

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia; Mai, Miriam
**Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in
Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit**

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 644-656



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia; Mai, Miriam: Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 644-656 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119857

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2013

■ *Thementeil*

Ethnographie der Differenz

■ *Allgemeiner Teil*

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘
von Beobachtung in der Frühpädagogik

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ethnographie der Differenz

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Ethnographie der Differenz“	706

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt
das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“
und der persönlichen Freunde? 722

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten?
Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik 743

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel

Mythos pädagogische Vorerfahrung 762

Besprechungen

Teresa Brandt

Karl-Ernst Ackermann/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.):
Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion 783

Heinz-Elmar Tenorth

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.):
Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik.
Historische und aktuelle Perspektiven 784

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 788

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: *Ethnography of Difference*

Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren
Ethnography of Difference. An introduction 639

Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai
Ethnic Difference and Inequality – An ethnographic study
in institutions of early childhood education 644

Pamela Anne Quiroz
African American Male Youth:
An Urban Ethnography of Race, Space & Place 657

Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel
The Ethnography of Pedagogical Systems of Difference –
Methodological problems of ethnographic research
on the socially selective production of academic success in the classroom 668

Nicolas Engel/Michael Göhlich
Cultural Difference and Translation into Organization –
An ethnographic study in institutions of cross-border youth work
and further education 691

Deutscher Bildungsserver
Tips of links relating to the topic of “Ethnography of Difference” 706

Contributions

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer
Effects of Class Composition on Individual Problem Behavior
at School – What is the role of the behavior of the entire class,
the “cool” ones, the “extreme”, and the personal friends? 722

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson
May I observe you?
On the ‘pedagogical status’ of observation in early education 743

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel
The Myth of Previous Pedagogical Experience 762

Book Reviews	783
New Books	788
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, bei.

Ethnische Differenz und Ungleichheit

Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit

Zusammenfassung: Ausgehend von einem als Langzeitethnographie angelegten praxisanalytischen Forschungsprojekt zur (Re-)Produktion ethnisch codierter Ungleichheit in den Bildungsorganisationen Kindergarten und (Grund-)Schule werden in diesem Beitrag am Beispiel einer Dokumenten- und Praxisanalyse eines Sprachscreeningverfahrens zwei Muster einer potentiellen Ungleichheitsgenese rekonstruiert und im Kontext bildungspolitischer Vorgaben diskutiert. Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Ungleichheitsforschung werden dabei ebenfalls problematisiert.

Schlagnote: Ungleichheit, ethnische Differenz, Ethnographie, qualitativer Längsschnitt, Unterscheidungspraktiken

1. Einleitung

Im Rahmen einer perspektivisch auf zwölf Jahre angelegten ethnographischen Langzeitstudie¹ untersuchen wir mittels mehrschichtiger Mikroanalysen Unterscheidungspraktiken Professioneller im Alltag von Bildungsorganisationen². Auf diese Weise sollen Mechanismen und Prozesse der Genese ethnisch codierter Ungleichheit rekonstruiert werden. Begleitet werden derzeit 52 Kinder mit und ohne sogenanntem Migrationshintergrund³ auf ihrem Bildungsweg vom Elementar- über den Primarbereich in die Sekundarstufe. Wir fragen danach, *wie* sich ethnisch codierte Unterscheidungen in den konsekutiven pädagogischen Kontexten langfristig im je individuellen Bildungsvorlauf der Kinder zu Ungleichheitsformationen aufschichten. In Anlehnung an Max Webers Definition umfasst der von uns zugrunde gelegte Ethnizitätsbegriff Unterscheidungen nach Nationalität, Religion, Kultur und Sprache (vgl. Weber, 1956).

Die in diesem Beitrag⁴ vorgestellten, vorläufigen Befunde entstammen der ersten viermonatigen Feldphase dieses Forschungsprojekts. Sie fokussieren einen begrenzten Untersuchungsausschnitt, in dem die Konstruktionslogik und Vollzugspraxis des

1 Es handelt sich um das Teilprojekt: „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ im SFB 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Isabell Diehm und der Mitarbeit von Melanie Kuhn, Claudia Machold, Miriam Mai und Lara Pötzschke.

2 Der hier verwendete Begriff entspricht einem soziologischen Verständnis von Organisation (vgl. Göhlich, 2011).

3 Zur Kritik des Begriffes vgl. Machold & Mecheril, 2011.

4 Wir danken den GutachterInnen für ihre hilfreichen Hinweise.

Sprachscreenings Delfin4 (Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz in Nordrhein Westfalen bei 4-Jährigen) durch Dokumenten- und Artefaktanalysen sowie audiogestützte Teilnehmende Beobachtung ethnographisch rekonstruiert wurden.

Mit der Analyse des Delfin4-Verfahrens stehen ein Testverfahren und seine Durchführung im Kindergarten im Zentrum dieser Betrachtung, das *qua* systematischer Sprachstandsdiagnostik und -förderung der deutschen Mehrheitsprache programmatisch auf den Abbau von Bildungsungleichheiten zielt. Ob dieser Anspruch tatsächlich einlösbar ist, werden künftige Evaluations- und Wirkungsstudien zu zeigen haben. Darauf richtet sich unser Erkenntnisinteresse hier jedoch nicht. Wir befragen das Delfin4-Verfahren vielmehr in einer differenz- und ungleichheitstheoretischen Perspektive zunächst im Hinblick auf die Bedeutung, die es der Differenzkategorie Ethnizität zuweist. Unsere ersten Analysen legen nahe, dass dieses Verfahren und seine kommunale Umsetzung, indem es *partiell* entlang ethnisch codierter Unterscheidungspraxen operiert, ein latentes ungleichheitsproduzierendes Potential birgt.

