

Claudia Machold und Carmen Wienand

Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen

Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie

Ethnicity-relevant pedagogical practices of differentiation in educational organizations

Re-constructing the production of inequality in a society shaped by migration as purpose of a longitudinal ethnography

Abstract

Der Beitrag diskutiert anhand eines ethnografischen Forschungsprojekts Potenziale und Herausforderungen re-konstruktiver Ungleichheitsforschung. Das zugrundeliegende Projekt befasst sich aus praxistheoretischer Perspektive mit der Frage, wie ethnisch codierte Bildungsungleichheit reproduziert wird. Um von situierten Unterscheidungspraktiken auf einen Ungleichheitszusammenhang schließen zu können, ist das Projekt als längsschnittliche Ethnografie angelegt. Der Beitrag zeichnet sowohl die methodologische Herausforderung des Gegenstands Unterscheidungspraktiken nach, als auch die Erarbeitung des Konzepts von ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraxen. Das Erkenntnispotenzial dieses Zugangs wird über die Analyse eines Datenbasierten Porträts verdeutlicht.

Keywords: Differenz, Ethnizität/natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Bildungsungleichheit, Migrationsgesellschaft, Praxistheorie, Ethnografie, qualitative Ungleichheitsforschung

Abstract

In this article, we discuss potentials and challenges of re-constructive inequality research on the basis of a concrete ethnographic research project. In a praxeological perspective, the project deals with the question of how educational inequalities are being reproduced. Designed as a longitudinal ethnography, the project aims at the interrelation of situated practices of differentiation and inequality. The research subject practices of differentiation are outlined as a specific methodological challenge. Thus, the development of the concept of ethnicity-relevant practices of differentiation is traced in this article. The potential of this approach is illustrated within the analysis of a data-based portrait.

Keywords: Difference, Ethnicity, Educational Inequality, Migration, Praxeology, Ethnography, Qualitative Research

1 Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung macht gesellschaftliche, (bildungs-)politische und pädagogische Reaktionen sowie subjektivierende Effekte aktueller und vergangener Migrationsphänomene zu ihrem Gegenstand. Das ihr häufig zugrundeliegende Verständnis von Gesellschaft als Migrationsgesellschaft fasst Migration vor allem als Phänomen, bei dem nicht nur territoriale Grenzen überschritten, sondern auch „symbolische Grenzen der Zugehörigkeit“ (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 35) zum Thema werden. Der Begriff beschreibt einen Gesellschaftstypus, für den Migration – als Immigration, Emigration, Trans- oder Pendelmigration – konstitutiv ist (vgl. Mecheril 2010, S. 11). Wird Migration als zentral für eine Gesellschaft verstanden, so ist das gemeinschaftsbildende Innen wie auch das abgegrenzte Außen im sich stets verändernden Verhältnis zueinander gedacht. ‚Gesellschaft‘ wird in der Konsequenz nicht im abgeschlossenen Sinne (Containermodell) verstanden, sondern als kontinuierlich in der Veränderung befindlich (vgl. Mecheril 2016, S. 14). Vor diesem Hintergrund ist es interessant zu beobachten, wie das Innen und Außen und damit immer auch die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit hervorgebracht und verhandelt werden. Erziehungswissenschaftlich ist diese Perspektive insofern zentral, als auch das Bildungs- sowie Kinder- und Jugendhilfesystem an der Verhandlung beteiligt sind, etwa in situierten Praktiken, in pädagogischen Verfahren der Beobachtung oder der Leistungsbeurteilung, in organisationalen Programmatiken sowie bildungspolitischen Maßnahmen. Damit rücken Phänomene des Unterscheidens in den Blick, die sich in pädagogischen Kontexten in Bezug auf Nation, Ethnizität und Kultur¹ ereignen, und in denen eine Ordnung des Innen und Außen (bzw. Wir und Nicht-Wir) entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskriterien aufgerufen bzw. hervorgerufen wird.

In Anbetracht der anhaltenden Befunde zur Bildungsungleichheit, die sich nach wie vor auch über das Differenzkriterium des sogenannten Migrationshintergrunds als ethnisch codiert abbilden lässt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2016, S. 48), erscheint die Frage weiterführend, inwiefern Praktiken des Unterscheidens privilegierende oder benachteiligende Effekte für den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zeitigen und insofern ungleichheitsrelevant werden (vgl. Hormel 2011, S. 219). Forschung, die sich dieser Frage widmet, ist mit der Herausforderung konfrontiert, die manifesten – also: sichtbaren und sprachlich bearbeitbaren – Differenzstrukturen sozialer Realität (wie Geschlecht, Ethnizität, Alter) in ihrer Bedeutung für die latenten Strukturen gesellschaftlicher Ungleichverteilung von Ressourcen (Einkommen, Macht und Bildung) (vgl. Emmerich/Hormel 2017, S. 104) zu plausibilisieren.

Das Forschungsprojekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“² begegnet dieser Herausforderung über einen re-konstruktiven, ethnografischen Zugang. Im vorliegenden Beitrag legen wir mit dem Konzept ethnizitätsrelevanter Unterscheidungspraktiken eine spezifische Perspektive auf Unterscheidungen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen dar. Dafür skizzieren wir im ersten Schritt das Forschungsdesign des Projekts und fokussieren die Operationalisierung des Zusammenhangs zwischen Unterscheidungspraktiken und dem ungleichen Zugang zu Bildung (Abschnitt 2). Im nächsten Schritt explizieren wir das Erkenntnispotenzial dieser Forschung anhand eines Datenbasierten Porträts. Wir

richten hierbei das Augenmerk auf das empirisch begründete *sensitizing concept* der ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraktiken (Abschnitt 3). Zuletzt betrachten wir die in der Analyse des Datenbasierten Porträts gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf ihre Ungleichheitsrelevanz. Dabei sprechen wir auch die Möglichkeiten und Herausforderungen einer praxistheoretischen, re-konstruktiven, ethnografischen Ungleichheitsforschung an (Abschnitt 4).

2 Eine längsschnittliche Ethnografie zur Genese von Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft

Die Ethnografie kann als eine Erkenntnisstrategie verstanden werden, die die *praktische* Erzeugung von Bedeutungen zu ihrem Gegenstand macht. Sie sucht über die nachvollziehende Beschreibung das „implizite Wissen, den Vollzug und die Darstellung von Praktiken, Fragen der Lösung von Handlungsproblemen und der Handlungskoordination zu explizieren“ (Breidenstein u.a. 2015, S. 33). Abhängig von den unterschiedlichen grundlagentheoretischen Annahmen zu Praxis und Praktiken variieren die Annahmen darüber, wie und was ethnografisch rekonstruiert wird. Aus diesem Grund klären wir zunächst die grundlagentheoretischen Annahmen des betreffenden Projekts, um anschließend das Forschungsdesign darzulegen.

