

Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft

Eine Mixed-Methods-Studie zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter
Diversität

Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft
Eine Mixed-Methods-Studie zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter
Diversität

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der
Universität zu Köln

2024

vorgelegt

von

Agnes Maria Tarnowski

aus

Tarnowitz, Polen

Referent*in: Prof. Clemens Kroneberg

Korreferent*in: Prof. Marita Jacob

Tag der Promotion: 10.12.2024

Inhalt

Abbildungen.....	I
Tabellen	II
1 Einleitung	1
2 Neo-institutionalistische Perspektive auf Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft.....	17
2.1 Einleitung in die Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus	17
2.1.1 Institution und Organisation	17
2.1.2 Der makroinstitutionalistische Ansatz	21
2.1.3 Der mikroinstitutionalistische Ansatz.....	28
2.2 Schule und Schulleitung aus Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus ..	36
2.2.1 Der makroinstitutionalistische Ansatz	36
2.2.2 Der mikroinstitutionalistische Ansatz.....	45
2.2.3 Forschungsstand zur Schule und dem soziologischen Neo-Institutionalismus	49
2.3 Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft aus Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus	52
2.3.1 Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft und die neo-institutionalistische Theorie.....	53
2.3.2 Forschungstand zum Thema: Schule in der Migrationsgesellschaft und soziologischer Neo-Institutionalismus	67
3 Organisationssoziologische Perspektiven auf Diversität – Diversität in den Perspektiven von Schulleitung	73
3.1 Einleitung in die organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität.....	73
3.1.1 Diversität und Diversitätsmanagement	73
3.1.2 Die klassische organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie.....	76
3.2 Schulleitung in der Migrationsgesellschaft und ihre Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität.....	83
3.2.1 Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität und die Gestaltung von inklusiven Schulen.....	83

3.2.2 Forschungsstand zu Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität in der Schule	88
4 Schulischer Umgang mit migrationsbedingter Diversität – eine Untersuchung im <i>Mixed-Methods</i>-Forschungsdesign.....	95
4.1 Vorbemerkungen	95
4.2 Das <i>Mixed-Methods</i> -Forschungsdesign zur Untersuchung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität.....	97
4.3 Zur quantitativen Forschungsphase: Die Auswahl von Schulen	99
4.3.1 Das Verfahren zur Auswahl von Schulen	99
4.3.2 Die statistische Analyse zur Auswahl von Schulen.....	102
4.4 Zur qualitativen Forschungsphase: Die Interviews mit den Schulleitungen	117
4.4.1 Die Erhebung der Interviews mit den Schulleitungen	117
4.4.2 Die qualitative Auswertung der Interviews mit den Schulleitungen	120
5 Die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den Schulen dieser Untersuchung.....	124
5.1 Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse.....	124
5.2 Das Profil der für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen	133
6 Von den Schulleitungen verwendete Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität.....	142
7 Von Schulleitungen genutzte Handlungs- und Deutungsmuster beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität.....	167
8 Die Gestaltung von inklusiven Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft	196
9 Fazit und Ausblick.....	226
Literatur	242
Anhang	251

Abbildungen

Abbildung 1: Explanatory Sequential Mixed Methods Design (Creswell 2015).....	98
Abbildung 2: Fallauswahl I - Standardisierte Level-2-Residuen vs. prognostizierte mittlere Identifikation mit der Schulgemeinschaft einer Schule	111
Abbildung 3: Fallauswahl I - Standardisierte Level-2-Residuen vs. prognostizierte mittlere Bindung an die Lehrkräfte einer Schule.....	112
Abbildung 4: Fallauswahl II - Standardisierte Level-2-Residuen vs. prognostizierte mittlere Identifikation mit der Schulgemeinschaft einer Schule	114
Abbildung 5: Forschungsfragen und Schritte der Fallauswahl	116
Abbildung 6: Schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den 33 Schulen.....	128

Tabellen

Tabelle 1: Übersicht der Diversitätsmanagement-Typologie nach Thomas und Ely (1995) und Dass und Parker (1999)	77
Tabelle 2: Items zur Messung der Identifikation mit der Schulgemeinschaft.....	105
Tabelle 3: Items zur Messung der generalisierten Bindung an die Lehrkräfte	105
Tabelle 4: Frage des Schulleitungsfragebogens zur Erfassung der schulischen Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.....	107
Tabelle 5: Items zur Messung der multikulturellen Orientierung der Schule	108
Tabelle 6: Abhängige und unabhängige Variablen der Mehrebenenregressionsanalysen	109
Tabelle 7: Deskriptive Ergebnisse der in der Mehrebenenregressionsanalyse einbezogenen Variablen	125
Tabelle 8: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse I.....	129
Tabelle 9: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse II.....	132
Tabelle 10: Übersicht der elf für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen	135
Tabelle 11: Deskriptive Informationen der elf für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen	136
Tabelle 12: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse IV	251
Tabelle 13: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse V	252
Tabelle 14: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse VI	253

1 Einleitung

Organisationen sind wesentliche Bestandteile unserer Gesellschaft und fest in ihr verankert. Sie sind im Kontext der Gesellschaft und deren kontinuierlicher Entwicklung zu betrachten. Um Organisationen zu verstehen, ist daher immer auch nach ihrem Bezug zur Gesellschaft zu fragen. So sind Organisationen zur Sicherung ihres Fortbestandes darauf angewiesen, dass sie sich in Auseinandersetzung mit den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten stetig weiterentwickeln. Darüber hinaus zeigen Erkenntnisse aus der Organisationsforschung sogar, dass Organisationen, um ihr Fortbestehen zu sichern, sich nicht nur mit gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen, sondern auch Elemente aus dem Kontext der Gesellschaft, in der sie zu verorten sind, in die eigenen Strukturen übernehmen.

Zu den bedeutenden gesellschaftlichen Entwicklungen, mit denen sich Organisationen auseinandersetzen müssen – oder, um dies vorweg zu nehmen, im Falle von Bildungsorganisationen: auseinandersetzen sollten –, gehört das Phänomen der Migration. Dabei ist zum einen interessant, wie Organisationen sich auf das Phänomen der Migration bezogen weiterentwickeln. Das heißt, welchen Einfluss gesellschaftliche Entwicklungen wie Migration auf Organisationen und ihre Strukturen haben. Zum anderen ist aber auch zu beachten, wie Organisationen an der Gestaltung des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität mitwirken, wie sie also den Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Gesellschaft beeinflussen und proaktiv mitgestalten. Migration und die daraus resultierende Frage nach dem Umgang mit migrationsbedingter Diversität ist demnach zentral für die Organisationen in unserer Gesellschaft.

Migration besitzt in Deutschland nicht erst seit der Flüchtlingschutzkrisse in den Jahren 2015 und 2016 hohe gesellschaftliche Relevanz. Sie stellt weder ein neuartiges noch ein unbekanntes Phänomen in Deutschland dar. Im Gegenteil, die Bundesrepublik kennt in ihrer Historie zahlreiche Migrationsbewegungen, und die daraus erwachsene migrationsbedingte Diversität durchdringt seit Jahrzehnten alle gesellschaftlichen Lebensbereiche. Jedoch blieb die politische Auseinandersetzung mit den Folgen von Migration bis in die 1990er Jahre eher zurückhaltend. Lange galt die Maxime, dass Migration ein vorübergehendes Phänomen darstelle und Deutschland kein Einwanderungsland sei. Aus dieser Perspektive heraus wurde zunächst versäumt, eine kohärente, konzeptgeleitete Integrationspolitik zu etablieren, die eine längere Verweildauer von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland berücksichtigte. Doch um die Jahrtausendwende ist zunehmend ein Paradigmenwechsel zu beobachten. Das im Jahr

2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz erklärte Deutschland faktisch zum Einwanderungsland und Integration zur gesellschaftlichen Aufgabe. Heute zeigt sich mehr denn je und besonders vor dem Hintergrund der Menschen mit Migrationshintergrund, die in zweiter und dritter Generation in Deutschland leben, dass Diversität ein wesentliches Attribut der bundesrepublikanischen Gesellschaft darstellt. So wird die Annahme, dass Migration konstitutiv für die Gesellschaft in Deutschland ist, zunehmend akzeptiert und damit ebenso die Etablierung eines Selbstverständnisses Deutschlands als Migrationsgesellschaft. Insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten hat kaum eine andere gesellschaftliche Entwicklung die Politik in Deutschland so beschäftigt wie das Phänomen der Migration. In dieser Zeit wurden zahlreiche Maßnahmen zum Umgang mit der wachsenden migrationsbedingten Diversität der Gesellschaft auf den Weg gebracht. So traten beispielsweise eine Vielzahl an Gesetzen und Verordnungen in Kraft, wie das Zuwanderungs-, Gleichbehandlungs-, Anerkennungs- oder auch das Teilhabe- und Integrationsgesetz. Zudem haben sich unterschiedliche migrations- und integrationspolitische Initiativen wie beispielsweise der Integrationsgipfel oder die Islamkonferenzen konstituiert.

Diese zahlreichen politischen Maßnahmen, die das Phänomen der Migration in den letzten Jahrzehnten stetig begleitet haben, spiegeln sich auch in den Organisationen unserer Gesellschaft wider und nehmen Einfluss auf ihre Strukturen. Dabei wird in dem intensiven Diskurs rund um Migration und die daraus erwachsene Diversität insbesondere auf Bildungsorganisationen und dabei in erster Linie auf die Schule verwiesen.

Wie alle Organisation stehen Schulen im Kontext der Gesellschaft und deren Entwicklung. So sind Schulen im Zuge von gesellschaftlichen Entwicklungen wie Migration und der daraus erwachsenen Diversität der Schülerschaft einem permanenten Wandel unterzogen. Dabei müssen sich Schulen nicht nur in Anbetracht der sich verändernden Komposition der Schülerschaft stetig weiterentwickeln, sondern sie müssen sich zudem mit vielfältigen Vorgaben und Erwartungen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität auseinandersetzen. Diese Vorgaben und Erwartungen werden von verschiedenen Seiten an die Schule gerichtet.

So richtet die Bildungsadministration, repräsentiert durch die verschiedenen Schulaufsichtsbehörden, Verordnungen, Gesetze und Weisungen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität an die Schule. Dazu zählen beispielsweise die in den Kultusministerkonferenzen festgehaltenen Empfehlungen und Erklärungen. So werden in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz der Länder (1996, neu gefasst 2013) „Interkulturelle

Bildung und Erziehung in der Schule“ die Potenziale kultureller Vielfalt hervorgehoben und gleichzeitig Strukturen für die Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft vorgeschlagen. In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung (2016) werden Empfehlungen an die Schulen für eine gelingende Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen gegeben. Auch das Teilhabe- und Integrationsgesetz enthält Vorgaben und Grundsätze für die Schule in der Migrationsgesellschaft und plädiert insbesondere für die Förderung gegenseitiger Offenheit und Toleranz sowie für die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024c). Daneben werden in zahlreichen Erlassen und Beschlüssen des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW), wie beispielsweise dem Erlass „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schüler*innen“ (2014) oder „Herkunftssprachlicher Unterricht“ (2021), konkrete formale Weisungen an die Schulen zum Umgang mit Schüler*innen anderer Familiensprachen bzw. Schüler*innen mit Migrationshintergrund gerichtet.

Gleichzeitig wird im politischen – sowie auch im öffentlichen und wissenschaftlichen – Diskurs rund um Migration und Schule immer wieder auf die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem verwiesen. Vergleichsstudien wie die PISA-Studie (*Program for International Student Assessment*) deuten wiederkehrend auf die Schule als eigenständigen Einflussfaktor der Produktion, Reproduktion, aber auch des Abbaus von sozialer Ungleichheit entlang Dimensionen von Diversität wie der sozialen und ethnischen Herkunft (vgl. z. B. Stanat 2003). Der Befund, dass Schule die Strukturen von Ungleichheit moderieren, also auch abschwächen oder verstärken kann, ist nicht neu, findet immer wieder starke öffentliche Aufmerksamkeit und mündet vielfach in der an die Schule gerichteten Forderung nach der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Neben den oben genannten Vorgaben und Erwartungen richtet auch der lokale Kontext, in den die Schulen eingebettet sind, Vorgaben und Erwartungen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität an diese. Diese Vorgaben und Erwartungen können beispielsweise durch Gremien der Elternmitwirkung, durch kooperierende Organisationen oder Unternehmen oder durch die Gemeinde an die Schule herangetragen werden.

Insgesamt zeigen sich zahlreiche Vorgaben und Erwartungen an die Schule in der Migrationsgesellschaft. Diese kommen durch formale und bürokratische Regulierung der Bildungsadministration zum Zuge, durch gesellschaftliche Überzeugungen, Vorstellungen und Diskurse sowie durch den lokalen Kontext, in den die jeweilige Schule eingebettet ist. So soll – um an dieser Stelle nur die prägnantesten Vorgaben und Erwartungen zu nennen – Schule

Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit herstellen und Disparitäten im Bildungserfolg entlang der ethnischen Herkunft von Schüler*innen beseitigen; Schule hat die Aufgabe der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen; der Schule obliegt die Förderung von gegenseitiger Offenheit, Toleranz und Respekt; Schule trägt die Verantwortung bei der Prävention von Diskriminierung und Rassismus. Folgerichtig ist der Umgang mit migrationsbedingter Diversität ein Kernthema der Schule.

Aus organisationstheoretischer Perspektive rückt bei der Frage nach dem schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität insbesondere ein schulischer Akteur in den Fokus – die Schulleitung. Die Schulleitung steht der Lehrerschaft sowie anderem schulischen Personal vor und bildet zugleich die Schnittstelle zum gesellschaftlichen Kontext, in dem die Schule zu verorten ist. Die Schulleitung ist seit jeher eine strategische und koordinierende Instanz der Schule und trägt die Verantwortung für die Organisation des schulischen Alltags. Die zahlreichen heterogenen und sich teilweise widersprechenden Vorgaben und Erwartungen, die an Schule in der Migrationsgesellschaft gerichtet werden, werden demnach in erster Linie an die Schulleitung herangetragen. Die Schulleitung steht vor der Herausforderung, die vielfältigen und komplexen Vorgaben und Erwartungen an Schule in der Migrationsgesellschaft zunächst zu bearbeiten und schließlich in Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu übersetzen. In dieser Dissertation soll unter organisationstheoretischer Perspektive auf Schule und Schulleitung untersucht werden, wie die Schulleitungen migrationsbedingte Diversität bearbeiten und welche Handlungs- und Deutungsmuster sie zum Umgang damit nutzen. Auf diese Weise werden weitreichende Erkenntnisse zur Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft erreicht.

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ausgangslage kann die vorliegende, *Mixed-Methods* ausgerichtete Dissertation thematisch an der interdisziplinären Schnittstelle von empirischer Bildungs- und Schulleitungsforschung, erziehungswissenschaftlicher Migrations- und Diversitätsforschung sowie der Organisationsforschung verortet werden.

Ziele

Das Ziel dieser Dissertation besteht darin, neue Erkenntnisse zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu generieren, wobei vornehmlich die Schulleitung¹ betrachtet wird. Dazu werden qualitative Gespräche mit Leitungen solcher Schulen geführt, die zuvor in einer quantitativen Analyse ausgewählt worden sind.

Um zu erforschen, wie Schulleitungen mit migrationsbedingter Diversität umgehen, muss zunächst betrachtet werden, wie Schulleitungen die Diversität ihrer Schülerschaft wahrnehmen. In einem ersten Forschungsschwerpunkt fokussiert diese Dissertation daher die Perspektiven von Schulleitungen auf die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft. In der schulischen Praxis finden sich zahlreiche Formen der Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität. So lassen sich in den Bildungswissenschaften verschiedene migrationspädagogische Ansätze, aus denen unterschiedliche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität hervorgehen, voneinander unterscheiden. Prominente migrationspädagogische Ansätze sind beispielsweise die „Ausländerpädagogik“, der eine defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingte Diversität entspringt, oder die Interkulturelle Pädagogik, in der Diversität vor allem als Ressource identifiziert wird. Auch in den Theorien der Organisationsforschung wird zwischen einer Vielzahl an möglichen Perspektiven auf Diversität in Organisationen unterschieden. Die Perspektiven reichen von einer Betonung der Homogenität in Organisationen bis zu einem wertschätzenden Umgang mit Diversität und deren Einbettung in die organisationalen Strukturen. Dabei bietet die Organisationsforschung nicht nur eine Klassifikation in Form unterschiedlicher Typologien, die die zahlreichen Perspektiven auf Diversität in Organisationen strukturieren. Darüber hinaus kann eine Betrachtung der Perspektive der Schulleitung unter Bezugnahme auf die organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie auch neue Ansätze zur Untersuchung des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität in der Schule aufzeigen. Die vielfach rezipierte organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie, die von Ely und Thomas (vgl. Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) entwickelt und von Dass und Parker (1999) erweitert wurde, bietet in Verbindung mit Ansätzen der Migrationspädagogik einen geeigneten theoretischen Rahmen, um die erste Forschungsfrage dieser Dissertation zu beantworten:

- (1) Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet?

¹ Zur Schulleitung gehören: der/die Schulleiter*in und dessen/deren ständige*r Stellvertreter*in.

Ausgehend von dieser Frage zeigen die Erkenntnisse, die in dieser Dissertation gewonnen werden, dass die Schulleitungen die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft auf unterschiedliche Weise bearbeiten und dabei zahlreiche Elemente der organisationssoziologischen Perspektive auf migrationsbedingte Diversität verwenden. Neben der – in der Migrationspädagogik häufig rezipierten Unterscheidung – zwischen einer ressourcenorientierten und einer defizitorientierten Perspektive auf migrationsbedingte Diversität finden sich bei den Schulleitungen zahlreiche weitere Divergenzen, die in dieser Dissertation diskutiert werden. Beispielsweise findet sich eine rationalisierende und quantifizierende Beschreibung der migrationsbedingten Diversität durch einige Schulleitungen. Ihr steht eine dramatisierende Darstellung von migrationsbedingter Diversität durch andere Schulleitungen gegenüber. Ebenso verwenden einige Schulleitungen Beschreibungen von migrationsbedingter Diversität, in denen das kontrastreiche Nebeneinander von verschiedenen Gruppen in einer Schulgemeinschaft betont wird, wohingegen andere Schulleitungen eine Identifizierung und Kategorisierung der Schüler*innen anhand ihres Migrationshintergrundes vermeiden. Dabei lassen sich Unterschiede feststellen zwischen Leitungen von Schulen, in denen die Inklusion in die Schulgemeinschaft von den Schüler*innen mit Migrationshintergrund als vergleichsweise gering wahrgenommen wird, und Leitungen von Schulen, in denen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer vergleichsweise hohen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten. Und zudem zeigt sich, dass – auch wenn Schulleitungen nach außen in der Regel ein Konzept zur Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität kommunizieren, in dem Diversität wertgeschätzt wird – die Schulleitungen in den Gesprächen teilweise deutliche Unterschiede hinsichtlich einer proaktiven und passiven bzw. einer reaktiven und aktiven Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität aufweisen.

In einem zweiten Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation soll es darum gehen, die Handlungs- und Deutungsmuster, die die Schulleitungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität an ihrer Schule nutzen, zu ergründen. Wie bereits deutlich geworden ist, sieht sich Schule in der Migrationsgesellschaft heterogenen Vorgaben und Erwartungen gegenüber. Dabei stehen die Schulleitungen vor der Aufgabe, diese zahlreichen heterogenen und sich zum Teil auch widersprechenden Vorgaben und Erwartungen darüber, wie eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ gestaltet sein sollte, zu verarbeiten. Um zu erforschen, welche Handlungs- und Deutungsmuster die Schulleitungen dabei nutzen, wird auf Theorien der Organisationsforschung als theoretischen Rahmen zurückgegriffen. So können Theorien der Organisationsforschung das Entstehen und Bestehen von organisationalen Strukturen, die Zusammenhänge zwischen organisationalen Strukturen sowie auch die

Handlungsorientierungen von Akteuren innerhalb von Organisationen erklären. Dabei erweist sich insbesondere eine einflussreiche organisationstheoretische Strömung, die sich in den 1970er Jahren in den USA entwickelte, als geeignet, um die Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen im Rahmen von Schule in der Migrationsgesellschaft zu betrachten: der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine Besonderheit der neo-institutionalistischen Theoriebildung besteht darin, dass sowohl die Interaktion der Organisation mit ihrer Umwelt als auch die Wechselbeziehung zwischen Akteuren und Organisation Berücksichtigung findet. Eine Kombination der beiden Strömungen der neo-institutionalistischen Theoriebildung – der makroinstitutionalistischen und der mikroinstitutionalistischen Perspektive – ermöglicht es demnach, die komplexe Wechselbeziehung zwischen Schulleitung, Schule und der Umwelt der Schule zu ergründen. Während die makroinstitutionalistische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus nützlich ist, um den Umweltbezug von Schule in der Migrationsgesellschaft zu erklären (vgl. Meyer und Rowan 1977; DiMaggio und Powell 1983; Weick 1976), kann die mikroinstitutionalistische Perspektive einen Beitrag dazu leisten, schulische Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität und das Handeln von schulischen Akteuren näher zu durchleuchten (vgl. Zucker 1977, 1983; DiMaggio 1988; Weick 1995). Die Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus mit seinen beiden Strömungen umfasst demnach zahlreiche Konzepte, die sich als nützlich erweisen, um die zweite Forschungsfrage dieser Dissertation theoretisch zu kontextualisieren:

- (2) Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule?

Unter dem Aspekt zeigt sich, dass die Schulleitungen heterogene Vorgaben und Erwartungen beschreiben, wobei sie jedoch insbesondere diejenigen Vorgaben und Erwartungen, die durch die Bildungsadministration an sie gerichtet werden, thematisieren. So nehmen die meisten Schulleitungen eine ausgeprägte formale und bürokratische Regulierung wahr. Jedoch unterscheiden sich die Strategien der Schulleitungen deutlich, wenn es um die Rolle geht, die sie der Bildungsadministration hinsichtlich des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität zuweisen. Während einige Schulleitungen an die regulative Macht, die von der Bildungsadministration ausgeht, appellieren und darauf verweisen, dass eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft die Steuerung und Kontrolle der Bildungsadministration in Form von Bereitstellung geeigneter schulischer Strukturen erfordert, plädieren andere Schulleitungen für die Etablierung von schulinternen Handlungsmustern und betonen die Bedeutung von autonomen Entscheidungskompetenzen für die Schulleitungen. Allen Schulleitungen

gemeinsam ist wiederum, dass diese nach außen eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ repräsentieren möchten. Jedoch gibt es in der Untersuchung Hinweise darauf, dass sich der tatsächliche schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität von der organisationalen Struktur, die die Schulleitungen repräsentieren und in den Interviews vermitteln, unterscheidet. So zeigen sich Mechanismen der Entkopplung zwischen dem Alltag in der Schule und der Außendarstellung der Schule in der Migrationsgesellschaft. An dieser Stelle wird auch herausgearbeitet, welche wesentliche Bedeutung die Herstellung von Legitimität sowie der Gewinn von Reputation und Prestige bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft haben.

Die beiden bisher aufgeführten Forschungsschwerpunkte dieser Dissertation bieten umfassende Erkenntnisse zur Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft. So wird gezeigt, wie die Schulleitungen migrationsbedingte Diversität wahrnehmen und welche Strategien sie beim Umgang mit eben dieser verwenden. Damit rückt die Frage nach den Handlungs- und Deutungsmustern solcher Schulleitungen in den Fokus, deren Schulen bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft als besonders erfolgreich wahrgenommen werden. Der dritte Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation beschäftigt sich also mit folgender Forschungsfrage:

- (3) Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft?

Auch bei der Beantwortung dieser Forschungsfrage erweist sich der Rückgriff auf Theorien der Organisationsforschung als nützlich. Insbesondere die gesellschaftliche Bezugnahme derjenigen Schulen, die sich als besonders erfolgreich bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft ausweisen, wird deutlich. Dies äußert sich zum einen in den dichten Kontakt- und Kooperationsnetzwerken mit zahlreichen unterstützenden Akteuren diverser Organisationen, mit Eltern der Schüler*innen und mit anderen Schulleitungen. Trotzdem nehmen die Schulleitungen hinsichtlich der Interaktion mit dem Kontext der Gesellschaft, in der sie verortet sind, und insbesondere hinsichtlich der Interaktion mit der Bildungsadministration große Herausforderungen wahr. So zeigt sich eine Inkongruenz zwischen den formalen und bürokratischen Regulierungen der Bildungsadministration und dem Alltag in der Schule. Diese Inkongruenz wird von zahlreichen Schulleitungen wahrgenommen. Jedoch zeigt sich bei Schulleitungen, die besonders erfolgreich bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft sind, dass diese versuchen, diese Inkongruenz zu überwinden. Dies schaffen die Schulleitungen, indem sie eigene, schulinterne Handlungs- und

Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität etablieren. Diese Handlungs- und Deutungsmuster unterscheiden sich zum Teil erheblich von den Vorgaben und Erwartungen der Bildungsadministration. So wird in dieser Dissertation herausgearbeitet, dass die Schulleitungen organisationale Strukturen, die von der Bildungsadministration vorgegeben werden, modifizieren, formale und bürokratische Regulierungen der Bildungsadministration neu interpretieren oder schlicht übergehen. Zudem zeigt sich, dass die Schulleitungen neue und innovative organisationale Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität etablieren. Dabei gehen die Schulleitungen oft recht weit: sie strukturieren den organisationalen Alltag in der Schule so um, dass Opportunitäten für die Etablierung von innovativen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität geschaffen werden.

Insgesamt geht es in dieser Dissertation darum, den Untersuchungsgegenstand Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft so mit Theorien der Organisationsforschung zu verknüpfen, dass neue Erkenntnisse zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität generiert werden können. Dieses Ziel lässt sich jedoch nur dann erreichen, wenn die qualitative Untersuchung an solchen Schulen durchgeführt wird, die zuvor sinnvoll ausgewählt worden sind.

Methode

Um den Umgang mit migrationsbedingter Diversität, die Perspektiven sowie die Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen zu untersuchen, wurde in dieser Dissertation ein *Mixed-Methods*-Design verwendet.

Der Terminus *Mixed-Methods* meint – kurz gefasst – die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen eines Forschungsprojekts². *Mixed-Methods* gelten (neben Experimenten) mittlerweile disziplinübergreifend als methodischer Goldstandard und verzeichnen in den vergangenen Dekaden einen deutlichen Bedeutungszuwachs in den Sozialwissenschaften. In einem Editorial mit dem Titel *Building a Better World Through Mixed Methods Research* des *Journal of Mixed Methods Research* wurde sogar propagiert, dass der *Mixed-Methods*-Forschung eine wesentliche Bedeutung bei der Bewältigung entscheidender gesellschaftlicher Herausforderungen zukommt. Zu diesen Herausforderungen werden u. a. auch die Reduzierung von sozialer Ungleichheit und die Herstellung einer inklusiven und gleichberechtigten Teilhabe an Bildungschancen gerechnet

² Hinter dieser vermeintlich trennscharfen Definition von *Mixed-Methods* steht eine komplexe Diskussion, die im Kapitel 4.1 mit Rückgriff auf Small (2011) knapp umrissen wird.

(vgl. Molina-Azorin und Fetters 2019). Ein wesentlicher Grund für die gestiegene Popularität von *Mixed-Methods*-Designs ist ihr zentrales Versprechen: Die Integration von qualitativen und quantitativen Methoden führt dazu, dass diese sich komplementär ergänzen und/oder die jeweiligen Defizite wechselseitig ausgleichen (vgl. z. B. Small 2011). Voraussetzung dafür ist eine systematische sowie kritisch reflektierte Anwendung von *Mixed-Methods*-Designs. Auch die vorliegende Untersuchung trägt dieser Voraussetzung Rechnung.

Das hier verwendete *Mixed-Methods*-Design zeichnet sich dadurch aus, dass die Ergebnisse einer breit angelegten quantitativen Schulstudie die Grundlage für eine gezielte Auswahl von Schulen bilden. Die qualitative Forschungsstudie baut darauf auf; in ihr werden Gespräche mit den Leitungen der ausgewählten Schulen geführt.

Die Auswahl wurde in zwei Schritten vorgenommen. Im ersten Schritt wurden mithilfe von Mehrebenenregressionen Schulen ausgewählt, die in den Regressionen positiv und negativ abweichen hinsichtlich der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Die Auswahl der Schulen erfolgt demnach durch eine *deviant case selection*. Eine *deviant case selection* maximiert den absoluten Wert des geschätzten Fehlerterms einer Regression. Es werden also Schulen ausgewählt, in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch die in dem Modell quantitativ messbaren Merkmale nur unzureichend erklärt werden kann. Demnach wurden einerseits Schulen ausgewählt, in denen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer auffällig niedrigen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten, und andererseits auch Schulen, in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft vergleichsweise hoch ausfällt. Durch diese regressionsbasierte Auswahl von Schulen wird die Wahrscheinlichkeit maximiert, in den qualitativen Gesprächen mit den Schulleitungen neue Einsichten über den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erhalten. Aufbauend auf dem häufig rezipierten Artikel von Lieberman (2005) hat Seawright (2016) eine umfassende Arbeit zu *Mixed-Methods*-Designs vorgelegt. Darin betont er, dass der Erkenntnisgewinn in qualitativen Untersuchungen im Wesentlichen von der Auswahl der zu untersuchenden Fälle abhängt. So argumentiert Seawright, dass z. B. nicht etwa repräsentative Fälle, sondern insbesondere Extremfälle sowie die Auswahl von abweichenden Fällen ein hohes analytisches Potential mit sich bringen. So wird die *deviant case selection* von Seawright auch als Königsweg der regressionsbasierten Fallauswahl beschrieben. Diese Methode für die Auswahl von Schulen wird angewendet, um die ersten beiden Forschungsfragen zu beantworten.

Im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage wird die Auswahl von Schulen um einen weiteren Schritt ergänzt. Um Schulen zu fokussieren, die in der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft besonders erfolgreich sind, werden unter denjenigen Schulen, in denen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer auffällig hohen wahrgenommenen Inklusion berichten, weitere Schulen selegiert. Bei diesen Schulen gibt es statistische Hinweise, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität für die auffallend hohe wahrgenommene Inklusion erkläруngsrelevant ist. Es werden demnach Schulen ausgewählt, in denen der maximale Wert des geschätzten Fehlerterms durch Integration von quantitativ messbaren Merkmalen zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität größtmöglich minimiert wird. Diese Schulen verlieren ihre Position als positiv abweichende Schulen, weil sich die auffallend hohe wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität erklären lässt. Die Frage, wie Schulleitungen inklusive Schulen gestalten, kann demnach besonders nutzbringend an diesen Schulen untersucht werden.

In der anschließenden qualitativen Forschungsstudie wurden Gespräche mit den Schulleitungen der ausgewählten Schulen durchgeführt. Zur Strukturierung der Gespräche wurde mit dem problemzentrierten Interview nach Witzel (1982, 1985) eine halbstrukturierte Form des Interviews gewählt. Mit seiner Fokussierung auf subjektive Wahrnehmungen und individuelle Handlungen stellt das problemzentrierte Interview eine geeignete Interviewform dar, um die Perspektiven der Schulleitungen auf migrationsbedingte Diversität sowie deren Handlungs- und Deutungsmuster im Umgang damit zu erfassen. Zur Auswertung der Gespräche mit den Schulleitungen wurde die *Grounded Theory* verwendet (vgl. Charmaz 2014). Dabei wurden die in dieser Dissertation gewonnenen Erkenntnisse zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität dem Forschungsstil der *Grounded Theory* entsprechend möglichst datennah entworfen, ohne sich dabei zu stark von vorgegebenen theoretischen Annahmen leiten zu lassen. Gleichzeitig zeigt die vorliegende Untersuchung, dass der Rückgriff auf Theorien der Organisationsforschung neue, innovative Impulse für die Untersuchung von Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft bereitstellt.

Das Projekt „Soziale Integration im Jugendalter“ und die Datenbasis dieser Dissertation

Um Schulen für eine qualitative Untersuchung auszuwählen, wurde der Datensatz der ersten Befragungswelle einer quantitativen Schulstudie analysiert. Bei der Schulstudie handelt es sich um das Projekt „Soziale Integration im Jugendalter“ (*Social Integration and Boundary Making in Adolescence*), das durch den Europäischen Forschungsrat (ERC) gefördert wurde (vgl.

Kroneberg 2022). Im Rahmen dieser Panelstudie wurden zwischen den Jahren 2017 und 2022 über 3.000 Schüler*innen (mit und ohne Migrationshintergrund) an fast vierzig Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen zu diversen Themen wie beispielsweise ihrem wahrgenommenen Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft oder ihrer Beziehung zu den Lehrkräften befragt. Das Ziel des Projektes „Soziale Integration im Jugendalter“ war es, neue Erkenntnisse über die soziale und schulische Integration von Jugendlichen zu gewinnen. Die Fragen zur Integration von Schüler*innen in nordrhein-westfälischen Schulen sind im Zusammenhang dieser Dissertation besonders interessant, weil Nordrhein-Westfalen das bevölkerungsreichste deutsche Bundesland mit den bundesweit meisten Menschen mit Migrationshintergrund ist. Der Anteil der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte liegt hier bei über vierzig Prozent (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2022). Neben den Schüler*innen von Schulen in Nordrhein-Westfalen wurden in dem Projekt auch die jeweiligen Schulleitungen mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt.

Insgesamt enthält der Datensatz, der für die regressionsbasierte Auswahl von Schulen in dieser Dissertation verwendet wurde, Angaben von 1.339 Schüler*innen mit Migrationshintergrund der siebten Jahrgangsstufe aus 33 Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen sowie Angaben der jeweils 33 Schulleitungen dieser Schulen. Bei der regressionsbasierten Auswahl von Schulen wurden elf Schulen für die qualitative Forschungsphase, also für Gespräche mit den jeweiligen Schulleitungen, ausgewählt. In diesen elf Schulen berichteten die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer auffällig niedrigen bzw. hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft, wobei vier dieser Schulen als besonders erfolgreich im Umgang mit migrationsbedingter Diversität identifiziert wurden.

Migrationshintergrund, Migrationsgesellschaft und migrationsbedingte Diversität

In dieser Dissertation werden die Begriffe Migrationshintergrund, Migrationsgesellschaft und migrationsbedingte Diversität verwendet. Dies ist keineswegs trivial und soll an dieser Stelle erläutert werden.

Um Schulen dem oben skizzierten *Mixed-Methods*-Design entsprechend auszuwählen und damit zu identifizieren, in welchen Schulen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer auffällig niedrigen bzw. hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten, ist eine Operationalisierung des Migrationshintergrundes der Schüler*innen erforderlich. Unter Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden diejenigen gefasst, die selbst, d. h. entweder alleine oder mit ihren Eltern, zugewandert sind (die erste Generation von Migrant*innen) sowie in Deutschland geborene Schüler*innen mit mindestens einem aus dem

Ausland zugewanderten Elternteil (die zweite Generation von Migrant*innen)³. In der quantitativen Forschungsphase dieser Dissertation und in den Ergebnissen, die durch die quantitative Forschungsphase produziert werden, findet demnach eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund statt.

Anders ist dies in der qualitativen Untersuchung dieser Dissertation und in den Gesprächen, die mit den Schulleitungen der ausgewählten Schulen geführt werden. In den qualitativen Gesprächen wird die Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund eher unscharf. Der Migrationshintergrund der Schüler*innen als eine mögliche Dimension von Diversität verschwimmt, überlappt und überkreuzt sich in den Gesprächen mit anderen Dimensionen von Diversität wie beispielsweise der Familiensprache oder der Religiosität der Schüler*innen. In den Gesprächen wird die Vielfältigkeit der als homogen konstruierten Gruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund deutlich, und gleichzeitig zeigt sich, dass über die Zugehörigkeit einer/eines Schüler*in zu der Dimension des Migrationshintergrundes keine allgemeinen Rückschlüsse auf weitere Dimensionen von Diversität wie z. B. auf die Familiensprache der Schüler*in gezogen werden können. Um die Komplexität der Komposition der Schülerschaft angemessen darzustellen und ihre ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Diversität möglichst weitgehend zu erfassen, wird in dieser Dissertation der Begriff der migrationsbedingten Diversität verwendet.

Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen wird in dieser Dissertation zudem mit dem Begriff der Migrationsgesellschaft, der von Mecheril (2004) geprägt wurde, gearbeitet. Der Begriff der Migrationsgesellschaft ist zutreffender als die Bezeichnung Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft, da dieser umfassend auf die in der Gesellschaft stattfindenden Prozesse von Migration hinweist und somit Migration in ihren vielfältigen Formen berücksichtigt (z. B. Fluchtmigration, Familiennachzug, Bildungsmigration etc.). Zum anderen deutet der Begriff Migrationsgesellschaft darauf hin, dass Migration alle gesellschaftlichen Bereiche – wobei in dieser Dissertation der Bereich Schule fokussiert wird – umfasst, also

³ Eine zusätzliche Berücksichtigung der dritten Generation – d. h. zu den Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden auch die gezählt, die mindestens einen zugewanderten Großeltern (dritte Generation) haben – ist je nach Fragestellung durchaus sinnvoll. In dieser Forschungsarbeit wurde darauf verzichtet, da der zu berücksichtigende Anteil an Schüler*innen sonst deutlich erweitert würde. Außerdem kann nicht gewährleistet werden, dass die Schüler*innen detaillierte Auskünfte über den Geburtsort ihrer Großeltern geben können. Schließlich sind nur wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse zur dritten Generation und der subjektiven Bedeutung der Migrationsgeschichte in der Familie für die Enkelkinder verfügbar.

potentiell für die Erfahrungen aller Mitglieder einer Gesellschaft relevant ist. Und damit auch die Diskurse rund um Migration und die damit verbundenen Themen wie beispielsweise Diversität mit ihren zahlreichen Dimensionen, Interkulturalität, Integration und Inklusion, Diskriminierung und Rassismus sowie die Herstellung von Differenz. Alle diese Themen sind auch für die Untersuchung der Schule in der Migrationsgesellschaft und des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität salient und werden in dieser Dissertation beleuchtet.

Resümierend kann festgehalten werden, dass in dieser Dissertation die Begriffe migrationsbedingte Diversität und Migrationsgesellschaft verwendet werden, um die ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Diversität der Schülerschaft abzubilden bzw. um die zahlreichen Diskurse, die mit Migration verbunden sind, zu umfassen. Von einem Migrationshintergrund der Schüler*in wird dann gesprochen, wenn Bezug auf die Ergebnisse der quantitativen Forschungsstudie dieser Dissertation genommen wird, der Ausdruck also seinen trennscharfen Sinn behält.

Aufbau der Dissertation

Wie gestalten Schulleitungen Schule in der Migrationsgesellschaft? Die jeweiligen Schritte der vorliegenden Untersuchung zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität sind die folgenden:

Zunächst wird in Kapitel 2 und in Kapitel 3 der theoretische Rahmen dieser Dissertation präsentiert. Kapitel 2 widmet sich der neo-institutionalistischen Perspektive auf Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft. Zunächst werden die Grundzüge des soziologischen Neo-Institutionalismus mit seinen zwei Strömungen – der makroinstitutionalistischen und der mikroinstitutionalistischen Perspektive – vorgestellt. Diese Überlegungen werden im Anschluss auf das Forschungsfeld Schule und Schulleitung übertragen. Das Kapitel schließt mit einer Verknüpfung der Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus und dem Untersuchungsgegenstand dieser Dissertation: Es werden die Erkenntnismöglichkeiten, die eine neo-institutionalistische Perspektive auf Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft eröffnet, aufgezeigt und zudem wird eine Forschungsstudie vorgestellt, die schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität aus einer neo-institutionalistischen Perspektive beleuchtet.

Kapitel 3 widmet sich der Frage nach der schulischen Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität. Es wird zunächst eine klassische organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie vorgestellt. Mit Bezug auf diese Typologie werden im

Anschluss die möglichen Perspektiven der Schulleitung auf migrationsbedingte Diversität in der Schule diskutiert. Abschließend wird der Forschungsstand zu Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität in der Schule dargelegt.

In Kapitel 4 wird das *Mixed-Methods*-Forschungsdesign zur Untersuchung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität vorgestellt. Das Kapitel beginnt mit einer knappen Einleitung zu *Mixed-Methods*, um im Anschluss das in dieser Dissertation verwendete Forschungsdesign zu präsentieren. Es wird zunächst dargelegt, wie mit Hilfe einer regressionsbasierten Fallauswahl Schulen für eine qualitative Forschungsphase ausgewählt wurden. Dabei werden zum einen elf Schulen ausgewählt, in welchen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft vergleichsweise hoch bzw. vergleichsweise niedrig ausfällt. Zum anderen werden vier Schulen identifiziert, die als besonders erfolgreich wahrgenommen werden bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft. Im Anschluss wird die Vorgehensweise der qualitativen Forschungsphase dargelegt.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der quantitativen Forschungsphase präsentiert. Zunächst werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen vorgestellt, wobei die Frage nach der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund beantwortet wird. Im Anschluss daran werden die für die qualitative Untersuchung ausgewählten elf Schulen vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden detaillierte Profile derjenigen vier Schulen gezeichnet, die als besonders erfolgreich bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft identifiziert wurden.

Die Ergebnisse der qualitativen Forschungsphase dieser Dissertation werden in Kapitel 6, in Kapitel 7 und in Kapitel 8 präsentiert. Kapitel 6 behandelt die von den Schulleitungen verwendeten Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität. Die zentralen Kategorien, die sich aus der Auswertung der elf Interviews mit den Schulleitungen ergeben haben, werden ausführlich diskutiert. Dabei bilden insbesondere die theoretischen Überlegungen und Ergebnisse empirischer Forschungsstudien, die in Kapitel 3 betrachtet wurden, den theoretischen Rahmen.

In Kapitel 7 werden die von den Schulleitungen genutzten Handlungs- und Deutungsmuster beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität aufgezeigt. Hier bilden die theoretischen Überlegungen und Ergebnisse empirischer Forschungsstudien, die in Kapitel 2 vorgestellt wurden, den theoretischen Rahmen.

In Kapitel 8 wird erörtert, wie Schulleitungen inklusive Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft gestalten. Dabei werden vor allem Strategien zum Umgang mit

migrationsbedingter Diversität herausgearbeitet, die den vier bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft besonders erfolgreichen Schulen, gemeinsam sind.

Abschließend, in Kapitel 9, werden die Ergebnisse dieser Dissertation zusammengefasst und weitergehende Schlussfolgerungen für die Erforschung von Schule und Schulleitung gezogen. Anschließend werden die Ergebnisse bewertet und Limitationen dieser Untersuchung aufgezeigt. Die Dissertation schließt ein paar Überlegungen zu Implikation der Ergebnisse für die politische Praxis.

2 Neo-institutionalistische Perspektive auf Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft

Um eine neo-institutionalistische Perspektive auf Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft skizzieren zu können, sind drei Arbeitsschritte notwendig. In einem ersten Teil werden einige Grundzüge des soziologischen Neo-Institutionalismus gekennzeichnet (Kapitel 2.1). Anschließend sollen die Überlegungen der neo-institutionalistischen Theoriebildung auf das Forschungsfeld Schule und Schulleitung übertragen werden (Kapitel 2.2). Im letzten Teil dieses Kapitels wird der Fokus auf den Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation gesetzt, die Schulleitung in der Migrationsgesellschaft (Kapitel 2.3).

2.1 Einleitung in die Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus

Das folgende Kapitel bietet eine Einleitung in die Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus. Dafür werden zunächst die beiden zentralen Begriffe Institution und Organisation diskutiert (Kapitel 2.1.1). Dabei wird deutlich, dass zwei Strömungen der neo-institutionalistischen Theoriebildung differenziert werden können: Während Vertreter der makroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus primär den Umweltbezug von Organisationen fokussieren, konzentrieren sich Vertreter der mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus auf die Strukturen innerhalb der Organisation sowie insbesondere auf das Handeln der in einer Organisation agierenden Akteure. Zunächst soll die makroinstitutionalistische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus näher betrachtet werden (Kapitel 2.1.2). Anschließend wird die mikroinstitutionalistische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus dargelegt (Kapitel 2.1.3).

2.1.1 Institution und Organisation

Im Folgenden werden zunächst einige allgemeine soziologische Überlegungen zu den Grundbegriffen – Institution und Organisation – skizziert, um im Anschluss das Verhältnis von Institution und Organisation im soziologischen Neo-Institutionalismus zu betrachten.

Institution

Der Begriff der Institution steht im Fokus einer der grundlegenden Fragen der Soziologie, nämlich der Frage danach, wie soziale Ordnung möglich ist. Institutionen erfüllen bei der Herstellung von sozialer Ordnung eine zentrale Funktion – sie dienen der Bewältigung von Kontingenz. Nach Luhmann (1984) ist etwas kontingent

„was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahredes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen.“ (Luhmann 1984, S. 152).

In sozialen Interaktionen beschreibt Kontingenz somit einen Zustand ohne Erwartungssicherheit hinsichtlich der Handlungen des Akteurs – die Anzahl der möglichen Handlungsoptionen ist uneingeschränkt und damit ist ein bestimmtes Verhalten weder notwendig noch unmöglich. Institutionen mildern durch die von ihnen gebotene Handlungsorientierung das Problem der Kontingenz. Sie schränken die erwartbaren Handlungen ein und schaffen damit Erwartungssicherheit.

Institutionen geben demnach einen Orientierungsrahmen für Akteurshandeln – gleichzeitig aber werden Institutionen durch das Handeln von Akteuren hervorgebracht. Wie Institutionen durch Akteurshandeln hervorgebracht werden, soll im Folgenden dargelegt werden. In einer sozialen Interaktion – wenn also mindestens zwei Akteure in ihrem Handeln Bezug aufeinander nehmen – steigert sich das Problem der Kontingenz in eine doppelte Kontingenz. Doppelte Kontingenz beschreibt eine Situation, die durch die Komplementarität des Handelns zweier Akteure geprägt ist. Das bedeutet, dass die beiden Akteure ihr Handeln davon abhängig machen, wie der jeweils andere Akteur handelt. Es entsteht Unsicherheit, weil die Akteure nicht über die Handlungsorientierung des jeweils anderen verfügen, ihr Handeln aber mit der Handlungsorientierung ihres Gegenübers verknüpft ist (vgl. Luhmann 1984, S. 148 ff.). Die Überwindung der doppelten Kontingenz kann im Sinne von Berger und Luckmann (1972) als die Bildung von Institutionen beschrieben werden.

Die Bildung von Institutionen erfolgt dabei durch mehrere Schritte: Eine Voraussetzung für Institutionalisierung ist die Habitualisierung von Handlungen. Habitualisierung bedeutet, dass Handlungsmuster immer auf dieselbe Art reproduziert und zur Routine werden und in der Folge den Handelnden entlasten. Wenn in sozialen Interaktionen habitualisierte Handlungen wechselseitig identifiziert und in reziproke Handlungsorientierungen übersetzt werden, beginnt der Prozess der Institutionalisierung, welcher dazu führt, dass Handeln wechselseitig kalkulierbar gemacht werden kann (vgl. Berger und Luckmann 1972). Eine Institution gewinnt an Bedeutung, je mehr Akteure die mit ihr implizierte Handlungsorientierung als gültig bzw. legitim anerkennen. Somit lässt sich schlussfolgern, dass Institutionen zum einen Handlungsorientierungen für Akteure definieren und zum anderen durch Handeln von Akteuren hervorgebracht werden.

Die hier angestellten Überlegungen münden in die Definition von Göhler (1994), der Institutionen als „spezifische Normen und Verhaltensmuster“ betrachtet, „die einen auf eine bestimmte Dauer gestellten Handlungsrahmen und damit für das Verhalten der Akteure und die Reaktion der Adressaten auch eine bestimmte Handlungsorientierung“ (Göhler 1994, S. 9) bereitstellen.

Institutionen lassen sich nach Scott (2014) in drei Säulen gliedern: Eine regulative Säule, eine normative Säule und eine kulturell-kognitive Säule (Scott 2004, S. 59ff.). Die regulative Säule bezieht sich auf Gesetze und andere Verordnungen. Die normative Säule umfasst gesellschaftliche Werte und Normen. Die kulturell-kognitive Säule bezieht sich auf die sinnhafte Generierung der sozialen Wirklichkeit von Akteuren und umfasst beispielsweise Rollen und Routinen.

Zusammenfassend, mit Rückgriff auf die eingangs erwähnte Frage der sozialen Ordnung, lässt sich schlussfolgern, dass Institutionen durch Bereitstellung von Handlungsorientierungen Unsicherheit reduzieren und damit soziale Ordnung stabilisieren.

Organisation

Ein weiterer zentraler Begriff im soziologischen Neo-Institutionalismus ist der Begriff der Organisation. Als Definitionsmerkmal von Organisationen ist in erster Linie zu nennen, dass deren Gestaltung auf die Umsetzung bestimmter formaler Ziele ausgerichtet ist. So identifiziert Mayntz (1963) folgende Gemeinsamkeiten von Organisationen:

„Gemeinsam ist allen Organisationen erstens, daß es sich um soziale Gebilde handelt, um gegliederte Ganze mit einem angebbaren Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung. Gemeinsam ist ihnen zweitens, daß sie bewußt auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert sind. Gemeinsam ist ihnen drittens, daß sie im Hinblick auf die Verwirklichung dieser Zwecke oder Ziele zumindest der Intention nach rational gestaltet sind. In dem Maße, wie diese drei Definitionsmerkmale des Gebildecharakters, der spezifischen Zweckorientierung und des Organisiert-Seins erfüllt sind, kann man von einer Organisation sprechen.“ (Mayntz 1963, S. 36).

Organisationen sind demnach zielgerichtete soziale Gebilde, die – zumindest dem Anschein nach – rational strukturiert sind. Gerade diese Rationalität von Organisationen wird im soziologischen Neo-Institutionalismus in Frage gestellt, mit welchen Argumenten dies geschieht, wird im Laufe dieses Kapitels deutlich. Zunächst lässt sich jedoch zusammenfassen, dass die Bearbeitung von Unsicherheit zur Herstellung von sozialer Ordnung mit Hilfe von Organisationen eine strukturiertere Form annimmt: Organisationen stellen Strukturen bereit, die Handlungsorientierungen an Akteure kommunizieren.

Vor dem Hintergrund eines von Weber (1976) geprägten bürokratietheoretischen Verständnisses werden Bildungsorganisationen wie Schulen häufig als bürokratische Organisationen kategorisiert.⁴ Bürokratische Organisationen zeichnen sich durch eine feste, hierarchische Struktur und Kontrolle, formalisierte Kommunikation, arbeitsteilige Sachbearbeitung sowie ein detailliertes System von Regeln, Vorschriften und Abläufen, die für alle in der Organisation agierenden Akteure gelten, aus. Die in einer Organisation zu bekleidenden Ämtern sind festgelegt, unterliegen einer hierarchischen Rangfolge und werden nach Kompetenz und Leistung von qualifizierten Akteuren besetzt. Bürokratische Organisationen folgen dem Grundsatz der Aktenmäßigkeit, welcher fordert, dass der Stand einer Angelegenheit – die im Zusammenhang mit den formalen Zielen der Organisation steht – jederzeit „aus den Akten“ nachvollziehbar sein muss. Das Handeln der in einer Organisation agierenden Akteure ist zweckrational orientiert, folgt klaren Strukturen um letztendlich die formal festgelegten Ziele der Organisation zu erreichen (vgl. Weber 1976). Dies impliziert, dass die organisationale Struktur sowie die in der Organisation agierenden Akteure eindeutig und nachvollziehbar miteinander verbunden sind. Das bürokratietheoretische Organisationsverständnis, welches sich an dem Ideal des rational handelnden Akteurs misst, steht im Widerspruch zu den Erkenntnissen zahlreicher Publikationen, die Handeln in Organisationen vielmehr als Ergebnis eines eigenlogischen Umgangs mit heterogenen Umweltvorgaben und -erwartungen erklären. Diese Publikationen lassen sich der theoretischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus zuordnen, welche in dieser Dissertation angenommen wird, um den Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule zu erklären. Bevor jedoch zentrale Thesen der neo-institutionalistischen Theoriebildung vorgestellt werden, soll zunächst das Verhältnis von Institution und Organisation im soziologischen Neo-Institutionalismus näher betrachtet werden.

Zum Verhältnis von Institution und Organisation

Die Klärung des Verhältnisses von Institution und Organisation ist ein Grundmotiv neo-institutionalistischer Theoriebildung. Es haben sich primär zwei Forschungsrichtungen innerhalb des soziologischen Neo-Institutionalismus herausgebildet.

Aus makroinstitutionalistischer Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus (vgl. Meyer und Rowan 1977; DiMaggio und Powell 1983) sind Organisationen als Produkt ihrer institutionellen Umwelt anzusehen. Die institutionelle Umwelt repräsentiert hierbei regulative,

⁴ Siehe hierzu beispielsweise Fend (2003): „Das deutsche Bildungswesen ist eine Bürokratie im Sinne der klassischen Formulierung von Max Weber.“ (S. 4)

normative sowie kulturell-kognitive Vorgaben und Erwartungen der Umwelt. Organisationen verarbeiten diese Vorgaben und Erwartungen, welche von der Umwelt an sie gerichtet werden und werden in diesem Sinne strukturiert und normiert durch ihre Umwelt. Der Schwerpunkt der makroinstitutionalistischen Theoriebildung liegt also auf der Organisation und ihrem Umweltbezug.

Die mikroinstitutionalistische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus (vgl. Zucker 1977) ergänzt das oben beschriebene Verhältnis von Institution und Organisation. Aus mikroinstitutionalistischer Perspektive ist eine vollständige Verarbeitung von Umweltvorgaben und -erwartungen durch die Organisation nicht möglich. Zucker (1977) argumentiert, dass innerhalb der Organisation eigene regulative, normative sowie kulturell-kognitive Vorgaben und Erwartungen etabliert werden können, die wiederum mit den Umweltvorgaben und -erwartungen in Konflikt stehen und die Verarbeitung dieser erschweren. Während also nach makroinstitutionalistischer Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus die Organisation als ein Produkt ihrer Umwelt definiert wird (*Organisations and Institutions*), betrachtet die mikroinstitutionalistische Perspektive Organisationen selbst als Institution (*Organisations as Institutions*). Der Schwerpunkt der mikroinstitutionalistischen Theoriebildung liegt auf der Rolle des Akteurs. Die Struktur von Organisationen wird durch die Sinnkonstruktionen und Handlungsorientierungen der Akteure generiert und diese Organisationstruktur wirkt zugleich handlungsleitend für die Akteure. Der mikroinstitutionalistische Ansatz zeigt eine hohe Anschlussfähigkeit an mikrosoziologische Theorien. Da sich Institutionen vor allem aus Interaktion und Kommunikation entwickeln, bieten vor allem interaktionsbezogene (vgl. Goffman 1969), ethnomethodologische (vgl. Garfinkel 1967) und sozialpsychologische Ansätze (vgl. Weick 1995) wichtige Impulse zur Weiterentwicklung. Insbesondere auf den Ansatz von Weick (1995) soll in dieser Dissertation verwiesen werden (siehe Kapitel 2.1.3), um darzulegen, wie in der Organisation agierende Akteure organisationalen Strukturen und den Ereignissen, welche innerhalb der Organisation stattfinden, Sinn zuweisen und schließlich ihr Handeln dementsprechend ausrichten.

2.1.2 Der makroinstitutionalistische Ansatz

Bei der folgenden Skizze von Grundzügen der makroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus werden zunächst zentrale Konzepte dieser Perspektive vorgestellt; anschließend werden sie näher erläutert.

Umweltvorgaben und -erwartungen und Legitimität

Im Mittelpunkt der makroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus steht der Umweltbezug von Organisationen. Organisationen werden im Verhältnis zu ihrer institutionellen Umwelt betrachtet und dabei zeigt sich die Organisationsstruktur als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der institutionellen Umwelt (vgl. Meyer und Rowan 1977; DiMaggio und Powell 1983). Die Organisation inkorporiert dabei Vorgaben und Erwartungen ihrer institutionellen Umwelt. Diese Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt spiegeln sich beispielsweise in formalen und informalen Regeln, sozialen Normen, kulturell-kognitiven Mustern oder auch moralischen Vorstellungen wider. Eine erste zentrale These der makroinstitutionalistischen Perspektive ist die, dass Organisationen ein Produkt ihrer institutionellen Umwelt sind. Warum jedoch spielt die institutionelle Umwelt eine so zentrale Rolle für die Organisation? Erfüllen die Organisationen, die an sie gerichteten Umweltvorgaben wir ihnen im Gegenzug Legitimität zugesprochen:

„That is, organizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society. Organizations that do so increase their legitimacy and their survival prospects independent of the immediate efficacy of the acquired practices and procedures“ (Meyer und Rowan 1977, S. 340).

Nach Meyer und Rowan (1977) inkorporieren Organisationen demnach in der Regel Strukturelemente aus ihrer Umwelt, die institutionalisiert und rationalisiert sind, mit dem Ziel, Legitimität zu erlangen und so ihr Fortbestehen zu sichern. Warum jedoch inkorporieren Organisationen institutionalisierte und rationalisierte Strukturelemente aus der Umwelt? Institutionalisierte Strukturelemente sind grundsätzlich legitimiert. Institutionen liegt – wie im vorherigen Kapitel (2.1.1) beschrieben – eine kollektive Validierung zugrunde, und sie werden erzeugt durch die reziproke Identifikation und Interpretation von Handlungsorientierungen. Institutionalisierte Strukturelemente werden von der Organisation aus der Umwelt also inkorporiert, *weil* diese legitimiert sind und die Organisation dadurch selbst an Legitimität gewinnt bzw. diese auf die Organisation übergeht. Zudem sind diese inkorporierten Strukturelemente rationalisiert – d. h. sie entsprechen den kollektiven Vorstellungen von einer zweckmäßig gestalteten Organisation – und repräsentieren damit eine effiziente Organisationsgestaltung. Solche Strukturelemente, die in Organisationen zu finden sind und aus der institutionellen Umwelt inkorporiert werden, werden auch als Rationalitätsmythen bezeichnet (ebd. S. 343).

Die Konformität der Organisation mit Rationalitätsmythen kann zur Folge haben, dass die inkorporierten Strukturelemente, also die Elemente, die in der institutionellen Umwelt als rational gelten mit den tatsächlichen Bedarfen innerhalb der Organisation konfligieren. Durch die Übernahme der in der institutionellen Umwelt verankerten Rationalitätsmythen können Organisationen also Legitimität erzeugen unabhängig von den unmittelbaren Auswirkungen der übernommenen Strukturelemente auf Aktivitäten und Prozesse innerhalb der Organisation. Aus diesen Ausführungen lässt sich eine weitere zentrale These des soziologischen Neo-Institutionalismus – insbesondere von Meyer und Rowan (1977) – ableiten: Organisationen sind weniger an Effizienz, sondern primär an der Erlangung und Erhaltung von Legitimität orientiert. Für die Handlungsorientierungen der Akteure innerhalb der Organisation heißt dies, dass die in einer Organisation agierenden Akteure ihr Handeln an den in der Umwelt vorherrschenden Rationalitätsmythen ausrichten und weniger an einer effizienten Aufgaben- und Problembearbeitung in der Organisation orientiert sind.

Lose Kopplung und Entkopplung

Da eine Organisation kaum oder selten alle an sie gerichteten Umweltvorgaben und -erwartungen erfüllen kann, aber dennoch Legitimität bewahren will, wird im soziologischen Neo-Institutionalismus zwischen der Formalstruktur von Organisationen und ihrer Aktivitätsstruktur unterschieden. Die Formalstruktur von Organisationen ist von ihrer Umwelt einsehbar, wohingegen die Aktivitätsstruktur organisationale Handlungen umfasst, welche im Innern der Organisation stattfinden und von außen nicht unmittelbar sichtbar sind (vgl. Meyer und Rowan 1977). Die formalen Strukturen einer Organisation finden ihren Niederschlag beispielsweise in Organisationsplänen, festgelegten organisationalen Abläufen und Prozessen, formalisierten Legitimationsverfahren oder anderen operationalisierten Verfahrensabläufen sowie formalisierten Regeln. Unter die Aktivitätsstruktur lassen sich andererseits die tatsächlich stattfindende Kommunikation, Handlungsaktivitäten von den in der Organisation agierenden Akteuren, Routinen des organisationalen Alltags sowie sonstige organisationale Aktivitäten zusammenfassen.

Der Grad der Verbindung zwischen Aktivitäts- und Formalstruktur wird im soziologischen Neo-Institutionalismus durch den Begriff der Kopplung bzw. den Begriff der losen Kopplung beschrieben. Entspricht die Formalstruktur der Organisation nicht ihrer Aktivitätsstruktur, wird im soziologischen Neo-Institutionalismus von einer losen Kopplung (*loosely coupling*) oder auch einer Entkopplung (*decoupling*) gesprochen. Stimmt die Formalstruktur von Organisationen mit ihrer Aktivitätsstruktur überein, stellt dies aus neo-institutionalistischer

Perspektive eine feste Kopplung (*tight coupling*) dar (vgl. Meyer und Rowan 1977; March und Olsen 1976; Weick 1976).

Wie können Organisationen also trotz der heterogenen Umweltvorgaben und -erwartungen, welche an sie gerichtet werden und die sie kaum in der Gänze erfüllen können, Legitimität bewahren? Eine weitere zentrale These der neo-institutionalistischen Theoriebildung ist die, dass innerhalb von Organisationen die strukturelle Verbindung zwischen ihrer formalen Struktur und ihrer Aktivitätsstruktur nur schwach bzw. lose ausgeprägt ist. Durch die Entkopplung bzw. lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur kann die Organisation eine partielle Konformität mit ihrer institutionellen Umwelt herstellen. Dies bedeutet, dass Umweltvorgaben und -erwartungen in die formale Organisationstruktur inkorporiert werden, ohne dass die gesamte Organisationstruktur betroffen ist. Um Legitimität zu sichern gleicht die Organisation also lediglich ihre formale Struktur an, wovon interne organisationale Handlungen und Aktivitäten unberührt bleiben. Auf diese Weise erfüllt die Organisation – zumindest symbolisch – die an sie gestellten Umweltvorgaben und -erwartungen, bewahrt ihre Legitimität und sichert sich Ressourcen. In Organisationen wird daher häufig darauf verzichtet die Aktivitätsstruktur eingehend zu prüfen oder zu kontrollieren, um keine Inkonsistenzen zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur zu offenbaren, die zu Legitimationsverlusten führen könnten.

Durch den Mechanismus der Entkopplung lässt sich auch die bereits beschriebene Problematik lösen, wonach die Vorgaben und Erwartungen, die aus der institutionellen Umwelt inkorporiert werden, mit den tatsächlichen Bedarfen innerhalb der Organisation konfigurieren können. So ermöglicht eine lose Kopplung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur der Organisation, legitimierende formale Strukturen aufrechtzuerhalten, während gleichzeitig die tatsächlichen Aktivitäten innerhalb der Organisation flexibel gestaltet werden können (vgl. Meyer und Rowan 1977).

Neben der Strategie der losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur um Legitimität zu sichern, nutzen Organisationen Strategien der Vertrauensbildung (*logic of confidence*). Dies bedeutet, dass innerhalb sowie außerhalb der Organisation eine Aura des Vertrauens in organisationale Abläufe hergestellt wird. Durch Strategien der Vertrauensbildung wird der gute Glaube (*good faith*) an professionelle Standards, Routinen, Strukturen und Werte der Organisation aufrechtgehalten (vgl. Meyer und Rowan 1977).

In Anlehnung an eine Unterscheidung zwischen der formalen Struktur einer Organisation und dem alltäglichen organisationalen Handeln, trifft Brusson (1989) eine Unterscheidung

zwischen *talk* und *action*. Brunsson (1989) argumentiert, dass Organisationen gegenüber ihrer Umwelt durch *talk* Legitimationsanforderungen gerecht werden. Dieser *talk* ist jedoch entkoppelt von der *action*, also dem tatsächlich stattfindenden organisationalen Handeln. So können in der Organisation agierende Akteure durch *talk* signalisieren, dass sie die Vorgaben und Erwartungen ihrer Umwelt verarbeiten und z. B.: innovative Ideen verfolgen, während sich gleichzeitig auf der Aktivitätsstruktur zeigt, dass etablierte Routinen weiterverfolgt werden und gewohnte Handlungs- und Deutungsmuster weiterhin gültig sind. In Anbetracht heterogener Umwelterwartungen und -vorgaben bleibt Organisationen, so argumentiert Brunsson (1989), nur folgendes:

„[t]o talk in a way that satisfies one demand, to decide in a way that satisfies another, and to supply products in a way that satisfies a third“ (Brunsson 1989, S. 27).

Bunsson (1989) nimmt also eine weitere Differenzierung vor und zwar die von *talk* und *action* sowie *decision*, und ergänzt damit die Annahme der losen Kopplung bzw. Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur um das Problem des Entscheidens (*decision*) in Organisationen. So gewinnen *talk* und *action* erst an Bedeutung im Kontext von Entscheidungsprozessen innerhalb der Organisation.

In diesem Sinne soll im Folgenden näher betrachtet werden, wie Akteure in Organisationen Entscheidungen treffen und welche Rolle die Organisation bei der Entscheidungsfindung der in der Organisation agierenden Akteure spielt⁵. Organisationen reduzieren durch ihre Strukturen (z. B.: Organisationsprogramm, Entscheidungs- und Steuerungsmechanismen) die Entscheidungsoptionen von Akteuren und bietet dem Akteur damit eine begrenzte Anzahl an Entscheidungsoptionen. Die Entscheidungsoptionen von Akteuren werden also durch die Organisationsstrukturen eingeschränkt und innerhalb dieser Grenzen treffen die Akteure dann rationale Entscheidungen – oder vielmehr befriedigende Lösungen (*satisficing*), wie March und

⁵ Aus neo-institutionalistischer Sicht werden zweckrationale Entscheidungsprozesse innerhalb von Organisationen – wie sie in dem von Weber (1976) geprägten bürokratietheoretischen Verständnis von Organisationen zu finden sind – infrage gestellt. Die Annahme, dass Akteure zum einen alle ihre Entscheidungsoptionen und damit ihre Präferenzen genau kennen und zum anderen diese rational verfolgen (Theorien rationaler Wahl), wird kritisiert. Stattdessen rücken verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorien und damit begrenzt rationale Entscheidungsstrategien wie die *bounded rationality* von March und Simon (1976) in den Fokus. Die Theorie der begrenzten Rationalität geht davon aus, dass Akteure nicht in der Lage sind alle ihre möglichen Entscheidungsoptionen zu erfassen. Bei jeder Entscheidung handelt es sich demnach um eine Entscheidung, die unter begrenzter Rationalität getroffen wurde.

Simon (1976) formulieren. Organisationen reduzieren demnach die Komplexität der Umwelt für den Akteur, indem sie bestimmte Entscheidungsoptionen beschränken und andere wiederum ermöglichen. Letztendlich werden Entscheidungen in Organisationen dabei nicht mehr als individuelle Akteursentscheidungen, sondern als organisationale Entscheidungen verstanden.

Im Sinne der Annahme der begrenzten Rationalität entsprechen Entscheidungsprozesse in Organisationen eher einem *muddling through* (vgl. Lindblom 1959). Das bedeutet, dass marginale Korrekturen an der Peripherie laufender Organisationsprozesse umgesetzt werden statt weitreichende Entscheidungen, die sich auf die gesamte Organisation bzw. Organisationsstruktur auswirken, zu treffen.

Ein weiteres Modell, welches beschreibt wie Entscheidungsprozesse in Organisation vollzogen werden ist das *garbage can decision making* (vgl. Cohen et al. 1972). Cohen et al. (1972) stellen in diesem Modell in Frage, dass Entscheidungen in Organisationen kausale, geordnete und rationale Prozesse widerspiegeln. Sie differenzieren zwischen vier zentralen Elementen des Entscheidens in Organisationen: Akteuren, Entscheidungsgelegenheiten (z. B.: Besprechungen, Konferenzen oder sonstige Zusammenkünfte), Problemen, die von den Akteuren an die Organisation herangetragen werden und ihren Lösungen. Die Metapher der *garbage can* steht repräsentativ für die Entscheidungsgelegenheiten, in welche Probleme, Lösungen und Akteure mehr oder weniger zufällig aufeinandertreffen. Ob eine Entscheidung getroffen wird und welche Entscheidung getroffen wird, ist demnach davon abhängig welche Akteure in Entscheidungsgelegenheit zusammentreffen und welche Probleme oder Lösungen sie einbringen. Entscheidungen können also interpretiert werden als das Ergebnis eines zufälligen Zusammenflusses von Problemen, Lösungen, Akteuren in Entscheidungsgelegenheiten. Eine zentrale Annahme des *garbage can decision making* ist die, dass Probleme häufig von der Entscheidungsgelegenheit entkoppelt sind. So kann es vorkommen, dass Entscheidungen getroffen werden, ohne dass ein Problem vorgelagert war. Cohen et al. (1972) nutzen in dem Zusammenhang den Begriff der organisierten Anarchie. So werden in organisierten Anarchien langfristig die meisten Probleme erfolgreich gelöst, nur eben nicht zwingend an der Stelle, wo die Lösung geplant war.

Zusammenfassend lässt sich aus den obigen Aufführungen zu (Ent-)Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur in Organisationen schlussfolgern, dass die Begriffe der (Ent-)Kopplung bzw. losen Kopplung zentral für die neo-institutionalistische Theoriebildung sind. Während March und Rowan (1977) eine lose Kopplung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur fokussieren, um zu zeigen wie Organisationen mit heterogenen Umweltvorgaben und -erwartungen

umgehen, macht Brunsson (1989) geltend, dass in Organisationen *talk* häufig entkoppelt ist von der tatsächlichen *action*. Organisationssoziologische Entscheidungstheorien schließlich zeigen auf, dass die Elemente des Entscheidens nur lose miteinander gekoppelt sind.

Die bisher dargelegten zentralen Thesen des soziologischen Neo-Institutionalismus – die These zur Legitimität und die These der (Ent-)Kopplung bzw. losen Kopplung – können dazu beitragen, innerorganisatorische Prozesse zu erklären. Im Folgenden soll ein Konzept von DiMaggio und Powell (1983) vorgestellt werden, welches sich ebenfalls damit auseinandersetzt, wie Organisationen auf Erwartungen und Vorgaben ihrer institutionellen Umwelt reagieren.

Organisationale Felder und Isomorphie

Bevor die zentralen Thesen von DiMaggio und Powell (1983) vorgestellt werden, muss der von ihnen eingeführte Begriff des organisationalen Feldes (*organizational field*) definiert werden. Mit dem Konzept des organisationalen Feldes konkretisieren DiMaggio und Powell (1983) das Konzept der institutionellen Umwelt, welches von Meyer und Rowan (1977) verwendet wird. Der Begriff des Feldes wird einerseits im soziologischen Neo-Institutionalismus und andererseits bei Bourdieu (vgl. Bourdieu und Wacquant 1992) verwendet. Gemein ist allen Ansätzen, dass sie die relationalen Beziehungen zwischen Akteuren fokussieren. Damit ist gemeint, dass Akteure wechselseitig Bezug aufeinander nehmen und sich gegenseitig beeinflussen. Während die Akteure für Bourdieu jedoch Individuen sind, handelt es sich im soziologischen Neo-Institutionalismus um Organisationen. So besteht nach DiMaggio und Powell (1983) das organisationale Feld einer Organisation aus einer Gruppe von allen denjenigen Organisationen, die einen relevanten Bezugsrahmen für die Organisation bilden. DiMaggio und Powell (1983) definieren ein organisationales Feld wie folgt:

“By organizational field, we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products” (DiMaggio und Powell 1983, S. 148).

Zu einem organisationalen Feld einer Organisation gehören nach DiMaggio und Powell (1983) demnach konkurrierende oder kooperierende Organisationen sowie andere Organisationen, die die Funktion der regulativen Kontrolle der Organisation wahrnehmen.

DiMaggio und Powell (1983) stellen die für den soziologischen Neo-Institutionalismus zentrale These auf, dass sich innerhalb von organisationalen Feldern eine Angleichung der Organisationsstrukturen der einzelnen Organisationen ergebe. Das liege daran, dass sich die

Organisationen, die ein organisationales Feld definieren, aneinander orientieren, wodurch es – zumindest auf der Ebene der Formalstruktur – zu einer organisationalen Angleichung der Strukturen komme. DiMaggio und Powell (1983) bezeichnen diese Strukturangleichungsprozesse als Isomorphie.

DiMaggio und Powell (1983) differenzieren drei Mechanismen der Erzeugung von Isomorphie, die in organisationalen Feldern stattfinden können: Isomorphie durch Zwang (*coercive isomorphism*), Isomorphie durch normativen Druck (*normative isomorphism*) sowie Isomorphie als Ergebnis mimetischer Prozesse (*mimetic isomorphism*).

Isomorphie durch Zwang entsteht insbesondere durch formalen Druck, welcher auf die Organisation ausgeübt wird. Isomorphie durch Zwang äußert sich insbesondere durch rechtliche Vorgaben und staatliche Regulierungen.

Isomorphie durch normativen Druck ist das Ergebnis einer zunehmenden Professionalisierung von Berufen. Eine Profession zeichnet sich dadurch aus, dass sie bestimmte Handlungsorientierungen bereitstellt, die eine normative Orientierung für Akteure liefern. Dies bedeutet, dass Professionen die Handlungsorientierungen von Akteuren auf die professional möglichen eingrenzen.

Mimetische Prozesse stellen einen weiteren Mechanismus dar, der zu Isomorphie führt. Mimetische Prozesse kommen insbesondere zum Tragen bei heterogenen und widersprüchlichen Umwelterwartungen und -vorgaben. Mimese bezieht sich auf die wechselseitige Beobachtung von Organisationen in einem organisationalen Feld und beschreibt die daraus resultierende gegenseitige Imitation von Strukturen und Prozessen. Dabei orientieren sich Organisationen insbesondere an erfolgreichen Organisationen oder solchen Organisationen, die als erfolgreich wahrgenommen werden.

Es lässt sich schlussfolgern, dass Organisationen sich innerhalb eines organisationalen Feldes angleichen und sich daraus folgend – zumindest in ihrer formalen Struktur – ähneln. Dies bedeutet jedoch gleichzeitig, dass die Aktivitätsstrukturen von Organisationen große Diversität zeigen können, obwohl sich ihre Strukturen und Prozesse oberflächlich ähneln.

2.1.3 Der mikroinstitutionalistische Ansatz

Bisher wurden – dem makroinstitutionalistischen Ansatz entsprechend – insbesondere Umweltvorgaben und -erwartungen als strukturelle Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Organisationen betrachtet. Der Einfluss der in der Organisation agierenden Akteure auf die Organisationsgestaltung ist bisher noch weitestgehend ungeklärt. Dabei bietet der soziologische Neo-Institutionalismus ertragreiche Ansätze, welche den Einfluss von einzelnen Akteuren auf

die organisationale Gestaltung thematisieren. Diese Ansätze lassen sich der mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus zuordnen.

Wechselbeziehung zwischen Akteur und Organisation

Die bisher betrachtete makroinstitutionalistische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus betont, dass Organisationen institutionalisierte Strukturelemente aus ihrer Umwelt übernehmen – Organisationen also entsprechend ein Produkt ihrer institutionellen Umwelt darstellen. Im Gegensatz dazu versteht Zucker (1977, 1983), eine wichtige Vertreterin der mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus, Organisationen selbst als Institutionen (siehe dazu auch Kapitel 2.1.1). Dies bedeutet, dass Organisationen aus institutionalisierten Handlungs- und Deutungsmustern bestehen, die organisationsintern von den in der Organisation agierenden Akteuren produziert sowie reproduziert werden. Eine zentrale These ist die, dass die in der Organisation agierenden Akteure mit den Organisationsstrukturen in einer Wechselbeziehung stehen. Der Frage, wie Akteure die Organisationsstruktur beeinflussen und andersherum wie organisationale Strukturen die Handlungs- und Deutungsmuster von Akteuren prägen, widmet sich insbesondere der Beitrag von Zucker (1977), welcher im Folgenden vorgestellt werden soll.

Im Rahmen eines sozialpsychologischen Experimentes konnte Zucker (1977) zeigen, dass sich die Handlungs- und Deutungsmuster der in einer Organisation agierenden Akteure je nach Struktur ihres jeweiligen sozialen Kontextes (*social setting*) unterscheiden. Zucker (1977) generierte in einem sozialpsychologischen Experiment diverse soziale Kontexte, welche sich hinsichtlich ihres Grades der Institutionalisierung unterscheiden. So wiesen die generierten sozialen Kontexte beispielsweise einen schwachen Grad der Institutionalisierung auf. In diesem Fall waren schwach formalisierte organisationale Strukturen in dem sozialen Kontext eingebettet. Die Interaktion zwischen den Akteuren in dem Experiment ließ sich als individualisiert und frei aushandelbar beschreiben. Im Gegensatz dazu waren bei einem starken Grad der Institutionalisierung starke formalisierte organisationale Strukturen vorhanden, welche die Handlungsorientierungen der Akteure (vor-)definierten. Die Interaktion der Akteure ließe sich als entindividualisiert und reguliert beschreiben. Zucker (1977) kommt in ihrem Experiment zu dem Ergebnis, dass die Handlungs- und Deutungsmuster der Akteure sich je nach Grad der Institutionalisierung unterscheiden. Je stärker der Grad der Institutionalisierung, desto besser ließen sich die Handlungs- und Deutungsmuster der Akteure vorhersagen und desto resilenter waren die Handlungs- und Deutungsmuster der Akteure gegenüber einer möglichen exogenen Beeinflussung. Ein hoher Grad von Institutionalisierung wirkt demnach

stabilisierend auf das Handeln der Akteure und kreiert damit Erwartungssicherheit. Zucker (1977) konnte zudem aufzeigen, dass eine hohe Institutionalisierung die Handlungs- und Deutungsmuster der Akteure nicht nur beeinflusst, sondern dass dies auch unabhängig davon geschieht, ob Sanktionen, positiven Anreize oder soziale Kontrolle in die Akteursinteraktion integriert wurden. Als Fazit aus dem sozialpsychologischen Experiment von Zucker (1977) lässt sich schlussfolgern, dass formalisierte organisationale Strukturen individuelle Handlungs- und Deutungsmuster prägen sowie sogar untergraben können. Gleichzeitig werden diese formalisierten organisationalen Strukturen organisationsintern durch die in der Organisation agierenden Akteure produziert sowie von diesen reproduziert. An dieser Stelle zeigt sich die Wechselbeziehung zwischen den in einer Organisation agierenden Akteuren und der Organisation. Insgesamt unterstreicht Zucker (1977) die Macht, welche Organisationen zuteilwerden kann und zeigt auf, wie sich innerhalb der Organisationen eine eigene Logik herausbilden kann.

Im Gegensatz zu der makroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus nimmt die Mikrofundierung von Zucker (1977) die in der Organisation agierenden Akteure in den Blick und verweist darauf, dass Handlungs- und Deutungsmuster organisationsintern etabliert werden. Diese organisationsintern etablierten Handlungs- und Deutungsmuster können mit den Umweltvorgaben und -erwartungen, die von außen an die Organisation gerichtet werden, in Konflikt stehen, was wiederum die Inkorporation der Umweltvorgaben und -erwartungen erschwert. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass Organisationen nicht nur vielfältigen und komplexen Umweltvorgaben und -erwartungen gegenüberstehen, sondern zudem organisationsintern institutionalisierten Handlungs- und Deutungsmustern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Beiträge von Zucker (1977, 1983) innerorganisatorische Prozesse erklären zu können, indem sie Handlungs- und Deutungsmuster von Akteuren in Organisationen aufdecken.,

Institutioneller Entrepreneur

Ein weiterer Ansatz, welcher sich einer mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus zuordnen lässt und die Akteure innerhalb der Organisation und ihren Einfluss auf organisationale Strukturen fokussiert, ist das Modell des institutionellen Entrepreneurs (*Institutional Entrepreneur*), welches von DiMaggio (1988) etabliert wurde. Das Modell bietet im Grundsatz eine akteurszentrierte Erklärung dafür, wie institutioneller Wandel in Organisationen möglich ist. So stellt DiMaggio (1988) fest:

“New institutions arise when organized actors with sufficient resources (institutional entrepreneurs) see in them an opportunity to realize interests that they value highly.” (DiMaggio 1988, S. 14).

Im Gegensatz zur makroinstitutionellen Perspektive (siehe Kapitel 2.1.2), in welcher Veränderungen der Organisationsstruktur primär durch die Inkorporation von neuen Umweltvorgaben und -erwartungen erklärt werden, betrachtet DiMaggio (1988) Veränderungen der Organisationsstruktur als das Ergebnis individueller Akteurshandlungen. Während die makroinstitutionalistischen Konzepte also vorrangig strukturelle Bedingungen für die Erklärung von institutionellem Wandel geltend machen, setzt DiMaggio (1988) mit seinem Modell des institutionellen Entrepreneurs den Fokus auf die Rolle des Akteurs und damit auf eine endogene Erklärung für institutionellen Wandel. Der institutionelle Entrepreneur repräsentiert einen individuellen Akteur⁶, welcher neue Handlungs- und Deutungsmuster innerhalb von Organisationen etabliert oder Veränderungen der bestehenden organisationalen Struktur durchsetzt. Der institutionelle Entrepreneur erkennt demnach neue Möglichkeiten innerhalb bestehender organisationaler Strukturen und schöpft diese durch die Konstruktion neuer, innovativer Ansätze aus. DiMaggio (1988) spezifiziert zwei Eigenschaften des institutionellen Entrepreneurs. Zum einen handelt dieser interessengeleitet, intentional und strategisch und zum anderen verfügt der institutionelle Entrepreneur über ausreichend Ressourcen, die materieller, administrativer oder symbolischer Art sein können, um neue Handlungs- und Deutungsmuster und schließlich neue organisationale Strukturen zu etablieren. Nach Battilana et al. (2009) implementiert der institutionelle Entrepreneur zum einen Veränderungen, welche mit der institutionellen Organisationsstruktur des gegebenen institutionellen Kontextes brechen und mobilisiert zum anderen aktiv Ressourcen, um den institutionellen Wandel umzusetzen.

Eine zentrale These der mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus von DiMaggio (1988) lautet demnach, dass institutionelle Entrepreneure von den selbstverständlichen Handlungs- und Deutungsmustern in Organisationen abweichen und damit Initiatoren von Innovationen und organisationalem Wandel sein können. Der Akteur wird im Gegensatz zur makroinstitutionalistischen Perspektive, welche Organisationen als Produkt ihrer Umwelt wahrnimmt und damit Wandel in Organisationen nur begrenzt erklären kann, als Quelle von Wandel und Innovation angesehen.

