, eine Abkehr von abstrakten und theoretischen Ansätzen, die die gelebten Erfahrungen der Akteur*innen in den Vordergrund rücken. Trotz dieser Stärke des Ansatzes erachte ich eine epistemische Zentrierung der Erfahrungen der Akteur*innen für den hier untersuchten Gegenstand als problematisch. Insbesondere ist ein Standpunkt, wie ihn Smith vorschlägt, nicht etwas, das sich die Forscherin einfach auswählen und einnehmen kann (Rankin, 2017b, S. 2). Smith selbst schlägt hier auch eine Reflexion der Forscher*innenposition vor (Smith, 2005). Demgemäß fordert Wright in der Rezeption der IE eine kritisch-reflexive Beschäftigung mit der eigenen Positionierung als Forscher*in ein:

»As a research tool, IE challenges the researcher to examine the context of his/her own research. Because dominant modes of knowing have placed us on an intellectual leash without a critical conscience (Thomas, 1993), we must struggle to realize the implications of ideology on how we approach research, form analytical categories, situate subjects, construct advance meanings, and justify our actions and the actions of others.« (Wright, 2007, o.S.)

Schließlich ist ein Standpunkt tief mit der sozialen Positionierung der Akteur*innen verwoben und geht mit unterschiedlichen feldspezifischen Positionierungen einher. Die Bewegung, den Standpunkt von Feldakteur*innen einnehmen zu können, bliebe meiner Ansicht nach hinter den standpunkttheoretischen Debatten in der Soziologie zurück (Haraway, 1988; Harding, 1986). Vor diesem Hintergrund wird die Annahme eines Standortes von Akteur*innen im Rahmen dieser Studie nicht weiterverfolgt, da sie der Komplexität migrationsgesellschaftlicher Verstrickungen und damit auch den Machtasymmetrien in Forschungsprozessen nicht gerecht wird (Castro Varela/Mecheril, 2016).

3.3.3.2 Problematic

Die Ergründung des Gegenstandes einer IE beginnt – wie bereits zu Beginn des Kapitels dargestellt – aus der Perspektive der Akteur*innen (*standpoint*), welche den Ausgangspunkt über die Formulierung einer »Problematik« (*problematic*) bildet (Smith, 2010, S. 104). In dem Buch »The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology« (Smith, 1987) legt Smith *problematic* als ein Leitmotiv an, um verschiedene Aspekte der Alltagswelt – wie sie es nennt – aus einer feministischen Perspektive zu beleuchten. In einem essayistischen Stil beschreibt sie, wie Frauen in der Alltagswelt unsichtbar gemacht werden und wie dies dazu beiträgt, dass ihre Interessen und Bedürfnisse oft ignoriert werden. Smith argumentiert, dass die Wissenschaft oft dazu beiträgt, die Alltagswelt als objektiv und unveränderlich darzustellen, was dazu führt, dass soziale Veränderungen als unmöglich oder unerwünscht betrachtet werden. Aus einer feministischen Perspektive kann mittels des Konzepts der *problematic* ein Forschungsgegenstand ergründet werden, welcher, so meine Lesart der Smithschen Idee, dazu beitragen kann, Vorstellungen von sozialen Strukturen, Machtverhältnissen und Geschlecht mittels des Ansatzes der IE zu beleuchten. Smith verweist darauf, dass sie den Begriff *problematic* von Louis Althusser (Smith, 2005b, S. 38) übernommen hat, um ein grundlegendes Forschungsproblem zu definieren. Dieses bestimmt die Ausrichtung der Forschung und weist gleichzeitig darauf hin, dass unter einer Problematik mehr gemeint ist, als eine spezifische Frage zu identifizieren. Vielmehr dient dieses Instrument dazu, die diskursive Organisation eines Untersuchungsfeldes zu ergründen (ebd.). Die Formulierung einer *problematic* ist demnach bereits Teil des Analyseprozesses der IE und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie die – eher im Impliziten verborgenen – alltäglichen Erfahrungen der Akteur*innen organisiert sind (Rankin, 2017a, S. 3). Das bedeutet, dass eine Problematik nicht als ein vorausgehendes Erkenntnisinteresse an die Empirie herangetragen wird, sondern aus den empirischen Daten generiert wird. Beispielsweise wird sie aus einem Ausschnitt eines Interviews oder einer Beobachtung formuliert. Die Benennung einer *problematic* zielt darauf ab herauszufinden, wie die alltäglichen Erfahrungen der Menschen durch die *ruling relations* miteinander verknüpft und koordiniert werden (Smith, 2005, S. 227).

Nicht die jeweiligen Akteur*innen sollen damit zum Gegenstand der Forschung gemacht werden. Vielmehr soll der Fokus auf die *ruling relations* gelegt werden, in die die Akteur*innen verstrickt sind, wie im Folgenden expliziert wird.

3.3.3.3 Ruling Relations

Als tragendes theoretisches Konzept schlägt Smith das Konzept der *ruling relations* vor, welches untersucht, wie lokal eingebundene Erfahrungen einzelner Akteur*innen in trans-lokalen Bedingungen entlang von Texten in eine institutionelle Ordnung eingebunden sind. Smith beschreibt das Konzept wie folgt:

»[...] that extraordinary yet ordinary complex of relations that are textually mediated, that connect us across space and time and organize our everyday lives – the corporations, government bureaucracies, academic and professional discourses, mass media, and the complex of relations that interconnect them.« (2005a, S. 10)

Nadai stellt fest, dass es fast unmöglich ist, »*ruling relations*« ins Deutsche zu übersetzen und die verschiedenen Bedeutungszusammenhänge wie »Herrschaft, Regierung, Regelung, Entmächtigung und Zurichtung« zu verbinden, wie sie in Anlehnung an Frigga Haug in Smith (1998, S. 7) bemerkt (Nadai, 2022, S. 387). Die Schwierigkeit der begrifflichen Dimension erfordert für die vorliegende Studie nicht nur fachwissenschaftliche und fachsprachliche Übersetzungsleistungen, sondern auch immer eine Über-Setzung der Begriffe und Konzepte in einen sozialtheoretischen Rahmen. Vor dem Hintergrund der angeführten Rezeption übersetze ich *ruling relations* als ›Herrschaftsverhältnisse‹. Dabei ziehe ich den Begriff der »Herrschaftsverhältnisse« dem der »Herrschaftsbeziehungen« vor. Das Wort »Verhältnis« wird in verschiedenen philosophischen und soziologischen Theorien und Konzepten verwendet, um auf die Relation zwischen Individuen, Gruppen oder Institutionen zu verweisen. Im Gegensatz zu »Beziehungen« werden dabei »Verhältnisse« als komplexe Netzwerke sozialer Beziehungen entworfen, die durch die Verteilung von Macht, Ressourcen und sozialen Positionierungen strukturiert sind. Wie bereits kontextualisiert, kann die Smithsche Genese des Begriffs auf einen marxistischen Verständnis zurück geführt werden (Deveau, 2009, S. 1). Auch macht es in meiner Perspektive Sinn, sich in der marxistischen Theorielinie von Smith auf den Begriff der sozialen Verhältnisse zu beziehen. Damit wird aber aus meiner Sicht nicht nur eine Herausforderung in Bezug auf die Übertragung des Ansatzes ins Deutsche sichtbar. Vielmehr scheint mir, als würde dieses Konzept auch in der englischsprachigen Smith-Rezeption unterschiedlich ausgelegt und verwendet. Das Konzept der *ruling relations* erfordert somit eine gewisse Auslegungsleistung und kann je nach sozialtheoretischer Präferenz der Rezipient*innen in verschiedene Richtungen interpretiert werden. Devault beschreibt *ruling relations* als einen nuancierten theoretischen Rahmen, der nicht als bloßes heuristisches

Instrument genutzt wird, um grob auf Machtstrukturen oder soziale Organisation zu verweisen. Vielmehr umfassen *ruling relations* nach Devault eine Vielzahl von Mechanismen und Praktiken, die koordinieren und regulieren, einschließlich institutioneller Strukturen, professionellem Wissen, Diskursen, Richtlinien, Gesetzen, Hierarchien, Normen und Technologien (Devault, 2006, S. 295). Nichols (2014, S. 7–8) modifiziert Smiths Konzept der *ruling relations* zu *relations of ruling* um zu ergründen, wie soziale Ordnung durch Arbeit, diskursive Praktiken, institutionalisierte Machtverhältnisse und technologische Prozesse vermittelt wird. Eine Analyse der *relations of ruling* fragt danach, wie Nicols, wie diese (re-)produziert werden, wie ihnen widerstanden wird und wie sie reformiert werden. Das Konzept der *ruling relations* nach Smith, so Nichols weiter, resoniert mit Hannah Arendts (1958) Konzept des »rule by nobody« mit dem diffuse und allgegenwärtige Formen der Koordination und Herrschaft beschrieben werden, für die niemand in besonderem Maße verantwortlich ist (Nichols, 2014, S. 8).

Nadai rekonstruiert *ruling relations* zunächst als »jene objektivierten Formen von Organisation und Wissen, die moderne Gesellschaften koordinieren und regulieren: formale Organisationen sowie wissenschaftliche, professionelle und mediale Diskurse« (2012, S. 151). Diese Übersetzung präzisiert Nadai wie folgt:

»Die *ruling relations* sind nicht als einheitliches Machtssystem zu verstehen, das sich je in seiner Totalität erfassen lässt – sie sind eher als Prozesse zu begreifen: in einer späteren Formulierung von Smith als ›organizing relations‹ (Carroll 2010, S. 30). Vielfach wird *ruling relations* synonym mit ›Institution‹ verwendet, einem in der Soziologie mindestens ebenso schillernden Begriff.« (Nadai, 2022, S. 387)

Wie Nadai weiter betont, ist es für die IE entscheidend zu verstehen, dass »Institutionen in modernen Gesellschaften textbasiert funktionieren: Handeln in Institutionen orientiert sich an der virtuellen Realität von Texten, die an die Stelle von konkreter Erfahrung tritt (Smith, 1990, S. 62)« (Nadai, ebd.).

Für die theoretische Ergründung der konzeptionellen Schärfung der *ruling relations* ist wichtig, sich unterschiedlichen Theorieangeboten zur Frage zuzuwenden, wie Herrschaft und soziale Ordnung sich konstituieren, wie diese zur Architektur von Institutionen im allgemeinen beitragen und wie diese durch Praktiken, Diskurse und Wissen vermittelt sind. In meinem Verständnis liegt der Fokus darauf, wie *ruling relations* durch Texte vermittelt werden. Diese schaffen Verbindungen über Raum und Zeit hinweg und organisieren den Alltag der beteiligten Akteur*innen. Die *ruling relations* werden durch Texte kommuniziert und koordinieren Handlungen innerhalb von Institutionen (Smith, 1990, S. 62).

3.3.3.4 Texte und ihre Aktivierung

»The capacity of texts to import the same set of words, numbers or images into local settings separate in time or space is essential to how what we call organizations and institutions exist in the peculiar way in which they do.« (Smith, 2001, S. 164–165)

Kennzeichnend für die Institutionelle Ethnographie nach Dorothy Smith ist, dass Texte nicht nur als Mittel der (internen) Kommunikation berücksichtigt werden, sondern als wichtiges Instrument zur Organisation sozialer Beziehungen. Sie sind nach Smith wesentlicher Bestandteil der Arbeit von Menschen und werden wie folgt beschrieben: »Texts are key to institutional coordinating, regulating the concerting of people's work in institutional settings in the ways they impose an accountability to the terms they establish« (Smith, 2005a, S. 118). Sie nehmen in Worten, Zahlen oder Bildern Form an und können an unterschiedlichen und mehreren lokalen Standorten von bestimmten Personen produziert, gelesen, gehört und anderweitig wahrgenommen und bearbeitet werden. Demnach vermitteln Texte die alltäglichen Aktivitäten der Akteur*innen innerhalb der Organisationen und Institutionen in standardisierter Form wie Formularen, Anweisungen, Regeln, Bibliotheken etc. (Smith, 2001, S. 173). Sie werden so nicht in ihrem bloßen gegenständlichen Vermitteltsein in der Praxis, sondern in ihrer Aktivierung und damit im Zusammenhang mit den Akteur*innen und ihrer aktiven Beschäftigung mit ihrem Inhalt betrachtet. Dabei wird der reine Fokus auf menschliche Akteur*innen um den Einbezug von Texten und textförmigen Dokumenten erweitert. Texte koordinieren nicht nur professionelles Handeln, sondern sind auch Mittler institutioneller Diskurse. Weitere Vertreter*innen der IE wie Corman und Barron (2012) weisen darauf hin, dass Texte nicht nur das Potenzial haben, Aktivitäten und Handlungen über Raum und Zeit hinweg zu koordinieren, sondern auch in Diskurse eingebettet sind und auch aktiv an deren Reproduktion beteiligt sind (S. 8). Texte werden nach Nadai in ihrer doppelt gelagerten Rolle erkannt, »sie sind gleichsam Materialisierungen von Struktur und Mittel zu deren Erzeugung« (Nadai, 2012, S. 151). Texte in dem Sinne, wie sie von Smith als »text in action« entworfen sind, erstrecken sich über Zeit, Ort und Handlungsspektren von Akteur*innen. Damit werden sie zu »key devices«, wenn es darum geht, Institution und Organisation und darin verwobene soziale Beziehungen zu untersuchen (Smith, 2001, S. 164–165). Smith geht davon aus, dass Texte für die Existenz von Organisationen und Institutionen sowie deren Objektivierung von größter Bedeutung sind (Smith, 2001, 159–160, 168).

In ihren Ausführungen zu »texts in action« hält Smith fest, wie Texte und textförmige Dokumente sich in »sequences of action« ereignen und das Handeln der Akteur*innen koordinieren. Texte seien nicht in Abstraktion zu dem, wie sie in die Sequenzen der Handlungen eintreten und diese koordinieren, zu lesen (Smith, 2006, S. 67).

Demnach vermitteln Texte die alltäglichen Aktivitäten der Akteure innerhalb der Organisationen und Institutionen in standardisierter Form wie Formularen, Anweisungen, Regeln, Bibliotheken etc. (Smith, 2001, S. 173). Sie sind westlicher Bestandteil der Arbeit von Menschen und werden von Smith (2005a, S. 211) als »major coordinators« und damit als wesentlich zur »institutionellen Koordination, zur Regulierung der Abstimmung der Arbeit der Menschen im institutionellen Rahmen« (Smith, 2005a, S. 118) beschrieben. Smith schlägt vor, für eine Betrachtung von Texten, diese als sich Ereignende (»happening«, »occurring«) (Smith, 2001, S. 174) zu verstehen. Dieses verdeutlicht, dass der Blick auf institutionell verwobene Texte einer sein muss, der nicht den Text in seinem bloßen statischen Vorhandensein in der Praxis, sondern ihn in seiner Aktivierung und damit im Zusammenhang mit den Akteuren und ihrer aktiven Beschäftigung mit Texten betrachtet. Mit einem auf ihr eigenes Tun gerichteten Blick macht Smith es beispielhaft deutlich:

»Reading (and writing) are doings in time. We are actively engaged with texts as we read them, or as we continue to carry on a silent conversation with what we have read (Smith, 1990a). Textual materials on the shelves, in files (whether in computer directories or in file cabinets), or otherwise out of action, exist in potential but their potentiating is in time and in action, whether in ongoing text-reader conversations or in how the ›having read‹ enters into the organization of what is to come.« (Smith, 2001, S. 174)

Aus diesem Verständnis heraus könne weder angenommen werden, dass Texte aus sich heraus in einem Automatismus wirksam sind, noch dass Organisationen oder Institutionen gänzlich auf Texte reduziert werden könnten. Smith warnt davor, Texte als determinierenden Faktor zu verstehen:

»Texts control responses by framing rather than dictating them and are written or drawn with that intention (this doesn't mean that they necessarily work in the way they are intended). They co-ordinate consciousnesses at a distance. As they are activated, they organize readers' responses, though, I emphasize again, they do not determine them.« (Smith, 2001, S. 178)

Texte ereignen sich zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen räumlichen Verortungen und damit lokalen und trans-lokalen Arbeitszusammenhängen und können damit als grundlegende Mittler standardisierter Nachrichten in Organisation oder Institution verstanden werden. Damit sei die Frage danach, wie sie aktiviert werden und wie sie in Handeln innerhalb der institutionellen Zusammenhänge eingebunden sind, immer empirisch zu beantworten (Smith, 2001, S. 175). Eine Betrachtung von Texten rein als Medium für Informationen lässt außer Acht, dass Texte die Handlungen von Menschen koordinieren. Folglich werden sie im Sin-

ne der IE nicht in Abstraktion von den »sequences of action« (Smith, 2001, S. 160) analysiert. So entworfen, kann eine Perspektive eingenommen werden, die die Interaktion von Texten mit weiteren Texten und menschlichen Akteur*innen fokussiert. Menschliche Akteur*innen treten mit Texten in eine »text-reader conversation« (Smith, 2010, S. 104) und aktivieren die entsprechenden Texte. Mit der Aktivierung der Texte werden nicht nur Prozesse der organisationalen Koordination der Arbeit der professionellen Akteur*innen, sondern auch die darin spezifisch eingebetteten Diskurse vermittelt, die in die Texte inskribiert sind.

In ihren Ausführungen zum ontologischen Framing von Texten innerhalb der IE plädiert Smith (2001, S. 187) zum bereits ausgeführten, nämlich dafür, Texte in ihrer Verbindung mit anderen Texten zu lesen, und setzt mit dem an Kristeva (1986) orientierten Konzept der *Intertextualität* aus der Literaturtheorie an. Eine dafür wesentliche Annahme ist, dass Texte sich nicht eigenständig ereignen (»occur«), sondern mit anderen Texten interagieren; sie sind ihnen über- oder untergeordnet, reproduzieren, rahmen und steuern andere Texte. Auf diese Weise können Texte in ihrer Konnektivität mit anderen Texten analysiert werden.

Abbildung 1: Regulatory texts (Smith, 2006, S. 80)

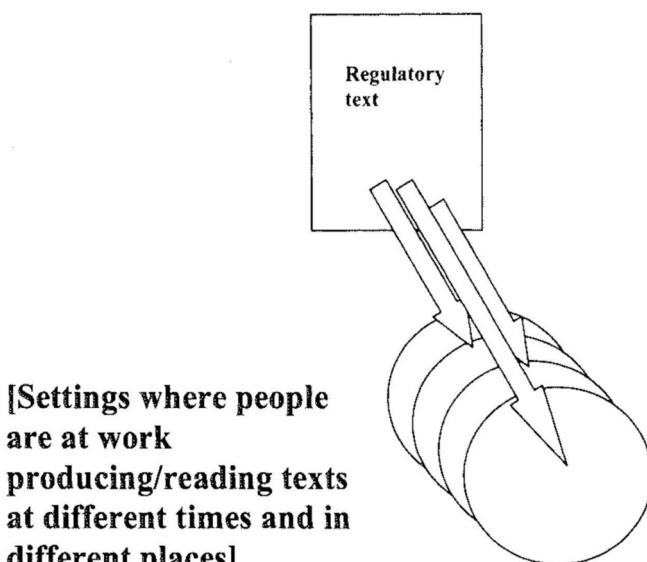


FIGURE 4.4.
Regulatory Texts Reach into Local Settings of People's Work

In Abbildung 2 veranschaulicht Smith, wie einzelne regulierende Texte in »intertextual circles« eingebunden sind, die die Zirkularität der Prozesse des Ein- und Austretens der »higher-order texts« strukturieren, und wie diese in einer bestimmten zeitlichen Dimension auf lokal produzierte Texte und darin verwobene Arbeitsprozesse einwirken.

Abbildung 2: Intertextual Circles (Smith, 2006, S. 85)

Incorporating Texts into Ethnographic Practice

85

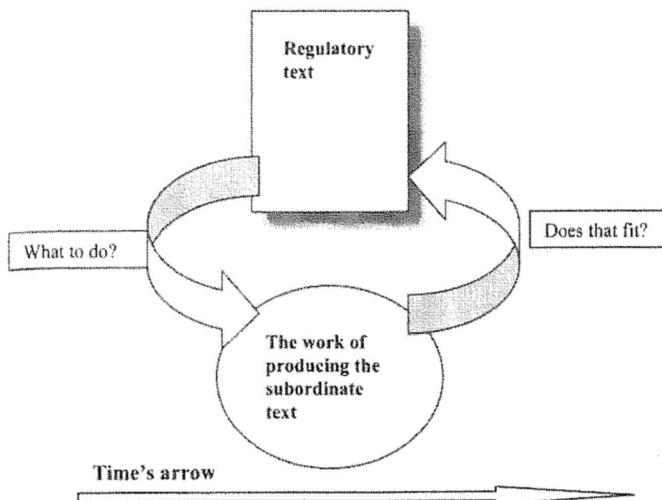


FIGURE 4.5.
Intertextual Circles

3.3.4 Zum ›Institutionellen‹ der Institutionellen Ethnographie

»We know that organizations and institutions exist only in actual people's doings and that these are necessarily particular, local and ephemeral.« (Smith, 2001, S. 163)

Im Rahmen der Institutionellen Ethnographie nach Smith ist in Bezug auf das Verständnis von Institutionen und Organisationen wichtig herauszustellen, dass Institutionen und Organisationen nicht als abstrakte Strukturen verstanden werden können. Wie aus dem Eingangszitat ersichtlich wird, argumentiert Smith, dass Institutionen und Organisationen nur in den tatsächlichen Handlungen von Menschen existieren und dass sie lokal und vergänglich sind (ebd.). Weiter differenziert Smith:

»We can, of course, recognize specific social forms, a soccer match, a university class, or a family dinner, for example, but each event is produced in time and locality, and decays into the past over the course of its accomplishment. There is no moment when it is decisively there and no place in which it can be found again as the same as it was before. The essential ephemerality of the social remains a challenge that is particularly daunting when sociology moves to comprehend forms of organization of larger scope beyond the immediately observable.« (ebd.)

Nach ihren Ausführungen versteht Smith Organisationen als spezifische Einheiten innerhalb von Institutionen, die bestimmte Ziele verfolgen und sich durch eine bestimmte Struktur auszeichnen. Dies bedeutet, dass Organisationen auf die Durchführung bestimmter Tätigkeiten und Aufgaben ausgerichtet sind und oft hierarchisch organisiert sind. Smiths Verständnis von Organisation betont somit die organisatorische Struktur und Zielgerichtetheit dieser (2005a, S. 65–66). In dieser theoretisierenden Sensibilisierung, die Smith in Bezug auf den Begriff der Institution vollzieht, grenzt sie sich explizit von dem Institutionenbegriff von Berger und Luckmann ab, die eine sozialkonstruktivistisch-wissenssoziologische Konturierung des Begriffs vornehmen. Nach Smiths Lesart beschreiben Berger und Luckmann die Institutionen als »stabile soziale Formen«, welche auf wiederholten Interaktionen und gemeinsam geteilten Bedeutungen beruhen und habitualisiert sind:

»Berger and Luckmann address institutions in a much more general sense. The term for them is defined in a way that makes it inclusive of stable social forms as generally characteristic of non-literate or less-literate forms of society than our own. They argue that repeated interactions come to have stable meanings for participants producing for them a social reality in common. [...] Their account relies on habituations which individuals carry into the future, replicating the social reality that has emerged over time. Habituation are supplemented by rules of conduct. Berger and Luckmann's account has serious limitations from the point of view of investigating the ruling relations.« (Smith, 2001, S. 164)

Nach Smith ist es wesentlich, nicht nur stabilisierte Muster zu untersuchen, sondern auch zu berücksichtigen, wie Institutionen sich von einem lokalen Kontext auf andere ausdehnen (ebd.). Während also Berger und Luckmann einen Institutionenbegriff verwenden, um soziale Stabilität zu beschreiben, hebt Smith die spezifische Rolle von Institutionen im Kontext von Machtverhältnissen hervor und betont, dass sie Institutionen als »phenomena of the contemporary world« und »functional foci« (ebd.) im Zusammenhang mit textuell vermittelten Herrschaftsverhältnissen versteht.

Smith richtet damit den Fokus, wie grundlegend für ihren Ansatz, auch hier auf die sozialen Beziehungen. Dabei nimmt sie eine stark konstruktivistische Perspek-

tive ein, die sich auch in ihrer Begriffsverwendung widerspiegelt. Smith nutzt den Begriff Institution und das Institutionelle, wie sie selbst beschreibt, wie folgt: »I am using the terms ›institutional‹ and ›institution‹ to identify a complex set of relations forming part of the ruling apparatus, organized around a distinctive function – education, health care, law and the like« (Smith, 1987, S. 160). Sie weist darauf hin, dass es darum gehe, die Komplexität sozialer Beziehungen zu untersuchen, die Institutionen und Organisationen konstituieren und aufrechterhalten. Dabei spielen die außerlokalen Herrschaftsverhältnisse eine zentrale Rolle, die sich zu einem »ruling apparatus« (ebd.) verweben. Zudem verweist Smith darauf, dass die sozialen Beziehungen um eine bestimmte Funktion wie z.B. Bildung, Gesundheitsversorgung oder Rechtswesen herum organisiert sind, und betont, dass die lokale Konstruktion der Organisation oder Institution einmalig sei und nicht exakt reproduziert werden könne. Zunächst erscheint dies widersprüchlich, hebt Smith doch an anderen Stellen hervor, dass insbesondere über Texte eine Reproduktion spezifischer Herrschaftsverhältnisse ermöglicht wird. Ich schlage vor, ihren Einwand als forschungspraktische Schärfung zu verstehen, die auch auf Smiths emanzipatorischen Anspruch verweist. Sich zu vergegenwärtigen, dass zwar bestimmte Muster reproduziert und wiedererkannt werden, diese jedoch gleichzeitig als spezifisch und einmalig konstruiert zu verstehen, richtet den Fokus auf das konkret beobachtbare Geschehen. So lassen sich Zusammenhänge mit weiterreichenden Herrschaftsverhältnissen erkennen, ohne diese als sich selbst verstärkendes System zu begreifen.

Wie Smith betont, ist das Institutionelle nicht als eine Struktur gegeben, sondern muss erst in einer analytischen Bewegung ergründet werden, um es in seiner Prozesshaftigkeit zu rekonstruieren, wo es in den konkreten, lokalen Handlungen der Akteur*innen wirksam wird. Seine spezifischen Koordinationsmodi werden durch die lokalen Handlungen der Akteur*innen an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten hervorgebracht: »Rather institutional ethnography attends to people's actual activities in relation to how they are coordinated with others within the historically committed process« (Smith, 2005a, S. 70). Zentral ist demnach, dass Institutionen in der Institutionellen Ethnographie nicht selbst zu Objekten der Untersuchung erhoben werden. Das Institutionelle versteht sie somit in besonderem Maße als prozesshaft: »The institutional, in this sense, is to be discovered in motion; its distinctive modes of generalizing coordination are themselves seen as being brought into being in people's local doings in particular sites and at particular times« (ebd.). Dabei versteht Smith Institutionen als »funktionale Komplexe«, die innerhalb der ruling relations hervorgebracht werden (ebd.). Mit funktionalen Komplexen sind beobachtbare Modi von Organisation und Diskursen gemeint. Sie konkretisiert:

»I have suggested that we recognize institutions as functional complexes within the ruling relations. By ›functional complexes‹ is meant nothing more than the

observables of complexes of organizations and discourses that are focused on functions such as education, science, law, health care, government, corporate profitability, and so on. They do not become, in institutional ethnography, objects of investigation as such. Rather, they come into view only partially as they are explored from the standpoint of people who in one way or another are involved in them.« (Smith, 2005a, S. 70)

Hier greift sie noch einmal auf ihr Verständnis des Standpunkts zurück, der verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit Institutionen stets von einer spezifischen eigenen Verwobenheit in Herrschaftsverhältnissen aus erfolgt.

Obwohl Smith (2001, S. 159–160) in ihren Ausführungen zum Organisationsbegriff einige Hinweise zu dessen definitorischen Momenten gibt, zeigt sich in dessen Rekonstruktion, dass sie auch den Begriff »Organisation« weniger in einer konventionellen organisationstheoretischen Perspektive und nominalisierten Form verwendet und eher auf das »Organisieren« zurückgreift. Diese Verschiebung entspricht ihren ontologischen Prämissen, mit denen sie den Fokus auf die alltäglichen Handlungen der Menschen richtet und deren soziale Konstitution als im Vollzug des Organisierens selbst hervorgebracht begreift. Organisieren wird demnach als emergenter und dynamischer Prozess verstanden, der ständigen Veränderungen unterliegt und durch die Handlungen und Interaktionen der Menschen geprägt wird. Durch die bewusste Substantivierung von »organisieren« zu »Organisieren« kann dieser Prozess im Sinne der Institutionellen Ethnographie spezifischer beschrieben werden als über den Begriff »Organisation«:

»I propose that nominalizations such as ›organization‹, ›institution‹, or ›discourse‹ can be substracted *ethnographically* [Herv. i. O.] to discover just how their characteristic objectifications are locally accomplished. This means examining how the allochronic and extra-local forms of sociological discourse are produced out of the local ephemerality of people's everyday/everynight activities.« (Smith, 2001, S. 168)

Dies verdeutlicht, dass die heuristische Bewegung weg von abstrakten Begriffen wie Institution und Organisation hin zu den konkreten Handlungen der Menschen eine bewusste Entscheidung ist, um eine institutionell ethnografisch angemessene Beschreibung der sozialen Phänomene des Institutionellen und Organisierens zu erarbeiten.

In der deutschsprachigen Rezeption sind insbesondere die Erläuterungen von Nadai und Gosse richtungsweisend für eine Ergründung der Smithschen Konzeptionierung des Institutionenbegriffs. Nadai hält für das Verständnis von Institution nach Smith fest, dass »Institutionen moderner Gesellschaften [...] als Effekte von textvermittelter Handlungskoordination und Diskursen begriffen« werden (Nadai,

2022, S. 383). Auch weist sie darauf hin, dass das Konzept der *ruling relations* in Teilen »synonym mit ‚Institution‘ verwendet« wird und führt weiter aus, dass »so verstandene Institutionen in modernen Gesellschaften also *textbasiert* [Herv. i. O.] funktionieren« (ebd., S. 387). Dieses Handeln orientiert sich an einer »virtuellen Realität von Texten«, die an die Stelle konkreter Erfahrung tritt (ebd., im Rückgriff auf Smith, 1990, S. 62). Gosse wiederum schlägt im Zuge ihrer Studie »Pädagogisch betreut. Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule« (Gosse, 2020) in einer Smithschen Lesart vor, den Begriff »Institution« als einen analytischen Begriff zu betrachten, als »eine Art ›Modell‹ von institutionellen Komplexen, das die Perspektive über den lokalen Ort hinaus erweitert« (Gosse, 2020, S. 36). Mit diesem könnten »institutionelle Machtstrukturen abgebildet werden, die sich – als Teil der ökonomischen gesellschaftlichen Strukturen – durch verschiedene relational aufeinander bezogene Elemente oder Instanzen, den ›multiple Sites of Power‹ (Smith, 1987, S. 3), zusammensetzen« (ebd.). Dieses Modell, wie Gosse schreibt, versteht den »institutionellen Komplex« nicht als statisches Konstrukt, sondern als ein prozesshaftes Konzept. Es umfasst die kontinuierliche Reproduktion von Institutionen, welche »die Gesellschaft organisieren, verwalten (govern) und regulieren (Smith, 1990, S. 122)« (ebd.). Gosse mobilisiert dieses Verständnis für ihre Forschungsarbeit zur Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule und betrachtet diese beiden Felder als zwei institutionelle Komplexe, die in einem speziellen Verhältnis zueinander stehen, aus der Perspektive der Jugendhilfe. Sie benennt diesen institutionellen Komplex als »Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems« (Gosse, 2020, S. 35–36).

Meiner Ansicht nach verweist Smiths eher zögerliche begriffliche Differenzierung und auch die Rezeption des Smithschen Institutionsbegriffs seitens der englischsprachigen Forscher*innencommunity darauf, dass sie im Zusammenhang mit ihrer Theorie- und Wissenschaftskritik weniger Wert auf eine systematische Trennung zwischen Institution und Organisation legt als konkurrierende Ansätze, von denen sie sich absetzen möchte. Hier sehe ich eine Umsetzung ihrer Kritik an den in ihrem Verständnis eher abstrakten soziologischen Begrifflichkeiten. Statt institutions- und/oder organisationstheoretischer Definitionen von Institution und Organisation bevorzugt Smith das Konzept der *ruling relations*, welches sie als zentral für ihr Verständnis von Institution und Organisation betrachtet. Folglich halte ich es für entscheidend, für ein Verständnis von Institutionen nach Smith die Definitions Momente zu berücksichtigen, die für eine Definition von *ruling relations* gelten. Das Institutionelle äußert sich über die Explikation der *ruling relations*, also der Herrschaftsverhältnisse. Diese geben, wie in 3.3.3 erläutert, Auskunft über die institutionelle Koordination von Handlungen von Akteur*innen, institutionelle Diskurse und institutionelles Wissen. Wesentlich ist zudem die ontologische Setzung, dass *ruling relations* textvermittelt sind. Die Betonung der textualisierten Materialität sozialer Beziehungen und ihrer Institutionalisierung ermöglicht nach Smith

zu untersuchen, wie *ruling relations* durch alltägliche Praktiken und Interaktionen über verschiedene institutionelle Orte (lokal wie translokal) sichtbar gemacht werden können.

Insgesamt zeigt sich bei Smith in Bezug auf die Begriffsarbeit von Institution und Organisation aus institutions- und organisationstheoretischer Perspektive, wie sie in Kapitel 2.1 erarbeitet wurde, eine gewisse theoretische Unterbestimmtheit dieser Begrifflichkeiten. Smith betont jedoch, dass sie im Zuge der Institutionellen Ethnographie nicht zu einer Unbestimmtheit der Bedeutung führen soll. Vielmehr soll die Konzeption der Institutionellen Ethnographie dazu dienen, das Soziale in den tatsächlichen Handlungen der Menschen zu explizieren und bei Bedarf modifiziert oder verworfen werden:

»Underdetermination of meaning is in sharp contrast with what institutional ethnography aims at; its conceptual practices are intended to *explicate* [Herv. i. O.] the social in people's actual doings, and they have to be modified or discarded as further discoveries display problems or inadequacies.« (Smith, 2005b, S. 53)

Im Hinblick auf das Anliegen der Studie, das Institutionelle empirisch zu ergründen, wird dieses nicht nur theoretisch bestimmt, sondern der praxistheoretische Zugang weiterentwickelt, der institutionelle Praktiken in den Mittelpunkt stellt und das Institutionelle im Folgenden systematisch operationalisiert. in einem praxistheoretischen Zugang weiterentwickelt und im Folgenden ausgeführt.

3.3.5 Zum ›Institutionellen‹ der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie

Im Hinblick auf die Frage, was das Institutionelle der hier praxistheoretischen institutionellen Ethnographie meinen kann, folge ich der theoretischen Sensibilisierung von Smith und setze metatheoretisch kein objektiviertes Verständnis von Institutions- und Organisationsstrukturen voraus. Stattdessen liegt mein Fokus auf der Rekonstruktion institutioneller Praktiken in einer praxistheoretischen Perspektivierung. Dabei geht es mir, in Abgrenzung zu Smith und ihrem Konzept der *ruling relations*, nicht um die Rekonstruktion von Herrschaftsverhältnissen und institutionalisierter Regime. Von Smiths Ansatz abweichend wird eine praxistheoretische Modellierung dieser Studie vorgenommen und für die Analyse operationalisiert. Was das Institutionelle im Zuge der hier durchgeföhrten praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie letztendlich meint, wird zum integralen Anliegen der Analyse dieser Studie gemacht und empirisch ergründet. Im Zuge dieser praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie wird das Institutionelle im Sinne der postontologischen Wende, nicht in Abstraktion als feste und objektivierte Struktur betrachtet, wie auch von Smith eingefordert wird. Der Fokus liegt in praxistheoreti-

scher Perspektivierung im Hinblick auf Organisation und Institution auf Praktiken und den situierten Vollzug, der auf das Institutionelle und die Institutionalisierung von Migration im grundschulpädagogischen Kontext verweist. Diese Bewegung erfolgt nicht nur aus einer sozialtheoretischen Herangehensweise entlang der praxistheoretischen Verortung, sondern auch in Anlehnung an Gomolla und Radtke. Diese machen im Zuge ihrer Forschung zu institutioneller Diskriminierung den Ansatz stark, die Unterscheidung und das Verhältnis von Institution und Organisation empiriegeleitet zu ergründen, um »die Mechanismen institutioneller Diskriminierung besser zu verstehen« (Gomolla/Radtke, 2009a S. 77).

Eine *Prädikativierung* von »Organisation« zu »organisieren« ist ebenfalls hilfreich. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt auf institutionellen Praktiken des Organisierens der Beschulungspraxis in einer ›Internationalen Klasse‹ in einer Grundschule. Das Institutionelle und Organisieren werden weder als einzelne organisationale Einheiten im Sinne einer Betrachtung der Einzelorganisation Schule betrachtet, noch kann ich im Zuge dieser Studie eine Institutionalisierung rekonstruieren. Meiner Ansicht nach wäre für ein solches Vorhaben eine langzeitethnografische Empirie nötig. Dennoch finden sich in meinen Analysen erste Hinweise auf textvermittelte Institutionalisierungsprozesse. Dabei soll die untersuchte Schule nicht in Organisationstypisierungen eingefasst werden. Vielmehr geht es in einer praxistheoretischen Perspektive darum, das Organisieren des spezifischen Vollzugs der ›Internationalen Klasse‹ zum Gegenstand der Analyse zu erheben. Diesem Erkenntnisinteresse nähere ich mich über einen ethnografischen Zugang und setze das Augenmerk besonders auf Texte, deren Aktivierung und Rolle im Vollzug institutioneller Praktiken des Organisierens der ›Internationalen Klasse‹.

Im Anschluss an diese Verortung hinsichtlich der Frage, was das Institutionelle meint und worin es sich forschungspraktisch zeigt, wird im folgenden Teilkapitel (3.4) die praxistheoretische Modellierung der Institutionellen Ethnographie vorgestellt und für die Empirie der Studie operationalisiert.

3.4 Modellierung der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie

Im Folgenden wird die Modellierung der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie dargestellt und das Verhältnis von Praktiken und Diskursen für die sozialtheoretische Schärfung dieser Arbeit dargelegt. Zunächst sollen wesentliche (sozial-)theoretische Annahmen innerhalb der Institutionellen Ethnographie nach Smith bezüglich Diskursen und Praktiken rekonstruiert werden. Daran anschließend wird eine sozialtheoretische Operationalisierung einer praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie für die vorliegende Studie entworfen. Abschließend bietet dieses Kapitel eine Präzisierung des Gegenstandes dieser Arbeit.

3.4.1 Zur Rolle von Praktiken und Diskursen

Innerhalb der Institutionellen Ethnographie werden Diskurse als »doings« konziert, nicht als abstrakte Konzepte. Smith selbst formuliert diesen Anspruch wie folgt: »In a sense, I want to lift discourse off the page and pull it into life; I want to step outside the artifice of the text's stasis and rediscover discourse as an actually happening, actually performed, local organizing of consciousness among people« (Smith, 2001, S. 177). Damit plädiert Smith dafür, Diskurse als »actually happening« zu begreifen, und betont deren Bedeutung in der Untersuchung von *ruling relations* und darin sozial organisierten Praktiken. An dieser Stelle wird auch der Bezug zu Michel Foucault deutlich, denn beide messen in ihren Arbeiten Diskursen eine zentrale Bedeutung zu. Das Smithsche Verständnis von Diskursen unterscheidet sich jedoch in mehrerlei Hinsicht von Foucaults Diskurstheorie. Zwar übernimmt Dorothy Smith den Diskusbegriff von Foucault, entwickelt für diesen jedoch im Rahmen ihrer Konzeptionalisierung der Institutionellen Ethnographie in eine eigene Vorstellung. Während Foucault Diskurse als abstrakte Machtstrukturen untersucht (Selvaraj, 2016, S. 65), sich der Untersuchung diskursiver Ereignisse widmet und spezifische Formen der Macht untersucht, die der entsprechende Diskurs repräsentiert (beispielsweise psychiatrischer Diskurs), widmet sich Smith in ihrem Ansatz Diskursen, die sie als durch Texte vermittelte Konversationen begreift (Eila Satka/Skehill, 2012, S. 196–197). Smith verbindet in ihrer Konzeption von Diskursen ethnomethodologische und phänomenologische Einflüsse mit sprachtheoretischen Ansätzen von Bachtin und Wolosinow. Dabei betont sie in ihren Ausführungen die Bedeutung der Dialogizität von Sprache für die institutionelle Vermittlung von Diskursen (Selvaraj, 2016, S. 66). Aus Smiths Perspektive ist der Diskurs als Dimension von *ruling relations* zu verstehen. Diese sind in den Erfahrungen und dem Handeln von Menschen verankert und regulieren sozial organisierte Beziehungen. Dabei legt Smith ihr Augenmerk auf die Rolle von Texten als Vermittler von Diskursen und betont die Bedeutung von alltäglichen Praktiken, die Diskurse reproduzieren und in unterschiedlichen lokalen Kontexten aktiviert werden können: »Looking at how people participate in discourse, how they talk about what they do, what texts they circulate, and what is reproduced in people's labour, is of the utmost analytic interest« (Bisaillon, 2012, S. 610). Auf dieser Grundlage entwirft Smith, wie in Kapitel 3.3.3.3 dargestellt, das Konzept der *ruling relations*, um die institutionellen Praktiken über die lokale Situierung hinaus erforschen zu können. Mit diesem Konzept wird danach gefragt, wie lokal eingebundene Erfahrungen einzelner Akteur*innen über diese hinaus in translokale Bedingungen, in eine institutionelle Ordnung eingebunden sind. Diskurse spielen innerhalb dieses Konzepts eine zentrale Rolle. Dabei verweist Smith insbesondere auf institutionelle Diskurse in Bezug auf *ruling relations*: »Institutional discourses are central to the coordinating of the work that people do

in bringing into being every day the institutional complexes embedded in the ruling relations« (Smith, 2010, S. 111).

In Bezug auf das Zusammenspiel zwischen Diskursen und Praktiken und damit zur praxistheoretischen Erkundung dessen, was bei Smith als »discursively organized practices« entworfen wird, soll nun auf das Smithsche Verständnis von Praktiken aufgebaut werden:

»In the institutional ethnography I am proposing, the everyday/everynight world is seen as produced and organized by a multiplicity of discursively organized practices. These practices are historically formed; they are ways of doing and acting that people have learned and that are institutionalized in the way things are done.« (Smith, 1987, S. 163)

Smith entwirft eine an Akteur*innen orientierte Architektur des Sozialen, in der das Handeln und die Praktiken von Akteur*innen in der Zeitlichkeit und Körperlichkeit und in einer aufeinander abgestimmten Verwobenheit mit anderen Akteur*innen und deren *doings* verortet werden:

»For institutional ethnography, the social as the focus for study is to be located in how people's activities or practices are coordinated. Individuals are there; they are in their bodies; they are active; and what they're doing is coordinated with the doings of others. That is the four-part package that is foundational to the institutional ethnographic project.« (Smith, 2010, S. 61)

Mit dieser Einordnung verweist Smith auf ein recht grundlegendes Verständnis von Praktiken, das sie als zeitlich und räumlich verteilt begreift; die Praktiken sieht sie durch das *doing* der Akteur*innen jedoch miteinander verbunden. Zwar wird innerhalb der Institutionellen Ethnographie eine Verbindung von Diskursen und Praktiken bei der Organisation sozialer Beziehungen betont und untersucht. Meines Erachtens bleibt die Institutionelle Ethnographie im Hinblick auf die sozialtheoretische Bestimmung von sozialer Praxis als konstitutivem Vollzug des Institutionellen jedoch hinter den sozialtheoretischen Grundlagen zurück, die in den letzten Jahrzehnten, insbesondere auch mit den neueren Praxistheorien, entwickelt und im Rahmen von qualitativer Forschung in unterschiedlichen Feldern operationalisiert wurden. Ausgehend von meiner empirischen Untersuchung zeigte sich im Zuge der Analyse, dass eine praxistheoretische Erweiterung der Institutionellen Ethnographie notwendig und fruchtbar wurde, wie in 3.4.2 erläutert wird.

Zunächst soll jedoch ein Blick auf die Überlegungen von Ott und Schweda (2015) eingegangen werden. Diese gehen Spuren der methodologischen Verknüpfung von Diskursen und Praktiken im Rahmen ethnografischer Studien nach, die sich – grob gesagt – für Organisation und Institution interessieren. Dabei zeigen sie auf, wie

unterschiedlich die relationale Integration dieser Forschungszugänge und deren sozialtheoretische Rahmungen empirisch bearbeitet werden können. So verweisen sie etwa auf Studien, die mit einer Verbindung einer diskurstheoretischen Perspektive mit einzelnen konzeptionellen Aspekten praxistheoretischer Zugänge arbeiten. Zu nennen wären hierfür beispielsweise Kolbe et al., (2009), die »praxeologische Prämissen wie insbesondere das Konzept der sozialen Ordnung von Schatzki mit diskurstheoretischen Perspektiven [verbinden], um die konkreten Praktiken des *doing organization* [Herv. i. O.] in den Blick zu bekommen (Reh et al., 2011)« (Ott et al., 2015, S. 17). Sie verweisen zudem auf Arbeiten, die einen »diskurstheoretisch informierten Praktikenbegriff zugrunde [legen], der die wirklichkeitsproduzierenden Effekte von Praktiken ins Zentrum stellt: ›Diskursive Praktiken‹ (Foucault, 1981; Wrana, 2006) werden als produktive Funktion untersucht« (Ott et al., 2015, S. 16). Andere Autor*innen kombinieren diskurs- und praxistheoretische Verständnisse, um den Gegenstand perspektivisch differenzierter einzufangen, so z.B. Langer (2008). Dort wird erarbeitet, »wie institutionalisierte Körperpraktiken und Fachdiskurse zur Thematik der Körperlichkeit in der Schule miteinander verwoben, praktisch gebrochen oder parallel mehr oder weniger voneinander ungeachtet existieren.« (Ott et al., 2015, S. 17). Ott und Schweda heben den Ansatz der Institutionellen Ethnographie als richtungsweisend in der Verknüpfung praxisanalytischer Rekonstruktionen mit diskurstheoretischen Perspektiven hervor. In dieser Rezeption wird die Institutionelle Ethnographie als Ansatz umrissen, der institutionelle Ordnungen zu rekonstruieren vermag, »indem untersucht wird, wie eine lokal beobachtete Situation mit ihrem jeweiligen Kontext ›vermittelt‹ ist (Nadai/Koch, 2011)« (Ott et al., 2015, S. 18).

3.4.2 Praxistheoretische Modellierung der Institutionellen Ethnographie

Um eine praxistheoretische Perspektive zu entwerfen, ist zunächst grundlegend zu skizzieren, was unter sozialen Praktiken verstanden werden soll und wie diese Perspektive in Abgrenzung zur Institutionellen Ethnographie das »Soziale« begreift. Diese Suchbewegung nach der Verortung des Sozialen ist bereits praxistheoretisch geleitet. Neuere Praxistheorien entwerfen »ein modifiziertes Verständnis dessen, was ›Handeln‹ – und damit auch, was der ›Akteur‹ oder das ›Subjekt‹ – ist; gleichzeitig und vor allem aber geht es ihnen um ein modifiziertes Verständnis des ›Sozialen‹« (Reckwitz, 2003, S. 282). Reckwitz identifiziert soziale Praktiken als den Kern des Sozialen (ebd., S. 289). Damit wird die vorliegende sozialtheoretische Verortung der Studie im Feld der sog. neuen Praxistheorien angeordnet. Praxistheoretische Ansätze, wie sie von Theodor Schatzki (Schatzki, 1996a, 1996b; Schatzki, 2016; Schatzki, 2002, 2005, 2006, 2019), Davide Nicolini (Nicolini, 2012, 2009; Nicolini/Monteiro; Nicolini et al., 2003a, 2003b) und Andreas Reckwitz (Reckwitz, 2003, 2015, 2016, 2004) vertreten werden, bieten wichtige Perspektiven für ein

praxistheoretisches Verständnis sozialer Phänomene im Vollzug von Organisation. Mittels einer praxistheoretischen Modifizierung der Institutionellen Ethnographie wird im Zuge dieser Arbeit nach institutionellen Praktiken gefragt, welche mit dem Praxisbegriff von Schatzki als zeitlich entfaltete und räumlich verteilte Verbindungen von Handlungen (doings) und Äußerungen (sayings) beschrieben werden (Schatzki, 1996a, S. 89). Schatzki betont, dass die Verbindungen, die eine Praxis bilden, durch (1) praktische Verständnisse, (2) Regeln und (3) eine teleoaffektive Struktur miteinander verbunden sind (ebd.). Zur Teleoaffektivität von Praktiken gehören »Aufgaben, Absichten, Überzeugungen, Emotionen und Stimmungen«, wie Schatzki weiter expliziert (ebd., eigene Übersetzung). Insbesondere das erste Element von Schatzkis Praktiken-Verständnis, das praktische Verstehen, spielt für die spätere Konzeptualisierung von »Wissen als Praxis« im Zuge des Kapitels 5.2.1.1 eine bedeutende Rolle. Reckwitz definiert soziale Praktiken, als

»[...] know-how abhängige und von einem praktischen ›Verstehen‹ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ›inkorporiert‹ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ›verwendeten‹ materialen Artefakten annehmen.« (Reckwitz, 2003, S. 289)

Auch wenn der Fokus in praxistheoretischer Perspektive Individuen nicht zentral setzt, werden Individuen als Träger*innen von Praktiken verstanden. Neben den menschlichen Akteur*innen sind Artefakte unerlässlich für die Entstehung und Reproduktion von Praktiken und werden ebenfalls als deren Träger verstanden:

»Wenn eine Praktik einen Nexus von wissensabhängigen Verhaltensroutinen darstellt, dann setzen diese nicht nur als ›Träger‹ entsprechende ›menschliche‹ Akteure mit einem spezifischen, in ihren Körpern mobilisierbaren praktischen Wissen voraus, sondern regelmäßig auch ganz bestimmte Artefakte, die vorhanden sein müssen, damit eine Praktik entstehen konnte und damit sie vollzogen und reproduziert werden kann.« (Reckwitz, 2003, S. 291)

Damit ist eine weitere entscheidende Komponente für die Konstitution von Praktiken ihre Materialität. Praktiken sind auch durch materielle Elemente organisiert, die von entscheidender Bedeutung für ihren spezifischen Vollzug sind. Damit wird die sozialtheoretische Sensibilisierung der Rekonstruktion von institutionellen Praktiken des Organisierens in der Hinsicht konkreter als dass es darum geht, Akte und Praktiken in ihrem komplexen Verhältnis zu materiellen Arrangements zu rekonstruieren, die mit Schatzki entworfen in einem Praxis-Arrangement-Bündel angeordnet sind. Praxis-Arrangement-Bündel sind komplexe Geflechte aus Praktiken und materiellen Arrangements, die miteinander verknüpft sind und

sich gegenseitig beeinflussen (Schatzki, 2005). Materielle Arrangements sind die materiellen Bedingungen, die die Praktiken ermöglichen und beeinflussen:

»By material arrangements, meanwhile, I simply mean set-ups of material objects. Whenever someone acts and therewith carries on a practice, she does so in a setting that is composed of material entities. The material arrangements, amid which humans carry on embrace four types of entity: human beings, artefacts, other organisms, and things.« (Schatzki, 2005, S. 472)

Praxis-Arrangement-Bündel entstehen, wenn Praktiken und materielle Arrangements in spezifischen Konstellationen aufeinandertreffen und sich gegenseitig beeinflussen. Dies nennt Schatzki auch ein »mesh of practices and arrangements« (Schatzki, 2005, S. 473). Die Verknüpfung dieser beiden Elemente ermöglicht meiner Ansicht nach eine nuancierte Betrachtung institutioneller Praktiken und bietet einen Rahmen für die Analyse des Zusammenhangs zwischen Praktiken und den darin aktivierten Texten. Texte als Teile der Praxis-Arrangement-Bündel werden nicht bloß als Teile der materiellen Arrangements verstanden, sondern als Teile der Praktiken, die in einer spezifischen Konstellation der situiert vollzogenen Bündel institutioneller Praktiken aktiviert werden. Für die Kartierung der institutionellen Praktiken des Organisierens ›Internationaler Klassen‹ bietet Schatzkis Konzept der Praxis-Arrangement-Bündels als theoretische Sensibilisierung für die Rekonstruktion, Operationalisierung und Analyse mittels der Mappings dieser Arbeit.

Dieses wesentliche Element der Bestimmung von Praktiken ist das, was unterschiedliche Autor*innen als Knoten, Netzwerke, Nexus, Assemblagen und Texturen bezeichnen (Nicolini/Monteiro, 2017, S. 4). Nicolini betont die Bedeutung von Netzwerken für das Verständnis von Praktiken:

»Practice theories depict the world in relational terms as being composed by, and transpiring through, a bundle or network of practices. In so doing they join forces with other relational sociologies and reject the idea that the world comes nicely divided into levels and factors, or that there is a fundamental distinction between micro and macro phenomena (Reckwitz 2002; Latour 2005).« (Nicolini, 2012, S. 8)

Damit wird ein weiteres wesentliches Element der hier vorgebrachten praxistheoretischen Perspektive deutlich: Die Unterscheidung zwischen Mikro- und Makrophänen wird zugunsten einer »flachen Ontologie« (Schatzki, 2016) und damit der Bewahrung einer empirischen Offenheit, abgelehnt (Carnin, 2020, S. 12). Die Idee der »flachen Ontologie« verlagert die Aufmerksamkeit von der Unterscheidung zwischen individuellen Handlungen (Mikro) und gesellschaftlichen Strukturen (Makro)

auf die Netzwerke von Praktiken sowie deren komplexe Verbindungen und zeitlich-räumliche Ausprägungen.

Mit Nicolini und im Zuge der in den neueren Praxistheorien formulierten Annahmen, gilt es, institutionelle Praktiken als »[...] regimes [Herv. i. O.] of doings and sayings (the activity or practice at hand) rather than merely what people do and say (Geiger, 2009; Whittington, 2011)« zu greifen (Nicolini/Monteiro, 2017, S. 7). Aus methodologischer Sicht bestehe demnach die Herausforderung auch darin zu ergründen, »how regimes of actions are knotted together, and what this implies in terms of agency, meaning, and empowerment« (Nicolini/Monteiro, 2017, S. 9).

Eine praxistheoretische Perspektivierung bietet eine Alternative zu handlungs- und strukturtheoretischen Theorielinien, die das Handeln und die Struktur jeweils für sich und/ oder in einem dualistischen Verständnis zueinander fokussieren. So perspektiviert ist das Erkenntnisinteresse entsprechend nicht bei den Legitimationsfiguren und dem bloßen Handeln der einzelnen Akteur*innen im Feld, sondern es geht um »den Vollzug [Herv. i. O.] von materialisierten Praktiken der daran beteiligten bzw. in die Praktiken involvierten Akteure (einschließlich der nicht-menschlichen Akteure)« (Ott et al., 2015, S. 20).

Praxistheoretische Perspektive auf Texte und deren Analyse

Für die vorliegende Studie ist es wesentlich, zu ergründen, wie Texte praxianalystisch zu greifen sind. Folgende Frage war für mich in dieser Ergründung relevant: Wie ist die »Textwelt«, die Smith entwirft, praxistheoretisch zu perspektivieren?

Entgegen dem Verständnis von Smith, werden Texte für die vorliegende Analysestrategie um die praxistheoretische Perspektive erweitert und nicht nur in ihrer Materialisierung aufgegriffen, sondern mit Schatzki als Teile von Praxis-Arrangement Bündel (2005) verstanden. Diese praxistheoretische Erweiterung ist kompatibel mit dem ontologischen Textgebilde von Smith, da es die »Textwelt«, die Smith entwirft nicht grundlegend befragt, sondern die Perspektive auf Praktiken und ihre Hervorbringung erweitert, in die Texte involviert sind. Im Folgenden werden wesentliche Aspekte beleuchtet, die Texte als Teile von Praktiken mittels der praxistheoretischen Entwürfe nach Schatzki (2017) versteht und beide Ansätze (Institutionelle Ethnographie und Praxistheorie) in eine hybride ontologische Architektur bringt. Mit Schatzki entworfen, sind Praktiken durchzogen von »sayings« und Texten. Dabei enthalten »sayings« auch schriftliche Handlungen. Texten und »sayings« sind, zu den sie sonst unterscheidenden Merkmalen, der »Gebrauch von Sprache« und haben gemein, dass beide Repräsentationen produzieren. Beide, sowohl »sayings« als auch schriftliche Handlungen, bringen wiederum Texte hervor, die in dem einen Fall zeitlich abklingen und in dem anderen dauerhafter auftreten. (Schatzki, 2017, S. 132). In dieser Skizze verhandelt Schatzki die Rolle der Texte im Vergleich zu dem in der praxistheoretisch so stark beleuchteten Sphäre der »sayings«, um Texte in ihrer Rolle und ontologischen Verortung zu explizie-

ren. Praxisanalytisch perspektiviert gilt es diesem Sinne nicht die bloße Analyse der jeweiligen Inhalte dieser Texte fokussieren, wie es eine diskurstheoretische Herangehensweise vorschlagen würde, sondern zu rekonstruieren, auf welches Bündel an Praktiken und Arrangements das Material verweist. Aus dieser methodologischen Perspektive ergibt sich im Rahmen meiner Studie ein spezifischer forschungspraktischer Umgang mit Texten, welcher in Kapitel 4.2 vorgestellt wird.

Auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen praxisanalytischen und diskurstheoretischen Perspektiven kann nicht linear aus einer sozialtheoretischen Perspektive bearbeitet werden und wurde im Zuge dieser Arbeit entlang der Analyse des empirischen Materials konzipiert. Institutionelle Diskurse werden als Praktiken ergründet. Dieses Vorgehen ist angelehnt an sozialtheoretische Annahmen, die sich auf das Konzept der diskursiven Praktiken beziehen. Damit werden Praktiken und diskursive Praktiken nicht in einer hierarchisierten Denkfigur verstanden (Reckwitz, 2016, S. 63). Vielmehr wird das Verhältnis dieser beiden als »Komplexe von Praktiken und [Herv. i. O.] Diskursen, d.h. von Praktiken, die in sich diskursive Praktiken enthalten« (Reckwitz, 2016, S. 63–64) entworfen.

In diesem Sinne werden im Rahmen dieser Studie Texte nicht diskursanalytisch bearbeitet, sondern es wird ein Zugang verfolgt, der auf praxistheoretischen Perspektiven beruht und institutionelle Praktiken auch stets als diskursive Praktiken begreift. Dabei ist der Gegenstand der Studie fokussiert auf institutionelle Praktiken, nicht etwa auf die Frage, wie sich einzelne Diskurse institutionell formieren. Der Fokus liegt vielmehr auf der Frage nach dem Vollzug institutioneller Praktiken und wie diskursive Praktiken in diesen vermittelt sind. Ein weiterer wesentlicher Aspekt in der Ergründung des Praxis- und Diskurskomplexes ist der des Wissens, der eine wesentliche Rolle für das theoretische Rahmenwerk dieser Studie spielt. Institutionelle Praktiken haben auch eine epistemische Dimension, d.h. in ihrem Vollzug wird Wissen mobilisiert und als Teil der Praxis hervorgebracht, was in Kapitel 5.2.1.1 näher beleuchtet wird.

Abschließend ist folgende Architektur von praxistheoretischen Grundannahmen für meine Studie wesentlich: (1) Praktiken sind die grundlegenden Analyseeinheiten für die Rekonstruktion des Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit. Dabei werden (2) Praktiken nicht als isolierte Erfahrungs-, Handlungs- und Sprechakte von Individuen verstanden, sondern in Anlehnung an Schatzki (1996) als »temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« beschrieben, die von Regeln, Teleoaffektivitäten und praktischem Verstehen geformt sind (S. 89) und sich in (3) bestimmten materiellen und sozialen Arrangements entfalten. Weiter gehe ich davon aus, dass Praktiken (4) in Bündeln und Netzwerken angeordnet sind und auch erst durch ihre Verbindungen miteinander ihre situierte Gestalt annehmen. Das (5) Verhältnis von Praktiken und diskursiven Praktiken wird so konzipiert, dass diskursive Praktiken nicht als dezidierter Gegenstand analysiert, sondern als integraler Bestandteil sozialer Praktiken verstanden wird.

3.4.3 Präzisierung des Gegenstandes der Studie

Wie bereits erwähnt, wird in dervorliegenden Studie das Erkenntnisinteresse auf institutionelle Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ und der Beschulung neu migrierter Schüler*innen im Grundschulsetting gelegt. Im Vordergrund des Interesses stehen institutionelle Praktiken, die im Schulalltag des Organisationsmodells einer ›Internationalen Klasse‹ hervorgebracht werden. Die Untersuchung soll dabei keinesfalls auf einzelne organisationale Einheiten (beispielsweise die Aufnahme oder den Übergang aus einer ›Internationalen Klasse‹ in eine ›Regelklasse‹) fokussiert werden. Vielmehr soll das Organisieren des spezifischen Vollzugs der ›Internationalen Klasse‹ im Vordergrund der Studie stehen. Dabei kombiniere ich die Institutionelle Ethnographie mit einem praxistheoretisch-ethnografischen Ansatz und lege im Zuge meiner teilnehmenden Beobachtung das Augenmerk auf Texte und ihre aktive Rolle in der Hervorbringung institutioneller Praktiken. Forschungspraktisch gesehen wurden dabei über einen ethnografischen Zugang nicht nur Texte im Feld erhoben, sondern auch ihre Aktivierung im Feld untersucht.

