SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie

Budde, Jürgen

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *16*(1), 7-24. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46685-7

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jürgen Budde

Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie

Reflection on the significance of action and practice in Ethnography

Zusammenfassung
Ethnographie erfreut sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zunehmender Beliebtheit. Dabei wird seit einigen Jahren in Anlehnung an kulturwissenschaftliche Theorien auf den Begriff der Praktiken rekurriert. Mit dieser Entwicklung scheint sich die – der Ethnographie aufgrund ihrer Subjektivität ohnehin innewohnende – Unbestimmtheit weiter zu vergrößern. Der Beitrag nimmt dies zum Ausgangspunkt und fragt, was als das spezifisch Ethnographische der Ethnographie anzusehen ist. Plädiert wird für eine Neu-Zentrierung der Erfahrung durch teilnehmende Beobachtung und eine Schärfung des Praktikenbegriffs in Richtung Körper, Artefakte und Sprache.

Stichworte: Ethnographie, Praktiken, Materialität, teilnehmende Beobachtung, Diskurs

Abstract
Among the German-speaking educational science community, ethnography is becoming more and more popular. Since a few years the term 'practices' is being used, following the cultural sciences theories. This development seems to have increased the indetermination which is already inherent in ethnography due to its subjectivity. Using this as a starting point, the following article tries to find out what is specifically ethnographic about ethnography. It makes an argument for a refocus of the experiences through participatory observation and a more pronounced formulation of the concept of practices towards body, artefact and language.

Keywords: Ethnography, practice, materiality, participant observation, discourse

1 Einleitung

Auch und gerade in der Erziehungswissenschaft ist unter dem Label Ethnographie seit der „Befremdung der eigenen Kultur" von Hirschauer und Amann (1997) eine beträchtliche Forschungsaktivität entwickelt worden, die sich mit vielfältigsten Themen beschäftigt. Über familiäre Essensrituale, Klassenrat, universitäre Fachkulturen bis zu Freizeitpraktiken existieren zahlreiche Bereiche erziehungswissenschaftlicher Forschung, die auch mit ethnographischen Methoden erforscht

werden. Zwischen Methode und Haltung, Stil und Auswertungsmethode lavierend, methodenplural, prinzipiell subjektiv sowie theoriegenerierend angelegt, stellt sie in vielerlei Hinsicht ein spannendes, wenngleich wenig präzises Unterfangen dar. Oft wird methodische Strenge zurückgewiesen und Vielfältigkeit als positives Merkmal herausgehoben, sinnbildlich beispielsweise in der „ethnographischen Collage" (Richter/Friebertshäuser 2012), wo Datensorten, Akteur*innen und Erkenntnisebenen tableauartig ineinandergreifend konzipiert werden. Die Methodologie wird häufig von einem Forschungspragmatismus aus gedacht, in dem die Daten und die darauf aufbauend interpretierten Befunde im Zentrum ethnographischer Darstellungen stehen. Entsprechend wird das Postulat vertreten, dass sich Ethnografie als „Forschungsstrategie (…) nur bedingt methodisieren" (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff 2013, S. 9) lasse, da „Ethnografie (…) keine eindeutig darstellbare und standardisierte Methode" (ebd., S. 10) sei. Schaut man genauer in ethnographische Arbeiten, so fällt auf, dass die Auseinandersetzung mit Methodologien und Methoden vergleichsweise dünn ausfällt. Beispielsweise umfasst ein diesbezügliches Kapitel in Breidensteins „Schülerjob" (Breidenstein 2006) lediglich elf Seiten, ähnlich bei Pilles Studie (2014) zum Referendariat mit 14 Seiten, in Budde u.a. (2008) fehlen Angaben zu Methode und Methodologie weitestgehend.

