



Leseprobe aus Machold und Wienand, Die Herstellung
von Differenz in der Grundschule, ISBN 978-3-7799-6191-8
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6191-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6191-8)

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 5 |
| 1. Einleitung | 9 |
| 2. Das Forschungsdesign | 14 |
| 3. <u>Forschungsnotiz I:</u> Zur Analyse von Praktiken des (ethnisch codierten) Unterscheidens | 25 |
| 4. Die Herstellung der ethnisch codierten Differenzordnung. Die Grundschule und ihre ‚Anderen‘ | 29 |
| 4.1 Ethnisch codiertes Unterscheidungswissen unter Schulkindern: Identifikationspraktiken | 32 |
| 4.2 Ethnisch codiertes Unterscheidungswissen im intergenerationalen Alltag: Die Schule als normativer Repräsentationsraum | 38 |
| 4.3 Ethnisch codiertes Unterscheidungswissen der Lehrkräfte und Eltern: Umgang mit Inkonsistenz | 43 |
| 4.4 Zwischenfazit: Annäherungen an die ethnisch codierte Differenzordnung in der Grundschule | 52 |
| 5. Die Herstellung der leistungsbezogenen Differenzordnung. Die Grundschule und ihr Gerechtigkeitsverständnis | 56 |
| 5.1 Leistungsbereitschaft aufführen: Die pädagogische Ebene der Leistungsordnung | 60 |
| 5.2 Standards der Leistungsbewertung | 74 |
| 5.3 Zwischenfazit: Die Idee schulischer Gerechtigkeit | 85 |
| 6. Die Herstellung der <i>background</i>bezogenen Differenzordnung. Die Grundschule und ihre Herkunftsbezogenheit | 88 |
| 6.1 <i>Doing Background</i> im Elternsprechtagsgespräch | 90 |
| 6.2 <i>Doing Background</i> in der Perspektive der Lehrkräfte | 106 |
| 6.3 <i>Doing Background</i> in Unterrichtssituationen | 112 |
| 6.4 Zwischenfazit: <i>Doing Background</i> im Alltag der Grundschule | 122 |

| | |
|--|-----|
| 7. <u>Forschungsnotiz II:</u> | |
| Das Kind im Fokus der Forschung – forschungsethische Reflexionen | 124 |
| 8. <u>Forschungsnotiz III:</u> | |
| Langzeitethnographie | 131 |
| 9. Die Praxis der ‚Bildungsbiographie‘ | 137 |
| 9.1 Haily – zurückhaltend und leistungsschwach | 138 |
| 9.2 Amina – kluge Schülerin, aber zu unordentlich und zu wenig anstrengungsbereit | 144 |
| 9.3 Tilda – leistungsstarke Schülerin, aber mit geringer Frustrationstoleranz | 148 |
| 9.4 Elias – kein „Superschüler“, aber wissbegierig und kreativ | 154 |
| 9.5 Zwischenfazit: Bildungsbiographisierende Konstruktionen des Schulkinds und ihre Plausibilisierung | 158 |
| 10. Die Praxis der Schulformempfehlung und Schulformwahl | 161 |
| 10.1 Die institutionelle Perspektive zum Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen | 162 |
| 10.2 Schulformempfehlungen und Schulformwahl im Elternsprechtagsgespräch | 174 |
| 10.3 Die Perspektive der Eltern zur Schulformwahl | 184 |
| 10.4 Zwischenfazit: Die Erzeugung von Plausibilität | 191 |
| 11. Fazit: Die Differenzordnung der Grundschule und die Genese von Ungleichheit | 200 |
| Literaturverzeichnis | 205 |

