

Die Erfahrung des Außerordentlichen: Fremdheit/ Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen

Bollig, Sabine; Neumann, Sascha

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bollig, S., & Neumann, S. (2011). Die Erfahrung des Außerordentlichen: Fremdheit/ Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), 199-216.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-386803>

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>

Sabine Bollig / Sascha Neumann

Die Erfahrung des Außerordentlichen.

Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen

Experiencing the extraordinary

Strangeness / Familiarity as a methodological differential in ethnography of pedagogical orders

Zusammenfassung:

Der Beitrag schließt an eine methodologische Diskussion an, die unter dem Leitbegriff *pädagogischer Ordnungen* ein nicht-normatives Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis zum Ausgangspunkt empirischer Forschungsbemühungen macht. Vor dem Hintergrund der damit verbundenen Zielsetzung einer empirischen Bestimmung des Pädagogischen, lotet der Beitrag den Stellenwert ethnographischer Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft für eine solche Forschungsaufgabe aus. Dabei wird auf die auch für erziehungswissenschaftliche Ethnographie nach wie vor zentrale methodologische Leitdifferenz von Fremdheit/Vertrautheit zurückgegriffen und zunächst eine Analyse der aktuellen methodologischen Debatte um die Ethnographie in der Erziehungswissenschaft vorgestellt. Aus diesem Diskurs werden drei Fremdheitsmotive herausgearbeitet, deren Be- und Entgrenzungen mit Blick auf eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen diskutiert werden. Im Rückgriff auf Waldenfels Fremdbegriff und die Bourdieusche Feldtheorie wird die „Verfremdung“ als methodologischer Bezugspunkt einer ethnographischen Empirie pädagogischer Ordnungen entfaltet, wobei der epistemologische Stellenwert der Feldforschungsperson in den Vordergrund rückt.

Schlagnworte: Ethnographie, Methodologie, Pädagogische Ordnungen, Fremdheit/Vertrautheit

Abstract:

This contribution focuses on the significance of ethnographic research strategies in educational sciences for an empirical analysis of pedagogical orders. This issue will be reflected on in the horizon of the leading methodological differentiation between strangeness and familiarity, which plays a dominant role in the reflection of educational ethnographic research strategies. In light of this, three different motives of strangeness in the recent methodological debate in educational ethnography will be distinguished. Against the backdrop of the limitations and delimitations of these motives, the contribution attempts to develop a concept of strangeness which allows – in strategic terms – to explore orders in their pedagogical dimension. Regarding to Waldenfels conception of strangeness and Bourdieus theory of field the motive of Estrangement (Verfremdung) is detailed to specify the ethnographic account to pedagogical orders. Thus, the specific contribution of ethnographic strategies to an empirical reconstruction of pedagogical orders has to be seen in the epistemological role of the field researcher in ethnographic research.

Keywords: ethnography, methodology, pedagogical orders, strangeness/familiarity

1. Auf der Suche nach dem Gegenstand? Ethnographische Forschung und der Gestus des „Entdeckens“

Welchen Beitrag können ethnographische Forschungsstrategien für die empirische Analyse pädagogischer Ordnungen leisten? Mit dieser Frage verorten sich die folgenden Überlegungen im Kontext aktueller Forschungsbemühungen, deren Gegenstandsverständnis einerseits darauf aufbaut, dass pädagogischen Sozial- und Organisationsformen eine eigene Rationalität innewohnt, welche jedoch andererseits nicht normativ oder präskriptiv bestimmt werden kann – und gerade deshalb Gegenstand empirischer Forschungsanstrengungen sein muss (vgl. den Thementeil in diesem Heft). Der Begriff der *Ordnung* dient dabei als Oberbegriff, unter dem sich sozialtheoretische Modellierungen des erziehungswissenschaftlichen Gegenstands unter Rückgriff auf so differente Ansätze wie die Systemtheorie (etwa Meseth 2010; Hünersdorf 2012), Kultur- und Praxistheorien (beispielsweise Bollig/Kelle 2008; Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011) oder die sozialwissenschaftliche Feldtheorie (z.B. Honig 2010; Neumann 2011) vereinen lassen. Das methodologische Kernproblem einer solchen Forschungsambition ist es, dass die Beobachtung des Pädagogischen als Ordnung bereits eine Antwort auf die Frage nach der Beobachtbarkeit einer Ordnung als pädagogisch vorauszusetzen scheint. Traditionell haben sich zur erziehungswissenschaftlichen Bestimmung des Pädagogischen innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zwei alternative Wege etabliert: entweder wird das, was jeweils beobachtet wird, im Horizont eines evaluativen Begriffs der Sache – etwa von Erziehung, Bildung oder Lernen – als pädagogisch qualifiziert, oder aber man verlässt sich auf die gesellschaftliche Codierung des Handlungsfelds als pädagogisch, so dass in beiden Fällen letztlich immer das als Pädagogisches verzeichnet wird, was dem Begriff oder der Rahmung des Feldes nach als pädagogisch gilt. Anspruch der in diesem Thementeil skizzierten Forschungsambition ist es jedoch, das Pädagogische als ein Moment von Ordnungen zu explizieren und zwar so, wie es in diesen Ordnungen als solches hervorgebracht wird (Neumann 2011).

Diese Problemstellung markiert den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen, wird im Weiteren jedoch nicht unter einer gegenstandstheoretischen, sondern einer methodologischen Perspektive diskutiert. Die Frage lautet also, was ethnographische Forschungsmethoden bzw. –strategien zur empirischen Aufklärung über das „Pädagogische“ beitragen können. Für eine solche „Suche nach dem Gegenstand“ scheinen ethnographische Forschungsstrategien geradezu prädestiniert, stehen sie mit ihrem Kerncharakteristikum der langfristigen Forschung im Feld doch sinnbildlich für das Versprechen des „Entdeckens“. Bezeichnete der Terminus Ethnographie in der Ethnologie dabei zunächst den methodischen Zusammenhang von Feldforschung und Beschreibung fremder Kulturen in der Ferne, so wurde sie für die Sozialwissenschaften vor allem mit Blick auf eine *methodologische Haltung* gegenüber kulturell Fremdem rezipiert (Lüders 2000). Entsprechend nahm die Oszillation des Beobachters zwischen „Fremdheit“ und „Vertrautheit“ auch hier eine gleichermaßen methodologische wie strategische Schlüsselrolle ein (Amann/Hirschauer 1997). Dies gilt auch für die sich seit 20 Jahren zunehmend etablierende ethnographische Forschung in

