

Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie

Breidenstein, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 9-20. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Georg Breidenstein

Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie

Disciplinary Characteristics of German Speaking Ethnography in Education

Zusammenfassung

Der Beitrag möchte eine bestimmte Routine ethnographischen Schreibens, die sich in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie etabliert hat, irritieren: Jene Konvention, die Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen als „Daten“ präsentiert und interpretiert, wird auf ihre möglichen Hintergründe sowie auf ihre Implikationen hin diskutiert. Plädiert wird für eine Erweiterung der Repertoires ethnographischen Schreibens, die sich durch den transdisziplinären und internationalen Diskurs anregen lässt.

Schlagworte: Erziehungswissenschaftliche Ethnographie, Ethnographische Autorenschaft

Abstract

This contribution describes and discusses a particular format of ethnographic writing which is identified within German-speaking ethnography in education. The format is characterized by the presentation of pieces of fieldnotes as “data” and by the small scale interpretation of this data. The article asks about the methodological implications of this style of ethnographic writing.

Keywords: Ethnography in Education, Ethnographic Writing

Vorbemerkung: Der folgende Beitrag geht auf einen Vortrag im Rahmen einer Tagung zum Zusammenhang von Ethnographie und Erziehungswissenschaft zurück.¹ Es handelte sich also zunächst einmal um einen Diskussionsbeitrag zum Zwecke der Selbstverständigung unter Ethnologinnen und Ethnologen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Mit der Publikation im Kontext eines Themenheftes zu Interdisziplinarität in der qualitativen Bildungsforschung ist nun möglicherweise das Risiko verbunden, das eigene „Nest“ zu beschmutzen und ethnographisch forschenden Kolleginnen und Kollegen auf die Füße zu treten. Doch ich trete mir zunächst einmal und hauptsächlich selbst auf die Füße, wobei die Reaktionen auf den erwähnten Vortrag mich dazu ermutigt haben, die Thesen auch in dieser Form zur Diskussion zu stellen. Ich bin mir dabei darüber im Klaren, mit den folgenden zugespitzten Überlegungen, weder der differenzierten Praxis ethnographischen Schreibens noch dem Stand der methodologischen Diskussion tatsächlich gerecht zu werden. Ich wäre dementsprechend froh, wenn der Text

als ein Diskussionsbeitrag verstanden werden würde, der darauf zielt, eine gewisse Routine ethnographischen Forschens und Schreibens zu irritieren.

1 Interdisziplinäre Irritationen

Die Ethnographie hat sich in den Erziehungswissenschaften in den letzten 10 bis 15 Jahren als eine zentrale Strategie empirischer Forschung etabliert. Ablesen lässt sich das an zahlreichen Forschungsprojekten und Publikationen. Ethnographische Studien finden sich in allen Feldern erziehungswissenschaftlicher Forschung: in der Schul- und Unterrichtsforschung, in der Kindheits- und Jugendforschung, in sozialpädagogischen Praxisfeldern und in der Erwachsenenbildung.² Seit 2006 finden etwa alle zwei Jahre größere Tagungen zu erziehungswissenschaftlicher Ethnographie statt. Diese Tagungen erfreuen sich großen Zulaufs, greifen aber interessanter Weise auf keinerlei institutionalisierte Basis zurück, sondern finden an wechselnden Orten auf Initiative wechselnder Veranstalter statt. Die Tagungsbeiträge, die in entsprechenden Publikationen dokumentiert sind (vgl. Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel u.a. 2010; Friebertshäuser u.a. 2012; Tervooren u.a. 2014), befassen sich mit spezifischen Problemen ethnographischen Forschens in pädagogischen Feldern, stellen exemplarische Studien vor und diskutieren in methodologischer Perspektive sowie grundagentheoretischer Absicht die Frage nach der Spezifik erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Diese wird in der Regel im Gegenstandsbezug gesehen, dem Forschungsfeld oder auch pädagogischer Praxis als solcher (vgl. Hünersdorf 2008; Thole 2010). Zur Debatte steht gelegentlich auch eine besondere Affinität pädagogischer Reflexion und ethnographischer Feldforschung (vgl. Zinnecker 2000; Friebertshäuser 2008).

Wie auch immer man deren Spezifik bestimmen möchte, Einigkeit herrscht darüber, dass eine erziehungswissenschaftliche Ethnographie nur vor dem Hintergrund der ethnographischen Forschungstraditionen in der Ethnologie und in der Soziologie zu verstehen und zu begründen ist (vgl. Tervooren u.a. 2014). Aus der Herkunftsdisziplin der Ethnographie, der Ethnologie bzw. Kulturanthropologie, übernimmt man das Konzept der Feldforschung als einer methodenpluralen Forschungsstrategie, in deren Zentrum die teilnehmende Beobachtung steht und die sich auf umfassende kulturanalytische Fragestellungen richtet (vgl. z.B. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010). Aus der soziologischen Tradition der „Chicago School“ heraus interessiert der alltags- und kultursoziologische Analysefokus; es ist das viel zitierte Konzept von der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997) dass die methodologische Grundlage dafür liefert, dass man ethnographische Forschungsstrategien auch und gerade in jenen Forschungsfeldern in Anschlag bringen kann, die scheinbar (allzu) vertraut sind, wie etwa schulischer Unterricht (vgl. Breidenstein 2008; 2010).