In den ersten Analyseschritten wurde recht schnell deutlich, dass die Analysestrategien der IE nicht hinreichend kompatibel mit dem vorliegenden Gegenstand und dem Erkenntnisinteresse der Studie waren. Dies wurde beispielsweise im Hinblick auf die Sequenzialität deutlich: Statt einer mit Smith gebotenen Chronologie der Sequenzen zu folgen, verwiesen die erhobenen Texte und ihre Aktivierung auf einzelne Akte, die um eine spezifische Praxis organisiert sind und im Arrangement mit spezifischen Artefakten angeordnet waren. Damit wurden die Analyseschritte, die Smith im Zuge der IE vorschlägt, um eine praxistheoretische Erweiterung des Analyserahmens der Institutionellen Ethnographie ergänzt. Dieses Vorgehen ging mit sozialtheoretisch sensibilisierten Fragen in Bezug auf die Ergründung des Verhältnisses von Individuum und Struktur, Mikro und Makro, Handlungen und Erfahrungen, Materialität und Symbolizität und letztlich auch von Texten und Körpern einher, die die Komplexität der sozialen Phänomene abbilden, die im Zuge der Prozessierung des Schulalltags erhoben wurden. Dadurch konnte die Komplexität der sozialen Praktiken auch umfassender berücksichtigt werden. Bereits in den ersten Analysetexten zeigte sich, dass das Konzept der *ruling relations* mit meinem Erkenntnisinteresse nur sehr eingeschränkt kompatibel war, da es meiner Lesart nach auf eine Offenlegung institutioneller Herrschaftsverhältnisse zielt, was mit einer normativen Vorstrukturierung des Gegenstands im Sinne des *rulings* einhergeht. Durch die praxistheoretische Perspektivierung wurde es möglich, Gegenstand der Arbeit stärker auf institutionelle Praktiken des Organisierens zu legen, ohne dabei jedoch Macht- und Herrschaftsverhältnisse gänzlich auszuklammern.

Eine weitere entscheidende Kompononete für die Konstitution des Gegenstands dieser Studie ist die Annahme, dass sich institutionelle Praktiken in sozio-materiellen Arrangements (Schatzki 2016) vollziehen und Materialität untrennbar mit so-

zialer Praxis verbunden ist und die sich gegenseitig beeinflussen. Praxistheoretisch wird also die textuale Materialität im Vollzug institutioneller Praktiken mobilisiert. Im Zuge des hier entwickelten Ansatzes wird folglich die materielle Dimension von institutionellen Praktiken in den Vordergrund gerückt. Dabei werden Texte jedoch nicht primär als Materialisierungen von Praxis verstanden, sondern als integrale Bestandteile, die den Vollzug institutioneller Praktiken mitstrukturieren.

Auch ermöglicht eine praxistheoretische Erweiterung der Institutionellen Ethnographie, sich im Zuge der Analyse für Teilespekte des Gegenstands, etwa wissensbezogene und materiale Praktiken, heuristisch zu sensibilisieren und diese zu operationalisieren. Damit rücken nicht bestimmte Wissensobjekte in den Fokus, sondern der situierte Vollzug von Wissenspraktiken: Wie wird Wissen in institutionellen Praktiken erzeugt und mobilisiert? Eine solche Perspektive erlaubt, das Organisieren neuer Migration als Teile von situierten Wissensvollzügen zu begreifen, die migrationsspezifisches Wissen nicht nur abbilden, sondern in den institutionellen Praktiken des Organisierens erst hervorbringen, wie in Kapitel 5.2.1 konzeptuell weiter ausgeführt wird. Die Erweiterung bzw. Kombination der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie erfolgte sowohl auf der Ebene der theoretischen Fundierung, der methodischen Anlage als auch auf der Ebene der Analyse.

4 Forschungspraxis: Methoden der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt, adaptiere ich den von D. Smith ursprünglich entwickelten Ansatz der Institutionellen Ethnographie (IE) nicht »integral« (Nadai, 2022, S. 386), sondern erweitere ihn um einen praxistheoretisch-ethnografischen Zugang. Texte werden dabei nicht nur als Träger institutioneller Diskurse verstanden, sondern als konstitutive Elemente sozialer Praktiken, die in ein Netzwerk institutioneller Vollzüge eingebettet sind. Der analytische Schwerpunkt liegt somit auf der Ebene sozialer Praktiken, innerhalb derer sich das Institutionelle entfaltet.

Mit dieser methodologischen Erweiterung des Forschungsansatzes wurde die teilnehmende Beobachtung als zentrale Erhebungsmethode gewählt, um die Einbettung von Texten in soziale Praktiken und deren Praxisvollzug *in situ* zu analysieren. Das Erhebungsdesign umfasste eine ethnografische Erhebung von Texten und deren Aktivierung durch die Akteur*innen des Feldes *in situ*. Die Datenerhebung umfasste neben der Erhebung von in diesem Sinne aktivierten Texten auch weitere Datensorten. Im Zuge der Erhebung wurden dreierlei Datensorten produziert: (1) Narrative Protokolle, (2) Texte und textförmige Dokumente sowie (3) Interviews mit den feldinternen Akteur*innen. Auf diese Weise ließ sich die Verwobenheit von Akteur*innen und Texten sowie die zeitlich-räumliche Aktivierung von Texten in der Praxis rekonstruieren.

Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungsmethoden und -instrumente vorgestellt und diskutiert. Zudem wird das Feld der Erhebung mitsamt dem Sampling kontextualisiert und in seinen für die Studie relevanten Aspekten beleuchtet. Daran anschließend wird das Auswertungsverfahren dargelegt, das sich einerseits an den Analyseschritten der IE nach Smith (2005) orientiert und durch das Konzept des »zooming in« und »zooming out« nach Nicolini (2009a) ergänzt wird. Dieses Verfahren wird forschungspraktisch operationalisiert und in seinen methodologischen Implikationen reflektiert. Abschließend wird das Konzept zum Datenschutz und eine forschungsethische Reflexion sowie eine Ergründung der standpunkttheoretischen Grundannahmen und eine Reflexion aus migrantisch-feministischer Perspektive vorgenommen.

4.1 Institutionell-ethnographische Feldforschung

Im Folgenden wird dargestellt, wie der Zugang zum Forschungsfeld ethnografisch konstituiert und reflektiert wird. Zudem werden die einzelnen Schritte des Erhebungsprozesses explizit herausgearbeitet. Ziel ist, die Aneignung der Forschungsstrategien der Institutionellen Ethnographie entlang meiner methodischen Vorgehensweise zu beschreiben und diese zu reflektieren.

4.1.1 Feldzugang

Das Forschungsinteresse, die vorliegende Studie an der Grundschule durchzuführen, basiert auf drei Begründungszusammenhängen, die ich im Folgenden darlege. Erstens zeigt die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zum Themenfeld Grundschule in der Migrationsgesellschaft, dass ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Rekonstruktion der Organisation von Beschulungspraxen im Kontext von »Neuzuwanderung« in der Primarstufe besteht, wie ich im einleitenden Kapitel dargelegt habe. Zweitens spielt die Bedeutung der Grundschule als selektive Bildungsinstanz eine weitere wesentliche Rolle in der Entscheidung für diese Schulform. Die Grundschule nimmt im selektiven deutschen Schulsystem eine signifikante Funktion ein, da die Bildungswege der Schüler*innen hier frühzeitig vorstrukturiert werden. Die Grundschule hat neben dem Selektionsauftrag auch das Selbstverständnis, als »Schule für alle Kinder« (Breidenstein, 2020, S. 296) zu gelten. Breidenstein konstatiert jedoch, dass »von gleichen Bildungschancen im Primarbereich kaum ausgegangen werden kann« (ebd.). Darüber hinaus thematisiert Breidenstein den Stellenwert der Grundschule als Schule »für alle Kinder« (ebd.), welcher auf der Annahme basiert, dass die Grundschule allen Schüler*innen gleiche Chancen biete, was der Autor als eine »*Fiktion* der Chancengleichheit« [Herv. i. O.] (ebd.) beschreibt. Diese Annahme sei notwendig, so Breidenstein weiter, um die Selektionsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit rechtfertigen zu können. In dieser Ambivalenz – einerseits dem Ideal einer »Schule für alle«, in der alle Kinder, die gleichen Bildungschancen haben sollen, andererseits als zentraler Ort für Selektionsmechanismen im deutschen Schulsystem – formiert sich das vorliegende Erkenntnisinteresse aus einer rassismuskritischen Perspektive, und wählt die Grundschule als Bildungsinstanz zu ihrem zentralen Untersuchungsfeld, um zu ergründen, wie der dargelegte Anspruch in der Praxis mit migrationsspezifischen institutionalisierten Selektionsmechanismen kollidiert. Denn insbesondere im Hinblick auf migrationsbedingte Differenzierungspraxen und damit auf migrationsspezifische Selektionsmechanismen, wie beispielweise die Studien von Gomolla und Radtke (2009), Heidrich (2024), Jordring (2022) sowie Machold und Wienand (2021) aufzeigen, zeigt sich ein deutliches Spannungsverhältnis.

Der Feldzuschnitt wird im Zuge dieser Studie in einem rekursiven Design verfolgt, stetig weiterentwickelt und dem Forschungsgegenstand in einer zirkulären Bewegung zwischen Datenanalyse und -erhebung flexibel anpasst (Breidenstein et al., 2013, S. 47). Breidenstein et al. betonen, dass die Fallauswahl in der ethnografischen Auswahl der Stichprobe eine wesentliche Rolle spielt. Anders als beispielsweise in der Biografieforschung bildet ein Fall hierbei gerade nicht den Einzelfall einer Person ab: In der Ethnografie ist das Feld der Fall und es bedarf einer anfänglichen Offenheit, die mit zunehmender Zeit und mit der Bearbeitung der Forschungsfragen mehr und mehr einen »Zuschnitt des Feldes« [Herv. i. O.] (Breidenstein et al., 2013) verfolgt. Orientiert wird sich dabei sowohl an theoretischen als auch forschungspraktischen Überlegungen, auf deren Basis die Auswahl der Fälle und somit der »Zuschnitt des Feldes« erfolgen sollte, um eine fundierte empirische Ergründung des Forschungsgegenstands zu erzielen.

In der anfänglichen Feldkonstruktion für diese Studie habe ich an zwei Grundschulen ethnografisch erhoben. Die erste Schule folgte einem integrativen Ansatz, nach dem neu migrierte Schüler*innen in regulären Klassen unterrichtet wurden. In der zweiten Schule wurde mit einer Einrichtung einer Klasse ausschließlich für neu migrierte Schüler*innen gearbeitet.

Die erste ethnografische Erhebung wurde im Frühjahr 2017 an einer Ganztagschule mit jahrgangsübergreifender Primarstufe in einer nordrhein-westfälischen Großstadt (A-Stadt) durchgeführt. Die Grundschule hat ein inklusives Schulprofil (GU/GL) und beschreibt die Aufnahme von neu migrierten Schüler*innen als in einem »Integrativen Modell« einer inkludierenden Haltung folgend. Aus diesem Grund wird keine Einrichtung von separaten »Sprachlernklassen«, sondern eine sukzessive Aufnahme von neuzugewanderten Schüler*innen seit Herbst 2015 in den Regelschulbetrieb verfolgt. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebungsphase im Jahr 2017 sind 30 sogenannte neuzugewanderte Schüler*innen bei einer Gesamtschüler*innenschaft von ca. 700 (Stand 05/2017) an der Gesamtschule aufgenommen. Die ethnografische Erhebung an der ersten Schule wurde mittels teilnehmender Beobachtung in einem zeitlichen Rahmen von vier Wochen durchgeführt. Dabei wurde ich einer Klassenleitung zugeteilt, die eine*n neu migrierten Schüler*in in ihrer Klasse unterrichtete. Zudem wurden sechs leitfadengestützte Interviews durchgeführt: mit den beiden Stufenleitungen der Gesamtschule (Primar- und Sekundarstufenleitung), mit zwei Lehrkräften, davon eine Lehrkraft, die für die Sprachförderung zuständig war, und einer Klassenlehrkraft, einem Schulsozialarbeiter, der für »geflüchtete Schüler*innen« zuständig war, und ein Interview mit der Verwaltungskraft der Schule. Die Interviews wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Zeitraum von drei Monaten im Anschluss an die ethnografische Beobachtungsphase durchgeführt.

Die zweite Erhebung erfolgte im Frühjahr 2018 an einer weiteren Grundschule mit gebundenem Ganztag in einer nordrhein-westfälischen Großstadt. Eine erstmalige Einrichtung einer »Förderklasse« für neu migriert Schüler*innen an dieser Schule war laut Schulkonzept im Jahr 2009 erfolgt. Im Schuljahr 2010/11 folgte dann die Einrichtung einer »Internationalen Klasse«. Diese wird seitdem konzeptionell weiterentwickelt. Der Feldzugang erwies sich als »meet by accident« zwischen dem Schulsozialarbeiter der Grundschule und mir. Der Schulsozialarbeiter nahm daraufhin Kontakt zu mir auf, da er von einem gemeinsamen Bekannten im Feld aufenthaltsrechtlicher Beratung gehört habe, dass ich eine Studie zur Beschulung von neu migrierten Schüler*innen durchführte. Im Zuge unseres ersten Telefongesprächs tauschten wir uns aus und vereinbarten ein Interview, in dem er mir Angaben zum Schulkonzept und seinen Erfahrungen an der Schule in Bezug auf die Aufnahme und Beschulung neu migrierter Schüler*innen machte. Auf diesem Weg erlangte ich über diese Kontaktperson einen Feldzugang zur besagten Schule und führte meine Studie in der ›Internationalen Klasse‹ durch. Zwar machte ich die Begegnung mit dem Schulsozialarbeiter eher zufällig, die Entscheidung für die Auswahl dieser Schule erfolgte jedoch systematisch. Zunächst interviewte ich den Sozialarbeiter für erste Einblicke in die Bildungspraxis. Wie er im Interview berichtete, wurde an der entsprechenden Schule langjährig mit der Organisationsform der ›Internationalen Klasse‹ gearbeitet, was mir darüber hinaus vor dem Hintergrund der Kontextualisierung der statistischen Daten aus A-Stadt interessant erschien. Nach den statistischen Abgaben des Lernreports (2018) liegt die ausgewählte Schule in einem Stadtteil mit einem »Anteil von Neuzugewanderten« von 4–5 % (N=4.002) (Lernreport, 2018, S. 23). Ein weiteres Auswahlkriterium für diese Grundschule war die Angabe des Lernreports 2018, dass hier im Primarbereich eigentlich »vorrangig in Regelklassen der wohnortnächsten Schule beschult« (Lernreport, 2018, S. 79) wird und nur in Ausnahmefällen ›Internationale Klassen‹ eingerichtet werden. Ein weiteres Auswahlkriterium war für mich die Aussage des Sozialarbeiters, dass an der Schule ein gesondertes curriculares Angebot im Rahmen der Schulsozialarbeit für die Adressat*innengruppe neu migrierter Schüler*innen entwickelt wurde. Dieses wurde in die Organisation der gesamten Schule implementiert und auch auf deren Homepage veröffentlicht. Dazu zählt das »Konzept zur Eingliederung von Seiteneinstiegern in die Regelklasse«, das dezidiert die Rahmenbedingungen, die Organisation und die Durchführung der ›Internationalen Klasse‹ an der Schule beschreibt. Nach einer einmonatigen ethnografischen Erhebungsphase, zu der auch ethnografische Gespräche während des Feldaufenthalts gehörten, führte ich mit mehrmonatigem Abstand zur Erhebungsphase der teilnehmenden Beobachtungen drei leitfadengestützte Interviews. Interviewt wurden die zentralen drei Akteur*innen aus der Feldbeobachtung: die Lehrkraft der ›Internationalen Klasse‹, der Schulsozialarbeiter, der ebenfalls in der Klasse unterrichtete, und ein*e Praktikant*in im Anerkennungsjahr, der*die ausschließlich in der Klasse tätig war.

Die Leitfragen waren jeweils auf die drei ausgewählten Interviewpartnerinnen abgestimmt. Er wurde entlang erster Analyseschleifen und auf Grundlage der Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen entwickelt. Ein geplantes Interview mit der Schulleitung wurde unter Angabe unterschiedlicher Gründe mehrfach verschoben und kam letztendlich nicht zustande.

4.1.2 Anpassung des Feldzuschnitts

Entlang der bereits vorangestellten forschungsmethodischen Begründung zum zirkulären Zuschnitt des Feldes wurden die Erhebungen an der ersten Schule genutzt, um den methodologischen Ansatz der IE weiterzuentwickeln sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethodik zu überarbeiten und zu reflektieren. Die Erhebungsdaten der zweiten Schule wurden inhaltlich ausgewertet und analysiert. Die erste ethnografische Erhebung ermöglichte, die Stärken und Schwächen der Methodologie und methodischen Vorgehensweise zu reflektieren und entsprechend methodisch, gegenstandsspezifisch und auch forschungspraktisch anzupassen.

Im Rahmen der ersten Erhebung mittels teilnehmender Beobachtung in der ersten Grundschule zeigte sich zudem ein forschungsethisches Problem. Im Fokus der teilnehmenden Beobachtung sollten die unterrichtlichen Konstellationen und Organisationsformate des Unterrichts für neu migrierte Schüler*innen stehen. Geplant war, dass ich dem vorgegebenen Unterrichtsplan für neu migrierte Schüler*innen folgen würde. Da jedoch nur ein*e Schüler*in als neu migrierte Schüler*in in diesem Klassensetting unterrichtet wurde und einen eigenen Stundenplan hatte, folgte ich zwar prinzipiell dem Studienplan, begleitete dabei jedoch faktisch insbesondere diese*n einzelne*n Schüler*in in seinem*ihrer Schulalltag und in ihren*seinen jeweiligen Unterrichtssettings. Dies hatte zur Folge, dass meine Anwesenheit die Aufmerksamkeit auf diese*n Schüler*in lenkte und ihn*sie somit besonders markierte. Besonders sichtbar wurde dies in den Sprachfördersettings, in denen sich oft nur zwei oder drei Schüler*innen befanden. Dieses Othering (Siouti et al., 2022) habe ich aus einer rassismuskritischen Perspektive zu bearbeiten versucht und letztlich die Entscheidung getroffen, diese ethnografisch erhobenen Daten für eine inhaltliche Auswertung im Zuge dieser Studie nicht weiter zu verwenden. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war zudem, dass der Datenschutz an dieser spezifischen Schule im Fall einer Verwendung nicht hätte gewährleistet werden können.

Aufgrund dieser feldspezifischen Erfahrungen, die ich im Zuge der ersten Erhebungen gesammelt habe, konnte ich meinen Forschungsgegenstand präziser fokussieren. Dabei habe ich nicht mehr nur grob die Organisation der Bildungspraxis neu zugewanderter Schüler*innen verfolgt, sondern bin in eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Ansatz der IE gegangen und habe die Erhebungsstrategie deutlich flexibilisiert, indem ich den Gegenstand entlang des empirischen Materi-

als nochmals, hin zur Erhebung institutioneller Praktiken des Organisierens einer »Internationalen Klasse« nachjustiert habe. In dieser öffnenden Bewegung hinsichtlich der Auswahl der Stichprobe hat sich mein Erkenntnisinteresse noch einmal entlang der Empirie als entscheidender Kristallisierungspunkt für eine Schärfung des Gegenstands dieser Arbeit erwiesen. Die Erfahrungen aus dem ersten Sample beeinflussten auch maßgeblich, wie ich in der zweiten Studie methodisch angesetzt habe, insbesondere im Hinblick auf die Erhebung von Texten und deren Aktivierung im Feld. Diese flexibilisierte und adaptive Forschungsstrategie verstehe ich auch als eine, die in vielen Aspekten an dem Forschungsstil der IE nach Smith orientiert ist.

4.2 Die Datenerhebung der institutionell-ethnographischen Studie

Zur Erschließung der lokal wie translokal verteilten institutionellen Praktiken wurden Texte und die aktive Auseinandersetzung von Akteur*innen mit diesen ethnografisch erhoben und analysiert. Im Zuge von ethnografischen Ansätzen ist ein methodentriangulierendes Vorgehen nicht weiter ungewöhnlich und die Verbindung von ethnografischen Beobachtungen, Dokumentenanalysen und Interviews hat deutliche epistemische Stärken. Stephan Dahmen verweist in Anlehnung an Atkinson und Hammersleys »Ethnography: Principles in practice« (2007) auf zwei Lesarten von Interviews und ihrer Rolle im Zuge seiner durchgeführten Institutionellen Ethnographie. Neben der Beschreibung des Verhaltens von Menschen durch den*die Forscher*in sei auch das von den Beteiligten Gesagte, Inhalt von Interviews oder aus Beobachtungen, von Bedeutung, da es einerseits über die Phänomene an sich Auskunft gebe, aber auch implizit etwas über diskursive Strategien aussage (Dahmen, 2021a, S. 159). Die Erhebung umfasste somit neben dem Einbezug von aktivierten Texten auch weitere Datensorten, die ermöglichten, die Aktivierung, Bewegung und Transformation der Texte zu rekonstruieren. Dadurch wurden drei Datensorten produziert: (1) Narrative Beobachtungsprotokolle, (2) Texte und (3) ethnografische und leitfadengestützte Interviews mit den feldinternen Akteur*innen.

4.2.1 Erhebung von Texten in Aktion (»texts in action«)

Das Erhebungsverfahren der vorliegenden Studie zentriert sich um die Erhebung von Texten und deren Aktivierung durch die Feldakteur*innen. Eine Erhebung von Texten erlaubt, »das Geschehen nicht ausschließlich als Effekt der Praktiken menschlicher Akteure – der Professionellen – zu verstehen und ihnen alleinig zu überantworten« (Kuhn/Mai, 2016, S. 130). In ihren Ausführungen zu »texts in action« hält Smith fest, wie Texte und textförmige Dokumente sich in »sequences of action« ereignen und das Handeln der Akteur*innen koordinieren. Damit ist die

Frage danach, wie sie aktiviert werden und wie sie in tatsächliches Handeln innerhalb der institutionellen Zusammenhänge eingebunden sind, immer empirisch zu beantworten (Smith, 2001, S. 175). Diesem Verständnis folgend kann also eine Perspektive eingenommen werden, die die Interaktion von Texten mit weiteren Texten und menschlichen Akteur*innen fokussiert. Menschliche Akteur*innen mit Texten in eine »text-reader-conversation« (Smith, 2010, S. 104), wodurch die entsprechenden Texte aktiviert werden: »The *text-reader conversation* expands the idea of a text occurring [Herv. i. O.] so that the reader's and the reader's active engagement with the text's inertia can be made visible. As a reader activates a text, she or he engages with its language and is also responding to it.« (Smith, 2010, S. 104) Über Texte werden die alltäglichen Aktivitäten der Akteur*innen innerhalb der Organisationen und Institutionen in standardisierter Form wie Formulare, Anweisungen, Regeln, Bibliotheken etc. vermittelt (Smith, 2001, S. 173). Sie sind wesentlicher Bestandteil der Arbeit von Menschen und werden von Smith als »major coordinators« (Smith, 2005b, S. 211) und damit als zentral in institutioneller Handlungskoordination verstanden (Smith, 2005b, S. 118). Mit der Aktivierung der Texte werden jedoch nicht nur Prozesse der organisationalen Koordination der Arbeit der professionellen Akteur*innen, sondern auch die darin spezifisch eingebetteten Diskurse sichtbar. Mit einem auf ihre eigenen Lese- und Schreibpraktiken bezogenen Blick macht Smith dies beispielhaft deutlich:

»Reading (and writing) are doings in time. We are actively engaged with texts as we read them, or as we continue to carry on a silent conversation with what we have read (Smith, 1990a). Textual materials on the shelves, in files (whether in computer directories or in file cabinets), or otherwise out of action, *exist in potentia* [Herv. i. O.] but their potentiating is in time and in action, whether in ongoing text-reader conversations or in how the ›having read‹ enters into the organization of what is to come.« (Smith, 2001, S. 174)

Aus diesem Verständnis heraus wird zweierlei deutlich: Es sollte zum einen nicht davon ausgegangen werden, dass Texte von selbst wirksam sind. Zentral ist die wechselseitige Beziehung zwischen Text und Leser*in, anhand derer sich seine Wirkung vollzieht. Zum anderen wurde deutlich, dass Organisationen oder Institutionen nicht gänzlich auf Texte und darin vermittelte Diskurse reduziert werden können.

4.2.2 Teilnehmende Beobachtung: Auf den Spuren der Texte

Im Rahmen dieser ethnografischen Studie stellte die teilnehmende Beobachtung eine zentrale Erhebungsmethode da. Diese wurde in Verbindung mit dem forschungspraktischen Zugang der Institutionellen Ethnographie (IE) angewandt, der auf die Erhebung von Texten durch Akteur*innen *in situ* fokussiert ist.

Im Feld der ethnografischen Organisationsforschung werden unterschiedliche Formen der Datenerhebung eingesetzt, welche sich auf spezifische Aspekte organisationaler Tätigkeiten oder allgemein auf die Herstellung sozialer Ordnung fokussieren. Diese können beispielsweise als Dokumentanalysen angelegt sein, die sich unterschiedlichen Texten der Organisation widmen und diese beispielsweise mit Wolff (2019) in den Blick nehmen. Auch können Interviewformate eingesetzt werden, auf die im folgenden Kapitel (4.2.3) eingegangen wird. Eine weitere Erhebungsform ist die Beobachtung, die organisationales Geschehen in den Blick nehmen kann.

In der ethnografischen Organisationsforschung, wie sie von Engel (2014, S. 65–66) dargestellt wird, lassen sich unterschiedliche Beobachtungsformate benennen, die eingesetzt werden: dabeistehende und eher passive Beobachtung (Mulder et al., 1989), mitlaufende und teilnehmende Beobachtung (Ybema et al., 2010), Beschreibung von organisationalen Artefakten (vgl. Thole, 1991; Richter, 2007) und organisationalen Raum-Zeit-Ordnungen (vgl. Cloos, 2008). Diese Erhebungsformate zeigen die Vielfalt möglicher methodischer Zugänge zur Organisationen und lassen sich je nach Gegenstand auch in einem multimethodischen Zugang kombinieren.

Die IE verfolgt, wie bereits dargestellt (Kapitel 3.3.3), auch im methodischen Sinne eine spezifische Herangehensweise und richtet den Blick auf institutionelles Organisieren sozialer Wirklichkeit durch Texte und Diskurse (Smith, 2005). Dieses Vorgehen ist stark an der Erhebung der Texte und ihrer Aktivierung orientiert, weniger auf eine teilnehmende Beobachtung im konventionell ethnografischen Sinne (Nadai, 2022, S. 384).

Die teilnehmenden Beobachtungen im Zuge meiner Studie habe ich im Sinne der Ausführungen der IE durchgeführt. Ich habe also nicht gänzlich unstrukturiert und offen erhoben, sondern bin in Beobachtungssequenzen, wo dies möglich war, den Texten gefolgt und habe deren Aktivierung beobachtet und beschrieben. Im Zuge des schulischen Alltags wurde mit einem anfänglichen Beobachtungsfokus (teilnehmend) beobachtet, wie Texte durch Akteur*innen verwendet, bearbeitet und reproduziert wurden. Die teilnehmende Beobachtung ist eine zentrale Forschungsstrategie der Ethnografie (Breidenstein, 2012, S. 27). In der Forschungspraxis orientierte ich mich methodisch an den von Breidenstein (2012, S. 42) formulierten Minimalstandards: (1) eine klare Beobachter*innenrolle, (2) eine intensive Verschriftlichung der Beobachtungen und (3) eine reflexiv-analytische Haltung gegenüber den

eigenen Beobachtungsprotokollen. Folgende Fragen, die Selvaraj in Anlehnung an Campbell zusammenträgt, waren auch für meinen eigenen Ansatz zur Erhebung von Texten hilfreich: »What are the people in this setting doing? How do they know what to do? What coordinates their work? What texts do they consult? Where did that text originate and from whose hands did it travel?« (Campbell, 2010, S. 7, zit. n. Selvaraj, 2016).

Dabei wurden Texte nicht nur in ihrer materialisierten Form als Artefakte erhoben. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wurde die Verwendung, Bearbeitung und Re-Produktion der Texte durch Akteur*innen *im Vollzug* erhoben. In Verbindung mit dem Instrument der teilnehmenden Beobachtung ging es darum, den Texten durch das Feld und die Praxis zu folgen, also konkret zu erheben, wie Akteur*innen Texte nutzen und relevant setzen. Gemäß der Anweisung »trace chain of action, organized through a set of documents« (DeVault/McCoy, 2002, S. 766) folgte ich beispielsweise in einer Beobachtungssequenz einem Text (»Einverständniserklärung«), den ich zwar nicht physisch erheben konnte, welcher jedoch von den Feldakteur*innen so aktiviert wurde und letztlich aufzeigte, wie eine Lehrkraft ein*en Schüler*in dazu aufforderte, elterliche Unterschriften einzuholen und somit die Verantwortung für die Kommunikation mit den Eltern zu übernehmen. Mittels dieses Textes wurde also die* der Schüler*in responsibilisiert, die Arbeit zwischen den Eltern und schulischen Akteur*innen zu übernehmen, wie ich in Kapitel 5.2.1.3 näher beschreibe.

Im Anschluss an Marcus (1995) wurde der Forschungsansatz »follow the people« um »follow the texts« erweitert, um die textvermittelte Komponente von Praktiken durch verschiedene Sites des Forschungsfelds zu ergründen. Das Prinzip »follow the text« ließ sich dann wiederum um das Prinzip des »follow the practice« nach Nicolini (2012, S. 20) erweitern. Dies ermöglichte die Beobachtung einzelner Akte und Praktiken, was sich vom sequenziellen Vorgehen nach Smith stark unterschied.

In Abgrenzung zum Smithschen Vorgehen ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die praxistheoretische Perspektivierung für die Rekonstruktion institutioneller Praktiken und darin verwobener Wissens- und materialer Praktiken eine zentrale Rolle spielt, um den methodologischen Perspektivenwechsel vom Nachvollziehen subjektiver Rekonstruktionen zur Herstellung sozialer Wirklichkeit zu vollziehen (Ott et al., 2015, S. 20). Zentral für diese Perspektive ist, dass der Vollzug materialisierter Praktiken in den Blick kommt, nicht ausschließlich das Handeln der einzelnen Akteur*innen. Die teilnehmenden Beobachtungen fokussieren dabei auf den situierten Vollzug des Organisierens, in den nicht nur menschliche Akteur*innen eingebunden sind, sondern auch nicht-menschliche Artefakte, Texte. In praxistheoretischer Perspektive werden Texte nicht als Materialisierungen von Praxis gelesen, sondern in ihrer aktiven Rolle erkannt, in der sie die Aktivitäten der menschlichen Akteur*innen organisieren, vermitteln und regulieren und damit als Teil der Praxis ethnografisch erhoben werden. Die analytische Aufmerksamkeit gilt dabei

nicht dem Text als Dokument, sondern der Art und Weise, wie Texte in institutionelle Praktiken eingebunden, interpretiert, mobilisiert oder auch bearbeitet werden, aber auch der Frage, wie diese den Vollzug institutioneller Praxis realisieren und in welchem textuellen Gefüge (Intertextualität) sie das Organisieren der »Internationalen Klasse« enaktieren (Powell/Rerup, 2017, S. 277). In der teilnehmenden Beobachtung dieser situierten Praxisvollzüge lässt sich rekonstruieren, welche Bedeutung Texte für die Akteur*innen im konkreten Handlungsvollzug entfalten. Dementsprechend arbeite ich in Anlehnung an Kuhn und Mai (2016) eher mit einer methodologischen Abkehr von einer reinen Dokumentenanalyse der erhobenen Texte. Im Rahmen einer Analyse am Beispiel des in Nordrhein-Westfalen umgesetzten Delfin4-Screenings argumentieren Kuhn und Mai wie folgt:

»In methodologischer Hinsicht hätten reine Dokumentenanalysen der ausgefüllten Testdokumente nur wenig Aufschluss über die Verarbeitungspraxis der Professionellen geben können und hätten weder die eigenlogische ›Mogelpraxis‹ gegenüber dem Test noch deren ›ethnische‹ Differenziertheit sichtbar machen können. Dies wurde erst durch eine audiogestützte teilnehmende Beobachtung der situierten Nachbesprechungen rekonstruierbar.« (Kuhn/Mai, 2016, S. 130)

Die Protokollierung der teilnehmenden Beobachtung erfolgte nach dem Ansatz der *talking fieldnotes* (Cloos, 2010, S. 187). Im Anschluss an Cloos handelt es sich hierbei um narrative Protokollierungen und deren Aufnahme im direkten Anschluss an eine teilnehmende Beobachtung. Cloos beschreibt *talking fieldnotes* als »eine Erzählung über das, was die FeldforscherInnen während ihrer Feldteilnahmen erlebt, gesehen, gehört und gefühlt haben.« (Cloos, 2010, S. 188). Sie beinhalten reflexive, beschreibende und interpretative Erzählelemente und folgen den kognitiven Mustern von Stegreiferzählungen (vgl. Schütze, 1984). Cloos markiert zudem, dass jede Beobachtungsform bereits ein Moment der (Re-)Konstruktion darstellt. Die anschließende Erstellung des Beobachtungsprotokolls im Sinne einer erinnernden Narration über das, was im Feld geschah, ist zugleich ein Ausgangspunkt für eine Rekonstruktion und Analyse:

»Narrative Beobachtungsprotokolle entziehen sich einem naturalistischen Verständnis von Ethnographien, einer ethnographischen Autorität. [...] Die Standpunkte der ethnographischen BetrachterInnen und ihre Erfahrungen bleiben erhalten und rekonstruierbar. Auf diese Weise entziehen sich *talking fieldnotes* der Illusion, ein Beobachtungsprotokoll könne im Sinne des starken Dokumentierens mit stillosem Stil, wertneutral und wahrheitsgetreu die Fakten zur beobachteten Wirklichkeit wiedergeben. [...] Talking fieldnotes trennen formal den Prozess des Erzählens von dem der Rekonstruktion. Sie beachten dabei auf besondere Weise, dass die Erstellung des Protokolls bereits eine besondere (Re-)Konstruktionsleistung darstellt.« (Cloos, 2010, S. 189)

Ohne zwingenden Rückgriff auf die Feldnotizen folgen Ethnograf*innen ihren Erinnerungen und erzählen von ihren Beobachtungen im Feld. Die Aufnahmen werden im Anschluss annähernd wortgetreu transkribiert (ebd., S. 187). Die narrativen Feldprotokollierungen werden nicht wie in eher konventionell ethnografischen Ansätzen der Schreibpraxis von Verschriftlichung der Beobachtungen mittels einer »dichten Beschreibung« (Geertz, 2019) angefertigt. Die Erzählung, Aufnahme und Transkription der Beobachtungen der Ethnograf*innen ermöglicht eine ausschließlich auf schriftlicher Protokollierung basierte Form der Beobachtungen der Rekonstruktion und eine Konstruktionsleistung, welche bereits deutliche Analyseleistungen enthält. Cloos führt bezüglich der methodischen Begründung von narrativen Beobachtungsprotokollen weiter aus:

»Beobachtungsprotokolle auf Band zu sprechen, verhindert, dass diese so dicht angelegt werden, als könnten sie bereits für sich sprechen und man so tun, als sei mit ihnen abschließend das gesagt, worauf es ankommt. Sie vermitteln nicht, dass der Interpretationsprozess schon weitgehend abgeschlossen ist, und transportieren nicht die ›Idee der kulturellen Geschlossenheit‹ (Wolff 1986, S. 339). Die Erhaltung einer narrativen Struktur verhindert solche Objektivierungsversuche.« (Cloos, 2010, S. 189)

Durch die Protokollierung der teilnehmenden Beobachtungen über den Ansatz der narrativen Beobachtungsprotokolle, die *talking fieldnotes*, war es mir möglich, die Protokolle recht ausführlich nach den Beobachtungssequenzen zu transkribieren. Die Aufnahmen und Transkriptionen dienten mir zur Vorbereitung auf weitere Beobachtungen und der Durchführung der Interviews. Dieses Vorgehen des Protokollierens ermöglichte mir ein sukzessives Wechselspiel zwischen Datengenerierung und ersten Datenanalysen. Durch die narrative Struktur der Protokollierung gelangte der Interpretationsprozess in den Vordergrund und ich habe mich weniger mit der mir zu Beginn der Erhebung sehr schwer gefallenen Verschriftlichung der Feldnotizen in »dicht beschreibende« Protokollierungen befasst.

4.2.3 Ethnographische und leitfadengestützte Interviews

Im Rahmen der Institutionellen Ethnographie wird Interviews eine zentrale Rolle zugeschrieben (Campbell/Gregor, 2004; DeVault/McCoy, 2002; Tummons, 2018; Smith, 2005b). Sie erfassen die Perspektiven und Erfahrungen der feldinternen Akteur*innen und ermöglichen den Forscher*innen, den »institutionellen Alltag« zu untersuchen und die sozialen Beziehungen zu ergründen (DeVault/McCoy, 2006). Interviews sind darauf ausgerichtet, das Institutionelle in den Fokus zu nehmen und das alltägliche Arbeitswissen der Feldakteur*innen zu ergründen, um *ruling*

relations zu untersuchen (Smith, 2005b; Selvaraj, 2016). Die Betonung der Ergründung von Texten und textvermittelten Praktiken im Rahmen der Interviews ist ein weiterer wichtiger Aspekt der Institutionellen Ethnographie (DeVault/McCoy, 2006, S. 33–37; Tummons, 2018, S. 151).

Im Zuge der hier durchgeföhrten Studie wurden zwei Interviewformate eingesetzt: (1) ethnografische Interviews im Zuge der teilnehmenden Beobachtungen und (2) leitfadengestützte Interviews im Nachgang zu den teilnehmenden Beobachtungen.

Ethnografische Interviews

Unter der Bezeichnung ethnografisches Interview lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen und Interviewformen fassen. Diese können auf informeller Ebene stattfinden und spontane Befragungen der Akteur*innen beinhalten, im Hinblick auf Dauer und Strukturierung variieren und Akteur*innen sowohl im Einzelnen als auch in Gruppensettings adressieren (Kelle, 2001, S. 202). Die Forscher*in und die Feldakteur*innen kommen in ein Gespräch, das sich an die Bedingungen des F eldes anpasst. Sie können in verschiedenen Sequenzen der Erhebungen flexibel eingesetzt werden und dienen als Ergänzung zur teilnehmenden Beobachtung und Vertiefung des Beobachteten. Die ethnografischen Interviews lassen somit in Abgrenzung zu anderen Interviewformen einen unmittelbaren Bezug zum Vollzug der Praxis zu. Sie ermöglichen, die interviewten Personen über einzelne Akte ihres Tuns und des darin verwobenen Gebrauchs von Texten zu befragen und den Vollzug der einzelnen sozialen Akte im Sinne der dichten Beschreibung (Geertz, 1983): zu protokollieren. Auch ermöglichen sie im Gegensatz zu standardisierten Interviews ein flexibles und offenes Interviewvorgehen, da sie durch offenere Fragen gekennzeichnet sind. Die Durchführung ethnografischer Interviews in meiner Studie variierte nach Strukturierungsgrad und je nach Situation und Kontext. Oft waren es eher spontane Fragen an die Akteur*innen. Es fanden jedoch auch beispielsweise sehr gezielte längere Gespräche im Nachgang einer Teamsitzung statt. Darüber hinaus gab es explizite Nachfragen meinerseits in Bezug auf Texte, die in der Praxis relevant wurden. Dabei orientierte ich mich am Vorgehen von Devault und McCoy (2002) und kam mit den Feldakteur*innen ins Gespräch, um an die ›Geschichten zu den Texten‹ zu gelangen, in denen die einzelnen Handlungen zur Arbeit mit den Texten beschrieben wurden, oder aber Aussagen dahingehend getroffen wurden, wie die Texte entstanden sind, wer sie erstellt hat und wie sie weiter verarbeitet werden. Diese Interviews, die im Sinne von Schütze (1984) als *Stegreiferzählungen* konzeptualisiert werden können, erwiesen sich als äußerst erkenntnisreich, insbesondere hinsichtlich der Sinngebungsprozesse der interviewten Akteur*innen. Darüber hinaus lieferten sie wertvolle Erkenntnisse über die institutionelle Sprache und ihre feldspezifische Bedeutung, die mir als Forscherin nicht in der gleichen Selbstverständlichkeit zugänglich waren wie den Feldmitgliedern selbst. Wie bereits dargestellt,

spielt die Explikation der Aktivierung von Texten, die im Rahmen der Institutionellen Ethnographie erhoben werden, eine zentrale Rolle. Im Zuge von Interviews wird auch die institutionelle Sprache fokussiert und zum Gegenstand der Analyse erhoben. Es wird untersucht, wie institutionelle Sprache das Handeln der Akteur*innen koordiniert und wie es in und durch Texte vermittelt ist (Smith, 2005b, S. 95). Dieses Vorgehen ermöglichte mir eine vertiefte Analyse der institutionellen Sprache, ihrer Codes und Klassifikationen, die sowohl im situierten Vollzug als auch im Sprechen über die institutionellen Texte aufkamen und/oder auf die die Akteur*innen in der Beschreibung ihres Tuns oder Texten zurückgriffen. Diese institutionelle Sprache mitsamt der Codes als institutionell relevant zu identifizieren, war ein erster Schritt und wurde dann in Form von kurzen Nachfragen oder Gesprächsanlässen zu den genauen Wordings und Codes vertieft, um sie näher und präziser zu erfassen. In diesem Sinne galt es, diese Verweise auf institutionelle Sprache genauer in den Fokus zu nehmen und sich diese, wenn möglich durch die interviewten Personen weiter ausdifferenzieren zu lassen, um zu den Bedeutungskonstruktionen und Klassifikationssystemen im Vollzug institutioneller Praktiken zu gelangen.

Leitfadengestützte Interviews

Im Zuge der Erhebung von leitfadengestützten Interviews einige Monate nach den teilnehmenden Beobachtungen wurden dieselben Akteur*innen aus den beobachteten Sequenzen mittels eines halbstandardisierten Leitfadens interviewt, welcher ein auf die jeweiligen Interviewpartner*innen abgestimmtes Set an Fragen enthielt. Dabei wurden dieselben Akteur*innen aus den beobachteten Sequenzen mittels eines Leitfadens interviewt, welcher jeweils auf die*den jeweiligen Interviewpartner*in abgestimmte Interviewfragen enthielt und entlang erster Analyseschleifen auf Grundlage der Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen entwickelt wurden. Die Konzeption der jeweiligen Leitfäden erfolgte auf Grundlage erster Analysen der Feldnotizen und narrativen Protokollierungen der teilnehmenden Beobachtungen. In dieser zweiten Runde der Interviewerhebung mit einer eher standardisierten Form von Interviews ging es darum, Interviews idealerweise mit den Feldakteur*innen durchzuführen, die im Feld in die Aktivierung von Texten involviert waren. Ziel dieser Interviews war, die Verbindung der ausgewählten Texte, die ich als Schlüsseltexte auswählte, und den »sayings« der Akteur*innen zu diesen Texten und ihrer Repräsentation durch diese zu verdichten. Entsprechend wurden Fragen zu den einzelnen zuvor in der Beobachtung erhobenen Texten formuliert, um auch institutionelles Sprechen und daran anschließende Praktiken aufzugreifen, welches sich explizit in und um die erhobenen Texte formierte. Dieses Vorgehen ermöglichte, institutionelle Praktiken zu rekonstruieren, indem die erhobenen Texte und ihre Aktivierung in den Interviews aufgegriffen wurden und damit in Bezug zu ihrem Vollzug bearbeitet wurden.

Die Entwicklung des Interviewverfahrens hat sich im Zuge der zweiten Studie ebenfalls deutlich verändert. Während ich während des ersten Feldaufenthalts im Rahmen des Leitfadens deutliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt habe und sehr strukturiert und nah an den Leitfragen interviewt habe, lag der Fokus bei der zweiten Erhebung auf den Texten und ihrer Aktivierung, und es ergab sich mehr ein Interviewgespräch, das näher an den Beobachtungen und Protokollierungen lag und diese Ergebnisse verdichten und ausdifferenzieren konnte. Auch habe ich im Rahmen des ersten Feldaufenthalts deutlich mehr feldinterne Akteur*innen interviewt, die zwar eine feldintern relevante Mitgliedschaft innerhalb der Einzelschule aufwiesen, in 3 von 6 Fällen jedoch nicht Teil der ethnografischen Beobachtungen wurden. Diese Interviewpartner*innen wurden stattdessen von anderen Feldakteur*innen als für die Organisation des Schulalltags für neu migrierte Schüler*innen als relevant markiert.

4.3 Auswertungs- und Mappingstrategie: Vom *Zooming In* zum *Zooming Out*

Für die Analyse des erhobenen Materials habe ich eine Strategie entwickelt, die ein zweischrittiges Vorgehen verfolgt. Zum einen lehnt es sich an einzelne Analyseschritte in IE nach Smith an. Die eingesetzten Analyseschritte sind »Sequences of Action« (Smith, 2010, S. 211), die »Text-Reader-Conversations« (ebd., S. 104) und eine Dokumentenanalyse nach Smith (2001). Die Analyse des Textes und seiner Aktivierung wird mit dem aus der IE entlehnten Schritt der »Text-Leser*in-Konversation« (*text-reader-conversation*) (Smith, 2001, S. 174) ausgeführt. Zusätzlich wird der Text unter Anwendung des von Smith (ebd.) in der IE entwickelten Analyseprozesses zu Texten einer Dokumentenanalyse unterzogen. Dieser Analyseprozess zielt auf die Herausarbeitung der textuell verankerten Subjekte. Dazu wurden zunächst die im Text eingeschriebenen, d.h. Subjekte fokussiert. Hierin, so die Begründung nach Smith, liegt nämlich die Möglichkeit, institutionelle Kategorien zu ergründen, die der Text bündelt. Dadurch kann rekonstruiert werden, wie diese Subjekte innerhalb der institutionellen Prozesse in Texte und Statuskategorien inskribiert werden. Smith argumentiert diesbezüglich wie folgt:

»The text formulates a process. People's doings are no longer just that, but become interpretable as expressions or instances of a higher order organization, independent of particular people. The process has definite personnel, anchored in the categories of the regulating organization in which it is positioned; it names a course of action, with a sequence of steps, alternative routes to a conclusion, a determination of what might be considered a conclusion, an opening of routes beyond the scope of the text.« (Smith, 2001, S. 180–181)

Smith stellt also in den Vordergrund, dass die textuelle Einschreibung von Subjekten in institutionelle Prozesse durch die textuelle Inskription von Kategorien, Rollen und Handlungsabläufe ermöglicht. Durch die im Text vorgenommene Kategorisierung der Subjekte wird der Zusammenhang mit der »übergeordneten Organisationsstruktur« (ebd., eigene Übersetzung) hergestellt, die über das einzelne Subjekt hinausreicht. Das Subjekt wird über den Text hinaus in der Institution positioniert und prozessiert. Durch die im Text vorgenommene Kategorisierung des Subjekts wird dieses nicht nur benannt, sondern zugleich in einen standardisierten institutionellen Ablauf eingepflegt. Es erhält eine institutionelle Position, die sich aus textuell verankerten Bedingungen ergibt und innerhalb institutioneller Prozesse anschlussfähig ist. In den Erläuterungen zu einem Analysebeispiel eines Textes führt Smith (2001) aus, dass beispielsweise ein*e Student*in nur als solche*r institutional klassifiziert ist, wenn bestimmte institutionelle und organisationale (textuell verankerte) Bedingungen erfüllt sind und damit ein Status vergeben wird:

»A person who attends lectures, writes tests, and completes other assignments of a course is only a student if her name locates a file on record in the Registrar's office and her payment of fees is up-to-date.« (Smith, 2001, S. 186).

Mittels dieser an der IE orientierten Analyse nach Smith ließ sich also in einem ersten Schritt ein Blick auf eine sequenzielle institutionelle Prozessierung und Funktionalisierung der aktivierten Texte werfen. Die an den Analysetechniken der Institutionellen Ethnographie orientierte Auswertungsstrategie führte relativ bald zu Verkürzungen der Analyse, welche ich mit einer Anpassung der Analysestrategie mit einem praxistheoretischen Zugang über ein analytisches Schreiben mit der Analysetechnik des »zooming in« und »zooming out« nach Nicolini (2009a) bearbeitet habe.

Im Forschungsprozess zeigte sich, dass durch die in der IE nach Smith angelegten Auswertungsschritte im Rahmen eines sequenziellen Vorgehens zwar Erkenntnisse produziert werden und somit ein erstes Aufbrechen der Daten erste analytische Abstraktionen erlaubt wird, jedoch eine Rekonstruktion institutioneller Praktiken nicht substanziell betrieben werden kann. Den Praktiken zu folgen, heißt vielmehr, sich von der Chronik der einzelnen Sequenzen zu lösen, denn Praktiken sind mehr als die Beschreibung der Chronik der *doings* und *sayings*. Aus diesem Grund wurde eine weitere Analyseschleife, die des *zooming in* durchgeführt, um einzelne Praktiken zu rekonstruieren und im abschließenden zweiten Schritt des *zooming out* ihre Verwobenheit und Vernetzung der rekonstruierten Praktiken zu analysieren, wie von Nicolini veranschaulicht wird (Abbildung 3).

Abbildung 3: Zooming In and Out (Nicolini, 2009a, S. 1412)

Zooming in	
Focus on / articulate the:	Sayings and doings Active role of material elements and infrastructure Local methods and micro strategies of concerted accomplishment Body choreography Practical concerns Sense and object of the practice Local repertoire and lexicon of accountability Conditions of legitimacy Sociality and socialization process [...]
Zooming out	
Follow the practice and articulate the:	Associations between practices and the resulting practice-net Reciprocal implications (how one practice becomes the resource for other ones) Mediators Patterns of associations and interests (practice-net) Local and trans-local (global) effects Effects of the global on the local [...]

4.3.1 Texten und Praktiken folgen – *Zooming In*

Nun erfolgt eine zweischrittige Darstellung der Analyse der erhobenen Daten: (1.) Den Texten folgen (*follow the texts*) und (2.) der Praxis folgen (*follow the practice*). Daran anschließend wird der Analyseschritt des *Zooming-in* nach Nicolini (2009) vorgestellt und ausdifferenziert. Als Datenkorpus dienten die erhobenen Texte, Protokolle und Interviews, um die Texte nicht in Abstraktion von dem zu analysieren, wie sie in die Sequenzen eintreten und zu Teilen der Praktiken werden.

Den Texten zu folgen, war auch im ethnografischen Schreiben eine richtungsweisende Bewegung. Ein weiterer Schritt bestand darin, das gesamte zusammengetragene empirische Material im Analyseprogramm MAXQDA zusammenzufassen sowie die erhobenen Schlüsseltexte entsprechend in den jeweiligen Beobachtungsprotokollen und Interviewauszügen zu markieren und innerhalb von MAXQDA zu verlinken. Dieser Schritt hat eine erste Datensortierung erbracht und bereits erkennen lassen, welche Texte im Feld eine zentrale Rolle einnehmen. Entlang dieser ersten analytischen Bewegungen im Material wurde eine Auswahl von Schlüsseltexten durchgeführt, die im Feld relevant gesetzt worden waren und mir als relevant für meine weiteren Analysestrategien erschienen. Um das Material weiter aufzubrechen, bestand ein weiterer Schritt darin, das gesamte Material in MAXQDA mit ersten offenen Codierungen zu versehen, anhand deren es weiter ergründet wurde, ohne jedoch die Daten in diesem Schritt bereits final analysieren zu wollen. Durch diesen Schritt wurden vielmehr erste analytische Stränge sichtbar, wie etwa

Verbindungen von Texten zu Interviewaussagen und Beobachtetem. Das Kodieren hat auch geholfen, die Sequenzierung zu verlassen, einzelne Hinweise auf Akte und Praktiken über das gesamte Material zu überblicken und diese mit anderen Teilaspekten und Vollzügen dieser Akte zusammenzubringen sowie Anschlusspraktiken zu markieren. Mit einer sequenziellen Vorgehensweise wären diese Zusammenhänge nicht rekonstruierbar gewesen. Diese Vernetzungen und andere eher offene Gedanken zum Material habe ich mit Memos versehen und lese diese als erste interpretierende Bewegungen und Analysen meines empirischen Materials.

Einen ersten systematischen Analyseschritt bildete das Verfassen eines Interpretationstextes entlang der Smithschen Strategie der »Sequences of Action« (Smith, 2010, S. 211). Es diente dazu, die Daten aufzuschlüsseln und die Schlüsseltexte sequenziell zu kontextualisieren, also nachzuzeichnen, wie die Texte in die Sequenzen eintreten und was mit den Texten in diesen Sequenzen geschieht. Als weiteren Analyseschritt galt es, die »Text-Reader-Conversations« (Smith, 2010, S. 104) herauszuarbeiten, mittels derer die Aktivierung und Rezeption von Texten durch die Feldakteur*innen herausgearbeitet wurde. Dabei ging es mir auch darum zu rekonstruieren, wie dieser Text in der Praxis vermittelt und eingewoben wurde. Analysiert wurden etwa körper-vermittelte Praktiken wie ein ›in die Luft Halten‹ oder ein lautes Vorlesen des Textes; aber auch wer den Text aktiviert und als ›text agent‹ damit arbeitet, diesen reproduziert und in die Praxis hineinträgt. Ein weiterer Analyseschritt im Anschluss an Smith war die Ergründung der ›Textualisierung‹ von Subjekten in den untersuchten Texten, die eher im Sinne einer isolierten Dokumentenanalyse durchgeführt wurde. Die anfängliche Zusammenschau und Verknüpfung der Datensorten untereinander zeigte, dass die Texte miteinander in Verbindung stehen und intertextuell verbunden sind. Diese Beobachtung wurde mit dem Ansatz der Intertextualität (Smith, 2001, S. 187) weiterbearbeitet, um die spezifisch textbasierte Verbindung zu rekonstruieren und nachzuverfolgen, ob und durch welche extra-lokalen Regelungen der Text moderiert ist sowie in welcher intertextuellen Hierarchie er mit beispielsweise anderen schulinternen Schlüsseltexten (*key texts*) verwoben ist. Diese ersten Analyseschritte waren eine erste Bewegung zur Ergründung der materialen Verwobenheit im Feld.

Praxistheoretische Perspektivierung zur Analyse von Interviews

Die Analyse von Interviews wird in Forschungsarbeiten, die mit der Institutionellen Ethnographie arbeiten, sehr unterschiedlich umgesetzt. Wie bereits in Kapitel 4.2.1 beschrieben, wird der Schwerpunkt der Untersuchung auf Texte gelegt. Im Zuge der Interviews wird hingegen die Verbindung zwischen den Texten und den Erfahrungen der Menschen sowie deren Arbeit mit den Texten erkundet, wobei es insbesondere darum geht, institutionelle Herrschaftsverhältnisse zu ergründen, welche als *ruling relations* begriffen werden. Zur Analyse von Interviews im Rahmen der Institutionellen Ethnographie werden Vorgehensweisen der Grounded Theory Methodo-

logy, aber auch kodierende Strategien, die Anwendung von Datenanalyseprogrammen und weitere Analyseverfahren eingesetzt (Lund, 2020; Ng et al., 2013; Talbot, 2018; McCoy/Vault, 2002; Rankin, 2017a).

Die von Nadai angesprochene und ausstehende Reflexion des methodischen Instrumentariums der Institutionellen Ethnographie zieht sich auch durch die Analyseverfahren: »Trotzdem ist eine Reflexion der Differenz von Beobachtung als synchroner *Nachvollzug* von Praxis und Interviews als *Erzählungen über* Praxis m.E. überfällig, zumal die IE sensibel für (eine) Verstrickung von Akteuren in einen institutionellen Sprachgebrauch ist.« (Nadai, 2022, S. 393). Dementsprechend rückte im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial aus praxistheoretischer Perspektive zunehmend die Frage in den Fokus, worüber die Interviews im Hinblick auf die institutionellen Praktiken Aufschluss geben können. Reckwitz schreibt bezüglich der Rolle des Interviews im praxistheoretischen Sinne Folgendes: »Im Prinzip steht der Praxeologe ihm mit einem gewissen Misstrauen gegenüber: Interviews ›über‹ die Praktiken und ihr Wissen sind eben nicht die Praktiken selbst« (Reckwitz, 2016, S. 56f.). Weiterführend schreibt Reckwitz jedoch in Bezug auf Wissen, dass Interviews wertvolle Einblicke in die Wissensschemata liefern können, die Praktiken zugrunde liegen:

»Aber die geäußerte Rede im Rahmen von Interviews kann ein Mittel liefern, um indirekt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren (vor allem im Falle von Praktiken, die selbst wenig natürliche Rede enthalten). Der Lackmustest für die auf diese Weise vermuteten impliziten Wissensschemata besteht darin, dass sie zu dem materialen, beobachteten Anteil der Praktiken ›passen‹ müssen.« (Reckwitz, 2016, S. 56–57)

Auch mit Schatzki lässt sich bezugnehmend auf den hier rekonstruierten Gegenstand von Wissenspraktiken und materialen Praktiken betonen, dass Interviews für die Erhebung dieser Praktiken einen erheblichen Beitrag leisten können, da sie auch Auskunft über »praktische Verständnisse« (Schatzki, 1996, S. 89) geben. Im Zuge der hier durchgeführten Analyse werden die Interviews im Anschluss an Schatzki als Teile von Praktiken rekonstruiert und können über die individuellen Sinngebungsprozesse zur Praxis, das praktische Verstehen, den institutionellen Sprachgebrauch, epistemische Praktiken, diskursive Vermittlung von Praktiken, Routinen und Regeln der Praxis und ihre teleoaffektive Struktur Auskunft geben.

Insgesamt kann zu diesen ersten Schritten meiner ethnografischen Schreib- bzw. Analysepraxis festgehalten werden, dass diese auch in unterschiedliche Interpretationstexte mündete. Dabei habe ich beispielsweise die Geschichte eines Textes im Feld, institutionalisierte Texte und ihre Subjekte rekonstruiert oder auch Interviews line-by-line interpretiert und Interpretationstexte verfasst.

4.3.2 Institutionelle Praktiken im Netzwerk – *Zooming out*

Mit dem Analyseschritt des *zooming out* wurde die Aufmerksamkeit auf die Verbindungen und Relationen zwischen den einzelnen Praktiken gerichtet. Ziel war es, nachzuvollziehen, wie diese miteinander in Beziehung stehen und aneinander anschließen. Dabei werden die Texte auch als integrale Bestandteile dieser Praktiken betrachtet und daraufhin analysiert, auf welche Verbindungen zwischen den einzelnen Akten und Praktiken sie verweisen und wie sie sich durch verschiedene Praktiken und Netzwerke bewegen, weitergetragen und transformiert werden. Folgende Fragen, die Nicolini vorschlägt, habe ich zur Orientierung genutzt:

»What are the connections between the ›here and now‹ of the practicing and the ›then and there‹ of other practices? Which other practices affect, enable, constrain, conflict, and interfere, etc., with the practice under consideration? How are configurations, assemblages, bundles, and confederations of practices kept together? How does the practice under consideration contribute to the ›wider picture?« (Nicolini, 2003, S. 230)

Mein Interesse galt damit insbesondere den Fragen, wie institutionelle Praktiken trans-lokal realisiert werden, wie der Vollzug sich über mehrere Orte und Zeitpunkte aufspannen kann und wie diese in der situierten Beobachtung mit weiteren Praktiken vernetzt sind. Zudem habe ich untersucht, welche materiellen und sozialen Ressourcen einer Praxis vorausgingen und wie andere daran anschließende Praktiken in Zeit und Raum variierten und sich veränderten. Die Analyse wird insgesamt in einem iterativen Zugang verfolgt, der sich aus dem Wechselspiel von *zooming in* und *zooming out* bewegt (vgl. Nicolini, 2009b). Nicolini schlägt zudem vor, den Prozess des Hinauszoomens mit der Idee des Rhizoms zu verfolgen. Er beschreibt das *zooming out* als methodischen Ansatz, der nicht linear erfolgt, sondern wie sich die Analysewege häufig in unerwartete Richtungen bewegen (Nicolini, 2009b, S. 8–9). Diese integrierte Herangehensweise wird auch im Zuge des *mappings* verfolgt, um die übergeordneten Zusammenhänge der untersuchten Praktiken zu analysieren und zu visualisieren, wie im Folgenden beschrieben wird.

4.3.3 Kartografie institutioneller Praktiken: Zur Mappingstrategie

Eines der Produkte dieser Studie ist eine Kartografie, die in institutionell ethnographischen Projekten als *mapping* (Rankin, 2017b, S. 5; Talbot, 2018, S. 17–18; Deveau, 2009, S. 3; Corman/Barron, 2012, S. 19; Smith, 2005a, S. 29) bezeichnet wird. Es ist wichtig festzuhalten, dass es nicht darum geht – im Sinne der Metapher einer Landkarte – eins zu eins die vorgefundene Praxis abzubilden. Es geht vielmehr darum, analytisch zu kartieren, wie institutionelle Praktiken sozial organisiert sind. In die-

sem Sinne ist ein hier vorzufindendes *mapping* zum einen ein analytisches *mapping* der sozialen Organisation von institutionellen Praktiken, mitunter durch eine visuelle Darstellung von Arbeitsprozessen und deren vermittelt-sein im trans-lokal angeordneten institutionellen Kontext. Zum anderen – und das ist hier wesentlich zu markieren – ist das *mapping* selbst eine soziale Praxis, die genutzt wird, um die erhobenen Daten zu analysieren und zu repräsentieren (Corman/Barron, 2017, S. 22).

Die *Mappings* wurden dabei auf zweierlei Weise in Funktion gesetzt. Zum einen als analytisches Instrument und somit als Teil der Auswertungsstrategie, deren Ergebnisse unter anderem durch *Mappings* analytisch erarbeitet wurden. Zum anderen wurden visualisierende *Mappings* als Produkt der Analyse angefertigt und für die Darstellung der Ergebnisse eingesetzt. Dabei ist es für den hier verfolgten Ansatz wesentlich, nicht die Legitimationshaushalte und Chroniken der »doings« und »sayings« einzelner Akteur*innen zu fokussieren, sondern im Sinne eines »follow the practice« (Nicolini, 2012) den Praktiken zu folgen.

Das *mapping* zeigte in Ähnlichkeit an die von mir beschriebene Problematik bei der sequenziellen Analyse nach Smith abschließend ebenfalls auf, wo noch Unbestimmtheiten in der Heuristik und der Analysestrategie sind. Stets tat sich die Frage auf, was der Analyseschritt des *mappings* in Ergänzung zu einer rein deskriptiven Reproduktion der Sequenz in Form einer schematisierten Darstellung zu leisten vermag. Mit dieser Beobachtung wird deutlich, dass dieser Analyseschritt ein verbindendes Element zwischen den Analyseschritten der IE und den hier gewählten integrierten praxistheoretischen analytischen Schritten nach Nicolini (2009a) und Schatzki (2005) ist. Die *mappings* unterscheiden sich deutlich nach ihrem Abstraktionsgrad und werden im Zuge der Darstellung der Arbeit zur Veranschaulichung der Analyse und Ergebnisse in die entsprechenden Kapitel eingepflegt.