der Erziehungswissenschaft, auf die sich die folgenden Überlegungen konzentrieren werden. Je nachdem ob man „Fremdheit“ bzw. „Vertrautheit“ zur Voraussetzung oder zum Problem ethnographischer Forschung erklärt, geht es dabei entweder darum, das pädagogische Feld ausgehend von einem „native point of view“ zu beschreiben oder aber die Beteiligtenperspektiven einer strategischen „Befremdung“ zu unterziehen. Innerhalb dieser Differenzierung schwankt die Ethnographie in der Erziehungswissenschaft zwischen den Varianten einer „pädagogischen Ethnographie“ auf der einen Seite und einer „erziehungswissenschaftlichen Ethnographie“ auf der anderen Seite, wobei sich Erstere vor allem durch eine Loyalität zu den Zielen und Akteuren pädagogischer Handlungsfelder (Zinnecker 2000) und Letztere an einer „De-Zentrierung des pädagogischen Blicks“ profiliert (Hünersdorf/Müller/Maeder 2008; Honig 2010).¹ Wie Thole (2011) an der doch langen Geschichte ethnographischer Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft herausgearbeitet hat, setzt diese Dezentrierung mit dem Interesse ein, nicht mehr nur zu beschreiben wie etwas ist, sondern wie die für wirklich gehaltene Wirklichkeit in pädagogischen Settings kulturell erzeugt und immer wieder aufs Neue hergestellt wird (ebd., S. 29). Der quasi-naturalistische Blick auf lebensweltliche Dimensionen des Geschehens wird dabei von wissenssoziologisch und vor allem sozialkonstruktivistisch, praxeologisch oder diskursanalytisch informierten Perspektiven auf die Konstitution pädagogischer Felder abgelöst. Auch der hier favorisierte Begriff der „Ordnung“ gehört nicht zum „einheimischen“ Vokabular der Erziehungswissenschaft (Anter 2007; Neumann 2011). Man kann daher zunächst einmal annehmen, dass der Begriff der „Ordnung“ in der Lage ist, die angestammten disziplinären und professionellen Sichtweisen auf die Erziehungswirklichkeit zu „befremden“. Die Frage aber, ob ein Konzept wie dasjenige der Ordnung tatsächlich dazu geeignet ist, „Erziehungswirklichkeiten“ empirisch in ihrer pädagogischen Eigenlogik zu bestimmen, ist damit noch nicht beantwortet und wird spätestens dann virulent, wenn eine Begründung dafür ansteht, *inwiefern* es sich bei den jeweils rekonstruierten Ordnungen um *pädagogische* handelt. Dieses Problem des Verhältnisses von „einheimischen“ und „fremden“ Begriffen von der Sache ist indes nicht neu, es bestimmt den Prozess der Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik seit jeher. Im Zuge einer Begründung ethnographischer Forschungszugänge in der Erziehungswissenschaft wird dieses Problem jedoch zunehmend strategisch und epistemologisch gewendet – und zwar in Bezug auf das Verhältnis von Fremdem und Vertrauten (etwa Zinnecker 2000). An diese methodologischen Arbeiten knüpft dieser Beitrag an und prüft, worin der spezifisch methodische Beitrag ethnographischer Forschungsstrategien für eine Empirie pädagogischer Ordnungen liegt, wenn man das besagte Problem im Lichte des Differenzials von Fremdheit/Vertrautheit aufgreift. Impliziert also die ethnographische Beobachtung des Pädagogischen als Ordnung eher ein Moment der Befremdung oder ein Moment der Vertrautheit?

Die Variationsbreite der methodologischen Entwürfe zu dieser Frage in der Erziehungswissenschaft reflektiert in ihrer Vielschichtigkeit gleichsam den komplexen Bedeutungsgehalt des deutschen Fremdeheitsbegriffs selbst, bezeichnet dieser doch sowohl etwas außerhalb des eigenen Bereiches (externum, foreign) als auch etwas, das zu einem anderen gehört (alienum, alien) oder etwas, das andersartig ist (insolitium, strange) (Waldenfels 1997, S. 20). In allen drei Konnotationen steht der Terminus „Fremdheit“ für die Erfahrung von Alterität, in der das Eigene je mitkonstituiert wird (Reuter 2000). Hahn (1994) spricht

daher von Fremdheit als einer „Form von Beziehung“, die der Differenz von Eigenem und Anderem eine spezifische Form verleiht. Eine erste Klärung richtet sich daher auf die Frage, was im Diskurs der deutschsprachigen Ethnographie in der Erziehungswissenschaft als Fremdheit ausgewiesen wird, wenn es darum geht, den ethnographischen Zugang als erkenntnisträchtig zu plausibilisieren. Dabei werden verschiedene Fremdmotive deutlich, welche sich in Relation zum jeweils Eigenen konstituieren (2.) Um im Rahmen des Pädagogischen diese Relation von Eigenem und Fremden nicht lediglich stillschweigend vorauszusetzen, sondern auch empirisch einzuholen, wird in einem zweiten Schritt mit Bezug auf Waldenfels eine ordnungstheoretische Fremdmotivkonzeption entfaltet (3.), die dann mit Bourdieu um einen ordnungstheoretisch gelagerten Begriff vom Forschungsfeld ergänzt wird (4.). Eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen lässt sich im Anschluss an diese Überlegungen als eine Strategie der *Verfremdung* begreifen, die pädagogische Ordnungen von einer Position des Außerordentlichen her in ihrer differentiellen und in sich differenzierenden Gestalt erkundet. Damit wird nicht zuletzt der feldinvasiven Position und Praxis des Beobachtens ein herausgehobener epistemologischer Stellenwert eingeräumt (5.).

2. Rhetorische Muster und methodologische Reflexionen: Fremdheit/Vertrautheit als Bezugspunkt ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

Wie die Konstitution des Eigenen/Anderen in der methodologischen Inanspruchnahme des Differenzials Fremdheit/Vertrautheit in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie vollzogen wird, lässt sich im Horizont einer Unterscheidung von Högrefe (1993, S. 358) herausarbeiten, der Fremdheit defizitbezogen als Verneinung von Vertrautheit, Verneinung von Zugehörigkeit oder Verneinung von Wissen differenziert. Darüber werden drei idealtypische *Fremdmotive* in der Erziehungswissenschaft sichtbar. Der Begriff des Fremdmotivs lenkt den Blick dabei auf die Aufgaben und Funktionen ethnographischer Forschung, die mit einer solchen Zuwendung zum Fremden verbunden sind.

2.1. Nicht-Vertrautheit: Beschreibende Anerkennung des Anderen als Fremdes

Eine erste Variante zeigt sich in einem Rekurs auf Fremdheit als Nicht-Vertrautes. Dies ist vor allem für Studien im Kontext eines (spät-)modernisierungstheoretischen Bezugsrahmens typisch, wie sie im Feld der Kindheits- und Jugendkulturforschung verbreitet sind. Ethnographie zeigt sich hier als Mittel der Wahl, um auf die Zunahme „insuläre[r] ,kleine[r] Lebenswelten‘ [...], kulturelle[r] Nischen und Subkulturen“ zu reagieren, „die uns fremd geworden sind“ (Zinnecker 2000, S. 283). Entsprechend sind es vor allem die heterogenen Le-

benswelten der Adressaten pädagogischer Praxis, welche die Pädagogik und ihre Forschung zum „Verstehen“ dieser fremden Kulturen herausfordern (Zinnecker 2000, Marotzki 2000, Schulze-Krüdener/Vogelgesang 2002; Friebertshäuser 2008).