Im Folgenden nehmen wir zunächst eine theoretische und methodologische Verortung unserer Forschung vor, indem wir sowohl projekt- als auch Delfin4-spezifische Aspekte beleuchten (2). Erste Befunde aus einer Dokumenten- und Artefaktanalyse (*ante situ*) (3.1) sowie einer Praxisanalyse, welche Verhandlungspraktiken unter Professionellen in Folge der Testdurchführung *in situ* bzw. *post situ*⁵ (3.2) auswerten, diskutieren wir sodann im Hinblick auf ihre potentielle Ungleichheitsrelevanz – verdichtet in zwei paradox erscheinenden Mustern (3).

2. Ethnographische Ungleichheitsforschung: Methodologische Chancen und Herausforderungen

Angelehnt an die neuere Praxistheorie *sensu* Reckwitz (2003) wird der pädagogische Alltag in Bildungsorganisationen durch regelgeleitete, typisierte und routinisiert wiederkehrende pädagogische Praktiken hervorgebracht (vgl. Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008, S. 131). Unsere Forschungsfrage nach der Genese von Ungleichheit in und durch Bildungsorganisationen⁶ lässt sich anhand des Theorems der ‚sozialen Praktiken‘ systematisch bearbeiten (vgl. Reckwitz, 2003, S. 289). Unter der praxeologischen Annahme, dass Organisationen ihre Mitglieder produzieren, erhalten *Unterscheidungspraktiken* von Professionellen, die Kinder entlang normierter und standardisierter Vorgaben beurteilen (vgl. Kelle & Tervooren, 2008), eine besondere Relevanz für die Genese von Ungleichheit – insofern sie unterschiedliche, an Bedingungen geknüpfte Mitgliedschaften erzeugen, welche wiederum unterschiedliche Teilnahmeoptio-

5 Wir sprechen hier von *in* bzw. *post situ*, weil die Nachbesprechungen zwar *nach* der Durchführung der Testung der Kinder erfolgen, die Dokumente aber *in* diesen Situationen von Professionellen praktisch bearbeitet werden.

6 Dass „Bildungsungleichheit nur im und durch das Bildungssystem entstehen kann“, betonen Emmerich und Hormel (2013, S. 16) ausdrücklich.

nen eröffnen. Das standardisierte Delfin4-Verfahren verspricht vor diesem Hintergrund, ein bedeutsamer Gegenstand für ungleichheitsinteressierte Analysen von Unterscheidungspraktiken zu sein, die Professionelle in pädagogisch-organisationellen Kontexten aus(zu)föhren (haben). Die Differenzkategorie Ethnizität steht generell im Zentrum unserer Studie, weshalb wir uns vor allem auf die Frage konzentrieren, wie weit sich Differenzierungspraktiken als ethnisch codiert erweisen.

Grundsätzlich sind ethnographische Zugänge für die mikroanalytische Untersuchung von Praktiken in ihrem situierten Vollzug besonders geeignet. Angewandt auf die Analyse von Unterscheidungspraktiken in Bildungsorganisationen unter dem Gesichtspunkt ihrer möglichen Ungleichheitsrelevanz stoßen sie jedoch auf methodologische Grenzen, denn Ungleichheit bildet sich auf der makrostrukturellen Ebene als ein Ungleichheitsverhältnis ab. Interaktionistische und ethnomethodologische Theorieperspektiven, die gemeinhin herangezogen werden, um Mikroprozesse der Differenzproduktion in konkreten Alltagssituationen zu untersuchen, wurden deshalb inzwischen vielfach wegen ihrer ungleichheitstheoretischen Leerstellen kritisiert (vgl. Villa, 2011; Diehm, Kuhn & Machold, 2013). Insofern sie allererst situierte Praktiken oder Interaktionen in den Blick nehmen, lassen sie nicht umstandslos auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse schließen. Fruchtbar begegnet werden kann diesen methodologischen Beschränkungen mikroanalytischer *in situ*-Beobachtungen durch ein längsschnittliches, ethnographisches Untersuchungsdesign, das sich dem pädagogischen Alltag, der *black box* der Genese von Bildungsungleichheit – so die hier unterlegte Annahme –, methodenplural nähert. Ertragreich erscheint der systematische Einbezug von Artefakten, der in den *Laboratory Studies* (vgl. Amann & Knorr-Cetina, 1988), den *Studies of Work* (Bergmann, 2006) und der *Institutional Ethnography* (Smith, 2005) etabliert und sowohl von Reckwitz (2003) als auch von Kolbe et al. (2008) praxistheoretisch begründet wurde. Artefakten, wie den Dokumenten des Delfin4-Verfahrens, ist aufgrund ihrer Textförmigkeit ein über-situatives Potential zueigen: als hergestellte Gegenstände materialisieren sie Praktiken und Wissensbestände (vgl. Kolbe et al., 2008, S. 132). Bei der formalisierten Testung der kindlichen Sprachfähigkeit im Deutschen halten die Delfin4-Ergebnisbögen, vermittelt durch eine Umrechnungstabelle in der Logik einer Verkehrsampel⁷, Ergebnisse durch Punktevergabe fest und legitimieren ggf. die (verpflichtende) Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen. Sie wirken so gesehen über-situativ und greifen normierend bereits zu diesem frühen Zeitpunkt in den Bildungsweg eines Kindergartenkindes ein. Die Delfin4-Dokumente fungieren hier nicht nur als *Dokumente*, die die Testergebnisse fixieren, sondern auch als *Instrumente*, die die Testdurchführung und somit professionelle Unterscheidungspraktiken strukturieren (Kelle, 2012, S. 74). Das Delfin4-Verfahren analysieren wir entsprechend als eine „soziale Praxis der Unterscheidung“ (Kelle, 2009, S. 100) und fragen, welchen Stellenwert Artefakte für Diffe-