Während die disziplinäre Spezifik einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie sich also im Wesentlichen über den Forschungsgegenstand und zum Teil auch über die Forschungsfragen konstituiert, verortet man sich methodologisch und methodisch in einer interdisziplinären Forschungstradition. Demgegenüber möchte der folgende Beitrag dem Verdacht nachgehen, dass sich (unter der Hand) in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie eine Kon-

vention ethnographischen Forschens und Schreibens etabliert hat, die ihrerseits möglicherweise als disziplinäre Spezifik reflektiert werden muss.

Die Routinen und selbstverständlichen Gepflogenheiten der eigenen Forschungspraxis zeigen sich wahrscheinlich am ehesten, wenn sie durch einen Außenblick irritiert werden. Der angesprochene Verdacht hat sich bei mir jedenfalls angesichts einer befremdenden Begegnung mit der anderen Disziplin eingestellt. Diese Begegnung liegt zwar schon einige Jahre zurück, aber sie war doch recht eindrücklich: Ich war im gemeinsamen Kolloquium des Instituts für Ethnologie der Universität Halle und des Max-Planck-Instituts für Ethnologie eingeladen, um meine Arbeit vorzustellen. Dort habe ich das getan, was ich in der Regel tue, wenn ich ethnographische Forschung präsentiere: Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen zeigen und diese, zumeist sequenzanalytisch, interpretieren. Die Kolleginnen und Kollegen aus der Ethnologie waren interessiert, aber doch auch befremdet. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass ein solches Vorgehen keineswegs ethnologischen Gepflogenheiten entspricht. Ethnologen zeigen auch gerne Daten aus der Feldforschung, aber weniger um sie irgendeinem Verfahren folgend zu interpretieren, als um das, was sie eigentlich erzählen wollen, zu illustrieren. Das Ergebnis ethnologischer Ethnographie beruht zwar in Teilen auch auf bestimmten Prozeduren der Datenanalyse, stellt sich aber im Kern als eine Mischung aus erworbener Feldkenntnis, spezifischer Expertise sowie der Auseinandersetzung mit vorliegender Forschung und aktuell gehandelten Großtheorien dar. In der Diskussion meines Beitrages hat man sich dann jedenfalls darauf geeinigt, dass es sich dabei wohl um eine besondere Spielart „mikrosoziologischer“ Ethnographie handeln müsse. Ein weiteres, ähnliches, Befremdungserlebnis hatte ich bei meiner ersten Teilnahme auf der „Oxford Ethnography in Education Conference“. Auch dort hat der Stil der Darstellung der Ethnographie für eine gewisse Verwunderung beim internationalen, englischsprachigen Publikum gesorgt. Man kam ebenfalls zu dem Schluss, es müsse sich um so etwas wie „micro-ethnography“ handeln, wenn jemand so an den Interaktionsdaten hängt und sich so wenig um Gesellschaftstheorie kümmert.³

Vor dem Hintergrund solcherart Irritationen soll im Folgenden also eine Konvention der Darstellung ethnographischer Forschungsergebnisse als mögliches Spezifikum deutschsprachiger erziehungswissenschaftlicher Ethnographie herausgearbeitet und in ihren Implikationen diskutiert werden. Ich nenne diese Konvention den „Daten interpretierenden Stil“. Doch zunächst soll auf Probleme ethnographischer Autorschaft in einem übergreifenden Sinn aufmerksam gemacht werden – Probleme, die in der ethnologischen Tradition intensiv diskutiert, aber in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion noch wenig aufgegriffen worden sind (vgl. allerdings Reh/Ricken 2014; Althans 2014).

2 Probleme und Versionen ethnographischer Autorschaft

In der ethnologischen Ethnographie setzte die Debatte um „Writing Culture“ (Clifford/Marcus 1986) methodologische Fragen um ethnographische Autorschaft und Autorität auf die Tagesordnung, die, wenn ich das richtig sehe, bis heute vi-

rulent sind. Die „Krise ethnographischer Repräsentation“ (Berg/Fuchs 1993) erklärt sich u.a. aus der Auseinandersetzung der Ethnologie mit ihrem kolonialistischen Erbe und betrifft Probleme des Ethnozentrismus bzw. der Vergegenständlichung des „Anderen“ in der Erforschung „fremder“ Kulturen: „Das ‚Objekt‘ der Ethnographie gilt nicht mehr als einfach gegeben, als Gegen-Stand entstehen die Anderen erst im Forschungs- oder allgemeiner im Interaktionsprozess selbst: ‚othering‘ wird zu einer Leitvokabel, in der sich die Problematik der ethnographischen Erkenntnis bündelt“ (Fuchs/Berg 1993, S. 72f.).