Grundlagentheoretische Annahmen

Die Kulturtheorien haben sich in den letzten Jahren hin zu Theorien sozialer Praktiken gewandelt (Reckwitz 2000), die jeweils auf unterschiedliche Weise die *praktische* Hervorbringung des Sozialen fassen. In synthetisierend-programmatischer Absicht formuliert Reckwitz (2003) sodann seine praxistheoretische Variante, die er als eine „spezifische Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive“ (S. 286-287) versteht. Zentral ist dabei die Abgrenzung von mentalistischen Theorien und die Hinwendung zu einem Verständnis von sozialen Praktiken, das diese als „know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen [fasst: C.M./C.W.], deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (ebd., S. 289). Diese sozialtheoretische Ausformulierung der Praxistheorie umfasst drei Kennzeichen von Praktiken: Erstens die Materialität des Sozialen/Kulturellen, zweitens die implizite sowie informelle Logik des sozialen Lebens, drittens die Routinisiertheit und Unberechenbarkeit von Praktiken (vgl. ebd., S. 290-296). Praxistheoretische Forschung befasst sich vor diesem Hintergrund mit der Re-Konstruktion des praktischen Wissens, „das in einer sozialen Praktik mobilisiert wird“ (ebd., S. 292). Das bedeutet, dass Wissen „immer nur in Zuordnung zu einer Praktik zu verstehen und zu rekonstruieren“ (ebd., S. 298) ist und der Diskurs erst in seinem sozialen Gebrauch wirksam wird (vgl. ebd.). Subjekte werden in dieser Perspektive als Träger von Wissen verstanden und sind „in allen ihren Merkmalen Produkte historisch- und kulturell spezifischer

Praktiken“ (ebd., S. 296), die ebenfalls lediglich innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken existieren.

Zur Bestimmung grundlagentheoretischer Annahmen erweist sich die praxistheoretische Darstellung von Reckwitz als anschlussfähig gegenüber weiteren Theoriebezügen, die in erziehungswissenschaftlichen Ethnografien hergestellt werden (vgl. etwa Kelle 2010; Kuhn 2013). So folgt das Forschungsprojekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ der Annahme, dass es sich bei *Ethnizität* um das Ergebnis von Prozessen der Ethnisierung handele, also um „soziale Konstruktionsprozesse [...], in denen der Glaube an eine gemeinsame Abstammung, Geschichte und Kultur entwickelt wird“ (Hormel/Scherr 2003, S. 60). Ethnisierende Praktiken operieren deshalb vor allem „auf der Ebene grundlegender gesellschaftsbezogener Wahrnehmungskategorien und klassifizierender Ordnungsvorstellungen und somit auf dem Feld politischer Artikulation und Repräsentation; ihre Effekte sind nicht primär als strukturbildende, sondern als sinnkonstituierende und ordnungsstiftende in den Blick zu nehmen“ (Hormel 2007, S. 230–231). Ein praxistheoretischer Zugang, der sich für pädagogische Unterscheidungspraktiken im Hinblick auf ethnisch codierte Bildungsungleichheit interessiert, befasst sich dann mit solchen Praxen, in denen ethnisch codierte kulturelle Codes als Klassifikationscodes (Reckwitz 2006) praktisch hervorgebracht werden.

Mit diesen praxistheoretischen Grundlegungen greift das Forschungsprojekt auf ein theoretisches Angebot zurück, das im fortlaufenden Analyseprozess einer reflektierenden Ausformulierung und Differenzierung im Sinne von *sensitizing concepts* bedarf (vgl. Charmaz 2006, S. 16–17). Ein Resultat dieser Auseinandersetzung, die zwischen theoretischen Überlegungen und analytischer Arbeit am empirischen Material angesiedelt ist, ist die Konzeption von ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraktiken. Sie stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags.

Forschungsdesign

Um situierte Praktiken in einen plausiblen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen stellen zu können, verschränkt das Forschungsprojekt eine synchrone Perspektive auf Unterscheidungspraktiken mit einer diachronen Perspektive auf die Manifestation dieser Unterscheidungspraktiken in individuellen Bildungsverläufen. Diese Verschränkung wird über die Anlage des Projekts als *längsschnittliche Ethnografie* realisiert: Zu vorab festgelegten und analytisch begründeten Zeitpunkten werden seit dem Jahr 2011 jeweils dreimonatige Erhebungsphasen im Feld durchgeführt³. So kann die Entstehung von Bildungsverläufen über einen Zeitraum von insgesamt 8 Jahren in unterschiedlichen Bildungsorganisationen analysiert werden. Damit trägt das Forschungsvorhaben der Annahme Rechnung, dass Bildungsungleichheit als Prozess der Aufschichtung über verschiedene Bildungsorganisationen hinweg zu fassen ist. Das Sample besteht aus 28 Kindern, die im Durchgang durch die Kindertagesstätte bis hin zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I forschend begleitet werden.

Über die Methoden der Dokumenten- und Artefaktanalyse, Teilnehmende Beobachtung, Interviews mit den Kindern, Fachkräften und Eltern werden die formalen Bildungsverläufe sowie pädagogische Unterscheidungspraktiken von Professionellen und die Perspektiven der begleiteten Kinder im pädagogischen Alltag (Unterricht, Pausen, Elternsprechtage) beforcht. Die Berücksichtigung der für den Forschungsgegenstand zentralen zeitlichen Dimension gelingt methodisch

