

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 bereichern. 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

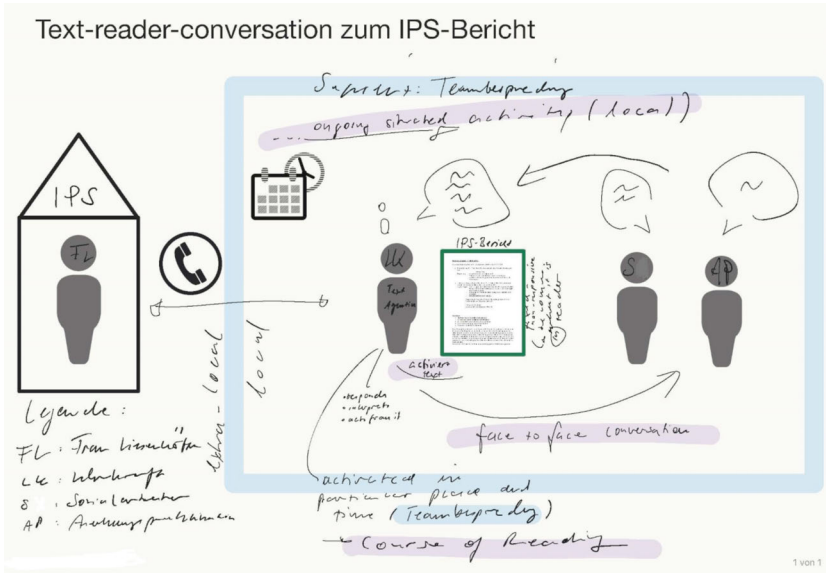
Mit dem Analyseschritt der Text-Leser*in-Konversation (Smith, 2005) erfolgt eine Kartierung der Aktivierung des Textes in der beobachteten Sequenz:

»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 daraufhin, 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

Matrizentest (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 fernmündliche, 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

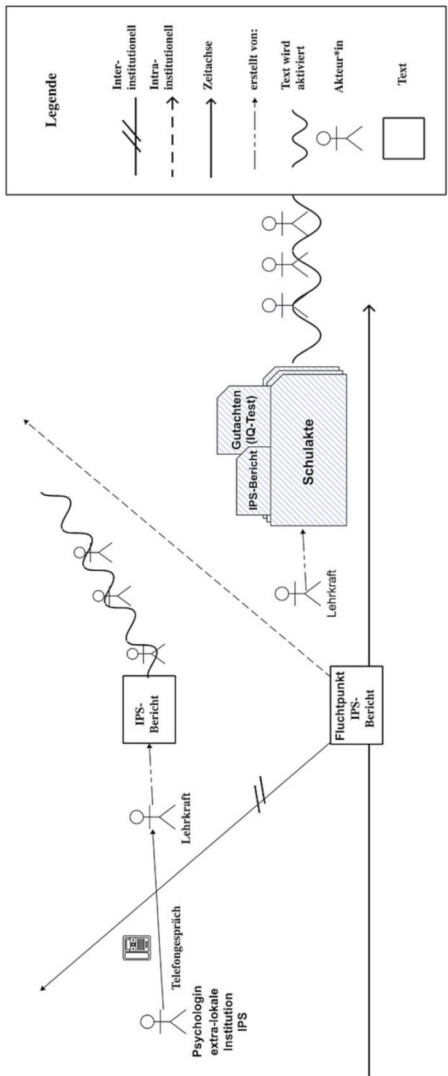
implizite Wissen um das Subjekt Fr. Liesenkötter ist zwischen den Zeilen dieses Artefakts eingeschrieben. Hinter der Nennung des Namens Fr. Liesenkötter wird mit der Abkürzung (IPS) auf die Regionale Schulberatungsstelle und damit auf den professionellen Akteur*innenstatus von Fr. Liesenkötter verwiesen. 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 »rät« 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 verspricht – zum Verbleib des erstgenannten Subjekts (»ihn«) 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: Laufbahnbegleitungsdokumentation(-bogen)

Zur Erhebung des Textes »Laufbahnbegleitungsdokumentation«

Der Text »Laufbahnbegleitungsdokumentation« (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 eingetragenen 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. Überschriften 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 ›Laufbahnbegleitungsdokumentation‹ 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 ›Laufbahnbegleitungsdokumentation‹ 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 ›Begleitungsdokumentation‹. Diese spiegelt sowohl die Funktionen der ›Laufbahnbegleitungsdokumentation‹ 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 aufgekommen 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 beigelegt. 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 Spezifität. 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 außerlokale Institutionsinstanzen – wirkt dieser Bogen wie eine Kontakt- und Verwaltungsmöglichkeit von interinstitutioneller Kommunikation und Organisation einer*ines 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 feanalytischen 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 inskribiert 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 Handlungszwang 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 machtvoll 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 erklärungsrelevant 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 vorgesehenen 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 routinisiertes 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 abgebe, 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 abgebe«. Ihre Aussage »wenn ich das Kind abgebe« 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-medierten 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 eingeklebt. 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 Bestandteil 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-

ständig 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'ne 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 Zielgerichtetheit 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 migrationspezifisch 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 migriertem Schüler*innen vollzogen werden.