Im Zuge dieser Problematisierungen wird ethnographisches Schreiben in der Ethnologie in hohem Maße reflexiv. Eines der interessantesten Beispiele für die reflexive Wende ethnographischen Schreibens stellt eine kleine Studie von Clifford Geertz (1990) dar, in der er vier paradigmatische Anthropologen (Levi-Strauss, Evans-Pritchard, Malinowski und Benedict) als Schriftsteller bzw. Schriftstellerin untersucht. Geertz beschreibt das Motiv für die Untersuchung in seiner zupackenden Art: „Die Schwierigkeit ist, dass die Seltsamkeit des Konstruierens von vorgeblich wissenschaftlichen Texten aus Erfahrungen, die im weitesten Sinne biographisch sind – und das ist ja doch, was Ethnografen tun –, völlig verschleiert wird. Das Problem der Handschrift, wie es dem Ethnografen begegnet oder wie ihm der Ethnograf begegnet, verlangt sowohl die Erhabenheit des nichtautorhaften Physikers als auch das souveräne Bewusstsein des hyperautorhaften Romanciers, und zugleich lässt es tatsächlich keine von beiden Positionen zu. Die erste führt zu Vorwürfen, man sei empfindungslos, behandle Menschen als Objekte, höre die Worte, aber nicht die Musik, und betreibe natürlich Ethnozentrismus. Die zweite führt zu Vorwürfen, man sei impressionistisch, behandle Menschen als Marionetten, höre Musik, die nicht existiert, und betreibe natürlich Ethnozentrismus. [...] Das Finden eines Standpunktes in einem Text, der zugleich intime Sicht und kühle Einschätzung sein soll, ist fast ebenso sehr eine Herausforderung, wie es das Gewinnen der Sicht und das Formulieren der Einschätzung zunächst einmal waren“ (Geertz 1990, S. 18f.).

Anknüpfend an Geertz Gegenüberstellung der Figuren des ‚nichtautorhaften Physikers‘ und des ‚hyperautorhaften Romanciers‘ lassen sich zwei grundlegende Varianten ethnografischer Darstellung differenzieren.⁴ Giampetro Gobo (2008, S. 292ff.; so ähnlich van Maanen 1988) unterscheidet das realistische vom prozessualen Narrativ. Das realistische Narrativ präsentiert die ethnographische Beschreibung als die einzig mögliche. Die Forscherperson selbst tritt nicht auf, sie bleibt entpersonalisiert. Sie spricht von sich in der dritten Person und benutzt einen distanzierten, dokumentarischen Stil. Der Text verwendet das Präsens, wodurch die Beschreibungen einen überzeitlichen, allgemeingültigen Anspruch erhalten. Es ist keine Rede von Gefühlen oder persönlicher Betroffenheit oder Teilhabe der Feldforscherin, stattdessen werden Dokumente aus dem Feld präsentiert und die eigenen Protokolle als Daten verwendet. Die Ethnographie gewinnt ihre Glaubwürdigkeit daraus, dass sie die Subjektivität der Feldforscherin oder des Feldforschers weitgehend getilgt hat und eine objektivierte, in sich konsistente Analyse präsentiert. – Ich komme auf diesen Darstellungsstil weiter unten zurück, denn er scheint mir in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie der ganz eindeutig vorherrschende (fast der einzig vorfindliche) zu sein.

Demgegenüber erzählt das prozessuale Narrativ von einem Erkenntnisprozess des Autors. Der Autor oder die Autorin schreibt in der ersten Person und die Ethnographie berichtet über persönliche Erlebnisse, Überraschungen, auch Irrtümer und Fehlschläge. Der Text kann auch das Präsens verwenden (um die Spannung

zu erhöhen), möglich ist aber auch die Vergangenheitsform, um die Zeitlichkeit der Ereignisse stärker zu akzentuieren. Im prozessualen Narrativ lässt die Autorin den Leser am eigenen Verstehensprozess teilhaben und verbürgt gerade hierdurch die Glaubwürdigkeit des ethnographischen Berichts.

Als dritte Variante nennt Gobo das reflexive Narrativ, das aber bezeichnenderweise sehr viel weniger klar konturiert ist. Das reflexive Narrativ macht der Leserin deutlich, dass es sich bei der präsentierten Darstellung nur um eine mögliche Version handelt (und dass andere denkbar wären), indem zum Beispiel die Voraussetzungshaftigkeit der Sichtweise betont wird, alternative Sichtweisen angedeutet werden und Brüche und Widersprüche in der Darstellung nicht geglättet, sondern bewusst markiert werden. Paradoxerweise gewinnt die Ethnographie ihre Glaubwürdigkeit in diesem Fall aus der reflexiven In-Frage-Stellung der eigenen Autorität. Die selbstreflexive Einklammerung der eigenen Autorposition reduziert zwar die Geltungsansprüche der Beschreibungen, macht den Autor bzw. die Autorin aber letztlich umso unangreifbarer (vgl. Woolgar 1988).