Dies bringt Problematiken mit sich, die unter der Perspektive zu diskutieren sind, Ethnographie als Forschungsstrategie zu schärfen und einen spezifischen methodologischen und methodischen Gehalt von Ethnographie präziser zu bestimmen. Ein Ausdruck sind beispielsweise die regelmäßig stattfindenden Ethnographietagungen mit den entsprechenden Sammelbänden (Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel u.a. 2010; Friebertshäuser u.a. 2012; Tervooren u.a. 2014), auch finden sich in letzter Zeit einige Handbücher zur Durchführung von Ethnographie (vgl. Meier/Budde in diesem Heft). Zwar existieren noch immer zahlreiche theoretische, methodologische und methodische Baustellen, doch scheint es insbesondere durch die Rezeption kulturtheoretischer und praxistheoretischer Perspektiven in den letzten Jahren zu einer Verschiebung gekommen zu sein, die beachtliches Potential für erziehungswissenschaftliche ethnographische Untersuchungen bietet und die Erkenntnismöglichkeiten ausweitet (z.B. Breidenstein 2008; Fritzsche/Wagner-Willi 2013). Während in den 1980er und 1990er Jahren in erziehungswissenschaftlicher Ethnographie vor allem der Blick auf Handlungen oder Interaktionen als teilnehmende Beobachtung beispielsweise unter Schulkindern im Zentrum standen (Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998, auch Faulstich-Wieland/ Weber/Willems 2004), wird aktuell zum ersten zunehmend darauf verwiesen, dass soziale Ordnungen in und durch solche Handlungen figuriert werden, die als Praktiken gefasst werden können. Zum zweiten findet eine Diskussion um eine methodische Ausweitung statt, mit der an ethnologische Traditionen des ‚Sammelns' höchst unterschiedlicher Daten angeschlossen wird. Diese ‚praxeologische Wende' wirft aber auch Fragen auf, die im folgenden Artikel in den Blick genommen werden und die sich im Kern immer wieder auf die Frage beziehen, was denn das spezifisch *Ethnographische* an der Ethnographie ist, wenn sie mit großer methodischer Breite, methodologischer Vielfältigkeit sowie einem unscharfen Praktikenbegriff ausgestattet ist. Votiert wird – soviel vorab – dafür, an der teilnehmenden Erfahrung durch Beobachtung (im Sinne von Anwesenheit) im Feld als Kernstück von Ethnographie festzuhalten und entsprechend ebenso Bereiche zu markieren, denen mit ethnographischen Ansätzen weniger erfolgreich begegnet werden kann. Damit wird eine geradezu

klassische Forderung aufgegriffen, nämlich die passende Methode aus dem Untersuchungsgegenstand heraus zu bestimmen. Aus diesem Vorschlag resultieren jedoch mehrere Schwierigkeiten. Denn erstens ist der Stellenwert der teilnehmenden Beobachtung unscharf gestellt, zweitens bedarf es einer Präzisierung dessen, was auf der Phänomenebene überhaupt empirisch beobachtbar ist und drittens könnte die Konzeptionierung des Praktikenbegriffs durch die Diskussion von Grenzen geschärft werden. Im Folgenden wird die Diskussion an vielen Stellen auf die deutschsprachige und erziehungswissenschaftliche Ethnographie focussiert.

2 Subjektivität in der teilnehmenden Beobachtung

Trotz (oder gerade wegen) der ‚praxeologischen Wende' der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie kommt der Erforschung der Lebenswelten sozialer Akteur*innen ein hoher Stellenwert zu, da erstens dem Beobachten von realen Handlungen durch Ethnograph*innen eine besondere Bedeutung zugemessen und zweitens die Annahme vertreten wird, dass diese dadurch begründete Subjektivität besonderes Kennzeichen und notwendige Bedingung von Ethnographie sei, denn nur die Teilnahme ermögliche drittens Zugang zu den Lebenswelten der Erforschten. Aus diesen drei Punkten leitet sich die spezifische Forderung nach einer *Haltung* der Ethnograph*innen ab, der „Erkenntnisstil des Entdeckens" (Hirschauer/Amann 1997) leitet ihr Tun im Feld.

