

# Inhalt

*Christine Demmer, Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Rebekka Hahn,  
Anke Wischmann*

Einleitung . . . . . 9

## **Signaturen des Wandels im Zeichen gesellschaftlicher Transformationsprozesse**

*Eike Wolf, Sven Thiersch*

Pädagogische Institutionen zwischen  
Netzwerkrelation(ierung) und Systemerhalt.  
Gegenwartsdiagnosen zur digitalen Transformation im  
Lichte rekonstruktiver Bildungsforschung . . . . . 29

*Caroline Gröschner, Kerstin Jergus*

Zur Transformation politischer Bildung im Lichte  
digitalisierter Bildungsformate.  
Forschungsperspektiven und Theoriebezüge . . . . . 47

*Paul Vehse, Anke Wischmann*

Wie *weiß* ist die deutsche Schule? *Critical Whiteness* in der  
erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung . . . . . 67

## **Methodologische Reflexionen zur Erforschung des institutionellen Wandels**

*Dorothee Schwendowius*

Migrationsgesellschaft und schulischer Wandel – Potenziale  
der Biographieforschung für die Analyse von Prozessen der  
Institutionalisierung und Transformation . . . . . 87

*Hiromi Masek, Ruprecht Mattig*

Übersetzen mit der Dokumentarischen Methode.

Am Beispiel eines biographischen Interviews mit einer japanischen Studentin . . . . . 109

*Helga Kelle, Amanda Edler, Stephan Dahmen*

Kinderschutz im Wandel – methodologische Herausforderungen einer Ethnographie zur Institutionalisierung Früher Hilfen . . . . 127

*Niels Uhlendorf, Ralf Parade*

Subjektivierung und symbolische Gewalt im Kontext schulischen Wandels – Möglichkeiten der Analyse aus wissenssoziologisch-hermeneutischer Perspektive . . . . . 153

### **Bildung, Professionalität und Berufskultur im Wandel pädagogischer Institutionen**

*Heidrun Herzberg*

Zum Wandel pädagogischer Institutionen im Bereich der Pflege . . . . . 173

*Fabian Dietrich, Junis Spitznagel*

„Coronakrise“ als Krise des Schulischen?  
Zur Transformativität unterrichtsbezogener Deutungsmuster . . 191

*Eik Gädeke*

Bildungsprozesse im Studium: Institutionelle Perspektiven auf einen vernachlässigten Zusammenhang . . . . . 209

### **Die pädagogische Institution Schule zwischen Wandel und Tradierung**

*Maika Lambrecht*

Die sakrosankte Schule.  
Zur partikularen Tradierung des Schulischen im Kontext multireligiöser Privatschulkooperationen . . . . . 233

*Anne Bödicker*

(Dis-)Ability-Konstruktionen in den Erzählungen  
von Schüler:innen einer Förderschule zur  
„umgekehrten Inklusion“ . . . . . 251

*Christian Timo Zenke*

Tradierte Transformation:  
Schule als Ort der (stetigen) Veränderung . . . . . 269

Über die Autor:innen . . . . . 287

# Einleitung

*Christine Demmer, Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Rebekka Hahn, Anke Wischmann*

Der vorliegende Band, der auf die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung im Jahr 2021 zurückgeht, fragt nach den Dynamiken des Wandels pädagogischer Institutionen und lotet Möglichkeiten ihrer qualitativ-empirischen Erforschung aus. Das Jahr der Tagung datiert eine Zeit, zu der die Corona-Pandemie nach wie vor erhebliche Auswirkungen auf das soziale Leben hatte – auch die Tagung musste, nachdem ihr ursprünglich geplanter Termin zunächst abgesagt worden war, zwölf Monate später als reine Online-Veranstaltung stattfinden. Fragen nach gesellschaftlichen Veränderungen und Erosionen sowie nach Aufrechterhaltung und Fortbestand bislang etablierter institutioneller Strukturen erfuhren aus Anlass der pandemischen Gesamtsituation eine völlig neue Dringlichkeit. Dies galt in besonderem Maße auch für Felder pädagogischen Handelns und pädagogische Einrichtungen.