1. Einleitung

Ethnographische Forschung ist von der Leitidee des Entdeckens getragen. In alltagssoziologischer Tradition wird mit der Ethnographie das alltäglich Vertraute methodisch befremdet, um es *mit anderen Augen* zu betrachten. Für die Erforschung der *Herstellung von Differenz* ist diese Forschungsstrategie besonders relevant, eignet sie sich doch dazu, die selbstverständlich erscheinenden Gewohnheiten des Alltags distanziert zu betrachten und neu zu beschreiben. Hiermit ist eine erste Prämisse dieses Buchs bereits auf den Punkt gebracht: Wir gehen davon aus, dass die Herstellung von Differenz sowohl zum Alltag der Grundschule gehört als auch, dass ihre Analyse die *Differenzordnung der Grundschule* und ihre darin eingelagerten *Normalerwartungen* an Schüler*innen und ihre Familien beziehungsweise Eltern explizieren kann. Die vorliegende Studie wählt diesen Zugang, um der Frage nachzugehen, wie Differenz in der Grundschule hergestellt wird und welchen Beitrag dies zur Genese von Ungleichheit leistet. Die praxis- und kulturanalytische Perspektive ist in der Lage, einen Einblick in den Alltag der Grundschule zu geben. Als Differenzforschung besteht ihr möglicher Beitrag zur Frage der Genese von Bildungsungleichheit darin, Prozesse des Unterscheidens und Klassifizierens in den Blick zu nehmen und darzulegen – so viel sei bereits vorweggenommen –, inwiefern alle Akteur*innen (Lehrkräfte, Kinder und Eltern) an Praktiken partizipieren, die die Herkunfts(un)abhängigkeit von Bildung prozessieren. Es ist dabei die leistungsbezogene Differenzordnung, die in offiziellen und legitimen Unterscheidungen hergestellt wird und bei denen insbesondere die Individualisierung von Leistung zur Inszenierung der Herkunfts(un)abhängigkeit beiträgt. Gleichzeitig wird die Differenzordnung der Grundschule aber auch als ethnisch codiert und herkunftsbezogen in weniger offiziellen und legitimen Unterscheidungen erzeugt, wodurch nicht zuletzt auch die Normalerwartung der Grundschule sichtbar wird. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Praxis der Grundschule als ‚Arbeit‘ an der meritokratischen Leitidee beschreiben (Solga 2013), die nicht immer konsistent, sondern durchaus brüchig vollzogen wird. Insgesamt aber trägt sie zur Legitimierung der anhaltenden sozialen Disparitäten im deutschen Bildungssystem bei (Becker/Hadjar 2017). Der qualitativ-empirische Zugang ermöglicht damit auch Ergebnisse zu einem plausiblen Zusammenhang von

Praktiken des Unterscheidens und Bildungsungleichheit, bildet ihre benachteiligenden oder privilegierenden Effekte allerdings nicht ab.²

Die vorliegende Studie basiert auf einem langzeitethnographischen Forschungsprojekt mit dem Titel „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (DFG-314127891), das Kinder auf ihrem Weg durch die Bildungseinrichtung Kindertagesstätte und Grundschule begleitet hat. Es verfolgte das Ziel, über die Verknüpfung einer *synchronen* Perspektive auf Unterscheidungspraktiken mit einer *diachronen* Perspektive auf die Aufschichtung dieser Praktiken einen Beitrag zur Frage der Genese von Bildungsungleichheit zu leisten. Die immer wieder bestätigten Befunde zu ethnisch codierter Bildungsungleichheit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 2016) nahm das Projekt zum Ausgangspunkt, machte im Weiteren jedoch die organisationsspezifische Erzeugung von Unterschieden zu ihrem Gegenstand. Damit schließt es an Forschungsarbeiten der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung an, die die Genese von Ungleichheit und Diskriminierung in den Bildungsorganisationen und in der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung selbst verorten und Praktiken des ethnisch codierten oder natio-ethno-kulturellen Unterscheidens zu ihrem Gegenstand machen (vgl. Diehm/Radtke 1999; Dirim/Mecheril 2018; Gomolla/Radtke 2009; Mecheril 2004). Weiter greift es Befunde der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auf, die mit dem Fokus auf generationales Unterscheiden auf die Bedeutung eines Musters ‚guter‘ Kindheit (Bühler-Niederberger 2011, Mierendorff 2010), insbesondere auch für die Reproduktion ungleicher Kindheiten, aufmerksam gemacht haben (vgl. Betz/Bischoff/de Moll 2019). Nicht zuletzt sind die Befunde der ethnographischen Bildungsforschung zentral, die Prozesse der Klassifizierung innerhalb der Schule beschreiben (vgl. Kalthoff 2014; Kalthoff 2017) und Leistung als Ergebnis sozialer Praktiken zugänglich gemacht haben (vgl. Breidenstein 2012; Breidenstein/Rademacher 2017; Reh et al. 2015; Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011). Gerade auch neuere ethnographischen Arbeiten zu Ungleichheit (Weitkämper 2019), Selektion (Hofstetter 2017) und Differenzierungen im ‚inklusiven‘ Unterricht (Merl 2019) bieten wichtige Hinweise bezüglich der Bedeutung des schulischen Alltags für die Genese von Bildungsungleichheit. Das Forschungsprojekt verortet sich also im Schnittfeld der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Kindheitsforschung sowie der ethnographischen Bildungsforschung und folgt damit einem *befremdenden* Blick auf die Grundschule, um