Mit der zentralen Ansicht, dass Ethnographie keine Methode, sondern ein Forschungsstil sei, haben Hirschauer und Amann (1997) eine zentrale, sich an ethnologischen Traditionen und Argumentationen orientierende methodologische Begründung ethnographischer Forschung vorgelegt. Auch Bohnsack formuliert bereits 1997, dass „mit dem Begriff der Ethnographie nicht eine Methode bezeichnet, [wird] sondern ein Forschungsstil, der methodenplural angelegt ist" (Bohnsack 1997, S. 3), andere sprechen von „Forschungsstrategie" (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff 2013). Die Unbestimmtheit, die der Ethnographie notwendigerweise innewohnt, wird auf der theoretischen, der methodologischen und der methodischen Ebene als ihre besondere Stärke ausgewiesen. Was aber bedeutet die Forderung nach *Stil* oder *Strategie* für eine Forschungsrichtung, die sich einer bemerkenswerten internationalen wie nationalen Popularität erfreut? Ist Stil als Paradigma eine hinreichende oder gar notwendige Bestimmung? Kann ein Verständnis von Ethnographie als Stil den Anfragen und Anforderungen genüge tun, mit denen sich Ethnographie beschäftigt? Inwieweit lassen sich vor diesem Hintergrund mittels ethnographisch gewonnener Erkenntnisse systematischere Erkenntnisse und Ergebnisse erzielen?[1]

Dabei ist das Vorhaben, auf einer systematischen Ebene einen Ertrag erziehungswissenschaftlicher Ethnographie zu beschreiben, nicht unproblematisch. So sind die Felder der Analyse hoch disparat und die theoretischen Erträge nicht immer eindeutig zu identifizieren. Weniger Aussagen über beispielsweise den ‚guten Unterricht', die ‚gerechte' Leistungsbewertung oder etwa die ‚effektive' Sprachstanddiagnostik werden getroffen, sondern Effekte von Praktiken in (pädagogischen und) sozialen Kontexten beschrieben (z.B. Zaborowski/Meier/Breidenstein

2011; Diehm u.a. 2013a), indem auf die Normativität pädagogischer Angebote fokussiert wird. Grob verallgemeinernd zusammengefasst, verdeutlichen diese erziehungswissenschaftlichen Ethnographien, wie jenseits der ‚offiziellen' bzw. intendierten pädagogischen Programmatik weitere Strukturierungen des Sozialen wirksam werden, die in Spannungen zum offiziellen Programm stehen. Gezeigt wird, dass die normativen Ziele pädagogischer Programme nicht eingelöst werden können, Nebeneffekte werden entlarvt. Die alte Metapher von der Vorder- und der Hinterbühne bringt diese Perspektive zum Ausdruck. Die Studien weisen dabei häufig eine machtkritische Perspektive auf, indem sie auf inhärente Hierarchien und Machtpraktiken in pädagogischen Settings verweisen (Breidenstein 2006; Budde 2010). Diese ‚klammheimliche Freude' an der Widerständigkeit des Sozial-Vielfältigen gegenüber dem Programmatisch-Eindeutigen produziert jedoch Einschränkungen gleich mit. Denn ein potentielles Ergebnis solcher Studien ist dann zumeist Reflexionswissen über pädagogische Praxis. Im schlechtesten Falle jedoch kann eine Art ‚Gesinnungswissen' entstehen, welches vor allem Meinungen (eigene wie die der beforschten Gruppen) wiedergibt und dadurch die Praxis der Akteur*innen selbst bereits für das Ergebnis der Analyse sozialer Ordnungen hält und einer heimlichen ‚Glorifizierung' der Beforschten Vorschub leistet. Ein solches Moment fand sich beispielsweise im Anspruch feministischer Ethnographie, Sprachrohr und Stimme der erforschten Frauen zu sein (Ramazanoglu/Holland 2002). Die ‚klammheimliche Freude' und die vermeintliche Parteilichkeit mit den jeweiligen ‚Unterdrückten' erschwert jedoch, wissenschaftlich fundierte Aussagen zu treffen oder Theoretisierungen vorzunehmen.[2]