In diesem Verständnis dienen etwa Studien zu jugendlichen Sportkulturen (Alkemeyer 2003) und ländlichem Brauchtum (Schulze-Krüdener/Vogelgesang 2002) der Explikation eigensinniger Lebenskontexte von Kindern und Jugendlichen und leisten damit einen Beitrag, um „diese fremden Welten in unserer sichtbar – und verstehbar – zu machen“ und „bisher Unbekanntes, Fremdes oder auch Übersehenes für den wissenschaftlichen Diskurs“ zu „entdecken“ (Schulze-Krüdener/Vogelgesang 2002, S. 64, 88). Ethnographischer Forschung kommt dabei die Aufgabe des „Dolmetschens“ (ebd., S. 65) oder „Übersetzens“ (Friebertshäuser 2008) zu, auch um die eigensinnigen Perspektiven der Adressaten innerhalb pädagogischer Settings zur Geltung zu bringen (Zinnecker 2000; Schäfer 2010).² Ist es hier die Annahme einer strukturell bedingten Unvertrautheit mit den Adressaten der Pädagogik, die in ihrer „Andersheit“ gegenüber dem Eigenen dieser Praxis verstanden werden sollen, so ist mit diesem Fremdheitsmotiv eine paradoxe Strategie der Verringerung von Unvertrautheit durch Anerkennung einer *bestimmten Fremdheit* verknüpft. Eine „dolmetschende“ Ethnographie muss schließlich nicht nur von einem Kommunikationsdefizit der fremden Lebenswelten ausgehen, sondern auch von der Möglichkeit eines Dialogs, der sowohl das Andere wie das Eigene umschließt. Forschung nimmt dabei die Rolle eines Dritten ein, das in einem umgreifenden Logos das Fremde als nun Vertrautwerdendes im Eigenen platzieren kann. Mit Blick auf das Interesse der Kindheitsforschung an den Perspektiven der Kinder haben jedoch u.a. Honig, Lange und Leu (1999, S. 10) auf die Paradoxie eines solchen ethno- und logozentrischen Fremdheitsmotivs hingewiesen, in dem „die Eigenart der Kinder zur Fremdheit werden muß, weil sie anders im Forschungsprozeß der Erwachsenen nicht beschrieben werden kann, die Fremdheit der Kinder dann aber als ihre Eigenart, als ihre Besonderheit erscheint“. Neben dialogischen Forschungsformen (vgl. Friebertshäuser 2008) wird der Ausweg aus dieser Paradoxie der vertrauten Andersartigkeit u.a. im Konzept des „doing generation“ gesehen, mit dessen Hilfe die relationale Bezogenheit von Kindern und Erwachsenen, also die wechselseitige Konstitution von deren Positionen und Perspektiven, in den Blick genommen werden kann (exemplarisch vgl. Kelle 2005).

2.2. Nicht-Zugehörigkeit: Unterstellte Fremdheit als Dynamisierung des Verhältnisses von Eigenem und Anderem

Fremdheit ist in der ethnographischen Erziehungswissenschaft aber auch dann ein Thema, wenn es darum geht, die pädagogische Praxis selbst als etwas potenziell Fremdes zu erschließen. Im Fokus steht dabei jene ambivalente Differenzierung zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und pädagogischer Praxis, die traditionell als Theorie-Praxis-Problem diskutiert wird. Das Differenzial von Fremdheit/Vertrautheit wird hier u.a. in seiner sozialen Dimension reformuliert, das heißt als Problem von (Nicht-)Zugehörigkeit.

So sehen Thole, Cloos und Küster (2004) die Ethnographie in sozialpädagogischen Settings in die Problematik eingespannt, dass die Ethnographen einerseits einen offenen analytischen Zugang zu einem Feld entwickeln müssen, welches ihnen andererseits durch den Handlungsfeldbezug der Disziplin jedoch nicht einfach als fremdes Anderes gegenübertritt. Geht es in der ethnographischen Forschungspraxis entsprechend darum, sich als „Fremder“ im Feld zu positionieren, so wird dies durch die Feldakteure regelmäßig dadurch unterlaufen, dass sie Zugangsrechte zu Informationen mit entsprechenden Prüfungen und Vereinnahmungen des Forschers *als Pädagogen* verknüpfen. „Forschung in eigener Sache“ (ebd., S. 69) ist für die Autoren daher durch eine ambivalente kulturelle „Zweibeinigkeit“ der erziehungswissenschaftlichen Forscher gekennzeichnet. Sie sind gezwungen, sich als Zugehöriger zu Disziplin *und* Profession permanent zugleich Zugangs- wie Ausstiegsmöglichkeiten zu sichern. Muss die Fremdheit zwischen Praxis und Forschung (und den entsprechenden Akteursperspektiven) dabei in forschungslogischer wie praktischer Hinsicht zunächst unterstellt werden, um das Feld überhaupt zum Gegenstand ethnographischer Wissensproduktion machen zu können (Köngeter 2010), so legitimieren sich Praxis und Ertrag ethnographischer Wissensproduktion jedoch nur dann, wenn sie es – im Sinne des Jargons der Praxis – vermeiden, ausschließlich „theoretisch“ zu sein. Andere Reflexionen der „doppelten Zugehörigkeit“ variieren diese Problematik noch einmal auf einer programmatischen Ebene, indem sie den Anspruch formulieren, durch ethnographische Forschung zu einer Gewichtsverlagerung im akademischen wie praktischen Diskurs beizutragen, mit der die Praxis gegenüber dem theoretischen Diskurs wieder stärker zur Geltung gebracht werden soll (Wagner-Willi/Wulf 2007; ähnlich für eine „pädagogische Lernforschung“ Wiesemann 2006).

An den genannten Positionen wird ein Fremdheitsmotiv sichtbar, dass der beobachteten pädagogischen Praxis die Form eines vertrauten Anderen wie auch fremden Eigenen verleihen muss, wenn es überhaupt dazu kommen soll, dass Forschung und Praxis voneinander profitieren. Richtet sich ethnographische Forschung hier als „Grenzgängertum“ zwischen diesen Zonen der Zugehörigkeit ein, so bleibt an dieser Stelle jedoch noch offen, welche praktisch-methodische Form diese Grenzgänge einnehmen können, um das Eigene zu einem noch unvertrauten Anderen hin zu überschreiten.

2.3. Nicht-Wissen: Die Befremdung des Eigenen

Diesem Problem widmet sich eine dritte Variante ethnographischer Fremdheitsmotive in der Erziehungswissenschaft, die auf methodisch initialisierte *Befremdung* setzt (Amann/Hirschauer 1997). Dabei wird als das Eigene nicht nur der disziplinäre Zugriff auf pädagogische Settings erkannt, sondern auch die Forschungspraxis selbst als kontingente Wissensproduktion in den Fokus gerückt. Hier sind drei Varianten zu unterscheiden:

In einer *analysebezogenen Variante* steht das Ziel im Vordergrund, die „einheimische“ Perspektive der Erziehungswissenschaft auf ihre Gegenstände dadurch zu irritieren, dass Phänomene wie Lernen, Bildung, Erziehung oder Unterricht begrifflich zunächst als Formen kultureller oder sozialer Praxis entschlüsselt werden. Eine wichtige Rolle bei der theoretischen Unterfütterung

spielt hier der Begriff der „Praktiken“, wobei die gegenstandstheoretische Bestimmung der interessierenden Praktiken *als pädagogisch* darüber vollzogen wird, dass diese als konstitutiv für die Felder institutionalisierter Bildung und Erziehung aufgefasst werden (vgl. Breidenstein 2006; Cloos u.a. 2009). Des Weiteren gibt es aber auch Versuche, das „Pädagogische“ an diesen Praktiken stärker in den Vordergrund zu rücken (Wiesemann 2006; Reh/Rabenstein/Idel 2011). Dies geschieht beispielsweise, indem die traditionelle pädagogische Trias von Vermittlung, Inhalt und Aneignung in ein sozialwissenschaftlich-operatives Vokabular gekleidet und als Zusammenhang von Zeigen, Wissen und Subjektivierung in schulischen Lernkulturen konzipiert wird (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011). In ähnlicher Weise „befremdet“ Schulz (2010) das gängige Verständnis von Bildungsprozessen mit dem Begriff der „Performances“.

