

Isabell Diehm
Melanie Kuhn
Claudia Machold *Hrsg.*

Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft

Verhältnisbestimmungen
im (Inter-)Disziplinären



Springer VS

Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft

Isabell Diehm · Melanie Kuhn
Claudia Machold
(Hrsg.)

Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft

Verhältnisbestimmungen
im (Inter-)Disziplinären

 Springer VS

Herausgeberinnen

Isabell Diehm
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Deutschland

Claudia Machold
Universität Bielefeld, Deutschland

Melanie Kuhn
Universität de Fribourg, Schweiz

ISBN 978-3-658-10515-0 ISBN 978-3-658-10516-7 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-10516-7

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Strasse 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft –
einleitende Überlegungen 1
Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold

I Historische und systematische Zugänge

Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische
Annäherung 29
Annedore Prengel

Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in
erziehungswissenschaftlicher Forschung 47
Daniel Hofstetter

Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen
für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit ... 63
Helga Kelle, Friederike Schmidt und Anna Schweda

Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungs-)
wissenschaftlichen Differenzkategorie 81
Patricia Stošić

II Methodologische Zugänge

Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme
in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung 103
Marcus Emmerich und Ulrike Hormel

Im Schatten des Vielfaltsdiskurses: Homogenität als kulturelle Fiktion
und empirische Herausforderung 123
Cornelie Dietrich

Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische
Befunde einer ethnographischen Beobachtung von
Ungleichheitsordnungen im Unterricht 139
Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein und Norbert Ricken

Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen
Ungleichheitsforschung 157
Claudia Machold

III Empirische Zugänge

Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse
sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I 179
Jürgen Budde und Georg Rißler

Erben oder (Inter-)Akteure? Entwürfe von Kindern in der Erforschung
sozialer Ungleichheit 199
Doris Bühler-Niederberger und Aytüre Türkyilmaz

Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Grundschule. Lehrkräfte im
Entscheidungsdilemma 219
Susanne Miller und Brigitte Kottmann

Elterliche und institutionelle Praxen der Distinktion in kommerziellen
Kindertageseinrichtungen in Deutschland – die narrative Konstruktion
von Ungleichheit 239
Johanna Mierendorff

Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung	257
<i>Argyro Panagiotopoulou</i>	
Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Raumanalytische Perspektiven auf Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld	275
<i>Melanie Kuhn und Sascha Neumann</i>	
Autorinnen und Autoren	295

Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen

Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold

Unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen vergleichbar zeigt auch die Erziehungswissenschaft in ihren Teil- und Subdisziplinen ein anhaltendes, wenngleich in Konjunkturen verlaufen(d)es Interesse an Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Sie teilt dieses Interesse etwa mit der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, der Geschlechter- und Migrationsforschung, der Sozialgeographie, der Bildungssoziologie oder Bildungsökonomie. Zahlreiche Erträge dieser vielfältigen, oft auch interdisziplinären Forschungsanstrengungen verleihen einer für Erziehungswissenschaft und Pädagogik bitteren Einsicht empirische Evidenz: Pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, sind maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit. Diese ist auf allen Ebenen des Sozialen anzutreffen: auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken, auf der Meso-Ebene der Konzeptualisierung und Formulierung von Programmatiken, Richtlinien, Konzepten und Curricula sowie des Organisierens und auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was angesichts jenes breiten, multi- und interdisziplinären Interesses an Differenz und Ungleichheit eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive darauf ausmacht? Unseres Erachtens sind es zwei Zugänge zu Differenz und Ungleichheit, die sich als genuin erziehungswissenschaftlich ausweisen lassen: Erstens hätte sich in einer gegenstandsbezogenen Perspektive die erziehungswissenschaftliche Relevanz einer Differenz- und Ungleichheitsforschung darin zu erweisen, dass sie soziales Geschehen, (z. B.) in pädagogischen Feldern, als ein pädagogisches Geschehen identifiziert und untersucht (vgl. Oelkers 1982). Dies ermöglichte die systematische Rekonstruktion des Zusammenhangs von Differenzproduktion und Prozessen pädagogischer Ordnungsbildungen, wie dies gegenwärtig in einigen qualitativ-rekonstruktiven, genauer ethnographischen Zugängen realisiert wird (vgl. exemplarisch: Budde und

Rißler 2014; Fritzsche 2015; Machold 2015; Machold und Diehm 2016; Neumann 2010, 2013; Rabenstein et al. 2013). So wenig aber eine erziehungswissenschaftliche Differenz- oder Ungleichheitsforschung Gegenstandsbezüge auf pädagogisch Institutionalisiertes exklusiv für sich beanspruchen kann, so wenig erschöpft sie sich in einer ausschließlichen Fokussierung auf Bildungsungleichheit und ihrer Re-Produktion – wenngleich sie sich prominent dafür interessiert. Eine Selbstbeschränkung erziehungswissenschaftlicher Differenzforschung auf die Re-Produktion von Bildungsungleichheit käme einer Vereinseitigung und Reduktion gleich, insofern die soziale Re-Produktion von Geschlechter-, Klassen- und weiteren Differenzverhältnissen auch jenseits von deren bildungsbezogener Ungleichheitsrelevanz für sie von Interesse ist. Eine explizit erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Differenz und Ungleichheit wäre zweitens dadurch gekennzeichnet, dass sie bei der Befassung mit ihren zentralen Gegenständen – Sozialisation, Erziehung und Bildung – zwangsläufig auf die Analysen sozialer Ordnungsbildungen entlang der Dimensionen Geschlecht, Ethnizität/race, Schicht/Klasse, körperliche (Un-)Versehrtheit und ihrer Intersektionen zum Zwecke einer Rekonstruktion der Genese von Ungleichheitsverhältnissen angewiesen ist.

Wie lassen sich Kennzeichen erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Differenz und Ungleichheit spezifizieren? Wie sahen erziehungswissenschaftliche Bezugnahmen auf Differenz und Ungleichheit in der jüngeren Geschichte des Faches aus? Wie stellen sich diese Bezüge im spezifischen Gegenstandfeld der Bildungsungleichheit dar? Welche methodologischen Herausforderungen gehen damit einher und welche Ergebnisse fördern diesbezügliche empirische Zugänge zu Tage? Diese Fragen liegen der Konzeption des Bandes zugrunde. Übergeordnet – mal expliziter mal impliziter – geht es mithin um eine Verhältnisbestimmung von Differenz, Ungleichheit und Erziehungswissenschaft. In den Blick genommen wird die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Differenz und Ungleichheit. Sowohl die weiteren einleitenden Überlegungen als auch die Anordnung der Beiträge folgen daher einer bestimmten Logik: Der erste Schritt widmet sich historischen und systematischen Perspektiven auf den Gegenstand: Differenz – Ungleichheit, insbesondere Bildungsungleichheit, – Erziehungswissenschaft. Dem schließen sich methodologische Perspektiven auf die Differenz- und Ungleichheitsforschung an.¹ Empirische Zugänge zur Differenz- und Ungleichheitsforschung schließlich bilden den Abschluss.

1 In dieser Einleitung greifen wir an unterschiedlichen Stellen methodologische Fragen auf und ergänzen sie um eine einführende Skizze unterschiedlicher theoretischer Perspektiven auf Differenz und Ungleichheit.