über das Instrumentarium Datenbasiertes Porträt (vgl. Machold 2017), das in der Lage ist, die empirischen Daten in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Es fungiert als ein methodologisches Bindeglied, das die Organisation und Analyse umfangreicher Daten ermöglicht und begegnet so dem Anspruch des qualitativen Längsschnitts, die individuellen Bildungsverläufe umfassend analytisch zu rekonstruieren (vgl. Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013, S. 3). Ihm liegt eine Idee von Triangulation zugrunde, wie sie auch in vergleichbaren, längsschnittlich ausgerichteten qualitativen Forschungsprojekten zum Tragen kommt (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Krüger/Deinert/Zschach 2012; Krüger/Köhler/Zschach 2010; Krüger u.a. 2008). Sie beruht auf der Annahme, dass mit dem Bild der Collage eine eigenständige Gegenstandskonstitution jener in unterschiedlichen methodischen Zugängen erhobenen Daten zwar aufrechterhalten werden kann, durch den Bezug der Daten auf ein Individuum (jedem der begleiteten Kinder wird ein Datenbasiertes Porträt zugeordnet) jedoch zugleich eine Integration der Daten zu leisten ist. Diese ermöglicht es, die Aufsichtung und möglichen Interaktionseffekte (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 283–284) von pädagogischen Unterscheidungspraktiken sichtbar zu machen. Dieses Vorgehen wird vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten praxistheoretischen Annahmen auch dem Geltungsanspruch des Porträts gerecht: es wird kein Individuum repräsentiert, sondern ein Set von Praktiken (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011, S. 247), die auf ein Individuum bezogen sind und dieses dabei als spezifisches, aber gleichzeitig situatives und kontextabhängiges Kindergarten- bzw. Schulkind hervorbringen.

Neben den vielfältigen ressourcenbezogenen und organisatorischen Anforderungen, die eine qualitative Längsschnittforschung aus einem forschungspraktischen Blickwinkel charakterisieren (vgl. exempl. Petersen/Asbrand 2013, S. 51–52), evokiert der Forschungsprozess auch theoretische Herausforderungen. Teil der Anlage des Forschungsprojektes ist es, nicht von vornherein ein theoretisches Modell bezüglich des Zusammenhangs von Klassifikationsprozessen und Ungleichheit an die Forschung heranzutragen, sondern, unter reflektierender Berücksichtigung der *sensitizing concepts*, theoriegenerierend im Sinne einer konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie (vgl. Charmaz 2006) zu arbeiten.

Im Folgenden wenden wir uns der Annahme zu, Unterscheidungspraktiken unter spezifischen Kontextbedingungen als ethnizitätsrelevant⁴ analysieren zu können. Konnten wir bereits an verschiedenen Stellen auf ethnizierende bzw. ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen hinweisen (exempl für die Kita: Kuhn/Mai 2016; Machold 2015; Machold 2018; für die Schule: Machold/Carnin 2018), stellt sich in den fortlaufenden empirischen Analysen die Frage nach einer differenzierten empirischen Fundierung der Einordnung als ethnizitätsrelevant. Vor diesem Hintergrund ist vor allem die Notwendigkeit der Kontextualisierung situierter Praktiken in den Blick zu nehmen. Die Erarbeitungen verknüpfen wir abschließend mit dem Erfordernis, den Aufsichtsbegriff (vgl. auch Witzel 2010, S. 295) – als Grundidee der längsschnittlichen Anlage des Projekts – zu reflektieren. Hierbei beziehen wir uns auf eine Auswahl empirischer Materials aus einem Datenbasierten Porträt.

3 Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätte und Grundschule

Bezeichnen wir pädagogische Unterscheidungspraktiken in der Analyse als ethnizitätsrelevant, bedeutet das zunächst, dass diese situierten Praktiken an eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung gebunden sind und somit im Vollzug dieser Praktiken eine Relevanz von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit hergestellt wird. Dabei sind ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken weder notwendig auf ein konkretes Konzept von Nation, Ethnizität oder Kultur bezogen, noch regelmäßig in gleicher Weise explizit. So sind Unterscheidungspraktiken, die in Bezug auf ein Individuum vollzogen werden, nicht immer nur ethnizitätsrelevant in der Hinsicht, dass sie z.B. ein Kind als ‚ethnisch anderes‘ Kind hervorbringen. Als ethnizitätsrelevant erweisen sich Unterscheidungspraktiken erst in der Kontextualisierung. Im folgenden Materialausschnitt aus dem Datenbasierten Porträt „Leyla“⁴⁵ wird dies verdeutlicht, indem Sequenzen aus drei verschiedenen Praxisformen in Kita und Grundschule ausgewählt werden, an denen dieses *sensitizing concept* entfaltet werden kann. Damit steht die Herausforderung im Fokus, Praktiken als ethnizitätsrelevant zu re-konstruieren.

3.1 Praxis des Bewertens und Dokumentierens in der Kita

Artefakte, mit Kolbe u.a. (2008, S. 132) verstanden als hergestellte Gegenstände, in denen Praktiken und Wissensbestände materialisiert sind, sind gerade aufgrund der Materialität in ihrer übersituativen Bedeutung in die re-konstruktive Analyse zur Herstellung von ethnisch codierter Differenz einzubeziehen (vgl. Kuhn/Mai 2016, S. 117–122). Die Praxis des Bewertens und Dokumentierens fassen wir als eine Praxisform, die vor allem durch eine Interaktion mit Artefakten in Form von Dokumenten gekennzeichnet ist. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungen werden hier als materialisierte Hervorbringung festgeschrieben und über die situierte Dokumentationspraktik hinaus zugänglich gemacht (vgl. auch Machold 2015, S. 42; Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 46–47). Der Elementarbereich wird zunehmend in die Verantwortung zum Abbau von Bildungsungleichheit genommen. In diesem Zuge haben sich Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren als fester Bestandteil der elementarpädagogischen Praxis etabliert (vgl. Kuhn/Machold/Schulz 2018, S. 8–9). Des Weiteren kann auf die Erkenntnis aufgebaut werden, dass ethnizierende und ethnizitätsrelevante pädagogische Unterscheidungspraktiken in der Kita sich regelmäßig auf Sprache beziehen, indem sich mit Bezug auf die Norm ‚altersgemäße Sprachentwicklung‘ die Entwicklungsordnung mit der ethnisch codierten Ordnung verschränkt (vgl. exempl. Machold/Carnin 2018). Angesichts der Dokumentationspflicht zur altersgemäßen Entwicklung von Kindern wird auch bei Leyla der Sprache Bedeutung zugemessen. Zu Leyla werden in der Kita unterschiedliche Dokumentationen erhoben: jährliche Beobachtungsverfahren, Beobachtungsleitfäden und Ergebnisprotokolle zu Entwicklungsgesprächen sowie der Beobachtungsbogen „Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“.