Die Vorstellung einer Haltung verweist einerseits auf eine bestimmte, reflexive Form der Wissenschaftlichkeit, die Haltung ist nicht einfach als ‚freie Ausgestaltung der Persönlichkeit' misszuverstehen, sondern als auf das Feld bezogenes wissenschaftliches Entdecken. Bourdieu (2005) etwa betont mit dem Ansatz des Verstehens die Notwendigkeit, dass die Forschenden ihren eigenen Standpunkt innerhalb des Forschungsgeschehens reflektieren müssen. So muss der*die Forscher*in eine Reflexion der Reflexion betreiben. Gegen die Vorstellung einer Nicht-Methodisierbarkeit steht hier die Notwendigkeit einer akademischen Ausbildung in ethnographischer Forschung, die wiederum einen (wie weit auch immer gefassten) ‚Kanon' umfassen muss, der sich einerseits auf die Methoden, andererseits aber auf die Methodologie bezieht. Klar abzugrenzen ist hier die Vorstellung einer Haltung als persönliche Eigenschaften, über die die Forschenden verfügen müssten, denn eine solcherart verstandene Haltung kann als Verunklarung und subjektivistische Rückwendung missinterpretiert werden. Damit würde Forschung in besonderer Weise als personengebundenes Projekt konzeptioniert. Zwar ist keine rekonstruktive Forschung unabhängig von der forschenden Person zu denken, und in der Ethnographie wird an dieser Stelle die Subjektivität ein erstes Mal zum Prinzip erhoben. In dem Haltungskonzept jedoch sind wissenschaftliche *und* persönliche Aspekte untrennbar miteinander verwoben.

In Verlängerung des Geertz'schen Diktums (1983) wird der Stil im Sinne einer ‚Nicht-Methodisierbarkeit' von Ethnographie hervorgehoben und vor allem die Bedeutsamkeit des Subjektiven herausgestellt. Beispielhaft ist hier noch einmal auf Hirschauer und Amann hinzuweisen, die in der Erfahrung der Teilnahme den zentralen Erkenntnismehrwert der Ethnographie verorten. Erst und insbesondere im Dabei-Sein sowie in dem (durchaus körperlich verstandenen) Miterleben werden soziale Ordnungen nachvollziehbar, der*die Ethnograph*in erhält die Funktion von „menschlichen Forschungsinstrumenten" (Hirschauer/Amann 1997) oder

von ‚Seismographen', indem seine*ihre Wahrnehmung, Erinnerung und Aufbereitung der Daten Grundlage der Interpretation ist. Bereits Malinowski weist darauf hin, dass „in der Ethnographie […] der Autor sein eigener Chronist und Geschichtsforscher zugleich [ist]" (Malinowski 2007, S. 25).[3]

Ein aktuelles Forschungsprojekt veranschaulicht die nicht zu unterbietende Bedeutung der Erfahrung (Budde/Rißler 2014).[4] Das Unwohlsein des Protokollanten mit dem beobachteten Unterricht verdeutlicht stellvertretend für die Feldteilnehmer*innen die soziale (Un)Ordnung. Es handelt sich um einen kurzen Ausschnitt aus einer Mathematikstunde einer 5. Klasse an einer Sekundarschule:

„Die Lehrerin fängt nochmal an: „Du hast zwölft Stücke" Im Klassenzimmer wimmelt es von reingerufenen Zahlen. Es geht vollends durcheinander. Irgendwann meint die Lehrerin: „Hey, das ist zu laut". Das hat aber keine Wirkung. Sie steht dann einfach schweigend vorne und wartet ab. Die SuS scheinen sich untereinander über Lösungsmöglichkeiten zu unterhalten. Es wimmelt wieder von rumgerufenen Zahlen (12, 4, 2). Nach einer Weile ruft die Lehrerin laut: „Schh::". Ein Schüler schreit: „Hört mal auf zu reden man". Es wird still. Die Lehrerin sagt leiser: „Ihr Lieben, wir machen das jetzt ich weiß- also ICH die dritte Woche-" Michelle schreit: „Oh fass mich nicht an". [Ich will langsam am liebsten nur noch raus; d. Protokollant]

In der Klasse beschwert sich ein Junge, dass immer nur die Mädchen drankommen. Die Beschwerde nehmen andere Jungen auf und beschweren sich auch darüber. Die Lehrerin diskutiert derweil mit einer Schülerin. Diese meint: „Weil sie selber ne Frau is." [Ich krieg zuviel. Das ist das totale Durcheinander; d. Protokollant]."