In einer *methodenbezogenen* Variante der Befremdung rückt hingegen die ethnographische Forschungspraxis selbst ins Zentrum. So hebt Breidenstein (2010) vor allem das Changieren zwischen Teilnahme und Beobachtung in der Feldforschung, die systematische Unterbrechung des Feldaufenthalts, die Verschriftlichung der Beobachtungen sowie die Kombination verschiedener Schreibformate und Auswertungsmethoden als Strategien der Befremdung hervor. Ebenso wie die Perspektivenerweiterung durch das Arbeiten im Forschungsteam (Eßer/Köngeter 2010, S. 186), variieren all diese Strategien die Normaldistanz zum Geschehen und ermöglichen es somit, jene Unvertrautheit wiederherzustellen, die durch Vorwissen, die eigene Standortgebundenheit und die Unmittelbarkeit der Teilnahme am Feldgeschehen verloren zu gehen droht. In einer solchen Relationierung von „Lebenspraxis, Theorie, Text und Beobachtungspraxis“ markiert der Ausdruck „Befremdung“ eine „produktive Metapher für die Überschreitung bislang für ein Feld erprobter und als sinnvoll erachteter Fallkonstruktionen“ (Köngeter 2010, S. 239).

In *forschungsstrategischen Varianten* wird das Befremdungspotenzial der Ethnographie wiederum durch ein bestimmtes Forschungsdesign zu erzeugen versucht. Die Befremdung des eigenen Wissens wird dabei entweder durch eine mehrperspektivische Ausrichtung, die im Sinne einer „multi-sited-Ethnography“ unterschiedliche lokalisierte Ereignisse und Perspektiven im Feld zueinander in Beziehung setzen (Nadai/Maeder 2005), oder eine Transnationalisierung des Forschungsprozesses hergestellt. Bei Letzterem wird der internationale Vergleich dazu genutzt, der „Belagerung durch das implizite und explizite Wissen“ zu entkommen (Huf/Panagiotopoulou 2011, S. 276), wodurch auch jene Differenzkonstruktionen fragwürdig werden, die einer international vergleichenden Forschung immer schon zu Grunde liegen. Die Leistung von transnationalen Forschungsprozessen in der Ethnographie besteht entsprechend darin, dass sie eine „doppelte Befremdung“ des eigenen Wissens ermöglichen (ebd.; vgl. auch Rademacher 2009).

All diese wissensbezogenen Befremdungsstrategien setzen auf eine Irritation des Eigenen, die durch theoretische, methodische oder forschungsstrategische Unterbrechung etablierter Anschlussmöglichkeiten erreicht werden soll. Allerdings stehen sie häufig im Zeichen einer zu beobachtenden Verallgemeinerung des „befremdenden“ Blicks in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion und verlassen somit den engeren Bezugsrahmen der methodologischen Selbstreflexion ethnographischer Forschung (vgl. bspw. die Beiträge in Cloos/Thole 2006). Rückt nämlich mit der Befremdung des Eigenen das „Entdecken“ selbst als Leistung in den Vordergrund, werden Gehalt, Form und Güte

ethnographischer Wissensproduktion vorwiegend an ihrem Beitrag für die Irritation des eigenen (disziplinären) Wissens gemessen. Die intensive „Verstrickung“ der Feldforschungspersonen in das zu untersuchende Feld, die für Amann und Hirschauer überhaupt erst jene Form der „empirischen Prozesskontrolle“ (1997, S. 32) ermöglicht, mit der die Ethnographie sich zu ihrem befremdenden Wissen verhilft, tritt demgegenüber in den Hintergrund. Die Bezeichnung „Ethnographie“ entwickelt sich dabei zunehmend zu einem Etikett, mit dem sich vielfältige qualitative Forschungszugänge als wissensinnovativ ausweisen lassen. Dies hat zu einer deutlichen Entgrenzung dessen geführt, was inzwischen unter der Flagge der Ethnographie segelt.

Ein Grund dafür ist sicher, dass die Reflexion auf das Verhältnis von Eigenem und Anderem in der ethnologischen bzw. ethnographischen Forschung zwar eine lange Geschichte vorweisen kann, die mitunter auch in eine handfeste Repräsentationskrise mündete (vgl. Berg/Fuchs 1993). Diese Tradition spiegelt sich aber in der Ethnographie der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nicht in all ihren Facetten wider. Die ethnographischen Forschungsstrategien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft haben sich bereits von Beginn an im Fahrwasser des verstärkten sozialwissenschaftlichen Interesses an einer „Ethnographie des Einheimischen“ etabliert, bei der Fremdheit eher als epistemisches Privileg denn als ein Problem betrachtet wird. Die angesprochene Entgrenzung steht jedoch in engem Zusammenhang mit dem Bedeutungszuwachs sozialkonstruktivistischer, ethnomethodologischer und praxeologischer Theorievokabulare, mit deren Etablierung eine deutliche „Datenorientierung“ verknüpft ist. Sichtbar wird dies etwa an dem hohen Stellenwert, den die Videoforschung im Rahmen von Studien eingenommen hat, die sozialtheoretisch auf die Materialität und damit die unmittelbare Beobachtbarkeit von performativen Akten abstellen (stellvertretend Idel/Kolbe/Carvallo 2009). Der vermehrte Einsatz von Video- bzw. Fotokameras und Audiogeräten liegt zwar durchaus auf der Linie des mittlerweile kanonisierten Vorschlags von Lüders (2000, S. 89), die Ethnographie weniger als Methode, denn als „methodenplurale kontextsensible Forschungsstrategie“ zu verstehen. Andererseits aber treten dabei die bei Lüders mit dem Anspruch „Kontextsensibilität“ verknüpften Aspekte der langfristigen Teilnahme und des Schreibens eher zurück. Stattdessen gewinnen die so genannten „fokussierten Ethnographien“ an Bedeutung (etwa Rademacher 2009; Oester 2009; kritisch dazu Breidenstein/Hirschauer 2002). Tendenziell wird bei alledem die Spezifität ethnographischer Feldforschung gegenüber anderen Formen video- oder audiogestützter Forschung (beipielsweise Dinkelaiker/Herrle 2009) eher undeutlich und zuweilen auch gar nicht mehr ausdrücklich thematisiert.³

Vor dem Hintergrund der angesprochenen Tendenzen lässt sich zwar nicht leugnen, dass Forschung, die auf die Befremdung des eigenen Wissens zielt, nach wie vor eng auf Ethnographie bezogen ist. In ihrer starken Fokussierung auf die Irritation des Eigenen tendiert sie aber gleichzeitig dazu, nicht mehr notwendig auf ein spezifisches Verhältnis zum Anderen zu rekurrieren. Das ist zwar nicht per se problematisch, im Lichte einer solchen Exotisierung des Eigenen lässt sich der *spezifische* Beitrag ethnographischer Forschung für eine Empirie pädagogischer Ordnungen jedoch kaum näher bestimmen.

