Klassifikationen zwischen Politik und Ungleichheit

Pädagogisches Unterscheidungswissen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten

Dr. phil. Kenneth Horvath

**Kumulative Habilitationsschrift zur Erlangung
der Venia Legendi für Soziologie**

Angenommen von der Fakultät für Kultur- und
Sozialwissenschaften der Universität Luzern

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Pädagogisches Unterscheidungswissen: Gegenstands- und Problembestimmung. .7	
2.1. Von Ungleichheiten und Unterschieden zu Unterscheidungen: Ausgangspunkte und Stand der Forschung.....	7
2.2. Unterscheidungswissen als Desiderat: Wissensformen und Wissensordnungen zwischen Sozialforschung, Politik und Pädagogik.....	12
2.3. Sozialtheoretische Bezugspunkte einer Soziologie pädagogischer Unterscheidungen.....	17
a) Ungleichheitssoziologische Anschlusspunkte: Schulen als „Sorting Machines“	17
b) Wissenssoziologische Anschlusspunkte: pädagogische Klassifikationen in ihren argumentativen, situativen und politischen Kontexten.....	20
c) Organisationssoziologische Anschlusspunkte: institutionelle Logiken und plurale Schulwelten.....	25
d) Professionssoziologische Anschlusspunkte: kompetente Akteur*innen in antinomischen Situationen.....	28
e) Staatstheoretische Anschlusspunkte: zwischen Politik und Pädagogik.....	31
f) Zwischen Kritik und Performativität: Anschlusspunkte einer reflexiven Bildungs- und Sozialforschung.....	34
2.4. Rassismus als emblematisches Problem.....	36
3. Methodologie und Forschungsstrategie.....	43
3.1. Methodologische Ausgangspunkte.....	43
3.2. Implikationen für die Gestaltung empirischer Forschungsprozesse.....	50
a) Quantitative Forschungsstrategien.....	51
b) Qualitative Forschungsstrategien.....	53
3.3. Projektskizzen.....	62
a) Fremd- und Selbstbilder von „Hochbegabten“ im Kontext sozialer Ungleichheiten (2012-2013).....	62
b) Lehr-Forschungsprojekt zu pädagogischem Unterscheidungswissen (2014-2016).....	63
c) Sekundäranalyse der TIMSS-2015 Lehrkräfteerhebung (2017).....	63
d) Konflikte im Kollegium einer „Anti-Brennpunktschule“ (2019-2020).....	64
4. Synopse der Einzelbeiträge: Inhalte und Ergebnisse im Überblick.....	66
4.1. Textgruppe 1: Vom Problem des Rassismus zur Logik pädagogischer Unterscheidungen.....	66

4.2. Textgruppe 2: Begabung, Leistung und Elite.....	69
4.3. Textgruppe 3: Migrationshintergrund als pädagogische Kategorie.....	73
4.4. Textgruppe 4: Von pädagogischen Unterscheidungen zu politischen Ordnungen	76
5. Ausblick: Konturen einer neopragmatischen Wissenssoziologie.....	80
6. Literatur.....	86
7. Textsammlung.....	105

1. Einleitung

Unterscheidungen zu treffen, ist Teil des pädagogischen Kerngeschäfts. Diese Unterscheidungen können sozial äußerst folgenreich sein: Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte zeichnen ein umfassendes Bild der vielfältigen Mechanismen, über die pädagogische Unterscheidungen Ungleichheitseffekte entfalten – von verzerrten Leistungsbewertungen und diskriminierenden Übergangsempfehlungen hin zu subtilen Subjektivierungsprozessen, die Selbstbilder und Lebensentwürfe von Schüler*innen nachhaltig prägen (Abschnitt 2.1). Noch einmal ganz neu virulent werden die damit angesprochenen Problematiken in aktuellen migrationsgesellschaftlichen Kontexten, wie nicht zuletzt im Aufblühen von Programmen zum („interkulturellen“, „mehrsprachigen“, „individualisierenden“, „diversitätssensiblen“ ...) pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ungleichheiten zum Ausdruck kommt. Das professionelle Wissen, die Einstellungen und die Kompetenzen von Pädagog*innen zeichnen sich in diesen Programmen als Schlüsselemente zur Erklärung wie auch zur Überwindung von Bildungsungleichheiten ab.

In den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesen Dynamiken stößt man in den letzten Jahren wiederholt und zunehmend auf den Begriff des „Unterscheidungswissens“ (siehe etwa: Emmerich und Hormel 2013; Scharathow 2014; Geier 2015; 2017; Ivanova-Chessex, Frankhauser und Wenger 2017; Karakayali 2019). Diese Begriffswahl betont zum einen den hohen Stellenwert, der dem professionellen Wissen von Pädagog*innen zugesprochen wird. Die Bezeichnung als *Unterscheidungs-Wissen* macht zum anderen deutlich, dass nicht irgendwelche Arten von Wissen im Fokus stehen. Thematisiert werden spezifische Formen von Wissen, in denen letztlich das soziologische Urthema des Wechselspiels von *Klasse und Klassifikation* widerhallt (Bourdieu 1985; Berger 1989; Weiß u. a. 2001). Der programmatische Begriff des Unterscheidungswissens verweist damit auf eine Reihe von bildungssoziologisch hoch relevanten, bislang aber ungelösten Fragen. So ist beispielsweise unklar, wieso sich in – ihrem Anspruch nach immerhin hoch reflexiven – pädagogischen Kontexten Unterscheidungsweisen so beharrlich halten, die schon dem ersten Augenschein nach als problematisch eingestuft werden müssen. Wo kommt das Unterscheidungswissen her, auf das Pädagog*innen in ihrem Berufsalltag zurückgreifen, welche Formen nimmt es an und wie wird es genutzt? In welchen Situationen und zu welchen Zwecken greifen Lehrkräfte darauf zurück? Wie können pädagogische Klassifikationsformen sozialtheoretisch angemessen und gehaltvoll

analysiert werden – nicht zuletzt, was ihr Verhältnis zu sozialen Ungleichheiten und zu politischen Wissensordnungen anbelangt?

Vor diesem Hintergrund konturiert die vorliegende kumulative Habilitationsschrift „pädagogisches Unterscheidungswissen“ als sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstand. Dieser Gegenstand bildet nicht so sehr eine vorab festgelegte Klammer als vielmehr den gemeinsamen Fluchtpunkt der zusammengestellten Texte. Die einzelnen Beiträge nähern sich diesem aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Pädagogische Wissensformen werden so in ihrer dreifachen gesellschaftlichen Einbettung in den Blick genommen: (i) argumentativ als Elemente von Beschreibungs-, Erklärungs- oder Begründungsweisen, (ii) situativ als kognitive Ressourcen zur Definition und Bewältigung ungewisser Handlungszusammenhänge und (iii) politisch als mit Macht- und Ungleichheitsordnungen verwobene Kategorien zur Beschreibung und Deutung sozialer Verhältnisse. *Mutatis mutandis* ist die vorgestellte sozialtheoretische Perspektive auf verschiedene gesellschaftliche Praxisfelder übertragbar, bis hin zur reflexiven Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion selbst. Der Fokus auf pädagogische Unterscheidungen kann aber für sich beanspruchen, an einem dringenden Desiderat bildungswissenschaftlicher Forschung anzusetzen.

Der folgende Rahmentext verfolgt vor diesem Hintergrund vier Ziele. Erstens verortet er die leitende Problemstellung in der Landschaft der Bildungs- und Sozialforschung und lotet die Bezüge zu aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen aus (Kapitel 2): Als sozialwissenschaftlicher Gegenstand erfordert pädagogisches Unterscheidungswissen Aufmerksamkeit für sechs sozialwissenschaftliche Themen- und Debattenzusammenhänge, die jeder für sich einen Ausgangspunkt definieren, von dem aus pädagogische Wissensformen relevant werden können. Diese Theoriezusammenhänge dienen einerseits als Ressource für die soziologische Gegenstandskonstruktion, aus ihnen ergeben sich andererseits aber auch permanente An- und Nachfragen: *ungleichheitssoziologisch* die Frage danach, wie das Wechselspiel von Unterscheidungen und Ungleichheiten sinnvoll konzipiert und untersucht werden kann, *wissenssoziologisch* die Frage danach, wie professionelle Klassifikationen angemessen gefasst und in ihrer sozialen Einbettung verstanden werden können, *organisationssoziologisch* die Frage nach den Formen, Funktionen und Folgen der konkreten Ausgestaltung von Bildungsinstitutionen, *professionssoziologisch* die Frage, wie der Eigenlogik und Autonomie pädagogischer Praxis Rechnung getragen werden kann, *staatstheoretisch* die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Entwicklung und Nutzung von

Unterscheidungsformen und *wissenschaftssoziologisch* die Frage, wie die Rolle der Forschung selbst in der Konstruktion und Kritik pädagogischen Unterscheidungswissens reflektiert und gestaltet werden kann.

Zweitens skizziert er die methodologische Perspektive für die empirische Beschäftigung mit professionellen Wissensformen und Wissensordnungen in den Texten dieser Habilitationsschrift (Kapitel 3). Ausgehend von den präsentierten sozialtheoretischen Überlegungen ergibt sich die Forderung nach relationalen, reflexiven und methodenpluralen Forschungsstrategien, die der aktiven Konstruktionsleistung wissenschaftlicher Forschung Rechnung tragen. Diese methodologische Grundhaltung hat wichtige Implikationen für die Gestaltung empirischer Forschungsprozesse, die am Beispiel der empirischen Studien skizziert werden, die in dieses Habilitationsprojekt eingeflossen sind.

Drittens stellt er überblicksartig die insgesamt vierzehn Einzelbeiträge der Habilitationsschrift vor (Kapitel 4). Die Beiträge sind in vier Textgruppen sortiert: Rassismustheoretische Überlegungen dienen dazu, das grundlegende Vorhaben sozialwissenschaftlich zu profilieren [1, 2, 3, 4], empirische Studien zu den Kategorien „Hoch-Begabung“ [5, 6, 7, 8] und „Migrationshintergrund“ [9, 10, 11, 12] setzen sich exemplarisch mit den Logiken pädagogischen Unterscheidens in ihrer mehrfachen sozialen Einbettung auseinander und regimetheoretische Arbeiten sollen einen Ansatz bieten, die Wechselbezüge zwischen Politik und Pädagogik analytisch und methodologisch in den Griff zu bekommen [13, 14]. Die in den empirischen Beiträgen fokussierten Kategorien „(Hoch-)Begabung“ und „Migrationshintergrund“ (Textgruppen 2 und 3) zeichnet aus, dass sie in pädagogischen Problematisierungen, Erklärungen und Rechtfertigungen eine herausragende Rolle spielen, aber keine exklusiv pädagogischen Formen der Unterscheidung markieren. Ihr immer mit politischen und sozialen Diskursen verwobener Charakter lässt die sozialtheoretischen Herausforderungen klar hervortreten, vor denen eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Wissensformen steht.¹

Viertens umreißt er eine neopragmatisch inspirierte Forschungsperspektive, die an professionellen Wissensformen als Ausgangs- und Ankerpunkt einer reflexiven Sozialforschung ansetzt. Diese Perspektive liegt den präsentierten Texten teilweise zugrunde, ergibt sich aber auch als ihre Quintessenz. Der „pragmatische Strukturalismus“ (Boltanski und Esquerre 2018, 630ff.), der sozialwissenschaftlichen Programmen wie der Soziologie der Konventionen (Boltanski und Thévenot 2007;

1 Die Texte 11, 13 und 14 sind in Ko-Autor*innenschaft verfasst. Im vorliegenden Rahmentext wird auf die von mir verantworteten Anteile an diesen Beiträgen Bezug genommen.

Diaz-Bone 2018a) und der Soziologie der Kritik (Boltanski 2010) zugrunde liegt, liefert dieser Sichtweise die entscheidenden Bezugspunkte. Im abschließenden Ausblick (Kapitel 5) argumentiere ich, dass die Stärke dieser Ansätze in ihrem sozialtheoretisch verankerten und empirisch orientierten heuristischen Potenzial begründet liegt. Als Eckpunkte eines heuristischen Analyserahmens für den spezifischen Kontext pädagogischer Unterscheidungen bieten sich insbesondere die neopragmatischen Leitkonzepte der *Konvention*, der *Situation*, der *Prüfung* und des *Regimes an*. (Unterscheidungs-)Wissen lässt sich in diesem Rahmen als historisch und politisch geformte, situationsübergreifend verfügbare Ressource definieren, auf die als kompetent vorgestellte Akteur*innen zur begründeten und verallgemeinerbaren Definition und Bewältigung ungewisser Situationen zurückgreifen.

Ihrem kumulativen Charakter entsprechend bildet die vorliegende Textsammlung nicht nur eine inhaltliche und konzeptuelle, sondern auch eine (wissenschafts-)biographische Entwicklung ab. Die Art der Problematisierung pädagogischer Unterscheidungen, die analytischen Ausgangspunkte und die vorgeschlagenen Heuristiken tragen die Spuren vorangegangener Arbeiten und Arbeitszusammenhänge – angefangen bei früheren regimetheoretischen Auseinandersetzungen mit den Rationalitäten der Migrationssteuerung (Horvath 2014b; 2014c; 2014d; 2016) über das Engagement in Lehr-Forschungsprojekten an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe hin zur verstärkten Beschäftigung mit neopragmatischen Theorien und Methodologien im Rahmen meiner Tätigkeit an der Universität Luzern. Wenn es ein Thema gibt, das den über die Jahre wechselnden inhaltlichen Schwerpunkten als Klammer dient, dann jenes des Rassismus. Dieses wird in Abschnitt 2.4 als *emblematisches* Problem besprochen, das nicht nur die grundlegende sozialtheoretische Herausforderung auf den Punkt bringt, um die es der vorliegenden Arbeit geht, sondern auch die Frage nach der Positionierung von Forschung im Verhältnis zum von ihr untersuchten Phänomen aufwirft. Ein grundlegendes Anliegen der hier vertretenen Perspektive besteht entsprechend darin, dazu beizutragen, die Rolle von Forschung in ihrem Verhältnis zu pädagogischer Praxis und anderen Praxisfeldern abzustecken und zu reflektieren. Das Gesamtvorhaben lässt sich damit auch als Versuch deuten, das Bourdieusche Programm einer „rationalen Pädagogik“ mit Leben zu füllen: Die Vorstellung einer organisierten sozialwissenschaftlichen Reflexivität, die gesellschaftliche Grundlagen wie auch Folgen pädagogischer Praxis zum Gegenstand macht und auf dieser Grundlage reale und realistische Handlungsspielräume auslotet – und sich selbst dabei nicht ausspart.

2. Pädagogisches Unterscheidungskwissen: Gegenstands- und Problembestimmung

Gemeinsamer Fluchtpunkt der in dieser Habilitationsschrift zusammengestellten Texte ist das soziale Unterscheidungskwissen, auf das Pädagog*innen in ihrem beruflichen Alltag zurückgreifen. Die Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte liefert umfassende Einsichten zu den (teilweise subtilen) Mechanismen, über die der pädagogische Umgang mit Unterschieden Ungleichheitseffekte entfalten kann (Abschnitt 2.1). Allerdings bleiben aus einer soziologischen Perspektive grundlegende Fragen offen, die um das Phänomen pädagogischer Wissensformen in ihrer mehrfachen sozialen Einbettung kreisen (Abschnitt 2.2). Die Auseinandersetzung mit einem so gefassten professionellen Unterscheidungskwissen bewegt sich im Spannungsfeld von mehreren soziologischen Forschungsbereichen und Diskussionszusammenhängen, an die es anschlussfähig zu bleiben gilt (Abschnitt 2.3). Das Problem des Rassismus bringt das Forschungsanliegen in seiner vielschichtigen Komplexität konzentriert zum Ausdruck (Abschnitt 2.4).

2.1. Von Ungleichheiten und Unterschieden zu Unterscheidungen: Ausgangspunkte und Stand der Forschung

Formen pädagogischen Unterscheidens – welche Unterschiede Lehrkräfte wahrnehmen, welche sie für relevant halten und wie sie diese in ihrem alltäglichen beruflichen Handeln berücksichtigen – sind in den vergangenen Jahren zunehmend in den Fokus der Bildungswissenschaften gerückt. Ein Grund für diese Entwicklung liegt wohl in den Migrationsdynamiken der vergangenen Jahrzehnte, die für Bildungseinrichtungen und pädagogische Praxis höchst folgenreich sind (Mecheril, Kourabas und Rangger 2016). Diese Dynamiken gehen nicht nur mit einer Rekonfiguration von (transnationalen) Ungleichheitsordnungen einher, sondern auch mit intensiven politischen und medialen Problematisierungen, die zur Transformation gesellschaftlicher Zugehörigkeitsvorstellungen beitragen (Amelina, Horvath und Meeus 2016), allesamt Entwicklungen, die Fragen von Diversität, Differenz und Diskriminierung neue Relevanz verleihen. Das komplexe Phänomen „Migration“ fordert etablierte Vorstellungen von „professionellem Wissen“ und „pädagogischem Können“ entsprechend vielfältig heraus (Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril 2016, 1).

In der gewachsenen sozial- und bildungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit für Formen pädagogischen Unterscheidens spiegelt sich auch eine allgemeine Tendenz

wider, verstärkt die „Black Box“ Schule in den Blick zu nehmen, um Mechanismen der Bildungsbenachteiligung zu entschlüsseln (Ditton 2007; Diehm, Kuhn und Machold 2017; Behrmann u. a. 2018). Die Formen der Thematisierung variieren dabei mit den disziplinären Blickwinkeln und wissenschaftlichen Selbstverständnissen, auf denen sie fußen. Die Vielfalt der existierenden Ansätze und Zugänge schlägt sich in den Schlagworten nieder, unter denen pädagogische Unterscheidungen diskutiert und programmatisch zusammengefasst werden (Emmerich und Hormel 2013): von eher schulpädagogisch, psychologisch oder didaktisch ausgerichteten Begriffen wie Heterogenität (z.B. Trautmann und Wischer 2011; Sturm 2016) und Differenzierung (etwa Scholz 2010; Müller 2018) hin zu stärker soziologisch geprägten Konzepten wie Diversität (Fromm 2019; Baginski u. a. 2020) und Intersektionalität (Riegel 2016). Rund um diese Schlagworte wurden über die Jahre eine Reihe von pädagogischen Programmen wie „inklusive“, „intersektionale“, „feministische“ oder „interkulturelle Pädagogik“ entwickelt (Prenzel 2019). Diese verschiedenen Schlagworte und Programme nuancieren die allgemeine Thematik zwar unterschiedlich. Sie sind aber letztlich alle mit der Einsicht verbunden, dass pädagogische *Unterscheidungen* eine Schlüsselrolle für das Wechselspiel von *Unterschieden* und *Ungleichheiten* in Bildungskontexten spielen.

Wie weiter unten diskutiert wird, markieren die *Wissensordnungen und Wissensformen*, die diesen Unterscheidungen zugrunde liegen, ein wichtiges bildungssoziologisches Desiderat. Die Formulierung und Adressierung dieses Desiderats muss aber nicht bei Null beginnen, sondern kann auf einer facettenreichen sozialwissenschaftlichen Befundlage zu den Mustern und Mechanismen beharrlicher Benachteiligungen in aktuellen Bildungssystemen aufbauen:

- Internationale Schulvergleichsstudien wie PISA und TIMSS haben die Ungleichheitsmuster eindrücklich aufgezeigt, die moderne Bildungssysteme nach wie vor prägen (Berger und Kahlert 2008; Auernheimer 2013; Becker und Lauterbach 2016). Gerade die deutschsprachigen Bildungssysteme können als hochgradig sozial selektiv gelten (Krüger u. a. 2011; Brake 2012; Baader und Freytag 2017). Spätestens seit Dahrendorf (1965) die Kunstfigur der mehrfach benachteiligten „katholischen Arbeiter-tochter vom Lande“ prominent gemacht hat (siehe auch Peisert 1967), wurde von Forschungsseite dem Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Unterschieden für Erfolge und Misserfolge im Bildungssystem spezielle Aufmerksamkeit geschenkt. Die für wesentlich gehaltenen Differenzlinien haben sich über die Zeit zwar hin zum

„Migrantensohn aus der Großstadt“ verschoben (Geißler 2008), die grundlegende Problematik scheint sich aber kaum verändert zu haben.

- Als ein wesentlicher Faktor zum Verständnis der Beharrlichkeit von Bildungsbenachteiligung werden seit den 1960er-Jahren pädagogische Norm- und Normalitätshorizonte ausgemacht, in anderen Worten: der strukturelle Mittelschichtbias pädagogischer Praxis, der sich bis hin zu scheinbar neutralen Formen der Notengebung auswirkt (Weiss 1965; Steinkamp 1967; Preuß 1970; Robert Langer 2007; Lorenz u. a. 2016; Hummrich 2017). Lehrkräfte orientierten sich in von unvollständiger Informationslage und Ungewissheit geprägten Bewertungssituationen an Normen und Erwartungen, die ihren eigenen „Herkunftsmilieus“ entsprechen (Bremer 2009).² Biographische Prognosen, die schulischen Bewertungen von Leistungen und Potenzialen zugrunde liegen, orientieren sich an sozial überformten Proxy-Variablen (an verbreiteten Vorstellungen von gesellschaftlichem Erfolg, die als Indikatoren zur Bewertung von Individuen herangezogen werden) – ein Phänomen, das als „statistische Diskriminierung“ verhandelt wird (Phelps 1972; Aigner und Cain 1977; Holzer und Ludwig 2003). Die konkreten Formen dieser strukturellen Mittelschichtorientierung von Bildungseinrichtungen verändern sich parallel zu sozialen und politischen Verschiebungen. So werden Problematiken, die in den Nachkriegsjahrzehnten als „Klassenfrage“ diskutiert wurden, in migrationsgesellschaftlichen Kontexten stärker als „kulturelle“ oder „muttersprachliche“ Phänomene gefasst. Die soziale Selektivität von Schule entfaltet sich damit vermehrt im Wechselspiel mit ihrem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008; Rose 2012; Hummrich 2017). Was trotz dieser Verschiebungen bestehen bleibt, ist das Wirken einer „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu und Passeron 1971; 2007; Geißler 2012):

2 Das Problem mangelnder habitueller Passung wird in der Bildungsforschung teilweise unter umgekehrten Vorzeichen auch als Effekt der sozialen Hintergründe von Schüler*innen diskutiert. Diese Lesarten stehen letztlich in der Tradition von Boudons (1974) Erklärung von Bildungsungleichheiten als Ergebnis von familiären Bildungsentscheidungen, die als primäre und sekundäre Herkunftseffekte bis heute prominent sind. In diese Tradition reihen sich auch Modelle der schichtspezifischen Sozialisation ein, die besagen, dass Schüler*innen in Abhängigkeit von ihrem Herkunftsmilieu unterschiedliche Formen schulischen Verhaltens entwickeln, die mehr oder weniger gut mit den Erwartungshaltungen von Lehrkräften kompatibel sind (Rolf 1997; Hölscher 2008). Dass Bildungsverhalten herkunftsabhängig ist, kann damit als unstrittig gelten. Allerdings besteht die für die vorliegende Arbeit relevante Frage eben genau darin, wie in Bildungseinrichtungen und pädagogischer Praxis mit diesen gegebenen Unterschieden umgegangen wird.

Lehrkräfte orientieren sich nur scheinbar allein an individueller Leistung als schulischem Bewertungs- und Selektionskriterium.

- Erklärungen, die bei Norm- und Normalitätserwartungen ansetzen, fokussieren letztlich Einstellungen, außerberufliche Prägungen und politische Sichtweisen von Lehrkräften. Arbeiten zu institutioneller Diskriminierung lenken den Blick demgegenüber vor allem darauf, wie sich Benachteiligungsmuster aus den Eigenlogiken ergeben, mit denen Bildungsorganisationen Herausforderungen und Probleme bewältigen (Hormel und Scherr 2010; Scherr, El-Mafaalani und Yüksel 2017). Diskriminierungstheoretische Arbeiten zeichnen so die vielfältigen und verschlungenen Wege nach, über die sich breitere gesellschaftliche und politische Verhältnisse über in Organisationsformen institutionalisierte Unterscheidungspraktiken in ungleichen Bildungschancen niederschlagen (Gomolla und Radtke 2009; Imdorf 2010; 2011; Hasse und Schmidt 2012). Bildungsbenachteiligungen werden aus dieser Perspektive dezidiert außerhalb des Einflussbereichs einzelner pädagogischer Akteur*innen verortet, denen die Handlungsspielräume fehlen, von der Organisation gesetzte Rahmenbedingungen auszuhebeln.
- Demgegenüber nehmen ethnographische Studien zu pädagogischen Praktiken der Differenzierung das unmittelbare Handeln von Pädagog*innen in konkreten Interaktionen in den Blick. Diese Arbeiten untersuchen, wie soziale und kulturelle Differenzlinien im pädagogischen Alltag situativ aktiviert und in Szene gesetzt werden (Rabenstein u. a. 2013; Tervooren u. a. 2014; Budde 2020). So wurde beispielsweise nachgezeichnet, wie in Situationen der Leistungsbewertung (Kalthoff 2006; Breidenstein, Meier und Zaborowski 2012; Bräu und Fuhrmann 2015; Ricken und Reh 2018), in alltäglichen Ritualen in Kindertageseinrichtungen (Kuhn 2013) oder in schulischen Gruppenarbeitsphasen (Rabenstein und Steinwand 2018) soziale Differenzen hervorgebracht werden.
- Ungleichheitsrelevant werden diese Praktiken pädagogischen Unterscheidens auf vielfältige Arten. Sie wirken sich nicht nur direkt über Bewertungs- und Auswahlprozesse auf Lebensverläufe aus, sondern auch, weil sie mit spezifischen Formen der Sozialisation und der Subjektivierung einhergehen. Sie prägen Selbstbewusstsein, Selbstbilder und Lebensentwürfe von Schüler*innen – mit potenziell weitreichenden Konsequenzen. So wirken sich Adressierungen durch Lehrkräfte unter anderem auf das Leistungsverhalten in Testsituationen aus – von alltäglichen schulischen Prüfungssituationen bis zum Abschneiden bei Intelligenztests. Dieser Zusammenhang wurde als

Pygmalioneffekt bekannt (Rosenthal und Jacobson 1968) und über die Jahrzehnte vielfach empirisch belegt (siehe etwa Raudenbush 1984; Rosenthal 1995; Stutts u. a. 2011; Szumski und Karwowski 2019). Die vielfältigen Zuschreibungen und biographischen Prägungen, die im pädagogischen Alltag stattfinden, wurden in jüngerer Vergangenheit beispielsweise für die Differenzlinien Gender (Budde 2015; Faulstich-Wieland 2015; Graff, Kolodzig und Johann 2016; Baginski u. a. 2020; Breitenbach, Hoff und Toppe 2020) sowie für migrationsbezogene Identitätskonstruktionen (Rose 2012; Diehm u. a. 2013; Kuhn 2013; Akbaba 2014; Geier 2015; Mecheril und Shure 2015; BIM 2017) eingehend untersucht.

In der Summe ergibt sich ein umfassendes Bild von den Mechanismen und Prozessen, über die außerschulische Unterschiede und Ungleichheiten in Bildungskontexten relevant und mit Bildungsbenachteiligungen verknüpft werden. Dem „Unterscheidungswissen“ von Pädagog*innen wird in bestehenden Forschungsarbeiten implizit hohe Bedeutung beigemessen – Form und Funktion dieses Wissens werden aber eher stillschweigend vorausgesetzt als explizit thematisiert. So wird in pädagogisch-psychologischen Ansätzen (die im Kontext internationaler Vergleichsstudien eine prägende Rolle spielen) von der Idee erlernbarer und messbarer Diagnosekompetenzen ausgegangen, die es Lehrkräften erlauben, pädagogisch relevante Unterschiede zutreffend zu identifizieren; die Differenzlinien selbst werden dabei in ihrer Gestalt und Bedeutung als immer schon gegeben vorausgesetzt, pädagogisches Unterscheidungswissen entsprechend als rein passiv registrierendes Wissen gefasst.³ Perspektiven, die den Mittelschichtbias schulischer Bildungseinrichtungen oder Prozesse der institutionellen Diskriminierung fokussieren, verlegen die relevanten Wissensformen in den Bereich „unprofessioneller“ (weil letztlich nicht pädagogisch begründeter) Überzeugungen und Prägungen; unklar bleibt damit aber, wieso Lehrkräfte so systematisch und „zuverlässig“ in ihrem Berufsalltag auf diese Unterscheidungen zurückgreifen. Die ethnographische Unterrichtsforschung rückt demgegenüber zwar die situativen Handlungszusammenhänge pädagogischen Unterscheidens in den Blickpunkt; sie kann aber über die Struktur des Wissens, das beobachteten Differenzpraktiken zugrunde liegt, nur spekulieren. Aus einer

3 Das professionelle Wissen von Pädagog*innen wurde in erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Debatten zwar eingehend diskutiert (siehe etwa Dewe und Radtke 1993; Oelkers und Tenorth 1993; Neuweg 2014; Tenorth 2016; Hofbauer 2018; Müller 2018; Meseth und Proske 2018). Allerdings bleiben *Klassifikationen* und *Askriptionen* als spezielle, mit Macht- und Ungleichheitseffekten verbundene Formen wissensbasierten Unterscheidens weitgehend ausgespart.

soziologischen Sicht bleibt das ungleichheitsrelevante Wissen von Pädagog*innen damit auch in diesen Arbeiten empirisch wie theoretisch unterbestimmt.

2.2. Unterscheidungswissen als Desiderat: Wissensformen und Wissensordnungen zwischen Sozialforschung, Politik und Pädagogik

Emmerich und Hormel (2013; 2015; 2017) haben die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeiten einer soziologischen Auseinandersetzung mit pädagogischem Unterscheidungswissen deutlich herausgearbeitet. Ihre Argumentation fokussiert erziehungswissenschaftliche Differenzdiskurse, die sich rund um die Schlagworte Heterogenität, Diversität und Intersektionalität über die vergangenen Jahrzehnte entsponnen haben. Ihrer system- und differenzierungstheoretischen Perspektive entsprechend liegt der Fokus dabei auf den Eigenlogiken, nach denen Bildungsorganisationen Unterschiede prozessieren, Differenzen sichtbar machen und so spezifische Ungleichheiten hervorbringen, die letztlich auf die hierarchisierte und kumulierte Exklusion aus gesellschaftlichen Funktionssystemen hinauslaufen.

Der systemtheoretische Blick auf Bildungseinrichtungen öffnet der Soziologie eine Reihe von relevanten Fragen. Allerdings ergeben sich auch entscheidende sozialtheoretische und methodologische Schwierigkeiten. So bleibt die Rolle von sozialen Akteur*innen und ihren Handlungsspielräumen weitgehend ungeklärt. Damit zusammenhängend erschließt sich nicht, unter welchen Bedingungen und über welche Wege ein Wandel von Ungleichheitsdynamiken in Bildungseinrichtungen stattfinden kann, womit implizit auch die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Stabilität und routinemäßigen Reproduktion als offen gelten müssen. Für die Bildungsforschung stellt sich in diesem Zusammenhang des Weiteren die Frage, wie ihre eigene Rolle für die Stabilisierung und Transformation von Wissens- und Ungleichheitsordnungen theoretisch und empirisch veranschlagt werden kann. Die Möglichkeit einer solchen Reflexivität scheint gerade für die Beschäftigung mit professionellen Wissensformen bedeutsam – sei es, um die Performativität der eigenen Wissensproduktion im Blick zu behalten oder weil ein Resonanz- und Dialogverhältnis mit der pädagogischen Praxis angestrebt wird.

Die Texte dieser Habilitationsschrift setzen aus diesen Gründen zwar an der von Emmerich und Hormel identifizierten Problemstellung an, konzipieren Gegenstand und Forschungsanliegen aber aus einer anderen sozialtheoretischen Perspektiven, deren Hauptbezugspunkte in der aktuellen französischen Soziologie liegen (Dosse 1999; Corcuff 2007; Diaz-Bone 2018a). Das übergeordnete Ziel besteht darin, einen sozialtheoretischen Rahmen zur Analyse pädagogischen Unterscheidungswissens zu

konturieren, der sowohl die situativen Gegebenheiten des pädagogischen Alltags als auch die Einbettung pädagogischer Praxis in breitere politische und soziale Kontexte angemessen zu berücksichtigen erlaubt. Die Soziologie der Konventionen (Diaz-Bone 2011b) und die Soziologie der Kritik (Boltanski und Thévenot 1999; Boltanski 2010) dienen dabei als wesentliche sozialtheoretische Bezugspunkte. Die zentrale Inspiration dieser Perspektiven liegt darin, soziale Wissensordnungen über die Auseinandersetzung mit historisch entwickelten, situativ „bewährten“ und gesellschaftlich verfügbaren kognitive Formen zu entschlüsseln. Diese sozio-kognitiven Formen dienen sozialen Akteur*innen als Ressourcen zur Definition und Bewältigung von ungewissen Situationen (Dodier 2011). Diese Wissenskonzeption hat eine Reihe von Implikationen für die Beschäftigung mit pädagogischen Unterscheidungen, die in den Folgeabschnitten nach und nach eingeführt und diskutiert werden. Als zentral erweist sich beispielsweise die Konzeption von Pädagog*innen als kompetenten Akteur*innen oder auch die Betonung der Pluralität von Vorstellungen von Bildungsqualität und -gerechtigkeit.

Im Folgenden werden die Begriffe *Wissensformen* und *Wissensordnungen* genutzt, um den zur Diskussion stehenden Gegenstand terminologisch zu fassen.⁴ Der Begriff der *Wissensordnung* bezeichnet dabei übergreifende und relativ stabile Konstellationen von mehr oder weniger stringent aufeinander bezogenen Elementen wie Kategorien, Klassifikationen, grundlegenden Argumentationslogiken oder anerkannten Prinzipien zur Herstellung von Gewissheit und Glaubwürdigkeit, die gemeinsamen einen „Raum des Denk- und Sagbaren“ aufspannen. Er ist weitgehend gleichbedeutend mit den Begriffen der Episteme und des Diskurses bei Foucault (1974; 1981), wird diesen aber im Kontext dieser Arbeit vorgezogen, weil er die für professionelle Handlungsfelder ausschlaggebende Herausforderung betont, gesellschaftliche Ordnung herzustellen, sich darin zu orientieren und mit ihr umzugehen – eine unüberblickbar vielfältige soziale Welt semantisch zu stabilisieren und zu einer beherrschbaren gesellschaftlichen Wirklichkeit zu machen (Boltanski 2010). Unter *Wissensformen* werden demgegenüber spezifische sozio-kognitive Formate verstanden, die aus solchen übergreifenden Wissensordnungen hervorgehen, diese aber umgekehrt auch konstituieren. Beispiele sind Kategorien wie Migrationshintergrund oder Begabung mitsamt ihrer Einbettung in konkrete Wissenspraktiken wie Erklärung, Problematisierung, Kritik, Rechtfertigung oder Begründung. Im Vergleich zur Wissensordnung betont der Begriff der Wissensform stärker den Prozess der

4 Leemann und Imdorf (2019) nutzen dieselben Begriffe, zielen damit aber primär auf die Bildungsziele und die unterschiedlichen Typen von Wissen ab, die in verschiedenen „Schulwelten“ vermittelt und mobilisiert werden sollen.

Entwicklung und Durchsetzung konkreten gesellschaftlichen Wissens. Er macht damit auch auf die Forminvestitionen (Thévenot 1986) aufmerksam: auf die strategischen Interventionen, die in (historisch, politisch, sozial ...) gegebenen Situationen stattfinden, um soziales Wissen *in eine Form zu bringen*.