7 Je nach Anzahl der erreichten Punkte werden die Kinder rot = Sprachförderbedarf, gelb = nochmalige Überprüfung und grün = kein Sprachförderbedarf kategorisiert (vgl. Berechnungsschlüssel DTW).

renzierungsprozesse von Kindern in Organisationen haben, welchen Anteil das Delfin4-Verfahren an der Re-Produktion sprachlicher Normalitätsvorstellungen hat und welche Rolle der Differenzkategorie Ethnizität dabei zukommt.

Unserer audiogestützten Analyse der artefaktbasierten Vollzugspraxis des Delfin4-Verfahrens (1. Stufe) *in situ* vorangestellt haben wir eine Analyse der verwendeten Blanko-Dokumente *ante situ*⁸, um ihre Konstruktionslogik und ihr die Testwirklichkeit vorstrukturierendes Potential rekonstruieren zu können (vgl. Kelle, 2009, S. 101).

3. Erkenntnisse einer ethnographischen Ungleichheitsforschung: zwei paradoxe Unterscheidungspraktiken

Das in NRW seit 2007 im Schulgesetz (§ 36) verankerte Delfin4-Verfahren erfasst als ein standardisiertes Sprachscreening alle Vierjährigen flächendeckend (vgl. Fried, Briedigkeit, Isele & Schunder, 2009). Konzipiert ist es als ein zweistufiges Verfahren, dessen Durchführung in der Verantwortung des Staatlichen Schulamts liegt: in Stufe 1 als Gruppentest für drei bis vier Kinder im Kindergarten in Zusammenarbeit einer Vertreterin der Schule und einer Erzieherin; in Stufe 2, einige Wochen später, als Einzeltest durch eine Lehrerin in der Schule. Stufe 2 ist von denjenigen Kindern zu absolvieren, die in Stufe 1 nicht eindeutig (i. S. v. Förderbedarf – kein Förderbedarf) klassifiziert werden konnten, sprich: gelb kategorisiert wurden, aus verschiedenen Gründen an Stufe 1 nicht teilgenommen haben oder keinen Kindergarten besuchen.

Das Delfin4-Verfahren beansprucht, die altersgerechte Sprachentwicklung Vierjähriger im Deutschen bereits zwei Jahre vor Schulbeginn diagnostizieren und sprachliche Entwicklungsrisiken durch Förderung ausgleichen zu können. Es stellt die praktische Umsetzung eines bildungspolitischen Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) des Jahres 2002 dar, die in der Förderung frühkindlicher Sprachkompetenzen ein probates Mittel sah, um Bildungsbenachteiligung, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund, abzubauen (vgl. Lüdtker & Kallmeyer, 2007, S. 245). In allen Bundesländern werden seither Sprachstandserhebungen verbindlich durchgeführt. Zum Einsatz kommen unterschiedliche Verfahren, die nicht immer alle Kinder flächendeckend einbeziehen, sondern oft nur zwei- oder mehrsprachige Kinder (vgl. Lisker, 2010). Der 2007 in NRW mit Delfin4 implementierte, frühe Zugriff auf erst vierjährige Kinder und ihre Familien war seinerzeit in der Bundesrepublik singulär.

Die Analyse der Blanko-Dokumente (*ante situ*) sowie ihrer Handhabung durch die Professionellen im Anschluss an das Testverfahren (*in situ* bzw. *post situ*) brachte zwei prägnante, ethnisch codierte Differenzierungspraktiken zu Tage, die wir als paradox und

8 Von den analysierten Artefakten und Dokumenten beziehen wir uns in diesem Beitrag auf: Allgemeine Hinweise (AH); Protokollheft Stufe 1 (PH); Ergebnisbogen Stufe 1 (EB); Durchführungsanleitung Stufe 1 (DA); Umrechnungstabellen: Altersnormen für jüngere Kinder (unter vier Jahren) (UTu4) und Altersnormen für ältere Kinder (ab vier Jahren) (UTü4); Berechnungsschlüssel DTW.

zugleich als relevant in Bezug auf ihr Ungleichheit re-produzierendes Potential identifiziert haben. Ob ihrer musterhaften Züge bezeichnen wir diese im einen Fall in Anlehnung an Gomolla und Radtke (2009) als *Gleichbehandlung Ungleicher*⁹ (3.1), im anderen Fall als *Ungleichbehandlung Gleicher* (3.2).