⁶ Bei einem institutionellen Entrepreneur kann es sich auch um ein Kollektiv von Akteuren handeln.

Organizational Sensemaking

Ein weiteres Konzept, welches sich einer mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus zuordnen lässt, ist das Konzept des *Organizational Sensemaking*, das von Weick (1995) etabliert wurde. Genauer betrachtet kann das Konzept des *Organizational Sensemaking* als eine Weiterentwicklung der mikroinstitutionalistischen Ansätze betrachtet werden, da es die psychologischen Prozesse, welche die Handlungs- und Deutungsmuster der in der Organisation agierenden Akteure konstruieren, zu erklären versucht. So fehlt bei den bisher vorgestellten Ansätzen beispielsweise eine Auskunft zu der Frage, wie die in Organisationen agierenden Akteure die diversen Umweltvorgaben und -erwartungen verarbeiten und in Handlungsorientierungen übersetzen. Im Folgenden soll das Konzept des *Organizational Sensemaking* knapp erläutert werden.

Im Grundsatz beschreibt das Konzept des *Organizational Sensemaking*, wie Akteure ihrer Umwelt Sinn zuweisen. So formuliert Weick (1995):

„Sensemaking is what it is, namely, making something sensible. Sensemaking ist to be understood literally, not metaphorically“ (Weick 1995, S. 16).

Sinn zuzuweisen bedeutet im Sinne von Weick (1995) Verbindungen herzustellen: Es bedeutet *cues* in Form von Stimuli aus der Umwelt zu erfassen und diese mit entsprechenden *frames of reference* zu verbinden und zueinander in Beziehung zu setzen. Mit anderen Worten, *cues* werden anhand von *frames of reference* interpretiert. So werden beispielsweise aktuelle Ereignisse, Handlungen oder sonstige Sinneseindrücke (*cues*) anhand von früher gesammelten Erfahrungen (*frames of reference*) interpretiert und schließlich in Handlungsorientierungen übersetzt. Die Verbindung zwischen *cues* und *frames of reference* ergibt in diesem Fall den Sinn. Der Prozess der Herstellung dieser Verbindung kann also als *Sensemaking* – im Deutschen am treffendsten mit „Sinnstiftung“ übersetzt – beschrieben werden. Ein *cue* verbunden mit einem *frame of reference* definiert Weick (1995) als die kleinste mögliche Sinnstruktur. Im weiteren Verlauf des *Sensemaking* wird diese Sinnstruktur von dem Individuum durch weitere Verbindungen beispielsweise zu anderen *frames of reference* ergänzt, spezifiziert und aktualisiert. Im Ergebnis entstehen komplexe Sinnstrukturen. Der Prozess der Herstellung von oben beschriebenen Verbindungen – oder anders formuliert, der Prozess des *Sensemaking* – ist ein Akt, den Individuen permanent vollbringen. Jegliche Handlung, Deutung etc., die ein Individuum vollzieht geschieht in der Suche nach Verbindungen, mittels derer Sinn und schließlich Handlungsorientierungen hergestellt werden

können. Als erste zentrale Schlussfolgerung lässt sich festhalten, dass *Sensemaking* ein Prozess ist, den jedes Individuum permanent vollzieht.

Weick (1995) fokussiert in seinen Beiträgen insbesondere Prozesse des *Sensemaking* in Situationen, in welchen Akteure mit neuen, unbekannten Umweltbedingungen konfrontiert sind. *Sensemaking* wird insbesondere dann bedeutsam, wenn etablierte Sinnstrukturen nicht passen bzw. auf veränderte Umweltbedingungen treffen. In diesem Fall können die etablierten Sinnstrukturen nicht ergänzt und spezifiziert werden, d. h. die Sinnstrukturen bieten keine Handlungsorientierungen mehr. Durch *Sensemaking* werden in solchen Situationen neue Sinnstrukturen geschaffen. Dabei wird versucht, *cues* mit *frames of reference* in Verbindung zu setzen. Als Beispiele solcher *frames of reference* nennt Weick (1995) z. B. Ideologien, Handlungstheorien, Geschichten oder auch Traditionen. Die auf diese Weise neu entstandene Sinnstruktur wird im weiteren Prozess des *Sensemaking* ergänzt, spezifiziert und immer wieder aktualisiert.

Der Prozess des *Sensemaking* wird durch mehrere Merkmale gekennzeichnet (vgl. zum Folgenden Weick 1995, S. 17ff.):

- *Identitätskonstruktion* – Prozesse des *Sensemaking* beruhen auf Konstruktionen der eigenen Identität. So beeinflusst die Eigenwahrnehmung von Akteuren ihre Handlungen und die Interpretation der Ereignisse in ihrem Umfeld. Die Interpretation eines Ereignisses wird also durch die Identität bestimmt, die der Akteur im Umgang mit diesem annimmt.
- *Retrospektivität* – Prozesse des *Sensemaking* sind in der Regel retrospektiv. Das bedeutet, dass vergangene Erfahrungen oder Ereignisse in der Nachbetrachtung mit Sinn belegt werden.
- *Interagierend mit reagierender Umwelt* – Während des Prozesses des *Sensemaking* wird die Umwelt, in welcher das *Sensemaking* stattfindet, von den Akteuren selbst konstruiert. Die Stimuli aus der Umwelt werden in Einheiten unterteilt und kategorisiert. In diesen Prozess der Kategorisierung fließen eigene Vorstellungen des Akteurs mit ein und diese Kategorisierungen bilden dann wiederum die Basis für Prozesse des *Sensemaking*. Demnach, bilden selbsterzeugte Kategorisierungen die Voraussetzung für Prozesse des *Sensemaking* (siehe z. B. *self fulfilling prophecy*).
- *Sozialität* – Prozesse des *Sensemaking* finden in einem sozialen Kontext statt und werden durch Narration erzeugt. Dies kann sowohl in Form von sozialer Interaktion

oder in Form von Monologen, welche der Akteur im Stillen führt, stattfinden. Auf diese Weise wird – auch im letzteren Fall – ein sozialer Bezugsrahmen hergestellt.

- *Permanenz* – *Sensemaking* ist ein andauernder Prozess, welcher nicht durch einen Anfang oder ein Ende zu kennzeichnen ist.
- *Selektivität* – Beim Prozess des *Sensemaking* werden insbesondere Stimuli aus der Umwelt wahrgenommen, die der Akteur so oder in einer ähnlichen Form bereits kennt, welche dann die Grundlage für die Konstruktion von Sinnstrukturen bilden.
- *Plausibilität* – Der Prozess des *Sensemaking* wird primär von Plausibilität als von Genauigkeit angetrieben. Der Fokus liegt auf der Herstellung einer internen Konsistenz.

Die bisherigen Erläuterungen haben darlegen können, dass der Prozess des *Sensemaking* im Grundsatz beschreibt, wie Akteure Sinneswahrnehmungen, welche ihnen zunächst in ungeordneter Form begegnen, in handlungsleitende Sinnstrukturen übersetzen.

In einem nächsten Schritt stellt sich die Frage, welche Bedeutung Prozesse des *Sensemaking* aus einer organisationstheoretischen Perspektive haben. So können in Organisationen diverse Prozesse des *Sensemaking* differenziert werden (vgl. Weick 1995, S. 71ff.). Erstens finden Prozesse des *Sensemaking* auf einer intrasubjektiven Ebene (*intrasubjective*) statt. In Organisationen agierende Akteure sind permanent in Prozesse des *Sensemaking* involviert – sie stellen Sinn her über die organisationalen Strukturen, die in der Organisation stattfindenden Ereignisse, ihre Tätigkeiten in der Organisation etc. Zweitens handelt es sich beim Sensemaking zudem um eine soziale Interaktion. Dies bedeutet, dass die in einer Organisation agierenden Akteure sich durch Kommunikation stetig über Ereignisse austauschen und ihre Erfahrungen sowie Einstellungen gegenseitig teilen. Dadurch finden Prozesse des *Sensemaking* gewissermaßen auf einer intersubjektiven Ebene statt (*intersubjectivity*). Drittens gibt es in jeder Organisation kollektiv akzeptierte und geteilte Rollen, Strukturen und Prozesse etc. Diese Rollen, Strukturen und Prozesse sowie ihre Bedeutung, bleiben bestehen, während sich die Akteure, die diese Rollen, Strukturen und Prozesse stetig reproduzieren, ändern können. Prozesse des *Sensemaking*, welche an der Aufrechterhaltung solcher allgemeinen Rollen, Strukturen und Prozesse beteiligt sind, finden auf einer sozialstrukturellen Ebene statt (*generic subjective*). Während nach Weick (1995) das *Sensemaking* durch soziale Interaktion zwischen den in einer Organisation agierenden Akteuren eine Ressource der Innovation darstellt und institutionellen Wandel fördert, sorgt das *Sensemaking* auf der sozialstrukturellen Ebene für Kontrolle und sichert Stabilität der Organisation. Im Ergebnis findet sich ein Spannungsfeld

zwischen diesen beiden Ebenen. Die Hauptaufgabe von *Sensemaking* in Organisationen liegt darin, diese Spannung auszuhalten:

“how to accept the diversity and mutation of the world while retaining the mind's power of analogy and unity so that this changing world shall not become meaningless” (Weick 1995, S. 171).

Der Ansatz des *Sensemaking* ist also insofern fruchtbar für die Untersuchung der organisationalen Gestaltung von Schule, da er nicht nur aufzeigt, wie die in Organisationen agierenden Akteure ihrer Umwelt sowie den Vorgaben und Erwartungen ihrer Umwelt Sinn zuschreiben, sondern zudem auch berücksichtigt, dass die Akteure in organisationale Strukturen eingebettet sind, welche wiederum ihre Prozesse des *Sensemaking* beeinflussen.

Schlussfolgerung

Insgesamt kann durch eine Kombination aus makroinstitutionalistischer und mikroinstitutionalistischer Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus zum einen, die institutionelle Einbettung der Handlungs- und Deutungsmuster der in der Organisation agierenden Akteure nachvollzogen werden. Zum anderen kann gleichzeitig der Akteur als aktiver Gestalter seiner Umwelt begriffen werden. In dieser Dissertation wird argumentiert, dass makro- und mikroinstitutionalistische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus sich gegenseitig ergänzen können. Während die makroinstitutionalistische Perspektive den Zusammenhang zwischen der Organisation und ihrer institutionellen Umwelt beleuchtet, betrachtet die mikroinstitutionalistische Perspektive den Zusammenhang zwischen der Organisation und dem Akteur. Im Ergebnis wird durch Kombination der makro- und mikroinstitutionalistische Perspektive die komplexe Wechselbeziehung zwischen Akteur, Organisation, Umwelt betrachtet.

In dieser Dissertation wird die Wechselbeziehung zwischen Schulleitung, Schule und Umwelt der Schule näher untersucht. Im folgenden Kapitel soll, nachdem die zentralen Thesen der makro- und mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus vorgestellt wurden, der Fokus auf das Forschungsfeld Schule und Schulleitung gerichtet werden. So geht es darum zu klären, welche Perspektiven der soziologische Neo-Institutionalismus auf die Untersuchung von Schulleitung und Schule eröffnet.

2.2 Schule und Schulleitung aus Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass die neo-institutionalistische Theoriebildung für die Untersuchung von Fragestellungen in Bezug auf Schule und Schulleitung nützlich ist. So nahmen die ersten Forschungsarbeiten zum (makroinstitutionalistischen) soziologischen Neo-Institutionalismus zunächst auf Organisationen im Kultur- und Bildungsbereich Bezug, und erst im Anschluss konzentrierten sich die Vertreter*innen neo-institutionalistischer Forschung auf wirtschaftliche und politische Organisationen. Auch bei aktuellen empirischen Forschungsstudien im Rahmen des soziologischen Neo-Institutionalismus liegt der Fokus primär auf Organisationen des politischen und wirtschaftlichen Sektors. Insofern stellt sich die Frage, wie der soziologische Neo-Institutionalismus mit seinen oben vorgestellten zentralen Thesen für Forschungsarbeiten im schulischen Bereich relevant sein kann. Im Folgenden soll diese Frage beantworten werden, indem das Potenzial der neo-institutionalistischen Theoriebildung am Beispiel des Schulwesens in der Bundesrepublik herausgearbeitet wird. Dabei wird zudem deutlich, welche besonderen Merkmale die Organisation Schule im Vergleich zu anderen Organisationen kennzeichnen.

Dieses Kapitel gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird die makroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus auf Schule und Schulleitung gerichtet (Kapitel 2.2.1). Im Anschluss werden Schule und Schulleitung aus einer mikroinstitutionalistischen Perspektive betrachtet (Kapitel 2.2.2). Im letzten Teil dieses Kapitels sollen Forschungsarbeiten vorgestellt werden, welche Fragestellungen im Bereich der Schulforschung mit Rückgriff auf die neo-institutionalistische Theoriebildung beantworten (Kapitel 2.2.3).

2.2.1 Der makroinstitutionalistische Ansatz

Das folgende Kapitel orientiert sich an den zentralen Konzepten der makroinstitutionalistischen Theoriebildung, die im vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurden und verknüpft diese mit Überlegungen zum Schulsektor in Deutschland bzw. des Landes Nordrhein-Westfalen.

Umweltvorgaben und -erwartungen

Eine zentrale These der makroinstitutionalistischen Theoriebildung ist die, dass sich die Struktur von Organisationen aus der Auseinandersetzung mit den Vorgaben und Erwartungen ihrer Umwelt konstituiert (vgl. Meyer und Rowan 1977; DiMaggio und Powell 1983). Schulen sehen sich mit heterogenen Umweltvorgaben und -erwartungen konfrontiert, was aus neo-institutionalistischer Perspektive den Druck auf schulische Organisationen erhöht, diese zu

berücksichtigen und bei der Gestaltung ihrer Organisationstruktur zu verarbeiten. Wie Schulen die Umweltvorgaben und -erwartungen erfüllen, wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels deutlich. Zunächst stellt sich jedoch die Frage, von welcher Seite Umweltvorgaben und -erwartungen an Schulen in Deutschland herangetragen werden.

In Anlehnung an das Drei-Säulen-Modell von Scott (2014) identifiziert Mitchell (1995) drei relevante Umwelten für Schulen: die politische Umwelt, die Normen der Profession sowie sozio-kulturelle Überzeugungen und Vorstellungen. Auch wenn Mitchell (1995) sich in seinen Ausführungen nicht auf das deutsche Bildungs- und Schulsystem bezieht, lassen sich seine Schilderungen durchaus darauf übertragen.

Die politische Umwelt der Schule wird durch die Administration des Bundes, der Bundesländer sowie im Bundesland Nordrhein-Westfalen durch Bezirksregierungen und deren nachgeordnete Behörden⁷ repräsentiert. In Deutschland gilt die Kulturhoheit der Länder, damit ist gemeint, dass die primäre Zuständigkeit auf dem Gebiet der Kultur, und damit auch auf dem Gebiet der Bildung, auf Bundeslandebene liegt. In Nordrhein-Westfalen richtet das Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) Verordnungen, Gesetze und Weisungen an die kommunale Ebene – also an die Bezirksregierungen und deren nachgeordnete Behörden. Die Einzelschule handelt im Rahmen dieser gesetzlichen Vorgaben des Ministeriums. Im Sinne dieser föderalen Verteilung von Zuständigkeiten wird die organisatorische Gestaltung der Einzelschule durch die Bezirksregierungen und deren nachgeordnete Behörden strukturiert und kontrolliert. Gleichzeitig lassen sich jedoch viele bildungspolitische Reformen der letzten Jahre unter dem Schlagwort der Schulautonomie zusammenfassen. Im Ergebnis entsteht ein Spannungsfeld zwischen vorgegebenen Regulierungen einerseits und der zugleich vorgegebenen Erwartung autonomer Entscheidungen der Einzelschule.

Als zweite relevante Umwelt für Schulen definiert Mitchell (1995) Normen der Profession. Auch hier zeigen sich komplexe Umweltvorgaben und -erwartungen. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass zwischen schulischen Akteuren – sowie auch innerhalb der

⁷ Das Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) ist die oberste Schulaufsichtsbehörde des Landes Nordrhein-Westfalen und nimmt für das Land die Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen wahr. Die Bezirksregierungen sind obere Schulaufsichtsbehörden und nehmen die Dienst- und Fachaufsicht über Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Sekundarschulen, Berufskollegs und Förderschulen wahr. Die Schulämter sind untere Schulaufsichtsbehörden und nehmen die Dienst- und Fachaufsicht über Grundschulen und Hauptschulen wahr (vgl. Bogumil et al. 2016). In Nordrhein-Westfalen bilden fünf Bezirksregierungen die obere Schulaufsichtsbehörde sowie 53 Schulämter die untere Schulaufsichtsbehörde.

gesellschaftlichen Debatte – Uneinigkeit über grundlegende Fragen herrscht. Diese Fragen betreffen z. B. die Ziele der Profession und die Gestaltung von Schule. Diese Uneinigkeit zeigt sich bereits bei einer der grundlegenden Fragen, nämlich der nach dem Ziel von schulischer Bildung: Erfüllt Bildung in erster Linie einen kulturellen und persönlichkeitsbildenden Selbstzweck? Stellt Bildung eine ökonomische Ressource dar, ein Mittel der gesellschaftlichen Teilhabe oder dient sie der Überwindung von sozioökonomischen Disparitäten?

Außerdem identifiziert Mitchell (1995) eine dritte für die Schule relevante Umwelt, die der sozio-kulturellen Normen und Vorstellungen. So tragen nach Mitchell (1995) Schulen die Hauptverantwortung „to create a more open and integrated culture“ (Mitchell 1995, S. 176): Von der Schule werde gefordert, dass das Prinzip der Chancengleichheit eingehalten wird. Gleichzeitig werde das Prinzip der Chancengleichheit jedoch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt verletzt. Zudem solle in der Schule Verständnis und Toleranz gegenüber unterschiedlichen soziokulturellen Gruppen vermittelt werden – nicht selten aber konfliktierten, die zu vermittelnden Werte mit den soziokulturellen Vorstellungen des sozialen Umfelds der Schüler*innen. Darüber hinaus müsse sich die Schule mit den Umweltvorgaben, die von der Nachbarschaft oder der Gemeinde an sie herangetragen werden und die sich je nach geografischer Lage der Schule und der Komposition ihrer Schülerschaft unterscheiden, auseinandersetzen. So fasst Mitchell (1995) zusammen, dass

„public schools face the exquisite agony of being the organization toward which cultural conflict is most often directed.“ (Mitchell 1996, S. 176).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass drei relevante Umwelten identifiziert werden können, welche heterogene Vorgaben und -Erwartungen an die Schule richten: Die politische Umwelt, die Normen der Profession und soziokulturelle Normen und Vorstellungen.

Legitimität

Nach Meyer und Rowan (1977) inkorporieren Organisationen Strukturelemente aus ihrer Umwelt, welche institutionalisiert und rationalisiert sind. Die Organisation verfolge damit das Ziel, Legitimität zu erlangen und sich somit ihr Fortbestehen zu sichern.

Wenn die Überlegungen von Meyer und Rowan (1977) konsequent auf die Organisation Schule bezogen werden, legen sich folgende Feststellungen nah: Die institutionelle Umwelt der Schule – repräsentiert durch die politische Umwelt, die Normen der Profession und soziokulturelle Normen und Vorstellungen – richtet Vorgaben und Erwartungen darüber, wie eine rational agierende Schule gestaltet sein sollte und welchen Effizienz- und Rationalitätskriterien sie gerecht werden muss an die Schule. Um diesen Vorgaben und Erwartungen der institutionellen

Umwelt zu entsprechen, inkorporiert die Schule diese in ihre Organisationsstruktur und erlangt damit Legitimität. So lässt sich zusammenfassend schlussfolgern, dass Schulen durch die Übernahme der in der institutionellen Umwelt verankerten „Rationalitätsmythen“ Legitimität erzeugen. Dies geschieht jedoch unabhängig von den unmittelbaren Auswirkungen der übernommenen Strukturelemente auf z. B. Unterrichtsaktivitäten, schulische Routinen oder andere schulische Aktivitäten. Die Handlungsorientierungen von schulischen Akteuren wie Schulleitungen sind demnach nicht ausschließlich an den pädagogischen Zielen der Schule (z. B. das Erreichen von Lernzielen durch eine effiziente Unterrichtsplanung) ausgerichtet, sondern auch an den in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen darüber, wie eine „gute Schule“ gestaltet sein sollte.

Meyer und Rowan (2018), deren Forschungsschwerpunkt in der Anfangsphase der neo-institutionalistischen Theoriebildung auf Organisationen des Bildungs- und Kultursektors lag, fassen das Konformitätsstreben der Schule mit ihrer institutionellen Umwelt wie folgt zusammen:

„Educational organizations are created to produce schooling for corporate society. They create standard types of graduates from standard categories of pupils using standard types of teachers and topics. As their purposes and structures are defined and institutionalized in the rules, norms, and ideologies of the wider society, the legitimacy of schools and their ability to mobilize resources depend on maintaining congruence between their structure and these socially shared categorical understandings of education.“ (Meyer und Rowan 2018, S. 182 f.).

Demnach entspricht die schulische Organisationsstruktur den gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, wie Schule gestaltet sein sollte. Je höher die Konformität der Schule mit ihrer institutionellen Umwelt ist, desto mehr Legitimität wird ihr zugesprochen. Meyer und Rowan (2018) führen drei Vorteile auf, die sich aus dem Konformitätsstreben der Schule mit ihrer institutionellen Umwelt ergeben (die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Meyer und Rowan 2018):

Erstens entsteht durch das Konformitätsstreben der Schule mit ihrer institutionellen Umwelt ein geteiltes Vokabular bzw. eine für Schule und Umwelt gemeinsame Sprache. Dies erleichtert den gegenseitigen Austausch und eröffnet der Schule damit den Zugang zu Ressourcen.

Zweites kann Schule dadurch Reputation bzw. Prestige gewinnen. So kann die Schule „Rationalitätsmythen“ aus ihrer Umwelt inkorporieren, die als besonders modern, innovativ oder effizient bewertet werden. Durch die Übernahme dieser prestigeträchtigen Strukturelemente gewinnt die Schule selbst an Prestige und kann sich dadurch weitere Ressourcen sichern. Meyer und Rowan (1977) sprechen in diesem Zusammenhang auch davon, dass die Inkorporation von „Rationalitätsmythen“ in die Organisationsstruktur als Zeremonie

rituell inszeniert und von den Akteuren der Organisation demonstrativ präsentiert wird (S. 355). Drittens ist die Schule auf eine Konformität mit ihrer Umwelt angewiesen, um Ordnung sicherzustellen. Um nachzuvollziehen, wie das Konformitätsstreben der Schule mit ihrer Umwelt stabilisierend wirkt, soll an dieser Stelle kurz auf das Konzept der Identität hingewiesen werden. Die Identität von Akteuren wird sozial konstruiert und ist demnach stark geprägt durch die Umwelt, also u. a. durch Normen, Erwartungen, Verordnungen etc. die in der Umwelt vorherrschen. So leiten Schulleitungen ihre Identität aus gesellschaftlich definierten Vorgaben und Erwartungen – beispielsweise über die Normen ihrer Profession – ab und halten diese Identitäten im Rahmen ihres schulischen Handels aufrecht. Dass Schulleitungen sowie auch alle anderen schulischen Akteure ihre Identität entsprechend ihrer Umweltvorgaben und -erwartungen konstruieren, schafft Plausibilität und somit auch Orientierung und Ordnung (vgl. Meyer und Rowan 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schulen vornehmlich aus legitimatorischen Gründen rationalisierte und institutionalisierte Strukturen aus ihrer Umwelt inkorporieren – der tatsächliche Einfluss der übernommenen Strukturen auf die effiziente Verwirklichung der pädagogischen Ziele ist dabei zweitrangig. Meyer et al. (1992) fassen dies wie folgt zusammen:

„Schools succeed and fail according to their conformity to institutional rules, rather than by effectiveness of their technical performance. A school succeeds if everyone agrees that it is a school, regardless of its success in instruction or socialization. This leads to the supposition that schools will be attentive to their general reputation“. (Meyer et al. 1992, S. 56).

Lose Kopplung und Entkopplung

Da Schulen nicht allen Umweltvorgaben und -erwartungen, welche an sie gerichtet werden, gerecht werden können, aber dennoch Legitimität sichern wollen, differenziert sich ihre Organisationsstruktur in Formalstruktur und Aktivitätsstruktur.

Die formalen Strukturen von Schule finden ihren Niederschlag beispielsweise in dem Schulprogramm⁸, den Bildungs- und Lehrplänen, den Professionen schulischer Akteure

⁸ Van Buer und Köller (2007) definieren das Instrument Schulprogramm wie folgt: „Schulprogramme sind Instrumente der Einzelschule, [...] um die Wirksamkeit der jeweils vereinbarten Lehr-Lern-Milieus und der darin ablaufenden Prozesse bezüglich der explizit vereinbarten Zielhorizonte zu verbessern. Schulprogramme sind auch Instrumente, um das innerstädtische Netz direkter und indirekter Wirkungen mittels der vereinbarten Evaluationskonzepte Schritt für Schritt systematisch abzubilden, die Wirtschaftlichkeit der Entwicklungskonzepte zu erfassen, dieses Wissen mit den Akteuren in die Konstruktion von Schule und Unterricht zurückzubinden und evaluationsbasierte Entscheidungen für die weiteren schulinternen Interventionen vorzubereiten“ (S. 123). Die Entwicklung eines Schulprogramms ist verpflichtend für alle Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen.

(Schulleitung, Lehrkräfte, pädagogisches Personal und weiteres schulisches Personal und ihren jeweiligen Dienstaufgaben), der Schulordnung, dem Qualitätsmanagement oder anderen Verfahren der Inspektion und Evaluation sowie in weiteren operationalisierten Verfahrensabläufen und formalisierten schulischen Projekten. Unter die Aktivitätsstruktur lassen sich andererseits schulinterne Kommunikation, Handlungsaktivitäten von schulischen Akteuren, Routinen des Schulalltags, tatsächlich stattfindende Unterrichtsaktivitäten sowie sonstige schulische Aktivitäten zusammenfassen.

Meyer und Rowan (2018) zufolge passen Schulen ihre Formalstruktur an ihre institutionelle Umwelt an und symbolisieren dementsprechend Konformität mit den Erwartungen darüber, wie eine rational agierende Schule gestaltet sein sollte. Gleichzeitig entkoppeln Schulen das tatsächliche organisationale Handeln von diesen formalen Strukturen. Die formalen Strukturen der Schule signalisieren für Meyer und Rowan (2018) demnach Konformität mit relevanten Umweltvorgaben und -erwartungen, ohne die Aktivitätsstruktur wie z. B. die Routinen des Schulalltags oder Unterrichtsaktivitäten zu beeinflussen. Demnach ermöglicht es die Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur es Schulen, flexibel auf neue Umweltvorgaben und -erwartungen zu reagieren. So können Schulen ihre formalen Strukturen an neue Umweltvorgaben und -erwartungen anpassen, während auf Ebene der Aktivitätsstruktur *business as usual* stattfindet.

Neben der Strategie der losen Kopplung nutzen Schulen Strategien der Vertrauensbildung (*logic of confidence*), um den Legitimitätsanforderungen der institutionellen Umwelt gerecht zu werden. Dabei stellen Schulen eine Aura des Vertrauens in organisationale Abläufe her und symbolisieren dadurch, dass sie den Umweltvorgaben und -erwartungen nachkommen können. So wird z. B. in der Schule deutlich gemacht, dass Schulleitung, Lehrkräfte und anderes schulisches Personal sich entsprechend ihrer Kompetenzen professionell verhalten. Durch Vertrauensbildung, d. h. durch Bildung der intrinsischen Überzeugung, dass die schulischen Akteure in der Schule kompetent und nach bestem Wissen und Gewissen handeln, kann die Organisation Legitimität gegenüber ihrer institutionellen Umwelt z. B. der Bildungsadministration, sichern.

Während Meyer und Rowan (1977) fokussieren wie Organisationen mit heterogenen Umweltvorgaben und -erwartungen umgehen und als Konsequenz eine lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur beobachten, entwirft Weick (1976) die These der losen Kopplung als Gegenentwurf zu Webers Bürokratietheorie (1976) und seinem idealtypischen Verständnis von einer bürokratischen, zweckrational strukturierten Organisation.

Nach Weick (1976) bestehen Schulen aus diversen, lose gekoppelten Subsystemen (*schools as loosely coupled systems*). Die Subsysteme nehmen nach Weick (1976) differenzierte Funktionen wahr: Schulleitung, Schulsekretariat, Lehrkräfte, Schüler- und Elternvertretung, Schul- und Jahrgangsstufen, Konferenzen sowie die einzelnen Klassen. Die Akteure der jeweiligen Subsysteme und ihre Handlungsaktivitäten sind nur schwach miteinander verbunden. Die Folge ist, dass die Handlungsaktivitäten und Entscheidungen in einem Subsystem nicht direkt auf ein anderes Subsystem einwirken.

Das heißt beispielsweise, dass Handlungsaktivitäten der Lehrkraft im Unterricht autonom gegenüber anderen Lehrkräften und der Schulleitung ablaufen. Andersherum impliziert dies, dass Handlungsaktivitäten und Entscheidungen der Schulleitung einen geringen Einfluss auf den schulischen Alltag sowie auf das Handeln der Lehrkräfte haben⁹. Auch die Kopplung zwischen der Bildungsadministration – repräsentiert durch die verschiedenen Schulaufsichtsbehörden – und der Schulleitung ist schwach. Gleichzeitig muss sich die Schule gegenüber der Bildungsadministration verantworten und Legitimitätsanforderungen nachkommen um den Anspruch auf Ressourcen zu rechtfertigen. Die Schulleitung steht dabei in einem Spannungsverhältnis: Einerseits ermöglicht die lose Kopplung den Lehrkräften und anderen schulischen Akteuren Raum für ihre Selbstbestimmung und steigert somit ihre Handlungsautonomie. So erfordert nach Weick (1976) das Leiten eines lose gekoppelten Systems nur wenig Koordination und gleichzeitig kommt es zu weniger Konflikten innerhalb des Systems (Weick 1976, S. 5). Andererseits müssen die Schulen den Legitimitätsanforderungen der Bildungsadministration nachkommen und unterliegen ihrer Kontrolle. Mit anderen Worten, Legitimationsanforderungen müssen innerhalb eines lose gekoppelten Systems umgesetzt werden. Dies habe häufig zur Folge, dass die Schule „Rationalitätsmythen“ inkorporiere und symbolisch Konformität mit den Legitimitätsanforderungen demonstriere. Die Bildungsadministration sehe durch die Konformität der Schule mit den „Rationalitätsmythen“ ihre Legitimationsanforderungen umgesetzt, während auf der Aktivitätsstruktur der Schule *business as usual* stattfindet.

Insgesamt argumentiert Weick (1976), dass die hierarchische Ordnung des Schulsystems begrenzt sei, da die einzelnen Subsysteme – von der Schulaufsicht, über die Schulleitung bis hin zu den Lehrkräften und den Schulklassen – lediglich lose miteinander verbunden seien. Jedes Subsystem folge seiner eigenen Logik. Lose gekoppelte Systeme seien demnach schwer

⁹ Im darauffolgenden Kapitel 2.2.2 wird aus einer mikroinstitutionalistischen Perspektive des Neo-Institutionalismus auf die Rolle der Schulleitung sowie auf die Handlungsaktivitäten der Schulleitung geschaut, wobei gezeigt wird, dass die Schulleitung durchaus Einfluss auf schulische Alltagshandlungen haben können.

veränderbar, gewährleisteten aber gleichzeitig ein reibungsloses Fortbestehen von Routinen und Alltagshandeln innerhalb der Schule.

Neben einer losen Kopplung der formalen Strukturen und ihren Aktivitätsstrukturen weisen Schulen zudem eine (Ent-)Kopplung von *talk* und *action* auf (vgl. Brusson 1989). Während Schulleitungen also z. B. Leitlinien für ihre Schule kommunizieren, Reformen unterstützen und Initiativen befürworten und somit durch *talk* signalisieren, dass sie die Vorgaben und Erwartungen ihrer Umwelt verarbeiten, könne sich auf der Aktivitätsstruktur zeigen, dass etablierte Routinen und Handlungsorientierungen weiterverfolgt werden und gewohnte Deutungsmuster weiterhin gültig sind. Neben dieser Entkopplung von *talk* und *action* könnten Schulen jedoch auch eine enge Kopplung von *talk* und *action* aufweisen, so dass beispielsweise der im *talk* signalisierte Reformwille sich in der Aktivitätsstruktur widerspiegeln.

Zusammenfassend lässt sich aus den obigen Darlegungen schlussfolgern, dass sich die – für die neo-institutionalistische Theoriebildung zentralen – Mechanismen der (Ent-)Kopplung bzw. losen Kopplung in der Organisation Schule wiederfinden. So können Schulen eine (Ent-)Kopplung zwischen ihrer Formal- und Aktivitätsstruktur (vgl. Meyer und Rowan 1977), eine (lose) Kopplung zwischen ihren hierarchischen Strukturen (vgl. Weick 1976) oder auch eine (Ent-)Kopplung von *talk* und *action* aufweisen (vgl. Brunsson 1989).

Organisationale Felder und Isomorphie

Nach DiMaggio und Powell (1983) gehören zu einem organisationalen Feld einer Organisation konkurrierende oder kooperierende Organisationen sowie andere Organisationen, die die Funktion der regulativen Kontrolle der Organisation wahrnehmen.

Es stellt sich die Frage, welche Organisationen das organisationale Feld einer Schule bilden. Zum einen lässt sich annehmen, dass das organisationale Feld einer Schule aus anderen Schulen besteht. Die Schulen können in Konkurrenz zueinanderstehen. Z. B.: können Schulen derselben (oder auch unterschiedlicher) Schulform um neue Schüler*innen konkurrieren. Außerdem können Schulen durch eine Kooperation miteinander verbunden sein, z. B. durch gemeinsame Projekte oder eine andere Art des Austauschs. Etwas weiter gefasst kann angenommen werden, dass Schulen, die sich in räumlicher Nähe befinden, das organisationale Feld dieser Schule definieren. Diese Schulen teilen sich ein Netzwerk (z. B.: Schulaufsichtsbehörde, Stadtverwaltung etc.) und nehmen daher indirekt aufeinander Bezug. Zum anderen gehören auch Schulaufsichtsbehörden, die kommunale Stadtverwaltung oder andere Organisationen, mit denen die Schule interagiert, zum organisationalen Feld einer Schule.

Im soziologischen Neo-Institutionalismus gelten Schulen – insbesondere im Hinblick auf formale Strukturen – als isomorph, also strukturangleichend. So schreibt Ginsberg (1995): „[I]nstitutional isomorphism is obvious in the organizational field of public education“ (Ginsberg 1995, S. 158). So lassen sich auch die drei Mechanismen zur Erzeugung von Isomorphie – Isomorphie durch Zwang, Isomorphie durch normativen Druck sowie Isomorphie als Ergebnis mimetischer Prozesse – in den organisationalen Felder von Schule beobachten.

Unter dieser Voraussetzung zeigen sich gerade für Schulen Strukturangleichungsprozesse durch Zwang. So nimmt die Bildungsadministration, die eine grundlegende und übergreifende Steuerung des Bildungssystems durch Verordnungen, Gesetze, und Weisungen anstrebt, per Zwang Einfluss auf die schulische Struktur.

Isomorphie durch normativen Druck entsteht durch eine zunehmende Professionalisierung von Berufen wie beispielsweise die des Schulleitungsamts. Das Schulleitungsamt ist eine ausformulierte Profession mit klar definiertem Professionswissen. Durch zunehmende Professionalisierung und die Vermittlung von Professionswissen an Schulleitungen und angehende Schulleitungen werden nach der Argumentation von DiMaggio und Powell (1983) die Wahrnehmungsweisen und Handlungsorientierungen von Schulleitungen vereinheitlicht. Bei der Isomorphie durch mimetische Prozesse orientieren sich Schulen insbesondere an erfolgreichen Schulen. Dies bedeutet: Schulen übernehmen Strukturen und Prozesse von erfolgreicheren Schulen oder von Schulen, die als erfolgreicher oder legitimer wahrgenommen werden. So stellen z. B. formale Evaluationen oder Auszeichnungen die nötige Sichtbarkeit für mimetische Prozesse dar und fördern Isomorphien innerhalb des organisationalen Feldes einer Schule. Durch die Rezeption der Strukturen und Prozesse von anderen (erfolgreichen) Schulen ist es der Schule möglich, ihre eigene Legitimität zu stärken.

Es lässt sich schließen, dass Schulen sich innerhalb eines organisationalen Feldes angleichen und sich daher – zumindest in ihrer formalen Struktur – ähneln. Dies bedeutet jedoch gleichzeitig, dass die Aktivitätsstrukturen von Schulen große Diversität zeigen können, obwohl sich ihre Strukturen und Prozesse oberflächlich ähneln.

Schlussfolgerung

Insgesamt ist aus makroinstitutionalistischer Perspektive festzuhalten, dass die Organisationsstrukturen von Schulen durch ihre institutionelle Umwelt beeinflusst werden. Die Umwelt der Schule verlangt eine Angleichung der organisationalen Strukturen der Schule an institutionalisierte Vorgaben und Erwartungen – das Ergebnis ist Isomorphie. Die Angleichung der Organisation an ihre Umwelt erfolgt durch die Inkorporation von „Rationalitätsmythen“ mit

dem Ziel Legitimität zu erzeugen. Dass dies gelingen kann, wird im soziologischen Neo-Institutionalismus mit der These der losen Kopplung organisationaler Strukturen begründet. So findet sich in Schulen häufig eine lose Kopplung zwischen hierarchischen Strukturen sowie zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur.

2.2.2 Der mikroinstitutionalistische Ansatz

Das folgende Kapitel behandelt die mikroinstitutionalistische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus auf Schule und insbesondere auf die Schulleitung. Dabei werden die schon vorgestellten zentralen Konzepte der mikroinstitutionalistischen Theoriebildung aufgegriffen und in Zusammenhang gestellt mit Überlegungen zum Schulsektor in Deutschland bzw. des Landes Nordrhein-Westfalen.

Wechselbeziehung zwischen Akteur und Organisation

Die Mikrofundierung des soziologischen Neo-Institutionalismus von Zucker (1977) hat wichtige Implikationen für die Untersuchung von Schule.

Eine zentrale Annahme der mikroinstitutionalistischen Theoriebildung ist die, dass die in der Organisation agierenden Akteure mit den Organisationsstrukturen in einer Wechselbeziehung stehen. So prägen formalisierte organisationale Strukturen individuelle Handlungs- und Deutungsmuster. Gleichzeitig werden die formalisierten organisationalen Strukturen durch die in der Organisation agierenden Akteure produziert sowie von diesen reproduziert (vgl. Zucker 1977, 1983).

Diese mikroinstitutionelle Perspektive Zuckers (1977) eröffnet einen neuen Blick auf die Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur in der Schule. So lässt sich aus Zuckers (1977) Ergebnissen schlussfolgern, dass Veränderungen auf Ebene der Formalstruktur nicht ohne Veränderungen der Aktivitätsstruktur erfolgen können, da Veränderungen der Formalstruktur neue Handlungs- und Deutungsmuster der schulischen Akteure und somit Veränderungen der Aktivitätsstruktur hervorbringen. Diese neuen Handlungs- und Deutungsmuster werden umso stärker von den schulischen Akteuren internalisiert und sind umso persistenter, je stärker diese institutionalisiert – also in die formalisierten organisationalen Strukturen der Schule eingebettet – sind. Wenn also beispielsweise Schulprojekte in formalisierte organisationale Strukturen eingebettet werden, dann beeinflusst dies grundsätzlich die Handlungs- und Deutungsmuster der schulischen Akteure. Formal- und Aktivitätsstruktur der Schule sind also insbesondere im Falle von stark formalisierten organisationalen Strukturen miteinander verkoppelt. Gleichzeitig lässt sich aus den Ergebnissen von Zucker (1977) jedoch schlussfolgern, dass ein stark

formalisierte organisationaler Kontext dazu führen kann, dass z. B. innovative Ideen, die einzelne schulische Akteure in den schulischen Kontext implementieren möchten, blockiert werden. Dies geschieht, weil durch die vorherrschenden formalen Strukturen etablierte Handlungs- und Deutungsmuster reproduziert werden und somit individuelle Initiativen untergraben werden können.

An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung der Rolle der Schulleitung. Die Profession der Schulleitung gestaltet per Definition die Formalstruktur der Schule. So kann die Schulleitung beispielsweise die Implementation innovativer Projekte unterstützen, operationalisierte Verfahrensabläufe neugestalten sowie die Schulordnung festlegen oder auch das Schulprogramm mitgestalten. Zudem kann die Schulleitung Initiativen von Lehrkräften fördern und in ihrer Institutionalisierung unterstützen. Diese Veränderungen der Formalstruktur haben nach Zucker (1977) zwangsläufig eine Veränderung der Handlungs- und Deutungsmuster der schulischen Akteure zur Folge. Aus den Ergebnissen von Zucker (1977) lässt sich jedoch gleichzeitig ableiten, dass die Schulleitung, indem sie die vorherrschenden formalen Strukturen der Schule reproduziert, Veränderungen auf Ebene der Aktivitätsstruktur blockieren kann.

Zusammenfassend lässt sich im Sinne der Mikrofundierung des soziologischen Neo-Institutionalismus nach Zucker (1977) der Schulleitung eine bedeutende Rolle zuschreiben. Einerseits kann die Schulleitung durch die Reproduktion der institutionellen schulischen Strukturen zur Verhinderung der Ausbreitung von Innovationen beitragen. Die formalen Strukturen, die von der Schulleitung reproduziert werden, wirken in diesem Fall als Blockaden und verhindern Veränderungen auf Ebene der Aktivitätsstruktur. So kann die Schulleitung durch *talk* beispielsweise die Bereitschaft zur Einführung innovativer schulischer Projekte signalisieren, ohne dass diese Projekte durch *action* umgesetzt bzw. institutionalisiert werden. Andererseits kann die Schulleitung durch die Bereitschaft der Implementation neuer institutioneller schulischer Strukturen zur Veränderung der Handlungs- und Deutungsmuster der schulischen Akteure und somit zur Veränderung der Aktivitätsstruktur beitragen.

Institutioneller Entrepreneur

Ein institutioneller Entrepreneur verändert bestehende Institutionen oder etabliert neue Institutionen in Organisationen und hat somit die Fähigkeit, institutionellen Wandel in Organisationen – und, wie sich im Folgenden zeigen wird, auch in Schulen – voranzutreiben (vgl. DiMaggio 1988).

Auch wenn das Modell des institutionellen Entrepreneurs seinen Ursprung in der Erklärung von institutionellem Wandel im wirtschaftlichen Sektor hat, kann das Modell wichtige

Anhaltspunkte für die Untersuchung von Schule und Schulleitung liefern. So können schulische Akteure, welche neue, innovative Handlungs- und Deutungsmuster implementieren, die von den vorherrschenden Mustern oder etablierten schulischen Routinen abweichen, als institutionelle Entrepreneure definiert werden. Zudem lässt sich annehmen, dass diese schulischen Akteure über hinreichend materielle, administrative oder symbolische Ressourcen verfügen oder in diverse soziale Netzwerke eingebunden sind, um Veränderungsprozesse durchzusetzen. Dieser als institutioneller Entrepreneur wahrgenommene schulische Akteur kann beispielsweise die Schulleitung sein.

Dass institutionelle Entrepreneure im Kontext von Schule vorzufinden sind, kann sich auch in der Öffentlichkeit zeigen. So treten z. B. seit einigen Jahren immer wieder schulische Akteure ins Licht der Öffentlichkeit, die wirkungsvolle Ansätze zur Verbesserung des Unterrichts und der Qualität ihrer Schule vorangebracht und sich in einem besonderen Maße engagiert haben für neue, innovative Ideen. Diese Lehrkräfte und Schulleitungen werden beispielsweise mit Preisen (z. B. Deutscher Lehrerpreis etc.) geehrt, um ihr Engagement zu würdigen. Wie oben geschildert, beobachten Schulen sich gegenseitig und imitieren organisationale Strukturen, die als besonders erfolgreich wahrgenommen werden, um ihre Legitimität zu sichern. So ist es wahrscheinlich, dass neue, innovative Ideen, die etwa durch das Wirken eines institutionellen Entrepreneurs eingeführt wurden, von anderen Schulen imitiert werden.

Sensemaking

In dieser Dissertation wird angenommen, dass das Konzept des *Organizational Sensemaking* einen nützlichen theoretischen Rahmen bildet, um zu untersuchen, wie Schulleitungen ihre schulische Umwelt konstruieren und interpretieren. Diese Konstruktion und Interpretation der schulischen Umwelt durch die Schulleitungen wird beeinflusst durch die von Weick (1995) definierten Merkmale des *Organizational Sensemaking* – Identitätskonstruktion, Retrospektivität, Interaktion mit reagierender Umwelt, Sozialität, Permanenz, Selektivität, Plausibilität (siehe Kapitel 2.1.3).

Grundsätzlich beruht das *Sensemaking* durch die Schulleitung auf einem Selbstkonzept, das diese von sich entwirft. Eine Schulleitung, die sich beispielsweise für progressiv hält, wird eher geneigt sein auf neue Unterrichtskonzepte mit einer Bereitschaft für Innovationen zu reagieren. Zudem ist *Sensemaking* immer ein retrospektiver Vorgang, welcher in einem sozialen Kontext, also durch die Interaktion mit anderen Akteuren, stattfindet. Besonders hervorzuheben ist die Annahme, dass die Schulleitungen ihre schulische Umwelt bei Prozessen des *Sensemaking* selbst konstruieren. Die schulische Umwelt wird durch die Schulleitung in einzelne Elemente

unterteilt, welche mit Kategorien versehen werden. In diese Kategorisierung fließen auch eigene Einstellungen, Werte, Normen ein und das so erstellte Kategoriensystem bildet dann die Voraussetzung für die Interpretation der Umwelt. Zudem ist der Prozess des *Sensemaking* selektiv. Hat sich eine gewisse Interpretation etabliert, so werden bei weiteren Stimuli aus der Umwelt mit hoher Priorität solche beachtet, die diese Interpretation stützen.

Zusammenfassend lässt sich also etwas abstrahiert festhalten, dass Schulleitungen – und natürlich auch jegliche anderen Akteure – Wirklichkeiten konstruieren, welche zu ihnen passen. Das Konzept des *Sensemaking* gibt dieser konstruktivistischen Betrachtungsweise Raum und ist geeignet, um Wahrnehmungen und Interpretationen der schulischen Umwelt durch die Schulleitung zu untersuchen.

Weick (1995) unterscheidet *Organizational Sensemaking*, welches zwischen den in einer Organisation agierenden Akteuren stattfindet, und *Sensemaking*, welches zwischen dem Akteur und den Strukturen der Organisation stattfindet. Während ersteres eine Ressource für institutionellen Wandel ist, sorgt letzteres für Stabilität der Organisation. Diese zwei *Sensemaking*-Ebenen spiegeln ein Spannungsfeld wider in welchem sich auch die Schulleitung wiederfindet. So sieht sich die Schulleitung zum einem in der Rolle, Innovationen wie z. B. neue Unterrichtskonzepte oder neue Projekte zu fördern und somit den institutionellen Wandel voranzubringen. Und zum anderen sieht sich die Schulleitung in der Rolle, etablierte organisationale Strukturen und schulische Routinen beizubehalten und auf diese Weise die Stabilität der Organisation Schule zu sichern. Die Schulleitung gibt ihre Interpretationen und Konstruktionen hinsichtlich dieses Spannungsverhältnisses an die schulischen Akteure weiter und beeinflusst wiederum deren Prozesse des *Sensemaking* und schließlich die Gestaltung von Schule¹⁰. So kann geschlussfolgert werden, dass sich auch die Schulleitung in dieser dialektischen Beziehung zwischen der Förderung von institutionellem Wandel und der Sicherung von Stabilität wiederfindet.

Zusammenfassend erweist sich der Ansatz des *Sensemaking* insofern als fruchtbar für die Untersuchung der organisationalen Gestaltung von Schule, da er nicht nur aufzeigt, wie schulische Akteure ihrer Umwelt Sinn zuschreiben, sondern zudem auch berücksichtigt, dass

¹⁰ Die intentionale Einflussnahme auf die Prozesse des *Sensemaking* von anderen Akteuren wird auch als *Sensegiving* beschreiben. So schreiben Gioia und Chittipeddi (1991): „Sensegiving‘ is concerned with the process of attempting to influence the sensemaking and meaning construction of others toward a preferred redefinition of organizational reality.“ (Gioia und Chittipeddi 1991, S. 442).

die schulischen Akteure in organisationale Strukturen eingebettet sind, welche wiederum ihre Prozesse des *Sensemaking* beeinflussen.

Schlussfolgerung

Insgesamt wird innerhalb der mikroinstitutionalistischen Theoriebildung die aktive Verarbeitung von Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt durch die in der Organisation agierenden Akteure fokussiert (vgl. Weick 1995). Die Handlungs- und Deutungsmuster der Akteure werden dabei als Ausgangspunkt von Prozessen der Institutionalisierung in Organisationen betrachtet (vgl. Zucker 1977). Die Schulleitung kann also eine mehr oder weniger aktive Rolle bei der Gestaltung von Schule einnehmen und durch ihr Handeln auf die Handlungs- und Deutungsmuster, welche den Schulalltag prägen, Einfluss nehmen. Dabei ist sogar denkbar, dass sich die Schulleitung als Initiator von Institutionalisierungsprozessen erweist und im Sinne des Konzeptes des institutionellen Entrepreneurs schulischen Wandel antreiben kann (vgl. DiMaggio 1988).

2.2.3 Forschungsstand zur Schule und dem soziologischen Neo-Institutionalismus

Da der soziologische Neo-Institutionalismus seine Wurzeln in der Schulforschung hat, lassen sich einige Forschungsarbeiten identifizieren, welche die neo-institutionalistische Theoriebildung (vornehmlich aus dem makroinstitutionalistischen Ansatz aber in bestimmten Einzelementen auch aus dem mikroinstitutionalistischen Ansatz) verwenden, um Fragestellungen im Bereich der Schulforschung zu beantworten. Nachdem also theoretisch ausgearbeitet wurde, wie der soziologische Neo-Institutionalismus dazu verwendet werden kann, die organisationale Gestaltung der Schule zu erfassen, sollen im Folgenden Forschungsarbeiten vorgestellt werden, welche die neo-institutionalistische Theoriebildung verwenden, um Fragestellungen im Bereich der Forschung zu Schule und Schulleitung zu beantworten.

Insbesondere hervorzuheben sind die Beiträge von Muslic (2017, 2019). Muslic (2017, 2019) betrachtet aus einer organisationssoziologischen Perspektive die Beziehung zwischen Schulleitung und Schulaufsicht in Deutschland (Baden-Württemberg und Berlin). Die Datenbasis von Muslics (2017, 2019) Forschung bietet ein Teilprojekt des BMBF-geförderten Forschungsprojekts zur „Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“. Unter Rückgriff auf die neo-institutionalistische Theoriebildung geht Muslic (2017, 2019) der Frage nach, wie sich (Ent-)Kopplungsprozesse zwischen der Schulleitung und der Schulaufsicht im Anschluss an die Implementation von testbasierten Schulreformen zeigen. Im Fokus steht die Betrachtung der Organisation im Verhältnis zu ihrer institutionellen Umwelt.

Die Organisation wird dabei repräsentiert durch die Schulleitung und die Umwelt durch die Schulaufsicht. Muslic (2017, 2019) legt dar, dass die Implementation der testbasierten Schulreformen lediglich zu Anpassungen auf Ebene der Formalstruktur der Schule führt. Die Ebene der Aktivitätsstruktur der Schule wird durch Implementation der Reformen kaum beeinflusst. Gleichzeitig weist Muslic (2017, 2019) auf eine lose Kopplung bis hin zu einer Entkopplung innerhalb der Schulen hin. Die formalen Strukturen der Schule signalisieren demnach Konformität mit relevanten Umweltvorgaben und -erwartungen – also der Implementation der testbasierten Schulreformen – ohne die Aktivitätsstruktur, z. B. die Routinen des Schulalltags oder die Unterrichtsaktivitäten, zu beeinflussen. Um den Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt zu entsprechen, passt die Schule lediglich ihre Formalstruktur an und kann damit ihre Legitimität aufrechterhalten. Insgesamt kommt Muslic (2017, 2019) zu der Schlussfolgerung, dass die organisationale Struktur von Schulen die Implementation von Schulentwicklungsprozessen erschwert. Muslic (2017, 2019) zeigt eindrücklich, wie die neo-institutionalistische Theoriebildung dazu beitragen kann, eine Erklärung für die Frage, warum Schulentwicklung zuweilen nicht die intendierten Effekte erzielt, bereitzustellen.

Um das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung zu untersuchen, ist eine neo-institutionalistische Perspektive fruchtbar, da diese zum einen die Handlungsorientierungen und Handlungsautonomie der einzelnen Akteure und zum anderen die Einbettung der Organisation in ihre institutionelle Umwelt berücksichtigt. Dieser doppelte Fokus, der dem Nebeneinander von mikro- und makroinstitutionalistischer Perspektive entspricht, ist auch für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit nützlich.

Während Muslic (2017, 2019) insbesondere Prozesse der (Ent-)Kopplung fokussiert, wählt Powell (2011) einen anderen Zugang zum soziologischen Neo-Institutionalismus, welcher im Folgenden dargelegt werden soll. In seinem Beitrag betrachtet und vergleicht Powell die Entwicklung von sonderpädagogischen Fördersystemen in Deutschland und in den USA. Um eine Antwort auf die Frage zu erhalten, wie die sonderpädagogischen Fördersysteme institutionalisiert wurden, wird die theoretische Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus verwendet.

Powell (2011) zeigt, dass die sonderpädagogischen Fördersysteme in Deutschland primär als segregierend – d. h. Trennung durch unterschiedliche Gebäude – und in den USA als separierend – d. h. Trennung innerhalb desselben Gebäudes – institutionalisiert wurden. Die Abkehr von einem exklusiven Bildungswesen hin zu einem vollständig inklusiven Bildungswesen sei in beiden Ländern nicht erreicht worden. Dabei stelle sich die Frage, warum

die sonderpädagogischen Fördersysteme in Deutschland und den USA dennoch mit Erfolg institutionalisiert worden seien. Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, analysiert Powell (2011) die Institution der „schulischen Behinderung“ anhand des von Scott (2014) definierten Säulenmodells. Sowohl die kulturell-kognitive, die normative als auch die regulative Säule von Institutionen tragen nach Powell (2011) zur Institutionalisierung von „schulischer Behinderung“ und zur Persistenz von existierenden Organisationsformen im Bildungswesen bei. Powell (2011) hebt insbesondere die kulturell-kognitive Säule der Institution „schulische Behinderung“ hervor, welche die vorherrschenden Behinderungsparadigmen umfasst. So werden nach Powell binäre Kategorien, wie etwa Anomalität vs. Normalität, konstruiert, welche die Diversität von Behinderung verhüllen. Diese binären Kategorien entspringen für Powell (2011) einer klinischen Perspektive auf Behinderungen und seien somit weniger geeignet, um die Gestaltung von Schule zu organisieren, besäßen jedoch eine hohe Legitimität und seien aus diesem Grund ein entscheidender Indikator für die Institutionalisierung „schulischer Behinderung“. Wie „schulische Behinderung“ wahrgenommen werde, hänge also unter anderem von den vorherrschenden legitimierten Behinderungsparadigmen ab. Insgesamt zeigt die vergleichende neo-institutionalistische Untersuchung von Powell (2011), dass das sonderpädagogische Fördersystem seine Legitimität aus historisch überlieferten Ideen – wie beispielsweise der Idee über die klinischen Modelle von Behinderung – gewinnt. So lässt sich annehmen, dass die Wahrnehmungen von „schulischer Behinderung“ stetig reproduziert werden und dies der flächendeckenden Implementierung eines inklusiven Schulwesens im Wege steht.

Der Beitrag von Powell (2011) weist Parallelen zu dieser Dissertation auf. Erstens hat die Reproduktion vorherrschender Handlungs- und Deutungsmuster auch einen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung von Schule. So können Prozesse der Reproduktion ebenso schulischem Wandel im Wege stehen, wie in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich diskutiert wurde. Zweites wird auch in dieser Dissertation Bezug auf das Drei-Säulen-Modell von Scott (2014) genommen. Powells Beitrag (2011) profitiert von der Verwendung des Säulen-Modells von Scott (2014), da so die Diversität der Institutionen, die zur Institutionalisierung von „schulischer Behinderung“ beitragen, geordnet werden kann. Die drei Säulen von Institution finden auch in dieser Dissertation ihre Berücksichtigung und werden repräsentiert durch die von Mitchell (1995) definierten Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt, welche an die Schule gerichtet werden. Durch die politische Umwelt, die Normen der Profession sowie durch soziokulturelle Überzeugungen und Vorstellungen werden Vorgaben und Erwartungen an die Schule gerichtet, die vielfältig sind und teilweise

miteinander konfigurieren. Wie Schulleitungen diese vielfältigen Umweltvorgaben und -erwartungen verarbeiten und bei der Gestaltung von Schule berücksichtigen, wird in dieser Dissertation näher betrachtet.

Als weitere Forschungsstudien, die Fragestellungen im Bereich der Schulforschung unter Rekurs auf eine neo-institutionalistische Perspektive untersuchen, sind der Beitrag von Unger (2015) und der Beitrag von Mejeh (2016) zu nennen. Unger (2015) untersucht den Wettbewerb und die Wettbewerbsstreuerung zwischen Primarschulen. Dabei liefert der soziologische Neo-Institutionalismus den theoretischen Rahmen, um Schulen im Wettbewerb zu untersuchen und ihre organisationale Gestaltung zu beschreiben. Mejeh (2016) betrachtet die politischen und gesetzlichen Vorgaben zur Beschulung von Schüler*innen mit besonderen Förderbedürfnissen sowie ihre Umsetzung in der Schule. Um die mögliche Differenz zwischen integrativer Praxis in der Schule und formalen Gesetzen zu untersuchen, greift er auf den soziologischen Neo-Institutionalismus und damit insbesondere auf die These der (Ent-)Kopplung zurück. Auf diese Beiträge soll jedoch nicht im Einzelnen eingegangen werden.

2.3 Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft aus Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus

Nachdem die zentralen Thesen des soziologischen Neo-Institutionalismus vorgestellt (Kapitel 2.1) und auf ihren Nutzen für die Untersuchung von Schule hin betrachtet wurden (Kapitel 2.2), soll im folgenden Kapitel der soziologische Neo-Institutionalismus mit dem Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation verknüpft werden: Wie kann die neo-institutionalistische Theoriebildung dabei helfen, den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität und insbesondere die Perspektiven sowie Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitung in der Migrationsgesellschaft zu erklären?

Der soziologische Neo-Institutionalismus offeriert vielfältige Anhaltspunkte, um den Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule zu erklären. Dies soll in den beiden Teilen dieses Kapitels gezeigt werden. So soll zunächst dargelegt werden, wie zweckmäßig der soziologische Neo-Institutionalismus für die Untersuchung von Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft ist (Kapitel 2.3.1). In einem zweiten Teil soll die Forschungsstudie von Gomolla und Radtke (2009) zur Institutionellen Diskriminierung vorgestellt werden (Kapitel 2.3.2). Gomolla und Radtke (2009) nutzen die neoinstitutionalistische Theoriebildung, um Fragestellungen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule zu beantworten. Ihre Forschungsarbeit ist daher von besonderer Relevanz für diese Dissertation.

2.3.1 Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft und die neo-institutionalistische Theorie

Das folgende Kapitel orientiert sich an den zentralen Konzepten der neo-institutionalistischen Theoriebildung und verknüpft diese mit Überlegungen zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität.

Umweltvorgaben und -erwartungen

Schule in der Migrationsgesellschaft in Deutschland sieht sich heterogenen Umweltvorgaben und -erwartungen gegenüber, die sowohl von ihrer politischen Umwelt, den Normen der Profession und soziokulturellen Überzeugungen und Vorstellungen an die Schule adressiert werden (vgl. Mitchell 1995).

In erster Linie ist festzuhalten, dass Schule in Deutschland anhaltendem Erwartungs- und Reformdruck hinsichtlich der Frage nach *(1) Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit* ausgesetzt ist. Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Program for International Student Assessment) im Jahr 2001 attestierte den 15-jährigen Schüler*innen in Deutschland zum einen unterdurchschnittliche Leistungen im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten in den drei getesteten Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Zum anderen belegten die Studienergebnisse eine hohe soziale Selektivität von Schule in Deutschland. So ist schulische Leistung in Deutschland eng an den sozioökonomischen Status und die soziale Herkunft – und insbesondere an den Migrationshintergrund – der Schüler*innen geknüpft. Wie die Ergebnisse zeigen, erzielen Schüler*innen immigranter Familien, auch wenn diese in Deutschland geboren sind und ihre gesamte schulische Laufbahn in Deutschland absolviert haben, deutlich geringere Bildungserfolge als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat 2003). Zudem zeigen die Befunde, dass die Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland größer ausfallen als in anderen Staaten (vgl. Baumert und Schümer 2002). Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001, die vielzitiert als „PISA-Schock“ in die deutsche Bildungsgeschichte einging, markierte einen Einschnitt in der deutschen Bildungspolitik und war Ausgangspunkt für weitreichende Bildungsreformen. Zudem lösten die Ergebnisse eine intensive Debatte in der Öffentlichkeit, in einigen wissenschaftlichen Disziplinen sowie in der Bildungspraxis aus. Die Diskussion um Schule als (Re-)Produzent von Bildungsdisparitäten zum Nachteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund trat in den Mittelpunkt des politischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Nachdem im Zuge des „PISA-Schocks“ weitreichende

bildungspolitische Reformen in Kraft traten, zeichnete sich zwar eine Verbesserung der Lage von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ab. Nichtdestotrotz blieben Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund weiterhin bestehen und nähren auch noch 20 Jahre nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse den Diskurs um Bildungsungleichheit an deutschen Schulen.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass sich Schule in Deutschland durch die wiederholte Attestierung unterdurchschnittlicher Leistungen ihrer Schüler*innen in Leistungsvergleichsstudien, gepaart mit dem Nachweis ihrer hohen sozialen Selektivität heftiger öffentlicher und wissenschaftlicher Kritik sowie bildungspolitischen und schulpädagogischen Reformbemühungen gegenüberstellt. Oder anders ausgedrückt: Schule in Deutschland sieht sich dem Vorwurf der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten und einem normativen Druck zur Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit gegenüber.

Zweitens wird hinsichtlich der Frage nach *(2) der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen, der Förderung von gegenseitiger Offenheit, Toleranz, Respekt sowie der Prävention von Diskriminierung und Rassismus* auf keine andere Organisation so häufig verwiesen wie auf die Schule. Mit wachsender Diversität der Gesellschaft steigen zum einen die Forderungen nach einer gleichberechtigten Partizipation ihrer Mitglieder in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sowie zum anderen die Forderungen nach der interkulturellen Öffnung von Gesellschaft und der Prävention von struktureller Diskriminierung. Insbesondere von Schulen wird gefordert, dass sie organisationale Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität entwickeln und umsetzen (vgl. Kultusministerkonferenz der Länder 2013). Die Umweltvorgaben und -erwartungen, die an die Schule gestellt werden, können mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder des Jahres 2013 zusammengefasst werden. In diesem Beschluss heißt es:

Damit Schüler*innen „gleichermaßen ihre Potenziale entfalten und interkulturelle Kompetenzen sowie Grundlagen für ein erfolgreiches Berufsleben und für lebenslanges Lernen erwerben, bedarf es einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet.“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2013, S. 3).

In dem Beschluss der Konferenz der Kultusminister der Länder des Jahres 2013 werden zudem Grundsätze festgehalten, die einen Orientierungsrahmen für den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität bereitstellen sollen. So heißt es in dem Dokument der Kultusministerkonferenz der Länder (2013, S. 3ff.):

- „- Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr.
- Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei.
- Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen.
- Schule gestaltet aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern.“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2013, S. 3).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Schulen der Erwartung gegenüberstehen, allen Schüler*innen unabhängig von ihrem Migrationshintergrund umfassende Partizipation an Bildung und Chancen zum Bildungserfolg zu ermöglichen. Darüber hinaus sind Schulen gefordert, struktureller Diskriminierung und Rassismus entgegenzuwirken und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Mit der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen ist „nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen“ gemeint, „sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2013, S. 2). Der Schule wird damit eine zentrale, gesellschaftliche Funktion zugesprochen, die bereits von Mitchell (1996) bei seiner Identifikation der Bedeutung von soziokulturellen Überzeugungen als relevante Umwelt für die Schule erfasst wurde. Diese zentrale Funktion spiegelt sich auch im wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskurs wider, in welchem häufig auf Schule als der „Treiber der Integration“ verwiesen wird.

Bei den oben genannten Umweltvorgaben und -erwartungen die an Schule in der Migrationsgesellschaft adressiert werden – (1) der Schaffung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit und (2) der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen; der Förderung von gegenseitiger Offenheit, Toleranz, Respekt und der Prävention von Diskriminierung und Rassismus – handelt es sich um Vorgaben und -Erwartungen, die sich im breiten politischen, öffentlichen sowie wissenschaftlichen Diskurs widerspiegeln und somit an alle Schulen gleichermaßen gerichtet sind.

Drittens richtet die (3) *lokale Umwelt einer Schule Vorgaben und Erwartungen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität an die jeweilige Schule*, die sich nach Standort und

Schulform der Schule stark unterscheiden können. Der Standort und die Schulform der Schule prägen die Komposition der Schüler- und Elternschaft. Die Elternschaft richtet, durch Gremien der Elternmitwirkung¹¹ wie z. B.: Klassenpflegschaft, Klassenkonferenz, Schulpflegschaft, Schulkonferenz und durch diverse (lokalübergreifende) Elternverbände, auch unabhängig von ihrer aktiven Mitwirkung, Umweltvorgaben und -erwartungen an die Schule. Dabei muss angenommen werden, dass die Elternschaft in Schulen in denen überwiegend Schüler*innen mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status unterrichtet werden, andere Vorgaben und Erwartungen an die Schule richtet als die Elternschaft in Schulen in denen vornehmlich Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und mit hohem sozioökonomischen Status unterrichtet werden. Neben der Elternschaft – die an dieser Stelle exemplarisch aufgeführt wurde – werden noch von anderen Seiten Umweltvorgaben und -erwartungen an die Schule gerichtet, z. B. von der Nachbarschaft, von kooperierenden Unternehmen, von lokalen Vereinen, von der kommunalen Stadtverwaltung usw.

Die obigen Ausführungen haben einen Einblick in die vielfältigen und komplexen Umweltvorgaben und -erwartungen gegeben, die an Schule in der Migrationsgesellschaft gerichtet werden. So soll Schule in der Migrationsgesellschaft den Anspruch der Chancengleichheit erfüllen und Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund beseitigen. Zudem hat Schule die Aufgabe der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen sowie der Prävention von Rassismus und Diskriminierung. Außerdem sieht sich Schule in der Migrationsgesellschaft zahlreichen weiteren Vorgaben und Erwartungen ihrer lokalen Umwelt gegenüber. Als Repräsentant der Schule nach außen ist es die Aufgabe der Schulleitung, diese Umweltvorgaben und -erwartungen zu verarbeiten und bei der Gestaltung des Schulalltags zu berücksichtigen. Die Schulleitung ist demnach der zentrale Akteur, welcher die vielfältigen und komplexen Umweltvorgaben und -erwartungen an Schule in der Migrationsgesellschaft bearbeitet und in Handlungs- und Deutungsmuster übersetzen muss.

¹¹ Wie in dem Dokument der Kultusministerkonferenz der Länder (2018) geschildert, unterscheiden sich die Gremien der Elternmitwirkung nach Bundesland. So erfolgen in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeiten der Elternmitwirkung in schulischen Gremien vornehmlich in den Klassen-/Jahrgangsstufenpflegschaften, den Schulpflegschaften und der Schulkonferenz. Zudem ist die Elternmitwirkung in den Fach- und Bildungsgangkonferenzen sowie in Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenzen möglich.

Legitimität

Neben zentralen Umweltvorgaben und -erwartungen wie der Wissensvermittlung und Sozialisation steht die Schule in der Migrationsgesellschaft – wie oben ausführlich beschrieben – weiteren komplexen Umweltvorgaben und -erwartungen gegenüber, wie (1) der Schaffung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, (2) der Förderung von kulturellen Kompetenzen und der Prävention von Diskriminierung und Rassismus und (3) lokalen Umweltvorgaben und -erwartungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Diese Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt an die Schule in der Migrationsgesellschaft müssen von den Schulen verarbeitet werden. Dabei ist anzunehmen, dass die Schulen „Rationalitätsmythen“ der institutionellen Umwelt in ihre organisationale Struktur übernehmen. Auf diese Weise symbolisieren die Schulen Konformität mit der institutionellen Umwelt und sichern sich ihre Legitimität. Mit anderen Worten Schule in der Migrationsgesellschaft inkorporiert Strukturelemente aus ihrer institutionellen Umwelt, die mit den in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen darüber korrespondieren, wie eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ gestaltet sein sollte.

Jedoch sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass die institutionelle Umwelt der Schule kein kohärentes Bild von einer inklusiven Schulgestaltung vermittelt. So erinnert Mitchell (1995) beispielsweise daran, dass soziokulturelle Überzeugungen und Vorstellungen, die an die Schule gerichtet werden, in Konflikt miteinanderstehen können. Z. B. können soziokulturelle Überzeugungen der Elternschaft konfigurieren mit soziokulturellen Überzeugungen, die sich aus politischen und öffentlichen Debatten ableiten lassen. Die Schule steht vor der Aufgabe, zahlreiche heterogene Umweltvorgaben und -erwartungen darüber, wie eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ gestaltet sein sollte, zu verarbeiten. Es ist anzunehmen, dass die Schule dabei solche Strukturelemente aus der institutionellen Umwelt übernimmt, die den gesellschaftlich anerkannten Vorstellungen entsprechen und die – dies ist aus neo-institutionalistischer Perspektive zentral – der Schule einen Erhalt ihrer Legitimität bzw. einen Gewinn von Legitimität sichern. Diese Strukturelemente können z. B. Schulprojekte und Initiativen zur Förderung von kulturellen Kompetenzen oder zur Prävention von Diskriminierung oder Rassismus, Förderkonzepte für Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder andere Strukturelemente zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität sein. Aus einem neo-institutionalistischen Blickwinkel müssten sich diese Strukturelemente dadurch auszeichnen, dass sie eine hohe Reputation besitzen und ein weitgehender Konsens über ihre Effizienz besteht (vgl. Meyer und Rowan 1977).

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass die Schulleitungen unter hohem Erwartungsdruck stehen, den gesellschaftlich anerkannten Vorstellungen von einer inklusiven Schulgestaltung zu entsprechen. Die Schulleitungen verarbeiten diese an sie gerichteten Umweltvorgaben und -erwartungen. Im Sinne der neo-institutionalistischen Theoriebildung ist anzunehmen, dass sie rationalisierte und institutionalisierte Strukturelemente aus ihrer Umwelt inkorporieren, um zu signalisieren, dass sie den Legitimationsanforderungen gerecht werden.

Insgesamt lässt sich so ein hoher Legitimationsdruck feststellen. Schulen aller Formen sollen dem entsprechen, was in der Gesellschaft als „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ gilt. Dabei unterscheidet sich die Art der Legitimationsanforderungen je nach Schulform. In besonderer Weise dürfte sich der Legitimationsdruck auswirken auf diejenige Schulform, die aufgrund von Leistungsvergleichsstudien im Zentrum der Debatte um das deutsche Schulsystem steht: die Hauptschule¹². Die Bildungsexpansion in Deutschland, die bereits in den 50er Jahren einsetzte und sich seit den 60er Jahren beschleunigte, hat zu einem Anstieg der Bildungsbeteiligung geführt. Dies bedeutet, dass immer mehr junge Menschen weiterführende Bildungseinrichtungen besuchen, mittlere oder höhere Bildungsabschlüsse erwerben und länger im Bildungssystem verweilen. Fern ab von der Debatte, ob die Bildungsexpansion Bildungsungleichheit zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund verringert (vgl. Henz und Maas 1995) oder auf einem höheren Niveau reproduziert und stabilisiert hat (vgl. Meulemann 1992), zeigt sich jedoch eine Kehrseite der Bildungsexpansion ganz deutlich: Die Schrumpfung der Hauptschule. Die Schrumpfung der Hauptschule lässt sich auf zahlreiche Ursachen zurückführen. Neben dem zentralen Faktor der Bildungsexpansion sind auch Tertiarisierung, demographischer Wandel, Schulwahlverhalten und Prestigeverlust als weitere zum Teil davon abhängige Faktoren zu nennen. Seit Jahrzehnten sinkt die Zahl der Schüler*innen, die die Hauptschule besuchen, und damit auch die Anzahl von Hauptschulen kontinuierlich. Bei Betrachtung der Schülerzahlen der letzten 20 Jahre fällt Folgendes auf: Während im Jahr 2003 noch jeder zehnte junge Mensch des Landes Nordrhein-Westfalen eine Hauptschule besuchte, waren es im Jahr 2012 nur noch 6% (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, S. 19). Im Jahr 2019 besuchten nur noch

¹² Die Hauptschule existiert in sechs Bundesländern als eigenständige Schulform (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bayern, Rheinland-Pfalz, Hessen). In vielen Bundesländern, darunter sind alle neunen Bundesländer, ist die Hauptschule als eigenständige Schulform bereits abgeschafft oder nicht errichtet worden. Alle Bundesländer müssen jedoch durch ihr Schulsystem garantieren, dass der Hauptschulabschluss erworben werden kann.

2% aller Schüler*innen des Landes Nordrhein-Westfalen eine Hauptschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 20). Und während es im Jahr 2003 noch 735 Hauptschulen des Landes Nordrhein-Westfalen gab (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, S. 17), sind es im Jahr 2019 nur noch 196 Hauptschulen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 17). Die Abwanderung hin zu höheren Schulformen und höherwertigen Schulabschlüssen führt zu einer Überrepräsentanz von Schüler*innen mit geringen sozioökonomischen Ressourcen an den Hauptschulen. Dieser Homogenisierung von Schüler*innen mit geringem sozioökonomischen Status an Hauptschulen steht eine Heterogenisierung hinsichtlich der ethnisch-kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft gegenüber. Während also Schüler*innen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen überproportional vertreten sind, sind diese unterrepräsentiert an Realschulen und Gymnasien (vgl. Solga und Wagner 2000). In der öffentlichen sowie auch in der wissenschaftlichen Debatte, die um das Existenzrecht der Hauptschule geführt wird, kommt es häufig zu Entwertung dieser Schulform. So lässt sich die negative Stigmatisierung der Hauptschule mit den Worten von Bolder et al. (1996) zusammenfassen, die bereits vor der Jahrtausendwende prognostizierten, dass die Hauptschule sich zu einer „ethnisch dominierten Restschule“ (S. 1) entwickeln würde.

Aus einer neo-institutionalistischen Perspektive kann die Schließung von Hauptschulen und die damit einhergehende sukzessive Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem als ein Prozess der Inkorporation von Umweltvorgaben und -erwartungen zur (Wieder-)Herstellung von Legitimität des deutschen Bildungswesens betrachtet werden. So stellen sich verändernde gesellschaftliche Überzeugungen und Vorstellungen sowie normativer Druck in Folge der Veröffentlichung von Ergebnissen internationaler Leistungsvergleichsstudien Umweltvorgaben und -erwartungen dar, die Legitimationsdruck auf das deutsche Schulsystem ausüben. Die Rezeption dieser Umweltvorgaben und -erwartungen mündet in eine kontinuierlich voranschreitende Abkehr von der Schulform der Hauptschule. Der Legitimationsdruck, der auf die nicht von einer Schließung betroffenen Hauptschulen ausgeübt

wird, ist jedoch hoch. So müssen sich Hauptschulen des Landes Nordrhein-Westfalen trotz ihres defizitären Rufes im Kontext des „Hauptschulsterbens“ als legitim erweisen¹³.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft starken Legitimationszwängen gegenübersehen. Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft müssen ihre Schule als inklusive Organisation präsentieren, die imstande ist, den gesellschaftlich anerkannten Vorstellungen vom Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu entsprechen. Dabei geraten insbesondere Schulen, in denen Schüler*innen mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind und die bereits an Legitimität eingebüßt haben, unter besonderen Legitimationsdruck. Die Schulleitungen dieser Schulen sehen sich demnach einer doppelten Belastung ausgesetzt: Sie müssen sich als legitime Schule bzw. Schulform erweisen und gleichzeitig gesellschaftlich anerkannten Vorstellungen von einer inklusiven Schulgestaltung entsprechen.

Lose Kopplung und Entkopplung

Bei Inkorporation von rationalisierten und institutionalisierten Strukturelementen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität stellt sich die Frage der (Ent-)Kopplung bzw. losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur. Zum einen könnte die formale Struktur einer Schule von ihrer Aktivitätsstruktur entkoppelt bzw. schwach daran gekoppelt sein. Ist dies der Fall, finden Umweltvorgaben und -erwartungen lediglich symbolischen Niederschlag in der formalen Struktur einer Schule; sie werden als Zeremonie rituell inszeniert, ohne dass sich Implikationen auf die Aktivitätsstruktur der Schule nachweisen lassen. So können beispielsweise Schulprojekte zur Prävention von Rassismus und Diskriminierung implementiert und gegenüber der Umwelt präsentiert werden, ohne dass diese einen nachweisbaren Effekt auf den schulischen Alltag haben. Zum anderen kann eine feste Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur bestehen. Ist dies der Fall, so entspricht die Formalstruktur der Aktivitätsstruktur, und die Umweltvorgaben und -erwartungen haben kausale Effekte auf den schulischen Alltag.

Die These der (Ent-)Kopplung bzw. losen Kopplung gibt jedoch gleichzeitig Erklärungen dafür, dass die Untersuchung von (Ent-)Kopplungsprozessen im schulsichen Kontext nicht ohne weiteres möglich ist. So können Schulleitung*innen durch *talk* demonstrieren, dass sie die

¹³ Die vorangehenden Ausführungen gelten nicht allein für die Hauptschule. Die Ausführungen lassen sich auf jede Schule übertragen, dessen Komposition der Schülerschaft durch eine Homogenisierung von Schüler*innen mit geringem sozioökonomischen Status sowie durch Heterogenisierung hinsichtlich ihrer ethnisch-kulturellen Zusammensetzung gekennzeichnet ist und unter hohen Legitimationsdruck steht.

Umweltvorgaben und -erwartungen, die an Schule in der Migrationsgesellschaft gestellt werden, kennen und diesen bei der Gestaltung ihrer Schule nachkommen. Die Schule und ihre Umwelt verfügen über ein geteiltes Vokabular bzw. eine gemeinsame Sprache (siehe Kapitel 2.2). So ist die Schulleitung in der Lage, durch *talk* eine inklusive Schulgestaltung zu inszenieren und somit Legitimitätsanforderungen gerecht zu werden, ohne dass dieser *talk* sich in der Aktivitätsstruktur niederschlägt. Demnach ist zu hinterfragen, ob sich allein aus den Ausführungen der Schulleitungen Mechanismen der (Ent-)Kopplung bzw. losen Kopplung identifizieren lassen.

Organisationale Felder und Isomorphie

Strukturangleichungsprozesse von Schulen werden sowohl durch die Bildungsadministration, die eine grundlegende und übergreifende Steuerung des Bildungssystems durch Verordnungen, Gesetze und Weisungen anstrebt (*coercive isomorphism*), als auch durch normativen Druck durch die Profession (*normative isomorphism*) befördert. Darauf hinaus kommt es innerhalb eines organisationalen Feldes zur wechselseitigen Beobachtung und Imitation (*mimetic isomorphism*).

Es lässt sich annehmen, dass alle drei Mechanismen zur Herstellung von Isomorphie zentral für Schule in der Migrationsgesellschaft sind. In erster Linie nimmt die Bildungsadministration durch verbindliche Vorgaben Einfluss auf die Schulstruktur (*coercive isomorphism*). So existieren beispielsweise rechtliche Grundlagen, die die Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schüler*innen festlegen (für Nordrhein-Westfalen siehe beispielsweise folgenden Runderlass: BASS 13 – 63 Nr. 3 2014). Zum anderen üben pädagogische Wissens- und Deutungsbestände normativen Druck auf Schulleitungen und schulische Akteure aus (*normative isomorphism*). So hat sich beispielsweise aus der Kritik an der so genannten Ausländerpädagogik, welche bis in die 1980er Jahre vorherrschend war, das pädagogische Leitbild der Interkulturellen Pädagogik entwickelt, welches heute die Handlungsorientierungen von Schulleitungen und schulischen Akteuren prägt¹⁴ (vgl. Krüger-Potratz 2005). Letztendlich ist für Schule in der Migrationsgesellschaft zudem Isomorphismus durch mimetische Prozesse zu erwarten (*mimetic isomorphism*). Es ist anzunehmen, dass Schulen Strukturen und Prozesse (z. B. Schulprojekte zur Prävention von Rassismus und Diskriminierung) anderer Schulen übernehmen, welche von der Umwelt als legitim und rational wahrgenommen werden.

¹⁴ Wie Schulleitungen und andere schulische Akteure Diversität in Organisationen wahrnehmen und interpretieren, wird im Kapitel 3 vertiefend thematisiert.

Zusammenfassend ist es das Ziel der Strukturangleichungsprozesse, Legitimation zu sichern – unabhängig davon, ob sich auf der Aktivitätsstruktur der Schule die versprochenen Effekte nachweisen lassen, und ebenso unabhängig davon, welche Effekte die Implementation dieser Strukturen und Prozesse tatsächlich mit sich bringt. Mit Blick auf die Schulleitung soll der *mimetic isomorphism* in dieser Dissertation fokussiert werden. So ist es durchaus wahrscheinlich, dass Schulleitungen die organisationale Struktur anderer Schulen, die z. B. in regionaler Nähe sind, beobachten und imitieren, wobei insbesondere als erfolgreich und legitim wahrgenommene Strukturen und Prozesse kopiert werden.