5.1.2.3 Diskursive Transformation

Von der »Laufbahnbegleitungsdokumentation« zum »Laufbahnbegleitungsbogen«

Im folgenden Schritt werde ich im Sinne einer intertextuellen Lesart die Kontrastierung des Textes »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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 »Laufbahnbegleitungsdokumentation« (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 Ankreuz- 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 geeignetere 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 ein 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 ergreift.

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 migrationspezifisch 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 Beschulung im Rahmen einer ›Internationalen Klasse‹* expliziert werden. Darüber hinaus wird anhand der so genannten Intelligenztestung und ihrer Inskription 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 Einschreibung 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 Wissenshaushalten 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 zentralem 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 Begehren« (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 ›praxisentoben‹ 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 Nicolinis 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 gegriffenen 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 praxisanalytische 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*r« 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‹ hervorbringt; 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 inmitten 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 situierten Praktiken hervorgebracht, es entfaltet sich in der Praxis selbst und wird weder als praxisentzogen 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 »Neuzugewanderte« 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-

tioneller 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 ›einsteigen‹. 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 migrationspezifische Kategorisierung von Schüler*innen, welche den ›Seiteneinstieg‹ in das deutsche Schulsystem markiert. Ein Seiteneinstieg 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 Seiteneinsteigern 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 einzuordnen 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 Unterscheidungskwissen, 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 Beschulungspraxis 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 jesischer 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 migrations-spezifischen 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 Klassensettings 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 Organisationsform, 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 Anliegen 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 Dokumentationspraxis.

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 Leistungsniveau 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 ›Königsdziplin‹« (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 Zuständigkeitserleben 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 Förderungsschwerpunkt ›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 zugewandelter 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 schulpсихologischen 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 angesprochen. 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

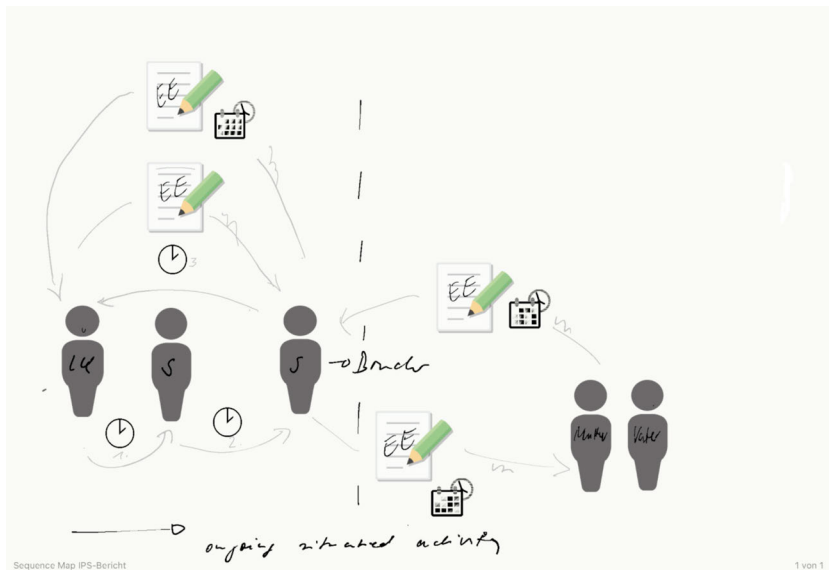
geht und wie wichtig es ist, dass beide Eltern ›dort unten‹ unterschreiben. Es geht um den Test, die Eltern sollen unterschreiben, dass ›Frau Müller‹ auf die Testergebnisse zugreifen darf. Sie weist den Schüler mehrfach darauf hin, dass sie die Unterschrift dringend braucht und es wichtig ist, dass das 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 »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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 Prämisse gearbeitet. Zum Gegenstand werden die Akte und Praktiken der (Bildungs-)Beobachtung, wie sie beispielsweise entlang des in der ›Internationalen Klasse‹ eingesetzten »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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)