Mit Ausbruch der Corona-Pandemie hat der Gegenstand der Transformation und Tradierung pädagogischer Institutionen folglich eine neue Brisanz und außerordentliche Aktualität erfahren. Als Thema für eine Jahrestagung, die der qualitativen Empirie des institutionellen Wandels nachgeht, wurde es von der Kommission allerdings bereits vor 2020 auf die Agenda gesetzt. Und Annahmen, die zu jener Zeit, als man das Thema ausgearbeitet hatte, leitend gewesen waren, hatten im Zuge der Pandemie keineswegs an Bedeutung verloren. Weder wurde auf einmal in Zweifel gezogen, dass pädagogische Institutionen grundlegend als sich wandelnde im Zusammenspiel von Transformation und Tradierung konstituiert sind (vgl. z.B. Berteaux/Berteaux-Wiame 1991), noch zeigte sich, dass man den Wandel pädagogischer Institutionen besser losgelöst von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen diskutiert oder dass sein semantisches Spektrum enggeführt werden könnte – etwa einzig auf das Verständnis von Gestaltungsfreiheit, Offenheit oder Fortschritt bzw. Zumutung, Destabilisierung oder Rückschritt. Kurzum: An das Vorhaben, methodologische Perspektiven und Weiterentwicklungen qualitativ-empirischer Forschung zum Themen-

feld zu systematisieren und zu diskutieren, ließ sich im Jahr 2021, als die gesellschaftlichen Folgen der Corona-Pandemie in wissenschaftlichen Debatten längst noch nicht beiseitegeschoben werden konnten, nicht nur nahtlos anknüpfen. Vielmehr hatte es eine völlig neue Relevanz entwickelt.

Für die zentrale Annahme der Relationierung von Transformation und Tradierung spricht dabei, dass sich pädagogische Institutionen zunächst einmal durch Beharrlichkeit und eine Aufrechterhaltung von Ordnungen auszeichnen. Mit der Entstehung eines gesellschaftlichen Bewusstseins für die öffentliche Verantwortung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu Beginn der Moderne sowie mit der Durchsetzung von Bildung als „Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) etablieren sich in den 1960er und 1970er Jahren Institutionen öffentlicher Bildung, Erziehung und Weiterbildung. In ihnen wird pädagogisches Handeln organisiert (Merkens 2006), routinisiert (Berger/Luckmann 1969/1966), professionalisiert und verrechtlicht (Türk 1997). In bzw. qua jener Institutionen werden Wissens- und Normbestände sowie Reproduktionsmodi weitergegeben, gesellschaftliche Ordnungen stabilisiert und Kontingenz bearbeitet. Tradierung und Fortführung bieten demnach eine „Orientierung am Woher“, die „immer auch eine relative Sicherheit über das Wohin zu vermitteln scheint“ (Tenfelde 2010: 9). Vor diesem Hintergrund ist vielfach empirisch aufgezeigt worden, dass und inwiefern Schule sowie andere pädagogische Institutionen – auch entgegen verschiedenster Reformbewegungen – tradierte Strukturen reproduzieren, z.B. hinsichtlich sozialer Ungleichheit (vgl. Bräu/Schlickum 2015; Rutter 2021).

Gleichwohl erscheint die Diagnose alleiniger Trägheit und funktionaler Persistenz von Institutionen nicht angemessen. Denn Transformationen lassen sich ebenso erkennen. Bereits Mitte der 1980er Jahre konstatiert Ulrich Beck, dass sich die Koordinatensysteme etablierter sozialer Einrichtungen in der Spätmoderne weitgreifend verändern. Beobachtet werden die Dynamiken etwa einer Kultur von „sanften‘ Selbst- und Sozialtechnologien“ (Bröckling 2017) in Bezug auf den „Zwang zur Selbstorganisation“ (Bönisch/Lenz/Schröer 2009: 10) oder im Zusammenhang einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017) – allesamt Entwicklungen, die sich auch und gerade institutionell sedimentieren. Beispielsweise werden Verschiebungen von einem formativen, formgebenden hin zu einem performativen Charakter von Institutionen ausgemacht, die dann von ihren Mitgliedern zunehmend als Bühne der Performanz genutzt werden (vgl. Levin 2020).