Wechselbeziehung zwischen Akteur und Organisation

Im Sinne der mikroinstitutionalistischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus wirkt die Organisation als Institution auf die in der Organisation agierenden Akteure ein, wird jedoch zur gleichen Zeit durch die Akteure generiert und von diesen reproduziert. Diese Wechselbeziehung zwischen dem Akteur und der Organisation ist der Gegenstandsbereich der Beiträge von Zucker (1977). Im Folgenden sollen insbesondere zwei Implikationen, die sich aus Zuckers (1977) Ansatz ableiten lassen und die für die Untersuchung des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität in der Schule bedeutend sind, näher betrachtet werden.

Zunächst betont Zucker (1977) die Bedeutung von organisationsintern etablierten Handlungs- und Deutungsmustern. Dadurch wird die zentrale These der makroinstitutionalistischen Theoriebildung, dass Schulen ein Produkt ihrer Umwelt darstellen, ergänzt durch die Annahme, dass Schulen auch eigene Handlungsorientierungen oder Problemlösungsstrategien entwickeln können. Die Handlungsorientierungen oder Problemlösungsstrategien können von den Umweltvorgaben und -erwartungen abweichen. Schlussfolgernd für den Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation bedeutet dies, dass schulintern eigene Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität entwickelt werden können.

Dies zeigt sich beispielsweise bei der Thematik „Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung“. Sprachliche Bildung, d. h. systematische Prozesse der Sprachentwicklung durch das Bildungssystem, und Sprachförderung, d. h. spezifizierte Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit besonderen Sprachschwierigkeiten, leisten einen elementaren Beitrag zur Inklusion, weil sie allen Schüler*innen die benötigten bildungssprachlichen Kompetenzen vermitteln (vgl. Schneider et al. 2012, S. 23). Die Umweltvorgaben und -erwartungen, die an die Schule hinsichtlich „Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung“ gestellt werden, können mit der Erklärung der Kultusministerkonferenz der Länder „Integration als Chance –

gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“ des Jahres 2007 zusammengefasst werden (Kultusministerkonferenz der Länder 2007). In dieser Erklärung heißt es:

„Über die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Unterrichts- und Verkehrssprache besteht Einigkeit. Es besteht ebenfalls Einigkeit darüber, allen Kindern, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, die Förderung zukommen zu lassen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe an Unterricht und Bildung ermöglicht. Die Länder verstehen dies als Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer und aller Fächer. Sie streben an, in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich dafür Sorge zu tragen, dass sprachunterstützende Maßnahmen in allen Schulformen und auf allen Schulstufen durchgeführt werden, wenn entsprechender Bedarf besteht. [...] Neben dem Erwerb der deutschen Sprache erkennen die Länder die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendlichen an. Dies schließt die Herkunfts- oder Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Es sind geeignete Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern.“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2007, S. 2f.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Schulen den Umweltvorgaben und -erwartungen gegenüberstehen, allen Schüler*innen unabhängig von ihrer Familiensprache umfassende sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache zu vermitteln und zudem die Mehrsprachigkeit, insbesondere die Familiensprache der Schüler*innen, zu fördern.

Die Ausgestaltung der Sprachentwicklungs- oder Sprachförderungskonzepte kann in den einzelnen Schulen jedoch sehr unterschiedlich ausfallen und einen unterschiedlichen Grad der Institutionalisierung aufweisen. Mitunter etablieren Schulen unterschiedliche Handlungspläne zum Umgang mit Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen oder spezifizierte Fördermaßnahmen zur Sprachförderung benötigen. Die unterschiedliche Ausgestaltung der Sprachentwicklungs- oder Sprachförderungskonzepte kann beispielsweise mit dem Förderschwerpunkt der Schule, den personellen Ressourcen der Schule, der Ausbildung oder Erfahrung der Lehrkräfte oder auch dem persönlichen Engagement einzelner schulischer Akteure wie der Schulleitung zusammenhängen. Die Thematik „Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung“ hat an dieser Stelle exemplarische Funktion. Ein weiteres Beispiel sind Schulprojekte (z. B. zur Prävention von Rassismus oder Diskriminierung), welche von den jeweiligen Schulen unterschiedlich ausgestaltet oder institutionalisiert werden und somit einen unterschiedlichen Einfluss auf den schulischen Alltag oder schulische Routinen haben.

Im Rückgriff auf die Ergebnisse von Zucker (1977) lässt sich schlussfolgern, dass ein höherer Grad der Institutionalisierung der Handlungs- und Deutungsmuster im Umgang mit migrationsbedingter Diversität – repräsentiert z. B. durch die Einbettung in die Formalstruktur der Schule – zu einer höheren Beständigkeit und Veränderungsresistenz von schulischem Handeln führt. Allerdings macht Zucker (1977) geltend, dass Strukturelemente in Organisationen in ihrem Grad der Institutionalisierung variieren. In der Folge finden sich in der

Schule Strukturelemente, die nicht in der Gänze institutionalisiert und somit auch weniger persistent sind. Daneben bestehen jedoch andere Strukturelemente, die selbstverständlich ausgeführt werden – und somit als *taken-for-granted* bezeichnet werden können – und einen hohen Grad der Institutionalisierung und somit Veränderungsresistenz aufweisen.

Außerdem liefert Zuckers Ansatz einen neuen Blick auf die Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur. So zeigt Zucker (1977), dass die formalen Strukturen einer Organisation sehr wohl praktische Konsequenzen für die Aktivitätsstruktur haben können. An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung der Rolle der Schulleitung. Die Schulleitung kann beispielsweise die Implementation von Schulprojekten zur Prävention von Rassismus und Diskriminierung unterstützen, operationalisierte Abläufe zur Sprachförderung neugestalten, neue Unterrichtskonzepte für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft fördern etc. Auf diese Weise kann die Schulleitung Einfluss auf die Aktivitätsstruktur der Schule nehmen und diese aktiv mitgestalten. Jedoch lässt sich aus den Ergebnissen von Zucker (1977) gleichzeitig ableiten, dass die Schulleitung, indem sie die vorherrschenden formalen Strukturen der Schule reproduziert, Veränderungen auf der Aktivitätsstruktur auch blockieren kann. Die Schulleitung kann demnach aktiv Einfluss auf die Handlungs- und Deutungsmuster nehmen, die in der Schule hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität vorherrschen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulleitung eine bedeutende Rolle bei der Etablierung von Institutionalisierungsprozessen hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität in der Schule einnehmen kann. So kann die Schulleitung einerseits als Weichensteller sowie auch als Blockade bei der Implementierung neuer Strukturelemente fungieren.

Institutioneller Entrepreneur

Die vorangehenden Überlegungen haben den einzelnen schulischen Akteur bereits als wichtige Instanz bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft identifizieren können. Das Konzept des institutionellen Entrepreneurs dehnt die Rolle des Akteurs in Organisationen weiter aus, indem es den Akteur zum Initiator für institutionellen Wandel macht. So definieren Battilana et al. (2009) die Rolle des institutionellen Entrepreneurs wie folgt:

“Building on DiMaggio’s (1988) definition and subsequent studies of institutional entrepreneurship, we argue that institutional entrepreneurs are change agents, but not all change agents are institutional entrepreneurs. Actors, in our view, must fulfill two conditions to be regarded as institutional entrepreneurs; (1) initiate divergent changes; and (2) actively participate in the implementation of these changes. Only actors who initiate divergent changes,

that is, changes that break with the institutionalized template for organizing within a given institutional context, can be regarded as institutional entrepreneurs.” (Battilana et al. 2009, S. 68).

Institutionelle Entrepreneure sind demnach insbesondere durch zwei Eigenschaften von anderen Akteuren zu unterscheiden. Zum einen weicht die von den institutionellen Entrepreneuren initiierte Veränderung von den organisationalen Strukturen und Routinen ab, und zum anderen beteiligen sich institutionelle Entrepreneure aktiv an der Durchsetzung von institutionellem Wandel.

Es kann angenommen werden, dass sich auch bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft institutionelle Entrepreneure identifizieren lassen. So können sich Schulleitungen beispielsweise dadurch hervorheben, dass sie innovative Schulprojekte zur Prävention von Rassismus oder Diskriminierung entwerfen und deren Implementation aktiv unterstützen. Zum anderen können Schulleitungen neue Unterrichtskonzepte, außerschulische Kooperationen mit anderen Organisationen, neue Modelle der Lehrkräfteführung etc. initiieren.

Nach Battilana et al. (2009) gestaltet sich der Prozess der Implementation institutionellen Wandels in verschiedenen Phasen. In der ersten Phase liegen förderliche Voraussetzungen für institutionellen Wandel vor. Dies können wirtschaftliche und politische Krisen, neue formale Regularien oder sich widersprechende institutionelle Umweltvorgaben und -erwartungen sein, die zur Implementation neuer Ideen einladen. In der zweiten Phase kreiert der institutionelle Entrepreneur eine Vision seiner Idee. Anschließend mobilisiert der institutionelle Entrepreneur Ressourcen und motiviert dann weitere Akteure, um seine Vision zu realisieren und zu erhalten. Als eine politische und humanitäre Krise, welche einen Nährboden für institutionellen Wandel – auch im schulischen Bereich – bietet, kann die „Flüchtlingskrise 2015“ definiert werden. Diese jüngste Migrationsbewegung hat Fragen zum Umgang mit den neuankommenden Geflüchteten in Deutschland in den Mittelpunkt der politischen und öffentlichen Debatte gerückt. Da ein beträchtlicher Anteil der Geflüchteten minderjährig war, zwang die Flüchtlingschutzkrise auch die Schulen in Deutschland dazu, neue Strategien im Umgang mit einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft zu entwickeln, und bot damit eine Voraussetzung für institutionellen Wandel.

Daraus ergibt sich: Die Schulleitung kann selbst Merkmale eines institutionellen Entrepreneurs aufweisen, aber sie kann auch andere schulische Akteure benennen, welche sich im Umgang mit einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft besonders ausgezeichnet haben. Jedoch sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass das Ziel dieser Dissertation nicht darin liegt, institutionelle Entrepreneure in der Schule zu identifizieren. Vielmehr soll das Konzept des

institutionellen Entrepreneurs die mikroinstitutionalistische Akteursperspektive weiter ausgestalten, indem es aufzeigt, wie Akteure eingebettet in die institutionalisierten Strukturen der Organisation dennoch organisationalen Wandel initiieren können.

Organizational Sensemaking

Sensemaking beschreibt den fortlaufenden Prozess, wie Akteure den Stimuli aus ihrer Umwelt Sinn zuweisen. Dieser Prozess des *Sensemaking* wird beeinflusst durch die Identität bzw. das Selbstkonzept eines Akteurs. Der Prozess erfolgt retrospektiv, in sozialer Auseinandersetzung und in Interaktion mit der Umwelt. Bei diesem Prozess der Sinnstiftung werden insbesondere plausible Argumente aus der Umwelt selektiert. Die Handlungsorientierungen von schulischen Akteuren sind folglich nicht durch die organisationale Struktur der Schule definiert, sondern basieren darauf, welchen Sinn die Akteure der organisationalen Struktur und anderen Stimuli aus ihrer schulischen Umwelt zuweisen. Um der schulischen Umwelt Sinn zuzuweisen, schöpfen Schulleitungen aus diversen „Quellen für Prozesse des *Sensemaking*“.

Zum einen bietet der individuelle Kontext der Schulleitung Quellen für Prozesse des *Sensemaking*. So liegt es nahe, dass der persönliche Hintergrund, die persönlichen Überzeugungen, die berufliche Laufbahn, die Rollenidentität, die Gruppenzugehörigkeit – sowie auch die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe – von Schulleitungen eine zentrale Bedeutung bei der Konstruktion und Interpretation ihrer schulischen Umwelt einnimmt.

Zum anderen lässt sich neben diesem individuellen Kontext, aus welchem sich die Schulleitung bedient, um ihrer Umwelt Sinn zuzuweisen, auch ein institutioneller Kontext identifizieren, welcher Quellen für Prozesse des *Sensemaking* bereitstellt. So wird das Image von Schulen häufig mit der migrationsbedingten Komposition ihrer Schülerschaft, dem sozioökonomischen Status der Schülerschaft sowie dem Standort der Schule assoziiert – das oben erwähnte Beispiel der Hauptschule als „ethnisch dominierte Restschule“ hat dies eindrücklich zeigen können. Ferner existieren in der Gesellschaft soziokulturell verankerte Vorstellungen über ethnische Gruppen, welche z. B. auf ihrem sozioökonomischen Status oder ihren kulturellen Merkmalen etc. beruhen. Es lässt sich annehmen, dass die soziokulturell verankerten Vorstellungen über ethnische Gruppen sowie auch das Image der Schule die Prozesse des *Sensemaking* der Schulleitung beeinflusst. Gleichzeitig sehen sich Schulen – wie oben ausführlich diskutiert wurde – in der Migrationsgesellschaft mit Umweltvorgaben und -erwartungen konfrontiert wie der Schaffung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit; der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen; der Förderung von gegenseitiger Offenheit, Toleranz, Respekt sowie der Prävention von Diskriminierung und Rassismus. Auch diese Umweltvorgaben und -erwartungen beeinflussen die Prozesse des *Sensemaking* der Schulleitung.

Die Schulleitung hat also die Aufgabe, zwischen diesen diversen und zum Teil miteinander in Konflikt stehenden Quellen umzugehen. Das Ziel ist es, kohärente Sinnstrukturen zu generieren, welche schließlich in Handlungsorientierungen übersetzt werden können. Dabei kann es z. B. auch dazu kommen, dass „Rationalitätsmythen“ von der Schulleitung etabliert werden, die den Legitimitätsanforderungen der Umwelt zu entsprechen scheinen, aber auf die Aktivitätsstruktur der Schule keinen Einfluss haben. Es lässt sich jedoch annehmen, dass Schulleitungen, welche kohärente Sinnstrukturen in Bezug auf die gesellschaftspolitisch relevante Frage nach der Schule in der Migrationsgesellschaft entwickeln, in der Lage sind, zwischen den verschiedenen Quellen zu vermitteln und dementsprechend ihr Handeln auszurichten.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass die Schulleitung Schule in der Migrationsgesellschaft mitgestaltet. Dafür muss die Schulleitung ihrer schulischen Umwelt allerdings zunächst Sinn zuordnen. Dazu schöpfen Schulleitungen aus diversen Quellen, welche ihr individueller und ihr institutioneller Kontext bereitstellt. Im Ergebnis kreieren die Schulleitungen komplexe Sinnstrukturen über die migrationsbedingt diverse Schülerschaft bzw. über den Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule.

2.3.2 Forschungstand zum Thema: Schule in der Migrationsgesellschaft und soziologischer Neo-Institutionalismus

Im folgenden Kapitel soll der Beitrag von Gomolla und Radtke (2009) vorgestellt werden, welcher den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität aus einer neo-institutionalistischen Perspektive beleuchtet.

In ihrem Beitrag zur institutionellen Diskriminierung verknüpfen Gomolla und Radtke (2009) die neo-institutionalistische Theoriebildung mit der Frage der Herstellung ethnischer Differenz in Schulen. Sie betrachten den Zusammenhang zwischen den organisationalen Strukturen der Schule und der Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Ziel ist es, organisationale Strukturen zu identifizieren, die eine Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund hervorbringen. Die Ursachen der Diskriminierung werden dabei im organisationalen Handeln festgestellt, wobei etablierte schulische Routinen oder schulisches Alltagshandeln als Erklärungsansatz für die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Fokus gerückt werden.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung von Gomolla und Radtke (2009) bilden die Ergebnisse von internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien. So attestieren die Ergebnisse

wiederholt Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund, gepaart mit dem Nachweis der hohen sozialen Selektivität des Bildungs- und Schulsystems in Deutschland. Ausgehend von diesen Ergebnissen rücken Gomolla und Radtke die Frage nach einer institutionellen Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Fokus. Um dieser Frage nachzugehen, untersuchen Gomolla und Radtke am Fallbeispiel der Stadt Bielefeld in Nordrhein-Westfalen drei Bildungsübergänge von Schüler*innen mit Migrationshintergrund – die Einschulung, die Überweisung auf eine Sonderschule für lernbehinderte Schüler*innen sowie den Übergang auf eine weiterführende Schule. So lieferten zunächst schulstatistische Daten Hinweise auf eine Bildungsungleichheit zwischen Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund bei den jeweiligen Bildungsübergängen. Ausgehend von diesen statistischen Auffälligkeiten wurden mit Hilfe von qualitativen Untersuchungen die Entscheidungspraktiken – insbesondere die Entscheidungspraktiken der Lehrkräfte hinsichtlich der zentralen Bildungsübergänge der Schüler*innen – in den Schulen rekonstruiert. Zugespitzt formuliert, verstehen Gomolla und Radtke institutionelle Diskriminierung als die systematische Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund bei Zuweisungs- und Selektionsentscheidungen hinsichtlich zentraler Bildungsübergänge. Die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend, konnten Gomolla und Radtke zahlreiche Mechanismen von institutioneller Diskriminierung identifizieren, welche sich eingebettet in etablierten schulischen Routinen oder schulischem Alltagshandeln finden. Sie unterscheiden direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung. Während die direkte institutionelle Diskriminierung das Resultat aus routinemäßig stattfindenden, intentionalen Handlungen in Organisationen ist, handelt es sich bei indirekter institutioneller Diskriminierung um Handlungen in Organisationen, welche nicht die Intention verfolgen, ethnische Differenzen in der Schule herzustellen, in ihrem Ergebnis aber Schüler*innen mit Migrationshintergrund disproportional benachteiligen.

Einige der von Gomolla und Radtke identifizierten Mechanismen der institutionellen Diskriminierung sollen im Folgenden am Beispiel des Übergangs auf eine weiterführende Schule illustriert werden. Gomolla und Radtke identifizieren beim Übergang in die Sekundarstufe sowohl direkte als auch indirekte Mechanismen der institutionellen Diskriminierung.

Zunächst sollen direkte Mechanismen der institutionellen Diskriminierung näher betrachtet werden. So werden Schüler*innen mit Migrationshintergrund bei den Übergangsempfehlungen in der Grundschule selbst bei ausreichend guter schulischer Leistung (und guten

Deutschkenntnissen) vermehrt in die Real- oder Hauptschule herabgestuft. Begründet wird diese Praxis mit antizipierten Problemen, welche die Schüler*innen auf einem gymnasialen Bildungsgang hätten. Auch verweisen die Grundschulen Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufiger an die Gesamtschule. Die Grundschulen erfüllen damit ihre Verantwortung, eine Übergangsempfehlung abzugeben, treffen jedoch gleichzeitig keine Entscheidung für einen Bildungsgang, z. B. den Bildungsgang des Gymnasiums, und verlagern auf diesem Weg Entscheidungen sowie mögliche Konflikte in die Elternhäuser der Schüler*innen. Ein weiterer Mechanismus, welchen Gomolla und Radtke als direkte institutionelle Diskriminierung identifizieren, ist die Anwendung von Quoten bei der Zusammensetzung der Schülerschaft bei Klassenbildung im 5. Jahrgang. Einerseits können Quoten als „positive Diskriminierung“ wirken. Solche „positive Diskriminierung“ wird angewendet, wenn der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund unter der Zielquote liegt. Andrerseits können Quoten aber auch dazu dienen, die Komposition der Schülerschaft zu homogenisieren, d. h. einen bestimmten Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht zu überschreiten.

Während die oben genannten Mechanismen der direkten institutionellen Diskriminierung organisationales Handeln beschreiben, welches einen „Sonderweg“ für Schüler*innen mit Migrationshintergrund vorsieht, resultieren Mechanismen der indirekten institutionellen Diskriminierung aus der Anwendung gleicher organisationaler Verfahren für alle Schüler*innen. So wird bei der Übergangsempfehlung der Grundschule sowie bei Selektionsentscheidungen am Ende der Erprobungsstufe grundsätzlich auf die häuslichen Lernbedingungen der Schüler*innen verwiesen. Bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden diese häuslichen Lernbedingungen jedoch zusätzlich mit kulturellen Inhalten gefüllt und diese werden bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt. Diese kulturellen Inhalte beziehen sich auf die kulturellen Kontexte, in denen die Familien der Schüler*innen eingebettet sind, die wahrgenommene Segregation oder Integration der Familien oder die Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem der Familien etc.

Außerdem konnten Gomolla und Radtke aufzeigen, dass die Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung miteinander interagieren, was eine „kumulative Diskriminierung“ von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zur Folge haben kann. So interagiert beispielsweise die Tendenz, für Schüler*innen mit Migrationshintergrund vermehrt Gesamtschulempfehlungen auszusprechen, mit den Aufnahmeverfahren von Gesamtschulen (z. B. Quoten für Schüler*innen mit Migrationshintergrund).

Insgesamt konnten Gomolla und Radtke eine Vielzahl von Mechanismen der direkten und indirekten institutionellen Diskriminierung an den drei Bildungsübergängen rekonstruieren. Sie konnten darlegen, dass in Schulen häufig von Beschreibungen des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes der Schüler*innen Gebrauch gemacht wird, wobei diese Beschreibungen wiederum als Indikatoren für das Leistungspotential der Schüler*innen verwendet werden. Das dahinterliegende Ziel ist die Bildung von homogenen Lerngruppen. Zusammenfassend zeigen Gomolla und Radtke, dass „der Migrationshintergrund“ eine soziale Relevanz in der Schule hat und als Legitimation für organisationale selektionsrelevante Entscheidungen herangezogen wird. Insgesamt zeigt der Beitrag von Gomolla und Radtke, warum ethnische Differenzen im deutschen Bildungs- und Schulsystem dauerhaft (re-)produziert werden, obwohl durch die institutionelle Umwelt Vorgaben und Erwartungen an die Schule gerichtet werden, die darauf verweisen, dass die (Re-)Produktion von Ungleichheiten nicht zu legitimieren ist. So wird die Eigenlogik von Organisationen und die Etablierung von organisationsinternen Handlungs- und Deutungsmustern betont.

Gomolla und Radtke begründen den Mechanismus der institutionellen Diskriminierung unter anderem mit Bezugnahme auf die neo-institutionalistische Theoriebildung. Insbesondere berücksichtigt wird von ihnen: Das Verhältnis zwischen Organisation und Institution, das Konzept der losen Kopplung sowie das Konzept des *Sensemaking*.

So verweisen Gomolla und Radtke auf das Verhältnis zwischen Organisation und Institution, um darzulegen, wie Organisationen Handlungsorientierungen für die in der Organisation agierenden Akteure bereitstellen und zudem auch organisationsintern Handlungs- und Deutungsmuster hervorbringen. Zum einen betonen Gomolla und Radtke, dass Organisationen in ihre institutionelle Umwelt eingebettet sind und dass sich ihre organisationale Struktur in der Auseinandersetzung mit der Umwelt konstituiert. Im Fall der Untersuchung von institutioneller Diskriminierung in der Schule bedeutet dies, dass die Schule eingebettet ist

„in die Werte und die kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen der Gesellschaft, wozu eben neben dem positiven Recht nicht zuletzt die Ordnungen der Geschlechter oder die der ethnischen Gruppen in einer Gesellschaft zu rechnen sind.“ (Gomolla und Radtke 2009, S.73).

Demnach wirken neben rechtlichen Vorgaben kulturelle Wirklichkeitskonstruktionen der Gesellschaft von außen auf die organisationalen Strukturen der Schule ein (z. B. Einfluss von Rassismus in der Gesellschaft, Erwartungen der Elternschaft). Zum anderen betonen Gomolla und Radtke die aktive Verarbeitung der heterogenen Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt von Seiten der Organisation. So bringen Schulen organisationsintern

etablierte Handlungs- und Deutungsmuster hervor, welche der Verbindung zwischen *taken-for-granted* Annahmen (z. B. über den soziokulturellen Hintergrund der Schüler) und der Routinisierung von Handlungen in Organisationen (z. B. Übergangentscheidungen für die weiterführende Schule) entspringen. Dieses Zusammenspiel von Institutionalisierung und Organisation erweitert die Möglichkeiten, die Mechanismen institutioneller Diskriminierung besser zu verstehen.

Des Weiteren greifen Gomolla und Radtke auf das Konzept der losen Kopplung als theoretischen Rahmen zur Untersuchung von institutioneller Diskriminierung in der Schule zurück. Sowohl Formal- und Aktivitätsstruktur (Meyer und Rowan 1977) als auch die hierarchischen Ebenen der Schule (Weick 1976) sind lose miteinander verkoppelt. Die lose Kopplung führt dazu, dass eine Organisation – trotz Fluktuation der in der Organisation agierenden Akteure – ihr Fortbestehen sichern kann. In diesem Verständnis von Schule als „lose gekoppeltes System“

„lassen sich *konstruktivistische Einsichten* der Organisationsforschung berücksichtigen: Handeln in Organisationen entsteht nicht durch die Übernahme und Ausführung extern von der Organisationsspitze oder der Politik vorgegebener Ziele und Normen, sondern durch den eigenlogischen und selbstreferentiellen Umgang mit vielfältigen und widersprüchlichen Umwelterwartungen, die von der Organisation wahrgenommen und in der Organisation verarbeitet werden.“ (Gomolla und Radtke 2009, S. 64).

Gomolla und Radtke betonen demnach die Eigenlogik der Organisation, welche sich in der konstruktivistischen Tradition des soziologischen Neo-Institutionalismus wiederfindet, bei der Verarbeitung der Vorgaben und Erwartungen ihrer institutionellen Umwelt. So hat nach Gomolla und Radtke die Eigenlogik von Organisationen eine große Bedeutung beim Entscheidungsverhalten in der Schule und letztendlich bei der Herstellung von ethnischer Differenzierung in der Schule.

Daneben bekräftigen Gomolla und Radtke, dass Entscheidungen und Handlungen in Organisationen immer Teil eines Prozesses des *Sensemaking* sind. Handlungen und Entscheidungen folgen demnach nicht einem rationalen Ablauf von „Wahrnehmung, Einordnung und Bewertung des Wahrgenommenen, Entscheidung/Handlung und schließlich Evaluation/Bewertung der Handlung usw.“ (ebd. S. 79), sondern sind Teil des retrospektiven Prozesses des *Sensemaking*. Die Eigenlogik der Organisation setzt bestimmte Handlungs- und Deutungsweisen voraus, welche von den in der Organisation agierenden Akteuren retrospektiv mit Sinn ausgestattet werden.

Insgesamt bildet die neo-institutionalistische Theoriebildung einen fruchtbaren Rahmen, um institutionelle Diskriminierung in der Schule zu untersuchen, da sie erklären kann, wie Entscheidungen und Handlungen in Organisationen durch ihre Eigenrationalität und das Zusammenspiel von Institution und Umwelt (d. h. die institutionelle Umwelt wirkt auf die Organisation ein und gleichzeitig bringt die Organisation institutionalisierte Organisationsstrukturen hervor) beeinflusst werden und wie Akteure ihren Handlungen und Entscheidungen Sinn zuweisen (d. h. Prozesse des *Sensemaking* vollziehen). Der soziologische Neo-Institutionalismus bietet einen geeigneten Rahmen, um institutionelle Diskriminierung in der Schule zu erklären, und gleichzeitig unterstreicht die hier vorgenommene Rezeption des Beitrags von Gomolla und Radtke die Bedeutung der neo-institutionalistischen Theoriebildung für die Erklärung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität. So werden Konzepte wie das der losen Kopplung oder des *Sensemaking* auch in dieser Dissertation verwendet, um die Perspektiven sowie Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen im Kontext von Schule in der Migrationsgesellschaft zu erklären.

3 Organisationssoziologische Perspektiven auf Diversität – Diversität in den Perspektiven von Schulleitung

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage nach der Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität in der Schule. Das Kapitel gliedert sich in zwei Teile. Bevor die Perspektiven der Schulleitung auf migrationsbedingte Diversität in der Schule fokussiert werden (Kapitel 3.2), sollen zunächst organisationstheoretische Perspektiven auf Diversität vorgestellt werden (Kapitel 3.1).

3.1 Einleitung in die organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität

Im Folgenden werden die beiden zentralen Begriffe Diversität und Diversitätsmanagement diskutiert (Kapitel 3.1.1). Im Anschluss soll dann eine Typologie zur organisationalen Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität vorgestellt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die typologischen Überlegungen von Thomas und Ely (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) sowie deren Erweiterung (Dass und Parker 1999) (Kapitel 3.1.2).

3.1.1 Diversität und Diversitätsmanagement

„Diversität“ ist inzwischen zu einem Zentralbegriff in der (Organisations-)Forschung geworden, und gleichzeitig gewinnt die Frage nach dem Umgang mit Diversität eine zunehmende Bedeutung in der organisationalen Praxis. Weil die Ausdrücke „Diversität“ und „Diversitätsmanagement“ gegenwärtig nicht in einem einheitlichen Sinn verwendet werden, gehen die beiden folgenden Abschnitte darauf genauer ein. Vorab sei nur festgehalten: „Diversität“ bezieht sich im Zusammenhang dieser Arbeit auf einen *Zustand* der Heterogenität (oder Homogenität). Demgegenüber meint „Diversitätsmanagement“ ein *Konzept* zur Bearbeitung von Heterogenität (sowie von Homogenität) in Organisationen.

Diversität

Der Begriff „Diversität“ kommt aus der englischen Terminologie (*diversity*) und bedeutet „Vielfalt“ oder „Vielfältigkeit“, „Mannigfaltigkeit“ aber auch „Verschiedenheit“ und „Unterschiedlichkeit“. Der Begriff wird verwendet, um die Heterogenität (oder Homogenität) von Gruppen zu beschreiben. Diversität kann demnach als ein strukturelles Merkmal von Organisationen betrachtet werden, das sich aus der Vielzahl von individuellen Merkmalen der in der Organisation agierenden Akteure ergibt. In der Literatur finden sich zahlreiche Definitionen des Diversitätsbegriffes. Diese Definitionen fokussieren teilweise die Heterogenität von Gruppen. So definieren Harrison und Klein (2007) Diversität als

„the distribution of differences among the members of a unit with respect to a common attribute X.“ (Harrison und Klein 2007, S. 1200).

Andere Definitionsversuche wie der folgende Vorschlag von Thomas (1995) beziehen neben der Heterogenität auch die Homogenität von Gruppen mit ein:

„Diversity refers to the collective (all-inclusive) mixture of items characterized by differences and similarities along a given dimension.“ (Thomas 1995, S. 246).

Im Vergleich zu der zuerst genannten Definition wird mit der Definition von Thomas (1995) sowohl die Bedeutung von Unterschieden als auch die von Gemeinsamkeiten in den Vordergrund gestellt. Dieser Aspekt scheint im Umgang mit Diversität in Organisationen relevant, da die Komposition der in einer Organisation agierenden Akteure auf den ersten Blick sehr heterogen erscheinen kann (z. B. hinsichtlich ihrer ethnischen Zusammensetzung), jedoch bei näherer Betrachtung stets auch Gemeinsamkeiten aufweist (z. B. hinsichtlich ihrer Zusammensetzung in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft).

Milliken und Martins (1996) haben die Dimensionen von Diversität in zwei Kategorien unterteilt – in die Kategorie der *observable differences* und in die Kategorie der *unobservable differences*. Die Kategorie der *observable differences* bezieht sich auf die konventionellen Dimensionen von Diversität. Hierzu zählen z. B. die ethnische Herkunft oder die Nationalität. Die Kategorie der *unobservable differences* unterteilt sich in zwei weitere Kategorien – die Kategorie der Wertunterschiede und die der Fähigkeits- und Wissensunterschiede. Bei den Wertunterschieden geht es z. B. um kulturelle Werte oder um die sozioökonomische Herkunft. Fähigkeits- und Wissensunterschiede umfassen z. B. die Sprache bzw. die Sprachkompetenz.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der migrationsbedingten Diversität gewählt, um die heterogene und homogene Komposition der Schülerschaft in Schulen hinsichtlich ihres ethnischen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Hintergrundes zu beschreiben. Mit der Verwendung des Begriffes der migrationsbedingten Diversität soll eben diese von Milliken und Martins (1996) getroffene Differenzierung in *observable* und *unobservable differences* ihre Berücksichtigung finden, da beide Kategorien angesprochen werden.

Im aktuellen Sprachgebrauch haftet dem Ausdruck „Diversität“ etwas Positives an, und er kommuniziert nach innen und außen ein vorteilhaftes Profil für Organisationen. Anders soll in der vorliegenden Arbeit der Ausdruck in einem neutral beschreibenden Sinn verwendet werden.

Diversitätsmanagement

Die Diskussion über Diversität in Organisationen wird zumeist von einem Konzept begleitet, welches mit dem Begriff „Diversitätsmanagement“ bezeichnet wird. Diversitätsmanagement steht dabei für einen Ansatz der Organisationsgestaltung, welcher die Diversität der in der Organisation agierenden Akteure zum Bestandteil der Organisationsentwicklung macht. So versteht sich Diversitätsmanagement explizit als eine umfassende Organisationsentwicklungsstrategie. Diversitätsmanagement beinhaltet nach Cox (1993)

„planning and implementing organizational systems and practices to manage people so that the potential advantages of diversity are maximized while its potential disadvantages are minimized.“ (Cox 1993, S. 11).

Diversitätsmanagement bezieht sich auf den Umgang mit Unterschieden (und Gemeinsamkeiten) zwischen den in einer Organisation agierenden Akteuren. Das Konzept folgt der Prämisse, dass die Komposition der in einer Organisation agierenden Akteure heterogen ist und dass diese Heterogenität zum einen wahrgenommen werden sollte und sich zum anderen auch in der organisationalen Gestaltung widerspiegeln sollte. Durch Diversitätsmanagement soll unter anderem Chancengleichheit ermöglicht und Diskriminierung verhindert werden. Diversität soll dabei – im besten Fall – nicht als Defizit, sondern als Ressource begriffen und zum Vorteil der Organisation genutzt werden.

In der Organisationsforschung werden unterschiedliche Typologien zur organisationalen Bearbeitung von Diversität diskutiert. Diese Diversitätsmanagement-Typologien klassifizieren eine Vielzahl an möglichen Perspektiven auf Diversität in Organisationen. Die Perspektiven auf Diversität reichen von einer Betonung der Homogenität in Organisationen bis zu einem wertschätzenden Umgang mit Diversität und deren Einbettung in die organisationalen Strukturen. Den Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtungen bilden die typologischen Überlegungen von Thomas und Ely (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001), welche drei Perspektiven auf Diversität in Organisationen identifizieren – die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive, die *Access-and-Legitimacy* Perspektive und die *Integration-and-Learning* Perspektive. Die Typologie von Thomas und Ely (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) ist nicht nur vielfach diskutiert und zitiert worden, sondern sie ist auch weiterentwickelt und ergänzt worden. Eine bedeutende Modifikation sowie Ergänzung um die *Resistance* Perspektive wurde von Dass und Parker (1999) vorgenommen. Nachfolgend soll die

Typologie von Thomas und Ely (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) sowie die Erweiterung von Dass und Parker (1999) vorgestellt werden¹⁵.

3.1.2 Die klassische organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie

Die Typologie von Ely und Thomas (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) sowie die Weiterentwicklungen dieser Typologie sind am Beispiel von Wirtschaftsorganisationen konzipiert worden, lassen sich jedoch auch auf weitere Formen von Organisationen – wie Schulen und andere Bildungsorganisationen – anwenden.

Die folgende Tabelle zeigt zusammenfassend die zentralen Merkmale der von Ely und Thomas (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) entwickelten und von Dass und Parker (1999) erweiterten Typologie zur Bearbeitung von Diversität in Organisationen.

¹⁵ Während Thomas und Ely (2001) in ihrer Forschung die kulturelle Diversität der in Organisationen agierenden Akteuren fokussieren, spezifizieren, Dass und Parker (1999) die Dimensionen von Diversität, welche sie betrachten, nicht genauer.

Tabelle 1: Übersicht der Diversitätsmanagement-Typologie nach Thomas und Ely (1995) und Dass und Parker (1999)

Perspektiven auf Diversität	Welche Annahme über Diversität liegt zugrunde?	Welche Dimensionen von Diversität werden beachtet?	Welche Ziele werden verfolgt?	Welcher Umgang mit Diversität zeigt sich?
<i>Resistance Perspektive</i>	Diversität ist nicht relevant oder sogar eine Gefahr	Keine Dimensionen von Diversität	Monokulturalismus; Homogenität	Reaktiver Umgang mit Diversität
<i>Discrimination-and-Fairness Perspektive</i>	Diversität führt zu Problemen	„klassischen“ Dimensionen von Diversität	Assimilierung und Chancengleichheit	Defensiver Umgang mit Diversität
<i>Access-and-Legitimacy Perspektive</i>	Diversität bietet Vorteile und sichert Legitimation (ggü. der institutionellen Umwelt)	Alle relevanten Dimensionen von Diversität	Wertschätzung von Diversität	Akkommodierter Umgang mit Diversität
<i>Integration-and-Learning Perspektive</i>	Unterschiede und Gemeinsamkeiten bieten Vorteile, bergen jedoch auch Konflikte	Bedeutsame Dimensionen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten	Wertschätzung von Diversität; Pluralismus	Proaktiver Umgang mit Diversität

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Thomas und Ely (1995) und Dass und Parker (1999)

In der Literatur wird den vier oben dargelegten Perspektiven auf Diversität mitunter eine zeitliche Abfolge zugeordnet. So wird angenommen, dass in Organisationen zunächst die *Resistance* Perspektive vorherrschend ist. Von der *Resistance* Perspektive ausgehend, wandelt sich die Organisation und nimmt Elemente der anderen drei von Ely und Thomas (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) dargelegten Perspektiven auf Diversität in Organisationen an. So soll, obwohl die von Ely und Thomas (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) implementierte Typologie den Ausgangspunkt für Modifizierungen bildete, zunächst die typologische Erweiterung von Dass und Parker (1999) vorgestellt werden.

Zudem können in einer Organisation auch mehrere Perspektiven auf Diversität vorherrschen. Dies lässt sich beispielsweise anschaulich durch die im vorigen Kapitel getroffene

Differenzierung zwischen *talk* und *action* in Organisationen verdeutlichen (siehe Kapitel 2). So können die für das Diversitätsmanagement verantwortlichen Akteure zwar durch *talk* signalisieren, dass die Diversität der in der Organisation agierenden Akteure wertgeschätzt wird, obwohl doch gleichzeitig ein primär defensiver Umgang mit Diversität innerhalb der Organisation vorzufinden ist.

Resistance Perspektive

Die *Resistance* Perspektive weisen Organisationen auf, in welchen Diversität als Gefahr wahrgenommen wird (vgl. Dass und Parker 1999). Es wird eine homogene Komposition der in der Organisation agierenden Akteure bevorzugt, und daher wird versucht, Unterschiede möglichst zu homogenisieren. Es finden sich organisationale Strukturen, die die Merkmale der Majoritätsgesellschaft zum Kennzeichen der organisational verankerten Leitkultur machen. Von der Majoritätsgesellschaft abweichende Sichtweisen und Verhaltensweisen werden nicht nur als Störung, sondern als Bedrohung wahrgenommen. In der Organisation agierenden Akteuren, die einer Minoritätsgruppe angehören, wird vorgeworfen, dass sie Konflikte innerhalb der Organisation hervorrufen und eine reibungslose organisationale Gestaltung beeinträchtigen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der vorherrschende Umgang mit Diversität in Organisationen, die die *Resistance* Perspektive vertreten, reaktiv und gekennzeichnet durch Verleugnung, Vermeidung, Missachtung oder Manipulation ist (vgl. Dass und Parker 1999).

Die *Resistance* Perspektive war nach Dass und Parker (1999) in den USA vor dem Civil Rights Movement und in Europa mit Beginn des Postkolonialismus zu beobachten. So habe es vor diesen gesellschaftlichen Umbrüchen klare ethnische Grenzziehungen und wenig Druck zur Diversifizierung von Organisationen gegeben. Als der Druck zur Diversifizierung in den 1960er Jahren jedoch zunahm, habe die Majoritätsgesellschaft – so die Annahme von Dass und Parker (1999) – um einen Verlust ihrer hegemonialen Stellung durch die Minoritätsgruppen gebangt und sich wohl nicht zuletzt deshalb gegen eine proaktivere Bearbeitung von Diversität gewandt.

Discrimination-and-Fairness Perspektive

Bei Organisationen, in welchen die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive vertreten wird, wird Diversität als organisationales Problem, für welches Lösungen bereitgestellt werden müssen, wahrgenommen (vgl. Dass und Parker 1999). Im Mittelpunkt der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive stehen als organisationale Ziele die Schaffung von Chancengleichheit, die faire Behandlung der in der Organisation agierenden Akteure, die Überwindung von

Vorurteilen sowie die Beseitigung von Diskriminierung (vgl. Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001). Organisationen, welche der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive zugeordnet werden, fokussieren in der Regel die *observable differences* von Diversität wie z. B. die ethnische Herkunft oder das Geschlecht. Diese können auch als die „klassischen“ Dimensionen von Diversität bezeichnet werden.

Ely und Thomas (2001) stellten in ihren empirischen Untersuchungen fest, dass in Organisationen, die sie der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive zuordnen, sich viele Akteure damit rühmen, gegenüber kulturellen Unterschieden „blind“¹⁶ zu sein. Die Gerechtigkeitsphilosophie der Organisation wird betont und es wird untermauert, dass z. B. „jeder gleich ist“; „jeder nur ein Mensch ist“ und „es keine Rolle spielt, welchen Hintergrund jemand hat“. Ely und Thomas (2001) konnten in ihrer empirischen Untersuchung zwei Normen identifizieren, welche sich aus dieser Grundhaltung in Organisationen entwickeln. Zum einen konnten Ely und Thomas (2001) beobachten, dass in Organisationen, die eine *Discrimination-and-Fairness* Perspektive vertreten, Konflikte vermieden und Diskussionen unterdrückt werden. Zum anderen konnten sie eine Norm der Assimilierung an die Kultur der Majoritätsgesellschaft feststellen. So wird – teilweise implizit, teilweise explizit – Assimilationsdruck auf die Mitglieder der Minoritätsgruppe ausgeübt, welcher sich an dem Ideal der Majoritätsgesellschaft misst. So konnten Ely und Thomas (2001) z. B. beobachten, dass in Organisationen gefordert wurde, „blind“ gegenüber kulturellen Unterschieden zu sein, aber gleichzeitig die Norm galt, die Sprache der Majoritätsgesellschaft fehlerfrei zu beherrschen. Und obwohl einige Akteure die Durchsetzung solcher Normen in ihren Organisationen kritisierten, sahen diese keinen Widerspruch zwischen ihrem Engagement für *colorblindness* und der möglichen Repression, die von solchen Normen ausgeht.

Die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive bietet natürlich Vorteile für die Organisation und ihre Akteure: So gelingt es unter dieser Perspektive häufig, ein faires Miteinander – im Sinne einer Gleichbehandlung – innerhalb der Organisation zu fördern. Gleichzeitig hat diese Perspektive Nachteile für die Organisation. Erstens basiert die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive auf dem Ideal der *colorblindness* und damit auf der Prämisse „Wir sind alle gleich“. Unter dieser Prämisse ist es jedoch nicht erstrebenswert, dass die Diversität der in der Organisation agierenden Akteure die Aktivitäten innerhalb der Organisation beeinflusst. Die Organisation agiert demnach so, als gehörten alle Akteure innerhalb der Organisation z. B. der

¹⁶ An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich bei den Begriffen „blind“ oder auch „colorblind“ um ableistisch kritisierte Begriffe handelt.

gleichen Nationalität an. Auf diese Weise kommt jedoch nicht zur Geltung, dass die Diversität der in der Organisation agierenden Akteure eine Vielfalt an effektiven Arbeitsweisen sowie Möglichkeiten zum organisationalen Lernen bereitstellt (vgl. Thomas und Ely 1996). Es könnte durch die Negierung der Unterschiede zwischen den in einer Organisation agierenden Akteuren wertvolles Potential verschenkt und bedeutende Ressourcen ignoriert werden. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass bei der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive die Diversität der in der Organisation agierenden Akteure als eine zu erfüllende Norm gilt, jedoch keinen grundlegenden Einfluss auf den Alltag in der Organisation hat (vgl. Ely und Thomas 2001).

Die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive tauchte als Konsequenz der Einhaltung von rechtlichen Rahmenbedingungen in den USA auf und ist seit Mitte der 1990er Jahre in US-amerikanischen Organisationen dominierend. So geht es bei der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive primär darum, entsprechend den rechtlichen Anforderungen eine Gleichbehandlung zwischen den Mitgliedern der Majoritätsgesellschaft und den Mitgliedern von Minoritätsgruppen herzustellen.

Access-and-Legitimacy Perspektive

Im Fokus der *Access-and-Legitimacy* Perspektive steht eine marktorientierte Zielsetzung. Wie bereits erwähnt ist die von Ely und Thomas (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) eingeführte Typologie zur Bearbeitung von Diversität am Beispiel von Wirtschaftsorganisationen entwickelt worden. Die zentrale Annahme der *Access-and-Legitimacy* Perspektive, dass Diversität in Organisationen ein ökonomischer Vorteil ist und als solcher genutzt wird, lässt sich nicht ohne weiteres auf alle Organisationsformen übertragen. Allgemeiner formuliert lässt sich jedoch folgende Annahme zur *Access-and-Legitimacy* Perspektive festhalten: In Organisationen, in welchen diese Perspektive vertreten wird, geht es darum, die Diversität der agierenden Akteure zum Nutzen für die Organisation zu machen. Eine diverse Komposition der in einer Organisation agierenden Akteure wird als Vorteil der Organisation wahrgenommen. Zudem gilt ein strategischer Umgang mit Diversität in der Organisation als Beitrag zur Sicherung von Legitimität gegenüber ihrer institutionellen Umwelt.

Die *Access-and-Legitimacy* Perspektive basiert auf der Erkenntnis, dass die Umwelt von Organisationen sich durch eine diverse Komposition von Akteuren auszeichnet. Für die Organisation ist es ratsam, diese Diversität aufzugreifen und in die Organisation zu inkorporieren, um sich so gegenüber der Umwelt als legitim zu erweisen. Organisationen, die sich der *Access-and-Legitimacy* Perspektive zuordnen lassen, nutzen demnach Diversität, um

mit der Umwelt in Kontakt zu treten, sie stellen eine Symmetrie zwischen Organisation und Umwelt her und erlangen so Vorteile (vgl. Ely und Thomas 2001).

Jedoch wird die Diversität der in der Organisation agierenden Akteure bei der *Access-and-Legitimacy* Perspektive nicht in die Kernaktivitäten der Organisation integriert. Das organisationale Ziel dieser Perspektive beschränkt sich auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Legitimität (vgl. Ely und Thomas 2001). So konnten Ely und Thomas (2001) in ihren empirischen Untersuchungen beobachten, dass die Kultur der Minoritätsgruppen im Vergleich zu der Kultur der Majoritätsgesellschaft weniger wertgeschätzt wird. Die Kultur der Majoritätsgesellschaft prägt die organisationalen Kernaktivitäten, während die Kultur der Minoritätsgruppen an den Grenzen zwischen Organisation und ihrer institutionellen Umwelt genutzt wird, um die Legitimität der Organisation zu erhöhen. So kann es z. B. vorkommen, dass Organisationen Diversität repräsentativ zelebrieren, weil sie davon Vorteile für die Organisation oder einen Reputationsgewinn erwarten (vgl. Dass und Parker 1999).

Zusammenfassend hat die *Access-and-Legitimacy* Perspektive ihre Stärke in folgendem Punkt: Das Potential von Diversität wird erkannt und genutzt. Gleichzeitig neigen Organisationen, die eine *Access-and-Legitimacy* Perspektive annehmen, jedoch dazu, die Rolle, die kulturelle Unterschiede für die Organisation spielen, stark zu betonen, ohne diese Unterschiede näher zu analysieren und zu sehen, wie diese sich tatsächlich auf den organisationalen Alltag auswirken (vgl. Thomas und Ely 1996). Ein Vergleich zwischen der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive und der *Access-and-Legitimacy* Perspektive zeigt, dass Diversität bei der *Access-and-Legitimacy* Perspektive im Gegensatz zur *Discrimination-and-Fairness* Perspektive akzeptiert und genutzt wird. So schreiben Thomas und Ely (2001):

“If the discrimination-and-fairness paradigm can be said to have idealized assimilation and color- and gender-blind conformism, the access-and-legitimacy paradigm was predicated on the acceptance and celebration of differences.” (Thomas und Ely 1996, S. 83).

Die *Access-and-Legitimacy* Perspektive entwickelte sich im Zuge der Globalisierung in zeitlicher Abfolge auf die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive, welche aufgrund ihrer Begrenztheit auf Assimilierung schnell an ihre Grenzen stieß. So tauchte die *Access-and-Legitimacy* Perspektive seit den 1980er Jahren in den USA auf.

Integration-and-Learning Perspektive

Die *Integration-and-Learning* Perspektive erweitert die beiden zuvor beschriebenen Perspektiven und verbindet die Stärken der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive und die der *Access-and-Legitimacy* Perspektive. So führen Thomas und Ely (1996) aus:

“If the discrimination-and-fairness paradigm is organized around the theme of assimilation [...] then the access-and-legitimacy paradigm can be regarded as coalescing around an almost opposite concept: differentiation [...]. The emerging paradigm, in contrast to both, organizes itself around the overarching theme of integration. Assimilation goes too far in pursuing sameness. Differentiation, as we have shown, overshoots in the other direction. The new model for managing diversity transcends both. Like the fairness paradigm, it promotes equal opportunity for all individuals. And like the access paradigm, it acknowledges cultural differences among people and recognizes the value in those differences. [...] Indeed, with the model fully in place, members of the organization can say: We are all in the same team, with our differences - not *despite* them” (Thomas und Ely 1996, S. 86).

Während also der Fokus der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive auf Assimilation und der der *Access-and-Legitimacy* Perspektive auf Differenzierung liegt, geht die *Integration-and-Learning* Perspektive über beide Perspektiven hinaus, indem sie die Integration von Diversität in die Organisation zum Kernthema macht und dabei die Vorteile beider Perspektiven vereint. Entsprechend der *Integration-and-Learning* Perspektive sind die Sichtweisen, Verhaltensweisen, Ideen, Kompetenzen, Wissensbestände etc., welche die in der Organisation agierenden Akteure als Mitglieder verschiedener kultureller Identitätsgruppen mitbringen, potenziell wertvolle Ressourcen, welche die Organisation nutzt, um den organisationalen Alltag zu gestalten. Der Umgang mit Diversität ist bei der *Integration-and-Learning* Perspektive beispielsweise auch nicht mehr auf ein bestimmtes Projekt oder eine bestimmte Initiative beschränkt, sondern fügt sich in das Gesamtbild der Organisation. Die Diversität der in der Organisation agierenden Akteure dient damit als Ressource, auf die alle Akteure innerhalb der Organisation zurückgreifen können. So zeigen Ely und Thomas (2001) in ihren empirischen Untersuchungen, dass die Akteure in Organisationen, die sich diese Perspektive zu eigen machten, unterschiedliche Sichtweisen, Verhaltensweisen, Ideen, Kompetenzen, Wissensbestände etc. offen diskutieren und die Ergebnisse in die Kernaktivitäten der Organisation integrieren. Unterschiede – und insbesondere solche, die explizit mit kulturellen Erfahrungen verbunden sind – werden so als Lernchancen gewertet. Die empirische Untersuchung konnte zudem zeigen, dass der offene Austausch über kulturelle Unterschiede allen Akteuren vermittelte, dass sie geschätzt und respektiert wurden, und sie ermutigte, sich als Mitglieder ihrer kulturellen Identitätsgruppen auszudrücken. Es wurden demnach Möglichkeiten für interkulturelles Lernen geschaffen, welche das organisationale Klima verbesserten.

Zusammenfassend wird Diversität bei der *Integration-and-Learning* Perspektive als eine potenziell wertvolle Ressource wahrgenommen. Diese Ressource wird von der Organisation nicht peripher genutzt, um Legitimitätsanforderungen der Umwelt gerecht zu werden, sondern betrifft die Organisation in ihrem Kern, so dass Kernaktivitäten der Organisation neu durchdacht und gestaltet werden. Die *Integration-and-Learning* Perspektive basiert auf der Annahme, dass kulturelle Unterschiede unterschiedliche Sichtweisen und Wissensbestände hervorbringen, die in den organisationalen Alltag integriert werden können und so organisationales Lernen fördern. Die *Integration-and-Learning* Perspektive vereint demnach die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive sowie die *Access-and-Legitimacy* Perspektive zu einem umfassenden organisationalen Konzept in welchem Diversität nachhaltig in der Organisation verankert wird.

Die *Integration-and-Learning* Perspektive taucht nach Thomas und Ely (1996) in zeitlicher Nachfolge an die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive und die *Access-and-Legitimacy* Perspektive Mitte der 1990er Jahre in den USA auf.

3.2 Schulleitung in der Migrationsgesellschaft und ihre Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität

Nach der Behandlung einer grundlegenden Diversitätsmanagement-Typologie aus organisationstheoretischer Sicht sollen in diesem Kapitel zunächst migrationspädagogische Ansätze dargestellt werden, die sich mit migrationsbedingter Diversität in der Schule aus Sicht der Bildungswissenschaften beschäftigen. Dabei wird deutlich, dass Schulleitungen verschiedene Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität in der Schule einnehmen können. Zudem wird herausgearbeitet, wie Schulleitungen inklusive Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft gestalten können (Kapitel 3.2.1). Im Anschluss sollen empirische Forschungsarbeiten vorgestellt werden, in welchen untersucht wurde, wie Schulleitungen migrationsbedingte Diversität in der Schule bearbeiten und wahrnehmen (Kapitel 3.2.2).

3.2.1 Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität und die Gestaltung von inklusiven Schulen

Die Frage danach, wie Schulen in Deutschland für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft organisiert und verwaltet werden sollen, ist seit langem ein zentrales Thema im wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskurs. Ein Konsens hat sich bislang noch nicht abgezeichnet. Dies spiegelt sich auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs wider. So lassen sich verschiedene migrationspädagogische Ansätze, aus welchen unterschiedliche

Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität hervorgehen, voneinander unterscheiden. Die zentralen migrationspädagogischen Ansätze sollen im Folgenden knapp vorgestellt werden. Dabei wird die Darstellung von Nohl (2010) zugrunde gelegt.

Migrationspädagogische Ansätze

Ein prominenter migrationspädagogischer Ansatz ist die sogenannte „Ausländerpädagogik“. Entstanden ist dieser Ansatz in den 70er Jahren im Zuge der sogenannten „Gastarbeiter“-Migration aus der Notwendigkeit heraus Schüler*innen aus Migrantenfamilien und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund gemeinsam an deutschen Schulen zu unterrichten. Das grundlegendste Ziel wurde darin gesehen, die sprachlichen Defizite von Schüler*innen anderer Familiensprachen auszugleichen, um einen gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen. Die Defizite der Schüler*innen anderer Familiensprachen sollten im Rahmen von separierenden Fördermaßnahmen kompensiert werden (z. B. durch Lerngruppen außerhalb des regulären Schulunterrichts oder durch Ergänzungskurse). Es wurde angenommen, dass Schulen sich nur vorübergehend mit den Folgen von Migration auseinandersetzen müssten, und zwar so lange bis die Schüler*innen in ihre Herkunftslander zurückkehrten oder sich in der deutschen Gesellschaft und in der Schule assimiliert hätten. Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden durch die „Ausländerpädagogik“ zu Adressaten einer kompensatorischen Pädagogik. Der „Ausländerpädagogik“ entspringt eine defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingte Diversität in der Schule. Ziel ist insbesondere die Assimilierung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an eine organisational verankerte Leitkultur, welche sich an dem Ideal der Majoritätsgesellschaft misst. Migrationsbedingte Diversität wird aus dieser Perspektive als ein Problem für den schulischen Alltag wahrgenommen.

Es zeigt sich, dass die „Ausländerpädagogik“ Elemente von diversen im vorherigen Kapitel vorgestellten klassischen Perspektiven auf Diversität enthält. Die „Ausländerpädagogik“ propagiert das Ideal der „deutschen Leitkultur“, bei welcher insbesondere die Einsprachigkeit als Norm angestrebt wird. Außerdem zeigt sich ein primär reaktiver Umgang mit migrationsbedingter Diversität in den Schulen als Folge einer zunehmenden Diversifizierung der Gesellschaft. Damit weist die „Ausländerpädagogik“ Parallelen zur *Resistance* Perspektive auf. Der aus der Orientierung an einer deutschen Leitkultur hervorgehende Assimilationsdruck, welcher auf die Schüler*innen mit Migrationshintergrund ausgeübt wurde, erinnert an die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive. Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass die „Ausländerpädagogik“ nicht auf der für die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive typischen egalitären Grundhaltung basiert, welche unter dem Leitsatz „blind gegenüber migrationsbedingten Unterschieden zu sein“ zusammengefasst werden kann. Die in der

„Ausländerpädagogik“ klar vorgenommene Differenzierung zwischen ethnisch diversen Gruppen bzw. zwischen Schüler*innen ohne und Schüler*innen mit Migrationshintergrund lässt sich wiederum der *Access-and-Legitimacy* Perspektive zuordnen.

Aus Kritik an der „Ausländerpädagogik“ entwickelte sich in den 80er Jahren die Interkulturelle Pädagogik. Die Interkulturelle Pädagogik distanziert sich vom Ethnozentrismus, welcher für die „Ausländerpädagogik“ kennzeichnend ist. Zudem wird in der Interkulturellen Pädagogik Migration ebenso wie die daraus resultierende migrationsbedingten Diversität als Normalfall wahrgenommen. Die Kulturen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden nicht länger als defizitär, sondern als gleichwertig in ihrer Differenz wahrgenommen. Die Diversität der Schüler*innen wird somit als Ressource wertgeschätzt und das gegenseitige Lernen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund wird fokussiert. In der schulischen Praxis findet das gegenseitige Lernen durch sogenannte Begegnungspädagogische Maßnahmen statt. Adressaten der Interkulturellen Pädagogik sind damit Schüler*innen mit sowie auch Schüler*innen ohne Migrationshintergrund.

Die Interkulturelle Pädagogik weist zahlreiche Elemente der im vorherigen Kapitel beschriebenen *Integration-and-Learning* Perspektive auf Diversität in Organisationen auf. So soll migrationsbedingte Diversität in die Unterrichtsaktivitäten integriert werden, so dass diese eine Ressource für das gegenseitige Lernen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund darstellt. Es zeigt sich ein proaktiver und wertschätzender Umgang mit migrationsbedingter Diversität, welcher auch für die *Integration-and-Learning* Perspektive bezeichnend ist.

Wiederum aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Pädagogik geht die Antidiskriminierungspädagogik hervor. Im Gegensatz zur Interkulturellen Pädagogik legt die Antidiskriminierungspädagogik ihren Fokus nicht mehr auf die Individuen – also auf die Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund – sondern auf die institutionelle Umwelt. Dieser strukturorientierte Ansatz verlagert die Suche nach der Ursache von Diskriminierung und Rassismus demnach weg von den Individuen hin zu den Strukturen des Bildungssystems. In diesem Sinne werden auch Begriffe wie „Kultur“ und „Ethnie“ rekonzeptionalisiert. So betrachtet die Antidiskriminierungspädagogik Kultur nicht mehr als Merkmal eines Individuums, sondern versteht Kultur als ein soziales Konstrukt. Der Antidiskriminierungspädagogik entspringt eine Perspektive auf migrationsbedingte Diversität, welche nicht mehr die Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in den Blick nimmt, sondern die anderen schulischen Akteure und ihre Handlungen. So steht ein reflexiver und

gesellschaftliche Zuschreibungen dekonstruierender Umgang mit migrationsbedingter Diversität im Fokus der Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte wie das der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla und Radtke 2009) treten in den Vordergrund.

Neben den vorgestellten migrationspädagogischen Ansätzen lassen sich zahlreiche Weiterentwicklungen identifizieren, die hier jedoch nicht weiter dargelegt werden sollen. Deutlich geworden ist durch die vorangehenden Hinweise jedoch, dass die migrationspädagogischen Ansätze vielfältige Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität in der Schule bereithalten.

Insgesamt fällt auf, dass sich der frühere Konsens über die Strategie der Assimilierung an eine einheitliche Schulerfahrung und über die Orientierung an der Leitkultur der Majoritätsgesellschaft abgeschwächt hat. Die Idee, dass alle Schüler*innen an eine einzige Wissens- oder Verhaltensweise assimiliert werden sollten, ist zunehmend umstritten und das Konzept des Pluralismus findet als pädagogisches Ideal immer mehr Beachtung. Gleichzeitig herrscht im bildungswissenschaftlichen Diskurs jedoch auch Einigkeit darüber, dass die migrationspädagogischen Ansätze – von denen oben einige zentrale Ansätze vorgestellt worden sind – sich in der heutigen schulischen Praxis in zahlreichen Anwendungsformen wiederfinden. Es zeigen sich somit zahlreiche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität in der schulischen Praxis und somit zahlreiche Perspektiven von Schulleitung auf eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft. Diese Perspektiven sind im Vorangehenden in idealtypischer Weise voneinander unterschieden worden. Die Komplexität des Phänomens der migrationsbedingten Diversität kommt dabei selbstverständlich nicht zum tragen.

Schulleitung und die Gestaltung von inklusiven Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft

Damit rückt die Frage in den Fokus, wie Schulleitungen inklusive Schulen gestalten können. In einem umfangreichen Literaturüberblick definiert Riehl (2000) drei Aufgabenbereiche, mit denen Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft konfrontiert werden. Die Umsetzung dieser Aufgabenbereiche definiert, inwieweit die Praxis der Schulleitung als inklusiv bezeichnet werden kann. Die von Riehl (2000) definierten Aufgabenbereiche der Schulleitung zur Gestaltung von inklusiven Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft sind:

- (1) Die Etablierung neuer Deutungsmuster über migrationsbedingte Diversität in der Schule
- (2) Die Implementation von inklusiven Maßnahmen in der Schule
- (3) Die Einbettung der Schule in die Gemeinde durch die Herstellung von Beziehungen und Kooperationen

Für jeden dieser Aufgabenbereiche definiert Riehl (2000) vielfältige Strategien, welche die Schulleitung nutzen kann um inklusive Schulen zu gestalten.

Neue Deutungsmuster über migrationsbedingte Diversität können durch die Schulleitung etabliert werden, indem beispielsweise neue Deutungsmuster mit anderen schulischen Akteuren wie z. B. Lehrkräften ausgehandelt werden. Neue Deutungsmuster können durch Strategien der Moderation bei Konflikten innerhalb der Schule entwickelt werden oder auch durch die kognitive Fähigkeit der Schulleitung, Widersprüche innerhalb ihrer eigenen ideologischen Perspektiven zu lösen (vgl. Anderson 1990). Zu den Gelegenheiten, neue Deutungsmuster über migrationsbedingte Diversität in der Schule zu vermitteln, gehören offizielle Anlässe in der Schule (z. B. Zeremonien, Feiern), schulische Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit, Besprechungen und Ähnliches. Da Deutungsmuster innerhalb schulischer Strukturen und Routinen verankert sind – wie insbesondere durch die Forschungsarbeiten von Zucker (1977) herausgearbeitet wurde (siehe dazu Kapitel 2) – können Schulleitungen außerdem dazu beitragen, Deutungsmuster zu verändern, indem sie die Routinen und die Gestaltung der Schulorganisation verändern.

Bei der Implementation von inklusiven Maßnahmen in der Schule spielt die Schulleitung eine Schlüsselrolle. Nach Riehl (2000) kann die Schulleitung beispielsweise zur Optimierung des Lehrens und Lernens beitragen, indem sie Einfluss auf die organisationale Gestaltung des Unterrichts nimmt. So kann die Schulleitung inklusiven Unterricht fördern, indem sie verschiedene organisatorische Alternativen in ihrer Auswirkung auf Unterrichtszugangs und schulische Leistung analysiert und eine entsprechende Auswahl trifft.

Als dritte Aufgabe, mit welcher Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft konfrontiert sind, nennt Riehl (2000) die Einbettung der Schulen sowohl in die Nachbarschaft und Gemeinde als auch in diverse Netzwerke von Organisationen. In diesem Kontext wird häufig das Konzept der vermittelnden Institutionen von Berger und Neuhaus (1977) hervorgehoben. Vermittelnde Institutionen sind Institutionen, die zwischen Individuen und sozialen Organisationen stehen. Beispiele für vermittelnde Institutionen sind die Familie, Kirchen und ehrenamtliche Organisationen. Diese Institutionen vermitteln zwischen der Schule und ihrer Schülerschaft und tragen damit zur Gestaltung von inklusiven Schulen bei. Die Aufgabe der Einbettung von

Schulen in Nachbarschaft und Netzwerke von Organisationen durch die Schulleitung hat zwei Schwerpunkte – die Mobilisierung von Schulen im Rahmen von Prozessen der Gemeindeentwicklung und die Zusammenarbeit mit Organisationen oder Institutionen, um koordinierte Dienstleistungen für Schüler*innen zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulleitung innerhalb der Schule zahlreiche Möglichkeiten hat, eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft zu gestalten. Grundlegend ist dabei die Perspektive auf migrationsbedingte Diversität, die die Schulleitung einnimmt. Wie bereits erläutert, finden sich in der heutigen schulischen Praxis zahlreiche Formen der Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität durch die Schulleitungen. Im Folgenden sollen Forschungsarbeiten vorgestellt werden, welche sich mit der Frage, wie Schulleitungen migrationsbedingte Diversität wahrnehmen und bearbeiten, auseinandergesetzt haben.

3.2.2 Forschungsstand zu Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität in der Schule

Eine bedeutende Forschungsstudie, welche die Schulleitung in der Migrationsgesellschaft fokussiert, ist die Studie von Evans (2007). Die Studie von Evans (2007) ist Teil einer umfassenden Studie, in der drei weiterführende Schulen in US-amerikanischen Vorstädten untersucht wurden, welche einen signifikanten Anstieg ihrer afroamerikanischen Schülerschaft verzeichneten. Ziel der Studie von Evans (2007) ist es zum einen, zu untersuchen, wie Schulleitungen diesen demografischen Wandel an ihrer Schule definieren. Zum anderen soll die Studie beleuchten, wie Schulleitungen die ethnische Herkunft ihrer Schülerschaft wahrnehmen. Mit Hilfe von qualitativen Interviews mit Schulleitungen und anderen schulischen Akteuren untersuchte Evans (2007) insbesondere die sprachlichen Ausführungen und Handlungen von Schulleitungen. Theoretisch untermauert wird die Studie durch das Konzept des *Sensemaking* von Weick (1995), welches auch im Kapitel 2 dieser Dissertation ausführlich diskutiert wurde, und als theoretischer Rahmen verwendet wird um die Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft zu erklären. Die Ergebnisse der Studie von Evans (2007) zeigen, dass sich alle drei Schulleitungen durch die wachsende afroamerikanische Schülerschaft mit institutionellen und organisatorischen Umbrüchen konfrontiert sahen. Evans (2007) legt dar, dass sich die Schulleitungen auf unterschiedliche Weise den Anforderungen widersetzen, die die neue Komposition der Schülerschaft an sie stellte. Die Schulleitungen sind im unterschiedlichen Maße bereit, neue Deutungsmuster über die Diversität an ihrer Schule zu konstruieren. So stellt Evans (2007) bei

den Schulleitungen unter anderem eine defizitorientierte Perspektive auf die afroamerikanische Schülerschaft fest, zudem die betonte Festlegung auf *colorblindness* sowie persönliche, berufliche oder ideologische Widersprüche und schließlich auch offen rassistische Motive. So zeigen sich in der Studie von Evans (2007) primär Elemente der *Resistance* Perspektive (Dass und Parker 1999) und der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001). Die Strategien der Schulleitung im Umgang mit den demografischen Veränderungen legitimieren letztendlich – so Evans (2007) – die vorherrschenden schulischen Strukturen und den Status quo und marginalisieren die Interessen der afroamerikanischen Schüler*innen. Evans (2007) weist darauf hin, dass Schulleitungen sich über ihre eigene gesellschaftspolitische Identität bewusst sein müssen – sowie darüber, wie diese ihre Handlungs- und Deutungsmuster im Blick auf Diversität prägt und welche Konsequenzen dies für ihre Schülerschaft hat.

Eine weitere bedeutende Studie ist die von Ryan (2003), in welcher untersucht wird, wie Schulleitungen Rassismus an ihrer jeweiligen Schule wahrnehmen. Die Studie von Ryan (2003) kann als eine *Mixed-Methods*-Studie beschrieben werden, da sie qualitative und quantitative Elemente kombiniert. So wurden zuerst qualitative Interviews mit Schulleitungen aus unterschiedlichen kanadischen Schulbezirken geführt. In den Interviews ging es um den Umgang mit Herausforderungen, die mit einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft einhergehen. In einem weiteren Schritt wurde eine quantitative Umfrage unter den Schulleitungen durchgeführt. Die Umfrage fokussierte die Deutungsmuster der Schulleitungen hinsichtlich relevanter Themen im Zusammenhang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule. Ryan (2003) kommt zu dem Ergebnis, dass viele Schulleitungen zögern, Probleme mit Rassismus an ihrer jeweiligen Schule als solche anzuerkennen. Wenn sie Rassismus an ihrer Schule bemerken, tendieren sie dazu, diesen zu bagatellisieren. Es zeigt sich eine Missachtung sowie Leugnung von Problemen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule. Ryan (2003) identifiziert mehrere Gründe dafür. Der offenkundigste Grund ist der, dass Schulleitungen Rassismus als eine Form von individuellen Vorurteilen definieren. Rassismus, wenn sie denn welchen an ihrer Schule beobachten, ist in der Sicht der Schulleitungen das Ergebnis von Handlungen einzelner Individuen. Mit anderen Worten: Die interviewten Schulleitungen setzten Rassismus mit individuellem Handeln gleich und identifizierten Rassismus nicht als institutionelles Phänomen. Zum anderen ließen viele Schulleitungen Probleme mit Rassismus unbedeutend erscheinen, um ihrer institutionellen Umwelt ein positives Bild ihrer Schule zu vermitteln. Dabei spielt Legitimität bzw. der Verlust von Legitimität eine Rolle – ein zentrales Element der *Access-and-Legitimacy* Perspektive (Thomas

und Ely 1996; Ely und Thomas 2001). Als weiteren Grund führt Ryan (2003) auf, dass es Schulleitungen schlachtweg schwer fällt, Rassismus als solchen zu erkennen. Insgesamt beschreibt Ryan (2003) die Rolle der Schulleitungen hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität als ambivalent. So tragen Schulleitungen einerseits als zentrale Akteure zu der Gestaltung von inklusiven Schulen bei. Andererseits identifizieren sich Schulleitungen in der Regel stark mit den vorhandenen schulischen Strukturen und tendieren dazu, diese zu reproduzieren. Ryan (2003) plädiert daher für eine kritische Auseinandersetzung der Schulleitung mit Fragen, die die migrationsbedingte Diversität in der Schule betreffen, durch entsprechende Kurse und Programme. Die sei insofern bedeutsam, da Schulleitungen meist der Majoritätsgruppe einer Gesellschaft angehören.

Eine weitere Studie, die die Schulleitungsperspektive auf migrationsbedingte Diversität in den Blick nimmt, ist die Studie von Henze et al. (2000). Henze et al. (2000) fokussierten sich auf Schulleitungen, welche sich proaktiv für die Förderung von interethnischen Beziehungen zwischen den Schüler*innen ihrer Schule einsetzen. Das Ziel ihrer Studie liegt darin, Merkmale beispielhaften Schulleitungshandelns im Hinblick auf die Förderung positiver interethnischer Schüler*innenbeziehungen zu identifizieren und zu beschreiben, um daraus Implikationen für künftige Schulleitungen ableiten zu können. Bei der Studie handelt es sich um eine qualitative Studie, welche an verschiedenen US-amerikanischen Schulen durchgeführt wurde, bestehend aus qualitativen Interviews mit Schulleitungen und anderen schulischen Akteuren, Feldbeobachtungen und der Analyse von Dokumenten. Die Ergebnisse von Henze et al. (2000) zeigen, dass Schulleitungen in der Regel eher reaktiv als proaktiv mit interethnischen Konflikten umgingen. Dieser reaktive Umgang mit migrationsbedingter Diversität ist bezeichnend für die *Resistance* Perspektive (Dass und Parker 1999). Henze et al. (2000) zufolge definierten diese Schulleitungen Rassismus und interethnische Konflikte anhand von offenkundigen Handlungen und Verhaltensweisen ohne nach den zugrundeliegenden Motiven zu fragen oder subtileren Ausdrucksformen von Rassismus nachzugehen. Henze et al. (2000) konnten jedoch auch aufzeigen, dass das Verständnis von Rassismus und interethnischen Konflikten bei einigen Schulleitungen weitaus komplexer ist. Diese sind sich der geschichtlichen bzw. sozial übermittelten Ursachen von interethnischen Konflikten bewusst und nehmen zudem die Identität ihrer Schülerinnen*innen als mehrdimensional wahr. Schulleitungen, die interethnische Konflikte auf diese komplexe Art und Weise wahrnehmen, waren in der Lage, proaktive und nicht nur reaktive Ansätze zur Bewältigung von interethnischen Konflikten und zum Aufbau positiver interethnischer Beziehungen zu entwickeln. Der proaktive Umgang mit migrationsbedingter Diversität sowie auch die

Bereitschaft, etwas über kulturelle Unterschiede zu lernen, haben Entsprechungen in bestimmten Elementen der *Integration-and-Learning* Perspektive (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001).

Mabokela und Madsen (2005) wählen einen ähnlichen Ansatz wie Henze et al. (2000). Das Ziel ihrer Studie war es, zu untersuchen, wie Schulleitungen unterschiedlicher ethnischer Herkunft mit interethnischen Konflikten an ihrer Schule umgehen. Dazu führten sie qualitative Interviews mit afroamerikanischen und amerikanischen Schulleitungen an Schulen in den USA, welche eine überwiegend homogene Komposition der Schülerschaft aufweisen. Die Ergebnisse legen dar, dass sowohl afroamerikanische als auch amerikanische Schulleitungen bei der Bewältigung von Problemen im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Diversität in der Schule auf zahlreiche Herausforderungen stoßen. Den amerikanischen Schulleitungen waren Fragestellungen rund um den Umgang mit einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft bedeutend, sie waren jedoch nicht dazu in der Lage, ihre Leitungsposition zur Gestaltung einer inklusiven Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft zu nutzen. Nach Mabokela und Madsen (2005) vertraten die amerikanischen Schulleitungen dabei eine Ideologie der *colorblindness*. Die Schulleitungen konnten nicht nachvollziehen, dass die Schüler*innen in unterschiedliche kulturelle Realitäten eingebettet waren, und konnten somit nicht auf schulische Situationen reagieren, welche kulturell konnotiert waren. Es zeigten sich demnach Elemente, die der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive entsprechen (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001). Die afroamerikanischen Schulleitungen hingegen wählten einem Umgang mit migrationsbedingter Diversität, welchen Mabokela und Madsen (2005) als *color conscious* bezeichnen. Sie konnten bei interkulturellen Konflikten in der Schule zwischen den Gruppen moderieren, und es gelang ihnen, diverse Identitätsgruppen an ihrer Schule wahrzunehmen. Der Schüssel liegt dabei nach Mabokela und Madsen (2005) in der bikulturellen Identität, die *People of Color* innehaben und die es ihnen ermöglicht zwischen Erwartungen und Normen verschiedener Kulturen zu vermitteln. Dennoch sahen sich die afroamerikanischen Schulleitungen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Diese ergaben sich beispielsweise aus der Art, in der sie von schulischen Akteuren mit anderer ethnischer Herkunft wahrgenommen und adressiert wurden. Insgesamt unterstreicht die Studie zu Schulleitungen unterschiedlicher ethnischer Herkunft von Mabokela und Madsen (2005) gewissermaßen exemplarisch den Einfluss der Identität bzw. des Selbstkonzeptes der Schulleitungen auf den Umgang mit migrationsbedingter Diversität (siehe die Ausführungen zum *Sensemaking* im Kapitel 2).

Im europäischen bzw. deutschen Raum gibt es nur wenige Studien, zur Frage, wie Schulleitungen migrationsbedingte Diversität in der Schule wahrnehmen und bearbeiten. Eine dieser Studien ist die von Rissanen (2019). Rissanen (2019) untersucht die Diversitätsideologien finnischer und schwedischer Schulleitungen von Schulen mit migrationsbedingt diverser Schülerschaft. Ziel ist es darzulegen, wie die Schulleitungen ein inklusives Schulklima fördern bzw. fördern wollen. Dabei fokussiert Rissanen (2019) insbesondere die Inklusion von muslimischen Schüler*innen in die Schulgemeinschaft. Bei der Studie von Rissanen (2019) handelt es sich um eine qualitative Studie, in der leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen in Finnland und Schweden geführt wurden. Den analytischen Rahmen für die Auswertung der qualitativen Interviews bildeten drei Diversitätsideologien, die zuvor theoretisch abgeleitet wurden – die Ideologie der Assimilation, die Ideologie der *colorblindness* sowie die Ideologie des Multikulturalismus. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ideologie der Assimilation, welche auf dem Ideal der Erhaltung der Majoritätskultur und dem Erfordernis der Anpassung der Minoritätsgruppen an diese Kultur basiert, von den Schulleitungen kaum vertreten wurde. Nichtsdestotrotz erfolgten assimilative Forderungen der Schulleitungen an die Minoritätsgruppen, wie insbesondere die Forderung nach Anpassung der muslimischen Schüler*innen an eine säkulare Normativität, welche an der Schule vorherrschend sei. Rissanen (2019) fasst zusammen, dass Religion als Dimension von Diversität am stärksten zu assimilativen Ideen einlädt. So betonten die Schulleitungen, dass für unterschiedliche Dimensionen von Diversität unterschiedliche Strategien zum Umgang mit eben dieser erforderlich sind.

Im Gegensatz zur Ideologie der Assimilation war die Ideologie der *colorblindness* die am häufigsten verwendete Ideologie der Schulleitungen. Rissanen (2019) unterscheidet zwei Strategien von *colorblindness* – die Betonung von Einzigartigkeit und die Betonung von Gemeinsamkeiten. Erstere beinhaltet deutliche, aber zuweilen recht oberflächliche Aussagen über die Irrelevanz von Diversität im schulischen Alltag. Schüler*innen werden als Individuen wahrgenommen, und eine Identifizierung und Kategorisierung anhand ihrer Herkunft wird vermieden. Die Intention der Schulleitungen dabei ist ein politisch korrektes Verhalten an den Tag zu legen. Jedoch führte diese Strategie in der Praxis häufig dazu, dass die Identitäten der Minoritätsgruppen von den Schulleitungen als nachteilig wahrgenommen wurden (vgl. *Discrimination-and-Fairness* Perspektive [Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001]). Bei der zweiten von Rissanen (2019) identifizierten Strategie von *colorblindness*, der Betonung von Gemeinsamkeiten, verwiesen die Schulleitungen häufig auf die Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen und Religionen ihrer Schüler*innen. So wurden die Gemeinsamkeiten von

verschiedenen Religionen betont und sogar, dass es keine wesentlichen Widersprüche zwischen den Werten verschiedener Religionen gebe. In der schulischen Praxis führte die Strategie dazu, dass das Lernen über Gemeinsamkeiten in der Schule als wichtigstes Instrument zur Förderung des sozialen Zusammenhalts fokussiert wurde. Rissanen (2019) führt zudem auf, dass die Ideologie der *colorblindness* insbesondere in Bezug auf religiöse Diversität beobachtet werden konnte. Die Ideologie der *colorblindness* zeigte sich beispielsweise nicht in Bezug auf sprachliche Diversität. So betrachteten beispielsweise alle Schulleitungen den Erhalt und die Förderung der Familiensprache der Schüler*innen als besonders bedeutsam.

Außerdem konnte von Rissanen (2019) auch die Ideologie des Multikulturalismus bei den Schulleitungen beobachtet werden. Jedoch zeigte sich, dass die Schulleitungen in der Studie zwar häufig multikulturelle Überzeugungen zum Ausdruck brachten, diese sich aber seltener in den schulischen Strukturen und Praktiken widerspiegeln. Rissanen (2019) konnte in seiner Studie insbesondere zwei Strategien einer multikulturalistischen Ideologie identifizieren – die bewusste Förderung von Minoritätsgruppen sowie das gegenseitige Lernen innerhalb einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft. Im ersten Fall wird der Multikulturalismus vor allem als eine Strategie verwendet, die vorrangig den Minoritätsgruppen zugutekommt, im zweiten Fall wird Diversität als Vorteil für alle Schüler*innen wahrgenommen. Die multikulturalistische Ideologie der Schulleitungen zeigte sich beispielsweise durch ein Interesse an der Herkunft der Schüler*innen und ihrer Familien, durch die Nutzung von vielfältigen kulturellen Ressourcen im schulischen Alltag, durch die Kritik an den monokulturellen Normen des Bildungssystems sowie durch die Förderung des Erwerbs von interkulturellen Kompetenzen der Schülerschaft (vgl. *Integration-and-Learning* Perspektive [Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001]).

Rissanen (2019) macht in seiner Studie deutlich, dass Schulleitungen unterschiedliche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität vertreten können – von einer Fokussierung auf die Assimilation der Minoritätsgruppen an die Majoritätsgesellschaft bis hin zum Wahrnehmen von migrationsbedingter Diversität als eine Ressource. Zudem zeigt Rissanen (2019), dass Schulleitungen gleichzeitig mehrere Perspektiven auf Diversität internalisieren können. Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität von der Schulleitung eingenommen werden, ist situativ und hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie beispielsweise von der Dimension der Diversität. Insgesamt plädiert Rissanen (2019) dafür, dass Schulleitungen und andere schulische Akteure ein nuanciertes Verständnis von Diversitätsideologien und deren Implikationen für den schulischen Alltag benötigen sowie Sensibilität bei ihrer Umsetzung mit

situativer Anpassungsfähigkeit und Flexibilität benötigen. Er betont zudem die Bedeutung von weiterer Forschung in diesem Bereich.

In diesem Kapitel konnten vielfältige Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität dargelegt werden. Zunächst wurden die klassische Diversitätsmanagement-Typologie der Organisationsforschung von Ely und Thomas (Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) einschließlich der Erweiterung von Dass und Parker (1999) vorgestellt. Im Anschluss wurde der Fokus auf die Organisation Schule gerichtet und auf Perspektiven der Schulleitung auf eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft. Es zeigte sich, dass sich in der schulischen Praxis zahlreiche Entsprechungen zu allen vorgestellten klassischen Diversitätsmanagement-Typen wiederfinden lassen. Außerdem ist deutlich geworden: In der Deutung und im Umgang mit migrationsbedingter Diversität können Schulleitungen durchaus Elemente unterschiedlicher Perspektiven auf Diversität miteinander vereinbaren.