4.4 Reflexionspraxis aus migrantisch-feministischer Perspektive: Navigieren durch Affekt, Leib und Sprache

Qualitative empirische Forschung, die sich des Toolkits der Institutionellen Ethnographie bedient und einen eigenen Approach zu entwickeln versucht, welcher die breit gestreuten Überlegungen zum Ansatz der IE zu berücksichtigen sucht, kommt nicht umhin, sich mit erkenntnistheoretischen Ansätzen feministischer Theoretikerinnen der Standpunkttheorie (»feminist standpoint theory«) nach Sandra Harding (1986) und dem Konzept der Situiertheit von Wissen nach Donna Haraway (2002) zu befassen. Diese heben in ihrer Arbeit »vor allem die Partialität und Situiertheit von (Forschungs-)Perspektiven sowie die damit einhergehende Notwendigkeit hervor, Reflexivität als immanenten Bestandteil wissenschaftlichen Tuns zu begreifen« (Scharathow, 2014, S. 59). Die Markierung des eigenen Standorts bekommt im Zuge der hier explizierten Forschungspraxis und ihrer Reflexion einen zentralen Stel-

lenwert. Auch Ansätze, die sich mit der Institutionellen Ethnographie beschäftigen, fordern eine kritisch-reflexive Beschäftigung mit der eigenen Positionierung als Forscher*in ein:

»As a research tool, IE challenges the researcher to examine the context of his/her own research. Because dominant modes of knowing have placed us on an intellectual leash without a critical conscience (Thomas, 1993), we must struggle to realize the implications of ideology on how we approach research, form analytical categories, situate subjects, construct advance meanings, and justify our actions and the actions of others.« (Wright/Rocco, 2007, S. 4)

In diesem Sinne wird die »Subjektgebundenheit« von Forschung als Chance für die Erkenntnisproduktion im Rahmen dieser Studie betrachtet. Damit ist jedoch nicht eine Reflexion auf das eigene Individuum gemeint, was beispielsweise von Mecheril (1999) als Reflexivität thematisiert wurde, die auf Selbstreflexion beschränkt ist. Vielmehr meint diese eine Positionierungspraxis, die eine migrationsgesellschaftliche Situiertheit und Verortung der Forscherin markiert und zur Reflexion bringt. Eine Reflexion der eigenen Verstrickungen in asymmetrische Machtverhältnisse kann eine feministisch und migrationsgesellschaftlich gefasste Methodologie zwar nicht verhindern, hat jedoch das Potenzial, eine Erkenntnisproduktion zum Moment der Reflexion zu erheben und entsprechend eine Reflexionspraxis zu entfalten, die auch insbesondere die forschungsethische Dimension ins Blickfeld rückt. Die Artikulation der eigenen Position als Teil der Reflexion der Forschungspraxis befragt wissenschaftliche Erkenntnisproduktion kritisch, in der i.d.R. die eigene unmarkierte Position zur Norm erklärt ist. Gleichzeitig darf die Selbstpositionierung nicht zu einer rituellen Performanz werden, die die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand verzerrt oder gar verhindert.

Forschungsethische Herausforderungen beinhalten insbesondere in Forschungsarbeiten zu »Flucht« und »Neuzuwanderung« die Frage danach, ob denn forschungsethische Common-Sense-Ansätze und »Do No Harm«-Ansätze (Krause, 2016) tatsächlich keinen Schaden anrichten, auch wenn die vorliegende Forschung nicht als Feldforschung im sehr vulnerablen Feld wie einer Unterkunft für geflüchtete Menschen oder einem anderen prekären Feld erhoben wurde. Eine interessante Perspektive liefert Mörsch in dem Artikel »Stop Slumming!« (2016), in dem er eine Kritik an der kulturellen Bildungspraxis formuliert, welche den Impuls einbringt, geflüchtete Menschen nicht ohne Weiteres als Zielgruppe zu fassen. Im Sinne einer rassismuskritisch perspektivierten Forschungsethik lassen sich noch einige Limitationen und Leerstellen wie die genannten aufzeigen, die nicht nur auf das Feld bezogene Fragen aufwerfen, sondern auch danach, wie diese Forschung zur epistemischen wie auch ökonomischen Privilegierung, der Forscher*innen beiträgt, und welche Effekte empirische Forschung auf die Partizipand*innen an der

Forschungspraxis und das vermeintliche Produkt dieser hat. Schließlich ist eine Dissertationsstudie wie die vorliegende auch eine Kapitalsorte im akademischen Feld und ermöglicht der Forscherin einen weiteren Qualifikationsschritt.

Im Rahmen der vielseitigen Reflexionsschleifen dieser Arbeit habe ich mich zudem mit meiner eigenen Standortpositionierung auseinandersetzen können: nicht unbedingt im Sinne einer Idee, aus einem spezifischen Standpunkt besondere Erkenntnisse generieren zu wollen, sondern vielmehr aus einer Reflexionspraxis heraus, die in meinem Fall aus einer migrantisch situierten Perspektive erfolgt und damit auch zwingend feministisch positioniert ist. Diese möchte ich im Folgenden knapp explizieren, um deren Bedeutung für eine Reflexionspraxis migrantisch positionierter Forschung und der Rolle von Ethnografie Bedeutung zu verleihen. Meine Reflexionspraxis zeigte sich insbesondere entlang von Affekten, leiblichem Erleben sowie dem Sprechen und Schreiben im Zuge der empirischen Feldbegehungen. In gewisser Weise also nutze ich diese drei Ebenen, um den Resonanzraum für mein Erleben der Erhebung zu markieren. Eine Reflexionspraxis entlang der (1.)Affiziertheit im Forschungsprozess spielte eine wichtige Rolle in meinem Forschungsprozess. Sie ermöglichte mir, mein Involviertsein als migrationserfahrene Forscherin im Forschungsfeld entlang von Affekten zu ergründen. Die Empfindungen und Emotionen, die ich während der Datenerhebung und -analyse erfahren habe, habe ich als Hinweise für einen feldspezifischen Umgang mit neu migrierten Schüler*innen gelesen und meine eigene Situiertheit und Standpunktgebundenheit innerhalb dieser reflektiert. Eine bewusste Reflexion dieser Affekte ermöglicht, die eigene Positionierung innerhalb des Forschungsfeldes besser zu verstehen und zu adressieren. Darin spielte das (2.) leibliche Erleben der Feldaufenthalte ebenfalls eine wesentliche Rolle. Mein leibliches Erleben begreife ich dabei als wesentlichen Teil des Forschungsprozesses. Die bewusste Wahrnehmung und Reflexion der leiblichen Dimension während der Datenerhebung ermöglichen, die eigenen Positionierungen und Einflüsse auf das Forschungsfeld zu reflektieren. So habe ich beispielsweise Momente, in denen ich selbst durch Feldteilnehmer*innen als Migrationsandere positioniert wurde, genutzt, um zu ergründen, wie sich dieses Erleben in Bezug auf meine Daten auswirkt. Auf meine Russischkenntnisse seitens eines Schülers oder nach meiner eigenen Erfahrung als migrantisch positionierte Person angesprochen zu werden, hat mich nicht selten in Reflexionsschleifen gebracht, in denen ich meine eigenen Verstrickungen im Feld hinterfragt habe, insbesondere wenn diese Fragen oder Anmerkungen seitens der Feldakteur*innen Gefühle von Scham, Traurigkeit, aber auch Wut in mir auslösten. Dies gilt gerade auch vor dem Hintergrund, dass ich diese Erfahrungen in den 1990er Jahren selbst als Schülerin machte, die damals als »Seiteneinsteigerin« markiert wurde und in das deutsche Bildungssystem »integriert« wurde. Dabei spielt die Reflexionspraxis entlang des (3.) Sprechens und Schreibens eine weitere wesentliche Rolle. Durch die Ethnografie manifestierte sich meine Reflexionspraxis auch durch meine Schreibpraxis. Dabei zeigte sich nicht

selten, dass es mir nach einem Tag des Beobachtens und leiblichen Erlebens von irritierenden oder schmerzhaften Beobachtungen schwer fiel, in die Schreibpraxis des Protokollierens zu kommen. Diese Affiziertheiten und leiblichen Erfahrungen im Forschen habe ich über das narrative Protokollieren kompensiert, um trotz der Schwere des Erlebten ins Sprechen und Erzählen der Geschichten aus dem Feld zu kommen. So könnte ich das eigene Erleben des Nichtschreibens über das narrative Protokollieren aus meinem Körper fließen lassen und produktiv nutzen. Diese drei Ebenen meiner Reflexionspraxis – Affekt, Leib sowie Sprechen und Schreiben – stellen eine Einladung dar, die Praxis des institutionell-ethnographischen Forschens auch aus einer migrantisch-feministischen Perspektive zu beleuchten.

5 Ergebnisse: Mapping institutioneller Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ in der Grundschule

Auch im Rahmen der Analyse und Präsentation der Ergebnisse dieser Studie nehmen Texte eine zentrale Rolle ein. Wie bereits in Kapitel 4.3 dargestellt, verfolge ich in der Analyse ein zweischrittiges Vorgehen: Zum einen lehnt es sich an einzelne Analyseschritte in IE an. Mittels des Konzepts der »Sequence of Action« (Smith, 2005) ließ sich in einem ersten Analyseschritt zunächst ein Blick auf eine sequenzielle institutionelle Prozessierung und Funktionalisierung des aktivierten Textes werfen, wie dieser beispielsweise extra-lokalen Regelungen unterworfen ist, in welcher komplizierten intertextuellen Hierarchie dieser beispielsweise mit weiteren schulinternen Schlüsseltexten (»key texts«) verwoben ist. In einem zweiten Schritt wurde die Rezeption der aktivierten Texte durch die beteiligten Feldakteur*innen mittels der »text-reader-conversation« (Smith, 2010, S. 108) rekonstruiert. Dabei ist wichtig zu betonen, dass es bei diesen Analyseschritten nicht darum geht, die Texte in Abstraktion zu lesen, sondern sie auch in ihrem Kontext zu ergründen und zu analysieren, wie sie in die Sequenzen eingebunden sind und diese koordinieren können. Dazu wurden Ausschnitte aus Protokollen und Interviews herangezogen, um die Texte nicht losgelöst von ihrem Eintritt in die einzelnen Sequenzen zu betrachten.

Diese Auswertungsstrategie wurde zudem um die Analyseschritte des »zooming in« und »zooming out« nach Nicolini (2009) erweitert. Im Forschungsprozess zeigte sich, dass insbesondere die Auswertungsschritte der IE nach Smith ein sequenzielles Vorgehen erfordern und damit zwar Erkenntnisse produziert werden und ein erstes Aufbrechen der Daten und erste analytische Abstraktionen erlauben, eine Rekonstruktion institutioneller Praktiken jedoch nicht substantiell bereicherten. Um institutionelle Praktiken entlang der erhobenen Daten zu explizieren, entschied ich, mich von der Chronologie der einzelnen beobachteten Sequenzen zu lösen. Die Analyseschleife des »zooming ins« wurde durchgeführt, um einzelne Praktiken zu rekonstruieren. Im darauf folgenden Schritt des »zooming outs« wurde versucht, die Vernetzung der rekonstruierten Praktiken untereinander im

Netzwerk zu analysieren. Um das komplexe Verhältnis von Praktiken im Verhältnis zu ihren materiellen Arrangements zu rekonstruieren, habe ich mit Schatzki und seinem Theorieangebot der Praxis-Arrangement-Bündel gearbeitet (2005). Praxis-Arrangement-Bündel sind komplexe Geflechte aus Praktiken und materiellen Arrangements, die miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen (Schatzki, 2005). Mit dieser Heuristik habe ich Texte als Teile der Praxis-Arrangement-Bündel beschrieben und sie in ihrer spezifischen Konstellation der situiert vollzogenen Praxis-Arrangement-Bündel institutioneller Praktiken rekonstruiert. Diese Heuristik war insbesondere auch für die Kartierung der institutionellen Praktiken des Organisierens wesentlich und ermöglichte so eine Operationalisierung der Analyse mittels der mappings dieser Arbeit. Zudem werden die mappings auch selbst als soziale Praxis verstanden, die genutzt wird, um ethnografisch ergründetes Wissen über die soziale Organisation von Wissen zu repräsentieren.

5.1 Zooming in: Aktivierung institutioneller Texte

5.1.1 Dem Text folgen: IPS-Bericht

In diesem Teil der Analyse geht es neben einer Deskription des Textes »IPS-Bericht« um eine Analyse dieses Textes mittels zweier Techniken aus der Institutionellen Ethnographie. Zunächst erfolgt eine Darstellung des *Mappings* einer Text-Leser*in-Konversation zum »IPS-Bericht«, in dem die Aktivierung des Textes expliziert wird. Im Anschluss daran werden die im Text eingeschriebenen, d.h. textuell verankerten Subjekte fokussiert. Dieser Analyseprozess zielt auf die Rekonstruktion der textuell verankerten Subjekte. Texte wie der IPS-Bericht werden institutionell hervorgebracht, platzieren die Subjekte in Beziehung zueinander und verorten diese zudem in spezifischen institutionellen Praktiken. In diesem Analyseschritt geht es also zunächst darum herauszuarbeiten, welche Subjekte im Text vermittelt sind und wie sie zueinander innerhalb des Textes positioniert werden. Diese analytische Bewegung erfolgt im Rahmen dieser Studie als erster Schritt der Analyse des Schlüsseltextes (»key text«) »IPS-Bericht« und dessen Aktivierung im Feld. Zunächst wird also herausgestellt, welche Subjekte im IPS-Bericht aufgerufen werden, wie sie zueinander positioniert sind und wie sie institutionell prozessiert werden. Die analytische Verdichtung der materialen Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens, an denen auch der »ISP-Bericht« als Text teilhat, erfolgt im *zooming out* in Kapitel 5.2.2.

Geschichte des Textes »IPS-Bericht«

Bevor der nächste Analyseschritt vollzogen wird, wird zunächst der Text beschrieben und seine Aktivierung im Feld dargestellt. Es handelt sich um einen proviso-

risch verfassten Text der Klassenlehrerin Lena, der im Anschluss eines Telefonats mit Frau Liesenkötter von der »Institution für psychologische Schulberatung« (IPS), angefertigt wurde. Frau Liesenkötter weist sich im Internetauftritt der IPS als Psychologin aus. Die IPS ist eine Institution, die psychologische Schulberatungen anbietet und auch Intelligenztestungen durchführt. Dieser Bericht, wie die Lehrkraft ihn benennt (im Folgenden »IPS-Bericht«) stellt eine Zusammenfassung des mündlichen Berichts von Frau Liesenkötter vom 25.03.2018 über die Durchführung eines Intelligenztests mit dem Schüler Heval Servan dar. Die Verfasserin des Textes ist die Lehrkraft, Lena. Sie hat ihn ursprünglich erstellt und in der Teamsitzung aktiviert, d.h. den Bericht im Rahmen der Teamsitzung vorgelesen und dessen Ergebnisse präsentiert. Die Lehrerin erstellte den IPS-Bericht als eine Art Gedächtnisprotokoll, auf Grundlage eines zuvor geführten Gesprächs zwischen ihr und Frau Liesenkötter.

5.1.1.1 Aktivierung des IPS-Berichts: Text-Leser*in-Konversation

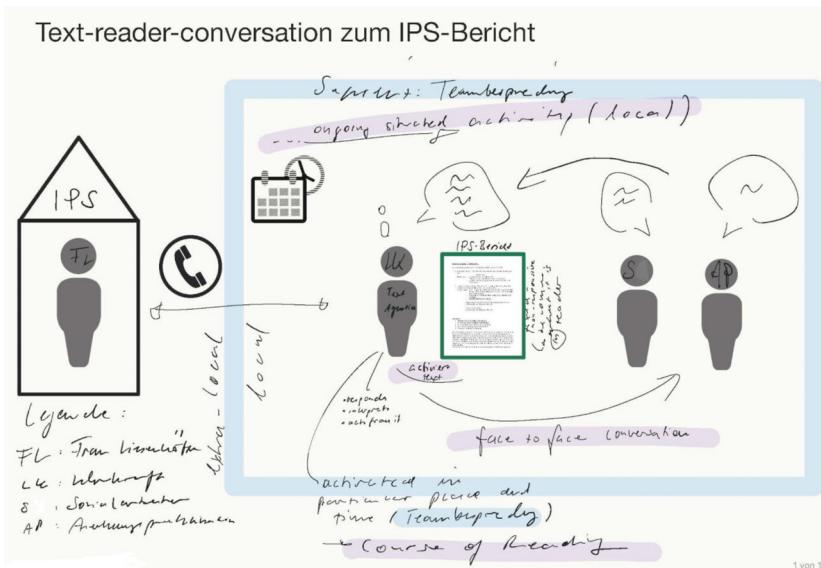
Mit dem Analyseschritt der Text-Leser*in-Konversation (Smith, 2005) erfolgt eine Kartierung der Aktivierung des Textes in der beobachteten Sequenz:

»Lena eröffnet die Teambesprechung. Einer der Tagesordnungspunkte der Teambesprechung ist die ›Informationsweitergabe‹ aus der Besprechung mit Frau Liesenkötter vom IPS bezüglich der Durchführung des sogenannten IQ-Tests bei Heval. Lena ergreift das Wort und berichtet Lars und Tanja von ihrem Gespräch mit Frau Liesenkötter vom IPS. Dabei hält sie einen Zettel in der Hand und liest von diesem merklich ab. Sie unterrichtet die beiden anderen darüber, was die Testergebnisse vorschlagen. Es werde auf Grundlage dieser Testung kein besonderer Förderbedarf vorgeschlagen. Der Test sei zudem – und das wird eher in einem Nebensatz gesagt – ›nonverbal vorgenommen‹ worden. Lars und Tanja hören zu und sagen zu dieser Aussage nichts.« (4_Protokoll_Elefantenklasse, Z. 173–181)

Aktiviert wird der IPS-Bericht, indem er in einer Teambesprechung laut vorgelesen und besprochen wird, welche im Klassenraum der ›Internationalen Klasse‹ stattfindet und an der außer Lena der Sozialarbeiter Lars und die Anerkennungspraktikantin Tanja teilnehmen. Die unterschiedlichen Zeitpunkte und sozial-räumlichen Arrangements, in denen der IPS-Bericht aktiviert wird, habe ich im Rahmen des Mappings zur Text-Leser*in-Konversation zum IPS-Bericht kartiert (Abbildung 4). Dabei nutze ich den Analyseschritt der Text-Leser*in-Konversation, um die Aktivierung des Textes im Rahmen der Teambesprechung zu rekonstruieren und so die erhobene Sequenz und die darin vorgenommene Relevanzsetzung des Textes auch über die situiert erhobene Sequenz festzuhalten. Im Rahmen meiner Datenanalyse hat dieser Schritt der Analyse die Aktivierung des Textes verdeutlicht, nämlich

das Aufkommen des Textes in der beobachteten Sequenz und die Rezeption dessen durch die beteiligten Akteur*innen, wie Abbildung 4 darstellt.

Abbildung 4: Map 1 Text Reader-Conversation zum IPS-Bericht



»Lars und Tanja hören zu und sagen zu dieser Aussage nichts. Lena redet weiter und sagt, dass sie Bedenken hinsichtlich seines mittlerweile langen Verbleibs in der Elefantenklasse habe, und bringt zudem als weiteren Punkt sein ›Alter‹ ein, ohne es tatsächlich zu nennen. Auf diese Aussage hin ergreift Lars das Wort und fragt, wie lange Heval in der ›Schuleingangsphase‹ bleiben könne, denn er sei ja jetzt bereits schon acht [Jahre alt]. Diese Frage wird von Lena und Tanja nicht beantwortet.« (ebd., Z. 180–186)

Dass die beiden anderen Feldakteur*innen sich nicht wesentlich in die Text-Leser*in-Konversation einbringen, kann darauf verweisen, dass sie der Lehrkraft großes Vertrauen entgegenbringen, die Berichtspunkte zu extrahieren, und ihr den weiteren Umgang mit dem Bericht sowie dessen Deutung überlassen. Gleichzeitig wird jedoch nicht auf die Frage des Sozialarbeiters reagiert, die sich explizit mit dem von der Lehrkraft markierten »Bedenken« beschäftigt. Dies könnte ebenfalls auf die hierarchische Struktur des Teams hinweisen. Meine Interpretation ist jedoch, dass das Team unsicher ist, wie es mit dem Alter des Schülers und dem beschriebenen Problem umgehen soll. Insgesamt kann diese Sequenz als Ausdruck dafür betrach-

tet werden, wie Texte in institutionelle Praktiken hineingelangen und wie sie dabei von den Akteur*innen aktiviert und rezipiert werden, um Orientierung zu schaffen und gemeinsam Wissen über den Fall zu generieren. Die Einbringung verdeutlicht, wie Texte institutionelle Praktiken strukturieren. Darüber hinaus zeigt sie, dass die Lehrkraft in dieser Sequenz eine dominante Rolle einnimmt, was auch die Art und Weise beeinflusst, wie ein Text interpretiert wird.

5.1.1.2 Dokumentenanalyse: IPS-Bericht

Aufbau des Dokuments

Dieser Text beginnt mit der Überschrift »Heval Servan (*23.10.2010)« und dem darunter stehenden Zusatz »Zusammenfassung Bericht Fr. Liesenkötter (IPS) vom 25.08.2018«. Es folgt eine Stichpunkt-Sammlung des telefonischen Berichts von Frau Liesenkötter. Zu Beginn steht das Testergebnis für Heval Servan und eine Skalenangabe zur Einschätzung der Intelligenztestung. Darunter befinden sich Stichpunkte zum Verhalten des Schülers während der Intelligenztestung. Auf der Hälfte der DIN-A 4-Seite findet sich die fettgedruckte Überschrift »Resümee«. Darunter finden sich stichpunktartige Sätze, die Heval Servans Verhalten während der Intelligenztestung und deren Ergebnisse skizzieren. Ein neunzeiliger Kurztext fasst die Möglichkeiten zum weiteren Umgang mit Heval Servan in der Schule zusammen. Der Text ist undatiert, wodurch er zeitlich und in seinem Prozesscharakter unscharf wird. Dadurch erweckt der Text den Anschein, er sei vollständig ausgearbeitet und abgeschlossen. Der erste Teil besteht aus Stichpunkten über die Testung von Heval Servan, der zweite Teil aus einer abschließenden Beurteilung basierend auf dem Bericht von Fr. Liesenkötter. Die Änderung der Verschriftlichung der berichteten Punkte, von Stichpunkten zu ganzen Sätzen, kann in unterschiedliche Richtungen gelesen werden. Zumindest aber lässt sich festhalten, dass hier keine einheitliche und in sich konsistente Form der Verschriftlichung gewählt wurde. Das Dokument macht dennoch einen stark formalisierten Eindruck, dem durch die Stichpunkte Objektivität eingeschrieben ist und der als provisorischer Kurzbericht über die Intelligenztestung an die multiprofessionellen Kolleg*innen weitergetragen und in die Schulakte eingepflegt werden soll. Die Auslassung des Adressat*innenkreises deutet darauf hin, dass das Dokument nicht nur für einzelne pädagogische Akteur*innen gedacht ist, sondern hiermit das Kontextwissen aus dem ethnografischen Gespräch mit der Lehrkraft in der Schulakte des Schülers hinterlegt wird. Der Kreis der Adressat*innen dieses Textes wird nicht personell eingetragen, sondern über die Schulakte geregelt. Je nach weiterem Verbleib des Schülers – ob weiter in der ›Internationalen Klasse‹ oder dem Übergang in eine ›Regelklasse‹ – gelangen unterschiedliche Personen im Rahmen einer Akteneinsicht an diesen Text. Zudem fehlt die Angabe, wie und durch wen das Dokument erstellt

wurde. Aus dem Kontextwissen zu diesem Text und den Sequenzen, in denen er thematisiert wird, wird ersichtlich, dass die Lehrerin Lena ihn verfasst hat. Als Verfasserin dieses Textes schreibt Lena sich selbst jedoch nicht als Autorin in diesen Text ein. So kann sie auf den ersten Blick auf Grundlage dieses Textes und zu einem späteren Zeitpunkt nicht direkt mit den Inhalten dieses Textes zusammengebracht werden. Gleichzeitig will ich die Lesart anbringen, dass die Lehrkraft sich, auch wenn nicht explizit, über den textuellen Standpunkt in diesen einschreibt, indem sie diesen verfasst und im Teamgespräch aktiviert. Der Text verweist auch implizit auf ihre Position, insbesondere im Bezug zu den anderen beiden Subjekten, zu denen sie sich innerhalb dieses Beziehungsgefüges positioniert. Dies verweist auch auf die Lesart, dass wenn die Autor*innenschaft explizit aus dem Text verschwindet, es auch darauf hindeuten kann, dass es unwesentlich ist, wer den Text verfasst, da er sich verselbstständigt und auch ohne explizite Autor*innenschaft Teil der institutionellen Praktiken wird.

Das Dokument »Durchführung IQ-Test« ist stichpunktartig und auf einem hohen Abstraktionsniveau formuliert. Auf den ersten Blick ist es nicht möglich, Informationen über das verwendete Diagnoseinstrument zu extrahieren. Aus dem Passus im Interview, wird lediglich deutlich, dass es sich »tatsächlich um einen Intelligenztest« (S_2 Narrative Beobachtungsprotokolle \1.: 46) handelt (s. Abbildung 5).

Mit der Angabe »Wert 93« wird der Schüler im unteren Rand des Normbereichs verortet. Die Zahlen und Werte, die diesem ersten Teil des Textes eingeschrieben sind, werden nicht weiter ausgeführt. Die Verschriftlichung der Testergebnisse wird im Modus der Objektivierung hervorgebracht. Die Ergebnisse werden nicht als Intervalle thematisiert, die es zu deuten gilt, wodurch sich zusätzlich eine normative Kraft des Faktischen über diese Art der Darstellung von Ergebnissen entfaltet. Hier wird eine normierende Perspektive deutlich, die den Durchschnitt und die Abweichung skaliert, den Schüler kognitiv bewertet und entlang statistischer Werte verortet. Die Beobachtung des Verhaltens des Kindes wird ebenfalls erhoben und unter »Ergänzung« festgehalten.

Abbildung 5: Auszug aus dem institutionellen Text IPS Bericht

- Durchführung IQ–Test: Wert 93 (durchschnittlicher Bereich; Bereich geht von 85 bis 115)

Ergänzung:

- hat gut motiviert mitgemacht
- Antwortet sehr schnell ohne vorher zu überlegen
- versteht einfache Aufgabenmuster schnell und ohne viel Erklärungen

- Untertests: Figuren legen (Puzzle mit 3-4 Teilen): Wert 34 (unterdurchschnittlich; durchschnittlicher Bereich von 40-60)

Ergänzungen:

- Puzzle legen; die Teile haben ausschließlich gerade Kanten
- Heval erkennt die Motive sofort, ist aber nicht in der Lage, das Puzzle zu bilden
- konnte es nur mit Mühe lösen; häufig durch »blindes« Ausprobieren
- brauchte dafür extrem viel Zeit

Matrizen test (Logisches Denken; Reihenfolgen fortsetzen)
Durchschnittliches Ergebnis; Wert 49

Zahlen und Symbole
Durchschnittliches Ergebnis; Wert 48

Mit der Benennung des Problembereichs »Fach Mathe« und einer »möglichen Dyskalkulie« wird erstmalig eine Markierung vollzogen, die sich einer Leistungseinordnung bedient, die im mathematischen Bereich lokalisiert wird. Dabei wird das »Fach Mathe« erstmalig in die Notizen eingeführt, als Anhaltspunkt für eine defizitorientierte Argumentationslinie herangezogen und mit dem Begriff der »Dyskalkulie« weiter verstärkt. Inwieweit die Durchführung des hier benannten »IQ-Tests« Aussagen zur Diagnostik der vermeintlich vorliegenden Teilleistungsstörung im mathematischen Bereich ermöglicht, wird hier nicht thematisiert. Es ist lediglich relevant, dass eine »mögliche Dyskalkulie« noch nicht »abzutesten« sei, wie im abschließenden Teil des Textes geschrieben wird. Damit wird das Problem als aufgrund »seines erst kurzen Aufenthalts in Deutschland noch nicht wirklich abzutesten« markiert, was derzeit dran hindert, eine Dyskalkulie zu diagnostizieren. Da es gemäß den schulministerialen Vorgaben für Schüler*innen, die als neu zugewandert gelten, nicht zulässig ist, aufgrund der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen ein AO-SF-Verfahren einzuleiten, wird meiner Interpretation zufolge der Fokus in der Verschriftlichung der Testergebnisse auf die getesteten Fähigkeiten in Mathematik gelegt. Diese ließen sich möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt nutzen, um einen Antrag auf »sonderpädagogischen Förderbedarf« vorzubereiten. Die Risikosemantik, die sich durch diesen Text zieht, kann als Vorbereitung für eine Argumentation für die Einleitung eines AO-SF-Verfahrens gelesen werden.

Weiter unten im Text unter »Resümee« sind 5 stichwortartige Sätze verfasst, die wie folgt lauten:

- »Heval hat ein normales Arbeitstempo
- Er hat eine durchschnittliche Merkfähigkeit
- Er ist motiviert, sehr bemüht und konzentriert
- Kein sonderpädagogischer Förderbedarf
- Probleme im planvollen Handeln« (S_2 Texte \IPS-Bericht)

Das Ergebnis der Intelligenztestung geht mit der Empfehlung »kein sonderpädagogischer Förderbedarf« einher, welche im Anschluss an das stichpunktartige Resümee wiederholt wird: »Seitens der IPS (Institution für psychologische Schulberatung, KS) wird derzeit kein sonderpädagogischer Förderbedarf gesehen.« (S_2 Texte \IPS-Bericht).

Diese Stichpunkte lesen sich wie ein Destillat aus der Verhaltensbeschreibung des Schülers. Im Vergleich zu den zuvor zusammen getragenen Kennwerten überrascht, dass im Resümee »kein Sonderpädagogischer« Förderbedarf vorgeschlagen wird. Auch in diesem abschließenden Passus wird nicht klar, welcher »sonderpädagogische Förderbedarf« hier gemeint ist. Dies ist zum »derzeitigen Zeitpunkt« entweder nicht wesentlich oder es scheint als implizites Wissen präsent zu sein, dass es sich um den Förderschwerpunkt ›Lernen‹ handelt.

Der Text gibt zudem einen Einblick in die *Pädagogisierung institutioneller Praktiken*. Dabei wird beispielsweise in der Aussage »hat gut und motiviert mitgemacht« eine Unterscheidung zwischen einer »guten« und einer implizit »schlechten« Partizipation des Schülers eingebracht. Damit wird die Partizipation des Schülers an der Statusdiagnostik wie der Intelligenztestung auch pädagogisch relevant gemacht. Es erfolgt die Pädagogisierung der Anpassungsleistung des Schülers, bei einem Intelligenztest »gut mitzumachen«. Das heißt, der Schüler wird nicht nur im Hinblick auf die Punktzahl bewertet, die er erzielt, sondern auch sein Verhalten während der Intelligenztestung wird pädagogisiert. Dabei kann insgesamt im Text ein Mangel an pädagogischen Begründungen zur Durchführung und zur Interpretation der Testergebnisse festgehalten werden. Dies kann darauf deuten, dass institutionelle Anforderungen und organisationale Aspekte des Umgangs mit diesem Schüler Vorrang vor ihrer pädagogischen Begründung haben und das Anpassungsvermögen und Verhalten des Schülers pädagogisiert wird.

Abschließend findet sich ein in zusammenhängenden Sätzen verfasster Passus, der mit »Frau Liesenkötter« beginnt:

»Frau Liesenkötter rät, ihn bis zum Sommer 2018 in der IK verbleiben zu lassen und ihn dann in die Regelklasse wechseln zu lassen. Unter Berücksichtigung seines Alters könnte man ihm noch weitere zwei Jahre in der Schuleingangsphase geben.

Sicherlich benötigt er besondere Unterstützung im Fach Mathe. Ob allerdings eine mögliche Dyskalkulie vorliegt, wäre zum derzeitigen Zeitpunkt aufgrund seines erst kurzen Aufenthaltes in Deutschland noch nicht wirklich abzutesten. Man sollte aber besonders seine Entwicklung im Fach Mathematik unter diesem Gesichtspunkt im Blick behalten. Seitens der IPS wird derzeit kein sonderpädagogischer Förderbedarf gesehen.« (S_2 Texte \IPS-Bericht)

Dieser Textabschnitt unterscheidet sich zudem von den vorangegangenen, eher stichwortartigen Textteilen und liest sich wie ein Passus aus einem Gutachten. In der Schulakte, wo dieser Text laut Interview mit der Lehrerin, abgelegt wird, sticht dieser Passus resümierend und als *mögliche Handlungsressource für anschließende institutionelle Praktiken und Pädagogisierungsleistungen* deutlich heraus.

In diesem letzten Passus zeigt sich zudem eine Hervorbringung von Normalität über den Sonderfall der ›Internationalen Klasse‹. Im Text werden die ›Internationale Klasse‹ und die ›Regelklasse‹ benannt. Über die ›Internationale Klasse‹ wird so die ›Regelklasse‹ als Normalität konstruiert.

Ein weiter interessanter Aspekt ist die erwähnte Schuleingangsphase, welche auch eine altersbezogene Ordnung in den Text hineinträgt: »Unter Berücksichtigung seines Alters könnte man ihm noch weitere zwei Jahre in der Schuleingangsphase geben.« (S_2 Texte \IPS-Bericht). Hier scheint die »Berücksichtigung seines Alters« eine relevante Rolle im Zusammenhang mit der »Schuleingangsphase« zu spielen, welche jedoch nicht auf Grundlage pädagogischer Einschätzungen seitens des Lehrpersonals begründet wird, sondern eher auf eine administrative Funktion verweist. Die Lesart hier ist, dass auch im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹ entlang des Alters organisiert wird, indem es herangezogen wird, um den Schüler zwei weitere Jahre in der »Schuleingangsphase« unterzubringen. Die Argumentation erfolgt zwar im Modus des Wohlwollens, gleichzeitig zeigt sich aber ein defizitärer Blick auf den Schüler. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist der Schüler bereits acht Jahre alt und würde bei zwei weiteren Jahren in der »Schuleingangsphase« zunächst in eine Regelklasse im Sinne der Schuleingangsphase wechseln, bevor er überaltert in das dritte Schuljahr übergehen könnte. Dies verweist darauf, dass das Organisieren hier auch anhand des Alters der Schüler*innen erfolgt. Die Kategorie des Alters ist naturalisierend, und das hat den Effekt, dass an einer mit dem Alter begründeten Maßnahme nicht wirklich etwas geändert werden kann.

Bemerkenswert ist dabei, wie die Autorität und Definitionsmacht von Frau Liesenkötter im Text konstruiert wird und *eine Mandatierung und Externalisierung von Verantwortung an die außer-lokale Expertin der IPS* erfolgt. Die Verantwortung und Autorität für die Auslegung der Ergebnisse wird schriftlich an die externe Expertin von der IPS gekoppelt. Ihre fachliche Einschätzung wird nicht nur dokumentiert, sondern erhält durch die schriftliche Bezugnahme im Text den Status einer entscheidenden Instanz, die institutionelles Handeln absichert. Frau Liesenkötter kann durch

ihre Prognose in Heval Servans Fall auch einen deutlich längeren Verbleib in der Schuleingangsphase legitimieren. Ihre Prognose, dass Heval Servan möglicherweise »zwei Jahre« in der Schuleingangsphase verbleiben solle, wird nicht weiter hinterfragt, sondern erscheint als sachlich legitimiert und alternativlos. In meiner Lesart zeigt sich hier eine Praxis des Organisierens von neu migrierten Schüler*innen über altersbezogene Kategorisierung und schulische Regulierungen, wobei die die Schuleingangsphase zum Moment der Steuerung und so für bestimmte Schüler*innen zu einem Risikofaktor wird.

Insgesamt liest sich der Text wie eine Aufschichtung von Gründen, die eine implizite Argumentationslinie stützen sollen, die auf Defizitmarkierungen basiert, in sich jedoch teilweise inkonsistent und widersprüchlich erscheint, in ihrer Gesamtheit jedoch eine defizitorientierte Argumentationslinie für die anschließende Mobilisierung von Handlungsressourcen ermöglicht, die vielleicht auch gerade aufgrund der inhaltlichen Inkonsistenzen und vager Begründungen überzeugen soll. Eine explizite Verbindung zwischen den beiden Teilen des Textes wird nicht verschriftlicht, sodass es zwischen den beiden Abschnitten eine Art Übersetzung braucht, die das darin Verwobene wiederum als implizit zu beschreibendes Wissen aufgreift. Die Änderung der Verschriftlichung der berichteten Punkte, von Stichpunkten zu ganzen Sätzen, kann in unterschiedliche Richtungen gelesen werden. Zumindest aber lässt sich festhalten, dass hier keine einheitliche und in sich konsistente Form der Verschriftlichung gewählt wurde. Das Dokument macht einen sehr formalisierten Eindruck, wonach durch die Stichpunkte eine Objektivität eingeschrieben ist und der Bericht als provisorische Notiz zum Bericht der IQ-Testung an die multiprofessionellen Kolleg*innen weitergetragen und in die Schulakte eingepflegt werden soll. Der Akt der Besprechung zwischen der lokalen und translokalen Professionellen, in der eine Intelligenztestung seitens der translokalen Akteurin durchgeführt wurde, die im Rahmen der IPSprofessionell tätig ist, verweist auf ein Arbeitsbündnis zwischen der extralokalen Organisation und der Lehrkraft der ›Internationalen Klasse‹. Insgesamt kann dieser Text als Praxis beschrieben werden, in der er zu einer Ressource konstruiert wird, die ermöglicht, die Praktik des IQ-Testens, trotz Empfehlung »ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf«, institutionell so zu platzieren, dass ein spezifisch erhobenes *Wissen* zum entsprechenden Schüler schriftlich festgehalten und in seine Schulakte aufgenommen wird. Damit wird dieses über eine Intelligenztestung hervorgebrachte Wissen so festgehalten, dass es auch zu einem hypothetischen späteren Zeitpunkt »aktiviert« werden kann und in Anschlusspraktiken transformiert werden kann. Zum anderen deuten die erhobenen Daten zum Prozess der Intelligenztestung und aus der Berichterstattung darüber hinaus auf eine Diskrepanz zwischen klaren (rechtlichen) Vorgaben für die Durchführung von Intelligenztests und die Dokumentation der Ergebnisse sowie dem rekonstruierten Vorgehen bezüglich der Intelligenztestung in der ›Internationalen Klasse‹. Der vorliegende Text zeigt auf, dass in Heval Servans Fall eine fernenmündliche, keine

schriftliche Berichterstattung zum durchgeführten Intelligenztest erfolgt. Eine solche wurde zumindest in der Sequenz der Aktivierung des Textes nicht erwähnt. Die Zusammenfassung des Berichts erfolgt scheinbar ausschließlich mündlich per Telefon. Damit wird etwas von der Lehrerin festgehalten, was von der Schulberaterin aus dem schriftlichen Bericht mündlich weitergegeben wird, worin dieser höchstwahrscheinlich auf für das Gespräch relevante Aspekte reduziert wird.

5.1.1.3 Textualisierte Subjekte im IPS-Bericht

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse des IPS-Berichts hinsichtlich des Einschreibens von Subjekten präsentiert.

Textuelles Porträt: »Heval Servan«

Das erste ordnende Moment dieses Dokuments ist der Name des Schülers Heval Servan (S_2 Texte \IPS-Bericht). Der Name ist nicht nur das erste Element des Textes, sondern ist auch fettgedruckt und unterstrichen, was dessen Bedeutung im Text unterstreicht. Die Organisation des Textaufbaus ist auf eine Person ausgerichtet, auf »Heval Servan«. Aus den rekonstruierten Daten ist bekannt, dass es sich um den Schüler handelt, der einem Intelligenztest unterzogen wurde. Das Datum, das neben dem Namen steht, ist das Geburtsdatum des Schülers, welches ebenfalls besonders relevant gesetzt ist. Es wird durch ein vorangestelltes Sternchen, fettgedruckt, eine Unterstreichung und Klammern vierfach hervorgehoben. Die Verwendung dieses Sternchens erzeugt einen formellen Charakter, der an eine behördliche Aktenführung erinnert und vermutlich für »geboren [am]« steht. Das Umklammern des Datums unterstreicht zudem den Vergleich mit einem Dokument aus einer behördlichen Aktenführung. Die Art und Weise, wie das Alter präsentiert wird, lässt auf eine strategische Darstellung dessen schließen, die den argumentativen Spielraum im weiteren Verlauf des Textes unterstützt. Die Darstellung des Geburtsdatums ermöglicht den Leser*innen des Textes, das Alter des Schülers unabhängig vom Zeitpunkt der Lektüre zu bestimmen. Eine direkte Angabe des Alters durch »acht Jahre« wäre für einen späteren Zeitpunkt der Rezeption möglicherweise nicht genau genug. Vorgreifend auf den Rest des Dokuments kann auch angenommen werden, dass die Nennung des Alters strategisch geschieht. Das Alter erhält in der im Dokument folgenden Argumentation eine zentrale Rolle, da es Spielräume auslotet und markiert. Das Geschlecht des Schülers wird nicht erwähnt und scheint nicht relevant.

Insgesamt wird deutlich, dass der Schüler folgendermaßen institutionell kategorisiert wird: als jemand, der einem Intelligenztest unterzogen wurde; als jemand, der in einer ›Internationalen Klasse‹ beschult wird; als jemand, der sich in der Schuleingangsphase befindet; als jemand, der Unterstützung im Fach Mathematik benötigt, und als jemand, der spezifische Lernschwierigkeiten aufweist. Diese Katego-

rien scheinen objektiv zu sein und gleichzeitig auch dynamisch, da sie in eine Beobachtungspraxis eingelassen sind, die auf die Zukunft zielt und sich im Lauf der Zeit ändern kann. Entlang der im Text verorteten Markierung »zum derzeitigen Zeitpunkt« lässt sich die Frage aufwerfen, welche Relevanz dieser Text, insbesondere dieser letzte Passus, für die weitere Zukunft des Schülers in dieser oder einer anderen Schule oder in Übergangsprozessen – also zu späteren »Zeitpunkten« bekommen wird. Diese institutionellen Markierungen haben vermutlich Auswirkungen auf die pädagogischen Entscheidungen, die zukünftig in Bezug auf ihn getroffen werden, zum Beispiel die Möglichkeit, ihm weitere zwei Jahre in der Schuleingangsphase zu ermöglichen oder ein AO-SF Verfahren zu eröffnen.

Der Schüler wird über den gesamten Text in einen passiven Status eingeschrieben. Wenn der Rat von Frau Liesenkötter angenommen wird, ist der Schüler bis zum Sommer ohne weiteres pädagogisches Anliegen, das hier transportiert werden könnte. Die Planung des weiteren Verbleibs des Schülers in der Schule geht an pädagogischen Anliegen vorbei. In seinem jetzigen Status könnte er weitere zwei Jahre bleiben.

Der Text schreibt dem Schüler durchgehend eine passive Rolle ein. Insbesondere wenn der Rat von Frau Liesenkötter befolgt wird, »verbleibt« der Schüler bis zum Sommer in der ›Internationalen Klasse‹, ohne dass ein konkretes pädagogisches Ziel verfolgt wird. Dieser Verbleib könnte sogar auf eine Dauer von weiteren zwei Jahren über die Schuleingangsphase ausgedehnt werden.

Textuelles Porträt: Fr. Liesenkötter

Neben Heval Servan wird ein weiteres Subjekt in den Text eingeschrieben: Fr. Liesenkötter. Frau Liesenkötter (S_2 Texte \IPS-Bericht) ist in diesem Text eines der textualisierten Subjekte und wird gleich zu Beginn der zweiten Zeile benannt. Im Vergleich zu dem ersten Subjekt Heval Servan kann markiert werden, dass die Person durch die Abkürzung Fr. genderspezifisch eine Einordnung erfährt, während es bei dem ersten Subjekt hinsichtlich der Achse Gender eine Auslassung gibt. Dabei verweist »Fr.« auch auf eine formalisierte, höfliche Anrede und möglicherweise auf eine hierarchische Einordnung. Hier wird eine Distanzierung sichtbar, die nicht einmal den Vornamen preisgibt. Wird demgegenüber die Textualisierung von Heval Servan genauer betrachtet, zeigt sich, dass Heval Servan an einer anderen hierarchischen Position verortet sein muss. Heval Servan erfährt keine geschlechtliche Markierung durch Hr. oder Fr., und sein Vorname und Geburtsdatum werden offengelegt. »Fr. Liesenkötter« ist ein Name mit Anrede, der einerseits auf eine generationale Ordnung zwischen den in dem Text erwähnten Personen oder auch auf eine professionelle Funktion von Frau Liesenkötter verweist. Auch ohne genauere Benennung der professionellen Bezeichnung wird hier implizites Wissen darüber hervorgebracht, welche professionelle Rolle Fr. Liesenkötter in diesem Dokument einnimmt. Dieses

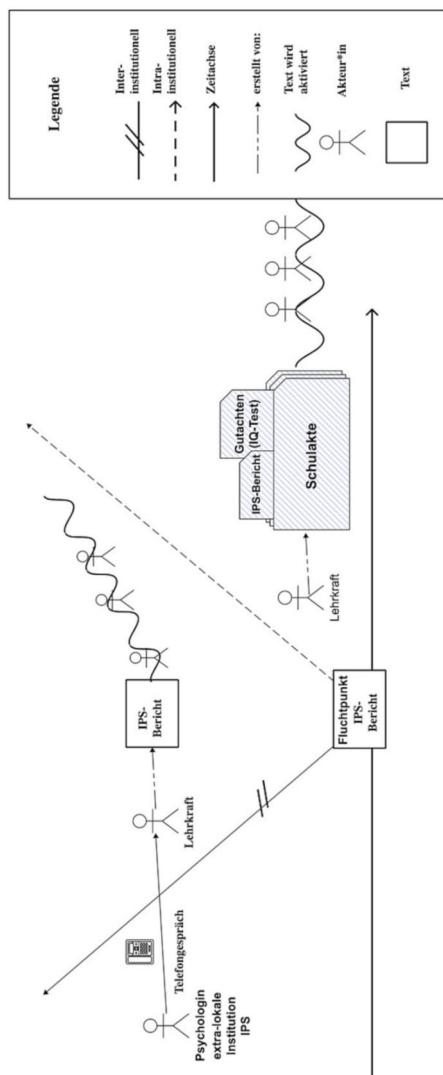
implizite Wissen um das Subjekt Fr. Liesenkötter ist zwischen den Zeilen dieses Artefakts eingeschrieben. Hinter der Nennung des Namens Fr. Liesenkötter wird mit der Abkürzung (IPS) auf die Regionale Schulberatungsstelle und damit auf den professionellen Akteur*innenstatus von Fr. Liesenkötter verwiesen. Mit dieser Abkürzung erfolgt eine institutionelle Verortung, die Fr. Liesenkötter institutionell außerhalb der lokalen Schule verortet und translokal einer anderen Institution zuweist. Um diesen Hinweis zu verstehen, ist Wissen über die Institution (IPS), deren Aufgabenfelder und die Arbeitsteilung mit den lokalen (schulinternen) Akteur*innen, z.B. mit der Lehrerin Lena nötig. Das ordnende Moment des Verweises auf Fr. Liesenkötter und ihre institutionelle Verortung durch die Markierung (IPS) verbindet die lokal verortete Tätigkeit der Lehrerin Lena mit der translokal verorteten Tätigkeit von Fr. Liesenkötter, was in diesem Text zu Beginn schriftlich festgehalten wird. Hierbei wird ihre tatsächliche professionelle Funktion dethematisiert. Stattdessen verleiht ihr der Zusatz »IPS« einen institutionsbezogenen Expert*innenstatus der offenbar keiner ausführlichen Erläuterung bedarf. Im Gegensatz zu Heval Servan wird Frau Liesenkötters institutioneller Status hervorgehoben und als Teil der institutionellen Ordnung eingeführt. Das verleiht ihr einen Expert*innenstatus, der in diesem Text eine strategische Rolle spielt, ähnlich wie das Alter von Heval Servan. Diese Unterscheidung verweist nicht nur auf die generationale Ordnung, sondern auch auf den unterschiedlichen institutionellen Status und die Zugehörigkeit der beiden Subjekte: zum einen den Schüler in der Schuleingangsphase, zum anderen die Expertin von einer extra-lokalen Institution, der IPS. Anders als Heval Servan wird der institutionelle Status von Frau Liesenkötter sichtbar gemacht: Sie bekommt einen Sonderstatus in der Argumentation des Textes als »Rat« gebende Autorität.

Gegen Ende des Textes wird Frau Liesenkötter erneut sehr relevant gesetzt. Unter »Resümee« findet sich ein in zusammenhängenden Sätzen verfasster Passus, der mit »Frau Liesenkötter« beginnt. Die personifizierte Einleitung des Abschnitts unterstreicht die Expertise, die ihr zugeschrieben wird. Ein weiterer Aspekt, der festgehalten werden kann, ist der, dass Fr. Liesenkötter im Gegensatz zum Schüler nicht in der Passivität verbleibt, sondern über den IPS-Text zur Akteurin in der Berichterstattung erhoben wird. Die Anrede »Frau« wird im Gegensatz zur vorangehenden Schreibweise nicht als abgekürztes »Fr.« geschrieben. Dieses Ausschreiben der Anrede verweist im Zusammenhang dieses Abschnitts auf eine Änderung der Textsorte im »Resümee«. Darüber lässt sich auch die Lesart platzieren, dass alles, was Heval Servan betrifft und die Ergebnisse seiner Intelligenztestung beschreibt, im Rahmen dieses Textes in Stichpunkten vermerkt ist und das, was Frau Liesenkötter »räts« als zusammenhängender Text ausgeschrieben ist und als eine Art formale Stellungnahme wiedergegeben wird. Jedoch soll hier darauf hingewiesen werden, dass wenn auch dieser letzte Passus des IPS-Berichts (S_2 Texte \IPS-Bericht) den Anschein erwecken soll, dass er einem konsistenten Argumentationsaufbau folgt, die Sätze ohne direkten Bezug zu den zuvor aufgeführten Stichpunkten aus dem

Intelligenztest stehen. So wird beispielsweise nicht ersichtlich, in welcher Relation Aussagen zu den vorher in diesem Text aufgeführten Stichpunkten stehen. Eine explizite Verbindung zwischen den beiden Teilen ist dem Text nicht (direkt) zu entnehmen, sodass es zwischen den beiden Teilen eine Art Übersetzung braucht, die die Lehrkraft in der Teamsitzung ausführt. Eine Übersetzung der Testergebnisse und des Berichts seitens der Lehrkraft, die das darin verwobene, wiederum als implizit zu beschreibende Wissen extrahiert. In diesem Ausschnitt wird Frau Liesenkötter nicht nur als aktive Akteurin (handlungsfähig) im Text verortet, sondern als Akteurin markiert, die eine Empfehlung – hier als Rat versprachlicht – zum Verbleib des erstgenannten Subjekts (»ihm«) abgibt und den Wechsel von der IK in die Regelklasse vorschlägt: »Frau Liesenkötter rät, ihn bis zum Sommer 2018 in der IK verbleiben zu lassen und ihn dann in die Regelklasse wechseln zu lassen.« Damit wird Frau Liesenkötter als interinstitutionelle Autorität in diesen Text eingeschrieben, die an der Praktik des Berichtens zur Intelligenztestung partizipiert und damit in einem translokalen Arbeitsbündnis mit der Lehrerin (die weder konkret namentlich noch in der Bezeichnung ihrer Profession im Text vorkommt) in Verbindung steht. Dadurch wird, so meine Lesart auch eine Art von Objektivität erzeugt, denn der Text gibt vermeintlich das wieder, was die höhere Instanz gesagt hat. Dadurch wird der Bericht potenziell auch weniger angreifbar, denn er gibt nur wieder, was telefonisch eingeholt wurde.

Im Zug meiner Analyse der institutionellen Aktivierung des Textes IPS-Bericht habe ich ein Mapping erstellt, das in Abbildung 6 dargestellt ist. Diese Karte visualisiert den institutionellen IPS-Bericht in Aktion.

Abbildung 6: Map 2 Institutioneller Text IPS-Bericht in Action



5.1.2 Dem Text folgen: Laufbahnbegleitungsdocumentation(-bogen)

Zur Erhebung des Textes »Laufbahnbegleitungsdocumentation«

Der Text »Laufbahnbegleitungsdocumentation« (LBD) wurde im Gegensatz zum IPS-Bericht nicht im situativen Vollzug erhoben, sondern von einer Lehrkraft im Zuge eines Interviews eingebracht und relevant gesetzt. Dieser Umstand ist für die vorliegende Analyse des LBD wichtig und soll hier kurz ausgeführt werden. Zwei Punkte sind dabei wichtig nachzuvollziehen: (1.) wie dieser Text in meine institutionell-ethnographische Spurensuche eingeführt und relevant gesetzt wird und (2.) welche Einordnung und Funktion diesem Text im Bündel mit anderen Texten bekommt. Damit geht es auf diesen Pfaden der Spurensuche nicht darum, den praktischen Vollzug der Produktion dieses institutionell relevant gesetzten Textes zu ergründen. Da die Aktivierung des Textes nicht beobachtet wurde, geht es auch nicht darum zu explizieren, wie dieser Text im feldinternen Kontext prozessiert wurde. Hierzu muss angemerkt werden, dass der LBD in einem blanko Format erhoben wurde und damit in einer Version vorliegt, die – ohne eingetrageenen Inhalt – als leeres Dokument analysiert wird. Damit wird in der analytischen Bewegung dieses Textes ein zweistufiges Vorgehen gewählt. Zunächst wird der Text mittels einer Dokumentenanalyse nach Smith (2001) und deren Erweiterung nach Wolff (2019)¹ isoliert betrachtet und so bearbeitet, dass der formale Charakter des Dokuments und dessen inhaltlicher Aufbau mitsamt seiner choreografischen Note hinsichtlich der Adressierung der professionellen Feldakteur*innen ergründet wird. Die institutionell ethnographische Perspektive erlaubt, den Text nicht nur als alleinstehenden Text, sondern auch als Teil der institutionellen Praktiken und Teil von intertextuellen Beziehungen zu anderen Texten wie dem IPS-Bericht zu betrachten. Dabei gilt es, diesen Text nicht auf ein informationsgebendes objektives Medium zu reduzieren, sondern als einen Text zu betrachten, der in einen größeren (institutionellen) Zusammenhang von Texten eingebettet ist.

Im zweiten Schritt geht es darum, diese zunächst isoliert vorgenommene Analyse des Textes mit der Interviewsequenz zu kombinieren und feinanalytisch zu verdichten. Dieses Vorgehen erlaubt, den Text in seiner Einbettung in die Erzählung der Lehrkraft zu ergründen und eine Einordnung zu seiner Genese, institutionellen Funktion und Verwendung zu verdeutlichen. Darüber hinaus wird zudem – in Verbindung mit der isolierten Betrachtung des Textes – Spuren der Intertextualität mit

¹ Die Erweiterung der Smithschen Analyse von Dokumenten erfolgt in einer Bewegung, die weniger an einer konversationsanalytischen Lesart des Materials interessiert ist und beispielsweise auf die Ergründung institutioneller Kommunikation zielt. Der Ansatz nach Wolff bietet mir ein bis drei Empfehlungen zum forschungspraktischen Vorgehen, die sich für meine Analyse als bereichernd gezeigt haben, so zum Beispiel die Technik der »Kontrastierung von Dokumententexten mit ihrer mündlichen Präsentation« (Wolff 2019), S. 12.

anderen Texten im Text selbst und in von der Lehrkraft relevant gesetzten weiteren Texten nachgegangen. Entlang der ersten Betrachtung des Textes geht es im zweiten Schritt insbesondere um die im Text sowie im Interview vermittelte institutionelle Hierarchie, in die der Text eingewoben ist, um dessen Funktionen im Vergleich zu anderen Dokumenten, darin einzuschreibende Subjekte und darin vermittelte institutionelle Kategorisierungen. Insbesondere wird auch der Frage nachgegangen, welches Wissen im LBD eingelagert wird. Diese zweischrittige Exploration führt schließlich zur Analyse der Artikulationen von Sinn- und Bedeutungsgebungen der Lehrkraft in Bezug auf diesen institutionellen Text. Diese treten im Material des Interviews um den Gegenstand des LBD in Erscheinung und offenbaren auch darin vermittelte diskursive Praktiken der Organisation des Dokumentierens von »Laufbahnen« neu migrierter Schüler*innen.

5.1.2.1 Dokumentenanalyse: Laufbahnbegleitungsdokumentation

Im Rahmen der folgenden Dokumentenanalyse werden in einem ersten Schritt die Gestaltung des Layouts, die Struktur der jeweiligen tabellarischen Elemente, die Gliederung, die Abfolge der aufgelisteten Kategorien (Überschriften der einzelnen Tabellenabschnitte), die Haptik des Papiers, dessen Größe, die Qualität des Ausdrucks, die Überschrift des Textes sowie die Platzhalter, die zur Beantwortung der einzelnen Frageimpulse innerhalb des Textes vorgesehen sind, fokussiert.

Der Text liegt als ausgedrucktes Papier auf einer DIN-A3-Seite vor, die Mittig geknickt ist und die jeweiligen Abschnitte des Textes in A4-Formate trennt. Überschrieben ist der Text mit »Laufbahnbegleitungsdokumentation«. Diese Überschrift ist zentriert. Sie definiert, was im Rahmen des jeweiligen Bogens erhoben bzw. dokumentiert wird. Dabei erscheint die Überschrift jedoch nicht nur als Fokussierung dessen, was eingetragen werden soll. Durch die Angaben wird auf dem Dokument auch festgeschrieben, *was eine Laufbahn ist, wie sie institutionell in dieser Schule verstanden wird und welche Aspekte in ihrer Erhebung zu (de-)thematisieren sind*. Überspitzt gesagt: institutionell ist eine schulische Laufbahn das, was auf dem LBD festgehalten wird.

Form des Textes

Die tabellarische Struktur des Textes wirkt schlicht und wurde vermutlich mit einem Schreibprogramm erstellt, das nicht explizit für die Erstellung von Formularen genutzt wird, wie beispielsweise *Google Forms* o.ä. Die Tabellenabschnitte, die hier die Struktur des Textes zusammenhalten, wurden mithilfe der Tabellenfunktion entworfen und für die jeweiligen Angaben angepasst. So liegt hier eine Text-Infrastruktur vor, die zwar an ein Formular erinnert, letztendlich in der Umsetzung jedoch reduziert ist und mitunter im Anschluss an die Platzhalter kaum Platz für die vorgesehene Eintragung lässt. Darüber hinaus ist auf Grundlage dieser Struktur

kein Platz für die geforderten Angaben vorgesehen. Der Bogen ist durch formalisierte Angaben strukturiert, die auf den ersten Blick vielschichtig erscheinen und damit auch auf ein breites Spektrum an Funktionen dieses Textes innerhalb der Institution verweisen. Er kann als Kontakt- und Verwaltungsressource gelesen werden, der hier in Analogie zu behördlichen Formularen als ein Dokument auszufüllen ist, das zunächst Kontaktinformationen zu einer*^m einzelner*ⁿ Schüler*ⁱn beinhaltet. Insbesondere die erste Seite des Bogens liest sich wie ein Adressbuch, da hier tabellarisch Angaben zu extra-lokalen Institutionen, wie dem »Jugendamt« der »Familienhilfe« und der »Tagesgruppe« zusammengefasst werden: der Name und Kontakt der Einrichtung sowie die Telefonnummer. Semantisch kann diese Seite als Kontaktseite betrachtet werden, da hier sechsmal das Wort »Kontakt« platziert wird. Diese Wiederholung verweist auf die unterschiedlich angesetzten Eintragungen, die in der genannten Reihenfolge und möglicherweise nach dem Gewicht abgefragt werden, das den Institutionen beigemessen wird. Der Bogen gibt zudem Bezüge zu weiteren Institutionen wie »Jugendamt«, »Familienhilfe«, »Tagesgruppe« und »IPS« an.

Im Rahmen des Bogens soll Wissen über Schüler*innen aus vier unterschiedlichen institutionellen Kontexten auf einer Seite zusammengeführt werden. Diese Verdichtung von Informationen strukturiert das Wissen in Form vorgegebener Kategorien und möglicher Interventionsmaßnahmen. Die Struktur der einzuschreibenden Informationen verweist auf eine risikobehaftete Assoziationskette von pädagogisch markierten Interventions-»Maßnahmen«, die einen einzelnen Fall dokumentieren und als Vorlage für die Legitimation der kontaktierten professionellen Akteur*innen gelesen werden. Darüber hinaus zielt der Bogen durch seine Struktur auf eine »handlungsorientierte Dokumentation« (Büchner, 2018) der »Laufbahn« einer*^s Schüler*ⁱn.

Zur semantischen Struktur des Bogens lässt sich festhalten, dass diese beispielsweise über die vielen Doppelpunktsetzungen einen Aufforderungscharakter zum Ausfüllen der einzelnen Zellen aufweist. Ähnlich wird innerhalb der Angabe »falls ja: siehe Kontaktblatt Lernförderung!« durch das Ausrufezeichen der appellative Charakter des Bogens betont und die*er Rezipient*in zur Einsicht des ausgelagerten »Kontaktblattes« aufgefordert.

Die handschriftlich zu tätigenden Angaben müssen sehr knapp sein, damit sie die Platzvorgaben des Formblatts nicht sprengen. Diese reduktionistische Dokumentation der Informationen verweist zudem auf eine sehr verkürzte Dokumentation der im Bogen zu sammelnden Angaben. Die Formularstruktur legt durch vorgesehene Platzhalter bereits bestimmte Kategorisierungen und Differenzmarkierungen fest und strukturiert damit, welches Wissen über die Schüler*innen systematisch dokumentiert und im Kontext der daran anschließenden institutionellen Praktiken mobilisiert wird. Der Text ermöglicht eine standardisierte und systematische Abfrage und Zusammenfassung sehr unterschiedlich gelagerter Angaben zu einem*^r Schüler*ⁱn, von den Kontaktinformationen, hin zur »Kontaktaufnahme« zu

unterschiedlichen Instanzen (›Jugendamt‹, ›Familienhilfe‹, ›Tagesgruppe‹, ›IPS‹) sowie eine Dokumentation von »Pädagogischen Konferenzen«.