Die Auseinandersetzung mit so verstandenen pädagogischen Wissensformen und Wissensordnungen geht mit spezifischen methodologischen Herausforderungen einher. Diese ergeben sich an erster Stelle aus dem Verhältnis von Kategorien und Klassifikationen, die in sozialen Welten Verwendung finden, und den analytischen Kategorien, mit denen die Sozialforschung diese beschreibt: Sozialwissenschaftliche Analysen, die die eigene Klassifikationspraxis nicht reflektieren, riskieren letztlich, politische und soziale Kategorien zu reifizieren und bestehende Ungleichheiten eher zu naturalisieren, als sie zu erklären (Supik 2014; Elrick und Schwartzman 2015; Penissat u. a. 2016).

Auf den konkreten Gegenstand der vorliegenden Arbeit bezogen bedeutet das, dass sozialwissenschaftliche Analysekategorien nicht einfach als die tatsächlich in der pädagogischen Praxis relevanten unterstellt werden können. Dieses Grundproblem nimmt in vorherrschenden Formen der quantitativen empirischen Bildungsforschung eine andere Gestalt an als in qualitativen Studien – die Schwierigkeit bleibt aber in beiden Fällen bestehen (siehe dazu speziell Emmerich und Hormel 2017). Die aktuelle quantitative Bildungsforschung arbeitet mit der impliziten Vorannahme, dass Kategorien wie Migrationshintergrund real existierende Gruppen definieren, die auch als solche pädagogisch relevant sind, und daher umstandslos als Indikatoren für die Messung von Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften oder als unabhängige Variablen in statistischen Erklärungsmodellen genutzt werden können.⁵

Trotz ihrer sozialkonstruktivistischen Ausrichtung stehen auch ethnographische Studien des „(Un-)Doings von Differenzen“ (Hirschauer 2014; Rabenstein und Steinwand 2018) vor dem Problem, dass sie die Bedeutung der Unterscheidungen, die sie aufzeigen, immer schon voraussetzen müssen. Dass aber beispielsweise eine bestimmte Form der pädagogischen Adressierung oder der Inszenierung von Differenz im Zuge einer pädagogischen Interaktion erstens treffend als, beispielsweise, *ethnisierend* (und nicht etwa als *klassen-* oder *milieubezogen*) zu deuten ist und dass sie zweitens auch tatsächlich die vermutete Ungleichheitsrelevanz hat, mag je nach Situation mehr oder

5 „Mit anderen Worten geht [die Bildungsforschung] davon aus, dass die Schule dasselbe ‚sieht‘, was auch die Forscher_innen ‚sehen‘, wenn sie Migrationshintergrund ‚wahrnehmen‘. Da dies aber methodisch unkontrolliert geschieht, scheint hier vor allem das Alltagsverständnis der Forschenden den Fundus für Interpretationsoptionen bereitzustellen“ (Emmerich und Hormel 2017, 110).

weniger plausibel sein, bleibt aber letztlich eine Interpretationsfrage und ist daher vom kategorialen Wissensbestand der Forschenden abhängig: „Was gesellschaftlich als ungleich gilt und was als Ungleichheit legitimiert bzw. skandalisiert werden kann, hängt klassifikationstheoretisch von der Form und vom Einfluss des institutionalisierten Wissens über gesellschaftliche Realität ab“ (Emmerich und Hormel 2013, 22).

Im folgenden Abschnitt (2.3) werden zentrale sozialtheoretische Bezugspunkte für die Auseinandersetzung mit dem so verstandenen Gegenstand „Unterscheidungswissen“ diskutiert. Eine gehaltvolle Auseinandersetzung muss Bezüge zu sechs soziologischen Diskussions- und Forschungszusammenhängen im Blick behalten. Es ist die Verortung an den Schnittstellen zwischen diesen thematischen Bezügen, die eine soziologische Beschäftigung mit professionellem Unterscheidungswissen herausfordernd, aber auch relevant macht. Erstens ist das übergeordnete analytische Anliegen grundlegend ungleichheitssoziologisch motiviert. In diesem Kontext ist zu beachten, dass die sozialen Konsequenzen pädagogischer Unterscheidungsweisen nicht an den genutzten Kategorien und Klassifikationen selbst abzulesen sind. Gefragt sind Analyseperspektiven, die den konkreten Mechanismen und Prozessen nachzugehen erlauben, über die Klassifikationen zu Benachteiligungen führen können. Abschnitt 2.3.a stellt zu diesem Zweck die Heuristik von Schulen als „Sorting Machines“ vor, die ihrerseits von Tillys (1998) Konzept „kategorialer Ungleichheiten“ inspiriert ist. Zweitens sind Unterscheidungen schon alleine deswegen spezielle Wissensformen, weil Unterscheidungswissen die notwendige Voraussetzung für andere wissensbasierte Praktiken ist; soziale Kategorien und Klassifikationen sind den situativen Tätigkeiten pädagogischer Praxis demnach notwendig vorgeordnet (Emmerich und Hormel 2013, 11; siehe zu diesem Punkt aus erkenntnistheoretischer Sicht Gabriel 2015). Abschnitt 2.3.b präsentiert Eckpunkte des in dieser Arbeit vertretenen wissenssoziologischen Verständnisses von Kategorien und Klassifikationen, das sich unter anderem durch die Betonung des „konventionellen“ Charakters sozialer Wissensformen und durch die Kopplung von strukturalistischen und pragmatischen Wissenstheorien auszeichnet. Die folgenden Abschnitte wenden sich Problematiken zu, die speziell für die Analyse professioneller (hier: pädagogischer) Wissensordnungen von Relevanz sind. Zunächst werden organisationssoziologische Bezüge besprochen (Abschnitt 2.3.c); dabei wird unter anderem die Notwendigkeit betont, die Pluralität von schulischen Qualitäts- und Gerechtigkeitsordnungen analytisch zu veranschlagen. Bildungsprozesse laufen aber nicht nur in Organisationen und deren Eigenlogiken folgend ab, sondern sind stets als professionelle Praktiken ernst zu nehmen (Abschnitt 2.3.d); als solche sind sie von der

Kompetenz der involvierten Akteur*innen zur Definition und Gestaltung ungewisser Situationen abhängig und verweisen auf vielfältige Formen des situativen Engagements, das nicht zwangsläufig im Modus des begründeten Handelns stattfindet. Zudem sind Bildungskontexte notwendig und umfassend gemeinwohlbezogen und verweisen insofern auf das Problem ihres „staatlichen“ und immanent politischen Charakters (Abschnitt 2.3.e); die vorliegende Arbeit schlägt zur Reflexion des Wechselspiels von Politik und Pädagogik vor, sich an aktuellen regimetheoretischen Ansätzen zu orientieren. Abschnitt 2.3.f kommt schließlich auf die Frage nach dem Verhältnis von Sozialforschung zu ihrem Gegenstand zurück und unterstreicht den von Bourdieu prominent erhobenen Anspruch nach politischer, konzeptueller und methodologischer Reflexivität.⁶

6 Als implizite Kontrastfolie zum im Folgenden besprochenen sozialtheoretischen Gefüge können aktuell vorherrschende pädagogisch-psychologische Ansätze dienen (etwa Hachfeld u. a. 2012; Voss u. a. 2015; Vock und Gronostaj 2017; König u. a. 2018). Aus einer soziologischen Sicht leiden diese an einer Reihe von miteinander zusammenhängenden Verkürzungen (1.) *Professionelles Wissen* wird auf die *Kompetenz* reduziert, „korrekte“ Diagnosen zu treffen; (2.) der *Gegenstand der Diagnose* wird dabei als immer schon gegeben aufgefasst: Es geht darum, die eigentlichen Leitungspotenziale ebenso wie die wesentlichen Herkunftsmerkmale von Schüler*innen „korrekt“ zu erkennen und zu bewerten; wie Schule und pädagogischer Praxis dazu beitragen, Unterschiede überhaupt erst hervorzubringen und relevant zu machen, bleibt zwangsläufig ausgeblendet; (3.) die Konzentration auf professionelle Diagnosekompetenzen geht mit einer *Engführung im Begriff der Bildungsungleichheiten* Hand in Hand, der auf Unterschiede im Abschneiden bei psychometrischen Leistungstests beschränkt bleibt; (4.) damit wird auch die Institution und Organisation „Schule“ *ausschließlich in ihrer Rolle als Wissensvermittlerin* wahrgenommen, andere (ebenfalls ungleichheitsrelevante) Funktionen wie Erziehung und Sozialisation bleiben ausgeblendet; (5.) in ihrer Kombination führen diese Verkürzungen dazu, dass auch die *Erklärung von Bildungsungleichheiten* auf die Modellierung von primären und sekundären Herkunftseffekten beschränkt wird, die Zuständigkeit von Bildungsinstitutionen und pädagogischer Praxis kann kaum thematisiert werden; (6.) die fehlende Anerkennung der ungleichheitskonstitutiven Rolle von Schule geht mit einer gleichzeitigen *Überbetonung pädagogischer Verantwortung und Gestaltungsmacht* einher – die Qualität von Bildungseinrichtungen und die Professionalität ihres Personals wird zum Schlüsselement, strukturelle Aspekte bleiben außen vor; (7.) die *Rolle von Forschung* wird, schließlich, auf das Monitoring von Kompetenzen (von Pädagog*innen wie auch von Schüler*innen) und die distanzierte externe Begutachtung von Unterrichtsformen und didaktischen Methoden reduziert; weder die Performanz sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion (und allgemeiner ihre notwendige Verwobenheit mit ihrem Gegenstand) noch ihr Potenzial zur Förderung professioneller Reflexivität werden berücksichtigt.

2.3. Sozialtheoretische Bezugspunkte einer Soziologie pädagogischer Unterscheidungen

a) Ungleichheitssoziologische Anschlusspunkte: Schulen als „Sorting Machines“

Das Problem beharrlicher Bildungsungleichheiten motiviert und rahmt die Diskussion von pädagogischen Unterscheidungsweisen in der vorliegenden Arbeit. Der Begriff der Bildungsungleichheit ist – dem breiten Konsens zu anhaltenden Mustern der Bildungsbenachteiligung in der aktuellen Bildungsforschung zum Trotz – kein geklärter und einheitlich verwendeter Begriff. Vorherrschende Begriffsverwendungen orientieren sich an Indikatoren wie dem Abschneiden in psychometrischen Leistungstests, an gruppenspezifischen Übergangsquoten in bestimmte Bildungsgänge oder an der Verteilung sozialer Gruppen über Schulformen und -typen. Diese Orientierung an einzelnen Indikatoren wird der Vielfalt an Wegen nicht gerecht, über die schulische Bildungsprozesse Ungleichheitsfolgen entwickeln. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit wird daher angeregt, sich am übergreifenden Leitbegriff der *sozialen Sortierung* zu orientieren, um die zahlreichen denkbaren Bezüge zwischen pädagogischen Unterscheidungen und sozialen Ungleichheiten im Blick zu behalten.

Diese Sichtweise folgt dem Vorschlag von Domina et al. (2017), Schulen als „Sorting Machines“ zu fassen und zu analysieren. Schulen sortieren Schüler*innen entlang vielfältiger Kategorien (angefangen bei Altersgruppen und Schulklassen), sie bewerten, selektieren und nominieren, sie adressieren und positionieren. Sie gestalten zudem verschiedenste Räume und Prozesse zur Selbstsortierung von Schüler*innen. Sie bringen in diesen Prozessen eigene Einteilungen hervor, beziehen sich aber auch auf Kategorien und Klassifikationen aus anderen Handlungsfeldern. Der Begriff der *Sortierung* betont damit im Vergleich zu alternativen ungleichheitssoziologischen Leitbegriffen wie *Selektion* oder *Diskriminierung* die unmittelbaren und vielschichtigen Prozesse der Zuordnung und Einteilung, die im pädagogischen Alltag stattfinden.

Das Bild von Schulen als Sorting Machines bringt so die spannungsreichen gesellschaftlichen Aufträge von Schule ebenso wie ihren primären alltäglichen Handlungs- und Organisationsmodus zum Ausdruck. Es unterstreicht auch, dass eine Reduktion von Schule auf ihre Funktion der *Qualifikation und Wissensvermittlung*⁷ den

⁷ Wie beispielsweise in internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien impliziert wird, die Bildungsungleichheit lediglich anhand von psychometrisch gemessenen Lernerfolgen attestieren und andere ungleichheitsrelevante Aspekte und Mechanismen ausblenden. Insgesamt legt die Vorstellung von Schulen als Sorting Machines ein relationales und mehrdimensionales Verständnis von Bildungsungleichheiten nahe. Weder lassen sich schulische Benachteiligungen an einzelnen

vielfältigen Formen der schulischen Differenzierung, Zuschreibung und Positionierung nicht gerecht wird; Schulen vermitteln nicht nur Inhalte und Kompetenzen. Auch in ihrer Sozialisations-, ihrer Selektions- und ihrer Legitimationsfunktion (Fend 2008; Böhnisch 2019) ist Schule unhintergebar mit sozial folgenreichen Sortierungen verbunden. Schulische Kategorisierungen sind entsprechend mehrfach und umfassend mit sozialen Ungleichheitsordnungen verkoppelt: „[T]he social categories that schools construct provide a context for the formation of student identity; a signal of ability and social status that students carry forward into adulthood; and a template for social categories that operate in the labor market and other contemporary institutions“ (Domina, Penner und Penner 2017, 314).

Im zentralen Stellenwert von diesen vielfältigen Formen und Aspekten der sozialen Sortierung im pädagogischen Alltag äußert sich letztlich die fundamentale Spannung zwischen dem egalitären Grundauftrag und der konstitutiven Differenzierungsfunktion von Schule: „schools are egalitarian institutions that produce social inequality“ (Domina, Penner und Penner 2017, 312). Sowohl für ihren egalitären als auch für ihren differenzierenden Auftrag sind Schulen darauf angewiesen, aktiv mit Kategorien und Klassifikationen umzugehen und diese in Sortierprozesse einzubetten. Diese müssen stets insofern begründbar sein, als sie sich als effektiv erweisen und als legitim gelten müssen. Die egalitär-differenzierende Spannung der Institution Schule spiegelt insofern idealtypisch die Grundfigur wider, die Boltanski und Thévenot (1999; 2007) ganz allgemein für Probleme der Rechtfertigung in modernen Gesellschaften identifiziert haben: Wie können ausgehend von einem allgemeinen Gleichheitspostulat als legitim geltende Logiken der sozialen Hierarchisierung formuliert werden? Die Frage nach der wirklichkeits- und gerechtigkeitskonformen Begründung von Unterscheidungen und Ungleichheiten kann in schulischen Kontexten unterschiedlich beantwortet werden, sie stellt sich aber in modernen Bildungssystemen unausweichlich (Derouet 1992; Leemann und Imdorf 2019).

Aus der Leitvorstellung schulischer Sortierungen folgt ein relationales und dynamisches Verständnis von Bildungsungleichheiten. Mit der permanenten (Gefahr der) Kritik konfrontiert, ungerechtfertigte Ungleichheiten zu produzieren, lernen pädagogische Organisationen dazu und passen ihre Strukturen und Prozesse an, wie

Indikatoren festmachen – seien es psychometrische Kompetenzskalen oder Übergangsquoten in unterschiedliche Stränge der Sekundarbildung (Auernheimer 2013; Becker und Lauterbach 2016; Gomolla und Radtke 2009). Noch können sie angemessen über „variablensoziologische“ Modelle erklärt werden (Emirbayer 1997; Vandenberghe 1999), die Unterschiede in Bildungserfolgen über den Vergleich von als immer schon gegeben gedachten Gruppen modellieren („Kinder mit“ versus „Kinder ohne Migrationshintergrund“, Bildungserfolg in Abhängigkeit der Statusgruppe der Eltern ...).

auch pädagogische Professionalität beständig neu gefasst wird, um egalitäre und differenzierende Ansprüche auszutarieren (Helsper u. a. 2008; Normand 2016; Normand u. a. 2019). Der permanente Wandel von Ungleichheitskonfigurationen ist demnach strukturell in modernen Bildungsinstitutionen angelegt. Nachdem die Produktion von sozial folgenreichen Differenzierungen aber unhintergehbare Aufgabe des modernen Schulwesens ist, können diese Adaptionen zwar dazu führen, dass Bildungsungleichheiten neue Formen annehmen (Behrmann u. a. 2018), diese aber nie vollständigen beseitigen. Was unter Bildungsungleichheit konkret zu verstehen ist und wie sie sich bemerkbar macht, ist daher eine ständig zu reflektierende und neu zu beantwortende Frage.⁸

Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit liegt ein zentraler analytischer Ertrag des Bilds von Schulen als Sorting Machines im hohen Stellenwert, der darin Wissensformen und Wissensordnungen für die Analyse von *beharrlichen, aber wandelbaren Ordnungen sozialer Ungleichheit* zukommt. Domina et al. (2017) bauen ihre Konzeption der Sorting Machines nicht umsonst unmittelbar auf Tillys (1998) Vorschlag auf, „durable inequalities“ in modernen Gesellschaften über die organisationssoziologische Analyse von sozialen Kategorien zu entschlüsseln und zu erklären. Tilly fasst Kategorien als Wissensformen, die der Lösung von organisatorischen Problemen dienen und gleichzeitig die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen definieren. Sein Konzept der „kategorialen Ungleichheit“ weist damit nicht nur auf die zentrale Rolle von Wissensformen hin, sondern unterstreicht auch die Notwendigkeit, die Eigenlogiken von spezifischen Handlungsfeldern zu beachten, in denen auf Kategorien zurückgegriffen wird, um organisatorische Probleme zu definieren und zu lösen. Allerdings bleiben für die Analyse pädagogischer Kontexte zentrale Fragen offen, die in den folgenden Abschnitten aufgegriffen werden. So fällt an Tillys Konzeption auf, dass „Kategorie“, „soziale Gruppe“ und „Agency“ mehr oder weniger in eins gesetzt werden – Gruppen konstituieren sich rund um Kategorien und handeln auf dieser Grundlage als Quasi-Akteure, teilweise indem sie selbst andere Gruppen kategorial identifizieren und positionieren. Diese Konzeption reproduziert eine Vorannahme, die in den Sozialwissenschaften lange Zeit vorherrschend war, die aber der Eigenständigkeit von

8 Ein Beispiel für eine solche Rekonfiguration von Bildungsungleichheiten ist der Wandel von genderbezogenen Bildungsbenachteiligungen über die letzten Jahrzehnte (Scherr 2010; Budde 2015; Breitenbach, Hoff und Toppe 2020): Aus einer Analyseperspektive, die Ungleichheit alleine an Unterschieden in standardisierten Leistungstests festmacht, kann der Umstand nicht thematisiert werden, dass Mädchen seit Jahrzehnten trotz besserer schulischer Leistungen in ihrem weiteren Lebensweg auch im und durch das Bildungssystem nachteilig positioniert werden (Budde und Venth 2010). Ein anderes prominentes Beispiel ist die Entwertung von Bildungstiteln als Folge der Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert (Bourdieu und Passeron 2007).

Wissensformen nicht gerecht wird.⁹ Gerade für den schulischen Umgang mit sozialen Klassifikationen scheint diese Vorannahme nicht angemessen. Auch wird die Rolle sozialer Akteur*innen tendenziell mit den Orientierungen und Handlungsproblemen „der Organisation“ gleichgesetzt – autonomen Formen des professionellen Umgangs mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen in ungewissen Situationen wird damit nicht ausreichend entsprochen. Schließlich schenkt Tilly auch den Prozessen der Entwicklung, Durchsetzung und Veränderung von Kategorien und Klassifikationen relativ wenig Aufmerksamkeit, sein Fokus liegt darauf, wie Organisationen mit Kategorien umgehen, die in der Organisation oder ihrer Umgebung bereits existieren.

b) Wissenssoziologische Anschlusspunkte: pädagogische Klassifikationen in ihren argumentativen, situativen und politischen Kontexten

Im Bild von Schulen als Sorting Machines spielen Kategorien und Klassifikationen eine Schlüsselrolle für das Verstehen und Verändern von Mechanismen der Bildungsbenachteiligung. Damit wird eine traditionsreiche soziologische Problemstellung aufgegriffen: der Zusammenhang von sozialen Strukturen und sozialen Klassifikationen, der ausgehend von frühen Arbeiten (allen voran Durkheim und Mauss 1993) speziell im französischsprachigen Kontext ein soziologisches Leitthema markiert (Völker und Trinkaus 2014; Diaz-Bone 2016). Prominente sozialtheoretische Entwicklungslinien führen zu den Arbeiten von Foucault (1974) und Bourdieu (1982; 1985), in die Wissenschafts- und Techniksoziologie (Gieryn 1983; Bowker und Star 2000), zu Analysen sozialen „Boundary-Makings“ im Kontext von Ethnisierung und Migration (Lamont und Molnár 2002; Wimmer 2013) oder in die Anthropologie sozialer Institutionen (Douglas 1991). Eine umfassende Würdigung dieser vielfältigen Literatur kann der vorliegende Rahmentext nicht leisten. Es lassen sich aber wesentliche Eckpunkte für das Verständnis von Kategorien und Klassifikationen in den einzelnen Texten dieser Habilitation festhalten:

(1) Unter Klassifikationen werden epistemische Formen verstanden, die der semantischen, kognitiven und organisatorischen Stabilisierung der sozialen Welt dienen. Über diese allgemeine Bestimmung hinaus gibt es in der internationalen Literatur keine einheitliche Begriffsverwendung, insbesondere was die Bezüge

9 „Die Begrenzungen der soziologischen Tradition lassen sich zurückführen auf das sehr starke Band, das dort hergestellt wird zwischen den kollektiven kognitiven Kategorien und den Kollektiven, von denen man annimmt, dass ihnen die Menschen angehören. Man geht hier davon aus, dass Kategorien aus den Zugehörigkeiten der Menschen zu sozialen Gruppen entstehen, um diese Zugehörigkeiten zu stärken“ (Thévenot 2011, 255).

zwischen den Begriffen der Klassifikation, der Kategorisierung und der Kategorie betrifft. Während beispielsweise in Kontexten der Science-and-Technology-Studies Klassifikationen als zwar umstrittene, aber in sich selbst nicht zwangsläufig hierarchisierte soziale Infrastrukturen der Standardisierung und Koordination verhandelt werden (so beispielsweise bei Bowker und Star 2000), wird in anderen Zusammenhängen betont, dass Klassifikationen zwangsläufig mit (impliziten) Wertungen verbunden sind (Diaz-Bone 2016). Und während in der englischsprachigen Sozialforschung vor allem der Begriff der Kategorisierung genutzt wird, um die Konstruktion sozialer Gruppen zu bezeichnen (so etwa bei Tilly 1998; Lamont und Molnár 2002; Wimmer 2013), dient in der französischsprachigen Soziologie eher der Begriff der Klassifikation diesem Zweck. Im Folgenden wird der Begriff der *Klassifikation* verwendet, wenn die elaborierte, wissenschaftlich und/oder politisch untermauerte logische und moralische Struktur einer Unterscheidungsordnung betont werden soll. Klassifikationen in diesem Sinn setzen sich im Zuge sozialer Aushandlungsprozesse durch und erfordern ein identifizierbares, wenn auch unter Umständen implizites Äquivalenzprinzip (Desrosières 2000; 2011), das „als allgemeinere und der Klassifikation unterliegende Handlungslogik die Praktiken, die auf die Klassifikation bezogen sind sowie die sozialen Konstruktionen der mit der Klassifikation begründeten Ontologien und Wertigkeiten (z.B. von klassifizierten Personen) [koordiniert]“ (Diaz-Bone 2011b, 20). Der Begriff der *Kategorie* zielt demgegenüber auf einzelne Elemente (die „Klassen“) solcher Klassifikationen oder aber auf prototypische Formen der Einteilung ab, die nicht zwangsläufig der Anforderung eines klaren Äquivalenzprinzips folgen (Rosch 1983).¹⁰ Mit *Kategorisierung* werden Prozesse der Einteilung von Akteur*innen/Objekten in Kategorien bezeichnet. Der programmatische Begriff des *Unterscheidungswissens* dient in dieser Arbeit als übergreifende terminologische Klammer, die diese Aspekte zusammenfasst.

(2) Die gesellschaftliche Bedeutung von Klassifikationen liegt darin, dass sie situationen- und felderübergreifende Kommunikation und Koordination ermöglichen. Sie sortieren eine unübersichtliche und überkomplexe „Welt“ in eine beherrschbare „Wirklichkeit“ (Boltanski 2010): „Klassifikation ist so die eigentliche Wirkungsweise des Sozialen, seine ordnende und bestimmende Kraft“ (Völker und Trinkaus 2014, 148). Kategorien und Klassifikationen sind, in anderen Worten, öffentlich verfügbare

10 Kategorien können zudem aus ihrer ursprünglichen Klassifikation losgelöst und in neue Klassifikationen eingebettet werden, wie es das Beispiel der Kategorie des „Migrationshintergrund“ illustriert, die als statistische, politische oder pädagogische Kategorie nach unterschiedlichen Logiken funktionieren kann.

kognitive Ressourcen zur verständlichen und verbindlichen Deutung der sozialen Welt. Sie sind Teil einer institutionalisierten, allgemein verfügbaren Wissensinfrastruktur (Bowker und Star 2000), auf die Akteur*innen zur Definition und Bewältigung von Situationen zurückgreifen können. Als solche müssen sie aber zunächst sozial geformt werden, in ihre Entwicklung und Institutionalisierung müssen Zeit und Energie investiert werden (Thévenot 1986; Diaz-Bone 2018a, 85–88). In ihrer aktiv gestalteten und immer auch arbiträren Form konstituieren sie aber die soziale Realität eigentlich erst, von der sie zu berichten scheinen. Klassifikationen, Institutionen und gesellschaftliche Wirklichkeit sind demzufolge untrennbar miteinander verwoben, weil sie in einem gegenseitigen Konstitutionsverhältnis stehen (Douglas 1991).

(3) Kategorien und Klassifikationen sind „konventionelle“ Wissensformen (Diaz-Bone 2016; 2017a). Im Begriff der Konvention klingt eine grundlegende Spannung an. Einerseits sind Klassifikationen in dem Sinn arbiträr, als sie sozial konstruiert und daher immer auch anders denkbar sind. Andererseits müssen sie als allgemeingültig und verbindlich gelten können, um erstens Koordination und Ordnung gewährleisten und um zweitens angesichts potenzieller Kritik Bestand haben zu können. Speziell dort, wo sie sozial folgenreich sind, unterliegen Klassifikationen damit einem doppelten Begründungsdruck (Boltanski und Thévenot 1983). Sie müssen einerseits der sozialen Wirklichkeit „objektiv“ angemessen, andererseits moralisch vertretbar sein; sie müssen „richtig“ und „gerecht“ sein, „wissenschaftlich“ und „politisch“ halten. Den beiden Handlungsfeldern der Politik und der Wissenschaft kommt daher für die Gestaltung und Stabilisierung von Klassifikationen besondere Bedeutung zu. Nicht umsonst sieht Bourdieu im Kampf um die Klassifikationen das definierende Merkmal des politischen Felds (2001a; 2017b), und nicht umsonst spielen Statistik und Sozialwissenschaften in modernen Gesellschaften eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von allgemein verfügbaren Begriffen zur Beschreibung von Gesellschaft (Desrosières und Thévenot 1979; Boltanski und Thévenot 1983; Desrosières 2011). Klassifikationen können sich daher auch stets als umstritten und fragil erweisen, sie sind immer potenzieller (moralischer und empirischer) Kritik ausgeliefert (Diaz-Bone 2017a).

(4) Mit der Betonung des konventionellen Charakters von Klassifikationen geht ein Verständnis von sozialem Wissen einher, das strukturalistische und pragmatische Elemente vereint. Die Grundfigur von epistemischen Systemen der Klassifikation, in denen konkrete Kategorien ihren sozialen Sinn annehmen, folgt einem diskurstheoretischen Verständnis, das die Regeln und Regelmäßigkeiten von Aussagesystemen fokussiert (Diaz-Bone 2006; 2018b; Keller 2011). Diese strukturalistische Sicht wird in der vorliegenden Arbeit um eine pragmatische

Perspektive ergänzt, die Wissen an den Begriff der *Situation* und jenen des *Problems* koppelt. So lässt sich Deweys (Dewey 2002; 2009; Dewey und Bentley 1975) zentrales sozio-epistemologisches Postulat auf die Formel bringen, dass menschliches Wissen im Prozess der Definition und Bewältigung ungewisser oder spannungsreicher Situationen entsteht. Konfrontiert mit ungewissen und unbestimmten Situationen reagieren Akteur*innen, indem sie zu „forschen“ beginnen: Sie entwickeln „Ideen“ und beziehen diese auf „Dinge“. Die „Ideen“, die zur Definition und Bewältigung problematischer Situationen entwickelt werden, können vom unmittelbar-konkreten Kontext gelöst und festgehalten werden – sie stehen dann als „Wissen“ für die Bewältigung zukünftiger und anderer Situationen zur Verfügung. Als „wahr“ kann dieses abstrakte Wissen gelten, wenn und solange es sich in anderen konkreten Situationen als Ressource zur Bestimmung und Bewältigung von Problemen bewährt. Die Emergenz von abstraktem und dem Anspruch nach allgemeingültigem Wissen kann entsprechend nur historisch und „evolutionär“ verstanden werden.¹¹ Das gilt nicht zuletzt auch für die Logiken und Methodologien wissenschaftlicher Forschung (Dewey 2002; Putnam 2002; Raters und Willaschek 2002; Diaz-Bone und Horvath 2019). Selbst die scheinbar zeitlose, tautologische Wahrheit der formalen Logik hat im pragmatischen Denken immer schon Geschichte; auch sie ist aus konkreten situativen Bezügen hervorgegangen und hat sich in der Folge als Instrument zur Bearbeitung von spezifischen Arten von problematischen Situationen bewährt. Sie bleibt aber nichtsdestotrotz das Resultat von sozialen Prozessen der kognitiven Formgebung.¹²

11 Diese Form, (wissenschaftliches) Wissen zu fassen, ist eng mit den Kern- und Eckpunkten von Deweys Pragmatismus verbunden. In ihr hallt das Anliegen wider, klassische Dualismen und Dichotomien der traditionellen abendländischen Philosophie zu überwinden. Anstatt zwischen Realität und Ideen oder zwischen Subjekt und Objekt scharfe Grenzen zu ziehen, betont Dewey den Prozess der gegenseitigen Konstitution von „Wissen“, „Wissenden“ und „Gewusstem“ (Dewey und Bentley 1975; Ryan 1997; Dewey 2009). Nicht nur kreisen Deweys Argumentationen um die konkreten Tätigkeiten, in denen Wissen hervorgebracht und genutzt wird: Denken, Erfahren und Forschen, um die prominentesten Beispiele zu nennen. Ebenso äußert sich in Deweys Wissenstheorie sein radikales Immanenzdenken: Menschliches Wissen kann keinen letzten Halt und keine unumstößliche Gewissheit in irgendeiner Vorstellung von transzendenter Wahrheit oder Wirklichkeit finden.

12 An diesem Punkt zeigt sich eindrücklich die Anschlussfähigkeit einer pragmatischen Wissenstheorie an epistemologische Traditionen, die den französischen Sozialwissenschaften ihre Richtung gegeben haben. Siehe etwa Durkheim und Mauss (1993, 171) zur Geschichte logischen Denkens: „Die Fähigkeiten der Definition, der Deduktion und der Induktion gelten allgemein als unmittelbare Gegebenheiten der Konstitution des individuellen Verstandes. (...) Diese Vorstellung hatte im übrigen nichts Befremdliches, solange man davon ausging, daß die Entwicklung der logischen Fähigkeiten allein Sache der individuellen Psychologie sei; solange man noch nicht auf die Idee gekommen war, in den Methoden des wissenschaftlichen Denkens echte soziale Institutionen zu erblicken, deren Genese nur die Soziologie nachzuzeichnen und zu erklären vermag.“

Aus diesen Überlegungen ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für die Auseinandersetzung mit pädagogischen Unterscheidungen in Kontexten gesellschaftlicher Unterschiede und Ungleichheiten. Erstens sind Situationen der *Entwicklung* und *Etablierung* von pädagogisch relevanten Unterscheidungen von Situationen ihrer *Nutzung* zu unterscheiden (Diaz-Bone 2018a, 52). Das gilt insbesondere für Kategorien, die in verschiedenen Praxisfeldern (wie Pädagogik, Journalismus, Recht, Politik, Wissenschaft ...) Verwendung finden. Akteur*innen im politischen oder wissenschaftlichen Feld stehen tendenziell vor dem Problem der *Entwicklung* und *Etablierung* verbindlicher (im juristischen oder statistischen Sinn „sauberer“) Definitionen, die Ansprüchen der Generalisierbarkeit gerecht werden. Akteur*innen in der pädagogischen Praxis stehen demgegenüber eher vor der Herausforderung der *situationsangemessenen Anwendung* dieser Kategorien. Als „Sorting Machines“, die sie sind, bringen Schulen aber natürlich auch selbst folgenreiche Klassifikationen hervor, die ihre sozialen und biografischen Konsequenzen im Wechselspiel mit anderen sozialen Feldern entwickeln. Zwischen Situationen der Produktion und der Nutzung können Kategorien ihre Form und Funktion verändern (zu denken ist hier beispielsweise daran, wie statistisch definierte „taxonomische“ Kategorien wie Migrationshintergrund oder psychometrisch skalierte Konzepte wie „Hochbegabung“ im pädagogischen Alltag als „prototypische“ Kategorien genutzt werden, siehe Rosch 1983; 1998).

Die Möglichkeit einer pädagogischen Nutzung von „außerpädagogischen“ Kategorien verweist, zweitens, auf die Notwendigkeit, die Eigenlogik pädagogischer Sortierungen und Klassifikationen zu beachten. Außerschulische Ungleichheiten können nur über den Umweg pädagogischer Kategorisierung in Bildungsungleichheiten übersetzt werden (Emmerich und Hormel 2015), weil Unterscheidungen im pädagogischen Feld dessen eigenen Rechtfertigungsanforderungen entsprechen müssen (Leemann und Imdorf 2019). Auch pädagogische Logiken der Klassifikation sind konventionell, mehrdeutig und plural. Sie sind mit verschiedenen Vorstellungen von Qualität, Gerechtigkeit und Funktion schulischer Bildung verbunden – sie funktionieren im Spannungsfeld verschiedener „Schulwelten“ (Derouet 1992; 2019; Leemann und Imdorf 2019).

Drittens ist das pragmatische *Wozu* von Klassifikationen und Kategorisierungen im Auge zu behalten. Unterscheidungen zu treffen, ist in manchen Fällen das explizite Ziel situativen Handelns, in anderen aber nur instrumenteller Art. Soziale Klassifikationen werden beispielsweise mobilisiert, um schulische Misserfolge zu erklären, um eine Bewertung zu begründen, um Schüler*innen zu charakterisieren, um sich im Kollegium

zu verständigen oder um das Verhalten von Schüler*innen zu verstehen. Diese konkreten Problembezüge sind wesentlich, weil sie Aufschluss darüber geben, wieso auf Kategorien und Klassifikationen zurückgegriffen wird; sie führen auch zur kontrafaktischen Frage danach, wie Situationen ohne Rückgriff auf bestimmte Unterscheidungsweisen anders definiert oder gestaltet werden könnten.

Für die soziologische Auseinandersetzung mit pädagogischen Unterscheidungen ergibt sich zusammenfassend die Anforderung, Unterscheidungen in ihrer dreifachen gesellschaftlichen Einbettung in den Blick zu nehmen: politisch, argumentativ und situativ. Es geht um Klassifikationen, wie sie in spezifischen gesellschaftlichen Situationen entstehen und über die Nutzung in anderen Situationen ihre sozialen Folgen entfalten, wie sie diskursiv unterfüttert sind, wie sie in organisatorische Prozesse und professionelle Praktiken eingebunden sind.

c) Organisationssoziologische Anschlusspunkte: institutionelle Logiken und plurale Schulwelten

Die Organisation Schule strukturiert pädagogische Situationen in wesentlichen Hinsichten: Sie gibt Probleme vor, stellt Ressourcen bereit und definiert legitime Weisen der Begründung von Handlungsentscheidungen. Sie ist dabei mit einer Vielzahl anderer Organisationen gekoppelt, von Institutionen der transnationalen Bildungssteuerung (Radtke 2016; Normand u. a. 2019) hin zu Einrichtungen der Lehrerbildung (Denzler 2016). Mit den Formen der „Organisation von Bildung“ (Leemann u. a. 2016) rücken die Schnittstellen und Übergänge zwischen individuellen pädagogischen Akteur*innen und breiteren sozialen und politischen Ordnungen in den Blickpunkt.