Erziehungswissenschaftliche Differenz- und Ungleichheitsforschung – Historische und systematische Perspektiven

Die Beschäftigung mit Differenz ebenso wie mit Ungleichheit, vor allem aber mit dem Zusammenhang von beiden Kategorien in der Erziehungswissenschaft, verlief rückblickend in Konjunkturen – was inhaltliche Bezüge, jeweils fokussierte Differenzkategorien, theoretische Modellierungen und nicht zuletzt empirische Zugänge angeht. Dieser Zusammenhang lässt sich besser plausibilisieren, wenn man zunächst zwischen (pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen) Thematisierungen und empirischen Analysen dieses Zusammenhangs unterscheidet. Thematisierungen, bisweilen auch Skandalisierungen von Ungleichheitsverhältnissen lassen sich disziplingeschichtlich dann bereits früh ausmachen: Niederschläge gesellschaftspolitischer Gleichheitsbestrebungen, wie die Emanzipationsbewegung der jüdischen Minderheit, die Frauen-, Arbeiter- und Demokratiebewegungen im 19. Jahrhundert, finden sich in damaligen Debatten und Forderungen zur Frauen- und Mädchenbildung, in den sozialpädagogischen Debatten um die sogenannte ‚geistige‘ oder ‚soziale Mütterlichkeit‘ und um Kinderarmut und -schutz sowie in den schulreformerischen Auseinandersetzungen, die während der Reichsschulkonferenz der frühen 1920er-Jahre ihren ersten Höhenpunkt fanden. Zeichneten sich diese pädagogischen Thematisierungen allererst durch ihre proklamatorischen, programmatischen und konzeptionell-analytischen Gehalte aus, so folgten erste z. T. statistisch fundierte Thematisierungen im Zuge der bildungsreformerischen Debatten der noch jungen Bundesrepublik, die unter den Stichworten „Bildungsnotstand“ (1957), „Bildungskatastrophe“ (Georg Picht 1964), „Bildung ist Bürgerrecht“ (Ralf Dahrendorf 1965) und „Chancengleichheit“ zusammenzufassen sind. Im Zentrum der hier diagnostizierten Fehlentwicklungen – Abbildungen vormals erhobener, aber nicht realisierter Gleichheitsforderungen – und der formulierten Aspirationen machte sich Bildungsungleichheit vorrangig an den Differenzkategorien Geschlecht und soziale Herkunft/Schicht fest. Mit der quantitativen Expansion des Bildungswesens und strukturbildenden Maßnahmen wie dem Wegfall von Schulgeld an höheren Schulen sowie einer weitgehend umgesetzten Koedukation von Mädchen und Jungen verliefen sowohl die bildungspolitischen Debatten als auch erziehungswissenschaftliche Forschungsaktivitäten mehr oder weniger im Sande. Etwa parallel zur Skandalisierung einer drohenden, mitunter bereits festgestellten Bildungsbenachteiligung der Gruppe der damals sogenannten ‚Gastarbeiter-‘, später ‚Ausländerkinder‘ durch die sich ab Ende der 1970er-Jahre formierende ‚Ausländerpädagogik‘ und der Installierung entsprechender Forschungsinitiativen (vgl. Hohmann 1976; zum Überblick Diehm und Radtke 1999) trat disziplinorientiert eine Frauen-, später Geschlechterforschung auf den Plan. Sie machte in Folge der zweiten Frauenbewegung im Anschluss an die Studentenbewegung der

späten 1960er-Jahre auch in der Erziehungswissenschaft jene zweigeschlechtliche Geschlechterordnung, die als Ursache geschlechtsspezifischer Benachteiligung auf allen gesellschaftlichen Ebenen des Sozialen erkannt worden war, zu ihrem Untersuchungsgegenstand – nun in elaborierten theoretischen als auch empirischen Analysen (vgl. Rendtorff und Moser 1999). Stand die Ausländerpädagogik noch stark unter dem Einfluss der bildungsreformerischen Ansprüche auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, die sie auf jene neu hinzugekommene gesellschaftliche Gruppe, die ‚Gastarbeiter‘ und ihre Familien, übertrug, so verschwand im Diskurs um eine Interkulturelle Pädagogik die Bekämpfung von Bildungsungleichheit im Grunde völlig. Es ging hier – anders als in den Debatten um Differenz- und Identitätspolitiken, die nicht zuletzt von poststrukturalistisch informierten Macht- und Ungleichheitsanalysen begleitet wurden, um eine naive ‚Feier der Differenz‘, ohne die Frage nach einer ethnisch codierten Ungleichheit noch ernsthaft zu stellen. Eine vergleichbare Loslösung der Differenz- von Ungleichheitsbetrachtungen lässt sich ebenso für die differenzorientierte Geschlechterforschung feststellen. Die Arbeiten von Annedore Prengel, die unter dem Titel einer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) bis heute große Aufmerksamkeit genießen, belegen den Versuch, die beiden auseinanderdriftenden Perspektiven – auf Differenz und Ungleichheit – wieder zusammenzuführen. Ähnliches lässt sich für den Bereich einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ab Beginn der 2000er-Jahre feststellen: Mit der Studie ‚Institutionelle Diskriminierung‘ aus dem Jahr 2002 haben Gomolla und Radtke sowohl unter theoretischen wie unter empirisch Gesichtspunkten die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Zusammenhang von ethnisch codierter Differenz- und Ungleichheitsproduktion vorangetrieben und es vermocht, die post-PISA einsetzende Hochkonjunktur der quantitativ-empirischen Bildungsforschung um eine bedeutende qualitativ-rekonstruktive Perspektive zu ergänzen.

Vermag also eine diachrone Betrachtung zu verdeutlichen, dass sich die Beschäftigung mit Differenz und Ungleichheit in der Pädagogik zunächst eher als programmatisches oder skandalisierendes Thematisieren Ausdruck verschaffte, so sind es heute neben theoretischen vor allem empirisch-analytische Studien, welche diese Gegenstände erziehungswissenschaftlich bearbeiten. Dabei sind die theoretischen Bezug- und Inanspruchnahmen vielfältig und erweisen sich bei genauerem Hinsehen als nicht herauszulösen aus einem nur mehr als interdisziplinär zu bezeichnenden, kaum noch zu überschauenden Forschungsfeld, in das eine (erziehungswissenschaftliche) Differenz- und Ungleichheitsforschung eingebettet ist.

Erziehungswissenschaftliche Differenz- und Ungleichheitsforschung – theoretische Perspektiven und Bezugnahmen

Dieser interdisziplinären Einbettung entsprechend lassen sich auch die innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung rezipierten Theorieangebote nur schwerlich als spezifisch erziehungswissenschaftliche ausweisen. Vielmehr sind die im Folgenden skizzierten theoretischen Konzeptualisierungen von Differenz und Ungleichheit – in deutlich unterschiedlicher Intensität – in den Erziehungswissenschaften und ihren angrenzenden Disziplinen anzutreffen.

Angeregt von den Debatten der Postmoderne und im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen, die die Diskriminierungen gesellschaftlicher Gruppen problematisiert haben, wie beispielsweise die Frauenbewegung, kommt dem Begriff der Differenz innerhalb der Erziehungswissenschaften seit den 1990er-Jahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit zu (vgl. Lutz und Wenning 2001; Mecheril und Plößer 2009). In dezidierter Abgrenzung zum Beispiel von Theorien geschlechtsspezifischer Sozialisation und der darin aufgehobenen *sex gender* Unterscheidung mit ihren impliziten Naturalismen haben sozialkonstruktivistische (Kessler und McKenna 1978; West und Zimmerman 1987; Fenstermaker und West 2001) und poststrukturalistische Geschlechtertheorien (Butler 1991) einen bedeutenden Beitrag zu einer Deontologisierung und Entnaturalisierung von (Geschlechter-)Differenzen geleistet, indem sie Vorstellungen einer „natürlich gegebenen, prä- oder außersozialen Fundierung“ (Villa 2009, S. 119) von Differenz strikt zurückweisen. In der mikroanalytisch ausgerichteten Ethnomethodologie wird die Hervorbringung von Wirklichkeit und damit von Differenz als ein „ongoing accomplishment“ (Garfinkel 1967, S. 1) verstanden und Differenzkategorien wie Geschlecht oder Ethnizität/race oder disability entsprechend als praktische Vollzüge, die den Praxen weder vorgängig noch äußerlich sind, konzeptualisiert. Wenngleich das ethnomethodologische Konzept des „doing difference“ (West und Fenstermaker 1995, 2001) konzeptuell eine Verzahnung von Mikro- und Makroebene des Sozialen beansprucht, wird in Frage gestellt, ob es aufgrund seiner mikroanalytischen Ausrichtung und der forschungsstrategischen Temporalisierung von Strukturkategorien (Hirschauer 2001) in der Lage ist, strukturellen, historisch sedimentierten und somit vorsituativen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen analytisch gerecht zu werden (vgl. Weber 1995; Maldonado 1995; Eikelpasch 2001; Kubisch 2008; Villa 2011; Diehm et al. 2013; Kubandt 2016). In sprachtheoretisch informierten poststrukturalistischen Zugängen wird Differenz – wie beispielsweise die Geschlechterdifferenz im Anschluss an Butler (1991, 1997, 2011) – als ein Effekt sozialer Machtpraktiken verstanden, die in Prozessen der Subjektivierung durch performative Wiederholungen hergestellt wird. Differenzkategorien werden dabei als diskursiv und historisch erzeugt, fluid, veränderbar und nicht fixierbar gedacht. Diese Vorstellung rekurriert auf der Der-