2.4. Zusammenfassung: Grenzen des Nicht-Wissens – Das Differenzial Fremdheit/Vertrautheit und das Problem der Beobachtbarkeit pädagogischer Ordnungen

Die herausgearbeiteten Fremdheitskonzeptionen ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die Relation von Vertrautem und Fremdem im Lichte der Differenz von Eigenem und Anderem reflektieren. Im Horizont dieser vielfältigen, aber immer unnachgiebigen Positionierung zum „Eigenen“ der Disziplin hat sich die Ethnographie zu einer treibenden Kraft bei der Erzeugung „differenter Wissens“ über ihre Gegenstände entwickelt. Die Positionierung zum Eigenen der Disziplin stößt jedoch an ihre Grenzen, wenn es um eine Empirie pädagogischer Ordnungen geht, weil sie entlang der herausgearbeiteten Fremdheitsmotive das Pädagogische einer Ordnung immer nur in einer (mitunter paradoxalen) Distanzierung vom eigenen disziplinären Wissen bestimmen kann. Eine Empirie pädagogischer Ordnungen aber, die für sich in Anspruch nimmt, die *Beobachtung pädagogischer Ordnungen* mit einer Antwort auf die grundlegende Frage nach der *Beobachtbarkeit des Pädagogischen* zu verknüpfen (Neumann 2010, 2011), kann sich nicht damit abfinden, sich nur im Horizont der Differenz zum Eigenen zu begründen. Ihr geht es nämlich um mehr als nur um „differentes Wissen“ und um mehr als nur um die Irritation oder Dekonstruktion des Eigenen durch eine *andere* Form der Beobachtung des Anderen. Um das methodologische Reflexionspotenzial ethnographischer Forschung für das Problem einer Empirie pädagogischer Ordnungen nutzen zu können, braucht es daher eine Fremdheitskonzeption, welche die Differenz von Eigenem und Anderem nicht lediglich postuliert, sondern die Erzeugung dieser Differenz im Vollzug von Forschung gerade selbst zum Thema machen kann. Eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen ist insofern darauf verwiesen, den Ordnungsbegriff ethnographisch und die ethnographische Strategie ordnungstheoretisch zu qualifizieren. Erst dann kann auch jene Erzeugung des Beschriebenen in der Beschreibung oder spezifischer: des Eigenen im Anderen zum Thema werden, die eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen auszeichnet, wenn sie sich sozusagen selbst überraschen soll.

Eine solche Fremdheitskonzeption gilt es im Folgenden zu entfalten und hinsichtlich ihrer forschungsstrategischen Konsequenzen zu diskutieren. Mit Blick auf die Frage nach der ethnographischen Beobachtbarkeit pädagogischer Ordnungen bietet sich dabei zunächst der Rückgriff auf eine ordnungstheoretisch gelagerte Fremdheitskonzeption an, wie sie sich im Anschluss an Bernhard Waldenfels entwickeln lässt. Mit ihr rückt schließlich ein viertes Fremdheitsmotiv in den Blick: die *Verfremdung*. Im nächsten Schritt geht es dann um die Frage nach den strategischen Konsequenzen einer solchen Fremdheitskonzeption für die *Feldforschung*. Dies wird wiederum im Horizont eines ordnungstheoretisch gelagerten Feldbegriffs reflektiert, wie er im Anschluss an Pierre Bourdieu rekonstruiert werden kann.

3. Verfremdung: Die Verwobenheit von Eigenem und Fremden in der ethnographischen Feldforschung

3.1. Fremdheit als Ordnungsgeschehen bei Waldenfels

Mit Waldenfels' phänomenologischer Fremdheitskonzeption lässt sich diese zugleich als Erfahrung wie auch als integraler Bestandteil eines positionalen Ordnungsgeschehens bestimmen. Unter Erfahrung versteht er jenen Prozess, in dem sich „Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen“ (Waldenfels 1997, S. 19). Ordnung hingegen ist der „geregelte, d. h. nicht beliebige Zusammenhang von diesem und jenem“ (Waldenfels 1987, S.17), der Erfahrung zugleich ermöglicht wie begrenzt und „die Vorbedingung dafür bildet, dass es Fremdes gibt, und zwar in dem präzisen Sinne, dass es sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“ (Waldenfels 1997, S. 20). Fremdheit ist somit selbst keine Form, die bestimmte Ordnungen des Eigenen und Anderen ermöglicht (vgl. Hahn 1984), vielmehr begleitet sie das Eigene permanent in Form einer „leibhaftigen Abwesenheit“, die als „Außer-Ordentliches“, als „Überschuß, als Exzeß, [...] einen bestehenden Sinnhorizont überschreitet“ (Waldenfels 1997, S. 35ff). Erfahrbar wird Fremdheit also dadurch, dass sie innerhalb bestimmter Ordnungen nicht nur auf andere Bestimmungsmöglichkeiten, sondern auch auf weitere Bestimmungsnotwendigkeiten verweist. In dieser Hinsicht kommt der Waldenfels'sche Fremdheitsbegriff dem Luhmann'schen Kontingenzbegriff sehr nahe. Wird Fremdheit in diesem Sinne nicht als Ausdruck von Ordnungen, sondern als Moment von Ordnungsbildungen verstanden, so hat ein analytischer Zugang zum Fremden in „einer Art von responsiver Epoché die objektive Erfahrung und Bestimmung des Fremden [zu] durchbrechen und [zu] zeigen, wie die Erfahrung des Fremden in einem Fremdwerden der Erfahrung und der Phänomene gipfelt“ (ebd., S. 109).

Daraus ergeben sich nun bestimmte Erkenntnispotenziale für die ethnographische Erforschung von Ordnungen: Versteht man Fremdheit nämlich als ein Erfahrungsgeschehen, das seinen Grund in Ordnungsbildungen hat, dann muss jede Fremdheitserfahrung auch an die Erfahrung einer Ordnung rühren. Als Außerordentliches, das die Ordnung gleichsam enthüllt, indem es sich selbst „im Ordentlichen zur Sprache bringt“ (Waldenfels 1997, S. 48), kann das Fremde der Ausgangspunkt sein, um Ordnungen sichtbar werden zu lassen. Methodisch geht es dann um *Verfremdung*, das heißt um Wirklichkeitsexperimente, die „Anomalisierungseffekte“ innerhalb einer Ordnung hervorrufen (Waldenfels 1998, S. 224–244). Als solche ließen sich auch die oben geschilderten Befremdungsstrategien verstehen. Da das Paradox einer solchen „Xenologie“ nun aber darin liegt, dass nicht nur jede Bestimmung vom Fremden, sondern „auch jede Erfahrung *des Fremden* auf ein Fremdes zurückverweist, *auf das* sie antwortet“ (Waldenfels 1997, S. 109) geht die Produktivität von Verfremdungsstrategien über die Irritation hinaus. Sie wirkt vielmehr selbst ordnungsgenerierend und zwar als „Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben“ (ebd.). Diese neuen Ordnungsbildungen gehören dann aber weder zum Eigenen noch zum Anderen: „Sie entstehen zwischen uns“ (ebd., S. 53).

Zielsetzung eines ethnografischen Fremdheitsmotivs kann im Sinne einer *Verfremdung* also weder das „Dolmetschen“ noch das „Fremdverstehen“, aber auch nicht die „Befremdung“ als reine Absatzbewegung vom eigenem Wissen sein, denn diese Strategien bleiben alle in das Spiel von Eigenem und Anderem verstrickt, ohne die Verwobenheit von *Eigenem und Fremden* zum Bezugspunkt der Forschung machen zu können. *Verfremdung* bedeutet hingegen einen „Möglichkeitssinn“ freizusetzen (Waldenfels 1998, S. 43). Die damit verbundene De-Zentrierung ist daher auch nicht lediglich auf das Verhältnis von Disziplin und Praxis bezogen, wie etwa Hünersdorf/Müller/Maeder (2008) hervorheben. Vielmehr bindet sie die Ethnographie an bestimmte Möglichkeiten der Neu-Verortung zurück und etabliert sie insofern als besondere Form der sozialen, räumlichen und leiblichen *Erfahrung*. Insofern wäre der Verfremdungsanspruch, den Waldenfels für eine Erforschung von Ordnungen formuliert, auf eine starke Konzeption des Feldforschers zurück zu beziehen, der anders als Aufzeichnungsgeräte, in seiner vielörtlichen Situiertheit eben genau zu dieser Explikation von Erfahrung als positionalem Ordnungsgeschehens befähigt ist (Kalthoff 1997, S. 242).

