

Rezensionen

Elias Braun

Machold, Claudia / Wienand Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 217 S.

Die Monographie „Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie“ von Claudia Machold und Carmen Wienand erlaubt einen Einblick in schulische Differenzierungspraktiken von Schüler*innen, Eltern und Lehrenden sowie in deren Rolle im schulischen Werdegang von Schüler*innen. Sie leistet dies, indem sie sich praxistheoretisch (vgl. Machold & Wienand 2021: 11, 14-17) an ihr umfangreiches ethnographisches Material (Unterrichtsbeobachtungen, Interviews, Lehrer*innen- und Elterngespräche, Elternsprechtage) annähert, welches über sieben Jahre (ebd.: 131) im Kontext des Projekts „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (DFG-314127891) (ebd.: 5) zusammengestellt wurde. Als Langzeitethnographie nimmt die Studie dabei eine Phase in den Blick, die nach Ergebnissen der quantitativen Bildungsforschung maßgeblich zur Entstehung von Ungleichheit beiträgt.

Dabei stellt die Studie die Frage, wie Kinder als *bestimmte Schulkinder hergestellt* werden (ebd.: 14), wobei ihr Spezifikum nicht nur im zeitlichen Umfang des ethnographisch generierten Materials, sondern auch in dessen Interpretation liegt. Durch den siebenjährigen Beobachtungszeitraum ist es Machold und Wienand möglich, neben der der Leser*in gewohnten *situativen* Perspektive (d. h. die Rekonstruktion von *situativen* Unterscheidungspraktiken) eine *diachrone* Perspektive erweiternd hinzuzufügen, in der mehrere *situativ* beobachtete Praktiken *diachron*, also in ihrem (lebens)geschichtlichen Verlauf additiv betrachtet werden (ebd.: Kap. 9). Es ist diese perspektivische Erweiterung, die die vorliegende Langzeitethnographie interessant und besonders lesenswert macht, auch weil die (in der ersten Hälfte des Buches) vorgestellten situativen Beobachtungen oft Prozesse der Objektivierung und Herstellung von Differenz rekonstruieren, die fachkundigen Leser*innen rasch bekannt und wenig überraschend vorkommen müssten (z. B. Ricken 2018: 52-56; Rabenstein et al. 2013; Breidenstein et al. 2012; Breidenstein & Bernhard 2011).

So rekonstruieren die Autor*innen *situativ* die Herstellung von drei Differenzordnungen: die ethnisch-codierte Differenzordnung (vgl. Machold & Wienand 2021: Kap. 4), die leistungsbezogene Differenzordnung (ebd.: Kap. 5) und die backgroundbezogene Differenzordnung (ebd.: Kap. 6). In der Rekonstruktion der ersteren zeigen die Autor*innen eine in den Differenzierungen implizierte ‚Norm des Deutsch-Seins‘ auf, mit der sich Kinder situativ als „nichtdeutsch oder nicht ‚ganz‘ deutsch“ (ebd.: 52) und damit als normabweichend herstellen bzw. hergestellt werden, während der Norm entsprechende, deutschgelesene Kinder keinerlei Rechtfertigung ihrer Identität liefern (müssen): „Die ethnisch codierte Andersmarkierung rückt Ethnizität nur im Hinblick auf die Anderen der Differenzordnung ins Blickfeld und ist daher auch nur mit ihnen assoziiert – die ethnisch-deutsch codierte Norm erscheint als neutral“ (ebd.: 54). Lehrkräfte

fordern die Anpassung an die eben erwähnte Norm dabei ein, indem sie zum Beispiel auf eine homogene Unterrichtssprache bestehen (ebd.: 39, 52). Machold und Wienand gelingt es, ein Unterscheidungswissen von Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen herauszuarbeiten, in dem das „Nicht-Deutsche“ zum Ausgangspunkt für ein asymmetrisches Verhältnis wird, was sich in der schulischen Praxis anhand einer Ethnisierung von Familienleben und elterlicher Unterstützung zeigt (ebd.: 54-55).