Sowohl das prozessuale als auch das reflexive Narrativ scheinen in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie sehr selten zu sein. Nach meiner Beobachtung operieren deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Ethnographien nahezu ausnahmslos im Rahmen des „realistischen Narrativs“, dem ich mich im nächsten Abschnitt deshalb auch etwas genauer zuwenden möchte.

3 Der „Daten interpretierende Stil“ in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft

Führen wir uns vor Augen, wie sich ethnographische Studien aus erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern darstellen, also ethnographische Studien aus der Schul- und Unterrichtsforschung, aus der Elementarpädagogik, Sozialpädagogik, aus der Kindheits- oder Jugendforschung...⁵

Manchmal werden der Untersuchungsgegenstand und die spezielle Fragestellung der Studie aus der Anschauung, meistens aber aus dem Forschungsstand heraus begründet. Man behauptet also, dass das so vorher noch nie jemand gesehen und untersucht hat, bzw. dass alle, die vorher schon dazu geforscht haben, an die Sache anders herangegangen waren. Im nächsten Schritt wird mehr oder weniger ausführlich begründet, warum man die Perspektive einer „Theorie sozialer Praktiken“ einnimmt und welche spezifische Weiterentwicklung man beansprucht – entsprechende Referenzen scheinen inzwischen kanonisiert. Dann erläutert man den Forschungskontext der Studie: Man spricht kurz das Untersuchungsfeld an und erklärt vor allem, wie man welche „Daten“ erhoben hat. Die Angaben zum Prozess der Datenanalyse fallen unterschiedlich aus: Manchmal muss ein knapper Verweis auf die „Grounded Theory“ genügen; andere Projekte haben sich innovative Methoden der Datenauswertung ausgedacht, die dann entsprechend ausführlich dargestellt werden.

Falls es sich nicht um eine Publikation mit dem Fokus auf Methodologie handelt, was ja gar nicht so selten ist, kommt jetzt das Kapitel zur empirischen Analyse. Dieses ist in der Regel in mehrere Abschnitte unterteilt, die die verschiedenen Facetten des Phänomens bzw. die Aspekte der Analyse repräsentieren. Der Text

selbst, der in den vorherigen Abschnitten mit Verweisen und Referenzen gespickt war, gewinnt jetzt eine andere Gestalt: Jetzt wechseln Ausschnitte aus den Daten mit Interpretationen dieser Daten einander ab. Das erkennt man in aller Regel schon am Schriftsatz, es werden zwei verschiedene Schrifttypen verwendet, die die Daten von der Interpretation differenzieren. Oft werden die Daten, jedenfalls wenn es sich um Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen handelt, in kursiven Lettern präsentiert, während die Analyse gerade gesetzt ist. Diese Differenz betrifft auch die stilistische Repräsentation der Autorschaft: Im Rahmen des Beobachtungsprotokolls, das auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung und entsprechenden Feldnotizen entstanden ist, erlaubt man sich die eine oder andere persönliche Wahrnehmung oder Positionierung – dies kann sogar zur Authentizität des Berichtes „direkt aus dem Feld“ beitragen. Demgegenüber ist der interpretierende Text strikt befreit vom „Ich“ der Feldforscherin oder des Feldforschers. Wenn auf ein „Ich“ aus dem Beobachtungsprotokoll Bezug genommen wird, was gar nicht so oft der Fall ist, verwandelt es sich in die dritte Person: Dann ist von der „Ethnographin“ oder dem „Ethnographen“ die Rede. Auffällig sind schließlich Kürzel, die in Klammern hinter den Ausschnitten aus den Beobachtungsprotokollen oder Transkriptionen stehen – Buchstaben und Zahlenkombinationen, die offenbar diesen Textausschnitt im Datenkorpus verorten und seine Kontextualisierung suggerieren sollen, die aber für den interessierten Leser oft völlig unverständlich und frei von Informationen sind. Entscheidend ist wohl auch eher die Rhetorik dieser Zeichen, die Daten als Daten kenntlich zu machen und zu bedeuten geben, dass es sich bei den Zitaten um kleine Ausschnitte aus riesigen Datenbergen handele.

Die in den Daten beschriebene Interaktion (fast immer handelt es sich um Interaktionsdaten) wird dann in den „interpretierenden“ Passagen entweder noch einmal in wissenschaftlicher, abstrakterer Sprache paraphrasierend nachvollzogen (als wäre das im Protokoll beschriebene sonst unverständlich), oder es wird tatsächlich soweit abstrahiert, dass strukturelle Momente einer Vollzugslogik kenntlich werden. So oder so haben die Daten im Text den Status von Beispielen für Allgemeineres, das an ihnen gezeigt werden soll. Den Aufsatz oder die Monographie abschließend werden dann die aus der Interpretation der Daten gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst, das heißt in verdichteter Form wiederholt und gegebenenfalls noch einmal auf den eingangs referierten Forschungsstand bezogen. Schließen kann man zum Beispiel mit einem Plädoyer für weitere ethnographische Forschung zum Gegenstand.