3.2 Teilnehmende Objektivierung: Das Feld als Medium ethnographischer Feldforschung

Die Waldenfels'sche Konzeption des Fremden als „Außer-Ordentliches“ verweist eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen auf die Beobachtung jener Prozesse der Ordnungsbildung, in die sie selbst verstrickt ist. Damit rückt die Feldforschung als ein Erfahrungsgeschehen in den Blick, in dem das Feld mehr ist als nur eine Lokalität. Es stellt vielmehr selbst einen sich multiperspektivisch ordnenden Zusammenhang dar, zu dem die Feldforscher keinen privilegierten Zugang haben, in den sie aber gerade durch ihre lokale Ko-Präsenz eingebunden sind. Eine solche Fremdheitskonzeption richtet eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen darauf aus, die Ordnungsfigurationen „im Feld“ als ein Ordnungsgeschehen der Feldforschung in den Blick zu nehmen. Die Ordnung stellt entsprechend keinen *Gegenstand* dar, der einfach *gegeben* ist, sondern sie konstituiert sich vielmehr erst durch die Anwesenheit der Forscher selbst, und zwar als ein *Beobachtungsmilieu*, das selbst jene Positionalitäten vorhält, die es in je unterschiedlicher Weise erst erfahrbar machen.

In forschungsstrategischer Hinsicht setzt eine solche Perspektive jedoch eine Konzeptualisierung *des Feldes* als Ordnungs- und Erfahrungsgeschehen voraus. Anders gesagt: Für eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen gilt es, den Feldbegriff, der in der Ethnographie metaphorisch für ihre jeweiligen Gegenstände steht, ordnungstheoretisch zu qualifizieren. Angeknüpft werden kann dabei an jene „Theorie der Felder“, wie sie Bourdieu in zahlreichen Studien entfaltet und für eine allgemeine Theorie des Sozialen fruchtbar gemacht hat (vgl. Bongaerts 2008). Die Theorie der Felder stellt sich dabei der Frage nach der Möglichkeit einer sozialen Ordnung in doppelter Hinsicht und zwar sowohl mit Blick auf ihre Genese als auch mit Blick auf ihre Beobachtbarkeit. Zu ihren Pointen gehört es, dass sie das Feld als einen geordneten Zusammenhang begreift, der die Bedingungen der Möglichkeit seiner Erfahrung stiftet und als solcher nicht unabhängig von seiner Beobachtung existiert (vgl. Neumann 2008, S.

231–246). In diesem Sinne ist das „Feld“ der Feldtheorie nicht einfach das *Objekt* ihrer Darstellungen, sondern deren *Medium*. Anders formuliert: Das Feld bezeichnet keinen Gegenstand, der seiner Beobachtung gegenüber steht, sondern einen „Modus der Objektivierung“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 262), dem eine bestimmte Auffassung von der Konstitution und Beobachtbarkeit des Wirklichen als Ordnung entspricht.

Eine feldtheoretisch angelegte Feldforschung imaginiert sich damit immer schon als Teil dessen, was sie als Feld zu beschreiben sucht: Das Feld und seine Ordnung existieren nur *in* und *durch* die Beobachtung *als* Feld. Dies hat erhebliche Konsequenzen für den Status des Beobachters. Auf dem Bildschirm der Feldtheorie erscheint er nämlich nicht als einer, der als Unbeteiligter aus der Ferne beobachtet, sondern als ein *endoskopischer* Beobachter, der sich im Feld positioniert, um es von innen her zu erkunden. Der Beobachter transzendiert dabei nicht das Ordnungs- und Erfahrungsgeschehen des Feldes, wie es im Begriff der Übersetzung angelegt ist, sondern oszilliert in ihm. Die Positionierung des feldtheoretisch beobachtenden Beobachters ist damit jedoch nicht nur eine endoskopische, sondern auch eine *dynamische*. Die positionale Ordnung des Feldes wird kartographiert, indem sie abgesprochen wird.

Bei Bourdieu verknüpft sich ein solches Vorgehen mit der von ihm so bezeichneten Strategie der „Teilnehmenden Objektivierung“ (Bourdieu 2004; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 287). Der Begriff der „Objektivierung“ markiert dabei kein Privileg des Beobachters, sondern bezeichnet lediglich den Umstand der beobachtenden Hervorbringung des Beobachteten durch ebendiese Beobachtung selbst. „Teilnehmende Objektivierung“ meint somit die *Teilnahme an Beobachtungen*, in denen das Beobachtete sowohl als Beobachtetes wie auch als Beobachtbares erzeugt wird. Der Forscher agiert im Horizont einer solchen Feldkonzeption nicht als derjenige, der als einziger von einer bestimmten Position und Perspektive aus beobachtet, sondern als jemand, der selbst immer auch von unterschiedlichen Positionen und Perspektiven aus beobachtet wird (ähnlich Wiesemann 2010). Als solcher partizipiert er an der beobachtenden Erzeugung einer zu beobachtenden Ordnung in doppelter Hinsicht: einerseits, indem er sie beobachtet, andererseits, indem er sie als jemand, der selbst als Teil dieser Ordnung beobachtet wird, zu einer Selbstbeobachtung herausfordert. Fremdheit tritt dabei als ein Moment von Ordnungsbildungen hervor, und zwar so, wie sie sich in und durch die ethnographische Beobachtung selbst konstituiert. Als hybrides Forschungsinstrument, das teilnimmt *und* beobachtet, insofern es sich am Beobachtungsgeschehen beteiligt, erzeugt der Beobachter somit einen potenziell vielfach dimensionierten verfremdenden Blick auf die Ordnung, die im Medium der Erfahrung des Außerordentlichen immer wieder auf sich selbst als ein Anderes und damit auf ihre eigene Kontingenz stoßen kann. Statt sich in unvertrauter Nicht-Zugehörigkeit oder in Differenz zu einem Anderen zu wähen, das man als Feld vor Augen hat, bedeutet *Verfremdung* dann strategisch, dessen eigene Differenziertheit so zu betrachten, das es zugleich als Nicht-Identisches und für sich selbst Fremdes in Erscheinung treten kann. Das heißt aber, dass sich das Eigene einer Ordnung in der Begegnung mit dem Fremden nicht verbirgt, sondern gerade „entbirgt“. Wie dies vonstattengehen kann, lässt sich an dem folgenden Beispiel aus der teilnehmenden Beobachtung bei einem Mittagessen in einer luxemburgischen „Maison Relais pour enfants“ aufzeigen, in der Kinder einer örtlichen Grundschule am Nachmittag betreut werden:⁴