Überschrift

Bei dem Begriff »Laufbahnbegleitungsdocumentation« handelt es sich auf den ersten Blick um eine dreiteilige Nominalkonstruktion, in der die Nomina »Laufbahn«, »Begleitung« und »Dokumentation« aneinandergereiht sind. Im Unterschied zu geläufigen Kompositionen wie »Straßenverkehrsordnung« handelt es sich hierbei um eine lokal erzeugte Wortneuschöpfung, die erst im Kontext dieser spezifischen institutioneller Praxis hervorgebracht wird und ihre Bedeutung entfaltet. Die Bezeichnung des Dokuments als »Laufbahnbegleitungsdocumentation« verweist auf dessen spezifische Genese und dessen organisatorische Funktion. Diese begriffliche Komposition enthält signifikante Marker für die institutionelle Funktion und Eingebundenheit dieses Textes in institutionelle Dokumentationsprozesse. Das erste Nomen »Laufbahn« markiert eine Entwicklungsordnung. Dabei wird hier mit »Laufbahn« metaphorisch auf eine Entwicklung in einem nicht weiter fokussierten oder festgelegten Bereich verwiesen, die entsprechend einer »Entwicklungsgeschichte« eines »Werdegangs« oder einer »Karriere« gelesen werden kann. Da Laufbahn somit ein breiter Begriff ist, der im vorliegenden Text jedoch nicht weiter konkretisiert wird, erscheint es, als solle der Bogen eine allumfassende und auch zeitlich nicht festgelegte Laufbahn erfassen. Dies geht mit der Annahme einher, dass das Dokument erhebt, was eine Laufbahn ist. Dieser Logik folgend bedürfte es keiner weiteren Konkretisierung, was eine Laufbahn im Kontext der ›Internationalen Klasse‹ meinen kann. Die an »Laufbahn« anschließenden Teile der Komposition sind »Begleitung« und »Dokumentation«; sie verweisen auf weitere organisationale Ordnungen, welche in dieses Wortkonstrukt eingelassen sind. Die beiden weiteren Bestandteile dieser begrifflichen Komposition ergänzen den metaphorischen Ausdruck mit der bürokratisch angehauchten Doppelkonstruktion »Begleitungsdocumentation«. Diese spiegelt sowohl die Funktionen der »Laufbahnbegleitungsdocumentation« als auch deren Übersetzung in das professionelle Handeln und institutionelle Praktiken der Akteur*innen wider. Durch das mittlere Wort »Begleitung« kann auf eine Chronologie und einen Weg der Dokumentation geschlossen werden, die die Schüler*innen über den nicht spezifisch definierten und gleichzeitig allumfassenden Zeitraum der »Laufbahn« zu »begleiten« vorsieht. Eine »Dokumentation«, die im weitesten Sinne als eine Dokumentation von Bildungs- oder Lernprozessen gedacht werden kann, verweist auf einen Prozesscharakter. Auch verweist der allgemeine Begriff »Dokumentation« auf ein mögliches Zusammenfließen unterschiedlicher Verfahren der Dokumentation und deutet auf eine wie auch immer geartete Beobachtung und Dokumentation durch die professionellen Feldakteur*innen hin. Das Dokumentieren des verschiedentlich

angeordneten Wissens zu den jeweiligen Schüler*innen hat vermutlich auch eine rekapitulierende Funktion.

Struktur Seite 1

Die Struktur der ersten Seite ist tabellarisch. Die einzelnen Tabellen sind getrennt voneinander angeordnet und jeder Abschnitt trägt eine eigene Überschrift. Die Überschriften auf dieser Seite sind wie folgt: »Schullaufbahn«, »Jugendamt«, »Familienhilfe«, »Tagesgruppe«, »Lernförderung« und »IPS«.

Darauf folgen Platzhalter die mit »für:«, »geboren am:« und »für Elterngespräche Dolmetscher nötig nein ja, Sprache« und einem darauffolgenden Unterstrich markiert sind. Bei den Angaben zu »ja«, »ja seit«, »nicht mehr« und »nein« sind zusätzlich kleine Kästchen vorgesehen, die angekreuzt werden können. Die Angabe »für:« steht hier für eine Angabe, die jedoch nicht weiter eingeordnet ist, d.h. es bleibt auf Grundlage dieser Angabe unklar, ob und in welcher Form an dieser Stelle ein Name einer individuellen Person (einer*s Schüler*in) einzutragen ist. Darüber hinaus ragt ein »geboren am:« direkt nach dem »für«, ein Absatz tiefer und in einer signifikant größeren Schrift als die vorherigen Angaben, die in diesem Text eingefordert werden.

Der Tabellenabschnitt für die Überschrift »Schullaufbahn« sieht eine tabellarische Angabe von »SJ«, (vermutlich für Schuljahr), »Klasse« und »Lehrer« vor. In diesem ersten Abschnitt werden somit wenigstens vier Aspekte der zu erhebenden Laufbahn hervorgehoben: die Sprache, das Schuljahr, Klasse und zuständige Lehrkraft. Über das Individuum, dessen Laufbahn hier erhoben werden soll, werden nur Name und Alter angegeben. Die restlichen Angaben verweisen auf die Zugehörigkeit zu einer Familie bzw. einer institutionellen Kategorie. Erneut wird deutlich, dass die Laufbahn, die hier dokumentiert werden soll, insbesondere Aufschluss über die Institution gibt und darüber, wie diese Schüler*innen im Rahmen einer »Laufbahn« organisiert werden.

Zum Kontakt mit dem Jugendamt werden zusätzlich »Tel. + E-Mail« sowie der »zuständige Sachbearbeiter« abgefragt. Dies verweist auf eine vorgesehene interinstitutionelle Vernetzung mit dem Jugendamt.

Auch kann vermutet werden, dass das, was innerhalb des Bogens schriftlich festgehalten wird, organisational relevanter ist als das, was der Bogen auslässt. So hält der Bogen keine Angaben über die Lernentwicklung von Schüler*innen im Spezifischen fest. Eine Andeutung gibt es zwar unter dem Label »Lernförderung«, gleichzeitig wird an dieser Stelle jedoch auf einen anderen Text verwiesen »falls ja: siehe Kontaktblatt Lernförderung!«.

An dieser Stelle wird auf ein weiteres Dokument verwiesen, was die Lesart zulässt, dass das, was im Bogen tatsächlich schriftlich festgehalten wird, organisatorisch relevanter erscheint als das, was ausgelassen wird. Dies verweist darauf, dass

die Dokumentation von »Lernförderung« – im Gegensatz zu z.B. Unterstützungsbedarfen, Zuständigkeiten oder institutionellen Kontakten – nicht primär im Fokus dieser formalen Dokumentation steht. Stattdessen erfolgt eine Auslagerung in ein Zusatzformular (Kontaktblatt Lernförderung), was den Charakter des Bogens als primär verwaltungsbezogenes Steuerungsinstrument unterstreicht. Die pädagogische Dimension erscheint insofern nachgeordnet oder sogar optional abrufbar.

Damit kann auf eine Intertextualität des LBD mit anderen Texten aus dem schulischen Rahmen verwiesen werden. Der LBD bekommt damit eine Schlüsselrolle, da er auf andere Texte verweisen kann und diese bündelt. So ist auf der ersten Seite neben weiteren Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Institutionen ein Feld für die »IPS« (Institution psychologische Schulberatung) vorgesehen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der erhobenen Daten zur IPS besonders interessant, da hier deutlich wird, dass diese Institution auch in diesen Text eingeschrieben und damit auch im Rahmen dieser Dokumentationspraxis institutionell relevant gesetzt wird. Konkret liefert die Abfrage der »Kontaktaufnahme« mit der IPS einen Anlass für die Abfrage einer Kommunikation mit der Institution mitsamt der Angabe über einen »Grund für die Kontaktaufnahme«, ggf. einer Intelligenztestung, wie sie im Rahmen des ISB-Berichts aufgetreten ist. Diese Lesart kann auch damit bestätigt werden, dass der erste Kontakt explizit datiert und festgehalten werden soll. Damit rückt eine mehrmalige Kontaktaufnahme in den Bereich des Möglichen, da es meist mehrere Kontakte gibt, wenn der erste protokolliert ist. Das Fehlen einer Ankreuzoption wie bei den vorangegangenen Tabellenabschnitten des Bogens durch ein »ja« oder »nein«-Kästchen lässt die Lesart zu, dass eine Kontaktaufnahme mit der IPS vorgesehen oder üblich ist. Dies verdeutlicht, dass diese Kontaktaufnahme zu dokumentieren ist. Eben diese Lesart kann durch die Wortwahl »Eingeschaltet am:«, »1. Kontakt« sowie die drei Spalten mit den Angaben »Gem. Verabredungen«, die sowohl mehrere Zeitpunkte für eine Kontaktierung und gemeinsame »Verabredungen« vorsehen, unterstrichen werden. »Eingeschaltet« ist zudem eine risikobehaftete Formulierung des Vernetzungsprozesses mit einer außerlokalen professionellen Institution wie der IPS. In Alltagssprache würde die Formulierung »einschalten« verwendet werden, wenn eine übergeordnete Instanz hinzugezogen würde, etwa in Phrasen wie »den Anwalt einschalten«, den »Betriebsrat einschalten« oder »die Gleichstellungsbeauftragte einschalten«. Im analysierten »Bogen« taucht diese Formulierung im Zusammenhang mit der IPS auf, was nahelegt, dass diese Einrichtung als institutionell übergeordnete und mit einer spezifischen Expertise ausgestattete Instanz adressiert wird, die gegebenenfalls aktiviert werden kann.

Mit dieser Formulierung kann angenommen werden, dass die IPS als helfende und hierarchisch übergeordnete Instanz in den »Bogen« eingeschrieben ist, die zumindest über eine spezifisch gelagerte Expertise für die Fallbearbeitung, vielleicht sogar eine Art gesonderte Zuständigkeit für diese Schüler*innenschaft erfüllt und sich im Zweifel »einschalten« lässt. Damit wird die*der Schüler*in als Fall entwor-

fen, der eines Eingreifens bedarf. Dieser Ausdruck ist mehr als ein funktionaler Hinweis auf eine externe Expertise, die im Bedarf eingeschaltet werden kann. Sie verweist vielmehr auf die textvermittelte Herstellung institutioneller Handlungskoordination im Sinne von Smith (2005). Durch den Eintrag im »Bogen« wird ein institutionelles Arrangement hervorgebracht, das eingeschriebene Subjekt wird zum »Fall«, der über einen textuell vorgezeichneten Ablauf in eine formalisierte Dokumentlogik überführt wird. Die textuelle Praxis des »Einschaltens« operationalisiert damit nicht nur den Verweis auf ein externes Unterstützungssystem, sondern auch eine institutionalisierte Fallerzeugung mittels dieser Dokumentationspraxis.

Zweite Seite

Die zweite Seite unterscheidet sich von der ersten darin, dass sie überwiegend *in einer zusammenhängenden Tabelle* strukturiert ist, an welche zwei weitere kleine Tabellen anschließen. Auch hier sind die jeweiligen Tabellenabschnitte mit einer eigenen Überschrift versehen und jeweils in mehreren Zeilen und Spalten angeordnet. Die Überschriften für die einzelnen Tabellenabschnitte lauten wie folgt: »Pädagogische Konferenzen«, »Weiteres Vorgehen«, »Erfolgreiche Umsetzung seit letzter Konferenz ja nein«, »Weiteres Vorgehen«, »Erfolgreiche Umsetzung seit letzter Konferenz ja nein«, »Weiteres Vorgehen« und »Kontakt zur Familie«. Die Chronologie dieser Tabelle wird hier entlang der Angabe von sich wiederholenden »Konferenzen« und daran anschließendem »weiteren Vorgehen« vorgenommen. Die »Umsetzung« und »Weiteres Vorgehen« beziehen sich jeweils auf die darin eingeschriebenen »Konferenzen«, die mit »1« bis »3« beschrieben werden. Auch auf dieser Seite sind bei den Angaben zu »Ja« und »Nein« zusätzlich kleine Kästchen vorgesehen, die ein Ankreuzen antizipieren sollen.

Adressat*innen

Die Struktur dieses Textes macht deutlich, welche spezifischen Informationen innerhalb dieses Bogens schriftlich gesammelt und welches Wissen über die spezifische*n Schüler*in relevant gesetzt und dokumentiert werden sollen. Eine Legende zu den einzelnen Angaben ist diesem Text nicht beigefügt. Die Frage danach, wie dieser Text gelesen, übersetzt und bearbeitet wird, wird nicht als Teil der Struktur dieses Textes festgehalten. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Rezipient*innen dieses Bogens bereits über das nötige implizite Wissen verfügen oder eine anderweitige, z.B. verbale, Einführung in diesen Text bekommen haben.

Der genaue Kreis der Agent*innen, Rezipient*innen und Subjekte dieses Textes wird ohne situierte Beobachtung der Aktivierung des Textes nicht ersichtlich. Der Bogen kann jedoch als Instrument gelesen werden, das abstrahiert von individuellen Gesprächen und pädagogischen Absprachen praktische Wirkung entfalten kann und zu unterschiedlichen Zeitpunkten, pädagogischen Zusammenhängen und von

unterschiedlichen pädagogischen Akteur*innen genutzt werden kann. Den jeweiligen tabellarischen Abschnitten lassen sich Angaben entnehmen, die Auskunft über die institutionellen Spuren zu den Akteur*innen und Rezipient*innen dieses Textes geben. Über die genauen Hintergründe oder die Genese der im Bogen eingeschriebenen Kategorien kann wenig rekonstruiert werden, auch aufgrund der fehlenden Angaben zur Datierung des Dokuments sowie fehlender Angaben zu Verfasser*innen dieses Textes, ähnlich wie im ersten analysierten Text, dem IPS-Bericht.

Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieser Text als ein eigenständiges Kommunikationsinstrument außerhalb dieser spezifischen Schule genutzt wird. Der LBD scheint somit kein interinstitutionelles Dokument zu sein, das durch die Hände verschiedener Institutionen wandert, sondern ein Produkt dieser Einzelschule, Teil der Akte des entsprechenden Schulkinds (Kontextwissen aus dem Interview). Insbesondere die zweite Seite verweist auf eine innerschulische Spezifizität. Diese fragt Angaben ab, die auf innerschulische Prozesse verweisen, so zum Beispiel die Angaben zu den »pädagogischen Konferenzen« und dem jeweils anvisierten »weiteren Vorgehen«.

Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Vielschichtigkeit des Textes in Bezug auf seine Inhalte und zu dokumentierenden Angaben zu den einzelnen Aspekten beachtlich ist und auf eine Wissensproduktion verweist, die gleichsam allumfassend sowie pädagogisch entgrenzt stattfinden soll, auch an der Schnittstelle zu anderen Institutionen. Zudem zeigt sich die Inkonsistenz der unterschiedlichen Kategorien, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, wie institutionelle Anbindungen in »Familienhilfen«, Angaben zu den Eltern, Pädagogisches etc. Gleichzeitig wirkt dieser Text auch in sich konsistent, wenn er als Instrument zur Dokumentation eines institutionellen »Problemfalls« betrachtet wird. Neben Referenzen – auch auf außerklokale Institutionsinstanzen – wirkt dieser Bogen wie eine Kontakt- und Verwaltungsmöglichkeit von interinstitutioneller Kommunikation und Organisation einer*eines Schüler*in. Die innerschulische Seite (S. 2) wirkt strukturierter und soll über einen längeren Zeitraum fortgeführt werden, wobei zwar die genauen Datierungen fehlen, hier aber der Endpunkt der »Umsetzung« und »weiteres Vorgehen« abgefragt werden durch »bis wann?«. Gleichzeitig bleibt der zeitliche Horizont des Bogens unklar, insbesondere der Start- und Endpunkt der durch ihn verschriftlichten Beobachtung und Dokumentation des*r einzelnen Schüler*in einer ›Internationalen Klasse‹. Zudem stellen sich in der systematischen Betrachtung des Bogens auch Fragen seiner Praktikabilität und Bearbeitbarkeit für unterschiedliche Rezipient*innen. Der Bogen liest sich wie ein intern erstelltes Dokument, das institutionelle Mehrbedarfsvermerke festhält. Was im Bogen festgehalten werden soll, ist in Spalten und aller Kürze zu fixieren und wird, so die Lesart, hier als et-

was Eindeutiges festgehalten, als Abbildung des institutionell relevanten Wissens, wie es im Rahmen dieses Textes objektiv eingeschrieben wird. Dieser Aspekt soll in der folgenden feinanalytischen Herangehensweise bearbeitet werden. Was zudem interessant erscheint, ist das, was im Rahmen des Textes keine Relevanz erfährt. Es finden sich keine Angaben zu Perspektiven der Schüler*innen, die beispielsweise im Rahmen der Kategorie »Lernförderung« aufkommen könnten und eher im Sinne einer herkömmlichen Bildungsdokumentation im Kontext von Lernberichten etc. erfasst werden. In meiner Lesart fungiert der Text als Teil einer institutionellen Dokumentationspraxis, die weniger auf die pädagogische Begleitung individueller Lernprozesse zielt, sondern migrationsspezifisches Wissen standardisiert erfasst, verschriftlicht und damit institutionell operationalisiert und organisiert. Der Text rahmt Beobachtungen und Einschätzungen so, dass jenes Wissen, das damit mobilisiert wird, über Zeit und Raum hinweg transportiert und für schulische Entscheidungsprozesse verfügbar gemacht werden kann. Im Hinblick auf Wissen lassen sich zwei Fragen ableiten: zum einen, was für ein Wissen eingelagert werden soll, zum anderen, welche Informationen wie aktiviert werden und wie ihre Wirkung in Anschlusspraktiken entfaltet werden. Die Dokumentation des unterschiedlich angeordneten Wissens hat, wie bereits angeführt, vermutlich auch eine rekapitulierende Funktion. Auch lese ich den LBD als Instrument für die systematische und formalisierte Erfassung eines Einzelfalls. Die Infrastruktur der einzuschreibenden Informationen verweist auf eine risikobehaftete Assoziationskette pädagogisch markierter Interventions-»Maßnahmen«, die einen einzelnen Fall dokumentieren und als Vorlage für die Legitimationsarbeit der entsprechenden professionellen Akteur*innen gelesen werden. Dieses könnte ein Hinweis darauf sein, dass genau diese Eigenschaft des Textes die individuelle Legitimation der darin eingeschriebenen (Interventions-)»Maßnahmen« zu verschleiern vermag. Der Bogen standardisiert einen individuellen und fallspezifischen Umgang mit neu migrierten Schüler*innen. In dieser Standardisierung wird auch eine spezifische Funktion des Textes deutlich. Er reduziert den Aufwand fallbezogener Legitimationsprozesse und stellt stattdessen eine formalisierte Struktur bereit, über die Fallwissen kollektiv dokumentiert und institutionell abgelegt werden kann.

Dabei werden alle Schüler*innen einer ›Internationalen Klasse‹ durch eine migrationsbezogene Dokumentationspraxis im Text LBD als Einzelfälle verankert. Auf diese Weise, so meine These, wird jeder Schüler*in, die*er eine ›Internationale Klasse‹ besucht, so dokumentiert, dass eine kollektive Kategorie hervorgebracht wird: die problematischen Einzelfälle. Das bedeutet: Die Art und Weise, wie mittels des LBD migrationsspezifisches Fallwissen erfasst und strukturiert wird, deutet auf eine kollektive Kategorisierung der Schüler*innen hin, die potenziell als problematische Fälle betrachtet werden. Gerade weil der Bogen für alle Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ angelegt wird, institutionalisiert sich über diesen Text eine kollektive Einzelfallerfassung, die die migrationsspezifische Differenz zugleich her-

stellt und auch institutionell verwaltet. Somit erfüllt der LBD zweierlei Funktionen: Er organisiert einerseits die Dokumentation einer individuellen »Laufbahn«, andererseits fungiert er als spezifisch hervorgebrachtes institutionelles Instrument, das neu migrierte Kinder in der ›Internationalen Klasse‹ als kollektive Kategorie hervorbringt und verwaltet. Der Begriff »Laufbahn« verweist dabei nicht auf eine lern- oder leistungsbezogene Entwicklungsperspektive, sondern auf eine systematische Dokumentationspraxis, die auf eine standardisierte Erfassung, Kategorisierung und Verwaltung der Schüler*innen einer ›Internationalen Klasse‹ zielt. So werden individuelle Entwicklungen der Schüler*innen nicht als solche verschriftlicht, sondern durch die organisatorische Linse der Schule in eine vordefinierte Laufbahn eingeordnet. Der LBD erzeugt migrationsbezogenes Wissen nicht nur, sondern inkribiert es systematisch in ein institutionell hervorgebrachtes Dokumentationsinstrument, das spezifisch für diesen Klassenzusammenhang entwickelt wurde. Dabei wird ein Wissen mobilisiert, das weniger auf bildungsbiografische Entwicklungen der Schüler*innen zielt als auf eine textvermittelte standardisierte Dokumentationspraxis, die durch Eintragungen institutionelle Handlungsmöglichkeiten strukturiert und entlang vorgegebener Kategorien organisiert.

5.1.2.2 Aktivierung des Textes als Interviewgegenstand

Nach der Dokumentenanalyse besteht der zweite Schritt darin, die zunächst isolierte analytische Betrachtung des Textes mit der jeweiligen Interviewsequenz zu kombinieren. Diese Sequenzen werden feinanalytisch im Modus eines Hineinzoomens in die *doings* und *sayings* im Zusammenhang mit dem LBD verdichtet. Dieses Vorgehen ermöglicht, den Text eingebettet in die Erzählung der Lehrkraft zu ergründen und eine Einordnung der Genese, der institutionellen Funktion und der Verwendung des Textes zu rekonstruieren. Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit der isolierten Betrachtung des Textes möglichen Spuren der Intertextualität mit anderen Texten im Bündel der institutionellen Praktiken und deren Dokumentation nachgegangen. Entlang der ersten Betrachtung des Textes geht es im zweiten Schritt vor allem um die im Text sowie im Interview vermittelte institutionelle Hierarchie, in die der Text verwoben ist, und um seine Funktionen im Vergleich mit anderen Texten in diesem Netzwerk institutioneller Praktiken. Es geht um die in den Text einzuschreibenden Subjekte und die in ihm vermittelten institutionellen Kategorisierungen sowie vor allem um die Frage, welches Wissen im Text gespeichert werden soll sowie ob und wie es praktische Wirkung entfaltet.

Zum Kontext der Interviewpassage

Das Interview findet vier Monate nach der erhobenen Feldphase im Computerraum der Schule nach dem Unterricht statt. Die Verabredung zum Termin fand über Mail-

kommunikation statt und wurde bewusst in einem zeitlichen Abstand zur ethnografischen Feldphase gelegt.

Zu Beginn dieser Interviewsequenz, die hier analytisch fokussiert wird, frage ich die Interviewpartnerin nach der »Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften« und setze fort: »Wie würdest du die Zusammenarbeit sonst beschreiben jetzt im Alltag, außerhalb dieser Sitzung, Teamsitzung?« (S2_I_LK: Z. 129ff.)

Einleitend markiert die Lehrkraft die Orte der »Zusammenarbeit« einerseits in ihrer formellen Unbestimmtheit als »so'n Tür-und-Angel-Gespräch-Gespräch« (S2_I_LK: Z. 122) und führt weiter an, »aber manchmal ist es halt auch wirklich in so'ner pädagogischen Konferenz« und markiert damit einen weiteren Raum in seiner pädagogisierten und institutionell formalisierten Verfasstheit – die »pädagogische Konferenz«. Diese Kontextualisierung der Schauplätze der angesprochenen »Zusammenarbeit« erfolgt hier in einem Abstecken im formellen und informellen Raum, wobei der informelle Raum mit einem metaphorischen Ausdruck, dem »Tür-und-Angel-Gespräch-Gespräch« versehen wird. Im informell angeordneten Raum »Tür-und-Angel-Gespräch-Gespräch« wird eine doppelte Relevanzsetzung durch die Wiederholung des Wortes »Gespräch« gesetzt. Das »Gespräch-Gespräch« wird als ein informelles Konstrukt gelesen, welchem eine mündliche Dimension der Kommunikation mit den Kolleg*innen verliehen wird. Neben der mündlichen Dimension erlaubt die Setzung »Gespräch« auch die Lesart, dass nicht davon auszugehen ist, dass es um eine Routine handelt, sondern dass dieser Austausch durch Spontanität gekennzeichnet ist. Die »pädagogische Konferenz« klingt im Vergleich zum »Tür-und-Angel-Gespräch-Gespräch« formeller. Sie ist ein institutionalisierter Rahmen, in dem Pädagogik »gemacht« wird. Was hier als formell gelesen wird, wird mittels eines institutionellen Begriffs und des damit verbundenen Konstrukts der »Konferenz« verbalisiert. Eine schulische Konferenz impliziert einen pädagogischen Rahmen, ein klar geregeltes Setting, welches durch Formalität gekennzeichnet ist, mit einer bestimmten Intentionalität und Zielgerichtetheit unterlegt ist und an der mehrere pädagogische Akteur*innen partizipieren. Analog zu anderen Formaten von Konferenzen im grundschulischen Setting kann hier eine Abgrenzung zur Zeugniskonferenz vorgenommen werden, welche hier über das Wort »pädagogische« aufgemacht wird. Im Fall der hier explizierten Praxis wird die Pädagogisierung eines pädagogisch unbestimmten Geschehens in einem spezifischen, institutionell hervorgebrachten und formalisierten Raum der »Pädagogischen Konferenz« angeordnet. Bezogen auf das hier beschriebene Setting der »Internationalen Klasse« kann eine Praxis beschrieben werden, in der Abweichungen von impliziten Normspektren und den darin eingeschriebenen Problemlagen eine Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, welche nicht im Hier und Jetzt eines »Tür-und-Angel-Gespräch-Gesprächs« bearbeitet wird, weil es dazu des spezifischen institutionellen Raums »Pädagogische Konferenz« bedarf. In Bezug auf die »pädagogische Konferenz«, führt die Lehrkraft weiter aus: »wo vielleicht es gerade

irgendwo hakt, ein Kollege sich nicht sicher ist, Mensch, muss ich da mal die IPS draufgucken lassen oder nicht oder so?«. Damit wird dem pädagogisch und institutionell formalisiert verfassten Raum ein Gegenstand zugewiesen, der markiert, wo es »hakt«, »ein Kollege sich nicht sicher ist« und »da mal die IPS draufgucken lassen muss«. Der Gegenstand der »Zusammenarbeit« in diesem formell angeordneten Raum wird in einem abgesteckten Modus der Bearbeitung von unterschiedlich besetzten Problemlagen verortet. Der Einschub »wo vielleicht es gerade irgendwo hakt« impliziert eine Logik, in der etwas ins Stocken gerät, welche in der »pädagogischen Konferenz« einen Raum und eine pädagogische Relevanzsetzung bekommt. Dieses ins Stocken geraten, das hier als »hakt« beschrieben wird, kann auf unterschiedliche Aspekte bezogen sein, beispielsweise die einzelnen Arbeitsprozesse der professionellen Akteur*innen, was hier jedoch nicht weiter expliziert wird. Vielmehr verbleibt die Lehrkraft in dieser Einordnung auf einer sehr vagen Ebene, die den Gegenstand nicht weiter expliziert. Diese Unbestimmtheit verbalisiert sie zudem durch ein »vielleicht« und »irgendwo«. Die zweite gegenstandsbezogene Markierung erfolgt auf der Ebene des unbestimmten professionellen Akteurs: ein »Kollege«, der »sich nicht sicher« ist. Diese Formulierungen verweisen auf eine Unschärfe, die den Gegenstand der Zusammenarbeit zugleich benennt und auch offen lässt. Diese Unbestimmtheit kann als Teil einer situativ anschlussfähigen Handlungskoordination gelesen werden, die Interpretationsspielräume eröffnet, ohne sich auf eine eindeutige Problemdefinition festlegen zu müssen.

In der folgenden Sequenz, »ein Kollege sich nicht sicher ist, Mensch, muss ich da mal die IPS draufgucken lassen oder nicht oder so?« (S2_I_LK, Z. 143) führt die interviewte Lehrkraft ihre Aussage mittels einer rhetorischen Figur ein, indem sie ein fiktives Anliegen eines fiktiven »Kollegen« vorstellt. In diesem *Sprechen für den Kollegen* positioniert sie sich selbst als Person, die außerhalb dieser Unsicherheit (»ein Kollege sich nicht sicher ist«) und den daran anschließenden Fragen (»Mensch, muss ich da mal die IPS draufgucken lassen oder nicht oder so? Wie war das denn in der Internationalen Klasse?«) verortet ist. Es geht hier nicht um eine bestimmte spezifische Situation in Bezug auf einen spezifischen Gegenstand oder eine Schüler*in, sondern um die Handlungsunsicherheit des Kollegen, über den die Lehrkraft hier das fiktive Narrativ aufmacht. In diesem »Sprechen für« positioniert sich die Lehrkraft als eine, die diese Schwierigkeiten nicht für sich formuliert, sondern die Unsicherheit in die Position des fiktiven »Kollegen« einschreibt. Erst, als es um den »Laufbahnbegleitungsbogen« geht, positioniert sich die Lehrkraft selbst.

Der Einschub »[...], Mensch, muss ich da mal die IPS draufgucken lassen oder nicht oder so?« expliziert weiter, was im Rahmen einer »pädagogischen Konferenz« zum Thema werden kann. Dabei wird zweierlei deutlich: Zum einen wird die »pädagogische Konferenz« als eine Konstellation beschrieben, in der Probleme wie dieses einen Raum finden. Zum anderen wird in der eingangs markierten Unbestimmtheit des Gegenstands, der sich hinter der Redewendung des »sich nicht sicher« seins

verbirgt, eine konkrete Frage für den Raum der »pädagogischen Konferenz« fiktiv entworfen: »Mensch, muss ich da mal die IPS draufgucken lassen oder nicht?« Dabei wird zu der nicht weiter definierten Markierung des »sich nicht sicher« seins ein recht konkret formuliertes Anliegen in Form einer Frage angeschlossen, die eine besondere Relevanzsetzung zur extralokal verorteten Instanz, dem »IPS«, markiert. Zudem wird hier an implizites Wissen angeknüpft, das im Zuge der »pädagogischen Konferenz« besprochen werden kann. Dies kann als normalisierte Praxis gelesen werden, in der die professionellen Akteur*innen wissen, was die »IPS« ist, insbesondere dass diese in ihrer Praxis so positioniert ist, dass diese »draufgucken« und vermeintlich zur Lösung eines nicht weiter definierten Problems beitragen kann. Dadurch wird die IPS auch als eine außerlokale institutionelle Autorität beschrieben. Diese Lesart kann zudem dadurch gestützt werden, dass die Fragestellung nicht offen formuliert wird im Sinne eines »wie ließe sich in diesem Fall vorgehen, welche Optionen kann ich hier abwägen?«, sondern als eine zielgerichtete Frage im Raum ist, also »muss ich da mal die IPS draufgucken lassen oder nicht?« Die IPS wird als eine höhere Instanz repräsentiert, auf die sich die Feldakteur*innen beziehen können, wenn sie unsicher sind. Über die Art der Kooperation mit der IPS wird in dieser Sequenz eine implizite Aussage gemacht. Ob die IPS involviert wird, entscheidet jede Lehrkraft offenbar für sich. Diese Lesart bestätigt sich in der Frage »muss ich da mal«. Diese klingt nicht wie eine gemeinschaftliche Entscheidung. Vielmehr ist das ein Hinweis darauf, dass die Lehrkraft diese Entscheidung allein verantwortet. Nur in Fällen, in denen sie »nicht sicher« ist, holt sich die Lehrkraft kollegiale Beratung im formalisierten Setting der »pädagogischen Konferenz«. Zudem wird ein Widerspruch zwischen Handlungsunsicherheit und Handlungsmacht der entsprechenden Lehrkraft deutlich. Einerseits ist sie verantwortlich und in der Lage, die IPS »draufgucken zu lassen«, hat also diese Entscheidung in der Hand. Andererseits gibt es scheinbar Fälle, in denen diese Entscheidung nicht ohne Unsicherheit getroffen werden kann. Im »muss« wird zudem eine Schwelle der Entscheidung eingeschrieben, ab der es kaum mehr eine Wahl gibt, sondern ein Handlungzwang aufscheint, die IPS zu involvieren.

Die ›Internationale Klasse‹ ist ein weiterer Marker in der Erzählung der Lehrkraft zur Zusammenarbeit, die sie in der Frage: »Wie war das denn in der Internationalen Klasse?« benennt. Diese Markierung verweist auf die Konstruktion ›Internationale Klasse‹ in ihrer spezifischen, institutionell angeordneten sozialräumlichen Verfasstheit. Dieser institutionell im Spezifischen für eine besondere Schüler*innenklientel hervorgebrachte Raum wird im Kontrast zu den regulären Klassensettings als besonders hervorgehoben, da er eine eigene Bezeichnung hat, was sich insbesondere an der Differenzmarkierung »International« ablesen lässt. In der hier expliziten Nichtbenennung der ›Regelklasse‹ kommt zum Ausdruck, dass die pädagogischen Praxen, um die der Interviewgegenstand sich vermeintlich dreht, keiner weiteren Referenzmarkierung bedürfen, im Gegensatz zu denen im Rahmen

der ›Internationale Klasse‹, ganz so, als sei dem Setting der ›Internationalen Klasse‹ ein bestimmter Pool an pädagogischen Praxen inhärent, an den in dem vorliegenden Narrativ implizit angeknüpft wird.

In ihren weiteren Erläuterungen zu dem wie der »Zusammenarbeit« (S2_I_LK, Z. 130) und wie diese exemplarisch aussieht, bringt die Lehrkraft den Text »Laufbahnbegleitungsbogen« (LBB) (S2_I_LK, Z. 147) ein. Sie erläutert, wie sich dieser »mittlerweile« (ebd., Z.129) etabliert habe. Hier ist zu bedenken, dass das »mittlerweile« als an mich adressiert verstanden werden kann, da es diesen Text zum Zeitpunkt meiner Erhebung noch nicht gab: »Was diesbezüglich eigentlich mittlerweile sehr gut ist, unsere Chefin hat so einen, wir nennen das Laufbahnbegleitungsbogen, erstellt. Das heißt, den leg ich auch an, wenn die Kinder zu mir in die Internationale Klasse kommen.« (S2_I_LK: Z. 145–148). Der Marker »mittlerweile« schreibt der Erzählung eine Zeitlichkeit ein, die ein implizites zeitliches Vorher und die gegenwärtige Praxis einfängt, in der eine Veränderung der bisherigen Praxis der Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen mittels eines »Laufbahnbegleitungsbogens« relevant gemacht wird. »Mittlerweile« bedeutet, dass es ein Vorher gibt, als die Verfahrensweisen nicht durch ein Dokument wie den »Laufbahnbegleitungsbogen« festgehalten wurde und Absprachen zwischen den pädagogischen Akteur*innen in anderen Formaten getroffen werden mussten. Dies wurde geändert und die Verfahren sind »mittlerweile sehr gut«. Die Charakterisierung »eigentlich [...] sehr gut« erlaubt zudem die Lesart, dass die interviewte Lehrkraft, die diesen Bogen in dem Interview repräsentiert, ambivalent in der Bewertung dieses Bogens ist. Das »eigentlich« impliziert ein relativierendes Moment, das das nachgestellte »sehr gut« wiederum entschärft und offen lässt, auf welchen Aspekt diese Relativierung anspielt. Der »Laufbahnbegleitungsbogen« wird als ein relevantes Instrument hervorgehoben, das zur Organisation der Schüler*innen verwendet wird, die in die ›Internationale Klasse‹ kommen. Zur Aussage, der Bogen sei von der »Chefin erstellt«, kann festgehalten werden, dass diese Einordnung mit einer doppelten Betonung der Hierarchieebene erfolgt. Zum einen wird hier nicht auf der professionellen Ebene angesetzt und die Erzählung nicht über den Marker der professionellen Bezeichnung der Kolleg*in als Schulleiterin (Kontextwissen) aufgemacht, sondern sie wird hier in einer saloppen Verbalisierung als »Chefin« verbalisiert. Die Bezeichnung der Vorgesetzten als »Chefin« kann als Ausdruck sowohl auf die Anerkennung der hierarchischen Struktur verweisen als auch als ironisch markiert verstanden werden. »Chefin« impliziert jedoch auch einen Hierarchiezusammenhang, in dem diese Person in einer der interviewten Lehrkraft übergeordneten Position narrativiert wird. Die »Chefin« wird als Vorgesetzte der interviewten Lehrkraft in eine überlegene Position erhoben. Eine zweite Lesart für die Hierarchisierung in dem »Chefin« kann über Prestige erfolgen, eine bestimmte Entscheidungsmacht zu haben und einen »Laufbahnbegleitungsbogen« zu erstellen und diesen entsprechend in der Hierarchie nach unten zu geben. Auf dieses

Privileg wird in dem Narrativ nicht weiter eingegangen, was die Lesart erlaubt, dass dieser Akt des Erstellens eines derartigen Bogens seitens der Schulleitung, nicht etwa aufgrund einer gemeinsamen Entwicklung im Kollegium oder einer entsprechenden Steuergruppe, nicht weiter befragt wird. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann diese Repräsentation der interviewten Lehrkraft als Darstellung der Vorgesetzten als machtvolle Person gelesen werden, die die Entscheidungen hinsichtlich der Standardisierung der bisherigen Vorgehensweise in Bezug auf die Organisation als top-down Entscheidung erscheinen lässt.

Auch die Erwähnung, dass der Bogen verwendet wird, zeigt, dass dieser ein zentrales Element in der Dokumentationspraxis zur ›Internationalen Klasse‹ darstellt.

Im der daran anschließenden Sequenz geht es um die »Informationen«, die in den LBB eingetragen werden: »Da sind zum einen Informationen über das Kind an sich gesammelt, also: welche Muttersprache, seit wann in Deutschland, wird ein Dolmetscher gebraucht für Elterngespräch und, und, und.« (S2_I_LK: Z. 148–151). Dabei wird das Wissensspektrum markiert, das in der Praxis des Dokumentierens mittels des LBB hervorgebracht wird. Die Angaben umspannen die »Muttersprache«, den Zeitpunkt, seit dem der*die entsprechende*n Schüler*in »in Deutschland« ist, sowie im Bereich der »Elterngespräche« die Frage, ob »ein Dolmetscher gebraucht« wird. Damit werden Angaben erhoben und relevant, die auf der Ebene der Erstsprache (»Muttersprache«) einer national markierten Zugehörigkeitsordnung zu »Deutschland« erfolgen. In der Verschränkung mit der Angabe des Zeitpunkts »seit wann« kann dieses erhobene Wissen als Teil einer migrationsrelevanten natio-lingualen Differenzordnung rekonstruiert werden. Zudem wird hier in Bezug auf die »Elterngespräche« auch auf der sprachlichen Dimension angesetzt und die Information dokumentiert, die auch die Sprachkenntnisse der Eltern im Deutschen implizit über die Notwendigkeit einer Inanspruchnahme eines »Dolmetschers« anfragt und dokumentiert. Damit über die Praxis des Dokumentierens anhand der Abfrage sehr sensibler personenbezogener Daten, die auch über die Ebene der Schüler*innen hinausgehen, auch Angaben über deren Eltern erhoben. Im Interview wird zudem markiert, dass sich die Dokumentation »zum einen« auf das Kind bezieht, doch zeigt sich in der Analyse des Bogens, dass auch Angaben über die Eltern abgefragt werden. Dieser erweiterte Abfragehorizont verweist auf die tatsächliche Dokumentationspraxis, die auch nach dem familiären Kontext fragt und in der dieser als potenziell erkläруngsrelevant für schulische Einschätzungen mitgeführt wird. Auch ist »das Kind an sich« eine Markierung, die den Anspruch auf eine ganzheitliche und statisch verstandene Abbildung des Kindes bedeuten würde. Ein Kind »an sich« gibt es nicht, es wird erst zu einem Kind »an sich« gemacht und anhand der migrationsrelevant erhobenen Angaben institutionell kategorisiert. Abgeschlossen wird diese Sequenz mit einer dreifachen Nennung von »und«, was eine weitere Aufzählung und darin viele Aspekte andeutet, die jedoch im Spektrum des

nicht Gesagten verbleiben und lediglich in einer Aufzählungsstruktur in die Erzählung eingelassen sind.

Diese »Informationen« werden in der anschließenden Interviewsequenz weiter ausgeführt: »Aber, da sind auch Felder vorgesehen, wo ich also z.B. eintragen kann: ich habe dann und dann mit der Institution für psychologische Schulberatung über das Kind gesprochen, und wir haben das und das festgestellt. Das und das sind die nächsten Schritte gewesen.« (S2_I_LK: Z. 151–154). Mit der besonders betonten Konjunktion »Aber« macht die interviewte Lehrkraft deutlich, dass es in Abgrenzung zu den zuvor markierten migrationsrelevanten Informationen um weitere, davon abweichende Informationen geht, die sie im Anschluss markiert. Zudem macht sie Angaben zum Format des »Laufbahnbegleitungsbogens«, indem sie beschreibt, dass darin »Felder vorgesehen« sind. Diese Angabe bestätigt die oben angebrachte Lesart, dass es sich bei diesen Bogen um ein formularähnliches Dokument handelt, in dem es um darum geht, standardisierte Angaben aufzunehmen, die möglichst strukturiert erhoben werden können, d.h. dass der Text feste Bausteine hat, in die die jeweils zuständige Lehrkraft nicht nur eigene Schwerpunkte zu den Gegenständen der Angaben macht, sondern explizit vorgegebene »Felder« bearbeitet. Darin zeigt sich ein einheitlicher Charakter, der die Aufnahme der zu dokumentierenden Informationen standardisiert. Im Text standardisiert ein Set an Angaben, die für alle zukünftig Beteiligten professionelle Akteur*innen dokumentiert werden. Die für diese spezifischen Schüler*innen einheitliche Dokumentation der vorgesehnen Angaben im »Laufbahnbegleitungsbogen« kann als Standardisierung der bisherigen Praxis des Dokumentierens expliziert werden, die einen Umgang mit sensiblen Angaben legitimiert, welcher als Praxis an sich nicht (mehr) befragt wird. Die Aussage »wo ich also z.B. eintragen kann« markiert die interviewte Lehrkraft als die Person die den »Laufbahnbegleitungsbogen« als Teil ihrer Zuständigkeit bearbeitet, indem sie etwas »eintragen kann«, was die schriftliche Dimension dieses Bogens hervorhebt und auch eine Lesart erlaubt, bei der eine Information eingeschrieben, sprich schriftlich festgehalten wird, aber auch öffnet, was dort explizit eingetragen werden »kann«.

In der Aussage der Lehrkraft – »ich habe dann und dann mit der Institution für psychologische Schulberatung über das Kind gesprochen, und wir haben das und das festgestellt. Das und das sind die nächsten Schritte gewesen. So.« – entfaltet sie eine Darstellung der Kooperation mit der IPS. Die Interviewte beginnt ihre Aussage mit »ich habe«, was scheinbar ein bereits vertrautes Vorgehen und routiniertes Vorgehen darstellt. Die unbestimmte zeitliche Angabe »dann und dann« verleiht der Erzählung eine Zeitlichkeit, die nicht explizit relevant ist, da sie in der Vergangenheit angesiedelt ist. Sie signalisiert jedoch, dass die Dokumentation der während dieses Vorgehens erhobenen Informationen zu einem späteren Zeitpunkt stattfand. In dem »über« formiert sich eine Perspektive, die wie schon zuvor als eine objektivierende gelesen werden kann, die das Kind zum Gegenstand des Gespräches macht,

weniger die darin implizierte Testung des Kindes. Zudem macht sie deutlich, dass es nicht »über das Kind« an sich gehen müsste, sondern um den Gegenstand einer Testung, und der Pädagogisierung der dort erhobenen Daten.

Die Aussage »wir haben das und das festgestellt« impliziert, dass der Dokumentation eine Feststellung in Form einer Diagnose oder Testung vorausgehen kann. Die Erzählung bildet in meiner Lesart eine Brücke zwischen der individuellen Praxis der Lehrkraft und der institutionellen Dokumentationspraxis, wobei die professionelle Rolle der Lehrkraft und ihr Beitrag zur Institution deutlich hervorgehoben werden. Auch positioniert sich die Lehrkraft hier, indem sie sich und ihre entsprechende Gesprächspartner*in mit »wir« verbalisiert. Das ist eine Abkehr von der bis hierhin (chronologisch gelesen) eher nicht-positionierten Sprechweise der Lehrkraft.

In dem Ausdruck »wir haben das und das festgestellt« wird ein diagnostischer Zugang ersichtlich. Etwas »festzustellen« impliziert eine institutionelle Logik, die auf diagnostischer Ebene einen Sachverhalt »feststellen« kann. Darin äußert sich zudem ein vermeintlich eindeutig zu ermittelnder Sachverhalt. Es markiert ein Wissen, das in dieser Eindeutigkeit als objektives Wissen gelesen werden kann, dadurch, dass es »festgestellt« werden kann. Was hier mit dem Wort »festgestellt« transportiert wird, kann als eine Markierung gelesen werden, die den Inhalt dieser Feststellung von jeglichen subjektiven Aspekten befreit und als objektives Wissen narrativiert.

Mit der Aussage; »Und das sind da dann, diesen Bogen kriegen dann ja praktisch auch die Kollegen dann, wenn ich das Kind abgabe, und können auch anhand des Bogens nachvollziehen, okay, was weiß ich, dieses und jenes Problem hat es mal gegeben, dann war der und der Ansprechpartner, das und das war die Lösung, und wie hat es denn dann funktioniert?« (S2_I_LK: Z. 154–158) kann auf den dokumentierenden Charakter des LBB verwiesen werden. Zum einen werden so Informationen zum »Nachvollziehen« und für nachfolgende Kolleg*innen innerhalb des LBD platziert (und geradezu relevant positioniert). Zum anderen dient der Bogen nicht nur der Dokumentation von Informationen über das Kind, sondern wird auch als Kommunikationsmittel zwischen den Kolleg*innen genutzt, wenn ein Kind von einer Lehrkraft zur nächsten »abgegeben« wird. Weiterführend argumentiert die Lehrkraft mit der Aussage »wenn ich das Kind abgabe«. Ihre Aussage »wenn ich das Kind abgabe« verweist auf eine Wahrnehmung des Kindes als Objekt, das die Lehrkraft entsprechend »abgeben« kann. Dabei ist die implizite Rede von einem Übergang von einem Klassensetting zum anderen. Das Kind wird aus einer speziell institutionalisierten sozialräumlichen Struktur der ›Internationalen Klasse‹ herausgelöst und steht damit nicht mehr in der Verantwortung der befragten Lehrkraft.

In dieser Sequenz wird deutlich, wie der »Laufbahnbegleitungsbogen« (LBB) als Teil der Text-Leser*in-Konversation (Smith, 2005) lokal von der interviewten Lehrkraft, die hier als Agentin des Textes bezeichnet werden kann, aktiviert und zum Teil der text-mediierten Hervorbringung (Koordination) der professionellen Arbeit

der einzelnen Akteur*innen sowie der darin eingewobenen institutionellen Praktiken wird. Dabei wird denjenigen, die den »Bogen kriegen« sollen, eine eher passive Rolle zugeschrieben. Auch ist unklar, welche weiteren Personen diesen Bogen einsehen können, was hier in »auch« vermittelt ist. Im Vergleich zum IPS-Bericht-Text ist auch hier die gleiche interviewte Lehrkraft diejenige, die den LBB erstellt und »auch« dem Kollegium zur Verfügung stellt.

Was jedoch darin eingeschrieben ist, wird je nach Lesart subjektiv anders sein. Das ist ein Gedanke, der zu einem späteren Zeitpunkt relevant wird, da dort so getan wird, als sei das Wissen, das darin eingeschrieben wird, ein objektives. So ist das aber nicht. Es sind Worte wie »nachvollziehen« – das in dieser Sequenz dreifach vorkommt –, die eine objektivierende Wirkung haben und suggerieren, es gebe einen Sachverhalt, den es mittels des LBB darzustellen gab, und dieser könne auf eine einzige Art und Weise nachvollzogen werden. Diese Lesart lässt sich mit der Aussage »okay, was weiß ich« unterstützen. Mit der Verwendung von »was weiß ich« wird ein subjektiver Eindruck – in diesem Fall der interviewten Lehrkraft – als Wissen gekennzeichnet, das in den LBB aufgenommen wird. Damit wird die Verfasserin des Textes als eine lokal positionierte Expertin (»located knower«) in den Prozess des Dokumentierens eingebunden. Sie deutet auf einen Prozess hin, in dem einzelne professionelle Akteur*innen die Praxis des Dokumentierens und weitere damit verbundene Praktiken aktiv gestalten und hervorbringen. Zudem wird hier ein problemzentrierter und damit defizitorientierter Ansatz deutlich, nach dem aus dem LBB hervorgehen soll, dass es »dieses und jenes Problem [...] mal gegeben« hat. Ferner werden neben der inhaltlichen Verfasstheit des Dokuments weitere Informationen eingeschrieben, in die Zuständigkeiten für angesprochene »Probleme« und deren »Lösung« eingepflegt sind. Auch in diese Sequenz ist eine Differenzordnung eingeschrieben, wobei keine differenzierten Signifikanten dieser Differenzordnung thematisiert werden, sondern die Relevanzsetzung auf »Probleme« und »Lösungen« gelegt wird.

Mit der Frage »und wie hat es denn dann funktioniert?« wird zudem eine Bewertung der zuvor eingebrachten Informationen thematisiert. Neben der Bewertung der eingeschriebenen Informationen, kommt darin eine Funktion der Praxis des Dokumentierens zum Ausdruck, die ein Funktionieren (»funktioniert«) im Sinne einer Bearbeitung unterschiedlicher Problemformate thematisiert, die bereits zuvor analytisch betrachtet wurde. Diese kann auch als eine Art Handlungsanleitung für die Leser*innen dieses Dokuments gelesen werden, mit entsprechender »Lösung« für ein weiter unbestimmtes »dieses und jenes« Problem. Auch wenn zu dieser Sequenz keine eindeutigen und spezifischen Handlungsanleitungen oder Ähnliches angebracht werden, lässt sich zumindest festhalten, dass dieses Dokument die professionelle Praxis der beteiligten Akteur*innen deutlich zu strukturieren vermag.

Diese rekapitulierende Funktion dieses Dokuments für das »Nachvollziehen« wird in einer weiteren Aussage unterstrichen: »Das ist jetzt mittlerweile auch so'n

Medium geworden, wo gerade auch die Regelkollegen ganz gut eigentlich auch noch mal nachvollziehen können, wenn wir in der Internationalen Klasse vielleicht schon mal was angestoßen haben, auf welcher Ebene auch immer.« (S2_I_LK: Z. 158–161). Der Bogen dient somit als eine Art institutionelles Gedächtnis, das über die individuellen Dokumentationen der Lehrkraft hinausgeht und auch den Kolleg*innen aus den Regelklassen (»Regelkollegen«) dazu dient, Informationen über ein Kind und dessen bisherige Erfahrungen in der ›Internationalen Klasse‹ zu vermitteln. Dieser Bogen erlaubt diesen Kolleg*innen, die Laufbahn des Kindes nachzuvollziehen, und bildet damit einen wichtigen Teil des institutionellen Gedächtnisses zu den Schüler*innen aus der ›Internationalen Klasse‹.

Damit wird der Text des LBB als vermittelnder Teil in die Praxis des Dokumentierens eingeschrieben, der auf eine spezifische Weise genutzt wird: »wo gerade auch die Regelkollegen ganz gut eigentlich auch noch mal nachvollziehen können, wenn wir in der Internationalen Klasse vielleicht schon mal was angestoßen haben, auf welcher Ebene auch immer.« (S2_I_LK_Z 159–161). Die Nutzung des LBB wird in Bezug auf die Adressat*innen – die »Regelkollegen«, die darin eingeschriebene Rekapitulationsfunktion »nachvollziehen können« – eingegrenzt werden. Das »noch mal nachvollziehen« impliziert einen Prozess, der bereits durch die Lehrkraft formuliert und schriftlich in den Text LBB eingelassen ist, Dritten – den »Regelkollegen« – verständlich zu machen. Mit der Etikettierung der Kolleg*innen als »Regelkollegen« wird von der Lehrkraft eine Setzung gemacht, die auch im Kontrast zur eigenen Verortung als Lehrkraft in der ›Internationalen Klasse‹ steht. Dabei gibt sich die Lehrkraft selbst im Gegensatz zu den »Regelkollegen« keine eigene Bezeichnung. Die Etikettierungspraxis der »Regelkollegen« kann in einer Analogie zur Bezeichnung der »Regelschule« oder »Regelschullehrkraft« im Kontext des Themas Inklusion gedacht werden. Auch in diesem Kontext beschreibt das Wort »Regel« einen Zusammenhang, der eine Abweichung von einer Erwartung implizit zu thematisieren versucht.

Weiterführend beschreibt die Lehrkraft Prozesse, die im Rahmen des Laufbahnbegleitungsbogens dokumentiert werden: »wenn wir in der Internationalen Klasse vielleicht schon mal was angestoßen haben, auf welcher Ebene auch immer.« (S2_I_LK: 160–161) auch in dieser Aussage wird die ›Internationale Klasse‹ thematisiert und als temporäre Setzung markiert, welche in das Gedächtnis der Institution eingeschrieben wird. Es handelt sich hier um die Darstellung von Prozessen »auf welcher Ebene auch immer«, die im Kontext der ›Internationalen Klasse‹ initiiert wurden, in denen ein unbestimmtes Kollektiv von professionellen Akteur*innen »vielleicht schon mal etwas in Gang gesetzt« hat. Dieses »in Gang setzen« kann als der Start eines Handlungskontexts interpretiert werden, der innerhalb der ›Internationalen Klasse‹ begann und sich noch im übersituativen Vollzug befindet, da diesem Ausdruck kein Ende eingeschrieben ist und das eingeschriebene Wissen, »auf welcher Ebene auch immer« zum Teil der Praxis des Dokumentierens wird und in

einer netzwerkartigen Verbindung zu daran anschließenden Praxen der Institutionalisierung und des Pädagogisierens dieser Praktiken steht. Die umgangssprachliche Einordnung »auf welcher Ebene auch immer« kann, da es sich hier implizit um Schüler*innen handelt, über die das Wissen im Rahmen dieses »Laufbahnbegleitungsbogens« zusammengetragen wird, zudem als eine Bewegung gelesen werden, die diese Schüler*innen möglichst umfassend ins institutionelle Gedächtnis einschreibt. Dabei wird *nicht nur auf einer Ebene* etwas »angestoßen«, sondern »auf welcher [...] auch immer«. Damit wird in der Praxis des Dokumentierens Wissen generiert, das anderen professionellen Akteur*innen mittels des »Laufbahnbegleitungsbogens« Zugriff auf jegliche Informationen in diesem Zusammenhang bereitstellt.

Zur institutionellen Einordnung des LBB im Vergleich zur Schulakte führt die Lehrkraft folgendes aus: »Es ist im Prinzip ein, äh, inoffizieller Teil der Akte, kein offizieller Bestandteil. Jeder Kollege kann sich die selbstverständlich angucken, die sind da eingehetzt. Und äh, wenn ich als Kollege, der das Kind gerade im Unterricht hat, irgendeine Maßnahme in Angriff nehme, wird sie dort notiert.« (S2_I_LK: Z. 163–166).

Interessant ist hier der Bezug auf »inoffizieller Teil der Akte« und in der Doppelung »kein offizieller Bestandteil«, was auf eine Unterscheidung zwischen »der Akte«, hier als Schulakte gelesen, und informellen Aspekten der institutionellen Praktiken hindeutet. Der LBB wird als »inoffizieller« Teil der Akte beschrieben, was bedeutet, dass er möglicherweise nicht formalen Regeln folgt, sondern eher durch informelle, eigens entwickelte institutionelle Praktiken hervorgebracht wurde. Mit »kein« wird die inhaltliche Aussage verstärkt und besonders relevant gesetzt, wonach der LBB zwar als Teil der Schulakte gilt, aber keine formelle Aktenführung beinhaltet, sondern sich als Neujustierung der bisherigen Vorgehensweise innerhalb der Dokumentationspraxis etabliert hat. Gleichzeitig kann der LBB als standardisierter Text und »Teil der Akte« gelesen werden, der Einheitlichkeit in der Praxis des Dokumentierens gewährleisten soll. Mit dem Ausdruck »inoffiziell« lässt sich zudem die Lesart entwickeln, dass der LBB zwar materialisierter Teil der Schulakte ist, dieser jedoch in der Repräsentation der Lehrkraft als »inoffiziell« markiert und damit an die amtliche Sprachpraxis anschließt. Dies kann in Analogie zu der umgangssprachlich bezeichneten »B-Akte« oder »Schattenakte« im behördlichen Sinne eingeordnet werden, wobei eine entsprechende »B-Akte« als Betandteil einer Akte verstanden wird, welcher im Rahmen einer datenschutzrechtlich begründeten Geheimhaltung jedoch nicht an Dritte weitergegeben werden darf.

Auch betont die Lehrkraft, dass »jeder Kollege« Zugang zu diesem »inoffiziellen« Teil der Akte habe. Dies deutet auf eine Form der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis hin, bei der alle Lehrkräfte in der Lage sind, sich über den LBB eines*r Schüler*in zu informieren. Der Akt der Einsichtnahme des LBB wird als selbstver-

ständlich beschrieben, was darauf hindeutet, dass es sich um eine etablierte Praxis handelt, die von den Lehrkräften akzeptiert und genutzt wird. Dies unterstreicht auch die Funktion des LBB als Teil der Dokumentationspraxis, in die laufende oder geplante »Maßnahmen« eingetragen werden. Es dient also nicht nur dazu, über vergangene Praxis zu informieren, sondern wird auch aktiv genutzt, um weiteres Vorgehen zu planen und zu dokumentieren. Es handelt sich hierbei also um ein institutionelles Instrument, das Interventionen der Lehrkräfte dokumentiert und entsprechend Handlungsoptionen anbietet.

Im weiteren Verlauf des Interviews markiert die Lehrkraft auch, dass der Bogen in der »Pädagogischen Konferenz« zur Handlungsorientierung genutzt wird: »Und wenn diese pädagogischen Konferenzen sind, werden diese Laufbahnbegleitungsbögen dann auch im Prinzip als Grundlage für das Gespräch dann genommen.« (S2_I_LK: Z. 166–168). Dort sind dann Informationen eingeschrieben, die ein spezifisches Wissen über »Maßnahmen« etc. beinhalten, darüber hinaus den professionellen Akteur*innen eine Partizipation an Anschlusspraktiken, die über den Vollzug von Wissenspraktiken hinausgehen, sowie weitere Praktiken wie die Beantragung eines »sonderpädagogischen Förderbedarf[s], oder, oder, oder« ermöglichen. Daran anschließend markiert die Lehrkraft im Folgenden den Bogen und dessen Aktivierung im Kollegium im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Einleiten des sonderpädagogischen Förderbedarfs:

»Und man hat, das ist mir jetzt bei einem Schüler einfach sehr konkret aufgefallen, wirklich so'n Übersicht, okay, diese und diese und diese Maßnahmen haben schon stattgefunden, und wir sind leider noch zu keinem positiven Ergebnis gekommen. Geht es da vielleicht in Richtung Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf, oder, oder, oder.« (S2_I_LK: Z. 182–186)

In dieser Interviewsequenz geht es um die weitere Explikation der Praxis des Dokumentierens mittels LBB. Die Lehrkraft reflektiert den Wert und die Funktion der Dokumentationspraxis, indem sie den Bezug zu einem spezifischen Schüler herstellt. Sie beschreibt mit der Aussage, »wir sind leider noch zu keinem positiven Ergebnis gekommen« die Zielsetzung bzw. den Erfolg oder Misserfolg der angewendeten pädagogischen Maßnahmen. Diese Sequenz verweist auf eine teleoaffektive Struktur dieser Dokumentationspraxis mit der Beschreibung der Bewertung und Zielsetzung im Zusammenhang mit den pädagogischen Maßnahmen bei einem entsprechenden Schüler. Dabei repräsentiert »leider« die Sorge um oder das Bedauern über die protokollierten »Ergebnisse« und verweist auf den affektiven Teil der Praxis. Die Zielgerichtetetheit äußert sich in der Überlegung und Deutung zur Möglichkeit, dass bei ausbleibendem positivem Ergebnis eine Anpassung der Strategie in Form eines Antrags auf sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgen könnte. Dabei kann der Bogen sowohl als Element, das Wissen innerhalb der Praxis hervor-

bringt, als auch als Ressource für zukünftiges Handeln gesehen werden, insbesondere wenn »noch kein positives Ergebnis erzielt« wurde.

Dies dient als Legitimation für die über den Bogen dargestellte Chronologie zur Einleitung eines Antrags auf sonderpädagogischen Förderbedarf. Hier kann der Bogen sowohl als Element, das Wissen innerhalb der Praxis generiert, als auch als Ressource für zukünftiges Handeln gesehen werden, insbesondere wenn das angestrebte »Ergebnis« den Anforderungen nicht genügen kann. Allerdings bleibt unklar, welches spezifische Ergebnis erwartet wird und wie dieses erreicht werden kann, damit es als positiv gewertet wird. Damit wird mittels des Bogens ein Legitimationsstrang für die beschriebene Chronologie einer Einleitung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eröffnet, wobei auch hier nicht klar wird, um welches Ergebnis es sich handelt und wie dieses erzielt werden kann, damit es ein positives ist. Die Konnotation der Begriffswahl »Ergebnis« geht stark in Richtung Testergebnis, das hier erzielt werden soll, das auch in seiner Eindeutigkeit eine Aussage dazu erlaubt, ob etwas positiv ausfällt oder nicht, und das ggf. die Einleitung eines SFPs nach sich zieht.

Der Bogen beinhaltet eine Geschichte von ergriffenen »Maßnahmen«, die in diesem Zusammenhang selbst über ein »gesamtes Potenzial« hinausgehen und eine schier grenzenlose Weite an Möglichkeiten und Anschlusspraktiken erlauben, selbst wenn »andere Wege« gegangen werden müssten. So genutzt, erlaubt das Instrument LBD eine fortwährende und entgrenzte Beobachtung der Schüler*innen. Die Kurz- und Langfristigkeit des eingeschriebenen Wissens und der Anschlusspraktiken erlaubt eine umfassende dauerhafte Beobachtung und Dokumentation der neu migrierten Schüler*innen. Die entgrenzte Dimension des Bogens macht sich auch auf der Ebene der impliziten Adressat*innen bemerkbar.