2 Vgl. zur Frage ethnographischer Ungleichheitsforschung Diehm/Kuhn/Machold 2013 und zur ungleichheitstheoretischen Problematisierung ethnographischer Differenzforschung Emmerich/Hormel 2017.

die Gewohnheiten ihres Alltags im Hinblick auf Unterscheidungspraktiken zu explizieren.

Mit der vorliegenden Studie präsentieren wir in Form einer Ethnographie die Ergebnisse des Forschungsprojekts mit Fokus auf dem Alltag der Grundschule,³ inklusive der am Ende der Grundschulzeit liegenden Schulformempfehlungen für die weiterführenden Schulen und deren Wahl. Ausgehend von einer praxistheoretischen Perspektive entfalten wir die Ergebnisse anhand dichter Beschreibungen des Unterrichtsalltags, von Elternsprechtagsgesprächen und Interviews mit Lehrkräften, Kindern und Eltern sowie anhand von Dokumentenanalysen. Wir arbeiten dabei zunächst in *synchroner* Perspektive ethnisch codierte, herkunfts- und leistungsbezogene Unterscheidungspraktiken als Teil der Differenzordnung der Grundschule heraus. Über die *diachrone* Perspektivierung der Ergebnisse stellen wir sodann im nächsten Schritt die kulturelle Praxis der Erzeugung von sich im Werden befindenden *Schulkindern* dar. Ausgehend von vier Datenbasierten Porträts zeichnen wir nach, wie Kinder im Verlauf der Grundschulzeit zu spezifischen Schulkindern werden und wie die Akteur*innen an Praktiken partizipieren, in denen ‚Bildungsbiographien‘ erzeugt und plausibilisiert werden. Vor diesem Hintergrund werden dann auch die Schulformempfehlung und die Schulformwahl als Praxis der Herstellung und Plausibilisierung von ‚Eignung‘ beschrieben und nachgezeichnet, wie beide als Bildungsentscheidung von den Akteur*innen prozessiert werden.

Was erwartet den*die Leser*in im Einzelnen?

Mit dem Text verfolgen wir den Anspruch, über das ethnographische Datenmaterial einen Einblick in den Alltag der Grundschule zu geben und dabei unsere Ergebnisse im Verlauf des Buches zu entfalten. Mit dazwischengeschalteten Forschungsnotizen kontextualisieren wir die ethnographische Erzählung im Hinblick auf ihre Entstehung und thematisieren unsere forschungspraktischen und -methodologischen sowie -ethischen Überlegungen, mit denen wir während des Forschungsprozesses durchgängig befasst waren. Sie werden hier angesprochen, da sie immer auch bedeutsam für die fortlaufende Justierung der Feldforschung, der Analyse des ethnographischen Datenmaterials und des Gegenstands waren. Zu Beginn legen wir das Forschungsdesign des zugrunde liegenden Projekts dar (Kapitel 2). In der Forschungsnotiz I geben wir einen Einblick in die Prozesse der Gegenstandskonstitution im Laufe des ethnogra-