Soweit eine kleine Skizze jenes Darstellungsstils, dessen man sich in erziehungswissenschaftlichen ethnographischen Studien in schöner Regelmäßigkeit bedient. Ich durfte diese Skizze ein wenig ironisch gestalten, weil meine eigene Arbeit auch von genau den beschriebenen Konventionen geprägt ist. Im Übrigen sind die geschilderten Darstellungskonventionen wahrscheinlich nicht willkürlich, sondern man wird handfeste Gründe dafür vermuten können. Bevor ich also nach dem Hintergrund des beschriebenen Stils frage, will ich noch einmal auf seine Spezifik verweisen. Die beiden eingangs beschriebenen Irritationen machten anschaulich, dass jener so vertraute Forschungsstil, der kleinschrittig Protokollausschnitte interpretiert, weder im interdisziplinären noch im internationalen Feld der Ethnographie sehr selbstverständlich oder auch nur verbreitet ist. Was ich oben anhand persönlicher Erlebnisse zu plausibilisieren versucht habe, ließe sich selbstverständlich auch durch entsprechende vergleichende Lektüren prüfen.⁶ So stellt sich die Frage nach der Spezifik jenes Stils, den ich (zum Zwecke der Abkürzung) „Daten interpretierend“ nenne.

4 Mögliche Gründe für die Dominanz des „Daten interpretierenden Stils“

Ich vermute im Wesentlichen zwei Gründe: Die eine Vermutung bezieht sich auf den besonderen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Ethnographie, die andere auf den spezifischen Charakter des deutschsprachigen Diskurses um qualitative Methoden.

Zunächst zum ersten Punkt, zum Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Ethnographie: Ein übergreifendes Spezifikum dieser Forschung liegt sicher darin, dass man es mit sehr vertrauten Feldern zu tun hat. Und das unterscheidet erziehungswissenschaftliche letztlich sowohl von ethnologischer als auch von Teilen der soziologischen Ethnographie. Ethnologen entdecken zwar auch keine gänzlich unbekannten Völker mehr, aber sie forschen doch überwiegend in Feldern, die zumindest für die eigene Disziplin einen gewissen Neuigkeitswert haben. Ähnliches gilt zumindest für jenen Zweig einer soziologischen Ethnographie, der sich der „Lebensweltanalyse“ verpflichtet fühlt (vgl. Honer 1993; Hitzler 1999): Wenn Subkulturen und Spezialkulturen aus der eigenen Gesellschaft untersucht werden, gibt es dort zumindest für die Soziologie Neues zu entdecken. Demgegenüber hat man es in der Erziehungswissenschaft in der Regel mit sehr wohl bekannten, genau genommen total überforschten Feldern zu tun, die zudem noch über starke Eigentheorien und Selbstbeschreibungen verfügen. Dies gilt für den Kindergarten, für sozialpädagogische Arbeitsfelder und vor allem natürlich für schulischen Unterricht.⁷ Dies bringt im Vergleich zu anderen Bereichen ethnographischer Forschung besondere Distanzierungserfordernisse mit sich. Man muss zuallererst und immer wieder plausibel machen, dass man zu seinem Untersuchungsgegenstand, der doch allen Leserinnen und Lesern so vertraut ist, tatsächlich noch etwas Neues zu sagen hat. Und man muss zu verstehen geben, dass man sich keineswegs vorliegenden pädagogischen Handlungstheorien anschließt, auch und gerade wenn man zu einem pädagogischen Handlungsfeld arbeitet. Dieses doppelte Distanzierungserfordernis, gegenüber der alltäglichen Vertrautheit mit dem Feld und gegenüber vorliegenden pädagogischen Theorien, lässt sich offenbar wirkungsvoll im Rahmen des „Daten interpretierenden Stils“ bearbeiten. Die ausgesprochen aufwändige, mikroskopische Analyse von Beobachtungsdaten stellt jene Praxis dar, die die ethnographische Analyse sowohl von alltäglicher Beobachtung und Reflexion (die in pädagogischen Feldern ja permanent stattfindet) als auch von normativer pädagogischer Theorie unterscheidet und die diese Differenz zugleich eindrucksvoll markiert (vgl. Budde/Meier 2015).

Nun könnte man einwenden, das spezifische doppelte Distanzierungserfordernis kennzeichnet erziehungswissenschaftliche Ethnographie nicht nur in Deutschland, sondern auch international. Und dieses Thema findet sich auch prominent im internationalen Diskurs. Sara Delamont (2014) etwa spricht dezidiert und an mehreren Stellen (z.B. S. 15f.) davon, dass „fighting familiarity“ (also „Vertrautheit bekämpfen“) eine der zentralen Herausforderungen für die „Ethnography of Education“ sei. Gibt es also darüber hinaus noch ein Motiv für den „Daten interpretierenden Stil“, das sich eher im deutschen als im englischsprachigen Diskurs findet? Hier vermute ich die Spezifik im deutschsprachigen Diskurs um qualitative Methoden.