Das Vorhandensein der dokumentierten Beobachtung „Sismik“ in Bezug auf Leyla setzt eine Einordnung Leylas als sogenanntes ‚Migrantenkind‘ voraus. Als

„Familiensprache(n) des Kindes“ sind für Leyla im „Sismik“-Bogen handschriftlich dokumentiert: „deutsch, [weitere Sprache]“⁶. Der Punkt „Nationalität des Kindes“ ist mit dem handschriftlichen Eintrag „Deutsch“ versehen. Die zusätzlich zur „Familiensprache“ abgefragte unscharfe Kategorie „Nationalität“ wirft die Frage auf, ob mit ihr tatsächlich auf die Staatsangehörigkeit abgezielt wird, wie es im Falle Leylas offenbar von der ausfüllenden Erzieherin interpretiert worden ist. Die Staatsangehörigkeit eines Kindes abzufragen erscheint insofern naheliegender, da diese bestimmte Informationen birgt, welche beispielsweise das Aufenthaltsrecht betreffen können, das bundesdeutsche Staatsangehörige bzw. EU-Bürger_innen privilegiert. In „Sismik“ ist für Leyla das Ergebnis altersgemäßer Sprachentwicklung dokumentiert. Beispielsweise ist bei dem Punkt „Wortschatz“, hinter dem vier Möglichkeiten zum Ankreuzen angeboten sind, die beste Bewertungsmöglichkeit „reichhaltig“ angekreuzt. Interessanter an diesem Punkt ist jedoch die dort abgedruckte, erläuternde Aufforderung zum Setzen des Kreuzes: „der deutsche Wortschatz des Kindes ist (verglichen mit deutschen Kindern seines Alters)“, dahinter folgen die Ankreuzmöglichkeiten. Die „deutschen“ Kinder sind hier der idealtypische Maßstab zur adäquaten Einordnung des altersgemäßen Wortschatzes in deutscher Sprache. Die schriftlich fixierte Aufforderung zum Vergleich des Kindes mit „deutschen“ Kindern legt zum einen die Deutung „deutsch“, verstanden als different zum „Migrantenkind“, offen, und zum anderen die imaginierte Kongruenz des „deutsch“-Seins mit einem idealtypisch verlaufenden Spracherwerb des Deutschen. Im kitaeigenen Dokumentationsbogen zum jährlichen Beobachtungsverfahren ist in der Zeile „Muttersprache“ lediglich „[weitere Sprache]“ eingetragen (im Gegensatz zum „Sismik“-Bogen). „Die Einzahl des Begriffs Muttersprache verweist darauf, dass lediglich eine Muttersprache denkbar ist.“ (Machold 2015, S. 41)

Die gezeigten Begriffsverwendungen können als Indikatoren für die diffusen Ordnungs-Schemata betrachtet werden, in denen ethnisch codierte Differenz in Verschränkung mit der frühkindlichen Sprachentwicklungsdiagnostik hervorgebracht wird. Über die vorgeformten rigiden Unterscheidungskategorien in den Dokumentationsbögen hinausgehend werden in Bezug auf Leyla im erhobenen Datenmaterial keine weiteren Unterscheidungspraktiken aufgefunden, die sich explizit auf natio-ethno-kulturelle Differenz beziehen. Die Verschriftlichung, d.h. die Vereindeutigung und Materialisierung der Relevanzsetzung reproduziert jedoch die Vorstellung von nationaler, ethnischer oder kultureller Eindeutigkeit, womit die Vorstellung von quasi-natürlich homogenen Systemen impliziert ist (vgl. auch Kuhn/Diehm 2015, S. 109–110). Die Zuordnungsnotwendigkeit in den Dokumentationen bringt nicht nur die aufgeführten Kategorien, sondern auch die Beschränkung auf eindeutige Einträge als bedeutsam hervor.

In Bezug auf das Potenzial der Ungleichheitsrelevanz (im Hinblick auf die soziale Wirksamkeit) kann also festgestellt werden, dass der natio-ethno-kulturelle Homogenitätsdiskurs in der Praxis des Bewertens und Dokumentierens über die begriffliche Standardisierung des ‚Deutschen‘ (von ‚Deutschen‘ gesprochen) als Orientierungsmaßstab reifiziert wird.

3.2 Praxis der Sprachstandsdiagnostik, zwei Jahre vor der Einschulung

Die Praxis der Sprachstandsdiagnostik in der Kita wird hier mit dem Verfahren Delfin4 in den Blick genommen, das darauf abzielt, einen potenziellen Sprachförderbedarf für die deutsche Sprache zu diagnostizieren (vgl. exempl. Kuhn/Mai 2015; Diehm/Kuhn/Machold 2013). Konkret wird im Folgenden eine Sequenz aus einem Gespräch zwischen der durchführenden Grundschullehrkraft und Leylas Mutter analysiert. Leyla nimmt im Alter von vier Jahren in der Kita an der ersten Stufe von Delfin4 teil⁷. Obwohl sie ein Ergebnis mit dem Befund erzielt, keine Sprachförderung zu benötigen, wünscht ihre Mutter auch noch Leylas Teilnahme an der zweiten Stufe. Auch hier bekommt Leyla attestiert, dass für sie keine Sprachförderung vorgesehen sei. Während der Durchführung der zweiten Stufe in den Räumlichkeiten der Schule und beim anschließenden Gespräch sind Leyla, ihre Mutter, eine Grundschullehrkraft sowie eine Forscherin anwesend. Die Lehrkraft, die soeben die zweite Stufe der Sprachstandsdiagnostik Delfin4 durchgeführt hat, erläutert der Mutter im Anschluss an das Testgespräch mit dem Kind die Punktevergabe, um Leylas Ergebnis einzuordnen.

- Lehrkraft:** „Das sollte ich Ihnen vielleicht noch sagen, das sind diese Punkte die sie kriegt hat und die haben ne Tabelle für Kinder, die über vier sind und für alle die, jünger als vier Jahre sind.“
- Mutter:** „M-hm?“
- Lehrkraft:** „Weil die, nen bisschen anders bewertet werden. (.) Und da musst ich dann halt den Durchschnitt ausrechnen, und durch sieben teilen weil's sieben Aufgaben waren.“
- Mutter:** „Okay?“
- Lehrkraft:** „Da kommt so dieser Durchschnitt raus und der ist, super.“
- Mutter:** „Okay schön.“
- Lehrkraft:** „Also, (.) so richtig, super fitte, deutsche (.) Kinder haben, hab ich noch nie mehr als nen Durchschnitt von zweieundsechzig gehabt. Also, von daher können Sie das einordnen wie gut das ist.“
- Mutter:** „Okay?“
- Lehrkraft:** „Das ist echt super.“
- Mutter:** „Ja also reden tut sie ja sowieso richtig gerne.“ (lacht)
- Lehrkraft:** (gleichzeitig) „Also da können Sie richtig stolz sein.“
- (B1_0714)