3 Zwischenzeitlich erschienen ist die Dissertationsschrift von Carnin (2020), die als weitere Studie aus dem benannten Forschungsprojekt den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule in den Blick nimmt.

phischen Arbeitens. Unterscheidungspraktiken zu untersuchen, erfordert eine durchgängige Nachjustierung des forschenden Handelns. Diese Prozesse verstehen wir als wichtigen Bestandteil unserer Erkenntnisstrategie, da sie letztlich vor allem auch auf den Gegenstand selbst verweisen beziehungsweise diesen immer schärfer konturiert hervortreten lassen (Kapitel 3). Im darauffolgenden ersten gegenstandsbezogenen Kapitel re-konstruieren wir die Herstellung einer ethnisch codierten Differenzordnung der Grundschule. Anhand dichter Beschreibungen analysieren wir Identifikationspraktiken, Unterscheidungskwissen im intergenerationalen Alltag sowie Unterscheidungskwissen von Lehrkräften und Eltern. Beschrieben wird damit sowohl, wie die Akteur*innen an Praktiken der Herstellung einer ethnisch codierten Differenzordnung partizipieren, als auch, inwiefern diese auf die Normalerwartung der Grundschule im Sinne eines ethnisch-deutsch codierten Repräsentationsraums verweisen (Kapitel 4). Während wir ethnisch codierte Unterscheidungen als weniger offiziell re-konstruieren konnten, kamen dann leistungsbezogene als legitime Unterscheidungen der Differenzordnung der Grundschule in den Blick. Vor dem Hintergrund des Leistungsverständnisses zeichnen wir im folgenden Kapitel zunächst nach, wie in Unterrichtspraktiken Leistungsbereitschaft aufgeführt wird und wie Bewerten prozessiert wird. Anhand von Dokumentenanalysen werden sodann Standards der Leistungsbewertung dargelegt und es wird beschrieben, wie ein Bewertungsdilemma bearbeitet wird, wenn Herkunft relevant gesetzt wird. Insgesamt wird sichtbar, wie die Akteur*innen an Praktiken partizipieren, die die leistungsbezogene Differenzordnung über den Vollzug eines meritokratischen Gerechtigkeitsverständnisses herstellen (Kapitel 5). Anschließend ergänzen wir die Re-Konstruktionen der Differenzordnung der Grundschule durch den Aspekt des *Background*bezugs. Über die Kategorie *Doing Background* nehmen wir solche Praktiken in den Blick, in denen Herkunft als bedeutsam für Leistung hervorgebracht wird. Wir legen dar, inwiefern alle Akteur*innen an diesen Praktiken partizipieren und so letztlich die Prämisse der Herkunfts(un)abhängigkeit von Leistung prozessieren. In Elternsprechtagsgesprächen können wir zeigen, wie Eltern sich positionieren beziehungsweise durch Lehrkräfte positioniert werden; daraufhin re-konstruieren wir die Perspektive von Lehrkräften auf Herkunft (insbesondere auf die elterliche Unterstützung und die familiäre Deutschsprachigkeit); anschließend betrachten wir das *Doing Background* in Unterrichtspraktiken. Letztlich erweitert dieses Phänomen die ethnisch codierten Unterscheidungen um weitere herkunftsbezogene und verweist damit nicht nur auf die Komplexität der Differenzordnung der Grundschule, sondern differenziert die Normalerwartungen der Grundschule weiter aus (Kapitel 6). Mit der Forschungsnotiz II thematisieren wir forschungsethische Fragen, die sich dadurch ergeben haben, dass die Studie die Begleitung von Kindern auf ihrem Weg durch die Bildungseinrichtungen Kindertagesstätte und Grundschule zu ihrer zentralen Erkenntnisstrategie gemacht hat (Kapitel 7). In der Forschungs-