3.1 Die Gleichbehandlung Ungleicher

Das Delfin4-Verfahren stellt sich in die Tradition des monolingualen deutschen Bildungssystems, die unter ungleichheitsrelevanten Gesichtspunkten bereits in den 1970er Jahren bezogen auf die Differenzkategorie Klasse/Schicht und in den 1980er Jahren angesichts zunehmender einwanderungsbedingter Mehrsprachigkeit in Kritik geraten war. Es ist allein auf die Erfassung von Deutschkenntnissen ausgerichtet und lässt keine Aussagen über die „muttersprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache“ zu (AH, S. 1). Wie erwähnt stellt Sprache nach Max Weber ein ethnisches Differenzmerkmal dar; ihre Testung, genauso wie die Nicht-Berücksichtigung von Erstsprachen in einem Spracherhebungsverfahren, hebt mithin auf ethnische Unterscheidungen ab.

In den „Allgemeinen Hinweisen“ zum Verfahren wird zwar begrifflich zwischen „Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache“ unterschieden, gleichwohl werden für alle Kinder dieselben Leistungsanforderungen formuliert, denn „auch Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (benötigen) hinreichende Deutschkenntnisse, damit sie zum Schulbeginn die gleichen Bildungschancen haben, wie Kinder mit deutscher Muttersprache“ (AH, S. 1).

Obwohl also an dieser Stelle der Hinweise zur Sprachförderung die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen von Kindern benannt werden, bleiben diese für die Bewertung ihres Sprachstandes unberücksichtigt. Als zentrale Unterscheidungsgröße der Testkonstruktion fungiert das Alter der Kinder. Je nachdem, ob sie am Tag der Testung noch unter vier oder bereits über vier Jahre alt sind, differiert die Punktevergabe bei gleicher Leistung.

Die monolinguale Anlage des Verfahrens zeigt sich auch in der Durchführungsanleitung (DA). Unter der Rubrik „Verhalten während der Durchführung“ (DA, S. 12-13) heißt es hier: „Wechselt ein Kind in eine nicht-deutsche Sprache, fordert die Testleiterin es freundlich auf, seine Antwort noch einmal auf Deutsch zu wiederholen. Wenn das Kind dazu nicht in der Lage ist, sollte mit der Durchführung fortgefahren werden“ (S. 13). Und weiter: „Antwortet ein Kind in einer nicht-deutschen Sprache, werden diese Aussagen nicht bewertet (selbst wenn die Protokollantin diese Sprache beherrscht)“ (S. 13). Diese Vorgaben haben vermutlich test- und messtechnische Gründe, gleichwohl

9 Gomolla und Radtke identifizieren damit einen Mechanismus institutioneller Diskriminierung. Für unsere Forschung wäre es zu früh, von *Mechanismen* zu sprechen (vgl. Therborn, 2006).

machen sie deutlich, wie sehr das Screening die Realität einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft und die damit verbundenen spezifischen Bedingungen des Spracherwerbs ausblendet.

Im Hinblick auf seinen Anspruch, eine frühe Überprüfung und ggf. Förderung der Deutschkenntnisse zu gewährleisten, ist das Testverfahren in sich logisch und stimmig konzipiert, wenn es zwei- und mehrsprachige Erfahrungen der Getesteten außer Acht lässt. Ob dies bezogen auf diejenigen Kinder, die im Falle der Etikettierung ‚rot‘ gleichsam als defizitär kategorisiert werden („Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache, die nur über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen“, AH, S. 1), pädagogisch angemessen ist, steht u. E. in Zweifel (im Falle der Kinder ohne Migrationshintergrund läuft die Defizitkonstruktion über Nicht-Altersangemessenheit, vgl. AH, S. 1). Diese konzeptionell verankerte Gleichbehandlung aller Kinder basiert auf einer systematischen, ebenfalls konzeptionell verankerten Nicht-Berücksichtigung ihrer sprachlich differierten Vorerfahrungen und birgt als eine *Gleichbehandlung Ungleicher* u. E. ein Ungleichheit generierendes Potential.

3.2 Die Ungleichbehandlung Gleicher

Entsprechend der direktiven Vorgabe des Verfahrens, es unterschiedslos auf alle Kinder anzuwenden, waren im konkreten Vollzug der Testung ethnisch codierte Unterscheidungspraktiken von Professionellen nicht bzw. kaum zu beobachten – während sie in deren Nachbesprechungen deutlich zu Tage traten.

Die Lehrerin als Repräsentantin des Schulamts hat während dieser Nachbesprechungen einen Transfer vorzunehmen: Ihr obliegt es, die im Protokollheft festgehaltenen Testergebnisse der vier gemeinsam getesteten Kinder mittels altersspezifischen Umrechnungstabellen in individualisierte Ergebnisbögen zu übertragen und in ein eindeutig klassifiziertes Ergebnis (zusätzliche Sprachförderung, keine zusätzliche Sprachförderung, 2. Stufe) zu überführen. Dabei erhält nun die in der Testkonstruktion des Delfin4-Verfahrens *unberücksichtigt* gebliebene Kategorie Ethnizität beträchtliche Relevanz: Die Professionellen problematisieren eine Förderpraxis im Anschluss an das Delfin4-Verfahren, die entlang ethnisch codierter Unterscheidungen für die Gruppe der Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf *differiert*. Dies interpretieren wir als eine *Ungleichbehandlung Gleicher*, die ihren Ausgangspunkt in widersprüchlichen, artefakt-*produzierten* ethnisierten Klassifizierungszwängen der Kinder hat, denen die Professionellen *in situ* dieser Nachbesprechungen unterworfen sind und mit denen sie sich auf eigensinnige Weise auseinandersetzen.