So werden im LBB Zuständigkeiten festgehalten, die für alle Ansprechpartner*innen verfügbar sind, die den Bogen einsehen, im Sinne der »Kommunikation« und mit dem Ziel der Bündelung und Weitergabe der »Information« für Kolleg*innen aus den »Regelklassen«, denn sie sind »im Prinzip für jeden auch greifbar«. Mit dem Wort »Handlungsmöglichkeiten« wird darauf hingedeutet, dass das Instrument LBD als Handlungsressource für anschließende Praktiken gelesen werden kann.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der LBB als materialisierter und aktivierender Teil der Praktiken des Beobachtens, Diagnostizierens und Dokumentierens der »Laufbahn« der Schüler*innen einer ›Internationalen Klasse‹ rekonstruiert werden kann. Das Anlegen des LBB als Teil der Schulakte, erlaubt eine migrationsspezifisch und pädagogisch entgrenzte Erhebung von Daten über Schüler*innen einer ›Internationalen Klasse‹, um einen Fall möglichst komplett abzudecken und das Dokumentationswesen strukturell zu vereinheitlichen. Der LBB wird hier in einen engen Zusammenhang mit der ›Institution für psychologische Schulberatung‹ und der ›pädagogischen Konferenz‹ narrativiert. Diese drei Konzepte sind eng mitein-

ander verwoben und werden zu Räumen, in denen mittels der rekonstruierten institutionellen Praktiken Pädagogik gemacht wird, auch ohne explizite Benennung des Pädagogischen. Auch kann einer Intertextualität zwischen dem LBB und dem IPS-Bericht angenommen rekonstruiert werden. Auch hier gilt, dass dieser Text (LBB) nicht für sich allein steht und aus sich heraus wirkt, sondern mit anderen Texten in einem Netzwerk verbunden ist und in eine Hierarchie von Texten eingelassen ist, mit denen institutionelle Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens von neu migrierter Schüler*innen vollzogen werden.

5.1.2.3 Diskursive Transformation

Von der »Laufbahnbegleitungsdocumentation« zum »Laufbahnbegleitungsbogen«

Im folgenden Schritt werde ich im Sinne einer intertextuellen Lesart die Kontrastierung des Textes »Laufbahnbegleitungsdocumentation« zu ihrer mündlichen Repräsentation durch die interviewte Lehrkraft als »Laufbahnbegleitungsbogen« explizieren. Im Zuge des Interviews wird deutlich, dass die Lehrkraft den Text LBD unter einer etwas abweichenden Bezeichnung präsentiert: »Laufbahnbegleitungsbogen«. Im Anschluss an die Analyse der Wortkomposition »Laufbahnbegleitungsdocumentation« (S. 128ff.) lässt sich das Teilwort »-bogen« im Zusammenhang mit dem alltagssprachlichen Register analog zu einem »Fragebogen« oder »Formular« lesen, wie bereits in der Interviewanalyse herausgestellt wurde. Auch kann »-bogen« in einer schulpädagogischen Analogie im Sinne eines »Bewertungsbogens« gedacht werden, der in einer herkömmlichen Form in einem Kreuz- oder Checklistenraster konzipiert wird und in dem zur Dokumentation und/oder im Sinne eines Feedbacks Kästchen ausgefüllt werden, um entsprechende dahinterliegende Entwicklungen ein*er Schüler*in und darin implizite Normspektren zu dokumentieren. Diese Änderung der Bezeichnung von der schriftlichen zur mündlichen Dimension geschieht aus meiner Sicht nicht zufällig, sondern verweist auf eine diskursive Transformation des Textes im Zuge der institutionellen Praktiken. Die Art und Weise, wie über den Text gesprochen wird, verweist auf dessen Interpretation und Aneignung durch die Feldakteur*innen. Die ursprüngliche Bezeichnung wird im Sprechen über den Text in eine alternative Bezeichnung transformiert. Dies kann auf eine Verschiebung im Hinblick auf seine handlungspraktische Dimension hindeuten. Möglicherweise trifft die Bezeichnung der »-dokumentation« in der Perspektive der Feldakteur*innen nicht auf den Text zu, sondern eher das Wort »-bogen«, da es sich um ein formularähnliches Konstrukt handelt und sich daher als geeignete Bezeichnung durchsetzt. Mit der abweichenden Übersetzung von »-dokumentation« zu »-bogen« markiert die Lehrkraft ihr Verständnis dieses Textes in Relation zu ihrer handlungspraktischen Bezugnahme dazu. Die Erzählung der Lehrkraft beschreibt einen »Bogen« und

damit ihre Perspektive auf die Prozessierung der Dokumentationspraxis. Diese Perspektive beschreibt den »Bogen« als einen Text, der das Ausfüllen und damit einen Aufforderungscharakter zu seiner Bearbeitung in der Bezeichnungspraxis mittransportiert.

Die diskursive Transformation zeigt sich zudem im Interview in der Erzählung der Lehrkraft, wie sie den Text in der Praxis einsetzt. Dabei wird eine Diskrepanz deutlich, die sich in der Bezeichnungspraxis als eine zeigt, die von der »-dokumentation« zum »-bogen« transformiert. Einerseits verweist diese Veränderung auf eine informelle Benennungspraxis, andererseits auf die spezifische Funktion, die dem Instrument im Interview zugeschrieben wird. Gleichzeitig bleibt in der Bezeichnung durch die Lehrkraft dessen Funktion als zentrales Instrument einer umfassenden Dokumentationspraxis relevant. Dabei zeigt sich, dass sich sprachliche Veränderung und funktionale Aufladung nicht ausschließen, sondern diskursiv miteinander verschränkt sind. In diesem Spannungsverhältnis bietet sich eine weitere Lesart an. Die Bezeichnung »Bogen« suggeriert zwar eine Verwendung des Textes, der von der ursprünglichen Konnotation einer umfassenden »Dokumentation« abweicht. Diese Abweichung kann jedoch auch als intendierte Veränderung interpretiert werden, die eine umfassende Dokumentationspraxis euphemistisch als einen einfachen »Bogen« labelt, um eine umfassende Beobachtungs- und Dokumentationspraxis zu verschleiern. Diese Lesart halte ich auch deswegen für plausibel, da dieser Text »kein offizielles Dokument« ist.

5.2 Zooming out: Institutionelle Praktiken im Netzwerk

In diesem Kapitel wird die Ergebnisdarstellung der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie fortgesetzt und ein Mapping institutioneller Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ in der Grundschule durchgeführt, indem die Ergebnisse des *zooming out* kartografiert werden, die sich im Nexus epistemischer und materialer Praktiken vollziehen (Nicolini, 2009). Die für den Zweck der Studie entwickelte Mapping-Strategie ermöglicht eine Kartografie der institutionellen Praktiken des Organisierens auf drei Ebenen: Neben dem Gegenstand der (1) epistemischen Praktiken (Wissenspraktiken) werden im Rahmen dieses Analysekapitels (2) materiale Praktiken im Praxis-Arrangement Bündel des Beobachtens und Dokumentierens und darin vermittelte diskursive Praktiken kartiert und diskutiert. Zudem wird (3) die Ebene der Prozessierung herausgearbeitet, die das institutionelle Organisieren von Problemen in Verwobenheit mit institutionellen Texten ergrün-det.

5.2.1 Epistemische Ebene: Wissenspraktiken

Im nächsten Schritt des *zooming out* auf die epistemische Ebene zeige ich anhand vertiefender Analysen des erhobenen Materials, wie Wissen als Teil von institutionellen Praktiken hervorgebracht und vollzogen wird. Dabei geht es mir nicht vordergründig um die Analyse von spezifischen Wissensformen wie Organisationswissen, sondern um Wissenspraktiken, die als Teil institutioneller Praktiken hervorgebracht werden. Wissen als Praxis ist innerhalb des untersuchten institutionellen Kontextes ungleich verteilt, es ist fragmentiert und wird multiprofessionell hervorgebracht. Damit stellt sich auch die Frage danach, wie Wissensproduktion im Vollzug der ›Internationalen Klasse‹ erfolgt und entlang welcher institutionellen Praktiken dieses migrationsspezifisch hervorgebrachte Wissen in das Institutionelle Gedächtnis eingespeist. Welche diskursiven Praktiken moderieren die hier erhobenen Wissenspraktiken?

Im Zuge bisheriger Analyseschritte konnten Erkenntnisse generiert werden, die aufzeigen, dass Wissen durch institutionelle Texte wie die »Laufbahnbegleitungsdokumentation« vermittelt ist und dieses Wissen intertextuell in Verbindung zu anderen schulinternen Texten, wie dem erhobenen »IPS-Bericht«, steht. Mithilfe der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« ließen sich Praktiken des systematischen Dokumentierens von Wissen zur »Laufbahn« von Schüler*innen explizieren, die eine ›Internationale Klasse‹ besuchen. Institutionelle Texte wie die »Laufbahnbegleitungsdokumentation« spielen eine wichtige Rolle bei der Organisation des Wissens zu neu migrierten Schüler*innen, das standardisiert erfasst und schriftlich festgehalten wird. Dadurch wird dieses Wissen als legitimes und institutionell verankertes Wissen hervorgebracht und etabliert.

Insgesamt wird im Zuge dieses Teilkapitels aufgezeigt, wie Wissen im Zuge der institutionellen Praktiken anhand von Texten hervorgebracht wird. Diese Texte sind jedoch nicht nur in Einzelfällen relevant, sondern dienen auch darüber hinaus und in Verbindung mit anderen Texten als Instrument zur Erfassung und Organisation von migrationsrelevanten Problemkonstruktionen und deren Bearbeitung. Institutionelle Texte ermöglichen eine Rekonstruktion des Netzwerks epistemischer Praktiken als Teil institutioneller Praktiken, die hier als *Praxis des Dokumentierens, Kategorisierens und Klassifizierens als Form des Organisierens der Schulung im Rahmen einer ›Internationalen Klasse‹* expliziert werden. Darüber hinaus wird anhand der so genannten Intelligenztestung und ihrer Inschriftion in den IPS-Bericht herausgearbeitet, inwieweit diese Praxis des Diagnostizierens auch als Teil einer verstreuten epistemischen Praxis rekonstruiert werden kann. Es wird aufgezeigt, dass spezifisch erhobenes migrationsrelevantes Wissen in das institutionelle Gedächtnis inskribiert wird. Auch wird deutlich, welches Wissen über wen wie eingeschrieben wird, wer dieses Wissen hervorbringt und wer Zugang zu diesem Wissen hat. Dabei wird deutlich, wie die Akteur*innen an den Wissenspraktiken partizipieren und

wie Wissen in institutionelle Praktiken hineingerät. Auf der Ebene diskursiver Praktiken kann zudem aufgezeigt werden, wie Wissenspraktiken auch von übergeordneten Diskursen vermittelt sind.

5.2.1.1 Konzeptionelles Framing zu Wissen als Praxis

In diesem Abschnitt arbeite ich eine heuristische Schärfung von Wissen heraus. Den Ausgangspunkt bildet eine (erkenntnis-)theoretische Annäherung an *Wissen als Praxis*. Diese theoretische und methodologische Konzeptualisierung ist notwendig, um die immanente Beziehung zwischen Wissen und Praxis zu verdeutlichen und den Gegenstandsbereich praxistheoretisch zu erweitern, der häufig unter »Organisationswissen« gefasst wird. Auf dieser Grundlage wird eine Heuristik entwickelt, die es ermöglicht, das soziale Organisieren von Wissen als Teil institutioneller Praktiken greifbar zu machen. Diese Herangehensweise erlaubt mir, nuancierte Erkenntnisse zu gewinnen im Hinblick darauf, wie im Organisieren einer ›Internationalen Klasse‹ migrationsbezogene institutionelle Praktiken hervorgebracht werden und welche Rolle darin der Wissensproduktion zukommt. Diese umfasst institutionelle Praktiken wie Kategorisierungs- und Klassifikationspraktiken, Wissenspraktiken, Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens und die in ihnen vermittelten Problemkonstruktionen, ihre situierten Vollzüge und ihre Einstellung in das institutionelle Gedächtnis, die sich als migrationsspezifische Organisation institutionellen Wissens manifestieren. Durch die methodologische Erweiterung des Wissensbegriffs bietet die praxistheoretische institutionell-ethnographische Herangehensweise eine Perspektive, die Wissen nicht in den Wissensaushalten der Akteur*innen im Feld Schule verortet, sondern als Teil der Praktiken des institutionellen Vollzugs der ›Internationalen Klasse‹ fokussiert.

Dazu erarbeite ich zunächst den Wissensbegriff, den Smith im Zuge ihrer Konzeptualisierung der Institutionellen Ethnographie entwickelt. Daran anschließend erarbeite ich ein praxistheoretisches Verständnis von *Wissen als Praxis*. Dieses Konzept entwickle ich in Abgrenzung zu sozialtheoretischen Ansätzen, die Wissen eher handlungstheoretisch, rationalistisch oder mentalistisch begreifen. Stattdessen konzentriere ich mich praxistheoretisch geleitet darauf, wie soziale Praktiken mit denen Wissen institutionell hervorgebracht werden, um *Wissen als Praxis* zu konzipieren. Durch diese methodologische Sensibilisierung entwickle ich eine heuristische Perspektive, die die Analyse institutioneller Praktiken und ihrer Organisation konzeptionell ermöglicht. Die Konzeption erfolgt vor dem Hintergrund der gegenstandsgeleiteten Fragen, (1) wie Wissenspraktiken im Netzwerk institutioneller Praktiken hervorgebracht werden und arrangiert sind, (2) wie diese Praktiken des Organisierens textuell vermittelt sind, und (3) wie Akteur*innen an Wissenspraktiken partizipieren. Abgeleitet aus diesem spezifischen Komplex von Praxis und Wissen stellt sich mir auch die Frage, welche Rolle diskursive Praktiken in der Konzeption von Wissenspraktiken spielen.

Wissen in Praxis

Die erkenntnistheoretische Grundlage der Institutionellen Ethnographie zu Wissen und Wissensproduktion entwickelt Dorothy Smith in Anlehnung an Bachtins (1981) literaturwissenschaftliche Arbeiten (Talbot, 2015, S. 84). Resultierend aus der dialogisch/linguistisch gefassten Idee von Wissen schlägt Bachtin eine Untersuchungsmethode vor, die von den Erfahrungen der Menschen ausgeht, die Smith für ihren Entwurf der Institutionellen Ethnographie maßgeblich tragbar macht (ebd., S. 86). Mithilfe des Konzepts des »Standpunkts« (»standpoint«), geht Smith davon aus, dass Akteur*innen »located« und »embodied knower« (Smith, 2005, S. 125) sind. Anschließend an das dialogische Verständnis von Wissen nach Bachtin, geht Smith (1990a) davon aus, dass Wissen (»knowledge«) – oder in der die Aktivität fokussierenden Terminologie von Smith (»knowing«) – sozial konstruiert und organisiert ist. Smiths Ansatz ist somit durch eine starke sozialkonstruktivistische Perspektive geprägt:

»Knowledge is socially organized (D. E. Smith 1990a); its characteristic textual forms bear; and replicate social relations. The forms of knowledge we take for granted in social science have been created to simulate those of the natural sciences, external to our local actualities, standing over against us in a relation of dominance and authority.« (Smith, 2005, S. 27)

Mit dieser Auffassung der »verkörperten Wissenden« fokussiert Smith die Alltagserfahrungen der Akteur*innen, nimmt sie als »Quelle für alles Wissen« (Talbot, 2015, S. 90), und misst diesem eine signifikante Rolle im Forschungsprozess der Institutionellen Ethnographie bei. Den Untersuchungsmodus »Standpunkt« beschreibt Smith als, einen »*Einstiegspunkt in die Entdeckung des Sozialen*« [Herv. i. O.] (Smith, 2005, S. 10, eigene Übersetzung). Die jeweiligen Akteur*innen sollen jedoch nicht zum Gegenstand der Forschung gemacht werden, vielmehr soll der Fokus auf die *ruling relations* (siehe Kapitel 3.3.3.3) gelegt werden. Zudem konzipiert Smith das, was hier als Wissen beschrieben wird, analytisch eng mit ihrem offenen Verständnis von Arbeit (»work«):

»The institutional ethnographer relies on people's own ordinary good knowledge of their doings to produce in collaboration with them what I call ›work knowledge‹ – that is, descriptions and explications of what people know by virtue of what they do that ordinarily remains unspoken.« (Smith, 2005, S. 155)

Die Frage also, wie *ruling relations* beschaffen sind, konzipiert Smith über die Erfahrungen der »informants«, deren »work knowledge« in der Erhebung fokussiert wird. Das von Smith vertretene Konzept der Arbeit und des »Arbeitswissens«, richtet die Perspektive der Forscherin auf die Erfahrungen der Akteur*innen und das,

»what they actually do, how their work is organized, and how they feel about it.« (ebd.). Durch diese Perspektivierung wird eine Explikation der institutionell organisierten *ruling relations* möglich, innerhalb deren sich eine textuell vermittelte soziale Organisation von Wissen vollzieht.

Im Anschluss an diese erkenntnistheoretischen Grundlagen zur Wissensproduktion und zur Rolle der Alltagserfahrungen und des Arbeitswissens von Akteur*innen in der Institutionellen Ethnographie wird der Fokus in Richtung einer praxistheoretischen Konzeption von Wissenspraktiken gelegt. Denn das rekonstruierte Verständnis von Wissen nach Smith ist eher konstruktivistisch gefasst und greift für die Empirie dieser Arbeit zu kurz, um Wissen in seinem Vollzug zu ergründen. Daher wird der Begriff des Wissens um die praxistheoretische Konzeption von Wissenspraktiken erweitert. Diese Perspektive betrachtet Wissen als etwas, das in sozialen Praktiken verankert ist. Im Folgenden wird das Konzept *Wissen als Praxis* entwickelt, um ein heuristisches Instrument für die Analyse der Praktiken auf der epistemischen Ebene als integralen Bestandteil der institutionellen Praktiken des Organisierens zu ermöglichen.

Wissen als Praxis

Ansätze, die Wissen in Organisationen fokussieren, tendieren dazu, so Souto, mit einem Verweis auf Tsoukas und Mylonopoulos (2004), einem zentralen Problem unterworfen zu sein, das hier als der Apfelbaum-Irrtum bezeichnet wird: »[...] one of the common fallacies concerning organizational knowledge is what we may call the apple-tree fallacy: the knowledge individuals make use of in their work is considered to be a collection of freestanding items waiting out there to be plucked from the tree of organizational knowledge (Gates, 1999; Stewart, 1997)« (Souto, 2013, S. 52). Dem offerierten Bild des Apfelbaums folgend, das sich auch als eine Referenz auf den biblischen »Baum der Erkenntnis« lesen lässt, an dem Wissen als verbotene Frucht erscheint, wird Wissen als Apfel vom Baum gepflückt und damit als bereits vorhandenes Objekt dargestellt: ein Objekt, das in seiner Gänze gepflückt wird und damit Aussagen zu dessen Eigenschaften und dessen Inhalt (vielleicht ja einen Wurm beherbergt?) erlaubt. Der Apfel ist reif und wartet nur darauf, vom Individuum gepflückt zu werden. Der Schwerpunkt dieser Perspektivierung liegt demnach auf dem Produkt, das Wissen als Objekt konzipiert und in dieser Logik, so Souto ein »Was?« des Wissens fokussiert (2013, S. 53). Analytisch gesehen ist die Frage nach dem »Was?« jedoch eine zu enge Perspektivierung, um Wissen als Praxis zu begreifen.

Für die vorliegende Studie wird der Smithsche Wissensbegriff und dessen Konzeptionierung um die praxistheoretische Konzeption von Wissenspraktiken erweitert. Eine analytische Erkundung von *Wissen als Praxis* markiert eine praxistheoretische Modifikation für die Belange dieser Studie. Diese Erkundung macht ei-

ne explizite theoretische Auslotung von *Wissen als Praxis* und eine Erläuterung der immanenten Beziehung zwischen Wissen und Praxis notwendig, um den Gegenstand des Wissens innerhalb institutioneller Praktiken des Organisierens (in etwa das, was sonst unter *Organisationswissen* läuft) praxistheoretisch zu ergänzen. Daraus lässt sich dann eine Heuristik entwickeln, die die Analyse dieser Arbeit dabei unterstützt, das soziale Organisieren von Wissen als Teil institutioneller Praktiken greifbar zu machen. Diese Bewegung ist ein empirisch geleitetes Vorgehen, das der Frage nachgeht, wie Wissen in die situierte Praxis gelangt. Wie es um die relationale Beziehung von Wissen und Praktiken und ihrer materiellen Verankerung bestimmt ist, ergibt sich nicht selbstverständlich aus dem bisher bearbeiteten praxistheoretischen Verständnis. Sie bedarf einer weiterführenden begrifflich-konzeptionellen und methodologischen Herleitung, die Wissen als Bestandteil sozialer Praktiken zu ergründen versucht.

Mit Nicolini et al. lassen sich diese beiden Dimensionen im situativen Vollzug institutioneller Praktiken schwer als getrennt voneinander begreifen:

»In the ›here and now‹ of real time practices, knowing and doing are difficult to conceive as separate; the knowing subject and the known objects cannot be treated in isolation and opposition; repetition and innovation, the given and the emergent coexist and presuppose each other; the body and the material dimension of our existence cannot be excluded from the processes of mind, because the inscribed, trained, and institutionalized body (along with its artifacts) carries knowledge just as does the inscribed, trained, and institutionalized mind.« (Nicolini et al., 2003b, S. 26)

Diese begrifflich-konzeptionelle Charakteristik Nicolinis ergibt sich aus dem praxistheoretischen Ansatz, der die Welt als eine konzipiert, die immer im Entstehen ist und in der »Tun« (»doing«) mehr als »Sein« (»being«) im Mittelpunkt steht (ebd., 2003b, S. 21). In diesem Sinne geht es darum, dass prozessuale, situativ hervorgebrachte und konstruktive Momente von Praktiken fokussiert werden, um mit dem Vokabular Wissen als Praxis zu arbeiten.

Nach Bittner und Budde gehen Praxistheorien theoriegeschichtlich

»zwar u.a. aus Wissenssoziologien hervor (vgl. Gentzel 2015, S. 78f.), die Wissenssoziologie ist dabei am Wissensbegriff ausgerichtet und fragt nach der Wirklichkeit, während Praxistheorien die soziale Praxis in ihrem körperlich-materialen Vollzug zum Ausgangspunkt machen und sich auf gesellschaftliche Konstruktionen in der Praxis konzentrieren.« (Bittner/Budde, 2018, S. 32)

Innerhalb der Praxistheorien wird Wissen als praktisches Wissen entworfen, als eine inkorporierte und wissensbasierte Tätigkeit (Reckwitz, 2003, S. 292). Reckwitz betrachtet Wissen als Teil von sozialen Praktiken, als

»know-how abhängige und von einem praktischen ›Verstehen‹ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ›inkorporiert‹ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ›verwendeten‹ materialen Artefakten annehmen.« (Reckwitz, 2003, S. 289)

Damit betont Reckwitz eine »*materielle Verankerung*« von Wissen in Praktiken im Körper und in Artefakten (Reckwitz, 2004, S. 45). Demnach ist die Materialität des Sozialen und darin aktivierten »praktischen Wissens« in zwei Dimensionen zu denken, der materiellen Verankerung (1) in Körperlichkeit und (2) in Artefakten (ebd., S. 41). Reckwitz formuliert zudem sein Verständnis von Subjekten und Akteuren. Sie »[...] sind nichts anderes als Bündel dieser praktischen Wissensformen, die sich in sozialen Praktiken aktualisieren. Nichts an ihnen kann vorpraktisch vorausgesetzt werden: nicht Reflexivität noch Innerlichkeit, weder Interesse noch Begehrten« (ebd., S. 45). Demnach macht die Involvierung der Körper in Praktiken diese zu Trägern »praktischen Wissens«, das die »Körper handlungsfähig, das sie erst zu ›Akteuren‹ macht« [Herv. i. O.] (ebd., S. 44). Wissen als Praxis ist Praktiken demnach nicht vorgelagert, »nicht ›praxisentbunden‹ als Bestandteil und Eigenschaften von *Personen*«, und damit nicht von den an den Praktiken partizipierenden Personen als Wissenssubstanz in die Praxis hineingetragen. Vielmehr vollzieht sich Wissen in Praktiken selbst und ist damit ein wesentlicher Bestandteil jeder Praxis und daher »immer nur in Zuordnung zu einer Praktik [Herv. i. O.] zu verstehen« (Reckwitz, 2003, S. 292).

Die Materialität von Praktiken wird neben dem Körper auch in Abhängigkeit von Artefakten beschrieben. Reckwitz merkt zur Materialität der Artefakte an:

»Wenn eine Praktik einen Nexus von wissensabhängigen Verhaltensroutinen darstellt, dann setzen diese nicht nur als ›Träger‹ entsprechende ›menschliche‹ Akteure mit einem spezifischen, in ihren Körpern mobilisierbaren praktischen Wissen voraus, sondern regelmäßig auch ganz bestimmte Artefakte, die vorhanden sein müssen, damit eine Praktik entstehen konnte und damit sie vollzogen und reproduziert werden kann.« (Reckwitz, 2003, S. 291)

Weiteren analytischen Mehrwert für die vorliegende praxistheoretische Konzeption von Wissenspraktiken bietet Nicolini's konzeptioneller Vorschlag, Praxis als Ort des Wissens (»site of knowing«) zu begreifen. Aufbauend auf den Ergebnissen einer Studie zur Telemedizin veranschaulicht Nicolini mit dem metaphorisch geprägten Bild des »Hauses des Wissens«, wie sich Wissen in der Erfüllung organisatorischer Praktiken vollzieht und manifestiert. Darüber hinaus zeigt Nicolini, wie die Idee der »Site of knowing« dabei hilft, Aufmerksamkeit auf einzelne situativ vollzogene Akte innerhalb organisationaler Praktiken zu lenken, um Wissen innerhalb spezifischer Praktiken zu explizieren:

»A specific instance of knowing, which manifests itself in, and through, specific practicing (such as responding to a customer order, teaching a lesson, or prescribing a medicine), implies a multiplicity of paths, connections, and deferrals that lead to it and radiate from it.« (Nicolini, 2011, S. 605)

Die Idee der »sites of knowing« begründet Nicolini mit drei Momenten. Zum einen erhielt in Anlehnung an die zuvor erarbeitete praxianalytische Perspektive mit dieser Argumentation entgegen wissenstheoretischen Ansätzen Praxis einen Vorrang vor dem Wissen als Substanz und Objekt. Dies führt zum Zweiten dazu, dass das Objekt »Wissen« und das Subjekt »Wissende*re« innerhalb der Praxis wie folgt angeordnet wären: »The knower and what is known – the knowing subject and the knowing object – emerge together in practice« (Nicolini, 2011, S. 604). Drittens hebt das Konzept der »sites of knowing« die »connectedness of knowings« innerhalb der Praxis hervor (Nicolini, 2011, S. 605). Diese Dreiteilung erlaubt einen breiteren netzwerkartigen Zugriff. Als ein »Haus des Wissens« verstanden, sind die drei Bereiche eng miteinander verbunden, was die Gesamtheit der in Raum und Zeit geordneten alltäglichen Praktiken veranschaulicht.

Schatzki (2002b) konkretisiert Wissen in Praktiken und dessen Rolle für die Organisation von sozialen Praktiken wie folgt: Soziale Praktiken sind durch (1) praktische Verständnisse, (2) Regeln, (3) eine teleoaffektive Struktur und (4) allgemeine Verständnisse miteinander verbunden. Unter dem ersten Aspekt für die Organisation von Praktiken beschreibt Schatzki »praktische Verständnisse« als »Fähigkeiten«, auf die sich Handlungen der Akteur*innen beziehen, aus denen Praktiken bestehen und die für diese von Bedeutung sind: »By 'practical understandings', I mean certain abilities that pertain to the actions composing a practice. Above all, three such abilities are germane to practices: knowing how to X, knowing how to identify X-ings, and knowing how to prompt as well as respond to X-ings« (Schatzki, 2002b, S. 77). Wissen innerhalb des Konzepts des »praktischen Verständnisses« muss den an den Praktiken beteiligten Akteur*innen nicht bewusst sein, wenn sie diese vollziehen, so Schatzki weiter:

»Practical understanding, in my account, resembles habitus and practical consciousness in being a skill or capacity that underlies activity. It differs in almost never determining what makes sense to people to do, in almost never, therefore, governing what people do. Practical understanding instead executes the actions that practical intelligibility singles out.« (Schatzki, 2002a, S. 79)

Anschließend an das Konzept des »praktischen Verstehens« nach Schatzki gilt es, im Sinne einer praxistheoretischen Ergründung von Wissen eine Verhältnisbestimmung des Spektrums von Explizitheit und Implizitheit von Wissen als Praxis zu er-

gründen. Was Schatzki als »praktisches Verstehen« konzipiert, markiert Nicolini als »stillschweigende« (›tacit‹) Dimension:

»Moreover, following a practice has an inherently tacit dimension, as practical knowledge is inscribed in the body and in artefacts and, as such, is not subject to deliberation. Accordingly, actions can only take place as part of a practice and they cannot constitute the building block of sociality.« (Nicolini, 2012, S. 20)

Zudem begreift Nicolini »tacit knowledge« nicht nur als präreflexiv, sondern vor allem auch sozial gelagert, in seiner Vorläufigkeit begriffen und als Gegenstand lokaler Aushandlungen: »Tacit knowledge is not only prereflexive, it is also and above all social, and hence open-ended, provisional, and subject to local negotiations.« (Nicolini et al., 2003b, S. 10–11) Mit der Attribuierung des präreflexiven Aspekts von Wissen als Praxis lässt sich Nicolinis Konzept des »tacit knowledge« als eine Perspektive einordnen, die sich von solchen Ansätzen unterscheidet, die das Handeln von Akteur*innen ausschließlich über rationale Begründungszusammenhänge erklären.

Dazu gehören auch handlungstheoretische Perspektiven, die »Handeln als individuelles Agieren ›im Mentalen‹ verstehen und die körperlich-materiellen Dimensionen des Sozialen und das Implizite im Wissen und Handeln unterschätzen (vgl. Reckwitz, 2000)« (Bittner/Budde, 2018).

Auch Reckwitz hebt die Implizitheit von Wissen hervor, die im Vollzug einer sozialen Praktik einen »praktischen Sinn« mobilisiert, und betont weiter, dass Wissen nicht als »theoretisches Denken« der Praktik zeitlich vorausgeht, sondern als Bestandteil der Praktik zu begreifen ist (vgl. schon Ryle 1949, Polanyi 1966).« (Reckwitz, 2003, S. 292) Demnach umfasst praktisches Wissen drei verschiedene Elemente:

»ein Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, d.h. einer routinemäßigen Zuschreibung von Bedeutungen zu Gegenständen, Personen, abstrakten Entitäten, dem ›eigenen Selbst‹ etc.; ein i.e.S. methodisches Wissen, d.h. scriptförmige Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen ›kompetent‹ her vorbringt; schließlich das, was man als ein motivational-emotionales Wissen bezeichnen kann, d.h. ein impliziter Sinn dafür ›was man eigentlich will, ›worum es einem geht‹ und was ›undenkbar‹ wäre.« (Reckwitz, 2003, S. 292)

Demgegenüber wird im Rahmen rationalistisch gelabelter Entwürfe von Wissen die Idee des ›tacit‹ und ›explicit knowledge‹ in zwei unabhängig voneinander gedachte Wissensformen (›tacit‹ und ›explicit knowledge‹) gespalten (Souto, 2013, S. 56). Praxistheoretisch informiert wird ein Dualismus von explizitem und implizitem Wissen nicht tragbar gemacht, d.h. keiner der beiden Aspekte wird ontologisch priorisiert. Im praktischen Vollzug greifen beide ineinander und jede Praktik trägt

neben einer expliziten auch immer eine implizite Dimension auf: »Implizites und Explizites ordnen das Soziale durch den praktischen Vollzug immiten von Materiellem, Körperlichem und Zeitlichem« (Bittner/Budde, 2018)

Zusammenfassend lassen sich aus dem explizierten praxistheoretischen Verständnis von Wissen als Praxis folgende charakteristische Kernaspekte benennen, um die nachfolgende empirische Explikation von Wissenspraktiken theoretisch zu sensibilisieren: Wissen wird in situierter Praktiken hervorgebracht, es entfaltet sich in der Praxis selbst und wird weder als praxisenthoben noch als vorpraktisch betrachtet. Die materielle Dimension des Wissens und seine Verankerung in Körpern und Texten sind zwei wesentliche Elemente des hier erarbeiteten Verständnisses. Wissen ist damit der sozialen Praxis nicht vorgängig, sondern nimmt innerhalb des hier untersuchten spezifischen institutionellen Kontextes situierte Gestalt an und wird als spezifisch verkörpert, ausgeübt und vermittelt betrachtet. Das bedeutet, der Fokus liegt dabei auf den situiert vollzogenen Akten und Praktiken, im Zuge derer Wissen erzeugt und mobilisiert wird. Als methodologische Erweiterung des Wissensbegriffs wird darüber hinaus eine Perspektive vorgeschlagen, die Wissen nicht in den individuellen Wissensbeständen der Akteur*innen im schulischen Feld verortet und untersucht, sondern es als integralen Bestandteil der Praktiken des institutionellen Vollzugs der ›Internationalen Klasse‹ betrachtet.

5.2.1.2 Kategorisierung und Klassifikation als Form des Organisierens von Wissen

Im Zuge der folgenden Darstellung werden die Erkenntnisse in Bezug auf Kategorisierung und Klassifikation als spezifische Wissenspraktiken, die zur Organisation von Migration in einer ›Internationalen Klasse‹ beitragen, zusammengetragen. Kategorisierungen und Klassifikationen vollziehen sich im Netzwerk institutioneller Praktiken, welche Differenzmarkierungen kodifizieren und Unterscheidungspraktiken institutionalisieren. In diesem Teil wird die Kategorisierungspraxis bearbeitet, im Zuge derer migrierte Schüler*innen als ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ hervorgebracht werden. Dabei wird herausgearbeitet wie institutionelle Sprache, zu der die Begriffe ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ gezählt werden, als Teile des hier untersuchten Bündels Wissenspraktiken hervorgebracht wird. ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderter‹ verstehe ich hier somit als integralen Bestandteil der institutionellen Prozessierung von migrationsrelevantem Wissen verstanden. Als Teil institutionalisierter Sprache dienen sie der Organisation der ›Internationalen Klasse‹, in dem sie entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien Unterscheidungskategorien von Schüler*innen anbieten. Daran anschließend wird die Organisationsform ›Internationale Klasse‹ als eine Form der Klassifikationspraxis bearbeitet.

Begriffliches zu Klassifikation und Kategorisierung

Mit Emmerich und Hormel werden Klassifikationen in einer wissenssoziologischen Perspektive, wie folgt konkretisiert:

»Klassifikationen bilden vor diesem Hintergrund spezifische Formen institutionalisierten Wissens, das Wirklichkeit – und damit auch gesellschaftliche Wirklichkeit – als *natürliche Ordnung* [Herv. i. O.] erscheinen lässt. Die wissenssoziologische Reflexion erkennt dann auch im wissenschaftlichen Wissen das gesellschaftlich wirksame Erzeugnis einer klassifizierenden Institution.« (Emmerich/Hormel, 2013, S. 40)

Mit einer ähnlichen Betrachtungsweise setzen Gomolla und Radtke (2009) an der Definition von institutionellen Regeln als Klassifikationen von Meyer und Rowan an. Sie betrachten diese Regeln und Klassifikationen als soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata, die auf Denk- und Handlungskonventionen basieren und die in der Umwelt der Organisation institutionalisiert sind (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 62). So werden schulische Klassifikationen wie das Notensystem und die Gliederung nach Schulformen als rituelle Klassifikationen beschrieben. Diese rituellen Klassifikationen dienen dazu, das Handeln der Schule nach außen hin zu legitimieren und darzustellen und gleichzeitig die Zuweisung von Ressourcen sicherzustellen (ebd., S. 63).

Der Kategorisierungsbegriff hingegen wird eher prozessual verstanden und meint eine Einteilung von Objekten wie Subjekten in spezifische Kategorien, die bestimmte Merkmale und/oder Eigenschaften teilen oder zugeschrieben bekommen. Zentral ist zudem die Annahme, dass Kategorisierungen nicht vorausgesetzt werden, sondern Teile von Unterscheidungspraktiken sind. Dabei schließe ich an Dewitz, Terhart und Massumi (2018) an, die erläutern, dass Kategorisierungen wie ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ nicht als vorausgesetzte Kategorien betrachtet werden sollten. Vielmehr, so betonen die Autor*innen, sollten die Begriffe als »Ergebnis eines institutionellen Konstruktionsprozesses verstanden werden« (Dewitz et al., 2018, S. 294). Kategorisierungs- sowie Klassifikationspraktiken spielen eine wesentliche Rolle in der sozialen Organisation von Wissen und ihrem institutionellen Vollzug, wie im Folgenden rekonstruiert werden wird.

Im Kontext der Rekonstruktion der intertextuellen Verwobenheit der Figuren ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ wird im Folgenden bearbeitet, wie diese Kategorisierungen diskursiv miteinander verwoben sind. Dabei steht im Vordergrund, wie diese in ihrer begrifflichen Fluidität gekennzeichneten Formationen im Kontext des Organisierens von Migration relevant werden.

Rekonstruktion der Intertextualität institutioneller Kategorisierungspraktiken:

Von ›Seiteneinsteigern‹ und ›Neuzugewanderten‹

Der Begriff »Seiteneinsteiger« wird oft synonym mit dem Begriff der »Neuzugewanderten« verwendet und wurde bereits in Kapitel 2.2 theoretisch ergründet. Die Nachfolgende Analyse bezieht sich auf den *in vivo code* »Seiteneinsteiger« im Rahmen des erhobenen Textes »Aufnahme und Förderung von Seiteneinsteigern in die Internationale Klasse«. Obwohl beide Bezeichnungen im Feld in der Regel auf das gleiche Phänomen verweisen, ist wichtig, die Eigenart und intertextuelle Verwobenheit dieser beiden Kategorisierungen zu berücksichtigen und insbesondere die Unterschiede zwischen diesen beiden Begriffen zu rekonstruieren. Im Folgenden wird diskutiert, wie diese Begriffe als Teil institutioneller Kategorisierungen intertextuell miteinander in Verbindung stehen.

Intertextuelles Lesen der Kategorisierungen ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹

Die Smithsche Rezeption von Intertextualität im Zuge ihrer Erläuterungen zur Ontologie von Organisation und Institution einschließlich der darin beschriebenen Rolle von Texten wird ausführlich in Kapitel 3.3.3.4 dargestellt. Smith verweist mit dem Ansatz der Intertextualität auf die Beziehungen und die Interdependenz von Texten und auf die Hierarchien, in denen sie zueinander angeordnet sind. In ihrer Konzeptualisierung von Intertextualität sind Texte nicht losgelöst von anderen Texten zu ergründen. Sie betont damit, dass Texte (in-)direkt aufeinander verweisen und so in einen Komplex von Texten eingewoben sind (Smith, 2001, S. 187). Intertextualität nach Smith beschreibt also die konkrete, mitunter hierarchisierte Beziehung von Texten zueinander. Mit Smith werden Texte also nicht als einzelne, losgelöste Objekte betrachtet, sondern als thematisch, begrifflich und in ihrer organisierenden Wirkung verschränkt.

Im Kontext der folgenden Analyse geht es weniger darum, Intertextualität als konkretes Analysewerkzeug, als dessen heuristische Kraft für die Betrachtung der diskursiven Figuren und diskursiven Praktiken im Zusammenhang von ›Seiteneinsteigern‹ und ›Neuzugewanderten‹ zu nutzen – eine intertextuelle Lesart sozusagen. Eine intertextuelle Lesart der Figuren ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ geht über die Fokussierung konkreter Texte hinaus. Diese Bezüge können explizit oder implizit sein und sich auf verschiedene Ebenen beziehen, in diesem Fall etwa auf der Ebene der Praxis der Kategorisierung mittels der Bezeichnung von neu migrierten Schüler*innen als ›Seiteneinsteiger‹ oder ›Neuzugewanderte‹. Diese analytische Bewegung soll nicht kausal ansetzen und erklären, warum der Begriff der ›Neuzugewanderten‹ in Abhängigkeit zu dem Begriff ›Seiteneinsteiger‹ steht oder inwieweit sich diese Kategorisierungen grundsätzlich bedingen. Vielmehr geht es darum, den Blick für ihre intertextuelle und damit diskursive Verwobenheit insti-

tutioneller Sprache durch Kategorisierungen wie diese und ihre Manifestationen in institutionellen Praktiken zu schärfen.

Auch wenn der Begriff ›Seiteneinsteiger‹ in der deutschsprachigen Forschungslandschaft an Bedeutung verliert, kursiert er doch noch als Abgrenzungsfolie zum Begriff ›Neuzugewanderte‹, wenn es beispielsweise um Definitionen des Zuwanderungsbegriffs geht. Der Begriff ›Seiteneinsteiger‹ bezieht sich auf Schüler*innen, die aufgrund von Migration in das deutsche Schulsystem ›einstiegen‹. Implizit werden Schüler*innen über den Begriff außerhalb des Schulsystems positioniert, welche migrationsbedingt ›von der Seite‹ in das deutsche Schulsystem einsteigen. Damit handelt es sich um eine migrationsspezifische Kategorisierung von Schüler*innen, welche den ›Seiteneinstieg‹ in das deutsche Schulsystem markiert. Ein Seiten-einstieg markiert etwas Ungewöhnliches oder Unerwartetes, eine Art und Weise, an etwas zu partizipieren oder beteiligt zu werden, ohne von Beginn an zugehörig zu sein. Zudem markiert dieser Begriff diejenigen Schüler*innen, die in diese Kategorie gefasst werden, und unterscheidet diese von anderen Schüler*innen, welche nicht unter diese Bezeichnung fallen und damit nicht mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sind, die ein Einstieg von der Seite erzeugt.

Im direkten Vergleich mit dem Begriff der ›Seiteneinsteiger‹ kann im Begriff der ›Neuzugewanderten‹ eine explizite Fokussierung auf die Migrationstatsache ›zugewandert‹ markiert werden. Der Begriff verweist auf eine Ordnung, die zudem mit ›neu‹ eine temporäre Präzisierung der Migrationserfahrung in die Bezeichnungspraxis einführt. Über den Begriff der ›Neuzugewanderten‹ kann eine Kategorisierungspraxis beschrieben werden, die sich auf der organisationalen Ebene migrationspezifisch etabliert hat und eine spezifische Beschulungspraxis für Migrationsandere legitimiert. Dies mündet in einer Hierarchisierungspraxis im Umgang mit unterschiedlichen Migrationserscheinungen. Neue Migration wird gegenüber ›alter‹ positioniert. Die Kategorisierung ›Neuzugewanderte‹ ist nicht nur diskursiver Ausdruck einer zu neueren Migrationsphänomenen relationalen Kategorisierungspraxis, sondern ist auch auf spezifische Art und Weise diskursiv vermittelt. In diesem Zusammenhang werden migrationsandere Schüler*innen, die unter diese Kategorie ›Neuzugewanderte‹ subsumiert werden, in institutionelle Entwürfe von Differenzordnungen eingelassen, die wiederum mit Organisationsformen wie ›Internationale Klasse‹ verwoben sind.

Eine intertextuelle Analyse der beiden Kategorisierungen zeigt auf, dass sich eine textuell vermittelte Verwobenheit zwischen diesen beiden Kategorisierungen beschreiben lässt. Beide tauchen auf ministerialer, bildungspolitischer, wissenschaftlicher sowie medialer Ebene auf und sind jeweils mit spezifischer Bedeutung ausgestattet, wie ausführlich im Rahmen von Kapitel 2.2 herausgestellt wurde. Dabei zeigte sich, dass die Bedeutung je nach zeithistorischem Kontext sowohl auf ministerialer Ebene als auch im bildungspolitischen Diskurs durchaus variieren kann, diese beiden Begriffe jedoch Teil einer institutionalisierten Kategorisierungspraxis

sind, die neu migrierende Schüler*innen in Kategorien einteilt, um sie einer spezifischen Beschulungspraxis zu unterziehen. Die institutionelle Kategorisierungspraxis aktualisiert sich nicht nur begrifflich, sondern auch in ihrem zeithistorischen Kontext, ihrer Verflechtung mit gesamtgesellschaftlichen Debatten, um Migration und bildungs- sowie schulpolitischen Debatten. Es zeigen sich historische Kontinuitäten, wie beispielsweise Jording (2022) herausgestellt hat. Durch ein intertextuelles Lesen der beiden Label ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ lässt sich über eine begriffliche Verwandtschaft rekonstruieren, dass es sich bei diesen Formen der Unterscheidung entlang einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung um eine historisch kontingente Kategorisierungspraxis handelt, die sich auch in meinem Material empirisch rekonstruieren lässt. Interessant ist, dass trotz der Bezeichnungspraxis aufseiten des Ministeriums, das mit der Bezeichnung »neu zugewanderte« Schüler*innen arbeitet, im Feld sowohl umgangssprachlich als auch im Konzept der Schule für die »Aufnahme und Förderung von Seiteneisteigern in die Internationale Klasse« mit dem Begriff ›Seiteneinsteiger‹ gearbeitet wird. Warum genau es zu dieser Diskrepanz zwischen den Bezeichnungen auf der Ebene der Erlasse und dem schulischen Konzept kommt, kann ich nicht ohne Weiteres beantworten. Diese Diskrepanz lese ich als Indikator für die diskursive Stabilisierung dieser Kategorisierungspraxis in der untersuchten Schule: Hier wurde dieses Organisationsformat der Klasse bereits im Jahr 2009 etabliert, und seitdem arbeitet die Schule mit dieser Bezeichnung. Auch könnte es als ein Verweis darauf gelesen werden, dass die schulische Praxis nicht unmittelbar von Runderlassen des Landes beeinflusst ist, zumindest nicht auf der Ebene der Kategorisierung der adressierten Schüler*innenschaft.

Insgesamt kann mit Blick auf die analysierten Daten expliziert werden, dass das Label ›Seiteneinsteiger‹ ein Teil der institutionellen Sprache ist, die im Netzwerk institutioneller Praktiken hervorgebracht wird und eine wesentliche Signifikante im Hinblick auf die Frage nach der Konfiguration institutioneller Praktiken und ihrer Organisation ist. Diese Labels werden nicht lediglich als deskriptive oder rein administrative Bezeichnungen für eine spezifische Schüler*innengruppe verwendet, sondern sind Teil institutioneller Kategorisierungs- und Differenzierungspraktiken und entfalten eine institutionell strukturierende Wirkung. Sie sind zudem Teile einer intertextuellen Hierarchie, die das Organisieren dieser spezifischen Klasse und sich darin entfaltender migrationsbezogener Praktiken präformiert und reguliert. Texte wie der analysierte IPS-Bericht verdeutlichen, dass institutionelle Label und Kategorisierungen wie diese als diskursive Marker dienen, um die Schüler*innen in institutionell vorgegebene Kategorien einzurichten und dadurch implizite institutionelle Handlungsressourcen hervorrufen, insbesondere durch ihre Intertextualität mit anderen Texten. Sie werden nicht isoliert verwendet, sondern stehen in engen intertextuellen Verknüpfungen mit anderen Texten, welche institutionell die Legitimität spezifischer Maßnahmen wie Diagnosen, separierende Förderprakti-

ken oder AO-SF-Verfahren begründen, verdichten und absichern. Diese intertextuelle Einbettung stellt sicher, dass das Unterscheidungswissen, das durch diese Begriffe produziert und aktiviert wird, Teil eines institutionalisierten Gedächtnisses wird, das zukünftige Handlungsressourcen vorstrukturiert und dadurch legitim macht. Das bedeutet, dass Begriffe nicht nur im institutionellen Organisieren reproduziert werden, sondern selbst als wesentliche Bestandteile institutioneller Praktiken fungieren. Die Begriffe wirken als zentrale Knotenpunkte in einem diskursiv-institutionellen Netzwerk, das schulische Kategorisierungs- und Differenzierungspraktiken im Zuge der institutionellen Praktiken des Organisierens neuer Migration legitimiert, normalisiert und nachhaltig absichert.

›Internationale Klasse‹ als Form migrationsspezifischer institutionalisierter Klassifikationspraxis

Die Kategorisierungspraxis, die Schüler*innen, die eine ›Internationale Klasse‹ besuchen, als ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ subsumiert, ist, so das nachfolgende Argument, Teil einer migrationsspezifischen institutionalisierten Klassifikationspraxis, welche sich sozialräumlich formiert. Bei der Bezeichnung ›Internationale Klasse‹ handelt es sich um einen *in vivo code* aus dem erhobenen Material. Der Begriff beschreibt eine segregierende Organisationsform der Schulumspraxis im Kontext der Primarstufe, in der ausschließlich neu migrierte Schüler*innen unterrichtet werden. Die Einrichtung einer sogenannten »Förderlernklasse« an der untersuchten Schule begann mit der Migrationsbewegung jesidischer Familien aus dem Irak. Laut Schulkonzept war eine Förderung der neu zugewanderten Kinder in den Regelklassen aufgrund ihrer hohen Anzahl nicht möglich, sodass die Einrichtung einer Sonderklasse als notwendig erachtet wurde. Im Schuljahr 2010/11 erfolgte dann die Einrichtung einer ›Internationalen Klasse‹; das Konzept wird seitdem weiterentwickelt. Die Einrichtung von Klassen, in denen ausschließlich neu zugewanderte Schüler*innen unterrichtet werden, kann als eine migrationsspezifische Form der Klassifikation verstanden werden. Die Kategorisierungspraxis subsumiert Schüler*innen einer ›Internationalen Klasse‹ als »Seiteneinsteiger« und »Neuzugewanderte«. Sie ist Teil einer migrationspezifischen institutionalisierten Klassifikationspraxis, die sich sozialräumlich manifestiert. Damit wird eine Kategorisierungspraxis, die sich ursprünglich auf das Subjekt bezieht, in eine institutionell verankerte Klassifikationspraxis überführt, welche die Organisationsform der ›Internationalen Klasse‹ legitimiert und fortlaufend reproduziert. Diese Klassifizierung entfaltet organisationalen Sinn, indem sie sich als stabile Struktur institutionalisiert und zu einem festen Bestandteil des schulischen Netzwerks institutioneller Praktiken des Organisierens neuer Migration wird.

Auch im Rahmen der Interviews mit der Lehrkraft lassen sich Konstruktionen der ›Internationalen Klasse‹ in ihrer institutionellen Ausgestaltung rekonstruieren, die sich als migrationsspezifische Klassifikationspraktik beschreiben lässt. So lässt sich im Vergleich zum regulären Klassensetting rekonstruieren, dass im Zuge der ›Internationalen Klasse‹ spezifische pädagogische Praktiken hervorgebracht werden. Die Erzählung der Lehrkraft erfolgt über den Marker der ›Internationalen Klasse‹ und die Wiedergabe der Frage: »Wie war das denn in der Internationalen Klasse?« (Interview S2_I_LK, 2019, Z. 128). Diese Markierung verweist auf die Konstruktion ›Internationale Klasse‹ in ihrer spezifischen, institutionell angeordneten sozialräumlichen Verfasstheit. Dieser institutionell spezifisch für neu migrierte Schüler*innen hervorgebrachte Raum wird auch im Kontrast zu den regulären Klassen-settings als besonders markiert, da er eine eigene Bezeichnung hat, was sich insbesondere an der Differenzmarkierung »International« ablesen lässt. In einer hier expliziten Nichtverwendung der Bezeichnung ›Regelklasse‹ kommt zum Ausdruck, dass die damit verbundenen pädagogischen Praktiken als selbstverständlich gelten und keiner weiteren Referenzmarkierung bedürfen. Im Gegensatz dazu erscheint das Setting der ›Internationalen Klasse‹ als Oragnisationsform, der ein bestimmter Pool an pädagogischen Praxen inhärent ist, auf den im vorliegenden Narrativ implizit Bezug genommen wird. Die Lehrerin beginnt den Satz mit einem »Wie war das denn [...]?«. Darin drückt sich ein Anliegen zur Rückbesinnung aus, das über einen hypothetischen Sprechakt eines fiktiven Kollegen vorgebracht wird. Damit wird zum Anliegen, sich Informationen einzuholen, die für den imaginierten Kollegen, der außerhalb des Settings der ›Internationalen Klasse‹ verortet wird, weder ad hoc noch aus seinem eigenen Gedächtnis einzuholen sind. Hierzu wird dann der Raum der »Pädagogischen Konferenz« genutzt. Der Kollege, dessen Worte die interviewte Lehrkraft hypothetisch setzt, steht in dieser Erzählung nicht als Repräsentant dieser Klasse, sondern wird so narrativiert, als würde er sich die nicht weiter ausgeführte und damit eher unbestimmte Information einholen, die sich hinter »Wie war das?« verbirgt. Auch wird eine Zuständigkeit abgefragt, indem nicht eine bestimmte*r professionelle*r Akteur*in auf die Entwicklung ein*es Schüler*in angesprochen wird, sondern die Setzung über die ›Internationale Klasse‹ erfolgt und hier keine explizite Akteur*in erwähnt wird, die in dieser Klasse lehrt, sondern allein auf die Klasse verwiesen wird, als wüssten alle, wer hier gemeint ist, weil nur *eine* Ansprechpartner*in in diesem Setting gemeint sein kann. Auch wird durch die Referenz auf die institutionalisierte ›Internationale Klasse‹ dethematisiert, um welche Schüler*innen es sich handelt, die zu diesem Klassenverbund hinzugezählt werden. Auch wird im Zuge des Interviews beschrieben, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Eintritt in die ›Internationale Klasse‹ und dem schulinternen Anlegen eines »Laufbahnbegleitungsbogens« gibt: »Das heißt, den leg ich auch an, wenn die Kinder zu mir in die Internationale Klasse kommen.« (Interview S2_I_LK, Z. 147–148). Damit lässt sich die Klassifikationspraktik der ›Internationa-

len Klasse‹ in Beziehung zur spezifischen Praktik des Dokumentierens über den LBB explizieren. Auch lässt sich in dieser Sequenz aufzeigen, dass das Anlegen des LBB durch die Lehrkraft in deren Rolle als Klassenlehrkraft der ›Internationalen Klasse‹ erfolgt und diese damit die Informationen sammelt, die wiederum durch spezifische Praktiken der Beobachtung und auf Grundlage der Eindrücke durch die Lehrkraft erfolgen, wie im Zuge des *zooming out* zu den materialen Praktiken in Kapitel 5.2.2 differenzierter rekonstruiert wird.

Damit wird deutlich, dass die ›Internationale Klasse‹ nicht nur als Organisationsform der Beschulung der neu zugewanderten Schüler*innen fungiert, sondern institutionelle Praktiken realisiert, die eng mit Klassifikationspraktiken verschränkt sind. In ihrem Vollzug wird migrationsspezifisches Wissen beobachtet, selektiert und über ein Instrument der standardisierten Dokumentation (LBB) textuell vermittelt und institutionell verankert. Diese Vernetzung von institutionellen Praktiken der Klassifikation, Dokumentation, Wissensproduktion und Institutionalisierung erachte ich als eine migrationsspezifische Praxis des Organisierens von neu migrierten Schüler*innen.

5.2.1.3 Blick auf die Intelligenztestung als verstreute epistemische Praxis

In diesem Teilkapitel wird der Fokus auf die Intelligenztestung als verstreute epistemische Praxis gerichtet. Im Zusammenhang mit der Rolle der sonderpädagogischen Diagnostik bei der Organisation von Neuzuwanderung gibt das untersuchte Material Hinweise auf eine Verbindung zwischen einer Intelligenzdiagnostik und dem Indikator »sonderpädagogische Förderung«. Diese Verbindung ist auch in die rekonstruierte Dokumentationspraxis eingewoben und lässt sich auch in der Repräsentation der Lehrkraft im Zuge des Interviews rekonstruieren. Solche Zusammenhänge führen in der Tendenz zu institutionellen Selektionsprozessen, wie die bisherige Forschung zum persistenten Zusammenhang zwischen der Migration und der Überrepräsentation an ehemaligen Sonderschulen und heutigen Förderschulen aufzeigt (Amirpur, 2012; Gomolla/Radtke, 2009a; Kottmann et al., 2018; Merz-Atalik/Tiemann, 2013; Powell/Wagner, 2014).

Im Folgenden geht es darum, die Analyse zum IPS-Bericht zu verdichten und die »Intelligenztestung« und deren schriftliche Sedimentierung auf der epistemischen Ebene zu ergründen. Hierzu erfolgt zunächst eine theoretische Sensibilisierung und kritische Betrachtung der Intelligenzdiagnostik im Kontext des Förderschwerpunkts ›Lernen‹. Daran anschließend wird die Frage ergründet, wie eine Antragstellung auf sonderpädagogische Förderung im Kontext von Neuzuwanderung gestaltet und rechtlich geregelt ist. Das Hauptanliegen dieses Teilkapitels ist eine Analyse der epistemischen Dimension der Intelligenztestung und ihrer Dokumentierungspraxis.

Kritische Betrachtung der Intelligenzdiagnostik im Kontext des Förderschwerpunkts ›Lernen‹ Für Nordrhein-Westfalen hat die Intelligenzquotienten-Diagnostik (IQ-Diagnostik) wie Kottmann et al. herausstellen, mittels derer »eine vermeintliche Erklärung für die Lernschwierigkeiten gesucht« wird (2018, S. 26), nach wie vor hohe Bedeutung als Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt ›Lernen (SPF-L) (§ 11 und § 12 AO-SF). Eine für die kritische Thematisierung der Selektion durch Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen im Kontext der Primarstufe richtungsweisende Studie ist die Dissertationsschrift von Brigitte Kottmann (2006). Darin formuliert die Autorin eine sehr pointierte Kritik an der standardisierten Intelligenzdiagnostik und schlägt vor, »Intelligenz« in Anlehnung an Schröder (2000) als »Intelligenz(test)leistung« zu bezeichnen (ebd., S. 145). Im Hinblick auf die Kritik an »selektiver Statusdiagnostik« postuliert Kottmann:

»Intelligenzdiagnostik im Rahmen eines Feststellungsverfahrens entspricht weiterhin einer Statusdiagnostik und in keiner Weise einer Pädagogischem Lernprozessdiagnostik. Sie steht in einem massiven Widerspruch zu einem dynamischen Begabungsbegriff und zu einem konstruktivistischen Lernbegriff und verkörpert eher eine traditionell sonderpaedagogische Diagnostik.« (Kottmann, 2006, S. 151)

Trotz der bereits jahrzehntealten Kritik an der Intelligenzdiagnostik hinsichtlich ihrer Fehleranfälligkeit aufgrund veralteter Testverfahren und variabler Interpretationsspielräume wird diese als vermeintlich objektives, standardisiertes und juristisch relevant markiertes Instrument zum Einsatz gebracht (Kottmann et al., 2018, S. 26). Mit Pfahl und Powell (2016) problematisieren Kottmann et al. den medizinischen und defizitorientierten Ansatz des statusdiagnostischen Verfahrens der Intelligenzdiagnostik und dessen legitimatorische wie klassifikatorische Wirkmächtigkeit:

»Der Intelligenzquotient bildet zudem ein formales Kriterium und gilt als juristischer Wert (mit einer Legitimationsfunktion). Zusätzlich beinhaltet er eine starke medizinische Konnotation und Klassifikation, z.B. mittels ICD-103, was ihn als Differenzlinie oder Kategorie mit einer großen Wirkmacht auszeichnet (vgl. Pfahl und Powell 2016, S. 61).« (Kottmann et al., 2018, S. 26)

Ein »einmal gemessener Intelligenzquotient bildet häufig einen statischen Wert, das IQ-Testergebnis klassifiziert und begleitet das Kind quasi langfristig als Hypothek.« (Kottmann et al., 2018, S. 26). Sie zeigen auf, dass die Intelligenzdiagnostik eine hohe Relevanz für die Legitimationspraxis gegenüber den Eltern als standardisiertes Messinstrument hat, das Objektivität verspricht und besonders überzeugend wirkt. Auch dient es den Lehrkräften als Entlastung, wenn ein*e Schüler*in ein bestimmtes Leistungs niveau nicht erreichen kann und die »Bemühungen [der

Lehrkräfte] nicht fruchten« (Kottmann et al., 2018, S. 34). Im Hinblick auf die Auslegung und Interpretation der Ergebnisse von Intelligenzdiagnostiken konstatieren sie, dass diese in Bezug auf die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen als »flexibel« betrachtet werden, »z.B. wenn Kinder mit relativ guten IQ-Werten Lernbeeinträchtigungen entwickeln und ihnen dennoch ein solcher Förderbedarf zuerkannt wird, wie es besonders in Anbetracht schwieriger familiärer Lebenslagen geschieht. Die Interpretation der ermittelten Werte bleibt variabel« (Kottmann et al., 2018, S. 34). In Bezug auf die professionsspezifische Zuständigkeit der diagnostischen Begutachtung halten sie fest, dass Grundschullehrkräfte sich durch das vermeintlich valide und objektivierte Verfahren der Intelligenztestung Sicherheit versprechen und in der Folge den sonderpädagogischen Kolleg*innen das Feld der Begutachtung und Bearbeitung der Verfahren überlassen. Auch beanspruchen die administrativen Fachvertreter »für die spezifische sonderpädagogische Diagnostik eine eigene Dignität, häufig mit der IQ-Diagnostik als ›Königsdisciplin‹« (Kottmann et al., 2018, S. 36). Dies zeigt, dass die Intelligenzdiagnostik zugunsten einer professionsspezifischen Differenzierung argumentiert und eher der sonderpädagogischen Profession zugeschrieben wird. Diese Ergebnisse decken sich mit den anderen Untersuchungen zum Zuständigkeiterleben von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und verdeutlichen professionsspezifische Differenzierungen zwischen den Professionen (Velten et al., 2020). Diese professionsbezogenen Differenzierungspraktiken wirken sich auch auf die Kooperation zwischen den beiden professionellen Gruppen aus (Lesemann et al., 2018).

In Bezug auf die Regelung der Schuleingangsphase argumentieren Kottmann et al. weiter, dass die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen mit einem »Etikettierungs-Automatismus« einhergeht, um die Schüler*innen ziel-different unterrichten zu können:

»Wenn die Kinder dann nämlich nach dreijähriger Schuleingangsphase keine Möglichkeit haben, den Anforderungen in Klasse 3 zu entsprechen, dann ist ja das sozusagen vorprogrammiert. Und das ist 'ne Schwierigkeit. Das ist auch das, was wirklich wir noch als, ja, Hürde sehen, auch als Stolperstein« (Fachvertreter Q, Z. 56–59).« (Kottmann et al., 2018, S. 35)

Konkretisiert auf den Förderschwerpunkt ›Lernen‹ (SPF-L) kann darüber hinaus festgehalten werden, dass laut Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung »die Schule den Antrag in der Regel erst stellen [wird], wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht« (§ 12 AO-SF).