Das Protokoll berichtet von einer unstrukturierten Unterrichtsstunde, die beim Protokollanten Fluchttendenzen auslöst. Ebenjene körperliche Erfahrung durch Teilnahme an den Handlungen ist mit keiner anderen Methode erfassbar. Entsprechend kommt der Person des*der Ethnographen*in eine zentrale Rolle zu. Allein die Tatsache, dass in keiner anderen Forschungstradition die Person zugleich mit ihrer Tätigkeit beschrieben wird, streicht diese starke Bedeutung heraus. Der ethnographisch studierende Forscher *ist* ‚ein Ethnograph' bereits in einer begrifflichen Weise, wie ein ‚objektiver Hermeneut', eine ‚narrationsstrukturelle Analytikerin' oder ‚dokumentarische Methodikerin' nicht adressiert wird. Diese begriffliche Personifizierung mündet in einer starken Identifikation und tendenziellen Aufhebung der Grenzen zwischen der forschende Person und ihrer Forschung. Das ‚going nativ' ist sozusagen von der Begriffsbildung an in die Ethnographien eingelassen und dem folgt das Risiko der geringer analytischen Distanz.

Dabei ist das Paradox der teilnehmenden Beobachtung als besonderes methodisches und methodologisches Kernstück zu identifizieren, wenngleich immer wieder darauf hingewiesen wird, dass Ethnographie methodenplural und keineswegs festgelegt ist. Nicht nur die Ethnolog*innen vergangener Jahrhunderte sammelten mehr als Protokolle teilnehmender Beobachtung, sondern sie dokumentierten Erzählungen, archivierten Kleidung und Waffen, erstellen Statistiken oder Verwandtschaftstafeln. Auch Bourdieu beispielsweise beschränkt seine Untersuchungen nicht auf teilnehmende Beobachtungen, sondern kombiniert Interviews und makrostrukturelle Daten mit Artefakten oder Besuchen im Feld. Etwas weniger plural benennen Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff (2013) jüngst neben der teilnehmenden Beobachtung das ethnographische Interview (zu dem jedoch bislang methodologische wie methodische Reflexionen in der Ethnographie weitestgehend fehlen) als zweiten wesentlichen Baustein ethnographischer Forschungsmethoden. Allerdings nehmen – um diese Zweifachnennung aufzugreifen – sprachliche

Äußerungen in anderen rekonstruktiven Forschungstraditionen wie der dokumentarischen Methode (Bohnsack), der Narrationsanalyse (Schütze), der objektiven Hermeneutik (Oevermann) oder der Diskursananlyse einen sehr viel prominenteren Platz ein als in der Ethnographie, während etwa die Arbeit mit Dokumenten selber kein eindeutiges Verfahren impliziert (Glaser 2010). Anders herum richtet sich das Interesse der beispielhaft genannten rekonstruktiven Verfahren nicht in gleichem Maße auf die Handlungen sozialer Akteur*innen. Das explizit Ethnographische an Ethnographie ist mithin eher die Handlung denn ein der Handlung entnommener Text.

Weiter kann diese zentrale Vorstellung der Erfahrung ausschließlich in situ realisiert werden. Somit gibt es keine Alternative zur Beobachtung in realen Lebenswelten, wollen Forschende etwas über ebendiese herausfinden. ‚Teilnehmend' und ‚Beobachtend' sind damit zwei untrennbar mit dem Anspruch, etwas über die alltäglichen Lebenswelten herausfinden zu wollen, verbundene Bestandteile. Ohne diese könnte die Erfahrung des Dabei-Seins nicht erfahrbar gemacht werden und die Ethnographie verlöre ihren grundlegenden methodologischen Anspruch. Zwar ist die bereits angesprochene Subjektivität auch an diesem Punkt notwendiger Bestandteil jeder Forschung, ob es nun um die (oftmals) impliziten Theorien geht, die in der Formulierung quantitativer Items zum Tragen kommt, oder die Entwicklung von Anschlussvarianten in der objektiven Hermeneutik. In der Ethnographie allerdings wird Subjektivität zentral und unhintergehbar in den Prozess der Datengewinnung eingelassen und wird in Form einer besonderen Sensibilität gegenüber dieser Problematik bearbeitet.