Im ergebnisreflektierenden Gespräch wird natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Bezug auf Leyla über die als ‚deutsch‘ attribuierte Vergleichsgröße relevant gesetzt. Der anfängliche altersbezogene Hinweis der Lehrerin reproduziert die normative Rahmung einer Differenzierung von Kindern nach altersgemäßer Entwicklung (vgl. Kelle 2007). Ihre Erläuterung wird quasi beiläufig in einen Rahmen mathematischer Logik gebettet, in dem das errechnete Ergebnis ‚objektiv‘ erscheint. Die quantifizierende Umwandlung der Antworten in Punkte während der Testprozedur wird hingegen nicht weiter erläutert. Demnach geht es im Gespräch offenbar nicht um eine detaillierte Rekonstruktion der Punktevergabe an Leyla. Vielmehr demonstriert die Lehrkraft ein Bemühen, in Referenz auf ihren eigenen Erfahrungshorizont als Verfahrensleiterin, für die Mutter das Ergebnis in den Kontext von Ergebnissen einzuordnen, die im Durchschnitt von anderen Kindern erzielt werden. Die Lehrerin fügt als weitere Vergleichsdimension den Durchschnitt „richtig super fitte[r] deutsche[r] Kinder“ hinzu. Den praktischen Zweck des Vergleichs

mit dieser spontan eingeführten Kategorie erläutert die Lehrerin direkt im Anschluss: „von daher können Sie das einordnen wie gut das ist“. Ergebnisse „deutscher“ Kinder werden so als Maßstab für eine Bewertung des Punktedurchschnitts als „gut“ bzw. als „super“ hervorgebracht. Indem Leyla mit ihnen verglichen werden soll, wird ersichtlich, dass sie selbst nicht den „richtig super fitten deutschen“ Kindern zugeordnet ist. Somit wird Leyla hier *implizit* als natio-ethno-kulturell differentes, jedoch mit „richtig [...] deutsche[n]“ Kindern vergleichbar gutes Kind hervorgebracht. Die Idee der Lehrkraft, zu diesem Vergleich anzuregen, kann in Anspielung auf dominante gesellschaftspolitische Diskurse als Anerkennung einer gelungenen Integration gedeutet werden. Leyla wird – trotz eines Mangels (dem Mangel, nicht ‚deutsch‘ zu sein) – der Menge der ‚fitten‘ Kinder zugeordnet.

Die zugeschriebene Aussagekraft dieses Durchschnitt-Vergleichs unter Hinzunahme des Attributs „deutsch“ zur Markierung des Erwartungshorizonts erscheint im Vergleich mit der in den Dokumentationsbögen der Kita herausgearbeiteten Vergleichsaufforderung (siehe 3.1 oben: „[...] verglichen mit deutschen Kindern seines Alters“) als Verweis auf eine latent relevante Bedeutung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Kontext der Bewertung bzw. im Erreichen einer hohen Punktzahl in Testverfahren, die sich auf Sprachentwicklung in deutscher Sprache beziehen. Mit der Formulierung „[...] da können Sie richtig stolz sein“, wird darauf verwiesen, dass auch die Mutter deshalb stolz sein könne, weil es sich bei Leyla um ein nicht-‚deutsches‘ Kind handele, das sich den ‚deutschen‘ Kindern zugeschriebenen Kompetenzen annähern könne. So erscheint Leylas erfolgreiches Abschneiden nicht nur als individuelle Angleichungsleistung, sondern auch als Ergebnis einer anzuerkennenden elterlichen Erziehungsleistung. Im Umkehrschluss wäre eine geringere Vergleichbarkeit mit „fitten deutschen“ Kindern prekär und könnte als individuelles und elterliches Scheitern, jedoch zugleich im Sinne eines erwarteten Werdegangs eines ‚Migrantenkindes‘ eingeordnet werden. Im Hinblick auf das Potenzial der Ungleichheitsrelevanz (hier bezogen auf die sozial nachhaltige Wirksamkeit dieser Unterscheidung) kann damit auch festgehalten werden, dass Anspielungen auf den gesellschaftspolitischen Assimilationsdiskurs in der Praxis der Sprachstandsdiagnostik gebraucht werden, um positive Resonanz für das gute Ergebnis anzuregen.

3.3 Explikationspraxis Expertinnen-Interview, Grundschule

Leylas Unterrichtsalltag wird in der Grundschule teilnehmend beobachtet, des Weiteren werden Zeugnisse und weitere Dokumente zu ihr – und zu den weiteren begleiteten Kindern – erhoben. Leylas Klassenlehrerin wird nach der Feldphase im 1. Schuljahr von einer Forscherin interviewt. Das Interview wird hier verstanden als situierte Praxis, über die Perspektiven der Akteurin hervorgebracht werden, indem sie expliziert werden. Im Verlauf des Interviews lenkt die Forscherin den Gesprächsfokus auf das Forschungsinteresse („wie aus Heterogenitäten Ungleichheiten werden“) und anschließend auf die im Rahmen des Forschungsprojekts begleiteten Kinder in ihrer Klasse. In der Interviewfrage ist eine Vergleichsdimension bereits angelegt („gibt es da oder siehst du da Unterschiede“), die jedoch nicht explizit auf natio-ethno-kulturelle Differenz verweist.

Interviewerin: Wenn du an die Kinder denkst, also die wir jetzt begleiten, (.) gibt es da oder siehst du da Unterschiede zu anderen Kindern, die aus deiner Sicht Einfluss auf den Schulerfolg [...] haben könnten?

[...] (Die Lehrkraft spricht darüber, dass manche Kinder zu Hause ihre „Muttersprache“, also nicht Deutsch sprechen, sich dies jedoch nicht zwangsläufig negativ auswirke, und reflektiert daraufhin vergleichend über den Werdegang zweier Kinder, die am Projekt teilnehmen.)