Die Lehrerin überträgt – mittels Umrechnungstabellen und Taschenrechner – Zahlenwerte vom Protokollheft in die individualisierten Ergebnisbögen. Erzieherin und Lehrerin sprechen währenddessen über die eben getesteten vier Kinder. (...) Die Lehrerin fragt: „Hat Salin Migrationshintergrund, ja ne?“ Die Erzieherin nickt, die Lehrerin fragt weiter: „Türkisch wahrscheinlich?“ Die Erzieherin blättert in Un-

terlagen der Kita und sagt: „Türkisch oder Kurdisch.“ Dann präzisiert sie: „Kurdisch.“ Die Lehrerin lachend: „Weiß ich jetzt ehrlich gar nicht, ob das unterschieden wird. Aber er ist zweisprachig.“ Die Erzieherin erklärt: „Doch, das sind zwei verschiedene Sprachen.“ Die Lehrerin nickt: „Ja, aber wir müssen das Land eingeben.“ Die Erzieherin daraufhin: „Ach. Und wenn einer aus Holland kommt, ist der weniger zweisprachig als einer, der aus der Türkei kommt?“ Die Lehrerin lacht: „Nein, neineinein, das ist zweisprachig genauso.“ Die Erzieherin: „Ja, deswegen.“ Die Lehrerin: „Aber Kurdisch, da hab ich kein Land für. Deshalb. Das aber is äh, is okay. Zweisprachig? Ja ne?“ „M-hm“, stimmt die Erzieherin zu und fragt: „Wird da auch noch mal anders bewertet?“ Die Lehrerin schüttelt den Kopf und meint: „Nee.“ (...)

Die Lehrerin: „Klar, das is ähm, die müssen ja Migrationshintergrund haben, um, ähm, den Sprachkurs zu kriegen. Sonst kriegen sie ja nur Lesepaten. Deutsche Kinder kriegen keinen Sprachkurs. Die Kinder kriegen einen Lesepaten.“ Leise fügt sie an: „Ja-ha.“

Die Interpretation dieser Sequenz erfolgt verdichtet auf die drei Aspekte: Einführung, Verhandlung und Konsequenzen von Ethnizität im Delfin4-Verfahren.

Die Einführung von Ethnizität

Ethnizität wird über mehrere Artefakte zugleich in die situierte Testwirklichkeit des Delfin4-Verfahrens eingeführt. Ihre differenten Konstruktionslogiken adressieren unterschiedliche Aspekte der vielschichtigen und unscharfen Differenzkategorie Ethnizität, die – das macht die Unterscheidung nach *Kurdisch* und *Türkisch* deutlich – nicht zwangsläufig in eins fallen müssen.

Zunächst hat die Lehrerin den *Migrationshintergrund* eines Kindes zu bestimmen (*wir müssen das Land eingeben*). Dafür rekurriert sie auf ein Artefakt, das *in situ* nicht präsent ist, die Dokumentationswirklichkeit gleichwohl präformiert: die Eingabemaske des an der Schule installierten Computerprogramms, in der die Lehrerin die Testergebnisse an das Schulamt übermittelt. Die Konstruktionslogik dieser Eingabemaske kategorisiert unterschiedliche Migrationshintergründe ausschließlich über den Marker Nationalstaatlichkeit (*Aber Kurdisch, da hab ich kein Land für*). Zugelassen scheinen hier nur validierte und legitimierte Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit zu sein. Ein nicht existenter kurdischer Nationalstaat kommt in dieser nationalstaatlich codierten Kategorisierungslogik nicht vor. Ethnisierende Klassifikationen dieser Art reflektieren nicht nur gesellschaftliche Macht- und Ordnungsverhältnisse – oft konträr zur Selbstverortung der Klassifizierten –, sie verdeutlichen auch die Bedeutung, die Artefakte selbst für die Produktion sozialer Tatsachen haben, weil sich im fortlaufenden Dokumentationsprozess ihr „Stellenwert als Tatsache verstärkt“ (Latour & Woolgar, 1979, S. 151, eigene Übersetzung).

Die Kita-eigenen Unterlagen, die jenseits des Testverfahrens im Gebrauch und daher auch keine Delfin4-spezifischen Artefakte sind, sehen ebenfalls eine Klassifizierung der

Kinder entlang der Unterscheidung Migrationshintergrund vor. Die hierin sedimentierten Klassifikationspraktiken reproduzieren jedoch offenbar nicht notwendig nationalstaatliche Kategorien, sonst stünde der Erzieherin die Kategorisierung *Kurdisch* nicht zur Verfügung. *In situ* dieser Nachbesprechung konfliktieren also zwei unterschiedliche Dokumentationspraktiken bezogen auf ein und dasselbe Phänomen.

Die Konstruktionslogik eines weiteren Delfin4-spezifischen Artefakts kommt durch die erforderliche Feststellung der Zweisprachigkeit der Kinder zum Tragen (*Aber ist zweisprachig*): Sie ist auf dem Ergebnisbogen als Familiensprache zu dokumentieren. Verlangt die Eingabemaske des Computerprogramms die genaue nationalstaatliche Ausdifferenzierung des Migrationshintergrundes, wird im Ergebnisbogen unter der Rubrik *Familiensprache* lediglich zwischen *deutsch*, *nicht-deutsch* und *zweisprachig mit Deutsch* unterschieden, ohne dass die als nicht-deutsch gefassten Familiensprachen der Kinder im Weiteren genauer bestimmt werden müssten, was eine Differenzierung zwischen *Kurdisch* und *Türkisch ad absurdum* führt. Hier interessiert nur, ob in der Familie Deutsch gesprochen wird oder nicht und ob eine Zweitsprache existiert. Weitere Familiensprachen werden so als irrelevant markiert.