Auch erziehungswissenschaftliche Untersuchungen machen deutlich, inwiefern die Kontinuität pädagogischer Institutionen immer auch gebrochen ist von Transformationsdynamiken. Dies zeigt sich exemplarisch hinsichtlich einer verschobenen Bedeutung von Konkurrenz unter Schulen (vgl. Helsper/Krüger/Lüdemann 2019), sich verändernder Strukturen im Kinderschutzsystem (z.B. Bode/Turba 2014; Kelle/Dahmen 2020) oder sich wandelnder Familienbilder (vgl. Bauer/Wiezorek 2017; Ecarius 2018). Die Entwicklungen in diesen Bereichen wie auch – als weiteres Beispiel besonders markant – die organisationsübergreifende Institutionalisierung von Ideen des lebenslangen Lernens und die hierzu entwickelte These einer umfassenden Transformation von Einrichtungen der Erziehung und Bildung in Richtung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (vgl. insb. Nittel/Tippelt 2019) verweisen auf mindestens zwei Forschungsperspektiven qualitativer Bildungsforschung.

Zum Ersten ist damit auf die grundlegende Analyse von Institutionalisierungsprozessen des Pädagogischen verwiesen. Im jüngeren Diskurs erfährt diese eine Blickwinkelverschiebung, welche an das hier verfolgte Anliegen einer Relationierung von Transformation und Tradierung anschlussfähig ist und vielgestaltige Dynamiken des Wandels sichtbar machen kann: In dem Anliegen, lineare Vorstellungen von Institutionalisierungen (im Kontext von) pädagogischer Praxis aufzubrechen und deren Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit zu fokussieren, wird eine (De-)Institutionalisierungsforschung vorgeschlagen, die De-, Re- und Institutionalisierungsprozesse als ineinander verweben betrachtet (vgl. Kessl/Richter 2021). An wissenssoziologische sowie neoinstitutionalistische Ansätze anschließend und diese weiterentwickelnd wird unter dem Begriff der „De-/Institutionalisierung“ (Tervooren 2021) eine dekonstruktive Lesart vorgeschlagen, um Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in ihrer sowohl diachronen als auch synchronen Verschränkung zu analysieren. Auch unter Berücksichtigung postkolonialer und poststrukturalistischer Theorien ist auf die prinzipielle Kontingenz und Reversibilität von Institutionalisierungsprozessen hingewiesen worden (vgl. Engel 2020), mit denen zudem auf machtanalytische Fragestellungen verwiesen ist (Kessl/Richter 2021: 17; s. Vehse/Wischmann in diesem Band). Welche theoretischen und methodologischen Herausforderungen sich mit einem institutionalisierungsanalytischen Blick verbinden und wie sich diese bearbeiten lassen, wird im vorliegenden Band mit Blick auf das Feld

der Frühen Hilfen und unter einem ethnographischen Forschungszugang entfaltet (s. Kelle/Edler/Dahmen in diesem Band).

Zum Zweiten lassen sich Fragen nach der Steuerung bzw. Gestaltung von institutionellen Wandlungsprozessen anschließen und lässt sich nach der Relationierung von programmatischen Reformvorhaben sowie institutionellen Praktiken Ausschau halten. Hier setzen beispielsweise Untersuchungen im Kontext einer im Rahmen von Schulreformforschung entwickelten Educational Governance an (vgl. z.B. Altrichter 2009), die in Abgrenzung von linear-hierarchischen Steuerungsvorstellungen auf die Notwendigkeit des „Nacherfindens“ (Kussau 2007) von Reformen durch „Akteurkonstellationen“ (Kussau/Brüsemeister 2007: 26) auf allen Ebenen des Bildungssystems aufmerksam machen. Während in diesen Arbeiten jedoch vorrangig auf „*intentional geschaffene* Muster der Interdependenzbewältigung“ (Schimank 2007: 162, Herv.i.O.) geblickt und ihnen die implizit mitgeführte Affirmation einer grundsätzlichen Vorstellung von *good governance* attestiert wird, soll diese unter einer rekonstruktiven Wendung des Ansatzes zunächst ausgeklammert werden (vgl. Dietrich/Heinrich 2014: 34f.). Auf diese Weise wird den nicht zweckrational begründbaren „Eigenlogiken der Bezugnahme verschiedener Akteure des Reformgeschehens und deren Relationierung zueinander“ (Dietrich 2018: 73) nachgegangen. Jene Erkenntnisse entfalten ihre Produktivität beispielsweise in der Ausdifferenzierung von schulkulturtheoretischen Überlegungen (ebd.; s. zu schulkulturtheoretischen Anschlüssen auch Lambrecht in diesem Band).