Lehrkraft: [...] Ich glaube dass ähm (2s) für (2s) ja ich sag mal jetzt deutsche Eltern (.) ähm die selbstverständ- oder vieles an Schule selbstverständlich ist (.) also das is sowas wie Abläufe mit Elternabend mit Elternsprechtag und Einschulung und so weiter (.) das einfach bekannt is [...]
(B1_1425, Z. 476–481 & Z. 505–509)

Leylas Klassenlehrerin greift in ihrer Antwort auf die Strategie zurück, über die Verwendung der Kategorie ‚deutsch‘ einen Vergleichsmaßstab zu beschreiben und damit die Verwendung von natio-ethno-kulturell ‚anders‘ codierten Kategorien vermeiden zu können. Letztere werden zwar aufgerufen, bleiben aber unausgesprochen. Sie thematisiert die Vertrautheit der Eltern mit schulischen Abläufen (implizit: von ‚deutschen‘ Schulen) als einflussreich für Schulerfolg und formuliert die These, dass das Wissen über schulische Abläufe für ‚deutsche‘ Eltern selbstverständlich vorhanden sei. Die Lehrerin ist merklich bemüht, ihre Antwort sprachlich als subjektive Einschätzung („Ich glaube [...]“) und als eher spontan formulierte Äußerung („ja ich sag mal jetzt“) zu kennzeichnen. Damit markiert sie ein Bewusstsein für das Risiko der Pauschalisierung im Sprechen über Heterogenität, Unterschiede und Schulerfolg. Gegenüber der Interviewerin, die sie explizit zu diesem Themenfeld interviewt, reflektiert sie offenbar das pauschalisierende Potenzial ihrer Aussagen. Inhaltlich bezieht sich ihre Einschätzung auf das Vorhandensein von Kenntnissen über schulische Abläufe und lässt durch ihre Markierung ‚deutsch‘ indirekt darauf schließen, dass solches Wissen bei nicht-‚deutschen‘ Eltern nicht vorhanden sei. Mit der Betonung „selbstverständlich“ bezieht sie sich auf die Vorstellung eines sozialisatorischen Wissenserwerbs, der – verkürzt ausgedrückt – den Erwerb dieser Form von Wissen im Rahmen von (kulturell codierten) Sozialisationsprozessen verortet. Damit entlastet die Lehrerin die Akteur_innen, über die sie spricht; nicht jene seien verantwortlich dafür, ob sie die schulischen Abläufe kennen oder nicht, sondern die jeweils individuellen Sozialisationsbedingungen. So weitergedacht, spricht die Lehrerin letztlich die Privilegierung der Kinder ‚deutscher‘ Eltern im Hinblick auf Einflussfaktoren für den Schulerfolg an. Im Ergebnis mündet das Bemühen der Lehrerin, nicht Akteur_innen, sondern Bedingungen als verantwortlich für Bildungsungleichheit zu benennen, in der argumentativen Ethnisierung bzw. Kulturalisierung einer spezifischen Voraussetzung für Schulerfolg: kenntnisreiche Eltern.

Im weiteren Interviewverlauf präzisiert die Forscherin ihr Interesse an der potenziellen Bedeutung von Unterschieden für den Schulerfolg.

Interviewerin: Wie würdest du die Bedeutung von dem sogenannten Migrationshintergrund einschätzen? (4s)

Lehrkraft: Also ich glaube, dass das hauptsächlich dann irgendwie auf dem Papier (.) vorherrscht. (-) Ich glaub nicht, dass das sonst irgendwelche Auswirkungen hat. (4s)

Interviewerin: Und gibts andere Unterschiede oder Heterogenitätsmerkmale die aus deiner Sicht entscheidender sind? (3s)

- Lehrkraft:** Hm also (.) worauf wir oder (.) ich glaub ich eher (.) schau, is dann eben, hm, auf das Sprachvermögen bzw. auf äh, die (2s) ja, (3s) die Sprache, die zu Hause gesprochen wird (.) Und alles was damit zusammenhängt. (2s) Hm, ich glaube, dass das viel vielfach ausschlaggebend ist, (3s) wobei wir man da auch echt vorsichtig sein muss weil (-) ja, man da auch irgendwie nicht sagen kann (2s) was besser und was schlechter is, aber es ist oft ne Erklärung für einiges, (.) wenn man sich die Kinder dann hier so anschaut.
- Interviewerin:** Hm (-) und als ein (.) Merkmal hattest du dann ja eben (.) auch noch genannt im Prinzip die Unterstützung [z.b.]
- Lehrkraft:** [Mhm]
- Interviewerin:** die von zu Hause kommt (2s) also eher so in die
- Lehrkraft:** Ja genau.
- Interviewerin:** Richtung.
- Lehrkraft:** Hm, auch da kann man glaub ich nicht allgemein sagen, dass äh, (-) naja dass das irgendwie zusammenhängt, dass Kinder mit Migrationshintergrund mehr oder weniger unterstützt werden. (-) Das äh kann man echt nicht pauschal sagen. (.) Also es is ja schon dann eher davon ähm abhängig und manchmal is ja auch der Wille da, (.) aber ähm es scheitert dann an anderen Sachen. (3s) Hm, wobei ich schon glaube dass ähm, (-) die meisten auch in der Lage sind ihre Kinder ganz gut zu unterstützen. (.) Mhm.

(B1_1425, Z. 534–560)

Von der Forscherin aufgefordert, sich zum „sogenannten Migrationshintergrund“ zu verhalten, reagiert die Lehrerin mit der Formulierung der These, dieser stelle nur eine formale Kategorie dar. Der Begriff Migrationshintergrund wird von der Interviewerin eingeführt und erscheint hingegen nicht als Vokabel des alltäglichen Sprachgebrauchs der interviewten Lehrkraft. Mit der Anfügung „sogenannten“ stellt auch die Interviewerin selbst den Begriff infrage. Die nichtsdestotrotz in der Interviewfrage suggerierte Bedeutsamkeit eines ‚Migrationshintergrunds‘ verneint die Lehrerin, indem sie dessen Bedeutung zunächst „auf dem Papier“ verortet, also nicht ‚im wirklichen Leben‘. Implizit ist damit auch, dass die Akteur_innen der Schule nicht nach dieser oder eben ähnlichen Kategorien unterscheiden (sondern dass nur Formulare und bürokratische Vorgänge dies tun). Dass ein zugeschriebener Migrationshintergrund oder ein mehrsprachiger familiärer Hintergrund bedeutsam für den Schulalltag ist, scheint damit nicht denkbar. Gefragt nach der eigenen Einschätzung von Einflussfaktoren nennt die Lehrkraft „die Sprache, die zu Hause gesprochen wird“. Damit führt sie weg von einer Logik, die auf ‚Migrant_in‘-Sein abhebt, und richtet den Fokus stattdessen auf die kulturelle Praxis Sprache. Bemerkenswert ist dabei, dass sie den Faktor Sprache von der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ abkoppelt.