Domina et al. (2017) nennen eine Reihe von Beispielen dafür, wie die Art der Organisation schulischer Bildungsprozesse sich auf die Verteilung von Lebenschancen auswirken kann. Entscheidend ist etwa die Dauerhaftigkeit von einmal erfolgten schulischen Sortierungen (bzw. umgekehrt die Möglichkeit zum Wechsel zwischen Kategorien über die Schullaufbahn hinweg), die Stärke der Überlappungen und Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Kategorisierungen oder auch die Größe und Anzahl von Kategorien. So ist für deutschsprachige Schulsysteme typisch, dass sie früh und dauerhaft in Kategorien (in diesem Fall Schultypen) einteilen, die mit zahlreichen anderen sozialen Einteilungen überlappen (von Gender bis Wohnort und Arbeitsmarkt); in einem solchen organisatorischen Zusammenhang kann das Unterscheidungskwissen von Lehrkräften ganz anders folgenreich werden als in einem

Kontext, der von weniger dauerhaften und weniger überlappenden Differenzierungen geprägt ist. Umgekehrt zeichnet sich beispielsweise die global nach wie vor dominante schulische Einteilung in Altersgruppen als relativ egalitäre Form der Kategorisierung ab.

Die Relevanz organisationssoziologischer Perspektiven für die soziologische Analyse pädagogischer Unterscheidungen liegt vor allem darin, dass sie für das Problem sensibilisieren, die Handlungsspielräume von Pädagog*innen zutreffend zu charakterisieren. Pädagogisches Unterscheiden erfolgt nie vollkommen autonom, sondern ist stets organisatorisch vorstrukturiert. Arbeiten zu institutioneller Diskriminierung zeigen den soziologischen Mehrwert einer auf diese Problematik ausgerichteten Analysehaltung auf (Hasse und Schmidt 2012). So verknüpfen Gomolla und Radtke (2009) in ihrer Untersuchung der Diskriminierung von migrantischen Schüler*innen in Bielefelder Schulen einen vielschichtigen Blick auf die Eigenlogiken, nach denen schulische Organisationen in gegebenen gesellschaftlichen Kontexten Selektionsentscheidungen treffen, mit der Analyse der Argumentationen, mit denen Lehrkräfte diese Entscheidungen im Nachhinein begründen. Diese Analysen sind an die vorliegende Arbeit auf viele Arten anschlussfähig. Sie streichen beispielsweise die vielschichtigen Bezüge zwischen „internen“ und „externen“ Kategorien hervor (Tilly 1998; Scherr 2010; Emmerich und Hormel 2015, 238–239): Aus Sicht von Bildungsorganisationen „externe“ Kategorien wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund müssen in pädagogischen Klassifikationsprozessen in „interne“ schulische Kategorien transformiert werden (Emmerich 2016, 127). In einem sich als meritokratisch verstehenden Bildungssystem impliziert das zum Beispiel und vor allem, dass soziale Kategorien in der einen oder anderen Form an „schulische Leistung“ als zentrale Unterscheidungsgröße gekoppelt werden müssen (Bräu und Fuhrmann 2015; Ricken und Reh 2018). In zwei Hinsichten setzt sich der in dieser Arbeit vertretene Blick auf pädagogische Unterscheidungen aber von der organisationssoziologischen Analyse institutioneller Diskriminierung ab.

Erstens bleibt die Diagnose von Diskriminierung in der Regel an die Festlegung eines isolierten „Ungleichheitsindikators“ gebunden – etwa die Verteilung von verschiedenen sozialen Gruppen auf bestimmte Schultypen oder Praktiken der Notengebung unter Kontrolle der „eigentlichen Leistungsfähigkeit“ von Schüler*innen. Diese Festlegung eines einzelnen Diskriminierungsindikators hat den Vorteil der Standardisierung und Vergleichbarkeit. Er hat aber den Nachteil, der Vielgestaltigkeit von Bildungsungleichheiten nicht gerecht zu werden. Die hier vertretene Analysehaltung tritt demgegenüber einen Schritt zurück und schlägt vor, pädagogische Unterscheidungen auf Grundlage

der facettenreichen bestehenden Einsichten zur Produktion von Ungleichheiten in schulischen Kontexten systematisch zu reflektieren und nach Möglichkeit auch die Einbettung bestimmter Unterscheidungsmuster in Konfigurationen sozialer Ungleichheit aufzuzeigen; sie versucht aber nicht, variablensoziologisch „den“ Ungleichheitseffekt von Unterscheidungsformen zu quantifizieren.

Zweitens – und mit der Orientierung an isolierten Diskriminierungsindikatoren verbunden – gilt es, der Pluralität von „Schulwelten“ Beachtung zu schenken. Den Begriff der Schulwelten führt Derouet (1992) ein. In Anlehnung an Boltanski und Thévenots Theorie der Rechtfertigung unterscheidet er verschiedene Vorstellungen von Qualität und Gerechtigkeit schulischer Bildung (einen umfassenden und aktuellen Überblick geben Leemann und Imdorf 2019). Diese haben sich über die Zeit als legitime Formen etabliert, über Bildungsprozesse zu reflektieren, zu diskutieren und sie zu gestalten; sie sind bildungstheoretisch und politisch-moralisch unterfüttert und gehen mit spezifischen Menschen- und Gesellschaftsbildern ebenso einher wie mit verschiedenen Formen der Organisation schulischer Bildung. So hinterlassen sie etwa Spuren in bevorzugten Unterrichtsformen, Lern- und Bildungszielen, angestrebten Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und schulischen Prüfungsverfahren. Diese Schulwelten sind in gegenwärtigen pädagogischen Situationen alle zumindest theoretisch verfügbar, im Alltag von Bildungseinrichtungen finden sich in der Regel eher Kompromisse zwischen und Arrangements aus verschiedenen Schulwelten als in Reinform umgesetzte Idealtypen.

Die Pluralität dieser historisch geformten, politisch verhandelten, praktisch bewährten und institutionell materialisierten Gerechtigkeits- und Qualitätsvorstellungen hat für die Beschäftigung mit pädagogischen Unterscheidungen wichtige Implikationen. Schließlich kann eine gegebene Unterscheidung je nach Schulwelt ganz verschieden eingebettet und so auch ganz verschieden folgenreich sein. Vor allem entstehen aus dem Wechselspiel zwischen Schulwelten bedeutsame Dynamiken. So geht Imdorf (2010; 2011) in seinen Arbeiten zu Diskriminierung in Feldern der beruflichen Bildung einen wesentlichen Schritt über übliche organisationssoziologische Analysen der institutionellen Bildungsbenachteiligung hinaus, indem er die Pluralität von Logiken herausarbeitet, nach denen im organisatorischen Rahmen spezifischer Bildungseinrichtungen – teilweise durchaus „sehenden Auges“ – Jugendliche mit Migrationshintergrund systematisch, aber „gerechtfertigterweise“ benachteiligt werden, indem beispielsweise zwischen häuslichen und staatsbürgerlichen Rechtfertigungsweisen changiert wird. So wird verständlich, wie aus je für sich für legitim gehaltenen Entscheidungen Ordnungen entstehen können, die als ungerecht gelten müssen.

Organisationssoziologische Perspektiven erweisen sich damit als wesentliche Bezugspunkte für die Konzeption und Analyse pädagogischer Unterscheidungen. Sie bleiben aber ergänzungsbedürftig, weil pädagogisches Unterscheiden in organisatorischen Kontexten stattfindet, die sich in zentralen Hinsichten von anderen Organisationen (etwa privatwirtschaftlichen Unternehmen oder Familien) unterscheiden. Das betrifft einerseits den – im weitesten Sinn – „staatlichen“ Charakter von Bildungseinrichtungen, der sich im Gemeinwohlbezug von Schulen und vielfältigen Rechtfertigungs- und Erklärungserfordernissen äußert (Abschnitt 2.3.e). Andererseits stellt sich die Frage nach der professionellen Kompetenz von Akteur*innen, die sozialtheoretisch nicht allein als passive Erfüllungsgehilfen organisatorischer Prozesse interpretiert werden können. Die immer nur bedingte und über das professionelle Handeln von Pädagog*innen vermittelte Wirken „der Organisation“ ergibt sich schon aus einem der organisatorischen Wesenszüge von Schule: ihrem immanenten „Technologiedefizit“ (Luhmann und Schorr 1982) – der Unmöglichkeit also, die Wirkungen pädagogischen Handelns klar zu definieren und, erst recht, die gewünschten Effekte gezielt „kausal“ herzustellen. Der daraus folgenden Notwendigkeit, den Professionscharakter von Bildung und Erziehung ernst zu nehmen, wendet sich der folgende Abschnitt zu.

d) Professionssoziologische Anschlusspunkte: kompetente Akteur*innen in antinomischen Situationen

Pädagogische Praxis ist von einer grundlegenden Spannung zwischen Organisation und Profession¹³ gekennzeichnet (Hormel 2010, 175–178; Luhmann 2017; Helsper u. a. 2008; Maier 2016). Soll die Pragmatik pädagogischer Klassifikationen angemessen verstanden werden, lassen sich eine Reihe von Hinsichten identifizieren, in denen die Analyse pädagogischer Unterscheidungen neben einer organisations- auch eine professionstheoretische Linse erfordert (für einen konzisen Überblick siehe Combe und Helsper 1996a). Zu nennen sind hier an erster Stelle der mit Entscheidungs- und Begründungszwang einhergehende und stets auf ein Gemeinwohl bezogene autonome Umgang mit ungewissen Situationen; die staatlich akkreditierten Qualifikationsanforderungen und Wissensgrundlagen dieser Praxis inklusive der damit verbunden Ausbildungs- und beruflichen Sozialisationsformen; die allgegenwärtige Forderung nach Reflexivität und Begründung individueller Bewertungen und Entscheidungen; das „Klientenverhältnis“, das pädagogische Interaktion strukturiert;

¹³ Die Frage nach dem Verhältnis von Profession und Organisation hat die Soziologie schon in den 1960er-Jahren beschäftigt (Stock 2005).

das spezifische Ethos¹⁴, das professionelle pädagogische Praxis prägt; und nicht zuletzt die unhintergehbaren Antinomien, die pädagogisches Handeln in modernen Bildungssystemen charakterisieren (Helsper 1996). Eine ausführliche Würdigung verschiedener professionssoziologischer Zugänge würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen (siehe weiterführend etwa Abbott 1988; Combe und Helsper 1996b; Oevermann 1996; Helsper und Tippelt 2011). Die Anerkennung des Professionscharakters pädagogischer Praxis lässt aber wesentliche Anforderungen an die soziologische Auseinandersetzung mit pädagogischem Unterscheidungswissen erkennen.

Zum einen gilt es, der Vielschichtigkeit pädagogischer Situationen gerecht zu werden und sowohl die Unsicherheit als auch die relative Eigenständigkeit der professionellen Definition und Bewältigung von pädagogischen Handlungsproblemen im Blick zu behalten. Ein wesentlicher Aspekt dieser Vielschichtigkeit besteht darin, dass pädagogische Praxis notwendig in verschiedenen „Regimen des Engagiertseins“¹⁵ stattfindet (Thévenot 2006). Pädagog*innen müssen beispielsweise zwischen einem Register des begründbaren und verallgemeinerbaren Handelns in Handlungsformen wechseln, die von Vertrautheit und individueller Auseinandersetzung mit einzelnen Schüler*innen geprägt sind. Diese quasi intimen Handlungsbezüge entziehen sich notwendig der übergreifenden Eigenlogik pädagogischer Organisationen.

Zum zweiten wird damit auch die Notwendigkeit deutlich, die Kompetenz und die Kritikfähigkeit von Akteur*innen analytisch zentral zu veranschlagen (Boltanski und Thévenot 1999; Barthe u. a. 2016). Die Vorstellung vom „kompetenten Akteur“ ist natürlich als analytische Kunstfigur zu verstehen (insofern soziale Akteur*innen jederzeit auch „inkompetent“ handeln können), sie ist aber sozialtheoretisch entscheidend. Kompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Pädagog*innen die je nach Schulwelt akzeptablen Kriterien und Konventionen kennen und mobilisieren können, um ihr Handeln zu begründen. Diese Fertigkeit ermöglicht nicht nur Koordination in ungewissen und widersprüchlichen Situationen, sondern erlaubt auch, Kritik vorwegzunehmen und darauf (durchaus auch präventiv) zu reagieren. Diese Kritikfähigkeit umfasst professionelle, aber nicht zwingend kohärente Bezugnahmen auf diverse pädagogische Programme ebenso wie den „kompetenten“ Umgang mit

14 „Die spezifischen Leistungen von Professionen lassen sich weder durch den Markt noch administrativ kontrollieren; sie erfordern vielmehr eine kollegiale, auf Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle“ (Oevermann 1996, 70).

15 Der Begriff des Regimes wird von Thévenot in einem anderen Sinn verwendet als in den „staatstheoretischen“ Perspektiven, die in Beiträgen dieser Habilitation zur Reflexion der politischen Einbettung pädagogischer Unterscheidungen vorgeschlagen werden.

sozialwissenschaftlichem Wissen, das einerseits als Begründungsressource genutzt, andererseits aber auch als „praxis- und realitätsfern“ abgestempelt werden kann.

Zum dritten markieren Professionen stets machtvoll Felder, die von Prozessen der sozialen Schließung, dem Abstecken von Zuständigkeitsbereichen und spezifischen Formen des „Boundary-Making“¹⁶ geprägt sind (siehe dazu schon Gieryn 1983; Abbott 1988; Rabe-Kleberg 1996). Wie die Grenzen pädagogischer Profession gezogen werden, ist eng mit den Formen verbunden, in denen Schüler*innen klassifiziert werden. Ein schlagendes Beispiel dafür ist die doppelte Grenzziehung, die mit Kategorien wie „Migrationshintergrund“ und Narrativen wie jenem der Brennpunktschule einhergeht: Die Zuständigkeit pädagogischer Praxis wird im selben Atemzug zurückgewiesen, wenn Misserfolge allein über soziale Hintergründe erklärt werden (Emmerich und Hormel 2015).¹⁷ (Die gesellschaftliche Machtstellung von Professionen ergibt sich nicht zuletzt aus ihrem „staatstragenden“ Charakter, der Thema des folgenden Abschnitts ist.)

Der Vorschlag, die professionelle Kompetenz von Lehrkräften ernst zu nehmen, sieht sich gerade im Kontext pädagogischer Unterscheidungen mit einem naheliegenden Einwand konfrontiert: Sind nicht oft genug irritierende und geradezu empörende Aussagen von Lehrkräften zu den ihnen anvertrauten Kindern zu hören, die kaum als pädagogisch kompetent einzustufen sind? Auch in einigen der in dieser Habilitation zusammengestellten Beiträge finden sich Beispiele für solche Äußerungen.¹⁸ Der

16 Das Konzept des „Boundary-Making“ ist speziell in der Migrationsforschung der jüngeren Vergangenheit weit verbreitet (Lamont und Molnár 2002; Wimmer 2013). Sozialtheoretisch stehen diese Arbeiten in Entwicklungslinien, die sich in weiten Teilen mit den Grundlagen der vorliegenden Arbeit decken – teilweise sind sie direkt aus den Studien zur sozialen Klassifikation hervorgegangen, die ausgehend von Bourdieus frühen Arbeiten am INSEE in Paris durchgeführt wurden und als ein Ausgangspunkt der Soziologie der Konventionen gelten können (Desrosières und Thévenot 1979; Boltanski und Thévenot 1983; Lamont und Thévenot 2000). Studien zu „Boundary-Making“ konzentrieren sich allerdings fast ausschließlich auf Grenzziehungen, die explizit und direkt auf Strategien und Projekte der Konstitution sozialer Gruppen bezogen sind. Grenzen werden gezogen, um Gruppen zu definieren oder bestehende Gruppen strategisch zu positionieren (eindrückliche Beispiele liefert Wimmer 2013). Pädagogische Unterscheidungen zielen aber in der Regel nicht primär darauf ab, die „ethnischen“ oder sozialen Gruppen zu konstituieren oder zu reproduzieren, die ihre Klassifikationspraxis unterstellen mag. Sie können aber natürlich als Elemente in anderen Formen des mehr oder weniger strategischen Boundary-Making auftreten, wenn sie zum Abstecken und Schließen der Grenzen professioneller Zuständigkeitsbereiche genutzt werden.

17 Mit der Feststellung der Professionalität pädagogischer Praxis geht daher unweigerlich die Forderung nach ihrer kritischen Reflexion einher (Müller 2018).

18 Zur Veranschaulichung dieser häufig auftretenden Problematik hier eine (nicht untypische) Beschreibung eines Schülers „mit Migrationshintergrund“: „Nummer 15 ist auch erst seit knapp fünf

„unprofessionelle“ Charakter solcher Äußerungen impliziert aber nicht, dass sie nicht Teil einer „kompetenten“ und in diesem Sinne dann doch wieder „professionellen“ Positionierung sind, in der sich das Unbehagen mit den Verwerfungen und Widersprüchen des schulischen Berufsalltags spiegelt. Dass solche Äußerungen regelmäßig vorkommen, mag eben genau als Strategie der professionellen Schließung und Grenzziehung interpretiert werden: Offensichtlich abwertende und in diesem Sinn unprofessionelle Bemerkungen zu einzelnen Schüler*innen können beispielsweise in Interviews dazu dienen, zu suggerieren, dass Forschende „halt einfach keine Ahnung haben“, wie es in der pädagogischen Praxis tatsächlich abläuft. In anderen Worten: Auch in allem Anschein nach unprofessionellen Äußerungen zeigt sich die analytische Notwendigkeit, den Professionscharakter von Pädagogik zu berücksichtigen.

e) Staatstheoretische Anschlusspunkte: zwischen Politik und Pädagogik

Nimmt man die organisatorische und professionelle Einbettung pädagogischer Klassifikationen ernst, könnte der Eindruck entstehen, dass sozialkritische Auseinandersetzungen mit pädagogischen Unterscheidungsweisen auf verlorenem Posten stehen. Schließlich scheint gegen jede Kritik entweder ein Verweis auf organisatorische Sachzwänge oder auf eine von vielen Formen der situativen Begründung pädagogischen Handelns denkbar. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund noch als leitendes Anliegen die Frage formulieren, „wie die soziologische Analyse die Sozialkritik unterstützen könnte“ (Derouet 2019, 48)? Inwiefern ist angesichts der Pluralität an als legitim geltenden Formen der „egalitären Differenzierung“ überhaupt noch sinnvoll, von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu sprechen? Tatsächlich kann es einer soziologischen Analyse nicht um die kritische Denunziation einzelner Akteur*innen oder Handlungen gehen. In den Worten von Boltanski geht es vielmehr darum, den nicht unmittelbar einsichtigen Verstrickungen zwischen Handlungsfeldern

Monaten bei uns. (.) ähm ist leider Gottes ein übergewichtiges Kind, also wirklich, ich weiß gar nicht (.) wie viel er wiegt, aber er ist wirklich dick. Ähm was auch in der ganzen Familie, also der große Bruder ist auch bei uns in der Einrichtung, also die ganze Familie sieht so aus. Ähm (.) das Schlimme ist immer, er hat im Kindergarten ganz gesunde Sachen dabei. Immer Gemüse und bisschen Obst dabei und Schwarzbrot, also wirklich eine ganz tolle ausgewogene Ernährung. Liegt aber wohl daran, dass die Mama den Schein bewahren will (...) Aber da in der Familie sind noch größere Probleme, wo wir jetzt auch gerade dran sind, zu schauen, und der Heilpädagogische Fachdienst kommt da nächste Woche sogar schon wegen dem Jungen, weil er ein (.) sehr großes Aggressionspotenzial in sich hat.“ Mögliche Kritik (seitens der Forschenden) scheint in solchen Stellungnahmen immer schon mitgedacht, manchmal auch vorweggenommen (sie wird auch oft genug präventiv von den Lehrkräften selbst formuliert).

nachzugehen, die dazu führen, dass es „immer dieselben“ zu sein scheinen, die in scheinbar neutralen und je für sich als legitim anerkannten „Prüfungen“ erfolgreich sind (Boltanski 2010, 65–70). Es geht also um die Frage, wie (auf welchen Wegen und in welchen Formen) pädagogische Unterscheidungen systematisch mit außerschulischen Ungleichheitsverhältnissen und politischen Ordnungen verwoben sind.¹⁹

Soziale Kategorien und Klassifikationen spielen eine Schlüsselrolle dafür, wie solche Verstrickungen zwischen Handlungsfeldern zustande kommen können. Nicht umsonst charakterisiert Bourdieu das politische Feld zentral über den Kampf um die Kategorien zur Wahrnehmung und Deutung der sozialen Welt (Bourdieu 2001a; 2013; 2017b). Den Zusammenhang zwischen politisch dominanten Kategorien und sozialen Ungleichheiten bringt er in seinem Konzept der „symbolischen Gewalt“ zum Ausdruck (Schmidt und Woltersdorff 2008; Moebius und Wetterer 2011). Damit bezeichnet er soziale Verhältnisse, in denen Subjektivierungsweisen und gesellschaftliche Positionierungen dauerhaft entlang von sozialen Klassifikationen strukturiert sind – das Problem der männlichen Herrschaft (Bourdieu 2017a) sowie jenes des Rassismus (Weiß 2013) können als die zentralen Beispiele gelten. Wie diese symbolischen Gewaltverhältnisse zustande kommen und sich reproduzieren, mag bei Bourdieu unbeantwortet bleiben. Sein Ansatz weist aber auf die entscheidende Rolle von Wissensordnungen für die Gestaltung von gesamtgesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen hin. Symbolische Gewalt ist in diesem Sinn die Kehrseite von semantischer Sicherheit (Boltanski 2010, 122–127): eines gemeinsamen gesellschaftlichen Vokabulars, um sich felderübergreifend darüber zu verständigen, „was der Fall ist“ und „wie es um das, was ist, bestellt ist“. Klassifikationen und Kategorien sind Bausteine für das Verständnis davon, wie disparaten und autonomen Feldern ein geteiltes Verständnis der sozialen Welt, gemeinsame Orientierungspunkte und eine gemeinsame Richtung gegeben werden kann, ohne dass ein „Steuermann der symbolischen Kontrolle“ unterstellt werden muss.

Sozialtheoretisch ist damit eine herausfordernde Frage angesprochen. Die theoretische Grundproblematik hat Foucault in seinen Arbeiten zur liberalen Gouvernamentalität klar herausgearbeitet (Foucault 2001; 2006b; 2006a; Lemke 1997; 2008; Jessop 2007; 2010). Liberale Nationalstaaten werden im paradoxen Modus der systematischen Beschränkung von Regierung regiert: Die Steuerung „der Bevölkerung“ erfolgt indirekt und implizit über die Gestaltung der Bedingungen für die Steuerung „des

19 Dabei ist sowohl an die entlang sozialer Gruppenzugehörigkeiten ungleiche *Verteilung von Ressourcen und Lebenschancen* zu denken (Diewald und Faist 2011) als auch an den *Zugang zu „Elitepositionen“*, die mit gesellschaftlicher Definitions- und Gestaltungsmacht verbunden sind (Boltanski 2010).

Selbst“. Der Staat ist in diesem Verständnis nicht einfach als eine Sammlung von Institutionen, eine Bühne für Machtkämpfe, ein Instrument der herrschenden Klassen oder auch als ein geschlossener, interessen geleiteter Akteur mit eigener strategischer Handlungsmacht treffend zu charakterisieren (Jessop 1990; 2002). Vielmehr ist der Staat – einer Formulierung von Poulantzas (2002) folgend – als soziales Verhältnis zu fassen, als relationales Gefüge, das kein einzelnes Zentrum hat, sondern vielfältige Formen der Beobachtung, Beschreibung, Erklärung, Steuerung und Gestaltung eines gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs umfasst (siehe dazu auch die Debatte zur „Regulationstheorie“ u.a. bei Demirovic, Krebs und Sablowski 1992; Hübner 1989; Demirovic 1992; Boyer und Saillard 2002). Storper und Salais (1997) gehen einen Schritt weiter, indem sie den Staat nicht als Relation, sondern als Konvention fassen. Damit wird der Fokus unmittelbar auf die Wissensordnungen gerichtet, die der Steuerung gesellschaftlicher Zusammenhänge zugrunde liegen.

Schulen und andere gesellschaftliche Bildungseinrichtungen erfüllen staatliche Aufgaben²⁰, weil sie den Zugang zu anderen (mehr oder weniger machtvollen) sozialen Feldern gerecht und effektiv regulieren sollen. Wie sich aber schulische und pädagogische „Sortierungen“ tatsächlich in späteren Lebenswegen niederschlagen, hängt zum Großteil von Anerkennungs- und Verwertungsverhältnissen ab, die nicht im Bildungswesen selbst, sondern in anderen Feldern geformt und gelebt werden. Wer als „gebildet“ gilt und was als wertvolle Qualifikation zählt, ist Sache von Aushandlungen, die in verschiedenen Feldern stattfinden: Medien, Kultur, Wissenschaft, Arbeitsmarkt und Recht sind Beispiele. Als zentrale Aufgabe für die sozialwissenschaftliche Analyse und Reflexion von Bildungsverhältnissen ergibt sich, die häufig unbewussten und nicht intendierten Wechselspiele mit anderen Institutionen zu entschlüsseln und die Aufmerksamkeit auf die Schnittstellen und Übergänge zwischen Praxisfeldern zu richten.

In der vorliegenden Habilitationsschrift wird zur Bewältigung dieser Analyse- und Reflexionsanforderungen vorgeschlagen, sich empirisch und theoretisch an regimetheoretischen Ansätzen zu orientieren (Verdier 2019), wie sie speziell in der Migrationsforschung in den letzten Jahren an Einfluss gewonnen haben (Pott, Rass und Wolff 2018). Im Vergleich zu alternativen Leitbegriffen für die Analyse politischer

20 Die Vielfalt an staatlichen und politischen Gestaltungsrollen in verschiedenen Teilbereichen von Gesellschaft hat Althusser (2010) in seinem Konzept der ideologischen Staatsapparate zum Ausdruck gebracht. Bourdieu hat mit seiner Feldtheorie auf dieser Konzeption aufgebaut (Bourdieu und Wacquant 2013, 132–34), sich dabei aber bemüht, sich über die Betonung der autonomen Logiken feldspezifischer Praktiken von Vorstellungen einer allumfassenden „Apparatur“, einer letztlich doch wieder zentral gesteuerten „Staatsmaschinerie“ zu lösen. Die soziologisch plausible Unterscheidung von relativ eigenständigen Praxisfeldern lässt damit aber umgekehrt die Frage offen, wie die Stabilität des gesellschaftlichen Ganzen erklärt werden kann.

Dynamiken wie jenem der „Governance“ (für den Bildungskontext siehe etwa Szukala 2016; Hedtke, Proeschel und Szukala 2017; Normand 2016; Normand u. a. 2019; Leemann 2019) zielt „Regime“ im hier vertretenen Begriffsverständnis weniger auf explizit als solche intendierte Instrumente und Prozesse der politischen und administrativen Steuerung. In den Fokus rücken vielmehr und vorwiegend indirekte, implizite und nicht intendierte Grundlagen, Formen und Effekte der „Regierung“ sozialer Verhältnisse (Lemke 1997; Foucault 2006a; 2006b; Horvath, Amelina und Peters 2017). Wie die Beiträge in Textgruppe 4 dieser Habilitationsschrift argumentieren, liegt der Mehrwert einer regimetheoretischen Perspektive für die Themen der vorliegenden Arbeit entsprechend in ihrer Konzentration auf normative und diskursive Ordnungen, die über das politische Feld hinaus wirksam sind und wesentlich zur Stabilisierung komplexer und kontingenter sozialer Ordnungen (wie auch zu deren Wandel) beitragen.

f) Zwischen Kritik und Performativität: Anschlusspunkte einer reflexiven Bildungs- und Sozialforschung

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit pädagogischem Unterscheidungswissen kommt um die Frage der Reflexivität nicht herum. Diese stellt sich in zwei Varianten. Erstens ergibt sich das Problem der Performativität sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion (Diaz-Bone 2011a; 2017c). Zu fragen ist, in anderen Worten, wie sozialwissenschaftliche Forschung (auf häufig nicht bewusste und nicht intendierte Weise) in pädagogischen Unterscheidungsweisen wirksam wird. Immerhin spielen die Sozialwissenschaften für die Entwicklung von sozialen Klassifikationen eine fundamentale Rolle. Sie stellen Wissensformen zur Verfügung, die zudem mit gesellschaftlichen Problemdefinitionen und erklärenden Narrativen einhergehen. Sie produzieren Begriffe und Theorien, die alleine aufgrund ihres wissenschaftlichen Status als legitim und relevant gelten. Diese folgenreiche Rolle rechtfertigt die Forderung nach einer reflexiven Unterfütterung der sozialwissenschaftlichen Beschäftigung mit pädagogischem Unterscheidungswissen (Friebertshäuser, Rieger-Ladich und Wigger 2009; Alvesson und Sköldberg 2013; Müller 2018).

Zweitens ist nach dem Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlicher und politischer Problematisierung zu fragen. Schon die Konzentration auf Pädagogik und Schule als „Erkenntnisobjekt“ bietet einen entsprechenden Reflexionsanlass. Schließlich ist gegenwärtig nicht nur in den Bildungswissenschaften, sondern auch im Feld der Bildungspolitik ein Trend festzustellen, an der Qualität von Schulen und der

Professionalität von Lehrkräften anzusetzen, um bestehende Gerechtigkeitsprobleme zu lösen (Normand 2016; Normand u. a. 2019; Derouet 2019). Bildungseinrichtungen und Pädagog*innen wird so die Verantwortung für letztlich sozialpolitische Fragen zugesprochen; sozialstrukturelle und institutionelle Fragen bleiben ausgeblendet. Umgekehrt ist eine ebenso verbreitete und weiter oben bereits angesprochene Gegentendenz im Auge zu behalten, die Zuständigkeit für Bildungsungleichheiten vollständig außerhalb der pädagogischen Praxis zu verorten und die Verantwortung für die Gestaltung von Bildungsbiographien und ihre sozialen Folgen zurückzuweisen, indem diese als immer schon von „bildungsfernen“ familiären Kontexten überdeterminiert inszeniert werden. Übertriebenen Verantwortungszuschreibungen seitens der Politik steht eine Tendenz zur professionellen Schließung gegenüber.

Die soziologische Beschäftigung mit pädagogischen Wissensformen steht vor diesem Hintergrund vor der Schwierigkeit, die eigene Wissensproduktion im Hinblick auf ihre politische Einbettung zu reflektieren und argumentativ entsprechend auszubalancieren. Dieser Anspruch ist nicht bloß als Akt der mehr oder weniger freien (bis willkürlichen) politischen und moralischen Positionierung zu verstehen. Letztlich geht es darum, im Sinne einer Soziologie der Sozialforschung (Diaz-Bone und Horvath 2019) das Wechselspiel zwischen Forschung, Politik und Pädagogik in den Blick zu nehmen. Soziale Klassifikationen sind für eine solche Reflexivität ein privilegierter Ankerpunkt, von dem aus weiterführend dem Verhältnis von wissenschaftlicher, politischer und praktischer Problematisierung, dem Zusammenspiel von epistemischen und politischen Werten oder auch den Organisationsformen von Forschungsprozessen nachgegangen werden kann.

Die Forderung nach professioneller Reflexivität gilt dementsprechend für die Sozialforschung ebenso wie sie routinemäßig an pädagogische Akteur*innen gerichtet wird (Friebertshäuser, Rieger-Ladich und Wigger 2009; Knoblauch 2015; S. Müller 2018). Bourdieu hat den Auftrag, der sich aus dieser Konstellation für die Soziologie ergibt, unter dem Schlagwort der „rationalen Pädagogik“ gefasst. Das Ziel und der Arbeitsmodus einer reflexiven Bildungsforschung muss demnach sein, die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen pädagogischer Praxis zu identifizieren und auf dieser Grundlage pädagogische Praxis im Sinne einer weitestmöglichen demokratischen Öffnung zu verändern (Bourdieu 2001b, 152). Es geht also darum, die systematische Vererbung von Bildungsungleichheiten und die prägende Rolle von Bildungseinrichtungen in diesen Prozessen aufzuzeigen, ohne die Grenzen pädagogischer Gestaltungsmacht zu verkennen (Rieger-Ladich 2016). Der Soziologie kommt zum einen die Aufgabe zu, ein Vokabular zu entwickeln, das mit den

eingeschliffenen Sichtweisen der Praxis bricht, dieser aber auch Ansatzpunkte zur Reflexion der eigenen Denk- und Handlungsweisen bietet – wie es idealtypisch die Begriffe des „Habitus“ und des „kulturellen Kapitals“ leisten (Bremer 2009; Krüger u. a. 2011; Brake 2012). Zum anderen gilt es, Forschungsprozesse zu initiieren, die gesellschaftliche Strukturen, bildungspolitische Kontexte, pädagogische Einordnungen und Bewertungen, curriculare Vorgaben und didaktische Herangehensweisen aufeinander beziehen, um die nicht immer auf den ersten Blick sichtbaren Verzahnungen von pädagogischen Praktiken und außerpädagogischen Verhältnissen zu klären und zu thematisieren. Die Forderung nach sozialwissenschaftlicher Reflexivität ist daher auch mit der fundamentalen Aufgabe verbunden, soziologische Theoriebildung in ein Resonanzverhältnis mit den immer „realistischen“ und „pragmatischen“ Überlegungen und Anliegen des pädagogischen Berufsalltags zu bringen. Die Frage, wie das gelingen kann, kann in der vorliegenden Arbeit natürlich nicht abschließend beantwortet werden; sie definiert aber nichtsdestotrotz eine zentrale Randbedingung für die Art und Weise, wie pädagogische Wissensformen in den zusammengestellten Beiträgen in den Blick genommen werden.

2.4. Rassismus als emblematisches Problem

Das Problem des Rassismus spielt in gegenwärtigen soziologischen Diskussionen eine randständige Rolle. Das gilt auch für die neopragmatischen soziologischen Strömungen, die der vorliegenden Arbeit als zentrale Bezugspunkte dienen.²¹ Dass sich aus diesen Perspektiven innovative Einsichten zum Phänomen des Rassismus ergeben können, deutet sich bereits in existierenden konventionentheoretischen Arbeiten zu Diskriminierungspraktiken in Arbeitsmärkten (Ghirardello 2019; Marchal 2020) und Bildungskontexten (Imdorf 2010; 2011) nachdrücklich an. Diese arbeiten unter anderem die Rolle von Wissensbeständen und Rechtfertigungsordnungen für die Stabilisierung von Benachteiligungen heraus, die von involvierten Akteur*innen eigentlich moralisch und politisch abgelehnt werden (und insofern in einem „schlechten“ Sinn als „konventionell“ gelten können, siehe de Larquier und Batifoul

21 Im weitgehenden Schweigen zum Phänomen Rassismus wirkt wohl nicht zuletzt die theoriestrategische Abgrenzung zu Bourdieus Programm einer herrschaftskritischen Soziologie nach (Boltanski 2010, 15), mit der eine Vermeidung „denunzierender“ Entlarvungen und Zuschreibungen einhergeht (Barthe u. a. 2016). Dass dieser Mangel an rassismustheoretischen Arbeiten aber eine markante Leerstelle markiert, deutet sich schon darin, dass sich Boltanski und Thévenot (2007) in ihrer Diskussion gesellschaftlicher Gerechtigkeitsgrammatiken in einem eigenen Abschnitt dem Status der Eugenik als illegitimer Form der sozialen Hierarchisierung widmen.