4 Schulischer Umgang mit migrationsbedingter Diversität – eine Untersuchung im *Mixed-Methods*-Forschungsdesign

Nach einer kurzen Einleitung (Kapitel 4.1) soll in diesem Kapitel die Forschungsmethode dieser Dissertation dargelegt werden. Darin wird zunächst das in dieser Dissertation verwendete *Mixed-Methods*-Forschungsdesign zur Untersuchung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität vorgestellt. (Kapitel 4.2). Im Anschluss werden die beiden Phasen dieses Forschungsdesigns – die quantitative Forschungsphase (Kapitel 4.3) und die qualitative Forschungsphase (Kapitel 4.4) – detailliert dargelegt.

4.1 Vorbemerkungen

Bei der Beobachtung der Entwicklung von sozialwissenschaftlichen Publikationen des letzten Jahrzehnts zeigt sich, dass *Mixed-Methods*-Forschungsstudien disziplinübergreifend im Trend liegen – begleitet von einer eigens dieser Vorgehensweise gewidmeten Fachzeitschrift sowie von internationalen Konferenzen und Tagungen zu diesem Forschungsansatz.

Im weitesten Sinne bezeichnet *Mixed-Methods* die Kombination von Elementen eines quantitativen und eines qualitativen Forschungsansatzes innerhalb einer Untersuchung oder in sequentiellen Untersuchungen. *Mixed-Methods*-Forschungsstudien verfolgen das Ziel des Erkenntnisgewinns und/oder das Ziel der Theorieüberprüfung (vgl. Johnson et al. 2007).

Der Begriff *Mixed-Methods* ist in der sozialwissenschaftlichen Forschung omnipräsent und es besteht – zumindest auf den ersten Blick – Konsens über seine Definition. Wird jedoch der Frage nachgegangen, wann eine Forschungsarbeit als *Mixed-Methods*-Forschungsstudie ausgewiesen werden kann, zeigt sich hinter der vermeintlich trennscharfen Definition eine komplexe Diskussion. Es zeigen sich definitorische Differenzen bei den in einem *Mixed-Methods*-Ansatz kombinierten Elementen – dem quantitativen und dem qualitativen Element. So werden die Begriffe „quantitativ“ und „qualitativ“ – je nach Fokussetzung – unterschiedlich verwendet. Einige Autoren verwenden die Begriffe, um Bezug zu nehmen auf die Stichprobengröße (große Stichprobe vs. kleine Stichprobe), die einer Forschungsstudie zugrunde liegt. Andere Autoren wiederum nutzen die Begriffe „quantitativ“ und „qualitativ“, um die erkenntnistheoretische Position (Positivismus vs. Hermeneutik) oder die analytische Logik (Variablen- vs. Fallzentrierung) einer Forschungsstudie zu beschreiben. Wieder andere Autoren verwenden die Begriffe „quantitativ“ und „qualitativ“, um die Methode der Datenanalyse zu beschreiben (formal mathematische Analyse vs. interpretative Untersuchung) (vgl. Small 2011). Diese unterschiedlichen Bedeutungen, die sich mit der Gegenüberstellung

von quantitativem und qualitativem Zugriff verbinden können, beziehen sich auf verschiedene Phasen und Elemente eines Forschungsprozesses. Entscheidend dabei ist, dass sich – je nachdem auf welche dieser Phasen des Forschungsprozesses der Fokus gelegt wird – eine andere Definition von einer *Mixed-Methods*-Forschungsstudie ergibt. Dies soll an einigen kurzen Beispielen erläutert werden. So ist beispielsweise für Autoren, die „quantitativ“ und „qualitativ“ anhand der Stichprobengröße voneinander differenzieren, die Kombination von verschiedenen Datenquellen eine notwenige Bedingung einer *Mixed-Methods*-Forschungsstudie. Für Autoren, die eine erkenntnistheoretische Positionierung wählen, liegt auf der Kombination der unterschiedlichen Perspektiven das entscheidende Merkmal einer *Mixed-Methods*-Forschungsstudie, und nicht auf der Kombination von verschiedenen Datenquellen. Für Autoren, die eine Quantitativ-Qualitativ-Differenzierung anhand der An- oder Abwesenheit formal mathematischer Modelle vornehmen, liegt der Fokus weder auf der Stichprobengröße, noch auf der erkenntnistheoretischen Position und der damit verbundenen analytischen Logik, sondern auf der Methode zur Datenanalyse einer Forschungsstudie. Eine Forschungsstudie wird in diesem Fall als *Mixed-Method*- Studie deklariert, wenn sie beide Methoden zur Datenanalyse (formal mathematische Analyse vs. interpretative Untersuchung) vereint (vgl. Small 2011). Dass sich aus diesen Gegenüberstellungen von „qualitativ“ vs. „quantitativ“ unterschiedliche Definitionen von *Mixed-Methods*-Forschungsstudien ableiten lassen, lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen. In einem Forschungsprojekt werden die Transkripte von Interviews mit Hilfe von formal mathematischen Methoden ausgewertet. Je nachdem welche Quantitativ-Qualitativ-Differenzierung vorgenommen wird, kann dieses Forschungsdesign als qualitativ, quantitativ oder auch *Mixed-Methods*-Forschungsdesign beschrieben werden.

Es ist deutlich geworden: Hinter den Versuchen einer genaueren Bestimmung des *Mixed-Methods*-Ansatzes verbirgt sich eine überaus komplexe Diskussion. Diese Diskussion lässt sich in ihrem Ursprung auf eine starre Kontrastierung von quantitativer vs. qualitativer Forschung zurückführen. Neuman (2014, S. 195) gibt zu dieser Kontrastierung Folgendes zu bedenken:

„The qualitative and quantitative distinction is often overdrawn. Too often, it appears as a rigid dichotomy. Adherents of one approach judge the studies of the other approach on the basis of its own assumptions and standards. The quantitative researcher demands to know the variables used and the hypothesis tested. The qualitative researcher balks at turning humanity into cold numbers. A well-versed, prudent social researcher will understand and appreciate each approach to research on its own terms and recognize the strengths and limitations of each. The ultimate goal of developing a better understanding and explanation of the social world comes from an appreciation of what each has to offer.“ (Neuman 2014, S. 195).

Die vorangehenden Überlegungen zu den Begriffen „quantitativ“ und „qualitativ“ sind vorab thematisiert worden, weil sie im folgenden Kapitel vorausgesetzt werden.

4.2 Das *Mixed-Methods*-Forschungsdesign zur Untersuchung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität

Um den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität und die Perspektiven sowie Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen zu untersuchen, wurde in dieser Dissertation ein *Explanatory Sequential Mixed Methods Design* verwendet (vgl. Creswell und Creswell 2018, S. 304f).

Explanatory Sequential Mixed Methods Design

Creswell (2015) unterscheidet grundsätzlich drei verschiedene *Mixed-Methods*-Designs. Im (1) *Convergent Mixed Methods Design* werden gleichzeitig qualitative und quantitative Elemente im Forschungsprozess kombiniert. Beim (2) *Explanatory Sequential Mixed Methods Design* sowie beim (3) *Exploratory Sequential Mixed Methods Design* werden die qualitativen und die quantitativen Elemente nacheinander im Forschungsprozess eingesetzt und bauen auf den Ergebnissen des jeweils anderen Elements auf. Im Gegensatz zum konvergierenden *Mixed-Methods*-Design integrieren sequentielle Designs quantitative und qualitative Elemente demnach in zwei aufeinanderfolgenden Phasen innerhalb eines Forschungsprozesses. Beim *Explanatory Sequential Mixed Methods Design* – d. h. beim erklärenden oder vertiefenden sequentiellen *Mixed-Methods*-Design – wird in der ersten Phase des Forschungsprozesses quantitatives Datenmaterial erhoben und analysiert. Im Anschluss werden die Ergebnisse der quantitativen Phase zur Konzeption der zweiten Phase, der qualitativen Phase, verwendet. In der qualitativen Phase wird anschließend qualitatives Datenmaterial erhoben und ausgewertet (zu den einzelnen Phasen des *Explanatory Sequential Mixed Methods Designs* siehe Abbildung 1). Der Hauptgedanke des *Explanatory Sequential Mixed Methods Designs* ist der, dass die qualitative Phase des Forschungsprozesses auf der quantitativen Phase des Forschungsprozesses bzw. auf den Ergebnissen der quantitativen Phase aufbaut¹⁷. Wie oder auf welchen Ergebnissen der quantitativen Phase die qualitative Phase aufbaut, differiert je nach Forschungsschwerpunkt. So können beispielsweise Extrem- oder Abweichlerfälle in einer vertiefenden qualitativen Untersuchung betrachtet werden oder signifikante Ergebnisse in

¹⁷ In der Literatur zu *Mixed-Method* -Designs wird häufig dargelegt, dass die quantitative Forschungsphase beim *Explanatory Sequential Mixed Methods Design* Priorität besitzt. Diese Priorisierung von qualitativer oder quantitativer Phase wird in dieser Dissertation nicht vorgenommen.

Bezug auf Variablen oder auch unbedeutende Ergebnisse weiterführend untersucht werden (vgl. Creswell 2015).

Abbildung 1: *Explanatory Sequential Mixed Methods Design* (Creswell 2015)



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Creswell (2015)

Um den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Migrationsgesellschaft zu untersuchen, wurde in dieser Forschungsstudie ein *Explanatory Sequential Mixed Methods* Design verwendet. In einer ersten Phase des Forschungsprozesses wurden Daten von Schüler*innen in einer quantitativen Schulstudie erhoben und analysiert. Anhand der Ergebnisse der quantitativen Analysen wurden Schulen für die darauffolgende qualitative Phase des Forschungsprozesses ausgewählt. Die ausgewählten Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass diese sich hinsichtlich der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterscheiden. So wurden Schulen ausgewählt, in denen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer auffällig hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten, als auch Schulen, in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen in die Schulgemeinschaft vergleichsweise gering ausfällt (zur quantitativen Phase des Forschungsprozesses siehe Kapitel 4.3). In der darauffolgenden qualitativen Phase des Forschungsprozesses wurden Interviews mit den Schulleitungen der ausgewählten Schulen durchgeführt und ausgewertet (zur qualitativen Phase des Forschungsprozesses siehe Kapitel 4.4). Ziel ist es, mehr über den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität und insbesondere über die Perspektiven sowie Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft zu erfahren.

Die Kombination von quantitativen und qualitativen Elementen findet an zwei Punkten im Forschungsprozess statt. Die erste Integration von quantitativen und qualitativen Elementen findet durch die quantitative Auswahl von Schulen statt, welche als geeignete Fälle für weitere Explorationen identifiziert werden. So werden in der quantitativen Forschungsphase Schulen mit einem unterschiedlichen Schulklima in Hinblick auf die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund für die qualitative Untersuchung ausgewählt. Kurzum, es werden also quantitative und qualitative Phase im Forschungsprozess miteinander verschränkt, um eine gezielte Auswahl von Fällen für die qualitative Phase zu ermöglichen. Die

zweite Integration quantitativer und qualitativer Elemente erfolgt bei der Planung und Durchführung der qualitativen Phase des Forschungsprozesses. So werden die Ergebnisse der quantitativen Schulstudie als Grundlage für die qualitativen Interviews verwendet und z. B. bei der Konzeption des Interviewleitfadens eingesetzt.

Zusammenfassend zeichnet sich das Forschungsdesign dieser Dissertation dadurch aus, dass die Ergebnisse einer breit angelegten quantitativen Schulstudie die Grundlage für eine gezielte Auswahl von Schulen für eine qualitative Forschungsstudie bilden, in welcher Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen geführt werden.

4.3 Zur quantitativen Forschungsphase: Die Auswahl von Schulen

Ziel dieser Dissertation ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erklären und neue Erkenntnisse über die Perspektiven sowie Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft zu erlangen. Dabei kann insbesondere die Untersuchung von Schulen neue Erkenntnisse liefern, in welchen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit quantitativ messbaren Merkmalen nur unzureichend erklärt werden kann. Deswegen wurden in dieser Dissertation in einer quantitativen Analyse aus einer größeren Anzahl von Schulen diejenigen ausgewählt, in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch ausgewählte individuelle Merkmale der Schüler*innen und soziostrukturelle Merkmale der Schule nur unzureichend erklärt werden kann. Eine qualitative Untersuchung an diesen Schulen ist besonders interessant – so die Argumentation dieser Dissertation – um neue Einsichten über den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erhalten.

Im Folgenden soll dargelegt werden, wie Schulen für eine qualitative Untersuchung ausgewählt wurden. Dafür soll zunächst das Fallauswahlverfahren erläutert und begründet werden (Kapitel 4.3.1). Im Anschluss wird das statistische Verfahren zur Auswahl von Schulen dargelegt (Kapitel 4.3.2).

4.3.1 Das Verfahren zur Auswahl von Schulen

Schulen für eine qualitative Untersuchung wurden in zwei Schritten ausgewählt. Im ersten Schritt der Fallauswahl wurden mithilfe von Mehrebenenregressionen zwei Gruppen auffälliger Schulen ausgewählt: Schulen, in welchen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig hohe oder niedrige Inklusion in die Schulgemeinschaft wahrnehmen. Diese Schulen

wurden für eine qualitative Untersuchung ausgewählt, um die erste und die zweite Forschungsfrage dieser Dissertation zu beantworten:

- (1) Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet?
- (2) Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule?

Im zweiten Schritt der Fallauswahl wurden unter der Gruppe der Schulen mit einer auffallend hohen wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund weitere Schulen ausgewählt. Diese Schulen zeichnen sich – neben der auffallend hohen wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund – aus durch statistische Hinweise darauf, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität erkläungsrelevant für die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist. Diese Schulen wurden für die qualitative Untersuchung ausgewählt, um die dritte Forschungsfrage dieser Dissertation zu beantworten:

- (3) Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft?

Es wurden demnach Schulen identifiziert, in welchen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schule auffallend hoch ist *und* es gleichzeitig statistische Hinweise darauf gibt, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität für die auffallend hohe wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund relevant ist. Diese Schulen können als besonders erfolgreiche Schulen in Hinblick auf die Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft identifiziert werden.

Wie oben dargelegt, wurden in einem ersten Schritt der Fallauswahl Schulen ausgewählt, in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund auffällig hoch bzw. auffällig niedrig ist. Diese Schulen werden im Folgenden als positiv bzw. negativ abweichende Schulen bezeichnet¹⁸. In einer positiv abweichenden Schule mit einer auffällig hohen Inklusion berichteten die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer höheren Inklusion, als es unter Kontrolle von für die Analyse ausgewählten individuellen Merkmalen

¹⁸ Die Auswahl von abweichenden bzw. extremen Fällen kann nach Seawright (2016) als der Königsweg bei der regressionsbasierten Fallauswahl beschrieben werden. Siehe dazu insbesondere S. 85ff (Kapitel 4.2 Why Deviant and Extrem-on-the-Independent-Variable Cases Are Usually Best).

der Schüler*innen und soziostrukturellen Merkmalen der Schule¹⁹ zu erwarten gewesen wäre. Demgegenüber ist in einer negativ abweichenden Schule die wahrgenommene Inklusion niedriger, als es unter Kontrolle der ausgewählten Merkmale der Schüler*innen und der Schule zu erwarten wäre. Mit anderen Worten, in einer abweichenden Schule mit einer auffällig hohen oder niedrigen Inklusion können die für die Analyse ausgewählten Merkmale der Schüler*innen und die soziostrukturellen Merkmale der Schule die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur unzureichend erklären. An diesen Schulen sind weitere (qualitative) Untersuchungen von Vorteil.

Um positiv oder negativ abweichende Schulen von anderen Schulen zu unterscheiden, wurde die tatsächlich wahrgenommene mit der in den quantitativen Analysen prognostizierten Inklusion verglichen. Je mehr die beiden Werte voneinander abweichen, desto weniger erklären die in der quantitativen Analyse integrierten individuellen Merkmale der Schüler*innen und die soziostrukturellen Merkmale der Schule die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Diese Schulen können daher in einer Regression als positive oder negative Abweichler identifiziert werden. An diesen Schulen wurde untersucht, welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität die Schulleitungen verwenden und welche Handlungs- und Deutungsmuster sie beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität nutzen (Forschungsfrage [1] und [2] dieser Dissertation).

Um zu untersuchen, wie Schulleitungen inklusive Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft gestalten (Forschungsfrage [3] dieser Dissertation), wurde die Fallauswahl um einen weiteren Schritt ergänzt. Es wurden Schulen ausgewählt, in denen – zum einen – die tatsächlich wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund positiv von ihrer prognostizierten Inklusion abweicht. In diesen Schulen ist die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund höher, als bei den in der Analyse integrierten individuellen Merkmalen der Schüler*innen und soziostrukturellen Merkmalen der Schule zu erwarten wäre. Zum anderen wurden unter diesen positiv abweichenden Schulen in einem zweiten Schritt Schulen ausgewählt, in denen es statistische Hinweise darauf gibt, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität erklärungsrelevant für die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist. In diesen Schulen kann die hohe Abweichung zwischen prognostiziertem Wert und tatsächlichem Wert der Inklusion demnach zum Teil durch Merkmale des schulischen Umgangs mit

¹⁹ Die in die statistische Analyse integrierten individuellen Merkmale der Schüler*innen und die soziostrukturellen Merkmale der Schule werden im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 4.2.2) erläutert.

migrationsbedingter Diversität erklärt werden. Diese Schulen verlieren in einer Regression unter der Berücksichtigung von Merkmalen zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität ihre Position als abweichende Schule. Oder mit anderen Worten, diese Schulen verlieren ihre Position als abweichende Schule, weil sich die auffallend hohe wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität erklären lässt. Zusammenfassend wurde eine Schule ausgewählt, wenn die ausgewählten individuellen Merkmale der Schüler*innen und die sozistrukturellen Merkmale der Schule die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur unzureichend erklären können *und* zudem die Erklärungsrelevanz der Merkmale des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität beträchtlich ist. Da die hohe Inklusion schwer durch die in die quantitative Analyse eingeschlossenen Merkmale erklärbar ist, sich jedoch Merkmale des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität als erkläруngsrelevant erweisen, sollte in diesen Schulen der Einfluss der Schulleitung auf die Inklusion in der Schule gut zu identifizieren sein. Mit anderen Worten, an Schulen, die durch die oben beschriebene Fallauswahl identifiziert wurden, deuten die statistischen Analysen darauf hin, dass die Schulleitung die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund positiv beeinflusst. Die Frage, wie Schulleitungen inklusive Schulen gestalten können, kann demnach besonders nutzbringend an diesen Schulen untersucht werden.

4.3.2 Die statistische Analyse zur Auswahl von Schulen

Nachdem das Verfahren zur Auswahl von Schulen für eine qualitative Untersuchung erläutert und begründet wurde, stellt sich die Frage nach der praktischen Umsetzung. Dabei soll zunächst der Datensatz, welcher analysiert wird, um Schulen für die qualitative Untersuchung auszuwählen, knapp vorgestellt werden.

Die quantitative Schulstudie – Das Projekt „Soziale Integration im Jugendalter“

Um Schulen entsprechend der oben genannten Bedingungen für eine qualitative Untersuchung auszuwählen, wurde der Datensatz einer quantitativen Schulstudie analysiert. Bei der Schulstudie handelt es sich um das Projekt „Soziale Integration im Jugendalter“ (*Social Integration and Boundary Making in Adolescence*), welches durch den Europäischen Forschungsrat (ERC) gefördert wurde (vgl. Kroneberg 2022). Das Projekt ist im interdisziplinären Bereich der Forschung zu sozialen Grenzziehungen, der Migrationsforschung sowie der Netzwerkforschung angesiedelt. In dem Projekt werden Peer-Dynamiken von Jugendlichen untersucht mit dem Ziel, neue Erkenntnisse über soziale Grenzziehungen in der

Adoleszenz zu gewinnen. Dafür wurden Schüler*innen (mit und ohne Migrationshintergrund) zahlreicher Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen zu diversen Themen befragt. Die Befragung der Schüler*innen fand in Form einer Panelbefragung, bestehend aus drei Befragungswellen in drei aufeinanderfolgenden Jahren, statt. Um Schulen für die qualitative Untersuchung dieser Dissertation auszuwählen, wurde der Datensatz der ersten Welle des Projektes „Soziale Integration im Jugendalter“ analysiert. Die Erhebung der Daten der ersten Welle fand zwischen September 2018 und Januar 2019 statt. Die Befragung der Schüler*innen wurde als ein rechnergestütztes Selbstinterview mit Audiounterstützung durchgeführt, d. h. dass den befragten Schüler*innen ein Tablet vorgelegt wurde, auf welchem ein im Rahmen des Projektes erstellter Fragebogen auf einem Fragebogenprogramm ablief. In der ersten Welle der Schulstudie „Soziale Integration im Jugendalter“ wurden ca. 3.000 Schüler*innen des siebten Jahrgangs an 39 Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen befragt.

Außer den Schüler*innen an 39 Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen wurden in dem Projekt „Soziale Integration im Jugendalter“ auch die jeweiligen Schulleitungen mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Der Fragebogen für die Schulleitung enthält eine Vielzahl an Fragen zu unterschiedlichen schulischen Themen. So umfasst der Fragebogen neben Fragen zur sozialen Komposition der Schüler- und Lehrerschaft auch Fragen zur organisationalen Gestaltung der Schule sowie Fragen zu schulischen Strukturen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Der Fragebogen für die Schulleitung enthält neben eigens entwickelten Fragen auch Fragenkonstrukte bekannter Schulstudien wie z. B. PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) und QuaSSU (Qualitätssicherung in Schule und Unterricht) etc. Ein – wahrscheinlich weniger bekannter – Baustein dieser Schulstudien ist ein Fragebogen an die Schulleitung, welcher in allen der oben aufgeführten Schulstudien enthalten ist. (Dieser bildete auch einen wichtigen Orientierungspunkt bei der Konstruktion des Schulleitungsfragebogens in dieser Dissertation.) Der Fragebogen für die Schulleitung wurde während der Befragung der Schüler*innen an die jeweilige Schulleitung ausgehändigt. Die Schulleitung hatte die Möglichkeit, den Fragebogen im *Paper-and-Pencil* Format oder computergestützt über einen zuvor zugesendeten, personalisierten Befragungslink auszufüllen. Aufgrund der geringen Rücklaufquote wurden die Schulleitung*innen zwei weitere Male an die Beantwortung des Fragebogens erinnert. Die Erhebung fand zwischen September 2018 und Dezember 2019 statt. Insgesamt haben 33 Schulleitungen den Fragebogen ausgefüllt.

Zusammenfassend enthält der Datensatz Angaben von 2.313 Schüler*innen der siebten Jahrgangsstufe aus 33 Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ein zentrales Merkmal für die durchgeführten Analysen ist der Migrationshintergrund der Schüler*innen. Der Migrationshintergrund wurde über die Angaben der Schüler*innen zu ihrem Geburtsland sowie über die Angaben zum Geburtsland der leiblichen Eltern ermittelt. So wurde ein/e Schüler*in als Schüler*in mit Migrationshintergrund kategorisiert, wenn ein leibliches Elternteil oder der/die Schüler*in selbst im Ausland geboren ist. Das Herkunftsland der Großeltern wird bei der Operationalisierung nicht berücksichtigt. Nach dieser Operationalisierung haben von den 2.313 Schüler*innen 1.339 Schüler*innen einen Migrationshintergrund.

Die Beobachtungen in dem Datensatz liegen in einer hierarchischen Struktur vor. Dies impliziert, dass sich die Beobachtungen auf Mikroebene einer Aggregateinheit auf mindestens einer Makroebene zuordnen lassen. Beobachtungen im Datensatz auf Mikroebene (Level-1) beziehen sich auf die 1.339 Schüler*innen mit Migrationshintergrund aus dem siebten Jahrgang. Beobachtungen im Datensatz auf Makroebene (Level-2) beziehen sich auf die 33 Schulen bzw. die Jahrgangsstufe, welchen diese Schüler*innen zugeordnet werden können.

Die abhängigen Variablen und die unabhängigen Variablen

In Mehrebenenregressionen wird die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund als abhängige Variable und ausgewählten individuellen Merkmalen der Schüler*innen (Level-1) sowie sozistrukturellen Merkmalen der Schule (Level-2) als unabhängige Variablen modelliert. Die verwendete Software zur Aufbereitung und Analyse des Datensatzes ist *Stata*.

Die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft wird durch zwei Faktoren der *Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM)* von Goodenow (1993) erfasst. Die *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow 1993) ist eine etablierte und vielfach verwendete Skala, um das wahrgenommene Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft bei Jugendlichen zu messen. Die Skala besteht insgesamt aus 18 Items. Ergebnisse explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen zeigen, dass die *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow 1993) ein mehrdimensionales Instrument ist, das diverse Faktoren identifiziert (vgl. Ye und Wallace 2014; You et al. 2011). Von diesen Faktoren werden in dieser Dissertation zwei verwendet – die Identifikation mit der Schulgemeinschaft und die generalisierte Bindung an die Lehrkräfte. Diese beiden Faktoren erscheinen besonders geeignet, um die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft zu erfassen.

Die Identifikation mit der Schulgemeinschaft wurde mit drei der insgesamt sechs Items, welche Ye und Wallace (2014) diesem Faktor zuordnen, gemessen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Items zur Messung der Identifikation mit der Schulgemeinschaft

<i>Item der PSSM Scale</i>	<i>Fragestellung (deutsche Übersetzung)</i>
<i>Item 1</i>	Ich fühle mich als Teil der Schulgemeinschaft.
<i>Item 6</i>	In der Schule habe ich manchmal das Gefühl, nicht dazuzugehören.
<i>Item 16</i>	Ich wünschte, ich ginge auf eine andere Schule.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Goodenow (1993)

Die generalisierte Bindung an die Lehrkräfte wurde mit vier Items gemessen (siehe Tabelle 3). Dies entspricht dem von Ye und Wallace (2014) und You et al. (2011) vorgeschlagenen Vorgehen.

Tabelle 3: Items zur Messung der generalisierten Bindung an die Lehrkräfte

<i>Item der PSSM Scale</i>	<i>Fragestellung (deutsche Übersetzung)</i>
<i>Item 5</i>	Die meisten Lehrer dieser Schule interessieren sich für mich.
<i>Item 7</i>	Es gibt Lehrer oder Erwachsene an dieser Schule, mit denen ich sprechen kann, wenn ich ein Problem habe.
<i>Item 9</i>	Die Lehrer an dieser Schule interessieren sich nicht für jemanden wie mich.
<i>Item 14</i>	Die Lehrer an dieser Schule respektieren mich.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Goodenow (1993)

Die ausgewählten Items der *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow 1993) wurden für die Konzeption des Fragebogens ins Deutsche übersetzt. Die Antwortskala wurde den Schüler*innen in einer 5-Punkt-Likert-Skala vorgelegt, bei welcher zwischen „(1) stimme vollkommen zu“ bis „(5) stimme überhaupt nicht zu“ gewählt werden konnte. Bei Aufbereitung des Datensatzes wurden die Items so rekodiert, dass eine höhere Ausprägung ein höheres Zugehörigkeitsgefühl ausdrückt. Im Anschluss wurden die Items zu den beiden Mittelwertindizes – Identifikation mit der Schulgemeinschaft und generalisierte Bindung an die Lehrkräfte – zusammengefasst. Das Cronbachs Alpha der beiden Indizes beträgt 0.64 und 0.66, damit ist die Reliabilität der beiden Indizes akzeptabel.

Zusammenfassend wird die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch zwei Faktoren der *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow 1993) erfasst, die Identifikation mit der Schulgemeinschaft und die generalisierte Bindung an die Lehrkräfte. Diese zwei Faktoren bilden die abhängigen Variablen in den Mehrebenenregressionen.

Die Mehrebenenregressionen enthalten neben den abhängigen Variablen eine größere Zahl an unabhängigen Variablen, um Schulen zu finden, in denen die Inklusion der Schüler*innen nach Berücksichtigung von individuellen Merkmalen der Schüler*innen und soziostrukturrellen Merkmalen der Schule nur unzureichend erklärt werden kann. So wird in der schulbezogenen Forschung davon ausgegangen, dass das von Schüler*innen wahrgenommene Schulklima nicht ausschließlich durch Merkmale des Individuums selbst, sondern auch durch Aggregatmerkmale geprägt wird. Die unabhängigen Variablen in den Mehrebenenregressionen werden somit sowohl durch Variablen auf Mikroebene (Level-1) als auch durch Variablen auf Makroebene (Level-2) repräsentiert.

Individuelle Merkmale der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Level-1), die als unabhängige Variablen in die Mehrebenenregressionen integriert werden, sind das Geschlecht (1=männlich, 0=weiblich), der sozioökonomische Status (SoS) und die Leistungsmotivation. Der sozioökonomische Status wird mit dem Single-Item „Wie oft fehlt dir das Geld, um an Unternehmungen teilzunehmen (zum Beispiel bei Klassenausflügen, Kinobesuchen oder Dingen, die deine Freunde unternehmen)?“ gemessen („[1] Immer“ bis „[4] Nie“). Die Variable wurde so rekodiert, dass höhere Werte auf eine prekäre sozioökonomische Lage hinweisen. Die Leistungsmotivation wird mit dem Single-Item „Es ist mir sehr wichtig, gute Noten zu bekommen“ erfasst („[1] stimme vollkommen zu“ bis „[5] stimme überhaupt nicht zu“). Die Variable wurde so rekodiert, dass höhere Werte auf eine höhere Leistungsmotivation hindeuten. Die Leistungsmotivation wurde als unabhängige Variable gewählt, da sie ein guter Indikator für die generalisierte Einstellung zur Schulbildung ist (vgl. Opdenakker und van Damme 2000).

Soziostrukturrelle Merkmale der Schule (Level-2), die als unabhängige Variablen in die Mehrebenenregressionen integriert werden, sind der prozentuale Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund der siebten Jahrgangsstufe, der mittlere sozioökonomische Status der Schüler*innen der siebten Jahrgangsstufe und die Schulform. Der prozentuale Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der mittlere sozioökonomische Status sind als Aggregat der auf der Mikroebene gemessenen Angaben der Schüler*innen gebildet worden. Für die Aggregation wurden sowohl die Angaben der Schüler*innen mit als auch die Angaben der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund verwendet. Die Schulform wurde als Dummy-Variable kodiert (1=Hauptschule, 0=andere Schulform).

Um unter den positiv abweichenden Schulen solche auszuwählen, in denen es statistische Hinweise darauf gibt, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität erkläруngsrelevant für die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit

Migrationshintergrund ist (Forschungsfrage [3] dieser Dissertation), werden zwei weitere unabhängige Variablen in die Mehrebenenregression integriert (Level-2). Der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität wird durch die schulischen Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund und durch die mittlere multikulturelle Orientierung der Schule erfasst.

Die schulischen Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden durch die Angaben der Schulleitungen im Schulleitungsfragebogen erfasst. Den Schulleitungen wurden diverse Fragen zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität vorgelegt, dabei wurden sie unter anderem auch danach befragt, welche Maßnahmen an ihrer Schule speziell für Schüler*innen mit Migrationshintergrund implementiert werden (siehe Tabelle 4).

*Tabelle 4: Frage des Schulleitungsfragebogens zur Erfassung der schulischen Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund*

<i>Schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund</i>
Welche der folgenden Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache/Erstsprache gibt es zusätzlich zum Unterricht an Ihrer Schule?
<ul style="list-style-type: none"> · Programme zur sozialen Integrationsförderung · Zusammenarbeit mit Kulturzentren und Vereinen · Einen speziellen Ansprechpartner (Vertrauenslehrer/-in, Schulpsychologin/-psychologen, Sozialpädagogin/-pädagogen) für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund · Spezielle Elternabende für Eltern mit Migrationshintergrund · Spezielle Beratungsgespräche für Eltern mit Migrationshintergrund · Es gibt keine Maßnahmen zur Verbesserung · Andere Formen der Integrationsförderung und zwar: _____

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an PISA-Konsortium Deutschland (2003)

Die Schulleitungen konnten die an ihrer Schule praktizierten Maßnahmen kennzeichnen, und zudem hatten sie die Möglichkeit in einem freien Antwortformat noch weitere schulische Maßnahmen der Integrationsförderung zu nennen. Die Frage zur Erfassung der schulischen Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund wurde in modifizierter Form dem PISA-Fragebogen (*Programme for International Student Assessment*) für die Schulleitung entnommen (PISA-Konsortium Deutschland 2003). Bei der Aufbereitung des Datensatzes wurden die Angaben der Schulleitungen zu einem Summenindex zusammengefasst. Der Summenindex nimmt die Ausprägung 0 an, wenn keine der genannten Maßnahmen an der jeweiligen Schule implementiert ist, und kann maximal die Ausprägung 5 annehmen, wenn alle der aufgeführten schulischen Maßnahmen realisiert werden.

Die multikulturelle Orientierung der Schule wird durch zwei Items des *What's Happening In This School? (WHITS)* Fragebogens von Aldridge und Ala'I (2013) erfasst. Der *What's Happening In This School?* Fragebogen (Aldridge und Ala'I 2013) misst das von Schüler*innen wahrgenommene Schulklima und umfasst 49 Items, welche sich sechs Faktoren zuordnen lassen. In dieser Dissertation werden zwei Items des Faktors *affirming diversity* verwendet, um die multikulturelle Orientierung der Schule zu messen (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Items zur Messung der multikulturellen Orientierung der Schule.

<i>Item der WHITS Scale</i>	<i>Fragestellung (deutsche Übersetzung)</i>
<i>Item 31</i>	An dieser Schule werden Feiertage meiner Religion beachtet (z. B. Weihnachten, Zuckerfest, Opferfest).
<i>Item 30</i>	An dieser Schule lernen wir etwas über die Herkunft und Kultur von anderen Schülern.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Aldridge und Ala'I (2013)

Die ausgewählten Items des *What's Happening In This School?* Fragebogens (Aldridge und Ala'I 2013) wurden für die Konzeption des Fragebogens ins Deutsche übersetzt. Die Antwortskala wurde den Schüler*innen in einer 5-Punkt-Likert-Skala vorgelegt, bei welcher zwischen „(1) stimme vollkommen zu“ bis „(5) stimme überhaupt nicht zu“ gewählt werden konnte. Bei der Aufbereitung des Datensatzes wurden die Items so rekodiert, dass eine höhere Ausprägung eine höhere multikulturelle Orientierung der Schule ausdrückt. Anschließend wurden die Items zu einem Mittelwertindex zusammengefasst, indem ein Aggregat der auf der Mikroebene gemessenen Angaben der Schüler*innen auf Schulebene gebildet wird. Die Variable spiegelt demnach einen aus Angaben der Schüler*innen aggregierten Schulmittelwert wider.

Die abhängigen und unabhängigen Variablen, welche in die Mehrebenenregressionen integriert wurden, sind in der Tabelle 6 nochmals zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 6: Abhängige und unabhängige Variablen der Mehrebenenregressionsanalysen

<i>Abhängige Variablen</i>	<i>Wahrgenommene Inklusion</i>
	Identifikation mit der Schulgemeinschaft (vgl. Goodenow 1993)
	Generalisierte Bindung an die Lehrkräfte (vgl. Goodenow 1993)
<i>Unabhängige Variablen</i>	
<i>Level-1</i>	<i>Individuelle Merkmale der Schüler*innen mit Migrationshintergrund</i>
	Geschlecht
	Sozioökonomischer Status
	Leistungsmotivation
<i>Level-2</i>	<i>Sozistrukturelle Merkmale der Schule</i>
	Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund
	Mittlerer sozioökonomischer Status
	Schulform
<i>Level-2</i>	<i>Schulischer Umgang mit migrationsbedingter Diversität</i>
	Schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2003)
	Mittlere multikulturelle Orientierung der Schule (vgl. Aldridge und Ala'I 2013)

Quelle: Eigene Darstellung

Die Mehrebenenregressionsanalyse zur Fallauswahl

Um Schulen zu identifizieren, in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund auffällig hoch bzw. auffällig niedrig ist, wird die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und den individuellen Merkmalen der Schüler*innen und den sozistrukturellen Merkmalen der Schule in zwei Mehrebenenregressionen modelliert. Die entsprechenden Mehrebenenregressionsgleichungen haben die folgende funktionale Form:

$$\text{inklusion}_{ij} = y_{00} + y_{10}\text{geschlecht}_{ij} + y_{20}\text{ses}_{ij} + y_{30}\text{leistung}_{ij} + y_{01}\text{mgh}_j + y_{02}\text{ses}_j + y_{03}\text{schulform}_j + u_{0j} + e_{ij}$$

inklusion_{ij} = wahrgenommene Inklusion von Schüler*in i der Schule j (erfasst durch die beiden abhängigen Variablen)

y_{00} = durchschnittliche Inklusion über alle Schulen (*grand mean*)

$y_{10}\text{geschlecht}_{ij}$ = Effekt von Geschlecht von Schüler*in i der Schule j auf wahrgenommene Inklusion

$y_{20}\text{ses}_{ij}$ = Effekt von sozioökonomischen Status von Schüler*in i der Schule j auf wahrgenommene Inklusion

$y_{30}\text{leistung}_{ij}$ = Effekt von Leistungsmotivation von Schüler*in i der Schule j auf wahrgenommene Inklusion

$y_{01}\text{mgh}_j$ = Effekt des Anteils der Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf durchschnittliche Inklusion der Schulen

$y_{02}\text{ses}_j$ = Effekt des mittleren sozioökonomischen Status auf durchschnittliche Inklusion der Schulen

$y_{03}\text{schulform}_j$ = Effekt von Schulform auf durchschnittliche Inklusion der Schulen

u_{0j} = Abweichung der durchschnittlichen Inklusion von Schule j vom *grand mean*

e_{ij} = Abweichung der wahrgenommenen Inklusion von Schüler*in i von mittlerer Inklusion der Schule j

Um Schulen entsprechend der im Kapitel 4.2.1 definierten Bedingungen auszuwählen, hilft ein Blick auf die Residuen, also die Differenz zwischen den in Regressionen prognostizierten und den tatsächlich beobachteten Werten.

In Mehrebenenregressionen gibt es jedoch einen bedeutenden Unterschied zu einfachen Regressionen – es gibt mehr als ein Residuum. In der oben dargestellten Mehrebenenregressionsgleichung gibt es zwei Residuen: u_{0j} und e_{ij} . e_{ij} sind die Residuen des Level-1 und repräsentieren die Abweichung der wahrgenommenen Inklusion von Schüler*in i von der mittleren Inklusion ihrer Schule j . Für die Fallauswahl dieser Dissertation sind jedoch die Residuen u_{0j} des Level-2 entscheidend. Die Residuen u_{0j} repräsentieren die Abweichung der mittleren Inklusion einer Schule j von der durchschnittlichen Inklusion aller Schulen (*grand mean*) (vgl. Hox 2010; Ziller 2018). Je größer das Residuum u_{0j} einer Schule, desto schlechter können die ausgewählten individuellen Merkmale der Schüler*innen und die sozistrukturellen Merkmale der Schule die mittlere wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund erklären. Bei diesen Schulen handelt es sich demnach um abweichende Schulen, deren Inklusion unerwartet hoch oder niedrig ist. So lässt sich festhalten, dass positiv und negativ abweichende Schulen durch eine Inspektion der Residuen u_{0j} des Level-2 identifiziert werden können.

Zur Inspektion der Residuen u_{0j} des Level-2 werden die standardisierten Residuen stand. u_{0j} berechnet (vgl. Rabe-Hesketh und Skrondal 2012). Die standardisierten Residuen des Level-2 haben einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 und werden wie folgt berechnet:

$$\text{stand. } u_{0j} = \frac{u_{0j}}{\sqrt{\text{Var}(u_{0j})}}$$

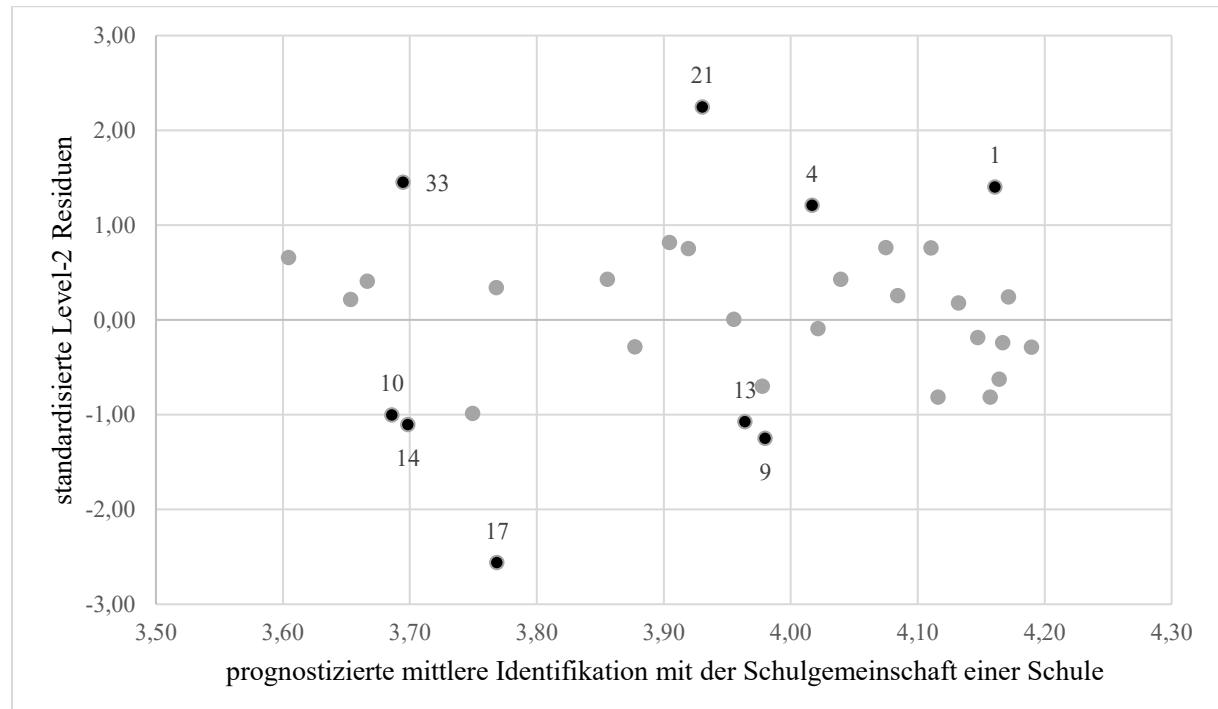
Zur Identifikation von positiv und negativ abweichenden Schulen bieten sich graphische Visualisierungen an. So können abweichende Schulen – unter anderen Möglichkeiten der graphischen Visualisierung – identifiziert werden, indem die standardisierten Level-2 Residuen (y-Achse) und die mittleren prognostizierten Werte der Inklusion einer Schule (x-Achse) in einem Streudiagramm dargestellt werden (vgl. Hox 2010). Schulen, die weiter von der horizontalen Linie von $y=0$ entfernt sind, können als abweichende Schulen betrachtet werden. An diesen Schulen können die statistischen Modelle die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur unzureichend erklären. Je größer die Abweichung zwischen der tatsächlichen mittleren Inklusion einer Schule und ihrer prognostizierten mittleren Inklusion ist, desto größer ist das standardisierte Level-2 Residuum

der Schule und desto weiter liegt das standardisierte Level-2 Residuum der Schule von der horizontalen Linie von $y=0$ entfernt. Diese Diagnose der standardisierten Level-2 Residuen der Mehrebenenregressionen wird zur Auswahl der Schulen für die qualitative Untersuchung verwendet (vgl. Rabe-Hesketh und Skrondal 2012).

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die Auswahl von Schulen zur Untersuchung der ersten und zweiten Forschungsfrage:

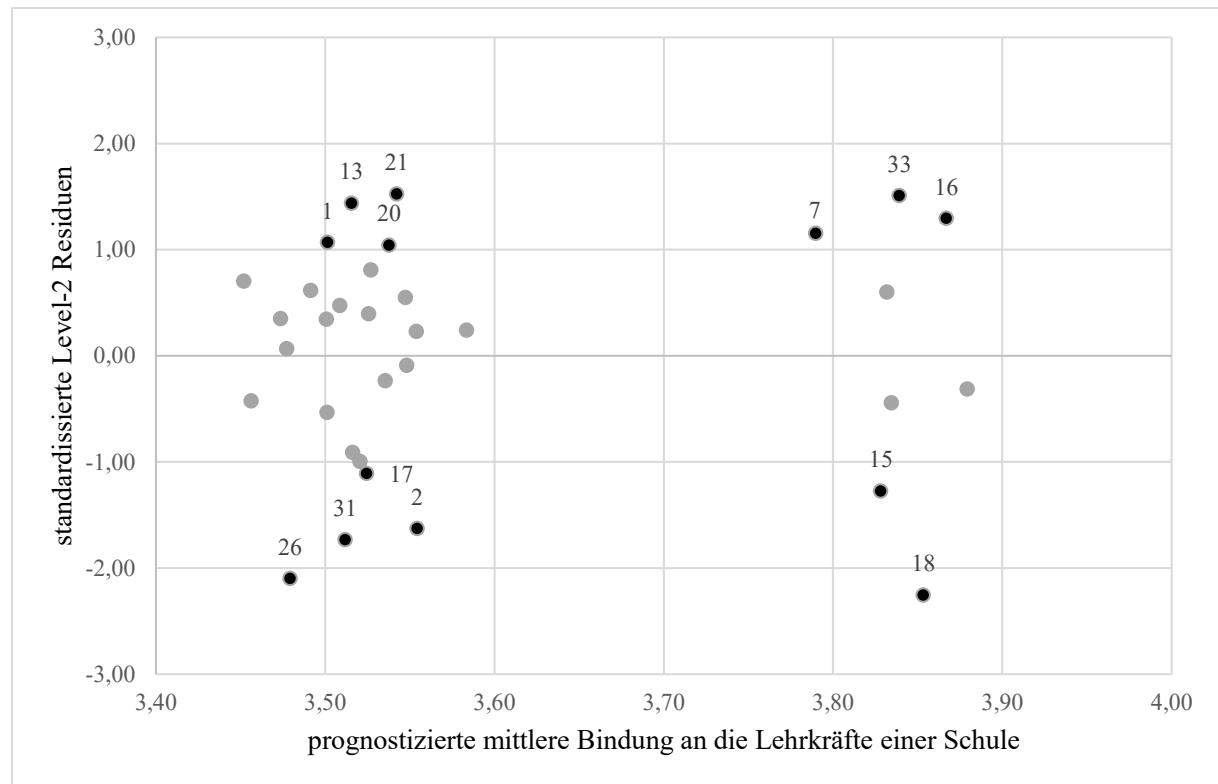
- (1) Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet?
- (2) Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule?

Abbildung 2: Fallauswahl I - Standardisierte Level-2-Residuen vs. prognostizierte mittlere Identifikation mit der Schulgemeinschaft einer Schule



Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Abbildung 3: Fallauswahl I - Standardisierte Level-2-Residuen vs. prognostizierte mittlere Bindung an die Lehrkräfte einer Schule



Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Auf der x-Achse ist die prognostizierte mittlere Identifikation mit der Schulgemeinschaft einer Schule (Abbildung 2) bzw. die prognostizierte mittlere Bindung an die Lehrkräfte einer Schule (Abbildung 3), auf der y-Achse die standardisierten Level-2 Residuen abgebildet. Eine Schule wird als positiv bzw. negativ abweichende Schule ausgewählt, wenn die standardisierten Level-2 Residuen einer Schule $\geq +1$ oder -1 sind. Die positiv abweichenden Schulen weisen ein positives Residuum auf, die negativ abweichenden Schulen entsprechend ein negatives. Die ausgewählten Schulen sind markiert und mit einer schulspezifischen Identifikationsnummer beschriftet.

Insgesamt können durch diese Fallauswahl 17 Schulen als abweichende Schulen identifiziert werden und für die nachfolgende qualitative Untersuchung ausgewählt werden. Von diesen ausgewählten Schulen erklärten sich elf Schulleitungen bereit an der qualitativen Untersuchung teilzunehmen (die qualitative Forschungsphase wird im nächsten Kapitel 4.4 dargelegt). Unter diesen elf abweichenden Schulen sind sechs positiv abweichende Schulen und fünf negativ abweichende Schulen (das Profil der für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen wird in Kapitel 5.2 vorgestellt).

Im zweiten Schritt der Fallauswahl wurden Schulen ausgewählt in welchen es Hinweise darauf gibt, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität erkläруgsrelevant für die auffällig positiv wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist. Zur Identifikation dieser Schulen werden die beiden Mehrebenenregressionen um die beiden Merkmale zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität ergänzt. Die entsprechende Mehrebenenregressionsgleichungen haben die folgende funktionale Form:

$$\text{inklusion}_{ij} = y_{00} + y_{10}\text{geschlecht}_{ij} + y_{20}\text{ses}_{ij} + y_{30}\text{leistung}_{ij} + y_{01}\text{mgh}_j \\ + y_{02}\text{ses}_j + y_{03}\text{schulform}_j + y_{04}\text{maßnahmen}_j + y_{05}\text{multikultur}_j + u_{0j} + e_{ij}$$

$y_{04}\text{maßnahmen}_j$ = Effekt der schulischen Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund

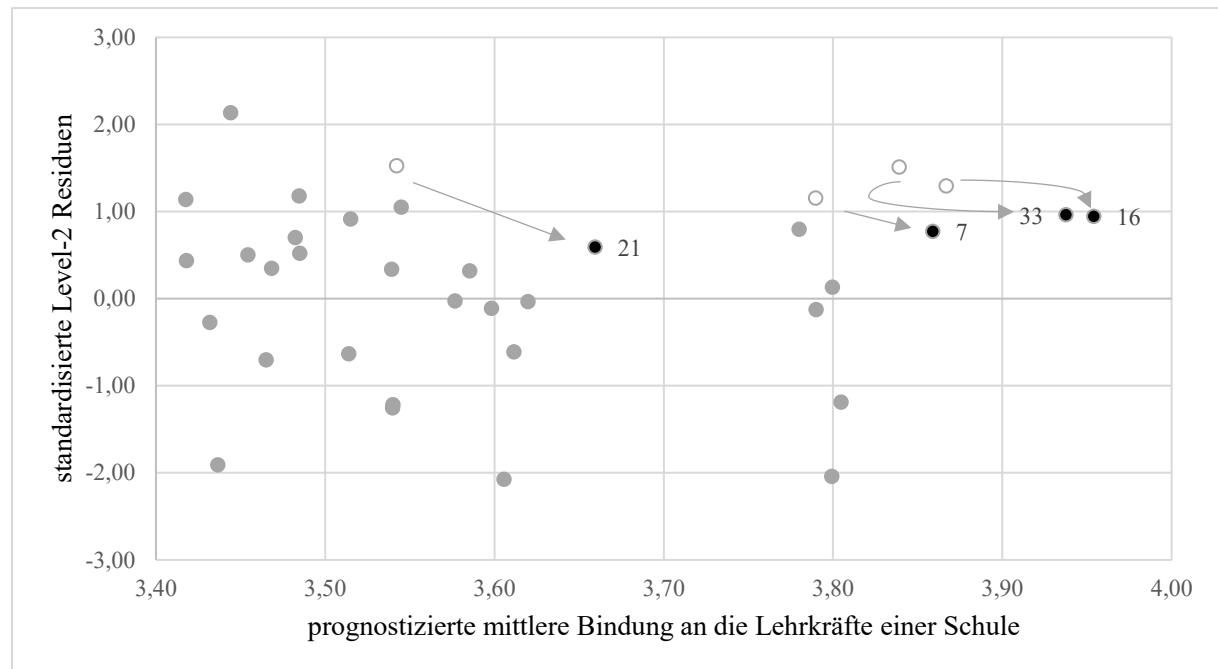
$y_{05}\text{multikultur}_j$ = Effekt der mittleren multikulturellen Orientierung der Schule

Um Schulen entsprechend der im Kapitel 4.3.1 definierten Bedingungen auszuwählen, wird die Veränderung der Residuen mit Integration der Merkmale zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität inspiziert. Wurde eine Schule zunächst als positiv abweichende Schule identifiziert und verliert sie diesen Status nach der Integration der Merkmale zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität, kann davon ausgegangen werden, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität erklärugsrelevant für die hohe wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist.

Die Abbildung 4 zeigt die Auswahl von Schulen zur Untersuchung der dritten Forschungsfrage:

- (3) Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft?

Abbildung 4: Fallauswahl II - Standardisierte Level-2-Residuen vs. prognostizierte mittlere Bindung an die Lehrkräfte



Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Auf der x-Achse ist die prognostizierte mittlere Bindung an die Lehrkräfte und auf der y-Achse sind die standardisierten Level-2 Residuen abgebildet. Eine Schule wird ausgewählt, wenn die Schule im ersten Schritt der Fallauswahl als positiv abweichende Schule identifiziert wurde (Residuum von $\geq + 1$) und diese Schule nach Integration der beiden Merkmale zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität ein Residuum von $\leq + 1$ aufweist. Die ausgewählten Schulen sind markiert und mit ihrer schulspezifischen Identifikationsnummer beschriftet. Zudem ist die Veränderung der Position der Residuen der Schulen durch Integration der Merkmale zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität dargestellt.

Im zweiten Schritt der Fallauswahl wurden vier Schulen identifiziert, in welchen der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität erkläungsrelevant für die hohe wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist. Dabei zeigt sich, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität insbesondere die Bindung an die Lehrkräfte erklären kann. So treffen die für den zweiten Schritt der Fallauswahl definierten Bedingungen nicht auf die Variable Identifikation mit der Schulgemeinschaft zu. Die vier ausgewählten Schulen werden im Kapitel 5.2 skizziert.

In der nachfolgenden Abbildung 5 sind die Schritte der Auswahl von Schulen für die qualitative Untersuchung nochmals zusammenfassend dargestellt. Zudem gibt die Abbildung 5 Aufschluss darüber, wie die Darstellung der Ergebnisse in dieser Dissertation gegliedert ist. So werden

zunächst die Ergebnisse der quantitativen Analysen vorgestellt (Kapitel 5), und im Anschluss werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargelegt und die drei Forschungsfragen beantwortet (Kapitel 6 bis Kapitel 8).

Abbildung 5: Forschungsfragen und Schritte der Fallauswahl

Forschungsfrage	Schritte der Fallauswahl
0. Wie lässt sich die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den Schulen dieser Untersuchung beschreiben? (Kapitel 5)	Statistische Analyse des Datensatzes (1.339 Schüler*innen mit Migrationshintergrund aus 33 Schulen)
	<i>Fallauswahl A</i>
1. Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet? (Kapitel 6)	Interviews mit Schulleitungen (11 Schulleitungen)
2. Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule? (Kapitel 7)	
	<i>Fallauswahl B</i>
3. Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft? (Kapitel 8)	Interviews mit Schulleitungen (4 Schulleitungen)
	<i>Fallauswahl A</i>
	Es werden Schulen ausgewählt, in welchen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig <i>hohe</i> oder <i>niedrige</i> Inklusion in die Schulgemeinschaft wahrnehmen.
	<i>Fallauswahl B</i>
	Es werden Schulen ausgewählt, in welchen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig <i>hohe</i> Inklusion in die Schulgemeinschaft wahrnehmen <i>und</i> es zudem statistische Hinweise darauf gibt, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität erkläруngsrelevant für die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist.

Quelle: Eigene Darstellung

4.4 Zur qualitativen Forschungsphase: Die Interviews mit den Schulleitungen

Um zu ergründen, wie Schulleitungen Einfluss auf die Gestaltung von Schule mit einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft nehmen, wurden Interviews mit Schulleitungen der ausgewählten Schulen durchgeführt.

Diese qualitative Phase des Forschungsprozesses wird im Folgenden näher betrachtet. Zunächst soll die Erhebung der Interviews mit den Schulleitungen vorgestellt werden (Kapitel 4.4.1). Im Anschluss soll die qualitative Auswertung der Interviews mit den Schulleitungen erläutert werden (Kapitel 4.4.2).

4.4.1 Die Erhebung der Interviews mit den Schulleitungen

In dieser Dissertation wurden nichtstandardisierte Interviews, sogenannte Leitfadeninterviews, mit den Schulleitungen durchgeführt. Das Leitfadeninterview kann grob dadurch gekennzeichnet werden, dass es strukturierende Elemente zu geleiteten Informationsgewinnung enthält. Es lassen sich verschiedene Formen von leitfadengestützten Interviews differenzieren. Zur Strukturierung der Gespräche mit den Schulleitungen wurde in dieser Dissertation das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985) verwendet.

Das problemzentrierte Interview

Beim problemzentrierten Interview nach Witzel (1982, 1985) handelt es sich um eine halbstrukturierte Form des Interviews. In dem Gespräch soll möglichst zu freien Darlegungen angeregt werden, gleichzeitig wird das Gespräch jedoch auf eine bestimmte Problemstellung zentriert, auf die immer wieder zurückgeführt wird. In den Gesprächen mit den Schulleitungen steht demnach das Erzählprinzip im Fokus, wobei das Gespräch immer wieder zur zugrundeliegenden Problemstellung, d. h. zum Blick auf den Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule, gelenkt wurde. Die in anderen Formen des Interviews geforderte Zurückhaltung der Person, die das Interview führt, wird beim problemzentrierten Interview demnach teilweise aufgegeben, um eine stärkere Strukturierung des Gespräches zu erzielen. Gleichzeitig ermöglicht die teilweise Standardisierung des problemzentrierten Interviews eine Vergleichbarkeit mehrerer Interviews. Das Ziel des problemzentrierten Interviews formuliert Witzel (2000) so:

„möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität.“ (Witzel 2000, S. 2).

Da die Erfassung von individuellen Handlungen und subjektiven Wahrnehmungen im Fokus steht, stellt das problemzentrierte Interview eine geeignete Interviewform dar, um die

Perspektiven der Schulleitungen auf migrationsbedingte Diversität sowie deren Handlungs- und Deutungsmuster im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erfassen.

Die wichtigsten Instrumente des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) sind der Kurzfragebogen, die Tonträgeraufzeichnung, die Postskripte sowie der Interviewleitfaden. Ein Kurzfragebogen, welcher zur Ermittlung von grundsätzlichen Daten der Gesprächspartner*innen dient, wurde aufgrund des umfangreichen vorgelagerten quantitativen Schulleitungsfragebogens nicht benötigt. Die Tonträgeraufzeichnung erlaubt eine authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses mit den Schulleitungen. Als Ergänzung zu den Tonträgeraufzeichnungen wurden unmittelbar nach den Gesprächen Postskripte erstellt. Die Postskripte enthalten Notizen zu situativen und nonverbalen Aspekten in der Gesprächssituation sowie spontane Ideen, welche Anregungen für die Auswertung geben können. Der Interviewleitfaden ist ein zentrales Instrument jedes halbstrukturierten Interviews. Im Leitfaden sind die inhaltlichen Schwerpunkte der Dissertation als strukturierende Elemente der Interviews und zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten. Darüber hinaus sind einige Interviewfragen zur Einleitung der einzelnen Themenbereiche und einige vorformulierte Interviewfragen zum Beginn des Gespräches in dem Leitfaden enthalten.

Der Interviewleitfaden

Die innerhalb des Leitfadens angesprochenen Themen und Interviewfragen wurden sowohl forschungsinteressen- als auch ergebnisgeleitet auf Basis der Analyse der quantitativen Schulstudie „Soziale Integration im Jugendalter“ ausgewählt (vgl. Kroneberg 2022). So wurden die Angaben der Schulleitungen in dem Schulleitungfragebogen zur Konzeption des Interviewleitfadens und zur Unterstützung des Kommunikationsprozesses verwendet. Der Interviewleitfaden gliedert sich in drei inhaltliche Schwerpunkte²⁰:

a) *Gesprächseinsteig – Berufliches Selbstverständnis der Schulleitung*

Das berufliche Selbstverständnis der jeweiligen Schulleitung stellt den ersten Themenbereich dar. Das berufliche Selbstverständnis meint die berufsbiografisch

²⁰ Neben den drei aufgeführten Schwerpunkten des Interviewleitfadens wurde in den Gesprächen ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt integriert. Die Gespräche mit den Schulleitungen wurden inmitten der COVID-19 Pandemie zwischen Oktober des Jahres 2020 und Januar des Jahres 2021 durchgeführt. Der Umgang mit den Folgen, die die erste Welle der COVID-19 Pandemie für die schulische Organisation hatte, war ein wichtiges Thema für die Schulleitungen und sollte, um ihnen angemessen zu begegnen, auch in den Interviews seinen Platz finden. Einen inhaltlichen Schwerpunkt für diese Dissertation stellt der schulischen Umgang mit der COVID-19 Pandemie jedoch nicht dar.

erworbenen Handlungs- und Deutungsmuster der Schulleitung, welche Einfluss auf ihre schulischen Gestaltungsprozesse nehmen. So wird z. B. im Zuge einer erweiterten Handlungsautonomie der Einzelschule in Deutschland vermehrt die Forderung nach einem qualitativ neuen Profil von Schulleitung laut, welches sich durch eine Abkehr der Rolle der Schulleitung von einer reaktiv-verwaltenden Instanz hin zu einer proaktiv-gestaltenden Leitungsposition definiert (vgl. hierzu auch Kapitel 2). Im ersten Teil des Interviews, welcher als Einstieg zu den inhaltlichen Schwerpunkten dieser Dissertation fungiert, wird die Rolle der Schulleitung zwischen diesen beiden Positionen lokalisiert und die Schulleitung legt ihre individuelle Wahrnehmung und ihre Ausgestaltung des Leitungsamtes dar.

b) *Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität in der Schule*

Die Perspektiven der Schulleitung auf eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft stellen den zweiten Themenbereich der Interviews mit den Schulleitungen dar und bilden den ersten inhaltlichen Schwerpunkt. Im vorherigen Kapitel (Kapitel 3) wurden die Perspektiven von Schulleitung auf eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft ausführlich behandelt. Um im Interview die Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität im konkreten Einzelfall zu erfassen, wurden die Schulleitungen dazu aufgefordert, ausführlich über die Schülerschaft ihrer Schule zu referieren. So wurden die Schulleitungen beispielsweise gebeten, die Komposition der Schüler- und Elternschaft, den Einfluss migrationsbedingter Diversität auf den Schulalltag oder auf ihr Schulleitungshandeln sowie auch das Schulklima zu beschreiben.

c) *Schulischer Umgang mit migrationsbedingter Diversität*

Neben den Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität ist der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität der zweite inhaltliche Schwerpunkt der Interviews. Die Schulleitungen wurden in dem Schulleitungsfragebogen bereits zur organisationalen Gestaltung ihrer Schule und zu schulischen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität befragt. In den Gesprächen wurden die schulischen Maßnahmen vertiefend diskutiert und reflektiert. Dabei wurden insbesondere die Handlungs- und Deutungsmuster, die die Schulleitungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität nutzen, wichtig.

Skizze der Charakteristika der Schulleitungen

Insgesamt wurden Einzelgespräche mit elf Schulleiter*innen geführt²¹. Sechs Interviews wurden mit Schulleitungen von Hauptschulen durchgeführt, drei Interviews mit Schulleitungen von Gesamtschulen und jeweils ein Interview mit der Schulleitung einer Realschule und eines Gymnasiums. Nach eigenen Angaben hat keine der Schulleitungen einen Migrationshintergrund. Ein wichtiger Aspekt, welcher angemerkt werden sollte, ist der, dass die Zeitdauer der Schulleitung*innen im Amt der Schulleitung zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews stark variiert. So haben einige Schulleitung*innen zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews erst seit wenigen Monaten das Amt der Schulleitung an der jeweiligen Schule inne, während andere Schulleitung*innen das Amt der Schulleitung an ihrer Schule schon seit vielen Jahren bekleiden.

Kontakt und Durchführung der Interviews

Die Gespräche mit den Schulleitungen wurden zwischen Oktober des Jahres 2020 und Januar des Jahres 2021 durchgeführt. Die Gespräche fanden vor Ort an der jeweiligen Schule statt. Vor Gesprächsbeginn wurde den Schulleitungen ein Informationsblatt übermittelt, in welchem sie über das Dissertationsprojekt informiert sowie über die Datenschutzbestimmungen aufgeklärt wurden. Anschließend wurden sie zur Unterschrift einer Einwilligungserklärung zur Aufnahme und anonymisierten Auswertung des Gespräches gebeten. Außerdem wurde den Schulleitungen die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen sowie sonstige Unklarheiten vor Beginn des Gespräches zu klären. Die Gespräche mit den Schulleitungen wurden mit Hilfe eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Die Dauer der Gespräche beläuft sich auf 60 Minuten bis hin zu 120 Minuten. Im Anschluss an die Interviews wurden die Gespräche vollständig transkribiert und gleichzeitig anonymisiert. Nachfolgend wurden die Interviewtranskripte unter Verwendung von MAXQDA, einer Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse, ausgewertet. Die Methode zur Datenauswertung wird im folgenden Kapitel genauer erläutert (Kapitel 4.4.2).

4.4.2 Die qualitative Auswertung der Interviews mit den Schulleitungen

Zur Auswertung der Gespräche mit den Schulleitungen wurde die *Grounded Theory* verwendet. Die Anwendung der *Grounded Theory* bei der Auswertung des empirischen Datenmaterials entspricht dem explorativen Charakter der qualitativen Phase dieser Forschungsstudie. Auf

²¹ Das Profil der für die qualitative Forschungsphase ausgewählten Schulen wird im Kapitel 5.2 detaillierter vorgestellt.

Basis der Interviewtranskripte werden die Perspektiven der Schulleitung auf migrationsbedingte Diversität sowie ihre Handlungs- und Deutungsmuster im Umgang mit einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft rekonstruiert.

Die *Grounded-Theory*-Methodologie wurde in den frühen 1960er Jahren von den beiden Soziologen Glaser und Strauss (1967; 1965) entwickelt. Seitdem haben Glaser und Strauss die *Grounded-Theory*-Methodologie unabhängig voneinander weiterentwickelt und unterschiedliche Verfahren etabliert. Während Glaser einen positivistisch-funktionalistisch geprägten Ansatz vertrat (vgl. Glaser 1998), entwickelte Strauss – zusammen mit Corbin – einen pragmatistisch-interaktionistischen Ansatz der *Grounded-Theory*-Methodologie (vgl. Corbin und Strauss 1990). Die *Grounded-Theory*-Methodologie wurde zudem von ehemaligen Schüler*innen von Glaser und Strauss modifiziert und ergänzt. Charmaz (2014), eine Schülerin von Glaser und Strauss, die eine konstruktivistische Erneuerung der *Grounded-Theory*-Methodologie vollzogen hat, fasst die Methodologie wie folgt zusammen:

„Stated simply, grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories from the data themselves. Thus researchers construct a theory ‘grounded’ in their data. Grounded theory begins with inductive data, invokes iterative strategies of going back and forth between data and analysis, uses comparative methods, and keeps you interacting and involved with your data and emerging analysis“ (Charmaz 2014 S. 1).

Das Ziel der *Grounded-Theory*-Methodologie ist es demnach, Theorien möglichst datennah zu entwerfen und sich dabei nicht von vorgegebenen theoretischen Annahmen leiten zu lassen. Die Auswertung des empirischen Datenmaterials erweist sich als iterativer Prozess – ein sich wiederholender Vergleich von bisher gewonnenen Auswertungsergebnissen mit neuen empirischen Daten im Sinne einer kontinuierlichen Validierung zur internen Sicherung und Verdichtung der Ergebnisse. So werden durch die Hinzuziehung von weiterem empirischen Datenmaterial im Zuge der Auswertung die bisher gewonnenen Ergebnisse weiter verfeinert. Im Forschungsprozess der *Grounded-Theory*-Methodologie werden demzufolge permanente Vergleichsprozesse vollzogen (*constant comparative method*) (vgl. Glaser und Strauss 1967).

Die *Grounded Theory* wird in dieser Forschungsarbeit angewandt, wo dies zweckmäßig erscheint. In dieser Arbeit erfolgte die Auswahl von Schulen nach anderen Bedingungen (siehe Kapitel 4.3) als in der *Grounded-Theory*-Methodologie propagiert wird, welche eine sukzessive Auswahl von Fällen nach theoretischen Argumenten vorsieht (*theoretical sampling*). Zudem werden die ausgewählten Schulen nicht erst nach der Auswertung der Interviews mit den Schulleitungen kategorisiert, wie es das Verfahren der *Grounded-Theory*-Methodologie

fordert. In dieser Forschungsarbeit wurden die Interviewtranskripte gemäß dem Vorgehen der *Grounded Theory* nach Charmaz (2014) kodiert. Dabei wurden die Konzepte und die sich daraus entwickelnden Kategorien im Zuge der Interpretation kontinuierlich angepasst und weiterentwickelt, was dem iterativen Vorgehen der *Grounded Theory* entspricht. So lässt sich schlussfolgern, dass die *Grounded Theory* in dieser Forschungsarbeit nicht als Forschungsdesign und Methode zur Datenerhebung, sondern nur als Methode zur Auswertung des empirischen Datenmaterials verwendet wird.

Ein zentrales Element der Auswertung des empirischen Datenmaterials im Sinne der *Grounded Theory* ist das Kodieren. Im Rahmen der konstruktivistischen *Grounded-Theory*-Methodologie unterteilt Charmaz (2014) den Prozess des Kodierens in zwei Phasen – das *initial coding* und das *focused coding*. In der Phase des *initial coding* werden in enger Verknüpfung mit dem empirischen Datenmaterial erste Kodes gebildet, mit welchen die Phänomene, die sich in dem empirischen Datenmaterial widerspiegeln, erfasst werden sollen. Bereits in dieser Phase des Kodierens sollen die im empirischen Datenmaterial enthaltenen Informationen jedoch nicht nur subsummiert, sondern bereits auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht werden – es werden sogenannte erste theoretische Konzepte erstellt. In der zweiten Phase des Prozesses des Kodierens, dem *focused coding*, entwickeln sich aus den Konzepten, welche sehr nahe an dem empirischen Datenmaterial generiert wurden, abstraktere Kategorien. Kategorien haben eine höhere analytische Relevanz sowie eine höhere konzeptuelle Reichweite als Konzepte. So geht es beim *focused coding* darum, zentrale Konzepte zu identifizieren, deren Beziehung zueinander zu bestimmen und die Konzepte somit schrittweise zu Kategorien auszubauen. So fasst Charmaz (2014) das *focused coding* wie folgt zusammen:

„it means concentrating on what your initial codes say and the comparisons you make with and between them.“ (Charmaz 2014 S. 140).

Die generierten Kategorien stellen schließlich die Grundlage einer *Grounded Theory* dar – einer nahe am empirischen Datenmaterial verankerten Theorie. So betont Charmaz (2014) jedoch, dass der Übergang vom *initial coding* zum *focused coding* fließend ist, d. h. dass sich bereits in der Phase des *initial coding* Kategorien generieren lassen können.

Ein weiteres zentrales Element der *Grounded-Theory*-Methodologie ist das Verfassen von Memos. Im Sinne der *Grounded-Theory*-Methodologie wird der gesamte Forschungsprozess durch das Verfassen von Memos begleitet. So schreibt Charmaz (2014):

„Memo-writing is the pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of paper. [...] Memo-writing constitutes a crucial Methods in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the research process. Writing successive memos throughout the research process keeps you involved in the analysis and helps you to increase the level of abstraction of your ideas.“ (Charmaz 2014 S. 162).

Das Schreiben von Memos findet in dieser Dissertation synchron zum gesamten Forschungsprozess statt. So wurden bereits bei der Auswahl von Schulen in der quantitativen Forschungsphase Memos verfasst.

Diese Dissertation orientiert sich an der konstruktivistischen Neuausrichtung der *Grounded Theory* durch Charmaz (2014). Die konstruktivistische Neuausrichtung der *Grounded Theory* trifft im Gegensatz zur objektivistischen Ausrichtung einige Grundannahmen, die mit dem analytischen Ansatz dieser Dissertation einhergehen. So geht die konstruktivistische Ausrichtung der *Grounded Theory* z. B. von multiplen Realitäten – im Gegensatz zu einer objektiven Realität – sowie von einer gemeinsamen Konstruktion der empirischen Daten durch Interaktion zwischen dem Forschenden und dem Beforschten aus. Auch propagiert der konstruktivistische Ansatz, dass Kategorien durch den Forschenden konstruiert werden und diese sich nicht – wie im objektivistischen Ansatz angenommen – aus dem empirischen Datenmaterial ergeben. Zudem erkennt der konstruktivistische Ansatz die Subjektivität während des Auswertungsprozesses und betont die Bedeutung der Reflexivität des Forschenden während des gesamten Forschungsprozesses.

5 Die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den Schulen dieser Untersuchung

Um den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität und die Perspektiven sowie Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft zu untersuchen, werden in einer quantitativen Forschungsphase dieser Dissertation zunächst Schulen unter bestimmten Bedingungen ausgewählt (siehe Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3). Im Anschluss daran werden an diesen ausgewählten Schulen Interviews mit der jeweiligen Schulleitung durchgeführt (siehe Kapitel 4.4). Das Ziel der quantitativen Forschungsphase dieser Dissertation liegt demnach schwerpunktmäßig auf der Auswahl von Schulen für eine anschließende qualitative Forschungsphase. Ungeachtet dessen stellt die quantitative Forschungsphase erwähnenswerte Ergebnisse bereit, welche in diesem Kapitel knapp präsentiert werden. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalysen vorgestellt (Kapitel 5.1). In einem zweiten Schritt sollen die elf Schulen, welche für die qualitative Phase des Forschungsprozesses ausgewählt wurden, näher betrachtet werden (Kapitel 5.2).

5.1 Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse

Die Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalysen geben einen Einblick in die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft der 33 an der Untersuchung teilnehmenden Schulen. Diese Ergebnisse werden im Anschluss dargelegt und können die folgende Forschungsfrage beantworten:

- (0) Wie lässt sich die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den Schulen dieser Untersuchung beschreiben?

Bevor die Ergebnisse der Mehrebenenregressionanalysen präsentiert werden, soll ein Blick auf die deskriptiven Ergebnisse der in der Analyse berücksichtigten Variablen auf beiden Ebenen (Level-1 und Level-2) geworfen werden.

Deskriptive Ergebnisse

In den Mehrebenenregressionsanalysen wurde die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft und den individuellen Merkmalen Schüler*innen (Level-1) sowie den sozistrukturellen Merkmalen der

Schule (Level-2) modelliert²². Die Tabelle 7 stellt diese in die Mehrebenenregressionsanalysen einbezogenen Variablen, die Anzahl der Beobachtungen (N) deren Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) sowie deren minimale und maximale Ausprägung dar.

Tabelle 7: Deskriptive Ergebnisse der in der Mehrebenenregressionsanalyse einbezogenen Variablen

Variable	N	M	SD	Min.	Max.
<i>Abhängige Variablen – Wahrgenommene Inklusion</i>					
Identifikation mit der Schulgemeinschaft	1339	3.98	0.91	1	5
Generalisierte Bindung zu den Lehrkräften	1339	3.57	0.84	1	5
<i>Unabhängige Variablen – Individuelle Merkmale der Schüler*innen (Level-1)</i>					
Geschlecht (1=männlich, 0=weiblich)	1339	-	-	0	1
Sozioökonomischer Status	1339	1.30	0.60	1	4
Leistungsmotivation	1339	4.61	0.69	1	5
<i>Unabhängige Variablen – Soziostrukturellen Merkmale der Schule (Level-2)</i>					
Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (in %)	33	0.62	0.21	0.25	0.94
Mittlerer sozioökonomischer Status	33	1.28	0.13	1.10	1.50
Schulform (1=Hauptschule, 0=andere Schulform)	33	-	-	0	1
<i>Unabhängige Variablen – Schulischer Umgang mit migrationsbedingter Diversität (Level-2)</i>					
Schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund	33	2.12	1.39	0	5
Mittlere multikulturelle Orientierung der Schule	33	3.87	0.21	3.48	4.40

Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Die deskriptiven Ergebnisse (Level-1) zeigen, dass die durchschnittliche Identifikation mit der Schulgemeinschaft ($M=3.98$, $SD=0.91$) und die durchschnittliche generalisierte Bindung an die

²² Die Operationalisierung der in den Mehrebenenregressionsanalysen verwendeten abhängigen und unabhängigen Variablen wird im Kapitel 4.3.2 im Detail beschrieben. Ein Überblick über die verwendeten Variablen findet sich zudem in der Tabelle 6.

Lehrkräfte ($M=3.57$, $SD=0.84$) der 1.339 befragten Schüler*innen mit Migrationshintergrund hoch ist. Diese beiden Faktoren werden verwendet, um die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft zu erfassen. So lässt sich zusammenfassen, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund demnach im Durchschnitt insgesamt von einer hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten. Bei Betrachtung der durchschnittlichen Identifikation mit der Schulgemeinschaft und der durchschnittlichen generalisierten Bindung an die Lehrkräfte nach Schulform (d. h. Gymnasium, Realschule, Gesamtschule und Hauptschule) lässt sich ein interessantes Ergebnis dokumentieren. So lässt sich feststellen, dass mit Höhe der Schulform die durchschnittliche Identifikation mit der Schulgemeinschaft der Schüler*innen mit Migrationshintergrund zunimmt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die durchschnittliche generalisierte Bindung an die Lehrkräfte mit Höhe der Schulform geringer ausfällt. Oder mit anderen Worten: An Gymnasien berichten Schüler*innen mit Migrationshintergrund von der im Vergleich zu anderen Schulformen höchsten Identifikation mit der Schulgemeinschaft, während die generalisierte Bindung an die Lehrkräfte an Hauptschulen vergleichsweise am höchsten ist und mit Höhe der Schulform geringer ausfällt.

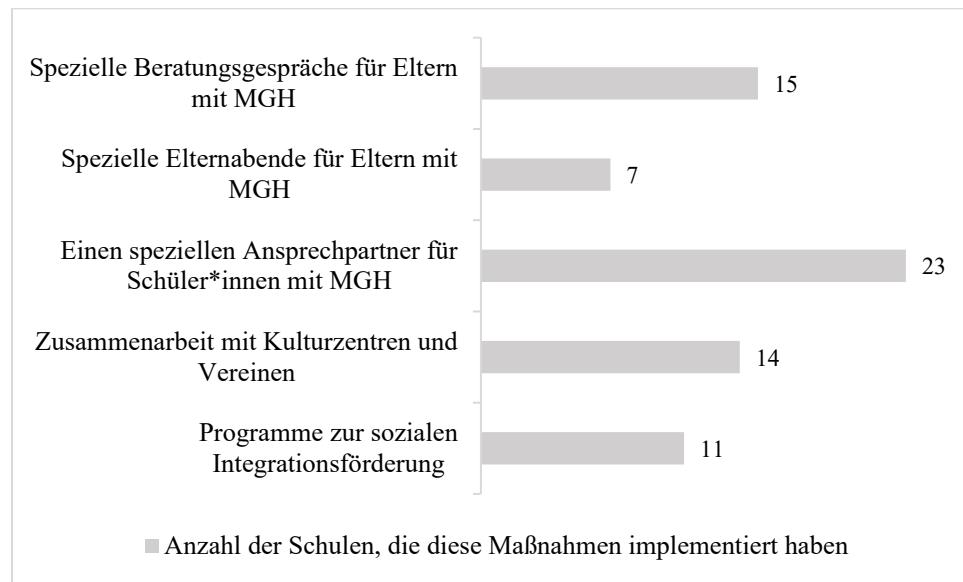
Des Weiteren zeigen die deskriptiven Ergebnisse der unabhängigen Variablen (Level-1), dass die Verteilung zwischen den Geschlechtern in der Untersuchung relativ ausgeglichen ist. Von den 1.339 befragten Schüler*innen mit Migrationshintergrund wählten 53% männlich und 47% weiblich als Geschlechteridentität. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status der 1.339 Schüler*innen mit Migrationshintergrund dieser Untersuchung hoch ist ($M=1.30$, $SD=0.60$). Dieses Ergebnis ist jedoch wenig überraschend. So beruht die Erfassung des sozioökonomischen Status in dieser Untersuchung auf Selbstangaben bzw. einer Selbsteinschätzung der Schüler*innen (siehe Kapitel 4.3.2 zur Operationalisierung dieser Variable). Aus diesem Grund weist der sozioökonomische Status tendenziell höhere Werte auf als durch die Erfassung mit „harten“ Indikatoren wie z. B. der Bildung der Eltern oder dem Einkommen der Eltern. Auch die durchschnittliche Leistungsmotivation der 1.339 befragten Schüler*innen mit Migrationshintergrund als Indikator für die generalisierte Einstellung zur Schulbildung ist sehr hoch ($M=4.61$, $SD=0.69$).

Die deskriptiven Ergebnisse der soziostrukturellen Merkmale der Schulen (Level-2) weisen auf einen hohen prozentualen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den 33 Schulen hin. So haben im Durchschnitt 62% der Schüler*innen des siebten Jahrgangs der 33 an der Untersuchung teilnehmenden Schulen einen Migrationshintergrund. Dabei ist anzumerken,

dass die Varianz des prozentualen Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowohl zwischen den Schulformen als auch innerhalb einer Schulform hoch ist. So haben im Durchschnitt 46% der Schüler*innen des siebten Jahrgangs der an der Untersuchung teilnehmenden Gymnasien einen Migrationshintergrund, während es an den Haupteschulen 78% sind. Andersherum variiert der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund der siebten Jahrgangsstufe an den Haupteschulen zwischen 53% und 94%. Im Vergleich variiert der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den Gymnasien zwischen 25% und 71%.

Hinsichtlich der deskriptiven Ergebnisse zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität (Level-2) zeigt sich folgendes Bild: Im Durchschnitt implementierten die 33 ausgewählten Schulen zwei Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund ($M=2.12$, $SD=1.39$). Auf der nachfolgenden Abbildung 6 wird dargestellt, welche Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund wie häufig an den Schulen implementiert werden. So zeigt sich beispielsweise, dass die Mehrheit der Schulen über eine spezielle Ansprechperson (Vertrauenslehrer*in, Schulpyscholog*in, Sozialpädagog*in) für Schüler*innen mit Migrationshintergrund verfügt. Vergleichsweise wenige Schulen bieten spezielle Elternabende für Eltern mit Migrationshintergrund an. Beim Vergleich zwischen den Schulformen wird deutlich, dass an Gymnasien weniger Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund implementiert werden als an den anderen Schulformen ($M=1.45$ vs. $M=2.50$ an Real- und Gesamtschulen und $M=2.37$ an Haupteschulen). Zudem weisen die 33 Schulen eine hohe durchschnittliche multikulturelle Orientierung auf ($M=3.87$, $SD=0.21$). An dieser Stelle zeigen sich zwischen den Schulformen jedoch keine bemerkenswerten Unterschiede.