Wie sich eine Intelligenztestung und eine Antragstellung auf sonderpädagogische Förderung im Kontext von Neuzuwanderung gestaltet und wie sie rechtlich geregelt ist, soll im Folgenden dargestellt werden.

Kontextualisierung von Intelligenztestung und sonderpädagogischem Förderbedarf im Zusammenhang mit Neuzuwanderung

Zum Zeitpunkt der Durchführung der empirischen Erhebung war im Erlass von 2016 keine explizite Thematisierung hinsichtlich einer Regulierung im Fall eines Bedarfs einer sonderpädagogischen Förderung vorhanden. In diesem Fall gelten die allgemeinen Regulierungen nach AO-SF, wo eine Antragstellung auf Förder schwerpunkt »Lernen« gestellt werden kann, »wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind« (§ 4 AO-SF). Im darauf folgenden Erlass aus dem Jahr 2018 für die Regelung zur »Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler« findet sich hingegen folgender Passus:

»Innerhalb der ersten zwei Jahre des Besuchs der allgemeinen deutschen Schule einer neu zugewanderten Schülerin oder eines neu zugewanderten Schülers kann die Schule bei Anhaltspunkten für einen Bedarf an zieldifferenter sonderpädagogischer Förderung bei der Schulaufsichtsbehörde einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung stellen. Fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache aufgrund einer anderen Herkunftssprache begründen dafür keine Anhaltspunkte.« (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 15.10.2018, ABl. NRW. 01/19)

Während also bis 2018 keine migrationsspezifische schulministeriale Regulierung der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auf der Erlassebene erfolgt, kann mit der Neuerung im Jahr 2018 bei »Anhaltspunkten für einen Bedarf« ein Antrag auf ein sonderpädagogisches Verfahren gestellt werden, wobei konkretisiert wird, »[f]ehlende Kenntnisse der deutschen Sprache aufgrund einer anderen Herkunftssprache begründen dafür keine Anhaltspunkte« (ABl. NRW. 01/19). Zwar schreiben die schulministeriellen Regulierungen vor, dass die Deutschkenntnisse keine Begründung für einen Antrag eines sonderpädagogischen Verfahrens im Zusammenhang mit der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen darstellen dürfen. Auf die Diskriminierungsrisiken im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit haben im wissenschaftlichen Fachdiskurs nicht zuletzt folgende Arbeiten hingewiesen: Gogolin, 2008; Krüger-Potratz, 2016, S. 35; Massumi, 2019, S. 66; Springsits/Dirim, 2016; Springsits 2015. Dennoch lassen sich Zusammenhänge von Neuzuwanderung und Einleitungen sonderpädagogischer Verfahren und möglicherweise anschließender Überweisung an eine Förderschule annehmen. Jording (2022) verweist im Rahmen der empirischen Untersuchung auf das »ungleichheitsrelevante

Muster«, nach dem der ›Seiteneinsteigerstatus‹ einen Risikofaktor für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs darstellt, wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit dargestellt wurde.

Analyse: Zur epistemischen Dimension der Dokumentationspraxis einer Intelligenztestung
Für die Rekonstruktion der epistemischen Relevanz der Intelligenzdiagnostik im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹ konnte der IPS-Bericht als Schlüsseltext rekonstruiert werden. Wie in Kapitel 5.1.1.3 (S. 123ff.) dargestellt, wurde im Rahmen des IPS-Berichts von der Lehrkraft provisorisch protokolliert, welche Ergebnisse der Schüler bei einer Intelligenzdiagnostik erzielt hat und wie diese Ergebnisse seitens der außerlokalen schulpsychologischen Expertin, die den ›Test‹ durchgeführt hat, gedeutet werden. Im Folgenden soll die epistemische Dimension des Textes analysiert werden. Dabei werde ich herausstellen, dass der IPS-Bericht Teil der verstreuten Wissenspraktiken ist, die trans-institutionell vollzogen werden. Darüber hinaus wird in einem kleinen Exkurs der Zusammenhang der Durchführung der Intelligenzdiagnostik und der Kooperation mit den Eltern herausgearbeitet. Hierbei zeigt sich deutlich, dass die Zustimmung der Eltern zur Einsicht in die Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik nicht im Rahmen eines direkten Austauschs der Lehrkraft mit den Eltern erfolgt. Da die Durchführung der Intelligenzdiagnostik vor meiner Erhebungsphase erfolgt ist, kann ich deren Vollzug nicht rekonstruieren. Was mir jedoch möglich ist, ist, an die Testung anschließende Praktiken zu untersuchen, die sich um die epistemische Dimension bewegen und auf Wissenspraktiken verweisen, wie ich sie in Kapitel 5.2.1.1 (S. 153ff.) konzeptualisiert habe.

Die Durchführung der Intelligenzdiagnostik eines Schülers wird zum Gegenstand unterschiedlicher Sequenzen und bringt abschließende Akte und Praktiken des Dokumentierens und Pädagogisierens des darin verwobenen Wissens hervor.

Die Intelligenzdiagnostik erfolgt nach der Begründung der Lehrerin, die sich wie eine Verdachtsdiagnose liest, »weil es zuvor ›verzweifelt darum ging‹, dass das Kind keinerlei ›Lernzuwachs‹ aufwies. Dabei sei das Kind schon das Kind, das am längsten in der Klasse ist und war und zu dieser Zeit ›keinen Lernfortschritt‹ zeigte, so dass sie sich überlegt haben, einen Intelligenztest durchzuführen« (S_2 Protokoll \1.: Z. 46). Dieser Beobachtung seitens der Lehrerin folgt eine Intelligenztestung und dieser schließen sich Akte der Verschriftlichung und Dokumentation der Ergebnisse an. Dabei ist es praxistheoretisch relevant zu markieren, dass das Moment des Verdachts eher implizit und nicht in einer einzelnen Situation hervorgebracht wird, sondern sich über ein Netzwerk an Praktiken ausdehnt, indem die Beobachtung seitens der Lehrkraft eine Intelligenzdiagnostik anschließt, deren Ergebnisse in den IPS-Bericht inskribiert werden. Praxistheoretisch kann mit Schatzki angenommen werden, dass diese Wissenspraktiken eine »future-present-past dimensionality« (Schatzki, 2013, S. 33) aufweisen. Damit kann selbst eine recht provi-

sorische Ergebnissicherung der Intelligenzdiagnostik seitens der Lehrkraft, selbst wenn sie »keinen Förderbedarf« feststellt, als Wissen nachwirken, das in der Praxis des Dokumentierens hervorgebracht wird. Das Ergebnis wird in der Praxis des Dokumentierens institutionell eingeschrieben, in daran anschließenden Praktiken zitiert werden und daran anschließende Praktiken ermöglichen. Im Zuge der Praxis des Dokumentierens wird Wissen eingeschrieben, das eine Legitimierung und Rationalisierung der hervorgebrachten institutionellen Praxis der Intelligenzdiagnose bei Schüler*innen in der ›Internationalen Klasse‹ ermöglicht. Die Tragweite des Textes verweist auf einen »weiteren Mehrwert« (Scheffer, 2013, S. 91), der sich in Anschlusspraktiken ereignet. Auch das rekonstruierte Problem der »Überalterung« bei Schüler*innen, die als Seiteneinsteiger klassifiziert werden, ist ein empirisch gut ausgedeutetes Phänomen, von dem die Schulen Gebrauch machen, um Schüler*innen zurückzustellen, also nicht altersentsprechend einzuschulen bzw. Schulverlängerungen in der Grundschule beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse durchzusetzen (Gomolla/Radtke, 2002, 2009b; Jording, 2022). Das Strukturelement Alter hat im Kontext der Grundschule eine relevante organisationale Funktion und wird potenziell zum Risikofaktor für Schüler*innen, die Klassen wie die ›Internationale Klasse‹ besuchen. Weiter wird der Schüler in ein textuelles Verhältnis zwischen der »IK« (›Internationale Klasse‹) und RK (›Regelklasse‹) und damit in zwei organisational angeordnete Bewegungsrichtungen gesetzt, die eng mit der oben beschriebenen (Kapitel 5.2.1.2) Klassifikationspraxis der ›Internationalen Klasse‹ zusammenhängen. Die Klassifikationspraxis, die Organisation von diagnostischen Verfahren und anschließenden Maßnahmen, die das Subjekt betreffen, wird hier in den Text eingeschrieben und legitimiert diese auf der Ebene der Produktion von Wissen, das institutionell organisierend funktioniert. Der Schüler wird langfristig in der Internationalen Klasse ›geparkt‹ und stagniert dort bis zum Sommer. Die Schule soll ihn dort auch ohne weiteres pädagogisches Anliegen »verbleiben lassen«. Die Organisation der Beschulung des Schülers wird im Sinne eines Um-Organisierens vollzogen, ohne zur pädagogischen Begründung zu verschriftlichen, warum der Schüler noch zwei Jahre »verbleiben« soll. Es ist eher ein implizites Wissen, das hier angebracht wird und begründet, warum eine Verlängerung der Schuleingangsphase für diesen Schüler sinnvoll erscheinen könnte. Institutionell geht es hier, so meine Lesart, primär nicht um das Alter des Schülers, dieses ist eher ein Legitimationsinstrument zur Begründung eines längeren Aufenthaltes in der IK und damit des Verbleibs in der Schuleingangsphase. Diese Verschriftlichung der Testergebnisse und ihrer Deutungen wird zur Legitimation der migrationsspezifischen Organisation der Beschulung, die für die Schüler*innen, die eine ›Internationale Klasse‹ besuchen, als institutionelle Praktiken spezifisch hervorgebracht werden. Insgesamt lässt sich entlang der im Text verorteten Markierung »Zum derzeitigen Zeitpunkt« die Frage aufwerfen, welche Relevanz diesem Text, insbesondere diesem letzten Passus, für die weitere Zukunft des Schülers in dieser bzw. an-

deren Schulen, oder in Übergangsprozessen – also späteren »Zeitpunkten« zukommen wird. Dieser Passus kann zudem als Handlungsressource gelesen werden, wie institutionell mit diesem »Fall« umzugehen ist. In die Schulakte »eingepflegt« kann dieser Text Handlungsoptionen für anschließende Praktiken aufzeigen.

Die rekonstruierten Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens können als Teile institutioneller Praktiken der Normalisierung einer Intelligenztestung im Kontext von Neuzuwanderung gelesen werden. Auf der erlassbezogenen Ebene ist der Weg hin zu einer Initiierung eines AO-SF Verfahrens und der damit verbundenen Diagnostik, insbesondere einer Intelligenztestung, ein reglementierter Weg. Im vorliegenden Fall wird die Intelligenztestung durch die für die ›Internationale Klasse‹ zuständige Lehrkraft anberaumt und translokal in der regionalen Schulberatungsstelle durchgeführt. Das Ergebnis geht mit einer Empfehlung der professionellen Akteurin der schulpsychologischen Beratungsstelle mit »kein sonderpädagogischer Förderbedarf« einher. Eine Diagnostik aus dem psychologischen Bereich wird hier legitim eingesetzt. Die problematischen Aspekte dieser Testverfahren, auch die Umstände, unter denen solche Tests ablaufen, werden im Zuge der Verschriftlichung der Ergebnisse nicht thematisiert. Auch der Zusammenhang von nonverbalen Testungen und dem Zusammenhang DAZ wird hier nicht thematisiert. Insofern stellt sich für mich für den Begründungszusammenhang die Frage, welche Aussagen auf Grundlage dieser Testungen vorgenommen werden können, selbst wenn der Test non-verbal durchgeführt wurde. Insgesamt scheinen die institutionellen Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens und der darin vermittelten Wissenspraktiken, die sich entlang dieses Textes explizieren lassen, durch die Klassifikationspraxis der Internationalen Klasse erst ermöglicht und intelligibel zu werden. Die ›Internationale Klasse‹ erscheint als ein derart von den regulären Klassensettings abweichender Raum, dass dieses Netzwerk institutioneller Praktiken in dieser Konstellation fraglos und normalisiert prozessiert werden kann.

Diese Dokumentationspraxis, die zwar mit einer wohlwollenden Erzählung eingefasst wird, interpretiere ich als Ausdruck einer textuellen institutionellen Vorkehrung, die zu einem späteren Zeitpunkt eine Art »diagnostische Reinterpretation« [Herv. i. O.] (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 216) erfahren kann. Gomolla und Radtke weisen auf ähnliche Muster im Zuge ihrer Erhebungen hin:

»Von dem Zeitpunkt an, an dem in der Grundschule die Einleitung eines SAV erwogen wird, fällt die Tatsache vorangegangener Förderung als Argument für die Sonderschulbedürftigkeit ins Gewicht. Bei anhaltenden Lernschwierigkeiten werden die zu früheren Zeitpunkten getroffenen Förderentscheidungen als Indikatoren für ›umfängliche und andauernde Lernschwäche‹ herangezogen und erfahren eine Art diagnostische Reinterpretation.« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 216)

So eingebettet, kann dieses Wissen, ein zukünftiges AO-SF-Verfahren vorbereiten. Auch hier kann mit Gomolla und Radtke argumentiert werden:

»Im organisatorischen Handeln werden Entscheidungen jedoch immer aufgrund und im Lichte von vorangegangenen Entscheidungen getroffen, in die bereits eine Problemdefinition eingegangen war. Die bereits durchlaufenen Förderstrategien schaffen Handlungsdruck, zur Objektivierung der Probleme auf das SAV zurückzugreifen«. (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 216)

Auch das Einschreiben des Markers »sonderpädagogischer Förderbedarf« erfolgt nicht nur, »um eine ethnisch-kulturelle Ungleichheit über pädagogische und klinische Definitionen und Diagnosen stärker zu legitimieren«, wie Powell und Wagner (2014, S. 185) argumentieren. Sie ist vielmehr – eingebettet in die Praxis der Dokumentation von Intelligenztestergebnissen mittels der IPS-Notiz – als eine Art institutioneller Weichenstellung zu lesen, die eine zukünftige Einleitung eines AO-SF-Verfahrens vorbereiten und zukünftige Selektionsentscheidungen legitimieren kann. In diesem Sinne ist lese ich diese weniger als eine unmittelbare Handlungsoption als vielmehr eine vorausschauende textualisierte Vorkehrung, welche subtil wirkt, jedoch den strategischen Charakter der Dokumentationspraxis offenbart und deren zentrale Rolle in den institutionellen Praktiken der Schule im Umgang mit neu migrierten Schüler*innen der Grundschule hervorhebt.

Exkurs zum Text: »Einverständniserklärung«

Im Protokoll rekonstruiere ich eine Beobachtung zum Vollzug des Textes »Einverständniserklärung«, der nicht materialisiert Teil des Erhebungsmaterials wurde, jedoch als Teil einer Sequenz erhoben wurde, in der es um die Einverständniserklärung für die Einsichtnahme in die Ergebnisse der Intelligenztestung seitens der Lehrkraft ging, in dessen Vollzug der Bruder des getesteten Schülers von der Lehrkraft instruiert wird, die Unterschrift der Eltern zur Erlaubnis der Einsichtnahme einzuholen:

»Am Ende einer Unterrichtsstunde wird ein Schüler, Heval, von Lena direkt ansprochen. Sie sagt zu ihm: ›Wenn dein Bruder kommt, soll er mal kurz hochkommen‹. Heval schaut hoch, hört ihr sichtlich zu, nickt und geht wieder zu seinem Platz. Am Ende der nächsten Stunde klopft es an der Tür. Die Tür öffnet sich, es kommt jedoch niemand herein. Lena schaut zur Tür, in der ein etwas älterer Schüler steht. Lena begrüßt den Schüler, wendet sich von diesem jedoch direkt ab und läuft etwas gehetzt zurück zum Schreibtisch. Dort angekommen, schnappt sie sich einen Zettel, den sie bereits vor der Stunde parat gelegt hat, und geht raus zu dem Schüler, der draußen stehen bleibt. [...] Sie sagt zu ihm, dass sie von dessen Eltern eine Unterschrift für seinen Bruder benötige. Diese Unterschrift sollte er am besten schon morgen wieder mitbringen. Sie erklärt ihm, worum es in dem Schreiben

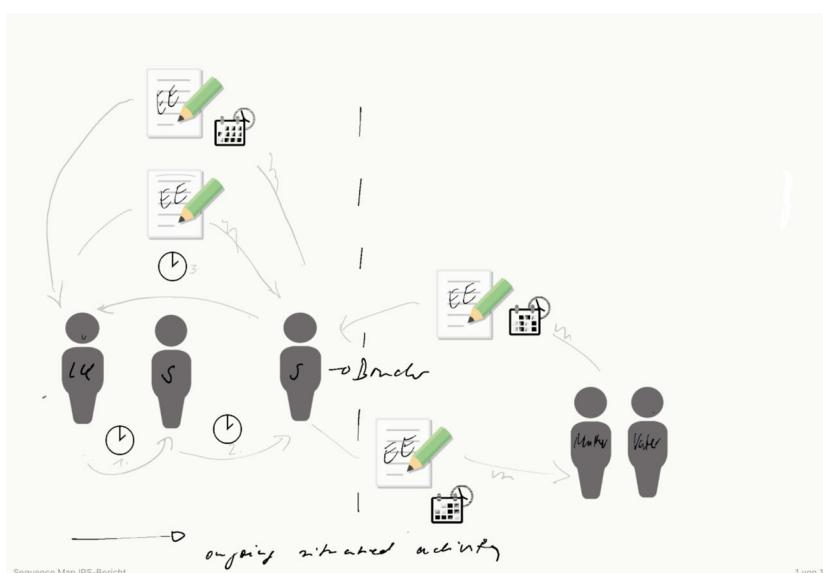
geht und wie wichtig es ist, dass beide Eltern ›dort unten‹ unterschreiben. Es geht um den Test, die Eltern sollen unterschreiben, dass ›Frau Müller‹ auf die Testergebnisse zugreifen darf. Sie weist den Schüler mehrfach darauf hin, dass sie die Unterschrift dringend braucht und es wichtig ist, dass das erledigt wird.« (Anhang 2.1: Protokollierung 1, Z. 233–249)

Im kurzen Gespräch etwas außerhalb der Klasse gibt die Lehrkraft dem Bruder eine Art Anleitung mit, wie der Text seitens der Eltern bearbeitet werden soll. Sie zeigt auf den Text und sagt, dass die Eltern die Unterschrift ›dort unten‹ setzen sollen. Mit diesem anleitenden Akt wird deutlich, dass es bei dieser Interaktion um die Unterschrift der Eltern in der »Einverständniserklärung« geht und auch darum, dass diese auch an der formal dafür vorgesehenen Stelle im Text gesetzt wird. Dabei wird die Thematisierung des Bereitstellens von Informationen zur Testung und ggf. Fragen, die bei den Eltern zu dieser Verfahrensweise aufkommen könnten, ebenfalls deutlich. Da ich die Testung und die Zeit davor nicht *in situ* erhoben habe, kann keine Rekonstruktion der Kooperation mit den Eltern bezüglich des Vorgangs der Testung dargestellt werden. Aus der Sequenz zwischen der Lehrkraft und dem Bruder des getesteten Schülers wird jedoch deutlich, dass es keine Einladung zu einem Gespräch mit den Eltern gibt, sondern die Lehrerin zu begründen versucht, warum es eine Einsichtnahme ihrerseits braucht und was daran anschließend mit den Ergebnissen der Intelligenztestung passiert. Die Kommunikation wird an den Bruder des Schülers übertragen und er wird in die Arbeit eingebunden, die die Lehrkraft in Kooperation mit den Eltern leisten müsste. Was im Zuge dieser Beobachtung zudem rekonstruiert wird, ist der trans-institutionelle Umgang mit den Ergebnissen der Intelligenztestung und der Kooperation mit den Eltern. Wo in der Regel ein Gutachten zu den Ergebnissen der Testung verfasst wird und die Eltern zu einem Gespräch eingeladen werden, um die Ergebnisse zu besprechen und ggf. weitere Schritte in diesem Zusammenhang zu besprechen, findet ein Telefongespräch statt zwischen der Lehrkraft und der Person, die die Testung durchgeführt hat, und die Lehrkraft verfasst daraufhin den IPS-Bericht. Der Text »Einverständniserklärung« wurde angefertigt, um eine Einsichtnahme durch die Lehrkraft zu gewährleisten. Zu dem Zeitpunkt jedoch lag der IPS-Bericht bereits vor und das vorangegangene Gespräch zu den Ergebnissen zwischen der Lehrkraft und der Testerin hat bereits stattgefunden. Da der Text »Einverständniserklärung« nicht als Material vorliegt, lässt sich nicht hinreichend sagen, welche Funktion dieser Text letztlich hatte. Eine Lesart geht in die Richtung, dass die Lehrkraft sich im Nachgang an die Besprechung mit der Testerin absichern wollte, da die Besprechung der Ergebnisse und damit der Prozess der Einsicht eher nicht den gängigen Regularien entsprochen hatte. Auch könnte es darum gehen, Einsicht in das Gutachten der Testerin zu bekommen, was jedoch auch bedeuten würde, dass sie die Ergebnisse seitens der Testerin im Telefongespräch bereits ohne die Beteiligung der Eltern oder Informationsweiter-

gabe an diese bekommen hat. Abschließend lässt sich die Interpretation platzieren, dass die Lehrkraft hier den Bruder des getesteten Schülers instruiert, die Kommunikation und entsprechende Übersetzungsleistung ins Deutsche an ihrer Stelle zu übernehmen und die Unterschrift der Eltern zu organisieren.

Diesen Akt lese ich als einen Akt, bei dem ein Schüler im Grundschulalter in die Rolle gerät, die Kommunikationsarbeit zwischen Lehrkraft und Eltern zu übernehmen und dies auch fraglos übernimmt. Es scheint, als sei selbst diese Art der Beteiligung des Bruders für die Kommunikation mit den Eltern im Rahmen der Einsichtnahme in eine Intelligenztestung des jüngeren Bruders, bei dem die Schule auch laut AO-SF den Eltern gegenüber in der Informationspflicht steht (§ 13 AO-SF), völlig legitim und alltäglich. In dieser Sequenz, wie auch in mehreren weiteren Sequenzen, wird deutlich, wie das Arbeitsbündnis mit den Eltern der Schüler*innen seitens der Schule gestaltet wird. Dass Kinder in recht frühem Alter Übersetzungsakte in pädagogischen wie behördlichen und weiteren Kontexten übernehmen (Holthusen, 2015), kann als eine migrationsspezifische Form des Parentismus gelesen werden, insbesondere dann, wenn sie durch die Übernahme von Dolmetschaufgaben oder die Vermittlung von Gesprächen über ihre Rolle als Schüler*innen hinausgreifen sollen. Während dieses Vorgehen im untersuchten Setting als Entlastung institutioneller Akteur*innen dient, bleiben die psychosozialen Folgen für die Kinder unberücksichtigt.

Abbildung 7: Map 3 Sequence of Action zum institutionellen Text »Einverständniserklärung«



Zur Veranschaulichung der *Sequence of Action* zum institutionellen Vollzug des institutionellen Textes ›Einverständniserklärung‹ wurde ein Mapping erstellt, das in Abbildung 7 dargestellt ist. In dieser Map 3 kann die Einbindung des Geschwisterkindes in die Kommunikation mit den Eltern in Bezug auf die Einsicht in den Bericht der Intelligenzdiagnostik im Zusammenhang mit dem institutionellen Text ›Einverständniserklärung‹ nachvollzogen werden.

5.2.2 Materiale Praktiken: Praxis-Arrangement Bündel des Beobachtens und Dokumentierens

Im nachfolgenden Analyseschritt des *zooming out* geht es um die enge Verzahnung von Organisation und schriftlicher Dokumentation, also zwischen der Organisation und der materialen Praxis des Dokumentierens und Beobachtens. In meinen Analysen im Rahmen des *zooming in* (Kapitel 5.1.2.2, S. 137ff.) zur ›Laufbahnbegleitungs-dokumentation‹ habe ich aufzeigen können, dass dieser Text Wissen über die Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ hervorbringt und dokumentiert. Die Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens werden nun in ihrer materialen Dimension beleuchtet. Dabei expliziere ich die Rolle der schriftlichen Dokumentationen in den rekonstruierten institutionellen Praktiken. Um darüber hinaus die vielfältigen Konstellationen zwischen materiellen Arrangements und den in ihnen ausgeführten Praktiken zu beleuchten, wie sie in der ›Internationalen Klasse‹ zum Tragen kommen, bediene ich mich des von Schatzki entlehnten Konzepts der »Praxis-Arrangement-Bündel« (Schatzki, 2005) und kartiere das Arrangement der Texte und Praktiken in ihrem Bündel.

5.2.2.1 Zur Konzeptualisierung der Praxis-Arrangement-Bündel

Im Zuge dieses Kapitels soll der Relation zwischen materialen Praktiken und Praktiken des Beobachtens nachgegangen werden. Mit der Perspektive auf Relationalität wird auch in diesem Analyseschritt mit einer praxistheoretischen Prämissen gearbeitet. Zum Gegenstand werden die Akte und Praktiken der (Bildungs-)Beobachtung, wie sie beispielsweise entlang des in der ›Internationalen Klasse‹ eingesetzten ›Laufbahnbegleitungs-dokumentation‹ vollzogen werden. Der Materialität wird in der folgenden Analyse eine wesentliche Rolle beigemessen. Wie die Knotenpunkte der materialen Arrangements und der darin vollzogenen Praktiken miteinander in Verbindung stehen, beschreibt Schatzki (2005) mittels des Konzepts der Praxis-Arrangement-Bündel. Praxis-Arrangement-Bündel sind komplexe Geflechte aus Praktiken und materiellen Arrangements, die miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen.

*Abbildung 8: Praxis-Arrangement-Bündel Kartierung des Analyserahmens
(Maus, 2015, S. 59)*

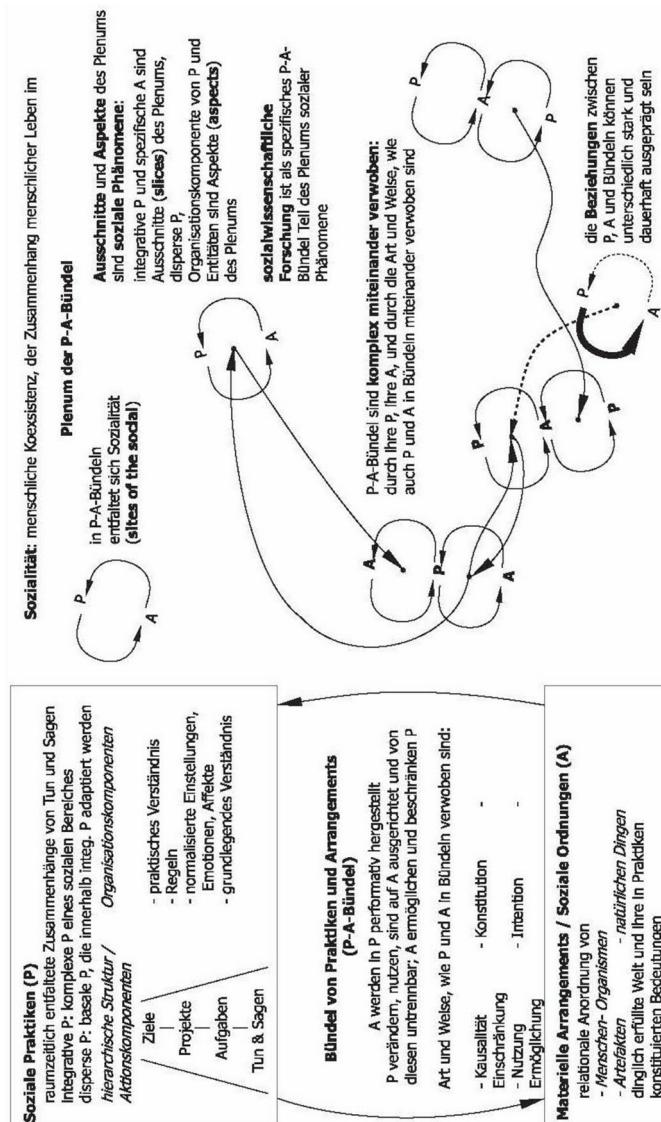
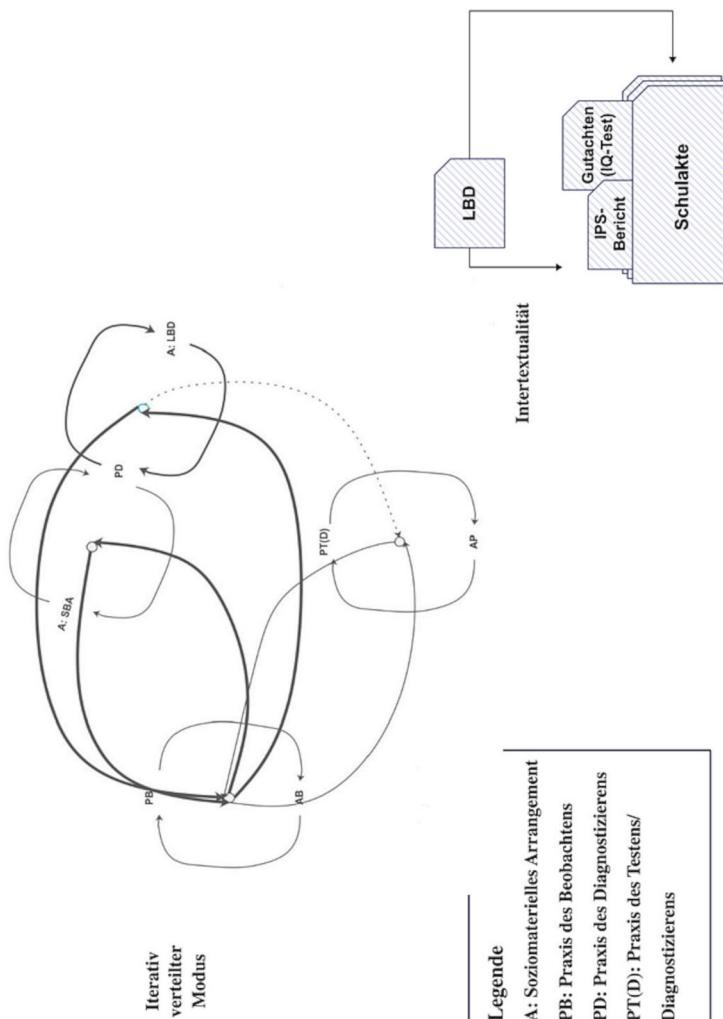


Abbildung 9: Map 4 Erstes Mapping zu Wissenspraktiken, Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens

**Map II Materiale Praktiken des
Beobachtens, Testens und Dokumentierens**



»By material arrangements, meanwhile, I simply mean set-ups of material objects. Whenever someone acts and therewith carries on a practice, she does so in a setting that is composed of material entities. The material arrangements amid which humans carry on embrace four types of entity: human beings, artefacts, other organisms, and things.« (Schatzki, 2005, S. 472)

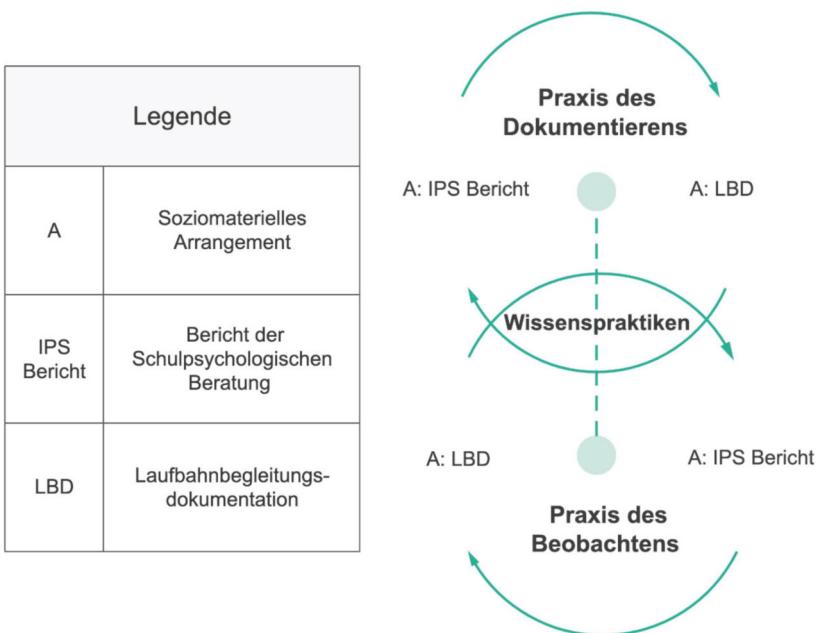
Praktiken und materielle Arrangements vollziehen sich in spezifischen Konstellationen, welche Schatzki ein »mesh of practices and arrangements« (Schatzki, 2005, S. 473) nennt. Die integrale Analysestrategie des *zooming in* und *zooming out* von Nicolini (2009) mit dem Konzept der »Praxis-Arrangement-Bündel« ermöglicht, die multidimensional angelegte Analysestrategie zu entfalten, um einzelne Praktiken und ihre Vernetzung untereinander und ihre materielle Textur zu rekonstruieren. Mit dem *zooming out* nach Nicolini (2009) werden die Verbindungen und Beziehungen des Netzwerks institutioneller Praktiken rekonstruiert, was eine analytische Ergründung über einzelne sequenzielle Interaktionen von Akteur*innen und Texten erweitert. Mit dem Konzept der »Praxis-Arrangement-Bündel« wird die materielle Dimension der Praktiken erarbeitet und illustriert, indem die Verbindung von Akteur*innen und Artefakten sowie die raumzeitlichen Arrangements die Organisation und Verteilung von Praktiken beschreiben, wie in Kapitel 3.4.2 dargestellt wurde. Wie eine empirische Darstellung des theoretischen Vokabulars der Praxis-Arrangement-Bündel nach Schatzki aussehen kann, veranschaulicht Maus im Zuge seiner Forschung zu »Erinnerungslandschaften« und übersetzte das theoretische Vokabular Schatzkis in eine Kartierung.

Auf diese Kartierung (Abbildung 8) habe ich mich in meiner Analyse gestützt und sie als Orientierung für mein eigenes Mapping der hier rekonstruierten Wissenspraktiken und materiellen Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens verwendet. Mein eigenes Mapping (Abbildung 9) ist als Zwischenstand zum daran anschließenden Mapping (Abbildung 10) zu verstehen und dient der Veranschaulichung des analytischen Mappings der institutionellen Praktiken.

Das abschließende Ergebnis des Mappings zu Wissenspraktiken und materialen Praktiken ist in Abbildung 10 dargestellt. In diesem Mapping wird die komplexe Vernetzung der Wissenspraktiken im Schnittfeld der epistemischen und materialen Praktiken visualisiert, die im institutionellen Organisieren einer ›Internationalen Klasse‹ hervorgebracht werden. Dabei wird deutlich, dass die institutionelle Produktion und Prozessierung von Wissen nicht linear verläuft, sondern als ein Netzwerk verschiedener Praktiken zu begreifen ist. In diesem Netzwerk zeigen sich spezifische Schnittpunkte zwischen materialen Praktiken, wie der Praxis des Beobachtens und Dokumentierens, und den epistemischen Praktiken, welche dieses beobachtete und dokumentierte Wissen in institutionelle Diskurse und Praktiken transformieren. Das Mapping verdeutlicht zudem, dass Texte zentrale Elemente dieser Praktiken darstellen. Sie sind sowohl Ergebnis als auch Ausgangspunkt epistemi-

scher Praktiken, indem sie institutionelles Wissen fixieren und zugleich Anschlusspraktiken präfigurieren präfigurieren (Schatzki, 2002, S. 225). Die Visualisierung dieser Vernetzung (Abbildung 10) ermöglicht somit eine abstrahierte Perspektive auf die institutionelle Hervorbringung von Wissen und verdeutlicht das Netzwerk zwischen materialen und epistemischen Praktiken des Organisierens neuer Migration.

Abbildung 10: Map 5 Wissenspraktiken und materiale Praktiken im Praxis-Arrangement Bündel



5.2.2.2 Zur Beobachtungspraxis

Zur Beobachtbarkeit der Beobachtungspraxis

Der LBD konstituiert die Beobachtungspraxis als Teil des materiellen Arrangements und stabilisiert diese über Raum und Zeit. Damit wird eine Öffentlichkeit erzeugt, die die Beobachtungspraxis insofern erst ermöglicht, dass die Beobachtung der Laufbahn der Schüler*innen nicht durch eine direkte Teilnahme an den Praktiken des Diagnostizierens und Pädagogisierens der entsprechenden Ergebnisse erfolgen muss, sondern indem, wie Maus es im Anschluss an Schmidt und Volbers (2011) herausstellt, eine soziale Sichtbarkeit ermöglicht wird:

»Das heißt, dass Träger einer Praktik auch dann in sozialer Beziehung zueinander stehen, wenn sie einander noch nie begegnet sind. Die Öffentlichkeit der Praktiken zeichnet sich erstens dadurch aus, dass die Teilnehmerinnen über die, in der Organisation der Praktiken liegende geteilte Aufmerksamkeit miteinander verbunden, gleichzeitig aber durch unterschiedliche Sichtweisen getrennt sein können. Die Öffentlichkeit der Praktiken ist damit plural verfasst«. (Maus, 2015, S. 90–91)

Für die Rekonstruktion der Praktiken-Arrangement-Bündel hat es ebenfalls zur Konsequenz, dass es für die Analyse der hier anvisierten Praktiken des Beobachtens nicht zwingend einer »sinnlichen Beobachtung« bedarf, um eine Beobachtbarkeit der Praktiken des Beobachtens von Schüler*innen in der ›Internationalen Klasse‹ zu rekonstruieren. Die Öffentlichkeit der Praktiken wird durch Materialität erzeugt und kann so rekonstruiert werden.

Materialität der Beobachtungspraxis

Im Anschluss an die Analyse der beiden Wortkompositionen »Laufbahnbegleitungs-dokumentation« und »Laufbahnbegleitungsbogen« in Kapitel 5.1.2.3 (S. 150) folge ich meiner Lesart, den »-bogen« sowohl in Bezug auf dessen Inhalte als auch sein Format als »Formular« zu lesen, in dem zur Dokumentation der »Laufbahn« eine*r Schüler*in Kästchen und Zeilen auszufüllen sind, um entsprechende Beobachtungen und implizite Normspektren zu dokumentieren. Dieser vielschichtig fragmentierte und in sich inkonsistente Text ist eine organisationale Form der Beobachtungspraxis und Dokumentation migrationsrelevanten Wissens. Dieses Formular stellt als Bestandteil der Schulakte ein eher semi-öffentlichtes Dokument dar und wird nicht intrainstitutionell genutzt. In dem Interviewauszug mit der Lehrkraft bezüglich des LBD/LBB wird deutlich (Kapitel 5.1.2.2), dass der »LBD« als »Grundlage« für Besprechungen – wie die hier beschriebenen »pädagogische Konferenzen« – verwendet wird, d.h. der Text dient nicht einer reinen Dokumentation von Wissen, das über die Schüler*innen in der ›Internationalen Klasse‹ hervorgebracht wird, wie in Kapitel 5.1.2.2 rekonstruiert wurde, sondern wird als Teil der Praxis des Beobachtens aktiviert und kann übersituativ wirken. Dabei wird der Beobachtungsgegenstand auch durch die Praxis des Dokumentierens mittels LBD erst konstituiert. Der LBD erlaubt eine fortwährende, zeitlich und örtlich entgrenzte Beobachtung eines*r Schüler*in sowie deren Auslegung in anschließenden pädagogischen Zusammenhängen wie der »pädagogischen Konferenz«. Die Verweildauer des eingeschriebenen Wissens und der Anschlusspraktiken ist ebenfalls zeitlich und örtlich entgrenzt und erlaubt eine dauerhafte und umfassende Beobachtung der Schüler*innen. Welches Wissen im Rahmen der Verschriftung innerhalb des LBD relevant gesetzt wird, prägt das weitere institutionelle Vorgehen und damit die Arbeitsprozesse der schulischen Beteiligten. Interessant ist dabei, dass dieses Wissen durch seine Dokumen-

tation auf spezifische Weise konstituiert ist, wie auch Luken und Vaughan im Rückgriff auf de Montignys Forschung zu Gerichtsverfahren festhalten:

»What was actually going on, the child's actual situation, becomes displaced by the work of selecting from actualities just what will fit the categories that make the actual actionable in the terms of an institutional course of action. De Montigny describes how he selects from what is going on with the child what can count as evidence when he makes the case to the court. Producing textual realities to fit the shells (Schmidt) of the institutional categories built into the texts defining the institutional course of action is integral to how actual courses of action move forward.« (Luken/Vaughan, 2021, S. 84)

Damit wird beschrieben, dass die Auswahl der Aspekte, die in die institutionellen Kategorien überführt werden, dazu beiträgt, dass sich die Wahrnehmung der tatsächlichen Situation des Kindes zugunsten institutionell als relevant markierter Aspekte verschiebt. Das nennen die Autoren »textuelle Realitäten« (Luken/Vaughan, 2021, S. 84, eigene Übersetzung) und beschreiben damit, wie diese alsinstitutionelle Kategorien den wesentlichen Fortgang der weiteren Handlungen präfigurieren. Auf diese Weise lassen sich meine Ergebnisse der Analyse des *zooming in* bezüglich des Textes IPS-Bericht (Kapitel 5.1.1) lesen. Der Text IPS-Bericht wäre eine solche »textuelle Realität«, in deren Rahmen über den LBD beispielsweise eine Transformation intelligenzdiagnostischer Praktiken in universelle Beobachtungspraktiken erfolgt, indem dieser Text dort eingefügt wird. Damit wird in der Dokumentationspraxis eine Auswahl von Aspekten getroffen, die zu den institutionellen Kategorien, z.B. einer möglichen »sonderpädagogischen Förderung«, passt und für die Praktiken darin intelligibel ist. Dabei wird im Zweifel ein migrationsspezifisches, intelligenzdiagnostisches und eher in der Domäne des Sonderpädagogischen zu verortendes Wissen akkumuliert, das mit einer pädagogischen Praxis der Beobachtung individueller Lernvoraussetzungen und -entwicklungen wenig gemein hat. Auch kann argumentiert werden, dass die Kategorien, mit denen Wissen im Rahmen des LBD akkumuliert wird, als homogenisierende Gruppenkategorien fungieren, die für die gesamte Schüler*innenschaft der ›Internationalen Klasse‹ entworfen wurden.

Die spezifische Konzeption des LBD für die Gruppe der neu migrierten Schüler*innen stützt sich nicht auf individuelle Beobachtungen von Entwicklungen und Bedarfen. Sie ist vielmehr auf die Unterscheidung von Gruppen ausgerichtet, wie Emmerich und Hormel betonen:

»Gruppenkategorien, die mit pädagogischen Eigenschaftserwartungen verknüpft und im prognostischen Beobachtungsmodus zur Identifizierung individueller Lernvoraussetzungen genutzt werden sollen, basieren nicht auf graduell quantitativen, sondern auf kategorial-exklusiven Unterscheidungen: [...] An kategoriale Gruppenmerkmale wie ›sozialer, kultureller und ethnischer Hintergrund‹ können

hingegen keine pädagogischen Entwicklungssemantiken angeschlossen werden, weil sie nicht Folge pädagogischer Kommunikation sind: Während Motivieren, Aufmerksamkeit erzeugen, Interesse wecken, Fleiß anregen usw. den Einfluss und die Verantwortung des pädagogischen Handelns sichtbar machen, klassifizieren derartige Gruppenmerkmale auch im pädagogischen Diskurs kategorial-exklusiv: Sie lassen sich nicht verändern.« (Emmerich/Hormel, 2013, S. 174–175)

Solche kategorialen Gruppenmerkmale wie sozialer, kultureller und ethnischer Hintergrund, sind in der Regel nicht veränderbar, wirken daher eher klassifizierend und sind »damit vor allem als Sachverhalt für die pädagogische Beobachtung ›real‹, die nach Möglichkeiten der Ungewissheitsabsorption und Erwartungsstabilisierung sucht« (ebd., S. 175).

Dabei ist die materielle Dimension der Beobachtungspraktiken, wie Bollig argumentiert, ein wichtiger Indikator über »den organisationalen und diskursiven Kontext, in dem diese Praktiken lokalisiert sind« (Bollig, 2011, S. 45). Weiter argumentiert Bollig für die Frühpädagogik, dass Beobachtungsformulare als Objekte der Technisierung und als Instrumente der Beobachtungstätigkeit fungieren, mit denen schriftlichen Reflexion und Kommunikation vollzogen wird. Formulare wie diese geben Auskunft über das Beobachtungsverständnis und auch ein bestimmtes Verständnis von professionellem pädagogischem Handeln (ebd.). Sie werden als Instrumente zur »Formgebung von Wissen« (Bollig, 2011, S. 44) im Zuge von Bildungsbeobachtung eingesetzt. Um die Wechselwirkung zwischen Praktiken und darin involvierten Objekten zu beschreiben, arbeitet Bollig mit dem Konzept der »praktischen Kohärenz« (Bollig, 2011, S. 37). Praktisch kohärent sind die untersuchten Beobachtungspraktiken, da sie gewährleisten, dass Beobachtungsakte wie die Intelligenzdiagnostik und ihre schriftlichen Objekte der Dokumentation – wie der IPS-Bericht – sowie darin verwobene Sinngebungsprozesse auf kohärente Weise miteinander verbunden sind und als solche auch intelligibel sind. Schriftlichkeit ist dabei eine wesentliche Komponente im Vollzug der Beobachtungspraktiken und ihrer Verwobenheit mit institutionellen Dokumentationspraktiken, welche sich in entsprechenden Praxis-Arrangements bündeln. Bollig verweist zudem auf den Aspekt, die schriftliche Konstitution von Beobachtung habe den Vorteil, dass diese aufgrund der »raum-zeitlichen Entkoppelung von Mitteilung und Verstehen, die dazu führt, dass es keiner ›Mitteilungsmotivation‹ (S. 257) bedarf, um Texte zu produzieren« (Bollig, 2011, S. 40).

5.2.2.3 Zur Dokumentationspraxis

Für die praxistheoretische Ausrichtung der nachfolgenden Analyse war der Sammelband »Documentation in Childhood Studies: Observation, Surveillance, and the Digital Turn«, herausgegeben von Maarit Alasutari, Helga Kelle und Helen Knauf (Alasutari et al., 2020) besonders relevant. Dieser bietet eine umfangreiche Ana-

lyse von Dokumentations- und Beobachtungspraktiken in der Kindheitsforschung und greift verschiedene Aspekte des empirischen Erforschens von Dokumentationspraktiken (Alasuutari et al., 2020). Die unterschiedlichen Beiträge thematisieren verschiedene Facetten der empirischen Untersuchung von Dokumentationspraktiken in der Kindheitsforschung und beschäftigen sich auch mit der Frage, wie sich durch Dokumentationspraktiken spezifische Normspektren und Vorstellungen von Kindheit formieren (Alasuutari et al., 2020). In ihrem Beitrag von Dokumentationen in institutionellen Praktiken lehnt sich Kelle an Smith an und beschreibt die doppelte Funktion von Dokumenten:

»The crucial quality of documents in the instrumentation of (inter-)institutional practices appears in two ways: they provide a script for proceeding and archive the results of actions. This gives them the potential to be referable across (institutional) locations and to be ›institutionally actionable‹ (Smith 2005).« (Kelle, 2020)

Für die hier untersuchte Dokumentationspraxis bedeutet es, dass Texte sowohl als Materialisierungen der Dokumentation als auch als Teile der »aktiven« Hervorbringung von Wissenspraktiken konzipiert werden.

Die »Laufbahnbegleitungsdokumentation«, die im Zentrum meiner Analyse steht, bildet in diesem Zusammenhang einen besonderen Fokus. Anders als der »IPS-Bericht«, der eine individuelle Verschriftlichung und Dokumentation des Berichts von einer Intelligenzdiagnose darstellt, wird der LBD/LBB durch eine Entscheidung der Schulleitung formal implementiert (Büchner, 2018, S. 258). Dieser Dokumentationsbogen standardisiert ein bis dahin nicht standardisiertes Verfahren der Verschriftlichung von Informationen zu den neu migrierten Schüler*innen an dieser Schule. Die Rolle der Schriftlichkeit wird im Kontext der Rekonstruktion des »Laufbahnbegleitungsbogens« (LBD/LBB) besonders relevant, da dieser ein Instrument darstellt, welches wesentliche Informationen über die entsprechenden Schüler*innen schriftlich bündeln soll. Auch habe ich im Rahmen des *zooming in* (Kapitel 5.1.2) herausgestellt, dass der »Laufbahnbegleitungsbogen« für jede*n Schüler*in angelegt wird, die*er in die ›Internationale Klasse‹ eintritt. Damit kann sich dieser Form der Dokumentation der Beobachtung in diesem Klassenzusammenhang individuell nicht entzogen werden. Auch konnte herausgestellt werden, dass für das Anlegen des Bogens die Lehrkraft als Klassenlehrerin der ›Internationalen Klasse‹ zuständig ist und damit das Wissen, das in dieser Praktik des Dokumentierens hervorgebracht wird, auf Grundlage der Dokumentation der Inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Eindrücke dieser Lehrkraft beruht. Schüler*innen, die die ›Internationale Klasse‹ besuchen, werden sich der umfassenden Beobachtungspraxis im Rahmen dieser Dokumentationspraxis nicht entziehen können.

Mittels des LBD/LBB sind standardisierte Angaben aufzunehmen, die möglichst strukturiert erhoben werden können. Das Erhebungsinstrument ist also kein offenes Format, sondern besteht aus festen Bausteinen, in die die Lehrkraft weniger eigene Schwerpunkte zu den Gegenständen der Angaben einträgt, sondern explizit vorgegebene »Felder« ausfüllt. Darin zeigt sich ein einheitlicher Charakter, der die Aufnahme der zu dokumentierenden Informationen formt. Der Test ist so entworfen, dass ein Set an Angaben standardisiert erhoben und dokumentiert wird. Dieses richtet sich an zukünftig beteiligte professionelle Akteur*innen. Damit präformiert es, welche Informationen als relevant gelten und wie diese weiterverarbeitet werden können. Die für diese spezifischen Schüler*innen einheitliche Dokumentation der Angaben im »Laufbahnbegleitungsbogen« kann als Praxis des Dokumentierens expliziert werden, die im Zuge der Veränderung der bisherigen Praxis institutionell standardisiert wurde und einen Umgang mit sensiblen Angaben legitimiert, welche als Praxis an sich nicht (mehr) befragt wird. Mit Gomolla und Radtke (2009b, S. 75) lese ich die schulische Neuschöpfung des Textes LBD/LBB als Institutionalisierung migrationsspezifischer Dokumentationspraxis, da dieser als Prozess der Objektivierung von Wissen und dessen Inschriftung in das institutionelle Repertoire des Umgangs mit neu migrierten Schüler*innen hervorgebracht wurde. Diesen Zusammenhang verdeutlichen Gomolla und Radtke im Anschluss an Vollmer, dahingehend, dass Institutionen durch ihre Objektivierungsleistung nicht nur bestehendes Wissen verfestigen, sondern auch zukünftige »Wissensmöglichkeiten« strukturieren (Gomolla/Radtke, 2009b, S. 75)

Durch die institutionalisierte Standardisierung der Dokumentation im »LBD« wird auch deren weitere institutionelle Verarbeitung vorstrukturiert. Die bisherigen Verfahrensweisen der Verschriftlichung und Dokumentation der »Laufbahn« der Schüler*innen, zu denen ich den Text »IPS-Bericht« zähle, werden anhand der Dokumentationsvorgaben des LBD/LBB standardisiert und stabilisiert, mit Smith gesprochen: »the text stabilizes a set of terms, providing standardized-for-all-participants methods for analyzing and recognizing what might be done and what gets done« (Smith, 2001).

Die Gestaltung des Textes spiegelt eine Dokumentationspraxis wider, die auf Objektivität ausgerichtet ist, etwa durch die Verwendung von Fragen, die mit »Ja« oder »Nein« zu beantworten sind. Auf die Problematik der Objektivierung verweist Kelle im Zuge ihrer Forschung zu Risikoeinschätzungsinstrumenten im Kinderschutz (Kelle, 2020, S. 28–34). Kelle weist darauf hin, dass die von ihr untersuchten Einschätzungsbögen stark vom subjektiven Urteil der Beobachter*innen abhängen, insbesondere wenn diese dazu aufgefordert sind, ihre persönlichen Einschätzungen zu dokumentieren (ebd.). Dabei thematisiert Kelle die Ambivalenz in der Struktur der Einschätzungsbögen, in denen einerseits objektive Kategorien abgefragt werden, andererseits eine offene Interpretation seitens der Beobachter*innen gefordert ist. Den Einschätzungsbogen beschreibt Kelle als »hybrides

sozio-technisches Instrument« (eigene Übersetzung), das Objektivität lediglich vorgibt: »The indication form is a hybrid socio-technical instrument with which ›objectivity‹ is performed, but which hides the manifold interpretation requirements it poses to its users behind the reference to evidence-based predictors.« (Kelle, 2020, S. 34). Der Ausdruck »hybrides sozio-technisches Instrument« ist ein interessantes Konzept, welches einerseits eine Objektivität vorspielt, andererseits jedoch vielfältige Interpretationsanforderungen an seine Rezipient*innen stellt. Es präsentiert sich als objektiv und evidenzbasiert, verschleiert jedoch die inhärenten subjektiven Urteils- und Interpretationsprozesse der individuellen Akteur*innen. So bieten diese Ausführungen einen wichtigen Rahmen für die anschließende Analyse, in der sich deutliche Parallelen zum hier untersuchten Instrument der »Laufbahnbegleitungsdocumentation« explizieren lassen. Dabei wird im »LBD« scheinbar objektiviertes Wissen inskribiert, das als Handlungsressource für die feldinternen Akteur*innen fungieren soll. Die vorgesehene Verwendung des LBD/LBB ist in den Bogen selbst eingeschrieben und wird durch die darin angedeutete Objektivität der Kategorien für die anschließenden Handlungsoptionen vorbereitet (Spalte: »Weiteres Vorgehen«, LBD/LBB). Dahmen beschreibt solche Handlungsverweise in Anlehnung an Akrich und Latour (1992) als »Handlungsskripte«, »etwa im Sinne von intendierten Arten, das Dokument zu nutzen, oder durch die Auswahl und Darstellung von Informationskategorien« (Dahmen, 2021b, S. 38). Diese sind jedoch auch auf eine Interpretationsleistung der Nutzer*innen dieses Instruments angewiesen. Auch Bollig betont, dass Dokumente nicht nur die »spezifischen Kontexte des Schreibens, sondern auch des Lesens ›inkorporieren‹« (Bollig, 2011, S. 43).

Der tatsächliche Vollzug der Dokumentationspraxis und der Funktionalisierungsweisen des LBD müsste weiter ethnografisch beforscht werden, um dieses epistemische Objekt *in situ* zu ergründen. In der hypothetischen Aktivierung des LBD sind unterschiedliche Funktionalisierungsszenarien und Nutzungen dieses Textes denkbar. Die im LBD inskribierten Handlungsoptionen umfassen eine breite Palette von Problemstellungen und erfordern eine umfassende Dokumentationspraxis seitens der beteiligten Akteur*innen. Diese Dokumentationspraxis kann das Lesen, Ergänzen, Überarbeiten und Archivieren dieses Textes innerhalb der regulären Schulakte des Schülers einschließen. Die Vielfalt dieser potenziellen Anwendungen unterstreicht die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Dokumentationspraxis.

Entlang der Rekonstruktion der »textuellen Subjekte« konnte darüber hinaus in Kapitel 5.1.1.3 rekonstruiert werden, wie Subjekte im Zuge der Dokumentationspraxis textuell hervorgebracht wurden. Smith verweist in Bezug auf institutionelle Subjekte auf die Rolle von Kategorien bei der Konstruktion institutioneller Subjekte. Demnach stellen die textuell standardisierten Kategorien institutionelle Subjektpositionen dar, über die bestimmte Individuen als Subjekte in Texte eingeschrieben

und adressiert werden. Im Rahmen des folgenden Zitats beschreibt Smith, wie institutionelle Kategorien und Texte soziale Praktiken und Strukturen zu formen:

»The categories establish organizational/institutional subjects and agents. [...] Here we see the importance of the organizational standardization of categories. [...] Such organizational/institutional categories locate subjects in procedures, processes, tasks, and so on that are standardized in authorized texts such as that of the grade appeal procedure. But not only subjects are constituted; so is agency.« (Smith, 2001, S. 185)

Die Kategorienbildung ist demnach ein Mittel zur Konstruktion von institutionellen Subjekten und beschreibt, wie mittels der rekonstruierten Dokumentationspraxis Subjekte verschriftlicht und damit institutionell hervorgebracht werden. Durch die institutionellen Kategorien werden Subjekte wiederum in Beobachtungspraktiken eingeflochten, die ihrerseits durch autorisierte Texte wie den LBB hervorgebracht und formalisiert werden.

»Doppelte Buchführung« des LBD

Der LBD wird als Teil der institutionellen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis als Neuschöpfung der Schule in ihrem organisationalen Vollzug von Wissenspraktiken entwickelt. Das verweist auf den Versuch, die innerschulischen Abläufe mit einer *top down* Bewegung seitens der Schulleitung zu formalisieren. Es handelt sich hier um eine formale Dokumentation eines Einzelfalls, soll jedoch für alle Schüler*innen in diesem Klassenzusammenhang angefertigt werden. Das bedeutet sodann, dass die Organisation der Beschulungspraxis innerhalb der ›Internationalen Klasse‹ über Praktiken des formalisierten Dokumentierens innerhalb einer spezifisch hervorgebrachten Dokumentationsform mittels des LBD institutionell vollzogen wird. Es entsteht als Neuschöpfung eines Textes im organisationalen Vollzug von Wissenspraktiken. In diesem Zusammenhang verweist Bollig auf die Rolle, die solche Formulare mit der Art und Weise spielen, wie sie die Beobachter*innen adressieren:

»Sie adressieren die Beobachter als Anwender, die mit Blick auf ein bestimmtes Verständnis von Beobachtung, Bildungsprozessen und von professionellem pädagogischem Handeln angesprochen werden. Entsprechend sind die Formulare, Manuale und Vorlagen, die in der fröhlpädagogischen Szene zirkulieren, als Objekte der ›Technisierung‹ von Beobachtungspraktiken zu rekonstruieren« (Bollig, 2011, S. 43–44)

Damit wird der LBD nicht nur als Werkzeug zur Dokumentation gelesen, sondern auch als Teil der institutionellen Praktiken, welcher nun die Beobachtungs- und Do-

kumentationspraxis dieser Klasse strukturiert und migrationsspezifische Praktiken des Beobachtens hervorbringt und verstärkt.

Die von Bollig angeführte Lesart der »doppelten Buchführung« (Bollig, 2011, S. 45) kann dazu beitragen, die Rolle des LBD in der institutionellen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis weiter zu ergründen. Bollig verwendet dieses Konzept, um Neuschöpfungen von Praktiken zu beschreiben, die in der Beobachtung der Bildungsentwicklung in Kindertagesstätten zum Einsatz hervorgebracht werden:

»Hier werden zum einen interne Dokumentationen hergestellt, die auch auf Schwächen, Probleme und mangelnde Kompetenzen von Kindern hinweisen, und zum anderen externe Dokumentationen für den Kontakt mit Kindern und Eltern, die vor allem die Stärken und Ressourcen der Kinder fokussieren.« (Bollig, 2011, S. 45)

Diese »doppelte Buchführung« kann auch auf den Kontext des LBD in der ›Internationalen Klasse‹ rekonstruiert werden. Hier könnte eine Unterscheidung zwischen einem Dokumentationsformat wie dem LBD, das zur Identifizierung von Problemen der Schüler*innen dient, und weiteren internen Dokumentationsformaten, z.B. der regulären Schulaktenführung angeführt werden. Denn obwohl der LBD materiell Teil der Schulakte ist, wird er in der Darstellung der Lehrkraft als »inoffiziell« gekennzeichnet, wie in Kapitel 5.1.2.2 rekonstruiert wurde. Diese Beobachtung weist auf die Dualität des LBB hin – als offizielles und gleichzeitig »inoffizielles« Dokument. Es bietet einen einheitlichen Rahmen für die Dokumentationspraxis, behält aber auch einen gewissen Grad an Flexibilität und Semi-öffentlichkeit bei, der den beteiligten Akteur*innen ermöglicht, ihre Beobachtungen und Deutungen dieser auf eigene Weise zu dokumentieren. Diese »doppelte Buchführung« trägt zur Komplexität und Vielschichtigkeit der Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken bei und unterstreicht die Bedeutung der Texte als zentralen Elementen der im Rahmen dieser Studie rekonstruierten institutionellen Praktiken.

Abschließend lässt sich aufzeigen, dass mit dem LBD eine Beobachtungspraxis im Zuge der ›Internationalen Klasse‹ neu konfiguriert wird, die auf eine präzisere Dokumentation von Wissen zu den neu migrierten Schüler*innen zielt. Meine Analysen können zeigen, dass über den LBD schüler*innenbezogenes Wissen produziert und organisiert wird. Die Dokumentation geht dabei tendenziell mit einer defizitären, risikosemantischen und problemorientierten Perspektive einher und ist produktiv, sofern sie mit konsekutiven (pädagogischen) Maßnahmen einhergeht. An die Dokumentationspraxis kann beispielsweise mit der Einleitung eines Verfahrens zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs praktisch angeschlossen werden. Der Text »Laufbahnbegleitungsdocumentation« konstituiert auf diese Weise migrationsrelevante Problemkonstruktionen und organisiert deren

aktuelle wie weitere schulische Bearbeitungen, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird.