notiz III widmen wir uns den Spezifika einer ethnographischen Langzeitstudie sowie ihren Chancen und Herausforderungen. Wir systematisieren die mit dem Anspruch der Verschränkung einer *synchronen* mit einer *diachronen* Perspektive verbundenen Verständnisse von Zeitlichkeit (Kapitel 8). Anhand von vier Datenbasierten Porträts re-konstruieren wir anschließend die Praxis der Bildungsbiographie. Wir legen anhand der *diachronen* Perspektivierung des ethnographischen Datenmaterials dar, wie im Verlauf der Grundschulzeit Kinder als spezifische Schulkinder konstruiert werden und so Bildungsbiographie als eine kulturelle Praxis expliziert werden kann (Kapitel 9). Die in *diachroner* Perspektive re-konstruierten Praktiken werden im folgenden Kapitel insofern relevant, als in der Praxis der Schulformempfehlung und Schulformwahl die Eignung eines (Schul-)Kindes in der Praxis der Elternsprechtagesgespräche und in Interviews mit Lehrkräften und Eltern betrachtet wird. Die als autonome Elternentscheidung von den Akteur*innen inszenierte Bildungsentscheidung basiert letztlich auf den auch durch Individualisierung gekennzeichneten (Schul-)Kindkonstruktionen. Als ihnen eingelagert kann sodann die Differenzordnung der Grundschule plausibilisiert werden. Diese Perspektive lässt eine Betrachtung des Schulkinds als das Ergebnis der Praktiken aller Akteur*innen zu und befremdet so die Grundidee der individualisiert gedachten Leistung (Kapitel 10). Im Fazit führen wir die in der ethnographischen Erzählung entfalteten Ergebnisse unter dem Fokus auf die Praxis der Grundschule als Praxis der Herkunfts(un)abhängigkeit von Bildung zusammen (Kapitel 11).

2. Das Forschungsdesign

Die hier vorliegende Studie⁴ des langzeitethnographischen Forschungsprojekts „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ fokussiert Prozesse der Herstellung von Differenz in der Grundschule und fragt nach deren Relevanz für die Genese von Bildungsungleichheit. Im Folgenden wird das Forschungsdesign dargestellt.

Zur praxistheoretischen Analyse des pädagogischen Alltags der Grundschule

Die kulturalistische Bearbeitung von Fragen nach der Genese von Ungleichheit – und damit die Re-Konstruktion⁵ von Praktiken des Unterscheidens im Alltag der Bildungseinrichtungen – spiegelt sich im Forschungsdesign wider (vgl. Diehm et al., 2013; Machold, 2015b).⁶ Über einen Zeitraum von acht Jahren wurden zunächst 52, nach dem Übergang in die Grundschulen 28 und zuletzt 22 Kinder (zur Veränderung des Samples siehe unten) auf ihrem Weg durch die Bildungseinrichtungen vom Forschungsteam begleitet. In den Blick

4 Wir unterscheiden das *Forschungsprojekt* von der *vorliegenden Studie*. Das Forschungsprojekt umfasst sowohl den Förderzeitraum im Rahmen des Sonderforschungsbereichs (SFB) 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ an der Universität Bielefeld als auch die Einzelförderung der Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG-314127891) und bezieht sich damit auf das umfassende Design und die Anlage des Projekts insgesamt. Als *Studie* verstehen wir die aus diesem Forschungsprojekt hervorgegangene vorliegende *Ethnographie*, die auf diesem Design mit einem Fokus auf der Grundschule fußt. Für weitere Publikationen vgl. <https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/de/personen/kindheitsforschung/claudia-machold/forschungsprojekte.html>.

5 Mit der Bindestrichschreibweise des Begriffs Re-Konstruktion (und entsprechend von re-konstruieren) rücken wir die Prämissen ins Blickfeld, Forschung auch als Praxis zu verstehen und Forschungsergebnisse als Ergebnisse eines Konstruktionsprozesses durch Forschende zu fassen. Sie repräsentieren keine ‚tatsächlichen‘ Perspektiven von Akteur*innen oder vorgehenden Strukturen, sondern können nur als Ko-Konstruktionen (Mecheril 2003) über Verfahren der Plausibilisierung ihren Geltungsanspruch behaupten (vgl. Machold 2015a, S. 102 ff.).