Einerseits problematisiert die Lehrerin die Verwendung der Unterscheidung nach einem Migrationshintergrund, andererseits negiert sie nicht grundsätzlich das Vorhandensein einer natio-ethno-kulturellen Ordnung. Darin spiegeln sich die generell ambivalenten Thematisierungsmöglichkeiten von Differenz, verstanden als Konstrukt, das aber soziale Wirksamkeit entfaltet. Im Sprechen über natio-ethno-kulturelle Differenz macht die Lehrerin bestimmte Diskursregeln geltend, an die sie sich – unter anderem im Wissen darum, analysiert zu werden – zu halten bemüht („man da auch echt vorsichtig sein muss“, „das kann man echt nicht pauschal sagen“). Im Ringen mit dem ‚richtigen‘ Sprechen über die Relevanz von Differenz hinterlässt sie Lücken im Gesagten („wenn man sich die Kinder

dann hier so anschaut“): die explizite Benennung der Differenz wird vermieden. Reifiziert wird damit ein Diskurs, der Schulerfolg an familiäre Herkunft knüpft, wobei zu beobachten ist, dass an ethnisierende Varianten dieses Diskurses angeschlossen werden kann, gleichzeitig jedoch eine Sensibilität hinsichtlich pauschalisierender Effekte zu bestehen scheint. Die Logik an sich – Schulerfolg sei abhängig vom Elternhaus – wird nicht angetastet. Welches Kriterium allerdings relevant gesetzt wird, scheint durchaus flexibel.

4 Resümee

Die Re-Konstruktionen zeigen, dass auf verschiedenen Ebenen ‚ineinander greifend‘ oder akkumulativ und sich verdichtend an der affirmativen Reproduktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen praktisch gearbeitet wird. Anhand der hier exemplarisch herausgegriffenen Sequenzen eröffnen sich zwei Dimensionen, in denen der praktische Vollzug von Unterscheidungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Ordnungen gekennzeichnet werden kann: Zum einen, indem ein Individuum explizit als national, ethnisch oder kulturell ‚anders‘ hervorgebracht wird, weil es als das Andere der Ordnung adressiert wird. Solche Praktiken klassifizieren wir als ethnisierende (oder kulturalisierende) Unterscheidungspraktiken. Zum anderen erweisen sich Praktiken als ethnizitätsrelevant, wenn sie gewisse Konzepte von ‚deutsch‘ explizieren, denen eine stille Differenz gegenübergestellt ist (das Andere bleibt dabei implizit). Dabei bildet ein situativ hervorgebrachter Idealtypus des ‚Deutschen‘ den Kontext für die jeweiligen Praktiken. In diesen beiden Dimensionen werden Unterscheidungspraktiken als Praktiken re-konstruiert, in denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen im Sinne von Diskursen oder kulturellen Codes (vgl. Reckwitz 2006, S. 36) Verwendung finden. Wie auch an anderen Stellen bereits dargestellt, wird in der Kita auf eine natio-ethno-kulturell codierte Entwicklungsordnung (die Unterscheidung von sprachlicher Entwicklung als ‚altersgemäß‘ bzw. nicht ‚altersgemäß‘) z.B. durch Verfahren der Sprachstandsdiagnostik rekuriert, woraufhin an diese anschließenden Praxen als pädagogisch ausgewiesen werden können (vgl. hierzu Neumanns Begriff der Pädagogisierung 2010, 2013; sowie Machold/Diehm 2017). Natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen bilden damit die Grundlage der Pädagogisierung der Differenz. In der Schule scheinen, vor dem Hintergrund des bisherigen Analysestands und der hier re-konstruierten Praktiken, natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen die Funktion der Begründung und ggf. Erklärung des Schulerfolgs oder -misserfolgs von Schüler_innen zu haben. Die Schule erscheint damit als nicht (allein) zuständig für die Kompensation von Sprachdefiziten. Natio-ethno-kulturelle Differenz wird zu etwas, das als Bedingung des Schulerfolgs außerhalb der Schule verortet wird. Sie fungiert damit nicht als Grundlage ihrer Pädagogisierung, sondern eher zur Identifizierung einer reinen Leistungsordnung innerhalb der Schule, die lediglich durch Bedingungen außerhalb der Schule beeinflusst wird.

Abschließend stellt sich allerdings die Frage, ob die Tragweite ethnizitätsrelevanter Unterscheidungspraktiken für die „Materialität gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Emmerich/Hormel 2017, S. 104) plausibilisiert werden kann. Da im Forschungsprojekt von der Annahme ausgegangen wird, dass die Genese von Ungleichheit durch die Analyse von sich im Verlauf aufeinander aufschichtenden

Unterscheidungspraktiken re-konstruiert werden könne, ist die Forschung auf die Beschreibbarkeit von Differenz angewiesen, wie auch Emmerich und Hormel (2017, S. 114) aufzeigen: „Erst wenn sich zeigen lässt, *wer* ungleich behandelt wird, kann beobachtet werden, *dass* überhaupt eine Ungleichbehandlung als Sachverhalt vorliegt“ (Hervorh. im Orig.). Da mit der – die Beobachtung notwendigerweise strukturierenden – Zuschreibung von Differenz (*ex ante*) jedoch in der Regel wieder auf Ungleichheitskategorien verwiesen wird, muss sich das Ansinnen einer ethnografischen Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit mitunter gar mit seiner prinzipiellen Infragestellung konfrontieren (vgl. ebd., S. 115). Bestätigt hätte sich dies, wäre das Kind Leyla in der Analyse, ohne weitere Justierung der theoretischen ‚Lupe‘, von vornherein in die Logik von natio-ethno-kultureller Differenz eingeordnet worden: Dann wäre die komplexe implizite Hervorbringung ethnizitätsrelevanter, auf das Kind bezogener Praktiken nicht in den Blick gekommen. Vielmehr hätte die *ex-ante*-Zuschreibung die Analyse so präformiert, dass lediglich hätte re-konstruiert werden können, inwiefern die zugeschriebene Differenz für Schulerfolg oder -misserfolg relevant wird. Womöglich wäre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Bezug auf Leyla in der Analyse als nicht bedeutsam eingeordnet worden. Nicht in den Blick gekommen wären dabei die feinen Praktiken, in denen in beiden Bildungseinrichtungen die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung wirksam ist, die jederzeit aktiviert werden kann: Praktiken, mit denen an der flexiblen Vorstellung eines deutschen Idealtypus gearbeitet wird, womit die tradierte Defizitperspektive auf Andersheit weiterhin unauffällig impliziert und letztlich nicht infrage gestellt wird.

