

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 medierte Praktiken bringt migrations-spezifische 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 situativen Vollzug institutioneller Praktiken – wie dem hier untersuchten Organisieren der ›Internationalen Klasse‹ – hervorgebracht und als migrations-spezifisches 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 migrations-spezifische Praktiken entstehen, die das schulische Organisieren strukturieren und mitkonstituieren.

In diesem Sinne wird das *Organisieren* selbst als soziale Praxis begriffen, die sich im situativen 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 situativen 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 situirten 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 schulpсихologischen Schulberatungsstelle, verortet 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 Unterscheidungs Wissens und dessen materialer Prozessierung im Zuge der schriftlichen *Kategorisierungs- und Klassifikationspraktiken* an der untersuchten Schule dar. Dabei wird migrationsspezifisches Unterscheidungs Wissen 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 (Mecheril, 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 Kristallisationspunkt dar, über den migrationsbezogene Differenzen administrativ beobachtbar gemacht, dokumentiert und fortgeschrieben werden. In einer rassistismuskritischen 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 daraufbasierender 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 Beschulungspraxis 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 rassismusrelevant 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 migrations-spezifische Wissen im Sinne einer sozialarbeiterischen Dokumentationspraxis, wodurch eine Praxis des »kollektiven Einzelfalls« (Kapitel 5.1.2.1) hervorgebracht wird. Diese institutionalisiert migrationspezifisches 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 migrationspezifischen 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 migrationspezifische 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 Inskriptionen 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 Unterscheidungskwissen 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 migrationspezifische 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 migrations-spezifischen 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 Gegenstandsfokussierungen 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 Inskription in das institutionelle Gedächtnis betrachtet, das sich als migrationspezifische 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 Wissenshaushalten 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 Klassifikationssysteme

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 migrationsspezifischen 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 rassismusrelevanten Wissens im institutionellen Kontext der Schule – die Institutionalisierung und Institutionalisiertheit von Rassismus – analytisch greifbarer zu machen.« (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, einer Intelligenzdiagnostik unterzogen zu werden. Auch mit Blick auf die Auswirkung von Intelligenztestungen auf die individuellen Schüler*innen und ihre Familien sowie daran anschließenden diskriminierenden Effekten und Praktiken hat diese Frage eine dringliche Relevanz. In diesem Kontext will ich auf ein eindrückliches Zitat 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« begründet und mit dem Instrument der Intelligenzmessung vermeintlich bewiesen. Mit Gould merkt Plümecke an:

»Wir leben in einem feinfühligere Jahrhundert, doch die grundlegenden Argumentationen 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-

tik 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.