Der deutschsprachige Methodendiskurs legt besonderen Wert auf Verfahren der Datenanalyse. Und dies scheint tatsächlich spezifisch zu sein. So gibt es min-

destens zwei gerade in der deutschen Erziehungswissenschaft prominente Methoden, die im internationalen Diskurs kaum bekannt, geschweige denn gebräuchlich sind – ich denke an die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode. Der deutschsprachige Diskurs um qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft wird in gewisser Weise geprägt durch diese, durchaus in Konkurrenz zueinanderstehenden, sogenannten „rekonstruktiven Methoden“, die jeweils beanspruchen, gültige verallgemeinerungsfähige Ergebnisse qua Verfahren der Datenanalyse hervorzubringen.⁸

Im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat auch die Ethnographie längst Eingang gefunden in den Kanon der „qualitativen Methoden“, sie ist in entsprechenden Handbüchern und Aufzählungen regelmäßig vertreten (z.B. Friebertshäuser/Prengel/Langer 1997; Ackermann u.a. 2012; Friebertshäuser/Seichter 2013). Aber die Einordnung der Ethnographie in einen Methodenkanon ist nicht ganz einfach, eben wegen ihres anderen Verständnisses von „Methode“ – ich komme darauf zurück. Die Diskussion um die Ethnographie als Methode ist etwas unübersichtlich, aber immerhin scheinen sich einige Bestimmungen etabliert zu haben, wie die Ethnographie im Sinne etwa von Peer-Review-Verfahren oder Qualifikationsarbeiten als Methode präsentiert werden kann. So wird die teilnehmende Beobachtung als „Erhebungsmethode“ gehandelt und für das Problem der Datenanalyse hat sich der Hinweis auf „Grounded Theory“ als akzeptable oder zumindest satisfaktionsfähige Version bewährt. Immerhin werden bei Strauss (1998) und Strauss/Corbin (1996) mit den verschiedenen Kodierprozessen Verfahren der Datenanalyse beschrieben. Möglicherweise hat die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Ethnographie, um sich im Konzert der „Methoden der qualitativen Sozialforschung“ zu behaupten, sich das dort vorherrschende Methodenverständnis und vor allem ein entsprechendes Verständnis von Daten und Datenanalyse zu eigen gemacht.⁹

Damit hätte ich also zwei Vermutungen zur Diskussion gestellt, worin jene auffällige Dominanz eines ethnographischen Stils in erziehungswissenschaftlichen Studien gründen könnte, der in seinem Kern Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen als „Daten“ präsentiert und der vor allem die „Interpretation“ dieser Daten vorführt. In einem letzten Abschnitt möchte ich über die Implikationen und Effekte, gewissermaßen über die Kosten, des „Daten interpretierenden Stils“ nachdenken.

5 Implikationen und Effekte des „Daten interpretierenden Stils“

Wenn man Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen in der ethnographischen Studie zitiert, dann macht man diese dadurch zu „Daten“ – zu etwas „Gegebenem“. Durch den Akt des Zitierens und die Praxis des Interpretierens werden die Protokolle in gewisser Weise objektiviert, man stellt sie jedenfalls sich selbst und den Lesern als Objekte gegenüber. Dabei gilt zwar die Interpretation der Daten als kritisierbar – die Interpretation stellt sich ja gerade anhand der präsentierten Daten der kritischen Prüfung. Aber die zu Daten geronnenen Feldprotokolle selbst sind durch diese Differenzierung dem Spiel von Kritik und Zweifel entzogen

– denn auch Kritik, Reinterpretation und konkurrierende Deutungen beziehen sich auf die präsentierten (gegebenen) Daten. Man kann natürlich die Aussagekraft von Daten bezweifeln oder die Angemessenheit der Datenerhebung in Frage stellen, aber der Status dieser Texte als „Daten“ steht nicht zur Debatte. Indem man den eigenen Beobachtungen den Status von Daten verliehen hat, ist vermutlich für die Autorität des ethnographischen Autors oder der Autorin schon einiges gewonnen.

Ähnliches gilt auch für andere „Daten“, die man aus der Feldforschung präsentiert. Auch die Abschrift von Gesprächsaufzeichnungen in Form eines „Transkriptes“, aus dem man dann wiederum Ausschnitte in der ethnographischen Publikation zitiert, hat eine hohe Suggestion von Objektivität und Authentizität. Streiten wird man sich wiederum höchstens um die Interpretation, kaum jemand stellt aber infrage, dass das Gespräch so stattgefunden hat und dass es sich bei dem nach allen Regeln der Kunst angefertigten Transkript um eine angemessene Repräsentation dieses Gesprächs handelt. Mittels solcher Textstrategien der Präsentation von Daten ist also dem insgesamt doch sehr offenen, je spezifischen, vielleicht auch „subjektiven“ Forschungsprozess der Ethnographie so etwas wie eine Grundlage eingezogen. Mit der Produktion und Präsentation von „Daten“, die man dann „interpretiert“, steht eine machtvollere Strategie der Objektivierung im Forschungsprozess und der Autorisierung im Text zur Verfügung.