Abbildung 6: Schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den 33 Schulen



Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalysen

Nachdem die deskriptiven Ergebnisse dargelegt wurden, folgt nun die Präsentation der Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalysen. Die Ergebnisse der Mehrebenenregression I finden sich in Tabelle 8. Modelliert wird die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und den individuellen Merkmalen der Schüler*innen (Level-1) sowie den soziostrukturellen Merkmalen der Schule (Level-2). Im Modell 1 bildet die Identifikation mit der Schulgemeinschaft die abhängige Variable und im Modell 2 die generalisierte Bindung an die Lehrkräfte.

Tabelle 8: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse I

	Modell (1)	Modell (2)
	Identifikation mit der Schulgemeinschaft (N=1339)	Generalisierte Bindung an die Lehrkräfte (N=1339)
<i>Level-1</i>		
Geschlecht (1=männlich, 0=weiblich)	0.064 (0.048)	-0.073 (0.045)
Sozioökonomischer Status	-0.278*** (0.041)	-0.111** (0.038)
Leistungsmotivation	0.110** (0.035)	0.186*** (0.033)
<i>Level-2</i>		
Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (in %)	0.007 (0.174)	-0.006 (0.169)
Mittlerer sozioökonomischer Status	-0.948** (0.324)	0.190 (0.315)
Schulform (1=Hauptschule, 0=andere Schulform)	-0.088 (0.092)	0.302*** (0.088)
Konstante	5.006*** (0.377)	2.612*** (0.365)
Var(Konstante)	0.004*** (0.005)	0.005*** (0.006)
Var(Residuum)	0.755*** (0.029)	0.658*** (0.026)
Devianz	3429.753	3248.251

Standardfehler in Klammern

~ p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Die Ergebnisse der Mehrebenenregression zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status sowie der Leistungsmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft. Die Ergebnisse weisen auf folgenden Zusammenhang hin: Je prekärer ihre soziale Lage, desto weniger identifizieren sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit der Schulgemeinschaft und desto schwächer nehmen sie die Bindung an ihre Lehrkräfte wahr. Andersherum ist eine hohe Leistungsmotivation – also eine positive Einstellung zur Schulbildung – assoziiert mit einer stärkeren Identifikation mit der Schulgemeinschaft und intensiveren Bindungen an die Lehrkräfte (siehe Modell 1 und 2). Hinsichtlich der

soziostrukturellen Merkmale der Schule zeigen die Ergebnisse der Mehrebenenregression, dass mit niedrigerer durchschnittlicher sozialer Lage der Schüler*innen an einer Schule die individuelle Identifikation mit der Schulgemeinschaft von Schüler*innen mit Migrationshintergrund niedriger ausfällt (siehe Modell 1). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die Bindung an die Lehrkräfte an Hauptschulen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund als intensiver beschrieben wird als an anderen Schulformen (siehe Modell 2).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die dargelegten Ergebnisse ausschließlich für Schüler*innen mit Migrationshintergrund berichtet werden können. Tabelle 12 bis 14 im Anhang stellen Ergebnisse von Mehrebenenregressionsanalysen dar, welche diese Frage beantworten. Modelliert wird die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen – inkludiert sind demnach Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund – und ihren individuellen Merkmalen (Level-1) sowie den soziostrukturellen Merkmalen der Schule (Level-2). Zudem werden Interaktionsterme in die Modelle einbezogen, welche die Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der oben beschriebenen Ergebnisse aufzeigen sollen. Zum einen zeigen die Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalysen einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund einer/eines Schüler*in und der wahrgenommenen Bindung an die Lehrkräfte. Dies deutet darauf hin, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Bindung an die Lehrkräfte als intensiver beschreiben als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Dies kann jedoch nicht für die Identifikation mit der Schulgemeinschaft berichtet werden. Zum anderen zeigen die Ergebnisse, dass der negative Zusammenhang zwischen einer präkeren sozialen Lage einer/eines Schüler*in und der Bindung an die Lehrkräfte sowie der Identifikation mit der Schulgemeinschaft für Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen gilt (siehe Tabelle 12). Gleches gilt für den positiven Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation einer/eines Schüler*in und der Identifikation mit der Schulgemeinschaft. Jedoch zeigt sich, dass die positive Auswirkung einer hohen Leistungsmotivation – also eine positive Einstellung zur Schulbildung – auf die Bindung an die Lehrkräfte für Schüler*innen mit Migrationshintergrund stärker ausfällt als für Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (siehe Tabelle 13). Im Bezug auf die soziostrukturellen Merkmale der Schule wird deutlich, dass Schüler*innen, welche eine Hauptschule besuchen, die Beziehung zu ihren Lehrkräften unabhängig von ihrem Migrationshintergrund intensiver wahrnehmen (siehe Tabelle 14).

Tabelle 9 dokumentiert die Ergebnisse der Mehrebenenregression II. Neben den individuellen Merkmalen der Schüler*innen (Level-1) sowie den sozistrukturellen Merkmalen der Schule (Level-2) enthalten die Mehrebenenregressionen zudem Indikatoren zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität (Level-2). In Modell 3 bildet die Identifikation mit der Schulgemeinschaft die abhängige Variable und in Modell 4 die generalisierte Bindung an die Lehrkräfte.

Tabelle 9: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse II

	Modell (3) Identifikation mit der Schulgemeinschaft (N=1339)	Modell (4) Generalisierte Bindung an die Lehrkräfte (N=1339)
<i>Level-1</i>		
Geschlecht (1=männlich, 0=weiblich)	0.067 (0.048)	-0.072 (0.045)
Sozioökonomischer Status	-0.276*** (0.041)	-0.109** (0.038)
Leistungsmotivation	0.110** (0.035)	0.183*** (0.033)
<i>Level-2</i>		
Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (in %)	-0.128 (0.165)	-0.079 (0.170)
Mittlerer sozioökonomischer Status	-0.934** (0.286)	0.233 (0.297)
Schulform (1=Hauptschule, 0=andere Schulform)	-0.097 (0.083)	0.279** (0.085)
Schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund	0.045* (0.020)	0.023 (0.020)
Mittlere multikulturelle Orientierung der Schule	0.178 (0.125)	0.259* (0.129)
Konstante	4.277*** (0.604)	1.564* (0.623)
Var(Konstante)	0.000*** (0.000)	0.003*** (0.005)
Var(Residuum)	0.754*** (0.029)	0.657*** (0.026)
Devianz	3422.289	3254.422

Standardfehler in Klammern

~ p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Die Ergebnisse der Mehrebenenregressionen weisen darauf hin, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität die wahrgenommene Inklusion in die Schulgemeinschaft von Schüler*innen mit Migrationshintergrund beeinflusst. Es lassen sich folgende Zusammenhänge beobachten: Je mehr schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund an einer Schule implementiert werden, umso positiver ist die individuelle Identifikation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit der

Schulgemeinschaft (siehe Modell 3). Ebenso liegt ein positiver Zusammenhang zwischen der multikulturellen Orientierung einer Schule und der generalisierten Bindung an die Lehrkräfte vor. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die multikulturelle Orientierung einer Schule die generalisierte Bindung an die Lehrkräfte von Schüler*innen mit Migrationshintergrund stärkt (siehe Modell 4)²³. Dieser identifizierte Zusammenhang zwischen dem schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität und der wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sollte an dieser Stelle pointiert werden. So ist es doch genau dieser Zusammenhang, welcher im qualitativen Forschungsprozess dieser Untersuchung an ausgewählten Schulen beleuchtet wird. Diese für die qualitative Forschungsphase ausgewählten Schulen werden im Folgenden präsentiert.

5.2 Das Profil der für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen

In der quantitativen Forschungsphase dieser Dissertation wurden elf Schulen ausgewählt, an welchen Interviews mit der jeweiligen Schulleitung geführt wurden (zur Auswahl der Schulen siehe Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3). Die elf ausgewählten Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig hohe oder eine auffällig niedrige Inklusion in die Schulgemeinschaft wahrnehmen. Die Schulen wurden ausgewählt, um mithilfe der durchgeführten Interviews die folgenden beiden Forschungsfragen zu beantworten:

- (1) Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet? (siehe Kapitel 6)
- (2) Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule? (siehe Kapitel 7)

Im Anschluss wurden von diesen elf Schulen vier Schulen selegiert, welche sich dadurch auszeichnen, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten *und* diese durch den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität an der jeweiligen Schule erklärt werden kann. Diese vier Schulen wurden selegiert, um mithilfe der Interviews die dritte Forschungsfrage dieser Dissertation zu beantworten:

²³ An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass der Zusammenhang auch in die andere Richtung wirken kann. So ist es denkbar, dass z. B. eine hohe generalisierte Bindung an die Lehrkräfte dazu führt, dass eine Schule ihre multikulturelle Orientierung intensiviert.

(3) Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft? (siehe Kapitel 8)

Im Folgenden sollen zunächst einige allgemeine Informationen über die elf ausgewählten Schulen dargelegt werden, und im Anschluss werden die vier selegierten Schulen im Detail vorgestellt.

Die elf zur Beantwortung der Forschungsfragen (1) und (2) ausgewählten Schulen

Tabelle 10 liefert eine Übersicht über die elf Schulen, welche für die qualitative Untersuchung ausgewählt wurden. Die Tabelle stellt dar, an welchen Schulen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig hohe bzw. niedrige Inklusion in die Schulgemeinschaft wahrnehmen. So zeigt sich beispielsweise, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der Schule mit der Identifikationsnummer 1 (S1) eine vergleichsweise hohe Identifikation mit der Schulgemeinschaft aufweisen. Gleichzeitig zeigen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig hohe generalisierte Bindung an die Lehrkräfte. Die Schule mit der Identifikationsnummer 1 (S1) ist demnach hinsichtlich der beiden Variablen, welche die Inklusion in die Schulgemeinschaft beschreiben, eine positiv abweichende Schule. Dies gilt auch für die Schule mit der Identifikationsnummer 21 (S21). Als weiteres Beispiel soll die Schule mit der Identifikationsnummer 17 (S17) betrachtet werden. Die Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der Schule berichten von einer vergleichsweise niedrigen Identifikation mit der Schulgemeinschaft, und zudem nehmen sie die Bindung an ihre Lehrkräfte vergleichsweise schwach wahr. Die Schule mit der Identifikationsnummer 17 (S17) ist demnach hinsichtlich der beiden Variablen eine negativ abweichende Schule. Bei allen weiteren ausgewählten Schulen zeigt sich eine positive bzw. negative Abweichung hinsichtlich einer der beiden Variablen.

Tabelle 10: Übersicht der elf für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen

<i>Abhängige Variable</i>	<i>Identifikation mit der Schulgemeinschaft</i>		<i>Generalisierte Bindung an die Lehrkräfte</i>	
<i>Richtung der Abweichung</i>	<i>Positiv abweichende Schulen</i>	<i>Negativ abweichende Schulen</i>	<i>Positiv abweichende Schulen</i>	<i>Negativ abweichende Schulen</i>
<i>Schulspezifische Identifikationsnummer</i>	S1; S4; S21	S9; S10; S14; S17	S1; S7; S16; S21; S33	S17; S18

Quelle: Eigene Darstellung

An sechs der elf ausgewählten Schulen ist die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft auffallend hoch. Diese Schulen sind positiv abweichende Schulen (S1; S4; S7; S16; S21; S33). An fünf Schulen ist die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund auffallend niedrig. Diese Schulen sind negativ abweichende Schulen (S9; S10; S14; S17; S18). Unter den sechs positiv abweichenden Schulen sind ein Gymnasium (S1), zwei Gesamtschulen (S4; S21) und drei Hauptschulen (S7; S16; S33). Unter den fünf negativ abweichenden sind eine Gesamtschule (S17), eine Realschule (S9) sowie drei Hauptschulen (S10; S14; S18)²⁴.

Tabelle 11 stellt einige ausgesuchte deskriptive Informationen der elf für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen dar. Aufgeführt ist die jeweilige Schule (schulspezifische Identifikationsnummer) sowie der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund der siebten Jahrgangsstufe, der mittlere sozioökonomische Status, die Anzahl an schulischen Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund und die mittlere multikulturelle Orientierung der Schule.

²⁴An dieser Stelle sollte festgehalten werden, dass das Profil der für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen nur so dargelegt wird, dass eine Identifikation der Schulen nicht möglich ist und somit auch die Anonymität der Schulleitungen gewahrt werden kann. Um dies zu gewährleisten, wird beispielsweise die Schulidentifikationsnummer, welche im Rahmen der Untersuchung den einzelnen Schulen zugeordnet wurde, nicht im Zusammenhang mit einigen schulspezifischen Informationen (wie beispielsweise der Gesamtzahl der Schüler*innen) genannt.

Tabelle 11: Deskriptive Informationen der elf für die qualitative Untersuchung ausgewählten Schulen

Schulspezifische ID	Anteil der Schüler*innen mit MGH (in %)	Mittlerer Status	Schulische Maßnahmen für Schüler*innen mit MGH	Mittlere multikulturelle Orientierung der Schule
<i>Positiv abweichende Schulen</i>				
S1	0.25	1.12	1	3.81
S4	0.25	1.23	3	3.64
S7	0.94	1.35	5	4.00
S16	0.65	1.50	1	4.35
S21	0.82	1.33	5	4.11
S33	0.95	1.45	3	4.31
<i>Negativ abweichende Schulen</i>				
S9	0.80	1.30	2	4.00
S10	0.83	1.44	3	3.73
S14	0.53	1.41	1	3.80
S17	0.78	1.44	2	3.65
S18	0.87	1.45	4	3.61

Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Aus Tabelle 11 lässt sich entnehmen, dass der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund der elf ausgewählten Schulen zwischen 25% und 95% variiert. Jedoch ist auffallend, dass sowohl die Schulen mit dem höchsten (S7; S33) als auch die Schulen mit dem niedrigsten prozentualen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund (S1; S4) durch das statistische Verfahren zur Auswahl von Schulen (siehe Kapitel 4.3) als positiv abweichende Schulen identifiziert wurden. Der mittlere sozioökonomische Status der elf Schulen ist – wie auch in der Gesamtstichprobe – hoch (siehe Kapitel 5.1). Im Vergleich zur

Gesamtstichprobe ist die durchschnittliche soziale Lage der elf ausgewählten Schulen jedoch etwas prekärer ($M=1.28$ der Gesamtstichprobe vs. $M=1.37$ der ausgewählten Schulen). Bei Betrachtung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität zeigt sich, dass alle ausgewählten Schulen mindestens eine Maßnahme für Schüler*innen mit Migrationshintergrund implementiert haben. Bemerkenswert ist jedoch, dass die mittlere multikulturelle Orientierung der positiv abweichenden Schulen offenkundig höher ist als die der negativ abweichenden Schulen. Diese Erkenntnis ist im Einklang mit dem Ergebnis der Mehrebenenregressionsanalysen, welche gezeigt haben, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der multikulturellen Orientierung einer Schule und der generalisierten Bindung an die Lehrkräfte besteht (siehe Kapitel 5.1). In Tabelle 11 nicht zu finden ist die Gesamtzahl der Schüler*innen bzw. die Größe der Schule. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Größe der Schulen stark variiert. So hat die kleinste der elf ausgewählten Schulen eine Gesamtschülerzahl von lediglich 302 Schüler*innen, während die größte Schule 1250 Schüler*innen beherbergt. Dabei zeigt sich an diesen elf ausgewählten Schulen ein bundesweit feststellbares Bild: In Gesamtschulen ist die Anzahl von Schüler*innen hoch, während die Anzahl von Schüler*innen in Hauptschulen gering ausfällt. Auch kann der Tabelle nicht entnommen werden, welchem Standorttyp²⁵ die elf Schulen zugeordnet werden. Es lässt sich jedoch festhalten, dass die elf Schulen vornehmlich dem Standorttyp V oder IV zuzuordnen sind. Lediglich zwei Schulen wird der Standorttyp II oder I zugewiesen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das Profil der elf ausgewählten Schulen heterogen ist und sich sowohl zwischen den positiv als auch den negativ abweichenden Schulen differente Schulprofile finden. Die qualitative Untersuchung wird darlegen, welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität die Schulleitungen an diesen Schulen haben (Kapitel 6) und welche Handlungs- und Deutungsmuster sie im Umgang mit migrationsbedingter Diversität nutzen (Kapitel 7).

²⁵ Wie von Beierle et al. (2019) dargelegt, wird der Standorttypen-Index zum Vergleich von Schulen bei schulübergreifenden Lernstandsmessungen genutzt. Er bestimmt die „soziale Belastung“ im Umkreis einer Schule. Zur Operationalisierung des Standorttypen-Index wird der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und die SGB-II-Quote der Minderjährigen am Schulstandort für die Grundschulen sowie der gewichtete Durchschnitt der Standortindikatoren der Herkunftsgrundschule für die weiterführenden Schulen berücksichtigt. Jede Schule des Landes Nordrhein-Westfalen wird einem von fünf Standorttypen (Standorttyp I bis Standorttyp V) zugeordnet, wobei ein höherer Standorttyp auf eine höhere „soziale Belastung“ der Schule hindeutet.

Die vier zur Beantwortung der Forschungsfrage (3) ausgewählten Schulen

Um zu untersuchen, wie Schulleitungen Schulen gestalten, die als besonders erfolgreich bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft sind, wurden von den elf Schulen in einem zweiten Schritt Schulen selektiert, in welchen der Umgang mit migrationsbedingter Diversität die hohe wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund statistisch erklären kann. Diese vier ausgewählten Schulen tragen die schulspezifischen Identifikationsnummern S7; S16; S21 und S33. Im Folgenden sollen die vier Schulen im Profil skizziert werden²⁶.

Bei der Schule mit der Identifikationsnummer 7 handelt es sich um eine Hauptschule des Standorttyps V, welcher auf eine sozialräumlich deprivierten Lage der Schule hindeutet (vgl. Isaac 2011). Unter den befragten Schüler*innen der 7. Jahrgangsstufe haben 94% einen Migrationshintergrund. In Bezug auf die Inklusion in die Schulgemeinschaft zeigt sich, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Bindung an ihre Lehrkräfte sehr positiv beschreiben. Im relativen Vergleich belegt die Schule hinsichtlich dieser Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung die dritte Position der 33 an der Stichprobe teilnehmenden Schulen (90% Perzentil). Unter Berücksichtigung der individuellen Merkmalen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Level-1) und soziostrukturellen Merkmalen der Schule (Level-2) wird jedoch eine weniger positive Bindung an die Lehrkräfte prognostiziert, als die Schüler*innen tatsächlich berichten. Als erkläруngsrelevant für diese positive Abweichung – oder mit anderen Worten: diese überraschend positive Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung – zeigt sich der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität an der Schule. Tatsächlich finden sich an der Schule einige Besonderheiten hinsichtlich ihres Umgangs mit migrationsbedingter Diversität. Nach Angaben der Schulleitung gibt es an der Schule zahlreiche Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Herkunftssprache (N=5). Dazu zählen Programme zur sozialen Integrationsförderung; Zusammenarbeit mit Kulturzentren; spezielle Ansprechpersonen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund; spezielle Elternabende sowie spezielle Beratungsgespräche für Eltern mit Migrationshintergrund. Insbesondere jedoch wird die multikulturelle Orientierung der Schule als hoch wahrgenommen (75% Perzentil). Die Schüler*innen der Schule gaben an, dass an der Schule Feiertage ihrer Religion beachtet werden und/oder sie an der Schule etwas über die Kultur von anderen Schüler*innen lernen. Insgesamt lässt sich demnach – simplifiziert dargestellt – festhalten, dass

²⁶ Eine ausführliche Darstellung der statistischen Analyse zur Auswahl der Schulen findet sich in Kapitel 4.3 bzw. 4.3.2.

die Schule mit der Identifikationsnummer 7 die an sie gerichteten Erwartungen in Hinblick auf die Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft übertrifft. Dabei erweist sich der Umgang mit migrationsbedingter Diversität als erkläруngsrelevant. Die Frage nach der Gestaltung einer inklusiven Schule kann demnach aussichtsvoll an die Schulleitung dieser Schule gestellt werden.

Die Schule mit der Identifikationsnummer 16 weist ein vergleichbares Profil auf. Bei dieser Schule handelt es sich ebenfalls um eine Hauptschule des Standorttyps V. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist mit 65% jedoch niedriger. Gleichwohl wird die Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung an dieser Schule ebenfalls als sehr positiv wahrgenommen. Tatsächlich belegt die Schule die erste Position in Hinblick auf die wahrgenommene Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung im relativen Vergleich unter den 33 Schulen (99% Perzentil). Und ebenso wird an dieser Schule die wahrgenommene Bindung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an die Lehrkräfte statistisch unterschätzt. Eine Erklärung für diese positive Abweichung lässt sich im schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität finden. Im Gegensatz zur eingangs präsentierten Schule mit der Identifikationsnummer 7 zeichnet sich an dieser Stelle jedoch ein anderes Bild ab. So hat die Schule mit der Identifikationsnummer 16 neben speziellen Beratungsgesprächen für Eltern mit Migrationshintergrund keine weiteren Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund implementiert. Auffallend ist jedoch die von den Schüler*innen vorgetragene multikulturelle Orientierung der Schule. So verzeichnet die Schule die höchste multikulturelle Orientierung der 33 an der Untersuchung teilnehmenden Schulen (99% Perzentil). Die multikulturelle Orientierung der Schule erweist sich damit als erklärungsrelevant für die auffallend hohe wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft.

Bei der Schule mit der Identifikationsnummer 21 handelt es sich um eine Gesamtschule des Standorttyps V. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund beträgt 82%. Die Bindung an die Lehrkräfte wird von den Schüler*innen als positiv beschrieben. Im relativen Vergleich unter den 33 Schulen belegt die Schule die achte Position (75% Perzentil) in Hinblick auf diese Variable. Die Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung liegt damit im relativen Vergleich eher im Mittelfeld; die drei anderen hier ausgewählten Schulen weisen eine höhere Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung auf. Während es sich bei den drei Schulen jedoch um Hauptschulen handelt, ist die Schule mit Identifikationsnummer 21 eine Gesamtschule. An dieser Stelle wird ein Phänomen deutlich, das sich auch bei den anderen Schulen zeigt, die für diese Untersuchung

ausgewählt wurden. So zeigen die Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalysen, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Bindung an die Lehrkräfte an Hauptschulen weitaus positiver beschreiben als an anderen Schulformen. Besonders deutlich wird dieses Phänomen bei Betrachtung der Abbildung 3. Bei den Schulen, die eine hohe prognostizierte Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung aufweisen – und dabei mit Abstand zu den anderen Schulen weiter rechts auf der x-Achse liegen – handelt es sich ausschließlich um Hauptschulen. Die Frage, warum dies so ist, soll an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert werden. Jedoch kann angenommen werden, dass die Gründe dafür vielfältig sind und sowohl bei der Schülerschaft als auch bei den Lehrkräften zu suchen sind. So handelt es sich bei der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen um komplexe Strukturen, die in verschiedenen Zusammenhängen stehen: zur Schul- bzw. Klassenstruktur, zu den Beziehungen zwischen den Schüler*innen sowie auch zu den Familien der Schüler*innen. Zudem nehmen die organisationalen Gestaltung der Schule sowie Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Neben der Komposition der Schülerschaft unterscheidet sich auch die Komposition der Lehrkräfte an Hauptschulen. So ist anzunehmen, dass der pädagogische Fokus stärker auf der Bindungsqualität liegt als an anderen Schulformen. Dies sind nur einige mögliche Erklärungen für die hohe Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung an Hauptschulen. Um auf die Schule mit Identifikationsnummer 21 zurückzukommen, lässt sich schlussfolgern, dass die Schule – unter Berücksichtigung, dass es sich nicht um eine Hauptschule handelt – eine hohe Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung aufweist. Die Bindung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an die Lehrkräfte wird statistisch unterschätzt. Die positive Abweichung kann erklärt werden durch die an der Schule implementierten Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Herkunftssprache (N=5). So gibt es an der Schule Programme zur sozialen Integrationsförderung, Zusammenarbeit mit Kulturzentren, spezielle Ansprechperson für Schüler*innen mit Migrationshintergrund, spezielle Elternabende sowie spezielle Beratungsgespräche für Eltern mit Migrationshintergrund. Ebenso verzeichnet die Schule eine hohe multikulturelle Orientierung (75% Perzentil).

Bei der Schule mit der Identifikationsnummer 33 handelt es sich um eine Hauptschule des Standorttyps V. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund beträgt 94%. In Bezug auf die Inklusion in die Schulgemeinschaft zeigt sich, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Beziehung zu ihren Lehrkräften sehr positiv beschreiben. Tatsächlich belegt die Schule im relativen Vergleich die zweite Position der 33 an der Untersuchung teilnehmenden Schulen (95% Perzentil). Als erkläруngsrelevant für die positive

Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung zeigt sich der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität an der Schule. So zeichnet sich die Schule mit Identifikationsnummer 33 insbesondere durch eine sehr hohe multikulturelle Orientierung aus (95% Perzentil). Nach Angaben der Schulleitung gibt es an der Schule zudem einige Maßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Herkunftssprache (N=3). Die Maßnahmen sind Programme zur sozialen Integrationsförderung, Zusammenarbeit mit Kulturzentren sowie spezielle Ansprechpersonen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Auch diese Schule ist geeignet für weitere qualitative Untersuchungen, die nach Gründen für die positive Abweichung hinsichtlich der Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung fragen.

Es lässt sich festhalten, dass die vier ausgewählten Schulen zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen – neben einer hohen Lehrkräfte-Schüler*innen-Bindung sowie einem besonderen Umgang mit migrationsbedingter Diversität teilen die Schulen den Standorttyp V und damit eine prekäre Lage sowie einen hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Die qualitative Untersuchung an diesen Schulen wird aufzeigen, wie die Schulleitungen unter diesen erschwerten Bedingungen inklusive Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft gestalten (siehe Kapitel 8).

6 Von den Schulleitungen verwendete Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität

Um den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu untersuchen, soll im folgenden Kapitel die erste Forschungsfrage dieser Dissertation beantwortet werden:

- (1) Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet?

Im Kapitel 3 dieser Dissertation wurden die Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität ausführlich rezipiert. Es wurden zum einen die klassischen organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität in Organisationen vorgestellt (siehe Kapitel 3.1). Zum anderen wurden – mit Rückgriff auf Ansätze der Migrationspädagogik und Ergebnisse empirischer Forschungsstudien – die Perspektiven der Schulleitung auf migrationsbedingte Diversität diskutiert (siehe Kapitel 3.2). Diese dargelegten theoretischen Überlegungen und Ergebnisse empirischer Forschungsstudien dienen als sensibilisierende Konzepte, welche das Vorwissen über bestehende Theorien und Forschungsergebnisse bezeichnen und zur Beantwortung der oben genannten ersten Forschungsfrage herangezogen wurden. An geeigneter Stelle fließen auch Überlegungen aus dem Kapitel 2 – in welchem die neo-institutionalistische Perspektive auf Schule und Schulleitungshandeln in der Migrationsgesellschaft diskutiert wurde – in die Beantwortung der Forschungsfrage mit ein. Gleichzeitig wurde bei der Auswertung der Gespräche mit den Schulleitungen – dem Forschungsstil der *Grounded Theory* entsprechend – größtmögliche Offenheit bewahrt. So wurde bei der Auswertung der Interviewtranskripte ausreichend Raum für die Entwicklung neuer, überraschender Konzepte bzw. Kategorien bereitgestellt.

Im Folgenden werden die zentralen Kategorien vorgestellt, welche sich aus der Auswertung der Gespräche mit den Schulleitungen entwickelten und sich in Bezug auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage als fruchtbar erweisen. Dabei wird so vorgegangen, dass zunächst die Kategorie vorgestellt wird (z. B. *Von der Quantifizierung bis hin zur Dramatisierung migrationsbedingter Diversität*). Im Anschluss wird die Entwicklung dieser Kategorie mit Hilfe von Zitaten aus den Interviews mit den Schulleitungen dargelegt und erörtert. Dabei werden prägnante Aussagen von Schulleitungen diskutiert, Muster zwischen den Aussagen der Schulleitungen herausgearbeitet sowie mögliche widersprüchliche und überraschende Aussagen analysiert. Zudem findet an geeigneter Stelle ein Vergleich zwischen den Ausführungen der Leitungen von Schulen, in welchen die Schüler*innen mit

Migrationshintergrund eine auffällig hohe bzw. vergleichsweise niedrige Inklusion in die Schulgemeinschaft wahrnehmen, statt (siehe Kapitel 4.3 zur Auswahl von Schulen in einer quantitativen Forschungsphase).

Zwischen der Quantifizierung bis zur Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität

Die Schulleitungen haben in der Regel differenzierte Kenntnisse über die Komposition der Schülerschaft an ihrer Schule und können diese sehr dezidiert darlegen. In den Gesprächen verwenden die Schulleitungen häufig eine rationalisierende, quantifizierende Darstellung, wenn sie über die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft sprechen. So greifen die Schulleitungen häufig auf metrische Angaben zurück, wie beispielsweise den prozentualen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der Schule, die Anzahl der verschiedenen Nationalitäten oder die Anzahl der verschiedenen religiösen Gruppen. Diese rationalisierende, quantifizierende Darstellung der Schulleitungen kommt beispielsweise in den folgenden Zitaten zu Geltung:

„Wir haben in Blick auf unsere Schülerschaft X Schüler, davon haben über 85% in irgendeiner Form einen Migrationshintergrund und 46 Nationen sind vertreten. Überwiegend sind das aber in unserem Einzugsgebiet türkisch, kurdische Schüler, aus diesen Bereichen. Wir haben rund 70% Schülerinnen und Schüler deren Verkehrssprache zu Hause nicht Deutsch ist.“ (Schulleitung_21, Z. 288ff).²⁷

„Ich habe nicht die neuste Zahl im Kopf aber im Prinzip haben wir über 90% Migrationshintergrund. Ich weiß das aus dem letzten Schuljahr. Wir haben auch über 60% Schüler, die keine deutsche Grundschule besucht haben. Wir haben tatsächlich denen Deutsch beigebracht und immer mehr Schüler auch die bei uns erst lesen und schreiben gelernt haben [...] Dementsprechend ist das, dass die keine deutsche Grundschule hatten ein größeres Manko.“ (Schulleitung_7, Z. 200ff).

„Also erstmal haben wir, ich glaube, 80 % Migrationsanteil hier, recht hoch, Ein Problem sind aber die fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern.“ (Schulleitung_9, Pos, 263ff).

„Wir haben X Schüler, sind die X Hauptschule hier in der Bezirksregierung X, haben knapp 80% Schüler mit Migrationshintergrund und ja nahezu 90% aus bildungsfernen Haushalten.“ (Schulleitung_10, Z. 152ff).²⁸

Bei den Beschreibungen der Schulleitungen ist auffällig, dass die Schulleitungen zunächst metrischen Angaben hinsichtlich des prozentualen Anteils der Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder der Anzahl an unterschiedlichen Nationalitäten aufführen und im Anschluss häufig Merkmale der Komposition nennen, welche sich aus der migrationsbedingt

²⁷ Relevante absolute Zahlen werden mit X ersetzt, so dass die Schule nicht identifiziert werden kann.

²⁸ Relevante absolute Zahlen und Ortsangaben werden mit X ersetzt, so dass die Schule nicht identifiziert werden kann.

diversen Komposition der Schülerschaft ergeben und zudem – und dies ist zu betonen – relevante Konsequenzen für den schulischen Alltag haben. Der Migrationshintergrund der Schüler*innen wird von den Schulleitungen in ihren Beschreibungen in Relation zu dem schulischen Alltag gesetzt. So ist der Migrationshintergrund der Schüler*innen nicht per se schulisch relevant, die Folgen, welche sich aus dem Migrationshintergrund der Schüler*innen ergeben, wie die „Verkehrssprache“ der Schüler*innen, „die fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern“ oder, dass die Schüler*innen keine „deutsche Grundschule hatten“ implizieren jedoch direkte Konsequenzen für den schulischen Alltag und stellen entsprechend „ein größeres Manko“ dar.

Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Sprache bzw. die Sprachkompetenzen der Schüler*innen sowie die ihrer Eltern von den Schulleitungen als eine bedeutende Dimension von Diversität wahrgenommen werden, welche eine besondere Relevanz für den schulischen Alltag hat. So führen zwei Schulleitung beispielsweise aus:

„Natürlich ist es [die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft] für uns eine Herausforderung, weil einige mit sehr geringen Sprachkenntnissen kommen und da kann man in der Regel nicht mit diesen regulären Schulbüchern sofort starten sondern man merkt, man muss da sehr kleinschrittig vorgehen, weil da halt sehr viel an Sprachförderung aufgeholt werden muss, bei vielen Schülern.“ (Schulleitung_18, Z. 312ff).

„Wir haben halt einen relativ hohen Migrationsanteil, sowohl bei den Älteren als auch bei den Kindern. Wir haben auch einen relativ hohen Anteil von Eltern, die noch nicht so lange in Deutschland sind. Am meisten haben wir immer mit der Sprache zu kämpfen.“ (Schulleitung_17, Z. 98ff).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulleitungen die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft mit Rückgriff auf metrische Angaben thematisieren. Die Quantifizierung erfolgt anhand ausgewählter Merkmale (u.a. Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund, Anzahl der verschiedenen Nationalitäten, Anzahl der Religionen, Anteil der Schüler*innen nichtdeutscher Familiensprache, Anteil der Schüler*innen, die keine klassisch institutionalisierte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben usw.). Innerhalb dieser quantifizierenden Darstellung nutzen die Schulleitungen in erster Linie konventionelle Dimensionen von Diversität, welche Milliken und Martins (1996) als *observable differences* (z. B. ethnische Herkunft) klassifizieren. In ihren weiteren Ausführungen verweisen die Schulleitungen auf *unobservable differences* und dabei insbesondere auf Fähigkeits- und Wissensunterschiede, – wie die Sprache bzw. die Sprachkompetenzen – welche aus Sicht der Schulleitungen zufolge aus dem Migrationshintergrund der Schüler*innen folgen (siehe Kapitel 3.1.1 zur Erläuterung des Diversitätsbegriffes).

Es lässt sich annehmen, dass die rationalisierende, quantifizierende Darstellung, welche die Schulleitungen verwenden, wenn sie über ihre migrationsbedingt diverse Schülerschaft sprechen, eine Reproduktion der Kommunikation der Schulleitung mit ihrer institutionellen Umwelt darstellt. So sind die Schulleitungen regelmäßig dazu aufgefordert ihrer politischen Umwelt – repräsentiert durch die Bezirksregierungen oder das Schulamt – quantifizierende Angaben über die Schülerschaft ihrer Schule zu übermitteln wie z. B. Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder die Anzahl an unterschiedlichen Nationalitäten. Quantifizierungen stellen für die Schulleitungen demnach *business as usual* in der Kommunikation mit ihrer politischen Umwelt dar und werden von ihnen in der IntervIEWSITUATION reproduziert.

Die rationalisierende, quantifizierende Darstellung, welche die politische Umwelt an die Schulleitungen richtet und welche von diesen reproduziert wird, zeigt Elemente eines „Rationalitätsmythos“. So führt eine Schulleitung aus:

„Was mir aufgefallen ist seitdem ich das mache, ist die unglaubliche Anzahl an Abfragen von verschiedenen Institutionen, vom Schulamt, Bezirksregierung, Land. Und alle wollen im Prinzip die gleichen Daten nur anders verpackt. [...] Man muss im Prinzip alles notieren, merken, nachvollziehen, mitteilen. Im Grunde denke ich, dass seitdem ich das mache, es unglaublich viele Aufgaben gibt, so verwaltungstechnischer Art, in der Kommunikation nach oben.“ (Schulleitung_7, Z. 10ff).

Eine andere Schulleitung bemerkt bezüglich des Drucks zur Quantifizierung, welcher von der der institutionellen Umwelt ausgeübt wird:

„Wir haben an dieser Schule glaube ich 10 oder 12 Religionen vertreten, ich muss ja immer diese blöde Statistik machen.“ (Schulleitung_21, Z. 883f).

Aus den Ausführungen der Schulleitungen wird deutlich, dass die Bildungsadministration Legitimitätsanforderungen – z. B. in Form von Anfragen zur Erfassung der Komposition der Schülerschaft – an die Schulleitung stellt. Die Bildungsadministration kommt damit ihrer Kontrollfunktion nach. Die Schulleitungen beantworten die Anfragen der Bildungsadministration und werden damit den Legitimationsanforderungen gerecht. Da jedoch zahlreiche Anfragen an die Schulleitung gestellt werden, die Anfragen Inkonsistenzen aufweisen oder verschiedene Organisationen der Bildungsadministration gleichartige Anfragen

an die Schule richten²⁹, werden organisationale Anliegen wie das der Effizienz und der engen Koordination problematisch. Die Schulleitung bedient die Anfragen der Bildungsadministration jedoch unabhängig davon, ob diese eine effiziente Aufgaben- und Problembearbeitung widerspiegeln. Die Aktivität – und darum geht es – hat eine rituelle Bedeutung, sie erhält das Erscheinungsbild der Organisation gegenüber der politischen Umwelt aufrecht und validiert damit die Organisation. Zudem fällt hinsichtlich der Legitimitätsanforderungen der politischen Umwelt auf, dass das kontrolliert wird, was einfach zu erfassen ist, wie quantifizierende Angaben über die Komposition der Schülerschaft. Auf diese Weise könnten die Evaluation und Kontrolle von schulischen Aktivitäten minimiert werden, während so zusagen eine „zeremonielle Quantifizierung“ gehandhabt wird.

Gleichzeitig wird von den Schulleitungen wahrgenommen, dass durch die „zeremonielle Quantifizierung“ der Komposition der Schülerschaft die Gefahr besteht pauschalisierende Aussagen über die Schule bzw. die Schülerschaft zu treffen. So bemerkt eine Schulleitung:

„Da darf man auch nicht annehmen 'Es ist ebenso und wir haben halt diese 85%.' Es sind dennoch jedes Mal andere Kinder und andere Menschen, die hier zusammenkommen.“ (Schulleitung_21, Z. 447ff).

Und führt im weiteren Verlauf des Interviews aus:

„Es gibt Grundstände hier, wir haben diesen hohen Anteil an Menschen/Kindern, die aus schwierigen Verhältnissen kommen, die durch alles mögliche hervorgerufen wurden aber auch das ist einem permanenten Wandel unterzogen (Schulleitung_21, Z. 472ff)“.

Eine andere Schulleitung bemerkt, dass z. B. die Schüler*innen, die im Zuge der Flüchtlingschutzkrisse nach Deutschland gekommen sind, sich nicht als homogene Gruppe beschreiben lassen und unterstreicht die Diversität hinsichtlich der Voraussetzungen zur Beschulung dieser Schüler*innen:

„Die Flüchtlingsbewegung, da ist alles drin, von traumatisierten Kindern, die eigentlich gar nicht so zu beschulen sind bis hin zu Kindern, die innerhalb von einem dreiviertel Jahr besser Deutsch lernen als die, die hier aufgewachsen sind und zum Schluss, wir hatten hier jetzt eine Familie gehabt, da haben drei innerhalb von zwei Jahren hier die mittlere Reife gemacht mit Quali und haben jetzt Abitur gemacht.“ (Schulleitung_10, Z. 296ff).

²⁹ Die geringe Kooperation zwischen den Organisationen der politischen Umwelt, welche zur Folge hat, dass häufig ähnliche Anfragen an die Schulleitungen gerichtet werden, stellt insbesondere ein Problem für Haupt- und Grundschulen dar, da diese dem Schulamt sowie auch der Bezirksregierung unterstellt sind (vgl. Interview mit Leitung der Schule 7)

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Schulleitungen in den Interviews häufig eine rationalisierende, quantifizierende Darstellung verwenden, wenn sie über die migrationsbedingte Diversität ihrer Schülerschaft sprechen. Die rationalisierende, quantifizierende Darstellung stellt eine Reproduktion der Kommunikation der Schulleitungen mit ihrer institutionellen Umwelt dar und weist Elemente eines „Rationalitätsmythos“ auf. Es zeigt sich zudem, dass die Schulleitungen nachdem sie die Kommunikation mit der institutionellen Umwelt reproduziert haben – wenn also die zentralen metrischen Angaben zur Schülerkomposition dargelegt wurden – schulische relevante Dimensionen von Diversität fokussieren, wobei insbesondere die Sprache bzw. die Sprachkompetenzen von Schüler*innen hervorgehoben werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Schulleitungen eine individualisierende Perspektive auf migrationsbedingte Diversität verwenden.

In Divergenz zu den Quantifizierungen, welche die Schulleitungen nutzen, um die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft zu bearbeiten, steht eine Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität, welche sich häufig in den Interviews mit den Schulleitungen zeigt. Bevor genauer erläutert wird, welche Funktion die Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität der Schulleitungen haben könnte, soll anhand der folgenden Zitate beispielhaft gezeigt werden, wie sich die dramatisierende Darstellung zeigt:

„Also ich erzähle immer so Scherzes halber auch wenn Staatsexamensprüfungen hier sind, dann ist immer vorher hier so eine Abfrage über die Schule allgemein, [...] damit die Prüfungskommission sich einen Überblick [über die Komposition der Schülerschaft] verschaffen kann. Da wird dann immer gefragt ‚Wie ist der Migrationshintergrund?‘ Weil sich das ja schon auf das unterrichtliche Handeln auch auswirken muss und kann und dann sage ich immer Scherzes halber 135% (lacht).“ (Schulleitung_33, Z. 320ff).

„Wir haben Schüler, die kommen aus allen Ländern der Welt. Wir haben mal so eine Abfrage gehabt, ich weiß die Zahl nicht mehr. Wir mussten die Nationalitäten alle einpflegen. Das war Wahnsinn. Ich wusste nicht, dass es so viele Nationalitäten gibt.“ (Schulleitung_16, Z. 296ff).

„Wir gehören zum sogenannten Standorttyp 5, was diese Standorttypen nach den Lernstandserhebungen angeht und wenn es einen Standorttyp 6 oder 7 gäbe, dann wären wir da auch.“ (Schulleitung_21, Z. 330ff).

„Wir haben einen sehr, sehr hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. [...] Wir haben ja fast nur Migranten. In jeder Klasse sind, glaube ich, so drei oder vier deutsche Kinder, also mit deutschen Hintergrund und alle anderen haben einen Migrationshintergrund. [...] Wir haben auch eine sehr internationale Zusammensetzung also es sind wirklich sehr, sehr viele Länder, die hier zusammenkommen.“ (Schulleitung_18, Z. 234ff).

Die Zitate zeigen, dass die Schulleitungen zur Beschreibung der migrationsbedingt diversen Komposition der Schülerschaft ihrer Schule auf rhetorische Stilmittel wie Hyperbeln³⁰ und Steigerungspartikel³¹ zurückgreifen. So nennen die Schulleitungen einen grotesk hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund an ihrer Schule, betonen die Anzahl der verschiedenen Nationalitäten in übersteigerter Form oder nutzen Steigerungspartikel wie z. B. sehr. Durch die Verwendung dieser Stilmittel der sprachlichen Steigerung unterstreichen die Schulleitungen die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft an ihrer Schule in aller Deutlichkeit. Diese verwendete sprachliche Intensivierungssemantik durch Hyperbeln und Steigerungspartikel wird in dieser Dissertation als dramatisierende Darstellung von migrationsbedingter Diversität der Schulleitungen konzeptualisiert. Warum jedoch nutzen die Schulleitungen Narrative der Dramatisierung, wenn sie über die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft an ihrer Schule sprechen?

Zum einen hat Dramatisierung die Funktion zu verdeutlichen, wie extrem die Komposition der Schülerschaft von den Schulleitungen wahrgenommen wird. Die Schulleitungen verleihen ihren Ausführungen durch die Verwendung einer sprachlichen Intensivierungssemantik nachdrückliche Prägnanz. Gleichzeitig weisen rhetorische Stilmittel wie Hyperbeln und Steigerungspartikel eine hohes Emotionspotential auf.

Zum anderen könnten die Schulleitungen eine dramatisierende Darstellung verwenden, um ihre eigenen Handlungs- und Deutungsmuster im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu legitimieren. So lasse sich davon ausgehen, dass der Umgang mit migrationsbedingter Diversität der Schulleitungen sich entlang ihrer Konzeptualisierung von migrationsbedingter Diversität strukturiert. Mit anderen Worten, nehmen die Schulleitungen die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft als besonders prägnant wahr, – wie in den Interviews durch die dramatisierende Darstellung sichtbar wird – zeigt sich dies auch in den Handlungs- und Deutungsmustern. Die dramatisierende Darstellung von migrationsbedingter Diversität kann demnach als sprachliches Mittel betrachtet werden, um die schulischen organisationalen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu legitimieren. Interessanterweise wird die sprachliche Intensivierungssemantik in den Interviews in der Regel von Schulleitungen verwendet, wo sich vermuten lässt, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit

³⁰ Die Hyperbel (griechisch: Übertreibung) ist ein rhetorisches Stilmittel, welches die Steigerung eines Sachverhaltes bzw. Ausdruckes durch Unter- und Übertreibung beabsichtigt.

³¹ Steigerungspartikel modifizieren eine ausgedrückte Charakterisierung bzw. Beschreibung in einer steigernden oder abstufigen Form. Ein zentraler Verterter der Steigerungspartikel ist z. B. der Partikel sehr.

Migrationshintergrund hat (siehe Kapitel 4.3 zur Auswahl von Schulen in einer quantitativen Forschungsphase). Dramatisiert wird also an besonders erfolgreichen Schulen hinsichtlich der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft und damit an Schulen, wo sich vermuten lässt, dass die Schulleitung positiv mit der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund assoziiert ist.

Die obigen Ausführungen deuten demnach darauf hin, dass eine Dramatisierung migrationsbedingter Diversität durch die Schulleitungen in den Interviews mit einer inklusiven Schulgestaltung einhergeht. So zeigt sich in dem Interview mit der Leitung der Schule 18 jedoch eine interessante Abweichung von dieser Beziehung, welche im Folgenden anhand von Zitaten dargestellt und im Anschluss erläutert werden soll. In dem Interview beschreibt die Schulleitung zunächst die Komposition der Schülerschaft:

„Wir haben einen sehr, sehr hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. [...] Wir haben ja fast nur Migranten. In jeder Klasse sind glaube ich so drei oder vier deutsche Kinder, also mit deutschem Hintergrund und alle anderen haben einen Migrationshintergrund. [...] Wir haben auch eine sehr internationale Zusammensetzung also es sind wirklich sehr, sehr viele Länder, die hier zusammenkommen.“ (Schulleitung_18, Z. 234ff).

Wie bereits oben dargelegt, zeigt sich hier eine dramatisierende Darstellung von migrationsbedingter Diversität. Im weiteren Verlauf des Interviews führt die Schulleitung hinsichtlich des Einflusses der migrationsbedingten Diversität auf die Gestaltung des schulischen Alltags jedoch aus:

„Es ist ja nicht so als wenn wir hier 20 deutsche Kinder haben und dann kommt da ein Migrantenkind und dann ist es so 'Das muss jetzt plötzlich integriert werden'. So ist es bei uns nicht, sondern die kommen hier hin in die 5 [Klasse] und dann sind es zwei deutsche Kinder und der Rest der Klasse, die haben Migrationshintergrund, von daher ist es hier von Tag eins an ganz normaler Alltag.“ (Schulleitung_18, Z. 307ff).

Die Schulleitung thematisiert die Frage, inwiefern sich von Integration sprechen lässt, wenn die Gruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund keine Minorität, sondern die zahlenmäßig dominante Gruppe innerhalb der Schule widerspiegelt. Integration wird von der Schulleitung demnach definiert als die Inkorporation von Mitgliedern der Minoritätsgruppe in die Majoritätsgesellschaft. Da die Minoritätsgruppe die dominante Gruppe widerspiegelt, gäbe es kein Erfordernis zur Integration der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft sowie kein Erfordernis zur Implementation von schulischen Maßnahmen zur Integrationsförderung. Da keine Integrationsprozesse an der Schule vollzogen werden, ist – überspitzt formuliert – auch keine inklusive Schulgestaltung nötig. In diesem Interview steht der Dramatisierung eine Entdramatisierung von migrationsbedingter Diversität gegenüber: Der

extrem hohe Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund hat extrem wenig Einfluss auf die Gestaltung des schulischen Alltags. Auch die Entdramatisierung von migrationsbedingter Diversität könnte als eine Möglichkeit zu Herstellung von Legitimität interpretiert werden – eben dann wenn einem hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund gleichzeitig wenige Maßnahmen oder organisationale Strukturen zur Herstellung einer inklusiven Schule gegenüberstehen.

Zwischen Differenz und Gleichheit

Die Vermittlung von Wertschätzung der migrationsbedingt diversen Schülerschaft durch die Verwendung von Metaphern einer „bunten“ Schülerschaft ist ein zentrales rhetorisches Mittel, welches von der Mehrzahl der Schulleitungen in den Interviews genutzt wird. So wird die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft in der Regel als „bunt“ und „gemischt“ beschreiben, wie die folgenden Zitate von Schulleitungen beispielhaft zeigen sollen.

„Wir haben 32 unterschiedliche Nationen. Das ist wirklich bunt gemischt“ (Schulleitung_14, Z. 102f).

„Ja, es ist bunt und spannend und toll.“ (Schulleitung_14, Z. 706f).

„Also es ist ganz bunt hier. Es freut uns alle, ganz grundsätzlich. Wir finden die Vermischung auch gut.“ (Schulleitung_7, Z. 219f).

„Wir habens wirklich querbeet: Rumänien, Bulgarien, Griechenland, Iran, Irak, Afghanistan, Sehr, sehr gemischt.“ (Schulleitung_18, Z. 264ff).

„Also es ist ein buntes Potpourri.“ (Schulleitung_9, Z. 340f).

„(Die Schüler*innen mit Migrationshintergrund) bringen auch alle ihre Geschichte mit, ihren kulturellen Hintergrund mit, ihre Tradition mit, ihr Wertedenken mit, letztendlich auch ihre Erfahrung bis hin zu Kriegserfahrungen mit. Also das ist natürlich total bunt.“ (Schulleitung_21, Z. 301ff).

Bevor die „Buntheit“-Metapher der Schulleitungen genauer betrachtet wird, lohnt sich ein kurzer Blick auf den Begriff der „Buntheit“. Der Begriff ist ein griechischer Ausdruck, welcher das Nebeneinander von scharf begrenzten Farbtupfern – nicht aber deren Verschmelzung oder Überlagerung – beschreibt. Das Wort wurde für bunte oder aus noch wahrnehmbaren Einzelteilen zusammengesetzte Gegenstände verwendet. Demnach wird in den Interviews mit den Schulleitungen durch die Verwendung der „Buntheit“-Metapher zur Beschreibung der migrationsbedingten Diversität der Schülerschaft auf das kontrastreiche Nebeneinander von verschiedenen Gruppen in der Schulgemeinschaft hingewiesen – nicht jedoch auf die Verschmelzung von diesen. Es handelt sich dabei um eine Metapher, welche die Differenz der diversen Gruppen in der Schulgemeinschaft betont und sich gleichzeitig vom Konzept der

Assimilation löst³². Grundsätzlich haftet der „Buntheit“-Metapher – wie auch dem Begriff Diversität – eine positive Konnotation an. Zusammenfassend impliziert die Verwendung der Metapher einer „bunten“ Schülerschaft, dass ethnische oder kulturelle Unterschiede zwischen Gruppen wahrgenommen und betont werden. Dies vermittelt den Eindruck von einer Perspektive, die als *diversity conscious* bezeichnet werden kann. *Diversity consciousness* beinhaltet demnach die aktive Anerkennung von (migrationsbedingter) Diversität in Organisationen. Die Perspektive der *diversity consciousness* steht demnach sowohl im Widerspruch zu einer Fokussierung auf die Gleichheit der Akteure in Organisationen als auch zu einer neutralen Haltung gegenüber (migrationsbedingter) Diversität in Organisationen und verleiht der (migrationsbedingten) Diversität damit mehr Sichtbarkeit und räumt dieser damit auch einen Einfluss auf den organisationalen Alltag ein.

Darüber hinaus kann mit Rückgriff auf die klassischen organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität die Verwendung der „Buntheit“-Metapher als ein rhetorisches Mittel betrachtet werden, welches sich der *Access-and-Legitimacy* Perspektive zuordnen lässt. So liegt der Fokus der *Access-and-Legitimacy* Perspektive auf der Wahrnehmung und Betonung von Differenzen zwischen migrationsbedingt diversen Gruppen in Organisationen.

Neben den Metaphern einer „bunten“ Schülerschaft nutzen einige Schulleitungen zudem auch Aussagen, in welchen sie betonen „blind“ gegenüber ethnischen oder kulturellen Unterschieden zwischen den Schüler*innen zu sein. Diese Schulleitungen untermauern, dass alle Schüler*innen gleich sind, gleichbehandelt werden und der Migrationshintergrund der Schüler*innen sowie die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft keine Rolle für den schulischen Alltag spielt. Die folgenden Zitate machen diese Perspektive auf migrationsbedingte Diversität der Schulleitungen deutlich.

„Wir haben hier Schüler, ob die schwarz, grün, gelb, kariert oder was sind, ist völlig egal.“ (Schulleitung_14, Z. 164f).

„Das ist uns im Alltag gar nicht mehr so bewusst, Da sitzen Kinder vor einem, nicht deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund.“ (Schulleitung_18, Z. 239ff).

³² Das US-amerikanische Pendant zu der „Buntheit“-Metapher könnte die Metapher der *salad bowl* bilden. Die *salad bowl* Theorie entstand in den 1960er Jahren als eine neue Version des amerikanischen Pluralismus, in welchen die Identitäten von ethnischen Gruppen bewahrt werden sollen sowie kulturelle Unterschiede zwischen den Gruppen anerkannt werden sollen. So bildet der Inhalt einer Salatschüssel keine homogene Verbindung, sondern es sind alle Zutaten noch als solche erkennbar. Dies soll heißen: Die Mitglieder ethnischer Gruppen bewahren ihre jeweilige Identität.

Die Egalitäts-Aussagen der Schulleitungen, welche die Notwendigkeit die Schüler*innen als Individuen anzuerkennen unterstreichen und gleichzeitig eine Identifizierung und Kategorisierung anhand ihres Migrationshintergrundes vermeiden, vermittelten den Eindruck von *diversity blindness* als eine Perspektive zur Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität der Schulleitungen³³. Im Gegensatz zu *diversity consciousness* wird bei der Perspektive der *diversity blindness* demnach die Gleichheit von Akteuren in Organisationen betont, ihre (migrationsbedingte) Diversität wird nicht anerkannt sowie berücksichtigt. Gleichzeitig wird durch diese Perspektive, die sich durch *diversity blindness* auszeichnet, negiert, dass (migrationsbedingte) Diversität einen Einfluss auf den organisationalen Alltag hat. Nach Rissanen (2019) intendieren die Schulleitungen bei der Verwendung von Egalitäts-Aussagen ein politisch korrektes Verhalten an den Tag zu legen.

Mit Rückgriff auf klassischen organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität kann die Verwendung von Egalitäts-Aussagen der Schulleitungen als ein rhetorisches Mittel betrachtet werden, welches sich der *Discrimination-and-Fairness* Perspektive zuordnen lässt.

Insgesamt zeigen die obigen Darlegungen, dass die Schulleitungen häufig nachdrückliche, aber jedoch zum Teil recht oberflächliche Aussagen verwenden, welche zum einen auf das kontrastreiche Nebeneinander von verschiedenen Gruppen in einer Schulgemeinschaft hinweisen („Buntheit“-Metapher) und zum anderen die Irrelevanz von migrationsbedingter Diversität im schulischen Alltag in den Fokus stellen (Egalitäts-Aussagen).

Dabei zeigt sich ein interessanter Unterschied, zwischen den Aussagen von Schulleitungen in Schulen in denen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer auffällig hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten und Schulen in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft vergleichsweise gering ausfällt (siehe Kapitel 4.3 zur Auswahl von Schulen in einer quantitativen Forschungsphase). Es lässt sich feststellen, dass die Schulleitungen von Schulen in denen die Inklusion in die Schulgemeinschaft vergleichsweise gering wahrgenommen wird, dazu tendieren die Irrelevanz von migrationsbedingter Diversität für die Gestaltung des schulischen Alltages zu betonen. Oder anders ausgedrückt: Schulleitungen

³³ In Abgrenzung zur Metapher der *salad bowl* hat sich im US-amerikanischen Raum die Metapher des *melting pots* etabliert. Die Metapher des *melting pots* beschreibt – im Gegensatz zur Metapher der *salad bowl* – die Assimilation von ethnischen Gruppen in die Kultur der Majoritätsgesellschaft. Im Sinne eines Schmelzriegels formt sich durch Prozesse der Assimilation demnach eine homogene Kultur, welche eine Identifikation von ethnischen Gruppen erschwert bzw. nicht möglich macht.

zeigen vermehrt Elemente von *diversity blindness* als eine Perspektive zur Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität an negativ abweichenden Schulen hinsichtlich der wahrgenommenen Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft. An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die klassische organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie von Ely und Thomas (2001) und dabei insbesondere auf ihre Beobachtungen zur *Discrimination-and-Fairness* Perspektive. So zeigen sich Parallelen zwischen den Ergebnissen der Forschungsarbeiten von Ely und Thomas (2001) und dieser Forschungsarbeit. Ely und Thomas (2001) stellen fest, dass in Organisationen mit einer egalitären Grundhaltung implizit oder explizit Assimilationsdruck auf die Mitglieder der Minoritätsgruppe ausgeübt wird, welcher sich an dem Ideal der Majoritätsgesellschaft misst. Dies führt nach Ely und Thomas (2001) dazu, dass sich die Mitglieder der Minoritätsgruppe weniger wertgeschätzt und respektiert fühlen – also von einer geringen wahrgenommenen Inklusion in die Organisation berichten. Der in dieser Forschungsarbeit beobachtete Zusammenhang zwischen Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität (*diversity consciousness vs. diversity blindness*) und der wahrgenommenen Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund wäre jedoch in weiteren Forschungsarbeiten zu erhärten.

Zwischen einer reaktiven und einer proaktiven Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität
Trotz der positiven Umschreibungen von migrationsbedingter Diversität, welche sich beinahe regelhaft in den Gesprächen mit den Schulleitungen wiederfinden, zeigen sich in den Gesprächen teilweise deutliche Unterschiede hinsichtlich einer aktiven bzw. passiven Auseinandersetzung mit eben dieser. So zeigt sich in einigen Interviews ein Konzept zur Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität, welches sich als reaktiv beschreiben lässt, während andere Schulleitungen einen proaktiven Umgang mit migrationsbedingter Diversität propagieren. Wie sich eine reaktive von einer proaktiveren Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität in den Interviews mit den Schulleitungen unterscheidet, soll im nächsten Abschnitt anhand dreier Auszüge aus unterschiedlichen Interviews herausgearbeitet werden.

In Folgenden wird zunächst ein Zitat aus einem Interview aufgeführt, welches eine reaktive und passive Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität der Schulleitung offenbart. So führte die Leitung der Schule 14 auf die Frage, welche Bedeutung die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft für den Schulalltag hat, folgendes aus:

„Für den Schulalltag bedeutet das [die migrationsbedingte Diversität der Schülerschaft], dass wir eigentlich unser Motto ‚Wir sind bunt!‘ jeden Tag vor Augen gehalten kriegen. Natürlich muss man ganz klar sagen, dass Probleme die, die Schülerinnen mit aus Ihren Heimatländern bringen auch hier in die Schule getragen werden. Vor 10 oder 15 Jahren war das der Konflikt zwischen Serben und Kroaten, das ist jetzt zwischen Kurden und Arabern und diversen anderen Volksgruppen. Das erleben wir natürlich auch, wir sind ein Spiegelbild der Gesellschaft. Und natürlich gibt es auch immer wieder Vorfälle zu dem Thema Rechtsradikalismus, auch das ist durchaus ein Thema und ja da sind wir einfach ein Spiegelbild der Gesellschaft.“ (Schulleitung_14, Z. 112ff).

Die Schulleitung verwendet auch an dieser Stelle die oben beschriebene „Buntheit“-Metapher und weist „Wir sind bunt!“ sogar als das Leitbild der Schule aus. Damit pointiert die Schulleitung die kontrastreiche Zusammenkunft von verschiedenen Gruppen in einer Schulgemeinschaft und schreibt diese sogar als Zielvorstellung der Schule aus. Außerdem wird auch hier die positive Konnotation der „Buntheit“-Metapher deutlich.

Gleichzeitig beschreibt die Schulleitung migrationsbedingte Diversität als Tatsache, die sie und ihr Kollegium „jeden Tag vor Augen gehalten kriegen“. Dies impliziert, dass migrationsbedingte Diversität von außen an die Schulleitung und ihr Kollegium herangetragen wird. Gleichwohl stehen die Schulleitung und ihr Kollegium der migrationsbedingten Diversität und ihrem Einfluss auf den schulischen Alltag jedoch primär passiv gegenüber. Die migrationsbedingte Diversität wird demnach zwar von der Schulleitung anerkannt, jedoch nicht aktiv bearbeitet. Diese reaktive und passive Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität wird in den weiteren Ausführungen der Schulleitung weiter untermauert. So beschreibt die Schulleitung, dass Probleme, welche die Schüler*innen aus ihren Herkunftsländern mitbringen wie beispielsweise kulturalisierte Konflikte zwischen ethnischen Gruppen „in die Schule getragen“ werden. Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden demnach als Importeur von Problemen in die Schulgemeinschaft identifiziert. Gleichzeitig werden die Probleme dabei von der Schulleitung externalisiert, indem die Quelle der Probleme außerhalb der Schule verlagert wird. Oder allgemeiner formuliert: Die Migrationsbiographien der Schüler*innen werden als eine Quelle von Problemen, welche an der Schule vorzufinden sind, identifiziert. Im weiteren Verlauf des Zitats legitimiert die Schulleitung diese kulturellen Konflikte an der Schule indem sie die Schule als „Spiegelbild der Gesellschaft“ definiert. Die Schule wird demnach „einfach“ als Reproduzent von gesellschaftlichen Mustern oder Problemen wie z. B. den Konflikten zwischen Volksgruppen oder Rassismus wahrgenommen. Wobei anzumerken, ist, dass an dieser Stelle eine Naturalisierung und damit Legitimierung von Rassismus stattfindet und damit Rassismus als integraler Teil von Gesellschaft und Schule definiert wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Leitung der Schule 14 Anerkennung und Wertschätzung von migrationsbedingter Diversität kommuniziert während sich gleichzeitig

Hinweise auf eine eher reaktive und passive Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität zeigen. Legitimiert wird die reaktive und passive Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität dadurch, dass die Schule als Reproduzent von gesellschaftlichen Mustern – als „Spiegelbild der Gesellschaft“ – definiert wird und dadurch per se in ihren Möglichkeiten zur Intervention eingeschränkt ist. Mit Blick auf die klassischen organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität kann die reaktive Verarbeitung von Diversität als Element der *Resistance* Perspektive identifiziert werden (vgl. Dass und Parker 1999).

In der direkten Gegenüberstellung mit einem Interview, in welchen die Schulleitung einen proaktiven Umgang mit migrationsbedingter Diversität unterstützt, wird die Divergenz zwischen reaktiver sowie proaktiver Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität besonders deutlich. So führte die Leitung der Schule 21 auf die gleiche Frage nach der Bedeutung von migrationsbedingter Diversität für den schulischen Alltag Folgendes aus:

„Was wir hier erleben, ist, dass die meisten Schüler, egal woher sie kommen, ob mit Migrationshintergrund, ohne Migrationshintergrund, was auch immer, die erleben die Schule in gewisser Art als Freiraum. Sie müssen eben nicht diesen strengen Regularien durch Elternhaus - wir haben hier keine Gangs in dem Sinne, ich nenne das jetzt mal so - durch so bestimmte Verhaltenskodizes, die in den Wohnvierteln unter Jugendlichen gelten, müssen denen hier nicht entsprechen. Und das erleben sie als Befreiung und daher möchte ich diesen Raum auch diesen Freiheitsraum erhalten. [...] Die Schülerinnen und Schüler erleben unsere Schule als Lebensraum indem sie so bestimmten Verhaltenserwartungen nicht entsprechen müssen. Die können hier freier Leben.“ (Schulleitung_21, Z. 332ff).

Die Schule wird von der Schulleitung als „Freiraum“ und „Freiheitsraum“ identifiziert, in welchem die Schüler*innen nicht den soziokulturellen Vorstellungen und Erwartungen ihrer Familie oder ihres sozialräumlichen Umfeldes entsprechen müssen. Im Kontrast zu dem zuvor aufgeführten Zitat, in welchen die Schule als „Spiegelbild der Gesellschaft“ interpretiert wird, stellt Schule für die Schulleitung keine Organisation zur Reproduktion von gesellschaftlichen Strukturen dar. Im Gegenteil, die „Schule als Freiraum“ ist ein Gegenentwurf zur Gesellschaft bzw. zum konkreten sozialräumlichen Umfeld der Schüler*innen. Das Ziel der Schulleitung ist es den Schüler*innen eben diesen „Freiheitsraum“ zu erhalten. In gewisser Hinsicht entsteht damit der Anspruch, dass die Schule als Vorbild für die Gesellschaft fungiert. Im Kontrast zu einer reaktiven Verarbeitung von migrationsbedingter Diversität, zeigt sich an dieser Stelle ein eher proaktiver Umgang mit migrationsbedingter Diversität von Seiten der Schulleitung. Mit Rückgriff auf die klassischen organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität deutet ein proaktiver Umgang mit Diversität auf die *Integration-and-Learning* Perspektive hin (vgl. Ely und Thomas 2001).

Ein weiteres Beispiel für einen proaktiven Umgang mit migrationsbedingter Diversität wird in dem Interview mit der Leitung der Schule 7 deutlich. Auch in diesem Interview wurde nach dem Einfluss von migrationsbedingter Diversität auf den schulischen Alltag gefragt. Die Schulleitung führte daraufhin aus:

„Also es ist ganz bunt hier. Es freut uns alle, ganz grundsätzlich. Wir finden die Vermischung auch gut. [...] Grundsätzlich steht über allem bei uns die Sprachförderung. Es steht über allem das Sozialtraining, es steht über allem Anti-Rassismus und Menschenrechte und Grundrechte und das schwingt überall mit, in jedem Unterricht. Wir sind jetzt nicht so, dass wir sagen 'Wir müssen Anti-Rassismus-Schule werden', sondern bei uns spielt das jeden Tag eine Rolle.“ (Schulleitung_7, Z. 219ff).

Auffallend ist, dass auch die Leitung der Schule 7 die „Buntheit“-Metapher verwendet und die kollektive Anerkennung und Wertschätzung von migrationsbedingter Diversität in der Schulgemeinschaft unterstreicht. Die Schulleitung wählt damit einen ganz ähnlichen Zugang zu der Frage wie die Leitung der Schule 14 im ersten Zitat, nutzt dabei jedoch einen aktiven Sprachgebrauch. Im Anschluss formuliert die Schulleitungen die Grundprinzipien und Ziele der Schule. In erster Linie nennt die Schulleitung die Sprachförderung als ein bedeutsames Ziel der schulischen Organisation. Dies unterstreicht nochmals die am Anfang dieses Kapitel herausgearbeitete Bedeutung von Sprache bzw. Sprachkompetenzen als Dimension von migrationsbedingter Diversität in der Schule. Als weitere Grundprinzipien nennt die Schulleitung die Vermittlung von sozialen Kompetenzen, die Prävention von Rassismus sowie die Vermittlung von Menschen- bzw., Grundrechten. Im Kontrast zu der von der Leitung der Schule 14 vorgenommenen Naturalisierung von Rassismus an der Schule – also einer Legitimierung des Ist-Zustandes – thematisiert die Schulleitung an dieser Stelle einen Soll-Zustand und setzt den Fokus auf die Präventionsarbeit der Schule. Die Fokussierung auf die Ziele der Schule hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität weist auf eine proaktive Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität der Schule hin. Des Weiteren führt die Schulleitung aus, dass die Schule nicht das Ziel verfolgt das Siegel „Schule ohne Rassismus“

– Schule mit Courage“³⁴ zu erhalten, sondern dass die Prävention von Rassismus im schulischen Alltag täglich eine Rolle spielt. Die Schulleitung deutet auf eine Unterscheidung zwischen der Formalstruktur und der Aktivitätsstruktur von Schule hin (vgl. hierzu die Ausführungen zur Losen Kopplung und Entkopplung von Meyer und Rowan [1977] im Kapitel 2 dieser Dissertation). Die Formalstruktur ist von außen einsehbar, wohingegen die Aktivitätsstruktur organisationale Aktivitäten umfasst, welche im Innern der Schule stattfinden und von außen nicht unmittelbar sichtbar sind. So geht es der Schulleitung nicht darum das Siegel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu erhalten und damit gegenüber der institutionellen Umwelt zu signalisieren, dass die Schule Anti-Rassismus-Arbeit leistet und die Prävention von Diskriminierung vorantreibt, um letztendlich die Legitimität der Schule zu erhöhen. Oder überspitzt ausgedrückt: Es geht der Schulleitung nicht (nur) darum den formalen Anforderungen an eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ zu entsprechen. Sondern die Schulleitung weist darauf hin, dass Anti-Rassismus-Arbeit „jeden Tag eine Rolle spielt“. Bedeutsam sind demnach die Aktivitätsstruktur und damit der tatsächliche und alltägliche schulische Umgang mit Rassismus (siehe dazu auch Kapitel 7). Die Ausführungen der Schulleitungen deuten daher auf einen proaktiven Umgang mit schulischen Problemen wie Rassismus hin, welcher über die Legitimitätsanforderungen der institutionellen Umwelt hinausgeht.

Insgesamt zeigen die obigen Ausarbeitungen, dass Schulleitungen gegenüber der institutionellen Umwelt in der Regel ein Konzept zur Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität kommunizieren, in welchem migrationsbedingte Diversität wertgeschätzt wird. Trotz der positiven bzw. politisch korrekten Kommunikation nach außen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich einer aktiven bzw. passiven Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität. In obigen Abschnitt wurde eine reaktive Verarbeitung von migrationsbedingter Diversität mit

³⁴ Das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ wird im Kapitel 7 im Detail behandelt. Zusammenfassend handelt es sich bei „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ um ein Netzwerk von Schulen in Deutschland. Das Projekt bietet schulischen Akteuren – insbesondere den Schüler*innen – die Möglichkeit einer aktiven Mitgestaltung am Schulklima, indem sie sich gegen Diskriminierung, Mobbing und Gewalt einsetzen. Schulen, die an diesem Projekt teilnehmen und das Siegel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ tragen, einigen sich in einer Selbstverpflichtung, welche von 70% der Schüler*innen einer Schule unterschrieben wird, darauf aktiv gegen Diskriminierung und insbesondere Rassismus an ihrer Schule vorzugehen. Aktionen, die im Rahmen des Projekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ an Schulen initiiert werden sind z. B. Konzerte gegen Rassismus, Demonstrationen, Diskussionsrunden mit Politiker*innen, Gedenkveranstaltungen, Projekttag, Theatervorstellungen etc. (vgl. Aktion Courage e. V. 2022).

einem proaktiven Umgang mit migrationsbedingter Diversität kontrastiert. In der Gegenüberstellung werden deutliche Differenzen zwischen diesen beiden Bearbeitungsformen von migrationsbedingter Diversität sichtbar, welche durch die beiden Pole „Schule als Spiegelbild der Gesellschaft“ – „Schule als Gegenentwurf zur Gesellschaft“ abstrahieren lassen.

Zwischen einer ressourcenorientierten und einer defizitorientierten Perspektive auf migrationsbedingte Diversität

Im obigen Abschnitt wurde anhand von Auszügen aus verschiedenen Interviews mit Schulleitungen eine reaktive mit einer proaktiven Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität verglichen. Im Folgenden soll ein weiterer Vergleich zwischen Elementen unterschiedlicher Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität erfolgen. So soll nachfolgend eine ressourcenorientierte Perspektive einer defizitorientierten Perspektive auf migrationsbedingte Diversität gegenübergestellt werden.

Ob eine Schulleitung in den Interviews eine ressourcenorientierte oder eine defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingte Diversität hervorbringt, hängt im Wesentlichen von der betrachteten Dimension von migrationsbedingter Diversität ab. Die Dimension von migrationsbedingter Diversität, welche in den Interviews am häufigsten thematisiert wurde und am stärksten polarisierte – d. h. sowohl als Defizit als auch als Ressource sowie auch gleichzeitig als Defizit und Ressource wahrgenommenen wurde – war die der Fähigkeits- und Wissensunterschiede. So waren insbesondere die kulturellen Wissensbestände und die Familiensprache der Schüler*innen die am häufigsten von den Schulleitungen angesprochene und in Hinblick auf die Frage, ob diese eine Ressource oder ein Defizit darstellen, analysierte Dimension von migrationsbedingter Diversität.

Zur Gegenüberstellung von ressourcenorientierter und defizitorientierter Perspektive auf migrationsbedingte Diversität soll im Folgenden zunächst ein Zitat aus einem Interview aufgeführt werden, in welchen die kulturellen Wissbestände der Schüler*innen als Ressource für den schulischen Alltag bzw. für die Unterrichtsaktivitäten identifiziert werden. So nimmt die Leitung der Schule 21 auf die Frage, wie sie zu dem Thema kultursensibler Unterricht³⁵

³⁵ Beim kultursensiblen Unterricht geht es um eine bewusste Auseinandersetzung mit kulturellen Themen, die in den Unterrichtsinhalten liegen. So geht es beispielsweise im Fachunterricht darum bewusst wahrzunehmen, dass die Auswahl sowie die Perspektive auf die unterrichtlichen Inhalte und die Bedeutung, welchen diesen beigemessen wird, kulturell geprägt ist. Ein kultursensibler Unterricht bietet allen Schüler*innen die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in die unterrichtlichen Aktivitäten einzubinden sowie auszubauen.

stehe, Bezug auf eine unterrichtliche Situation aus dem Deutschgrundkurs, in welcher das Märchen „Nathan der Weise“ von Gotthold Ephraim Lessing (1779) thematisiert wurde und führt aus:

„Ich bin immer total begeistert, wenn ich unseren muslimisch geprägten Schülerinnen in Deutsch im Grundkurs sagen kann, wie schön ich das erlebe, dass ich durch eine andere Tradition oder eine andere Herkunft als deutscher und aufgeklärter, studierter Mensch so etwas wie einen ganz einfachen Gedanken mitbekommen konnte: 'Wie kommt der Natan überhaupt auf die Idee dem Saladin so ein Märchen zu erzählen?' und dann sage mir meine kluge Schülerin 'Das ist doch ganz klar, im Morgenland gibt es eine ganz andere Märchengeschichte und die ist viel älter und viel stärker verhaftet in den Köpfen der Menschen als bei uns.' Wir haben hier auch eine Märchengeschichte wie die Brüder Grimm und so weiter aber die Bedeutung des Märchens in den Morgenländern ist eine ganz andere als in den Abendländern. Das fand ich einen großartigen Gedanken, da wäre ich jetzt so als Deutscher nicht draufgekommen und, dass die [die muslimisch geprägten Schüler*innen] eben auch erleben können, dass wir von denen unendlich viel lernen können.“ (Schulleitung_21, Z. 865ff).

Dieses Zitat macht deutlich, dass die kulturellen Wissensbestände der Schüler*innen – in diesem Fall die Märchenkultur von „muslimischen geprägten Schüler*innen“ – von der Schulleitung als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen wahrgenommenen werden. Dabei zeigt sich, dass interkulturelles Lernen nicht nur einen interaktiven Lernprozess zwischen Schüler*innen unterschiedlicher kultureller Gruppen darstellt, sondern – wie von der Schulleitung beschrieben – auch einen Lernprozess zwischen Schulleitung und Schülerschaft. Die Schulleitung beschreibt, wie sie sich in der Unterrichtssituation einer Gegenüberstellung zwischen eigener und fremder Kultur gegenüber sieht. Durch die Unterrichtssituation wurde ein Vergleich zwischen der eigenen und einer fremden Perspektive auf Märchengeschichten angeregt. Dabei betont die Schulleitung die Differenz der beiden Märchengeschichten und sieht diese als Ausgangspunkt für gegenseitige Lernprozesse. Auch beschreibt die Schulleitung die Wertschätzung, welche die muslimischen Schüler*innen dadurch erfahren, dass ihre kulturellen Wissensbestände als Lernchancen in die Unterrichtssituation miteinfließen.

Neben den kulturellen Wissbeständen werden auch die Familiensprachen der Schüler*innen von vielen Schulleitungen als Ressource wahrgenommen. So antwortete die Leitung der Schule 7 auf die gleiche Frage nach der Bedeutung eines kultursensiblen Unterrichts, folgendes:

„Wir haben [unterrichten] 6 Muttersprachen hier, nachmittags. Die Kolleginnen und Kollegen sind auch immer ansprechbar oder fungieren als Übersetzer. [...] Also wir versuchen die Muttersprachen reinzuholen. Wir machen eigentlich beim internationalen Vorlesetag mit, dieses Jahr geht das nicht so³⁶, wo dann auch in verschiedenen Sprachen gelesen wird. Wir haben auch ein ganz bunt gemischtes Kollegium mittlerweile. Dann liest die eine

³⁶ Aufgrund der COVID-19 Pandemie im Jahr 2020/2021 wurden die meisten solcher Veranstaltungen abgesagt.

Kollegin auf Russisch und dann auf Rumänisch und die andere auf Türkisch, Arabisch und so weiter, Wir versuchen das [die Familiensprachen der Schüler*innen] schon immer einzubauen.“ (Schulleitung_7, Z. 233ff).

Die Leitung der Schule 18 führt, bezogen auf die gleiche Thematik, aus:

„Was ich wichtig finde, dass man die Sprache - aber das gehört zum Beispiel auch zu der Ausbildung im Rahmen des X Programms - dass man die Sprachen der Kinder immer mal wieder mit einbezieht und das mache ich zum Beispiel auch manchmal im Deutschunterricht, dass die dann auch mal Gedichte schreiben sollen in ihren Herkunftssprachen oder mal eine Übersetzung machen sollen auch in die Herkunftssprache. Das finde ich schon auch toll, wenn man das so miteinbringt.“ (Schulleitung_18, Z. 727ff)³⁷.

In dem ersten Zitat macht die Schulleitung deutlich, dass sich in der Schule darum bemüht wird die „Muttersprachen reinzuholen“. Dies wird realisiert durch die Implementation von herkunftssprachlichen Unterricht; durch die Teilnahme an schulübergreifenden Veranstaltungen zur Förderung der Familiensprache der Schüler*innen sowie durch die bevorzugte Einstellung von Lehrkräften mit anderen Familiensprachen bzw. Lehrkräften mit Fremdsprachenkenntnissen. In dem zweiten Zitat führt die Schulleitung aus, wie die Familiensprache der Schüler*innen in den Fachunterricht Deutsch eingegliedert werden können. Beide Schulleitungen zeigen damit, dass sie die „Potenziale von Mehrsprachigkeit“ wahrnehmen und definieren diese als zusätzliche Ressource der Schüler*innen. Somit tragen die Schulleitungen aktiv zu einer wertschätzenden Einstellung gegenüber den Familiensprachen der Schüler*innen bei und unterstützen ihre herkunftssprachliche Bildung. Wobei unterstrichen werden sollte, dass die Maßnahmen zur Förderung der Familiensprache der Schüler*innen, welche die beiden Schulleitungen implementiert haben, unterschiedlich ausgelegt sind.

Die obenstehenden Zitate geben Hinweise auf eine ressourcenorientierte Perspektive der Schulleitungen auf die kulturellen Wissensbestände und die Familiensprachen der Schüler*innen. Im Sinne der klassischen organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie zeigen sich an dieser Stelle Elemente der *Integration-and-Learning* Perspektive zur Bearbeitung von Diversität (vgl. Ely und Thomas 2001).

Im Folgenden soll ein Zitat aus einem Interview mit der Leitung der Schule 18 vorgestellt werden, welches wiederum eine defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingte Diversität bzw. auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund offenbart. In der Gesprächssituation mit der Schulleitung wurden zuvor die Disparitäten im Bildungserfolg

³⁷ Relevante Informationen werden mit X ersetzt, so dass die Schule nicht identifiziert werden kann.

zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund angesprochen. Dies betreffend führte die Schulleitung aus:

„Mir fällt es schwer zu glauben, dass ein Lehrer bei gleichen Leistungen dem einen die Empfehlung gibt für ein Gymnasium und dem anderen halt nicht. Das klingt immer schön für die anderen 'Ja, ja das sind jetzt die Lehrer Schuld, die das nicht richtig unterscheiden können'. Ich glaube das nicht. Ich glaube, es sind dann wirklich oft Sprachprobleme, die dann einfach das verhindern. [...] Ich finde ja am besten schon eine Kindergartenpflicht für alle. Also da sind dann ja wirklich die Chancen nicht gleich aber das ist ja nicht systemimmanent, sondern es sind ja die Eltern die sagen 'Ich gebe mein Kind nicht in den Kindergarten.' Das ist ja deren Entscheidung und dann fehlt den einfach ganz viel an Sprache oder auch an kulturellen Wissen. Was weiß ich, mit bestimmten Texten sind natürlich Kinder, die damit aufgewachsen sind, mit Märchen und bestimmten Liedern, die haben da schon Kenntnisse, nicht weil sie schlauer sind, sondern weil sie das einfach schon mitbekommen haben. Und wenn die nicht in den Kindergarten gegangen sind, dann starten die schon ganz anders in der Grundschule und dann zieht sich das so ein bisschen bis man das wirklich aufgeholt hat sprachlich, wenn man das die ersten sechs Jahre nicht mitbekommen hat, dann hat man natürlich viel aufzuholen und das schaffen sie natürlich nicht in der Grundschulzeit. [...] Ja, man sucht ja immer sehr gerne den Schuldigen für das, was man vielleicht auch selber so falsch gemacht hat. Man sucht ja immer die Schuld bei anderen. [...] Unser deutsches Schulsystem ist so durchlässig. Man kann ja wirklich von jeder Schulform, egal ob von der Hauptschule oder Realschule, man kann ja immer wechseln in eine Oberstufe. Das ist ja so offen. [...] Also man hat ja wirklich ganz viele Möglichkeiten. Und wer alle diese Möglichkeiten nicht hinkriegt, der sollte sich wirklich irgendwann selber fragen 'Was habe ich denn dazu beigetragen, dass es so nicht funktioniert?“ (Schulleitung_18, Z. 502ff).