Die verwendeten Artefakte re-produzieren grundlegende Unschärfen und Uneindeutigkeiten, die der Differenzkategorie Ethnizität konzeptionell zueigen sind. So sehr jede artefakt-induzierte Klassifikation artefakt-intern auf *Eindeutigkeit* zielt, so groß sind die *Uneindeutigkeiten*, die ihr situiertes Zusammenwirken mit sich bringt. Die Professionellen haben in den Nachbesprechungen eine Sortierung der Kinder entlang ethnischer Unterscheidungen vorzunehmen, die schließlich die vorgegebenen Klassifikationen selbst vereindeutigt und festschreibt. Nicht zuletzt aufgrund ihrer unterschiedlichen Konstruktionslogiken und ihrer partiellen Inkompatibilität erzeugen Artefakte „praktische Probleme“ (Kelle, 2010, S. 219), die von den Professionellen situiert bearbeitet und verhandelt werden müssen, sie auf sie selbst zurückwerfen und die Komplexität des Verfahrens steigern.

Die Verhandlung von Ethnizität

Die zu bearbeitenden Artefakte präformieren das Geschehen und stellen die Professionellen unter einen Verhandlungs- und Entscheidungsdruck, den sie situativ auflösen müssen. Die Erzieherin problematisiert sowohl die Klassifizierungslogiken des Verfahrens an sich als auch den Sinn des Klassifizierens entlang ethnischer Unterscheidungen im Delfin4-Verfahren. Die Lehrerin wird von ihr als auskunftskompetent und legitimationspflichtig adressiert (*Wird da auch noch mal anders bewertet? Aber ist es jetzt so, dass ...*).

Die auf Nationalstaatlichkeit reduzierte und undifferenzierte Erhebungspraxis des Migrationshintergrundes in der Eingabemaske, die nicht zwischen *Kurdisch* und *Türkisch* unterscheidet, problematisiert die Erzieherin, nachdem die Lehrerin die Frage der Zweisprachigkeit aufwirft, mit dem Verweis auf die Differenz beider Sprachen. Dass die Kinder nach den Herkunftsländern ihrer Familien (in der Eingabemaske) und *zugleich* nach ihrer Zweisprachigkeit (im Ergebnisbogen) klassifiziert werden müssen, markiert die Erzieherin als eine begründungspflichtige Dokumentationspraktik, indem

sie die beiden infrage stehenden, ethnisch codierten Klassifikationskriterien mit gängigen Wertigkeiten von Sprachen und dem daran geknüpften Prestige anspricht (*Ach. Und wenn einer aus Holland kommt, ist der weniger zweisprachig als einer, der aus der Türkei kommt?*). Die Lehrerin stimmt diesen Einwänden zwar zu, legitimiert das Prozedere aber mit den artefakt-strukturierten Erfordernissen der Dokumentationspraxis am Computer.

Die Verhandlungen der Professionellen, und vor allem der Legitimationsdruck, unter dem die Lehrerin steht, verdeutlichen, vor welch prekäre und brisante Aufgaben sie durch das Verfahren gestellt sind (vgl. Kelle, 2010, S. 247). Ihnen obliegt es, zwischen inkonsistenten Klassifizierungsanforderungen und komplexen Migrationsrealitäten, die sich den Klassifikationsvorgaben des Delfin4-Verfahrens widersetzen, zu vermitteln. Die vorgegebenen Klassifizierungen (Ein- oder Zweisprachigkeit und Nationalität der Familie) werden von den Professionellen – hier im Rückgriff auf Kita-interne Dokumente – und nicht etwa von den Eltern der Kinder vorgenommen. Für die spätere Förderung der Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf bleibt diese Klassifikationspraxis nicht ohne Konsequenzen.

Die Konsequenzen von Ethnizität

Sinn und Zweck der erforderlichen Klassifizierungen der Kinder hinterfragt die Erzieherin nicht nur mit Blick auf die Dokumentationspraktik, welche Familiensprache und Migrationshintergrund gleichzeitig erhebt, sondern auch mit Blick auf die grundsätzliche Bewertung von Mehrsprachigkeit (*Wird da auch noch mal anders bewertet?*), was sich als implizite Kritik am Verfahren interpretieren lässt. Die Lehrerin konstatiert in Kohärenz mit den Test- und Bewertungsregularien des Verfahrens die Nicht-Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. Dies haben wir als eine *Gleichbehandlung Ungleicher* gefasst.