Zusammenfassende Betrachtung der Analyse institutioneller Praktiken des Organisierens im Nexus epistemischer und materialer Praktiken (zooming out)

Insgesamt konnte im Zuge der Analyse des zooming out expliziert werden, dass im Zuge der institutionellen Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ migrationsspezifisches Wissen hervorgebracht wird. Dies macht deutlich, dass Migration dabei nicht ausschließlich als »biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen« (Mecheril et al., 2010, S. 35) konstituiert ist, vielmehr wird Migration im Zuge des Organisierens der als neu zugewandert klassifizierten Schüler*innenschaft hervorgebracht, indem diese in spezifischen Praktiken institutionell klassifiziert, kategorisiert und organisiert wird. Im situierten Vollzug wird über epistemische und materiale Praktiken organisiert, was über die Schüler*innen *wissbar* gemacht und institutionell inskribiert wird. Dieses Organisieren von Migration vollzieht sich in sozialer Praxis, indem Unterscheidungskategorien bereitgestellt und anschließende Klassifikations-, Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken ermöglicht und legitimiert werden. Die sich darin formierende Wissensproduktion wird nicht nur in Bezug auf ein Individuum vollzogen, sondern situiert in spezifischen Praxis-Arrangement-Bündeln hervorgebracht. In diesen Arrangement-Bündeln definieren textbasierte Kategorien, welche Aspekte als institutionell relevant gelten (»mentionable«, Nadai, 2012, S. 156) und somit Grundlage für weitere institutionelle Handlungsressourcen werden. Ein Schlüsselergebnis dieser Studie liegt demnach darin, dass die institutionelle Hervorbringung und Inschriftion von migrationsspezifischen Wissenspraktiken entscheidend ist für die Konstruktion des migrationsspezifischen Otherings (Riegel, 2016) ist. Diese »textuellen Realitäten« (Griffith/Smith, 2014, S. 347) werden institutionell so eingelagert, dass dieses Unterscheidungswissen ein Othering der Schüler*innenschaft der ›Internationalen Klasse‹ nicht nur auf der Ebene der Bezeichnung und ihrer diskursiven Dimension ausweist, sondern sich auch im praktischen Vollzug des spezifischen Umgangs mit dieser homogenisierten Schüler*innenschaft handlungspraktisch abzeichnet. Damit zeigt sich in dieser lokalspezifischen Praxis an dieser Einzelschule etwas Allgemeines im Hinblick auf die Frage, wie Schule Migration organisiert und wie Texte diese Praxis präfigurieren. Die Studie verdeutlicht, wie sich im Praxisvollzug der ›Internationalen Klasse‹ migrationsspezifisches institutionelles Wissen formt, und unterstreicht die Bedeutung textueller Materialität im Organisieren neuer Migration.

5.2.3 Ebene der Prozessierung: Institutionelles Organisieren von Problemen in Verwobenheit mit institutionellen Texten

Im Sinne des Analyseschritts des *zooming out* wird in diesem Kapitel ein Blick auf die Prozessierung von Problemen innerhalb der hier untersuchten institutionellen Praktiken geworfen. Dazu wird die bisher dargestellte Chronologie einzelner Praktiken und ihres situierten Vollzugs verlassen und institutionelles Organisieren von Problemen sowie deren Prozessierung innerhalb des Netzwerks institutioneller Praktiken rekonstruiert. Dabei wird der Blick zunächst auf einzelne Thematisierungen von Problemen gerichtet, die *in vivo* als solche markiert werden. Darüber hinaus wird das Prozessieren von Problemen auch in der materialen Verankerung in den untersuchten Texten expliziert. Dabei ist es vor dem Hintergrund des bisherig dargestellten Forschungsstandes und der erhobenen Empirie wichtig herauszustellen, dass es im Zuge der nachfolgenden Analyse weniger darum geht zu rekonstruieren, welche Entscheidungen auf Grundlage welcher Problembeschreibungen und -lösungen von den beteiligten Akteur*innen getroffen werden und welche Unterscheidungs- und Kategorisierungspraktiken dabei zum Einsatz kommen. Auch positioniere ich mich in Abgrenzung zum entscheidungstheoretischen *Garbage-Can* Modell, das Gomolla und Radtke einsetzen:

»Wahlmöglichkeiten werden als Papierkorb vorgestellt, in den von Teilnehmern verschiedene Arten von Problemen und Lösungen geworfen werden, wann und wie sie geschaffen wurden. Die Mischung von Entscheidungselementen in einem bestimmten ›Korb‹ hängt von der Zahl und Mischung der verfügbaren Körbe ab und von deren Etiketten, davon welche Inhalte im Augenblick gerade produziert werden und von der Geschwindigkeit, in der Inhalte in ›Körben‹ gesammelt, durch Entscheidungen wieder ›geleert‹ und von der Bildfläche entfernt werden.« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 66–67)

Mit diesem Modell wird betont, dass Organisationen über Lösungen verfügen, für die entsprechende Problembeschreibungen und Legitimationen gesucht werden. Demgegenüber steht im Rahmen meiner Analyse das Problem als Praxis im Vordergrund, die insbesondere die Aufmerksamkeit auf die Materialität der Praktiken wendet. Mir geht es damit um die textvermittelte Organisation von Problemen im Netzwerk institutioneller Praktiken.

Problem als Praxis

In der Regel wird, wenn es um die Thematisierung von Problemen geht, auf eine Sequenz, eine Situation, oder einen einzelnen Sachverhalt Bezug genommen, weniger jedoch auf eine Praxis, in der eine Problemkonstruktion im schulischen Alltag entworfen und situiert vollzogen wird. Probleme werden im Rahmen dieser Ar-

beit nicht als gegebene Tatsachen verstanden, sondern als soziale Praktiken, die als komplexe, ineinander greifende und sich überschneidende Prozesse der Differenzmarkierung, Deutung und Bearbeitung bestimmter Sachverhalte gerahmt und institutionell bearbeitet werden. Ich gehe im Rahmen meiner Arbeit davon aus, dass Probleme spezifisch innerhalb von Netzwerken institutioneller Praktiken entworfen und bearbeitet werden. Relevanzsetzungen von Problemen treten als Teile des Netzwerks institutioneller Praktiken des Organisierens im Feld der hier untersuchten »Internationalen Klasse« auf. Probleme schreiben sich auch als permanente Struktur der Praxis in einem materiellen Arrangement in das Netzwerk institutioneller Praktiken des Organisierens ein. Mit Schatzki schreiben sich Problemkonstruktionen auch als dauerhafte Struktur der Praxis in ein materielles Arrangement ein (Schatzki, 2006, S. 1863). Damit wird im praxistheoretischen Verständnis, in Anlehnung an Nicolini, auf »practices, not practitioners« (2013, S. 7) fokussiert und mit einer Dezentrierung des Subjekts gearbeitet. Der analytische Blick wird von einer Rekonstruktion der Partizipation einzelner Akteur*innen auf die Analyse von Praktiken des Prozessierens von Problemen erweitert. Auf diese Weise werden Probleme nicht als eigenständige, isolierte Phänomene verstanden, sondern als konstitutive Bestandteile eines Netzwerks an Praktiken im Zuge des Organisierens von Migration im Kontext von »Internationalen Klassen«.

5.2.3.1 Ein Forschungsüberblick – Problemkonstruktionen und -lösungen im Zuge des Organisierens von Migration und Neuzuwanderung

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu Problemkonstruktionen rekonstruiert, der den Ansatz verfolgt, schulische Problemkonstruktionen und -lösungen im Zusammenhang mit Migration, Neuzuwanderung und Organisation zu beschreiben. Die Anzahl der Forschungsarbeiten, die sich der qualitativen Rekonstruktion von Problemkonstruktionen und Problemlösungen im Kontext Schule widmen, ist, wie in Kapitel 2.2 dargestellt, sehr überschaubar. Zwei Studien sind in diesem thematischen Feld besonders hervorzuheben. Zum einen ist hier die vordergründig an schulischen Entscheidungen interessierte und organisationstheoretisch verortete Studie von Gomolla und Radtke (2002, 2009a) zu nennen. Zum anderen finden wir die Studie von Jording (2022), die Problembeschreibungen im Kontext von Neuzuwanderung rekonstruiert. Mit diesem Kapitel werfe ich Schlaglichter auf den Forschungsstand zu dem Thema, welcher als ein Einstiegs- und Referenzrahmen für die Darstellung meiner eigenen Ergebnisse herangezogen wird. Indem ich auf die Erkenntnisse von Gomolla und Radtke bzw. Jording Bezug nehme, kann ich Schlaglichter auf bestimmte Aspekte der schulischen Problemkonstruktionen und -lösungen im Kontext von Migration werfen und gleichzeitig die spezifischen Beiträge meiner eigenen Arbeit aufzeigen, die institutionelles Organisieren von Problemen rekonstruiert.

Problemwahrnehmungen und -lösungen

In ihrer Studie zur institutionellen Diskriminierung untersuchen Gomolla und Radtke (2002, 2009a) Problembeschreibungen im Kontext von Migration und Organisation in Bezug auf Entscheidungen zum Übergang an den Schnittstellen der Einschulung, der »Überweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte« (SOLB) sowie dem Übergang an weiterführende Schulen (»Sekundarstufe«) (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 94). Mittels statistischer Untersuchungen, Interviews mit entscheidenden Akteur*innen und der Analyse von Dokumenten rekonstruieren sie anhand einer Argumentationsanalyse Mechanismen von direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung (ebd., S. 151). In ihrem Forschungsfokus berücksichtigten sie »institutionelle Wissensspeicher«, die aus ihrer Sicht »das Organisationshandeln, beginnend bei der Identifizierung des Problems bis hin zur Rechtfertigung seiner Lösung, unterstützen« (ebd., S. 33). Auf Grundlage der Ergebnisse ihrer Analyse konstatieren Gomolla und Radtke mit dem Ansatz der »Institutionellen Diskriminierung«, der sich in Abgrenzung zu Ansätzen der Vorurteilsforschung positioniert, dass die systematische Benachteiligung von Schüler*innen in einem engen Zusammenhang mit den organisatorischen Problembehandlungen und Selektionsentscheidungen der Schulen steht.

Die Entscheidung darüber, was mit einzelnen Schüler*innen passiere, hängt davon ab,

»welche konkreten Problemlösungsoptionen der Schule zur Verfügung stehen: Förderstunden, sozialpädagogische/schulpsychologische Betreuung, Sitzenbleiben, Sonderschulaufnahmen etc. Je nach der tatsächlichen Entscheidung, der weitere Kalküle über die Opportunitätskosten und Folgen für die Organisation und das Kind vorausgehen, kann sich die Problemkonstruktion verschieben« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 159).

Im Rahmen ihrer Analysen beschreiben sie das »Handlungsdreieck von Problemwahrnehmung/

-definition – Problemlösung/Handlung«, auf welches im Prozess der Sinngebung und Plausibilisierung unter Bezug auf in der Organisation geteiltes Wissen zurückgegriffen wird:

»Es kehrt in der alltagspraktischen Argumentation das Grundschema einer (in diesem Fall prospektiven) Entscheidung/Handlung wieder, die begründet, plausibilisiert und legitimiert werden soll. Kombiniert werden Daten (= Problemwahrnehmung/-beschreibung) mit einer Schlussfolgerung (= Problemlösung, in diesem Fall eine Prognose), der sozialer Sinn zugeschrieben werden muß, was durch Plausibilisierung unter Bezug auf in der Organisation geteiltes Wissen erreicht wird. Man kann hinter das vereinfachte Argumentationsschema das Handlungsdreieck von Problemwahrnehmung/-definition – Problemlö-

sung/Handlung – Institutionell geteilten Wissenshaushalt/Begründung legen«.
(Gomolla/Radtke, 2009a, S. 158)

Darüber hinaus konstatieren sie eine semantische Verlagerung von auf das Individuum fokussierten Deutungen etwa zu Schulversagen hin zu kulturalisierenden Problembeschreibungen durch die Professionellen (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 276). Mittels des Prinzips der Gleichstellung werde eine Minimierung von Problemen anvisiert, die mit einer strategischen Absicht der Homogenisierung und argumentativem Rekurs auf »muttersprachlichen Familienkontext«, »Kultur und Religion«, »(Selbst-)Segregation« der Familien, mangelnde Schulbildung der Eltern, fehlende oder falsche Bildungsaspirationen sowie Unkenntnis des deutschen Schulsystems seitens der Eltern als Legitimationsmuster beim Übergang in die Sekundarstufe einhergehen, um wiederum Selektionsentscheidungen zu begründen. Zudem erfolge eine Aushandlung von Problemdefinitionen im Zuge der Umgehung rechtlicher Rahmenbedingungen, unter Begründung von Zuschreibungen von »Sprachdefiziten«. Dieser organisationsimmanente Problembehandlungsmodus steht in engem Zusammenhang mit »ethnischen« Begründungsmustern, die Gomolla und Radtke als »ethnische Hierarchisierung« bezeichnen (2009a, S. 268).

Segregation als Problemlösestrategie

In Bezug auf Segregation als Problemlösungsstrategie beschreiben Gomolla und Radtke diskursive Formationen, die an »öffentliche Belastungs- und Hilfediskurse« anschließen und sich mit den »Problemwahrnehmungen der beteiligten Organisationen zwanglos kombinieren« lassen (ebd., S. 116). Die Schule als Organisation ist demnach grundsätzlich auf die »Entlastung von zusätzlichen Problemen und Schwierigkeiten eingerichtet und sucht jede Möglichkeit, schwierige Schüler an andere Spezialeinrichtungen abzugeben und die Probleme zu delegieren« (ebd.). Im Kontext von Grundschulen können das beispielsweise Vorklassen oder der Schulkindergarten sowie Vorbereitungsklassen oder Sonderschulen sein. Dabei gilt, »je dramatischer die Belastung geschildert wird, um so eher können die entlastenden Einrichtungen in Anspruch genommen werden« (ebd., S. 116). Als Beispiel institutionalisierter Segregation nennen Gomolla und Radtke »Vorbereitungsklassen«. Diese bezeichnen sie als »entscheidende Form der Institutionalisierung einer Problemwahrnehmung und der zugehörigen Lösung« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 222). Diese Organisation von Klassen werten sie als rassistische Trennung und problematisieren damit die »Wahrnehmung von Migrantenkindern mit mangelnden Deutschkenntnissen als ›Problemfälle‹« (ebd.):

»Wenn sich dies im Vergleich der verschiedenen Schulen zeigen ließe, würde deutlich, daß Problembeschreibungen nicht als Einstellungen oder Vorurteile an die Person des Handelnden gebunden sind, daß sie nicht starr sind, sondern

kontextbezogen ganz nach Opportunität variieren können. Wo die einen ein ›Problem‹ sehen, sehen die anderen keines, wenn die Organisation keines hat, oder umgekehrt, wo Lösungen vorhanden sind, werden auch die passenden Probleme gefunden.« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 159)

Objektivierung von Problemwahrnehmungen

Auch die Einleitung des »Sonderschulaufnahmeverfahrens« (SAV) betrachten Gomolla und Radtke genauer. In ihrer Analyse zeigen sie auf, dass die Entscheidungsgrundlage für die Einleitung eines SAV bereits getroffene Förderentscheidungen sind. Diese werden erneut interpretiert und bestätigt und führen so zu einer Objektivierung der Probleme (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 222). Im Zuge der Bearbeitung von Problemen in Schulen halten Gomolla und Radtke fest, dass diese sich im Rahmen der Handlungsspielräume organisatorischer Problembearbeitungsprozesse abspielen. Dabei heben sie hervor, dass sich hier indirekte Mechanismen institutioneller Diskriminierung finden lassen, beispielsweise in der Umgehung rechtlicher Bestimmungen bei Überweisungen an »Sonderschulen für Lernbehinderte (SOLB)«:

»Aus Gründen der Darstellbarkeit der Entscheidung muß das Problem, das an den Kindern wahrgenommen wird, so gedeutet werden, daß es mit den gültigen Vorschriften konform geht. Dann werden aus Sprachproblemen allgemeine Entwicklungsverzögerungen, oder fehlender Kindergartenbesuch wird als mangelnde Schul- bzw. Gruppenfähigkeit gedeutet. Darin liegt eine Umgehung von rechtlichen Rahmenvorgaben, die sich von der oben skizzierten Form der direkten Diskriminierung nur dadurch unterscheidet, daß sie nicht offen bzw. ›naiv‹, sondern verdeckt bzw. ›reflexiv‹ geschieht.« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 273)

Insgesamt kann die Studie von Gomolla und Radtke die Art und Weise aufzeigen, wie Schule als Organisation Probleme wahrnimmt und löst. Insbesondere wird die Problemkonstruktion durch Entscheidungen und Handlungen hervorgehoben, die auf institutionellem Wissen basieren. Auch zeigen sie auf, dass organisationale Problembehandlungen in der Schule im engen Zusammenhang mit ethnisierten Begründungsmustern, Attributionen und daran anschließenden Selektionsentscheidungen stehen. Wenn Lösungsstrategien vorhanden sind, können dazu passende Probleme identifiziert werden. Dies hebt die Bedeutung von zur Verfügung stehenden Lösungsoptionen bei der Konstruktion von Problemen hervor. Sie kritisieren und problematisieren die Behandlung von »Migrantenkindern« als »Problemfälle«. Vorbereitungsklassen nennen sie als Beispiel für institutionalisierte Segregation und als Ausdruck dafür, wie schulische Organisation auf wahrgenommene Problemlagen mit segregierenden Maßnahmen reagiert.

Problembeschreibungen im Kontext von Neuzuwanderung

Mit Problembeschreibungen hinsichtlich der Schulung sogenannter neu migrierter Schüler*innen beschäftigt sich auch Jording (2022). Jording rekonstruiert dreierlei Problembeschreibungen hinsichtlich der Schulung neu migrierter Schüler*innen: (1) Passungsprobleme, (2) Beobachtungsprobleme und (3) Ressourcenprobleme. In diesem Kontext werden verschiedene Problembeschreibungen herangezogen, um die vermeintlichen Passungsprobleme zu begründen. Dabei wird auf ein bewährtes Tableau von Begründungen für Passungsprobleme verwiesen: »differente Kulturen, fehlende (vor-)schulische Erfahrungen, ungenügende Deutschkenntnisse, unzureichende (soziale) Basiskompetenzen, fehlende schulische Leistungsvermögen, ungenügende Leistungen im Hinblick auf ihr Alter, lückenhafte familiäre Unterstützungsstrukturen, problematische Familienstrukturen« sowie Verweise auf »sonderpaedagogische Förderbedarfe« (Jording, 2022, S. 354). Jording verweist dabei auf den Bezugsrahmen der ausgemachten Passungsprobleme und verortet diese in »internen Kategorien der Organisation Schule«, die innerhalb der Organisation sinnstiftend sind, sowie »externer Kategorien«, die ihre Verankerung in der Gesellschaft haben und die dort »verankerte Wissens- und Deutungsressourcen« in die Schulen tragen (ebd.). In Bezug auf die Thematisierung der rekonstruierten Passungsprobleme lässt sich festhalten, dass individualisierte Faktoren zusammengetragen werden, welche aufseiten der als Seiteneinsteiger*innen klassifizierten Schüler*innen verortet werden. Dem folgend lässt sich also ableiten, dass Passungsprobleme dort aufrufen werden, wo Seiteneinsteiger*innen individualisierte Eigenschaften zugeordnet werden, die wiederum eine organisationale Kategorisierung ermöglichen. Mit der Annahme eines abweichenden individualisierten Passungsverhältnisses geraten strukturelle Einflüsse und organisationale Rahmenbedingungen hinsichtlich der Schulungspraxis außer Sicht. Die Begründungszusammenhänge für bestimmte pädagogische Interventions- oder Präventionsmaßnahmen orientieren sich demnach an organisationalen Anforderungen und Normalitätsvorstellungen (ebd.). Resümierend schreibt Jording zu Passungsproblemen:

»Annahme eines Passungsproblems zwischen (bestimmten) als ›Seiteneinsteiger‹ klassifizierten Schüler:innen und der Organisation Schule, [...] ›Seiteneinsteiger‹ zunächst mithilfe von erzieherischen Methoden zu ›Schüler:innen‹ zu machen, da sie als ›noch nicht lernfähig‹ beobachtet werden – scheint sich insgesamt als Orientierung durchzuziehen und nicht nur bestimmte Schulungspraxen zu plausibilisieren, sondern auch zur Generierung von Praxen beizutragen, die zur Etablierung ungleichheitsrelevanter Strukturen führen.« (Jording, 2022, S. 356)

Darüber hinaus werden »Beobachtungsprobleme« rekonstruiert, die sich auf die Leistungsbewertung neu migrierter Schüler*innen beziehen. Diese werden vorwiegend diskutiert, wenn bindende Entscheidungen wie die Vergabe von Noten

anstehen. Es wird die Herausforderung markiert, dass es schwierig ist, die Leistungen der ›Seiteneinsteiger‹ zu bewerten, insbesondere im Kontext abweichender Unterrichtsinhalte und der Zuweisung in die Sekundarstufe und verstärkt dadurch, dass über einen Zeitraum von zwei Jahren keine notenbasierten Leistungsbewertungen vorgenommen werden, was Selektionsentscheidungen auf Grundlage notenbasierter Entscheidungsprämissen erschwere (Jording, 2022, S. 356–357). Jording rekonstruiert im Rahmen der Untersuchung »Ressourcenprobleme« als ein weiteres großes Problemfeld. Diese werden in Form fehlender personeller Ressourcen markiert, sowohl generell in Bezug auf Lehrer*innenstunden, im Speziellen aber für die Beschulung der neu migrierten Schüler*innen. Zudem wird thematisiert, dass fehlende Plätze in bestimmten Jahrgangsklassen zu Rückstufungen führen können, und dass es an Gymnasien generell an Kapazitäten für diese Gruppe fehlt. Darüber hinaus werden »Wissensressourcen« hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung für die ›Seiteneinsteiger‹ thematisiert. Es bleibt die offene Frage, so Jording, warum speziell fehlende personelle und »Wissensressourcen« im Kontext der Beschulung neu migrierter Schüler*innen so stark hervorgehoben werden (ebd., S. 357f.). Diese rekonstruierten Problembeschreibungen hängen eng miteinander zusammen:

»So werden Ressourcenprobleme, wie bspw. die Problematisierung, dass neben der Unterrichtsgestaltung für ›Regelschüler‹ nicht mehr ausreichend Zeit für die Beschulung von ›Seiteneinsteigern‹ bestehe, erst auf der Grundlage der Annahme, dass ein grundsätzliches Passungsproblem zwischen (bestimmten) ›Seiteneinsteigern‹ und der Regelschule bestünde, plausibilisiert. Genauso werden Beobachtungsprobleme erst vor dem Hintergrund von angenommenen Passungsproblemen relevant gemacht, wenn bspw. problematisiert wird, dass Leistungen von ›Seiteneinsteigern‹ nicht mit regulären Noten beurteilt werden könnten.« (Jording, 2022, S. 358)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich im Kontext der beiden rekonstruierten Studien ein Forschungsdesiderat herauskristallisiert, das im Rahmen meiner Studie empirisch relevant geworden ist. Das Desiderat legt die Fragen offen, wie Problementwürfe praktisch vollzogen werden, wie sie textuell vermittelt sind und wie sie im Netzwerk institutioneller Praktiken angeordnet sind. Um diesem Desiderat zu begegnen, werden im Zuge meiner Studie Problementwürfe und -prozessierungen nicht unter dem Aspekt der nachträglichen Erzeugung von und Ausstattung mit Sinn verstanden, sondern als Teil eines Netzwerks von Praktiken wie dem institutionellen Vollzug von Wissen hervorgebracht. Probleme werden in ihrem praktischen Vollzug rekonstruiert und auch in ihrer materialisierten, sedimentierten Form analysiert, die sich als Einschreibung von Problemen in institutionelle Texte äußert. Ziel ist es, die Vernetzung einzelner Praktiken des Kategorisierens, Be-

obachtens und Dokumentierens und daran anschließende Praktiken wie die Vorbereitung negativer Prognosen, die dann als Rechtfertigung für spezifische Beobachtungen der Schüler*innen in ›Internationalen Klassen‹ verwendet werden, vor dem Hintergrund der Prozessierung von Problemen zu rekonstruieren. In diesem Sinne werden Problemkonstruktionen und ihr praktischer Vollzug nicht vordergründig von den Einstellungen und beliefs der professionellen Akteur*innen abhängig, sondern lassen sich als eine Praxis beschreiben, die in einem engen Zusammenhang mit anderen Praktiken des institutionellen Organisierens steht.

5.2.3.2 Von Problemkonstruktionen und deren Einschreibung in institutionelle Texte

Im Zuge der bisherigen Analyse konnte anhand des erhobenen Materials herausgearbeitet werden, dass Wissen, welches über einzelne Schüler*innen systematisch erhoben und dokumentiert wird, nicht nur im Einzelfall handlungsanleitend ist, sondern auch über diesen Einzelfall hinaus als Legitimationsinstrument für institutionelle Praktiken des Organisierens der ›Internationalen Klasse‹ dient. Anhand des institutionellen Textes LBD konnte aufgezeigt werden, welches Wissen über die neu migrierten Schüler*innen festgehalten wird und welche Funktion dieses im pädagogischen Alltag sowie den institutionellen Praktiken bekommt.

Der Gegenstand Problem taucht *in vivo* innerhalb eines Interviews mit der Lehrkraft auf, in dem es um den »Laufbahnbegleitungsbogen« geht: »okay, was weiß ich, dieses und jenes Problem hat es mal gegeben, dann war der und der Ansprechpartner, das und das war die Lösung, und wie hat es denn dann funktioniert?« (S2_I_LK_Z. 138–140). In dieser Sequenz wird die Verwobenheit der Problemkonstruktion und ihrer Dokumentation innerhalb des LBB deutlich. Eine spezifische Dokumentation der Problembeschreibungen innerhalb des LBB verweist auf das spezifische Wissen, anhand dessen die Lehrkraft nachvollziehen kann, welche Probleme skizziert und bearbeitet wurden. Darüber hinaus wird im LBB auch ein »Ansprechpartner« für »Probleme«, deren »Lösungen« und auch ihre Bewertungen festgehalten, wie es »denn dann funktioniert« hat, wobei hier die Signifikante nicht auf eine spezifische Problembeschreibung gelegt wird. Dabei wird auch ein Einblick in eine mögliche Prozessierung eines oder mehrerer Probleme gegeben. Danach kann der LBD Auskunft über ein Problem, dessen Bearbeitung und über die Zuständigkeit für die Bearbeitung des Problems geben. Zudem kann rekonstruiert werden, dass Problembeschreibungen und deren Bearbeitungen innerhalb des LBB dauerhaft festgehalten, von weiteren Akteur*innen eingesehen und im Weiteren als Handlungsressource genutzt werden können. Entlang der im Zuge des *zooming in* analysierten Empirie lassen sich Problemkonstruktionen seitens der pädagogischen Akteur*innen im Sinne migrationspezifisch markierter Abweichungen der Schüler*innen von impliziten Normspektren festhalten. In einem weiteren Interviewabschnitt konnte die Thematisierung von Problemen und

deren handlungspraktische Relevanz für die Lehrkraft und weitere Akteur*innen rekonstruiert werden. Im Zuge der Erzählung um die »Zusammenarbeit« mit anderen Kolleg*innen und die »pädagogische Konferenz« beschreibt die Lehrkraft ein handlungspraktisches Problem und konkretisiert entlang dieser Beschreibung, wie dieses dann weiter im Kollegium und der »pädagogischen Konferenz« zum Gegenstand und dessen anschließender organisationalen Bearbeitung wird, wie in Kapitel 5.1.2.2 rekonstruiert wurde.

Auch in Bezug auf den Fall des Schülers, der einer Intelligenztestung unterzogen wurde, lässt sich die Prozessierung des Problemfalls wie folgt destillieren: Ein individuelles Problem (›keinerlei Lernzuwachs‹) wird von der Lehrkraft beobachtet. Dies legitimiert eine Intelligenztestung beim entsprechenden Schüler, die Ergebnisse der Testung werden im Teamgespräch zum Gegenstand einer Pädagogisierung des Problems, das wiederum als Fallwissen zum Teil des Legitimationshaushalts für ein mögliches AO-SF Verfahren in den institutionellen Text IPS-Bericht eingeschrieben wird, und damit in ein organisatorisch handhabbares Problem übertragen wird, das damit als Handlungsressource in das institutionelle Gedächtnis eingeschrieben wird. Zwar fließt der Fall nicht in die Analyse der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« ein, es kann jedoch angenommen werden, dass dieses Instrument als Teil der Praxis des Beobachtens und Dokumentierens auch bei diesem Schüler eingesetzt wird und dass das bisher erhobene Fallwissen zu diesem Schüler auch dort sedimentiert wird. Ein solches Schema ist sicherlich verkürzt und auch nicht in einer linearen Kausalität zu lesen, aber es verdeutlicht das Zusammenwirken der einzelnen Sequenzen und deren Verwobenheit mit institutionellen Texten.

Diese spezifische Praxis der Problemkonstruktion ist ein Teil der umfassenderen institutionellen Praktiken der Organisation ›Internationaler Klassen‹. Das bedeutet, dass die Praxis der Problemkonstruktion keine eigenständige, isolierte Praxis ist, sondern ein beständiger, miteinander verbundener und konstitutiver Teil der Hervorbringung und des Vollzugs institutionellen Wissens und seiner Organisation.

5.2.3.3 Vom Problem zum Fall: Zur Rolle von Texten in der organisationalen »Bildgebung« von Problemfällen

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen der schriftlichen Dimension des Dokumentierens und einer organisationalen »Bildgebung« (Büchner, 2018) analog zur sozialarbeiterischen Fallarbeit ergründet. Auf den ersten Blick mag es befremdlich erscheinen, im Kontext der Primarstufe mit dem Begriff des Falls zu arbeiten. Dennoch setze ich die Analogie zwischen der Dokumentationspraxis mittels des Textes »Laufbahnbegleitungsbogen« einerseits und der Fallförmigkeit der Dokumentation andererseits als interpretierendes Moment, obwohl der Begriff des Falls in den erhobenen Daten nicht explizit verwendet wird. Dabei verstehe

ich die Dokumentationspraxis der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« nicht unmittelbar als eine schriftliche Form der Falldarstellung und -führung, wie sie im Kontext der Sozialarbeit beispielsweise von Büchner (2018) herausgearbeitet wurde. Diese Arbeit bietet eine interessante Perspektive zur weiteren Analyse der erhobenen Dokumentationspraxis. Weitere Anschlüsse bieten die Arbeiten von Scheffer, welcher mit dem Ansatz der »transsequenziellen Analyse« (2013) ansetzt und die Konstruktion von Fällen und Fallarbeit in Gerichtsverfahren und Sozialarbeit untersucht. In Bezug auf die Konstitution von Fällen schreibt Scheffer: »Die Ausformung der anfangs noch locker verbundenen Komponenten erwächst von Sprechereignis zu Sprechereignis im Verfahrensgang. Es erwachsen feste Kombinationen, die kaum noch Korrekturen erlauben: der verbindlich repräsentierte Fall« (Scheffer, 2013, S. 105). In Analogie dazu lässt sich argumentieren, dass auch in der untersuchten schulischen Dokumentationspraxis eine Art »Fall« hervorgebracht wird, der durch eine Reihe von Beobachtungen und deren Verschriftlichung im Zuge der »Laufbahn« der Schüler*innen in der ›Internationalen Klasse‹ standardisiert repräsentiert wird. Dabei gehe ich weniger davon aus, dass durch die Dokumentation mittels der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« einer Art formalisierter Auflage der Fallführung durch die schulinternen Akteur*innen erfolgt. Vielmehr nehme ich in dieser vergleichenden Bewegung an, dass die »Laufbahnbegleitungsdokumentation« einen Fallcharakter hat und der eher im sozialarbeiterischen Feld praktizierten Kulturtechnik der schriftlichen Prozessierung eines Falls nahekommt. Mit diesem Interpretationsangebot wird im Zuge der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« etwas wie »ein Fall« im Zuge der Anlegung und sukzessiven Erweiterung der Inskription der Schüler*innen erzeugt, wie ich sie im Rahmen des *zooming in* in Kapitel 5.1.2.2 rekonstruiert habe.

Die dokumentarische Praxis des »Laufbahnbegleitungsbogens« (LBD) weist Parallelen zur sozialarbeiterischen Fallarbeit auf, insbesondere in der Art, wie spezifische Informationen über neu zugewanderte Schüler*innen systematisch erfasst und als Fallwissen institutionalisiert werden. Ähnlich wie in der Sozialen Arbeit, wo durch Fallakten individuelle Lebensumstände, Unterstützungsbedarfe und Interventionen dokumentiert werden, zielt der LBD darauf, migrationsspezifische Merkmale (z.B. Sprachbiografie, Aufenthaltsstatus, schulische Vorerfahrungen) zu erfassen. Diese Inskriptionspraxis dient nicht nur der administrativen Verwaltung, sondern konstruiert gleichzeitig ein institutionelles »Wissen über den Fall«, das pädagogisches Handeln präfiguriert. Die Infrastruktur der einzuschreibenden Informationen verweist auf eine problemzentrierte Assoziationskette von Interventions-»maßnahmen«, die einen einzelnen Fall dokumentieren, und die als Vorlage für die Legitimationsarbeit der entsprechenden professionellen Akteur*innen gelesen wird, wie in Kapitel 5.1.2.2 rekonstruiert wurde. Dort sind zudem Einträge zur eventuellen Anbindung an das Jugendamt, Familienhilfen und eine »Tagesgruppe« vorgesehen. Diese Felder zur Eintragung können im Licht

der Ergebnisse von Gomolla und Radtke (2009a) als Hinweise auf die diskursive Vermittlung eines »Belastungs- und Hilfediskurses« in Bezug auf neu migrierte Schüler*innen interpretiert werden:

»Sie suchen im eigenen Interesse der Organisation diskursiv den Problemdruck zu steigern, der die Belastungswahrnehmung, sei sie psychisch oder finanziell, erhöht und ihre Dienste unverzichtbar machen muß. Sie brauchen die Hilfsbedürftigkeit der Kinder für ihre Zwecke, wie die Lehrerverbände die Belastung der Lehrerinnen brauchen, um die Entlastung in Form eines ›Ausländerbonus‹ (zusätzliche Lehrerzuweisung) zu erhalten usw. Der öffentliche Belastungs- und Hilfe-diskurs wird in die Eigenlogik der Organisationen eingebaut, weil er ihnen entgegenkommt, wird er in den institutionellen Wissensaushalt der Organisation übernommen.« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 113)

Diese Argumentation lässt sich auf den Kontext der rekonstruierten Dokumentationspraxis übertragen. Die Dokumentation von spezifischen Informationen, die in eine sozialarbeiterische Logik passen, kann als Teil diskursiver Praktiken gelesen werden, die die Hilfsbedürftigkeit der Schüler*innen betont, was wiederum den Bedarf an organisatorischen Maßnahmen und Ressourcen rechtfertigen kann. Diese Lesart lässt sich zudem durch die kontextualisierende Beobachtung stützen, dass die Sozialarbeit im Rahmen der untersuchten Schule eine sehr zentrale Rolle im Rahmen des Alltags der ›Internationalen Klasse‹ spielt. Die sozialarbeiterische Involvierung findet sowohl auf der Ebene der organisationalen Anbindung des Sozialpädagogen an der Internationalen Klasse, »mit 39,93 Stunden« (Konzept IK), zu dessen Arbeitsbereichen auch die Durchführung von Unterricht in der ›Internationalen Klasse‹ gehört. Diese sozialarbeiterische Tendenz in der Dokumentationspraxis lese ich als eine Kondensierung der institutionellen Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹, in der Schüler*innen in einem sozialarbeiterischen Modus im Rahmen einer migrationsspezifischen Aktenführung inskribiert werden.

Ausgehend von der Interpretation, dass die »Laufbahnbegleitungsdocumentation« die Praxis der Kategorisierung von ›kollektiven Einzelfällen‹ (Kapitel 5.1.2.1) hervorbringt, lässt sich darüber hinaus feststellen, dass diese Art der Falldokumentation eine Form der kollektiven Kategorisierung der Schüler*innen darstellt, welche die entsprechende Schüler*innenschaft mit dem Eintritt in die ›Internationale Klasse‹ als ›kollektive Problemfälle‹ identifiziert. In dieser Lesart ist besonders die Involvierung einer psychologischen Expertin seitens der Schulberatung interessant und kann als Mandatierung (Dahmen, 2021a) einer externen Institution gelesen werden, die im Umgang mit Problemfällen besonders relevant wird. Die externe Expertin bringt spezialisiertes Wissen und eine vermeintlich objektive Perspektive ein, die den institutionellen Praktiken der Schule eine professionsspezifische (›Schulpsychologin‹) Legitimität verleiht.

Darüber hinaus möchte ich in Anlehnung an Büchner (2018) im Folgenden argumentieren, dass die Dokumentation mittels der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« und die darin vollzogene Fallbearbeitung eine zentrale Rolle in der Organisation von Migration im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹ spielt. Büchner betont im Rahmen ihrer Studie, die sie in den sogenannten Allgemeinen Sozialen Diensten von Jugendämtern durchgeführt hat, die enge Verknüpfung von Dokumentation und Organisation in der Fallbearbeitung: »Die Dokumentation ist fest eingebettet in die Bearbeitung des Einzelfalls. Hier findet die organisationale Bildgebung des Falls statt, hier wird Fallkohärenz angesichts pluraler und fragmentierter Fallbearbeitung erzeugt« (Büchner, 2018, S. 256). Das Dokumentieren wird als Prozess beschrieben, in dem »Problemeinschätzungen, Handlungsschritte und Vereinbarungen [...] festgehalten, in Form gebracht und erinnerbar gehalten« werden (ebd.). Insgesamt zeigt Büchner auf, dass Dokumentation und Organisation in einem engen Verhältnis zueinander stehen und für die Strukturierung von Fallbearbeitung im sozialen Bereich sorgen. Im Zuge meiner Daten wird die organisationale Bildgebung eines Falls in der Praxis des Dokumentierens untersucht und der Fokus richtet sich auf eine »handlungsorientierte Dokumentation« (Büchner, 2018, S. 260) der »Laufbahn« der einzelnen Schüler*innen im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹. Eine handlungsorientierte Dokumentation meint in diesem Fall eine Inschriftion spezifischer Handlungsoptionen in den Laufbahnbegleitungsbogen, um organisationale Handlungsprobleme zu bewältigen. Welches Problem im Rahmen der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« relevant gesetzt wird, ist sehr flexibel und abhängig von der Bildgebung durch die beteiligten Akteur*innen. Mit Nadai formuliert, geben die darin inskribierten Informationen vor, »welches Wissen über eine Klientin [hier analog Schüler*in; KS] als ‚mentionable‘ (Hak, 1998) festgehalten werden kann bzw. muss und zur Grundlage für die Fallbehandlung wird, und für welche Probleme kein Platz ist« (Nadai, 2012, S. 156). Dieses Wissen wird mittels des »Laufbahnbegleitungsbogens« standardisiert erhoben und organisiert durch dessen standariserte Form nicht nur den Einzelfall, sondern kann auch als »Blaupause« für die Informationsverarbeitung und -dokumentation der migrationspezifischen Fallarbeit im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹ eingesetzt werden. Büchner beschreibt diese Art der Fallführung, die ich auch im Rahmen der Dokumentation mittels der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« rekonstruiert habe, wie folgt:

»Fallführung wird hier zu einer Frage der Aktenführung. Der Fall als Anliegen richtet sich in diesem Verständnis gleichsam von selbst an den Regeln der Aktenführung aus. Hier sollen Akten und damit die sie speisenden Dokumentationsauflagen als unsichtbare Hand der Fallbearbeitung wirksam werden.« (Büchner, 2018, S. 263)

Das Fallwissen, das im LBD eingeschrieben wird, formt demnach, wie sich »der Fall« zukünftig bearbeiten lässt. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Ähnlichkeit der erhobenen Dokumentationspraxis zur Fallarbeit im sozialarbeiterischen Setting hier als eine gelesen wird, die migrationsspezifisch hervorgebracht wird. Die ›Internationale Klasse‹ wird in diesem Zusammenhang entlang des Textes »Laufbahnbegleitungsdocumentation« organisiert, welcher Fallwissen über die Schüler*innen hervorbringt und dokumentiert, die auf ein Hineinschwappen sozialarbeiterischer Kulturtechniken des Fallarbeitens verweist. Entlang dieser Analyse wäre für anschließende Forschungen zu diesem Gegenstand die Frage interessant, inwieweit eine sozialarbeiterische Involvierung auch sozialpädagogisch orientierte Praktiken des Umgangs mit neu migrierten Schüler*innen hervorbringt, vielleicht auch solche, in denen es weniger um Bildung, sondern um sozialarbeiterische Betreuung, Regulation und Hilfen geht, welche wiederum spezifische Problemkonstruktionen hervorbringen und organisatorisch so in die professionelle Zuständigkeit der sozialen Arbeit ›geraten‹.

Insgesamt lässt sich entlang der empirischen Darstellung der Prozessierung von Problemen in der ›Internationalen Klasse‹ festhalten, dass die hier untersuchten Texte und ihre Aktivierung Ausdruck einer organisationalen Hervorbringung ›kollektiver Problemfälle‹ sind, die diese Schule migrationsspezifisch im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹ bewirkt. Dabei werden Neuschöpfungen der teils provisorischen, teils institutionalisierten Dokumentationspraktiken hervorgebracht, die die Performanz der Schüler*innen in der ›Internationalen Klasse‹ unter umfassende Beobachtung stellen, die sich in Zeit und Raum ausdehnt.

6 Resümee: Institution – Wissen – Migration im Vollzug

Zur praxistheoretischen Analyse des Organisieren neuer Migration in einer ›Internationalen Klasse‹

Dieses abschließende Kapitel resümiert die zentralen Ergebnisse der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie, die das Organisieren einer ›Internationalen Klasse‹ für neu migrierte Schüler*innen im Grundschulsetting untersucht. Die Studie basiert auf einer Weiterentwicklung der Institutionellen Ethnographie (IE) nach Dorothy E. Smith (Smith, 2001, 2005, 2006, 2010), die systematisch praxistheoretische Ansätze (Nicolini, 2012; Nicolini/Monteiro, 2017; Reckwitz, 2003, 2015, 2016; Schatzki, 2016; Schatzki, 1996, 2006) integriert, um institutionelle Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ zu untersuchen. Diese systematische methodologische Weiterentwicklung der Institutionellen Ethnographie zu einer praxistheoretischen Forschungsperspektive ermöglicht, soziale Praktiken des Organisierens nicht nur aus einer textzentrierten Perspektive zu rekonstruieren, sondern sie im Kontext materieller Arrangements im situierten Vollzug institutioneller Praktiken empirisch zu ergründen.

In den folgenden Ausführungen fasse ich mein methodisches Vorgehen sowie die zentrale analytische Herangehensweise zusammen, um daran anschließend die zentralen Ergebnisse der Studie darzulegen. Die Studie untersucht, wie sich das Organisieren der ›Internationalen Klasse‹ im schulischen Alltag vollzieht und welche institutionellen Praktiken dabei spezifisch hervorgebracht werden. Dabei steht insbesondere die Rolle von Texten im Fokus, die als konstitutive Elemente institutioneller Praxis wesentlich zur Organisation von Migration in diesem Klassensetting beitragen. Die Studie geht dem Erkenntnisinteresse nach, wie sich das Organisieren der ›Internationalen Klasse‹ im alltäglichen Geschehen der untersuchten Grundschule vollzieht, welche institutionellen Praktiken dabei spezifisch hervorgebracht werden und wie diese mit Texten verwoben sind, die im situativen Vollzug aktiviert werden und zum Teil des Netzwerks institutioneller Praktiken des Organisierens dieser Klasse werden. Dabei wird die Rolle von Texten im Vollzug des Organisierens hervorgehoben und deren Bedeutung im Kontext des Migrationsphänomens ›Seiteneinsteiger‹ (*in vivo Code*) untersucht. Ihre Wirksamkeit entfaltet sich

im situativen Vollzug, indem sie institutionelles Wissen im Zuge der untersuchten institutionellen Praktiken hervorbringen, mobilisieren, und legitimieren. Die institutionelle Inskription entlang der textuell medierten Praktiken bringt migrationsspezifische Differenzordnungen hervor. Sie erzeugen damit eine Form von »textueller Realität« (Luken/Vaughan, 2021, S. 84), die das pädagogische Handeln schulischer Akteur*innen präfiguriert und in einem Netzwerk aus institutionellen Praktiken Klassifikations- und Dokumentationspraktiken innerhalb der schulischen Organisation institutionalisiert. Auf diese Weise kann expliziert werden, dass Migration in der Schule nicht lediglich als Tatsache adressiert und bearbeitet wird, sondern im situierten Vollzug institutioneller Praktiken – wie dem hier untersuchten Organisieren der ›Internationalen Klasse‹ – hervorgebracht und als migrationsspezifisches Phänomen institutionell prozessiert wird.

Die vorliegende Studie setzt damit zu einer Perspektivierung an, die Migration nicht als lediglich gegeben voraussetzt und einen schulspezifischen ›Umgang mit Migration‹ untersucht. Damit wird eine Perspektive eingenommen, in der Migration nicht als von außen auf Schule einwirkender Faktor betrachtet wird, auf den Schule lediglich reagiert und dabei einen spezifischen Umgang mit Migration entwickelt, sondern als Effekt institutioneller Praktiken hervorgebracht und wirksam wird, in deren Vollzug Migration als institutionell wirksame Unterscheidungspraxis mobilisiert und institutionalisiert wird. Auf diese Weise zeigt sich, dass Migration nicht nur als »biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen« (Mecheril et al., 2010, S. 35) zu betrachten ist. Schule bringt Migration auch im Organisieren der als neu zugewandert klassifizierten Schüler*innen hervor. So kann an dieser einzelnen Schule etwas Allgemeines im Hinblick auf die Frage expliziert werden, wie Schule »Neuzuwanderung« organisiert und wie Texte diese institutionelle Praxis präfigurieren. Die Bedeutung von Texten sowie ihre Funktion innerhalb der Beschulungspraxis der ›Internationalen Klasse‹ stehen im Fokus der Analyse. Ziel der folgenden Ausführungen ist aufzuzeigen, wie durch die Aktivierung institutioneller Texte migrationsspezifische Praktiken entstehen, die das schulische Organisieren strukturieren und mitkonstituieren.

In diesem Sinne wird das *Organisieren* selbst als soziale Praxis begriffen, die sich im situierten Vollzug institutioneller Praktiken und ihrer materiellen Arrangements konstituiert. Das bedeutet auch, dass diese Studie metatheoretisch nicht von einer Organisation als gegebener Struktur ausgeht, sondern das Organisieren selbst als soziale Praxis konzipiert. Damit verschiebt sich die Perspektive von der strukturellen Verfasstheit der ›Internationalen Klasse‹ als Organisationsform zu den darin vollzogenen situierten Praktiken.

Im Zentrum der Erhebungen und Analysen stehen Texte und ihre aktive Rolle im Vollzug institutioneller Praktiken. Texte werden dabei nicht lediglich als Repräsentationen oder Kommunikationsmittel, sondern als konstitutive Bestandteile sozialer Praxis verstanden, die in ihrer materiellen Verfasstheit institutionelle Praktiken

hervorbringen, stabilisieren und transformieren. Sie sind somit Teil des materiellen Arrangements (Schatzki, 2005, S. 472) des Organisierens von Migration innerhalb der ›Internationalen Klasse‹ und entfalten institutionelle Wirkung. Diese Perspektive hebt auf den praktischen Vollzug ab, in dem Texte als Elemente von Praxis-Arrangement-Bündeln (Schatzki, 2005) angeordnet sind. Zur Erschließung dieser lokal wie translokal wirkenden institutionellen Praktiken wird die textualisierte Materialisierung und die in situierten Praktiken hervorgebrachte »Aktivierung« (Smith, 2010, S. 104) der Texte durch teilnehmende Beobachtung erhoben. Dabei kann ich beispielsweise aufzeigen, wie Texte als Knotenpunkte in Netzwerken organisierter institutioneller Praktiken aus Beobachtung, Klassifikation und Dokumentation das institutionelle Organisieren der Wissensproduktion im schulischen Alltag strukturieren.

Die Erhebung der empirischen Daten erfolgte ebenfalls mittels einer eigens entwickelten Herangehensweise, die die systematische Integration einer stärker ethnografisch und praxistheoretisch informierten Institutionellen Ethnographie verfolgte und daher nicht nur im Sinne einer Fokussierung auf einzelne Texte und deren Erhebung, sondern auch durch teilnehmende Beobachtung (Breidenstein, 2012; Breidenstein et al., 2013) und somit Aktivierung der Texte im Vollzug gekennzeichnet war. Zur Ergründung von Texten und textvermittelten Praktiken wurden im Rahmen der Erhebung auch Interviews durchgeführt, wie sie im Forschungsstil der Institutionellen Ethnographie spezifisch eingesetzt werden (DeVault/McCoy, 2002, S. 757–766; Tummons, 2018, S. 151). Dabei wurden entsprechend den methodologischen Entwicklungen ebenfalls Anpassungen vorgenommen und zwei Interviewformate eingesetzt: (1.) ethnografische Interviews im Zuge der Beobachtungen (DeVault/McCoy, 2002; Kelle, 2001) und (2.) leitfadengestützte Interviews im Nachgang an die teilnehmenden Beobachtungen (Atkinson/Hammersley, 2007; Dahmen, 2021a).

Die Analyse der Studie wurde ebenfalls in einem zweischrittigen Vorgehen zu einer Analysestrategie entwickelt, die die Schritte »Sequences of Action« (Smith, 2010, S. 211), die »Text-Reader-Conversations« (Smith, 2010, S. 104) und eine Dokumentenanalyse nach Smith (2001) einsetzt und anhand der Mappingstrategie des *zooming in* und *zooming out* nach Nicolini (2009) erweitert. Durch die Analyseschritte des *zooming in* (Detailanalyse von Schlüsseltexten wie IPS-Notiz und LBB) und *zooming out* (Analyse der Vernetzung von institutionellen Praktiken) werden einzelne institutionelle Praktiken einerseits entlang von Texten expliziert, andererseits wird deren Einbettung in ein Netzwerk von institutionellen Praktiken analysiert.

Neben der Zusammenfassung der Ergebnisse stelle ich in diesem Abschlusskapitel eine Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit den sozialtheoretischen und methodologischen Herausforderungen und Modellierungen dieser Studie an. Zudem werden Beiträge dieser Studie für die erziehungs- und bildungswis-

senschaftliche Forschung zum Gegenstand *Organisation und »Neuzuwanderung«* diskutiert, und die Limitierungen dieser Studie werden reflektiert.

6.1 Institutionelle Texte in »Action« – Ergebnisse des *zooming in*

Im Zuge des Analyseschritts des *zooming in* des ersten Schlüsseltextes »IPS-Notiz« und dessen Aktivierungen, welcher die provisorischen Notizen der Lehrkraft zur Intelligenztestung eines Schülers abbildet und von einer Akteurin der »Institution für psychologische Schulberatung« (IPS) durchgeführt wurde, konnte ich zeigen, dass sowohl der Schüler als auch eine extralokale institutionelle Akteurin textuell positioniert werden. Im Vergleich zum Schüler als »textualisiertes Subjekt« wird die Autorin des Tests innerhalb desselben Textes als Expertin positioniert, die an einer extralokalen Institution, einer schulpsychologischen Schulberatungsstelle, vertreten ist und den betroffenen Schüler getestet hat. Damit bekommt diese Expertin im Zuge der »IPS-Notiz« und deren Aktivierung in der Teambesprechung eine signifikante Rolle im Rahmen der Dokumentationspraxis und wird darin als eine translokal wirksame Akteurin mit institutionellem Expert*innenstatus in den Text eingeschrieben. Dies geht damit einher, dass die Lehrkraft, die die Notiz verfasst, sich selbst als Autorin dieses Textes und als Klassenlehrerin nicht in den Text einschreibt und damit auch ihre eigene Expertise als sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft in der ›Internationalen Klasse‹ nicht explizit verschriftlicht. So tritt sie hinter den »Rat« der extralokalen Expertin. Die extern hinzugezogene Psychologin erhält im institutionellen Kontext einen de facto Expert*innenstatus und es kann eine Verschiebung der Verantwortlichkeitsverhältnisse nachgezeichnet werden. Dies hat zur Konsequenz, dass die institutionelle Verantwortung für die diagnostischen Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Interventionen auf eine weitere professionelle Instanz verlagert werden. Die Analyse legt nahe, dass in dieser Praxis die institutionelle Mandatierung einer psychologisch beratenden Professionellen aus der extralokalen Institution für Schulberatung resultiert.

Der zweite Schlüsseltext, der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« (LBD), wird zunächst einer Dokumentenanalyse im Sinne einer isolierten Betrachtung des Textes unterzogen, um dessen formalen Charakter und inhaltlichen Aufbau zu untersuchen. Anschließend wird die Analyse anhand einer Interviewsequenz kontextualisiert, um den Text in seiner Repräsentation durch die Lehrkraft und weitere institutionelle Texte zu ergründen, um darin akkumulierte Kategorisierungen, Wissen sowie dessen Bedeutung und Funktion innerhalb der institutionellen Praktiken zu kartieren. *Der LBB wird als handlungspraktisch orientiertes Instrument gelesen, das die interne Organisation von Fallwissen zu Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ regeln soll.* Mittels Dokumentenanalyse konnte ich zeigen, dass dieser Text eine Systematisierung der Dokumentationspraxis des Wissens über Schüler*innen

der ›Internationalen Klasse‹ bündelt. Die Überschriften und Kategorien des Textes, insbesondere seine formularartige Gestaltung mittels spezifischer Kategorien und Verweise auf Institutionen wie das Jugendamt, die Familienhilfe oder eine Tagesgruppe, verweisen auf die intendierte Funktion, unterschiedliche Informationen über Schüler*innen in standardisierter Form zu bündeln. Im Interview beschreibt die Lehrkraft, dieser Text diene dazu, die schulinterne Koordination und Fallbearbeitung im Kontext der ›Internationalen Klasse‹ zu strukturieren. Trotz der im Vergleich zur IPS-Notiz formalisierten Struktur bleibt der zeitliche Horizont dieses Dokumentationsformats unklar und verweist auf eine zeitlich entgrenzte Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, die mit diesem Text erfolgen soll. Auch fehlen Platzhalter und Kategorien, die die Perspektive der Schüler*innen selbst (Selbsteinschätzung zum eigenen Leistungserleben) einfangen. Weiter wird der »Laufbahnbegleitungsbogen« (LBB) im Rahmen des Interviews als zentrales Instrument des Dokumentierens und Koordinierens der Arbeit der pädagogischen Akteur*innen hervorgehoben. Er ist mit weiteren Texten innerhalb der Schulakte des*r Schüler*in vernetzt und ermöglicht, eingeschriebenes Wissen innerhalb des Textes nachzuvollziehen und zu rekapitulieren. Die Informationen, die als Fallwissen über die Schüler*innen innerhalb des Formulars dokumentiert werden sollen, verweisen auf eine umfassende Dokumentation der »Laufbahn« der betroffenen Schüler*innenschaft. Mit dieser Dokumentationspraxis rekonstruiere ich eine umfassende Beobachtungspraxis, die keine zeitliche Begrenzung hat und auch in Bezug auf die Rezipient*innen und Partizipand*innen an der Dokumentationspraxis mittels des Formulars keinerlei Begrenzung markiert. Auch ist der Text so entworfen, dass darin migrationsspezifisches Fallwissen inskribiert werden soll, wodurch sich darin beispielsweise die Sprache der Familie einschreibt und auch insgesamt als Teil einer migrationsspezifischen Kategorisierungspraxis gelesen wird, die diese homogenisierte Gruppe der ›Seiteneinsteiger‹ erst textuell hervorbringt, institutionell normalisiert und auch in Form des LBB in die Schulakte inskribiert. Im Rahmen der Dokumentationspraxis wird der LBB als Teil des institutionellen Gedächtnisses der Schule hervorgebracht und bietet den an dieser Praxis partizipierenden Akteur*innen Handlungsoptionen im Umgang mit den Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹.

*Insgesamt habe ich mit diesem Analyseschritt herausgearbeitet, dass der LBB umfassendes Fallwissen über Schüler*innen in der ›Internationalen Klasse‹ erfasst und zusätzlich zur Schulakte angelegt wird. Allerdings darf er laut Lehrkraft nicht als offizieller Bestandteil der Schulakte gelten. Dieser inoffizielle Status des LBB verweist auf eine Praxis des Beobachtens und Dokumentierens, die spezifisch für neu migrierte Schüler*innen eingeführt wurde und über das reguläre Prozedere einer Schulakte hinausgeht. Diese Beobachtung interpretiere ich in Anlehnung an Sabine Bollig als »doppelte Buchführung« (Bollig, 2011, S. 45). Die Autorin rekonstruiert diese Form der Aktenführung als Ergebnis einer migrationsspezifischen Neuschöpfung einer Organisa-*

tionspraxis von Fallwissen. Zudem habe ich anhand der Analyse der Wortkomposition »Laufbahnbegleitungsdokumentation« und ihrer Änderung zu »Laufbahnbegleitungsbogen« im Rahmen des Interviews gezeigt, dass diese Praxis auf eine diskursive Transformation verweist. Diese Veränderung der Bezeichnungspraxis seitens der Lehrkraft kann als eine handlungspraktische Bezugnahme gelesen werden. Eine weitere Lesart ergibt sich in Richtung Praktikabilität durch die Endung »-bogen«. Diese diskursive Umbenennung von »Dokumentation« zu »Bogen« kann als Versuch gelesen werden, den umfassenden Charakter der Dokumentationspraxis zu entschärfen. In der sprachlichen Reduktion auf »Bogen« liegt eine semantische Entlastung dieser umfassenden Dokumentationspraxis und ihrer Institutionalisierung, mittels derer Texte wie dieser nicht nur Verwaltungshandeln organisieren sollen, sondern signifikanter Teil der Konstitution institutioneller Praxis sind.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengetragen und wird mittels der Analyseschritte des *zooming in* und *zooming out* verdeutlicht, wie sich institutionelle Praktiken sowohl auf der epistemischen Ebene als Wissenspraktiken als auch auf der materialen Ebene als Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken vollziehen. Des Weiteren wird das institutionelle Prozessieren von Problemen und deren Übersetzung in institutionelle Praktiken expliziert. Die Benennung der Ebenen dient der Darstellung der Ergebnisse. Diese Unterscheidung wird für analytische Zwecke vorgenommen, denn in einer praxistheoretischen Perspektive sind Praktiken in einem Netzwerk miteinander verbunden, beeinflussen sich wechselseitig und sind miteinander vernetzt.

6.2 Institutionelle Praktiken im Netzwerk – Ergebnisse des *zooming out*

(1) Epistemische Ebene der institutionellen Praktiken: Wissenspraktiken

Im Hinblick auf die epistemische Dimension der Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ habe ich die Verschriftlichung der Ergebnisse der Intelligenztestung eines Schülers im Rahmen der IPS-Notiz und ihrer Besprechung in einer Teamsitzung zum Gegenstand gemacht und konnte zeigen, dass *institutionelle Etikettierungsprozesse mit sonderpädagogischen Förderbedarfserhebungen* verwoben sind. Zunächst habe ich eine konzeptionelle und methodologische Herleitung der Konzeption von Wissenspraktiken unternommen, um die Analyse der institutionellen Praktiken in ihrer Vernetzung mit Wissensproduktion und deren Verankerung in Texten zu ermöglichen. Diese Herangehensweise ermöglichte mir eine analytische Perspektivierung, die an die verschiedenen materiellen und epistemischen Dimensionen der Wissensproduktion innerhalb des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ ansetzt.

Im Zuge der Rekonstruktion der Kategorisierung und Klassifikation als Form des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹ fokussierte ich darauf, institutionelle Praktiken zu beschreiben, die die homogenisierte Schüler*innengruppe der ›Seiteneinsteiger‹ erst hervorbringen und organisational relevant setzen. Damit stellen sie ein Produkt des Unterscheidungswissens und dessen materialer Prozessierung im Zuge der schriftlichen *Kategorisierungs- und Klassifikationspraktiken* an der untersuchten Schule dar. Dabei wird migrationsspezifisches Unterscheidungswissen mobilisiert und als Form der Organisation der ›Internationalen Klasse‹ entfaltet. Dazu habe ich eine intertextuelle Analyse der Kategorisierungen ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ durchgeführt und herausgearbeitet, dass diese intertextuell verwoben sind. Die Bedeutung dieser Begriffe variiert in verschiedenen Kontexten und wird als Teil einer institutionalisierten Kategorisierungspraxis innerhalb der Schule spezifisch hervorgebracht, indem schulische Akteur*innen den Begriff der ›Seiteneinsteiger‹ gegenüber dem Begriff der ›Neuzugewanderte‹ auf der Ebene der schulinternen Texte vorziehen. Die Diskrepanz zwischen der etablierten Bezeichnung (›Neuzugewanderte‹), wie sie in bildungspolitischen, pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten verwendet wird, und der im schulischen Alltag beobachteten Gebrauchspraxis der Kategorie ›Seiteneinsteiger‹ verweist auf die diskursive Stabilität dieser spezifischen Kategorisierungspraxis. Die Kategorisierung dient der Organisation von Migration, indem sie Unterscheidungskategorien bereitstellt sowie anschließende Klassifikationspraktiken ermöglicht und legitimiert. Darüber hinaus habe ich die Organisationsform der ›Internationalen Klasse‹ als eine migrationsspezifische institutionelle Klassifikationspraxis herausgearbeitet, die neu migrierte Schüler*innen institutionell organisiert. Diese wird in einer kontrastierenden Bewegung zu regulären Klassensettings entworfen und legitimiert migrationsspezifische Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken. Die rekonstruierten Kategorisierungs- und Klassifikationspraktiken verstehe ich als Formen institutionalisierter Wissensproduktion, die nicht nur Produkt der klassifizierenden Praxis sind, sondern diese grundlegend konstituieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass solche Kategorisierungs- und Klassifikationspraktiken eine zentrale Rolle im Prozess der Strukturierung schulischer Organisation und der Produktion von migrationsspezifischem Wissen spielen. Dabei wird eine institutionelle Konstruktion der Anderen über eine migrationsspezifische Zugehörigkeitsordnung vollzogen, die zur Organisation von Unterscheidungspraktiken dient und im Rahmen der segregierenden Praxis einer ›Internationalen Klasse‹ institutionalisiert wird. In einer rassismuskritischen Perspektive ist dieser Zusammenhang interessant, sofern er darauf verweist, dass die institutionelle Kategorisierungs- und Klassifikationspraxis und darin mobilisiertes Wissen nicht nur explizit an natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen (Mcheril, 2010) anschließt oder diese hervorbringt. Im Rahmen meiner Datenanalyse kann ich vielmehr explizieren, dass die Gruppe der ›Seiteneinsteiger‹ zu einem ent-

scheidenden Anteil im Organisieren der ‚Internationalen Klasse‘ konstruiert und als das Ergebnis sozial organisierter klassifikatorischer Tätigkeiten (Gomolla/Radtke, 2002, S. 54) gelesen wird. Ich betrachte diese institutionelle Klassifikationspraxis über die ‚Internationale Klasse‘ und deren Vollzug entlang des LBB als konstitutiven Teil des institutionellen Organisierens von neu migrierten Schüler*innen und damit nicht nur als organisatorische Maßnahme. Vielmehr stellt sie einen zentralen Kristallisierungspunkt dar, über den migrationsbezogene Differenzen administrativ beobachtbar gemacht, dokumentiert und fortgeschrieben werden. In einer rassismuskritischen Perspektive (Mecheril, 2010) wird somit deutlich, wie sich in diesem Netzwerk institutioneller Praktiken Differenzkonstruktionen institutionell entfalten und über darin vermittelte Klassifikations- und Dokumentationspraktiken Wissen hervorgebracht und mobilisiert wird. Damit wird Differenz nicht einfach benannt, sondern aktiv hervorgebracht und entsprechend mobilisiert.