Die Schulleitung bezweifelt demnach, dass Lehrkräfte Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen hinsichtlich der Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe I benachteiligen³⁸. So sind es die „Sprachprobleme“ von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die einer Gymnasialempfehlung im Wege stehen. Die Ursache dieser Sprachprobleme sieht die Schulleitung darin, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder seltener in einem Kindergarten anmelden. Dadurch fehle es den Kindern in der Grundschule schließlich an hinreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache und Wissen über die deutsche Kultur wie z. B. Wissen über deutsche Märchen und Lieder. Diese fehlenden Fähigkeiten und Wissensbestände lassen sich in der Grundschulzeit nicht nachholen, so dass Schüler*innen mit

³⁸ Interessanterweise deckt sich diese Einschätzung der Schulleitung mit den Ergebnissen der *quantitativen* Schulforschung. So untersucht z. B. Kristen (2006), ob sich ethnische Diskriminierungen in den Beurteilungen von Lehrkräften (Notenvergabe, Bildungsempfehlungen) an deutschen Grundschulen feststellen lässt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass nicht von einer systematischen Schlechterstellung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgrund von Diskriminierungen bei den Leistungsbeurteilungen ausgegangen werden kann.

Migrationshintergrund letztendlich seltener eine Gymnasialempfehlung nach der Primarstufe erhalten. Ferner führt die Schulleitung auf, dass der Verweis auf die benachteiligenden Praktiken der Lehrkräfte hinsichtlich der Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe I einem Versuch gleich kommt die „Schuld“ für die migrationsbedingten Disparitäten im Bildungserfolg von den Eltern mit Migrationshintergrund auf die Lehrkräfte zu verlagern. Letztendlich, so betont die Schulleitung, sei das deutsche Schulsystem so durchlässig, dass es Schüler*innen jegliche Möglichkeiten zum Bildungserfolg biete.

In den Ausführungen der Schulleitung finden sich Hinweise einer defizitorientierten Perspektive auf migrationsbedingte Diversität. So spricht die Schulleitung in erster Linie eine Lebenslaufproblematik bei den Schüler*innen mit Migrationshintergrund an. Sie legt dar, dass eine nicht klassisch institutionalisierte Bildungslaufbahn von Schüler*innen mit Migrationshintergrund letztendlich zu den Bildungsdisparitäten zwischen Schüler*innen mit und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund führe. Die Ursache des geringeren Bildungserfolges liege demnach bei den Schülern*innen mit Migrationshintergrund selber bzw. bei deren Eltern und wird damit von der Schulleitung externalisiert d. h. außerhalb des Schul- und Bildungssystems verlagert. So erfüllen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht die entsprechenden Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe I, da es ihnen z. B. an sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Wissensbeständen fehle.

Zu betonen ist, dass die Leitung der Schule 18 die Familiensprache der Schüler*innen mit Migrationshintergrund zuvor im Interview als Ressource identifiziert hat (siehe vorheriges Zitat der Leitung der Schule 18). Die obigen Ausführungen der Schulleitung stellen diese ressourcenorientierte Perspektive jedoch unter eine zentrale Bedingung. Die Familiensprache wird demnach nur dann als Ressource wahrgenommen, wenn die Schüler*innen mit Migrationshintergrund ansonsten dem „normalen schulischen Leistungsbild“ entsprechen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Schulleitungen Elemente unterschiedlicher Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität gleichzeitig inkorporieren können. So zeigen sich bei der Leitung der Schule 18 z. B. Merkmale einer ressourcenorientierten sowie gleichzeitig einer defizitorientierten Perspektive auf migrationsbedingte Diversität.

Zusammenfassend liefern die obigen Ausführungen der Schulleitung 18 ein Beispiel für eine defizitorientierte Perspektive der Schulleitung. Dies zeigt sich darin, dass die Schulleitung eine fehlende Institutionalisierung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund bemängelt und gleichzeitig hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache und Wissen über die deutsche Kultur als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie von Schüler*innen mit Migrationshintergrund nennt. So wird die Kultur der Schüler*innen mit Migrationshintergrund

im Kontext des Ist-Zustandes des deutschen Schulsystems als nicht gleichwertig in ihrer Differenz wahrgenommen. Im Sinne der klassischen organisationssoziologischen Diversitätsmanagement-Typologie zeigen sich demnach Elemente der *Resistance* Perspektive zur Bearbeitung von Diversität (vgl. Dass und Parker 1999).

In Bezug auf die organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie (siehe Kapitel 3.1), lässt sich hinsichtlich der Perspektiven der Schulleitung auf migrationsbedingte Diversität folgende Schlussfolgerung treffen: Die organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie ist nützlich, um die Darstellungen der Schulleitungen theoretisch zu ordnen und zu kategorisieren. Jedoch wird deutlich, dass die Schulleitungen in den Interviews durchaus Elemente unterschiedlicher Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität verwenden. Dies bedeutet, dass die Schulleitungen nicht konsistent eine bestimmte Perspektive auf migrationsbedingte Diversität vertreten, sondern unterschiedliche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität in den Interviews zum Ausdruck bringen bzw. miteinander kombinieren. Welche Perspektive auf migrationsbedingte Diversität von den Schulleitungen verwendet wird, unterscheidet sich in Hinsicht verschiedener Faktoren. So unterscheiden sich die genutzten Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität je nach betrachteter Dimension von Diversität (z. B. Nationalität, sozioökonomische Herkunft oder Sprache bzw. Sprachkompetenz). Ferner lässt sich annehmen, dass die Repräsentanz einer bestimmten Perspektive auf migrationsbedingte Diversität situativ beeinflusst wird. Auch ist zu erwarten, dass die Schulleitungen aus der Motivation der sozialen Erwünschtheit heraus bestimmte Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität in den Interviews betonen. So lässt sich schlussfolgern, dass die Schulleitungen sich je nach Kontext mal dieser oder jener Perspektive auf migrationsbedingte Diversität bedienen.

An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zu dem vielfach zitierten Aufsatz von Swidler (1986), in welchem diese den Zusammenhang zwischen Kultur und Handlungsorientierungen von Akteuren diskutiert. Swidler (1986) begreift Kultur als „Werkzeugkasten“ oder als ein Repertoire an Handlungs- und Deutungsmuster dessen Akteure sich bedienen um sich ihre Handlungsorientierungen zurechtzulegen:

„A culture is not a unified system that pushes action in a consistent direction. Rather, it is more like a ‚tool kit‘ or repertoire from which actors select differing pieces for constructing lines of action.“ (Swidler 1986: 277).

Damit begründet Swidler (1986) die Handlungen von Akteuren nicht indem sie von der Einstellung auf die Handlung schließt und verschiedene Handlungsorientierungen von Akteuren mit dem Verweis auf „kulturelle Unterschiede“ begründet. Swidler (1986)

interpretiert Kultur als Möglichkeitsraum für Handlungen und sieht Handlungen eingebettet in einen sozialen Kontext, der bestimmte Handlungsorientierungen wahrscheinlicher macht als andere. Kultur beeinflusst das Handeln demnach indem sie dem Akteur einen „Werkzeugkasten“ von Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Ideen, Kompetenzen, Wissensbestände etc. formt, aus denen dieser Handlungsorientierungen konstruiert.

Ähnlich können auch die unterschiedlichen Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität, welche in der organisationsoziologischen Diversitätsmanagement-Typologie dokumentiert sind, als eine Art *tool kid* betrachtet werden, aus welchen sich die Schulleitungen bedienen. Die Bandbreite aller möglichen Elemente der unterschiedlichen Perspektiven auf Diversität der Diversitätsmanagement-Typologie stellt demnach einen Möglichkeitsraum für die Schulleitungen dar. Je nach Kontext, der bestimmte Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität wahrscheinlicher macht, bedienen sich die Schulleitung der verschiedenen Elemente, so dass ihnen nicht trennscharf eine Perspektive auf migrationsbedingte Diversität zugeordnet werden kann.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität untersucht, indem die erste Forschungsfrage dieser Dissertation behandelt wurde:

- (1) Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit den elf Schulleitungen, welche in diesem Kapitel eingehend erläutert wurden, kurz und bündig zusammengefasst:

- Der Migrationshintergrund der Schüler*innen wird von den Schulleitungen in Relation zu dem schulischen Alltag gesetzt. Dabei werden insbesondere die Sprache bzw. die Sprachkompetenzen der Schüler*innen sowie die ihrer Eltern als eine bedeutende Dimension von Diversität wahrgenommen.
- Die Schulleitungen nutzen häufig eine rationalisierende, quantifizierende Darstellung, wenn sie über die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft sprechen. Diese Quantifizierungen in der Kommunikation über die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft ist eine Reproduktion der Kommunikation mit der politischen Umwelt der Schule.

- Die rationalisierende, quantifizierende Darstellung, welche die politische Umwelt in der Kommunikation mit den Schulleitungen verwendet und welche von diesen reproduziert wird, zeigt Elemente eines „Rationalitätsmythos“ – es lässt sich von einer „zeremoniellen Quantifizierung“ sprechen.
- Die rationalisierende, quantifizierende Darstellung der Schulleitung steht in Divergenz zu einer Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität durch sprachliche Intensivierungssemantiken.
- Die Schulleitungen legitimierten den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität an der Schule entlang ihrer (Ent-)Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität.
- Die Schulleitungen verwenden leicht verfügbare gesellschaftliche Narrative, – wie die Metaphern einer „bunten“ Gesellschaft oder Darstellungen „blind“ gegenüber Unterschieden zu sein – wenn sie über die migrationsbedingte Diversität an ihrer Schule sprechen („Buntheit“-Metapher vs. Egalitäts-Aussagen).
- Die Schulleitungen nutzen Aussagen, welche sich als *diversity conscious* beschreiben lassen, um Wertschätzung und Anerkennung von migrationsbedingter Diversität zu signalisieren.
- Die Schulleitungen nutzen Aussagen, die sich als *diversity blind* beschreiben lassen vermehrt an Schulen, in welchen die Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund vergleichsweise gering wahrgenommen wird.
- Diese Ergebnisse geben Anlass für weitere Forschungsarbeiten, um den Zusammenhang zwischen Schulleitungsperspektiven auf migrationsbedingte Diversität (*diversity consciousness* vs. *diversity blindness*) und der wahrgenommene Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft weiter zu ergründen.
- Der Annahme, dass Schule ein Reproduzent gesellschaftlicher Muster ist („Schule als Spiegelbild der Gesellschaft“), entspringt eine reaktive Verarbeitung von migrationsbedingter Diversität. Definiert die Schulleitung Schule hingegen als ein Vorbild für die Gesellschaft („Schule als Gegenentwurf zur Gesellschaft“), geht dies mit einem aktiven Umgang mit migrationsbedingter Diversität einher.
- Je nach betrachteter Dimension von migrationsbedingter Diversität zeigen sich Hinweise auf eine ressourcen- bzw. defizitorientierte Perspektive der Schulleitungen. Die Schulleitungen können jedoch auch gleichzeitig eine ressourcen- und defizitorientierte Perspektive auf Diversität aufweisen.

- Welche Perspektive auf migrationsbedingte Diversität von den Schulleitungen verwendet wird, unterscheidet sich in Hinsicht zahlreicher Faktoren (z. B. betrachtete Dimension von Diversität; situativer Kontext; sozialen Erwünschtheit etc.).
- Die kulturellen Wissensbestände und die Familiensprache der Schüler*innen waren in Hinblick auf die Frage, ob diese eine Ressource oder ein Defizit darstellt, die am häufigsten von den Schulleitungen thematisierte Dimension von migrationsbedingter Diversität.
- In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie (siehe Kapitel 3.1) Idealtypen darstellt. So finden sich bei den Schulleitungen durchaus Elemente unterschiedlicher Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität.

7 Von Schulleitungen genutzte Handlungs- und Deutungsmuster beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität

Nachdem im Kapitel 6 dieser Dissertation eine Antwort auf die erste Forschungsfrage gegeben wurde und die Perspektiven von Schulleitungen auf migrationsbedingte Diversität diskutiert wurden, soll im folgenden Kapitel die zweite Forschungsfrage dieser Dissertation beantwortet werden:

- (2) Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule?

Im Kapitel 2 dieser Dissertation wurde eine neo-institutionalistische Perspektive auf Schule und insbesondere auf die Schulleitung in der Migrationsgesellschaft eingenommen. Zunächst wurden die zentralen Thesen des soziologischen Neo-Institutionalismus vorgestellt (Kapitel 2.1). Anschließend wurden sie auf ihren Nutzen für die Untersuchung von Schule und Schulleitung hin betrachtet (Kapitel 2.2). Im letzten Teil des Kapitels wurde der Fokus auf den Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation gelegt: Der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität und die Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitung in der Migrationsgesellschaft wurden mit Hilfe der neo-institutionalistischen Theoriebildung erklärt (Kapitel 2.3). Diese theoretischen Überlegungen und Ergebnisse empirischer Forschungsstudien fungieren – wie auch im vorangegangenen Kapitel – als sensibilisierende Konzepte, welche das Vorwissen über bestehende Theorien und Forschungsergebnisse bezeichnen und zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage herangezogen wurden. Wo es nützlich erscheint, fließen auch Überlegungen zu organisationssoziologischen Perspektiven auf Diversität aus Kapitel 3 in die Beantwortung der Forschungsfrage mit ein. Wie im Kapitel 6 ist auch an dieser Stelle zu betonen, dass bei der Auswertung der Gespräche mit den Schulleitungen – dem Forschungsstil der *Grounded Theory* entsprechend – gleichzeitig größtmögliche Offenheit bewahrt wurde.

Bei der nachfolgenden Präsentation der Ergebnisse wird wie im vorangegangenen Kapitel verfahren. Die zentralen Kategorien, die sich bei der Auswertung der Gespräche mit den elf Schulleitungen herauskristallisierten und die für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage essentiell sind, werden erläutert. In diesem Kapitel werden zwei Kategorien behandelt: *Zwischen der Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung und dem Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung* und *Zwischen Kopplung und Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur beim schulischen Umgang mit*

migrationsbedingter Diversität. Im Folgenden werden diese beiden Kategorien mit Zitaten der Schulleitungen angereichert, welche wiederum analysiert, diskutiert, einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden.

Zwischen der Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung und dem Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung

Bevor der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität thematisiert wird, soll betrachtet werden, wie die Schulleitungen ihre institutionelle Umwelt wahrnehmen. Insbesondere mit Rückgriff auf die neo-institutionalistische Theoriebildung zeigen sich interessante Beobachtungen.

Grundsätzlich beschreiben die Schulleitungen heterogene Umweltvorgaben und -erwartungen. Dabei nehmen die Schulleitungen Vorgaben und Erwartungen von allen drei relevanten Umwelten für Schulen wahr: der politischen Umwelt, den Normen der Profession sowie den sozio-kulturellen Überzeugungen und Vorstellungen. Insbesondere thematisieren die Schulleitungen jedoch ihre politische Umwelt, welche im Bundesland Nordrhein-Westfalen durch die Bezirksregierungen und deren nachgeordnete Behörden repräsentiert wird. Das Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) richtet Verordnungen, Gesetze und Weisungen an die kommunale Ebene, und die Einzelschule handelt im Rahmen dieser gesetzlichen Vorgaben des Ministeriums. Im Sinne dieser föderalen Verteilung von Zuständigkeiten wird die organisatorische Gestaltung der Einzelschule durch die Bezirksregierungen und deren nachgeordnete Behörden strukturiert und kontrolliert (siehe Kapitel 2.2). Nahezu alle Schulleitungen nehmen einen beträchtlichen institutionellen Druck der politischen Umwelt wahr, der sich in Form von bürokratischen und formalen Regulierungen und regulativer Kontrolle zeigt. Das ist wenig überraschend. Aus einer neo-institutionalistischen Perspektive ist es jedoch interessant, wie dieser institutionelle Druck von den Schulleitungen interpretiert wird. So führt eine Schulleitung auf die Frage, wie sich die Anforderungen an das Amt der Schulleitung verändert haben, Folgendes aus:

„Es ist eine deutlich höhere Regulierung durch vorgesetzte Behörden, Ministerien, Schulaufsicht. Es wird deutlich mehr bis ins kleine Detail reguliert, und ich erlebe das im Blick auf die ohnehin schon große Verantwortung, die wir als Schulleitung haben, immer als ein Weiterschieben dieses Schwarzen Peters. Da werden Dinge in unsere Verantwortung gegeben per Schulgesetz und das wird auch immer weiter differenziert in kleinste Einzelteile, wo völlig klar ist, dass man das guten Gewissens nicht machen könnte.“ (Schulleitung_21, Z. 13ff).

Zunächst beschreibt die Schulleitung eine ausgeprägte formale und bürokratische Regulierung der schulischen Organisation durch die politische Umwelt und macht damit die starre

Abhängigkeit von der Bildungsadministration deutlich. Die Schulleitung illustriert die Regulierung durch die politische Umwelt als ein „Weiterschieben dieses Schwarzen Peters“. Auch eine andere Schulleitung beschreibt die Kommunikation mit der politischen Umwelt wie folgt:

„Der Satz – wenn ich dann irgendwo nachgefragt habe – als Antwort: Das liegt in Ihrem Ermessen! Das liegt im Ermessen der Schulleitung! Den kann ich nicht mehr hören. Das ist einfach: Den Schwarzen Peter wegschieben. So ein bisschen 'Ich habe Ihnen doch gesagt'. So etwa heißt es dann: 'Sie müssen gucken, wie das dann ist'. Ja, toll!“ (Schulleitung_33, Z. 188ff).

Bemerkenswert ist, dass beide Schulleitungen zur Beschreibung der Einflussnahme der politischen Umwelt auf die schulische Organisation die Redewendung des Schwarzen Peters nutzen. Schwarzer Peter ist ein Kartenspiel, bei welchem es um das Paaren und Übrigbleiben von Spielkarten geht, insbesondere steht jedoch das Bluffen, Verschleiern und Unterschieben im Fokus. „Jemandem den Schwarzen Peter zuschieben“ heißt, ihm eine Schuld, Verantwortung oder Unannehmlichkeiten zuzuweisen bzw. unterzuschieben. Und damit geht es bei der Einflussnahme der politischen Umwelt auf die Schulleitung nun nicht mehr nur um Regulation und Kontrolle, sondern auch um das Abwälzen von Unannehmlichkeiten, um das Weiterschieben von Verantwortung und das Unterschieben von Schuld. Die Leitung der Schule 18 fasst dies mit folgenden Worten zusammen:

„Da bist du zwar verantwortlich, aber eigentlich ist keine Chance, das auch nur annähernd alles zu kontrollieren, und das macht den Job, glaube ich, so schwierig. Wo auch viele, glaube ich, denken 'Wenn ich jetzt noch mehr Verantwortung hier kriege und für noch mehr hier zuständig sein soll, dann will ich das nicht mehr'. Das macht im Moment, glaube ich, viele mürbe, dass immer alle versuchen sich freizuhalten von Verantwortung, auch von Seiten der Stadt, von Seiten des Ministeriums, der Bezirksregierung, und die Schulleitungen sind verantwortlich, aber eigentlich ist man ja gar nicht in der Lage, alles bis ins Kleinste so zu kontrollieren, um der Verantwortung auch wirklich gerecht zu werden. Also da ist immer so ein bisschen Glück oder Pech, also entweder geht es jetzt gut, weil du schaffst es einfach noch, oder halt nicht.“ (Schulleitung_18, Z. 100ff).

Zudem machen die Ausführungen der Schulleitungen folgende Differenz deutlich: Es besteht ein Unterschied zwischen dem Denken und dem Ausführen von Handlungsmustern. Dies wird insbesondere in Momenten der Irritation deutlich, wenn die formale und bürokratische Regulierung der Bildungsadministration sich nicht in Handlungsmuster der Schulleitungen übersetzen lassen oder, wie Leitung der Schule 21 formuliert, „man das guten Gewissens nicht machen kann“. Bemerkenswert ist jedoch, dass die politische Umwelt den Schulleitungen gleichzeitig Lösungen bereitstellt, um den an sie gerichteten Vorgaben und Erwartungen dennoch gerecht zu werden. So führt eine Schulleitung aus:

„Ich habe manchmal so den Eindruck, also so denken die Dezernenten 'So lange ich nichts Schlimmes höre, ist alles in Ordnung und dann frage ich auch nicht nach, sondern lass die mal machen! [...] Auch, dass ein Dezerent sagt 'Ich muss ja jetzt nicht bei jeder Maßnahme meine Nase reinstecken, ich weiß, dass es funktioniert, dass man dieses Vertrauen auch hat'. Dieses Zutrauen 'Der Schulleitung xy, der macht das schon richtig und da muss ich nicht nachforschen“. (Schulleitung_21, Z. 71ff).

Die Ausführungen der Schulleitung lassen sich unter dem Begriff der *logic of confidence* subsumieren. Die *logic of confidence* bezieht sich auf die Etablierung einer Aura des guten Glaubens, dass Akteure kompetent und nach bestem Wissen und Können handeln (siehe Kapitel 2). Meyer und Rowan (1978) führen in Bezug auf die Bildungsadministration aus:

“Higher levels of the system organize on the assumption that what is going on at lower levels makes sense and conforms to rules, but they avoid inspecting it to discover or assume responsibility for inconsistencies and ineffectiveness. In this fashion, educational organizations work more smoothly than is commonly supposed, obtain high levels of external support from divergent community and state sources, and maximize the meaning and prestige of the ritual categories of people they employ and produce.” (Meyer und Rowan 1978, S. 80)

Zentrale Elemente der *logic of confidence* sind demnach individuelle sowie organisatorische Strategien der Vermeidung, des Übersehens und der Diskretion, welche zwischen den hierarchischen Ebenen der Bildungssystems zu finden sind. Dadurch, dass die Bildungsadministration diese Strategien verwendet, ist es den Schulen möglich, trotz untragbarer, unvereinbarer oder unerreichbarer Umweltvorgaben und -erwartungen Konformität mit eben diesen zu repräsentieren und sich damit Ressourcen und letztendlich Legitimität zu sichern. Die *logic of confidence* findet häufig Anwendung, wenn es darum geht, das tatsächliche Unterrichtsgeschehen in Schulen als *black box* zu beschreiben: Für den Beobachtenden bleibt es verschlossen, sobald sich die Klassentür schließt (vgl. z. B. Kuper 2013). So konnte an dieser Stelle gezeigt werden, dass die Strategien der Vermeidung, des Übersehens und der Diskretion auch in der Kommunikation zwischen Bildungsadministration und Schulleitung vorzufinden sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulleitungen nicht zu bewältigende Vorgaben und Erwartungen von ihrer politischen Umwelt wahrnehmen. Um diese Irritationen zu überkommen und den Vorgaben und Erwartungen dennoch gerecht zu werden, werden von den hierarchisch übergeordneten Instanzen Strategien der Vertrauensbildung wie beispielsweise Vermeidung oder Übersehen eingesetzt. Dies wiederum ermöglicht es den hierarchisch übergeordneten Instanzen den Schulen trotz untragbarer, unvereinbarer oder unerreichbarer Umweltvorgaben und -erwartungen Legitimität zu zusprechen.

Bisher wurde das Grundmuster eines Systems, in dem durch die politische Umwelt ein überhöhtes Maß von regulierenden Vorgaben und Erwartungen an die Schulleitungen gerichtet wird, in welchem aber andererseits durch bestehende Strategien doch die Legitimität der Schulen gesichert wird, herausgearbeitet. Im Folgenden soll thematisiert werden, welche Rolle der politischen Umwelt zugewiesen wird, wenn es um den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität geht. Die Handlungs- und Deutungsmuster, welche die Schulleitungen hinsichtlich dieser Frage aufweisen, lassen sich zwischen zwei Polen verorten: Der Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung einerseits und dem Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung andererseits. Anhand der Ausführungen zweier Schulleitungen, der von Schule 9 und der von 21, sollen diese sich diametral gegenüberliegenden Pole veranschaulicht werden.

So weisen einige Schulleitungen eine Strategie im Umgang mit migrationsbedingter Diversität auf, welche eine Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung beinhaltet. Diese Schulleitungen verweisen darauf, dass eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft die Steuerung und Kontrolle der Bildungsadministration in Form einer Institutionalisierung geeigneter schulischer Strukturen und Handlungsmuster erfordert. Die Schulleitungen appellieren dabei an die regulative Macht, welche von der Bildungsadministration ausgeht und ihren Niederschlag durch Verordnungen, Gesetze und Weisungen in der schulischen Struktur finden solle. Diese Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung wird im Folgenden anhand einiger Zitate der Leitung der Schule 9 demonstriert. So führt die Schulleitung auf die Frage, wie an der Schule mit den jeweiligen Feiertagen der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften umgegangen wird, aus:

„Die haben ein Anrecht darauf, und ich kann sie dann befreien, wenn es die hohen Freitage sind, aber es liegt in meinem Ermessen. Und wenn Klassenarbeiten sind, dann hat man dann schon wieder (Pause), aber es sind dann die Eltern, die im Konflikt sind. Es ist ja nicht so, dass die Eltern sagen 'Juhu, mein Kind hat ein Anrecht auf einen freien Tag'. Es sind ja auch viele Eltern ‚Mein Gott, da wird die Mathearbeit geschrieben, wir haben aber das Zuckerfest‘. Und ich kann jetzt nicht von meinen Kollegen erwarten, dass alle (lacht) hätten wir überwiegend Muslime hier, dann könnte man das ja machen, aber wir haben, wie gesagt, ja alles hier. Und das ist ja für die Eltern ja auch ein Konflikt 'Stelle ich die Befreiung? Oder stelle ich sie nicht? Verpasst es zu viel Unterrichtsstoff? Verpasst es eine Klassenarbeit? Nein, das möchte ich nicht. Ich schicke mein Kind zur Klassenarbeit'. Dann hat das Kind aber nicht (Pause) wird vielleicht in der Familie schief angesehen. Das sind ja auch kulturelle Konflikte innerhalb der Familie. Und ich würde mir einfach wünschen, dass bei den größten Gruppen von Religionen, die automatisch für die Schüler frei sind, und die Kollegen müssen sich dann organisieren. Aber weiß ich, wann Zuckerfest ist? Wann Opferfest ist? Wann orthodoxes Weihnachtsfest ist? Also, es müsste direkt von Seiten des Ministeriums: 'Folgende Schüler haben an den und den Tagen ein Anrecht auf einen freien Tag'. Dann wäre das nämlich auch geregelt, weil manchmal bin ich auch ein bisschen überfordert, um zu wissen 'Ist das jetzt

ein hoher Feiertag?'. Also bei den Muslimen weiß man es ja mittlerweile, aber wenn ich so einen Inder vor mir habe, der Hindu ist 'ahhhmmm' (lacht). Das übersteigt dann auch meine Kenntnisse, und das wäre einfach schön, wenn es seitens des Ministeriums, wenn dasteht: 'Alle Hindus haben ein Anrecht auf den freien Tag' oder 'Die haben da frei'. Ich meine, ich befreie sie ja sowieso, weil das ja für die ein kulturell hohes Fest ist. Und da würde ich mir eine einheitliche Regelung wünschen. Das ist ja jetzt nicht so ein Brennpunkt bei der Politik, weil es ja nicht so viele Schulen mit so einem hohen Migrationsanteil gibt.“ (Schulleitung_9, Z. 421ff).

Die Schulleitung beginnt ihre Ausführungen mit der Erläuterung, dass die Entscheidung über einen Antrag auf Beurlaubung vom Unterricht auf Grund von religiösen oder nationalen Feiertagen in ihrem Ermessen liegt. Fällt das Datum eines religiösen, aber nicht gesetzlichen Feiertages auf das Datum einer Klassenarbeit, führt dies jedoch zu einem organisatorischen Problem – nicht etwa für die organisationale Planung der Schulleitung bzw. der Lehrkräfte – sondern für die Eltern der betroffenen Schüler*innen. Diese haben zwar das Recht, einen Antrag auf die Freistellung ihrer Kinder vom Unterricht zu stellen, stehen allerdings in diesem Fall vor einer Abwägung zwischen – wie es die Schulleitung formuliert – „kulturelle(n) Konflikten innerhalb der Familie“ bei Verzicht auf eine Antragstellung und verpassten Bildungschancen bzw. versäumten Klassenarbeiten bei Antragstellung und entsprechender Beurlaubung. Von den Lehrkräften jedoch – so die Schulleitung – könne nicht erwartet werden, dass religiöse, aber nicht gesetzliche Feiertage bei der Planung von Klassenarbeiten berücksichtigt werden. Das Problem wird demnach nicht innerhalb der Schule durch die Etablierung entsprechender schulinterner Handlungsmuster wie z. B. durch einen interkulturellen Kalender (vgl. z. B. Leitfaden für Schulleitungen zur interkulturellen Schulentwicklung, Krieg 2013) oder Vereinbarungen mit den entsprechenden Lehrkräften zur Datierung von Klassenarbeiten gelöst, sondern an die Schüler*innen bzw. an deren Eltern weitergegeben und somit externalisiert. Auch an dieser Stelle ließe sich von einem „Zuschieben das Schwarzen Peters“ sprechen – nur wird der Schwarze Peter in diesem Fall von der Schule bzw. Schulleitung an die Eltern der Schüler*innen weitergegeben. Interessant ist zudem, dass die Schulleitung das Dilemma, in welchem sich die Eltern befinden, als solches benennen kann. So wird deutlich, dass die Schulleitung an eine Regelung durch Absprache im Kollegium denkt, dass sie dies aber für nicht realisierbar hält – „Und ich kann jetzt nicht von meinen Kollegen erwarten, dass alle (lacht) hätten wir überwiegend Muslime hier, dann könnte man das ja machen, aber wir haben, wie gesagt, ja alles hier“. Weiter führt die Schulleitung aus:

„Ja, für mich ist es nicht so eine Herausforderung, weil ich den [Schüler*in] dann einfach befreie. Das Problem ist dann, dass sie Klassenarbeiten nachschreiben müssen, und die Eltern müssen zuhause diskutieren. Ja, das ist ein Zwiespalt.“ (Schulleitung_9, Z. 478ff).

Um das Problem der zeitlichen Überschneidung von Klassenarbeiten und eines religiösen, aber nicht gesetzlichen Feiertages zu vermeiden, appelliert die Leitung der Schule 9 an das Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) und fordert eine grundsätzliche Befreiung von Schüler*innen der größten Religionsgemeinschaften an den jeweiligen hohen Feiertagen, wobei der Weg der Antragstellung – und damit der Weg über die Schulleitung – entfällt. Dies würde die Schulleitung von der Aufgabe befreien, die Anträge individuell zu genehmigen, und für standardisierte Vorschriften sorgen – so wäre eindeutig, dass an entsprechenden Feiertagen keine Klassenarbeiten geschrieben werden, „und die Kollegen müssen sich dann organisieren“. Ferner unterstreicht die Schulleitung, dass sie keine ausreichenden Kenntnisse über die Bedeutung der einzelnen Feiertage im Rahmen der jeweiligen Religion habe, um diese entsprechend zu beurteilen. Die humoristische Sprache der Schulleitung gepaart mit ihrer Belustigung lassen darauf schließen, dass sie die Lösung des Dilemmas der Eltern nicht in ihrer Verantwortung sieht – und darüber hinaus lässt sich schlussfolgern, dass die Schulleitung keinen Platz in der Schnittstelle zwischen Administration und Kollegium einnehmen möchte, sondern sich an der Seite des Kollegiums sieht.

Tatsächlich gibt das Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) vor, an welchen hohen Feiertagen Schüler*innen anderer Religionen Anspruch auf eine Freistellung vom Unterricht haben. So bewertet das Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) Feiertage anderer Religionen als wichtige Gründe, bei deren Vorliegen die Schulleitung Schüler*innen beurlauben kann, sofern wichtige schulische Gründe dem nicht entgegenstehen (vgl. BASS 12 - 52 Nr. 1 2015). Insbesondere ist eine Beurlaubung an den vom Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) benannten religiösen Feiertagen möglich, welche in Form einer Liste öffentlich zugänglich sind (vgl. BASS - Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW 2023). Somit existieren bereits – wie auch von der Schulleitung geschildert – institutionelle Vorgaben zum Umgang mit Feiertagen der verschiedenen Religionen, welche der Schulleitung autonome Entscheidungskompetenzen gewähren. Die Schulleitung hat – nach derzeitiger Vorschrift – beispielsweise die Möglichkeit, Beurlaubungsanträge von Schüler*innen individuell zu bewerten. Eine Bewertung des Einzelfalls wäre im Falle einer grundsätzlichen Beurlaubung von Angehörigen ausgewählter Religionsgemeinschaften jedoch nicht möglich. So würden die autonomen Entscheidungskompetenzen der Schulleitung einer Standardisierung durch die politische Umwelt zum Opfer fallen.

Insgesamt deuten die Darstellungen der Schulleitung auf eine Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung von schulischen Strukturen zum Umgang mit Feiertagen unterschiedlicher Religionen und Kulturen hin. Deren Ziel, nämlich die Lösung des

Dilemmas, in welchem sich die Eltern von Schüler*innen anderer Religionen befinden, sollte nach dieser Auffassung jedoch nicht auf dem (Um-)Weg über die Schulleitung verfolgt werden. Die Forderung nach institutionalisierten Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität bestätigt sich im weiteren Verlauf des Interviews, als sich das Gespräch dem schulischen Umgang mit sprachlichen Differenzen zwischen Schulleitung und Eltern mit einer anderen Familiensprache zuwendet. So führt die Schulleitung auf die Frage, wie Elterngespräche organisiert werden, Folgendes aus:

„Mit einem Schüler, der übersetzt, oder große Geschwister. Ich hatte mal in X³⁹, ganz nett, eine ganz tolle Familie aus dem Iran, und ich hatte den Sohnemann, und der war auch ein lieber Chaot. Und da war die Mutter, und der Sohn musste übersetzen, und um halb sieben abends kam die Mutter noch einmal und hatte die ältere Schwester dabei und sagte zu mir, dass sie kein Wort geglaubt hätte, was ihr Sohn übersetzt hat (lacht). Fand ich ganz süß. Aber das wissen Sie nicht, wenn der Sohn dolmetscht. Das sind oft Probleme. Und ich verfasse jetzt gerade einen Elternbrief, und ich weiß, dass ein Großteil meiner Elternschaft, kann den nicht lesen, und da würde ich mir auch einfach Unterstützung wünschen, dass ich den Brief irgendwo hinschicken kann und der wird übersetzt. Das fände ich gut. Ich frage schon immer meine türkischstämmigen Kolleginnen oder so, aber die will man ja auch nicht permanent belasten und dann bin ich ja auch der Bittsteller. Das würde ich begrüßen, wenn es für Schulen Dolmetscher auf kurzem Weg gibt, dass ich meinen Elternbrief quasi dahinschicken kann und dann kriege ich den in Türkisch, und Englisch kriegen wir hier ja noch hin, hier in der Schule.“ (Schulleitung_9, Z. 489ff).

Die Leitung der Schule 9 beschreibt, dass es in der Kommunikation mit den Eltern anderer Familiensprachen vermehrt zu Problemen kommt und beschreibt dabei zwei Szenarien. So lassen sich zum einen häufig keine vertrauenswürdigen Personen finden, welche die Rolle eines/einer Dolmetscher*in in Elterngesprächen einnehmen. Zudem kommt erschwerend hinzu, dass sich die Hinzuziehung von Schüler*innen bzw. anderen Verwandten aus Gründen des Datenschutzes verbietet. So kommentiert die Schulleitung im weiteren Verlauf des Interviews:

„Ja, es ist ja natürlich alles nicht offiziell, und dann sind Sie auch schon recht schnell an der Grenze des Datenschutzes, weil ich darf eigentlich einem Freund keine Auskunft über einen Notenstand geben oder so. Aber das sind dann so Probleme. Ja, irgendwie müssen die Eltern das dann erfahren. Das sind dann halt die Schwierigkeiten, die wir haben.“ (Schulleitung_9, Z. 514ff).

Neben der Schwierigkeit, geeignete Dolmetscher*innen für Elterngespräche zu finden, mangelt es zum anderen an schulischen Ressourcen, um Elternbriefe in diverse Sprachen zu übersetzen, so dass diese die Mehrheit der Eltern erreichen. Auch in diesem Fall appelliert die Schulleitung an die politische Umwelt und erhebt die Forderung nach institutionellen Strukturen, welche es ermöglichen, eine/einen externen Dolmetscher*in „auf kurzem Weg“ zu rekrutieren.

³⁹ Ort, an dem die Schulleitung zuvor tätig war.

Die Forderung nach institutionalisierten Strukturen sowie standardisierten Prozessen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität wird schon zu Anfang des Gesprächs deutlich. So fasst die Leitung der Schule 9 zu Beginn des Gesprächs zusammen:

„Ich glaube, wenn Sie dieses Klientel hier haben, mit Eltern, die nicht so gut Deutsch können, brauchen Sie klare Strukturen: 'Es tritt Fall A ein und dann sind die Konsequenzen B, C, D' und egal! Und das ist immer so und das bleibt immer so! Das ist wie eine Ampel, die immer von Rot, Gelb, Grün, zack, zack, zack.“ (Schulleitung_9, Z. 280ff).

Abschließend soll die verwendete Terminologie der Schulleitung nochmals näher betrachtet werden. Die Schulleitung verwendet wiederholt negativ konnotierte Ausdrücke in ihrer Rhetorik. Dies wird auch in den oben dargestellten Zitaten deutlich. So spricht die Leitung der Schule 9 von „Problemen“ und „Schwierigkeiten“ und davon, dass sie ihre Kolleg*innen mit türkischem Migrationshintergrund „nicht permanent belasten“ möchte, oder davon, dass sie nicht die Position eines „Bittstellers“ annehmen möchte. Das Szenario, als ein Schüler seiner Mutter in dem Elterngespräch die Ausführungen der Schulleitung zu seinem Vorteil falsch übersetzt hatte, kommentiert die Schulleitung mit den Worten „Fand ich ganz süß.“ An dieser – sowie auch an anderen Stellen des Interviews – nutzt die Leitung der Schule 9 eine Verniedlichung als rhetorisches Stilmittel im Interview. Damit offenbart sich, dass der thematisierte Sachverhalt (z. B. die Kommunikationsschwierigkeiten mit den Eltern anderer Familiensprachen) in dem Interview nicht angemessen zur Sprache kommt. So ist die Verwendung dieser verniedlichenden Sprache kein Merkmal einer sachgerechten Darstellung. Eine Schlussfolgerung auf die Einstellung der Schulleitung lässt folgende Lesart zu: Die Schulleitung signalisiert, dass sie – aus welchen Gründen auch immer – das zugrundeliegende Problem nicht diskutieren möchte indem sie den Sachverhalt bagatellisiert. Dies passt auch zum Wunsch der Schulleitung, die Lösung des Problems an eine andere Ebene weiterzugeben.

Im Folgenden soll eine Strategie zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität betrachtet werden, welche sich gegensätzlich zu der oben beschriebenen verhält und durch einen Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung gekennzeichnet ist. Um die beiden Strategien zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu vergleichen, sollen einige Zitate der Leitung der Schule 21 aufgeführt werden. Die Schulleitung antwortet auf dieselbe Frage, wie Elterngespräche organisiert werden, wie folgt:

„Das ist der Vorteil bei den vielen Nationen, die wir hier haben. Ich brauche keinen Übersetzer von außerhalb, wir kriegen das immer in der Schule abgedeckt. Wir hatten neulich eine Anhörung, Arabisch ist kein Problem. Dann spreche ich einen Schüler aus der 13. an, und er übersetzte dann hier. Unser Kollegium hat zu 25-30 % einen

Migrationshintergrund, auch da sehr viele aus dem türkischen Raum [...] Wir haben 46 Nationen vertreten, und wir kriegen das in aller Regel hin. Es gibt ja in X⁴⁰ Pool-Übersetzer für Schulen, die kann man über das Schulamt bekommen. Das brauchen wir nicht, das kriegen wir alles selber geregelt hier. Und die machen das toll! In diesem Fall war das ausgerechnet unser Schülersprecher, der ist in der 13. Und der fühlt sich dann natürlich auch gebraucht, und der macht das auch wirklich toll. Das ist ein ganz toller Kerl, sympathisch und nett. (Schulleitung_21, Z. 606ff)“.

Die Schulleitung führt aus, dass die von Schulamt bereitgestellten Dolmetscher*innen für Elterngespräche etc. nicht benötigt werden. So werden aufgrund der migrationsbedingt diversen Komposition der Schüler- sowie auch Lehrerschaft ausschließlich Schüler*innen oder Lehrer*innen als Dolmetscher*innen bei Elterngesprächen oder Anhörungen eingesetzt. Damit wird deutlich, dass die Schulleitung schulinterne Lösungen zum Umgang mit sprachlichen Differenzen zwischen Schulleitung und Eltern mit anderen Familiensprachen präferiert. Die Schüler*innen anderer Familiensprachen (sowie auch Lehrkräfte) werden als schulische Ressource definiert, welche in die schulischen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität wie z. B. in die Elterngespräche integriert werden. Ferner betont die Schulleitung, dass ein Einbezug der Schülerschaft in schulische Prozesse wie z. B. in Elterngespräche die Selbstwirksamkeit eben dieser fördere. Damit entsteht – so die Schulleitung – eine Situation vom beidseitigem Nutzen. Datenschutzrechtliche Bedenken hingegen werden von der Schulleitung nicht geäußert.

Im Vergleich zu den Ausführungen der Leitung der Schule 9 wird zudem deutlich, dass die Leitung der Schule 21 vermehrt positiv konnotierte Ausdrücke in ihrer Rhetorik verwendet. So spricht die Schulleitung vom „Vorteil bei den vielen Nationen“; davon, dass Übersetzungen ins Arabische „kein Problem“ darstellen, davon, dass sie es innerhalb Schule „in aller Regel hinkriegen“, oder davon, dass die Schüler*innen sowie auch die Lehrkräfte „das toll machen“. Insgesamt lässt die Akzentuierung der Leitung der Schule 21 darauf schließen, dass die Bewahrung von Autonomie gegenüber der politischen Umwelt bedeutend für die Schulleitung ist. Dies wird auch zu Beginn des Gesprächs deutlich, als es um Schulautonomie und ihre Umsetzung in Nordrhein-Westfalen geht. So richtet die Schulleitung folgende Forderung an die politische Umwelt:

„Man sollte eigentlich Rahmen stecken, die klar sind, aber durchaus etwas weiter, so dass man die individuellen Belange einer Schule durchaus umsetzen könnte. Und wir brauchen ja andere Dinge in ganz vielen Bereichen als eine Schule in X oder X⁴¹. Und das wünschte ich mir, ich erlebe mehr, dass dieses Korsett enger wird, statt das zu

⁴⁰ Stadt, in welcher die Schule liegt.

⁴¹ Es werden an dieser Stelle zwei Regionen genannt, welche als strukturstark bezeichnet werden können.

öffnen, aber Klarheit zu schaffen: 'Bis dahin darfst du, und in diesem Bereich kannst du machen, was du willst oder was passt'. Das fände ich sinnvoller. [...]. Es gibt eine Überregulierung, und das erleben wir gerade jetzt in unserem System, [...] das heißt, dass Kollegen bei bestimmten Dingen, die eigentlich selbstverständlich geregelt werden könnten, mit gesundem Menschenverstand ‚Ich mach das jetzt‘, da erwarten die aber eine Regel, die ist aber nicht da, und dann sind die blockiert, die können dann nicht handeln. Das ist eine ganz verrückte Angelegenheit, also so eine Überregulation, und das erlebe ich auch im großen System.“ (Schulleitung 21, Z. 94ff)

Die Schulleitung spricht sich dafür aus, dass die Einzelschule innerhalb eines institutionellen Rahmens, in welchen sie eingebettet ist, weite Gestaltungsspielräume erhält. So sind an der Schule der Schulleitung im Vergleich zu anderen Schulen, welche sich zwar in räumlicher Nähe befinden, aber in einer strukturstärkeren Lage, andere organisationale Strukturen notwendig. Diese könnten durch eine weitreichende Ausweitung von Entscheidungs- und Handlungskompetenzen der Einzelschule geschaffen werden. Anstelle des Zugeständnisses von autonomen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen erlebe die Schulleitung jedoch, dass „das Korsett enger wird“. Tatsächlich gibt es seit Mitte der 1990er Jahre ein bundesweites Streben nach Stärkung der Schulautonomie, welches – grob umrissen – die Ausweitung schulischer Gestaltungsspielräume sowohl in organisatorischer (z. B. Schulorganisation, Personalverantwortung, Budgetierung) als auch in inhaltlicher Hinsicht (z. B. Schulcurricula) fordert⁴². Nach zahlreichen Reformmaßnahmen zur Stärkung der Schulautonomie zeigen sich heute beträchtliche Differenzen in Hinblick auf die eingeräumte Autonomie zwischen den Bundesländern, wobei Nordrhein-Westfalen seinen Schulen laut Schulgesetz ein hohes Maß an Autonomie zugesteht (vgl. Aktionsrat Bildung 2010). Die Leitung der Schule 21 – sowie andere an der Untersuchung teilnehmende Schulleitungen – zeichnet ein anderes Bild und spricht gar von einer „Überregulierung“ der Schule durch die Bildungsadministration. Zudem geht die Schulleitung noch einen Schritt weiter. So habe die „Überregulierung“ analog zum Kant’schen Motto „Sapere aude“ – „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ – zur

⁴² In den 1990er Jahren haben Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Hessen oder Bremen begonnen, Entscheidungskompetenzen von der Bildungsadministration auf die Ebene der Schulen zu übertragen. Die Veröffentlichung internationaler Schulleistungsstudien wie z. B. PISA führte jedoch dazu, dass die Bildungsadministration wieder einen Zuwachs an Bedeutung erhielt. Die Bundesländer setzten in ihrer Schulpolitik in der Folge auf eine Doppelstrategie. So gingen erweiterte Handlungsspielräume der Schulen einher mit schulinternen sowie -externen Evaluationsmaßnahmen. Schulautonomie und Evaluation stehen also in einer engen Verbindung zueinander. Die zugrundeliegende Idee ist, dass Prozessverantwortung auf die Ebene der Schulen delegiert wird, während die staatliche Aufsicht sich auf die Ergebniskontrolle fokussiert (vgl. Aktionsrat Bildung 2010, S. 10).

Folge, dass die Chance zur Etablierung eigener Ideen zum Umgang mit schulischen Herausforderungen von schulischen Akteuren und damit die Chance zur Etablierung schulinterner Handlungsmuster untergraben werde.

Insgesamt deuten die Darstellungen der Schulleitung auf den Wunsch nach einer De-Institutionalisierung von schulischen Strukturen sowie den Wunsch nach Individualisierung hin. Dieser Wunsch beschränkt sich nicht ausschließlich auf den Umgang mit migrationsbedingter Diversität, aber er umfasst diesen Bereich. Die Frage danach, wie die Schulleitung trotz einer „Überregulierung“ der Schule durch die Bildungsadministration ihren Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung realisiert und schulinterne Handlungsmuster etabliert, wird im nächsten Kapitel (Kapitel 8) in der Kategorie *Die Institutionalisierung nicht-institutionalisierte Freiräume* thematisiert.

Es lässt sich ein interessanter Unterschied zwischen der Leitung der Schule 9 und der Leitung der Schule 21 feststellen. Während die Schüler*innen mit Migrationshintergrund der Schule 21 von einer auffällig hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten, fällt die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft der Schule 9 vergleichsweise gering aus (siehe Kapitel 4.3 zur Auswahl von Schulen in einer quantitativen Forschungsphase). So zeigt sich an dieser Stelle eine Paarung des Wunsches der Schulleitung nach De-Institutionalisierung und Individualisierung von schulischen Strukturen bezüglich des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität und einer auffällig hohen wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft (Schule 21). Ebenso zeigt sich eine Paarung der Forderung der Schulleitung nach Institutionalisierung und Standardisierung von Strukturen bezüglich des Umgangs mit migrationsbedingter Diversität und einer vergleichsweisen geringen wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Schule 9). Diese Paarung soll nicht als ein kausaler – und schon gar nicht als ein monokausaler – Zusammenhang zwischen Deutungs- und Handlungsmuster der Schulleitung und der wahrgenommenen Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund interpretiert werden. Vielmehr wäre die in dieser Forschungsarbeit beobachtete Paarung in weiteren Forschungsarbeiten näher zu ergründen. So bleibt zu klären, ob der Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung von schulischen Strukturen nicht nur im beschriebenen Fall mit einer Haltung der Schulleitung einhergeht, die sich dadurch auszeichnet, aufgeschlossen zu sein gegenüber der Etablierung von neuen, innovativen schulischen Strukturelementen zum

Umgang mit migrationsbedingter Diversität, und ob sich diese Haltung wiederum positiv auf die wahrgenommene Inklusion der Schülerschaft auswirkt.

Zusammenfassend soll nochmals die eingangs formulierte Frage betrachtet werden: Welche Rolle weisen die Schulleitungen der politischen Umwelt zu, wenn es um den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität geht? Schulleitungen, deren Handlungs- und Deutungsmuster auf eine Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung von Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität hindeuten, weisen der politischen Umwelt eine zentrale Rolle zu. So solle die Bildungsadministration ausdifferenzierte schulische Strukturen gewährleisten und nachvollziehbare Handlungsorientierungen bereitstellen, welche sich durch die Schulleitung ohne Irritationen übersetzen lassen. Schulleitungen, deren Handlungs- und Deutungsmuster einen Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung von schulischen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität implizieren, fokussieren hingegen die Etablierung schulinterner Handlungsmuster und betten die Verordnungen, Gesetze und Weisungen der politischen Umwelt so weit in die schulische Struktur ein, dass sie ihren Legitimationsanforderungen gerecht werden. So nimmt die politische Umwelt eher eine nachgeordnete Rolle ein, auch wenn an der Gültigkeit der Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt festgehalten wird. Die beiden Schulleitungen, welche in diesem Kapitel gegenübergestellt wurden, wurden ausgewählt, weil ihre Handlungs- und Deutungsmuster als zwei sich diametral gegenüberliegende Pole beschrieben werden können. Die meisten Schulleitungen weisen Handlungs- und Deutungsmuster auf, welche zwischen der Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung und dem Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung von schulischen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität liegen. Und zudem lässt sich annehmen, dass die Schulleitungen zwischen diesen beiden Polen wechseln – je nachdem welche Umweltvorgaben oder -erwartungen gerade von ihnen bearbeitet werden.

Zwischen Kopplung und Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur beim schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität

In den Gesprächen vermitteln nahezu alle Schulleitungen das Bild einer inklusiven Schulgestaltung und repräsentieren eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“. An dieser Stelle soll knapp in Erinnerung gerufen werden, was eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ in dieser Dissertation charakterisiert (siehe Kapitel 2.3): Eine Schule in der Migrationsgesellschaft verarbeitet die Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt – repräsentiert durch die politische Umwelt, die Normen der Profession sowie die

sozio-kulturellen Überzeugungen und Vorstellungen. Dabei übernimmt die Schule solche Strukturelemente aus ihrer institutionellen Umwelt und inkorporiert diese in ihre organisationale Struktur, welche eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ repräsentieren. Diese Strukturelemente umfassen den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität und können z. B. Programme zur Schulentwicklung, Schulprojekte, Arbeitsgemeinschaften, Schulfeiern und Veranstaltungen oder etwaige extracurricularer Angebote etc. sein. Durch die Inkorporation dieser Strukturelemente symbolisiert die Schule Konformität mit ihrer institutionellen Umwelt und sichert sich somit Legitimität. Darin liegt – wie in dieser Dissertation bereits deutlich geworden ist – ein zentrales Ziel der schulischen Organisation.

Dass die Schulleitungen ihre Schule in den Gesprächen als „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ darbieten, zeigt zunächst: Diese demonstrieren durch *talk*, dass sie die Umweltvorgaben und -erwartungen, die an Schule in der Migrationsgesellschaft gestellt werden, kennen und in der Lage sind, ihre Schule diesen Vorgaben und Erwartungen entsprechend zu präsentieren. Inwiefern der *talk* sich in der Aktivitätsstruktur der Schule niederschlägt, kann aus den Ausführungen der Schulleitungen nicht gänzlich erschlossen werden. Dennoch zeigen sich in den Gesprächen mit den Schulleitungen Hinweise auf Mechanismen der (Ent-)Kopplung bzw. losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur, welche in den folgenden Abschnitten näher betrachtet werden sollen.

Zunächst stellt sich jedoch die Frage, welche schulischen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität von den Schulleitungen beschrieben werden. Die Schulleitungen nennen eine Vielzahl von Strukturelementen. Dabei werden die folgenden besonders hervorgehoben:

Insbesondere führen die Schulleitungen Projekte zur Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und zur Prävention von Diskriminierung und Rassismus auf. Eines dieser Projekte – welches nicht explizit eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft fokussiert, jedoch Schüler*innen in ihrer Vielfalt fördert – ist „Schule der Vielfalt“. „Schule der Vielfalt“ ist ein inklusives Antidiskriminierungs-Projekt und Schulnetzwerk mit dem Ziel, die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulwesen zu fördern (vgl. c/o rubicon e.V. 2023). Noch häufiger wird das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ als Strukturelement zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität von den Schulleitungen aufgeführt, welches in dieser Dissertation bereits vorgestellt wurde (siehe Kapitel 6). Zusammengefasst geht es in dem Projekt und Schulnetzwerk darum, aktiv gegen

Diskriminierung und Rassismus in der Schule einzutreten (vgl. Aktion Courage e. V. 2022). Einige Schulleitungen berichten von Theaterprojekten oder Musikprojekten für die migrationsbedingt diverse Schülerschaft. Beispielsweise hat eine Schule ein Theaterprojekt für Schüler*innen aus Sinti- und Roma-Familien implementiert, in welchem die Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma thematisiert wird, um so für Antiziganismus zu sensibilisieren. Eine Schulleitung wiederum erwähnt einen internationalen Kochkurs, den sie an der Schule implementiert hat, in welchem die Schüler*innen traditionelle Gerichte aus ihren Herkunftsländern kochen können. Zudem haben viele Schulleitungen Elterncafés (für Eltern mit Migrationshintergrund) oder sogenannte Begegnungsabende an ihrer Schule ins Leben gerufen. Diese bieten die Möglichkeit für regelmäßige niederschwellige Begegnungen zwischen Eltern sowie Eltern und Lehrkräften. Oft werden diese Zusammenkünfte von Referent*innen begleitet, die zu einem spezifischen Thema (z. B. Medienkonsum) informieren. Als bedeutsames Strukturelement von Schule in der Migrationsgesellschaft werden von den Schulleitungen darüber hinaus Schulfeste und -feiern erwähnt. In der Regel wird das Weihnachts- oder Winterfest, welches interkulturell und interreligiös gestaltet wird, von den Schulleitungen näher beschrieben.

Die Rezipienten der oben skizzierten Strukturelemente sind natürlich nicht nur Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Dennoch werden diese Strukturelemente von den Schulleitungen besonders hervorgehoben, da sie aus ihrer Perspektive zu einer inklusiven Schulgestaltung für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft beitragen und diese auch gegenüber der institutionellen Umwelt repräsentieren.

Die Ausführungen der Schulleitungen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität geben Hinweise auf Mechanismen der (Ent-)Kopplung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur. Hinweise auf (Ent-)Kopplungsmechanismen sollen im Folgenden anhand von zwei Strukturelementen zum schulischen Umgang mit einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft dargelegt werden: Dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ sowie dem Weihnachts- oder Winterfest. Zudem bietet eine ausführliche Betrachtung dieser Strukturelemente interessante Einblicke in die Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft.

Aus der Perspektive der Schulleitungen hat Weihnachten in der Schule einen hohen Stellenwert. So berichten viele Schulleitungen von Weihnachtsfeierlichkeiten, welche sie an ihrer Schule organisieren und welche ein grundlegendes Element der schulischen Struktur sind. Mit Rücksicht auf eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft haben viele Schulleitungen den

Anspruch, das Weihnachts- oder Winterfest sensibel gegenüber anderen Religionen und Kulturen zu gestalten. Im Folgenden soll an einigen Beispielen gezeigt werden, wie die Weihnachtsfeierlichkeiten in migrationsbedingt diversen Schulen aussehen. Dazu soll auf die Ausführungen einiger Schulleitungen zurückgegriffen werden.

An der Schule der Schulleitung 21 wird eine sogenannte „Weihnachtseinstimmung“ gefeiert. Die Leitung der Schule 21 führt aus, dass sie im engen Kontakt mit dem Pfarrer einer ortsnahen katholischen Kirche steht. Aus dieser Beziehung hat sich die Implementierung der „Weihnachtseinstimmung“ entwickelt, welche die Schulleitung wie folgt beschreibt:

„Daraus hat sich auch eine sogenannte Weihnachtseinstimmung entwickelt, die wir jetzt zum vierten Mal machen. Da lädt der Pfarrer X⁴³ unseren 5. und 6. Jahrgang in die Kirche ein. Das ist aber nicht religiös verknüpft, sondern mehr ein Veranstaltungsort. Die Kinder bereiten dann Gedichtvorträge oder Ähnliches vor. Da sehen sie dann einen türkischen Jungen, der singt 'Oh Tannenbaum' oder trägt ein schönes Weihnachtsgedicht vor. Und zu dieser Veranstaltung kommt X [der katholische Pfarrer der Kirche] selber, dann der evangelische Pfarrer hier im Viertel und ein Imam. Und der Imam singt dann zum Schluss als Ausgang den Gebetsruf. Und das ist markierschütternd, was die da machen. Wir hatten schon ganz tolle Imame da. Und die Kinder erleben dann eine Stunde, wo ihnen etwas vorgetragen wird, und sie sollen selber mitsingen, und am Ende hat der Pfarrer X dann für jedes Kind eine Papiertüte, da ist dann ein Nikolaus drinnen und Gebäck und ein Apfel und eine Mandarine, so das Klassische. Und das ist eine wunderbare Veranstaltung, und die Kinder erleben dann nicht ein traditionelles Weihnachten, sondern 'Das gibt es hier in Deutschland, und du kannst das auch mal miterleben'. Und da ist zwar ein Evangelie und ein Katholik und ein Moslem da, das steht nicht im Vordergrund. Wir machen das einfach nur, weil es irgendwas mit Gott zu tun hat. Also sehr, sehr offen gehalten, überhaupt nicht missionarisch oder so. Und das ist eine sehr schöne Veranstaltung. Wir hatten anfangs die Sorge, ob unsere Eltern das den Kindern gestatten. Die Sorge war schon berechtigt, aber deutlich geringer, als wir befürchtet haben.“ (Schulleitung_21, Z. 769ff).

Bei der „Weihnachtseinstimmung“ kommt der 5. und 6. Jahrgang zusammen, um Weihnachtsgedichte vorzutragen und Weihnachtslieder zu singen. Begleitet wird diese Veranstaltung von einem katholischen und einem evangelischen Pfarrer sowie einem Imam, welcher zum Abschluss der „Weihnachtseinstimmung“ den Ruf des Muezzin übernimmt. Nach der Veranstaltung erhalten die Schüler*innen eine „klassische“ Weihnachtstüte. Der Ort der Veranstaltung ist eine lokale katholische Kirche, was – wie die Schulleitung formuliert – jedoch „nicht religiös verknüpft“ ist. Die Kirche fungiert lediglich als „Veranstaltungsort“. So betont die Schulleitung auch in den weiteren Ausführungen, dass die Veranstaltung zwar von Vertretern unterschiedlicher Religionen bzw. Konfessionen begleitet werde, dies jedoch „nicht im Vordergrund“ stehe. Die Schulleitung schlussfolgert: „Wir machen das einfach nur, weil es

⁴³ Pfarrer einer ortsnahen Kirche, welcher – so die Schulleitung – ein Lokalmatador ist.

irgendwas mit Gott zu tun hat“. Die Schulleitung fokussiert demnach die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit. Dies zeigt sich auch bei der Leitung der Schule 7, welche erläutert:

„Wir versuchen das schon immer einzubauen. Auch unser Weihnachtsbasar ist natürlich multikulti, aber als katholische Schule ist das vielleicht im ersten Moment erstmal merkwürdig, aber wir sehen das total als Nächstenliebe gemeint, und das entspricht ja absolut dem Sinn der Kirche.“ (Schulleitung_7, Z. 242ff).

So wird eine religions- und kultursensible schulische Praxis von der Leitung der Schule 7 sogar als Konsequenz des christlichen Selbstverständnisses interpretiert. Den Schulleitungen geht es bei der Organisation der Weihnachtsfeierlichkeiten also um die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit. Diese Erkenntnis ist konform mit den Ergebnissen der Studie von Johnsen und Johansen (2021). In dieser Studie wird untersucht, wie Schulleitungen christliches Kulturerbe (*christian cultural heritage*) in die schulische Struktur einbetten. Als Untersuchungszeitraum wurde Weihnachten gewählt, da die Autoren davon ausgehen, dass Fragen hinsichtlich der Bewahrung des christlichen Kulturerbes in dieser Zeit besonders salient sind. So ist Weihnachten ein Beispiel dafür, wie das *sacred secular* in westlichen Gesellschaften umgesetzt wird (vgl. Riis und Woodhead 2010). Es wurden qualitative Interviews geführt mit jeweils zwei Schulleitungen in Norwegen und Dänemark. Wie bereits geschildert, zeigen die Ergebnisse: Die Schulleitungen versuchen die Weihnachtsfeierlichkeiten in der Schule so zu gestalten, dass Gemeinschaftlichkeit innerhalb einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft gepflegt wird. Allerdings nutzen die Schulleitungen dabei unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster. So wird die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit entweder restaurativ – als ein Prozess, durch welchen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund in eine bereits etablierte Gemeinschaft eingebunden werden – definiert oder konstruktivistisch – als Aufbau einer inklusiven Gemeinschaft. Ein interessantes Ergebnis ist zudem, dass schulische Aktivitäten, welche dem Christentum zugeordnet werden können, wie beispielsweise der Besuch eines Schulgottesdienstes, von den Schulleitungen in einer Sprache der „Musealisierung“⁴⁴ (*museumification*) beschrieben werden und nicht als eine religiöse Praxis. Die Ergebnisse der Untersuchung von Johnsen und Johansen (2021) lassen in Bezug auf die obigen Ausführungen der Leitung der Schule 21 interessante Beobachtungen zu. So zeigt sich, dass die Handlungsmuster der Schulleitung eher einer

⁴⁴ Die „Musealisierung“ und das zugehörige Verb „musealisieren“ haben ihren sprachlichen Ursprung in dem Wort „Museum“. Musealisieren bedeutet, Objekte der Vergangenheit auszuwählen, zu bewahren und zu präsentieren. Im Zuge einer Musealisierung erhalten diese Objekte der Vergangenheit sowohl eine Erinnerungs- sowie eine Bedeutungsfunktion.

konstruktivistischen Position zugeordnet werden können. So etabliert die Schulleitung neue schulinterne Handlungsmuster, um inklusive Weihnachten an der Schule zu feiern (z. B. Zusammenarbeit mit muslimischen Gemeinden; Verzicht auf Gottesdienst; Verzicht auf christliche Rituale). Dies passiert im Sinne der Herstellung von Gemeinschaftlichkeit. Das zeigt sich auch darin, dass die Schulleitung das Kirchengebäude als „Veranstaltungsort“ beschreibt und dieser damit eher eine Erinnerungsfunktion überträgt und somit in ihrer Sprache eine Musealisierung andeutet. Nichtdestotrotz hat die Schulleitung mit Protest der Eltern von Schüler*innen anderer Religionen gerechnet, der sich auch zeigte. Auf Nachfrage erklärt die Schulleitung:

„Ja, nach dem Motto, ‚Mein Kind geht doch nicht in die Kirche‘. Und dann haben wir nett mit denen gesprochen und dann ging es doch. Einen einzigen Fall gab es, da waren das nicht die Eltern, da war das die Tochter selber. Da wollte die ums Verrecken nicht in diese Kirche. Die hat dann draußen gestanden und gewartet, aber die Eltern hätten nichts dagegen gehabt, wir haben mit denen gesprochen. Das ist eine großartige Veranstaltung, die dann hier in Zusammenarbeit im Viertel entstanden ist. Und das ist auch in gewisser Weise einem Zufall geschuldet“. (Schulleitung_21, Z. 791ff).

So beschreibt die Schulleitung, dass die Vorbehalte der Eltern gegen den Kirchenbesuch ihrer Kinder durch Gespräche in der Regel aufgelöst werden konnten.

Zudem betont die Schulleitung die Bedeutung des Prinzips der Serendipität⁴⁵ für die Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft. Die Bedeutung des „glücklichen Zufalls“ betont auch die Leitung der Schule 15. Diese beschreibt das „Winterfest“, welches sie an ihrer Schule implementiert hat, wie folgt:

„Wir haben zum Beispiel [...] vor paar Jahren so ein sogenanntes Winterfest gemacht und haben das sehr frei gestaltet, so dass jeder irgendwas machen konnte. Wir hatten dort eine internationale Förderklasse, wo also wirklich Kinder aus allen Ländern der Welt zusammenkommen, also 20 Kinder, 20 Nationen, so ungefähr. Und die haben dann zum Beispiel Räume gestaltet, die haben Essen hergerichtet, die haben Kurzskizzen ihrer Länder oder ihrer Geschichten hergestellt, die haben das auch ganz liebevoll gestaltet, bunt und bemalt und was weiß ich nicht alles. Die Leute, die da kamen, waren begeistert. Das war toll, das war einfach toll! Es macht einem als Erwachsener mal die Augen auf ‚So sieht die Welt aus!‘“ (Schulleitung_16, Z. 336ff).

Auf die Rückfrage, wie die Veranstaltung entstanden ist, führt die Schulleitung weiter aus:

„Das Event ist gekommen, dass wir aus der alten Version ‚Wir machen das Grillfest im Sommer‘ mal eine Ausweiche suchten. Wir haben gesagt, das steht uns irgendwie hier, wir müssen was Anderes machen und dadurch haben wir dann auch keinen Weihnachtsbasar gemacht, weil wir dann rutschen wir von der abgegriffenen

⁴⁵ Serendipität bezeichnet eine unerwartete sowie zufällige Beobachtung, welche sich als positive Entdeckung erweist.

Sommerversión in die abgegriffene Winterversión. Und dann haben wir gesagt, dass wir es Winterfest nennen. Das Thema, was einen auch nicht thematisch bindet. Und somit kann dann jeder und jede Klasse für sich etwas daraus machen. Ich habe auch mit Besuchern gesprochen und gefragt 'Was hat Ihnen besonders gut gefallen?', und dann kam dann oft 'Diese Buntheit, die Schule präsentiert sich mit dem, was sicher ihre Stärke jetzt ist'. Wirklich die Diversität als positiv schillerndes Erscheinungsbild und auch Leben.“ (Schulleitung_16, Z. 347ff).

Die Leitung der Schule 15 erläutert, dass sie bewusst darauf verzichtet hat, einen „Weihnachtsbasar“ an der Schule zu veranstalten, da dies die „abgegriffene Winterversión“ eines Grillfests im Sommer darstellt. Somit deutet die Schulleitung an, dass eine sich verändernde Schülerschaft neue innovative schulische Strukturelemente erfordert. Statt des Weihnachtsbasars hat die Schulleitung ein „Winterfest“ an der Schule implementiert, welches „sehr frei gestaltet“ ist und die Schüler*innen „nicht thematisch“ bindet, „und somit kann jeder und jede Klasse für sich etwas daraus machen“. So wurde das Winterfest von der internationalen Förderklasse beispielsweise zum Anlass genommen, um ihre migrationsbedingt diverse Komposition zu thematisieren, und somit zur interkulturellen Lerngelegenheit gemacht. Insgesamt lassen die Ausführungen der Leitung der Schule 15 ähnliche Rückschlüsse wie bei Leitung der Schule 21 zu. So etabliert die Schulleitung ebenfalls schulinterne Handlungsmuster, um der migrationsbedingt diversen Schülerschaft zu begegnen und fokussiert dabei die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit – sowie auch ihre Repräsentanz nach außen („Diese Buntheit, die Schule präsentiert sich mit dem, was sicher ihre Stärke jetzt ist“. Wirklich die Diversität als positiv schillerndes Erscheinungsbild und auch Leben.“) Interessant ist jedoch, dass beide Schulleitungen die Relevanz von „glücklichen Zufällen“ bei der Planung solcher Veranstaltungen betonen. So führt die Leitung der Schule 15 weiter aus:

„Ja, es ist eigentlich dadurch entstanden, dass, wenn man so ein Fest offen lässt und nicht thematisch bindet, allen die Möglichkeit gibt 'Habt mal einen Gedanken und dann diskutiert mal untereinander und dann hat vielleicht auch jeder eine andere Vorstellung'. Da kommt ja auch was anderes bei rum, als wenn ich das festbunkere und sage ‚Wir machen jetzt Thema so und so‘. Ja, dann sind wir alle am Plätzchen backen und am Sterne basteln. Plätzchen gab es da auch und wer Lust hatte auch Weihnachten und Plätzchen auch okay. Dem war eben das wichtig, schön, haben auch Gruppen gemacht, aber andere haben auch ganz andere Sachen gemacht. Dadurch zeigte sich in der Menge eine extreme Buntheit, und das ist auch das, was es ausmacht.“ (Schulleitung_16, Z. 360ff).

Die Schulleitung betont den Mehrwert, welcher aus einer Veranstaltung wie beispielsweise dem „Winterfest“ gezogen werden kann, wenn keine Handlungs- und Deutungsmuster vorgegeben werden, sondern die Schüler*innen zur Etablierung eigener Ideen motiviert werden. Im nächsten Kapitel (Kapitel 8) wird in der Kategorie *Die Institutionalisierung nicht-institutionalisierte Freiräume* auf diese „glücklichen Zufälle“ näher eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Organisation von Weihnachtsfeierlichkeiten für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft interessante Perspektiven auf Schule in der Migrationsgesellschaft eröffnet. So trifft in der Schule – sowie auch in anderen öffentlichen Organisationen – eine am christlichen Modell geschulte korporative Struktur auf religiöse Vielfalt. Daraus folgend ergeben sich Fragen nach den Handlungs- und Deutungsmustern, die für eine religions- und kultursensible institutionelle Praxis erforderlich sind. Diese Fragen stellen sich auch die – an dieser Stelle beispielhaft genannten – Schulleitungen. Es zeigt sich, dass diese schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster etabliert haben, um der jeweiligen migrationsbedingt diversen Schülerschaft zu begegnen. So werden organisationsbedingte Eigenheiten und unkonventionelle Lösungen im Umgang mit religiöser Vielfalt in der Schule sichtbar. Insgesamt wird Weihnachten als gemeinschaftliches Ereignis interpretiert und weniger als „religiöses Fest“. Somit wird Weihnachten kulturell und nicht-religiös gedeutet und zudem als Gelegenheit zum interkulturellen Austausch und als Mittel zur Inklusion wahrgenommen. Dies wird nochmals deutlich bei den Ausführungen der Leitung der Schule 10, die die Weihnachtsfeierlichkeiten wie folgt beschreibt:

„Wir machen uns das [die migrationsbedingt diverse Schülerschaft] auch zu Nutze, so dass wir internationale Weihnachten feiern. Und das ist immer ganz schön, dass man auch ein rumänisches Volkslied hat und dann auch einen islamischen Beitrag hat. Also jetzt nicht als Weihnachten, sondern als Winterprogramm. So dass die Schulgemeinschaft eigentlich immer verbunden wird. Das ist unsere ganz große Aufgabe, die wir hier haben.“ (Schulleitung_10, Z. 284ff).

Im Kontrast zu den obigen Ausführungen der Schulleitungen und mit Blick auf Mechanismen der (Ent-)Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur beschreibt die Leitung der Schule 17 das Weihnachts- bzw. Winterfest an ihrer Schule wie folgt:

„Wir haben immer einen großen Winterzauber. Das ist wie ein Weihnachtsmarkt, den wir aber nicht Weihnachtsmarkt nennen, weil es nicht passt, weil wir ja so einen hohen Migrantenanteil und viele Muslime haben, nennen wir das Winterzauber. Da gibt es eigentlich Buden auf dem Schulhof, da wird gegrillt, für die Eltern gibt es meistens auch Glühwein, und dann stellen die Klassen so Projekte aus, die sie gemacht haben, und verkaufen Adventsschmuck oder Basteleien oder Kekse.“ (Schulleitung_17, Z. 193ff).

Es lässt sich feststellen, dass die Leitung der Schule 17 die Veranstaltung von Weihnachtsfeierlichkeiten vor dem Hintergrund einer migrationsbedingt diversen – und insbesondere multireligiösen – Komposition der Schülerschaft als begründungsbedürftig empfindet. Als Symbol der interkulturellen Öffnung wird der an der Schule stattfindende Weihnachtsmarkt als „Winterzauber“ bezeichnet, strukturell unterscheidet sich dieser jedoch

nicht von einem Weihnachtsmarkt⁴⁶ – „das ist wie ein Weihnachtsmarkt, den wir aber nicht Weihnachtsmarkt nennen“. Es zeigen sich Hinweise auf eine lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur. Eine interkulturelle und interreligiöse Öffnung wird durch die Umbenennung symbolisiert, ist von außen einsehbar und somit Teil der Formalstruktur. Auf der Ebene der Aktivitätsstruktur werden jedoch keine Handlungsmuster beschrieben, die auf religions- und kultursensible institutionelle Praxis schließen lassen. Es findet *business as usual* statt.

Dies ist ein erster Hinweis dafür, dass bei einer Untersuchung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität eine Differenzierung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur nützlich ist. Ein weiterer Hinweis findet sich bei der Beschreibung der Schulleitungen des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Das Projekt und mögliche Mechanismen der (Ent-)Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Zunächst soll das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ knapp umrissen werden. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist ein Projekt von und für Schüler*innen, welches sich gegen Diskriminierung, Mobbing und Gewalt im Schulalltag einsetzt. Die Idee für das Projekt entstand Ende der 1980er Jahre in Belgien als Antwort auf rassistisch motivierte Gewalttaten. Im Jahr 1995 wurde das Projekt in Deutschland etabliert. Bundesweit engagieren sich mittlerweile über 4.000 Schulen; somit bildet „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ das größte Schulnetzwerk Deutschlands. Jede Schule kann unter der Voraussetzung, dass mindestens 70% aller schulischen Akteure ihr Engagement bei Aktionen und Veranstaltungen im Rahmen des Projektes oder anderer Initiativen gegen Gewalt und Diskriminierung im Schulalltag bekunden, „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ werden (vgl. Aktion Courage e. V. 2022). Die Auszeichnung, welche den teilnehmenden Schulen im Rahmen des Projektes verliehen wird, ist weniger als Preis zu verstehen, sondern eher als Selbstverpflichtung der Schule, sich präventiv und intervenierend gegen jegliche Form von Diskriminierung einzusetzen. So heißt es in der Selbstdarstellung von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (Kleff 2016):

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage will aber mehr als medienwirksame Strohfeuer entfachen: es will eine diskriminierungsfreie Schulkultur, es will Dauerhaftigkeit im Engagement, es will den Klimawechsel an der Schule. Diesem Idealbild können Schulen nicht im Hauruckverfahren nahekommen, sondern nur schrittweise mit

⁴⁶ Auch in der öffentlichen Diskussion gibt es immer wieder die Debatte, den Weihnachtsmarkt umzubennen und damit interkulturell und interreligiös zu öffnen.

nachhaltigen Konzepten und in ausreichenden Zeiträumen. Der Titel Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist deshalb auch kein Preis für eine besonders gelungene Aktion, keine Auszeichnung und schon gar kein Zertifikat, das bescheinigt, dass es an einer Schule keinen Rassismus mehr gibt. Der Titel ist vielmehr eine Selbstverpflichtung und ein Versprechen der Schulgemeinschaft, sich aktiv gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit einzusetzen und Diskriminierung nicht hinzunehmen, wenn sie denn auftritt.“ (Kleff 2016, S. 3).

Welche Aktionen und Veranstaltungen durchgeführt werden, wird von den Schüler*innen selbst bestimmt. Die Leitung der Schule 33 nennt einige Beispiele, wie solche Aktionen und Veranstaltungen gestaltet sein können:

„Wir sind ja ‚Schule ohne Rassismus‘, und wir machen ja immer mit den Schülern zusammen einmal im Jahr eine Riesenaktion, wo alle Schüler dran beteiligt sind. Das hatten wir dieses Jahr geplant, dass wir mit allen Schülern zusammen Steine bemalen wollten. So als Zeichen des Friedens und des kulturellen Miteinanders und wollten das dann mit einer Wanderung verbinden und das dann an einem Marktplatz ablegen. Das ist also so eine symbolische Aktion. Oder mal irgendwann da gab es hier auf dem Schulhof mal so eine Aktion, da hatten wir Luftballons steigen lassen, das war sowas. Das sind ja im Grunde genommen auch Dinge, die die Integration verdeutlichen oder fördern und das muss ja auch vorbereitet werden in den Klassen.“ (Schulleitung_33, Z. 888ff.).

Die Aktionen, welche im Rahmen des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ an der Schule stattgefunden haben, haben das Ziel, „Integration“ zu „verdeutlichen“ oder diese zu „fördern“. Damit macht die Schulleitung deutlich: Bei dem Projekt geht es zum einen darum, eine inklusive Schulgemeinschaft zu kultivieren, und zum anderen darum, diese auch gegenüber der institutionellen Umwelt zu präsentieren. Dies zeigt sich auch darin, dass den Aktionen insbesondere eine symbolische Bedeutung zugeschrieben wird (z. B.: „Zeichen des Friedens“ oder „symbolische Aktion“). Das vorteilhafte Profil, welches die Teilnahme an dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ mit sich bringt, bemerkt auch die Leitung der Schule 21, welche erläutert:

„Natürlich haben wir systemisch bestimmte Dinge, die mehr oder weniger leidenschaftlich umgesetzt werden. Das wäre ‚Schule gegen Rassismus und Schule mit Courage‘. Wir haben diese Siegel. In diesem Bereich haben wir so einiges, was uns dann auszeichnet. Dann gibt es auch Urkunden. Das sieht alles wunderbar aus. Ich möchte das auch machen und stehe grundsätzlich auch dahinter; ähm, ich glaube, dass es ganz viel auch von Dingen abhängt, die man eben nicht regulieren kann, systemisch planen kann. Ähm – Was wir dringend benötigen, ist eine Menschlichkeit im Umgang aller miteinander, und dann muss jeder ja eine Menge mitbringen. Ich muss mich als Lehrer im Hinblick auf mein Selbstverständnis reflektieren ‚Warum mache ich das überhaupt? Warum will ich mit Kindern arbeiten? Und mit diesen Kindern auch arbeiten?‘ Und da geschieht eine ganze Menge und da können wir nur hinkommen, indem ich auch weite Rahmen stecke oder ermögliche.“ (Schulleitung_21, Z. 365ff).

Die Schulleitung beschreibt, dass an der Schule zahlreiche Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität – welche diese nach außen „auszeichnen“ – implementiert sind. Sie spricht von „Siegeln“ und „Urkunden“ – Aushängeschildern, welche Prestige repräsentieren und „wunderbar“ aussehen. Die Gestaltung einer inklusiven Schule liegt jedoch in Attributen begründet – so die Schulleitung –, welche kein Teil der formalen Schulstruktur sind. So sei die Gestaltung einer inklusiven Schule insbesondere von den Lehrkräften abhängig, welche die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion und Dekonstruktion der eigenen Handlungs- und Deutungsmuster mitbringen. Letztlich geht es der Schulleitung um eine pädagogische Haltung, welche hinter den spezifischen Inhalten des Unterrichts und der Handlungen der Lehrkräfte steht. In ähnlicher Weise betont auch die Leitung der Schule 7 die Bedeutung des schulischen Alltagshandelns für die Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft für eine migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft:

„Also, es ist ganz bunt hier. Es freut uns alle, ganz grundsätzlich. Wir finden die Vermischung auch gut. [...] Grundsätzlich steht über allem bei uns die Sprachförderung. Es steht über allem das Sozialtraining, es steht über allem Anti-Rassismus und Menschenrechte und Grundrechte, und das schwingt überall mit, in jedem Unterricht. Wir sind jetzt nicht so, dass wir sagen 'Wir müssen Anti-Rassismus-Schule werden', sondern bei uns spielt das jeden Tag eine Rolle.“ (Schulleitung_7, Z. 219ff).

So steht bei der Schulleitung nicht im Fokus, bei dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ teilzunehmen und damit gegenüber der institutionellen Umwelt zu signalisieren, dass die Schule die Prävention von Diskriminierung vorantreibt, um letztendlich die Legitimität der Schule zu erhöhen. Sonder die Schulleitung weist darauf hin, dass die Prävention von Rassismus sowie Sozialtraining, Sprachförderung und die Menschen- und Grundrechte „jeden Tag eine Rolle“ spielen. Bedeutsam ist demnach der tatsächliche und alltägliche schulische Umgang mit Rassismus.

Insgesamt zeigen die Ausführungen der beiden Schulleitungen, dass Schulen durch institutionalisierte Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ gegenüber der institutionellen Umwelt repräsentieren. Jedoch deuten die Schulleitungen an, dass die Teilnahme an Projekten wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ keine hinreichende Bedingung für die Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft ist. Beide Schulleitungen betonen die Bedeutung der Aktivitätsstruktur – also den tatsächlichen und alltäglichen schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität – für die Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft. Demzufolge zeigt sich an dieser Stelle ein Hinweis auf Entkopplungsmechanismen von Formal- und Aktivitätsstruktur. So könnte die

Formalstruktur eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ repräsentieren und dementsprechend könnte die institutionelle Umwelt ihre Vorgaben und Erwartungen an Schule in der Migrationsgesellschaft erfüllt sehen, während gleichzeitig die Aktivitätsstruktur von dieser „Hülle der Legitimation“ entkoppelt ist.

Während die beiden Schulleitungen dem Siegel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ eine nachgeordnete Bedeutung beimessen und auf die Aktivitätsstruktur verweisen, nutzen andere Schulleitungen die öffentliche Wirksamkeit des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ bei der Beschreibung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität. So führt die Leitung der Schule 17 aus:

„Wir sind ja auch in diesem Verbund 'Schule ohne Rassismus'. Also wir machen da schon ganz viel, aber (...) es ist auch manchmal ganz schwer gegen [...]. Wir versuchen halt auch immer häusliche Ressentiments aufzubrechen. Da ist das Elternhaus prägend. Wir kriegen die in der 5. Klasse und wir bemühen uns redlich, aber das müssen wir auch hier auf alle Fälle. [...] Also unsere Schüler machen begeistert da mit, und die müssen ja auch dafür unterschreiben, bei 'Schule ohne Rassismus' geht es nur mit einer gewissen Anzahl an Schülern, die das machen wollen. Aber trotzdem haben die noch ihre Vorurteile.“ (Schulleitung_17, Z. 655ff).