6 Das Forschungsdesign wurde im ersten Schritt von Isabell Diehm (Leitung) und Melanie Kuhn für den Erstantrag des SFB entwickelt. Im weiteren Verlauf wurde es von Claudia Machold sowohl für den SFB-Folgeantrag als auch den folgenden Einzelantrag weiterentwickelt.

genommen wurden in der vorliegenden Studie die Praktiken des Unterscheidens, in die die Akteur*innen der Grundschule (Lehrkräfte, Eltern und Kinder) involviert sind und die dazu beitragen, Kinder als spezifische Schulkinder hervorzubringingen. Damit standen also nicht die Kinder selbst, ihre Merkmale oder Leistungen im Fokus der Erhebungen. In *synchroner Perspektive* sollten vielmehr organisationsspezifische pädagogische Unterscheidungspraktiken im Alltag untersucht werden. In *diachroner* Perspektive bestand das Ziel darin, die Ergebnisse sodann in ein Verhältnis zu individuellen Bildungsverläufen von Kindern zu setzen. Angestrebt war damit, die Ungleichheitsrelevanz dieser Prozesse unter anderem über den formalen Zugang zu Bildung, die Schulformempfehlungen für die weiterführenden Schulen, zu reflektieren.

Zur Einordnung unseres ethnographischen Zugangs gehen wir zunächst kurz auf die praxistheoretische Grundlegung der hier dargelegten Forschungsperspektive ein. Die Kulturtheorien haben sich in den letzten Jahren hin zu Theorien sozialer Praktiken gewandelt, wie Reckwitz (2000) umfassend dargelegt hat, die jeweils auf unterschiedliche Weise – z. B. bei Bourdieu oder Taylor – die *praktische* Hervorbringung des Sozialen fassen.⁷ In synthetisierend-programmatischer Absicht formuliert Reckwitz (2003) seine praxistheoretische Variante, die er als eine „spezifische Version einer kulturtheoretischen, ‚sozial-konstruktivistischen‘ Perspektive“ (S. 286 f.) versteht. Zentral ist dabei die Abgrenzung von mentalistischen Theorien und die Hinwendung zu einem Verständnis von sozialen Praktiken, die diese als „know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, 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), fassen. 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- [sic] und kulturell spezifischer Praktiken“ (ebd., S. 296), die ebenfalls lediglich innerhalb des Voll-

7 Für eine umfassende Aufarbeitung des Transformationsprozesses sozialwissenschaftlicher Kulturtheorien vgl. Reckwitz 2000.

zugs sozialer Praktiken existieren. Zur Bestimmung grundlagentheoretischer Annahmen erweist sich die praxistheoretische Darstellung Reckwitz' als anschlussfähig gegenüber weiteren Theoriebezügen und wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Ethnographien prominent rezipiert (vgl. etwa Breidenstein 2006; Kelle 2010; Kuhn 2013; Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011).⁸

Unser praxistheoretischer Zugang, der sich für pädagogische Unterscheidungspraktiken und ihren Beitrag zur Genese von Ungleichheit interessiert, befasst sich mit solchen Praktiken, in denen beispielsweise ethnisch codierte Unterscheidungen und Klassifikationen praktisch hervorgebracht werden (vgl. Reckwitz 2006). So folgt die vorliegende Studie auch der grundsätzlichen Annahme, dass *Ethnizität* keine soziale Tatsache darstellt, sondern es sich dabei um das Ergebnis von machtvollen Prozessen der Ethnisierung handelt, „die soziale Konstruktionsprozesse sind, in denen der Glaube an eine gemeinsame Abstammung, Geschichte und Kultur entwickelt wird“ (Hormel/Scherr 2003, S. 60; vgl. außerdem Diehm/Radtke 1999). 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 f.).