In Bezug auf die Analysen der Dokumentation der Intelligenztestergebnisse mittels der IPS-Notiz konnte ich aufzeigen, dass diese in einer uneinheitlichen und inkonsistenten Form erfolgt, aber dennoch eine Legitimierung und Rationalisierung der institutionellen Praxis des Intelligenztests ermöglicht. Die IPS-Notiz wurde als bedeutender Text zur Erfassung der epistemischen Relevanz der Intelligenzdiagnostik rekonstruiert, die in Kooperation mit der Institution für psychologische Schulberatung durchgeführt wird. Die Dokumentation der Testergebnisse erfolgt mittels der IPS-Notiz in der Praxis des Dokumentierens und legt somit den Grundstein für zukünftige Anschlusspraktiken. Die institutionelle Praxis des Intelligenztestens wird darin nicht nur legitimiert und rationalisiert, vielmehr fungiert sie darüber hinaus in Kombination mit anderen Dokumentationspraktiken als *institutioneller Weichensteller* für anschließende »Maßnahmen«, die tendenziell risikoorientiert sind und eine zukünftige Einleitung eines AO-SF Verfahrens vorbereiten. So zeigen meine Analysen eine textuelle Verwobenheit zwischen der Intelligenzdiagnostik und »sonderpädagogischer Förderung«, die in den Dokumentationspraktiken und der Repräsentation der Lehrkraft im Interview artikuliert wird. Diese Ergebnisse lassen sich in die Richtung interpretieren, dass die beobachteten Praktiken als Normalisierung der Einleitung einer Intelligenztestung funktionieren und so auf institutionell vorangegangene Pfade für eine zukünftige Einleitung eines AO-SF Verfahrens hinweisen, die sich wie folgt beschreiben lassen: Die Kriterien für einen aktuell »abgetesteten« sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllt der Schüler zwar noch nicht, diese werden jedoch in die IPS-Notiz so eingeschrieben, dass eine zukünftige Einleitung anschließen kann. Die darin vollzogenen Wissenspraktiken weisen eine Zeitlichkeit im Sinne einer »future-present-past dimensionality« (Schatzki, 2013, S. 33) auf, die ihrerseits eine informelle und eher provisorische Ergebnissicherung seitens der Lehrkraft organisational relevant macht, weil sie zu einem späteren Zeitpunkt noch Wirkung entfalten kann. Dabei werden die Ergebnisse der Intelligenztestung objektiviert und als

statusdiagnostische Ergebnisse so in den untersuchten Text eingeschrieben, dass sie den betroffenen Schüler auch langfristig als »Hypothek« (Kottmann et al., 2018, S. 34) begleiten dürften. Resultate werden laut Lehrkraft in das Formular des LBD aufgenommen und können in anschließenden Praktiken aktiviert und transformiert werden. Die *epistemische Sedimentierung mittels der Dokumentationspraxis*, die in ein Fördernarrativ eingebettet ist und als wohlwollende Strategie im Sinne der Entwicklung des Schülers narrativiert wird, wird von mir als Ausdruck für institutionelle Vorkehrungen gelesen, die zu einem späterem Zeitpunkt eine »Art diagnostische[r] Reinterpretation« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 216) erfahren. Auch zeigt sich im Zusammenhang der Durchführung der Intelligenztestdiagnostik eine fragwürdige Art der Kooperation mit den Eltern. Dazu habe ich rekonstruiert, dass diese Kooperation über eine *Responsibilisierung des Geschwisterkindes* erfolgt und damit die Kooperation, die zwischen der Schule und den Eltern erfolgen sollte, in einem parentifizierenden Modus über die Übertragung von Verantwortung an das Geschwisterkind erfolgt. Innerhalb des Textes IPS-Notiz wird zudem deutlich, wie das Alter des Schülers in Verbindung mit der Konzeption der Schuleingangsphase eingeschrieben wird. Diese Koppelung schafft die Handlungsmöglichkeit einer Verlängerung seiner Schuleingangsphase und markiert damit eine organisatorische Handlungsoption für den zukünftigen Umgang mit dem betroffenen Schüler. Dieses Modell ermöglicht der Schule, die Schuleingangsphase um ein, zwei oder sogar drei Jahre zu verlängern, je nach individueller Entwicklung der Schüler*innen. Der Schüler ist zur Zeit der Erhebung bereits acht Jahre alt und dürfte, sollte der Verbleib in der Schuleingangsphase für ihn tatsächlich eintreten, überaltert sein für eine erste oder zweite Klasse, falls sein Übergang in eine Regelklasse verspätet erfolgen sollte. Dabei ist wichtig zu bemerken, dass das Phänomen der »Überalterung« bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund bereits von Gomolla und Radtke (2009) vor mehr als 15 Jahren diskutiert wurde. Im untersuchten Fall scheint es so, als würde eine Überalterung des Schülers in Kauf genommen. Interessanterweise lassen sich am Beispiel dieses Intelligenztests Praktiken des Diagnostizierens nachzeichnen, die üblicherweise dem sonderpädagogischen Kontext zugeordnet werden können. Im untersuchten Fall wird deutlich, dass trotz der geltenden Vorschriften, die einen AO-SF-Antrag aufgrund sprachlicher Defizite für neuzugewanderte Schüler*innen nicht zulassen, eine textbasierte Umgehung dieser Bestimmung beobachtet werden kann. Die schulischen Akteur*innen legen ihren Fokus gezielt auf Defizite im mathematischen Bereich. Diese dienen als Legitimationsgrundlage für die Initiierung diagnostischer Maßnahmen, was die textuellen Voraussetzungen für die spätere Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens schafft.

Diese intelligenzdiagnostischen Maßnahmen kommen zwar ohne explizite rassistische Zuschreibungen aus, können jedoch rassismusrelevante Effekte erzeugen, wie die bestehende Forschung anhand der anhaltenden Überrepräsentation

migrantisierter Schüler*innen an ehemaligen Sonderschulen und heutigen Förderschulen sowie am Zusammenhang von Ableismus und Rassismus im Kontext von migrationsbedingter *Sprachdiagnostik* zeigt (Amirpur, 2012; Amirpur/Doğmuş, 2022; Gomolla/Radtke, 2009a; Kottmann et al., 2018; Merz-Atalik/Tiemann, 2013; Powell/Wagner, 2014).

Die Ergebnisse der auf die Intelligenzdiagnostik fokussierten Analysen entlang der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie eröffnen meiner Ansicht nach neue Perspektiven für die Analyse rassismusrelevanter Verwobenheiten von migrationsbedingten Unterscheidungspraxen und der Einleitung sonderpädagogischer Verfahren sowie darauf basierender Überweisungen an Förderschulen. Meine Forschung legt empiriebasiert nahe, dass institutionelle Praktiken des Organisierens von Migration nicht isoliert vollzogen werden, sondern in ihrer Verschränkung mit sonderpädagogischen Diagnosen und Verfahren zu betrachten sind. Aus einer rassismuskritischen Perspektive stellt sich damit die Frage, inwiefern das schulische Organisieren von Migration, etwa im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹, zur Hervorbringung migrationsspezifischer Unterscheidungspraxen und Praktiken des Otherings beitragen, die in der Intersektion von Rassismus und Ableismus zu verorten sind und in ihrer Wirkung auch innerhalb einer auf Inklusion ausgerichteten Schulungspraxis rassismusrelevante Effekte entfalten können. Die Analyse verweist darauf, dass die hier entfalteten institutionellen Praktiken in einem Zusammenhang mit dem Inklusionsparadigma zu ergründen sind und dass sie nicht nur rassismusrelevante institutionelle Praktiken hervorbringen können, sondern auf den gewohnten Spuren der sonderpädagogischen Verfahrensweisen laufen und daher institutionell oftmals nicht als rassismusrelevanat sichtbar werden. Die praxistheoretische Institutionelle Ethnografie, wie sie in dieser Arbeit entfaltet wurde, bietet damit einen vielversprechenden Forschungsansatz, um die Verwobenheiten rassistischer und ableistischer Strukturen zu untersuchen und für die Grundschulforschung fruchtbar zu machen.

(2) Materiale Ebene der institutionellen Praktiken: Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens

Auf der materialen Ebene haben die explizierten institutionellen Praktiken neben ihrer epistemischen auch eine materielle Dimension, die ich im Folgenden zusammentragen werde. Im Zuge meiner Analyse habe ich anhand von Schatzkis Konzept der »Praxis-Arrangement-Bündel« und Nicolinis Analyseschritten des *zooming in* und *zooming out* eine multidimensionale Analysestrategie verfolgt, die die Rekonstruktion von Einzelpraktiken, ihrer Vernetzung und materiellen Beschaffenheit ermöglicht. Mit den Ergebnissen meiner institutionell-ethnographischen Studie kann ich aufzeigen, wie sich das Organisieren einer ›Internationalen Klasse‹ entlang des »Laufbahnbegleitungsbogens« (LBB) als zentralem Text migrationsspezifischer

Beobachtungs-, Dokumentations- und Fallbearbeitungspraktiken entfaltet. Der LBB generiert nicht nur Einzelfallwissen, sondern formatiert dieses migrationsspezifische Wissen im Sinne einer sozialarbeiterischen Dokumentationspraxis, wodurch eine Praxis des »kollektiven Einzelfalls« (Kapitel 5.1.2.1) hervorgebracht wird. Diese institutionalisiert migrationsspezifisches Wissen, das nicht allein pädagogisch gerahmt ist, sondern durch eine sozialarbeiterische Bildgebung geprägt ist.

In der von mir untersuchten Beobachtungspraxis, die sich mittels des Textes LBB vollzieht, wird nicht nur eine »*Fallgeschichte* in das institutionelle Gedächtnis inskribiert, sondern sie verweist auf einen spezifischen Umgang mit Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ und kann als Transformation des Umgangs mit migrationsanderen Schüler*innen historisiert werden. Die Organisation der Beobachtungspraxis innerhalb der ›Internationalen Klasse‹ vollzieht sich institutionell über die Praxis des Dokumentierens, indem diese sich in *das institutionelle Gedächtnis der Schullaufbahn des*der Schüler*in* inskribiert. Mit dem LBB werden institutionelle Praktiken des migrationsspezifischen Vollzugs von Wissen im Sinne einer »*doppelten Buchführung*« (Bollig, 2011, S. 45) vollzogen, die explizit nur für Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ entwickelt wurde und zusätzlich zur bestehenden Schulakte beim Eintritt in die Klasse angelegt wird. Dabei dürfte die Dokumentationspraxis eine Vielzahl von Funktionen erfüllen, die kontingent und ambivalent sind, in jedem Fall jedoch eine *migrationsspezifische institutionelle Praxis des Organisierens* hervorbringen. Diese dürfte zwischen Verständigung und Rekapitulation, der Vergegenwärtigung bisheriger »Maßnahmen«, der Stabilisierung und der Legitimation der institutionellen Praktiken changieren. In meinen Analysen konnte ich aufzeigen, dass Textualität und Verschriftlichung im Zuge der Dokumentationspraxis eine wesentliche Rolle im Vollzug institutioneller Praktiken erhalten. Diese Praxis ermöglicht eine zeit-räumliche Entkoppelung der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, die die Grundlage für ein institutionelles Gedächtnis bildet, das migrationsbezogenes Fallwissen über einzelne Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ inskribiert und institutionell verfügbar macht. Darin materialisieren sich Wissenspraktiken als Teil der Dokumentationspraxis, die wiederum als Teil der Beobachtungspraxis hervorgebracht wird. Dies verdeutlicht, wie institutionelles Wissen hervorgebracht und situiert vollzogen wird. Das Wissen ist dabei nicht an das Individuum gebunden, sondern wird situiert in spezifischen Praxis-Arrangement-Bündeln hervorgebracht, in denen durch die gesetzten Kategorien in den Texten festgelegt wird, was als »mentionable« (Nadai, 2012, S. 156) relevant gesetzt und damit zur Handlungsressource in daran anschließenden institutionellen Praktiken wird. Die Beobachtungspraktiken sind wiederum vorstrukturiert durch das Wissen, das in den Dokumentationspraktiken hervorgebracht wird. Das »Wie« ist dabei entscheidend für meine Analyse des Vollzugs von Wissenspraktiken und deren institutionalisierte Inschriften innerhalb des untersuchten

Materials. Im Rahmen der institutionellen Konstruktionen von Andersheit werden »textuelle Realitäten« (Luken/Vaughan, 2021, S. 84) schriftlich hervorgebracht und so institutionell eingelagert, dass dieses Unterscheidungswissen eine Besonderung der Schüler*innenschaft der ›Internationalen Klasse‹ nicht nur auf der Ebene der Bezeichnung und ihrer diskursiven Dimension ausweist, sondern auch in den praktischen Vollzug des spezifischen Umgangs mit dieser homogenisierten Schüler*innenschaft handlungspraktisch vorzeichnet.

(3) Prozessuale Ebene: Institutionelles Organisieren von Problemen

Zum institutionellen Organisieren des Umgangs mit Problemen lässt sich aufzeigen, dass sich innerhalb der institutionellen Praktiken *organisatorische Prozessierungen von Problemen* nachzeichnen lassen. In der Analyse konnte ich aufzeigen, wie Probleme innerhalb der institutionellen Praktiken konstruiert und als Handlungsressourcen in Texte inskribiert werden. Dabei werden Problembeschreibungen, deren Bearbeitung sowie die Zuständigkeit für ihre Interpretation dauerhaft in Texten festgehalten. Die Relevanz von Problemen zeigt sich auch in der Koordination und Kooperation mit Kolleg*innen, beispielsweise in »pädagogischen Konferenzen«, wo Probleme thematisiert und bearbeitet werden. Die Konstruktion von Problembeschreibungen und deren Bearbeitung ist eng mit anderen Praktiken des institutionellen Organisierens verknüpft. Diese können je nach Konstellation des Praxis-Arrangement-Bündels variieren. Dabei wird ein Problem grob konstruiert, pädagogisiert und im Vollzug der Dokumentationspraktiken in das institutionelle Gedächtnis eingeschrieben. Damit werden migrationsspezifische Abweichungen von einer impliziten Norm als Unterscheidungsschema entworfen und in handlungspraktische Problembearbeitungen übersetzt. Anhand der LBD habe ich rekonstruiert, wie *migrationsrelevante Fallarbeit organisiert* wird und wie diese auf Praktiken des Dokumentierens und Pädagogisierens von Problemkonstruktionen verwiesen ist. Die spezifische Praxis der Problemkonstruktion und -bearbeitung ist Teil der umfassenderen institutionellen Praktiken der Organisation ›Internationaler Klassen‹, kein isoliertes Phänomen, das auf individualisierenden Problemkonstruktionen in Bezug auf einzelne Schüler*innen oder handlungspraktischen Problemen einzelner Lehrpersonen basiert. Sie sind in das Netzwerk institutioneller Praktiken des Organisierens eingeschrieben und orientieren sich an den epistemischen Praktiken, die im Zuge der organisationsinternen Klassifikation und Legitimation diagnostischer Verfahren, z.B. der Intelligenztestung, vollzogen werden.

Die Analyse der Prozessierung von Problemen zeigt deren Verwobenheit in einem verteilten Netzwerk von Praktiken des Beobachtens, Klassifizierens und Dokumentierens der Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹. Dabei konnte zudem herausgearbeitet werden, dass Texte eine zentrale Rolle in der Prozessierung von Problemen als Praxis und der darin vollzogenen »Bildgebung« (Büchner, 2018, S. 256)

einer Fallbearbeitung haben. Im Zuge dieser Analyse habe ich eine Analogie der Dokumentationspraxis des LBB mit einer eher sozialarbeiterischen Fallbearbeitung hergestellt und empirisch rekonstruiert. Dabei wird mittels des Textes LBB ein »Fall« konstruiert, welcher eine Verwaltung schriftlichen Fallwissens für anschließende Fallbearbeitungen vorsieht und eher im Kontext der Sozialarbeit als einer schulpädagogischen Aktenführung zu verorten ist. Die spezifische Praxis der Problemkonstruktion und -bearbeitung als Teil des umfassenden Netzwerks institutioneller Praktiken und als Art sozialarbeiterischer Bildgebung der Fallarbeit lese ich auch als Ergebnis, das an dieser Grundschule spezifisch hervorgebracht wird, da die Rolle der Sozialarbeit hier zentral ist, auch in der Unterrichtspraxis selbst. Dieses Phänomen lese ich als eine Kondensierung institutioneller Praktiken des Organisierens einer ›Internationalen Klasse‹, in der Schüler*innen im Rahmen einer migrationsspezifischen Aktenführung als »Fall« erfasst und ins institutionelle Gedächtnis der Schule im Rahmen des LBB inskribiert werden. Im Zuge meiner Analysen habe ich das Phänomen der »kollektiven Einzelfälle« beschrieben, die das Organisieren einer ›Internationalen Klasse‹ strukturieren. Dabei werden Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ in einer migrationsbezogenen Dokumentationspraxis als individuelle Fälle hervorgebracht und in das institutionelle Gedächtnis der Schule durch den LBB eingeschrieben. Weiter argumentiere ich, dass der LBB, obwohl er über jede*n Schüler*in der ›Internationalen Klasse‹ individuelles Fallwissen festhält, gleichzeitig eine Art kollektive Kategorie erzeugt.

Insgesamt zeigt die Analyse das komplexe und vielschichtige Netzwerk institutioneller Praktiken im Organisieren einer ›Internationalen Klasse‹ und betont insbesondere die Rolle von Texten sowie migrationsbezogenen Problemkonstruktionen und -bearbeitungen, die Ähnlichkeiten zur sozialarbeiterischen Fallarbeit aufweisen. Diese Praxis dient, so meine Schlussfolgerung, jedoch nicht nur der reinen Dokumentation, sondern auch der Organisation von Migration im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹. Die Praktiken der Dokumentation sind eng mit der Organisation von Fallbearbeitung verknüpft, welche in ein standardisiertes Instrument übertragen und damit institutionalisiert werden. Die *Institutionalisierung dieser Dokumentationspraxis* stellt einen systematischen und fallkohärenten Umgang mit Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ sicher und stellt darüber hinaus handlungsorientiertes Wissen über die Schüler*innen bereit, das auf eine präventions- und problemorientierte Perspektive verweist. Die Schüler*innen der ›Internationalen Klasse‹ scheinen im Zuge dieser Dokumentationspraxis eher als ›Fälle‹ wahrgenommen zu werden, die besonderer sozialer Unterstützung bedürfen. Diese Beobachtung legt nahe, dass sich die Dokumentationspraxis stärker auf sozialarbeiterische Interventionen und Maßnahmen konzentriert, weniger auf bildungsbezogene Aspekte. Obwohl eine angemessene sozialarbeiterische Unterstützung für diejenigen Schüler*innen, die sie benötigen, nicht infrage gestellt wird, lässt sich die Lesart formulieren, dass diese Praxis auf eine Schwerpunktsetzung verweist, die eher dem

doppelten Mandat der Sozialen Arbeit, Hilfe und Kontrolle, entspricht, als auf Bildung konzentriert zu sein. Dabei geraten allgemeine Bildungs- und Lernprozesse sowie deren Beobachtung und Dokumentation eher in den Hintergrund. Zukünftige Untersuchungen könnten die Rolle der sozialarbeiterischen Involvierung und sozialpädagogisch orientierte Praktiken im Umgang mit neu migrierten Schüler*innen untersuchen. Dabei könnten Fragen der Erziehung, Betreuung, Regulation und Disziplinierung von Schüler*innen sowie die professionellen Zuständigkeiten und Mandatierungen der sozialen Arbeit im Fokus stehen.

6.3 Resümee und Markierung der Beiträge und Limitationen der Studie

Abschließend werde ich drei Beiträge markieren, die die Ergebnisse der praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie für die anschließende Forschung im Themenfeld Schule, Organisation und Migration offerieren. Dadurch kann ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Institutionellen Ethnographie geleistet werden. Insgesamt trägt diese Studie zudem dazu bei, praxistheoretische Ansätze in der Grundschulforschung stärker zu etablieren. In Bezug auf den Gegenstand dieser Studie konnte ich aufzeigen, wie sich institutionelle Praktiken des Organisierens neuer Migration entlang der materialen Verankerungen in institutionellen Texten explizieren lassen. Texte werden aktiviert und als Teile der erhobenen Praktiken-Netzwerke rekonstruiert. Dabei habe ich mich nicht nur auf eine Dokumentationsanalyse der Texte fokussiert, sondern auch auf deren Aktivierung im Rahmen der pädagogischen Praxis und die Frage danach, was Texte »tun«, wenn sie als Teile der Praxis-Arrangement-Bündel hervorgebracht werden und darin als »Scharniere« (Dahmen, 2021b, S. 38) zwischen Wissens-, Beobachtungs- und Dokumentationspraxis sowie der Prozessierung von Problemen wirken. Institutionelle Texte werden damit weniger in einer diskurstheoretischen Perspektivierung auf ihren Sinngehalt und ihre Diskursivität analysiert als in ihrem praktischen Vollzug rekonstruiert. Zudem bietet die vorliegende Studie eine Perspektive, das Organisieren im Kontext von Schule zu ergründen, die nicht mit organisationstheoretischen Prämissen einer genuinen institutionellen Logik oder »black box« (Emmerich et al., 2020; Gomolla/Radtke, 2009a) arbeitet, sondern entlang der materialen Dimension der Texte und ihrer Aktivierung im Vollzug alltäglicher Praktiken der Beschulung im Rahmen einer ›Internationalen Klasse‹ aufzeigen kann, wie diese miteinander vernetzt sind und wie sie Anschlusspraktiken präfigurieren. Damit gelange ich mittels der hier durchgeführten praxistheoretischen Institutionellen Ethnographie durch die Rekonstruktion von sozialen Praktiken zum Institutionellen, ohne eine künstliche analytische Trennung zwischen Praktiken, Institution und Organisation zu ziehen. Im Zuge der Analyse wird auch deutlich, welche Rolle der Verschriftlichung und Inskription in das Institutionelle Gedächtnis zukommt und wie das Migrationsphänomen ›Seiten-

einsteiger* im Rahmen der ›Internationalen Klasse‹ organisiert und institutionalisiert wird. In diesem Sinne kommt die Analyse der sozialen Praktiken zu Ergebnissen, die das Institutionelle im Netzwerk sozialer Praktiken verorten. Der analytische Fokus liegt auf Praktiken als zentraler Analyseeinheit und richtet sich primär weder auf Akteur*innen noch auf Texte, sondern auf das Zusammenspiel beider in konkreten sozialen Vollzügen

Auch wenn mein Forschungsgegenstand sich nicht auf die Analyse eines »Institutionellen Rassismus« fokussierte, lassen sich auf Grundlage meiner Forschung Implikationen für Forschungen ableiten, die sich genuin mit der rassismuskritischen Analyse von »Institutionellem Rassismus« beschäftigen. Die vorliegende Studie und die darin entwickelten methodologischen Grundlagen sowie die erzielten Ergebnisse zum Komplex *Institution, Wissen und Migration* bieten Anknüpfungspunkte für rassismuskritische Forschungsvorhaben. Das theoretische, methodologische und forschungspraktische Angebot dieser Studie verstehe ich als grundlagentheoretischen Beitrag zu erziehungswissenschaftlich bewährten Analyseperspektiven und Forschungen, die als »Institutionelle Diskriminierung« (Gomolla/Radtke, 2009a), »Institutioneller Rassismus« (Heinemann/Mecheril, 2016) und auch »organisationaler Rassismus« (Buchna, 2019, S. 371) beschrieben und analysiert wurden, obwohl sie auf grundlegend unterschiedlichen sozialtheoretischen Prämissen, Methodologien und Gegenstandsfockussierungen beruhen. Auch meine Studie unterscheidet sich deutlich von den aufgeführten Studien und arbeitet mit einer sozialtheoretischen Modellierung, die das Organisieren als situierten Vollzug institutioneller Praktiken begreift und damit einen grundlegenden Beitrag zur Erforschung von *Rassismus als institutioneller Praxis* leistet. Die vorliegende Studie analysiert einzelne Praktiken sowie das Netzwerk institutioneller Praktiken des Organisierens im schulischen Kontext hinsichtlich ihrer textualisierten Dimension. Dabei werden institutionelle Praktiken wie Kategorisierungs- und Klassifizierungspraktiken, Wissens-, Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken, die darin vermittelten Problemkonstruktionen und ihr situierter Vollzug sowie ihre Inschriftung in das institutionelle Gedächtnis betrachtet, das sich als migrationsspezifische Organisation von institutionellem Wissen zeigt. Daran anschließend bieten meine Analysen eine Annäherung an die Frage, wie institutionelles Wissen in die Praxis des Organisierens hineinkommt und Anschlusspraktiken präformiert. Vermittels der methodologischen Erweiterung des Wissensbegriffs bietet diese Studie eine Perspektive, die rassismusrelevantes Wissen nicht in den Wissensaushalten professioneller Akteur*innen im Feld der Schule verortet, sondern als Teil der Praktiken des institutionellen Vollzugs der Beschulungspraxis fokussiert. Dabei ist wesentlich zu markieren, dass der Beitrag der Studie darüber hinaus eine praxistheoretische institutionell-ethnographische Perspektive auf institutionelle Kategorisierungspraktiken bietet und die institutionelle Sprache analysiert, um die zugrundeliegenden Bedeutungskonstruktionen und Klassifikationssyste-

me im Zuge der Organisation neuer Migration im grundschulischen Kontext zu explizieren. Damit bietet die vorliegende Studie mit der darin entwickelten methodologischen Grundlegung einschließlich der erzielten Ergebnisse das methodische Potenzial, die weitreichenden rassistischen Verhältnisse einer migrationsspezifischen Bildungspraxis empirisch zu untersuchen, in deren Durchführung neu zugewanderte Schüler*innen institutionell konstruiert und entlang einer migrationspezifischen Zugehörigkeitsordnung in einem relationalen Arrangement von materialen Praktiken (Texte) und epistemischen Praktiken (Wissen) organisiert werden. Ivanova-Chessex und Steinbach schlagen dazu vor, rassismustheoretische mit neoinstitutionalistischen Ansätzen zusammenzubringen, damit

»Forschungsansätze und Heuristiken entwickelt werden, die es ermöglichen, den institutionellen Kontext, seine Gewordenheit und sein kontinuierliches Werden sowie Prozesse der Materialisierung, Stabilisierung und der Reproduktion rassis-musrelevanten Wissens im institutionellen Kontext der Schule – die Institutionali-sierung und Institutionaliertheit von Rassismus – analytisch greifbarer zu ma-chen.« (Ivanova-Chessex/Steinbach, 2023, S. 66–67)

Zudem gelangen entlang der Ergebnisse dieser Studie explizit rassistische Verhältnisse in den Blick wie der historische Zusammenhang zwischen Intelligenztests und Rassismus. Zwar verweisen meine Daten nicht auf eine direkte rassistische Artikulation zu Intelligenz und biologistischen Differenzmarkierungen. Entlang meiner Analysen entsteht jedoch die Frage, inwieweit es einen rassistischen Zusammenhang gibt zwischen dem Besuch einer ›Internationalen Klasse‹ und dem Risiko, ei-ner Intelligenzdiagnostik unterzogen zu werden. Auch mit Blick auf die Auswir-
kung von Intelligenztestungen auf die individuellen Schüler*innen und ihre Famili-en sowie daran anschließenden diskriminierenden Effekten und Praktiken hat diese Frage eine dringliche Relevanz. In diesem Kontext will ich auf ein eindrückliches Zi-tat von Gould (1988) verweisen. Plümecke (2013, S. 135–139) beschreibt die Kontinuitäten rassistischer Ideologien und der damit verbundenen Praktiken rassistischer Gewalt. Diese würden über rassistische Artikulationen wie Genetik und »Rasse« be-
gründet und mit dem Instrument der Intelligenzmessung vermeintlich bewiesen. Mit Gould merkt Plümecke an:

»Wir leben in einem feinfühligeren Jahrhundert, doch die grundlegenden Argu-mentationen scheinen sich nie zu wandeln. Die Plumpheiten des Schädelindex haben der Komplexität des Intelligenztests Platz gemacht.« (Gould, 1988, S. 153 nach Plümecke, 2013, S. 93)

Diese Aussage unterstreicht die Bedeutung einer rassismuskritischen Untersuchung der institutionellen Praktiken, die den schulischen Umgang mit Intelligenzdiagnos-

tit für neu migrierte Schüler*innen strukturieren. Auch im Kontext der hier erhobenen Intelligenzdiagnostik und ihrer Dokumentation lässt sich diese Bedeutung deutlich unterstreichen und mit dem Gedanken versehen, dass die »Plumpheiten« sich in gewisser Weise auch im Kontext meiner Daten nachzeichnen lassen. Diese sind kein Einzelfall oder ein lediglich eine kleine Gruppe betreffendes Phänomen. Vielmehr handelt es sich – und da schließe ich mich der Perspektive von Mecheril und Heinemann an – um Formen »Institutionellen Rassismus«, welcher sich kontinuierlich aktualisiert und neu justiert, die sich auch entlang der hier erhobenen Daten nachzeichnen lassen. In diesem Sinne gilt es nicht zu fragen, ob das deutsche Schulsystem möglicherweise versagt und neu migrierte Schüler*innen aufgrund rassismusrelevanter Zugehörigkeitsordnungen systematisch von institutionellen Diskriminierungspraktiken betroffen sind. Vielmehr geht es darum, wie Bildung und Lernprozesse für neu migrierte Schüler*innen institutionell organisiert werden, um den darin verwobenen rassistischen Praktiken auf die Spur zu kommen, welche auch in der institutionell-organisationalen Dimension rassismusrelevante Effekte entfalten.

Die methodologische Tiefe, mit der ich eine ›Internationale Klasse‹ untersucht habe, bringt jedoch auch Limitationen mit sich, weswegen Verallgemeinerungen und Generalisierungen dieser Ergebnisse nur mit Vorsicht zulässig sind. Damit ist die Grenze dieser Studie im Hinblick auf systematische Analysen des Organisierens von Migration im Feld Schule markiert, die eine Forschungsstrategie mit längeren Feldaufenthalten, die Einbeziehung weiterer (Grund-)Schulen und möglicherweise auch anderer Schulformen erfordert, die in einer klassischen ethnografischen Feldforschung (Breidenstein et al., 2013) zur Untersuchung von Texten und ihrer Aktivierung angelegt werden könnte, ganz im Sinne von Nadais Kritik an der Institutionellen Ethnographie als einer »Ethnographie ohne Teilnahme« (2022, S. 393) und meiner methodologischen Weiterentwicklung dieses Ansatzes um eine stärker ethnografische Ausrichtung der Datengenerierung.

Darüber hinaus ließe sich in anschließenden Studien untersuchen, wie sich die Institutionalisierung der neuen Migration im Feld Schule vollzieht und auch, ob es sich um ein spezifisch grundschulpädagogisches Netzwerk institutioneller Praktiken handelt oder ob sich im Übergang oder in anderen Schulformen weitere Nuancen der Spezifik der institutionellen Praxis zeigen, schließlich ob ein allgemeiner Aspekt dieser institutionellen Praxis zu untersuchen wäre. Mit Blick auf Institutionalisierungsprozesse könnte hier an Göhlich (2014) angeknüpft werden.

Insgesamt stellt die vorliegende Studie sowohl in ihrer methodologischen Anlage und Weiterentwicklung als auch in ihren Erkenntnissen einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der komplexen Verschränkungen von *Institution, Wissen und Migration* für die weitere erziehungswissenschaftliche Grundschul- und Migrationsforschung dar. Sie bietet darüber hinaus eine vielversprechende Grundlage für wei-

terführende rassismuskritische Forschung, die sich auf den Komplex *Rassismus als institutionelle Praxis im Feld Schule* konzentriert.

Literatur

- Akrich, Madeleine/Latour, Bruno (1992): A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies, in: Wiebe Bijker/John Law (Hg.): *Shaping Technology/Building Society. Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge, MA: The MIT Press, S. 259–264.
- Alasuutari, Maarit/Kelle, Helga/ Knauf, Helen (Hg.), (2020): *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28193-9>.
- Amirpur, Donja (2012): Inklusive Interkulturalität – Wie Heterogenität zur Normativität werden kann. *dreizehn*(7), 15. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Analyse_Amirpur_Dreizehn_Heft7.pdf
- Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2022): »Der ist nichts« – Die Praxis der Verunfähigung des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit, in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*, Wiesbaden: Springer, S. 41–57.
- Bakan, Abigail B. (2022): Dorothy Smith: With Gratitude, in William C. Carroll (Hg.), *Remembering Dorothy E. Smith*, 22–24.
- Bakhtin, Michail M. (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*, übers. von Caryl Emerson und Michael Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Bannerji, Himani (2022): A Tribute to Dorothy E. Smith. *Socialist Studies/Études Socialistes*, 16. Jg., Nr. 1.
- BASS (2016): Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. ABL. NRW. 07–08, S. 68–69. Zugriff am 07.02.2023 unter <https://bass.schul-welt.de/16252.htm>.
- Bate, P. (1997): Whatever Happened to Organizational Anthropology? A Review of the Field of Organizational Ethnography and Anthropological Studies. *Human Relations* 50/9, 1147–1175.
- Bisaillon, Laura (2012): An Analytic Glossary to Social Inquiry Using Institutional and Political Activist Ethnography, in *International Journal of Qualitative Methods* 11 (5), S. 607–627. doi:10.1177/160940691201100506.

- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven, in: Jürgen Budde/Martin Bittner/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, S. 32–48. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, Sabine (2011): Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Analytische Perspektiven auf die materialen Praktiken der bildungsbezogenen Beobachtung von Kindern im Elementarbereich, in: Peter Cloos/Marc Schulz (Hg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren: Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*, 33–48. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Bommes, Michael (2000): Migration und Lebenslauf: Aussiedler im nationalen Wohlfahrtsstaat. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 23 (1), S. 9–28.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten, in Heike de Boer/Sabine Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, S. 27–43. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten, in: Heike de Boer/Sabine Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–43.
- Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13 (2): 295–307. doi:10.1007/s42278-020-00078-4.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan /Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. UTB Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften: Bd. 3979. UVK. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838539799>.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (Hg.), (1998): *Geschlechteralltag in der Schulkasse: Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breimo, Janne Paulsen/Baciu, Loreni Elena (2016): Romanian Roma: An Institutional Ethnography of Labour Market Exclusion. *Social Inclusion* 4 (1), S. 116–126. doi:10.17645/si.v4i1.539.
- Brüggemann, Christin/Nikolai, Rita (2016): *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Buchna, Jennifer (2019): *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus: Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-25744-6>, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25744-6>.

- Büchner, Stefanie (2018): *Der organisierte Fall: Zur Strukturierung von Fallbearbeitung durch Organisation. Organisationssoziologie*. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-19115-3>.
- Campbell, Marie (2003): Dorothy Smith and Knowing the World We Live In. *Journal of Sociology and Social Welfare* 30 (1), S. 3–22.
- Campbell, Marie/Frances Gregor (2004): *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Aurora, Ontario: Garamond Press.
- Carnin, Jennifer (2020): *Übergänge verkörpern: Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit*. Wiesbaden: Springer.
- Carroll, William K. (Hg.) (2022): Remembering Dorothy E. Smith. A Socialist Studies Tribute. In: *Socialist Studies/Études Socialistes*, 16(1), Dezember 2022. <https://doi.org/10.18740/ss27349>.
- Castro Varela, María do Mar (2015): Migration als Chance für die Pädagogik. Pädagogische Rundschau 69 (6): 657–670.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hg.), (2016): *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Cloos, Peter (2008): *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle, in Friederike v. Heinzel/Werner Thole/Peter Cloos/Stefan Köngeter (Hg.), »Auf unsicherem Terrain«: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens 181–191. Wiesbaden: VS.
- Corman, Michael K./Barron, Gary R. S. (2012): Institutional Ethnography and Actor-Network Theory In Dialogue, in Kevin Love (Hg.), *Ethics in Social Research*. Bingley, UK: Emerald, S. 49–70.
- Czarniawska, Barbara (1997): Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity. Chicago: The University of Chicago Press.
- Czock, Heidrun (1993): *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1990. Frankfurt a.M.: Cooperative (Reihe: Migration und Kultur).
- Dahmen, Stephan (2021a): *Regulating transitions from school to work: An institutional ethnography of activation work in action*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457061>.
- Dahmen, Stephan (2021b): Risikoeinschätzungsinstrumente im Kinderschutz. *Sozial Extra*, 45(1), S. 36–41. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00349-5>.
- Daniel, Yvette (2008): The »Textualized« Student: An Institutional Ethnography of a Funding Policy for Students with Special Needs in Ontario, in Marjorie L. DeVault (Hg.), *People at work: Life, power, and social inclusion in the new economy*, S. 248–265. New York: New York University Press.

- DeVault, Marjorie L. (2006): Introduction: What is Institutional Ethnography? *Social Problems* 53 (3): 294–298. doi:10.1525/sp.2006.53.3.294.
- DeVault, Marjorie L. (Hg.), (2008): *People at work: Life, power, and social inclusion in the new economy*. New York: New York University Press.
- DeVault, Marjorie L./McCoy, Liza (2002): Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations, in Gubrium, Jaber F./Holstein, James A. (Hg.), *Handbook of Interview Research: Context & Method*, S. 751–775. Thousand Oaks: Sage.
- Deveau, J. L. (2009): Examining the Institutional Ethnographer's Toolkit. *Socialist Studies/Études Socialistes* 4 (2): 1–20.
- Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (2018): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779946250.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, in: *American Sociological Review* 48, S. 147–160.
- Drepper, Thomas/Tacke, Veronika (2012): Die Schule als Organisation, in: Maja Apelt/Veronika Tacke (Hg.): *Handbuch Organisationstypen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 205–237.
- Eberle, Thomas S./Maeder, Christoph (2010): Organizational Ethnography, in: David Silverman (Hg.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 3. Aufl., London: SAGE, S. 53–74.
- Eila Satka, Mirja/Skehill, Caroline (2012): Michel Foucault and Dorothy Smith in case file research: Strange bed-fellows or complementary thinkers? *Qualitative Social Work* 11 (2), S. 191–205. doi: 10.1177/1473325011400483.
- Elle, Johanna (2016): Zwischen Fördern, Integrieren und Ausgrenzen. Ambivalenzen und Spannungsfelder im Kontext von Sprachlernklassen an Grundschulen, in: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 2 (1). S. 213–227. <https://movements-journal.org/issues/o3.rassismus/13.elle--zwischen.foerdern.integrieren.und.ausgrenzen.html>
- El-Mafaalani, Aladin/Jording, Judith/Massumi, Mona (2021): Bildung und Flucht, in: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, S. 1–19. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus., Hormel, Ulrike/Jording, Judith/Massumi, Mona (2020): Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand?, in: Isabell van Ackeren/ Helmut Bremer/ Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/ Carolin Rotter/Esther Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.), *Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 135–146.

- Emmerich, Marcus/Feldhoff, Tobias (2021): Schule als Organisation, in: Tina Ha-scher/Till-Sebastian Idel/Werner Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung*, S. 1–21. Wiesbaden: Springer.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2022): »Flucht« als Beobachtungsregime: Legitimation sozialer Schließung im Schulsystem, in: *Zeitschrift für erziehungswissen-schaftliche Migrationsforschung (Zem)* 1 (1), S. 42–58.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (Hg.), (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersek-tionalität*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsma-nagements, in: *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis, Sonderheft* 13, S. 115–125.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith/Massumi, Mona (2020): Migra-tionsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? In Isabell van Ackeren/ Helmut Bremer/ Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/ Carolin Rotter/Esther Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissen-schaft*, S. 135–146. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Engel, Nicolas (2014): *Die Übersetzung der Organisation: Pädagogische Ethnographie or-ganisationalen Lernens*. Wiesbaden: Springer.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (1986): »Gute Schulen – schlechte Schulen«. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungs-systemen*. Wiesbaden: VS.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungs-systemen*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. 16. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford (2019): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, 14. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gentzel, Peter (2015): *Praxistheorie und Mediatisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., überarb. Aufl. Internationale Hochschulschriften: Bd. 101. Münster: Waxmann.
- Göhlich, Michael (2014): Praxismuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädago-gischen Ethnographie der Organisationen, in: Anja Tervooren/Nicolas Engel/ Michael Göhlich/Ingrid Miethe/Sabine Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissen-schaftlicher Forschung*, S. 225–240. Bielefeld: transcript.
- Gomolla, Mechtild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Dis-kriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen, in: Wiebke Schara-

- thow/Rudolf Leiprecht (Hg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit*, 41–60. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Gomolla, Mechtilde (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, S. 193–219. Schwalbach i. Ts.: Debus Pädagogik.
- Gomolla, Mechtilde/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, Mechtilde/Radtke, Frank-Olaf (2009): Schule als organisierte Institution, in: Mechtilde Gomolla/Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Institutionelle Diskriminierung*, 59–82. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechtilde/Radtke, Frank-Olaf (2009a): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechtilde/Radtke, Frank-Olaf (2009b): Schule als organisierte Institution, in: dies. (Hg.): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 3. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 59–82.
- Gosse, Katharina (2020): Die Methodologie und das Forschungsinteresse: Institutionelle Ethnographie, in: Katharina Gosse (Hg.), *Pädagogisch betreut: Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule*, 33–55. Wiesbaden: Springer VS.
- Gottuck, Susanne/Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, in: Florian Rosenberg/Alexander Geimer (Hg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, S. 87–108. Wiesbaden: Springer VS.
- Gould, Stephen Jay (1988): *Der falsch vermessene Mensch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Griffith, Alison I./Smith, Dorothy E. (Hg.), (2014): *Under new public management: Institutional ethnographies of changing front-line work*. Toronto: University of Toronto Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlabk&db=nlabk&AN=853652>.
- Griffith, Alison/Smith, Dorothy. (2005): *Mothering for Schooling*. New York: Routledge.
- Hak, Tony (1998): »There Are Clear Delusions.« The Production of a Factual Account. In: *Human Studies*, 21, S. 419–436.
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (1995): Ethnography. Practices and Principles, New York: Routledge.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, in: *Feminist Studies* 14 (3), S. 575–599.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: dies.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 73–97.
- Harding, Sandra (1986): The Science Question in Feminism, Ithaca: Cornell University Press.

- Harding, Sandra (Hg.) (2004): *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*, New York: Routledge.
- Hart, Randle/McKinnon, Andrew (2010): Duality, the Paradox of the Categories, and Dorothy Smith's Sociological Actuality: Thoughts on Durkheim's Duality Problem. *Sociology* 44 (6): 1038–1054.
- Heidrich, Lydia (2024): *Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen. Eine praxistheoretisch-ethnographische Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743091>.
- Heinemann, Alisha M. B./Mecheril, Paul (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente, in: Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen/Kulturbüro Sachsen e.V./Antidiskriminierungsbüro Sachsen (Hg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit*, Dresden: Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen, S. 45–54.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hg.), (2017): *Der lange Sommer der Migration*, 2. Aufl. Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- Hill Collins, Patricia (1992): Transforming the Inner Circle. Dorothy Smith's Challenge to Sociological Theory, in: *Sociological Theory*, 10(1), S. 73–80. <https://doi.org/10.2307/202018>.
- Holtappels, Heinz G. (Hg.), (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied: Luchterhand.
- Holthusen, Bernd (2015): Erfahrungen und Perspektiven minderjähriger Flüchtlinge. *Soziale Passagen*, 7(2), 389–396. <https://doi.org/10.1007/s12592-015-0215-9>.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2023): Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)* 2 (1), S. 56–74. doi: 10.3224/zem.v2i1.05.
- Johnson, Khalilah Robinson (2016/2019): Daily Life Participation in a Residential Facility for Adults with Intellectual Disabilities: An Institutional Ethnography. Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Jording, Judith (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme: Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bildungsforschung: Bd. 10*. Bielefeld: transcript.
- Karakayali, Juliane (Hg.), (2020): *Unterscheiden und Trennen: Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Karakayali, Juliane/Groß, Sophie/Heller, Mareike/Kahveci, Çağrı (2020): Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen, in: Juliane Karakayali (Hg.), *Unterscheiden und Trennen: Die Herstellung von natio-eth-*

- no-kultureller Differenz und Segregation in der Schule.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–123.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike/Gülseryüz, Tutku (2016): »Willkommensklassen in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration, Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung, in *Die deutsche Schule* 109 (3), S. 222–235.
- Kearney, Grainne P./Corman, Michael K./Hart, Nigel D./Johnston, Jennifer L./Gormley, Gerard J. (2019): Why institutional ethnography? Why now? Institutional ethnography in health professions education. *Perspectives on medical education* 8 (1), S. 17–24. doi: 10.1007/s40037-019-0499-0.
- Kelle, Helga (1997): »Wir und die Anderen«. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder, in: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 138–167.
- Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21 (2), S. 192–208.
- Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern, in: *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(2), 192–208. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9009/pdf/ZSE_2002_1_Kelle_Ethnographische_Methodologie_und_Probleme.pdf.
- Kelle, Helga (2011): Ethnographie in Institutionen und Organisationen. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 31 (3): 227–233.
- Kelle, Helga (2020): Risk Screenings After Birth in the Context of Early Support, in: Maarit Alasuutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism*. Wiesbaden: Springer, S. 15–41.
- Kelle, Helga/Bollig, Sabine (2008): Hybride Praktiken. Methodologische Überlegungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen, in Hünadersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hg.), Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen, 121–130. [Ort]: Juventa.
- Kelle, Helga/Edler Amanda (2021): DFG-, S. 459–464. doi: 10.1007/s12592-021-00385-2.

- Khakpour, Natascha (2016): Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg, in: Claudia Benholz/Magnus Frank/Constanze Niederhaus (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*, Münster/New York: Waxmann, S. 151–170.
- Kiper, Hanna (2013): *Theorie der Schule: Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2009): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: VS.
- Korfmann, Matthias (2016): Schulpolitik in Deutschland: Streit um Unterricht für Flüchtlinge, in: *General-Anzeiger Bonn*, 17. Mai 2016. Online verfügbar unter: https://ga.de/news/politik/deutschland/streit-um-unterricht-fuer-fluechtlinge_aid-42947647 (Zugriff am 8. Februar 2023).
- Kottmann, Brigitte (2006): *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>.
- Krause, Ulrike (2016): Ethische Überlegungen zur Feldforschung. Impulse für die Untersuchung konfliktbedingter Flucht, CCS Working Paper Series Nr. 20, Marburg: Zentrum für Konfliktforschung, Philipps-Universität Marburg. Online verfügbar unter: <https://archiv.ub.uni-marburg.de/es/2019/0015> (Zugriff am 13. April 2025).
- Kristeva, Julia (1986): Word, Dialogue and Novel, in: Toril Moi (Hg.): *The Kristeva Reader*, New York: Columbia University Press, S. 34–61.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung: Ein Blick zurück nach vorn, in Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, S. 13–41. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_2.
- Kuhn, Melanie/Mai, Miriam (2016): Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich: Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug, in: Thomas Geier/Katrin U. Zaborowski, *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, 115–132. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (1976, 8. April): *Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer«*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. April 1976.

- Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Zugriff am 13. April 2025).
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskurs-analytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno (1991): *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte.
- Lesemann, Svenja/Miller, Susanne/Schitow, Katharina/Velten, Katrin (2018): Geteilte Verantwortung. Rahmenbedingungen gelungener Kooperation in inklusiven Settings. *SCHULE inklusiv*, 1, 41–44. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2932508>.
- Lewek, Mirjam/Klaus, Tobias (2016): *Factfinding zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünften. Zusammenfassender Bericht November 2015 – Januar 2016*. Berlin: Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. (Hg.). Online verfügbar unter: <https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2018/03/unicef-bumf-factfinding-fluechtlingskinder-2016-data.pdf> (Zugriff am 22. April 2023).
- Lund, Rebecca W. B. (Hg.), (2020): *Institutional ethnography in the Nordic region*. Abingdon/Oxon/New York: Routledge.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule: Eine Langzeitethnographie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin u.a.: Peter Lang. (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, Bd. 7). Dissertation, Universität zu Köln. Online verfügbar unter: <https://www.peterlang.com/document/1111118> (Zugriff am 13. April 2025).
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Maus, Gunnar (2015): *Erinnerungslandschaften. Praktiken ortsbezogenen Erinnerns am Beispiel des Kalten Krieges*. Kiel: Geographisches Institut der Universität Kiel (Kieler Geographische Schriften, Bd. 127). Dissertation. Online verfügbar unter: https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00002157/KGS_127_Maus.pdf (Zugriff am 13. April 2025).
- McCoy, Liza/ de Vault, Marjorie L. (2002): Institutional ethnography: using interviews to investigate ruling relations, in: Jaber F. Gubrium/James A. Holstein, *Handbook of interview research: Context & method*, 751–776. Thousand Oaks: Sage.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.), (2010): *Migrationspädagogik: Bachelor, Master*. Beltz.
- Merz-Atalik, Kerstin/Tiemann, Heike (2013): Inklusive Pädagogik und migrationsbedingte Vielfalt. Beispiel: Fach Sport. *Sache, Wort, Zahl*, 41(138), S. 44–49.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: *American Journal of Sociology*, 83(2), S. 340–363.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), (2005): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW)*. In der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW, S. 250), in Kraft getreten am 9. März 2022. Düsseldorf. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen> (Zugriff am 13. April 2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. Runderlass vom 15. Oktober 2018. Düsseldorf. Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Integration-u_-Deutschfoerderung-neu-zugewanderter-SuS.pdf (Zugriff am 13. April 2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen; Neufassung. Runderlass vom 17. Dezember 2019. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Instegrationsstellenerlass%20vom%2017.12.2019.pdf> (Zugriff am 31.05.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Integration durch Bildung. Maßnahmen und Initiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Düsseldorf.
- Mörsch, Carmen (2016): Stop Slumming!: Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung, in: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hg.), *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart*, 173–183. Bielefeld: transcript.
- Mulder van de Graaf, J./Rottenburg, Richard (1989): Feldbeobachtung in Unternehmen. Ethnographische Explorationen in der eigenen Gesellschaft, in: Astar, Reiner/Merkens, Hans/Repp, Manfred (Hg.): *Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 19–34.
- Nadai, Eva (2012): Von Fällen und Formularen: Ethnographie von Sozialarbeitspraxis im institutionellen Kontext, in Schimpf, Elke/Stehr, Johannes (Hg.), *Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit: Bd. 11. Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit*, S. 149–163. Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94022-9_9.
- Nadai, Eva (2015): »Bereitschaft zur Arbeitsaufnahme«: Zur Rolle von Dokumenten für die Verwaltung von Arbeitslosigkeit, in: Nadia Kutscher/Thomas Ley/Udo

- Seelmeyer (Hg.), *Medialisierung (in) der sozialen Arbeit*, S. 242–259. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nadai, Eva (2022): Institutionelle Ethnographie, in: Angelika Poferl/Norbert Schröer (Hg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie*, 383–396. Wiesbaden: Springer.
- Nadai, Eva/Koch, Martina (2011): Ein Forschungsobjekt im Zwischenraum: Inter-institutionelle Zusammenarbeit zwischen sozialstaatlichen Agenturen, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (3): 236–249.
- Ng, Stella/Stooke, Rosamund/Regan, Sandra/Hibbert, Kathryn/Schryer, Catherine/Phelan, Shanon/Lingard, Lorelei (2013): An institutional ethnography inquiry of health care work in special education: a research protocol, in: *International journal of integrated care* 13 (3): 1–11. <https://doi.org/10.5334/ijic.1052>.
- Nichols, Naomi (2014): *Youth work: An institutional ethnography of youth homelessness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Nicolini, Davide (2009a): Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections, in: *Organization Studies* 30 (12), S. 1391–1418. <https://doi.org/10.1177/0170840609349875>.
- Nicolini, Davide (2009b): Zooming in and Zooming Out: A Package of Method and Theory to Study Work Practices, in: Ybema Sierk (Hg.), *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life*, S. 120–138. Los Angeles, London: SAGE.
- Nicolini, Davide (2011): Practice as the Site of Knowing: Insights from the Field of Telemedicine, in: *Organization Science*, 22(3), S. 602–620.
- Nicolini, Davide (2012): *Practice Theory, Work & Organization: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, Davide/Gherardi, Silvia/Yanow, Dvora (2003b): Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations, in Davide Nicolini/Silvia Gherardi/Dvora Yanow (Hg.), *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*, S. 1–31. Armonk, NY: Sharpe.
- Nicolini, Davide/Gherardi, Silvia/Yanow, Dvora (Hg.), (2003a): *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. Armonk, NY: Sharpe.
- Nicolini, Davide/Monteiro, Pedro (2017): The Practice Approach: For a Praxeology of Organisational and Management Studies, in: Ann Langley/Haridimos Tsoukas (Hg.), *The SAGE Handbook of Process Organization Studies*, S. 110–126. SAGE.
- O'Grady, Maeve (2018): *An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland*. Linköping: Univ.
- Ott, Marion/Langer, Antje/Schweda, Anna (2015): Ethnographische Erforschung von Erziehung, Bildung und Sozialisation, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* 1–26. doi: 10.3262/EEO20150347.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Karduck, Stefan (2018): Exklusion durch institutionalisierte Barrieren: Einblicke in die pädagogische Praxis einer sogenannten ›Seiteneinsteiger*innen-Klasse‹ für geflüchtete Kinder und Jugendliche

- che in einem marginalisierten Quartier von Köln, in: Rauf Ceylan/Markus Ottersbach/Petra Wiedemann (Hg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*, S. 115–131. Wiesbaden: Springer.
- Parsons, Talcott (1971): Die Schulklassen als soziales System, in Hermann Röhrs (Hg.), *Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie*. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 154–179.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2016): »Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.« Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen, in: Vera Moser/Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62*, S. 58–74. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Plümecke, Tino (2013): *Rasse in der Ära der Genetik. Die Ordnung des Menschen in den Lebenswissenschaften*. Bielefeld: transcript (Verkörperungen, Bd. 19).
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. Garden City, NY: Doubleday. (Deutsche Übersetzung: *Implizites Wissen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985)
- Powell, Justin/Wagner, Sandra (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonder Schulen weiterhin überrepräsentiert, in: Gudrun Wansing/Manuela Westphal (Hg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*, S. 177–202. Springer VS.
- Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hg.), (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik, in: Georg Auernheimer/Peter Gstettner (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 49–63.
- Rankin, Janet (2017a): Conducting Analysis in Institutional Ethnography, in: *International Journal of Qualitative Methods* 16 (1), S. 1–11. <https://doi.org/10.1177/1609406917734484>.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler, in: Karl H. Hörrning/Julia Reuter (Hg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, S. 40–54. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2015): Praktiken und ihre Affekte. *Mittelweg* 36. *Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 24(1–2), S. 27–45.
- Reckwitz, Andreas (2016): Praktiken und Diskurse: Zur Logik von Praxis-/Diskursformationen, in: Andreas Reckwitz (Hg.): *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, S. 49–66. Bielefeld: transcript.

- Reich, Hans H (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinstiegern im deutschen Bildungssystem, in: Michael Becker-Mrotzek/Hans-Joachim Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, S. 77–94. Münster, New York: Waxmann.
- Reid, James/Russell, Lisa (Hg.), (2018): *Studies in qualitative methodology: Bd. 15. Perspectives on and from Institutional Ethnography*. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Rosabal-Coto, Guillermo (2016): *Music learning in Costa Rica: Postcolonial institutional ethnography of music learning*. Helsinki: Sibelius-Academy.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismus erfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Ted (2016): Praxistheorie als flache Ontologie, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm.*, 29–44. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2005): Peripheral vision: The Sites of Organizations. *Organization Studies*, 26(3), S. 465–484. <https://doi.org/10.1177/0170840605050876>.
- Schatzki, Theodore R. (2006): On Organizations as they Happen, in: *Organization Studies* 27 (12): 1863–1873. doi: 10.1177/0170840606071942.
- Schatzki, Theodore R. (2013): The edge of change: On the emergence, persistence, and dissolution of practices, in: Elizabeth Shove/Nicola Spurling (Hg.), *Routledge advances in sociology. Sustainable practices: Social theory and climate change* S. 31–46. London: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie, in H. Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* S. 29–44. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (2017): Sayings, texts and discursive formations, in: Allison Hui/Theodore R. Schatzki/Elizabeth Shove (Hg.), *The nexus of practices: Connections, constellations, practitioners*, S. 126–140. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schatzki, Theodore R. (2019): *Social change in a material world*. London, New York: Routledge.
- Scheffer, Thomas (2013): Die trans-sequentielle Analyse – und ihre formativen Objekte, in: Reinhard Hörster/ Stefan Köngeter/Burkhard Müller (Hg.), *Grenzobjekte: Soziale Welten und ihre Übergänge*, S. 89–114. Wiesbaden: Springer VS.

- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip: Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), S. 24–41.
- Schröder, Ulrich (2000): *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli/Günther Robert (Hg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Scott, W. Richard (1987): The Adolescence of Institutional Theory, in: *Administrative Science Quarterly* 32 (4), S. 493.
- Selvaraj, Shivaani Aruna (2016): *The Quest for Really Useful Knowledge: An Institutional Ethnography of Community Adult Education in the Digital Age*. Dissertation, The Pennsylvania State University. Online verfügbar unter: <https://www.proquest.com/docview/1881315258> (Zugriff am 29. März 2023).
- Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/von Unger, Hella/Yıldız, Erol (2022): *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Bielefeld: transcript.
- Smith, Dorothy E. (1974): Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology. *Sociological inquiry* 44 (1): 7–13. doi: 10.1111/j.1475-682X.1974.tb00718.x.
- Smith, Dorothy E. (1977): *Feminism and Marxism: A place to begin, a way to go*. Vancouver: New Star Books.
- Smith, Dorothy E. (1987): *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, Dorothy E. (1990): *The conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, Dorothy E. (1991): Writing Women's Experience into Social Science, in: *Feminism & Psychology* 1 (1): 155–169.
- Smith, Dorothy E. (1992): Sociology from Women's Experience: A Reaffirmation, in: *Sociological Theory* 10 (1): 88–98.
- Smith, Dorothy E. (1998): *Der aktive Text: Eine Soziologie für Frauen*. Hamburg: Argument.
- Smith, Dorothy E. (1999): *Writing the social: Critique, theory, and investigations*. Toronto/Buffalo: University of Toronto Press.
- Smith, Dorothy E. (2001): Texts and the ontology of organizations and institutions, in: *Studies in Cultures, Organizations and Societies* 7 (2), S. 159–198. doi: 10.1080/10245280108523557.
- Smith, Dorothy E. (2004): «Ideology, Science and Social Relations», in: *European Journal of Social Theory*, Vol. 7, No. 4, 445–462.
- Smith, Dorothy E. (2005): *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: AltaMira Press.

- Smith, Dorothy E. (2010): *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Lanham u.a.: AltaMira Press (The Gender Lens Series).
- Smith, Dorothy E. (2021): Exploring Institutional Words as People's Practices, in: Paul C. Luken/Suzanne Vaughan, (Hg.), *The Palgrave Handbook of Institutional Ethnography*. Cham: Springer International Publishing, S. 65–78.
- Smith, Dorothy E. (Hg.), (2006): *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Smith, Dorothy E./Griffith, Alison I. (2022): *Simply Institutional Ethnography: Creating a Sociology for People*. Toronto: University of Toronto Press.
- Springsitz, Birgit/Dirim, İnci (2016). »Türkisch ist voll gangster!«: Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Thomas Geier/Kathrin U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, S. 135–152. Wiesbaden Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_8.
- Springsitz, Birgit (2015). »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.«: Spracherwerbsmythen und Linguisizismus, in: Magdalena Knappik/Nadja, Thoma, (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*, S. 89–109. Bielefeld: transcript.
- Talbot, Debra (2015): *Tracing Complexities of Teacher Professional Learning to Evidence of Transformed Practice*. Dissertation, University of Sydney. Online verfügbar unter: https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/14616/Talbot_Thesis%20final%20160319.pdf (Zugriff am 31.05.2023).
- Talbot, Debra (2018). The dialogic production of informant specific maps, in: James Reid/Lisa Russell (Hg.), *Studies in qualitative methodology: Bd. 15. Perspectives on and from Institutional Ethnography*, S. 1–28. Bingley, UK: Emerald.
- Tsoukas, Haridimos/Mylonopoulos, Nikolaos (Hg.), (2004): *Organizations as Knowledge Systems: Knowledge, Learning and Dynamic Capabilities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tummons, Jonathan (2018): Institutional Ethnography, Theory, Methodology, and Research: some Concerns and some Comments, in: James Reid/Lisa Russell (Hg.), *Perspectives on and from Institutional Ethnography*, 147–162. Bingley, UK: Emerald.
- Turner, Susan M./Smith, Dorothy E. (2006): Institutional ethnography as practice, in: Dorothy E. Smith (Hg.), *Institutional ethnography as practice*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Velten, Katrin/Schitow, Katharina/Miller, Susanne (2020): Sichtweisen auf und Umgang mit Differenz von Grund- und Förderschullehrkräften in inklusiven Settings, in: Nina Skorsetz/Marina Bonanati/Diemut Kucharz (Hg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 24. Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*, S. 282–286. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_46.

- Vollmer, Hendrik (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung, in: *Soziale Welt*, 47, S. 315–343.
- Walby, Kevin (2007): On the Social Relations of Research: A Critical Assessment of Institutional Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 13(7), 1008–1030. <https://doi.org/10.1177/1077800407305809>
- Weick, Karl E. (1976): Educational organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly* 21. 1–19
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*. London: SAGE.
- Winter, Rainer (2002): *Ethnographie, Interpretation und Kritik: Aspekte der Methodologie der Cultural Studies*. Bielefeld: transcript.
- Wolff, Stephan (2019): Dokumenten- und Aktenanalyse, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, 12. Aufl., S. 502–513. Reinbek: Rowohlt.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wright, Ursula T./Rocco, Tonette S. (2007): Institutional Ethnography: A Tool for Interrogating the Institutional and Political Conditions of Individual Experience. Vortrag auf der *Adult Education Research Conference*, Halifax, Kanada. Online verfügbar unter: <https://newprairiepress.org/aerc/2007/papers/108/> (Zugriff am 29.03.2023).
- Ybema, Sierk/Yanow, Dvora/Wels, Harry/Kamsteeg, Frans H. (Hg.) (2009): *Organizational Ethnography: Studying the Complexities of Everyday Life*. London: Sage.