Die Schulleitung gibt an, dass ihre Schule an dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ teilnimmt, und setzt dies gleich mit einem bemerkenswerten Engagement in der Anti-Rassismus-Arbeit – „also wir machen da schon ganz viel“. Dennoch und trotz „begeisterter“ Teilnahme der Schüler*innen zeigt das Projekt nicht den gewünschten Erfolg. Dies äußert sich darin, dass die Schüler*innen „noch ihre Vorurteile haben“. Prägend für die Entstehung, Reproduktion und Persistenz von Ressentiments, Vorurteilen oder stereotypen Vorstellungen der Schüler*innen ist die Sozialisation im Elternhaus. Die Schulleitung sieht zwar die Schule in der Pflicht, Interventions- sowie Präventionsarbeit zu leisten, beschreibt dies jedoch als Herausforderung. Insgesamt deutet die Schulleitung an: Die Teilnahme an dem Projekt steht dafür, dass sich die Schule darum bemüht, eine inklusive Schulgemeinschaft zu gestalten. Das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ erhöht demnach die Legitimität gegenüber der institutionellen Umwelt.

Auch wenn die bisher gehörten Schulleitungen das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ auf unterschiedliche Art und Weise bearbeiten, bewerten sie dieses grundsätzlich positiv. Eine andere Ansicht vertritt die Leitung der Schule 18, die ausführt:

„Die ganzen Plakate, die man da immer sieht – ‚Schule ohne Rassismus‘ oder auch ‚Viertel ohne Rassismus‘. [...] Ja, ich finde, das müsste so eine Selbstverständlichkeit sein. Also [...], dass es das nicht geben sollte. Das muss selbstverständlich sein. Schule mit Rassismus gibt es nicht. Natürlich gibt es auch immer Leute, die sich so verhalten, einzelne aber [...], und sollte sich jemand hier so verhalten, würden wir das auch wirklich ähm da würde

es sofort extreme Maßnahmen geben, aber ich denke nicht, dass wir dafür eine Fortbildung brauchen.“ (Schulleitung_18, Z. 679ff).

Die Schulleitung stellt die Legitimität des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ in Frage. Mehrfach betont die Schulleitung, dass eine Schule ohne Rassismus eine „Selbstverständlichkeit“ sein sollte. Rassistische Diskriminierung wird von ihr als Einzelfall wahrgenommen – „natürlich gibt es Leute, die sich so verhalten, einzelne“ – und nicht als ein strukturelles und institutionelles Problem. Ebenso – so die Schulleitung – ist rassistische Diskriminierung kein Problem, welches an ihrer Schule vorherrschend ist, so dass Initiativen zur Prävention und Intervention erforderlich wären. Die Schulleitung bagatellisiert demnach nicht nur die Rassismuskritik, welche sie durch die Präsenz von Projekten wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ wahrnimmt, sondern die Schulleitung bagatellisiert Rassismus und rassistische Diskriminierung als Phänomen, indem sie auf Einzelfälle verweist. Insgesamt werden Rassismus und rassistische Diskriminierung an Schulen von der Schulleitung nicht als Problem anerkannt. Die Schulleitung – als Akteur, welcher im sozialen und pädagogischen Sektor tätig ist – ist mit diesem Deutungsmuster nicht alleine.

Dies erscheint widersprüchlich und soll im Folgenden erläutert werden, dazu soll das Phänomen Rassismus bzw. rassistische Diskriminierung zunächst knapp beleuchtet werden. Rassismus ist ein komplexes Phänomen, welches sich offen bis subtil zeigt und auf individueller, institutioneller sowie struktureller Ebene zu verorten ist und zudem mit unterschiedlichen Differenz- und Zugehörigkeitsortungen verknüpft ist. Akteure, welche einer Erwerbstätigkeit im sozialen oder pädagogischen Sektor nachgehen und sich durch ihr Professionsethos zu Gleichbehandlung und Gleichberechtigung aller Schüler*innen verpflichtet sehen, fühlen sich nicht wohl, in Diskurse rund um Rassismus und rassistische Diskriminierung verwickelt zu werden. So reagieren diese Akteure häufig abwehrend bzw. zeigen eine Abwehrhaltung, sind gar verärgert oder fühlen sich provoziert (vgl. Gaitanides 2008) – wie auch bei der Leitung der Schule 18 zu sehen ist, als diese zur Anti-Rassismus-Arbeit an ihrer Schule befragt wurde. Weiter führt die Schulleitung in Bezug auf Aus- und Weiterbildungen für Lehrkräfte zum Erwerb von interkulturellen Kompetenzen aus:

„Also, wenn so ein Seminar darauf angelegt wird, wie man das im Alltag mehr leben kann, das finde ich sogar ganz gut. Aber das mit dem Blickwinkel 'Oh, wir müssen hier jetzt mal wieder die Diskriminierung offenlegen und mal zeigen, wie sehr die Lehrer sich systemimmanent diskriminierend verhalten' – das finde ich überzogen.“ (Schulleitung_18, Z. 739ff).

Um schulische Akteure zu erreichen, welche eine ähnliche Haltung wie die Leitung der Schule 18 aufweisen, sollten schulische Aus- und Weiterbildungen so konzipiert sein, dass antirassistische und -diskriminierende sowie selbst- und machtreflexive Deutungs- und Handlungsmuster erlernt werden und die Reproduktion von Rassismus und Diskriminierung so schrittweise verlernt werden kann. Dabei sollten die schulischen Aus- und Weiterbildungen so angelegt sein, dass die schulischen Akteure eine diskriminierungskritische und -sensible Haltung ausbilden, ohne – und dies ist entscheidend für deren Wirksamkeit – dabei zu moralisieren oder zu belehren. Insbesondere sollten schulische Akteure erlernen, dass sie nicht außerhalb der Diskurse rund um Rassismus und rassistische Diskriminierung stehen, sondern auf komplexe Art und Weise – durch ihre Situation innerhalb der Gesellschaft sowie durch ihre berufliche Position in der Schule – mit diesen verwoben sind. Die pädagogische Haltung von Lehrkräften, welche auf diese Art und Weise entsteht, ist – so lässt sich annehmen – die, auf welche die Leitung der Schule 21 verweist, wenn diese beschreibt, was Lehrkräfte migrationsbedingt diverser Schulen mitbringen sollten: „Was wir dringend benötigen, ist eine Menschlichkeit im Umgang aller miteinander und dann muss jeder ja eine Menge mitbringen. Ich muss mich als Lehrer im Hinblick auf mein Selbstverständnis reflektieren 'Warum mache ich das überhaupt? Warum will ich mit Kindern arbeiten? Und mit diesen Kindern auch arbeiten?'“.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Schulleitungen das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ als ein relevantes Strukturelement zur Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft bewerten. Das Projekt wird von den Schulleitungen als prestigeträchtiges Strukturelement interpretiert und in vielen der untersuchten Schulen inkorporiert. Durch die Übernahme dieses prestigeträchtigen Strukturelementes gewinnt die Schule selbst an Reputation und Prestige und kann sich dadurch Legitimität und letztlich Ressourcen sichern. Jedoch zeigen sich an dieser Stelle unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster der Schulleitungen. So bewerten einige Schulleitungen das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zwar als prestigeträchtiges Strukturelement der Schule, welches diese gegenüber der institutionellen Umwelt auszeichnet. Sie betonen jedoch den Stellenwert des alltäglichen schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität für die Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft. Für diesen alltäglichen Umgang spielten vor allem die Haltungen der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle und weniger die Beteiligung an Projekten wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. So differenzieren diese Schulleitungen zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur beim schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität und – und das ist entscheidend – sind sich dieser Unterscheidung

bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft auch bewusst. Andere Schulleitungen wiederum fokussieren die Präsentation prestigeträchtiger Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität gegenüber der institutionellen Umwelt. Meyer und Rowan (1977) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer zeremoniellen Inszenierung prestigeträchtiger Strukturelemente, welche von den Akteuren der Organisation demonstrativ präsentiert werden. Eine Unterscheidung von Formal- und Aktivitätsstruktur beim schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität wird von diesen Schulleitungen nicht thematisiert⁴⁷. Einige Schulleitungen wiederum – wobei angenommen werden kann, dass diese eine Minderheit repräsentieren – lehnen die Inkorporation von (bestimmten) Strukturelementen zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität ab. Diese Schulleitungen nehmen in der migrationsbedingt diversen Komposition der Schülerschaft keine relevanten Differenzlinien wahr und sprechen daher Strukturelementen, die diese Differenzlinien fokussieren, ihre Legitimität ab.

Projekte wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ haben den Anspruch, das schulische Alltagshandeln zu berühren und bestenfalls tiefgreifend zu verändern. Ziel ist es demnach, eine feste Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur zu etablieren. So heißt es auch in der Selbstdarstellung des Projektes: „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage will aber mehr als medienwirksame Strohfeuer entfachen.“ (Kleff 2016, S. 3). Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Projekte wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ durch Strukturangleichungsprozesse (Isomorphismus) von den Schulen gegenseitig übernommen und kopiert werden, um Legitimation zu sichern – unabhängig davon, ob sich auf der Ebene der Aktivitätsstruktur der Schule die von den Projekten versprochenen Effekte nachweisen lassen, und ebenso unabhängig davon, welche Effekte die Implementation dieser Strukturen und Prozesse tatsächlich mit sich bringt. So ist es durchaus wahrscheinlich, dass Schulleitungen die organisationale Struktur anderer Schulen beobachten und imitieren, wobei insbesondere als erfolgreich und legitim wahrgenommene Strukturen und Prozesse kopiert werden. Inwieweit Projekte wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ Isomorphismen durch mimetische Prozesse (*mimetic isomorphism*) nach sich ziehen und welche Auswirkungen sich für die Aktivitätsstruktur der Schulen ergeben, ist eine interessante Frage, welche in dieser Dissertation nicht beantwortet werden kann und in weiteren Forschungsarbeiten zu ergründen ist.

⁴⁷ Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass die Interviewsituation von den Schulleitungen auch als Auseinandersetzung mit der institutionellen Umwelt bewertet werden kann, welche diese dazu veranlasst, Konformität mit den an die Schule gestellten Legitimationsanforderungen zu präsentieren.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität näher betrachtet, indem die zweite Forschungsfrage dieser Dissertation behandelt wurde:

- (2) Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit den elf Schulleitungen, welche in diesem Kapitel eingehend erläutert wurden, kurz zusammengefasst:

- Die Schulleitungen nehmen Vorgaben und Erwartungen aller drei relevanten Umwelten wahr – der politischen Umwelt, der Normen der Profession sowie der sozio-kulturellen Überzeugungen und Vorstellungen. Sie thematisieren jedoch vor allem den institutionellen Druck, welcher durch die Bildungsadministration ausgeübt wird.
- Neben einer formalen und bürokratischen Regulierung der schulischen Organisation nehmen die Schulleitungen eine Zuweisung von Schuld, Verantwortung und Unannehmlichkeiten der politischen Umwelt wahr.
- Um den Legitimitätsanforderungen gerecht zu werden, werden auf allen hierarchischen Ebenen des schulischen Systems Strategien der Vertrauensbildung (*logic of confidence*) eingesetzt.
- Die Schulleitungen weisen Handlungs- und Deutungsmuster zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität auf, welche sich zwischen den beiden Polen – Die Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung vs. Der Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung – verorten lassen.
- Die Frage, ob der Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung von schulischen Strukturen der Schulleitungen mit neuen innovativen schulischen Strukturelementen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität einhergeht, liefert interessante Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten.
- Die politische Umwelt kann durch eine „Überregulierung“ die Etablierung schulinterner Handlungsmuster (zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität) untergraben, so einige Schulleitungen.
- Die Schulleitungen vermitteln das Bild einer inklusiven Schulgestaltung für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft und repräsentieren eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“. Sie haben den Anspruch, schulische Strukturelemente wie beispielsweise das Weihnachtsfest religions- und kultursensibel zu gestalten.

- Beim schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität zeigen sich oftmals organisationale Eigenheiten und unkonventionelle Lösungen (z. B. bei der Gestaltung eines religions- und kultursensiblen Weihnachtsfests).
- Das Prinzip der Serendipität kann bei der Gestaltung einer inklusiven Schule eine bedeutsame Rolle spielen (siehe dazu auch Kapitel 8).
- Die Formalstruktur einer Schule kann eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ repräsentieren. Dementsprechend kann die institutionelle Umwelt ihre Vorgaben und Erwartungen an Schule in der Migrationsgesellschaft erfüllt sehen, während gleichzeitig die Aktivitätsstruktur von dieser „Hülle der Legitimation“ entkoppelt ist.
- Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität haben unterschiedliche Legitimationswirkungen und werden entsprechend von den Schulleitungen eingesetzt.
- Schulleitungen können Deutungs- und Handlungsmuster aufweisen, in welchen Rassismus und Diskriminierung bagatellisiert und nicht als Problem anerkannt wird. Strukturelementen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität wird dadurch ihre Legitimität abgesprochen. So ist es bedeutend, Aus- und Weiterbildungen so zu konzipieren, dass (Selbst-)Reflexion stattfindet und Reproduktion von Diskriminierung und Rassismus verlernt wird, ohne zu moralisieren.

8 Die Gestaltung von inklusiven Schulen für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft

In den vorangegangenen Kapiteln wurden zum einen die Perspektiven von Schulleitungen auf migrationsbedingte Diversität (Kapitel 6) sowie ihre Handlungs- und Deutungsmuster (Kapitel 7) diskutiert. Im folgenden Kapitel 8 werden die Ergebnisse komplementiert; es zielt auf die Beantwortung der folgenden Forschungsfrage:

- (3) Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft?

Um zu untersuchen, wie Schulleitungen Schulen gestalten, die als inklusiv für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft wahrgenommen werden, wurden von den elf bisher näher untersuchten Schulen vier Schulen selektiert. Diese vier Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer vergleichbar hohen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten und es Hinweise darauf gibt, dass die hohe wahrgenommene Inklusion durch den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität an der jeweiligen Schule erklärt werden kann (siehe Kapitel 4.3 zur Auswahl von Schulen in einer quantitativen Forschungsphase). Diese Schulen können als besonders erfolgreiche Schulen in Hinblick auf die Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft identifiziert werden. Die vier Schulen, die die schulspezifischen Identifikationsnummern S7, S16, S21 und S33 tragen, eignen sich daher besonders, um der Frage nach einer inklusiven Schulgestaltung nachzugehen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen die theoretischen Überlegungen und Ergebnisse empirischer Forschungsstudien, die im ersten Teil dieser Dissertation vorgestellt wurden (Kapitel 2 und Kapitel 3), als sensibilisierende Konzepte. Wie auch in den vorangegangenen Kapiteln ist an dieser Stelle zu betonen, dass bei der Auswertung der Gespräche mit den Schulleitungen – dem Forschungsstil der *Grounded Theory* entsprechend – gleichzeitig größtmögliche Offenheit bewahrt wurde.

Bei der nachfolgenden Präsentation der Ergebnisse wird wie in den vorangegangenen Kapiteln verfahren. Die zentralen Kategorien, die sich bei der Auswertung der Gespräche mit den vier Schulleitungen herauskristallisierten und die für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage essentiell sind, werden erläutert. Dabei werden die Kategorien mit Zitaten der vier Schulleitungen gefüllt. Diese wiederum werden diskutiert und einander gegenübergestellt. Um die Frage nach der Gestaltung einer inklusiven Schule für eine migrationsbedingt diverse

Schülerschaft zu beantworten, liegt der Fokus bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse jedoch insbesondere auf der Beleuchtung solcher Strategien zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität, die den vier Schulleitungen gemeinsam sind.

Die Netzwerke von Schulleitungen inklusiver Schulen

In einem umfangreichen Literaturüberblick nennt Riehl (2000) drei Aufgabenbereiche, mit denen Schulleitungen in der Migrationsgesellschaft konfrontiert werden. Aus der Umsetzung dieser Aufgabenbereiche ergibt sich nach Riehl (2000), inwieweit die Praxis von Schulleitungen als inklusiv für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft bezeichnet werden kann (siehe dazu auch Kapitel 3.2). Einer dieser Aufgabenbereiche bezieht sich auf die Einbettung der Schulen sowohl in die Nachbarschaft und Gemeinde als auch in diverse Netzwerke von Organisationen. Riehl (2000) beschreibt dies wie folgt:

“As the needs of students grow more complex and the number of institutions who deal with youth and children increases, consequently increasing the array of organizations within a neighborhood, it is more apparent that schools cannot function as isolated entities. Effective administrators understand these interorganizational and community dynamics and seek to position schools to take advantage of positive resources offered by other institutions, to buffer students (and the school) from the negative impact of other institutions and sometimes the community itself, and to provide services that meet students' needs while also strengthening the communities in which they live.” (Riehl 2000, S. 66).

So haben Schulleitungen inklusiver Schulen verinnerlicht, dass Schule nicht als isolierte Einheit bestehen kann, sie etablieren interorganisationale Strukturen und nutzen Dynamiken sozialer Interaktion, um Vorteile für die Schülerschaft ihrer Schule zu sichern. Eine effektive schulische Organisation vermag nicht nur positive Ressourcen für die Schülerschaft und die Schule zu generieren, sondern kann auch zugleich die lokale Gemeinde stärken.

Die Einbettung der Schulen in Nachbarschaft und Netzwerke von Organisationen ist auch eine zentrale Strategie der vier Leitungen besonders erfolgreicher Schulen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Alle vier Schulleitungen verfügen über dichte Netzwerke von Akteuren, wobei die Akteure die Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft – aktiv oder passiv – unterstützen. Mit welchen Akteuren die Schulleitungen kooperieren, soll im Folgenden im Detail präsentiert werden.

Elternarbeit ist ein festes Konzept in der Schulentwicklung; sie ist in den Bildungs- und Erziehungsplänen in den Bundesländern sowie in den Schulgesetzen fest verankert (vgl. Kultusministerkonferenz der Länder 2018). Insbesondere hat sich in den letzten Jahren das Konzept der partnerschaftlichen Beziehung zwischen Eltern und Schule durchgesetzt. Eltern und Lehrpersonen arbeiten dabei „umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am

gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen „auf Augenhöhe“ (Stange 2012, S. 15). Die Schulleitung fungiert dabei in der Regel als Schnitt- und Vermittlungsstelle zwischen Lehrkräften und Eltern.

Auch die vier Schulleitungen betonen die Bedeutung von Elternarbeit und widmen sich dieser mit großem Engagement. Dabei steht die Etablierung einer vertrauensvollen und partizipativen Beziehung zwischen Eltern und Schule sowie auch die Herstellung von Opportunitäten zur Interaktion zwischen den Eltern im Mittelpunkt. So beschreibt die Leitung der Schule 7 die Gestaltung der Beziehungen zu den Eltern wie folgt:

„Grundsätzlich wissen die Eltern bei uns eigentlich, dass jeder Lehrer immer erreichbar ist, bei jedem Problem. Genau wie die Schüler das auch wissen, dass die Eltern auch [die Schulleitung] anrufen können. Es ist natürlich dann oft so, dass die dann ohne Termin hier stehen, aber wenn es wirklich so ist, dann soll es so sein. Wir versuchen sie auch zum Beispiel mit dem Weihnachtsbasar einzubringen und sagen 'Guckt euch an, was eure Kinder gemacht haben'. Weil wenn wir einen Theaterworkshop haben – jetzt am Wochenende ist [...] der Zirkusworkshop –, dass wir dann versuchen die Eltern ein bisschen einzubinden. Damit sie einfach auch die positiven Seiten von Schule und Schulbesuch mitkriegen und auch mal die Erfolge der Schüler sehen, die sie sonst vielleicht im normalen Unterricht nicht haben.“ (Schulleitung_7, Z. 377ff).

Bemerkenswert ist die außerordentliche Hingabe der Schulleitung und der Lehrerschaft bei der Elternarbeit, die die Schulleitung beschreibt. So sei die Lehrerschaft sowie auch die Schulleitung „immer erreichbar“ und dies „bei jedem Problem“. Die Schulleitung priorisiert die Etablierung der Beziehung zu den Eltern, auch wenn dies bedeutet, dass die Eltern „ohne Termin“ bei ihr vorstellig werden. Auffallend ist auch, dass die Leitung der Schule 7 weniger als eine Schnitt- und Vermittlungsstelle zwischen Lehrkräften und Eltern fungiert, sondern selbst intensiv in die Elternarbeit integriert ist. Die Schulleitung beschreibt weiter, dass eine Partizipation der Eltern bei der Gestaltung von Schule schwierig zu initiiieren ist. So antwortet sie auf die Frage, ob sich die Eltern aktiv in das Schulgeschehen einbringen, wie folgt:

„Also Eltern gar nicht. Das muss man einfach sagen. Das ist leider an Hauptschulen allgemein so, aber hier im sozialen Brennpunkt noch mehr. Die Eltern trauen es sich entweder nicht zu oder haben keine Zeit oder einfach keine Lust und geben einfach die Verantwortung komplett an die Schule ab.“ (Schulleitung_7, Z. 322ff).

Dennoch – oder gerade aus diesem Grund – sei es bedeutend, die Eltern zur Partizipation zu motivieren und ihnen „die positiven Seiten von Schule“ zu vermitteln. Durch Partizipation der Eltern am schulischen Alltag können deren Unsicherheiten aufgelöst werden. Ebenso können negative Einstellungen der Eltern, die durch eigene Schulerfahrungen entstanden sind, gleichsam überschrieben werden. Auch die Leitung der Schule 21 bemüht sich um eine

Partizipation der Eltern bzw. Mütter und beschreibt ein so genanntes „Mütter-Café“, das sie an der Schule etabliert hat, wie folgt:

„Ja, wir bemühen uns natürlich um mehr Teilhabe. Wir haben ein so genanntes Mütter-Café institutionalisiert. Das machen wir seit Jahren. Wir sprechen dann die neuen Mütter im 5. Jahrgang an. Die Mütter kommen dann hierher. Wir haben ein nett eingerichtetes Café. Die treffen sich da in Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partner und reden dann zum Beispiel über Bildungsangebote. Die reden dann z. B. mal angeleitet über Sexualaufklärung und was ihre Kinder hier an der Schule erwarten und wie man das zu Hause machen sollte. Die machen Ausflüge in Bildungseinrichtungen oder Firmen. Die sitzen hier auch manchmal nur zusammen und sprechen über bestimmte Themen und Probleme, die es zuhause oder in der Schule gibt. Da haben wir also dieses X-Café⁴⁸ und seit zwei Jahren jetzt auch ein ähnliches Café, wo die Eltern der Kinder aus der Flüchtlingsklasse zusammenkommen, damit die auch eine Anlaufstelle haben und sie in Deutsch unterstützt werden.“ (Schulleitung_21, Z. 591ff).

Die Ausführungen der Schulleitung machen deutlich, dass die Herstellung von Vertrauen der Eltern in die Schule und in die dort bestehenden Strukturen zentral ist. Indem die Eltern an schulische Strukturen und Prozesse herangeführt werden – also mit ausreichend Informationen versehen werden –, versucht die Schulleitung eine konstruktive, vertrauensvolle und partizipative Beziehung zwischen Schule und Familie aufzubauen.

Daneben fokussieren die Schulleitungen auch die Vernetzung zwischen den Eltern. Die Leitung der Schule 16 führt in diesem Kontext einen Begegnungsabend auf, den sie folgendermaßen beschreibt:

„Am Anfang [...] war die Schülerkonstellation eine etwas andere. Da war der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund bei 70% türkisch [...]. Und da ging es natürlich auch so darum 'Was wissen wir von der Kultur? Was wissen wir von dem Leben der Kinder? Was wissen wir davon, wie die Familien denken? Was wissen wir von deren Wertvorstellungen?' Da hatte ich das Glück, dass ich eine Kollegin an der Schule hatte auch mit türkischem Migrationshintergrund, und wir kamen dann so in Gesprächen auf die Idee 'Lass doch mal so Infoveranstaltungen machen, wir nennen es mal türkisch-deutsche Begegnung. Wir geben dem Ganzen einen inhaltlichen Aspekt, ich sage mal ein Beispiel: Umgang mit Medien'. [...] Damit das Ganze auch ein bisschen nett wird, hatten wir das ganz locker und offen gemacht. Die erste halbe Stunde – Begegnung, miteinander reden. [...] Da hatten wir drum gebeten, ob wer ein bisschen türkisches Essen mitbringen kann. Wir hatten aber auch deutsches Essen dabei. Wir haben dann so ein kleines Buffet angerichtet und man kam sehr schön und locker miteinander in das Gespräch. Meine Kollegin hat dann den türkischen Part gemacht und ich den deutschen und wir haben dann über Medien zusammen gesprochen. Wir hatten uns etwas überlegt, was wir dann machen können, ein paar Statistiken auch geholt. [...] Und dann haben wir informiert und danach noch eine kleine Diskussionsrunde reingepflegt. Der Endeffekt war eine relativ gute Teilnahme [...]. Also ich weiß noch genau, wir beide gingen dann da raus und wir konnten uns so die Hand geben. Das war so gut. Und dann haben die anderen auch davon

⁴⁸ Name des „Mütter-Cafes“, der zur Anonymisierung der Schule mit X ersetzt wurde.

gesprochen: 'Ein super Abend, ein super Erfolg'. Das haben wir drei- oder viermal gemacht. Und das führte letztlich zu einem besseren Dialog zwischen der relativ großen türkischen Gemeinde und der deutschen. Natürlich gab es immer noch kritische Stimmen auf beiden Seiten, aber die Kollegin und ich waren dann die lebenden Leitfiguren, dass man miteinander sehr gut leben kann, sich auch sehr gut verstehen kann und auch sehr gut tolerieren kann.“ (Schulleitung_16, Z. 378ff).

Die Schulleitung beschreibt die Etablierung des „türkisch-deutschen Begegnungsabends“, eines Strukturelements zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität, das zum Ziel hatte, den Kontakt zwischen Eltern mit türkischem Migrationshintergrund und Eltern ohne Migrationshintergrund herzustellen sowie die Beziehung zwischen Familie und Schule zu stärken. Dieser „türkisch-deutsche Begegnungsabend“ fand mehrfach statt und orientierte sich thematisch an Debatten, die die Schulleitung und die mitinitierende Lehrkraft als salient erachtet haben. Gestaltet wurde der „türkisch-deutsche Begegnungsabend“ so, dass neben einem informativen Austausch auch Opportunitäten zur Begegnung zwischen den Eltern geschaffen wurden. Dies führte zu einem „besseren Dialog zwischen der relativ großen türkischen Gemeinde und der deutschen“ Gemeinde. Zudem beschreibt die Schulleitung sich und die mitinitierende Lehrkraft als „lebende Leitfiguren“ des Miteinanders und der Toleranz und macht damit ihre Funktion als Vorbild deutlich. Das Strukturelement, das die Schulleitung beschreibt, sei an die in einer Schule vorzufindende Komposition der Schülerschaft anzupassen, habe dann aber eine ähnliche Wirkung. So betont die Schulleitung:

„Das [eine andere Komposition der Schülerschaft] bedeutet aber nicht, dass man nicht Ähnliches machen kann. Grundsätzlich halte ich viel von solchen Begegnungsstrukturen, die helfen zu verstehen. Es geht nicht um Konflikte, wie die Leute immer meinen, aber zum Verstehen ist es gut und es macht auch viel Spaß“ (Schulleitung_16, Z. 427ff).

Insgesamt lässt sich die Strategie der Schulleitung in Kürze mit einer etablierten Theorie zusammenfassen: So hat Allport (1954) bereits in den 1950ern die – seitdem wiederholt empirisch bestätigte – Hypothese aufgestellt, dass Akteure bei regelmäßigm Kontakt zu Akteuren anderer Gruppen ihre Vorurteile gegenüber diesen Gruppen abbauen. Die Ausführungen der Schulleitung zeigen, dass auch sie diese Überzeugung internalisiert hat und infolgedessen Opportunitäten zur Interaktion zwischen den Eltern und zwischen Eltern und Schule schafft.

Neben den Beziehungen zu den Eltern pflegen die vier Schulleitungen oftmals enge Kontakte zu anderen Schulleitungen. So führt die Leitung der Schule 33 aus:

„Ich habe ziemlich viele Freunde und Bekannte, die auch in der Schulleitung arbeiten, und wir unterhalten uns ganz oft und treffen uns ganz oft. Und dann erzähle ich dann auch 'Wir haben in unserer Schule den und den Fall

und haben das und das gemacht!. Das ist jetzt nicht so strukturiert. Das ist das, was ich mit Psychohygiene meinte, dass man sagen kann, was man so erlebt hat und das hilft dann schon. Unter den X⁴⁹ Hauptschulen, da ist es so, da können Sie den Hörer in die Hand nehmen und anfragen 'Ich habe folgenden Fall, was machst du denn da? Wie geht das?'“ (Schulleitung_33, Z. 990ff).

Weiter erläutert die Schulleitung:

„Wir haben [...] uns jeden Freitag hier getroffen und dann haben wir bis abends hier gesessen und uns unterhalten und irgendwelche Sachen hier besprochen, und das ist auch ganz gut.“ (Schulleitung_33, Z. 1004f).

Und auf die Frage, ob diese Zusammenkünfte strukturell vorgegeben sind, antwortet die Schulleitung:

„Nein, das ist mehr ins Leben gerufen worden durch Zufall.“ (Schulleitung_33, Z. 1013).

Die Schulleitung beschreibt ein Netzwerk aus Schulleitung*innen, in dem diese sich vertrauensvoll austauschen und professionell unterstützen. Der Schulleitungskreis – wie dieser hier genannt werden soll – findet wöchentlich in den Räumlichkeiten der Schule statt. In einer kollegialen Atmosphäre werden herausfordernde Situationen des schulischen Alltages diskutiert und Lösungen erarbeitet. Die Schulleitung macht deutlich, dass der Schulleitungskreis neben seiner Funktion der kooperativen Unterstützung einen Prozess der „Psychohygiene“ darstellt. „Psychohygiene“ umfasst jegliche Maßnahmen, die dem Schutz und Erhalt der psychischen Gesundheit dienen. Der regelmäßige Austausch mit anderen Schulleitungen ist demnach Teil des Stressmanagements der Schulleitung und stellt eine emotionale Entlastungssituation dar. Insgesamt verweist die Schulleitung in ihren Ausführungen auf ein lokales Netzwerk der Professionalisierung: So etablieren Schulleitungen von Schulen derselben Gemeinde und Schulform intern ein Strukturelement der schulischen Organisation, das Ziele der Weiterbildung und Beratung vereint. Die Ausführungen der Schulleitung weisen hin auf die Bedeutung von informalen und individuellen – statt formalen und standardisierten – Wegen der Professionalisierung von Schulleitungen.

Insgesamt hat sich ergeben, dass die Schulleitungen inklusiver Schulen die Etablierung einer vertrauensvollen und partizipativen Beziehung zwischen Eltern und Schule sowie zwischen den Eltern fokussieren. Auffallend ist das ausgeprägte Engagement bei der Elternarbeit, das von den Schulleitungen beschrieben wird und im Kontrast zu der gleichzeitig wahrgenommenen Passivität der Eltern bei der Gestaltung von Schule steht. Zudem wurde gezeigt, wie sich Schulleitungen untereinander lokal vernetzen und so kooperativ voneinander lernen.

⁴⁹ Ortsangabe, die zur Anonymisierung der Schule mit X ersetzt wurde.

Insbesondere fokussieren die vier Schulleitungen besonders erfolgreicher Schulen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität jedoch die Vernetzung mit unterstützenden Akteuren – wie diese in dieser Dissertation genannt werden sollen. Unterstützende Akteure – beispielsweise aus der Nachbarschaft, lokalen Vereinen oder Unternehmen – stellen positive Ressourcen für die Schule und Schülerschaft in diverser Form bereit. Was dies genau bedeutet, soll später erläutert werden. Zunächst sollen die Netzwerke unterstützender Akteure der Schulleitungen näher betrachtet werden. Um die Anonymität der Schulen bzw. der Schulleitungen sicherzustellen, werden die Netzwerke jedoch keiner spezifischen Schule zugeordnet.

Die Schulleitungen kooperieren mit zahlreichen Akteuren diverser Organisationen, die jedoch vorrangig in lokaler Nähe der Schulen zu verorten sind. Häufig bestehen schulische Kooperationen mit Vereinen. So arbeitet eine Schule beispielsweise mit einem Verein zusammen, der sich zum Ziel gemacht hat, Familien in besonderen Lebenssituationen zu unterstützen. Insbesondere wird dort der Fokus auf Personen mit Migrationshintergrund oder Fluchthistorie gelegt. Der Verein, so die Schulleitung, unterstützt die Familien bei Integrationsprozessen, indem die Eltern bei Behördengängen begleitet werden oder Nachhilfeunterricht für die Schüler*innen beantragt wird. Viele Schulleitungen pflegen zudem Kontakte zur Arbeiterwohlfahrt e. V. (AWO), einem deutschen Spaltenverband der freien Wohlfahrtspflege, der dezentral organisiert ist und zahlreiche Ortsvereine umfasst. Die Zielsetzung ist eine ähnliche wie bei dem oben beschriebenen Verein – Personen in besonderen Lebenslagen zu unterstützen. Eine andere Schule kooperiert mit einem Verein, der es sich zum Ziel gemacht hat, die Chance der Schüler*innen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. So vermittelt der Verein Akteure diverser Professionen an die Schule, überwiegend aus dem Handwerk. Diese übernehmen dann einen Teil des praktischen Unterrichts und vermitteln auf diese Weise bereits Inhalte des entsprechenden Ausbildungsberufes. Zudem profitieren die Schulen zum Teil auch von Stiftungen, die finanzielle Fördermittel für beispielsweise antirassistische oder interkulturelle Projekte an den Schulen bereitstellen. Weitere Unterstützung finden die Schulen auch durch Kooperationen mit Universitäten oder Fachhochschulen, die z. B. extracurriculare Projekte an den Schulen initiieren. Daneben bestehen auch studentische Kooperationen (z. B. im Rahmen von Abschlussarbeiten von Studierenden) zwischen Universität bzw. Fachhochschule und den Schulen. Des Weiteren pflegen einige Schulleitungen Kontakte zum Jugendamt, dessen Vertreter*innen die Schule in regelmäßiger Turnus besuchen und sowohl der Schulleitung und den Lehrkräften als auch den Schüler*innen beratend zur Seite stehen. Neben dem Jugendamt tritt auch die Bundesagentur für Arbeit den Schulen unterstützend zur Seite. So finanziert die Bundesagentur für Arbeit an

einer Schule beispielsweise Nachhilfeprogramme für die Schüler*innen. Zudem existieren Kooperationen mit Museen und Theatern, die immer wieder diverse Projekte an den Schulen begleiten oder die Schüler*innen zu ihrem Standort einladen. Eine – aus Perspektive der Schulleitungen sehr bedeutende – Kooperation ist die mit Unternehmen. Regelmäßig werden von einigen Schulleitungen Vertreter*innen lokaler Unternehmen eingeladen, die die Schüler*innen über Ausbildungsberufe in ihrem Unternehmen informieren. Weiterhin berichten die Schulleitungen von Kontakten zu kommunalen Integrationszentren, die z. B. Seminare – auch zum Umgang mit einer diversen Schülerschaft – für die Schulleitung und die Lehrkräfte anbieten. Zudem pflegt eine Schule enge Kontakte zu einer ortsnahen Kirchengemeinde, deren Pfarrer – von diesem wurde auch schon im vorangegangenen Kapitel 7 berichtet – die Schule mit Sachleistungen oder auch mit der Bereitstellung weiterer Kontakte aus wiederum seinem Netzwerk unterstützt.

Wie oben bereits angedeutet, bilden die Schulleitungen diese Netzwerke aus unterstützenden Akteuren, indem sie jede sich ihnen bietende Möglichkeit nutzen, um mit Akteuren, die positive Ressourcen für die Schülerschaft und die Schule bereitstellen können, in Kontakt zu treten. Oder wie die Leitung der Schule 7 beschreibt:

„Also alles, was irgendwie die Schüler an die Schule bindet und was außerhalb das normalen Deutschlernens und auch Mathelernens, wie auch immer die Schüler sprachlich voranbringt, aber auch sozial und kulturell voranbringt. Das nehmen wir gerne mit! Ich unterstütze jedes Projekt, was außerhalb der Schule stattfindet oder was wir uns in die Schule holen.“ (Schulleitung_7, Z. 339ff).

So betont die Schulleitung, dass sie jegliche Initiative unterstützt, die die Schüler*innen außerhalb des regulären Unterrichts „sprachlich voranbringt, aber auch sozial und kulturell voranbringt“. Um diese positiven Ressourcen für die Schüler*innen zu sichern, werden etwaige Netzwerkpotenziale ausgeschöpft und Ressourcen mit Nachdruck eingefordert:

„Wo kriegen wir Unterstützung und Hilfe von außen?“ Also wir sind da ganz offen und klammern uns wirklich an alles: 'Wer hat noch etwas, was uns einfach unterstützen könnte?'“ (Schulleitung_7, Z. 313ff).

Ferner fasst die Leitung der Schule 7 ihre Strategie bei der Generierung neuer Ressourcen wie folgt zusammen:

„Als Schulleitung muss man immer hinterher sein und nachfragen.“ (Schulleitung_7, Z. 625).

Zudem gibt die Schulleitung interessante Einblicke in die Struktur ihres Netzwerkes von unterstützenden Akteuren. So führt sie aus:

„Es ist auch mittlerweile so, dass wenn man sich so ein bisschen einen Namen gemacht hat, an der Uni X zum Beispiel, dass die sich dann an uns wenden und sagen: 'Wir haben ein tolles neues Bioprojekt, das würden wir gerne ausprobieren, habt ihr Lust?'. Dadurch haben wir jetzt hier einen ganzen Schulgarten gemacht. Gleichzeitig haben wir dann auch noch die X-Stiftung an der Hand, wo man dann Geld bekommt. [...] Aber auch das Sozialtraining. Zwei Stunden in der Woche haben die 5. und 6. Klassen Sozialtraining, das wird auch durch eine Stiftung finanziert. Das sind ganz viele Personen, auch die Sozialarbeit, alle die da mit drinnen hängen, und jeder schnappt was auf 'Da gibt es Geld'. Wir sind jetzt bei der X, die auch sowas machen, so ein Projekt, wo man dann voten muss und dann kriegt man 3000 Euro. Damit wir mehr Geld für den Schulgarten z. B. bekommen. Das heißt, alle versuchen mit offenen Ohren und Augen durch die Stadt zu gehen, und wenn wir dann sagen 'Ok, der Aufwand lohnt sich', dann versuchen wir auch dann mitzumachen.“⁵⁰ (Schulleitung_7, Pos. 349ff).

Die Ausführungen der Schulleitung sind hinsichtlich verschiedener Faktoren interessant. So beschreibt die Schulleitung zunächst ein sich selbst verstärkendes Wachstum des Netzwerks von unterstützenden Akteuren. Und zwar in dem Fall, wenn „man sich so ein bisschen einen Namen gemacht hat“, d. h. wenn die Schulleitung bzw. die Schule sich Akteuren gegenüber offen für neue und innovative schulische Strukturelemente gezeigt hat und aus diesem Grund eine positive Rückkopplung entsteht: Akteure, die bereits mit der Schule interagiert haben, informieren andere Akteure über die Kooperationsbereitschaft der Schule und locken auf diese Weise weitere potentiell unterstützende Akteure. Zudem macht die Schulleitung deutlich, dass eine Vielzahl an schulischen Akteuren (z. B. Sozialpädagog*innen, Lehrkräfte und die Schulleitung selbst) bei der Vernetzung der Schule mit unterstützenden Akteuren beteiligt ist. So sagt die Schulleitung, dass „alle versuchen mit offenen Ohren und Augen durch die Stadt zu gehen“. Dies macht folgendes deutlich: Damit Schulleitungen eine inklusive Schule gestalten können, bedarf es schulischer Akteure, die die Vision der Schulleitung teilen. So kommen Ideen zur schulischen Gestaltung häufig von den Lehrkräften, wie die Leitung der Schule 7 aufführt:

„Manchmal komme ich mit einer Idee und suche mir dann aber eine Kollegin oder einen Kollegen, wo ich denke: 'Das passt schon dazu'. Der wird dann zum Ansprechpartner, aber oft kommt es tatsächlich aus dem Kollegium. Und erst dann, wenn ich Kolleginnen und Kollegen habe, die sagen 'Ja, das finde ich gut, da setze ich mich auch für ein oder das mache ich mit in dieser Arbeitsgruppe' oder 'Ich übernehme die Verantwortung', und dann gehen wir überhaupt erst in die konkrete Planung. Ich kann das nicht selber alles koordinieren.“ (Schulleitung_7, Z. 325ff).

Sobald ein Projekt von den Lehrkräften initiiert wird, sehen die Schulleitungen ihre Aufgabe häufig darin, die Lehrkräfte administrativ zu entlasten. So führt die Leitung der Schule 21 aus:

„Das versuche ich dem Kollegium zu vermitteln: 'Du hast hier alle Möglichkeiten, du musst nicht warten. Wenn Du eine tolle Idee hast, dann mache es. Ich unterstütze dich.' [...] Ich halte ihnen [den Lehrkräften] bürokratisch

⁵⁰ Zur Anonymisierung der Schule wurden alle relevanten Informationen mit X ersetzt.

den Rücken frei. Ich stelle die Anträge, zum Beispiel Aufführungsgenehmigungen, oder schaffe Geld ran.“ (Schulleitung_21, Z. 835ff).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vier Leitungen von Schulen, die in dieser Dissertation als besonders erfolgreich im Umgang mit migrationsbedingter Diversität identifiziert wurden, fraglos eine Gemeinsamkeit aufweisen: Sie verfügen über ein dichtes Netzwerk diverser Akteure, die in die Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft miteinbezogen werden. So weben die Schulleitungen dichte Kontakt- und Kooperationsnetzwerke mit den Eltern der Schüler*innen, zwischen den Eltern und mit anderen Schulleitungen. Zudem interagieren die Schulleitungen mit zahlreichen unterstützenden Akteuren diverser Organisationen. Unter diesem Gesichtspunkt fallen Parallelen zum Modell des institutionellen Entrepreneurs (vgl. DiMaggio 1988) auf. So zeichnet sich ein institutioneller Entrepreneur zum einen dadurch aus, dass dieser in diverse Netzwerke eingebunden ist, um positive Ressourcen zu generieren. Zum anderen kennzeichnet institutionelle Entrepreneure, dass sie weitere Akteure für ihre Vision und deren Realisierung mobilisieren (vgl. Kapitel 3). Wie die obigen Ausführungen zeigen, weisen die Schulleitungen diese beiden Eigenschaften zum Teil auf. Auffallend ist zudem, dass zwar alle Schulleitungen in dichte Kontakt- und Kooperationsnetzwerke eingebunden sind, dabei aber nicht alle oben aufgeführten Akteursgruppen in gleicher Weise vertreten sind, d. h. die verschiedenen Akteursgruppen nicht gleichwertig von den Schulleitungen fokussiert werden. Dies liegt – so lässt sich annehmen – an der Opportunitätsstruktur, an begrenzten Ressourcen und an der Einschätzung der Schulleitung, die solche Netzwerkkontakte bevorzugen wird, von denen sie die größten Vorteile für die Schülerschaft erwartet. Dass Schule nicht als isolierte Einheit bestehen kann, ist jedoch für alle Schulleitungen klar.

Etablierung von schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern für Schule in der Migrationsgesellschaft

Die bisherigen Ergebnisse dieser Dissertation haben unter anderem deutlich gemacht, dass die formale und bürokratische Regulierung der Bildungsadministration sich für die Schulleitungen nicht immer in Handlungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität übersetzen lässt. Oder allgemeiner formuliert: Es besteht eine Inkongruenz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt und dem schulischen Alltag in der Migrationsgesellschaft. Diese Inkongruenz soll im Folgenden anhand eines – technischen und praktischen – Beispiels aus dem Alltag einer Schulleitung illustriert werden. Im nachfolgenden Zitat beschreibt die Leitung der Schule 7 einen Dialog mit dem Dezernat für Schule und Bildung der verantwortlichen Bezirksregierung. Das Gespräch dreht sich um die schulinterne Statistik, die

die Schulleitung zuvor im Rahmen der schulrechtlich festgelegten Dokumentationspflicht an die Bildungsadministration übermittelt hat⁵¹:

„Man muss ja auch immer die Statistik abgeben, und dann rufen die [Dezernat für Schule und Bildung] hier an und sagen 'Ihre Zahlen können nicht stimmen, Sie haben zu viele Schüler ohne Schulabschluss'. Dann sage ich 'Doch, ja'. Die können das nicht eingeben in ihrem System, dann wird das geändert. Wenn dort steht, '30 Schüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss', dann kann ich nirgendwo erklären, dass die auch erst seit drei Jahren in Deutschland sind und vorher noch nicht einmal wussten, wie man einen Stift in die Hand nimmt.“ (Schulleitung_7, Z. 205ff).

Die Schulleitung berichtet, dass das Dezernat für Schule und Bildung sie telefonisch kontaktiert habe, um eine Unstimmigkeit aufzuklären: Bei Eingabe der von der Schulleitung übermittelten Anzahl von Schüler*innen, die die Schule in dem entsprechenden Jahrgang ohne Abschluss verlassen haben, bringt die Eingabemaske der Anwendungssoftware des Dezerates eine Fehlermeldung hervor. Ein persönliches Gespräch sollte diese Unstimmigkeit auflösen – wobei das Dezernat davon ausging, dass der Schulleitung bei der Dokumentation der Daten ein Fehler unterlaufen sei und die vergleichsweise hohe Anzahl an Schüler*innen ohne Abschluss nach unten zu korrigieren sei. Die Anzahl an Schüler*innen ohne Abschluss ist von der Schulleitung jedoch korrekt eingepflegt worden. Die Anzahl entsprach lediglich nicht dem vordefinierten und standardisierten Format der Eingabemaske, die – so lässt sich annehmen – zwar eine gewisse Spannweite an numerischen Daten akzeptiert, diesen offenbar extremen Ausreißer jedoch nicht inkludieren kann. Die Daten wurden im Anschluss manuell von dem Dezernat übertragen. Insgesamt wurde der Schulleitung implizit vermittelt, dass die Schulabschlussquote des entsprechenden Jahrgangs nicht den Vorgaben – vermittelt durch die Fehlermeldung der Anwendungssoftware – sowie den Erwartungen – vermittelt durch die Annahme des Dezerates, dass es sich um eine fehlerhafte Dokumentation handelt – der politischen Umwelt entspricht.

Das Beispiel macht deutlich, wie inkongruent sich die Vorgaben und Erwartungen der Bildungsadministration zum schulischen Alltag in der Migrationsgesellschaft verhalten. Neben

⁵¹ Jede Einzelschule in Deutschland unterliegt einer schulrechtlich festgelegten Dokumentationspflicht über schul- und personenbezogene Daten. Diese Daten werden schulintern erhoben und für weitere Zwecke an die Bildungsadministration übermittelt. Die von der Einzelschule zu erhebenden Daten beziehen sich auf personale und schullaufbahnbezogene Eigenschaften von Schüler*innen, auf Eigenschaften der Lehrkräfte sowie Merkmale der Schulorganisation. Die Summe der erhobenen Daten von Einzelschulen bildet die Grundlage der amtlichen Schulstatistik.

dieser Inkongruenz zeigen die Ausführungen der Schulleitungen Folgendes: Zum einen wird die – im Kapitel 6 ausführlich beschriebene – quantifizierende Logik, die von der politischen Umwelt verwendet wird, deutlich. Zum anderen – und viel prägnanter – spiegelt sich in den Ausführungen der Schulleitung wider, dass sie eine fehlende Anerkennung seitens der politischen Umwelt wahrnimmt. Neben dem technischen Problem bei der Eingabe der Daten kann die systemgesteuerte Abfrage auch nicht erfassen, dass die Schüler*innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, „auch erst seit drei Jahren in Deutschland sind und vorher noch nicht einmal wussten, wie man einen Stift in die Hand nimmt“. Durch die zusätzliche Formulierung betont die Schulleitung einerseits die Herausforderungen bei der Beschulung von Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen und bisher keine (deutsche) Schule besucht haben. Andererseits unterstreicht die Schulleitung den kontinuierlichen Fortschritt, den diese Schüler*innen dennoch seit dem Schuleintritt gemacht haben. Es wird deutlich, dass es der politischen Umwelt – mit ihrer quantifizierenden Logik – an Instrumenten fehlt, die den Fortschritt der Schüler*innen und somit auch die Leistungen der Schule anerkennen. Ganz im Gegenteil, die Schulleitung wird zunächst von der politischen Umwelt kritisiert, indem die dokumentierte Schulabschlussquote als fehlerhaft angezweifelt wird. Zudem lässt die neo-institutionalistische Perspektive folgende Interpretation zu: Die Bildungsadministration übt durch ihr Handeln (zusätzlichen) Legitimationsdruck auf die Schule bzw. die Schulleitung aus. Insgesamt stellt sich die – ein wenig provokante – Frage, ob Schule in der Migrationsgesellschaft an den Vorgaben und Erwartungen der Bildungsadministration nur scheitern kann. Diese Frage wird an dieser Stelle nicht weiter erörtert. Näher betrachtet werden soll hingegen, welche Konsequenzen sich aus der wahrgenommenen Inkongruenz zwischen politischer Umwelt und Schule in der Migrationsgesellschaft für die Schulleitungen ergeben.

Leitend für die nachfolgenden Ausführungen ist die Annahme, dass die Inkongruenz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt und dem Alltag in der Schule im Rahmen der Migrationsgesellschaft zur Folge hat, dass die Schulleitungen eigene, schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität etablieren. Dies bedeutet, dass standardisierte Strukturelemente modifiziert, formale und bürokratische Regulierungen neu interpretiert, den eigenen Interessen dienend ausgelegt oder schlicht übergangen werden sowie neue, innovative Strukturelemente etabliert werden. Eine Schulleitung beschreibt dies mit den Worten:

„Die Kollegen organisieren und setzen sehr selbstständig um. Das ist eigentlich ein Glück für mich, dass ich da immer nur genehmigen muss und abnicken muss 'Können wir das so machen?'. Manchmal weiß ich es nicht so

genau, manchmal setze ich mich aber auch über bestehende [...] Schulgesetze hinweg, weil es einfach nicht passt.“ (Schulleitung_33, Z. 398ff).

Die Schulleitung beschreibt zunächst einen Umstand, der bereits in der vorherigen Kategorie *Die Netzwerke von Schulleitungen inklusiver Schulen* thematisiert wurde. So sind es häufig die Lehrkräfte, die Projekte initialisieren und selbstständig umsetzen, wobei die Schulleitung die Lehrkräfte administrativ entlastet. Interessant ist jedoch der zweite Teil des Zitates, in dem die Schulleitung bekundet, dass sie sich „über bestehende [...] Schulgesetze“ hinwegsetzt, „weil es einfach nicht passt“. Im Folgenden wird dies genau betrachtet, und es sollen Beispiele für die Etablierung eigener, schulinterner Handlungs- und Deutungsmuster für Schule in der Migrationsgesellschaft vorgestellt werden. Bemerkenswert ist, dass sich insbesondere bei den vier Schulen, die von den Schüler*innen mit Migrationshintergrund als inklusiv wahrgenommen werden, beobachten lässt, dass eigene, schulinterne Handlungsmuster etabliert werden, die nicht der formalen und bürokratischen Regulierung der Bildungsadministration entsprechen bzw. diese zweckdienlich neu interpretieren. Zuvor muss jedoch unterstrichen werden, dass die unten beschriebenen Beispiele nicht als *best practice model* zu verstehen sind. Vielmehr soll die Etablierung von schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern als konsequente Reaktion der Schulleitungen verstanden werden, die sich aus der Inkongruenz zwischen politischer Umwelt und Schule in der Migrationsgesellschaft ergibt.

Auch die Leitung der Schule 33 nimmt die oben beschriebene Inkongruenz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt und Schule in der Migrationsgesellschaft wahr. Die Schulleitung reagiert allerdings mit einem anderen Handlungs- und Deutungsmuster darauf. Zunächst sollen jedoch die Ausführungen der Schulleitung im Detail betrachtet werden. Als Antwort auf die Frage, welche Herausforderungen durch eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft an Schulleitungen gestellt werden, führt die Leitung der Schule 33 zunächst aus, dass die Bildungsvorstellungen, die in den Kernlehrplänen des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) festgehalten werden, sich nicht umsetzen lassen:

„Es gibt Kernlehrpläne. Wir können das mit denen [den Schüler*innen der Schule] nicht machen, was da drinnen steht. Das schaffen die erstmal von der Menge her nicht und auch von den Anforderungen her. Das packen die nicht. Das können wir wegschmeißen.“ (Schulleitung_33, Z. 405ff).

Die Schulleitung unterstreicht, dass die zu erwartenden Lernergebnisse, die in Kernlehrplänen definiert sind, das für die Schüler*innen der Schule tatsächlich erreichbare Leistungs niveau weit übersteigen. Hinsichtlich des Nutzens der Kernlehrpläne findet die Schulleitung deutliche

Worte – „Das können wir wegschmeißen“. In der Konsequenz modifiziert die Schulleitung bzw. die Schule die Kernlehrpläne soweit, dass diese dem Leistungsniveau der Schüler*innen entsprechen:

„Da haben wir eigene Lehrpläne geschrieben und natürlich sind die mit Blick auf die bestehenden Lehrpläne aber dann wirklich sehr, sehr weit runtergebrochen. Sonst wäre Unterricht hier nicht möglich.“ (Schulleitung_33, Z. 426ff).

Und auch hinsichtlich der Leistungsbewertung der Schüler*innen beschreibt die Schulleitung folgendes schulinternes Handlungs- und Deutungsmuster:

„Da sind Kinder dabei, die haben in Deutsch die Note ausreichend. Wenn Sie dann ins Heft sehen und schauen, was sie bringen und leisten, dann fragen Sie sich 'Ist das denn wirklich noch ausreichend oder schlechter?' Andere dagegen, die leistungsstärker sind, kriegen in Deutsch auch eine Vier, und dann kann man sagen 'Ja, das ist durchaus noch ausreichend oder befriedigend.' Und da kommen dann Sternchen dran und dann kriegen die extra einen Rang aufs Zeugnis, dass dies dem Leistungsstand einer Niveaustufe, die so und so vorgeht und gearbeitet hat, entsprechen. Das ist individuelle Förderung, unter diesem Deckmantel. Wir sollen ja jedes Kind individuell fördern, ne? So interpretieren wir es einfach daraus und nutzen das für uns.“ (Schulleitung_33, Z. 442ff).

Die Schulleitung legt dar, dass Schüler*innen, die im Fach Deutsch Leistungen von unterschiedlicher Qualität erbringen, häufig dieselbe Leistungsbewertung in Form der Note „ausreichend“ erhalten. Um bei gleicher Leistungsbewertung trotz unterschiedlichen Leistungsniveaus dennoch eine Form der nachvollziehbaren Differenzierung zu integrieren, wird die Leistung, die tatsächlich ihrer Bewertung entspricht, mit „Sternchen“ hervorgehoben und die/der Schüler*in erhält einen positiven Vermerk im Schulzeugnis. Oder mit anderen Worten: Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, erhalten eine bessere Note im Fach Deutsch, als die Note, die ihrem Leistungsniveau tatsächlich entsprechen würde. Dieses schulische Handeln lässt sich als positive Diskriminierung interpretieren. Positive Diskriminierung ist eine positive Ungleichbehandlung einer bestimmten Gruppe von Akteuren, welche jedoch im Vergleich zu Diskriminierung als legitim interpretiert wird. Die Legitimität dieser positiven Ungleichbehandlung fußt auf Erfahrungen von Diskriminierung, die diese Gruppe von Akteuren in ihrer Vorgeschichte erlebt hat und deren nachteilige Konsequenzen so lange entgegengewirkt werden müsse, bis die Ungleichverteilung (z. B. von Bildungschancen) beseitigt sei (vgl. Reisigl 2023). Kurzum, positive Diskriminierung verfolgt das Ziel der Ungleichbehandlung von Akteuren entgegenzuwirken. Daneben erwähnt die Schulleitung das Konzept der individuellen Förderung, das in der Verordnung über die Ausbildung und die

Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I des Ministeriums des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2012) fest verankert ist und dort wie folgt beschrieben wird:

„Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Recht auf individuelle Förderung, die auf die Herstellung der gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft unabhängig von Geschlecht, kultureller und sozialer Herkunft oder Behinderung hinwirkt. Hierfür erarbeitet jede Schule ein schulisches Förderkonzept, das im Rahmen der Bestimmungen für den Unterricht in den Schulformen Maßnahmen der inneren Differenzierung und Maßnahmen der äußeren Differenzierung umfasst.“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2012).

Nach diesen definitorischen Erläuterungen sollen die Ausführungen der Schulleitung nochmals expliziert werden: Zum einen zeigt sich eine positive Diskriminierung von Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, indem diese eine bessere Note erhalten, als es ihrer Leistung entspricht. Durch die positive Diskriminierung werden allerdings die Schüler*innen, deren Bewertung ihren Leistungen entspricht, schlechter gestellt. Die Schüler*innen wiederum erhalten zusätzliche Leistungsbewertungen (z. B. in Form eines Vermerks auf dem Zeugnis im Sinne der äußeren Differenzierung). Dies lasse sich unter dem „Deckmantel“ der individuellen Förderung erklären – so die Schulleitung. Das Ergebnis ist ein System der Leistungsbewertung, das auf positiver Diskriminierung und einer gewissermaßen extravaganten Auslegung des Schulrechts fußt. Dabei ist jedoch unstrittig, dass das Motiv der Kompensation von Defiziten im Vordergrund steht und der Verweis auf individuelle Förderung genutzt wird, um das schulische Handlungsmuster unanfechtbar zu machen. Die Frage nach dem „Warum?“ beantwortet die Leitung der Schule 22 wie folgt:

„Mit dem Ziel, die Schüler zu motivieren und sprachfähig zu machen, um ihnen überhaupt etwas zu vermitteln. Dass sie die Schule in der 5. Klasse beginnen und in der 10. Klasse mit mehr Wissen verlassen, möglichst mit Abschluss. Das ist unser Hauptziel, dass sie möglichst einen Schulabschluss kriegen. [...] noch ist es so, dass die meisten einen Abschluss bekommen, fast alle, ganz wenige nur nicht. Aber es wird zunehmen, weil wir die Zeit des Spracherwerbs und der Umsetzung, des bewussten Umgangs mit der Sprache, auch eine Anwendung in den Fächern [...] in den paaren Jahren, wo sie hier sind, das nicht so schaffen, wie es früher einmal möglich war. Wie man das mit einem deutschen Muttersprachler machen konnte. Und dann bleiben die Kinder leider auf der Strecke. Wir haben jetzt einen so einen Fall, da wissen wir jetzt schon, der kommt aus einer Alphabetisierungsklasse, den haben wir in die neunte Klasse gesetzt, weil er 16 ist, der wird, weil er kein Englisch hat und auch keine Sprachstandsprüfung als Ersatz machen kann in seiner eigenen Sprache, das bietet die Bezirksregierung als Ersatz nämlich an, wird er die Schule nach der 9. Klasse mit einem Entlassungszeugnis verlassen.“ (Schulleitung_33, Z. 454ff).

Zu Beginn der Ausführungen legt die Schulleitung dar, dass das oben beschriebene Handlungsmuster die Schüler*innen motivieren und ihre Sprachfähigkeiten fördern soll. Ob

dieses Ziel auf dem beschriebenen Weg tatsächlich erreicht wird, kann hier nicht näher diskutiert werden. Interessant ist jedoch, dass die Schulleitung im Anschluss ihr „Hauptziel“ offenbart: Das Hauptziel ist, dass möglichst viele Schüler*innen die Schule in dem entsprechenden Jahrgang mit einem Abschluss verlassen. Es lässt sich – aus neo-institutionalistischer Perspektive – annehmen, dass die Schulleitung neben dem Interesse an einem Abschluss der Schüler*innen, zugleich auch den Legitimitätsgewinn der Schule gegenüber der politischen Umwelt im Auge hat. Im Rückblick auf das eingangs beschriebene Beispiel der Leitung der Schule 7 legt sich folgende Annahme nahe: Auch die Leitung der Schule 33 antizipiert einen drohenden Legitimitätsverlust. Das Leistungsniveau der Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, könnte zu einer Schulabschlussquote führen, die nicht den Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt entspricht. In der Konsequenz etabliert die Schulleitung – sozusagen präventiv – eigene, schulinterne Handlungsmuster (z. B. Modifikation von Kernlehrplänen, so dass diese dem Leistungsniveau der Schülerschaft entsprechen; Etablierung eines Systems der Leistungsbewertung, das auf positiver Diskriminierung und einer unkonventionellen Auslegung des Schulrechts fußt), um das „Hauptziel“ Schulabschluss für möglichst viele Schüler*innen realisierbar zu machen und somit die Legitimitätsanforderungen gegenüber der politischen Umwelt zu erfüllen. Kurzum, die Inkongruenz zwischen politischer Umwelt und Schule in der Migrationsgesellschaft wird durch die Etablierung eigener, schulinterner Handlungs- und Deutungsmuster überwunden.

In der Zukunft sieht die Leitung der Schule 33 jedoch ein Problem: So werden umso mehr Schüler*innen die Schule ohne Abschluss verlassen, je kürzer ihre schulische Laufbahn in Deutschland und damit die Zeit des Spracherwerbs ist. Oder mit anderen Worten: Sinkt das Leistungsniveau der Schülerschaft, werden sich die etablierten Handlungs- und Deutungsmuster nicht aufrechterhalten lassen und die Anzahl der Schüler*innen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, wird steigen.

Im Folgenden soll ein weiteres Beispiel für die Etablierung von schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität aufgezeigt werden. So führt die Leitung einer Schule⁵² auf die Frage, wie der Religionsunterricht an der Schule organisiert sei, aus:

⁵² Zur weiteren Anonymisierung der Schulleitung bzw. Schule wird hier auf die Schulidentifikationsnummer verzichtet.

„Die Kinder können wählen zwischen Religion, also nicht katholisch oder evangelisch, sondern Religion oder praktische Philosophie oder – und das ist das, was ich eigentlich nicht so richtig darf – muttersprachlichen Unterricht, das ist bei uns Türkisch. Wenn wir die Kinder hier in der fünften Klasse aufnehmen, dann fragen wir das ab: 'Möchtest du am Religionsunterricht, an praktischer Philosophie oder am türkischen muttersprachlichen Unterricht teilnehmen?' Weil wir so viele Türken haben, wählen das viele, und das darf eigentlich nicht sein. Eigentlich darf der muttersprachliche Unterricht nicht dazu.“ (Schulleitung_X).

Auf Nachfrage, inwiefern das Handlungsmuster den Vorgaben der politischen Umwelt widerspricht, erläutert die Schulleitung:

„Weil die Kinder ja in diesem Block entweder Religionsunterricht oder PP [praktische Philosophie] machen. Es ist eigentlich nur das vorgesehen. Wir machen jetzt noch muttersprachlichen Unterricht. Es ist so eine kleine Auslegungsgeschichte im Schulgesetz. Da darf man das machen, müsste dann aber in diesem muttersprachlichen Unterricht auch kulturelle und religiöse Dinge thematisieren. Das machen wir nicht, aber ich könnte mich damit immer rausreden, wenn dann einer auf die Idee kommt, mir am Zeug zu flicken.“ (Schulleitung_X).

Und auf die Frage, ob es keinen anderen Weg gebe, herkunftssprachlichen Türkischunterricht für die Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund anzubieten, antwortet die Schulleitung:

„Das wäre sonst immer nach dem regulären Unterricht. Die anderen haben dann frei und die machen dann noch zwei Stunden Türkisch und dann haben die keine Lust mehr, und so ist es im normalen Stundenplan, dann haben die Türkisch, die anderen haben dann Religion oder PP [Praktische Philosophie]. Das ist ein organisatorischer Kniff, der dazu führt, dass dann noch einige Schüler Türkisch machen und ihre Muttersprache ein bisschen lernen können.“ (Schulleitung_X).

Die Schulleitung schildert, dass die Schüler*innen zu Beginn der fünften Klasse sich nicht nur für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht oder für das Fach Praktische Philosophie entscheiden können, sondern dass sie stattdessen auch herkunftssprachlichen Türkischunterricht wählen können. Im Anschluss bekundet die Schulleitung: „Eigentlich darf der muttersprachliche Unterricht nicht dazu, [...] weil die Kinder ja in diesem Block entweder Religionsunterricht oder PP [Praktische Philosophie] machen.“ So sind Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, laut Schulgesetz zur Teilnahme am Unterricht im Fach Praktische Philosophie verpflichtet (vgl. BASS 12 - 05 Nr. 1 2003). Dass die Schulleitung neben Religionsunterricht und Unterricht im Fach Praktische Philosophie noch herkunftssprachlichen Türkischunterricht zur Wahl stellt, sei „eine kleine Auslegungsgeschichte im Schulgesetz.“ So darf laut der Schulleitung herkunftssprachlicher Türkischunterricht als weiteres Wahlfach angeboten werden, wenn „in diesem muttersprachlichen Unterricht auch kulturelle und religiöse Dinge“ thematisiert werden. Auch wenn dies im Einzelfall kaum nachprüfbar ist, erlaubt dieser „organisatorischen Kniff“ der

Schulleitung ein herkunftssprachlichen Türkischunterricht in den regulären Unterrichtsalltag zu integrieren, und verdrängt diesen damit aus den Randstunden.

An dieser Stelle soll knapp dargelegt werden, wie der Unterricht in Türkisch des Landes Nordrhein-Westfalen organisiert ist. Türkisch kann in Nordrhein-Westfalen im herkunftssprachlichen und im Fremdsprachenunterricht gelernt werden. Der herkunftssprachliche Türkischunterricht wird von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I angeboten. Herkunftssprachlicher Unterricht findet außerhalb des regulären Unterrichts statt, und die Teilnahme daran ist für die Schullaufbahn der Schüler*innen in der Regel irrelevant, da er nur in Einzelfällen den fremdsprachlichen Leistungen gleichwertig ist. An mehreren weiterführenden Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen können Schüler*innen zudem Türkisch als Fremdsprache ab Klasse 6 bzw. Klasse 8 oder als neu einsetzende Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe wählen. Türkisch kann als Grundkurs und/oder als Leistungskurs belegt und mit der Abiturprüfung abgeschlossen werden. Türkisch als Fremdsprache ist ein reguläres Unterrichtsfach – sofern dies an der jeweiligen Schule angeboten wird (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024d). Indem die Schulleitung herkunftssprachlichen Türkischunterricht in den regulären Unterrichtsalltag integriert, stellt das Fach – zumindest im Stundenplan – ein reguläres Unterrichtsfach und nicht ein außerunterrichtliches Zusatzangebot dar. Dies hat zur Folge, dass mehr Schüler*innen mit türkischer Familiensprache in der fünften Klasse herkunftssprachlichen Türkischunterricht wählen und „ihre Muttersprache ein bisschen lernen können“. Das wiederum führt dazu, dass die Anzahl der Schüler*innen, die Türkisch im Anschluss als Fremdsprache wählen, steigt. Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, wie die Schulleitung die formale und bürokratische Regulierung der Bildungsadministration für ihren Zweck auslegt und schulintern eigene Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit Schüler*innen mit türkischer Familiensprache etabliert.

Abschließend lohnt sich ein Blick auf weitere Ausführungen der Schulleitung. So beschreibt die Schulleitung die Reaktion der damaligen Lehrerschaft auf den Wechsel an die Schule wie folgt:

„Als ich hier in diese Schule wechselte, sagte man mir aus damaligen Kollegenkreisen 'Du gehst jetzt an die Türkenschule'. So wurde das benannt, abfällig.“ (Schulleitung_X).

An späterer Stelle beschreibt die Schulleitung eine Entwicklung: Eine Entwicklung vom Etikett der „Türkenschule“, das neben der Komposition der Schülerschaft insbesondere auf einen defizitären Ruf der Schule hindeutet, hin zu einer Schule, die diese Komposition der Schülerschaft zu ihrem Vorteil nutzt und den herkunftssprachlichen Türkischunterricht als

Profilmerkmal für ihre Schule versteht. Inwieweit das oben beschriebene Handlungs- und Deutungsmuster der Schulleitung diese Entwicklung beeinflusst hat, kann an dieser Stelle nicht hinreichend geklärt werden. Es kann jedoch angenommen werden, dass der schulische Umgang mit dem Fach Türkisch dazu beiträgt, dass die Schüler*innen mit (türkischen) Migrationshintergrund die Schule als inklusiv wahrnehmen.

Als ein weiteres Beispiel für die Etablierung von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern soll die Struktur der Klassenpflegschaftssitzung der Schule 7 betrachtet werden. Zuvor stellt sich die Frage, welche Funktion dieses schulische Strukturelement innehat. So wird die Klassenpflegschaftssitzung in einer Eltern-Informationsbroschüre des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018) wie folgt beschrieben:

„Mindestens einmal im Schuljahr werden die Eltern zur Klassenpflegschaftssitzung eingeladen. Hier bekommen sie wichtige Informationen über Unterrichtsinhalte und Lernmittel sowie über alles, was die Klasse ihres Kindes betrifft. Für Eltern ist die Klassenpflegschaftssitzung eine gute Möglichkeit abzusprechen, in welchen Bereichen in der Schule sie sich engagieren können, zum Beispiel bei der Planung und Organisation von Klassenfahrten oder bei Klassen- und Schulfesten.“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018, S. 6).

Im Kontrast dazu beschreibt die Leitung der Schule 7 die Klassenpflegschaftssitzung wie folgt:

„Normalerweise gibt es ja am Anfang des Schuljahrs so etwas wie einen Elternabend, [...] die Elternpflegschaft. Das machen wir in den Klassen, wo Schüler neu nach Deutschland zugewandert sind, anders. Und zwar [...] in sechs verschiedenen Sprachen mit einer power point und mit vielen Piktogramm erklären wir überhaupt erstmal das deutsche Schulsystem und solche Sachen. Und dann versuchen wir Übersetzer zu gewinnen, so dass erstmal die grundlegenden Fragen zum Schulsystem und wie das hier konkret läuft beantwortet werden.“ (Schulleitung_7, Z. 273ff).

Diese direkte Gegenüberstellung ist interessant. Während es in der Definition der Klassenpflegschaftssitzung des Ministeriums um „Information über Unterrichtsinhalte und Lehrmittel“ und um Information zur Elternpartizipation bei der Organisation von „Klassenfahrten oder bei Klassen- und Schulfesten“ geht, steht bei der Beschreibung der Schulleitung die Heranführung der Eltern an das deutsche Bildungssystem im Fokus. Die Klassenpflegschaftssitzung wird – in Klassen, „wo Schüler neu nach Deutschland zugewandert sind“ – in sechs verschiedene Sprachen übersetzt, und Informationen zum deutschen Bildungssystem werden durch eine klare und vereinfachte Darstellung vermittelt. Ein Gremium der Elternmitwirkung – oder wie vom Ministerium für Schule und Bildung betitelt: das „Fundament der Mitbestimmung“ – stellt die Klassenpflegschaftssitzung damit nicht dar. Vielmehr liegt das zu erreichende Mindestziel darin, den Eltern grundlegende Informationen

zum deutschen Bildungssystem zu vermitteln. Damit stellt sich die Frage, wie Elternpartizipation in Gremien innerhalb von Schule in der Migrationsgesellschaft möglich gemacht werden kann. So zeigt z. B. Schmid (2018) entlang der unterschiedlichen Ebenen der Elternpartizipation – kollektiv, gruppenadressiert und individuell – Handlungsmuster auf, die dazu beitragen sollen, die Eltern mit Migrationshintergrund bei der schulischen Gestaltung zu integrieren (vgl. Schmid 2018).

Insgesamt zeigt sich, dass die Klassenpflegschaftssitzung in der Schule 7 kein Strukturelement zur Gestaltung von Schule *mit* den Eltern bildet. Vielmehr wurde die Struktur der Klassenpflegschaftssitzung so weit modifiziert, dass diese ein Strukturelement *für* die Eltern darstellt. Es könnte gar geschlussfolgert werden, dass es sich um ein neu etabliertes Strukturelement zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität handelt, das lediglich denselben Namen trägt.

In den vorangehenden Ausführungen wurden Beispiele der Etablierung von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in inklusiven Schulen präsentiert. Die Etablierung dieser Handlungs- und Deutungsmuster – so die Annahme in dieser Dissertation – ist die Konsequenz einer Inkongruenz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt und Schule in der Migrationsgesellschaft, die von den Schulleitungen wahrgenommen wird. Die Etablierung von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern zeigt sich darin, dass die Schulleitungen standardisierte Strukturelemente der Bildungsadministration modifizieren, formale und bürokratische Regulierungen, die im Schulgesetz formuliert sind, neu interpretieren, dem eigenen Zweck entsprechend auslegen oder schlicht übergehen oder neue, innovative Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität inkorporieren. Weitere schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster, die von den vier Schulleitungen bzw. Schulen implementiert wurden, die jedoch in diesen Kapitel nicht explizit angeführt wurden, sind z. B.: eine offiziell nicht vorgesehene Gewährung von Anrechnungsstunden zur Entlastung von Lehrkräften, die sich im besonderen Maße für die Schülerschaft engagieren; die Planung von gesonderten Lehrerkonferenzen für Lehrer*innen, die neu zugewanderte Schüler*innen unterrichten mit dem Ziel, den Lernfortschritt der Schüler*innen zu dokumentieren und weitere Fördermaßnahmen zu erarbeiten; die Implementation des „Deutschen Sprachdiploms“ als schulisches Strukturelement, bei dem es sich um einen Reimport aus dem Auslandsschulwesen

zur Prüfung für Deutsch als Fremdsprache handelt⁵³, sowie eine selbst initiierte Niveaustufendifferenzierung im Klassenverbund. Damit wird deutlich, dass die vier Schulleitungen eine Vielzahl von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern etabliert haben. In Hinblick auf die Frage, warum eine Etablierung von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern in dieser Untersuchung insbesondere bei diesen vier Schulen zu beobachten ist, können nur Annahmen getroffen werden. Einen Erklärungsansatz bietet das Konzept des institutionellen Entrepreneurs (vgl. DiMaggio 1988), das in dieser Dissertation bereits thematisiert wurde und von Battilana et al. (2009) folgendermaßen definiert wird:

“Building on DiMaggio’s (1988) definition and subsequent studies of institutional entrepreneurship, we argue that institutional entrepreneurs are change agents, but not all change agents are institutional entrepreneurs. Actors, in our view, must fulfill two conditions to be regarded as institutional entrepreneurs; (1) initiate divergent changes; and (2) actively participate in the implementation of these changes. Only actors who initiate divergent changes, that is, changes that break with the institutionalized template for organizing within a given institutional context, can be regarded as institutional entrepreneurs.” (Battilana et al. 2009, S. 68).

So lässt sich ableiten, dass institutionelle Entrepreneure dadurch gekennzeichnet sind, dass die von ihnen initiierten Handlungs- und Deutungsmuster von den Vorgaben und Erwartungen der institutionellen Umwelt abweichen. Und zum anderen beteiligen sich institutionelle Entrepreneure aktiv an der Durchsetzung von neuen, innovativen Handlungs- und Deutungsmustern. So vereinen die vier Schulleitungen der Schulen, die von den Schüler*innen mit Migrationshintergrund als inklusiv wahrgenommen werden, möglicherweise Eigenschaften, die auch bei institutionellen Entrepreneurs zu finden sind.

⁵³ Das Deutsche Sprachdiplom ist seit 2012 eine Maßnahme der sprachlichen Erstintegration für neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene des Landes Nordrhein-Westfalen. Damit erhalten die Schüler*innen einen zertifizierten Sprachnachweis. Es handelt sich demnach um ein standardisiertes Strukturelement, das von der Bildungsadministration für Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen bereitgestellt wird. Da jedoch nur wenige Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen an den DSD-Prüfungen teilnehmen (Schuljahr 2023/2024: 38 allgemeinbildende Schulen), wurde dieses Beispiel hier hinzugezogen (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule 2024).

Die Institutionalisierung nicht-institutionalisierte Freiräume

Das Prinzip der Serendipität wurde bereits erwähnt (siehe Kapitel 7) und soll an dieser Stelle expliziert werden. Der Begriff Serendipität – in der englischen Sprache *serendipity* – wurde geprägt durch den britischen Schriftsteller und Politiker Horace Walpole, der Serendipität in einem Brief aus dem Jahr 1754 als „accidental sagacity (for you must observe that no thing you are looking for, comes under this description)“ definiert (vgl. Merton und Barber 2006). Grundlage für die Definition von Walpole bildet wiederum das Märchen der „Drei Prinzen von Serendip“ und hier insbesondere die Szene, in der die drei Prinzen den zurückgelegten Weg eines verschwundenen Kamels anhand zufälliger Spuren rekonstruieren. Walpole benennt mit *accident* und *sagacity* die zwei zentralen Merkmale der Serendipität. So gehört zur Serendipität erstens ein Zufall (*accident*) – oder auch ein nicht zielgerichtet gesuchtes Ereignis – und zweitens Verstand bzw. Scharfsinn (*sagacity*) – also die Kompetenz eines Akteurs, ein zufälliges Ereignis entsprechend zu verarbeiten. Serendipität ist demnach nicht auf den Zufall zu reduzieren. Vielmehr beschreibt der Begriff positive Ereignisse, die sich einstellen, ohne dass Akteure zielgerichtet nach ihnen suchen, wobei zur Reaktion auf diese Ereignisse gewisse Kompetenzen des Akteurs (z. B. die Fähigkeit, flexibel auf Ereignisse zu reagieren und nicht zu starr auf ein ausgemachtes Ziel fokussiert zu sein, oder die Fähigkeit, materielle, administrative oder symbolische Ressourcen zu mobilisieren) erforderlich sind. Serendipe Ereignisse sind demnach mehr als nur „glückliche Zufälle“, wie sie anderer Stelle der Einfachheit halber in dieser Dissertation beschrieben wurden. Nach diesen definitorischen Erläuterungen stellt sich die Frage, wie das Prinzip der Serendipität mit der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft verknüpft ist.

Die Bedeutung des Zufalls für die Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft wird von den Schulleitungen vielfach betont. Insbesondere die Leitungen der Schulen 21 und 16 beschreiben, dass der Zufall für die Etablierung von neuen Handlungs- und Deutungsmustern zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität eine zentrale Rolle spielt. Auch die Leitung der Schule 33 erwähnt die Bedeutung des Zufalls für die schulische Organisation in dem Gespräch. Die Leitung der Schule 21 misst serendipen Ereignissen jedoch eine besondere Bedeutung bei und entfaltet dies in dem Gespräch ausführlich. Daher konzentrieren sich die folgenden Darlegungen auf die Ausführungen dieser Schulleitung.

Wie bereits in Kapitel 7 geschildert, bemerkt die Leitung der Schule 21 einen beträchtlichen institutionellen Druck der politischen Umwelt, verursacht durch bürokratische und formale Regulierungen und regulative Kontrollen. Die Wahrnehmung solchen Drucks äußert sich in den

Ausführungen der Schulleitung auch sprachlich. Sie spricht von einem „Weiterschieben des schwarzen Peters“; von einer „Übertragung der Verantwortung“ oder davon, „in die Verantwortung genommen zu werden“, sowie von einer „Last der Verantwortung“ und vom „Abwälzen“ von Verantwortung auf die Schulleitungen. Zudem spricht sie davon, „reguliert zu werden“ und die Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt „hinter sich bringen zu müssen“, sowie von einem „Band“ und einem „Korsett“, das „enger“ wird (vgl. Schulleitung_21, Z. 13ff). Insgesamt kann die wahrgenommene Einflussnahme der politischen Umwelt auf die schulische Organisation mit dem von der Schulleitung gewählten Begriff der „Überregulierung“ zusammengefasst werden. Laut der Schulleitung hat die Überregulierung zur Folge,

„dass Kollegen bei bestimmten Dingen, die eigentlich selbstverständlich geregelt werden könnten, mit gesundem Menschenverstand: 'Ich mach das jetzt'. Da erwarten die aber eine Regel, die ist aber nicht da und dann sind die blockiert, die können dann nicht handeln. Das ist eine ganz verrückte Angelegenheit.“ (Schulleitung_21, Z. 107).

Auch an weiterer Stelle beschreibt die Schulleitung, dass ausgeprägte bürokratische und formale Regulierungen Handlungspotentiale und Entscheidungskompetenzen von schulischen Akteuren

„kaputt machen, nicht mehr ermöglichen. Oder dass die [Kolleg*innen] gar nicht mehr auf die Idee kommen 'Ich könnte doch auch selber mal was gestalten', sondern 'Da muss es doch auch eine Regel geben'. Und die gibt es, also überwiegend gibt es die, und das ist sehr einschränkend und hemmend. Das hemmt den Laden.“ (Schulleitung_21, Z. 114ff).

Die Schulleitung beschreibt individuelle sowie institutionelle Konsequenzen, die sich aus einer Überregulierung von Schule durch die politische Umwelt ergeben. So blockiert Überregulation nicht nur die Handlungspotentiale und Entscheidungskompetenzen von schulischen Akteuren und damit die Etablierung von eigenen Handlungs- und Deutungsmustern, sondern in der Folge auch das Innovationspotential der schulischen Organisation – „Das hemmt den Laden“. Eine Überregulierung ist gleichbedeutend mit einer größtmöglichen Standardisierung, die – wie im Kapitel 7 ausführlich diskutiert – dem Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung der Leitung der Schule 21 entgegensteht.

Innerhalb der Überregulierung durch die politische Umwelt kann die Leitung der Schule 21 dennoch nicht-regulierte Freiräume ausmachen. So führt die Schulleitung aus:

„Wir haben jetzt, oder ich habe das große Glück, dass ich im Blick auf unsere Schulaufsicht, die Bezirksregierung X⁵⁴, an einen Dezernenten geraten bin, der sehr konziliant ist, sehr erfreulich in der Zusammenarbeit, das ist immer auf Augenhöhe. [...] Und die sind auch hoffnungslos überlastet, und ich habe manchmal so den Eindruck, also so denken die Dezernenten 'So lange ich nichts Schlimmes höre, ist alles in Ordnung, und dann frage ich auch nicht nach, sondern lass die mal machen! [...] Auch, dass ein Dezernent sagt 'Ich muss ja jetzt nicht bei jeder Maßnahme meine Nase reinstecken, ich weiß, dass es funktioniert'. Dass man dieses Vertrauen auch hat. Dieses Zutrauen 'Der Schulleitung xy, der macht das schon richtig und da muss ich nicht nachforschen'.“ (Schulleitung_21, Z. 64ff).