Während sich bei der ethnisch-codierten Differenzierung das Deutschsein als zentrale Bezugsnorm zeigte, rekonstruieren Machold und Wienand in der leistungsbezogenen Differenzordnung (meritokratische) ‚Gerechtigkeit‘ als zentrale Bezugsnorm des schulischen Feldes (ebd.: 60). So betonen Machold und Wienand, dass sich die schulische Leistungsordnung durch eine meritokratische Gerechtigkeitslogik auszeichnet, die sie im Anschluss an Stojanov (2011: 169-170) als „funktionale und ideologische Legitimierung von institutioneller Selektion“ auffassen (Machold & Wienand 2021: 86). Da aber vor dem Hintergrund heterogener Ausgangsbedingungen von Schüler*innen die Bezugsnorm des meritokratischen Leistungsprinzips kaum haltbar ist, könnten diese in der schulischen Praxis nur „kompensatorisch prozessiert werden“, bzw. „[d]ie eigentliche Leistungsordnung muss dann allerdings unabhängig von Herkunft oder unterschiedlichen Ausgangsbedingungen funktionieren“ (ebd.: 87). Diese Notwendigkeit führt dazu, dass die „gerechte Bewertung letztendlich als in der Verantwortung der Lehrkräfte liegend hervorgebracht [wird, EB]: In den Blick gerät die Anforderung der Lehrkräfte, genauer zu beobachten, um gerechter zu bewerten. Re-produziert wird damit die Idee von Objektivität in der Bewertung und die Annahme, es sei möglich (und liege im Interesse der Lehrkräfte), unvoreingenommen zu bewerten“ (ebd.).

Diesen Aspekt der Objektivierung von Leistung erweiternd, bemerken Machold und Wienand: „Die Differenzordnung der Grundschule re-produziert sich nicht nur entlang leistungsbezogener oder ethnisch-codierter, sondern auch über weitere *background*-bezogene Unterscheidungen“ (ebd.: 122). Durch letztere werden „(familiäre Bildungs-, Erziehungs- und Sprachpraxis, Freizeitverhalten usw.) als bedeutsam für die schulische Leistungsfähigkeit hervor[gebracht]“ (ebd.). Machold und Wienand rekonstruieren die Konstruktion einer Normalerwartung, mit der das Kriterium „Background“ eine Unterscheidung in „defizitäre“ oder „eigentliche“ bzw. „risikobehaftete“ oder „richtige Schulkinder“ erlaubt und gleichzeitig die Eltern als „bildungsförderlichen“ oder „bildungshinderlichen“ Background herstellt (ebd.). Die unter dieser Normalerwartung operierende Praxis, die Machold und Wienand als ‚doing background‘ bezeichnen, produziert dabei die Annahme „Kinder brächten etwas mit *in* die Schule, das verantwortlich für den Schülerfolg ist und von der Schule, wenn überhaupt – lediglich kompensatorisch bearbeitet werden kann“ (ebd.). Der Hintergrund eines*r Schüler*in erscheint den Teilnehmer*innen also als etwas, das der Schule (und dem Wirken der Lehrkräfte) entzogen ist. Es ist dieser Schein der verbirgt, dass es *die schulische Praxis ist, die den Hintergrund überhaupt erst relevant macht* und die „Bedingungen des Schulkindseins und Elternseins“ produziert (ebd.). Anhand ihrer rekonstruktiven Analysen können Machold und Wienand die Operativität dieses Scheins zeigen: Die backgroundbezogene Normalerwartung des ‚richtigen Schulkinds‘ ist von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen „weitgehend verinnerlicht, als legitim anerkannt“, was dazu führt, dass sie „an ihrer Re-Produktion partizipieren“ (ebd.) und ihnen diese Praxis nicht mehr als benachteiligend erscheint.

Besonders interessant wird es, wenn Machold und Wienand zur diachronen Perspektive wechseln. Die eben dargestellten Unterscheidungspraktiken entwickelten sie aus synchroner Perspektive. Der Perspektivwechsel auf die *diachrone* Perspektive „ermöglicht es nachzuzeichnen, wie sich Praktiken über die Zeit so aufschichten, dass es zur Konstruktion von Bildungsbiographien kommt“ (ebd.: 137). Im Anschluss an Dausien und Kelle (2005) verstehen die Autor*innen unter ‚Bildungsbiographie‘ aber nicht „die biographieanalytisch gedachte bildungsbezogene Erfahrungsaufschichtung von Kindern, sondern vielmehr die in Praktiken erzeugte mehr oder weniger plausible oder konsistente Konstruktion des bildungsbezogenen Werdegangs eines Kindes“ (Machold & Wienand 2021: 137-138). Diese Perspektive ist einmalig und nur durch die Konstruktion der Studie als Langzeitethnographie möglich. Die Autor*innen tragen zu diesem Zweck vier datenbasierte Portraits von Schüler*innen vor, die sie als Collage präsentieren und mit denen sie gelungen verdeutlichen können, wie der Weg einzelner Schüler*innen durch die Grundschule mit Sinn ausgestattet wird. Durch die diachrone Aneinanderreihung situativer Beobachtungen von Praktiken gleicher Handlungslogik kann so eine „Praxis der Bildungsbiographie“ (ebd.: Kap. 9) offengelegt werden, die