Darin zeigt sich, dass die im vorliegenden Beitrag beschriebene theoretische Sensibilisierung gegenüber ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraktiken verspricht, „die Klassifikations- und Askriptionspraxen der Institution“ (Emmerich/Hormel 2017, S. 115) methodisch in den Blick nehmen zu können und damit eine systematische Analyse der Hervorbringung und Bewertung von Differenz zu ermöglichen. Diese methodologische Differenzierung zugrunde gelegt, kann es gelingen, die Kontinuität, die sich in der Aufsichtung von Unterscheidungspraktiken konkretisiert, im Blick zu behalten, und zu re-konstruieren, ob und wenn ja inwiefern natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen auch bei Bildungsentscheidungen relevant gemacht werden. Damit verschiebt sich die Notwendigkeit, zu sagen wer benachteiligt wird, insofern, als zunächst Unterscheidungspraktiken auch in ihrer Organisationsspezifität expliziert werden, um vor diesem Hintergrund und den feldeigenen ethnizitätsrelevanten Unterscheidungen zu betrachten, *als wer* jemand benachteiligt, aber möglicherweise auch privilegiert wird.

Anmerkungen

- 1 Mecheril (exempl. 2003, 2010) führt in Anbetracht des diffusen Verhältnisses von „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ den Begriff der natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit an, mit dem zum einen gezeigt wird, dass Ausdrücke wie „deutsch“ oder „marokkanisch“ regelmäßig auf alle drei dieser aufeinander verweisenden Begriffe anspielen. Zum anderen kann mit dieser Wortschöpfung der imaginierte Charakter der diesen Ausdrücken zugrundeliegenden Innen-Außen-Struktur betont werden (vgl. Mecheril 2010, S. 14).
- 2 Teilprojekt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Sonderforschungsbereichs 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ (2011-2016), Leitung:

- I. Diehm und im Abschlussjahr C. Machold; Forschungsprojekt (Sachbeihilfe) gefördert durch die DFG – 314127891 (2016-2019), Leitung: C. Machold.
- 3 Feldphasen (FP) 1-3: Dauer je 3 bis 5 Monate in den Kindertagesstätten (2011-2014); FP 4-7: Dauer je 3 bis 5 Monate in den Grundschulen (2014-2018).
 - 4 Obwohl sich die Bezeichnung „ethnizitätsrelevant“ im Wortlaut deutlich an ein Konzept von Ethnizität anlehnt, umfasst der Ethnizitätsbegriff im Forschungsprojekt – als Arbeitsbegriff verstanden – neben seinen soziologischen Bearbeitungen (vgl. Weber 1956; Wimmer 2013) auch die „bildungsrelevant[e]“ (Mecheril 2010, S. 11) erziehungswissenschaftliche Perspektive der Migrationspädagogik, die sich eher der Wendung der nation-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit verschrieben hat.
 - 5 Die hier verwendeten Daten stammen aus dem Datensatz Diehm u.a. 2014.
 - 6 Da es sich um eine für die Ausführungen unerhebliche Information handelt, wird die Sprache hier nicht genannt.
 - 7 Zum Erhebungszeitpunkt erfasste Delfin4 als verpflichtendes und standardisiertes Sprachscreening alle Vierjährigen in NRW. Es wurde 2014 abgeschafft.

Literatur

- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 14. Jg., H. 1, S. 3–12.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. überarb. Aufl. Konstanz/München.
- Castro Varela, M. do Mar/Mecheril, P. (2010): *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. do Mar/Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 23–53.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Delhi.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): *Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung*. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013): *Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 59. Jg., H. 5, S. 644–655.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M./Pötzschke, L./Carnin, J. (2014): *Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit*. SFB 882. doi:10.4119/unibi/sfb882.2014.18.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2017): *Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung*. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden, S. 103–121.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Hormel, U. (2007): *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden.
- Hormel, U. (2011): *Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität: Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem*. In: Smykalla, S./Vinz, D. (Hrsg.): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster, S. 216–230.

- Hormel, U./Scherr, A. (2003): Was heißt „Ethnien“ und „ethnische Konflikte“ in der modernen Gesellschaft? In: Groenemeyer, A./Mansel, J. (Hrsg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen, S. 47–68.
- Hormel, U. (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden.
- Hormel, U. (2011): Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität: Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster, S. 216–230.
- Kelle, H. (2007): ‚Altersgemäße Entwicklung‘ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd.), 52. Beiheft, S. 110–122.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen/Farmington Hills.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 11. Jg., H. 1, S. 125–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Kuhn, M./Mai, M. (2016): Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich – Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In: Geier, T./Zaborowski, K. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 115–132.
- Kuhn, M./Diehm, I. (2015): *Sprechen über* das Sprechen der Kinder. Thematisierungsweisen ‚ungesprochener‘ Mehrsprachigkeit im elementarpädagogischen Feld. In: Schnitzer, A./Mörger, R. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, S. 109–130.
- Kuhn, M./Machold, C./Schulz, M. (2018): Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. Zur Materialität von Elterngesprächen im elementarpädagogischen Feld. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), Jg. 11, H. 1, S. 7–21.
- Machold, C. (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: SP Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit, 7. Jg., H. 1, S. 35–50.
- Machold, C. (2017): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 157–176.
- Machold, C. (2018): Kinder positionieren. Positionierung als Perspektive ethnografischer Kindheitsforschung zu Differenz. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden, S. 139–149. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_8
- Machold, C./Carlin, J. (2018): Re-Präsentationspraktiken von *Kindsein* und *Kindheit* in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. *Sprechen über* in Kindertages-

- stätte und Grundschule. In: Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim/Basel, S. 233–248.
- Machold, C./Diehm, I. (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisations-spezifik und Ungleichheitsrelevanz. In: Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen, S. 307–320.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster.
- Mecheril, P. (2010): 1. Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. do Mar/Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 7–22.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 8–30.
- Neumann, S. (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Universität du Luxembourg, INSIDE / ECEC, S. 79–95.
- Neumann, S. (2013): Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 141–151.
- Petersen, D./Asbrand, B. (2013): Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 14. Jg., H. 1, S. 49–65.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.
- Weber, M. (1956): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Wimmer, A. (2013): Ethnic Boundary Making. Institutions, Power, Networks. New York.
- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 290–303.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_20
- Zaborowski, K.U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7_2