Beide Perspektiven, die Fokussierung auf Institutionalisierungsprozesse sowie auf die Gestaltung respektive Realisierungsformen von institutionellem Wandel, lassen sich aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen theoretisch, methodisch und inhaltlich wenden und bearbeiten.

Aus biographieanalytischer Sicht lässt sich beispielsweise eruieren, wie Akteur:innen an Wandel und Institution(alisierung) beteiligt sind, d.h. wie Institution(alisierung) und Biographie bzw. Biographisierung häufig mit einem Fokus auf Professionalisierung, ineinander verwoben sind (vgl. Kade/Seitner 1998; Schiebel 2008). Mit Blick auf die bereits angesprochene Umsetzung von bildungspolitischen Vorgaben und die Frage nach Governance von pädagogischen Institutionen zeigt sich vor allem, wie (berufs-)biographische Wissens- und Handlungsformen in jene Prozesse und in institutionelle Ordnungen hineinwirken und neue Institutionalisierungen anstoßen können. Transformationen lassen sich

zugleich als Sinnangebote und Gelegenheitsstrukturen für biographische Professionalisierungsprozesse begreifen (s. Schwendowius in diesem Band). Doch nicht nur Professionelle, auch Adressat:innen oder Schüler:innen sind in unterschiedlicher Form von Transformationen betroffen oder an ihrer Hervorbringung beteiligt (s. Bödicker in diesem Band). Institutionelle Strukturen und in sie eingelassene Normierungen halten Präskripte für Biographien vor und strukturieren diese (vgl. Dausien/Hanses 2016), ohne dass von einem deterministischen Verhältnis ausgegangen wird. Vielmehr sind Menschen aufgefordert, sich zu jenen normierenden Strukturierungen und Sinnangeboten zu verhalten, und geraten so beispielsweise als „Ko-ProduzentInnen von Folgen“ (Dollinger et al. 2017: 10) eines institutionell gerahmten pädagogischen Handelns in den Blick (vgl. Demmer 2017). In der Verwobenheit von Institution und Biographie ist allerdings auch das Verständnis von Biographie selbst als eine „gesellschaftliche Strukturdimension“ (Kohli 1985: 1) im Zusammenspiel von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung angesprochen (vgl. Wohlrab-Sahr 1992). Der synchronen und diachronen Verfasstheit von Biographie als gesellschaftlich prästrukturierte Konstruktionsleistung lässt sich beispielsweise nachgehen, indem untersucht wird, inwiefern biographische Selbstpräsentationen ein und derselben Person in Abhängigkeit vom (institutionellen) Setting ihrer Hervorbringung (vgl. Dollinger/Fröschle 2017) oder vom lebensgeschichtlichen Zeitpunkt des Erzählens (vgl. Kade 2020; Selbert 2020) variieren.

Die aufgeworfenen Fragen und Perspektivierungen gehen auch mit der Thematisierung des Verhältnisses von Zeit- bzw. Gegenwartsdiagnosen (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Etzemüller 2019) und qualitativ-empirischer Bildungsforschung einher. Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass im Band gezielt auf Institutionen und damit auf gesellschaftliche Ordnungen und Regelsysteme – gegebenenfalls in ihrem Verhältnis zu Organisationen – fokussiert wird (Göhlich 2014). Denkbar wäre, dieses Verhältnis in zwei analytische Richtungen zu lenken: ausgehend von der Theorie resp. Zeitdiagnose hin zur Empirie und umgekehrt von der Empirie hin zur stärker theoretisierenden und abstrahierenden Zeitdiagnose. Mit Blick auf die erste Richtung der Bezugnahme lässt sich einerseits eine Zurückhaltung qualitativer Forschung gegenüber gesellschaftlichen Zeitdiagnosen feststellen (vgl. Bohnsack/Nohl 1998; Nohl 2016). Methodologisch wird diese häufig damit begründet, dass so eine vereinfachende Dichotomisierung von Gesellschaft auf der einen und den Individuen auf der anderen Seite