Nun könnte man fragen: Wo ist das Problem? Man braucht doch Strategien der Autorisierung. Ich denke allerdings, dass der „Daten interpretierende Stil“ neben den skizzierten Vorzügen auch einen Preis hat, auf den ich gerne abschließend aufmerksam machen möchte. Der Preis besteht darin, dass der ethnographische Forschungsprozess aufgespalten wird. Mit der Aufspaltung des Autors oder der Autorin in ein „Beobachter-Ich“ und die interpretierende und analysierende Schriftstellerin (oder den Schriftsteller) wird die Praxis der Analyse von der der Feldforschung getrennt. Oder man könnte auch sagen: wird der Prozess der Analyse auf die Analyse von „Daten“ reduziert. Und das stellt im Rahmen der Methodologie ethnographischer Forschung ein Problem dar. Denn eine Auffassung von ethnographischer Analyse, die diese nur auf die Daten bezieht, unterschätzt bzw. verschönt systematisch Möglichkeiten der Ethnographie. Und zwar jene Möglichkeiten des analytischen Verstehens, die in der Feldforschung selbst enthalten sind. Nicht alles, was man im Zuge der Feldforschung wahrnimmt, begreift oder neu denkt, findet einen Niederschlag in den Daten.¹⁰ Manches ist auch zunächst nur intuitiv gewusst oder verstanden, manches bleibt zunächst eine relativ vage Idee und konkretisiert sich erst später, z.B. in Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten oder eben in der Beschäftigung mit den Daten. Diese Formen ethnographischen Wissens sind meines Erachtens ernst zu nehmen und analytisch zu nutzen. Selbstverständlich müssen Ergebnisse ethnographischer Forschung sich letztlich versprachlichen und vor allem verschriftlichen lassen (abgesehen von jenen Ergebnissen, die z.B. als Film oder Performance präsentiert werden), aber dieser Text, die „Ethnographie“, muss nicht im Modus der Interpretation von Daten funktionieren, er kann sich auch im Modus des Berichts, der Erzählung, der Argumentation bewegen – oder versuchen mit einer Mischung der Modi zu arbeiten.

Um nicht missverstanden zu werden: Ich spreche mich nicht gegen Praktiken der Produktion, Analyse und Präsentation von „Daten“ aus. Es ist unbestritten, dass es sich bei der Erhebung und Interpretation von Daten auch und gerade im ethnographischen Forschungsprozess um produktive und heuristisch sehr wertvolle Vorgehensweisen handelt. Es ist auch kaum ein ethnographischer For-

schungsprozess vorstellbar, der darauf verzichten würde, Daten zu produzieren und zu analysieren. Aber ich sehe die Gefahr einer Verselbständigung dieser Praktiken: Man erarbeitet sich ein hochspezialisiertes Wissen über eine Methode der Datenanalyse, investiert sehr viel Zeit und Arbeit in diese Methode – und vergisst, dass mit den Methoden der Datenanalyse eigentlich ein spezifischer und begrenzter Zweck verfolgt wird: Es geht um die Anregung und Systematisierung der Reflexion. Denn letztlich richtet sich die Analyse nicht auf Daten, sondern soziale Situationen und Praktiken. Die Daten sind nur Platzhalter dieser Phänomene, das übersieht man im Zuge der Praxis der Datenanalyse bisweilen. So müsste man wohl den geläufigen Warnungen vor dem Problem des „going native“ in der ethnographischen Forschung die Warnung vor einem „going method“ zur Seite stellen (vgl. Breidenstein u.a. 2013, S. 111 ff.).

Ich will abschließend auf das Problem der Autorschaft zurückkommen und noch einmal Clifford Geertz zitieren. Er schreibt in einer viel zitierten Passage seines Aufsatzes zur „Dichten Beschreibung“:

„Was macht der Ethnograph?“ Antwort: er schreibt. Auch diese Entdeckung mag nicht sonderlich aufregend erscheinen und für jemanden, der mit der gängigen ‚Literatur‘ vertraut ist, nicht einmal plausibel sein. Da jedoch die stehende Antwort auf unsere Frage lautet: ‚Er beobachtet, er hält fest, er analysiert‘ – eine Art *veni, vidi, vici*-Auffassung –, mag diese Entdeckung tiefgreifendere Konsequenzen haben, als zunächst absehbar ist; vor allem die, daß unter Umständen die Unterscheidung dieser drei Phasen der Erkenntnisuche normalerweise überhaupt nicht möglich ist, daß sie als autonome ‚Operationen‘ vielleicht gar nicht existieren“ (Geertz 1993, 28f.).