2005). Wie im Folgenden argumentiert wird, muss eine umfassende soziologische Auseinandersetzung mit Rassismus aber über die Erklärung der Benachteiligung von bestimmten sozialen Gruppen hinausgehen und vor allem die wissenssoziologische Frage nach der Emergenz und den Effekten der Kategorien und Klassifikationen stellen, die Diskriminierungspraktiken notwendigerweise vorausgehen.

Für die Kontexte dieser Habilitation kann Rassismus als *emblematisches Problem* gesehen werden. Rassismus ist zunächst emblematisch in dem Sinne, dass er die Grundzüge eines soziologisch gefassten Gegenstands „Pädagogisches Unterscheidungskwissen“ in seinen vielfachen soziologischen Theoriebezügen pointiert und umfassend widerspiegelt. Nicht umsonst führt auch Tilly (1998) Rassismus als einen idealtypischen Spezialfall „kategorialer Ungleichheiten“ an, aus dem er wesentliche Ansprüche an eine allgemeiner gehaltene Analyse des Wechselspiels von Wissensformen, Organisationen und Sozialstrukturen ableitet.²² Als emblematisch (und nicht etwa als exemplarisch oder paradigmatisch) wird Rassismus bezeichnet, weil er nicht nur ein Abbild der grundlegenden sozialtheoretischen Problematik liefert, sondern auch als symbolischer Einsatz in innerwissenschaftlichen Auseinandersetzungen funktioniert: Ob und wie (wenn überhaupt) von Rassismus gesprochen wird, hängt auf Seiten der Forschenden eng mit der Positionierung im Feld der aktuellen Sozialwissenschaften zusammen. Das gilt, wie am Ende dieses Abschnitts betont wird, ganz speziell im Kontext der deutschsprachigen Nachkriegssoziologie (Christ und Suderland 2014; Pries 2014; Kranebitter und Horvath 2015; Kranebitter und Reinprecht 2019). Diese symbolische Bedeutung von Rassismus gilt es zu reflektieren, gerade weil sozialwissenschaftliche Wissensproduktion für die Ausgestaltung wie auch für die Kritik ungleichheitsrelevanter Wissensordnungen hochgradig relevant ist.²³

22 Emirbayer und Desmond (2015) schlagen den Bogen von Tillys übergreifendem Modell wieder zurück zu einer allgemeinen Sozialtheorie „rassifizierter Ordnungen“. Ihr Fokus liegt auf der Analyse von kategorial untermauerten Gruppenbeziehungen, weniger auf Rassismus verstanden als Wissensordnung.

23 Der Bezug auf Rassismus mag auch angesichts tagespolitischer Geschehnisse, die medial unter dem Schlagwort des Rassismus verhandelt werden, überspitzt wirken. Der Brückenschlag von rassistischer Polizeigewalt zu den deutlich unschuldigeren Logiken und Praktiken pädagogischen Unterscheidens ist natürlich brüchig. Wirkt eine solche Mobilisierung von Rassismuskonzepten nicht letztlich einfach nur denunzierend (der pädagogischen Praxis gegenüber) oder verharmlosend (den von realer Gewalt Bedrohten gegenüber)? Die breit geteilte moralische Empörung über Gewalttaten und offene Diskriminierung droht hier, den Blick auf das Wesentliche zu verstellen. Medial auf breiter Front als „Rassismus“ benannt und verurteilt werden Praktiken, die gesellschaftlich *nicht länger als akzeptabel gelten*. Dass sie ihre gesellschaftliche Legitimität verloren haben, bedeutet aber erstens nicht, dass rund um noch bestehende Klassifikationen keine sozialen Sortierungen mehr stattfinden. Wie aber können aus dem Wechselspiel von aktuell je für sich als gerecht und richtig anerkannten, alltäglichen

Was ist nun mit Rassismus gemeint? In der aktuellen sozialwissenschaftlichen Literatur wird Rassismus einhellig als mit Ungleichheits- und Machtverhältnissen verwobene überindividuelle Wissensordnung gefasst (Miles 1989; Guillaumin 1995; Geulen 2007; Weiß 2013). Eine rassistische Wissensordnung zeichnet sich dabei dadurch aus, dass sie Ungleichheiten, die trotz eines eigentlich geltenden Gleichheitspostulats bestehen, legitimiert, indem sie diese naturalisierend erklärt (Rommelspacher 2011; Melter und Mecheril 2011). Als Klassifikationssystem, das Kategorien zur Deutung der sozialen Welt bereitstellt (Bowker und Star 2000, 195ff.), muss sich Rassismus daher auf bestehende und anerkannte Gerechtigkeits- und Geltungsvorstellungen beziehen – auch wenn diese Bezüge prekär bleiben. Umgekehrt sind rassistische Kategorien und Klassifikationen stets kritisierbar, sowohl hinsichtlich ihrer „Wahrheit“ als auch mit Blick auf ihre „Gerechtigkeit“.

In zwei entscheidenden Hinsichten ist Rassismus daher ein durch und durch modernes Phänomen: Erstens argumentiert er überwiegend im Modus der Wissenschaftlichkeit (auch wenn seine wissenschaftliche Glaubwürdigkeit stets prekär bleibt); daran hängt seine „Erklärungsmacht“ ebenso wie sein politischer und sozialer Geltungsanspruch. Zweitens antwortet Rassismus auf ein „Problem“, das eng mit der Durchsetzung moderner Nationalstaaten verwoben ist: die Begründung von Ungleichheiten, die trotz eines Bekenntnisses zu Egalität und Freiheit zustande kommen und bestehen bleiben.²⁴ Ohne die Gleichzeitigkeit von sozialen Ungleichheiten und

Unterscheidungen Ordnungen entstehen können, die als ungerecht gelten? Zweitens muss beachtet werden, dass Praktiken, die heute konsensuell als ungerecht verurteilt werden, noch vor wenigen Jahren als gerechtfertigt oder zumindest verständlich gelten konnten. Die Soziologie steht daher vor der zweiten grundlegenden Frage nach der Grundlage und den Folgen von Unterscheidungen, die aus heutiger Sicht naheliegend, unproblematisch oder geradezu zwingend erscheinen mögen. Für die Beantwortung dieser Fragen spielt die Analyse professioneller Wissensformen in ihrer argumentativen, situativen und politischen Einbettung eine wichtige Rolle.

- 24 Das Grundproblem, auf das Rassismus quasi antwortet, ist in einer sich als meritokratisch verstehenden Gesellschaft kaum zu umgehen (Boltanski 2010). Rassismus erscheint daher als eine kaum zu vermeidende Begleiterscheinung moderner Gesellschaften. Rassistische Wissensordnungen sind aber gleichzeitig hochgradig prekär, weil sie schon alleine aufgrund ihres imaginativen Charakters zwangsläufig kritisier- und denunzierbar sind. Um seine Legitimationsfunktion zu erfüllen, muss Rassismus selbstevident scheinen; solange er das tut, scheint er unanfechtbar; sobald aber sein „wahres Gesicht“ zu Tage tritt und die „eigentlichen Verhältnisse“ offengelegt werden, verkehrt sich seine Selbstevidenz in ihr Gegenteil, was vorher normal schien, wird zum Skandal. Dieses Muster von Selbstverständlichkeit und Kritik hat zur Folge, dass Rassismus beständig (wenn auch bedächtig) eine neue Gestalt annehmen muss. Das Problem bleibt dasselbe, die Antwort wechselt aber ihre Form. Diese konkrete Form ist Gegenstand politischer und wissenschaftlicher Aushandlung bzw. spiegelt Konjunkturen des politisch Akzeptablen und Inakzeptablen und des wissenschaftlich Gültigen und Ungültigen wider.

Gleichheitspostulat fehlt Rassismus schlichtweg die problematische Frage, auf die er erklärend und rechtfertigend antworten könnte. Kategoriale Ungleichheiten gehen rassistischen Wissensordnungen daher auch zwangsläufig voraus, werden durch diese aber erst auf Dauer gestellt (Miles 1982; Emirbayer und Desmond 2015).

Mit rassistischen Wissensordnungen verwobene Strategien der Legitimation und Erklärung sozialer Ungleichheiten können folgenreich in politische Problematisierungen und staatliche Regierungsweisen einfließen und Prozesse der „sozialen Sortierung“ organisieren. Mit Foucault gesprochen bezeichnet Rassismus dementsprechend eine Wissensordnung, die es erlaubt, gesamtgesellschaftlich eine Zäsur einzuführen, „zwischen dem, was leben soll, und dem, was sterben muss“ (Foucault 2001, 295) (wobei Foucault klarstellt, dass die martialische Rede von „leben“ und „sterben“ metaphorisch zu verstehen ist und letztlich auf die ungleiche Verteilung von Lebenschancen verweist). Die konkrete Funktion rassistisch geprägter Sortierung kann dabei entweder darin liegen, soziale Ordnungen und Hierarchien zu begründen, oder aber darin, das „Gemeinwesen“ abzustecken, auf das Gerechtigkeits- und Ungleichheitsfragen bezogen werden.²⁵ Die beiden Phänomene der *Hierarchisierung* und der *Grenzziehung* stehen in einem engen Wechselverhältnis, sind aber analytisch auseinander zu halten. Die Unterscheidung spiegelt sich historisch in politischen Projekten der Eugenik (Stingelin 2003; Haller und Niggeschmidt 2012) und des Kolonialismus (Stoler 1995) wider, die zwei eng miteinander zusammenhängende, aber doch unterscheidbare Logiken der rassistischen Klassifikation definieren. Eugenische Rassismen sind stärker ins Innere einer Bevölkerung gerichtet und zielen auf deren „Veredelung“, koloniale Rassismen prononcieren das Problem der Definition der Bevölkerung und des Ausschlusses aus dieser.

In seiner Rolle Eugenik und Kolonialismus kommt letzten Endes der „staatstragende“ Charakter von Rassismus zum Ausdruck. In seiner jeweils dominanten Form ist er Ausdruck eines (stets umstrittenen und entsprechend mehr oder weniger instabilen) gesellschaftlichen Konsenses. Rassismus verändert sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, und das heißt letztlich: mit Staatsformen und staatlichen Maßstäben und Logiken zur politischen, felderübergreifenden Definition von gesellschaftlichen Problemen und Strategien (Emirbayer und Desmond 2015, 34-35).²⁶ Diesen staatlichen Charakter von Rassismus ernst zu nehmen, erfordert, den Fokus

25 „Die gesellschaftliche Bedeutung von Diskriminierung [und speziell Rassismus, KH] ist folglich nicht zuletzt darin zu sehen, dass eine Unterscheidung zwischen denjenigen vorgenommen wird, die als prinzipiell gleichberechtigte Personen gelten, zwischen den Privilegierungen und Benachteiligungen grundsätzlich rechtfertigungsbedürftig sind und denen, die nicht als Gleichrangige gelten bzw. die nicht als legitime Teilnehmer gelten“ (Scherr 2010, 45).

auf jene Handlungsfelder zu legen, in denen die Aushandlung und Implementation von gesamtgesellschaftlich anerkannten Klassifikationen passiert. Das bedeutet nicht, dass sich Rassismus zur Gänze aus diesen Handlungsfeldern ergibt und erklären lässt, seine gesellschaftliche Ursache bleibt in Konfigurationen sozialer Ungleichheiten zu verorten. Praxisfelder wie Politik (Wodak und van Dijk 2000; Solomos 2002), Sozialwissenschaften (Supik 2014), Journalismus (van Dijk 1995; Reisigl und Wodak 2000; Titley 2019) oder auch das Bildungswesen (Melter und Mecheril 2011; Mecheril, Kourabas und Rangger 2016) spielen aber eine Schlüsselrolle dafür, welche Form rassistische Klassifikationen annehmen, welche Legitimität diese beanspruchen können und wie sie in die Problematisierung und Gestaltung sozialer Verhältnisse einfließen.

Sozialtheoretisch ergibt sich das Grundproblem, wie das Zustandekommen und Überleben von Rassismus erklärt werden kann, wenn dieser definitionsgemäß in Praxisfeldern verankert ist, die dem Gemeinwohl und einem grundlegenden Gleichheitsgedanken verpflichtet sind. Die Analyse von rassistischen Wissensformen in pädagogischen Kontexten muss, in anderen Worten, dem Charakter von Schulen als Sorting Machines gerecht werden: der Gleichzeitigkeit von egalitärer und differenzierender Funktion, die über vielfältige Arten der Sortierung von Schüler*innen realisiert wird. In post-kolonialen und post-nationalsozialistischen Kontexten sind offene Bezugnahmen auf rassistisches Wissen im pädagogischen Feld de facto undenkbar. Ungleichheitsrelevante Unterscheidungsweisen wie Rassismus können aber nichtsdestotrotz auf verschiedene, mehr oder weniger subtile Arten wirksam werden. So wurde für den US-amerikanischen Kontext ausführlich geschildert, wie nach den Bürgerrechtsbewegungen der 1960er-Jahre die rassistische Benachteiligung von Schüler*innen in Form der Sortierung in getrennte Schulen alternativen Varianten einer nun nur mehr implizit rassifizierten Sortierung in unterschiedliche „begabungsgerechte“ Zweige innerhalb derselben Schulen wich (Staiger 2004; Margolin 2018).

Für die soziologische Analyse besteht die Aufgabe darin, die Zusammenhänge zwischen rassistischen Formationen und feldspezifischen Logiken und Abläufen zu entschlüsseln. Wie lässt sich aus der Eigenlogik von Feldern heraus das Entstehen und die Mobilisierung von rassistischen Wissensformen erklären? Für das Bildungsfeld kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass Spielarten eines „Rassismus

26 So können Kategorien wie „Ausländer“ und „Migrationshintergrund“ aus soziologischer Sicht als Elemente einer rassistischen Formation gelesen werden, denen ihre historischen und politischen Kontexte anzusehen sind – die weitgehende Delegitimierung von offen ethnisierenden und „völkischen“ Formen der Klassifikation ebenso wie die weitgehende Akzeptanz von anderen Zugehörigkeitsvorstellungen (Perchinig und Troger 2011; Elrick und Schwartzman 2015).

der Intelligenz“ (Bourdieu 1993, 252–256), die oberflächlich einer meritokratischen Rationalität folgen, besondere Relevanz entfalten, weil sie innerhalb der Organisation Schule relevant und legitim scheinen können. Die Berücksichtigung feldspezifischer Eigenlogiken darf umgekehrt die politische Einbettung (und Tragweite) pädagogischer Unterscheidungen nicht aus dem Blick verlieren – darin liegt letztlich die Motivation für eine regimetheoretische Rahmung professioneller Wissensordnungen. Gleichzeitig muss die Kompetenz der involvierten Akteur*innen, kritisch zu reflektieren und ihre Handeln situativ zu begründen, ernst genommen werden. Zu fragen ist daher nicht nur nach der politischen und der organisatorischen Dimension rassistischen Wissens, sondern auch nach der professionellen: Welche situativen Probleme werden mit Rückgriff auf bestimmte Wissensformen wie definiert und wie bearbeitet? Welche Brüche ergeben sich zwischen professionellem Selbstverständnis und dem Erleben situativer Anforderungen? Wie werden diese begründet oder auch kritisiert? Welche Spielräume hat professionelle Praxis, um „anders“ zu problematisieren? Bourdieus Idee einer rationalen Pädagogik folgend steht Sozialforschung also vor der Aufgabe, die politischen Grundlagen und sozialen Folgen von pädagogischen Klassifikationen aufzuzeigen. Es reicht nicht aus, bestimmte Formen pädagogischen Unterscheidens als „rassistisch“ zu denunzieren. Zu klären ist vielmehr, wie solche Unterscheidungen möglich und relevant werden können, wieso sie als „hilfreich“, „logisch“ oder „notwendig“ erscheinen können und wie pädagogische Praxis auf häufig nicht intendierten Wegen rassistische Effekte entfaltet.

Die rassismustheoretische Reflexivitätsforderung erstreckt sich auch auf die Sozialforschung selbst. Diese steht unausweichlich in einem Verhältnis von Affirmation und/oder Kritik zu den Wissensordnungen, die sie analysiert: Mit der Frage nach dem Rassismus in Bildungsordnungen ist nicht nur die Frage nach der Verantwortung und der Aufgabe von Sozialwissenschaft aufgeworfen, sondern auch das Problem ihrer eigenen Positionierung gegenüber gesellschaftlichen Realitäten am Tapet. Eine solche rassismustheoretisch informierte Reflexivität steht gegenwärtig noch vor dem Problem, dass gerade im deutschsprachigen Raum der Begriff des Rassismus nach 1945 zum Gegenstand symbolisch-politischer Auseinandersetzungen in den Sozialwissenschaften geworden ist. Für weite Teile der Nachkriegssoziologie war Rassismus als Konzept mehr oder weniger tabu (Kranebitter und Horvath 2015). Begründet wurde dieser Verzicht auf rassismustheoretische Perspektiven mit der Gefahr, die Schrecken des Holocaust zu relativieren. Real war mit ihr aber vor allem auch eine Positionierung von Soziologie und Sozialforschung zum liberalen Nationalstaat der Nachkriegsära verbunden, für den ein markanter Bruch zur NS-Ära postuliert wurde (Christ und

Suderland 2014; Kranebitter und Reinprecht 2019). Angesichts schwer zu leugnender gesellschaftlicher Realitäten hat sich in dieser Frage in den letzten Jahren eine merkbare Verschiebung ergeben: Rassismus taucht nun vermehrt als analytischer Begriff auf. Die langjährige Tabuisierung von Rassismus in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften ist dennoch folgenreich, weil auf ihrer Grundlage die potenzielle Rassismusrelevanz der eigenen Wissensproduktion ausgeblendet geblieben ist, und damit auch die Performativität sozialwissenschaftlicher Erkenntnisarbeit, die etwa darin liegt, dass rund um Kategorien wie Migrationshintergrund und Begabung Angebote zur Deutung und Erklärung sozialer Probleme produziert werden, auf die in anderen Praxisfeldern zurückgegriffen wird – mit Folgen für die Produktion und Transformation von politischen und sozialen Ordnungen.

3. Methodologie und Forschungsstrategie

Nachdem in Abschnitt 2 Gegenstand und übergeordnete Fragestellung des Habilitationsvorhabens skizziert und sozialtheoretisch verortet wurden, stellt der folgende Abschnitt die methodologische Ausrichtung und methodische Umsetzung der empirischen Forschungsarbeiten vor, die in Beiträge der vorliegenden Habilitationsschrift eingeflossen sind. Als zentrale Bezugspunkte für die hier vertretene Forschungsperspektive dienen *französische Epistemologie* (Bachelard 1980; 1988; 1987; Bourdieu, Chamboredon und Passeron 1991; Diaz-Bone 2007; Tiles 2011) und *(neo-)pragmatische Wissenschaftstheorien* (Dewey und Bentley 1975; Dewey 2002; Putnam 2002; Ryan 1997; Raters und Willaschek 2002; Misak 2013). In ihrem Zusammenspiel definieren diese beiden Perspektiven eine forschungsstrategische Grundhaltung, die in Abschnitt 3.1 skizziert wird. Abschnitt 3.2 bespricht einige zentrale Implikationen für die konkrete Gestaltung von empirischen Forschungsprozessen, die anhand von Beispielen aus den Projekte erläutert werden, die den empirischen Beiträgen der Habilitation zugrunde liegen (Abschnitt 3.3).

3.1. Methodologische Ausgangspunkte

Die forschungsstrategische Grundhaltung, auf der diese Arbeit gründet, lässt sich anhand von vier Aspekten umreißen: (i) die Anerkennung der aktiven Gegenstandskonstruktion im Forschungsprozess, die teilweise mit den Logiken und Kategorien der untersuchten Praxisfelder bricht, (ii) Relationalität als wesentlicher Anspruch dafür, wie diese Gegenstandskonstruktion erfolgen soll, (iii) die Notwendigkeit eines methodischen Pluralismus zur empirischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Forschungsgegenständen und (iv) die Forderung nach reflexiver methodologischer Wachsamkeit.

(1) Gegenstandskonstruktion und epistemologischer Bruch: Es kann als zentrales Postulat der französischen Epistemologie gelten, dass Wissenschaft nicht um die aktive Konstruktion ihres eigenen Gegenstands herumkommt. Empirische Forschung hat es demnach nie mit einer einfach vorgefundenen Wirklichkeit zu tun, sondern ist stets mit den Ergebnissen der eigenen „forschenden“ Intervention konfrontiert (siehe dazu auch Hacking 2011). Bachelard (1987) spricht in diesem Zusammenhang (und in kritischer Abgrenzung zu Husserls Phänomenologie) von *Phänomentechnik*, um den Prozess zu charakterisieren, durch den theoretisch unterfütterte methodische

Instrumente den Erkenntnisgegenstand im Prozess der Forschung überhaupt erst konstruieren (Diaz-Bone 2007). Wissenschaftstheoretisch ist die Betonung der aktiven Gegenstandskonstruktion äußerst folgenreich, weil sie soziologische und historische Perspektiven auf die Logiken und Praktiken wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse eröffnet (Serres 1994): Die Erarbeitung von Begriffen und Instrumenten und die von diesen ermöglichte Wissensproduktion müssen als Prozess gedacht werden, der in der Zeit verläuft und sozial organisiert ist. In den Fokus rückt, in anderen Worten, die historische Entwicklung von *Denkstilen*, die an *Denkkollektive* gekoppelt sind (in der unabhängig von Bachelard vorgeschlagenen Terminologie von Fleck 1980).²⁷

Für die soziologische Auseinandersetzung mit pädagogischen Wissensordnungen sind diese Überlegungen in zwei Hinsichten bedeutsam. Erstens wird auch der Gegenstand „pädagogisches (Unterscheidungs-)Wissen“ als solcher erst im Forschungsprozess aktiv „hergestellt“. Diesen Konstruktionsakt gilt es anzuerkennen und zu reflektieren. Zweitens sind auch pädagogische Unterscheidungen selbst „aktiv tätige“ Wissensformen. Auch sie finden ihren „Gegenstand“ (das Kind „mit Migrationshintergrund“ oder jenes „mit besonderen Begabungen“, die besonderen Herausforderungen an einer „Brennpunktschule“, einen Konflikt im Kollegium ...) nicht einfach vor und bilden ihn dann ab, sondern konstruieren ihn auf eine bestimmte Weise. Gerade diese Konstruktionsleistung gilt es empirisch zu erschließen und zu entschlüsseln.

Das Postulat der theorieabhängigen, operativen Konstruktion empirischer Gegenstände hängt eng mit der Vorstellung von der notwendigen Überwindung von epistemologischen Hindernissen zusammen (Bachelard 1980; 1988). Ohne einen solchen epistemologischen Bruch kann es demzufolge keinen wissenschaftlichen Fortschritt geben (Diaz-Bone 2007). Ganz ähnlich fordert auch Durkheim (1984), die Begriffe und Vorurteile des Alltagsdenkens systematisch auszuschalten. Mit dieser doppelten theoretischen Unterfütterung (einerseits Bachelards Historisierung von Erkenntnistheorie, andererseits Durkheims soziologisierender Bruch mit dem „Common Sense“) wird der Anspruch eines epistemologischen Bruchs für den französischen (Post-)Strukturalismus lange Zeit zum entscheidenden Kennzeichen der eigenen

27 Sozialwissenschaftlich folgenreich wird diese empirisch gewendete Theoretisierung wissenschaftlicher Erkenntnis insbesondere im Kontext Foucaultscher Diskurstheorien (Foucault 1974; 1981; 1983; 1996; Keller 2011; Diaz-Bone 2006; 2018). Diskursanalysen machen nicht nur epistemische Ordnungen zu ihrem Gegenstand, sie erfordern auch eine selbstbezügliche Anwendung dieser Forschungshaltung; Diskursanalysen „intervenieren methodisch und setzen Techniken und Praktiken ein, um im Material eine neue Realität zu rekonstruieren, die Anrecht auf den Status ‚empirisch‘ hat, die aber ohne diese diskursanalytische Intervention nirgends eine sichtbare Existenz hätte“ (Diaz-Bone 2018b, 51).

wissenschaftlichen Praxis (siehe dazu insbesondere Bourdieu, Chamboredon und Passeron 1991).

Dieser Anspruch scheint mit der neopragmatischen Wende der neuen französischen Sozialwissenschaften (Corcuff 2007) zunächst prekär zu werden (Diaz-Bone 2011b, 33–34). Schließlich liegt eines der „Gründungsmomente“ dieser soziologischen Strömungen in der Zurückweisung eines „privilegierten Erkenntnisanspruchs“ und in der Anerkennung der Kompetenzen und Wissensansprüche außerwissenschaftlicher sozialer Akteur*innen (Barthe u. a. 2016; Latour 1996). Allerdings läuft die Ablehnung von wissenschaftlicher Selbstüberhöhung nicht zwangsläufig darauf hinaus, die Idee eines *produktiven Bruchs* zwischen unterschiedlichen Diskurswelten rundweg abzulehnen. Die *Eigenständigkeit* wissenschaftlicher Wissensproduktion ist nicht mit einem *exklusiven Privileg* zu verwechseln. Diese Eigenständigkeit findet auch und gerade im klassischen Pragmatismus zentral Anerkennung (Dewey und Bentley 1975; Dewey 2002; 2008). Wissen wird im Pragmatismus als tätiges Wissen verstanden, das der situativen Bestimmung und Bewältigung von Problemen dient. Einem pragmatischen Verständnis von Wissenschaft ist entsprechend die Idee eines Bruchs nicht vollkommen fremd, insofern Wissenschaft eine eigenständige Form der forschenden Praxis markiert, die auch ganz eigene Arten von Problemen definieren und ihre Lösungen nach ganz eigenen Kriterien bewerten muss. Der gesellschaftliche Wert von Wissenschaft ergibt sich dann eben genau daraus, dass wissenschaftlich Forschende Situationen *auf ganz andere Art* als unbestimmt und spannungsreich definieren und bewältigen können als Akteur*innen in ihrem alltäglichen Handeln.

Auch die Sozialforschung steht letzten Endes vor der Frage, worin ihr genuiner Beitrag zur Bearbeitung sozialer Probleme in Zeiten liegt, in denen soziale Akteur*innen auf breiter Front selbst über die Kompetenz zur „sozialwissenschaftlichen“ Problematisierung und Kritik verfügen (Boltanski und Thévenot 1999). Barthe et al. (2016) streichen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit hervor, *soziologisch radikal* zu sein, und das bedeutet nichts anderes, als Wissen zu erarbeiten, das andere Handlungsfelder nicht ohnehin schon aus sich selbst heraus produzieren können. Gerade im kritischen Hinterfragen von scheinbar selbstverständlichen, eingeschliffenen und im Alltagsdenken fest verankerten Kategorien und im Versuch, ihre gesellschaftlichen Grundlagen und Folgen ein Stück weit zu entschlüsseln und sie so diskutier- und kritisierbar zu machen, kann ein solcher Beitrag sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion liegen. Dass dieses Hinterfragen von im Alltagsdenken fest verankerten Kategorien zwingend eine Forschungshaltung und Forschungstechniken erfordert, die von der Notwendigkeit und der Möglichkeit eines epistemologischen

Bruchs ausgehen (Whiteman und Dudley-Smith 2020), wird in Verbindung mit der Forderung nach relationalen (anti-essenzialistischen) Perspektiven deutlich, die Thema des folgenden Abschnitts sind.

(2) Relationalität und methodologischer Situationalismus: Sowohl im Kontext der französischen Epistemologie als auch in pragmatischen Wissenschaftstheorien spielt relationales Denken für die Charakterisierung wissenschaftlicher Wissensproduktion eine Schlüsselrolle. Im Überwinden von substanzialistischen Denkweisen sehen sowohl Bachelard als auch Dewey eine der entscheidenden „Bruchstellen“ zwischen Wissenschaft und Alltagsdenken – und entsprechend eine Anforderung für die Art und Weise, wie Erkenntnisgegenstände „wissenschaftlich“ zu konstruieren sind (Bachelard 1987, 158ff.; Dewey und Bentley 1975; Dewey 2002, speziell S. 143ff.). Der Anspruch relationaler Perspektiven wird auch in den Sozialwissenschaften seit Jahrzehnten von verschiedenen Seiten hochgehalten und mit der Forderung verbunden, über variablensoziologische Denkweisen hinauszugehen (Wellman 1983; Abbott 1997; Emirbayer 1997; Vandenberghe 1999). Verschiedenen relationalen Perspektiven gemeinsam ist die Betonung der Emergenz und Eigenständigkeit des Sozialen und eine Sensibilität für die historische Variabilität von sozialen Formationen (Löwenstein und Emirbayer 2017).

Im Vergleich zu Deutungsweisen, die Relationen vorwiegend im Sinne von *Netzwerken* denken (Wellman 1983; Emirbayer und Goodwin 1994; Tilly 1998; Fuhse 2010), entfaltet sich die Vorstellung von Relationalität in der vorliegenden Habilitationsschrift schwerpunktmäßig rund um die zwei Bezugspunkte des methodologischen Situationalismus und diskurstheoretischer Wissenskonzeptionen:

(1) Das Schlagwort des *methodologischen Situationalismus* verweist auf eine sozialwissenschaftliche Erklärungsstrategie, die sich von individualistischen und holistischen Perspektiven abgrenzt (Diaz-Bone 2017b, 351–52; Hedtke, Szukala und Proeschel 2019). Als relational kann diese methodologische Orientierung gelten, weil sie zur Erklärung von sozialer Ordnung und sozialem Wandel an konkreten Konfigurationen von Akteur*innen, Objekten und Wissensformen ansetzt. Dieser Begriff von Situation ist explizit nicht auf Kontexte unmittelbarer Interaktion beschränkt. Situationen können unterschiedlicher zeitlicher und sozialräumlicher Reichweite sein; an die Stelle der Unterscheidung von Mikro-, Meso- und Makroebene tritt die Differenzierung von Dauer und „Tragweite“ situativer Konstellationen und Praktiken. So können die in den Beiträgen dieser Habilitationsschrift wiederholt thematisierten Kategorien des „Migrationshintergrund“ und der „Begabung“ sowohl als Folge

historisch mehr oder wenig einzigartiger politisch-ökonomischer Situationen (hohe zeitliche und sozialräumliche Reichweite) als auch als von Pädagog*innen in alltäglichen beruflichen Situationen und in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit Akteur*innen und Objekten genutzte kognitive Form (niedrige Reichweite) gelesen werden – mit vielfältigen Abstufungen und Übergängen zwischen diesen beiden Arten von Situation.

(2) Auch Wissen selbst ist *diskurstheoretischen Konzeptionen* folgend in mehrfachem Sinn relational zu fassen. Erstens ist gesellschaftliches Wissen als Geflecht von Aussagen zu denken, als durch vorangegangene Aussagen abgesteckter und strukturierter relationaler Raum des Denk- und Sagbaren, aus dem sich Wissensgegenstände, Begriffe und Konzepte ebenso wie die Regeln ihrer Verknüpfung und Thematisierung ergeben (Foucault 1981; 1996; Diaz-Bone 2006; 2018b; Keller 2011). Die Bedeutung von Wissensformen ergibt sich aus ihrer Einbettung in breitere diskursive Kontexte. Auch pädagogische Unterscheidungen nehmen so verstanden immer nur im Kontext und als Teile von Problematisierungen oder Argumentationen ihren spezifischen Sinn an. Zweitens ist Wissen relational zu denken, weil es stets situativ verankert und politisch eingebettet ist. Zu fragen ist demnach, aus welchen Situationen Kategorien und Klassifikationen hervorgehen, wie pädagogische, politische oder sozialwissenschaftliche Unterscheidungen in oder als Prüfungen funktionieren, wie diese „konventionell“ gerechtfertigt und unterfüttert werden oder wie sie im Prozess der politischen und wissenschaftlichen Aushandlung eine Form annehmen und Wirksamkeit entfalten.

Dieses Verständnis von Relationalität ist für die Gestaltung empirischer Forschungsprozesse in vielen Hinsichten folgenreich. So tritt für die qualitative Analyse von Interviews, Texten und anderen Materialien die Schwierigkeit der Relationierung (von Kategorien, Logiken, Situationen etc.) in den Vordergrund – Mappingtechniken, wie sie in Abschnitt 3.2.b vorgeschlagen werden, können als Antwort auf diese Herausforderung gesehen werden. Hinsichtlich quantitativer Methoden gewinnen explorative und geometrische Verfahren die Oberhand, sowohl für die Analyse von Wissensordnungen als auch für Exploration der Wechselbezüge zwischen kognitiven und sozialen Ordnungen.

(3) Methodenpluralismus: Sowohl aus der französischen Epistemologie als auch aus einem pragmatischen Wissenschaftsverständnis ergibt sich die Forderung nach methodenpluraler Forschung. Im ersten Fall begründet sich dieser Anspruch schon allein aus der Idee der „Phänomenotechnik“. Aus dieser ergibt sich als wesentliches

Qualitätskriterium wissenschaftlicher Wissensproduktion die *Passung* zwischen metatheoretischen Perspektiven, gegenstandstheoretischen Annahmen und empirischen Vorgehensweisen (Diaz-Bone 2012). Forschungspraktisch bedeutet das, dass die Methodenwahl stets in Abhängigkeit von Gegenstandsbestimmung und Forschungskontext aktiv getroffen werden muss (wie auch umgekehrt gilt, dass eine bestimmte Methodenwahl immer schon Implikationen für die Form der Thematisierung und Konstruktion eines sozialen Phänomens hat, siehe Schittenhelm 2012, 9).

Eine solche methodenplurale Haltung ist auch mit pragmatischen Vorstellungen zur Gestaltung empirischer Forschung hochgradig verträglich (Morgan 2020). Aus einer pragmatischen Perspektive müssen sich empirische Methoden für die Realisierung abstrakter wissenschaftlicher Erkenntnisansprüche *praktisch bewähren*. Angemessene Vorgehensweisen können daher definitionsgemäß nicht a priori normativ postuliert werden. Der damit implizierte Methodenpluralismus ist aber nicht mit methodischer Beliebigkeit zu verwechseln. Im Gegenteil, gerade aus einer pragmatischen Perspektive muss die reale *Performance* einer empirischen Vorgehensweise stets selbstkritisch und ergebnisoffen reflektiert werden (Diaz-Bone 2017c).

Der hier vertretene methodische Pluralismus impliziert eine Offenheit für qualitative ebenso wie für quantitative Verfahren. In beiden Bereichen sind aber nähere Bestimmungen notwendig. Quantitative Methoden werden vorwiegend in zwei Rollen relevant. Erstens können sie eine explorative Funktion der Identifikation von Mustern und Relationen erfüllen – in diesem Fall werden sie in der praktischen Umsetzung qualitativen Methoden vorausgehen – oder sie können, zweitens, dazu dienen, die Stärke und Häufigkeit von qualitativ festgestellten Konfigurationen auszuloten – in diesem Fall werden sie im Forschungsprozess tendenziell nachgeordnet. Diesen Zielsetzungen entsprechend spielen übliche „variablensoziologische“ Verfahren (wie Regressionsanalyse) eine eher untergeordnete Rolle – relevant werden dagegen relationale Verfahren und hier vor allem explorative und geometrische Analyseformen (siehe Abschnitt 3.2.a).

Die wesentlichen Funktionen *qualitativer Methoden* liegen im Kontext dieser Arbeit darin, argumentative, situative und politische Konfigurationen zu entschlüsseln, in denen Wissensformen ihre Gestalt annehmen und ihre soziale Wirksamkeit entfalten. Dabei sind produktive und kohärente Bezüge zu verschiedenen methodischen Programmen und Denkschulen möglich. So können sowohl rekonstruktive Analyseverfahren wie jene aus dem Umfeld der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) als auch kategorisierende Verfahren, wie im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie vorgeschlagen (Strübing 2014; Clarke 2012; Morgan 2020), sinnvoll Anwendung

finden. Die wesentliche Herausforderung besteht darin, diesen verschiedenen Techniken qualitativer Forschung eine spezifische Rolle im Gesamtprozess zuzuweisen, wie es beispielsweise mittels Mappingverfahren erreicht werden kann (siehe Abschnitt 3.2.b).