rida'schen Annahme der Verschiebung als einem grundlegenden Konstativum von Sprache. Diese fasst er mit der Doppelbedeutung des Worts „différer“ von anders bzw. nicht identisch sein und aufschieben oder verzeitlichen mit dem Kunstwort der „différance“ (Derrida 2004, S. 114ff., 128ff.; Kimmerle 2000, S. 83). Mit der Idee des „konstitutiven Außens“ (Derrida 2009) wird weiter angenommen, dass geschlechtliche oder ethnische Identitäten „durch einen konstitutiven Ausschluss (...) allererst konstituiert werden“ (Moebius 2009, S. 151). Poststrukturalistische Theorieangebote fokussieren hegemoniale gesellschaftliche Macht- und damit auch immer Ungleichheitsverhältnisse und rücken die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Macht ins Zentrum der analytischen Aufmerksamkeit (vgl. Kimmerle 2000, S. 25ff.). Die sozialkonstruktivistischen und die poststrukturalistischen Theorietraditionen sensibilisieren dabei insbesondere auch für die problematischen Implikationen pädagogischer und politischer Forderungen nach einer Anerkennung von Differenz, wie sie derzeit unter dem programmatischen Label Diversity geführt werden, die zu einer affirmativen Aufwertung und Festschreibung von Unterschieden führen können während Ungleichheitsverhältnisse dethematisiert bleiben und verschleiert werden (vgl. Heite 2008; Hormel 2011a, b).

Im Konzept der Diskriminierung gelangen – insbesondere in der Migrations-, Rassismus- und Geschlechterforschung sowie den Disability Studies – Benachteiligungen entlang der Kategorien race, class, gender, age, dis/ability in den Fokus der analytischen Aufmerksamkeit, die sich nicht (hinreichend) als Effekte von Klasse, Schicht oder Milieu (s. u.) erklären lassen, diesen aber weder nach- noch untergeordnet sind (vgl. Scherr 2010, S. 38f.). Verstanden werden Diskriminierungen dabei als Eigenschaftszuschreibungen, die auf sozialen Klassifikationen und gesellschaftlichen Normalitätstsvorstellungen basieren und dabei die „Zuweisung eines sozialen Sonderstatus – soziale Ausschließung und soziale Benachteiligung – begründen und rechtfertigen“ (ebd., S. 45). Unterschieden werden Formen intentionaler Diskriminierung durch Einzelne und durch Gruppen außerhalb von Organisationen sowie absichtsvolle direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung ohne Absicht innerhalb von Organisationen (Feagin und Booher Feagin 1986). Im Mittelpunkt stehen hier also Praktiken der diskriminierenden Unterscheidung i. S. v. Klassifikations- und Askriptionsprozessen und Rechtfertigungsmuster für benachteiligende Praktiken auf der Repräsentations- und Interaktionsebene.

Vergleichsweise weniger prominent werden in den Erziehungswissenschaften gegenwärtig die auf die Arbeiten von Karl Marx und Max Weber zurückgehenden, als klassisch bezeichneten strukturtheoretischen Ungleichheitstheorien rezipiert. Ungleichheit wird in diesen Theorien als ökonomisch bedingt verstanden, die in der Struktur der Einkommens-, Besitz- und Produktionsverhältnissen verankert ist. Klassen- und Schichttheorien beruhen auf der Annahme, dass die Klassen- bzw.

Schichtzugehörigkeit mit bestimmten Lebensweisen und -chancen korrespondiert (vgl. Burzan 2013, S. 776). Klassentheorien gehen dabei konzeptuell von konstitutiven Konflikten zwischen Klassen, von einer zeitlichen Stabilität von Klassenlagen, nahezu undurchlässigen Grenzen zwischen Klassen und einer nur geringen sozialen Mobilität aus (vgl. Konietzka 2012, S. 813; Burzan 2013, S. 776). Schichtungstheorien gehen hingegen konzeptuell von Auf- und Abstiegen zwischen den einzelnen Schichten und den Möglichkeiten sozialer Mobilität aus (vgl. ebd.). Aktuelle Schichtungstheorien konzeptualisieren Ungleichheit dabei multidimensionaler als dies bei den Klassentheorien der Fall ist, indem sie neben Beruf und Einkommen auch das Sozialprestige von Berufen, das Bildungsniveau und mitunter auch die Staatsangehörigkeit in ihre theoretischen Überlegungen und methodologischen Konzeptualisierungen einbeziehen (vgl. Hormel und Scherr 2016, S. 303). Im Zuge der „kulturalistischen Wende“ der Ungleichheitsforschung (Eikelpasch 2001, S. 53; Eder 2001, S. 31) wurden seit Mitte der 1980er-Jahren die strukturtheoretischen Perspektiven auf Ungleichheit in den Konzepten Klasse und Schicht zunehmend von kulturtheoretischen Zugängen abgelöst (vgl. Choi 2001, S. 11); Konzepte wie Milieu, Lebensstil und Lebenswelt avancierten seitdem zu prominenten Begriffen der Ungleichheitsforschung (vgl. Eikelpasch 2001, S. 53). In diesen Milieuthorien wird davon ausgegangen, dass milieutypische Lebens-, Erziehungs- und Bildungsstile, kulturelle Vorlieben, politische sowie religiöse Orientierungen nicht ursächlich durch den Beruf und die Vermögens- und Einkommensverhältnisse erklärt werden können, wenngleich sie damit in Zusammenhang stehen (vgl. Hormel und Scherr 2016, S. 303). Kritisiert wird an kulturtheoretischen Perspektiven auf Ungleichheit u. a. in der Sozialen Arbeit, dass diese lediglich kulturelle Praxen und Weisen der Lebensführung von gesellschaftlichen Gruppen beleuchten und deren sozial-strukturelle Position in gesellschaftlichen Machtverhältnissen ausblenden. Armut und Benachteiligung würden dadurch kulturalisiert und die Betroffenen mitunter für ihre soziale Lage responsibilisiert (vgl. Klein et al. 2005, S. 54; Heite et al. 2007).

Quer zu den theoretischen Perspektiven Differenz, Diskriminierung und Bildungsungleichheit liegen die Debatten um Intersektionalität (vgl. Crenshaw 1989, 1991; Knapp 2005; Winker und Degele 2009; explizit erziehungswissenschaftlich: Diehm 1999; Lutz und Wenning 2001; Lutz und Leiprecht 2005; Emmerich und Hormel 2013; Riegel 2016). Als deren Konsens kann die Auffassung gelten, dass empirische Phänomene wie Differenzkonstruktionen, Diskriminierung, Benachteiligung und Ungleichheit nur angemessen zu verstehen sind, wenn man unterschiedliche Differenzlinien in ihrem Zusammenwirken analysiert. Strittig sind in den theoretischen und methodologischen Debatten um Intersektionalität allerdings Fragen nach der Gewichtung und Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Differenzlinien, die Frage, welche Differenzlinien Gegenstand der Analyse

sein sollen und auf welchen Ebenen des Sozialen sie zu analysieren seien (Winker und Degele 2009).²