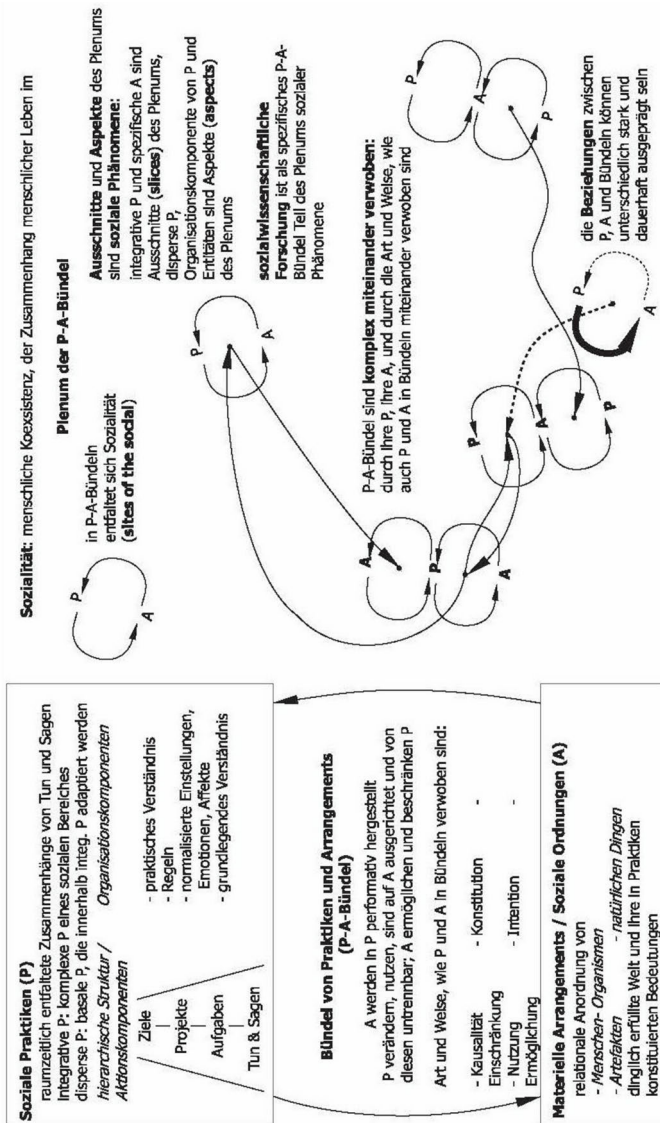
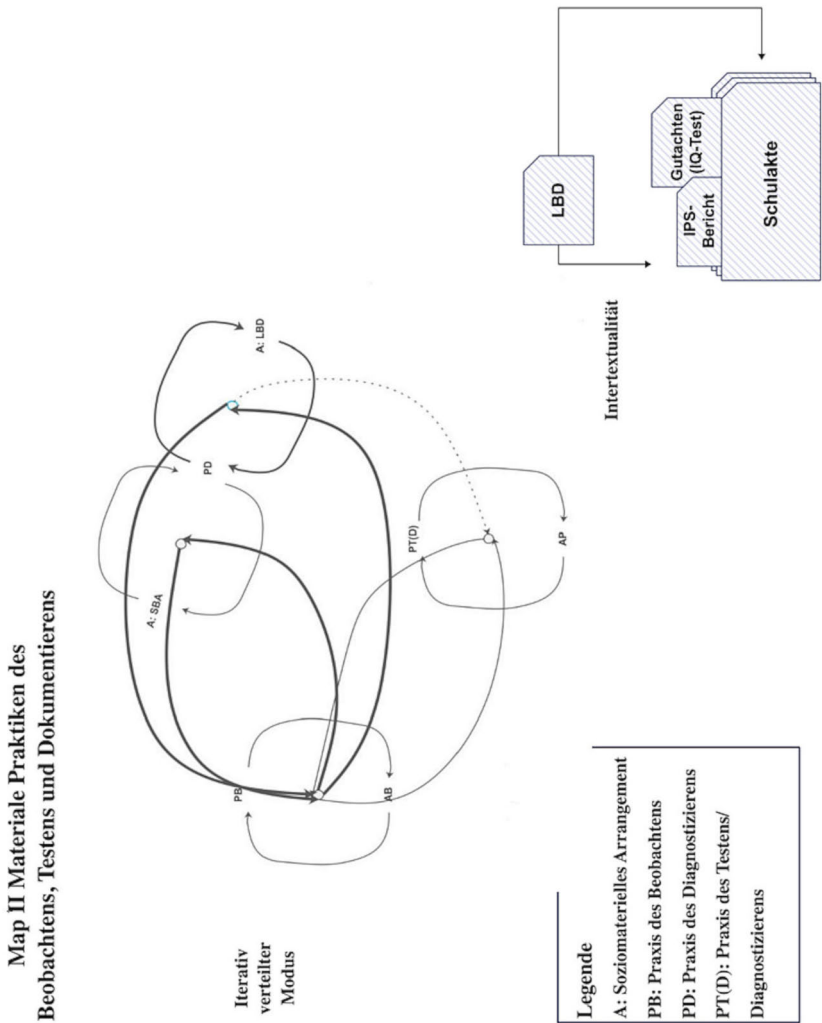