Ich setze mich an einen der drei Tische im Essensraum. Neben den neun Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren befinden sich auch noch die Erzieherinnen Sandra und Laura im Raum, die an dem Tisch sitzen, an dem ein kleines Buffet für die Nachspeise aufgebaut ist. Sandra teilt den Kindern mit, dass ich heute beim Essen dabei sei, um eine Aufgabe für meine Arbeit zu erledigen. Nachdem die Kinder sich jeweils einen Nachtschlauch ausgesucht haben, fragt Marco: „Dierfen mir un-fänken?“⁵ Laura, die jetzt ebenfalls am Tisch von Marco Platz genommen hat, antwortet: „Jo“. Marco und die andern Kinder am Tisch wünschen sich einen guten Appetit. Die Kinder beginnen damit ihren Joghurt bzw. ihr Obst zu essen, keiner sagt etwas. Nur gelegentlich schaut eines der Kinder zu mir rüber. Anschließend steht Marco auf, nimmt sich ein weiteres Stück Obst und setzt sich wieder hin. Nach einer Weile sagt Sandra zu den Kindern „Dir kennt awer schwätzen, soss schwätzt der jo och emmer“.⁶ Daraufhin antwortet Marco „Mir sollen jo roueg sin dass hien schaffen kann“.⁷ Sandra sagt daraufhin: „Nee daat hutt dir falsch verstanen. Dir sollt iech net vun him beanflossen loossen [...] wéi war et dann haut an der Schoul [...] waat hutt der gemaach?“⁸ „Gudd [...] gebastelt“ antwortet Marco. Daraufhin entwickelt sich ein Gespräch zwischen Sandra und den Kindern, in dem sie sich nach den Hausaufgaben jedes einzelnen erkundigt. (...) [= Pause, S.N.)

Situationen dieser Art sind in der Feldforschungspraxis schon beinahe alltäglich. Sie werden immer dann wahrscheinlich, wenn Beobachter explizit oder auch beiläufig durch das Verhalten der Akteure im Feld als solche adressiert werden. Gewöhnlich werden sie in der Feldforschung unter dem Gesichtspunkt reflektiert, inwieweit dabei das Beobachtete durch die Beobachtung selbst beeinflusst wird. Damit wird nicht nur unterstellt, dass Situationen auch nicht beeinflusst werden könnten und sich ein beobachtetes Geschehen genauso zeigen würde, wenn man nicht beobachtet. Vielmehr wird damit auch der epistemische Wert solcher Situationen für die Feldforschung deutlich unterschätzt (vgl. auch Kalthoff 1997). Das angeführte Beispiel zeigt nämlich, wie sich die Ordnung des Feldes gerade in der Außerordentlichkeit des beobachteten Geschehens zum Ausdruck bringt. Sichtbar wird dies an den Bezugnahmen der Akteure auf die Anwesenheit eines Beobachters, zu der diese sich im Rahmen der unausgesprochenen Regeln des Feldes verhalten. In diesem Sinne verweist die Schweigsamkeit der Kinder auf die Regel, dass während des Arbeitens nicht gesprochen werden soll. Gleichzeitig findet dies aber in einer Situation statt, in der das Sprechen „die Regel“ ist. Insofern führt die Anwesenheit eines „arbeitenden“ Beobachters beim Mittagessen zu einer Irritation. Mit ihr wird ein außerordentliches Moment in eine Ordnung eingeführt, die im Anderen dieser Ordnung erst deren Eigenheiten hervortreten lässt. Die Erzieherin Sandra bringt diese Irritation deutlich zum Ausdruck, indem sie sich öffentlich über die Schweigsamkeit der Kinder wundert. Vor diesem Hintergrund wird dann die Situation auch zu einem Gegenstand von Pädagogisierung. Die Erzieherin nimmt sie zum Anlass, die Kinder zu ihrem gewohnten Verhalten aufzufordern und macht im Zuge dessen zugleich klar, dass diese von einer unangemessenen Verhaltenserwartung ausgegangen sind. Damit setzt sie nicht lediglich die gewohnte Ordnung der Mittagessenssituation wieder in Geltung, sondern eröffnet dem Beobachter auch den Blick darauf, was von der Position der Erzieherin und der Kinder aus das Mittagessen von einer Situation des Arbeitens in der Einrichtung unterscheidet. Das bedeutet nicht, dass das Mittagessen für sich genommen be-

reits eine pädagogische Situation ist, es aber zu einer werden kann, wenn es auf eine bestimmte „teleologische“ Ordnung des Feldes (Winnefeld 1957, S. 32) hin ausgerichtet ist.

4. Zum Schluss: Empirie pädagogischer Ordnungen als Ethnographie pädagogischer Ordnungen

Wird die feldtheoretische Strategie der „Teilnehmenden Objektivierung“ ethnographisch umgesetzt, dann hat dies den gewichtigen Vorteil, dass sie es gestattet noch einmal zusätzlich von der Anwesenheit des Forschers zu profitieren. Die Gegenwart des Forschers, welche die Ethnographie immer schon voraussetzt, kann dabei selbst als ein Moment der Hervorbringung des Ordnungs- und Erfahrungsgeschehens innerhalb eines Feldes arrangiert und analysiert werden. Ethnographie wird dann zu einer *feldinvasiven* Strategie, oder wie Hünnersdorf (2012, S. 53) aus systemtheoretischer Perspektive formuliert: zur „Intervention“.

Eine Ethnographie *pädagogischer* Ordnungen kann dabei – in Analogie zu dem, was Bourdieu in seinen Studien für das künstlerische, wissenschaftliche, religiöse, politische, juristische usw. Feld gezeigt hat – mit der tautologischen und inhaltsfreien Annahme beginnen, dass die „pädagogische Ordnung“ gerade dadurch bestimmt ist, das in ihr auf dem Spiel steht, was pädagogisch ist. An diesem Spiel kann sich die Feldforschung in vielfältiger Hinsicht beteiligen, sei es durch die Dynamisierung von Zonen der (Nicht-)Vertrautheit, der (Nicht-)Zugehörigkeit oder des (Nicht-)Wissens. Die Ordnung ist dann nichts anderes als der relationale Verweisungszusammenhang zwischen simultan möglichen Ereigniskonstellationen, die sich gegenseitig ausschließen. Sichtbar wird das Pädagogische damit immer *auch* als eine Bestimmung dessen, was „im Feld“ für nicht-pädagogisch gehalten wird. Das Nicht-Pädagogische ist dabei nicht etwas Unpädagogisches, sondern nur seine andere Möglichkeit. Es wird also nicht prinzipiell *ex negativo* bestimmt. Aber es wird im Horizont einer in sich differentiellen Ordnung simultaner Möglichkeiten erkennbar, die allesamt auf Pädagogisches verweisen, ohne dass dieses Pädagogische dabei immer als dasselbe in Erscheinung treten würde. So können pädagogische Ordnungsbildungen sich genauso in Formen der Disziplinierung äußern wie in Vorgängen, die man von einem emphatischen Bildungsbegriff her vielleicht eher als Bildungsgeschehen begreifen würde. Es geht jedoch nicht um den Begriff, den man sich davon macht, sondern um die negativen wie positiven Verweisungszusammenhänge, über die sich bestimmte Vollzüge in eine Ordnung einnisten. Das Verfremdungspotenzial der Ethnographie besteht dann gerade darin, im Horizont des jeweils differenten Eigenen das immer auch Andersmögliche zur Sprache zu bringen.