Die explizit auf die Reproduktion von Bildungsungleichheit bezogenen Theorieangebote lassen sich unterscheiden in theoretische Konzepte, die sich auf Individuen und deren Familien beziehen und jene, die die Ursachen in den Bildungsinstitutionen oder dem Bildungssystem verorten (vgl. Brake und Büchner 2012; Hofstetter in diesem Band). Auf der Ebene individuen- und familienzentrierter Theoriemodelle wurden seit den 1960er-Jahren in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen Annahmen von natürlichen und genetisch bedingten Begabungsunterschieden als Ursachen von Bildungsungleichheit als biologistisch und gesellschaftsblind zurückgewiesen (vgl. Brake und Büchner 2012, S. 86). Auch das insbesondere in den 1970er-Jahren breit diskutierte Modell der schichtspezifischen Sozialisation, das sich vehement gegen biologistische Vorstellungen von natürlichen Begabungsunterschieden aussprach, wird mittlerweile kaum mehr rezipiert. Dieses erklärte die Perpetuierung von Bildungsungleichheit mit divergierenden beruflichen Erfahrungen und den damit korrespondierenden sozioökonomischen Status von Familien, die in unterschiedlichen schichtspezifischen Erziehungs- und auch Sprachstilen (Bernstein 1972) resultierten, und nicht alle in gleicher Weise mit der ‚mittelschichtsorientierten‘ Institution Schule kompatibel seien. Allerdings, so Brake und Büchner (2012, S. 95), beschränkten sich die empirischen Analysen ausschließlich auf die Sozialisationsbedingungen innerhalb der Familie und blendeten die Institution Schule aus. Darüber hinaus wurde die theoretische Verknüpfung des Schichtenmodells mit angeblich typischen Mentalitäten kritisiert, wobei in deterministischer Weise von einem unidirektionalen und Lebensweisen determinierenden Einfluss gesellschaftlicher Prägungen auf Individuen ausgegangen wurde (vgl. Choi 2012, S. 932). In aktuellen empirischen Arbeiten wird bevorzugt auf das Modell der rationalen Bildungswahl und das Modell der soziokulturellen Reproduktion Bezug genommen. Im entscheidungs- und werterwartungstheoretischen Modell im Anschluss an Boudon (1974) wird die Reproduktion von Bildungsungleichheit aus dem Zusammenwirken primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft erklärt (vgl. Becker 2000; Maaz et al. 2010; Stocké 2012; Becker und Lauterbach 2013). Als primäre Herkunftseffekte gelten dabei die schulischen Leistungsunterschiede, die aus den sozialen und kognitiven Fähigkeiten resultierten, welche Kinder schichtabhängig in ihren Familien erwerben und die für die Schule unterschiedlich vorteilhaft seien (vgl. Becker und Lauterbach 2013, S. 15). Als sekundäre Herkunftseffekte werden die bewusst getroffenen, rationalen, nutzenoptimierenden und in Abhängigkeit von

2 Zu den methodologischen und theoretischen Reflexionsproblemen der Intersektionalitätsdebatte vgl. Emmerich und Hormel (2013, S. 211ff.).

ökonomischen Ressourcen zwischen den Sozialschichten variierenden elterlichen Bildungsentscheidungen gefasst (ebd., 15f.), wobei der sekundäre Herkunftseffekt als bedeutsamer gilt als der primäre (vgl. Boudon 1974; Becker und Lauterbach 2013, S. 17). Bildungsungleichheit wird in diesem Modell somit ausschließlich mit außerschulischen Faktoren, dem Lern- und Anregungsmilieu in den Familien und deren spezifischen Kosten-Nutzenkalkülen folgenden Bildungsentscheidungen, erklärt (vgl. insbesondere Hofstetter in diesem Band). Das stärker an der Schnittstelle von Familie und Schule angesiedelte habitustheoretische Modell der soziokulturellen Reproduktion (Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu 1982, 1983) verknüpft klassen-, schichtungs- und milieutheoretische Konzepte (vgl. Hormel und Scherr 2016, S. 303). Die Tradierung von Bildungsungleichheit wird dabei entlang der These einer (mangelnden) kulturellen Passung zwischen dem abhängig von der jeweiligen Klassenlage vermittelten familialen Habitus auf der einen Seite und dem schulisch geforderten mittelschichtorientierten Habitus auf der anderen konzeptualisiert (vgl. auch Budde 2013).³ Zurückgewiesen werden dabei ökonomistische Vorstellungen rationaler (Bildungs-)Entscheidungen (vgl. Bourdieu 1993, S. 94) zugunsten einer praktischen, i. S. einer vorbewussten ‚Vernunft‘, mit der kulturelles Kapital in Familien akkumuliert und an die Kinder weitergegeben wird. Dabei wird insbesondere der Transmission einer selbstverständlichen Vertrautheit mit Gütern der legitimen Kultur, wie der Kunst oder der klassischen Musik, bestimmter Weisen des Sprechens, des Kleidens, des Geschmacks etc., ein zentraler Stellenwert zugewiesen (vgl. Brake und Bücher 2012, S. 107). Vergleichsweise weniger verbreitet sind organisationstheoretische und interaktionistische Erklärungsmodelle, die sich nicht mit den Dispositionen und Entscheidungen der Benachteiligten, sondern mit der Organisation der Schule als aktiver und zentraler Reproduktionsinstanz von Bildungsungleichheit beschäftigen. Unter Bezugnahme auf das Theorem des „decision making“ (Cicourel und Kitsuse 1963, 1968; Mehan et al. 1986) wird davon ausgegangen, dass es Routinen, Prozesse und Selektionsentscheidungen von Schulleitungen und Lehrer_innen⁴ sind, die abweichende (Schul-)Karrieren produzieren und die zur systematischen institutionellen Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2002) von Schüler_innen mit Migrationshintergrund an den Gelenkstellen

-
- 3 Entsprechend erfolgt die Zurechnung dieses Modells in vorliegenden Systematisierungen uneinheitlich. So ordnen es beispielsweise Hofstetter in diesem Band oder Hasse und Schmidt (2012) den institutionen-/schulbezogenen Erklärungsmodellen zu, Brake und Böhner (2012) hingegen den familienbezogenen.
 - 4 Für alle Beiträge dieses Bandes haben wir uns für diese Form der gendergerechten Sprache entschieden. Bei Pluralbildungen wäre dann ein zweiter Unterstrich korrekt. Darauf haben wir zum Zwecke der besseren Lesbarkeit inkonsequenterweise allerdings verzichtet.

im Schul- und Ausbildungssystem führen (vgl. auch Kronig 2007; Imdorf 2008). In Anlehnung an nicht-rationalistische Organisationstheorien (wie March und Olsen 1976; Weick 1995) wird im Modell der institutionellen Diskriminierung weniger von vorurteilsbehafteten, bewusst diskriminierenden Lehrkräften (vgl. Gomolla und Radtke 2002; Hasse und Schmidt 2012), sondern eher von einer Eigenrationalität der Organisation Schule ausgegangen (z. B. einem Interesse an Bestandserhaltung, Problemdelegation), die letztlich unintendierte, aber diskriminierende Effekte für Schüler_innen mit Migrationshintergrund zeitigt. Die hier veranschaulichten vielfältigen theoretischen Zugänge zu Differenz und Ungleichheit haben sich in der Erziehungswissenschaft auf unterschiedliche Weise in der empirischen Forschung niedergeschlagen.

Erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung – methodologische und empirische Zugänge

Empirische Forschung zu Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft lassen sich in Forschungen unterscheiden, die eher einem qualitativen oder einem quantitativen Forschungsparadigma verpflichtet sind. Qualitativ-empirische Forschungen befassen sich stärker mit Differenz - auch in ihrer Bedeutung für Ungleichheit und Macht. Kennzeichnend sind dabei methodologische Auseinandersetzung und ein gewisses Ringen um ihre Gegenstände. Quantitativ-empirische Forschung befasst sich eher mit Ungleichheit und hat insbesondere durch die großen Schulleistungsstudien auch in der Erziehungswissenschaft unter dem Label „empirische Bildungsforschung“ in den letzten Jahrzehnten einen enormen Auftrieb erlebt.

Qualitativ-empirische Projekte zu Differenz befassen sich innerhalb der Erziehungswissenschaft meist mit sozialen Differenzen, wie Generation, Geschlecht, Behinderung, Ethnizität/race oder ihrer Verschränkung, z. B. in intersektionaler Perspektive. Am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Ethnizität lässt sich das im interpretativen Paradigma konstitutive – auch methodologische – Ringen um ihre Gegenstände nachzeichnen. Diese Art des Ringens hat innerhalb der Erziehungswissenschaft sowohl in der Migrationsforschung als auch bezogen auf pädagogische Programmatiken stattgefunden. Im Unterschied zur Soziologie hat sie sich allerdings in den 1960er und 1970er-Jahren – wie eingangs bereits erwähnt – zunächst vornehmlich mit Programmen für die Beschulung von Kindern der eingewanderten sogenannten ‚Gastarbeiter‘ befasst und weniger mit Empirie erzeugender Forschung in diesem Themenfeld. Der Beginn einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung lässt sich entsprechend in den 1980er-Jahre verorten. Für die Migrationsforschung der 1980er-Jahre insgesamt konstatieren Bukow und Heimel (2003), dass in der öffentlichen Diskussion zuneh-