(4) Reflexivität und Performanz: So zentral die Rolle eines bewussten Umgangs mit den Wissensformen des Alltagsdenkens (und auch des expliziten Bruchs mit ihnen) für die hier vertretene forschungsstrategische Grundhaltung ist, so wichtig ist umgekehrt die Feststellung, dass auch Sozialforschung eine gesellschaftlich organisierte und institutionalisierte soziale Praxis darstellt. Als vierter Kernpunkt der hier vertretenen Forschungshaltung kann entsprechend die Forderung nach methodologischer Reflexivität gelten (Alvesson und Skoldberg 2013). Der Reflexivitätsbegriff wird dabei nicht vorwiegend im Sinn von subjektiver Introspektion oder der Offenlegung von individuellen Hintergründen verstanden (Emirbayer und Desmond 2015, 29ff.), sondern folgt dem Verständnis einer Soziologie der Sozialforschung (Diaz-Bone und Horvath 2019), beziehungsweise, in Bourdieus Terminologie, einer Objektivierung der Objektivierung (Bourdieu 2010; Bourdieu und Wacquant 2013).

Die Reflexivitätsforderung wird für das Habilitationsprojekt auf mehrere Arten relevant. Eine erste Frage, die sich in diesem Kontext stellt, betrifft die Performativität sozialwissenschaftlicher Forschung (Diaz-Bone 2011a; 2017c). Sozialwissenschaftliche Erklärungsmodelle entfalten auf verschiedenen, nicht zwangsläufig intendierten Wegen Wirksamkeit. Beispielsweise waren die Sozialwissenschaften historisch federführend an der Ausgestaltung von Kategorien und der Fixierung von Narrativen involviert, die über die Zeit den Weg in die pädagogische Praxis gefunden haben [5-8, 9-12, 14]. Eine zweite Frage betrifft das Verhältnis von Kritik und Affirmation, in dem sozialwissenschaftliche Wissensproduktion zu politischen und sozialen Ordnungen steht (Boltanski 2010). Übernimmt sie Problemwürfe und Begriffe aus bestehenden Diskursen oder zieht sie diese tendenziell in Zweifel? Schlagend wird diese Frage etwa im Hinblick auf die Tabuisierung von Rassismus als analytischem Konzept nach 1945 [2], aber auch hinsichtlich der Art und Weise, wie Begabung und andere pädagogische Kategorien im Laufe des Forschungsprozesses übernommen oder hinterfragt werden [5, 8]. Eine dritte Frage, die unmittelbar mit den ersten beiden zusammenhängt, ergibt sich aus dem Anspruch der Praxisrelevanz von Forschung. Soll im Sinne des Programms einer „rationalen Pädagogik“ ein Dialog zu sozialen Grundlagen und Implikationen pädagogischer Praxis organisiert werden, muss zwangsläufig auch die Rolle von Sozial- und Bildungsforschung selbst in den Blick rücken, die eben immer

schon Teil der „pädagogischen Situation“ ist [8]. Diese Fragen haben das vorliegende Projekt grundlegend motiviert und gerahmt. Es wird nicht der Anspruch erhoben, sie umfassend beantworten oder lösen zu können. Aber als Element der methodologischen Ausrichtung war das Bestreben relevant, die Möglichkeit einer reflexiven Brechung auch für die Gestaltung empirischer Forschungsprozesse mitzudenken.

3.2. Implikationen für die Gestaltung empirischer Forschungsprozesse

Die präsentierten Überlegungen zum Gegenstand „pädagogisches Unterscheidungswissen“ und zur methodologischen Grundhaltung haben eine Reihe von Implikationen für die Gestaltung empirischer Forschungsprozesse. Diese werden im Folgenden anhand von Beispielen aus den empirischen Arbeiten besprochen, die in die Beiträge der Habilitationsschrift eingeflossen sind. Die folgende Diskussion kann zwar nicht alle empirischen Forschungsaktivitäten detailliert abbilden, sie erlaubt im Zusammenspiel mit den Projektskizzen in Abschnitt 3.3 aber eine skizzenhafte Charakterisierung der grundlegenden Forschungsstrategie.

Im Gegensatz zu existierenden, vorwiegend ethnographisch ausgerichteten Studien zu Praktiken pädagogischen Unterscheidens (bspw. Kuhn 2013; Diehm u. a. 2013; Tervooren u. a. 2014; Akbaba 2014; Budde 2020; Graff, Kolodzig und Johann 2016) liegt der Fokus des vorliegenden Habilitationsprojekts auf der Ebene professionellen Wissens. Die Schwierigkeit von ethnographischen Vorgehensweisen liegt in diesem Zusammenhang darin, dass sie über das Wissen, das den beobachteten Unterscheidungspraktiken zugrunde liegt, nur spekulieren können. Der Schwerpunkt der empirischen Studien, die in das Gesamtprojekt eingeflossen sind, lag demgegenüber auf der Analyse kognitiver und diskursiver Muster. Das Wissen, das im Forschungsprozess als konkreter Gegenstand (re-)konstruiert werden sollte, wurde den skizzierten sozialtheoretischen Annahmen folgend als überindividuell gefasst (Keller 2011; Diaz-Bone 2006; 2018b). Der methodologische „Antihumanismus“ des französischen Strukturalismus (Hackbarth 2017; Rheinberger 2013, 218–221), der von Althusser explizit ausformuliert wurde und unter anderem die Arbeiten von Foucault durchgängig prägt, bleibt in diesem Sinn relevant; er gerät aber in ein Spannungsverhältnis mit der neopragmatischen Leitidee von den *mit ungewissen Situationen konfrontierten kompetenten Akteur*innen*. Diese Spannung schlägt sich darin nieder, dass im Vergleich zu traditionellen Diskursanalysen das Verhältnis zwischen der Analyse nicht-reaktiver Materialien und der Nutzung kommunikativ

hergestellter „Daten“ tendenziell zugunsten der letzteren verschoben wird: Gearbeitet wird verstärkt, aber nicht exklusiv mit Interviews und Fragebögen. Der eher explorativen Zielsetzung des Gesamtvorhabens entsprechend basieren die empirischen Beiträge dieser Habilitationsschrift überwiegend auf qualitativen Forschungsarbeiten. Die qualitativen Befunde werden aber durch quantitative Analysen ergänzt und gerahmt (eigene Fragebogenerhebungen sowie Sekundäranalysen internationaler Bildungsvergleichsstudien). Weder für die quantitativen noch für die qualitativen Elemente des Habilitationsprojekts konnten bestehende Techniken einfach eins-zu-eins übernommen werden.

a) Quantitative Forschungsstrategien

Aus den präsentierten sozialtheoretischen und methodologischen Perspektiven ergeben sich deutlich andere Strategien der Quantifizierung, als in den stark psychometrisch orientierten Ansätzen der aktuellen empirischen Bildungsforschung vorherrschen. Die Problematik lässt sich an weit verbreiteten Skalierungen von Einstellungen und Kompetenzen über Likert-Items veranschaulichen. So formulieren beispielsweise Hachfeld et al. (2012) Zustimmungsisems wie: „Es macht mir Freude, Schüler(innen) mit Migrationshintergrund zu unterrichten“, um migrationsbezogene professionelle Haltungen zu messen. Das erste und deutlichste Problem mit dieser Vorgehensweise ist, dass Kategorien wie „Migrationshintergrund“ in den Items immer schon vorausgesetzt und auch vorab als relevant gesetzt werden müssen, um den Anforderungen einer Likert-Skalierung entsprechen zu können. Nicht nur wird die Kategorie von den Forschenden situativ aktiviert, es muss auch unterstellt werden, dass diese eindeutig und einheitlich verstanden wird. Ein zweites Problem besteht darin, dass die Fähigkeit der befragten Lehrkräfte unterschätzt wird, die soziale Situation der Fragebogenerhebung als *professionellen Handlungszusammenhang* zu deuten und zu bewältigen. In anderen Worten ergibt sich ein klares Problem sozial erwünschten Antwortverhaltens (das sich im gegebenen Fall auch in kaum variierenden Antworten der befragten Pädagog*innen bemerkbar macht). Darin spiegelt sich ein drittes Problem wider, das sowohl ontologischer als auch methodologischer Art ist: Sinnvoll ist die Idee einer Likert-Skalierung nur, wenn vorausgesetzt werden kann, dass das Konstrukt einer Einstellung (oder Kompetenz) eine reale Entsprechung hat, die stabil an die Person der Lehrkraft gekoppelt ist, die aber latent ist (den Befragten als solche also nicht bewusst ist oder nicht explizit erfragt werden kann). Die

Möglichkeit eines je nach Situation flexiblen und strategischen Umgangs mit Kategorien und Klassifikationen kann so nicht in den Blick der Forschung geraten.²⁸

Für die Fragebogenerhebungen, die an einzelnen Stellen in die vorliegende Textsammlung eingeflossen sind, wurde eine andere Strategie verfolgt. Leitend waren eine Situationsorientierung, die auch der professionellen Rolle und Kompetenz von Lehrkräften (aber auch Schüler*innen) Rechnung trägt, sowie das Anliegen, Kategorien und Klassifikationen möglichst nicht vorab als relevant zu setzen. Das erfordert adaptive Vorgehensweisen, die Fragebogenerhebungen als eine (wenn auch in vielen Hinsichten außergewöhnliche und teilweise paradoxe) zu definierende, zu gestaltende und zu bewältigende Kommunikationssituationen fasst. Es zeichnet sich eine zweifache Gestaltungsaufgabe ab: Zum einen muss die Erhebungssituation definiert und ausgestaltet werden, zum anderen der Forschungsgegenstands mittels mehr oder weniger standardisierter Frage- und Antwortformate angemessen konstruiert werden (Dillman, Smyth und Christian 2014).²⁹ So wurde für Projekt a) (Seite 62) ein Fragebogen für Schüler*innen zweier „Hochbegabtschulen“ konzipiert, der stark diskursiv und direkt an den Umständen der einzelnen Schule ausgerichtet war³⁰. Einzelne der PISA-Begleiterhebung entnommene zusätzliche Items dienten dazu, die befragten Schüler*innenpopulationen zur Breite der Schullandschaft in Relation setzen zu können. Für Projekt d) (Seite 64) wurde ein Fragebogen gestaltet, in dem die Lehrkräfte ohne jegliche Vorgabe von Kategorien oder Kriterien nach den wesentlichen Argumenten für und gegen eine neu eingeführte Maßnahme zur Begabungsförderung gefragt wurden. Wesentlich für die Einordnung und Bewertung des methodischen Vorgehens ist der hohe Stellenwert, der dem Ziel der flexiblen Passung an den konkreten Erhebungskontext beigemessen wird.

28 Selbstverständlich sind Likert-Skalen oder andere Skalierungsverfahren nicht per se fragwürdig. Der Gegenstand, der mit ihnen konstruiert wird, ist schlicht ein ganz anderer, als in der vorliegenden Arbeit vorausgesetzt.

29 Die von Dillman et al. vertretene „Tailored Design Method“ bringt das grundlegende Anliegen zum Ausdruck: „to realize the necessity of tailoring specific data collection strategies to different populations, survey situations, and topics rather than using [an] one-size-fits-all approach“ (Dillman, Smyth und Christian 2014, xiii).

30 Angemerkt sei, dass „maßgeschneiderte“/„tailored“ Erhebungsdesigns durchaus auch relativ stark standardisiert sein können, ohne mit Likert-Skalen oder ähnlichen Verfahren arbeiten zu müssen. Eine bislang nicht realisierte, aber vielversprechende Erhebungsstrategie für die in dieser Arbeit verhandelte Thematik bieten etwa faktorielle Surveys, die mit Hilfe von in Vignetten beschriebenen (Dilemma-)Situationen Positionierungen und Bewertungsformen der Befragten erfassen (Auspurg und Hinz 2015; Su und Steiner 2020).

Auch für die statistische Datenanalyse hat die skizzierte Forschungshaltung Folgen. Die quantitative Analyse soll an erster Stelle erlauben, *Regelmäßigkeiten* zu identifizieren, die sich in kognitiven und sozialen Räumen abzeichnen. Aus der beschriebenen methodologischen Grundhaltung ergibt sich für dieses Vorhaben eine eingeschränkte Rolle für „variablensoziologische“ Verfahren (Wellman 1983; Abbott 1997). Diese treten zugunsten relationaler Analysestrategien in den Hintergrund. Das paradigmatische „variablensoziologische“ Verfahren sind Regressionsanalysen, die darauf abzielen, die isolierten Effekte von unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable zu quantifizieren. Ihre zentrale Schwierigkeit für die vorliegenden Forschungszusammenhänge besteht in ihrem Umgang mit Kategorien und Klassifikationen, die vorab festgelegt werden müssen und der ganzen Logik des Verfahrens folgend nicht nur tendenziell verdinglicht werden, sondern auch als mit einer ominösen „kausalen Kraft“ ausgestattet gedacht werden müssen.

Die statistischen Programme explorativer Datenanalyse (Tukey 1977) und geometrischer Datenanalyse (Le Roux und Rouanet 2004; siehe insbesondere Beitrag 11) entsprechen den skizzierten Zielen und theoretischen Vorannahmen deutlich besser. Insofern sie einer strukturentdeckenden Logik folgen, bieten auch im Umfeld von Data Analytics verbreitete Mining-Techniken geeignete Ansätze (siehe dazu schon Abbott 1997). Wesentlich ist, dass die zentrale Aufgabe der statistischen Analyse darin gesehen wird, Konfigurationen explorativ auszuloten und die Zusammenhänge zwischen Wissensformen und sozialen Räumen zu eruieren. Umgesetzt wurde diese allgemeine analytische Stoßrichtung im Habilitationsprojekt allen voran im Rahmen einer Sekundäranalyse der TIMSS-2015 Lehrkräftebefragung. Mittels multipler Korrespondenzanalysen wurden zunächst Muster in den Wahrnehmungen und Urteilen der befragten Lehrkräfte erkundet, die dann in einem zweiten Schritt zu den sozialen Hintergründen ihrer Schüler*innen in Beziehung gesetzt wurden. Nähere Informationen sind der Beschreibung von Projekt c) (Seite 63) zu entnehmen.

b) Qualitative Forschungsstrategien

Die Leitideen der Situation und der Kompetenz ziehen auch für die Gestaltung qualitativer Interviews Konsequenzen nach sich. Das Verhältnis zu etablierten Formen der Interviewforschung ist dabei komplex, nicht zuletzt, weil die deutschsprachige qualitative Methodenlandschaft divers und in Denkschulen organisiert ist. Sowohl die Vorstellung, dass Interviews als spezifische Formen von sozialer Situation zu fassen sind, als auch die Idee, dass in diesen Situationen gemeinsam ein Diskursgegenstand

hergestellt wird, finden in der aktuellen qualitativen Methodenliteratur breit Anerkennung (Helfferich 2011; Kruse 2015). Es mangelt aber vor allem in der deutschsprachigen Debatte zu Interviewforschung an einer epistemologischen, methodologischen und auch sozialtheoretischen Unterfütterung dieser „situationalistischen“ Ausrichtung. In der täglichen Praxis der qualitativen Sozialforschung ist so nach wie vor die Leitvorstellung von der freien und ungetrübten Entfaltung subjektiver Sinnwelten in der ungestörten Narration weit verbreitet (Atkinson und Silverman 1997; Gubrium und Holstein 2001; Kvale 2006; Briggs 2007; Brinkmann 2007; 2016; Carlson, Kahle und Klinge 2018).

Wie eine demgegenüber eine primär auf situative Kompetenzen gestützte empirische Auseinandersetzung mit überindividuellen Wissensordnungen aussehen kann, illustriert die Vorgehensweise, die Boltanski und Thévenot Anfang der 1980er-Jahre angewandt haben, um Klassifikationen und Bewertungsformen in statistischen Kodierprozessen zu identifizieren (Boltanski und Thévenot 1983; Penissat u. a. 2016). Mit Hilfe von auf den thematischen Kontext abgestimmten qualitativen Experimenten wurden Situationen kreiert, in denen die Teilnehmer*innen in aktiver Auseinandersetzung mit gemeinsamen Problemstellungen zur Aktivierung und Erörterung geteilter (als legitim geltender und für relevant gehaltener) kognitiver Schemata animiert wurden.

Für die empirische Erforschung von pädagogischen Wissensformen ist klar, dass der Bruch zwischen der künstlich hergestellten Interviewsituation und den eigentlich interessierenden beruflichen Alltagssituationen nicht komplett zu vermeiden ist. Die zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensbestände gewählten Interviewformate sollten nichtsdestotrotz dem *professionellen* Charakter der untersuchten kognitiven Formen so angemessen wie möglich sein. Daher wurden in den Forschungsarbeiten des Habilitationsprojekts alle Interviews in explizit beruflichen räumlichen Kontexten geführt (Lehrerzimmer, schulische Aufenthaltsräume oder Klassenzimmer). Zwei verschiedene Interviewformate wurden eingesetzt. Das erste folgte grob dem Vorgehen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (Groeben u. a. 1988): Lehrkräfte wurden um Erklärungen für schulischen Erfolg und Misserfolg gebeten; ihre Argumentationen wurden dann mittels Struktur-lege-Techniken bildlich dargestellt und im Nachgang kollaborativ validiert. In einer zweiten Studie wurden Lehrkräfte gebeten, ihre Schule, eine ihrer Klassen sowie alle Schüler*innen dieser Klasse zu charakterisieren. Kern dieses Interviewformats waren die Beschreibungen der Schüler*innen, über die mittels Nummernkärtchen gesprochen wurde. Die Nummernkärtchen wurden am Ende des Gesprächs für eine sozialräumliche Darstellung der besprochenen Schulklasse genutzt

(siehe Abbildung 1). In beiden Formaten war die Interviewführung auf die Explikation von Unterscheidungslogiken in ihrer argumentativen Einbettung ausgerichtet. Der Interviewstil war zwar zurückhaltend, konnte dem professionellen Setting entsprechend aber an Stellen auch dialogischer und teilweise auch konfrontativer werden, um mögliche Kritik- und Begründungsmuster offenlegen zu können (Kvale 2006). Diese beiden Interviewformate stehen exemplarisch für ein Spektrum an Erhebungsstrategien. Andere Vorgehensweisen sind denkbar. So wurde in einem weiteren empirischen Projekt (Seite 64), in dem der Konflikt im Kollegium einer Schule als Ausgangspunkt diente, mit einer Kombination aus Fokusgruppen und Einzelinterviews gearbeitet, um direkt an die an der Schule bereits bestehenden Debattenzusammenhänge anzuknüpfen.

Abbildung 1: Beispiel für die sozialräumliche Verortung ihrer Schüler*innen durch eine Lehrkraft im Rahmen einer der qualitativen Interviewstudien.

„Methodologische Wachsamkeit“ ist in allen diesen Fällen notwendig und angebracht. Der zentrale Reflexionspunkt betrifft in diesem Fall die Frage, ob und wie die Situationsgestaltung die Darstellungen der Gesprächspartner*innen prägt – in anderen Worten: Welche Art von Wissensressourcen also zur Bewältigung welcher Art von Situation herangezogen werden. Die Problematik lässt sich anhand der folgenden

Interviewpassage illustrieren. Die interviewte Lehrkraft führt zum zweiten Kind auf ihrer Liste länger aus, bevor sie gegen Ende der Darstellung – versehen mit mehreren sprachlichen Unsicherheitsmarkern – noch eine Unterscheidung vorschlägt:

L: (...) ja kein ruhiges Kind, ist viel unterwegs, ähm ständig bei irgendwelchen anderen Kindern und probiert zurzeit viel aus. Ähm (.) ich weiß nicht, ob es wichtig ist, es ist ein arabisches Kind, ähm (-) beide Eltern arabisch, sprechen aber deutsch ...

Die Unterscheidung nach „Nationalität“ wird in ihrer Relevanz eigentlich angezweifelt. Bei Kind Nummer 4 ist der Zweifel nicht mehr virulent. Gleich zu Beginn der Darstellung heißt es:

L: Ok, dann Kind 4 ist auch ein arabisches Kind.

Nachdem von Seite der Interviewenden auch diesmal kein Widerspruch folgt, wird die Unterscheidung zum situativen Standardrepertoire, das reflexartig eingesetzt wird:

L: Dann Nummer 6, ein türkisches Kind. Also wenn ich nichts dazu sag, dann ist es deutsch.

Die aus Sicht der interviewten Lehrkraft unbestimmte Situation, die hier unter Rückgriff auf soziale Klassifikationen bewältigt wird, lautet offensichtlich: einer grob im sozialwissenschaftlichen Kontext verortbaren Person Kinder vorzustellen, mit denen die Lehrkraft alltäglich interagiert. Ob Kategorien wie Migrationshintergrund in diesem Setting aufgrund ihres „außerpädagogischen“ Charakters heruntergespielt oder aber wegen ihrer allgemeinverständlichen Verfügbarkeit überbetont werden, ist nicht ohne Weiteres zu entscheiden. Wesentlich ist, dass das gelöste Klassifikationsproblem nicht unmittelbar dem eigentlichen Forschungsinteresse entspricht. Diesen (hier ausnahmsweise offensichtlichen) Bruch galt es in der Analyse permanent im Blick zu behalten und methodisch zu kontrollieren, u.a. indem mittels Mappingtechniken systematisch nach Indizien dafür gesucht wurde, wie die Mobilisierung von bestimmten Kategorien argumentativ und situativ verankert ist. Diese Interpretationen bleiben ohne weiterführende empirische Kontextualisierung aber zwangsläufig prekär und können im Kontext der vorliegenden Arbeit nur plausibilisiert werden.

Die Analyse der qualitativen Interviews zielt auf die Identifikation und Rekonstruktion von (pädagogischen) Klassifikationen in ihrer argumentativen, situativen und politischen Einbettung. Aus der Forschungshaltung und der Art der Gegenstandskonstruktion ergibt sich auch zu etablierten qualitativen Analyseverfahren ein zwiespältiges Verhältnis. Im Vergleich zu qualitativen Inhaltsanalysen (Mayring 2008; Kuckartz 2012) steht stärker die nicht unbedingt unmittelbar geäußerte und an der Oberfläche der Interviewtranskripte ablesbare Logik im Zentrum, nach der Unterscheidungen getroffen werden, um Situationen zu definieren und zu bewältigen. Im Kontrast zu im weitesten Sinne hermeneutischen Verfahren (Reichert 2005; Wernet 2009) wird der „Ort“ dieser latenten Sinn- und Wissensordnungen aber nicht im lebensweltlich verankerten Individuum oder den im Verborgenen wirksamen Sinnstrukturen sozialer Welten gesucht, sondern vielmehr als historisch geformte und in Situationen konkret verfügbare und in diesem Sinn eben nicht latente, sondern prinzipiell für alle „erkennbare“ kognitive Ressource gedeutet:

I do not question discourses about their silently intended meanings, but about the fact and the conditions of their manifest appearance; not about the contents which they may conceal, but about the transformations which they have effected; not about the sense preserved within them like a perpetual origin, but about the field where they co-exist, reside and disappear. It is a question of the analysis of the discourses in the dimension of their exteriority (Foucault 1991, 60).

Von den in der deutschsprachigen Sozialforschung vorherrschenden Ansätzen kommt die wissenssoziologisch und ethnomethodologisch inspirierte dokumentarische Methode diesen Vorstellungen am nächsten (Bohnsack 2014). Im Laufe des Projekts wurde die an diesem Programm orientierte rekonstruktive Arbeit mit qualitativen Materialien nach und nach mit Mappingtechniken verbunden. Die Inspiration dazu geht auf die Situationsanalyse von Adele Clarke (2003; 2012) zurück, die poststrukturalistische und diskurstheoretische Überlegungen mit in traditionellen Spielarten der Grounded Theory angelegten pragmatischen Entwicklungslinien verbindet (Bryant 2009; Diaz-Bone 2012; Strübing 2014).

Der Begriff des Mappings wird in den Sozialwissenschaften uneindeutig verwendet (MacKian 2004). Im Kern geht es darum, *Relationen* einer bestimmten Art in Relationen einer anderen Art abzubilden. Diese *Abbildungen* können, müssen aber nicht visueller Natur sein. In jedem Fall sind sie insofern *abstrakt* als von bestimmten

Elementen abgesehen wird und andere fokussiert werden. Auf der gewählten Abstraktionsstufe sind Maps ihrem Anspruch nach *vollständig*. Mappings sind zudem *problem-* und *gegenstandsgebunden* (die Abbildung folgt einem Zweck und hat einen spezifizierten Inhalten) und insofern immer aktive Konstruktionen des Forschenden.³¹

Clarke selbst führt drei Arten von Mapping ein: „maps of situations“, „maps of social worlds and arenas“ und „position maps“. Die von ihr vorgeschlagenen Mappings zeichnen sich durch eine „inventarisierende“ Orientierung aus; es geht darum, möglichst umfassend die Objekte, Akteure, Positionen, Organisationen etc. zu sammeln, die in einer Situation präsent sind. Die Maps sind entsprechend erstens sehr konkret gehalten und zweitens der Leitvorstellung der Komplexität verpflichtet – ein Umstand, der auf Kosten der Übersichtlichkeit gehen kann. Sie erfüllen damit auch eine organisatorische Funktion im Forschungsprozess, insofern sie erlauben sollen, alle möglicherweise relevanten Aspekte präsent zu halten: „These methodological innovations allow researchers to draw together studies of discourse and agency, action and structure, image, text and context, history and the present moment – to analyze complex situations of inquiry“ (Clarke 2003, 554).

In ihrer inventarisierenden Komplexität erweisen sich die von Clarke vorgeschlagenen Mappingverfahren in der praktischen Umsetzung als fordernd und, je nach Zielsetzung, auch nicht unbedingt als hilfreich (den Outer, Handley und Price 2013). Für das Habilitationsprojekt wurde daher zwar die Grundidee der Mappings beibehalten, aber eine andere Form der praktischen Realisierung gewählt. Dies soll am Beispiel situativer und argumentativer Mappings erläutert werden. Zunächst wurde eine angemessene Form der Abbildung argumentativer Relationen festgelegt. Dazu wurde auf Toulmins (2003) pragmatisch unterfüttertes Argumentationsmodell zurückgegriffen (das unter anderem auch schon in Studien zu institutioneller Diskriminierung genutzt wurde, siehe Gomolla und Radtke 2009). Wie in Abbildung 2 (Seite 59) dargestellt ergibt sich ein Argument demzufolge operativ aus der Relationierung von für relevant gehaltenen „Fakten“ und einem daraus folgenden „Claim“/einer „Conclusion“; der Schluss von Fakten auf Schlussfolgerung basiert auf Schlussregeln („Warrants“), die selbst wiederum entweder in Erfahrungswissen oder in theoretischen Prinzipien verankert sind („Backing“); Argumente sind stets unsicher (und als solche zu „qualifizieren“) und in aller Regel mit möglichen Gegengründen konfrontiert („Rebuttal“).

31 „Maps are, like all descriptions, incomplete, but they contain some knowledge about the situation which might be useful for understanding and undertaking action. By drawing a map we choose to select and to attach meaning to some elements or events instead of others. We always construct and use some sort of map in situations of action: mapping is a cognitive activity and, in a way, a form of action in itself“ (Lanzara und Mathiassen 1985, 7).

Abbildung 2: Das Modell argumentativer Praxis nach Toulmin (2003).

In den Einzelbeiträgen dieser Habilitationsschrift werden ausgewählte Ergebnisse dieser analytischen Vorgehensweise besprochen, nicht aber der Prozess der Mappings selbst. Daher soll an dieser Stelle die Arbeitsweise erläutert werden. Abbildung 3 (Seite 60) zeigt exemplarisch, wie ausgehend von Toulmins Modell Argumente interviewter Lehrkräfte rekonstruiert wurden. Wesentlich ist, dass tatsächlich der Argumentation gefolgt wird. Es werden also keine Unterscheidungen abgebildet, wenn diese nicht von den Lehrkräften selbst mobilisiert wurden. Ziel der Argumentation ist in diesem Fall die Ablehnung einer neu eingeführten Maßnahme zur Begabungsförderung mit Hinweis auf den Umstand, dass Übungszeit verloren geht. Dieser Umstand wird nur durch die Schlussregel zum Argument, dass aufgrund der fehlenden Übungszeit schlechtere Schul- und letztlich Abiturnoten zu erwarten sind (ohne diesen Hinweis wäre der Schluss nicht nachvollziehbar); die Relevanz dieser Schlussregel ergibt sich wiederum aus ihren Bezügen zu Vorstellungen einer guten und gerechten Schule – in diesem Fall eine staatsbürgerliche Schulwelt. Kritische Auseinandersetzungen mit dieser Argumentation setzen an unterschiedlichen Stellen an. So wird von anderen Lehrkräften das Faktum selbst in Frage gestellt werden, dass „Zeit zum Üben fehlt“, weil – im konkret vorliegenden Fall – Kompensationsmaßnahmen ergriffen wurden. Es kann aber auch die Relevanz oder Validität der Schlussregel hinterfragt werden, womit

letztlich eine andere „Schulwelt“ relevant gesetzt wird, in der nicht zentralstaatliche Prüfungsergebnisse, sondern Inspiration und Begeisterung für die Sache zählen. Auf dieser Grundlage ergeben sich nun konkrete Anhaltspunkte dazu, wie Unterscheidungen pädagogisch relevant und semantisch besetzt werden. Beide Argumentationsstränge beziehen sich auf der Oberfläche auf „Leistungsstärke“ – es sind die „guten Schüler*innen“, die profitieren, und die Schwachen, die zu verlieren drohen. Nur verstehen sie verschiedene Dinge unter „Leistung“; in einem Fall geht es um Prüfungsergebnisse, im anderen Fall um Eigeninitiative, Kreativität, Interesse und Engagement.

Abbildung 3: Beispiel für ein den Projektzielen angepasstes argumentatives Mapping, in Anlehnung an Toulmin. In schwarz ist ein Argument gegen eine neu eingeführte Maßnahme abgebildet, in grau/kursiv sind mögliche Einwände gegen dieses Argument angeführt; in grau/nicht kursiv eingefügt sind die Unterscheidungen, die in den Argumentationen (in diesem Fall implizit) relevant werden.

In bisher durchgeführten Projekten wurde neben solchen argumentativen Mappings auch mit Mappings zur situativen Einbettung von Wissensformen gearbeitet (siehe für ein Beispiel Abbildung 4 auf Seite 61). In diesen wurden die Situationen nachgezeichnet, in der die Lehrkräfte sich und ihre Schule eigentlich sehen, wenn sie für oder gegen die zur Diskussion stehenden Maßnahme Stellung ergreifen. Im Gegensatz zu Clarkes inventarisierender Vorgehensweise sollen diese situativen Mappings die *Grenzen* der professionellen pädagogischen Situation angemessen widerspiegeln. Abgebildet werden also nur Akteur*innen, Objekte und Wissensformen, die auch tatsächlich zur begründeten Bestimmung der Situation sowie zur kritischen oder rechtfertigenden Auseinandersetzung mit ihr mobilisierbar sind. Die Grenzen des

Mappings sind in diesem Sinne die Grenzen des Analysehorizonts. In diesen Maps spiegelt sich etwa der Umstand deutlich wider, dass die Problematisierungen der Lehrkräfte sich stark um die Stimmung im Kollegium sowie um das Schulprofil im Vergleich zu umliegenden „Konkurrenzschulen“ drehen. Prinzipiell denkbare, aber von den Lehrkräften in ihren Argumentationen nicht aufgegriffene Situationselemente wurden in die Mappings aufgenommen, aber ausgegraut, um ihren marginalisierten Status wiederzugeben. So spielen Gender oder Bildungsungleichheiten in den Erzählungen der Lehrkräfte keine Rolle. Diese Aspekte sind aber offenkundig für die Bewertung der zur Diskussion stehenden Maßnahme relevant und im Rahmen etablierter „Schulwelten“ auch legitim als Argumente anzuführen. Sie wurden daher in situativen Mappings berücksichtigt. Das Ziel situativer Mappings besteht darin, die Situation, in der sich Lehrkräfte sehen, als argumentativen Möglichkeitsraum abzubilden. Insofern funktionieren situative Mappings in der qualitativen Analyse als Repertoire für die deutlich stärker strukturierten argumentativen Mappings: Die in ersteren repräsentierten Elemente bilden einen Wissensfundus ab und können in letzteren mit einer argumentativen Funktion versehen auftauchen.

Abbildung 4: Beispiel für ein situatives Mapping. Das Ziel besteht in einer möglichst vollständigen Abbildung "schulweltlich" denkbarer Objekte, Akteure und Wissensbestände, die in Argumentationen einfließen (können). Die Darstellung wird nur geringfügig vorstrukturiert, wo es die empirisch anzutreffenden Problematisierungen Assoziationen nahelegen. Übergeordnet bleibt das Anliegen, die Situation als argumentativen Möglichkeitsraum abzubilden.

3.3. Projektskizzen

Die empirischen Beiträge der Habilitationsschrift basieren auf insgesamt vier Projekten, in denen die beschriebenen empirischen Vorgehensweisen mit unterschiedlichen Schwerpunkten umgesetzt wurden. Die Projekte a) bis c) sind jeweils in mehrere der Beiträge eingeflossen [4, 5, 6, 9, 10, 12]. Projekt d) liegt Beitrag 8 zugrunde.

a) Fremd- und Selbstbilder von „Hochbegabten“ im Kontext sozialer Ungleichheiten (2012-2013)

Dieses Projekt wurde als Ergänzungsprojekt zu einem Kooperationsprojekt zwischen der Universität Frankfurt und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe konzipiert und durchgeführt.³² Im Zentrum stand die Frage nach dem Wechselspiel von sozialen Hintergründen und biographischen Selbstentwürfen von als hochbegabt gelabelten Kindern und Jugendlichen. Diese Frage hatte sich im Zuge des Kooperationsprojekts zunehmend aufgedrängt. Um sie zu beantworten, wurden eine Fragebogenerhebung sowie mehrtägige Schulbesuche an einer süddeutschen und einer österreichischen Schule für „Hochbegabte“ durchgeführt. An beiden Schulen wurden Vollerhebungen durchgeführt. Sowohl vor als auch nach der Fragebogenerhebung wurden Schulbesuche an beiden Standorten durchgeführt. In deren Rahmen wurden unstrukturierte Interviews mit Lehrkräften und Schüler*innen geführt, die vor allem dem Zweck dienten, die Fragebogenerhebung vor- und nachzubereiten. In der Nachbereitung wurde versucht, überraschende Muster aus der Fragebogenerhebung zu erklären bzw. zu validieren (so etwa der überraschend hohe Anteil an „Schüler*innen mit Migrationshintergrund“ an den „Hochbegabteinrichtungen“). Die Analyse der qualitativen Materialien (Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle) erfolgte auf Basis der dokumentarischen Methode. Das Projekt kann als Ausgangspunkt gelten, von dem aus sich die leitenden Fragen für das Habilitationsprojekt ergeben haben. So hat sich in der Analyse der erhobenen Daten eine hohe soziale Selektivität der untersuchten Einrichtungen gezeigt, aber auch eine fehlende „Erklärungskraft“ von Variablen wie „Migrationshintergrund“. In den begleitenden Interviews zeigen sich die Formen, in denen (Hoch-)Begabungen von den Schüler*innen als Ressource zur Entwicklung von Selbstbildern und von Lehrkräften

32 Das Projekt „Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis Hochbegabter. Eine Prozessanalyse von Bildungsverläufen in der Perspektive themenzentrierter qualitativer Interviews“ hatte eine Gesamtlaufzeit von 2009 bis 2013. Die in die vorliegende Habilitation eingeflossene Zusatzstudie wurde im Herbst 2012 konzipiert und im Frühjahr 2013 durchgeführt.

als Ansatz zur Erklärung von Bildungsverläufen wie auch zur Gestaltung des schulischen Alltags genutzt wird.

b) Lehr-Forschungsprojekt zu pädagogischem Unterscheidungswissen (2014-2016)

Das zentrale Forschungsinteresse dieses mehrsemestrigen Lehr-Forschungsprojekts³³ lag darin, Formen pädagogischen Unterscheidens in migrationsgesellschaftlichen Kontexten vergleichend über verschiedene pädagogische Kontexte hinweg zu untersuchen. Empirischer Kern des Projekts waren zwei Interviewstudien. Die erste dieser Studien folgte grosso modo dem klassischen Vorgehen zur Rekonstruktion „subjektiver Theorien“ (Groeben u. a. 1988): Ausgehend von einem ersten problemorientierten Gespräch wurden mittels Struktur-Lege-Techniken die Erklärungsmodelle für schulische Erfolge und Misserfolge rekonstruiert und in Folgeinterviews validiert. Der Fokus lag auf der Sekundarstufe. Aus den insgesamt sieben Interviews ergeben sich unter anderem Einsichten zu den (komplexen und „verwobenen“) pädagogischen Verwendungsweisen von Kategorien wie Migrationshintergrund oder Begabung. Für die zweite Interviewstudie wurde aufbauend auf diesen ersten Erfahrungen ein eigenes Interviewformat entwickelt (siehe Abschnitt 3.2.b). Insgesamt wurden Interviews mit 14 Pädagog*innen geführt (sechs Elementarbereich, acht Primarstufe). Für die Auswahl der Interviewpartner*innen wurden des Weiteren die Kriterien Region (städtischer und ländlicher Raum), Geschlecht und Alter/Berufserfahrung herangezogen. Auf dieser Basis ist reichhaltiges Interviewmaterial zustande gekommen, das unter anderem zur Analyse der situativen Problembezüge spezifischer Klassifikationsweisen genutzt werden konnte. Für die Analyse wurde in den ersten Projektphasen mit der dokumentarischen Methode gearbeitet. Diese Analyse wurde dann zu einem späteren Zeitpunkt mittels Mappingverfahren noch einmal vertieft und theoretisch neu eingebettet.

c) Sekundäranalyse der TIMSS-2015 Lehrkräfteerhebung (2017)

Die Erkenntnisse aus den genannten qualitativen Interviewstudien lassen keine Aussagen zur Häufigkeit bestimmter Klassifikationslogiken und zur deren Verteilung

³³ Das Projekt wurde im Rahmen des MA Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführt. Für die Umsetzung wurde von der Forschungskommission der PH Karlsruhe eine finanzielle Unterstützung gewährt. Esther Becker, Lena Böhme, Melanie Geiselman, Sebastian Herbold und Katharina Kaluza haben an der Konzeption und Durchführung der Interviewstudien in verschiedenen Phasen des Projekts mitgewirkt.

