

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