„weitgehend individualisierend unter Rekurs auf Anstrengungsbereitschaft, Fähigkeiten und Persönlichkeit plausibilisiert [wird, EB]. Sie sind damit Teil einer kulturellen Praxis, die die Positionierung von Individuen in der Leistungsordnung offiziell weitgehend an das Individuum bindet und damit entkontextualisiert [...]. Dethematisiert werden hierbei sowohl die soziale Dimension von Leistungsbewertung (vgl. Kalthoff 2014) als auch die Bedeutung schulischer und familiärer Kontextbedingungen.“ (ebd.: 160)

So zeigt sich anhand des datenbasierten Portraits von Haily, dass diese über die Zeit der Grundschule hinweg immer mehr an sozialen Interaktionen partizipiert, wobei für die Lehrkraft ihre anfängliche Zurückhaltung aber „das zentrale Thema [bleibt, EB], das über die Jahre hinweg Hailys Positionierung sowohl im sozialen Gefüge der Klasse als letztlich auch in der Leistungsordnung beschreib- und begründbar macht“ (ebd.: 139). Ihre Positionierung in der schulischen Leistungsordnung wird dabei über den Verlauf der Grundschule sowohl von der Lehrkraft als auch von der Mutter immer mehr als Ausdruck von Hailys Persönlichkeit essentialisiert. Die diachrone Perspektive erlaubt es dabei, solche situativen Essentialisierungen über Hailys gesamte Grundschulzeit zu rekonstruieren. So setzt beispielsweise Hailys Mutter in Elternsprechtagsgesprächen immer wieder deren „Unterrichtsverhalten in Kontinuität zu sich selbst und entwirft sie als familiär disponiert“, was sich anhand einer ihrer Aussagen zur Zeit der ersten Klasse „ich glaube das hat sie von mir“ (DFG_1301, Klasse 1)“ und eben auch anhand einer ihrer Aussagen während der vierten Klasse zeigt: „Das ist ihre Art. Ja leider... ja ich war aber auch so [...] muss ich mich jetzt vorschieben“ (DFG_1704, Klasse 4)“ (ebd.: 139-140). In der Praxis der Bildungsbiographie, deren Gegenstand hier Haily ist, wird ihre Leistungsentwicklung also weitgehen an sie selbst bzw. an ihre persönliche Essenz gebunden (ebd.: 143), wodurch nicht zuletzt die Rolle von Schule und Mutter in Hailys Leistungsentwicklung dethematisiert wird (ebd.: 140). Die Praxis der Bildungsbiographie dient so wie die Praxis des ‚doing background‘ der Abstraktion von leistungsrelevanten Hintergrundfaktoren, die mit dem meritokratischen Prinzip unvereinbar wären. Auch Sie tragen so letztlich zu dessen Aufrechterhaltung bei (ebd.: 160).

Eine ähnliche Abstraktion können die Autor*innen durch ihre diachrone Perspektive auch in ihrer Untersuchung der „Praxis der Schulformempfehlung“ (ebd.: 194) aufzeigen: „Einmal mehr hat sich dabei gezeigt, dass sich dies entlang von Unterscheidungen vollzieht, die Bildungserfolg individualisierend an das jeweilige Kind binden“ (ebd.). Da die Praxis der Schulformempfehlung auf die Praxis der Bildungsbiographie requiriert und so wie diese von leistungsrelevanten Hintergrundfaktoren abstrahiert, kann also auch diese „als Teil der gemeinsamen ‚Arbeit‘ am meritokratischen Prinzip gelesen und als Element der Legitimierung von institutionalisierter Ungleichheit verstanden werden“ (ebd.).

Die Autor*innen schließen unter bestätigendem Bezug auf Solga (2013: 30-31) mit der These, dass die „Gefahr der herkunftsabhängigen Kanalisierung von Bildungszugängen“ (Machold & Wienand 2021: 199) eben gerade deshalb bestehen bleibt, weil die schulische Praxis eine Notwendigkeit der Klassifikation und Selektion bzw. einer Einordnung in die Eignungsordnung der Schulformen als plausibel erzeugt, welche eine herkunftsabhängige Kanalisierung verdecken bzw. verleugnen muss. Machold und Wienand machen in ihrer Arbeit „schulische Normalerwartungen als Ausgangspunkt der Differenzherstellung beschreibbar“ und zeigen, dass „diese Normalerwartungen als Repräsentation einer Alltagswirklichkeit zu verstehen sind“ (ebd.: 203). Die von ihnen rekonstruierten Differenzordnungen scheinen also in *ihrer Form* miteinander homolog zu sein (s. ebd.: 55): Das ‚Normale‘ oder die implizit bleibende Norm ist jeweils das Kriterium der Unterscheidungspraktiken, das zugleich in diesen Unterscheidungspraktiken mit hervorgebracht wird.