mend von ‚dem Fremden‘ die Rede gewesen war, „der aufgrund seiner Fremdheit nur schwer zu integrieren sei. Entsprechend diesem neuen Basiskonzept fordert man die Einwanderer auf, endlich zurück zu kehren und den Platz zu räumen. Die Hauptthemen sind zunächst noch Schule, Sprache und Remigration. Aber alsbald konzentriert sich die öffentliche Debatte mehr und mehr auf die Fremdheit der allochthonen Bevölkerung und entdeckt allmählich deren Ethnizität“ (S. 15f.). Zunehmend konzentrierte man sich auf Identität. Es entstand der Mythos des Lebens und Zerbrechens zwischen zwei Kulturen. Diese Entwicklung hin zur Betonung von Ethnizität, die meist als Nationalität gefasst wurde, fand sich ebenfalls in der Forschung, die nun über die Identität der als ‚anders‘ betrachteten Menschen forscht. Dies wurde jedoch kritisch begleitet. So weisen Bukow und Llaryora bereits 1988 und Dittrich und Radtke 1990 auf die Ethnisierung sogenannter türkischer Migrant_innen hin. Auch die Ethnizitätsforschung der 1990er-Jahre ist durch jenes Ringen um das Konzept bzw. den Gegenstand gekennzeichnet und reicht hinein bis in die Konzeptualisierung des bildungspolitischen und pädagogischen Umgangs mit der Migrationsrealität (vgl. hierzu den Streit zwischen Auernheimer 1994 und Radtke 1995 über die Interkulturelle Erziehung). Zu nennen sind hier Autor_innen wie Griese (1984), Hamburger et al. (1984), Bukow und Llaryora (1988), Dittrich und Radtke (1990), Bommes (1996), Hamburger (1999) und Diehm und Radtke (1999). Es ging nicht nur um die Frage nach der fachlichen Angemessenheit des Konzeptes einer Interkulturellen Pädagogik, sondern gleichzeitig auch um seine politische Dimension. Vorgeworfen wurde dem Aufkommen des Forschens über Ethnizität und Kultur sowie des Bezugs der Pädagogik auf diese beiden Konzepte – wenngleich in anerkennder Haltung – die „Ethnisierung sozialer Konflikte und Ungleichheitsverhältnisse“ (Hormel 2011a, S. 98) bzw. ihre Pädagogisierung. Der Qualitativen Forschung wurde dabei eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von Ethnizität attestiert, wie Diehm und Radtke (1999) in Bezug auf die „sozialpädagogische Konstruktion der ‚fremden Frau‘“ festhalten und Bommes (1996) allgemein für die qualitative Forschung konstatiert: „In der qualitativen Migrationsforschung reklamiert man die besondere Angemessenheit der präferierten Forschungsvorgehen für die Beschreibung der Lebenslagen von Migranten und ihrer sozialen Form der Verarbeitung, die als ‚Alltagstheorien‘, ‚kulturell organisierte Wissenssysteme‘ oder auch als ‚Lebenswelt‘ von Migranten untersucht werden. Die mit Mitteln dieser Forschung beschriebenen sozialen Handlungsformen werden als kulturell spezifisch und im Anschluß an Teilnehmerkategorien als ethnisch qualifiziert. Entsprechend ist z. B. von türkischen, spanischen, kurdischen Kulturen, Lebenswelten usw. die Rede. Die Besonderheit dieser Forschung besteht darin, daß die mangelnde analytische Distanz zu den Teilnehmerkategorien als besondere methodologische Dignität ausgegeben wird“ (Bommes 1996, S. 206). Die Kritik bestand also darin,

dass Konstruktionen ersten und zweiten Grades – mit Schütz (1971) gesprochen – nicht systematisch auseinander gehalten wurden. Seit den 2000er-Jahren schlug sich dann zusätzlich die Rezeption rassismustheoretischer, poststrukturalistischer und postkolonialer Literatur in der Erziehungswissenschaft merklich nieder. Die Kritik an der Verwendung der Konzepte Ethnizität und Kultur wurde auf die Frage zugespitzt, inwiefern sie Teil neo-rassistischer Diskurse seien. Gleichzeitig wurde i. S. dekonstruktiven Denkens Identität dezentriert, wodurch ‚verschobene‘ Verständnisse ‚neuer Ethnizität‘ Einzug erhielten und beanspruchten, auf diese Weise Essentialisierungen zu ‚entlarven‘ und ihnen Alternativen zur Seite zu stellen. Verstärkt wurde dann auch die Verschränkung, Überlappung oder Interdependenz verschiedener Differenzkategorien reklamiert, was meist als Intersektionalitätsansatz gefasst wurde und bis heute wird. Die Kritik an der Verwendung des Ethnizitätsbegriffs in den 1990er und 2000er-Jahren ist in der qualitativen Forschung nicht ohne Folge geblieben: Bukow und Heimel (2003) schreiben dieser Kritik einen relevanten Beitrag zum konstruktivistischen Paradigmenwechsel zu. Geisen (2010) weist darauf hin, dass sie dazu beigetragen habe, das Bild von Migrant_innen zu hinterfragen: Es wurden neue Bilder und Konzepte, wie der ‚Dritte Stuhl‘ (Badawia 2002) oder ‚Mehrfachzugehörigkeit‘ (Mecheril 2003) eingeführt. Mecheril und Rose (2012) zufolge sei Forschung zunehmend durch das Bemühen gekennzeichnet, Ethnisierung und Differenzkonstruktionen zu vermeiden (S. 120). Ethnizität wird also mittlerweile nicht mehr als soziale Tatsache und somit essentialistisch verstanden, sondern als eine soziale Konstruktion basierend auf „gesellschaftlich situierte[n] soziale[n] Dynamiken bzw. Praktiken“ (Hormel und Scherr 2003, S. 48). Insofern wird analysiert „wann und wie in sozialen Konfliktodynamiken auf ethnisierende Artikulationsangebote von Problemen und Interessen sowie auf ethnisierende Interpretationsangebote von sozialen Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsverhältnissen, Etablierten-Außenseiter-Konflikten, der Folgen und Nebenfolgen sozialer Ausgrenzung usw. zurückgegriffen wird und wann nicht“ (ebd.). Damit wird Ethnizität als Ethnisierung selbst zum Gegenstand und nicht zum analytischen Werkzeug.

Vergleichbar den Diskussionen um Ethnizität in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ließen sich ähnliche Diskussionen in der Kindheits-, Geschlechter- oder disability-Forschung nachzeichnen. Letztlich schlägt sich auch in der empirischen Forschung nieder, was für die (aktuellen) theoretischen Zugänge ausgemacht werden konnte: eine Verschiebung von anerkennungstheoretischen, differentialistischen hin zu sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Zugängen zu Differenz. Problematisiert wurde dabei immer auch die Bedeutung der jeweiligen Bezugstheorien für die Erkenntnismöglichkeiten. Erkenntnistheoretische Kontroversen, die in der feministischen Wissenschaftskritik (zum Über-

blick Singer 2010) vielleicht am pointiertesten formuliert wurden, finden sich in den anderen Forschungsfeldern (der Erziehungswissenschaft), die mit Differenz empirisch befasst sind, ebenso.

Gegenwärtig haben sich zwei methodologische Zugänge der empirischen Forschung zu Differenz prominent etabliert: biographieanalytische und ethnographische Zugänge. Biographieanalytische Forschung, wie sie etwa von Badawia (2002), Hummrich (2002), Koller und King (2014), Riegel (2004), Rose (2012) u. a. betrieben wird, befasst sich mit den biographischen Konstruktionen von Menschen und der Relevanz des migrationsgesellschaftlichen Kontexts in ihren Narrationen. Hier haben wir es mit einer Forschung zu tun, die sich zumeist auch als eine empirisch-qualitative Bildungsforschung versteht. Ethnographische Forschung, wie sie von Breidenstein (2012), Breidenstein und Kelle (1998), Breidenstein et al. (2011), Diehm et al. (2013), Kelle (2010), Kuhn (2013), Machold (2015), Rabenstein et al. (2013), Reh et al. (2011, 2015), Tervooren (2006), Weißköppel (2001) u. a. betrieben wird, fragt hingegen nach der praktischen Hervorbringung von Differenz, aber auch von Ungleichheiten.