Auch an anderer Stelle kehrt die Subjektivität der Forschenden in den Prozess zurück. In der Situation der Feldforschung selber erweist sich der subjektive Faktor als konstitutiv für die Situation und kann sich förderlich oder hinderlich auswirken.[5] Auch das Verfassen der Protokolle ist in zweifacher Weise subjektiv eingefärbt. So verwendet der*die Ethnograph*in immer das jeweils zur Verfügung stehende symbolische System der Sprache zur Beschreibung der Beobachtung. Selbst, wenn den Hinweisen beispielsweise von Emerson/Fretz/Shaw (1995) gefolgt wird, möglichst ‚objektive' Beschreibungen zu verwenden, kann dies vor dem Hintergrund der kulturellen Verfasstheit der Sprache immer nur eine relationale Forderung bleiben. Aber auch der – nicht zuletzt auf pragmatischen Zeitgründen notwendige – Auswahlprozess dessen, was als aufschreibenswert erinnert wird, unterliegt höchst subjektiven Einflüssen. Nicht zuletzt erschwert die Abfolgelogik der Sprache und die damit konstruierte ‚Scheinlinearität' eines Protokolls die Abbildung der komplexen realen Geschehnisse im Feld. In anderen Forschungstraditionen kehrt die Subjektivität der Forschenden erst in dem Punkt Auswertung in gleichem Maße zurück wie in der Ethnographie. Diese vielfache Subjektivität, die so konstitutiv in die Ethnographie eingelassen ist und ihr besonderes Potential konstituiert, erweist sich gleichzeitig als ihre große Schwachstelle, denn sie ist methodisch schwer kontrollierbar.

Weiter sind Grenzen der Ethnographie in inhaltlicher Hinsicht zu beschreiben. Limitierungen scheinen dabei vor allem in zwei Richtungen markiert. Zum ersten nimmt die Bedeutung von Ethnographie dort ab, wo subjektive Sichtweisen oder individuelle Lebensläufe und Orientierungen eine zentrale Rolle spielen. Biographische Fragen beispielsweise sind mit Ethnographie kaum zu bearbeiten. Eine andere Limitierung zeigt sich gleichsam ‚in die andere Richtung', nämlich bei Fragestellungen, die sich etwa mit Kompetenzmessungen auseinandersetzen. Weder intentionaler oder impliziter *Sinn,* noch *Häufigkeit* sind zentrale Begriffe

der Ethnographie, sondern vielmehr der Begriff der Handlung.[6] Der Ort des Sozialen ist nicht der Geist und nicht der Text, sondern die „sozialen Praktiken […] als vom Verstehen zusammengehaltene Verhaltensroutinen (Reckwitz 2003, S. 289). Die Limitierungen in Richtung Sinn und Häufigkeit unterstreichen, dass sich Ethnographie für das ‚Dazwischen' menschlicher Handlung interessiert. Es sind die Handlungen von Menschen, die den zentralen Gegenstand von teilnehmender Beobachtung als Kernstück von Ethnographie bilden.