Die Frage, die sich meines Erachtens nun stellt, ist weniger, welche Inhalte bzw. Differenzordnungen diese *Form* in der Grundschule bedient, sondern wie *diese homologe Form des Differenzdenkens* in der Grundschule hergestellt wird. Machold und Wienand zeigen in ihrer Studie nicht die praktischen Bedingungen auf, aufgrund derer Differenz überhaupt diese homologe, förmliche Bestimmung erfährt. Weil dieses Aufzeigen ausbleibt, sprechen Machold und Wienand (wie man nach dem Titel ihrer Monographie ja vermuten könnte) auch nicht über *die Herstellung der Differenz* bzw. von *der Herstellung von Differenz* allgemein, sondern zeigen stattdessen spezifische Differenzordnungen auf. Diese werfen zwar Licht auf sicherlich relevante schulische Differenzierungspraxen, bearbeiten diese aber nicht im Hinblick auf die Hervorbringung ihrer strukturierten Konformität. Die Praxis des Differenzierens, das „doing difference“ (ebd.: 50), welches Differenzordnungen strukturanalog (bzw. analog strukturierend) herzustellen scheint, wird also selbst nicht noch einmal nach ihren Gründen befragt: *Es werden bestimmte (sicherlich sehr relevante) Differenzordnungen rekonstruiert, nicht aber die Genese der Konformität der Differenzordnungen überhaupt bearbeitet.*

Gerade weil Machold und Wienand die Aufsichtung von Differenzierungspraktiken in der Praxis der Bildungsbiographie plausibel machen, wäre es meines Erachtens nach wertvoll gewesen, die vorgestellten Differenzierungspraktiken nicht (nur) als inhaltlich unterschiedliche Ordnungen eines Gesamtzusammenhanges (Differenzordnung der Grundschule) zu verstehen, sondern diese bzw. die ihnen zugrundeliegenden ethnographischen Beobachtungen als *Attribute einer homologen Form der Differenzherstellung* zu sehen. Dies hätte, so denke ich, zu einem holistischeren Bild davon beigetragen, wie Schulkinder im Verlauf der Grundschule zu bestimmten Schulkindern gemacht wer-

den. Sicherlich reduziert sich deren Subjektivierung nämlich nicht auf die von Machold und Wienand herausgearbeiteten Differenzordnungen.

Indem die genealogische Frage nach der homologen Form des Differenzierens ausblieb, musste die Darstellung der Differenzordnung der Grundschule auf spezifische Differenzordnungen typisiert und reduziert werden. Weil Machold und Wienand spezifische Differenzordnungen rekonstruieren, kann man ihre Monographie vor allem denen empfehlen, die auch ein spezifisches Interesse an bestimmten Differenzierungspraktiken haben (ethnisch-codierten, leistungsbezogenen oder backgroundbezogenen Differenzierungspraktiken bzw. an Praxen der Bildungsbiographie oder Schulformempfehlung). Doch auch diejenigen, die an der Herstellung von Differenz in der Grundschule in ihrer Allgemeinheit interessiert sind, sollten die Lektüre von Machold und Wienands Monographie in Betracht ziehen, denn allein durch die beindruckende Fülle an rekonstruierten Differenzierungspraktiken liefern die Autor*innen bereits so etwas wie eine implizite, ostensive Bestimmung des allgemeinen Phänomens der Herstellung von Differenz überhaupt.

Autorenangabe

Elias Braun
Philipps-Universität Marburg
Institut für Schulpädagogik
F|02 Pilgrimstein 2
35037 Marburg
braunel@students.uni-marburg.de

Elias Braun ist ab dem 1. April 2023 am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim erreichbar.

Literatur

- Breidenstein, Georg/Bernhard, Theresa (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In: Zaborowski, Katrin/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 321-343.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael/Zaborowski, Katrin (2012): Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-175.
- Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Helma, Lutz/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-212.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59/H. 5., S. 668-690.

- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S.43-60.
- Solga, Heike (2013): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter/ Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Beltz Juventa, S.19-38.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Springer VS.