Angesiedelt auf der Mikroebene des pädagogischen Alltags eignet sich für die Untersuchung von Praktiken – und hier spezifisch von pädagogischen Unterscheidungspraktiken – ein ethnographischer Zugang. Die Ethnographie verfolgt im Sinne einer „Heuristik der Entdeckung des Unbekannten“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 9) das Ziel, soziale Praktiken *in situ*, im Alltag ‚natürlicher‘ Felder zu untersuchen und so die Logik der Praxis in diesen Feldern zu re-konstruieren. Dies korrespondiert mit den oben dargestellten praxistheoretischen Annahmen: Praktiken werden zum Gegenstand der Forschung und über die Methoden der Ethnographie, z. B. die teilnehmende Beobachtung, wird die Materialität der Praxis in den Blick genommen. Über die Fokussierung von Praktiken im Vollzug hinaus wird zudem der Gebrauch von Wissen untersucht – im Sinne der impliziten Logik der Praxis. Weiter umfasst die Re-Konstruktion der Logik der Praxis zum einen die Re-Konstruktion von Routinen und deren Logik, zum anderen können auf diese Weise auch die Brüche mit diesen Routinen in den Blick gelangen. Um – wie oben dargestellt – die *synchrone* Perspektive auf Unterscheidungspraktiken mit der *diachronen* Perspektive zu verschränken, war die Ethnographie als Langzeitstudie angelegt. Zu vorab fest-

8 Bittner et al. (2018) ordnen den Bezug auf Reckwitz als eine Variante derzeit prominenter praxistheoretischer Erziehungswissenschaft ein. Für einen Überblick über praxistheoretische Ansätze innerhalb erziehungswissenschaftlicher Forschung vgl. Budde et al. (2018).

gelegten Zeitpunkten wurden jeweils dreimonatige Feldforschungen durchgeführt. Die Auswahl der Zeitpunkte ergab sich aus den Gegebenheiten des Feldes (beispielsweise Schulferien), der Identifizierung besonderer Relevanzen (wie die Schulformempfehlungen am Ende der Grundschulzeit) und aus methodischen Anforderungen der Ethnographie (generiertes Datenmaterial musste aufgearbeitet, z. B. pseudonymisiert und analysiert werden). Wenngleich die Ethnographie als Erkenntnisstrategie generell längere Feldforschungsphasen voraussetzt, besteht das Besondere dieses Projekts darin, dass über einen sehr langen Zeitraum der Alltag in verschiedenen Bildungseinrichtungen, wobei hier die Grundschule im Fokus steht, ethnographiert werden konnte.

Forschungsstrategie

Die ethnographische Erkenntnisstrategie wird in der Anlage der vorliegenden Studie zusammengeführt mit dem Forschungsstil der *Grounded Theory Methodology* (vgl. Strauss/Corbin 1996; zur Verknüpfung von Ethnographie und *Grounded Theory Methodology* vgl. Kuhn 2013; Machold, 2015a). Im Anschluss an die konstruktivistische Variante der *Grounded Theory Methodology* (vgl. Charmaz 2006) folgte das forschungspraktische Vorgehen der Annahme, Erkenntnisse sukzessive generieren zu können, im Zusammenspiel von Datenerhebung, Analyse (Kodierung) und Literaturarbeit mit dem Ziel der Theoretisierung in Form einer Kernkategorie (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019, S. 248 ff.). Mit den praxistheoretischen Grundlegungen und einer differenztheoretischen Perspektive greift die Studie dabei auf ein theoretisches Angebot zurück, das im Analyseprozess im Sinne von *sensitizing concepts* fungiert und weiter ausdifferenziert worden ist (vgl. Charmaz 2000, S. 515; Charmaz 2006, S. 133). Die Ausgangspunkte der Analyse stellten die folgenden Fragestellungen dar:

- Wie werden pädagogische Unterscheidungspraktiken von Professionellen vollzogen?
- Wie erfahren die betroffenen Kinder dieses Geschehen subjektiv?
- Wie manifestieren sich pädagogische Unterscheidungspraktiken in individuellen Bildungsverläufen von Kindern?

Analytisch in den Blick genommen wurden pädagogische Unterscheidungspraktiken von Professionellen im Schulalltag (1), die Perspektive der begleiteten Kinder (2) und deren formale Bildungsverläufe (3). Diese drei Dimensionen werden im Folgenden überblicksartig aufgeschlüsselt.