Während die Kategorie Ethnizität auf der Ebene der Testpraxis keine Konsequenzen zeitigt, bleibt die ethnisierte Kategorisierung Migrationshintergrund für die spätere Sprachförderpraxis nicht folgenlos: Die Lehrerin stellt divergierende Konsequenzen aus der Sprachstandserhebung für die als sprachförderbedürftig diagnostizierten Kinder heraus: *Klar, das is ähm, die müssen ja Migrationshintergrund haben, um, ähm, den Sprachkurs zu kriegen. (...) Deutsche Kinder kriegen keinen Sprachkurs.*

Obwohl also Kinder mit Migrationshintergrund, für die Deutsch oft nicht die Erstsprache darstellt, in einer differenzunempfindlichen Weise an denselben Kriterien gemessen werden wie Kinder mit deutscher Erstsprache, differieren die aus der Testung resultierenden Fördermaßnahmen für diese beiden Kindergruppen. Wenn bei identischen Testergebnissen (rot = Sprachförderbedarf) sowohl der Anspruch auf als auch die gesetzliche Pflicht zur Teilnahme an einem Sprachkurs entlang ethnischer Differenzierungen unterschiedlich gehandhabt wird, lässt sich dies als eine *Ungleichbehandlung Gleicher* interpretieren. Die in der Testlogik ausgeblendete Differenzkategorie Ethnizität entfaltet *quasi* im Nachgang dann doch Relevanz, hat also doch Konsequenzen. Die Kinder mit Migrationshintergrund werden, obschon sie wie Kinder ohne Migrationshintergrund ggf. ‚rot‘ etikettiert wurden – worin sie sich gleich sind –, als förderbedürftige

Gruppe konstruiert und anders behandelt als die ‚rot‘ etikettierten Kinder ohne Migrationshintergrund, die keine gezielte Sprachförderung durch pädagogische Fachkräfte, sondern ehrenamtlich tätige Lesepaten erhalten. Diese entlang ethnischer Unterscheidungen differierende Förderpraxis von Kindern mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf ist allerdings weder vom Instrument Delfin4 selbst noch von der Landesregierung vorgegeben. Die Verantwortung für die Ausgestaltung der Sprachförderung liegt bei den Trägern der Einrichtungen, wobei sie im vorliegenden Fall trägerübergreifend für die gesamte Kommune geregelt ist.¹⁰ Erscheint also der Anspruch des landesweit implementierten Testverfahrens realisiert, Sprachförderbedarfe vermeintlich objektiv für *alle* Kinder zu diagnostizieren, so fällt die anschließende, hier kommunal verantwortete (Förder-)Wirklichkeit hinter diesen universellen Anspruch, alle Kinder mit Förderbedarf gleichermaßen zu behandeln, zurück. Möglicherweise kommt hier eine bildungstheoretisch problematische Differenzierung zum Tragen, die zwischen Sprachförderung für Kinder *mit* Migrationshintergrund als einer grundsätzlich notwendigen kompensatorischen Maßnahme und sprachlicher *Bildung* für Kinder *ohne* Migrationshintergrund unterscheidet (vgl. Diehm & Panagiotopoulou, 2011, S. 16).

Die zentrale Intention des Verfahrens schließlich, das Sprachvermögen der Kinder in Deutsch zu testen, um es sodann ggf. zu fördern, wird konterkariert, weil allein der vermeintliche Migrationshintergrund den Ausschlag für eine spätere systematische Sprachförderung gibt.

4. Fazit

Die Artefaktanalyse und die Analyse des praktischen Vollzugs des Delfin4-Verfahrens sollten zeigen, dass die beiden identifizierten, in unseren Augen paradoxen, womöglich ungleichheitsrelevanten Muster – *die Gleichbehandlung Ungleicher* und *die Ungleichbehandlung Gleicher* – an unterschiedlichen Stellen im Verlauf der Testung und den daraus abgeleiteten Förderentscheidungen emergieren. Das Verfahren verlangt professionellen *Unterscheidungen* ab, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt eines kindlichen Bildungsweges *Unterschiede* machen (G. Bateson). Alle Kinder erhalten ein Etikett: ‚förderbedürftig‘ und mithin defizitär oder ‚nicht-förderbedürftig‘. Erst im weiteren Verlauf der sich ggf. anschließenden Fördermaßnahmen kommen ethnisch codierte Differenzierungen ins Spiel. Das Delfin4-Verfahren steht daher am Ausgangspunkt einer Besonderung derjenigen Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist – darauf verweist die differenzierende Adressierung von Testung und Förderung. Welche Auswirkungen dies langfristig haben wird, kann und sollte hier nicht erörtert werden, ebenso wenig wie Qualität und Nutzen der zum Einsatz kommenden Sprachfördermaßnahmen (gezielte Förderung oder Lesepaten). Vielmehr sollte die ethnographische Beobachtung des Verfahrens zeigen, dass es hier um frühe Kategorisierungen von Kindern geht.

¹⁰ Das Land NRW stellt den Trägern für *jedes* Kind mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf 345 € an Fördergeldern durch das zuständige Jugendamt zur Verfügung (§ 21 Abs. 2 KiBiz).