Qualitativ-empirische Projekte zu Ungleichheit bilden Ungleichheit relational als Ungleichheitsverhältnisse zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen auf der Makroebene ab. Für die Erziehungswissenschaft erweist sich hierbei die Ungleichheitsdimension Bildung als besonders relevant (vgl. hierzu auch die Beiträge von Kelle et al. und Hofstetter in diesem Band). Auch dieses Forschungsparadigma lässt sich *exemplarisch* anhand dieser Ungleichheitsdimension und einer gegenwärtig häufig verwendeten Variable nachzeichnen: ‚mit Migrationshintergrund‘. Dass es sich dabei letztlich nicht um Ethnizität handelt, wie im interpretativen Paradigma diskutiert, formuliert z. B. Hormel (2011b): „Die Kategorie Migrationshintergrund, wie sie in der empirischen Bildungsforschung verwendet wird, beobachtet keineswegs ‚Ethnizität‘, sondern auf individueller Ebene den biographischen Faktor Wanderung in der Familiengenealogie sowie den der nationalen Herkunft. Das typische Benachteiligungsmuster, das durch den Migrationshintergrund angezeigt wird, basiert dabei auf den Faktoren Sprachkompetenz und Sprachverwendung sowie bildungsbezogener und sozioökonomischer Familienhintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 223)“. Eine Schwierigkeit dieser Variable besteht also grundsätzlich in ihrer Bestimmung und Operationalisierung, worauf Wenning (2015) mit einem Überblick über verschiedene Definitionen dieser Kategorie hinweist ebenso wie Diefenbach und Weiß (2006) ihre Messbarkeit problematisieren (vgl. zur Problematisierung auch Stošić in diesem Band). Über die methodologischen Herausforderungen hinausgehend wäre weiter zu bedenken, dass Statistiken und Forschungen zur Konstruktion einer vermeintlichen Gruppe beitragen und mindestens in der Rezeption ihrer Daten der Eindruck einer tatsäch-

lich existenten Gruppe entstehen kann. Dennoch ist der Beitrag der quantitativen Bildungsforschung unverzichtbar, um (ethnisch codierten) Ungleichverteilungen von Bildungsabschlüssen Evidenz zu verleihen. Obwohl der strikte Zusammenhang von Bildungsungleichheit und ethnischer Herkunft schon lange bekannt war (vgl. Baker und Lenhardt 1988; Nauck 1994), wird erst seit den ersten PISA-Ergebnissen zur Kenntnis genommen, dass Kinder mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler darstellen, die ihr Begabungspotential in der Schule nicht realisieren können (underachiever). Sie sind – differenziert nach nationaler Herkunft – überrepräsentiert auf Haupt- und Sonderschulen für ‚Lernbehinderte‘, entsprechend unterrepräsentiert auf Gymnasien und Universitäten; ihre Lese- und Mathematik-Leistungen bleiben signifikant hinter denen ihrer ‚einheimischen‘ Mitschüler_innen zurück, ihre drop out-Quote ist hoch, bei der Berufseinfädung sind sie erheblich benachteiligt. Man kann eine im Laufe der Schulzeit anwachsende ethnische Entmischung der Schülerschaft innerhalb der Schulformen feststellen und mit Diefenbach (2008, S. 77) „das deutsche Bildungssystem (...) als ethnisch segmentiert“ bezeichnen. Im Grundschulbereich zeigt sich die nachteilige Bildungssituation von Kindern aus Zuwandererfamilien an den Resultaten standardisierter Schulleistungstests, an Noten und Schullaufbahneempfehlungen wie schließlich an typischen Übergangsmustern in die verschiedenen Sekundarschulformen, neuerdings fokussiert die Forschung in diesem Zusammenhang auch die Übergangentscheidungen in Migrantenfamilien (vgl. Kristen und Döllmann 2010). Alle Folgestudien belegen letztlich die durch die PISA-Ergebnisse von 2001 hervorgebrachten Befunde, dass herkunftsbedingte Disparitäten im deutschen Schulsystem weiter fortbestehen, wobei sie heute eben insbesondere auch ethnisch codiert sind. Die ‚katholische Arbeitertochter vom Lande‘ als Chiffre für Benachteiligung wird nun vom ‚Migrantensohn‘ repräsentiert (vgl. Geißler 2008). Auch die letzten Schulleistungstudien PISA 2012 (vgl. Prenzel et al. 2013) und IGLU 2011 (vgl. Bos et al. 2012) zeigen auf, dass ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ sowohl in der Lese- als auch der Mathematikkompetenz nach wie vor deutlich hinter der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund zurückliegen. ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung (vgl. ebd.), besuchen seltener ein Gymnasium und häufiger Hauptschulen als diejenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Die Ergebnisse der empirischen quantitativen Bildungsforschung verweisen darauf, dass die Grundschule und der Übergang in die Sekundarschulen I für den Bildungsverlauf entscheidend sind, insofern gerade dieser Übergang als der brisanteste Moment im Bildungsverlauf von Kindern gelten kann (vgl. Maaz und Nagy 2009). Bis heute belegen die maßgeblichen quantitativen Studien zur Bildungssituation, dass es der Grundschule offenbar nicht gelingt, „in den ersten vier Schuljahren Ungleichheiten

in den Ausgangsbedingungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft zu verringern“ (Dombrowski und Solga 2012, S. 66). Auch die neuesten Daten der BiKS-Längsschnittstudien, die vornehmlich kompetenz- und entscheidungstheoretischer Provenienz sind und vertiefte Einblicke in die bekannten Problemlagen geben, betonen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Übergangsentscheidungen (vgl. Zielonka et al. 2014). Allerdings – darauf verweisen Dombrowski und Solga (2012) – liegen immer noch widersprüchliche Forschungsergebnisse vor bzw. existieren Forschungslücken (vgl. S. 51). Herausfordernd bleiben in diesem Zusammenhang weiterhin adäquate Erklärungen dafür, wie ethnisch codierte Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem entsteht. Sie sind abhängig von der jeweils eingenommenen theoretischen Perspektive und entsprechend vielfältig, aber eben auch widersprüchlich.

Es bleibt der quantitativen (erziehungswissenschaftlichen) Forschung zu Ungleichheit vorbehalten, numerische Verhältnissetzungen etwa der Verteilung von Bildungsabschlüssen unter bestimmten Bevölkerungsgruppen zu beschreiben und hypothesenprüfend zu untersuchen und der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Differenz im interpretativen Paradigma, die Sinnkonstruktionen von Individuen, aber auch Institutionen und Organisationen zu rekonstruieren. Darüber hinaus wird innerhalb der Erziehungswissenschaft zunehmend die Bedeutung beider Zugänge füreinander diskutiert, so zum Beispiel in der Längsschnittstudie von Krüger et al. (2008, 2010, 2012).

Dieser Band versammelt unter der Überschrift *Empirischen Zugänge* nun vor allem Beiträge, die dem interpretativen Forschungsparadigma zuzurechnen sind und sich der Frage widmen, welchen Beitrag die qualitative Forschung zum Verständnis der (Re-)Produktion von Ungleichheit leisten kann.

Zuvor jedoch, unter der Überschrift des ersten thematischen Abschnitts im Band: *Historische und systematische Zugänge*, macht **Annedore Prengel** mit ihrem Beitrag den Auftakt. Verstanden als eine historisch-systematische Annäherung will sie unter bildungstheoretischem und bildungshistorischem Fokus zu einem besseren Verständnis derjenigen Prozesse beitragen, die eine Verhältnisbestimmung der umkämpften Konzepte (Un-)Gleichheit, Differenz und Freiheit angesichts aktueller Inklusionserwartungen ermöglichen. Menschenrechts- und demokratietheoretische Perspektiven und Ansätze werden herangezogen, um meritokratische Legitimationsemantiken zu entkräften.

Daniel Hofstetter hat es sich zur Aufgabe gemacht, den „sklerotisierenden Blickwinkel aufzubrechen“, den er in weiten Teilen einer „erziehungswissenschaftlichen Bildungsungleichheitsforschung“ antrifft, die dem quantitativen Paradigma

zuzurechnen und den dominanten Rational Choice-Theorien verpflichtet ist. Demgegenüber ermöglicht sein Beitrag in einer differenzierten Zusammenschau einen alternativen Blick auf die Bildungsungleichheitsforschung – in systematischer, historischer und empirischer Perspektive.