vermieden werden soll. Handlungspraktiken und Lebensverläufe von Individuen oder sozialen Gruppen gilt es gerade nicht vorschnell nur als Ausdruck jeweiliger (subjektiver) Verarbeitungen gesellschaftlicher (objektiver) Gegebenheiten zu deuten. Andererseits wird aufgezeigt, wie vorliegende Zeitdiagnosen empirische Forschung anregen (vgl. Eckert 2019). Insbesondere durch Prinzipien qualitativer Forschung wie Offenheit, Reflexion und Differenzierung können zeitdiagnostische Analysen empirisch befragt und ausdifferenziert oder auch gestärkt und ihr grundsätzliches Risiko, sich zu irren, reduziert werden (vgl. ebd.: 8). Wie sich Gegenwartsdiagnosen hinsichtlich ihres „spekulativen Überhangs“ (Wolf/Thiersch in diesem Band) rekonstruktiv ausdifferenzieren und nacharbeiten lassen, wird im vorliegenden Band mit Blick auf Digitalisierungsprozesse und -praktiken im Unterricht diskutiert. Wenngleich qualitative Forschung auf Theoretisierung zielt, kann das Verhältnis von Theorie und Empirie kaum als abschließend geklärt gelten, genauso wenig wie die Frage, wie der „methodisch gestützte Stabhochsprung“ (Wohlrab-Sahr 2015) zur Theoriebildung gelingt. Beispielsweise wird für die Biographieforschung ein Mangel an Arbeiten konstatiert, die den „dialektischen Zusammenhang“ (Dausien 2022: 78) von individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen von Biographie nicht durch vorab gelieferte gesellschaftsbezogene Daten einholen, sondern diesen biographieanalytisch systematisierend empirisch zu eruieren und zu theoretisieren versuchen (vgl. ebd.).

Zu fragen wäre darüber hinaus, in welcher Weise erziehungswissenschaftliche Diskurse, Theorien und auch Methodologien an Zeitdiagnosen anschließen und damit neue Wissensordnungen qualitativer Bildungsforschung selbst produzieren. Denn neben der Institutionalisierung qualitativer Forschung (hierzu Knobloch 2013) wird auch diskutiert, inwiefern aufgrund von gesellschaftlichen Transformationsdynamiken tradiertes und etabliertes methodologisches und methodisches Wissen hinterfragt wird, Neuerungen erforderlich werden (vgl. Engel et al. 2021; Wolf/Thiersch in diesem Band) und damit beitragen zu De-/Institutionalisierungsprozessen.

Die im vorliegenden Tagungsband versammelten Beiträge wenden sich den aufgeworfenen Fragestellungen auf je unterschiedliche Weise zu, indem sie pädagogische Institutionen und Institutionalisierungsdynamiken etwa im Bereich von Schule, Hochschule, Familie, Pflege oder Kinderschutz aufgreifen und Wandlungsprozesse ebenso wie Beharrungstendenzen analysieren, konkretisieren und zueinander in Beziehung setzen.

Den Auftakt bilden *Signaturen des Wandels im Zeichen gesellschaftlicher Transformationsprozesse* und untersucht werden Fragen der Digitalisierung und Migrationsgesellschaft. – Des Themenfelds des Digitalen nehmen sich Eike Wolf und Sven Thiersch an. In ihrem Beitrag befragen sie aus der Netzwerk- und Systemtheorie stammende soziologische Ansätze zum digitalen Wandel auf ihre Implikationen für das gesellschaftliche Erziehungssystem und setzen sie in Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsdiagnosen, die zwischen den Polen von Optimierung und Kritik lokalisiert werden können. Eben jene zeitdiagnostischen Positionen werden sodann mit empirischen Befunden zur Implementationspraxis digitaler Medien in den schulischen Unterricht konfrontiert. Nachvollzogen wird, wie die pädagogische Praxis bei der Einführung von Tablets auf die tendenziell entgrenzenden digitalen Möglichkeiten reagiert, indem sie diese regelförmig limitiert. Damit wird ein Transformationsbegriff des Digitalen nahegelegt, der sich zuallererst auf die pädagogische Praxis bezieht, statt ihn als Reformpotenzial für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu verstehen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis wird abschließend eruiert, wie die gegenwartsdiagnostischen Betrachtungsweisen aus Soziologie und Erziehungswissenschaft und die Erkenntnispotenziale der qualitativ-empirischen Bildungsforschung einander befragen und befruchten können.