Man muss diese Bemerkung nicht als Belastung des ethnographischen Schreibens verstehen, man kann sie auch als Ermöglichung lesen. Der „Daten interpretierende Stil“ ist eben nur eine unter verschiedenen Optionen ethnographischen Schreibens, und vielleicht könnten auch erziehungswissenschaftliche Ethnologinnen und Ethnologen nicht nur problem-, sondern auch selbstbewusster mit der eigenen Autorschaft umgehen. Wenn man im Sinne der transdisziplinären Reflexion die mit der ethnographischen Autorschaft verbundenen Entscheidungen deutlicher als Entscheidungen wahrnehmen und handhaben würde, könnte das die Spielräume im ethnographischen Forschen und Schreiben erweitern.

Anmerkungen

- 1 Die Tagung „Ethnographie der Praxis – Praxis der Ethnographie“ fand im Februar 2016 an der Universität Hildesheim statt und wurde federführend von Katrin Audehm organisiert.
- 2 Ethnographische Studien im Kontext der Erziehungswissenschaft sind inzwischen so zahlreich, dass es einigermaßen aussichtslos sein dürfte, diese alle zur Kenntnis nehmen oder gar hier aufführen zu wollen.
- 3 Inzwischen hat man sich in Oxford, glaube ich, an den deutschen Stil erziehungswissenschaftlicher Ethnographie gewöhnt und man erwartet von deutschen Beiträgen gar nichts anderes mehr.
- 4 Die folgenden Abschnitte greifen auf Breidenstein u.a. 2013 (S. 178ff.) zurück.
- 5 Die folgende Darstellung argumentiert nicht anhand konkreter Studien, sondern muss darauf vertrauen, dass sie Plausibilität aus der Kenntnis entsprechender Studien bei den Leserinnen und Lesern dieses Beitrages gewinnt.

- 6 Eine interessante Ausnahme im Feld der ethnographischen Schulforschung stellt die Studie von Wellgraf (2012) dar. Dort findet sich eine größere Varianz der Stile ethnographischer Darstellung – aber der Autor kommt auch bezeichnender Weise aus der Ethnologie.
- 7 Dies gilt allerdings weniger für den Bereich der Kindheits- und Jugendforschung, wo eher mit einer Heuristik des Verstehens „fremder“ Kulturen gearbeitet werden kann. In der Migrationsforschung verschränken sich Programmatiken des Verstehens und Befremdens auf z.T. brisante Art und Weise (vgl. Kuhn/Neumann 2015).
- 8 Beide Methodologien haben sich inzwischen im deutschsprachigen Raum in zahllose Varianten und Erweiterungen verzweigt (insbesondere die Dokumentarische Methode), während selbst grundlegende Texte kaum in Übersetzungen vorliegen.
- 9 Auch z.B. die Durchführung von Forschungswerkstätten zur Interpretation ethnographischer „Daten“, wie etwa auf dem jährlichen Magdeburger Methodenworkshop, folgt diesem Methodenverständnis.
- 10 So werden z.B. auch Möglichkeiten einer „sinnlichen Ethnographie“ selten entwickelt (vgl. Schulz 2015).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.) (2012): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Althans, B. (2014): Notwendige Differenzbearbeitungen: Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. In: Tervooren, A./Engel, N./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 149–166.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 107–117.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, F./Thole, W./Köngeter, S. (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 205–215.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013/2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München.
- Budde, J./Meier, M. (2015): Methodologische Positionen im Feld der Ethnographie – eine Sammelrezension. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16. Jg., H. 1, S. 3–6.
- Clifford, J./Marcus, G. (Hrsg.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley.
- Delamont, S. (2014): *Key Themes in the Ethnography of Education*. London.
- Friebertshäuser, B./Prengel, A./Langer, A. (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Friebertshäuser, B. (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 49–64.
- Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.) (2012): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen/Berlin/Toronto.

- Friebertshäuser, B./Seichter, S. (2013): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim.
- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 301–322.
- Fuchs, M./Berg, E. (1993): *Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentationen*. Frankfurt a.M.
- Geertz, C. (1993): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M., S. 28f.
- Gobo, G. (2008). *Doing Ethnography*. London.
- Heinzel, F./Thole, W./Köngeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden.
- Hitzler, R. (1999): Welten erkunden. *Soziale Welt* 50, S. 473–482.
- Honer, A. (1993): *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Leverkusen.
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim.
- Kuhn, M./Neumann, S. (2015): Verstehen und Befremden. Objektivierung des „Anderen“ in der ethnographischen Forschung. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15. Jg., H. 1, S. 25–42.
- Reh, S./Ricken, N. (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, A./Engel, N./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 25–46.
- Schulz, M. (2015): ‚Sinnliche Ethnografie‘ als Fiktion und ‚Augen-Ethnografie‘ als Praxis. Anmerkungen zum ethnografischen Wahrnehmen und Erkennen als epistemologisches Problem. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15. Jg., H. 1, S. 43–55.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strauss, A. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.) (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld.
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, F./Thole, W./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 17–38.
- van Maanen, J. (1988): *Tales of the Field: on Writing Ethnography*. Chicago.
- Wellgraf, S. (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.
- Woolgar, S. (1988): *Knowledge and reflexivity. New frontiers in the sociology of knowledge*. London.
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2000, Vol. 3, S. 381–400.