Indem sie zunächst die Kategorien Differenz und Ungleichheit sowie deskriptive Analysen und normative Bewertungen von Ungleichheit unterschieden wissen wollen, nehmen **Helga Kelle**, **Friederike Schmidt** und **Anna Schweda** die nicht hinterfragte Gleichsetzung einer Bildungsforschung der frühen Kindheit mit frühen Interventionsmaßnahmen in den Blick. Systematisch unterscheiden sie Studien, die sich für die Entstehung von Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit interessieren und dabei Bildungsentscheidungen und Bildungslaufbahnen fokussieren, von solchen empirischen Arbeiten, die sich mit dem Abbau von Bildungsungleichheit mittels früher Prävention und Intervention befassen.

Auf einer Beobachterebene zweiter Ordnung rekonstruiert **Patricia Stošić** die Erfindung und Karriere der gesellschaftlich wie wissenschaftlich hochrelevanten Differenzkategorie ‚Migrationshintergrund‘. Ihre besondere Aufmerksamkeit gilt hierbei der Frage, „wie in systemspezifischen Kommunikationen Differenzen hervorgebracht und reifiziert werden“. Indem sie die Kategorie systemtheoretisch informiert als eine Kontingenzformel dechiffriert, kann sie sie in ihrer Bedeutung für Fremdheitskonstruktionen identifizieren.

Den zweiten Abschnitt, *Methodologische Zugänge*, eröffnen **Marcus Emmerich** und **Ulrike Hormel**. Sie befassen sich mit derjenigen quantitativen und qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung, die beansprucht, die Entstehung von Differenz und/oder Ungleichheit zu beforschen. Ausgehend von den methodologischen Implikationen der Gegenstandskonstitution in beiden Forschungsparadigmen legen sie systematisch dar, wie jeweils beobachtet wird. Mittels der Unterscheidung von *ex ante* und *ex post*-Kategorien der Beobachtung explizieren sie die Bedeutung von Beobachtungs- und Erklärungsmodellen wiederum in beiden Paradigmen und bescheinigen einem jeden Paradigma ein Reflexionsproblem.

Aktuelle Forschungen zu Heterogenität, Differenz und Ungleichheit schatten die Dimensionen Homogenität und Gleichheit weitgehend ab. **Cornelie Dietrich** rekonstruiert in ihrem Beitrag verschiedene erziehungswissenschaftliche Zugänge zu Homogenitäts- und Gleichheitsvorstellungen, die in den Diskussionen um Heterogenität, Vielfalt und soziale Differenz wirksam sind. Die Inkommensurabilität der verschiedenen Argumentationen resultiert u. a. aus einer Verschränkung von gerechtigkeitstheoretisch-normativen und kulturell-deskriptiven Rahmungen im erziehungswissenschaftlichen Feld. Dem Konzept der ‚internen Reflexivität von

Gleichheit' *sensu* Menke wird in diesem Zusammenhang ein besseres Verständnis von Relationalitäten zugesprochen.

Till-Sebastian Idel, **Kerstin Rabenstein** und **Norbert Ricken** weisen das Reifizierungs- und das Externalisierungsproblem als die zentralen methodologischen Probleme der Beobachtung von Differenz im Diskurs über Heterogenität aus. Davon ausgehend formulieren sie instruktive Leitfragen für die Reflexion der ethnographischen Beobachtung in differenz- und ungleichheitsanalytischen Studien, diskutieren auf der Basis eigener Arbeiten die methodologische Herausforderung der Beobachtbarkeit von Differenzierungspraktiken entlang der Kategorie ‚Class‘ und bieten entlang von vier analytischen Unterscheidungsweisen eine systematische Heuristik für die Rekonstruktion schulischer Differenzordnungen als Leistungsordnungen an.

Claudia Machold präsentiert in ihrem Beitrag ein Forschungsinstrumentarium, das im Rahmen einer längsschnittlichen, ethnographischen Ungleichheitsforschung entwickelt wurde. „Datenbasierte Porträts“ zielen auf die Re-Konstruktion der Manifestationen pädagogischer Unterscheidungspraktiken in Bildungsverläufen. Unter methodologischen Gesichtspunkten werden drei zentrale Funktionen des Instrumentariums erörtert: die Erforschung pädagogischer Unterscheidungspraktiken an unterschiedlichen Schauplätzen anhand unterschiedlicher Methoden und Datensorten, die Erforschung der Aufsichtung situativer pädagogischer Unterscheidungspraktiken und ihre Relevanz für Bildungserfahrungen und Bildungsverläufe. Das Erkenntnispotenzial des Instrumentariums wird abschließend kursorisch beleuchtet.

Wie bereits erwähnt, folgen im dritten Abschnitt des Sammelbandes sodann *Empirische Zugänge*:

Jürgen Budde und **Georg Rißler** rekonstruieren in einem ethnographischen Zugang über eine analytische Systematisierung von vier Dimensionen die Prozessstruktur der Exklusion eines Schülers aus dem schulischen Anspruch. In ihrer Untersuchung der ‚realen‘ (Schulkultur und soziale Positioniertheit des Schülers), materialen (Sitzordnungen) und symbolischen Dimension (unterrichtliche Praktiken), wie der Orientierungsdimension (Einstellungen der Lehrperson) des Exklusionsprozesses, zeigen sie auf, dass sich die schulische Leistungsordnung und Kategorien sozialer Ungleichheit als eine verwobene Praxis von Wahrnehmungs- und Erklärungsmustern darstellen, die sich gegenseitig absichern und stützen.

Ausgehend von einer Kritik an der gegenwärtig dominanten Bildungsforschung, welche die Ursachen für die Entstehung von Ungleichheit vor allem den Eltern oder Professionellen zuschreibt und dabei Kinder als Akteure ignoriert, stellen **Doris Bühler-Niederberger** und **Aytüre Türkyilmaz** ein interaktionistisches Modell von

Sozialisation vor, das Kinder als (Inter-)Akteure neben anderen (Inter-)Akteuren konzeptualisiert. Wieweit auch Kinder an der Reproduktion von Ungleichheit beteiligt sind, können sie anhand von vier Fällen aus dem qualitativen Teil ihrer Forschung veranschaulichen.

Am Beispiel der Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeigen **Susanne Miller** und **Brigitte Kottmann** unter Mitarbeit von **Franziska Gauglitz** einen in seinen Effekten benachteiligenden Widerspruch auf: die Unentschlossenheit, die sich in (sonder-)schulischen Strukturen zeigt und sowohl an ‚Behinderung‘ festhält als auch Inklusion reklamiert. Indem sie die Gruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten quantitativ und qualitativ näher beschreiben, vermögen sie, den Begriff der Lernbehinderung bzw. Lernschwierigkeit und ihrer Feststellung prinzipiell zu problematisieren. Empirisch wird schließlich eine Typologie zu den Entscheidungsstrategien von Lehrkräften, die die Einleitung von Überprüfungsverfahren im Falle vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarfs, entfaltet.

Vor dem Hintergrund der beginnenden Privatisierung und Kommerzialisierung der Kindertagesbetreuung untersucht **Johanna Mierendorff** in Anlehnung an das Konzept des „Storytelling“ (Karlsson et al. 2013) die narrativen Praktiken der Distinktion und der Reproduktion sozialer Ungleichheit, die mit der Etablierung kommerzieller Betreuungseinrichtungen einhergehen. Sie rekonstruiert neben elterlichen Praktiken der Askription und Differenzierung in non-profit Einrichtungen und elterlichen Praktiken der Differenzierung, Disktinktion und Legitimation in for-profit Institutionen, bei den kommerziellen Anbietern eine deutliche Zurückweisung des traditionellen sozialpädagogischen Selbstverständnisses des Elementarbereichs.

Argyro Panagiotopoulou stellt die impliziten und expliziten diskursiven Herstellungsweisen von Differenz im Umgang mit Mehrsprachigkeit in deutschen und kanadischen Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt ihres Beitrags und untersucht, wie in und durch Sprache und Sprachlichkeit Subjekte im Sinne der herrschenden Ordnung bereits vor der Schulzeit für die Schule erzeugt werden. Im Anschluss an Butler (2014) zeigt sie auf, wie mehrsprachige Kinder als „not real Germans“ positioniert und deren translinguale Praktiken (García und Wei 2014) je nach Prestige der jeweiligen Sprache(n) sowohl honoriert als auch als problematische Semilingualität pathologisiert werden (können).