Durch die Strategien der Vermeidung, des Übersehens und der Diskretion (*logic of confidence*), die von Seiten der Bildungsadministration genutzt werden, ist es der Schulleitung nicht nur möglich, trotz untragbarer, unvereinbarer oder unerreichbarer Umweltvorgaben und -erwartungen Konformität und Legitimität zu sichern – wie in Kapitel 7 ausführlich thematisiert wurde. Diese Strategien der Vertrauensbildung der Bildungsadministration bieten der Schulleitung zudem einen Freiraum zur Etablierung eigener, schulinterner Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Dieser Freiraum ist, so wie die Schulleitung sagt, „zufällig“ und „nicht systemisch so hergestellt und auch nicht immer gewollt“ (Schulleitung_21, Z. 93). Den auf diese Weise entstandenen Freiraum nutzt die Schulleitung wiederum, um den schulischen Alltag zugunsten der Schülerschaft bzw. Schule zu gestalten. So fasst die Schulleitung zusammen:

„Insofern nutze ich diesen Freiraum immer zugunsten unserer Schülerinnen und Schüler, dass es in bester Weise für die klappt und ich bin relativ sicher, wenn ich haarklein beaufsichtigt werden würde, bekäme ich hier und da einen auf den Deckel.“ (Schulleitung_21, Z. 88ff).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulleitung eine starre formale und bürokratische Regulierung von der Bildungsadministration wahrnimmt. Diese Überregulierung untergräbt die Etablierung von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern und führt letztendlich dazu, dass schulische Innovationspotentiale blockiert werden. Gleichzeitig entstehen durch eine Aura des Vertrauens zwischen Bildungsadministration und Schule zufällige Freiräume, die die Schulleitung ermittelt und wahrnimmt, um eigene, schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster zu etablieren und den schulischen Alltag nach konkretem Bedarf zu gestalten. Insbesondere ist deutlich geworden, dass die Schulleitung Freiräumen zur Etablierung von schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern eine wesentliche Bedeutung beimisst. Im Folgenden erklärt die Schulleitung, warum dies so ist:

„Und auch diese grundsätzlichen Bedingungen, was den sozialen Raum angeht: Da darf man auch nicht annehmen 'Es ist eben so und wir haben halt diese 85% [Schüler*innen mit Migrationshintergrund].' Es sind dennoch jedes

⁵⁴ Ortsangabe, die zur Anonymisierung der Schule mit X ersetzt wurde.

Mal andere Kinder und andere Menschen, die hier zusammenkommen. Man darf sich nie der Illusion hingeben 'Man hat jetzt hier ein System und das funktioniert jetzt immer'. Das wird nicht gehen. [...]. Und wenn jetzt von behördlicher Seite, administerieller Seite immer mehr bis in das kleinste Detail reguliert wird, können Sie das nie mehr auffangen. Dann steht das fest, und das ist ein Riesenproblem. Daher denke ich weitere Grenzen, schon Grenzen, es muss in gewissen Grenzen bleiben, aber dieser Raum, der muss möglichst groß werden, und dann individualisieren auf die einzelne Schule und dann auch noch innerhalb der Schule. [...] Es gibt Grundstände hier, wir haben diesen hohen Anteil an Menschen/Kindern, die aus schwierigen Verhältnissen kommen, die durch alles Mögliche hervorgerufen wurden, aber auch das ist einem permanenten Wandel unterzogen. Das sind Menschen, Individuen.“ (Schulleitung_21, Z. 446ff).

Die Schulleitung betont, dass sich die in der fünften Klasse neugebildeten Jahrgänge trotz konstant bleibenden hohen Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund dennoch vom vorherigen Jahrgang unterscheiden. So sei die Komposition der Schülerschaft hinsichtlich zahlreicher – nicht quantifizierbarer – Merkmale „einem permanenten Wandel“ unterzogen. Das Ziel der Bildungsadministration, ein System von standardisierten schulischen Strukturelementen zu institutionalisieren, die dauerhaft Bestand haben und – so lässt sich annehmen – lediglich mit Blick auf quantifizierbare Merkmale der Komposition der Schülerschaft etabliert wurden, sei „ein Riesenproblem“. Die Schulleitung plädiert daher für „weite Grenzen“ und einen „möglichst großen Raum“ zum „Individualisieren“. Diese „weiten Grenzen“ stellt die Schulleitung proaktiv bereit, wie sie im folgenden Beispiel beschreibt:

„Die Ministerin hat so ein Projekt auf den Weg gebracht, wo man über eine sechs Jahre lang laufende Studie feststellen möchte – ich kann Ihnen jetzt schon sagen, wie das ausgeht, dafür brauche ich keine Studie –, ob, wenn man mehr manpower in Schulen bringt, ob das mehr bringt. Letztendlich steckt dahinter der Gedanke, ob man einen Sozialindex einführt. Den halte ich für sinnvoll, aber nicht in dieser Form. Dann könnten sich Schulen bewerben, also Schulen aus Brennpunkten. Und man konnte jetzt entweder über die Schiene MINT oder über kulturelle Schwerpunkte teilnehmen. Das wäre für uns der einzige Weg gewesen und das hätte dann dazu geführt, dass wir über einen Zeitraum von sechs Jahren stetig mehr – als unser eigentliches Stellendeputat hergibt – Lehrkräfte bekommen hätten, aber dann kulturelle Dinge machen müssen. Das heißt, ich wäre dann zu einem Kollegen gegangen und hätte dem gesagt 'Du bist Musiker, du machst mir jetzt mal ein Musical, und du bist Künstler, du machst jetzt mal ein schönes Kunstprojekt'. Dann hätte ich das so aus dem Boden stampfen müssen. Und ich mache das so in diesem weiten Rahmen: Zu mir kommt ein Musiklehrer und sagt 'Ich habe hier Kontakt zu dem Organisten X⁵⁵, mit dem arbeiten wir eng zusammen und wir haben überlegt, wir können ein Musical machen'. 'Ja macht, macht. Sofort! Ich bin sofort dabei! Ich stelle euch Geld zu Verfügung, Räumlichkeiten, was ihr braucht!' Und dann wird das super, weil die selber wollen und dann kriegen die auch die Kinder dazu bewegt, weil die selber diese Begeisterung für ihr Projekt haben, und das überträgt sich auch auf die Kinder.“ (Schulleitung_21, Pos. 652ff).

⁵⁵ Name eines Akteurs, der zur Anonymisierung mit X ersetzt wurde.

Die Schulleitung nimmt Bezug auf den Schulversuch „Talentschulen“, den das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen ins Leben gerufen hat. Der auf sechs Jahre angelegte Schulversuch startete im Jahr 2019 und „richtet sich insbesondere an Schulen, die vor besonderen Herausforderungen bei der Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler stehen – etwa aufgrund ihrer Lage in einem wirtschaftlich benachteiligten Stadtteil oder aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024a). Um den sozialen Nachteilen im Bildungsbereich entgegenzutreten und Modelle für mehr Bildungsgerechtigkeit zu erproben, werden den am Schulversuch teilnehmenden Schulen zusätzliche Ressourcen (z. B. Stellen für Lehrkräfte und Schulsozialarbeit, Fortbildungsbudget) zur Verfügung gestellt und unterrichtliche Konzepte erprobt. Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen sollen ein besonderes fachliches Förderprofil wie beispielsweise das Förderprofil „Kulturelle Bildung“ oder das Förderprofil „MINT“ (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) auf- oder ausbauen. Am Modellversuch nehmen insgesamt 60 Schulen (45 allgemeinbildende Schulen mit Sekundarstufe I und 15 berufsbildende Schulen) in Nordrhein-Westfalen teil (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024b). Voraussetzung für die Teilnahme war eine schriftliche Bewerbung.

Eine erste Kritik, die die Schulleitung gegenüber dem Schulversuch „Talentschule“ äußert, reiht sich in die Kritik ein, die die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen (GEW) oder auch die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e. V. (GGG) an dem Schulversuch „Talentschule“ vornimmt. So heißt es in einer Stellungnahme zu den Gesetzentwürfen der Landesregierung von der GEW Nordrhein-Westfalen, dass mit den Talentschulen „Leuchtturmschulen“ geschaffen werden anstelle einer bedarfsgerechten Ressourcenverteilung mit Hilfe eines validen Sozialindex (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2018). Auf diese Weise lenkt das Ministerium für Schule und Bildung von der Forderung nach einer sozialindizierten Ressourcensteuerung ab. So sagt auch die Leitung der Schule 21 im weiteren Verlauf des Gespräches zum Schulversuch „Talentschule“:

„Das ist völlig klar, dass mehr Lehrer in den Schulen mit kleineren Lerngruppen mehr bringt, gerade an solchen Standorten. Dafür brauche ich keine sechs Jahre zu warten und das mit teuer Geld auszuprobieren. Warum sagt man nicht jetzt schon 'Wir machen einen Sozialindex'. (Schulleitung_21, Z. 677ff).

Eine neo-institutionalistische Perspektive lässt weitere Kritik an dem Schulversuch „Talentschulen“ zu. Allein die Bezeichnung „Leuchtturmprojekt“ lässt die Annahme zu, dass Schulen durch die Teilnahme an dem Schulversuch ein prestigeträchtiges Strukturelement

inkorporieren, das ihnen Reputation und Prestige bringt, dadurch ihre Legitimität erhöht und letztlich Ressourcen sichert. Wie auch bei dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (siehe Kapitel 7) finden sich an dieser Stelle Potentiale für Entkopplungsmechanismen von Formal- und Aktivitätsstruktur. Da Schulleitungen die organisationale Struktur anderer Schulen beobachten und imitieren, wobei insbesondere als erfolgreich und legitim wahrgenommene Strukturen und Prozesse kopiert werden, ist es zudem wahrscheinlich, dass der Druck auf andere Schulen, die nicht am Schulversuch teilnehmen, erhöht wird (*mimetic isomorphism*).

Eine weitere Kritik, die die Schulleitung gegenüber dem Schulversuch „Talentschule“ vornimmt und die den Fokus auf die Frage zurücklenkt, wie die Leitung der Schule 21 proaktiv nicht-institutionalisierte Freiräume an der Schule bereitstellt, ist die folgende: Zwar würde die Schule als „Talentschule“ ein höheres Stellendeputat erhalten, aber die Schulleitung müsste dann einen kulturellen Schwerpunkt an der Schule etablieren. Dies würde bedeuten, dass die Schulleitung proaktiv auf Lehrkräfte zugehen müsste, um diese mit der Implementation schulischer Strukturelemente zu beauftragen. Vielfach betont die Schulleitung, dass schulische Strukturelemente, die aus einem Gestaltungswillen heraus eigenverantwortlich von den Lehrkräften implementiert werden, sich durch eine höhere Qualität auszeichnen. So werden die schulischen Strukturelemente aus einer intrinsischen Motivation heraus implementiert. Die Lehrkräfte halten die Inhalte dieser schulischen Strukturelemente auf diese Weise auch persönlich für bedeutsam. Diese Haltung überträgt sich auf die Schülerschaft – „Und dann wird das super, weil die selber wollen, und dann kriegen die auch die Kinder dazu bewegt, weil die selber diese Begeisterung für ihr Projekt haben, und das überträgt sich auch auf die Kinder.“ Aus diesem Grund entschied sich die Schulleitung gegen eine Bewerbung bei dem Schulversuch „Talentschule“ und betont stattdessen:

„Ich versuche das mit diesem weiten Rahmen hier hinzubekommen. Das bedeutet, dass Kolleginnen und Kollegen, die in irgendeiner Form – auch wenn es ihr privates Hobby ist – irgendetwas Tolles hier auf die Beine stellen wollen, weil sie es aus sich heraus gerne machen, dann lasse ich das zu. Das ist das A und O.“ (Schulleitung_21, Z. 648ff).

Die „weiten Grenzen“, der „weite Rahmen“ oder der „möglichst große Raum“ können als „nicht-institutionalisierte Freiräume“ definiert werden – Freiräume, die nicht formal oder bürokratisch reguliert werden. Die Schulleitung versucht eben diese Freiräume an der Schule zu schaffen. Dies expliziert die Schulleitung in den folgenden Ausführungen im Detail und nennt ein Beispiel:

„Es ist wichtig, dass man Möglichkeiten schafft, wo sich Zufälle ereignen können. Das ist etwas, was ich nachhaltig mitbekomme. Es müssen Räume für Zufälle geschaffen werden! Das klingt widersprüchlich. Das ist eigentlich ein Gegensatz: Möglichkeiten für Zufälle. Ein schönes Beispiel war in X. Da hat ein Orchester⁵⁶, die suchten eine neue Probestätte und fanden zufällig eine Schule, die eine große Aula hatte. Dann haben die vom X⁵⁷ [Orchster] dem zugestimmt und proben da zweimal die Woche abends, und die haben gesagt 'Wir möchten nichts außer Proben, wir möchten nichts mit der Schule zu tun haben, vielen Dank, dass wir hier proben können'. Die hatten von vornherein ausgeschlossen, etwas mit der Schule gemeinsam machen zu wollen. Dann hat sich aber durch Zufälle ergeben, dass dann doch mal ein Schüler da war, weil sie abends irgendwelche Veranstaltungen hatten und dann durften die doch mal zuhören und daraus hat sich Unglaubliches entwickelt, dann gab es dann plötzlich doch Musikkurse mit Profimusikern, obwohl sie das ausdrücklich so gar nicht wollten, hat sich das aus diesem Zufall ergeben. Das finde ich so wichtig. Es lässt sich vieles eben nicht regulieren. [...] Jeder Mensch ist individuell und das ist zufällig und dann muss man diesem Zufall auch entgegenkommen. Ich schaffe Möglichkeiten, dass sich Zufälle ergeben und dann auch entfalten, und dann kann man das immer noch systematisieren.“ (Schulleitung_21, Z. 956ff).

Die Schulleitung beschreibt, wie sich aus einem zufälligen Kontakt zwischen Schüler*innen und professionellen Musiker*innen eines Orchesters, das in den Räumlichkeiten der Schule probte, eine langfristige Zusammenarbeit zwischen dem Orchester und der Schule entwickelt hatte. Dies führte dazu, dass an der Schule Musikkurse von professionellen Musiker*innen angeboten wurden. Zur Etablierung solcher Strukturelemente braucht es „Räume für Zufälle“. Die Schulleitung konstituiert demnach „Möglichkeiten, dass sich Zufälle ergeben und dann auch entfalten“. – Sie institutionalisiert nicht-institutionalisierte Freiräume für serendipe Ereignisse.

Insgesamt lässt sich demnach schlussfolgern, dass die Schulleitung für die Institutionalisierung von nicht-institutionalisierten Freiräumen plädiert, um Opportunitäten für serendipe Ereignisse zu schaffen. Daraus können schulintern eigene Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität gewonnen werden, die auf dem intrinsischen Gestaltungswillen und der Eigeninitiative von schulischen Akteuren fußen. Für serendipe Ereignisse braucht es – wie schon dargelegt – neben dem Zufall gewisse Kompetenzen eines Akteurs zur Bearbeitung dieser Ereignisse. Die Leitung der Schule 21 hat in ihren Ausführungen und mit ihrer Haltung eine Idee davon vermittelt, welche Kompetenzen damit angesprochen werden. Abgeschlossen werden soll dieses Kapitel mit den Worten der Schulleitung, die zum Ende des Gesprächs einen Wunsch formuliert:

⁵⁶ Name des Orchesters, der zur Anonymisierung mit X ersetzt wurde.

⁵⁷ Information über das Orchester zur Anonymisierung mit X ersetzt wurde.

„Ich wünsche mir, dass man von dieser Überregulierung wegkäme. Ich möchte schon einen Rahmen haben, aber so, dass es individuell der einzelnen Schule möglich wird, nach ihren Bedingungen und Möglichkeiten das möglichst Beste innerhalb dieses Rahmens auf den Weg zu bringen. Und das können wir im Moment nicht, da fehlen Freiheiten und wir sind zu eng eingeschnürt und in einigen Bereichen muss ich ein wenig in die Illegalität, damit das funktionieren kann.“ (Schulleitung_21 Z. 1044ff).

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die dritte Forschungsfrage dieser Dissertation behandelt:

- (3) Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit den vier Leitungen von Schulen, die in dieser Untersuchung als besonders erfolgreiche Schulen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität identifiziert wurden, kurz zusammengefasst:

- Die vier Schulleitungen inklusiver Schulen verfügen über ein dichtes Netzwerk diverser Akteure, die in die Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft – aktiv oder passiv – miteinbezogen werden.
- Die vier Schulleitungen betonen die Bedeutung von Elternarbeit und widmen sich dieser mit großem Engagement. Dabei fungieren sie nicht ausschließlich als Schnitt- und Vermittlungsstelle zwischen Lehrkräften und Eltern, sondern sind selbst intensiv in die Elternarbeit integriert.
- Neben formalen und standardisierten Wegen der Professionalisierung von Schulleitungen, etablieren die Schulleitungen informale und individuelle Strukturelemente, die Ziele der Weiterbildung und Beratung vereinen.
- Die vier Schulleitungen inklusiver Schulen fokussieren die Vernetzung mit unterstützenden Akteuren (z. B. Vereinen; Stiftungen; Universitäten; dem Jugendamt; der Bundesagentur für Arbeit; Museen und Theatern sowie Unternehmen). Um positive Ressourcen für die Schüler*innen zu sichern, werden dabei etwaige Netzwerkpotenziale ausgeschöpft und Ressourcen mit Nachdruck eingefordert.
- Eine Vielzahl an schulischen Akteuren (z. B. Sozialpädagog*innen, Lehrkräfte und die Schulleitung selbst) ist bei der Vernetzung der Schule mit unterstützenden Akteuren beteiligt.
- Um die Inkongruenz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt und dem Alltag in der Schule im Rahmen der Migrationsgesellschaft zu überwinden, etablieren die Schulleitungen eigene, schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster

zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Dies lässt sich insbesondere bei den vier Leitungen besonders erfolgreicher Schulen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität feststellen.

- Die Etablierung von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmustern zeigt sich darin, dass die Schulleitungen standardisierte Strukturelemente der Bildungsadministration modifizieren, formale und bürokratische Regulierungen, die im Schulgesetz formuliert sind, neu interpretieren, dem eigenen Zweck entsprechend auslegen oder schlicht übergehen oder neue, innovative Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität inkorporieren.
- Eine Etablierung von eigenen, schulinternen Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität dient auch der Sicherung von Legitimität gegenüber der politischen Umwelt.
- Eigene, schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster, die in dem Kapitel diskutiert wurden sind z. B. die Modifikation von Kernlehrplänen; die Etablierung eines eigenen Systems der Leistungsbewertung; die Einbindung von herkunftssprachlichen Unterricht in den Regelunterricht; die Modifikation von schulischen Strukturelementen der Elternarbeit etc.
- Die Bedeutung von serendipitischen Ereignissen für die Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft wird von den Schulleitungen inklusiver Schulen betont.
- Die Schulleitungen stellen proaktiv nicht-institutionalisierte Freiräume, die nicht formal oder bürokratisch reguliert werden, bereit, um Opportunitäten für serendipite Ereignisse zu schaffen. Dies wurde anhand der Ausführungen einer Schulleitung im Detail aufgezeigt.
- Schulische Strukturelemente, die aus einem Gestaltungswillen heraus eigenverantwortlich von z. B. Lehrkräften implementiert werden, zeichen sich durch eine andere Qualität aus, als standardisierte Strukturelemente der Bildungsadministration.
- Die Handlungs- und Deutungsmuster der vier Schulleitungen inklusiver Schulen weisen Parallelen zum Modell des institutionellen Entrepreneurs (vgl. DiMaggio 1988) auf.

9 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Dissertation ist es, neue Erkenntnisse zur Schule in der Migrationsgesellschaft und insbesondere über den Umgang von Schulleitungen mit migrationsbedingter Diversität zu erlangen. Dazu wurden folgende drei Forschungsfragen beantwortet:

- (1) Welche Perspektiven auf migrationsbedingte Diversität werden von den Schulleitungen verwendet?
- (2) Welche Handlungs- und Deutungsmuster nutzen Schulleitungen beim Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule?
- (3) Wie gestalten Schulleitungen eine inklusive Schule für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft?

Methode

In dieser Dissertation wird ein *Mixed-Methods-Design* verwendet, genauer gesagt das *Explanatory Sequential Mixed Methods Design*. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass eine qualitative Phase auf einer quantitativen Phase des Forschungsprozesses bzw. auf den Ergebnissen der quantitativen Phase aufbaut (vgl. Creswell und Creswell 2018). In dieser Dissertation wurden in einer quantitativen Forschungsphase Schulen für eine nachfolgende qualitative Forschungsphase ausgewählt, in welcher qualitative Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen durchgeführt wurden.

Die Datenbasis dieser Dissertation bildet die erste Befragungswelle der quantitativen Schulstudie „Soziale Integration im Jugendalter“ (*Social Integration and Boundary Making in Adolescence*, vgl. Kroneberg 2022). Der für die Auswahl von Schulen verwendete Datensatz enthält Angaben von 1.339 Schüler*innen mit Migrationshintergrund der siebten Jahrgangsstufe aus 33 Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen sowie Angaben der 33 Leitungen dieser Schulen.

Die Auswahl der Schulen für die qualitative Untersuchung erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden Schulen identifiziert, in denen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig hohe oder niedrige Inklusion in die Schulgemeinschaft wahrnehmen. Die Identifikation der Schulen erfolgt mittels einer Modellierung der Beziehung zwischen der wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und individuellen Merkmalen der Schüler*innen sowie sozistrukturellen Merkmalen der Schule in zwei Mehrebenenregressionen. Durch eine Inspektion des Fehlerterms des Levels-2 können diejenigen Schulen ausgewählt werden, bei denen die ausgewählten individuellen Merkmale

der Schüler*innen und die sozistrukturellen Merkmale der Schule die mittlere wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur unzureichend erklären können. Das Auswahlverfahren ermöglichte die Identifikation von Schulen, in denen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine auffällig niedrige wahrgenommene Inklusion in die Schulgemeinschaft berichten, sowie von Schulen, in denen die wahrgenommene Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund auffällig hoch ausfällt. In einem ersten Schritt der Auswahl von Schulen wurden elf Schulen ausgewählt, von denen sechs positiv und fünf negativ abweichende Schulen sind. An diesen Schulen wurden die Perspektiven der Schulleitungen auf migrationsbedingte Diversität sowie deren Handlungs- und Deutungsmuster im Umgang mit migrationsbedingter Diversität untersucht [Forschungsfrage 1 und 2].

Um die Handlungs- und Deutungsmuster von Schulleitungen zu untersuchen, die bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft besonders erfolgreich sind, wurden unter den positiv abweichenden Schulen weitere Schulen selektiert [Forschungsfrage 3]. Dazu werden die beiden Mehrebenenregressionen um zwei Merkmale zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität ergänzt. Im Anschluss werden Schulen selektiert, die im ersten Schritt der Fallauswahl als positiv abweichende Schulen identifiziert wurden und bei denen eine Inspektion des Fehlerterms des Level-2 nach der Integration der Merkmale zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität keine auffällige Abweichung mehr aufweist. In diesen Schulen lassen sich statistische Hinweise dafür finden, dass der schulische Umgang mit migrationsbedingter Diversität einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben könnte. In einem zweiten Schritt der Fallauswahl wurden so vier Schulen identifiziert, die sich als besonders erfolgreich bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft ausweisen.

Im Anschluss wurde eine qualitative Forschungsstudie durchgeführt, in deren Rahmen Gespräche mit den Schulleitungen der elf ausgewählten Schulen geführt wurden. Zur Erhebung der Daten wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985) eingesetzt, das durch eine offene, halbstrukturierte Form der Befragung gekennzeichnet ist. Diese ermöglicht den Schulleitungen, sich verhältnismäßig frei zu äußern. Dabei liegt jedoch der Fokus auf einer bestimmten Problemstellung, auf die im Verlauf des Interviews immer wieder zurückgeführt wird. Zur Auswertung der Gespräche wurde die konstruktivistische Neuausrichtung der *Grounded Theory* durch Charmaz (2014) herangezogen, um einen interpretativen Zugang zu den Gesprächen mit den Schulleitungen zu eröffnen. Im Rahmen der Auswertung der Gespräche mit den Schulleitungen konnten so zentrale Kategorien zum schulischen Umgang

mit migrationsbedingter Diversität herausgearbeitet werden, die sich als relevant für die Beantwortung der drei Forschungsfragen erwiesen.

Zusammenfassung

Bei der Frage nach den Perspektiven von Schulleitungen auf migrationsbedingte Diversität geht es darum, wie Schulleitungen Diversität wahrnehmen, interpretieren und bewerten. Den theoretischen Rahmen zur Beantwortung der Forschungsfrage bildet die vielfach rezipierte organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie von Ely und Thomas (vgl. Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) mit ihrer Erweiterung durch Dass und Parker (1999) in Verbindung mit Überlegungen der Migrationspädagogik.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Schulleitungen in den Gesprächen nicht eine einzige Perspektive auf migrationsbedingte Diversität aufzeigen, sondern dass sie verschiedene Elemente unterschiedlicher Perspektiven zum Ausdruck bringen. Dies bedeutet, dass die Schulleitungen manchmal in dieser und manchmal in jener Perspektive auf migrationsbedingte Diversität blicken. Dabei hängt die gewählte Perspektive unter anderem ab von der betrachteten Dimension von Diversität und vom situativen Kontext. Die Familiensprachen der Schüler*innen beispielsweise werden von den Schulleitungen zwar grundsätzlich, aber durchaus nicht immer als Ressource wahrgenommen. Wird die Familiensprache der Schüler*innen beispielsweise als Hindernis beim Durchlaufen einer klassisch institutionalisierten Schullaufbahn in Deutschland wahrgenommen, findet ein Wechsel von einer ressourcen- hin zu einer defizitorientierten Perspektive statt. Die Familiensprachen der Schüler*innen werden demnach vor dem Hintergrund eines anderen Kontexts unterschiedlich bewertet. In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass die Schulleitungen zahlreiche Elemente der organisationssoziologischen Perspektive auf migrationsbedingte Diversität verwenden. Dabei werden alle von Ely und Thomas (vgl. Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001) sowie von Dass und Parker (1999) definierten Perspektiven auf Diversität zum Ausdruck gebracht: von der *Resistance* Perspektive über die *Discrimination-and-Fairness* Perspektive und die *Access-and-Legitimacy* Perspektive hin zur *Integration-and-Learning* Perspektive.

Gleichzeitig wird deutlich, dass eine alleinige Gegenüberstellung von ressourcenorientierter und defizitorientierter Perspektive der Komplexität der Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität durch die Schulleitungen nicht gerecht wird. Es zeigen sich zahlreiche weitere einander gegenüberstehende Perspektiven. Dazu gehören etwa die quantifizierende und die dramatisierende Perspektive. Einerseits nutzen einige Schulleitungen eine rationalisierende, quantifizierende Darstellung, wenn sie über die migrationsbedingt diverse Komposition der Schülerschaft sprechen. Diese Quantifizierung der Komposition der Schülerschaft ist

kennzeichnend für die Kommunikation der Schulleitung mit der Bildungsadministration. So richtet die Bildungsadministration häufig Legitimitätsanforderungen in Form von Quantifizierungen an die Schulleitungen (z. B. Dokumentation von Schulabschlussquoten, Dokumentation der Komposition anhand unterschiedlicher Dimensionen von Diversität). Die Bildungsadministration erfüllt damit ihre Kontrollfunktion, während gleichzeitig eine minimale Evaluation und Kontrolle von schulischen Aktivitäten stattfindet. Dies wird in dieser Dissertation als „zeremonielle Quantifizierung“ bezeichnet. Die Schulleitungen reproduzieren in den Gesprächen die Kommunikation mit der Bildungsadministration und nutzen diese quantifizierende, rationalisierende Sprache bei der Beschreibung der Schülerschaft. Andererseits zeigt sich bei einigen Schulleitungen eine Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität. Dies manifestiert sich in der Verwendung einer sprachlichen Intensivierungssemantik seitens der Schulleitungen, wenn diese die Komposition der Schülerschaft thematisieren. Die Verwendung dieser Intensivierungssemantik verleiht den Aussagen der Schulleitung nachdrückliche Prägnanz. Es ist jedoch bemerkenswert, dass insbesondere diejenigen Schulleitungen eine Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität vornehmen, die als besonders erfolgreich bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft identifiziert wurden. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Schulleitungen, die migrationsbedingte Diversität intensiv („dramatisch“) wahrnehmen, die schulischen Strukturen stärker darauf abstimmen und daher erfolgreicher bei der Gestaltung einer inklusiven Schulgemeinschaft sind. So lässt sich ableiten, dass die Schulleitungen den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität an der Schule entlang ihrer (Ent-)Dramatisierung von migrationsbedingter Diversität konzipieren und legitimieren.

Eine weitere Divergenz, die in den Gesprächen mit den Schulleitungen deutlich wird, ist die zwischen Differenz und Gleichheit. Zum einen verwenden die Schulleitungen die Metapher einer „bunten“ Schülerschaft. Die Schulleitungen vermitteln damit den Eindruck einer Perspektive auf migrationsbedingte Diversität, die als *diversity conscious* bezeichnet werden kann. Diese Perspektive beinhaltet die aktive Anerkennung von migrationsbedingter Diversität und unterscheidet sich von einer neutralen Haltung gegenüber migrationsbedingter Diversität sowie von einer Fokussierung auf die Gleichheit der Schüler*innen. Die Fokussierung auf die Gleichheit der Schüler*innen kann als *diversity blindness* beschrieben werden und äußert sich in Egalitäts-Aussagen der Schulleitungen, in welchen sie betonen, „blind“ gegenüber ethnischen oder kulturellen Unterschieden zwischen den Schüler*innen zu sein. Die „Buntheit“-Metapher betont die Unterschiede zwischen Schüler*innen und löst sich gleichzeitig vom Konzept der Assimilation. Egalitäts-Aussagen hingegen betonen die

Gleichheit der Schüler*innen und propagieren Assimilation. Mit Blick auf die internationale Diskussion lässt sich hier auch von einer Gegenüberstellung von *salad bowl* vs. *melting pot* sprechen. Zudem zeigen sich Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Inklusion seitens der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Bearbeitung von Diversität seitens ihrer Schulleitungen. So ist es interessant festzustellen, dass Schulen, an denen die Schulleitungen Egalitäts-Aussagen nutzen, die wahrgenommene Inklusion vergleichsweise gering ausfällt. Allerdings ist dieser Zusammenhang in weiteren Forschungsarbeiten zu erhärten.

Des Weiteren zeigt sich: Auch wenn Schulleitungen nach außen in der Regel ein Konzept zur Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität kommunizieren, in dem Diversität wertgeschätzt wird, weisen sie in den Gesprächen teilweise deutliche Unterschiede hinsichtlich einer proaktiven und passiven bzw. einer aktiven und reaktiven Bearbeitung von migrationsbedingter Diversität auf. Die Annahme, dass Schule ein Reproduzent gesellschaftlicher Muster ist, entspricht dabei einer reaktiven Verarbeitung von migrationsbedingter Diversität („Schule als Spiegelbild der Gesellschaft“). Umgekehrt entspricht die Annahme, dass Schule ein Vorbild für die Gesellschaft ist, einem aktiven Umgang mit migrationsbedingter Diversität („Schule als Gegenentwurf zur Gesellschaft“).

Der zweite Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation liegt in der Frage welche Handlungs- und Deutungsmuster Schulleitungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität an ihrer Schule nutzen. Die Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus mit ihren beiden Strömungen – der makroinstitutionalistischen Perspektive (vgl. Meyer und Rowan 1977; DiMaggio und Powell 1983; Weick 1976) und der mikroinstitutionalistischen Perspektive (vgl. Zucker 1977, 1983; DiMaggio 1988; Weick 1995) – liefert zahlreiche Konzepte, die den theoretischen Rahmen für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage bilden.

Zunächst war zu klären, von welcher Seite Schulleitungen Vorgaben und Erwartungen wahrnehmen, die sie schließlich in Handlungs- und Deutungsmuster umsetzen müssen. Schulleitungen nehmen heterogene und komplexe Vorgaben und Erwartungen wahr, die direkt durch die Bildungsadministration und indirekt durch Normen der Profession sowie durch

soziokulturelle Überzeugungen und Vorstellungen an die Schule herangetragen werden⁵⁸. Es ist nicht überraschend, dass die Bildungsadministration, vertreten durch die verschiedenen Schulaufsichtsbehörden, eine zentrale Rolle spielt und einen starken institutionellen Druck auf die Schulleitungen ausübt. Neben einer ausgeprägten formalen und bürokratischen Reglementierung, die sich häufig nicht in Handlungsmuster umsetzen lässt, nehmen die Schulleitungen auch ein „Weiterreichen des Schwarzen Peters“ durch die Bildungsadministration wahr. Das hierarchische Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung ist also nicht nur durch Regulierung und Kontrolle gekennzeichnet, sondern auch durch das Abwälzen von Unannehmlichkeiten, das Abschieben von Verantwortung und das Abwälzen von Schuld – so die Schulleitungen. Im Interesse an der Umsetzung der Vorgaben und Erwartungen der Bildungsadministration, werden Strategien der Vertrauensbildung (*logic of confidence*) eingesetzt. So wendet die Bildungsadministration eine Reihe von Strategien an, die darauf abzielen, mögliche Probleme, Inkonsistenzen oder Irritationen der Schulen bei der Erfüllung ihrer Legitimationsanforderungen zu übersehen oder diskret zu behandeln. Auf diese Weise können die Schulen die an sie gestellten Legitimitätsanforderungen dennoch erfüllen. Die Rolle der Bildungsadministration hinsichtlich der Frage des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität wird von den Schulleitungen unterschiedlich bewertet. In dieser Dissertation wurden zwei Schulleitungen betrachtet, deren Handlungs- und Deutungsmuster als diametral gegenüberliegende Pole beschrieben werden können. Ein Pol ist charakteristisch für Schulleitungen, deren Handlungs- und Deutungsmuster auf eine Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung von Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität hindeuten. Diese Schulleitungen weisen der Bildungsadministration eine zentrale Rolle zu. Die Bildungsadministration soll ausdifferenzierte schulische Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität gewährleisten und nachvollziehbare Handlungsmuster bereitstellen, die sich durch die Schulleitung ohne Irritationen umsetzen lassen. Diesbezüglich sind beispielsweise eindeutige Weisungen zum Umgang mit religiösen, aber nicht gesetzlichen Feiertagen sowie die Standardisierung von organisationalen Abläufen und die Bereitstellung von effizienten Kooperationsnetzwerken etwa für die Rekrutierung von Dolmetscher*innen zu nennen. Der

⁵⁸ Dabei steht die Schule in der Migrationsgesellschaft neben zentralen Vorgaben und Erwartungen wie der Wissensvermittlung und Sozialisation weiteren komplexen Vorgaben und Erwartungen gegenüber, wie (1) der Schaffung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, (2) der Förderung von kulturellen Kompetenzen und der Prävention von Diskriminierung und Rassismus und (3) lokalen Vorgaben und Erwartungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität (siehe Kapitel 2).

gegenüberliegende Pol ist charakteristisch für Schulleitungen, deren Handlungs- und Deutungsmuster einen Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung von schulischen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität aufweisen. Trotz der Ausweitung von autonomen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen für Schulleitungen seit Mitte der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland und insbesondere in Nordrhein-Westfalen beschreiben diese Schulleitungen eine „Überregulierung“, die die Etablierung von (neuen) eigenen Handlungsmustern zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität untergrabe. Diese Schulleitungen fokussieren die Etablierung eigener, schulinterner Handlungsmuster und klammern die Bildungsadministration zum Teil bewusst aus der schulischen Organisation aus. Sie integrieren die von der Bildungsadministration an sie gerichteten Verordnungen, Gesetze und Weisungen so weit in die schulische Struktur, dass sie deren Legitimationsanforderungen gerecht werden. Folglich nimmt die Bildungsadministration eine nachgeordnete Rolle beim schulischen Umgang mit migrationsbedingter Diversität ein. Interessant ist die beobachtete Paarung zwischen dem Wunsch der Schulleitung nach De-Institutionalisierung und Individualisierung von schulischen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität und einer auffällig hohen wahrgenommenen Inklusion der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft. Diese Beobachtung gibt Anlass zu weiteren Forschungsarbeiten, die den Zusammenhang zwischen den Handlungs- und Deutungsmustern der Schulleitung, die auf Individualisierung hindeuten, und der Etablierung von neuen, innovativen Strukturen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität untersuchen.

Unabhängig davon, ob die Handlungs- und Deutungsmuster der Schulleitungen auf der Forderung nach Institutionalisierung und Standardisierung oder dem Wunsch nach De-Institutionalisierung und Individualisierung basieren, lässt sich ihnen jedoch eine Gemeinsamkeit zuschreiben: Sie repräsentieren eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“. Dies äußert sich darin, dass die Schulleitungen zahlreiche schulische Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in den Gesprächen hervorheben. Unter anderem schildern sie, dass Weihnachtsfeierlichkeiten religions- und kultursensibel ausgerichtet werden, sodass Gemeinschaftsbewusstsein innerhalb einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft gefördert wird. Zudem zeigen sich die Schulen engagiert bei der Anti-Rassismus-Arbeit und beschreiben zahlreiche Projekte und Aktionen, die das Ziel verfolgen, eine inklusive Schulgemeinschaft zu gestalten. Gleichwohl lassen sich Hinweise dafür ausmachen, dass einige Schulen zwar als „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ gelten möchten, der schulische Alltag jedoch von dieser „Hülle der

Legitimation“ entkoppelt ist. Dies wird exemplarisch an der Organisation eines Weihnachts- oder Winterfestes und dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ aufgezeigt. Dabei wird deutlich, dass einige Schulen Elemente in ihre Struktur aufnehmen, die auf eine „gute Schule in der Migrationsgesellschaft“ hinweisen, und infolgedessen die Vorgaben und Erwartungen erfüllen, die von der Bildungsadministration oder durch soziokulturelle Vorstellungen etc. an sie gerichtet werden. Gleichzeitig ist der tatsächliche schulische Alltag nur lose oder auch gar nicht an diese Repräsentation der Schulen nach außen gekoppelt. So gestaltet eine Schule beispielsweise eine Weihnachtsfeier, die nach außen den Eindruck einer interkulturellen Gestaltung vermittelt, aber letztlich keine Elemente enthält, die die interkulturelle Diversität der Schülerschaft berücksichtigen. Die Frage, warum Schulen diese „Hülle der Legitimation“ schaffen, lässt sich wie folgt beantworten: Die Schulleitungen stehen unter Legitimationsdruck und integrieren solche Strukturelemente, die symbolisieren, dass sie die Anforderungen und Erwartungen, die von verschiedenen Seiten an sie gerichtet werden, erfüllen. Dabei haben die Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität unterschiedliche Legitimationswirkungen. Sie unterscheiden sich z. B. im Hinblick auf Prestige und Reputation und entsprechend dieser Repräsentation nach außen werden die Strukturelemente von den Schulleitungen eingesetzt. So kann es sein, dass Schulleitungen Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität implementieren, weil sie einen Legitimationsgewinn antizipieren – nicht aber weil sie eine weitreichende Auswirkung auf den schulischen Alltag erwarten. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Schulleitungen die Organisationsstruktur anderer Schulen beobachten und imitieren. Dabei werden insbesondere Strukturen und Prozesse kopiert, die als erfolgreich und legitim wahrgenommen werden, unabhängig von den Auswirkungen dieser Strukturelemente auf den tatsächlichen Schulalltag.

Nachdem herausgearbeitet wurde, wie Schulleitungen eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft wahrnehmen, und ihre Handlungs- und Deutungsmuster im Umgang mit migrationsbedingter Diversität betrachtet wurden, stellte sich die Frage, wie Schulleitungen eine inklusive Schulgemeinschaft für eine migrationsbedingt diverse Schülerschaft etablieren können. Um diese Frage zu beantworten, wurden die Handlungs- und Deutungsmuster solcher Schulleitungen betrachtet, die als besonders erfolgreich bei der Herstellung einer inklusiven Schulgemeinschaft wahrgenommen werden. Im Fokus der Untersuchung stehen die Gemeinsamkeiten dieser Schulleitungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Dabei zeigt sich zunächst, dass die Schulleitungen solcher erfolgreichen Schulen allesamt dichte Netzwerke von Akteuren pflegen, welche die Gestaltung von Schule in der

Migrationsgesellschaft – aktiv oder passiv – unterstützen. Es wird deutlich, dass die Schulleitungen eine vertrauensvolle und partizipative Beziehung zwischen Eltern und Schule sowie zwischen den Eltern fokussieren. Zudem pflegen die Schulleitungen oftmals enge Kontakte mit anderen Schulleitungen. Dabei etablieren sie ein lokales professionelles Netzwerk und betonen die Bedeutung von informalen und individuellen – statt formalen und standardisierten – Wegen des Erfahrungsgewinns. Auch die Vernetzung mit unterstützenden Akteuren stellt für die Schulleitungen besonders erfolgreicher Schulen einen wesentlichen Faktor dar. Zu den unterstützenden Akteuren zählen beispielsweise Vereine, Stiftungen, Universitäten, Jugendämter und Unternehmen. Diese Akteure stellen der Schule Ressourcen in diverser Form (z. B. ökonomische oder soziale Ressourcen) zur Verfügung. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schulleitungen inklusiver Schulen ein dichtes Netzwerk an Kontakten und Kooperationen mit einer Vielzahl von Akteuren aufbauen. Dabei nutzen sie alle Potenziale des Netzwerks, um Ressourcen für die Schüler*innen zu sichern, und fordern diese auch mit Nachdruck ein.

Viele Schulleitungen nehmen eine Inkongruenz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der Bildungsadministration und dem schulischen Alltag in der Migrationsgesellschaft wahr. Diese Inkongruenz wird sowohl von Schulleitungen an Schulen mit einer hohen bzw. niedrigen wahrgenommenen Inklusion in die Schulgemeinschaft als auch von Leitungen besonders erfolgreicher Schulen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität berichtet. Bei den Leitungen dieser erfolgreichen Schulen zeigt sich jedoch eine Besonderheit: Um die Inkongruenz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der politischen Umwelt und dem Alltag in der Schule zu überwinden, etablieren die Schulleitungen eigene, schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Die Etablierung eigener, schulinterner Handlungs- und Deutungsmuster äußert sich in der Modifikation standardisierter Strukturelemente der Bildungsadministration, der Neuinterpretation formaler und bürokratischer Regulierungen, der Neuauslegung von Formulierungen im Schulgesetz im Sinne des eigenen Zwecks oder schlicht auch in der Übergehung von Vorgaben und Erwartungen der Bildungsadministration. Es wurden Beispiele für die Etablierung eigener schulinterner Handlungs- und Deutungsmuster aufgezeigt. So nehmen Schulleitungen beispielsweise wahr, dass das Leistungsniveau der Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, zu einer Schulabschlussquote führen könnte, die nicht den implizit vermittelten Vorgaben und Erwartungen der Bildungsadministration entspricht. In der Konsequenz etabliert eine Schulleitung – sozusagen präventiv – eigene, schulinterne Handlungsmuster. Dazu gehört die Modifikation von Kernlehrplänen entsprechend dem

Leistungsniveau der Schülerschaft und die Etablierung eines Systems der Leistungsbewertung, das auf positiver Diskriminierung und einer „unkonventionellen“ Auslegung des Schulrechts beruht. Dadurch soll der Schulabschluss für möglichst viele Schüler*innen realisierbar gemacht werden. Gleichzeitig erfüllt die Schulleitung so die Legitimationsanforderungen gegenüber der Bildungsadministration, indem eine entsprechende Abschlussquote erreicht wird (Stichwort „zeremonielle Quantifizierung“). Eine andere Schulleitung sieht den Bedarf, die Schüler*innen mit türkischer Familiensprache beim Erlernen bzw. Erhalten ihrer Familiensprache umfangreicher zu unterstützen, als dies das Schulrecht vorsieht. So sieht das Schulgesetz z. B. vor, dass der herkunftssprachliche Unterricht im Anschluss an den Regelunterricht am Nachmittag stattfinden soll. Durch eine „unkonventionelle“ Auslegung des Schulgesetzes ermöglicht es die Schulleitung jedoch, den herkunftssprachlichen Unterricht in den regulären Unterrichtsalltag zu integrieren und damit aus den Randstunden herauszunehmen. Der herkunftssprachliche Unterricht stellt so – zumindest formal – ein reguläres Schulfach dar und macht dessen Wahl für Schüler*innen mit türkischer Familiensprache attraktiver. Entsprechend ergibt sich nicht nur eine ressourcenorientierte Perspektive der Schulleitung auf die Herkunftssprachen der Schüler*innen, sondern es gelingt auch, ein vorteilhaftes Profil für die Schule zu generieren – von der „Türkenschule“ zur Schule mit hoher Expertise und Reputation im Fach Türkisch. Weitere schulinterne Handlungs- und Deutungsmuster, die von den Schulleitungen bzw. Schulen umgesetzt werden und mit den Vorgaben der Bildungsadministration brechen, sind z. B.: die offiziell nicht vorgesehene Gewährung von Anrechnungsstunden zur Entlastung von Lehrkräften, die sich in besonderem Maße für die Schülerschaft engagieren, die Planung gesonderter Lehrerkonferenzen für Lehrer*innen, die neu zugewanderte Schüler*innen unterrichten, oder die Durchführung von Klassenpflegschaftssitzungen für Eltern neu zugewanderter Schüler*innen. Insgesamt zeigt sich, dass die in dieser Untersuchung betrachteten Schulen, die im Umgang mit migrationsbedingter Diversität besonders erfolgreich sind, auffällig übereinstimmen in der Etablierung eigener schulinterner Handlungs- und Deutungsmuster.

Einige Schulleitungen messen der Etablierung eigener schulinterner Handlungs- und Deutungsmuster eine besonders hohe Bedeutung bei. Sie strukturieren den Schulalltag so um, dass Opportunitäten für die Etablierung innovativer, neuer Strukturen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität entstehen. Dies zeigt sich z. B. darin, dass eine Schulleitung auf die Übernahme standardisierter Strukturelemente zum schulischen Umgang mit Diversität verzichtet und sich gegen die Teilnahme an einem landesweit angelegten Modellprojekt entscheidet. Stattdessen setzt die Schulleitung auf die Generierung von Opportunitäten, aus

denen eigene, schulinterne Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität entstehen können: Die Schulleitung institutionalisiert also nicht-institutionalisierte Freiräume, in denen beispielsweise durch zufällige Interaktionen zwischen Lehrkräften und anderen Akteuren oder durch außergewöhnliche Ideen von schulischen Akteuren neue Strukturelemente zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität entstehen können. Diese schulinternen Strukturelemente entstehen aus der intrinsischen Motivation ihrer Initiatoren, z. B. der Lehrkräfte, und haben, so die Schulleitung, eine andere Qualität als standardisierte Strukturelemente der Bildungsadministration.

Ein allgemeines Fazit zu den Handlungs- und Deutungsmustern der Schulleitungen der als besonders erfolgreich identifizierten Schulen ergibt, dass die Schulleitungen Eigenschaften aufweisen, welche auch einen institutionellen Entrepreneur (vgl. DiMaggio 1988) auszeichnen. So generieren die Schulleitungen positive Ressourcen für ihre Schülerschaft, mobilisieren Mitstreiter*innen für die Realisierung ihrer Vision einer inklusiven Schulgestaltung und implementieren neue, innovative Strukturelemente, die institutionalisierte Vorgaben und Erwartungen in Frage stellen.

Zur Untersuchung von Schule und Schulleitung

In dieser Dissertation bilden Theorien der Organisationsforschung, insbesondere die organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologie (vgl. Thomas und Ely 1996; Ely und Thomas 2001; Dass und Parker 1999) sowie der soziologische Neo-Institutionalismus (vgl. Meyer und Rowan 1977; DiMaggio und Powell 1983; Weick 1976; Zucker 1977, 1983; DiMaggio 1988; Weick 1995), den theoretischen Rahmen für die Untersuchung des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter Diversität. Theorien der Organisationsforschung eröffnen jedoch nicht nur für die Untersuchung von Schule und Schulleitung in der Migrationsgesellschaft eine aufschlussreiche Perspektive, sondern auch für andere Forschungsfragen rund um Schule und Schulleitung. Die Potentiale einer organisationstheoretischen Perspektive auf Fragestellungen im Kontext von Schule und Schulleitung sollen im Folgenden in Ansätzen skizziert werden.

Zum einen bieten die organisationssoziologischen Diversitätsmanagement-Typologien das Potential, neben der migrationsbedingten Diversität auch weitere Dimensionen von Diversität in den Blick zu nehmen. So zeigen die Gespräche mit den Schulleitungen, dass neben der ethnischen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Diversität der Schülerschaft auch weitere Dimensionen – wie insbesondere die genderbezogene Diversität – thematisiert werden. Es wird ersichtlich, dass die Schulleitungen die genderbezogene Diversität der Schülerschaft auf unterschiedliche Weise bearbeiten. Dabei lassen sich Differenzen hinsichtlich der Anerkennung

und Wertschätzung von genderbezogener Diversität, hinsichtlich der Nutzung einer gendersensiblen Sprache, hinsichtlich des Bewusstseins und der Reflexion über heteronormative Strukturen etc. feststellen. Organisationssoziologische Diversitätsmanagement-Typologien bieten auch an dieser Stelle einen geeigneten Rahmen, um die Bearbeitung von genderbezogener Diversität in der Schule zu strukturieren. Zudem könnten sie auch neue Erkenntnisse zum Umgang mit genderbezogener Diversität in der Schule ermöglichen.

Zum anderen eröffnet auch der soziologische Neo-Institutionalismus eine Vielfalt möglicher Zugänge zur Untersuchung von Schule und Schulleitung. Dabei ist eine neo-institutionalistische Perspektive vor allem dann gewinnbringend, wenn es darum geht, Schulen im Bezug zum ihrem gesellschaftlichen Kontext zu verstehen. So wurde in dieser Dissertation deutlich, dass Schulen mit einer Fülle heterogener Vorgaben und Erwartungen konfrontiert sind, deren Vielfalt und Komplexität unter anderem durch formale und bürokratische Regulierungen im Bildungsbereich, durch gesellschaftliche Entwicklungen, durch soziokulturelle Vorstellungen und Überzeugungen sowie durch öffentliche Debatten bestimmt wird. Diese zahlreichen und komplexen Vorgaben und Erwartungen an die Schule setzen diese unter einen hohen Legitimationsdruck, der aus neo-institutionalistischer Perspektive den Druck auf die Schulleitung erhöht, die an sie gerichteten Vorgaben und Erwartungen zu rezipieren und in die Schulgestaltung zu inkorporieren. Beispielsweise nannten die Schulleitungen in den Interviews immer wieder das Stichwort Digitalisierung, wenn es um Anforderungen und Erwartungen ging, die hohe Legitimationsanforderungen an sie stellen. So müsse eine zukunftsfähige Schule nicht nur über eine moderne digitale Infrastruktur und Ausstattung verfügen, sondern auch über Schulpersonal, das im Umgang mit digitalen Medien qualifiziert sei und den Schüler*innen digitale Kompetenzen und Medienkompetenz vermitteln könne – unter dieser Überschrift lassen sich die wahrgenommenen Anforderungen und Erwartungen der Schulleitungen zusammenfassen. Dabei sollen zahlreiche Schulreformen und Modernisierungsschritte die Digitalisierung in den Schulen vorantreiben, wie z. B. der DigitalPakt Schule in Nordrhein-Westfalen. Gleichzeitig sehen die Schulleitungen zahlreiche Hindernisse für die Digitalisierung von Schulen wie beispielsweise bürokratische Hürden, unzureichenden Breitbandausbau, unklare Zuständigkeiten, datenschutzrechtliche Probleme, Fachkräftemangel im IT-Bereich und Lehrkräftemangel sowie ungleiche digitale Ausstattung und digitale Kompetenzen der Schüler*innen. Letzteres wirft die Frage auf, wie die Schule diese Ungleichverteilung kompensieren kann. Um die organisatorische Umstrukturierung hin zu einer „modernen und digitalen Schule“ zu untersuchen, bietet der soziologische Neo-

Institutionalismus eine Vielzahl von Forschungsansätzen. Aus neo-institutionalistischer Perspektive stellt sich zunächst die Frage, wie die Vorgaben und Erwartungen hinsichtlich der Digitalisierung von Schule von den Schulleitungen wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt werden. Nehmen sie widersprüchliche Vorgaben oder Irritationen wahr? Wie bewerten sie die standardisierten Strukturelemente zur Umsetzung der Vorgaben? Wie lassen sich die Vorgaben in Handlungsorientierungen übersetzen? Im Anschluss legt eine neoinstitutionalistische Ausarbeitung die Frage nahe, in welcher Weise die Vorgaben und Erwartungen Eingang in den organisationalen Alltag in der Schule haben. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Frage, ob sich bei der Bearbeitung der Vorgaben und Erwartungen seitens der Schule Mechanismen der Entkopplung bzw. losen Kopplung zwischen dem tatsächlichen schulischen Alltag und der formalen Struktur der Schule identifizieren lassen. So können sich die Vorgaben z. B. symbolisch in der formalen Struktur der Schule niederschlagen und von den Schulleitungen zeremoniell zur Geltung gebracht werden. Dies bedeutet, dass die Schule sich als „moderne und digitale Schule“ präsentieren könnte, ohne dass tatsächliche Auswirkungen auf die Kernaktivitäten in der Schule zu beobachten sind. Als Beispiel hierfür mag eine beliebige Schule gelten, die zwar über eine angemessene digitale Infrastruktur verfügt, diese aber auf Grund von fehlenden Qualifizierungsmaßnahmen des schulischen Personals nicht einsetzen kann. In diesem Kontext erweist sich eine neoinstitutionalistische Perspektive als besonders aufschlussreich, da sie Hinweise dazu liefern kann, warum Schulreformen und Modernisierungsschritte so schwer umzusetzen sind und neue Handlungs- und Deutungsmuster sich in den Schulen nur schwer etablieren. Dennoch finden sich immer wieder Schulen, die positiv hervorstechen und moderne, innovative Konzepte hervorbringen. Nicht selten sind diese auf das Wirken einzelner schulischer Akteure zurückzuführen. Auch an dieser Stelle bietet die neoinstitutionalistische Theoriebildung mit ihrer mikroinstitutionalistischen Strömung und beispielsweise dem Konzept des institutionellen Entrepreneurs interessante Forschungsansätze.

Es kann zusammengefasst werden, dass der soziologische Neo-Institutionalismus sich insbesondere als nutzbringend erweist, wenn es darum geht, neue Erkenntnisse zum schulischen Umgang mit Vorgaben und Erwartungen zu gewinnen, die von der Gesellschaft an die Schule gerichtet werden. Dabei betont der soziologische Neo-Institutionalismus legitimatorische und symbolische Funktionen, verweist auf die Herausforderung einer bruchlosen Übersetzung institutioneller Vorgaben sowie auf eine Eigenlogik innerhalb von Organisationen. Damit eignet sich die neoinstitutionalistische Theoriebildung in besonderem Maße als theoretischer Rahmen, um zahlreiche Fragestellungen im Kontext von Schule und Schulleitung zu

beantworten – exemplarisch wurde hier auf Fragestellungen rund um die Digitalisierung verwiesen. Sie kann wichtige Perspektiven für ein besseres Verständnis von Schulen eröffnen.

Limitationen

Die in dieser Studie angewandte *Mixed-Methods*-Design erweist sich nicht nur als vorteilhaft, weil sie die Auswahl von Schulen unter bestimmten, vorab definierten Bedingungen ermöglicht, sondern auch, weil durch die quantitative Forschungsphase detaillierte Informationen über die Schulen generiert werden, die wiederum zur Gestaltung der Interviews mit den Schulleitungen genutzt werden können. Dennoch hat die in dieser Studie verwendete Fallauswahl ihre Grenzen. Nach Seawright (2016) wird eine Fallauswahl unter anderem mit dem Ziel durchgeführt, die in einem Regressionsmodell ausgelassenen Variablen (*omitted variables*) zu identifizieren. Die im Regressionsmodell ausgelassenen Variablen können besonders effektiv durch eine qualitative Untersuchung der im Regressionsmodell abweichenden Fälle ermittelt werden, d. h. durch eine qualitative Untersuchung der Fälle, die durch die im Regressionsmodell integrierten unabhängigen Variablen nur unzureichend erklärt werden können. Sobald eine ausgelassene Variable gefunden wird, die die Abweichung des Falles erklären kann, ist der Fall per Definition nicht mehr abweichend. Seawright (2016) schlägt vor, nach der Identifikation der ausgelassenen Variablen ein umfassenderes Regressionsmodell zu spezifizieren, das nun die abhängige Variable besser erklären kann. Dieses idealtypische Verfahren zur Fallauswahl wird in der vorliegenden Untersuchung nicht angewandt. Zum einen basieren die Mehrebenenregressionsmodelle zur Auswahl von Schulen nicht auf einer einschlägigen Theorie, die die wahrgenommene Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund erklärt. Zum anderen ist es nicht das Ziel dieser Untersuchung, ausgelassene Variablen zu identifizieren, um die zuvor spezifizierten Modelle zu verdichten. Vielmehr können die in dieser Untersuchung aufgestellten Modelle als explorative Mehrebenenregressionsmodelle identifiziert werden, mit deren Hilfe aus einer quantitativen Schulstudie Schulen ausgewählt werden können, an denen eine qualitative Untersuchung interessante Erkenntnisse zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt liefern kann. Da der Fokus der quantitativen Phase dieser Untersuchung auf der Auswahl interessanter Schulen für die qualitative Phase liegt, kann auch die nicht optimale Modellgüte der Mehrebenenregressionsmodelle in Kauf genommen werden.

Des Weiteren sind auch der qualitativen Phase dieser Untersuchung Grenzen gesetzt. Die Handlungs- und Deutungsmuster zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Schule wurden aus den Ausführungen der Schulleitungen in den qualitativen Gesprächen

abgeleitet. Dabei ist zu beachten, dass die Situation des Gesprächs von den Schulleitungen auch als eine Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Kontext, in den die Schule eingebettet ist, interpretiert worden sein kann. Die Schulleitungen könnten die Gesprächssituation – mit ihrem Fokus auf migrationsbedingter Diversität und dem schulischen Umgang mit dieser sowie mit der interviewführenden Person als Repräsentantin einer gesellschaftlichen Institution wie der Universität – als Auseinandersetzung mit den Vorgaben und Erwartungen zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität interpretiert haben, in der sie sich entsprechend präsentieren (müssen), um ihrer Schule die notwendige Legitimität zu sichern. Obgleich der Fokus der qualitativen Phase dieser Untersuchung auf der Auswertung der Ausführungen der Schulleitungen lag, konnten Hinweise auf Entkopplungsmechanismen zwischen dem schulischen Alltag und der formalen Darstellung der Schule nach außen identifiziert werden. In zukünftigen Forschungsarbeiten, die darauf abzielen, Entkopplungsmechanismen in der Schule zu identifizieren, beispielsweise um den Grad der Umsetzung von Schulreformen und Modernisierungsschritten zu erforschen, sollte eine Kombination aus Selbstauskünften, beispielsweise von Schulleitungen und anderem schulischen Personal, und Beobachtung des schulischen Alltags zum Einsatz kommen. Auf diese Weise kann eine umfassendere Differenzierung von Entkopplungsmechanismen zwischen *talk* und *action* sowie zwischen dem schulischen Alltag und der formalen schulischen Struktur vorgenommen werden.

Ausblick und Implikationen

Die Schlussbetrachtung zeigt, dass die Dissertation zahlreiche neue Erkenntnisse zur Schule in der Migrationsgesellschaft und insbesondere zu den Perspektiven von Schulleitungen auf migrationsbedingte Diversität sowie zu den Handlungs- und Deutungsmustern von Schulleitungen im Rahmen von Schule in der Migrationsgesellschaft liefert. Dies gelingt zum einen durch die organisationstheoretische Ausarbeitung und zum anderen durch das gewählte *Mixed-Methods*-Design.

Die folgenden, abschließenden Überlegungen gelten der Frage, wie sich die Erkenntnisse dieser Untersuchung in politische Handlungsorientierungen übersetzen lassen. Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Perspektiven auf Diversität seitens der Schulleitungen zahlreiche Divergenzen aufweisen. So lässt sich eine ressourcenorientierte Perspektive einer defizitorientierten Perspektive auf Diversität gegenüberstellen. Eine aktive Anerkennung von Diversität in der schulischen Organisation steht einer Fokussierung auf die Gleichheit der Schüler*innen gegenüber. Ebenso lässt sich eine proaktive Bearbeitung von Diversität einer reaktiven Bearbeitung gegenüberstellen. Zudem ist ein aktiver Umgang mit Diversität einem

passiven gegenüberzustellen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die bei der Bearbeitung von Diversität offenkundig gewordenen Divergenzen zwischen Schulleitungen als repräsentativ für eine größere Uneinigkeit betrachtet werden können. Nämlich für eine Uneinigkeit darüber, von welcher Perspektive auf Diversität eigentlich das deutsche Schulsystem geprägt ist. Die Uneinigkeit manifestiert sich nämlich nicht (allein) in der Frage, welche schulischen Strukturelemente zum Umgang mit Diversität auf welche Weise implementiert werden sollten. In diesem Kontext sei darauf verwiesen, dass bereits eine Vielzahl schulischer Strukturelemente zum Umgang mit Diversität in den Schulen vorliegt bzw. für diese verfügbar ist – wobei die Frage nach einer flächendeckenden und systematischen sowie effizienten Anwendung dieser Strukturelemente wiederum eine andere ist. Vielmehr geht es um die Etablierung einer optimistischen, fördernden und inklusiven Perspektive auf Diversität im deutschen Schulsystem. Diese Perspektive auf Diversität lässt sich nicht abstrakt „verordnen“. Sie kann jedoch durch schulische Strukturelemente, die primär darauf abziehen die Interpretation, Wahrnehmung und Bearbeitung von Diversität von individuellen Akteuren zu erreichen kontinuierlich und langfristig etabliert werden.

Neben der Verankerung einer optimistischen, fördernden und inklusiven Perspektive auf Diversität im Schulsystem in Deutschland hat diese Untersuchung gezeigt, dass eine Einbeziehung der Schulleitungen und anderer schulischer Akteure in politische Entscheidungsprozesse gewinnbringend sein kann. Dadurch kann der von den Schulleitungen wahrgenommenen Inkonsistenz zwischen den Erwartungen und Vorgaben, die von der Bildungsadministration an die Schulen gerichtet werden, und dem schulischen Alltag entgegengewirkt werden. Gleichzeitig erlaubt eine Einbindung der Schulleitungen in politische Entscheidungsprozesse eine Evaluierung der Legitimitätswirkung potenzieller Schulreformen und Modernisierungsschritte. Dadurch kann die Gefahr einer lediglich zeremoniellen Inszenierung von schulischen Strukturelementen zum Umgang mit Diversität eingedämmt werden, während Ressourcen für die Umsetzung von Reformprojekten, die die Alltagsaktivität in der Schule berühren, freigesetzt werden. Des Weiteren ist die Beobachtung der organisationalen Struktur und des Alltags von Schulen mit besonders erfolgreichem Umgang mit Diversität empfehlenswert, um Strukturelemente zu identifizieren, die sich für eine flächendeckende Anwendung in schulischen Organisationen eignen.

Literatur

- Aktion Courage e. V. (Kleff, Sanem). 2022. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage.
<https://www.schule-ohne-rassismus.org>.
- Aktionsrat Bildung. 2010. *Bildungsautonomie. Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – die Bundesländer im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aldridge, Jill, und Kate Ala’I. 2013. Assessing students’ views of school climate: Developing and validating the What’s Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools* 16:47–66.
- Allport, Gordon W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Anderson, G. L. 1990. Toward a Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation, and the Study of Non-Events. *Educational Administration Quarterly* 26:38–59.
- BASS 13 – 63 Nr. 3. 2014. *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler der Sprachen*.
- BASS - Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW. 2023. Service 3: Religiöse Feiertage ab Schuljahr 2022/2023. <https://bass.schulwelt.de/Service/Termine#menuheader>.
- BASS 12 - 05 Nr. 1. 2003. *Religionsunterricht an Schulen*.
- BASS 12 - 52 Nr. 1. 2015. *Teilnahme am Unterricht und an sonstigen Schulveranstaltungen*.
- BASS 13 - 61 Nr. 2. 2021. *Herkunftssprachlicher Unterricht*.
- Battilana, Julie, Bernard Leca und Eva Boxenbaum. 2009. How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship. *The Academy of Management Annals* 3:65–107.
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. 2002. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Hrsg. Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß, 159-202. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beierle, Sarah, Carolin Hoch und Birgit Reißig. 2019. *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Abschlussbericht: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Berger, P. L., und R. L. Neuhaus. 1977. *To Empower People: The Role of Mediating Structures in Public Policy*. Washington DC: American Enterprise Institute.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 1972. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.

- Bogumil, Jörg, Reiner M. Fahlbusch und Hans-Jürgen Kuhn. 2016. *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums*. Bochum, Berlin.
- Bolder, Axel, Walter R. Heinz und Klaus Rodax. 1996. Brücken bauen zwischen Bildung und Arbeit. In *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*. Jahrbuch Bildung und Arbeit, Bd. 1996, Hrsg. Axel Bolder, Helmut Heid, Walter R. Heinz, Günter Kutscha, Helga Krüger, Artur Mdeier und Klaus Rodax, 7-19. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre, und Loïc Wacquant. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brunsson, Nils. 1989. *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: Wiley.
- c/o rubicon e.V. (Pohl, Frank G.). 2023. Schule der Vielfalt. <https://schule-der-vielfalt.de>.
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. 2. Auflage. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Cohen, Michael D., James G. March und Johan P. Olsen. 1972. A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17:1–25.
- Corbin, J., und A. Strauss. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cox, Taylor H. 1993. *Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research & Practice*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Creswell, John W. 2015. *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Creswell, John W., und J. D. Creswell. 2018. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.
- Dass, Parshotam, und Barbara Parker. 1999. Strategies for Managing Human Resource Diversity: From Resistance to Learning. *The Academy of Management Executive* (1993-2005) 12:68–80.
- DiMaggio, Paul J. 1988. Interest and Agency in Institutional Theory. In *Institutional Partners and Organizations*, Hrsg. Lynne G. Zucker. Cambridge: Ballinger.
- DiMaggio, Paul J., und Walter. W. Powell. 1983. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* 48:147–160.
- Ely, Robin J., und David A. Thomas. 2001. Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly* 46:229–273.
- Evans, Andrea E. 2007. School Leaders and Their Sensemaking About Race and Demographic Change. *Educational Administration Quarterly* 43:159–188.

- Fend, Helmut. 2003. Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. *Trends in Bildung international (TiBi)*:1–11.
- Gaitanides, Stefan. 2008. "...egal was für einen Hintergrund sie haben, es sind doch alles unsere Schüler.". *Schule und Familien mit Migrationshintergrund eine Gemeindestudie*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 2018. *STELLUNGNAHME Anhörung des Unterausschusses Personal am 9. Oktober 2018 zu den Gesetzentwürfen der Landesregierung über das Haushaltsgesetz 2019, das Haushaltsbegleitgesetz 2019 und das Nachtragshaushaltsgesetz 2018*.
- Ginsberg, Rick. 1995. 11. The new institutionalism, the new science, persistence and change: the power of faith in schools. *Journal of Education Policy* 10:153–166.
- Gioia, Dennis A., und Kumar Chittipeddi. 1991. Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. *Strategic Management Journal* 12:433–448.
- Glaser, B. G. 1998. *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*: Sociology Press.
- Glaser, B. G., und A. L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*: Aldine.
- Glaser, B. G., A. L. Strauss, M. Stringer und Aldine Publishing Company. 1965. *Awareness of Dying*: Aldine Publishing Company.
- Goffman, Erving. 1969. *Wir spielen alle Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Pipe.
- Göhler, Gerhard, Hrsg. 1994. *Die Eigenart der Institutionen. Zum Profil politischer Institutionentheorie*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Gomolla, Mechtilde, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Goodenow, Carol. 1993. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools* 30:79–90.
- Harrison, David A., und Katherine J. Klein. 2007. What's the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations. *The Academy of Management Review* 32:1199–1228.
- Henz, Ursula, und Ineke Maas. 1995. Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47:605–633.
- Henze, Rosemary, Anne Katz und Edmundo Norte. 2000. Rethinking the Concept of Racial or Ethnic Conflict in Schools: A leadership perspective. *Race Ethnicity and Education* 3:195–206.
- Hox, Joop J. 2010. *Multilevel analysis. Techniques and applications*. 2. ed. New York, NY: Routledge.

Information und Technik Nordrhein-Westfalen. 2022. 40,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler in NRW hatten im Schuljahr 2021/22 eine Zuwanderungsgeschichte. <https://www.it.nrw/400-prozent-der-schuelerinnen-und-schueler-nrw-hatten-im-schuljahr-202122-eine-18029>.

Isaac, Kevin. 2011. Neues Standorttypenkonzept: Faire Vergleiche bei Lehrnstandserhebungen. *Schule NRW* 06:300–301.

Johnsen, Elisabeth T., und Kirstine H. Johansen. 2021. Negotiating Christian Cultural Heritage. *Temenos - Nordic Journal of Comparative Religion* 57.

Johnson, R. B., Anthony J. Onwuegbuzie und Lisa A. Turner. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1:112–133.

Kleff, Sanem. 2016. *Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Baustein 1*. Berlin: Aktion Courage e. V.

Krieg, Judith. 2013. *Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Kristen, Cornelia. 2006. Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? *KZfSS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)* 58:79–97.

Kroneberg, Clemens. 2022. SOCIALBOND Insights. Social Integration and Boundary Making in Adolescence. <https://socialbond-insights.eu/>.

Krüger-Potratz, Marianne. 2005. *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Bd. 10. Münster: Waxmann.

Kultusministerkonferenz der Länder. 2007. *Integration als Chance - gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007).

Kultusministerkonferenz der Länder. 2013. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)*.

Kultusministerkonferenz der Länder. 2016. *Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016)*.

Kultusministerkonferenz der Länder. 2018. *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule (Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i. d. F. vom 11.10.2018)*.

Kuper, H. 2013. Qualität im Bildungssystem. In *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Gogolin I., H. Kuper, Krüger H. und J. Baumert, 199-222. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lessing, Gotthold Ephraim. 1779. *Nathan der Weise. Ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen*. 1. Auflage. Berlin.

Lieberman, Evan S. 2005. Nested Analysis as a Mixed-Method Strategy for Comparative Research. *The American Political Science Review* 99:435–452.

- Lindblom, C. E. 1959. The Science of Muddling-Through. *Public Administration Review* 19.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mabokela, Reitumetse O., und Jean A. Madsen. 2005. ‘Color-blind’ and ‘color-conscious’ leadership: A case study of desegregated suburban schools in the USA. *International Journal of Leadership in Education* 8:187–206.
- March, James G., und Johan P. Olsen. 1976. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- March, James G., und Herbert A. Simon. 1976. *Organisation und Individuum. Menschliches Verhalten in Organisationen*. Wiesbaden.
- Mayntz, Renate. 1963. *Soziologie der Organisation*. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mecheril, Paul. 2004. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Studium.
- Mejeh, Mathias. 2016. *Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Merton, R. K., und E. Barber. 2006. *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*.: Princeton University Press.
- Meulemann, Heiner. 1992. Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Soziale Indikatoren*, Bd. 15, Hrsg. Wolfgang Glatzer, 123-157. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Meyer, John W., und B. Rowan. 1978. The Structure of Educational Organizations. In *Environments and Organizations*, Hrsg. M. Meyer, 78-109. San Francisco, CA: Jossy Bass.
- Meyer, John W., und Brian Rowan. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83:340–363.
- Meyer, John W., und Brian Rowan. 2018. The Structure of Educational Organizations. In *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, 6. Aufl., Hrsg. Jeanne H. Ballantine, Joan Z. Spade und Jenny M. Stuber, 180-188. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE Publications, Inc.
- Meyer, John W., W. R. Scott und T. E. Deal. 1992. Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Hrsg. John W. Meyer und W. R. Scott. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Milliken, Frances J., und Luis L. Martins. 1996. Searching for Common Threads: Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. *The Academy of Management Review* 21:402–433.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. 2012. Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.). Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I). § 3 Unterricht, individuelle Förderung.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2018. *Das ABC der Elternmitwirkung. Infos zu Gremien, Wahlen, Elternverbänden*. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2024a. Schulpolitik aktuell - Talentschulen für mehr Chancengerechtigkeit in Nordrhein-Westfalen.
<https://www.schulministerium.nrw/schulpolitik-aktuell-talentschulen-fuer-mehr-chancengerechtigkeit-nordrhein-westfalen>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2024b. Talentschulen.
<https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2024c. Teilhabe- und Integrationsgesetz. <https://www.schulministerium.nrw/teilhabe-und-integrationsgesetz>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2024d. *Türkisch an Schulen in Nordrhein-Westfalen*.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2013. *Statistik-TELEGRAMM 2012/13. Schuleckdaten 2012/13. Zeitreihen 2003/04 bis 2012/13*. Statistische Übersicht 378.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2020. *Statistik-TELEGRAMM 2019/20. Schuleckdaten 2019/20. Zeitreihen 2010/11 bis 2019/20*. Statistische Übersicht Nr. 407 - 1. Auflage.

Mitchell, Douglas E. 1995. 12. Institutional theory and the social structure of education. *Journal of Education Policy* 10:167–188.

Molina-Azorin, José F., und Michael D. Fetters. 2019. Building a Better World Through Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 13:275–281.

Muslic, Barbara. 2017. *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Muslic, Barbara. 2019. Potenzial der neo-institutionalistischen Organisationstheorie zur Analyse der strukturellen Verhältnisse in der schulischen Organisation. In *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg*, Hrsg. Tobias Stricker, 95-104. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Neuman, William Lawrence. 2014. *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Seventh edition, Pearson new international edition. Harlow, Essex: Pearson.

Nohl, Arnd-Michael. 2010. *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*: Klinkhardt.

Opdenakker, Marie-Christine, und Jan van Damme. 2000. Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11:165–196.

- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). 2003. *Pisa 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Powell, Justin J.W. 2011. *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule. 2024. Das Deutsche Sprachdiplom (DSD). Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz in Nordrhein-Westfalen (DSD NRW).
<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/dsd/uebersicht/>.
- Rabe-Hesketh, S., und Anders Skrondal. 2012. *Multilevel and longitudinal modeling using Stata*. 3rd ed. College Station Tex.: Stata Press Publication.
- Reisigl, Martin. 2023. Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In *Handbuch Diskriminierung*, Hrsg. Albert Scherr, Anna C. Reinhardt und Aladin El-Mafaalani, 69-94. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Riehl, Carolyn J. 2000. The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research* 70:55–81.
- Riis, Ole, und Linda Woodhead. 2010. *A Sociology of Religious Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Rissanen, Inkeri. 2019. School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education* 49:1–20.
- Ryan, James. 2003. Educational Administrators' Perceptions of Racism in Diverse School Contexts. *Race Ethnicity and Education* 6:145–163.
- Schmid, Marc. 2018. Einbindung und Partizipation von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte im Schulsystem. In *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. Beate Blank, Süleyman Görgencin, Karin E. Sauer und Barbara Schramkowski, 493-502. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schneider, Wolfgang, Jürgen Baumert, Michael Becker-Mrotzek, Marcus Hasseldorn, Gisela Kammermeyer, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Hans-Joachim Roth, Monika Rothweiler und Petra Stanat. 2012. Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung).
- Scott, W. Richard. 2014. *Institutions and organizations. Ideas, interests and identities*. Fourth edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Seawright, Jason. 2016. *Multi-method social science. Combining qualitative and quantitative tools*. First published. Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, Mario L. 2011. How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature. *Annual Review of Sociology* 37:57–86.
- Solga, Heike, und Sandra Wagner. 2000. *Beiwerk der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule*. Independent Research Group Working Paper 1/2000. Berlin.

- Stanat, Petra. 2003. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In *PISA 2000 — Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß, 243–260. s.l., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stange, W. 2012. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*, Hrsg. W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt, 12–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swidler, Ann. 1986. Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review* 51:273–286.
- Thomas, David A., und Robin D. Ely. 1996. Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. *Harvard Business Review*:79–90.
- Thomas, R. 1995. A Diversity Framework. In *Diversity in Organizations: New Perspectives for a Changing Workplace*, Hrsg. Martin M. Chemers, Stuart Oskamp und Mark A. Costanzo. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Unger, Claudia. 2015. *Wettbewerbssteuerung im Primarschulbereich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- van Buer, Jürgen, und Michaela Köller. 2007. Schulprogramm als zentrales Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. In *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*, Hrsg. Jürgen van Buer und Cornelia Wagner, 103–129. Frankfurt am Main: Lang.
- Weber, Max, Hrsg. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Weick, Karl E. 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21:1–19.
- Weick, Karl E. 1995. *Sensemaking in Organizations*. [Nachdr.]. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Witzel, Andreas. 1982. *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1980, 322). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Witzel, Andreas. 1985. Das problemzentrierte Interview. In *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Hrsg. G. Jüttemann, 227–255. Weinheim: Beltz.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 22.
- Ye, Feifei, und Tanner L. Wallace. 2014. Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment* 32:202–215.

- You, Sukkyung, Kristin M. Ritchey, Michael J. Furlong, Ian Shochet und Peter Boman. 2011. Examination of the Latent Structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment* 29:225–237.
- Ziller, Conrad. 2018. Multiple Regression mit voneinander abhängigen Beobachtungen. In *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*, Hrsg. Claudius Wagemann, Achim Goerres und Markus Siewert, 1-27. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zucker, Lynne G. 1977. The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. *American Sociological Review* 42:726–743.
- Zucker, Lynne G. 1983. Organizations as Institutions. *Research in the Sociology of Organizations* 2:1–47.

Anhang

Tabelle 12: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse III

	Modell (5)	Modell (6)
	Identifikation mit der Schulgemeinschaft (N=2313)	Generalisierte Bindung an die Lehrkräfte (N=2313)
<i>Level-1</i>		
Migrationshintergrund (1=Ja, 0=Nein)	0.059 (0.105)	-0.202* (0.094)
Geschlecht (1=männlich, 0=weiblich)	0.080* (0.035)	-0.053~ (0.032)
Sozioökonomischer Status	-0.232*** (0.065)	-0.100~ (0.060)
Leistungsmotivation	0.083** (0.025)	0.149*** (0.023)
Migrationshintergrund * Sozioökonomischer Status	-0.044 (0.076)	-0.008 (0.069)
<i>Level-2</i>		
Anteil der Schüler*innen mit	-0.024	-0.054
Migrationshintergrund (in %)	(0.151)	(0.153)
Mittlerer sozioökonomischer Status	-1.260*** (0.288)	0.055 (0.292)
Schulform (1=Hauptschule, 0=andere Schulform)	0.006 (0.084)	0.307*** (0.083)
Konstante	5.462*** (0.334)	3.171*** (0.337)
Var(Konstante)	0.028*** (0.014)	0.022*** (0.011)
Var(Migrationshintergrund)	0.030*** (0.019)	0.016*** (0.014)
Covar(Migrationshintergrund, Konstante)	-0.026** (0.014)	-0.015* (0.011)
Var(Residuum)	0.706*** (0.021)	0.592*** (0.018)
Devianz	5790.398	5387.072
Standardfehler in Klammern		

~ p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Tabelle 13: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse IV

	Modell (7)	Modell (8)
	Identifikation mit der Schulgemeinschaft (N=2313)	Generalisierte Bindung an die Lehrkräfte (N=2313)
<i>Level-1</i>		
Migrationshintergrund (1=Ja, 0=Nein)	-0.298 (0.232)	-0.617** (0.211)
Geschlecht (1=männlich, 0=weiblich)	0.080* (0.035)	-0.053 (0.032)
Sozioökonomischer Status	-0.262*** (0.034)	-0.103*** (0.031)
Leistungsmotivation	0.045 (0.038)	0.098** (0.035)
Migrationshintergrund * Leistungsmotivation	0.068 (0.051)	0.091~ (0.046)
<i>Level-2</i>		
Anteil der Schüler*innen mit	-0.026	-0.054
Migrationshintergrund (in %)	(0.151)	(0.153)
Mittlerer sozioökonomischer Status	-1.271*** (0.286)	0.031 (0.293)
Schulform (1=Hauptschule, 0=andere Schulform)	0.004 (0.083)	0.309*** (0.084)
Konstante	5.675*** (0.354)	3.424*** (0.355)
Var(Konstante)	0.027*** (0.013)	0.021*** (0.011)
Var(Migrationshintergrund)	0.027*** (0.018)	0.014*** (0.013)
Covar(Migrationshintergrund, Konstante)	-0.024** (0.013)	-0.014* (0.010)
Var(Residuum)	0.706*** (0.021)	0.592*** (0.018)
Devianz	5788.941	5383.297
Standardfehler in Klammern		

~ p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz

Tabelle 14: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse V

	Modell (9) Identifikation mit der Schulgemeinschaft (N=2313)	Modell (10) Generalisierte Bindung an die Lehrkräfte (N=2313)
<i>Level-1</i>		
Migrationshintergrund (1=Ja, 0=Nein)	0.020 (0.053)	-0.227*** (0.045)
Geschlecht (1=männlich, 0=weiblich)	0.079* (0.035)	-0.053 (0.032)
Sozioökonomischer Status	-0.263*** (0.034)	-0.108*** (0.031)
Leistungsmotivation	0.083** (0.025)	0.148*** (0.023)
<i>Level-2</i>		
Anteil der Schüler*innen mit	-0.021	-0.059
Migrationshintergrund (in %)	(0.152)	(0.152)
Mittlerer sozioökonomischer Status	-1.267*** (0.290)	0.068 (0.292)
Schulform (1=Hauptschule, 0=andere Schulform)	0.115 (0.155)	0.171 (0.143)
Migrationshintergrund*Schulform	-0.136 (0.160)	0.166 (0.142)
Konstante	5.492*** (0.331)	3.181*** (0.331)
Var(Konstante)	0.027*** (0.013)	0.022*** (0.011)
Var(Migrationshintergrund)	0.027*** (0.018)	0.015*** (0.014)
Covar(Migrationshintergrund, Konstante)	-0.024** (0.013)	-0.014* (0.010)
Var(Residuum)	0.706*** (0.020)	0.592*** (0.018)
Devianz	5790,016	5385.718
Standardfehler in Klammern		

~ p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Quelle: Eigene Berechnungen, SOCIALBOND-Datensatz