über die verschiedenen Bereiche der Schullandschaft hinweg zu. Daher wurde aufbauend auf den Befunden aus den vorangegangenen Projekten und mit dem Ziel einer ersten Quantifizierung der beobachteten Muster 2017-2018 eine Sekundäranalyse von Daten aus der TIMSS-2015 Lehrkräftebefragung durchgeführt. TIMSS ist eine der zentralen internationalen Bildungsvergleichsstudien, die im Vierjahresrhythmus unter Leitung der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) durchgeführt wird. Begleitend zu Leistungstests im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften werden umfassende Kontextdaten von Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen erhoben. Die Daten aus diesen Begleiterhebungen haben den großen Vorteil, international und über die Zeit vergleichbare Aussagen zu Problemwahrnehmungen pädagogischer Akteur*innen, relevanten Rahmenbedingungen und Handlungsstrategien zu ermöglichen. Der Nachteil für die Forschungsinteressen des Habilitationsprojekts liegt vor allem in der Form der ausschließlich psychometrisch ausgerichteten Messtechniken. So konnten auf Basis geometrischer Datenanalysen (Multiple Korrespondenzanalyse) zwar grundlegende Muster klar herausgearbeitet werden: Wie Lehrkräfte ihre Schule, ihre Schüler*innen und deren Eltern wahrnehmen, hängt eng mit ihren professionellen Selbstverständnissen, mit ihrer beruflichen Zufriedenheit und auch mit ihren Unterrichtsstrategien zusammen. Diese Zusammenhänge lassen sich – in Verbindung mit Einsichten aus qualitativen Interviews – als fixierte Narrative interpretieren; markantes Beispiel dafür ist das Brennpunktschulen-Narrativ. Eine methodologisch zufriedenstellende Quantifizierung, die eine Analyse der Zusammenhänge von kognitiven und sozialen Räumen erlaubt, steht allerdings noch aus.

d) Konflikte im Kollegium einer „Anti-Brennpunktschule“ (2019-2020)

Das vierte und letzte empirische Projekt, das Eingang in die vorliegende Habilitation gefunden hat, hat seinen Ausgang von einem Konflikt im Kollegium eines süddeutschen Gymnasiums genommen. Ausführlichere Erläuterungen zu diesem Projekt sind Beitrag 8 zu entnehmen. Von seiner Anlage her handelt es sich um ein zweiphasiges Projekt, das sich in einem ersten Schritt den Problementwürfen und Argumentationen der Lehrkräfte gewidmet hat. Die aktuell noch laufende zweite Phase ist den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Schüler*innen gewidmet. In Phase 1 wurde nach ersten Schulbesuchen zunächst eine Fragebogenerhebung im Kollegium durchgeführt. Befunde aus dieser Erhebung wurden als Grundlage für Fokusgruppen und Einzelinterviews genutzt. Diese

qualitativen Interviewdaten wurden mittels Mappingtechniken analysiert. Auf dieser Grundlage zeigen sich unter der Oberfläche der Diskussionen unterschiedliche Vorstellungen einer „guten und gerechten Schule“ und vor allem auch Formen der Situationswahrnehmung, die mit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive zunächst wenig gemein zu haben scheinen. Die Explikation von Gerechtigkeits- und Bewertungslogiken und die Verschiebung von Problematisierungen ergeben sich damit als naheliegende Ansatzpunkte für die Gestaltung eines reflexiven Forschungs-Praxis-Dialogs. Die Befunde aus diesem Projekt illustrieren gleichzeitig auch die Wirkmächtigkeit von übergeordneten Narrativen – die in der vorliegenden Schule dominante Selbstwahrnehmung als „Anti-Brennpunktschule“ funktioniert quasi als Kontrastfolie für ein Verständnis gegenläufiger Narrative zu Schulen in „benachteiligten sozialen Lagen“.

4. Synopse der Einzelbeiträge: Inhalte und Ergebnisse im Überblick

Der folgende Abschnitt stellt die Einzelbeiträge der kumulativen Habilitationsschrift kursorisch vor. Die Beiträge sind in vier Textgruppen sortiert. Textgruppe 1 widmet sich rassismustheoretischen Fragen, aus denen sich die Stoßrichtung des übergeordneten Erkenntnisinteresses ergibt. Die Textgruppen 2 und 3 sind jeweils einer gegenwärtig einflussreichen „verwobenen Kategorie“ gewidmet („Begabung“ und „Migrationshintergrund“). Textgruppe 4 diskutiert regimetheoretische Perspektiven als sozialtheoretische Ansatzpunkte für die Analyse und Reflexion der politischen Einbettung pädagogischer Unterscheidungen. In ihrem Zusammenspiel besprechen die Einzelbeiträge pädagogische Unterscheidungen damit umfassend als spezifische Wissensformen im Spannungsfeld von politischen Ordnungen, sozialen Ungleichheiten, wissenschaftlichen Klassifikationen sowie professionellen und organisatorischen Eigenlogiken pädagogischer Praxis.

4.1. Textgruppe 1: Vom Problem des Rassismus zur Logik pädagogischer Unterscheidungen

Textgruppe 1 umfasst vier Texte, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten rassismustheoretischen Perspektiven auf pädagogische Unterscheidungen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten widmen. Neben grundlegenden Fragen zum Verhältnis von Rassismus und Bildungsungleichheiten wird dabei auch die Problematik der historischen und politischen Kontextualisierung sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion aufgeworfen. Die Beiträge 3 und 4 schlagen die Brücke zu konkreten, sozialstrukturell, organisatorisch und politisch eingebetteten pädagogischen Unterscheidungsweisen.

Der im Band „Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren“ (Rieger-Ladich und Grabau 2017) erschienene Beitrag „Illusion der Andersartigkeit“ (Horvath 2017a) lotet das Potenzial Bourdieuscher Perspektiven für die Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlichen Bildungsungleichheiten aus. Er argumentiert, dass Rassismus implizites Leitthema der Bourdieuschen Soziologie ist. Bourdieu legt diese These terminologisch nahe, wenn er wiederholt vom Problem des *Klassenrassismus* (Bourdieu 2001b) oder vom *Rassismus der Intelligenz* (Bourdieu 1993) spricht – beides Konzepte, die fundamentale Anliegen seines Forschungsprogramms zum Ausdruck bringen. Im Kern geht es um das Verhältnis von Klassifikation und sozialem Raum, von symbolischen und sozialen Ordnungen und um die Frage, wie im weitesten Sinne „kulturelle“ Unterscheidungen in naturalisierende Erklärungen einfließen, die letztlich

dazu dienen, soziale Ungleichheiten zu legitimieren. Diese Schlagseite der Bourdieuschen Soziologie geht in der deutschsprachigen Rezeption häufig verloren. Nach wie vor wird Bourdieu wahlweise als Subjekt-, als Sozialstruktur-, oder auch als Milieutheoretiker, kaum jemals aber als Rassismustheoretiker gelesen.

Für die Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Bildungszusammenhängen fehlt der Bourdieuschen Rassismustheorie allerdings eine wesentliche Komponente. Der Beitrag argumentiert, dass sich dieses Manko aus den spezifischen historischen Kontexte der stark nationalstaatlich organisierten Sozialforschung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ergibt. Auch Bourdieus Analysen sind von einem deutlich erkennbaren „methodologischen Nationalismus“ gezeichnet (Wimmer und Schiller 2002; Wimmer und Glick-Schiller 2003; Horvath 2012), der mit einer fehlenden Aufmerksamkeit für Prozesse der Ethnisierung einhergeht. Damit zeichnet sich die Herausforderung ab, die Analyse von „Klassenrassismus“ und „Rassismus der Intelligenz“ um eine Auseinandersetzung mit postkolonialen Wissens- und Gesellschaftsordnungen anzureichern. Zur „Illusion der Chancengleichheit“ tritt in migrationsgesellschaftlichen Kontexten eine „Illusion der Andersartigkeit“ – das Problem von ethnisierenden Grenzziehungen, von Vorstellungen kultureller Zugehörigkeit und Verschiedenheit.

Die historischen Kontexte und (impliziten) politischen Positionierungen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktionen rücken im Beitrag „Anti-Rassismus“ (Horvath 2019d) ins Zentrum des Interesses. Dieser Text (erschieden im Band „Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich“, Kranebitter und Reinprecht 2019) präsentiert eine thesenhafte Reflexion der historischen Entwicklung der deutschsprachigen Migrationsforschung und der Etablierung „konventioneller“ Formen der Problematisierung und Theoretisierung der sozialen Welt. Im Fokus steht die Rolle von Rassismuskonzepten im Feld der deutschsprachigen Nachkriegssoziologie. Es lässt sich ein paradoxer Anti-Rassismus ausmachen. Einerseits wird die Ablehnung von Rassismus zum moralisch-politischen Grundkonsenses liberaler Nachkriegsstaaten, andererseits wird Rassismus als theoretisches Konzept weitgehend abgelehnt. Diese Ablehnung geht mit einer spezifischen Form der Positionierung zu politischen Ordnungen der Nachkriegsära einher (Christ und Suderland 2014; Kranebitter und Horvath 2015): „Bezugnahmen auf Rassismuskonzepte wurden zum Tabu, weil sie erstens als Verharmlosung der NS-Gräuel abgetan wurden und weil sie zweitens die Erzählung eines fundamentalen Bruchs zwischen NS-Regime und liberalem Staat konterkariert hätten“ [2, S. 481].

Für die deutschsprachige Migrationsforschung war diese Konstellation in mehreren Hinsichten folgenreich. Sie schlägt sich beispielsweise im bis heute verbreiteten Mythos von der „Stunde Null“ der Gastarbeit nieder. Migration wurde vielfach als neuartiges Phänomen konstruiert, eine Sichtweise, die bedeutende historische Pfadabhängigkeiten ebenso unterschlägt wie sie den Gegenstandsbereich der Migrationsforschung auf eine eng abgesteckte Epoche und bestimmte Formen der transnationalen Mobilität einschränkt. Auch für die internationale Theoriebildung zum Phänomen Rassismus ergeben sich Implikationen; diese war lange Jahre von einem starken Fokus auf die postkolonialen Aspekte rassistischer Wissensordnungen konzentriert, „eugenische“ Elemente, die im Post-NS-Kontext zwangsläufig größeres Gewicht haben, fanden weniger Beachtung. Die Negierung von Rassismus als Analyseperspektive hat auch Folgen für die Möglichkeiten der Soziologie, die eigene Wissensproduktion in ihrer gesellschaftlichen Einbettung zu reflektieren. Der paradoxe Anti-Rassismus der deutschsprachigen Sozialforschung sollte sich schließlich – Jahrzehnte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs – unter anderem in der Form niederschlagen, die der Kategorie des „Migrationshintergrund“ gegeben wurde, die Thema von Textgruppe 3 ist.

Wie der Text davor wird auch der Beitrag „Flucht, Rassismus, Bildung“ (Horvath 2019a), erschienen im Band „Flucht – Bildung – Integration?“ (Baader, Freytag und Wirth 2019), aufgrund seines programmatischen und positionierenden Charakters in seiner Einleitung als „essayistisch“ charakterisiert. Beide Texte stellen Versuche der Selbstverortung in einem komplexen Forschungsfeld dar. In diesem Beitrag wird das Foucaultsche Konzept der Problematisierung als heuristischer Ausgangspunkt für rassismustheoretische Analysen vorgeschlagen. Rassismus ist demnach nicht seinen *Inhalten*, sondern seiner *Form* und seiner *Funktion* nach als spezifische, explizit moderne Art und Weise zu bestimmen, eigentlich nicht gerechtfertigte soziale Ungleichheiten zu erklären und dadurch zu legitimieren. Auf dieser Grundlage skizziert der Beitrag ein Forschungsprogramm, das sich entlang von vier Thesen entspinnt: der Unumgänglichkeit rassismustheoretischer Reflexion in modernen Bildungssystemen, der Privilegierung von Unterscheidungswissen als Forschungs- und Reflexionsgegenstand, der Notwendigkeit interdisziplinärer Perspektiven und der Forderung von neuen Formen eines Dialogs zwischen Bildungsforschung und pädagogischer Praxis. Textgruppe 1 schließt mit dem Beitrag „Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen“ (Horvath 2019b), der im Band „Bildung und Konventionen“ (Imdorf, Leemann und Gonon 2019) erschienen ist. Dieser Text geht der Frage nach, wie die in den Beiträgen davor umrissene Problemstellung konventionentheoretisch bestimmt und

bearbeitet werden kann. Obwohl nicht explizit als rassismustheoretisch ausgewiesen folgen Anliegen und Argumentation der dargestellten Logik: Der Blick wird auf historisch geformte „verwobene Kategorien“ gerichtet, die in pädagogischen Settings strukturell relevant werden und auf diesem Weg Ungleichheitseffekte entfalten können. Anhand von Interviews mit Pädagog*innen wird die argumentative und die situative Einbettung professioneller Unterscheidungen diskutiert. Pädagogische Klassifikationen erweisen sich nicht nur als vielfältig mit Gerechtigkeitsvorstellungen verwoben, sondern auch als von den antinomischen Handlungsanforderungen pädagogischer Praxis gezeichnet. Mit außerpädagogischen Wissens- und Sozialordnungen verwobene Kategorien werden so etwa für den verstehenden Zugriff auf individuelle Kinder, für die Erklärung von Bildungserfolgen und -misserfolgen und für stereotype Formen der Unterscheidung von Schüler*innen mobilisiert. Gleichzeitig gehen sie mit der Abgrenzung von professionellen Zuständigkeitsbereichen und der Delegation von pädagogischer Verantwortung in den familiären bzw. außerschulischen Bereich einher.

4.2. Textgruppe 2: Begabung, Leistung und Elite

Textgruppe 2 wendet sich mit „Begabung“ einer Unterscheidung zu, die stark pädagogisch konnotiert scheint, sich aber als komplex überformte soziale Kategorie erweist, die vielfältig mit politischen Ordnungen, biographischen Konstellationen und wissenschaftlicher Wissensproduktion verwoben ist. Die Beiträge in dieser Textgruppe zeichnen Elemente der bildungspolitischen und pädagogischen Konjunkturen nach, die sich in der Entwicklung der Kategorie der Begabung seit dem frühen 20. Jahrhundert niedergeschlagen haben. Wechselbezüge zwischen der Entwicklung dieser Kategorie und den wechselnden Vorstellungen von Leistungs- und Elitefähigkeit in bildungspolitischen Diskursen markieren ein zentrales Moment dieser Dynamiken.

Der Beitrag „Die doppelte Illusion der Hochbegabung“ (Horvath 2014a) ist in einem interdisziplinärem Projekt- und Publikationskontext entstanden (Hoyer, Haubl und Weigand 2014). Vor dem Hintergrund einer stark erziehungswissenschaftlich und psychologisch geprägten akademischen Debatte umreißt er „Begabung“ als spezifisch soziologischen Gegenstand. Der Beitrag greift das Bourdieusche Bild der *illusio* auf – verstanden als handlungsstrukturierende Leitvorstellungen davon, was in einem spezifischen Praxiskontext „auf dem Spiel steht“, Vorstellungen, die sich zwar aus den sozialen Feldern ergeben, in denen sie gelten, die aber gleichzeitig die sozialen Verhältnisse teilweise verschleiern, die ihnen zugrunde liegen. Auf Basis quantitativer und qualitativer Forschungsarbeiten in mehreren „Hochbegabtschulen“ (siehe

Abschnitt 3.3.a) diskutiert der Text die politischen und biographischen Projekte, die sich rund um solche „illusionären“ Vorstellungen von Begabung entfalten.

Auf politischer Ebene zeigt sich deutlich die Beharrlichkeit der „Illusion der Chancengleichheit“, die sich in anhaltenden Mustern des sozial selektiven Zugangs zu Einrichtungen der Begabtenförderung äußert. Für die frühe, stark eugenisch geprägte Begabungsförderung konnten diese Ungleichheiten noch als Beleg für die eigenen Gerechtigkeits- und Erklärungslogiken gelten; erst in den Nachkriegsjahren werden sie auf breiter Basis als problematisch anerkannt und somit rechtfertigungs- und erklärungsbedürftig. In Abgrenzung sowohl zu Ansätzen, die Diagnoseschwierigkeiten als Ursache der sozialen Selektivität der schulischen Begabtenförderung vermuten, als auch zu Versuchen, diese Benachteiligungen kulturalisierend zu erklären, schlägt der Beitrag eine relationale und diskurstheoretische Perspektive auf Begabung vor. Für eine solche wird zu einer Schlüsselfrage, über welche Wege Begabungskonzepte selbst soziale Wirksamkeit entfalten – nicht zuletzt, indem sie für individuelle Schüler*innen zum Ankerpunkte einer biographischen Illusion werden können, die subjektiv sinnstiftend wirkt und eine Grundlage für die Arbeit an Selbstbildern und Lebensentwürfen bietet. Die Möglichkeiten zu einer solchen Sinnstiftung durch Begabungsdiagnosen sind sozial ungleich verteilt, weil sowohl die Fremdzuschreibung von Begabung als auch die situativen Ressourcen zur entsprechenden Selbstidentifikation gegebene Ungleichheitsordnungen widerspiegeln.

Der im Sammelband „Begabung und Gesellschaft“ (Böker und Horvath 2018) erschienene Beitrag „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht“ (Horvath 2018a) wendet die in Beitrag 4 („Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen“) präsentierte konventionentheoretische Perspektive auf pädagogische Begabungsunterscheidungen an. Der Text schlägt vor, Unterscheidungen als konventionengestützte argumentative und situative Koordinationsleistungen zu fassen, die auf die antinomische Struktur professioneller pädagogischer Praxis ebenso verweisen wie auf pädagogische und politische Gerechtigkeitsvorstellungen. Als empirische Grundlage dient dasselbe Interviewmaterial wie in Beitrag 4. Der Fokus liegt auf Lehrkräften der Primarstufe, weil der Diagnose von Begabungen in dieser Phase der Schullaufbahn mutmaßlich besondere Bedeutung zukommt. In ihr werden erste Leistungsbeurteilungen notwendig und möglich, die sowohl für die Entwicklung von Selbstbildern und Lebensentwürfen als auch für die Vorbereitung des folgenreichen Übergangs in die Sekundarstufe bedeutsam sind.

Trotz ihres dem Augenschein nach genuin pädagogischen Charakters trägt die Kategorie der Begabung die Spuren der spannungsreichen Konventionalisierungsarbeit, aus der sie hervorgegangen ist. Sie ist politisch-moralisch prekär, weil mit ungelösten Rechtfertigungsproblemen konfrontiert, und gleichzeitig mit einem anthropologisch-ontologischen Dilemma konfrontiert, weil sich in pädagogischen Situationen die Potenziale, die sie klassifizieren soll, definitionsgemäß noch nicht gezeigt haben müssen. Pädagogische Formen der Unterscheidung nach Begabung erweisen sich entsprechend als prekäre und hybride Formen der sozialen Klassifikation, die von Vagheit und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet sind. Begabung funktioniert ähnlich wie Migrationshintergrund als eine „verwobene Kategorie“, auf die Lehrkräfte etwa zur typisierenden Charakterisierung von Schüler*innen oder zur Erklärung von Bildungsverläufen zurückgreifen. Als pädagogische Unterscheidungsform ist sie nicht zuletzt deswegen grenzwertig, weil sie einen Bereich markiert, der als immer schon außerhalb des eigenen professionellen Einflussbereichs liegend vorgestellt wird. „Begaben“ können Lehrkräfte nun einmal nicht.

Der dritte Beitrag in dieser Textgruppe („Begabung, Elite und soziale Ungleichheit – ungelöste Gerechtigkeitsfragen“) rückt verstärkt die politische Einbettung pädagogischer Unterscheidungen in den Fokus. Der Beitrag erscheint in einem interdisziplinären Handbuch zu Begabung und Begabungsförderung. Er wendet sich den politischen Gerechtigkeitslogiken zu, die pädagogische Begabungsvorstellungen an soziale Ungleichheiten koppeln. Eine gehaltvolle Auseinandersetzung mit den Gerechtigkeitsproblemen der Begabungsförderung erfordert einen komplexen Ungleichheitsbegriff. Zum einen kann soziale Ungleichheit nicht auf die Verteilung von Ressourcen reduziert werden; vielmehr geht es auch darum, Prozesse der Zuteilung von sozialen Positionen in den Blick zu nehmen, insbesondere jener Positionen, die mit gesellschaftlicher Gestaltungsmacht einhergehen. Zum anderen gilt es, Bildungsungleichheit als eigenständiges Phänomen ernst zu nehmen, das mit gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsordnungen eng verwoben ist, diese aber nicht einfach „widerspiegelt“ oder „reproduziert“. Pädagogische Differenzierungen sind vielfältig mit außerpädagogischen Ungleichheiten verbunden, müssen diese aber stets der Eigenlogik von Bildungseinrichtungen folgend prozessieren und rekodieren. „Leistung“ erweist sich in diesem Zusammenhang als Schlüsselkategorie. In der Produktion und Bewertung von Leistung liegt der meritokratisch unterfütterte Kern schulischer *Elitebildung*. Wie Begabung ist aber auch die Kategorie der Leistung mehrdeutig und kann daher mit ganz unterschiedlichen Vorstellungen einer guten und gerechten Schule einhergehen. Eine soziologische Bildungsforschung steht vor der

Herausforderung, ausgehend von gegebenen Formen der pädagogischen Unterscheidung und Bewertung von Leistung die häufig indirekten und nicht intendierten Mechanismen der Bildungsbenachteiligung zu rekonstruieren. Daraus ergibt sich die auch in anderen Beiträgen festgehaltene Forderung nach neuen Formen eines Wissenschaft-Praxis-Dialogs. Der Frage, wie dieser abstrakt formulierte Anspruch konkret eingelöst werden kann, nähert sich der abschließende Beitrag dieser Textgruppe an.

Der Text „In der Anti-Brennpunktschule“ erscheint in einem Sammelband zu diversitätssensibler Lehrer*innenbildung und präsentiert erste Befunde des in Abschnitt 3.3.d beschriebenen Projekts. In den Auseinandersetzungen und Problembeschreibungen der Lehrkräfte an der untersuchten Schule sticht das Fehlen von Unterscheidungen ins Auge – Schule und Schüler*innen werden im Kontrast zu aktuellen Heterogenitätsdiskursen als weitgehend homogen beschrieben. Einer soziologischen Perspektive scheinen damit Anschlusspunkte und Gegenstand zu fehlen. Der Beitrag diskutiert, inwiefern die Analyse von pädagogischem Unterscheidungswissen auch in diesem Kontext einen sinnvollen Zugriff ermöglicht, nicht nur analytisch, sondern vor allem auch, um Ansatzpunkte für einen kritisch-konstruktiven Dialog zwischen soziologischer Forschung und pädagogischer Praxis zu identifizieren. Die Nicht-Unterscheidungen der Lehrkräfte erweisen sich bei näherer Betrachtung als komplexes soziales Phänomen. Leistung bleibt als Leitunterscheidung präsent, verweist aber auf ganz verschiedene Vorstellungen einer „guten und gerechten Schule“. Die Argumentationen der unterschiedlichen Positionen ergeben sich letztlich aus ihrer Verankerung in verschiedenen Schulwelten. Diese pluralen Leistungsvorstellungen sind verbunden mit Situationswahrnehmungen, die quer zu einem soziologischen Erkenntnisinteresse stehen: Die Probleme, die Lehrkräfte sehen, betreffen Aspekte wie die Stimmung im Kollegium oder das Profil der Schule; Gerechtigkeits- und Ungleichheitsfragen spielen dagegen keine wahrnehmbare Rolle. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich für die soziologische Begleitforschung die doppelte Aufgabe ab, zugrunde liegende Vorstellungen von Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit zu explizieren und auf dieser Grundlage die Erweiterung und Verschiebung von Problematisierungen zu ermöglichen. Als Dreh- und Angelpunkt für einen so ausgerichteten Dialog zwischen pädagogischer Praxis und Sozialforschung bieten sich *schulische Leistungsordnungen* an. Die zentrale Frage wäre im gegebenen Kontext also, wie die zur Diskussion stehende Maßnahme die Möglichkeiten von Schüler*innen verändert, Leistung zu zeigen und als leistungsfähig anerkannt zu werden. Diese Frage vermittelt zwischen einem soziologischen Erkenntnisinteresse (an

den sozialen Grundlagen und Folgen von Leistungsunterscheidungen) und den Sichtweisen von Lehrkräften (für die Leistung als Kernkategorie pädagogischer Differenzierung stets relevant bleiben muss). Der Beitrag schließt mit dem Hinweis, dass die vorgeschlagene kombinierte Analyse- und Dialogstrategie erst recht in schulischen Kontexten relevant wird, die von ganz anders gearteten Narrativen geprägt sind. Wenn auch unter umgekehrten Vorzeichen geht es auch in (vermeintlichen) Brennpunktschulen darum, Logiken pädagogischer (Nicht-)Unterscheidungen offen zu legen und dominante Problematisierungen empirisch fundiert zu erweitern und zu verschieben.

4.3. Textgruppe 3: Migrationshintergrund als pädagogische Kategorie

Die dritte Textgruppe wendet sich der migrationsgesellschaftlichen Schlüsselkategorie „Migrationshintergrund“ zu, die in aktuellen pädagogischen Diskursen in gewisser Weise als Gegenkategorie zu jener der Begabung funktioniert. Die ersten zwei Texte „Migrationshintergrund“ (Horvath 2017b) und „Migration Background“ (2019) stecken die Konturen dieser Kategorie im Spannungsfeld von Politik, Statistik, Sozialwissenschaften und Pädagogik ab. Diese beiden Beiträge sind insofern als eine Einheit zu sehen, als sie dieselben empirischen Befunde präsentieren. Sie gewichten diese aber teilweise unterschiedlich und betten sie theoretisch verschieden ein; da sie sich in dieser Hinsicht nicht nur wiederholen, sondern auch ergänzen, wurden beide in die Textsammlung aufgenommen.

Der Text „Migrationshintergrund“ organisiert seine Argumentation rund um das Konzept der Differenzordnung (Perchinig und Troger 2011). Ausgehend von dieser Heuristik diskutiert er zunächst die historischen und politischen Kontexte, in denen sich Migrationshintergrund als eine der prägenden Kategorien heutiger Bildungsdiskurse durchsetzen konnte. Migrationshintergrund trägt als Unterscheidungsform die Spuren der Tabuisierung von „völkischen“ und offen rassifizierenden Klassifikationen nach 1945; er kann als Kompromissformel gelesen werden, die es erlauben soll, eine eigentlich ethnisierte Gruppe ohne Rückgriff auf offen ethnisierende Indikatoren identifizierbar zu machen. Entgegen seiner offiziellen Definition konfundiert Migrationshintergrund als pädagogische Kategorie immer schon drei Bedeutungsdimensionen: (i) tatsächlich migrationsbezogene Aspekte, (ii) Vorstellungen von ethnischer Zugehörigkeit und Andersartigkeit sowie (iii) Konzepte sozialer Benachteiligung. Diese Vermengung von Bedeutungen ist folgenreich, weil sie zu

Ausblendungen und Verkürzungen in der Problematisierung von Bildungsprozessen und -verhältnissen führt.

Diese allgemeinen Muster werden im Beitrag „Migration Background“ (Horvath 2019c) noch einmal aufgegriffen, aber in zwei relevanten Hinsichten unterschiedlich theoretisch gerahmt. Erstens wird der spezifische Charakter von „Migrationshintergrund“ als implizit ethnisierender Kategorie in den Fokus gerückt. Dieser spezifische Charakter ist sozialtheoretisch folgenreich, weil er zu der Frage führt, aus welcher Art von Grenzziehungspraktiken sich eine solche Form der Klassifikation ergeben kann. Aktuelle Arbeiten zu Boundary-Making (Lamont und Molnár 2002; Wimmer 2013) konzipieren ethnische Kategorien in aller Regel als Ergebnis und Gegenstand strategischer Praktiken von sich explizit als ethnisch definierenden Akteur*innen. Kategorie, Gruppenzugehörigkeit und Agency fallen in diesen Konzeptionen ineinander. Diese Grundannahme scheint im Fall einer Kategorie wie „Migrationshintergrund“ nicht plausibel. Der Artikel argumentiert, dass gerade in solchen Konstellationen der Analyse von professionellen Wissenspraktiken ein hoher analytischer Stellenwert zukommt. Zweitens kontrastiert der Artikel die Kategorie Migrationshintergrund stärker im Bezugs- und Vergleichskontext von statistischer und wissenschaftlicher Klassifikation (Bowker und Star 2000; Desrosières 2011; Diaz-Bone 2016) und charakterisiert die beschriebene Konfundierung in der pädagogischen Lesart der Kategorie als Form einer prototypischen Klassifikation (Rosch 1983). Die Durchsetzung von „Migrationshintergrund“ als Leitkategorie kann vor diesem Hintergrund als Moment eines umfassenden Prozesses der Kulturalisierung sozialer Ungleichheiten gelesen werden, der politische wie sozialwissenschaftliche Wissensordnungen bis heute prägt und der eng mit den migrationsgesellschaftlichen Dynamiken der vergangenen Jahrzehnte verbunden ist.

Die in den beiden ersten Beiträgen dieser Textgruppe thematisierten diskursiven Transformationen schlagen sich in stabilen bildungspolitischen und pädagogischen Narrativen nieder. Bevor diese im letzten Beitrag dieser Textgruppe besprochen werden, wendet sich der Text „Exploring the Social Spaces of Higher Education“ (Mundt und Horvath 2018) methodologischen Fragen zu, die für eine quantitative Analyse von Wissensordnungen von Belang sind.³⁴ In bildungssoziologischen Kontexten sind derzeit Verfahren der statistischen Datenanalyse dominant, die den diskurs- und sozialtheoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit nicht angemessen sind – variablensoziologische Ansätze, die die Kategorien und

34 Der in Ko-Autorschaft verfasste Beitrag baut empirisch auf dem Dissertationsprojekt von Fabian Mundt auf. Als Ko-Autor war ich insbesondere für die wissenschaftstheoretische und methodologische Rahmung und Einbettung der präsentierten Analyseverfahren zuständig.

Klassifikationen immer schon voraussetzen, die es eigentlich zu entschlüsseln gilt. Im hier vertretenen methodologischen Verständnis liegt die Rolle und die entscheidende Stärke quantifizierender Verfahren aber eher in der Exploration und Identifikation von Mustern und Regelmäßigkeiten, aus denen sich Rückschlüsse auf zugrunde liegende Logiken ziehen lassen. Für solche Zwecke geeignet sind vor allem Verfahren der geometrischen Datenanalyse, die neben ihrer explorativen Ausrichtung auch dem relationalen Charakter der untersuchten Phänomene gerecht werden. Die in diesem Beitrag näher besprochene multiple Korrespondenzanalyse zielt darauf ab, Ähnlichkeiten und Zusammenhänge zwischen kategorialen Variablen als Distanzen in einem niedrigdimensionalen Raum abzubilden. Das topologische Denken, das diesem Verfahren zugrunde liegt, gewinnt in den Sozialwissenschaften außerhalb von Frankreich erst langsam an Bekanntheit. Der Beitrag stellt das statistische Vorgehen in seinen methodologischen Grundlagen, seiner mathematischen Formulierung und seiner praktischen Umsetzung vor. Er weist unter anderem darauf hin, dass sich aus der geometrischen Datenanalyse auch innovative Perspektiven für die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden ergeben. Für die thematischen Zusammenhänge der vorliegenden Habilitation ergeben sich zwei konkrete Anwendungsszenarien geometrischer Datenanalyse: zum einen die Rekonstruktion von Wissensräumen (also die Abbildung von Assoziationen zwischen Wissensformen), zum anderen die Relationen zwischen Wissensordnungen und sozialen Räumen. Beide kommen in der empirischen Analyse des anschließenden Beitrags zum Tragen. Der Artikel „Fixed narratives and entangled categories“ (Horvath 2018b) argumentiert, dass rund um verwobene Kategorien wie „Migrationshintergrund“ über die letzten Jahre wirkmächtige bildungspolitische und pädagogische Narrative entstanden sind, die sich bereits in den in anderen Beiträgen besprochenen qualitativen Befunden deutlich abgezeichnet haben. Der Artikel geht der Frage nach, ob sich diese Narrative auch quantitativ als im Bildungsfeld verbreitete Diskursmuster ausmachen lassen. Diese Frage kann auf Basis bestehender Daten nur näherungsweise beantwortet werden; für den vorliegenden Text wurde eine Sekundäranalyse der TIMSS-2015 Begleiterhebungen durchgeführt. Einbezogen wurden Items zu Wahrnehmungen der befragten Lehrkräfte von ihren Schüler*innen und deren Eltern, zu beruflicher Zufriedenheit und professionellem Selbstverständnis sowie zu didaktischen Strategien. In multiplen Korrespondenzanalysen zeigen sich eindeutige Muster in den Antworten auf diese Fragen. Es zeichnet sich ein eindimensionaler Raum ab, dessen negatives Ende fast idealtypisch das „Brennpunktschulen-Narrativ“ widerspiegelt. Diese Narrative

sind zudem deutlich mit den sozialen Hintergründen der Schüler*innen korreliert, mit denen Lehrkräfte zu tun haben.

Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, Phänomene in ihrer Wechselwirkung zu analysieren, die in der Sozialforschung häufig voneinander isoliert besprochen werden. In erster Linie ist dabei an die vielfältigen Wechselbezüge zwischen pädagogischen und politischen Ordnungen zu denken. Im Beitrag werden mehrere Hinsichten diskutiert, in denen sich migrationspolitische Dynamiken der letzten Jahre in pädagogischen Praxiskontexten niederschlagen. Beispielsweise führt die Hierarchisierung internationaler Migrationsregime (Engbersen u. a. 2017) dazu, dass „Migration“ in Bildungszusammenhängen einen zunehmend unscharfen und uneinheitlichen pädagogischen Bedeutungshorizont hat. Gleichzeitig bringen politische Diskurse Kategorien hervor, die von Pädagog*innen aufgegriffen und genutzt werden, um in dieser neuen Unübersichtlichkeit handlungsfähig bleiben zu können; dies scheint um so drängender, als die massive Politisierung von Migrationsfragen (Hammar 2007; Brug 2015) mutmaßlich zu einer verstärkten Verunsicherung von Lehrkräften führt (die in qualitativen Interviews beispielsweise an Rückfragen zur Angemessenheit von ethnisierenden Kategorien bemerkbar wird). Die beschriebenen Muster sind nicht nur migrationspolitisch zu rahmen, sie sind auch bildungspolitisch folgenreich und schlagen sich beispielsweise darin nieder, dass Initiativen zur Förderung „leistungsstarker“ Schüler*innen in aller Regel getrennt von Programmen zur Unterstützung von „Schulen in benachteiligten sozialen Lagen“ konzipiert und durchgeführt werden.

4.4. Textgruppe 4: Von pädagogischen Unterscheidungen zu politischen Ordnungen

Die beiden Beiträge der letzten Textgruppe gehen der Frage nach, wie die Auseinandersetzung mit pädagogischen Logiken und Praktiken mit der Analyse politischer Ordnungen verbunden werden kann. Die grundlegende Problematik ist in einigen der Beiträge in den ersten drei Textgruppen bereits angelegt. Speziell in den derzeitigen migrationsgesellschaftlichen Kontexten markiert die Entschlüsselung des Wechselspiels von Politik und Pädagogik ein relevantes Desiderat, weil Bildungssysteme und pädagogische Praxis nicht nur vielfältig von politischen und sozialen Transformationsprozessen betroffen sind, sondern auch auf zahlreiche Arten und teilweise verschlungenen Wegen Wirksamkeit für die Verteilung von Lebenschancen entfalten.

Den Begriff des Regimes zum Ausgangspunkt dieser Überlegungen zu machen, liegt im Kontext der aktuellen internationalen Migrationsforschung nahe. Die vielfältigen Bezugnahmen auf Regimeterminologie in diesem Feld (von „Migrationsregime“ und „Grenzregime“ bis zu „Deportationsregime“) gehen zwar mit theoretischem Klärungsbedarf einher. In Summe kann die Hochkonjunktur von Regimetheorien in der Migrationsforschung aber als eine Antwort auf ein breit wahrgenommenes Problem gedeutet werden: Wie können die komplexen, widersprüchlichen, umstrittenen und folgenreichen Prozesse theoretisiert werden, durch die aktuelle Migrationsordnungen gestaltet, stabilisiert und transformiert werden (Amelina, Horvath und Meeus 2016)? Regimetheoretische Bezugnahmen in der internationalen Migrationsforschung können aber auch als mehr oder weniger bewusster Bruch mit der für das Feld lange charakteristischen (und in Beitrag 2 besprochenen) Form der Positionierung zu politischen Debatten und Projekten der Nachkriegsjahrzehnte gelesen werden.

Der Text „Re-thinking the politics of migration“ ist als einleitender Artikel zu einer Special Issue von *Migration Studies* erschienen (Horvath, Amelina und Peters 2017).³⁵ Er kontextualisiert das Aufkommen von Regimekonzepten in der Migrationsforschung und identifiziert vier distinkte Entwicklungslinien, über die Regimebegrifflichkeiten in die internationale Migrationsforschung Eingang gefunden haben. Diese Entwicklungslinien unterscheiden sich in ihren sozialtheoretischen, epistemologischen und methodologischen Orientierungen deutlich voneinander. Während beispielsweise Regimekonzepte aus dem Feld der Internationalen Beziehungen vorwiegend *supra-* und *internationale* Normen und Regelungen zur Koordination zwischen Staaten (verstanden als genuine politische Akteure) fokussieren, zielt der in sozialpolitischen Forschungsfeldern vorherrschende Regimebegriff auf die komparative Analyse von *nationalen* Arrangements aus wohlfahrtsstaatlichen Institutionen, Familien- und Haushaltsordnungen und Arbeitsmarktkonfigurationen. Im Gegensatz zu diesen beiden Ansätzen bestimmen an Foucaultschen Gouvernementalitätsstudien orientierte Regimeanalysen ihren Gegenstand stärker praxeologisch und diskurstheoretisch. Regulationstheoretisch inspirierte Arbeiten schließlich konzentrieren sich auf soziale Dynamiken der politischen Ökonomie, wie sie sich exemplarisch am Bruch zwischen fordistischen und postfordistischen gesellschaftlichen Konfigurationen ergeben.

Trotz weitreichender Unterschiede zeichnen sich auch bedeutende Parallelen zwischen diesen verschiedenen Regimeperspektiven ab; es sind diese Gemeinsamkeiten, aus denen sich ihr analytisches Potenzial für die Auseinandersetzung mit professionellen

35 Als Erstautor war ich für die Konzeption der Argumentation verantwortlich und insbesondere mit der Darstellung der sozialtheoretischen Entwicklungslinien regimetheoretischer Perspektiven in der Migrationsforschung inklusive der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen diesen betraut.

Wissensordnungen und damit auch ihre Relevanz für die vorliegende Arbeit ergibt: (1) Regimetheoretische Perspektiven eint eine Konzentration auf die Komplexitäten, Kontingenzen und Kontextualitäten politischen Steuerungsprozesse; in den Blickpunkt rückt damit unter anderem die Rolle verschiedener professioneller Praxisfelder für die politische Gestaltung sozialer Verhältnisse. (2) In der Analyse dieser Prozesse wird spezielles Augenmerk auf epistemische Ordnungen (Klassifikationen, Normen, Werte ...) gelegt – woraus sich auch die Forderung nach epistemologischer und methodologischer Reflexivität ergibt. (3) Diskursive Formationen und normative Ordnungen werden dabei gezielt mit einer theoretischen Sensibilität für Fragen von Macht und Ungleichheit verbunden. Der Artikel diskutiert die Implikationen dieser geteilten regimetheoretischen Orientierungen mit Fokus auf die internationale Migrationsforschung. Für die Übersetzung in die in dieser Arbeit umrissene neopragmatische Forschungsperspektive ergeben sich zahlreiche produktive Ansatzpunkte, von der politischen Aushandlung konventioneller Wissensformen (etwa der Kategorien „Begabung“ und „Migrationshintergrund“) hin zu Praktiken der Kritik und Rechtfertigung von pädagogischen Formen der Klassifikation (die beispielsweise routinemäßig auf die „verborgenen“ politischen Grundlagen und Folgen von Unterscheidungsweisen rekurrieren).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die Auseinandersetzung mit professionellen Wissensformen und -ordnungen die Forderung, gezielt die Schnittstellen, Wechselspiele und Überlappungen zwischen Praxisfeldern zu identifizieren und auszuloten. Der abschließende Beitrag „Regimes of Intersection“ plädiert entsprechend für eine intersektionale Erweiterung von Regimekonzepten.³⁶ (Ähnlich argumentieren auch Di Stasio und Solga (2017), dass Perspektiven notwendig sind, die das Feld der Bildung als ein „interconnected regime“ in den Blick nehmen, das eng mit wohlfahrtsstaatlichen Arrangements und sozialen Ungleichheiten zusammenhängt.) Die Forderung nach einer solchen Erweiterung hat eine doppelte Stoßrichtung. Einerseits müssen Regimeanalysen verstärkt die Übergänge und Wechselspiele zwischen sozialen Feldern in den Fokus rücken, um migrationsgesellschaftliche soziale Verhältnisse angemessen theoretisieren zu können. Andererseits ergeben sich auch für das Verständnis von Intersektionalität wichtige Implikationen; in den Fokus rücken neben den Wechselwirkungen von sozialstrukturellen „Differenzlinien“ (wie „Class“,

36 Dieser Beitrag ist in gleichberechtigter Ko-Autor*innenschaft verfasst. Er bezieht Forschungsarbeiten beider Autor*innen aufeinander, die in ihrem Zusammenspiel die Potenziale einer intersektionalen Analyse von Wissensordnungen, Institutionen und sozialen Ungleichheiten in aktuellen Migrationskontexten illustrieren. Dazu dienen unter anderem auch die in den anderen Beiträgen der Habilitation präsentierten Argumente und Befunde.

„Race“ und „Gender“) nun erstens das spannungsreiche Zusammenspiel von institutionell im liberalen Nationalstaat verankerten politischen Rationalitäten und zweitens die Wechselwirkungen und -bezüge von diversen sozialen Praxisfeldern für die Gestaltung und Implementation politischer Steuerungsformen. Erst eine auf diese mehrfachen Wechselspiele konzentrierte Sozialforschung – so das Argument – kann die Emergenz und die Effekte von migrationsgesellschaftlichen Regierungsformen angemessen analysieren. Der Text schlägt *Boundaries* (verstanden als sozio-kognitive Formen der Klassifikation) und *Borders* (verstanden als Regierungstechnologien bzw. als Dispositive der politischen Regulation) als Ankerpunkt solcher Analysen vor. Für die Weiterentwicklung des in der vorliegenden Habilitationsschrift dargestellten Forschungsprogramms wird so eine zentrale forschungsstrategische Herausforderung erkennbar – aber auch die breitere sozialtheoretische Bedeutung der Analyse pädagogischer (und anderer professioneller) Wissensordnungen. So werden die in den Beiträgen dieser Habilitationsschrift besprochenen Befunde zu pädagogischem Unterscheidungskwissen im Artikel genutzt, um zu illustrieren, wie die Berücksichtigung von „außerpolitischen“ Praxisfeldern das Verständnis der sozialen Konsequenzen politischer Maßnahmen und Ordnungen fördern kann.

5. Ausblick: Konturen einer neopragmatischen Wissenssoziologie

Der Begriff des „pädagogischen Unterscheidungskwissens“ spielt in aktuellen bildungswissenschaftlichen Debatten eine Schlüsselrolle. Er markiert ein mehrfaches Rätsel, das eine zufriedenstellende Bestimmung und Analyse aktueller Bildungsungleichheiten ebenso in den Blickpunkt rückt wie die Frage nach Rolle, Verantwortung und Nutzen von Sozialforschung. Im Lauf der Forschungsarbeiten, die in die vorliegende Textsammlung eingeflossen sind, hat sich im Umgang mit diesen Schwierigkeiten eine Analysehaltung herauskristallisiert, die am treffendsten als neopragmatisch zu bezeichnen ist. Der folgende abschließende Abschnitt argumentiert skizzenhaft, dass der zentrale Mehrwert einer solchen neopragmatischen Perspektive darin liegt, produktive und kohärente *forschungsleitende Heuristiken* für die soziologische Analyse von Wissensordnungen und Wissensformen bereitzustellen.³⁷ Konkret stecken die vier Konzepte der *Konvention*, der *Situation*, der *Prüfung* und des *Regimes* einen heuristischen Rahmen ab, der im Vergleich zu bestehenden (wissens-)soziologischen Ansätzen entscheidende Verschiebungen vornimmt und neuartige theoretische und empirische Zugriffe auf Wissenspraktiken in ihrer mehrfachen sozialen Einbettung erlaubt.³⁸

Was mit der Nutzung dieser Konzepte als Leitheuristiken gemeint ist, lässt sich in einem ersten Schritt am neopragmatischen Kernbegriff der *Konvention* illustrieren. Das analytische Potenzial zeichnet sich in diesem Fall insbesondere im Vergleich zum in weiten Teilen der Wissenssoziologie vorherrschenden Begriff der „Konstruktion“ ab. Auch in der Auseinandersetzung mit pädagogischen Unterscheidungen herrscht die

37 Der systematischen Arbeit an und mit heuristischen Leitkonzepten wird in der empirischen Sozialforschung traditionell wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Kleining 1991; Kleining und Witt 2000; Abbott 2004; Nickles 2006). Heuristiken sind, technisch gesprochen, Verfahren zur explorativen und kreativen Bearbeitung von Problemen bei unvollständiger Informationslage (Kleining 1991). Im Kontext der Sozialforschung dienen Heuristiken der *Öffnung von Empirie* (Kleining und Witt 2000), sie sollen also neuartige Formen der Problematisierung sozialer Phänomene ermöglichen. Zweitens sollen sie erlauben, empirischer Forschung *Richtung und Kohärenz zu geben* (Abbott 2004), also disparate empirische Befunde theoretisch fundiert einzuordnen und begründbare Verbindungen zwischen ansonsten getrennt verhandelten Themen und Gegenständen herzustellen. Heuristiken können als *Leitkonzepte* dienen, wenn und insofern sie ein Forschungsprogramm begrifflich so auf den Punkt bringen, dass ein permanenter Brückenschlag zwischen theoretischen Grundannahmen und empirischen Forschungsprozessen möglich wird.

38 Der mit diesen Heuristiken abgesteckte analytische Rahmen geht als ein zentrales übergreifendes Ergebnis aus den präsentierten Arbeiten hervor – insbesondere für die chronologisch späteren Beiträge waren die folgenden Überlegungen aber auch schon während des Forschungsprozesses prägend.

Tendenz vor, Kategorien vorwiegend als lebensweltlich und institutionell verankerte *soziale Konstruktionen* in den Blick zu nehmen (Bräu und Fuhrmann 2015; Budde 2015; Hertel und Pfaff 2015; Schieferdecker 2016). Was genau von wem mit welchen Mitteln und welchen Folgen „konstruiert“ wird, bleibt dabei auffällig unterbestimmt: Die Rolle von Sozialforschung konzentriert sich darauf, soziale Kategorisierungen aufzuzeigen und unter Hinweis auf ihren prinzipiell konstruierten Charakter kritisch zu hinterfragen (Hacking 2001).³⁹ Diese Formen der sozialwissenschaftlichen „Entschleierung“ (und teilweise auch Denunziation) gehen nicht über Kritikformen hinaus, wie sie mittlerweile in alltäglichen, medialen und politischen Diskursen weit verbreitet sind (Barthe u. a. 2016). Diese Konstellation ist nicht zuletzt deswegen sozialtheoretisch unbefriedigend, weil sie die Rolle von Sozialforschung in Relation zu den diskutierten Konstruktionen nicht zu berücksichtigen erlaubt – in einem doppelten Sinn: Weder ist ihre unhintergehbare Involviertheit und Performativität im Verhältnis zur Konstruktion ihres eigenen Gegenstand beschreib- und reflektierbar, noch wird ihr gesellschaftlicher Mehrwert für die Auseinandersetzung mit diesen Konstrukten deutlich.

Im Gegensatz zum Begriff der Konstruktion spielt jener der Konvention in der traditionellen Wissenssoziologie eine randständige Rolle (siehe etwa Berger und Luckmann 1966; oder auch Keller 2011). Eine umfassende Diskussion des Begriffs der Konvention ist an dieser Stelle nicht möglich (für eine ausführliche Diskussion siehe Batifoulie und de Larquier 2001; Favereau 2008). Seine Nützlichkeit als heuristisches Leitkonzept ergibt sich daraus, dass er eine doppelte Kopplung vornimmt. Einerseits knüpft er epistemische und kognitive Formen unmittelbar an die sozialen Kontexte, in denen sie zum Umgang mit Schwierigkeiten der Koordination in Momenten der

39 Das Problem zeigt sich insbesondere in Spielarten der Wissenssoziologie, wie sie im deutschen Sprachraum im Nachgang zu Mannheim (1929) sowie Berger und Luckmann (1966) nach wie vor prägend sind. Diese Ansätze stehen nicht im Widerspruch oder im Verhältnis eines scharfen Bruchs zu neopragmatischen Blickwinkeln – in einigen Hinsichten erweisen sie sich ganz im Gegenteil als anschlussfähig an französische Epistemologie und klassischen Pragmatismus (Keller 2011). Für die Problematik der vorliegenden Habilitationsschrift zeigen sich aber entscheidende Grenzen dieser Kompatibilität, die sich aus der phänomenologischen Prägung der traditionellen Wissenssoziologie ergeben: Auf einer ontologischen Ebene bleibt die Vorstellung vom in seine Lebenswelt eingebetteten Subjekt leitend. In den Fokus der soziologischen Analyse rücken die Übergänge und Wechselspiele zwischen diesen drei Einheiten (Subjekt, Lebenswelt, Sinngemeinschaft), die aber je für sich als geschlossen und gegeben gedacht werden: *Interaktionen* von Subjekten, *Sozialisation* als Verinnerlichung von äußeren Ordnungen, *Institutionalisierung* als Veräußerlichung von sinnhaften Orientierungen. Als zentrales Bindeglied zwischen diesen Ebenen und Einheiten funktionieren *Typisierungen*, die an die gegenseitigen Erwartungen und Motivlagen von Individuen gekoppelt sind (Schütz 1932).

Ungewissheit hergestellt und/oder herangezogen werden (Lewis 1975). Andererseits und damit zusammenhängend rückt er die Gleichzeitigkeit von *allgemeiner Geltung* und *partikularer Setzung* von Wissensformen ins Zentrum des Interesses: Konventionen sind logisch *und* praktisch, sie sind konstruiert *und* allgemeingültig.⁴⁰ Es ist diese doppelte Kopplung, die konkrete Antworten auf die Frage ermöglicht, was eigentlich konstruiert wird, wenn gestützt auf soziales Wissen gesellschaftliche Wirklichkeit hergestellt wird. Die Analyse von Konventionen in ihrer Einbettung in Praktiken der Begründung und der Kritik erlaubt so nicht nur, Wissen in seiner konkreten Rolle für die Stabilisierung und den Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse zu fassen, sondern auch Fragen von „Wahrheit“, „Wirklichkeit“ und „Gerechtigkeit“ in ihrer Interdependenz zu diskutieren; schließlich müssen sich Konventionen stets sowohl als realistisch und effektiv als auch als moralisch haltbar erweisen, um Bestand zu haben. Für die Beschäftigung mit – beispielsweise – pädagogischen Unterscheidungen ergibt sich ein produktiver Dreischritt: (i) den konventionellen (arbiträren und gleichzeitig verbindlichen) Charakter von konkreten Wissensformen herauszuarbeiten, (ii) die Prozesse ihrer Entwicklung, Etablierung und Veränderung als Ausdruck politischer und sozialer Wissensordnungen nachzuzeichnen und (iii) die Praktiken ihrer Nutzung als für legitim gehaltene, aber stets kritisierbare Ressource in konkreten Handlungszusammenhängen zu rekonstruieren. Zur Diskussion steht in allen drei Hinsichten stets auch die Rolle der Sozialwissenschaften selbst, die wesentlich in die gesellschaftliche Etablierung und Nutzung „konventionellen Wissens“ involviert sind.

Die soziologische Produktivität des neopragmatischen Konventionsbegriffs liegt darin begründet, dass er sich als Antwort auf grundlegende theoretische Fragen ergibt und gleichzeitig ausdrücklich empirisch orientiert ist. In ihm spiegeln sich sozialtheoretische Maximen (etwa zur Pluralität von Wissensordnungen oder zu den kritischen Kompetenzen sozialer Akteur*innen), die unmittelbar in die Konstruktion empirischer Gegenstände einfließen. Diese Eigenschaft zeigt sich eindrucklich auch am zweiten Leitkonzept der *Situation*, auf dessen zentralen Stellenwert in den vorangegangenen Kapiteln wiederholt hingewiesen wurde. Der pragmatische Situationsbegriff ist theoretisch fundiert und definiert: Situationen sind Konstellationen von Akteur*innen, Objekten und Wissen, die unterschiedlicher zeitlicher und sozialräumlicher Reichweite sein können (Diaz-Bone 2017d). Seine wissenssoziologische Relevanz ergibt sich

40 Diese grundlegende Spannung zieht sich durch die verschiedensten Diskursfelder, in denen von Konventionen die Rede ist, von der analytischen Philosophie (Quine 1951; Putnam 1981) und Sprachphilosophie (Lewis 1975) hin zu Rechts- (Marmor 2009) und Politikwissenschaften (Krasner 1982).

durch seine sozialtheoretische Rückbindung an *Probleme* und *Wissen*: Wissen wird in ungewissen Situationen hervorgebracht, in denen Akteur*innen Ideen und Dinge aufeinander beziehen, um Probleme zu bestimmen und zu bearbeiten; dieses Wissen kann solange als wahr gelten, wie es sich zur Bestimmung weiterer unbestimmter Situationen bewährt (Dewey und Bentley 1975; Dewey 2002; 2009).⁴¹ Sozialer Ort, Grundlage, Zweck und Wirksamkeit von Wissen werden damit fundamental anders bestimmt als beispielsweise die phänomenologische Konzentration auf *Lebenswelten* oder das hermeneutischen Postulat von kulturellen *Sinngemeinschaften* nahelegen. Ausgehend von der pragmatischen Kopplung von Situation, Problem und Wissen kann theoretisch fundiert und empirisch produktiv nach den konkreten historisch-politischen Konstellationen gefragt werden, in denen soziale Akteur*innen aus identifizierbaren Problemlagen heraus beispielsweise an der Entwicklung und Etablierung von Kategorien wie Begabung oder Migrationshintergrund mitwirken oder mitgewirkt haben. Oder aber es kann die Frage fokussiert werden, wie einmal etablierte Unterscheidungen im pädagogischen Alltag zu Definition und Bewältigung von problematischen Situationen genutzt werden.

Für die Kontexte dieser Habilitationsschrift bietet sich als drittes Leitkonzept die neopragmatische Figur der *Prüfung* an, um die Brücke zwischen Wissens- und Ungleichheitsordnungen zu schlagen. Der Begriff der Prüfung spielt im neopragmatischen Denken eine zentrale Rolle, die mit der theoriestrategischen Bedeutung des Begriffs der *Forschung* im klassischen Pragmatismus und hier vor allem bei Dewey vergleichbar ist. Nicht umsonst ist von der „sociologie pragmatique“ auch als der „sociologie des épreuves“ die Rede (Barthe u. a. 2016). Sowohl „Forschung“ als auch „Prüfung“ fokussieren Prozesse, die mit der Etablierung und Durchsetzung von sozialen und kognitiven Ordnungen zu tun haben. Für die Beschäftigung mit professionellen Wissensordnungen bietet die Figur der Prüfung dementsprechend wichtige und aufschlussreiche Orientierungspunkte. Unter Prüfungen sind Situationen zu verstehen, in denen „jemand“ oder „etwas“ im Hinblick auf bestimmte Qualitäten eingeordnet oder bewertet wird (Boltanski 2010).⁴² Prüfungen

41 Exemplarisch spiegelt das für die Soziologie der Konventionen bedeutende Analysematerial der Ratgeberliteratur den strategischen Stellenwert dieses Situationsbegriffs wider: erstens, weil Ratgeber genau dadurch zu Ratgebern werden, dass sie Empfehlungen und Prinzipien zur Definition und Bewältigung von schwierigen Situationen formulieren; zweitens, weil sie selbst stets als Kinder ihrer Zeit zu sehen sind, die in spezifischen historischen und politischen Kontexten entstehen, deren Spuren sie auch tragen.

42 Prüfungen können sowohl auf Wirklichkeits- als auch auf Gerechtigkeitsfragen abzielen. An dieser Stelle zeichnet sich eine produktive Schnittstelle zwischen Soziologie der Konventionen/der Kritik und aktuellen Strömungen der Science-and-Technology-Studies ab.

haben einen „konventionellen“ Charakter, weil sie stets eine Spannung zwischen dem Einzelfall und dem Allgemeinen aufweisen. Geprüft werden partikulare Fälle im Hinblick auf anerkannte und verbindliche Kriterien. Prüfungsformate und deren Ergebnisse müssen begründet werden oder zumindest begründbar sein. In Situationen der Prüfung steht daher, mit Boltanski (2010) gesprochen, stets auch zur Diskussion, „wie es um das, was ist, bestellt ist“. In anderen Worten geht es darum, eine immer nur unvollständig erfasste und zu beherrschende Welt semantisch zu fixieren, um Ordnung herzustellen und situationsübergreifende Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Stabilität und Wandel gesellschaftlicher Wirklichkeit ergeben sich aus der kritischen und engagierten Auseinandersetzung mit Formaten und Prozessen der Prüfung.

Das heuristische Potenzial des neopragmatischen Prüfungsbegriffs tritt im Kontext der „Sorting Machine“ Schule klar zutage. Zu fragen ist, wie offizielle Prüfungen im Bildungsfeld gestaltet werden und welche impliziten Prüfungen im schulischen Alltag stattfinden. Darunter fallen auch Prozesse der Selbstsortierung – individuell vorgenommene, aber sozial überformte Prüfungen der eigenen Identität und Position wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit Begabungsdiagnosen sichtbar werden. Zu fragen ist auch, wie in Schulen als egalitär-differenzierenden Organisationen die zentrale Aufgabe gelöst wird, Schüler*innen auf ihre „wahren“ Potenziale zu prüfen, auch wenn diese sich definitionsgemäß zum Zeitpunkt der Prüfung noch nicht entfaltet oder gezeigt haben müssen. In diesem Kontext können auch ausbleibende Prüfungen von Interesse sein – wenn etwa die pädagogische Zuständigkeit für eine solche Potenzialprüfung mit Verweis auf schwierige familiäre Verhältnisse und suboptimale Lernbedingungen zurückgewiesen und an das Elternhaus delegiert wird. Die analytische Stärke der Prüfungsheuristik liegt in allen diesen Fällen darin, unmittelbare Verbindungen zwischen etablierten Wissensformen und sozialen Sortierungen herzustellen.

Für die Beschäftigung mit sozialen Klassifikationen liefert schließlich die Heuristik des *Regimes* eine entscheidende Ergänzung zu den Konzepten der Situation, der Konvention und der Prüfung. Wie in den Beiträgen 13 und 14 dieser Habilitationsschrift dargelegt wird, ist Regime ein mehrdeutiger und vielschichtiger Begriff. Die hier vorgeschlagene Lesart orientiert sich an der Terminologie, die Boltanski in „Soziologie und Sozialkritik“ (2010) einführt: Regime sind demnach institutionell verfestigte Ordnungen sozialer Wirklichkeit, die sich in kumulierten Benachteiligungen bemerkbar machen – oder umgekehrt darin, dass es „immer dieselben sind, die“ in Prüfungen Erfolg haben. Damit ist die entscheidende Frage aufgeworfen, wie es sein kann, dass Prüfungen, die jede für sich als legitim gelten, in ihrer Kombination zu Ergebnissen führen, die als ungerecht kritisiert werden. Zu den Merkmalen eines Regimes zählt

auch, wer Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung von Prüfungen nehmen kann und welche Räume sich für die Analyse wie auch für die Kritik kombinierter und verschränkter Benachteiligungen eröffnen. Der heuristische Wert eines so verstandenen Regimekonzepts liegt erstens darin, dass es dazu drängt, Wechselspiele zwischen sozialen Feldern zu untersuchen, die im gesellschaftlichen Alltag ausgeblendet bleiben – etwa wenn die verwobenen Kategorien Migrationshintergrund und Begabung hinsichtlich ihrer politischen Einbettung untersucht werden. Zweitens unterstreicht er die Notwendigkeit professioneller Reflexivität und gibt dieser eine analytische Richtung; das gilt für die pädagogische Praxis ebenso wie für die Sozialforschung. Diese steht, wie Boltanski formuliert, im Verhältnis zu ihrem Gegenstand notwendig in einer „komplexen Innenposition“ (in einem unhintergehbaren Verhältnis von Affirmation und/oder Kritik zur von ihr untersuchten gesellschaftlichen Wirklichkeit). Ausgehend vom heuristischen Leitkonzept des Regimes können Forschende ihre Rolle aktiv bestimmen – sei es, dass sie als ihre Aufgabe definieren, die „Realität der Realität“ kritisch zu hinterfragen, sei es, dass sie darauf abzielen, das situationsübergreifende und konventionell verfestigte Zusammenspiel von Prüfungsformaten zu dechiffrieren, oder sei es, dass sie zur Neugestaltung von schulischen Arrangements beitragen wollen, indem sie die Spielräume zur kritischen Reflexion und Prüfung bestehender Verhältnisse erweitern und verschieben.

In ihrem Zusammenspiel implizieren die besprochenen vier Leitkonzepte eine spezifische Art der sozialwissenschaftlichen Gegenstandskonstruktion. So kann zum Beispiel die Metapher von Schulen als „Sorting Machines“ als eine konkretisierte forschungsleitende Heuristik gelesen werden, die Aspekte aus den genannten Leitheuristiken kombiniert. Auch der Gegenstand „pädagogisches Unterscheidungs-wissen“, der im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, greift Momente und Elemente aus allen vier Leitheuristiken auf und bezieht sie aufeinander. So wird es möglich, pädagogische Unterscheidungen als Elemente von Wissensordnungen in den Blick zu nehmen, die gerade in aktuellen migrationsgesellschaftlichen Kontexten die beharrliche Virulenz des ebenso wandlungsfähigen wie prekären Problems des Rassismus und seiner sozialwissenschaftlichen Bearbeitung unterstreichen.

6. Literatur

- Abbott, Andrew Delano. 1988. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, Andrew Delano. 1997. „Of Time and Space: The Contemporary Relevance of the Chicago School“. *Social Forces* 75 (4): 1149-1182.
- Abbott, Andrew Delano. 2004. *Methods of discovery: heuristics for the social sciences*. New York: W.W. Norton & Co.
- Aigner, Dennis J. und Glen G. Cain. 1977. „Statistical Theories of Discrimination in Labor Markets“. *Industrial and Labor Relations Review* 30 (2): 175-187.
- Akbaba, Yaliz. 2014. „(Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren“. In *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, herausgegeben von Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe und Sabine Reh, 275-290. Bielefeld: transcript.
- Althusser, Louis. 2010. *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA Verlag.
- Alvesson, Mats und Kaj Sköldbberg. 2013. *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Amelina, Anna, Kenneth Horvath und Bruno Meeus, Hrsg. 2016. *An Anthology of Migration and Social Transformation: European Perspectives*. Cham et al.: Springer.
- Auernheimer, Georg, Hrsg. 2013. *Schiefungen im Bildungssystem: die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Auspurg, Katrin und Thomas Hinz. 2015. *Factorial Survey Experiments*. Thousand Oaks: Sage.
- Baader, Meike und Tatjana Freytag, Hrsg. 2017. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike, Tatjana Freytag und Darijusch Wirth. 2019. *Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bachelard, Gaston. 1980. *Die Philosophie des Nein: Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bachelard, Gaston. 1987. *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes: Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bachelard, Gaston. 1988. *Der neue wissenschaftliche Geist*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baginski, Judith, Günter Müller, Birgit Palzkill, Frank G Pohl und Heidi Scheffel. 2020. *Diversität im Klassenzimmer: Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Barthe, Yannick, Damien de Blic, Jean-Philippe Heurtin, Éric Lagneau, Cyril Lemieux, Dominique Linhardt, Cédric Moreau de Bellaing, Catherine Rémy und Danny Trom. 2016. „Pragmatische Soziologie: Eine Anleitung“. *Soziale Welt* 67 (2): 205-232.
- Batifoulier, Philippe und Guillemette de Larquier. 2001. „Introduction – De la convention et de ses usages“. In *Théorie des conventions*, herausgegeben von Philippe Batifoulier, 9-31. Paris: Economica.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach, Hrsg. 2016. *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Behrmann, Laura, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter A. Berger, Hrsg. 2018. *„Doing Inequality“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Berger, Peter. 1989. „Ungleichheitssemantiken: Graduelle Unterschiede Und Kategoriale Exklusivitäten“. *European Journal of Sociology* 30 (1): 48-60.
- Berger, Peter und Heike Kahlert, Hrsg. 2008. *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa.
- Berger, Peter und Thomas Luckmann. 1966. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- BIM (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung). 2017. *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Böhnisch, Lothar. 2019. *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Böker, Arne und Kenneth Horvath, Hrsg. 2018. *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boltanski, Luc. 2010. *Soziologie und Sozialkritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc und Arnaud Esquerre. 2018. *Bereicherung: eine Kritik der Ware*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 1983. „Finding one's way in social space: a study based on games“. *Social Science Information* 22 (4): 631-680.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 1999. „The Sociology of Critical Capacity“. *European Journal of Social Theory* 2 (3): 359-377.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 2007. *Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Verlag Hamburger Edition.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *Sozialer Raum und „Klassen“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2001a. *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre. 2001b. *Wie die Kultur zum Bauern kommt: über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 2010. *Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2013. *Politik. Schriften zur Politischen Ökonomie 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2017a. *Die männliche Herrschaft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2017b. *Über den Staat: Vorlesungen am Collège de France 1989–1992*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon und Jean-Claude Passeron. 1991. *Soziologie als Beruf: wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchgn zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Luc Passeron. 2007. *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.

- Bourdieu, Pierre und Loïc Wacquant. 2013. *Reflexive Anthropologie*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowker, Geoffrey C. und Susan Leigh Star. 2000. *Sorting Things out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, London: MIT Press.
- Boyer, Robert und Yves Saillard, Hrsg. 2002. *Regulation Theory: The State of the Art*. London, New York: Routledge.
- Brake, Anna. 2012. *Bildung und soziale Ungleichheit: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bräu, Karin und Laura Fuhrmann. 2015. „Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung“. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, herausgegeben von Karin Bräu und Christine Schlickum, 49-64. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg, Michael Meier und Katrin U. Zaborowski. 2012. „Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung“. In *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Friedhelm Ackermann, Thomas Ley, Claudia Machold und Mark Schrödter, 157-175. Wiesbaden: Springer VS.
- Breitenbach, Eva, Walburga Hoff und Sabine Toppe, Hrsg. 2020. *Geschlecht und Gewalt: Diskurse, Befunde und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bremer, Helmut. 2009. „Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität“. In *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger, 287-306. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Svend. 2007. „Could Interviews Be Epistemic?: An Alternative to Qualitative Opinion Polling“. *Qualitative Inquiry* 13 (8): 1116-1138.
- Brinkmann, Svend. 2016. „Methodological Breaching Experiments: Steps toward Theorizing the Qualitative Interview“. *Culture & Psychology* 22 (4): 520-533.
- Brug, Wouter van der, Hrsg. 2015. *The politicisation of migration*. London, New York: Routledge.
- Bryant, Antony. 2009. „Grounded Theory and Pragmatism: The Curious Case of Anselm Strauss“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 10 (3).
- Budde, Jürgen. 2015. „Immer gut dabei, Vito zum Beispiel ...‘. Herstellung passförmiger Männlichkeit in Schule“. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, herausgegeben von Karin Bräu und Christine Schlickum, 167-180. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen. 2020. „Ethnographie von Erziehungspraktiken“. In *Rekonstruktive Erziehungsforschung*, herausgegeben von Arnd-Michael Nohl, 61-79. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen und Angela Venth. 2010. *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Carlson, Sören, Lena Kahle und Denise Klinge. 2018. „Wenn Narrationen nicht zustande kommen ... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (2): 239-262.