Wandlungsprozesse politischer Bildung im Lichte (post-)digitaler Bildungsformate bilden das Beitragsthema von Caroline Gröschner und Kerstin Jergus. Ihr Augenmerk gilt dabei der Frage, was ein Ortswechsel der politischen Auseinandersetzung – in diesem Fall hinverlagert zum popkulturellen Phänomenbereich des Gaming – für politische Bildung und pädagogische Settings bedeuten könnte. Die theoretische Verortung adoleszenter politischer Praktiken und politischer Bildung im Feld der Digitalität wird am Beispiel eines digitalen Strategiespiels diskutiert, das im Sinne eines Serious Game aus der Perspektive des Widerstands gegen den Nationalsozialismus agiert und somit im thematischen Fokus der historisch-politischen Bildung verortet werden kann. Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die im Spiel angelegten Lern- und Bildungsprozesse die herkömmlichen institutionellen Rahmungen durch digitale Formate überschreiten. Im Lichte dieses Befundes sehen die beiden Autorinnen neu zu bearbeitende Fragestellungen aufgeworfen: etwa die Frage nach der Hervorbringung nicht nur von historisch-politischem Wissen, sondern auch einer demokratisch-kritischen Praxis mittels digitaler Spiele, oder die Frage nach dem

Umgang mit der entstehenden Konkurrenzsituation zwischen etablierten pädagogischen Formaten und kommerziellen Marktangeboten.

Paul Vehse und Anke Wischmann loten aus, welchen Beitrag eine erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung für die Analyse von Transformationen und Tradierungen eines schulischen Selbstverständnisses leisten kann, für welches Whiteness als eine bislang wenig beleuchtete Normalitätskonstruktion angenommen wird. Ausgehend von den rassismustheoretischen Überlegungen der *Critical Whiteness Studies* verfolgt ihre qualitative Untersuchung das Anliegen, solche institutionellen Mechanismen rassistischer Diskriminierung bzw. Privilegierung empirisch zu erfassen, die auf ein im machtförmigen Sinne weißes Selbstverständnis von Schule deuten lassen. Aus einer Unterrichtsinteraktion beim Lesetraining wird objektiv-hermeneutisch rekonstruiert, wie Differenzkonstruktionen seitens der Lehrperson und des Lehrwerks bearbeitet oder auch nicht bearbeitet werden, sodass ein weiß geprägtes Wissen mit rassistischem Diskriminierungspotenzial perpetuiert wird. Auf diesem Befund aufbauende Forschungsdesiderata im Kontext einer migrationsgesellschaftlichen Schulentwicklung betreffen etwa die Verschränkung schulspezifischer Handlungslogiken mit rassistischen Wissenselementen und Machtverhältnissen sowie die Bedeutung von Schule für die Tradierung von rassistisch konnotierten Überlegenheitsstrukturen.

Im Zentrum des zweiten Teils stehen sodann *methodologische Reflexionen zur Erforschung institutionellen Wandels*. – Die Potenziale der Biografieforschung ergründet Dorothee Schwendowius für eine Untersuchung bildungspolitischer Programmatiken schulischen Wandels, die vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse den Anspruch und das Versprechen größerer Bildungsgerechtigkeit in sich tragen. Konkret gefragt wird nach dem Verhältnis von migrationsgesellschaftlich orientierten Schulentwicklungen, (Berufs-)Biographien und Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften, die eine spezifische Verantwortung für die diversitätsbewusste Gestaltung ihrer Schule übernommen haben. Schulentwicklungstheoretische Überlegungen werden mit der Trias von Biographie, Institution(alisierung) und Profession(alisierung) in einen Diskurs gebracht, ehe anhand exemplarischer Interviewrekonstruktionen gezeigt wird, wie die Institutionalisierung und Professionalisierung des Aufgabenfeldes migrationsgesellschaftlicher Schulentwicklung mit den (Berufs-)Biographien der damit befassten Akteur:innen verschränkt sind. Dabei eröffnet der Zugang über (berufs-)biographische Erzählungen eine prozessuale