Die (Re-)Produktion von Differenz und Ungleichheit über die Regulierung sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld ist ebenfalls Gegenstand des Beitrags von **Melanie Kuhn** und **Sascha Neumann**. Anhand einer im Anschluss an Busch (2013) entfalteten Heuristik von „Sprachregimen“ rekonstruieren sie auf der Basis eines Interviews mit der Leitung einer schweizerischen Kita, wie in

der Konstitution eines lokalen Sprachregimes, Deutsch und Französisch in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gebracht und dabei generationalisierende, ethnisierende und verräumlichende Differenzen (re-)produziert werden. Mögliche ungleichheitsrelevante Effekte von Sprachregimen werden abschließend im Lichte der janusköpfigen Sprachenpolitiken diskutiert, die auch in pädagogische Felder hineinreichen.

Danksagung

Ohne vielfältige Unterstützung kann ein Buch nicht gelingen. Wir danken Maïke Dilchert, Linnéa Hoffmann, Christopher Huck und Nicole Stelter an der Goethe-Universität in Frankfurt (Main) und Anna Iwlew an der Universität Bielefeld für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts.

Literatur

- Auernheimer, G. (1994). Das Anderssein ist kein Thema. *Erziehung und Wissenschaft* 46 (10), 12-14.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Badawia, T. (2002). „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M. [u. a.]: IKO.
- Baker, D. & Lenhardt, G. (1988). Ausländerintegration, Schule und Staat. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, 32-38.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2013). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunden zu den Ursachen von Bildungsungleichheit* (S. 11–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, 450–475.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Bommes, M. (1996). Die Beobachtung von Kultur. Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden. In C. Klingemann,

- M. Neumann & K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Jahrbuch für Sozialgeschichte* 1994 (S. 205-226). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schippert, K. (2012). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband der Sozialen Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik & Kultur* 4. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und Soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Bd. 35*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Pädagogische Fallanthologie. Vol. 12*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Kindheiten* 13. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Budde, J. (2013). Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7–26). Wiesbaden: VS.
- Budde, J. & Rißler, G. (2014). Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. *Erziehung und Unterricht* 3 (4), 333–341.
- Bukow, W.-D. & Heimel, I. (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 13–39). Frankfurt a. M. [u. a.]: IKO.
- Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (1988). *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2011). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Choi, S. (2001). *Zwischen Sozialstruktur und Kultur. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zum Lebensstildiskurs in der Ungleichheitsanalyse am Beispiel Koreas*. Dissertation Universität Bielefeld.
- Choi, F. (2012). Elterliche Erziehungsstile und soziale Milieus. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 929–945). Wiesbaden: Springer VS.
- Cicourel, A. & Kitsuse, J. (1963). *The educational decision-makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Cicourel, A. & Kitsuse, J. (1968). The Social Organisation of the High School and Deviant Adolescent Careers. In E. Rubington & M. Weinberg (Hrsg.), *Deviance: the Interactionist perspective* (S. 124–135). New York: Macmillan.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum*, 139–167.

- Crenshaw, K. (1991/1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In M. Albertson Fineman & R. Mykitiuk (Hrsg.), *The Public Nature of Private Violence* (S. 93–118). New York: Routledge.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Die Zeit Bücher. Konstanz: Nannen.
- Derrida, J. (2004). *Die Différance. Ausgewählte Texte*. Herausgegeben von P. Engelmann. Stuttgart: Reclam.
- Derrida, J. (2009). *Positionen. Gespräche mit H. Ronse, J. Kristeva, J.-L. Houdebine, G. Scarpetta*. Herausgegeben von P. Engelmann. Wien: Passagen.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Diefenbach, H. & Weiß, A. (2006). Zur Problematik der Messung von „Migrationshintergrund“. *Münchener Statistik* 3, 1–14.
- Diehm, I. (1999). Pädagogische Ent-Fremdung. Die Verdichtung von Differenz in der Figur „fremder“ Frauen und Mädchen. In B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (S. 181–199). Opladen: Leske + Budrich.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 29–51). Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013b). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)* 59 (5), 644–655.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
- Dittrich, E.J. & Radtke, F.-O. (1990). Einleitung. Der Beitrag von Wissenschaft zur Konstruktion von Minderheiten. In E.J. Dittrich & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten* (S. 11–40). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dombrowski, R. & Solga, H. (2012). Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In M. Kuhnhenne (Hrsg.), *(K)eine Bildung für alle. Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen* (S. 51–86). Opladen: Barbara Budrich.
- Eder, K. (2001). Klasse, Macht und Kultur. Zum Theoriedefizit der Ungleichheitsforschung. In A. Weiß, C. Koppetsch, A. Scharenberg & O. Schmidtke (Hrsg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit* (S. 27–60). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Eikelpasch, R. (2001). Hierarchie und Differenz. Anmerkungen und Anfragen zur „konstruktivistischen Wende“ in der Analyse sozialer Ungleichheit. In C. Rademacher & P. Wiechens (Hrsg.), *Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz* (S. 53–63). Opladen: Leske + Budrich.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zu Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feagin, J. R. & Booher Feagin, C. (1986). *Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism*. Malabar: Krieger.

- Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 165-192). Weinheim und Basel: Beltz.
- Garfinkel, H. (1967/1984). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Geisen, T. (2010). Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*, 2., durchgesehene Aufl. (S. 27-59). Wiesbaden: VS.
- Geißler, R. (2008). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 71-102). Weinheim: Juventa.
- Gomolla, M. & Radtke F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Griese, H. M. (1984). Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In H. M. Griese (Hrsg.), *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik* (S. 53-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburger, F. (1999). Zur Tragfähigkeit der Kategorien. „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 167-178.
- Hamburger, F., Seus, L. & Wolter, O. (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In H. M. Griese (Hrsg.), *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik* (S. 32-42). Opladen: Leske + Budrich.
- Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883-899). Wiesbaden: Springer VS.
- Heite, C., Klein, A., Landhäufer, S & Ziegler, H. (2007). Das Elend der Sozialen Arbeit. – Die „neue Unterschicht“ und die Schwächung des Sozialen. In F. Kessl, C. Reutlinger & H. Ziegler (Hrsg.), *Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘* (S. 55-81). Wiesbaden: VS.
- Heite, C. (2008). Ungleichheit, Differenz und ‚Diversity‘. Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In K. Böllert & S. Karsunky (Hrsg.), *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit* (S. 77-87). Wiesbaden: VS.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie*. Sonderheft 41 der KZfSS, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (S. 208-235). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hohmann, M. (Hrsg.) (1976). *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf: Schwann.
- Hormel, U. (2011a). Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In J. Bilstein, J. Ecarius & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (S. 91-111). Wiesbaden: VS.
- Hormel, U. (2011b). Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität. Zur Konstruktion benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem. In S. Smykalla & D. Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit* (S. 216-30). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Hormel, U. & Scherr, A. (2003). Was heißt „Ethnien“ und „ethnische Konflikte“ in der modernen Gesellschaft? In A. Groenemeyer & J. Mansel (Hrsg.), *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten* (S.47-66). Opladen: Leske + Budrich.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2016). Ungleichheiten und Diskriminierung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S.299–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2002). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Studien zur Jugendforschung 22. Opladen: Leske + Budrich.
- Imdorf, C. (2008). Der Ausschluss ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der DGS in Kassel 2006* (S.2048-2058) Frankfurt a.M.: Campus.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010). *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Kessler, S. & McKenna, W. (1978). *Gender. An Ethnomethodological Approach*. Chicago/London: Wiley.
- Kimmerle, H. (2000). *Jacques Derrida zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Klein, A., Landhäußer, S. & Ziegler, H. (2005). The Salient Injuries of Class: Zur Kritik der Kulturalisierung struktureller Ungleichheit. *Widersprüche, H. 98*, 45–74.
- Knapp, G.-A. (2005). „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. *Feministische Studien 23 (1)*, 68–81.
- Koller, C. & King, V. (2014). Methodische Zugänge zu Bildungsbiografien und Generationendynamik in Migrantenfamilien. In W. Baros & W. Kempf (Hrsg.), *Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung* (S.145-156). Berlin: Regener.
- Konietzka, D. (2012). Soziale Mobilität und Soziale Ungleichheit. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S.813–828). Wiesbaden: Springer VS.
- Kristen, C. & Döllmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S.117-139). Wiesbaden: VS.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Krüger, H.-H., Deinert, A. & Schach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M. & Zschach, M. (2010). *Teensies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine Ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.