In diesem Sinne versteht sich das Vorgegangene nicht nur als Klärung der Frage, welchen spezifischen Beitrag bestimmte Methoden zur Empirie pädagogischer Ordnungen zu leisten vermögen, sondern auch als ein entschiedenes Plädoyer für eine Rehabilitation der Teilnehmenden Beobachtung in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie – das heißt für die intensiven „Nutzung“

von Feldforschern als hybriden Feldforschungsinstrumenten, die sowohl durch das Feld der wissenschaftlichen als auch der pädagogischen Praxis „vor Ort“ konditioniert werden. Wenn die Ethnographie einen eigenständigen methodischen Beitrag zur empirischen Entdeckung pädagogischer Ordnungen leisten will, dann findet sie in der Person des Feldforschers jenes Instrument, das die Erfahrung des Außerordentlichen – und damit die Erfahrung von pädagogischen Ordnungsbildungen – erst möglich werden lässt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. kritisch zu diesen Versuchen einer Abgrenzung von pädagogischer vs. erziehungswissenschaftlicher Ethnographie u.a. Lüders 2006.
- 2 Da davon ausgegangen wird, dass sich im „Verstehen“ zudem Aufgabenstellungen pädagogischer Ethnographie und Praxis vereinen, wird von der Etablierung eines „ethnographischen Habitus“ (Marotzki 2000) in der Ausbildung von Pädagogen nicht zuletzt auch ein Professionalisierungseffekt erwartet.
- 3 Eine Ausnahme stellen in diesem Zusammenhang Konzepte von Videoforschung dar, die sich explizit als „Kameraethnographie“ verstehen (Mohn 2010).
- 4 Das Protokollbeispiel stammt aus Feldbeobachtungen im Rahmen des Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Die Pädagogik der Maisons Relais pour enfants“, das derzeit von der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ an der Universität Luxemburg durchgeführt wird (Laufzeit: 2010 bis 2012).
- 5 „Dürfen wir anfangen?“ (Übersetzung, d. Verf.)
- 6 „Ihr könnt Euch trotzdem unterhalten, sonst sprecht ihr doch auch immer“ (Übersetzung, d. Verf.).
- 7 „Wir sollen ja ruhig sein, damit er arbeiten kann“ (Übersetzung, d. Verf.).
- 8 „Nein, das habt ihr falsch verstanden, ihr sollt euch nicht von ihm beeinflussen lassen ... wie war's denn heute in der Schule? ... Was habt ihr gemacht?“ (Übersetzung, d. Verf.)

Literatur

- Alkemeyer, T. (2003): Zwischen Verein und Straßenspiel. Über die Verkörperungen gesellschaftlichen Wandels in den Sportpraktiken der Jugendkultur. In: Hengst, H./Kelle, H. (Hrsg.): *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel*. Weinheim/München, S. 293–318.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Anter, A. (2007): *Die Macht der Ordnung. Aspekte einer Grundkategorie des Politischen*. Tübingen.
- Bongaerts, G. (2008): *Verdrängungen des Ökonomischen. Bourdieus Theorie der Moderne*. Bielefeld.
- Bollig, S./Kelle, H. (2008): Hybride Praktiken. Methodologische Überlegungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 121–130.
- Bourdieu, P. (2004): Teilnehmende Objektivierung. In: Bourdieu, P.: *Schwierige Interdisziplinarität. Zum Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaft*. Münster, S. 172–186.

- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S. (2002): Endlich fokussiert? Weder ‚Ethno‘ noch ‚Graphie‘. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie“. In: *Sozialer Sinn* 3(1), S. 125–128.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzl, F./Thole, W./Köngeter, S./Cloos, P. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 205–216.
- Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.) (2006): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Eßer, F./Köngeter, S. (2010): Transdisziplinäre Ethnographie. Reflexionen zu einer empirischen Studie in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Riegel, C./Scherr, A./Stauber, B. (Hrsg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung*. Wiesbaden, S. 181–198.
- Friebertshäuser, B. (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In: Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, C. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München, S. 4–64.
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1), S. 28–44.
- Hahn, A. (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, W. (Hrsg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Frankfurt a.M., S. 140–166.
- Hogrebe, W. (1993): Die epistemische Bedeutung des Fremden. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit*. München, S. 355–370.
- Honig, M.-S. (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: Schäfer, G./Staeger, R. (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim/München, S. 91–101.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München, S. 9–32.
- Huf, C./Panagiotopoulou, A. (2011): Institutionalisierung des Übergangs in die Schule: Methodische Herausforderungen ethnographischer Forschung im englischen und finnischen Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(3), S. 264–279.
- Hünersdorf, B. (2012): Erziehungswirklichkeit im Spannungsfeld von Systemtheorie und Ethnographie. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 41–56.
- Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, C. (2008): *Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung*. In: Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, C. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 11–25.
- Idel, T.-S./Kolbe, F. U./Carvallo, I. (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. In: *Sozialer Sinn* 10(1), S. 181–198.
- Kalthoff, H. (1997): Fremdenrepräsentationen. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a.M., S. 240–266.
- Kelle, H. (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, H./Zeiger, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden, S. 83–108.

- Köngeter, S. (2010): Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie. In: Heinzl, F./Thole, W./Köngeter, S./Cloos, P. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 229–241.
- Lüders, C. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 384–401.
- Lüders, C. (2006): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 137–148.
- Marotzki, W. (2000): Der Aufbau einer ethnographischen Haltung – ein notwendiger Habitus für Diplompädagogen. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Trier, S. 43–65.
- Meseth, W. (2010): Ordnungen der Interaktion: Sprache – Organisation – Semantik. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg, S. 71–78.
- Mohn, B. E. (2010): Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München, S. 207–231.
- Nadai, E./Maeder, C. (2005). Fuzzy Fields. Multi-Sited Ethnography in Sociological Research. In: FQS 6(3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503288> [15.08.2011].
- Neumann, S. (2008): Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien. Weilerswist.
- Neumann, S. (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg, S. 79–95.
- Neumann, S. (2011): Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 4–11.
- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag: pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden.
- Reh, S./Rabenstein, K./Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts. Bad Heilbrunn, S. 209–222.
- Reuter, J. (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld.
- Schäfer, G. E. (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München, S. 69–90.
- Schulz, M. (2010): Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Wiesbaden.
- Schulze-Krüdener, J./Vogelgesang, W. (2002): Feldforschung bei jugendlichen Medien- und Brauchkulturen. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3(1), S. 65–91.
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzl, F./Thole, W./Köngeter, S./Cloos, P. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 17–38.
- Thole, W./Cloos, P./Küster, E. (2004): Forschung „in eigener Sache“. In: Hörster, R. (Hrsg.): Orte der Verständigung: Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Freiburg im Breisgau, S. 66–88.

- Wagner-Willi, M./Wulf, C. (2007): Zur Ethnographie der Berliner Ritualstudie. In: Weigand, G./Hess, R. (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt a.M., S. 157–175.
- Waldenfels, B. (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, B. (1997): *Topographie des Fremden*. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, B. (1998): *Grenzen der Normalisierung: Studien zur Phänomenologie des Fremden 2*. Frankfurt a.M.
- Wiesemann, J. (2006): Die Sichtbarkeit des Lernens. Annäherungen an einen pädagogischen Lernbegriff. In: Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden, S. 171–182.
- Wiesemann, J. (2010): Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule. In: Heinzel, F./Thole, W./Königeter, S./Cloos, P. (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 143–152.
- Winnefeld, F. (1957): *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München.
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(3), S. 381–400.