Kontextualisieren lässt sich das Delfin4-Verfahren innerhalb einer ethnischen, hier: sprachlich codierten mehrheitsgesellschaftlichen Ordnung der Migrationsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland. Auch entgegen neueren offiziellen Verlautbarungen wird Zwei- und Mehrsprachigkeit noch immer – im Sinne jener jahrzehntlang gepflegten methodologischen *Defizitannahmen* – als *Risikofaktor* gewertet. Historisch war die Durchsetzung der Standardsprache Deutsch als Norm für die Etablierung der Schule im Nationalstaat konstitutiv. Ihr dominanter „monolingualer Habitus“ (Gogolin, 1994) charakterisiert ebenso den Kindergarten und bildet den Maßstab für das Delfin4-Verfahren. Kinder(-gruppen), die den sprachlichen Erwartungen der Organisation Schule zum Zeitpunkt der Einschulung nicht entsprechen, erscheinen als risikobehaftet. Präventiv wird daher frühe Förderung aufgerufen (vgl. Diehm, 2012). Was auf bildungspolitisch-programmatischer Ebene unter dem Motto ‚Chancengerechtigkeit‘ plausibel erscheint, bedeutet auf der operativen Ebene, dass – wie im Falle des Delfin4-Verfahrens – junge Kinder getestet werden müssen, um sie als potentielle Risikokinder identifizieren und einem System organisierter Sprachförderung zuführen zu können. Damit ist eine Praxis organisierter Risikominimierung implementiert, die als eine Differenzierungspraxis entlang spezifischer Normwerte die Sprachfähigkeit Vierjähriger kategorisiert. Damit einher geht zugleich eine kategorisierende Bewertung ihrer Familien.

Zum jetzigen Stand unserer ethnographischen Forschung haben wir ein Screening-Verfahren mitsamt Förderpraxis, das sich durch Inkonsistenzen und diffuse Vorgaben auszeichnet und bildungspolitisch auf den Abbau von Bildungsungleichheit zielt, auf mögliche unbeabsichtigte Nebeneffekte und sein ungleichheitsrelevantes Potential hin befragt. Das längsschnittliche Design unserer Studie wird uns Gelegenheit geben, seine langfristige Relevanz für die Bildungswege der begleiteten Kinder zu untersuchen.

Literatur

- Amann, K., & Knorr-Cetina, K. D. (1988). The Fixation of (Visual) Evidence. *Human Studies*, *11*, 133-169.
- Bergmann, J. R. (2006). „Studies of Work“. In R. Ayaß & J. R. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 391-405). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Diehm, I. (2012). (Frühe) Förderung – Eine schillernde Semantik der Pädagogik. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik* (S. 50-65). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Diehm, I., & Panagiotopoulou, A. (2011). Einleitung: Einwanderung und Bildungsbeteiligung als Normalität und Herausforderung. In Dies. (Hrsg.), *Vorschulische und schulische Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien* (S. 9-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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. Neue Perspektiven auf Heterogenität*. (S. 29-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

- Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P., & Schunder, R. (2009). Delfin4 – Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(2), 13-26.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Göhlich, M. (2011). Institutionen und Organisationen. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 93-102). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, H. (2009). Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 79-102). Weinheim/München: Juventa.
- Kelle, H. (2010). Verfahren der Überprüfung von Sprachkompetenzen im Kontext medizinischer Früherkennung und Schuleingangsdiagnostik. In H. Kelle (Hrsg.), *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik* (S. 207-257). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kelle, H. (2012). Erziehungswissenschaftliche Forschung – zur institutionalisierten Entwicklungsbeobachtung in der frühen Kindheit. Das Beispiel eines praxisanalytischen Projekts zu Vorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schröder (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 63-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, H., & Tervooren, A. (Hrsg.) (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125-143.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills/London: Sage.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf [15.08.2012].
- Lüdtke, U., & Kallmeyer, K. (2007). Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. *Sprachheilarbeit*, 52(6), 244-260.
- Machold, C., & Mecheril, P. (2011). Kinder mit Migrationshintergrund (Hauptstichwort). In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.), *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (7. Aufl., S. 498-499). Baden-Baden: Nomos.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham: AltaMira.
- Therborn, G. (2006). *Inequalities of the World: New Theoretical Frameworks. Multiple Empirical Approaches*. London: Verso.
- Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Delfin4: Artefakte und Dokumente

Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P., & Schunder, R. (2008). *Delfin4 – Stufe 1. Besuch im Zoo*. Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

- *Umrechnungstabellen: Altersnormen für jüngere Kinder (unter 4 Jahre)*.
- *Umrechnungstabellen: Altersnormen für ältere Kinder (ab 4 Jahren)*.
- *Berechnungsschlüssel DTW (durchschnittl. Standardwert des Gesamttests)*.
- *Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung. Allgemeine Hinweise*.
- *Durchführungsanleitung zur Stufe 1 – Besuch im Zoo (BIZ)*.
- *Protokollheft (2012)*.
- *Ergebnisbogen (2012)*.

Abstract: Based on a practice-oriented research project, designed as a long-term ethnography, which examines the (re-)production of ethnically coded inequality in the educational institutions of kindergarten and (elementary) school, the authors reconstruct and discuss, within the context of guidelines of educational policy, two patterns of a potential (re-)production of inequality, exemplified by the analysis of documents and practices of a procedure of language screening. Methodological challenges of ethnographic research on inequality are addressed, too.

Keywords: Inequality, Ethnic Differences, Ethnography, Qualitative Longitudinal Study, Differentiation Practices

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Isabell Diehm, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Migrationspädagogik und Kulturarbeit, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: isabell.diehm@uni-bielefeld.de

Dr. Melanie Kuhn, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Migrationspädagogik und Kulturarbeit, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: melanie.kuhn@uni-bielefeld.de

Dr. Claudia Machold, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Migrationspädagogik und Kulturarbeit, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: claudia.machold@uni-bielefeld.de

Dipl.-Päd. Miriam Mai, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Migrationspädagogik und Kulturarbeit, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: miriam.mai@uni-bielefeld.de