Abbildung 9: Map 4 Erstes Mapping zu Wissenspraktiken, Praktiken des Beobachtens und Dokumentierens



»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)

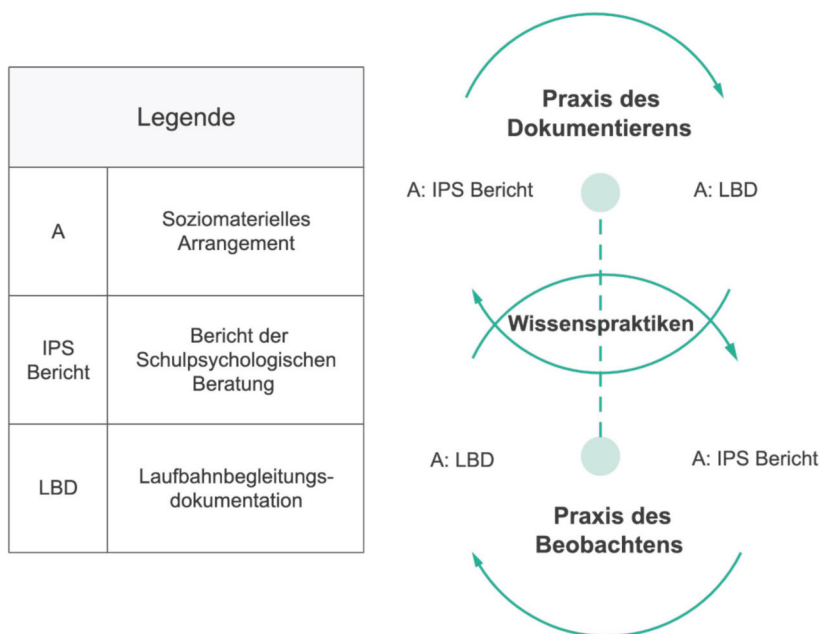
Praktiken und materielle Arrangements vollziehen sich in spezifischen Konstellationen, welche Schatzki ein »mesh of practices and arrangements« (Schatzki, 2005, S. 473) nennt. Die integrale Analysestrategie des *zooming in* und *zooming out* von Nicolini (2009) mit dem Konzept der »Praxis-Arrangement-Bündel« 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 materiellen 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 »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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-öffentliches 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 als institutionelle 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 Alasuutari, Helga Kelle und Helen Knauf (Alasuutari 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 Inskription 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 »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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 Instrumentes 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 frühpädagogischen 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 »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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 Inskription 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 Unterscheidungskwissen 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, ineinandergreifende 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 Problembearbeitungen und Selektionsentscheidungen der Schulen steht.

Die Entscheidung darüber, was mit einzelnen Schüler*innen passiert, hänge 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 Grundscheema 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 Problembearbeitungsmodus 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 »Sonderschulaufnahmeverfahren« (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 Problembearbeitungen in der Schule im engen Zusammenhang mit ethnisierenden 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 Beschulung sogenannter neu migrierter Schüler*innen beschäftigt sich auch Jording (2022). Jording rekonstruiert dreierlei Problembeschreibungen hinsichtlich der Beschulung 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 »sonderpädagogische 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 aufgerufen 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 Beschulungspraxis 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 Beschulungspraxen 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 Problemwürfe 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 Problemwürfe 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 Hilfediskurs wird in die Eigenlogik der Organisationen eingebaut, weil er ihnen entgegenkommt, wird er in den institutionellen Wissenshaushalt 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 »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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 Inskription 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 standardisierte Form nicht nur den Einzelfall, sondern kann auch als »Blaupause« für die Informationsverarbeitung und -dokumentation der migrationsspezifischen 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 »Laufbahnbegleitungsdokumentation« 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.