- Christ, Michaela und Maja Suderland, Hrsg. 2014. *Soziologie und Nationalsozialismus: Positionen, Debatten, Perspektiven*. Berlin: Suhrkamp.
- Clarke, Adele E. 2003. „Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn“. *Symbolic Interaction* 26 (4): 553-576.
- Clarke, Adele E. 2012. *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, Arno und Werner Helsper. 1996a. „Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen“. In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 9-48. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, Arno und Werner Helsper, Hrsg. 1996b. *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corcuff, Philippe. 2007. *Les nouvelles sociologies: entre le collectif et l'individuel*. 2. Aufl. Paris: Armand Colin.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche: Nannen-Verlag.
- Demirovic, Alex. 1992. „Regulation und Hegemonie. Intellektuelle, Wissenspraktiken und Akkumulation“. In *Hegemonie und Staat. Kapitalistische Regulation als Projekt und Prozess*, herausgegeben von Alex Demirovic, Hans-Peter Krebs und Thomas Sablowski, 128-157. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Demirovic, Alex, Hans-Peter Krebs und Thomas Sablowski, Hrsg. 1992. *Hegemonie und Staat. Kapitalistische Regulation als Projekt und Prozess*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Denzler, Stefan. 2016. „Differenzierung und Integration der pädagogischen Hochschulen. Zur strukturellen Dynamik im schweizerischen Hochschulsystem“. In *Die Organisation von Bildung: soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, herausgegeben von Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin Powell und Michael Sertl, 252-271. Weinheim: Beltz Juventa.
- Derouet, Jean-Louis. 1992. *Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Editions Métailié.
- Derouet, Jean-Louis. 2019. „Die Soziologie der Konventionen im Bereich der Bildung. Wissenschaft, Politik und Gesellschaftskritik in Frankreich am Übergang vom 20. ins 21. Jahrhundert“. In *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*, herausgegeben von Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon, 47-90. Wiesbaden: Springer VS.
- Desrosières, Alain. 2000. „Measurement and Its Uses: Harmonization and Quality in Social Statistics“. *International Statistical Review* 68 (2): 173-187.
- Desrosières, Alain. 2011. *The Politics of Large Numbers: A History of Statistical Reasoning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Desrosières, Alain und Laurent Thévenot. 1979. „Les mots et les chiffres: les nomenclatures socio-professionnelles“. *Economie et statistique* 110 (1): 49-65.
- Dewe, Bernd und Frank-Olaf Radtke. 1993. „Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik“. In *Pädagogisches Wissen*, herausgegeben von Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth, 143-162. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, John. 2002. *Logik: die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, John. 2008. *The Collected Works of John Dewey. Vol. 16: The Later Works*. Herausgegeben von T. Z. Lavine und Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, John. 2009. *Wie wir denken*. 2. Aufl. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, John und Arthur Fisher Bentley. 1975. *Knowing and the known*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Di Stasio, Valentina und Heike Solga. 2017. „Education as Social Policy: An Introduction“. *Journal of European Social Policy* 27 (4): 313–319.
- Diaz-Bone, Rainer. 2006. „Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 7 (1).
- Diaz-Bone, Rainer. 2007. „Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8 (2).
- Diaz-Bone, Rainer. 2011a. „Die Performativität der qualitativen Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 12 (3).
- Diaz-Bone, Rainer. 2011b. „Einführung in die Soziologie der Konventionen“. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, herausgegeben von Rainer Diaz-Bone, 9-41. Frankfurt am Main: Campus.
- Diaz-Bone, Rainer. 2012. „Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault?“ *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 14 (1).
- Diaz-Bone, Rainer. 2016. „Convention Theory, Classification and Quantification“. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 41 (2): 48-71.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017a. „Classifications, Quantifications and Quality Conventions in Markets – Perspectives of the Economics of Convention“. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 42 (1): 238-262.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017b. „Theoretische und methodologische Perspektiven auf Agency und relationale Soziologie im Spannungsfeld zwischen Strukturalismus und Pragmatismus“. In *Netzwerke, Kultur und Agency: Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*, herausgegeben von Heiko Löwenstein und Mustafa Emirbayer, 336-54. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017c. „Warum Performativität? Perspektiven für eine konventionalistische Methodologie der Foucaultschen Diskursanalyse“. *Zeitschrift für Diskursforschung*, Nr. 1/2017: 32-49.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017d. „Relationale Soziologie – Theoretische und methodologische Positionierungen zwischen Strukturalismus und Pragmatismus“. *Berliner Journal für Soziologie* 27 (3-4): 377-403.
- Diaz-Bone, Rainer. 2018a. *Die „Economie des conventions“. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz-Bone, Rainer. 2018b. „Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19 (1-2): 47-61.
- Diaz-Bone, Rainer und Kenneth Horvath. 2019. „Konventionen, epistemische Werte und Kritik: Neopragmatische Perspektiven auf Sozialforschung“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20 (2): 235-251.
- Diehm, Isabell, Melanie Kuhn und Claudia Machold, Hrsg. 2017. *Differenz-Ungleichheit-Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell, Melanie Kuhn, Claudia Machold und Miriam Mai. 2013. „Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit“. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5): 644-656.

- Diewald, Martin und Thomas Faist. 2011. „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten“. *Berliner Journal für Soziologie* 21 (1): 91-114.
- Dijk, Teun A. van. 1995. „Elites, Racism and the Press“. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 25 (1): 86-115.
- Dillman, Don A., Jolene D. Smyth und Leah Melani Christian. 2014. *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method*. 4. Auflage. Hoboken: Wiley.
- Ditton, Hartmut. 2007. „Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit“. In *Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit*, herausgegeben von Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 243-271. Wiesbaden: Springer VS.
- Dodier, Nicolas. 2011. „Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik“. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, herausgegeben von Rainer Diaz-Bone, 69-98. Frankfurt am Main: Campus.
- Doğmuş, Aysun, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril, Hrsg. 2016. *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Domina, Thurston, Andrew Penner und Emily Penner. 2017. „Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines“. *Annual Review of Sociology* 43 (1): 311-330.
- Dosse, François. 1999. *Empire of Meaning: The Humanization of the Social Sciences*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Douglas, Mary. 1991. *Wie Institutionen denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, Émile. 1984. *Die Regeln der soziologischen Methode*. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, Émile und Marcel Mauss. 1993. „Über einige primitive Formen der Klassifikation. Ein Beitrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen“. In *Schriften zur Soziologie der Erkenntnis*, von Émile Durkheim, 169-256. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elrick, Jennifer und Luisa Farah Schwartzman. 2015. „From Statistical Category to Social Category: Organized Politics and Official Categorizations of 'Persons with a Migration Background' in Germany“. *Ethnic and Racial Studies* 38 (9): 1539-1556.
- Emirbayer, Mustafa. 1997. „Manifesto for a Relational Sociology“. *American Journal of Sociology* 103 (2): 281-317.
- Emirbayer, Mustafa und Matthew Desmond. 2015. *The Racial Order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Emirbayer, Mustafa und Jeff Goodwin. 1994. „Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency“. *American Journal of Sociology* 99 (6): 1411-1454.
- Emmerich, Marcus. 2016. „Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit“. In *Die Organisation von Bildung: soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, herausgegeben von Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin Powell und Michael Sertl, 126-146. Weinheim: Beltz Juventa.
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel. 2013. *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel. 2015. „Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft“. In *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, herausgegeben von Maria Dammayr, Doris Graß und Barbara Rothmüller, 227-246. Bielefeld: transcript.

- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel. 2017. „Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung“. In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, herausgegeben von Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold, 103-121. Wiesbaden: Springer VS.
- Engbersen, Godfried, Arjen Leerkes, Peter Scholten und Erik Snel. 2017. „The Intra-EU Mobility Regime: Differentiation, Stratification and Contradictions“. *Migration Studies* 5 (3): 337-355.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2015. „Doing und Undoing Gender in der Schule“. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, herausgegeben von Karin Bräu und Christine Schlickum, 153-166. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Favereau, Olivier. 2008. „The Unconventional, but Conventionalist, Legacy of Lewis's 'Convention'“. *Topoi* 27 (1-2): 115-126.
- Fend, Helmut. 2008. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fleck, Ludwik. 1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1974. *Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1983. *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1991. „Politics and the Study of Discourse“. In *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, herausgegeben von Graham Burchell, Colin Gordon und Peter Miller, 53-72. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. 1996. *Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia*. Berlin: Merve-Verlag.
- Foucault, Michel. 2001. *In Verteidigung der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2006a. *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2006b. *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger. 2009. *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fromm, Martin. 2019. *Diversität in der Schule Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Stuttgart et al.: Waxmann.
- Fuhse, Jan. 2010. „Zu einer relationalen Ungleichheitssoziologie“. In *Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*, herausgegeben von Jan Fuhse und Sophie Mützel, 179-206. Wiesbaden: Springer VS.
- Gabriel, Gottfried. 2015. *Erkenntnis*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Geier, Thomas. 2015. „„Doing Ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht: Thematisierung nationaletnischer Differenz“. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und*

- deren *Interdependenzen*, herausgegeben von Karin Bräu und Christine Schlickum, 123-138. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Geier, Thomas. 2017. „Allen alles anders?! – Schulische Bildung und Heterogenität in der Migrationsgesellschaft“. In *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht*, herausgegeben von Vanessa Albus, Magnus Frank, Thomas Geier und Thomas Geier, 39-62. Berlin Münster: LIT.
- Geißler, Rainer. 2008. „Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen“. In *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, herausgegeben von Peter A. Berger und Heike Kahlert, 2. Auflage, 71-100. Weinheim: Juventa.
- Geißler, Rainer. 2012. „Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen“. In *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik*, herausgegeben von Michael Haller und Martin Niggeschmidt, 193-210. Wiesbaden: Springer VS.
- Geulen, Christian. 2007. *Geschichte des Rassismus*. München: C.H.Beck.
- Ghirardello, Ariane. 2019. „Discrimination as a Convention: A Re-Assessment of the Impact of Social Intervention“. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 44 (1): 119-135.
- Gieryn, Thomas F. 1983. „Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists“. *American Sociological Review* 48 (6): 781-795.
- Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Graff, Ulrike, Katja Kolodzig und Nikolas Johann, Hrsg. 2016. *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht: Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele, Hrsg. 1988. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Guillaumin, Collette. 1995. *Racism, sexism, power, and ideology*. London: Routledge.
- Hachfeld, Axinja, Sascha Schroeder, Yvonne Anders, Adam Hahn und Mareike Kunter. 2012. „Multikulturelle Überzeugungen: Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund?“ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (2): 101-120.
- Hackbarth, Daniel. 2017. *Das Leben im Menschen oder der Mensch im Leben? deutsch-französische Genealogien zwischen Anthropologie und Anti-Humanismus*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Hacking, Ian. 2001. *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hacking, Ian. 2011. *Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften*. Stuttgart: Reclam.
- Haller, Michael und Martin Niggeschmidt, Hrsg. 2012. *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz: von Galton zu Sarrazin: die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hammar, Tomas. 2007. „The Politicisation of Immigration“. In *Immigration and Race Relations. Sociological Theory and John Rex*, herausgegeben von Tahir Abbas und Frank Reeves, 99-110. London: I.B. Tauris.

- Hasse, Raimund und Lucia Schmidt. 2012. „Institutionelle Diskriminierung“. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 883-899. Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, Reinhold, Claude Proeschel und Andrea Szukala. 2017. „The Transformation of Civic and Citizenship Education: Challenges to Educational Governance, Agency and Research – An Introduction“. *JSSE – Journal of Social Science Education* 16 (4): 2-15.
- Hedtke, Reinhold, Andrea Szukala und Claude Proeschel. 2019. „Situation versus Komparation? Eine Skizze zur konventionentheoretischen Methodologie am Beispiel Bürgerschaftsbildung in der Schule“. In *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*, herausgegeben von Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon, 281-307. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner. 1996. „Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“. In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 521-569. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner, Susann Busse, Rolf-Torsten Kramer und Merle Hummrich, Hrsg. 2008. *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner und Rudolf Tippelt, Hrsg. 2011. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*. 58. Beiheft.
- Hertel, Thorsten und Nicole Pfaff. 2015. „Studien zur Konstruktion sozialer Klassenzugehörigkeit im schulischen Feld – eine Perspektive der Bildungsgleichheitsforschung“. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, herausgegeben von Karin Bräu und Christine Schlickum, 263-278. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Hirschauer, Stefan. 2014. „Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten“. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3): 170-191.
- Hofbauer, Susann. 2018. „Das Wissen der Wissensproduzenten. Die diskursive Konstruktion des ‚Lehrwissens‘ zwischen ‚Shulman‘- und ‚Schön‘-Rezeption“. In *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*, herausgegeben von Jeannette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler, 151-169. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hölscher, Barbara. 2008. „Sozialisation, Sozialisationskontexte, schichtspezifische Sozialisation“. In *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, herausgegeben von Herbert Willems, 747-771. Wiesbaden: Springer VS.
- Holzer, Harry J. und Jens Ludwig. 2003. „Measuring Discrimination in Education: Are Methodologies From Labor and Markets Useful?“ *Teachers College Record* 105 (6): 1147-1178.
- Hormel, Ulrike. 2010. „Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem“. In *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, herausgegeben von Ulrike Hormel und Albert Scherr, 173-195. Wiesbaden: Springer VS.
- Hormel, Ulrike und Albert Scherr, Hrsg. 2010. *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: Springer VS.

- Horvath, Kenneth. 2012. „National Numbers for Transnational Relations? Challenges of Integrating Quantitative Methods into Research on Transnational Labour Market Relations“. *Ethnic and Racial Studies* 35 (10): 1741-1757.
- Horvath, Kenneth. 2014a. „Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven auf das Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und biographischen Selbstentwürfen in der Hochbegabtenförderung“. In *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln*, herausgegeben von Timo Hoyer, Rolf Haubl und Gabriele Weigand, 101-123. Weinheim: Beltz.
- Horvath, Kenneth. 2014b. *Die Logik der Entrechtung. Sicherheits- und Nutzendiskurse im österreichischen Migrationsregime*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Horvath, Kenneth. 2014c. „Securitisation, economisation and the political constitution of temporary migration: the making of the Austrian seasonal workers scheme“. *Migration Letters* 11 (2): 154-170.
- Horvath, Kenneth. 2014d. „Policing the Borders of the ‚Centaur State‘: Deportation, Detention, and Neoliberal Transformation Processes—The Case of Austria“. *Social Inclusion* 2 (3): 113-123.
- Horvath, Kenneth. 2016. „Die unbekannten Pfade der Migrationspolitik: Historische, methodische und theoretische Wissenslücken in der Analyse migrationspolitischer Transformationsprozesse“. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41 (S2): 15-36.
- Horvath, Kenneth. 2017a. „Die Illusion der Andersartigkeit: mit Bourdieu zu einer rassismuskritischen Bildungsforschung?“. In *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau, 147-166. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, Kenneth. 2017b. „Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik“. In *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, herausgegeben von Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken, 197-216. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, Kenneth. 2018a. „‚Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.‘ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten“. In *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*, herausgegeben von Arne Böker und Kenneth Horvath, 239-261. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, Kenneth. 2018b. „Fixed Narratives and Entangled Categorizations: Educational Problematisations in Times of Politicized and Stratified Migration“. *Social Inclusion* 6 (3): 237-247.
- Horvath, Kenneth. 2019a. „Flucht, Rassismus, Bildung: Pädagogische Problematisierungen und sozialwissenschaftliche Analyseperspektiven im Kontext aktueller Migrationsdynamiken“. In *Flucht – Bildung – Integration?*, herausgegeben von Meike Baader, Tatjana Freytag und Darijusch Wirth, 63-78. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, Kenneth. 2019b. „Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen. Pädagogisches Kategorisieren zwischen Engagement, Rechtfertigung und Kritik“. In *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*, herausgegeben von Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon, 121-144. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, Kenneth. 2019c. „Migration Background – Statistical Classification and the Problem of Implicitly Ethnicising Categorisation in Educational Contexts“. *Ethnicities* 19 (3): 558-574.

- Horvath, Kenneth. 2019d. „»Anti-Rassismus«. Die deutschsprachige Migrationsforschung und das schwierige Erbe des Nationalsozialismus“. In *Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich*, herausgegeben von Andreas Kranebitter und Christoph Reinprecht, 479-494. Bielefeld: transcript.
- Horvath, Kenneth, Anna Amelina und Karin Peters. 2017. „Re-Thinking the Politics of Migration. On the Uses and Challenges of Regime Perspectives for Migration Research“. *Migration Studies* 5 (3): 301-314.
- Hoyer, Timo, Rolf Haubl und Gabriele Weigand, Hrsg. 2014. *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern: wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln*. Reihe Hochbegabung und pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hübner, Kurt. 1989. *Theorie der Regulation: Eine kritische Rekonstruktion eines neuen Ansatzes der Politischen Ökonomie*. Berlin: edition sigma.
- Hummrich, Merle. 2017. „Diskriminierung im Erziehungssystem“. In *Handbuch Diskriminierung*, herausgegeben von Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel, 337-352. Wiesbaden: Springer VS.
- Imdorf, Christian. 2010. „Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl“. In *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, herausgegeben von Ulrike Hormel und Albert Scherr, 197-219. Wiesbaden: Springer VS.
- Imdorf, Christian. 2011. „Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren“. In *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, herausgegeben von Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth und Matthias Proske, 225-245. Wiesbaden: Springer VS.
- Imdorf, Christian, Regula Leemann und Philipp Gonon, Hrsg. 2019. *Bildung und Konventionen. Die „Economie des Conventions“ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chesseux, Oxana, Marco Frankhauser und Marco Wenger. 2017. „Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (1): 182-194.
- Jessop, Bob. 1990. *State Theory: Putting the Capitalist State in Its Place*. Cambridge: Polity.
- Jessop, Bob. 2002. *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, Bob. 2007. „From micro-powers to governmentality: Foucault's work on statehood, state formation, statecraft and state power“. *Political Geography* 26 (1): 34-40.
- Jessop, Bob. 2010. „Constituting Another Foucault Effect: Foucault on States and Statecraft“. In *Governmentality: Current Issues and Future Challenges*, herausgegeben von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke, 56-73. New York: Routledge.
- Kalthoff, Herbert. 2006. „Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie“. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Werner Georg, 93-122. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Karakayali, Juliane. 2019. „Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule: zur Problematisierung von Vorbereitungsklassen“. BildungGrenzenlos: Forum Deutsch-Förderklassen, Wien.
- Keller, Reiner. 2011. *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleining, Gerhard. 1991. „Heuristik für Psychologie und Sozialwissenschaften“. In *Individuelle und soziale Regeln des Handelns: Beiträge zur Weiterentwicklung*

- geisteswissenschaftlicher Ansätze in der Psychologie*, herausgegeben von Gerd Jüttemann, 197-207. Heidelberg: Asanger.
- Kleining, Gerhard und Harald Witt. 2000. „The Qualitative Heuristic Approach: A Methodology for Discovery in Psychology and the Social Sciences. Rediscovering the Method of Introspection as an Example“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1).
- Knoblauch, Hubert. 2015. „Soziologie als reflexive Wissenschaft“. In *Vom Sinn der Soziologie. Festschrift für Thomas S. Eberle*, herausgegeben von Achim Brosziewski, Christoph Maeder und Julia Nentwich, 25-36. Wiesbaden: Springer VS.
- König, Johannes, Jörg Doll, Nils Buchholtz, Sabrina Förster, Kai Kaspar, Anna-Maria Rühl, Sarah Strauß, Albert Bremerich-Vos, Ilka Fladung und Gabriele Kaiser. 2018. „Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (3): 1-38.
- Kranebitter, Andreas und Kenneth Horvath. 2015. „National Socialism and the Crisis of Sociology“. *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie* 40 (2): 121-128.
- Kranebitter, Andreas und Christoph Reinprecht, Hrsg. 2019. *Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich*. Bielefeld: transcript.
- Krasner, Stephen D. 1982. „Structural Causes and Regime Consequences: Regimes as Intervening Variables“. *International Organization* 36 (2): 185-205.
- Krüger, Heinz-Hermann, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde, Hrsg. 2011. *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2012. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kuhn, Melanie. 2013. *Professionalität im Kindergarten: eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kvale, Steinar. 2006. „Dominance Through Interviews and Dialogues“. *Qualitative Inquiry* 12 (3): 480-500.
- Lamont, Michèle und Virág Molnár. 2002. „The Study of Boundaries in the Social Sciences“. *Annual Review of Sociology* 28 (1): 167-195.
- Lamont, Michèle und Laurent Thévenot, Hrsg. 2000. *Rethinking Comparative Cultural Sociology: Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langer, Robert. 2007. „Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken“. *Erziehung und Unterricht* 166: 301-312.
- Larquier, Guillemette de und Philippe Batifoulier. 2005. „Peut-on suivre de mauvaises conventions? Coordination et Pareto-optimalité“. *Économie appliquée* 58 (1): 5-32.
- Latour, Bruno. 1996. „On actor-network theory: A few clarifications“. *Soziale Welt* 47 (4): 369-381.
- Le Roux, Brigitte und Henry Rouanet. 2004. *Geometric data analysis: from correspondence analysis to structured data analysis*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Leemann, Regula Julia. 2019. „Educational Governance von Ausbildungsverbünden in der Berufsbildung – die Macht der Konventionen“. In *Handbuch Educational Governance*

- Theorien*, herausgegeben von Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 265-287. Wiesbaden: Springer VS.
- Leemann, Regula Julia und Christian Imdorf. 2019. „Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung“. In *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*, herausgegeben von Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon, 3-45. Wiesbaden: Springer VS.
- Leemann, Regula Julia, Christian Imdorf, Justin Powell und Michael Sertl. 2016. „Die Organisation von Bildung aus soziologischer Perspektive“. In *Die Organisation von Bildung: soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, herausgegeben von Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin Powell und Michael Sertl, 9-24. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lemke, Thomas. 1997. *Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg, Berlin: Argument.
- Lemke, Thomas. 2008. *Gouvernementalität und Biopolitik*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Lewis, David K. 1975. *Konventionen: eine sprachphilosophische Abhandlung*. Berlin: de Gruyter.
- Lorenz, Georg, Sarah Gentrup, Cornelia Kristen, Petra Stanat und Irena Kogan. 2016. „Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen“. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1): 89-111.
- Löwenstein, Heiko und Mustafa Emirbayer, Hrsg. 2017. *Netzwerke, Kultur und Agency: Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, Niklas. 2017. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas und Karl Eberhard Schorr. 1982. *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mackian, Sara. 2004. „Mapping Reflexive Communities: Visualizing the Geographies of Emotion“. *Social & Cultural Geography* 5 (4): 615-631.
- Maier, Maja S. 2016. „Organisation und Profession als Referenzpunkte innerschulischer ‚sensemaking‘-Prozesse“. In *Die Organisation von Bildung: soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, herausgegeben von Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin Powell und Michael Sertl, 147-65. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mannheim, Karl. 1929. *Ideologie und Utopie*. Bonn: Cohen.
- Marchal, Emmanuelle. 2020. „Savoirs flous et savoir-faire des employeurs mis en cause. Les limites de la lutte contre la discrimination à l'embauche“. *Sociologie* 11 (1): 55-71.
- Margolin, Leslie. 2018. „Gifted Education and the Matthew Effect“. In *Begabung Und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven Auf Begabung Und Begabtenförderung*, herausgegeben von Arne Böker und Kenneth Horvath, 165-182. Wiesbaden: Springer VS.
- Marmor, Andrei. 2009. *Social conventions: from language to law*. Princeton monographs in philosophy. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Mayring, Philipp. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul, Veronika Kourabas und Matthias Rangger, Hrsg. 2016. *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul und Saphira Shure. 2015. „Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘“. In *Soziale Konstruktionen in Schule und*

- Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, herausgegeben von Karin Bräu und Christine Schlickum, 109-122. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Melter, Claus und Paul Mecheril, Hrsg. 2011. *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Meseth, Wolfgang und Matthias Proske. 2018. „Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschaft- und Praxisorientierung“. In *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*, herausgegeben von Jeannette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler, 19-43. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miles, Robert. 1982. *Racism and Migrant Labour*. London et al.: Routledge.
- Miles, Robert. 1989. *Racism*. London and New York: Routledge.
- Misak, Cheryl J. 2013. *The American Pragmatists*. Oxford: Oxford University Press.
- Moebius, Stephan und Angelika Wetterer. 2011. „Symbolische Gewalt“. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 36 (4): 1-10.
- Morgan, David L. 2020. „Pragmatism as a Basis for Grounded Theory“. *The Qualitative Report* 25 (1): 64-73.
- Müller, Frank J. 2018. *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität: Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, Stefan. 2018. „Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung“. In *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*, herausgegeben von Jeannette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler, 173-185. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mundt, Fabian und Kenneth Horvath. 2018. „Exploring the Complex Social Spaces of Higher Education: On the Uses and Challenges of Geometric Data Analysis and Topological Approaches“. In *Theory and Method in Higher Education Research*, herausgegeben von Jeroen Huisman und Malcolm Tight, 4:103-123. Emerald Publishing Limited.
- Neuweg, Georg Hans. 2014. „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen“. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 2. Auflage, 583-614. Münster: Waxmann.
- Nickles, Thomas. 2006. „Heuristic Appraisal: Context of Discovery or Justification?“ In *Revisiting Discovery and Justification. Historical and philosophical perspectives on the context distinction*, herausgegeben von Jutta Schickore und Friedrich Steinle, 159-182. Dordrecht: Springer.
- Normand, Romuald. 2016. *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Cham et al.: Springer.
- Normand, Romuald, Min Liu, Luís Miguel Carvalho, Dalila Andrade Oliveira und Louis Levasseur, Hrsg. 2019. *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*. Singapore: Springer.
- Oelkers, Jürgen und Heinz-Elmar Tenorth, Hrsg. 1993. *Pädagogisches Wissen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oevermann, Ulrich. 1996. „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 70-182. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Outer, Birgit den, Karen Handley und Margaret Price. 2013. „Situational Analysis and Mapping for Use in Education Research: A Reflexive Methodology?“ *Studies in Higher Education* 38 (10): 1504-1521.
- Peisert, Hansgert. 1967. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Penissat, Etienne, Cécile Brousse, Jérôme Deauvieu, Julien Chevillard, Emmanuelle Barozet und Oscar Mac-Clure. 2016. „From Statistical Categorizations to Ordinary Categorizations of Social Space: History and Legacy of an Original Study Based on a Card Game“. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 41 (2): 135-54.
- Perchinig, Bernhard und Tobias Troger. 2011. „Migrationshintergrund als Differenzkategorie. Vom notwendigen Konflikt zwischen Theorie und Empirie in der Migrationsforschung“. In *Zukunft. Werte. Europa. Die europäische Wertestudie 1990-2010. Österreich im Vergleich*, herausgegeben von Regina Polak, 283-319. Wien: Böhlau.
- Phelps, Edmund S. 1972. „The Statistical Theory of Racism and Sexism“. *The American Economic Review* 62 (4): 659-661.
- Pott, Andreas, Christoph Rass und Frank Wolff. 2018. „Was ist ein Migrationsregime? Eine Einleitung“. In *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?*, herausgegeben von Andreas Pott, Christoph Rass und Frank Wolff, 1-16. Wiesbaden: Springer VS.
- Poulantzas, Nicos. 2002. *Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus*. Hamburg: VSA Verlag.
- Prenzel, Annedore. 2019. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Preuß, Otmar. 1970. *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers*. Weinheim: Beltz.
- Pries, Ludger. 2014. „Migration und Nationalsozialismus – ein immer noch blinder Fleck der Soziologie?“ In *Soziologie und Nationalsozialismus: Positionen, Debatten, Perspektiven*, herausgegeben von Michaela Christ und Maja Suderland, 406-442. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Putnam, Hilary. 1981. „Convention: A Theme in Philosophy“. *New Literary History* 13 (1): 170-183.
- Putnam, Hilary. 2002. *The collapse of the fact/value dichotomy and other essays*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Quine, Willard Van Orman. 1951. „Two Dogmas of Empiricism“. *The Philosophical Review* 60 (1): 20-43.
- Rabe-Kleberg, Ursula. 1996. „Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist ‚semi‘ an traditionellen Frauenberufen“. In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 276-302. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rabenstein, Kerstin, Sabine Reh, Norbert Ricken und Till-Sebastian Idel. 2013. „Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht“. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5): 668-690.
- Rabenstein, Kerstin und Julia Steinwand. 2018. „„Un/doing differences‘ im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19 (1-2): 113-129.

- Radtke, Frank-Olaf. 2016. „Das PISA-Experiment. Über Eigenlogik und Eigennormativität des Erziehungssystems“. In *Die Organisation von Bildung: soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, herausgegeben von Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin Powell und Michael Sertl, 68-88. Weinheim: Beltz Juventa.
- Raters, Marie-Luise und Marcus Willaschek, Hrsg. 2002. *Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Raudenbush, Stephen W. 1984. „Magnitude of Teacher Expectancy Effects on Pupil IQ as a Function of the Credibility of Expectancy Induction: A Synthesis of Findings from 18 Experiments.“ *Journal of Educational Psychology* 76 (1): 85-97.
- Reichert, Jo. 2005. „Order at all Points. Lassen sich Diskursanalyse und Hermeneutik gewinnbringend miteinander verbinden?“ In *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*, herausgegeben von Reiner Keller, 149-178. Konstanz: UVK.
- Reisigl, Martin und Ruth Wodak, Hrsg. 2000. *The semiotics of racism: approaches in critical discourse analysis*. Wien: Passagen.
- Rheinberger, Hans-Jörg. 2013. *Historische Epistemologie zur Einführung*. 3. Auflage. Hamburg: Junius.
- Ricken, Norbert und Sabine Reh, Hrsg. 2018. *Leistung als Paradigma: zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine. 2016. *Bildung – Intersektionalität – Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus. 2016. „Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu“. In *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer (Band 3): Umgang mit Heterogenität und Differenz*, 141-159. Baltmannsweiher: Schneider.
- Rieger-Ladich, Markus und Christian Grabau, Hrsg. 2017. *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, Hans-Günter. 1997. *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Rommelspacher, Birgit. 2011. „Was ist eigentlich Rassismus?“ In *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, herausgegeben von Claus Melter und Paul Mecheril, 25-38. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Rosch, Eleanor. 1983. „Prototype classification and logical classification: The two systems“. In *New Trends in Conceptual Representation: Challenges To Piaget's Theory*, herausgegeben von Ellin Kofsky Scholnick Kofsky Scholnick, 73-86. New Jersey: Erlbaum.
- Rosch, Eleanor. 1998. „Principles of Categorization“. In *Concepts: Core Readings*, herausgegeben von E. Margolis und S. Laurence, 251-270. Cambridge: MIT Press.
- Rose, Nadine. 2012. *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, Robert. 1995. „Critiquing Pygmalion: A 25-Year Perspective“. *Current Directions in Psychological Science* 4 (6): 171-172.
- Rosenthal, Robert und Lenore Jacobson. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ryan, Frank X. 1997. „The ‚Extreme Heresy‘ of John Dewey and Arthur F. Bentley II: Knowing Knowing and the Known“. *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 33 (4): 774-794.
- Scharathow, Wiebke. 2014. *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.

- Scherr, Albert. 2010. „Diskriminierung und soziale Ungleichheiten“. In *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, herausgegeben von Ulrike Hormel und Albert Scherr, 35-60. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, Albert, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel, Hrsg. 2017. *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schieferdecker, Ralf. 2016. *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität: eine rekonstruktive Analyse*. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Schittenhelm, Karin. 2012. „Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung“. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*, herausgegeben von Karin Schittenhelm, 9-30. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Robert und Volker Woltersdorff, Hrsg. 2008. *Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK.
- Scholz, Ingvalde. 2010. *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schütz, Alfred. 1932. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Serres, Michel, Hrsg. 1994. *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Solomos, John. 2002. „Making sense of Racism: Aktuelle Debatten und politische Realitäten“. In *Konjunkturen des Rassismus*, herausgegeben von Alex Demirovic und Manuela Bojadzjev, 157-172. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Staiger, Annegret. 2004. „Whiteness as Giftedness: Racial Formation at an Urban High School“. *Social Problems* 51 (2): 161-181.
- Steinkamp, Günter. 1967. „Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess“. In *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*, herausgegeben von Karlheinz Ingenkamp, 256-276. Weinheim: Beltz.
- Stingelin, Martin, Hrsg. 2003. *Biopolitik und Rassismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stock, Manfred. 2005. *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stoler, Ann Laura. 1995. *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham, London: Duke University Press.
- Storper, Michael, Robert Salais und Robert Salais. 1997. *Worlds of production: the action frameworks of the economy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja. 2016. *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stutts, Lauren, Brenda Moretta Guerrero, Michael O. Brigano, Gregory E. Everett, Angela N. Maupin, Andy V. Pham, John S. Carlson, u. a. 2011. „Pygmalion Effect“. In *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, herausgegeben von Sam Goldstein und Jack A. Naglieri, 1206. Boston, MA: Springer US.
- Su, Dan und Peter M. Steiner. 2020. „An Evaluation of Experimental Designs for Constructing Vignette Sets in Factorial Surveys“. *Sociological Methods & Research* 49 (2): 455-497.
- Supik, Linda. 2014. *Statistik und Rassismus: das Dilemma der Erfassung von Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus.
- Szukala, Andrea. 2016. „The Educational Governance of German School Social Science: The Example of Globalization“. *Journal of Social Science Education* 15 (3): 5-17.

- Szumski, Grzegorz und Maciej Karwowski. 2019. „Exploring the Pygmalion Effect: The Role of Teacher Expectations, Academic Self-Concept, and Class Context in Students' Math Achievement“. *Contemporary Educational Psychology* 59 (Online First).
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2016. „Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort“. *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4): 502-513.
- Tervooren, Anja, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe und Sabine Reh, Hrsg. 2014. *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript.
- Thévenot, Laurent. 1986. „Les investissements de forme“. In *Conventions économiques*, herausgegeben von Laurent Thévenot, 21-71. Paris: Presses Universitaires de France.
- Thévenot, Laurent. 2006. *L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Découverte.
- Thévenot, Laurent. 2011. „Die Pluralität kognitiver Formate und Engagements im Bereich zwischen dem Vertrauten und dem Öffentlichen“. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, herausgegeben von Rainer Diaz-Bone, 255-274. Frankfurt am Main: Campus.
- Tiles, Mary. 2011. „Is Historical Epistemology Part of the ‚Modernist Settlement‘?“ *Erkenntnis* 75 (3): 525-543.
- Tilly, Charles. 1998. *Durable inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Titely, Gavan. 2019. *Racism and media*. Thousand Oaks: Sage.
- Toulmin, Stephen. 2003. *The uses of argument*. Updated ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trautmann, Matthias und Beate Wischer. 2011. *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tukey, John Wilder. 1977. *Exploratory data analysis*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Vandenberghe, Frederic. 1999. „The Real Is Relational': An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu's Generative Structuralism“. *Sociological Theory* 17 (1): 32-67.
- Verdier, Eric. 2019. „Qualitätskonventionen und Regimes staatlichen Handelns: die Umbrüche im marokkanischen Bildungswesen“. In *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*, herausgegeben von Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon, 145-176. Wiesbaden: Springer VS.
- Vock, Miriam und Anna Gronostaj. 2017. *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40.2. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Völker, Susanne und Stephan Trinkaus. 2014. „Klassifikation (classement)“. In *Bourdieu-Handbuch*, herausgegeben von Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein, 148-153. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Voss, Thamar, Olga Kunina-Habenicht, Verena Hoehne und Mareike Kunter. 2015. „Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (2): 187-223.
- Weiß, Anja. 2013. *Rassismus wider Willen: ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, Anja, Cornelia Koppetsch, Albert Scharenberg und Oliver Schmidtke, Hrsg. 2001. *Klasse und Klassifikation: die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Weiss, Rudolf. 1965. *Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung*. Linz: Quirin Haslinger.

- Wellman, Barry. 1983. „Network Analysis: Some Basic Principles“. *Sociological Theory* 1: 155–200.
- Wernet, Andreas. 2009. *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Whiteman, Natasha und Russell Dudley-Smith. 2020. „Epistemological Breaks in the Methodology of Social Research: Rupture and the Artifice of Technique“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 21 (2).
- Wimmer, Andreas. 2013. *Ethnic boundary making: institutions, power, networks*. Oxford studies in culture and politics. New York: Oxford University Press.
- Wimmer, Andreas und Nina Glick-Schiller. 2003. „Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology“. *International Migration Review* 37 (3): 576–610.
- Wimmer, Andreas und Nina Glick Schiller. 2002. „Methodological Nationalism and the Study of Migration“. *European Journal of Sociology* 43 (2): 217-240.
- Wodak, Ruth und Teun A. van Dijk, Hrsg. 2000. *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States*. Klagenfurt/Celovec: Drava.

7. Textsammlung