Diese wiederum sind lediglich durch Teilnahme und Beobachtungen zu analysieren (vgl. z.B. Bollig/Neumann 2011). Weder Laborsimulationen, biographische Selbstzeugnisse, noch Befragungen oder statistische Verfahren können die impliziten Routinen und das darin eingelagerte Praxiswissen zur Analyse bringen – auch hier begründet sich die spezifische Bedeutung der teilnehmenden Beobachtung als eine zentrale Methode der Ethnographie. Eine Studie, die ihren Gegenstand ausschließlich durch Interviews oder Artefaktenanalyse rekonstruiert, bringt sicher hervorragende Befunde hervor. Inwieweit sie aber einem ethnographischen Programm folgt, soll an dieser Stelle als Fragehorizont angerissen werden, indem auf das Risiko der Unschärfe verwiesen wird, die mit einer methodologischen wie methodischen Unbestimmtheit einhergeht. Die wiederum ureigene ethnographische Forderung, dass sich die Methoden erst aus dem Feld selber ergeben sollen, klingt zwar zuerst einmal ‚heroisch' in dem Sinne, dass ‚das Feld selber' ein ‚Mitspracherecht' erhält, ist aber insofern naiv und nicht zuletzt eigensinnig, da ja durch die Forschungsfrage und die Auswahl des Feldes dieses ‚Mitspracherecht' präfiguriert ist. Weiter konfligiert sie mit der normativen Macht der faktischen Forschungsförderung.

3 Teilnehmend Handeln beobachten

Aus dem Ansatz des teilnehmenden Beobachtens leitet sich auf der Phänomenebene eine Fokussierung auf *Handlungen* ab, die den zentralen Gegenstand der Ethnographie bilden. Dabei beschränkt sich die Erforschung von Handlungen keinesfalls auf interpersonale Geschehnisse. Alte ethnologische Studien interessierten sich beispielsweise für Familienbeziehungen, Kultobjekte oder Regeln des Tausches – allerdings immer bezogen auf die Handlungen, in denen diese Aspekte beobachtbar wurden. Bis etwa zum Jahre 2000 wurde hier in der deutschsprachigen, erziehungswissenschaftlichen Ethnographie von Interaktionen gesprochen. Goffman beispielsweise interessiert sich explizit für „Interaktionen", die er beschreibt als

„jene Ereignisse, die im Verlauf und auf Grund des Zusammenseins von Leuten geschehen. Die Grundelemente des Verhaltens sind Blicke, Gesten, Haltungen und sprachliche Äußerungen, die Leute ständig in Situationen einbringen" (Goffman 1999, S. 7).

Auch Krappmann und Oswald stellen dezidiert die Analyse von interpersonalen Interaktionsprozessen unter gleichaltrigen Kindern in den Mittelpunkt. Im Zentrum der Arbeit positionieren sie die Frage nach dem Einfluss der Gleichaltrigen auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten (Krappmann/Oswald 1995, S. 25) und die Ko-Konstruktion von Regeln des Zusammenseins etwa in Bezug auf Kooperation oder Helfen. Aktuell scheint die Anzahl der Studien, in denen Ethnographie,

anschließend an mikroethnographische Studien als interpersonale Interaktionsforschung begriffen wird (Herrle 2013), eher rückläufig, während eine praxeologische Perspektive an Bedeutung gewinnt. Der Fokus hat sich durch praxeologisch informierte Kulturtheorien verschoben. Eine solche praxeologische Perspektive reklamiert, weniger Interaktionen, sondern Praktiken zu erforschen, die mit Breidenstein als „kleinste soziale Einheit" (Breidenstein 2008) und – mit Verweis auf Schatzki – als „nexus of doing and saying" (Schatzki 1996, S. 90) verstanden werden. Ob eine Handlung tatsächlich eine Praktik ist und auf welche soziale Ordnung diese dann verweist, ist bereits Gegenstand einer interpretativen Leistung und kein Ergebnis der Beobachtung an-sich.

Denn auf der Ebene der beobachtbaren Phänomene sind es die *Handlungen*, welche die Forschenden teilnehmend beobachten können. An dieser Stelle wird eine Unterscheidung zwischen Handlung und Praktik vorgeschlagen, durch die als Handlungen das Beobachtbare und als Praktik der Verweis auf soziale Strukturen des Beobachteten verstanden werden. Im Werk Schatzkis findet sich dazu die Unterscheidung zwischen „task" und „practice". Das Konzept von Handeln, welches dieser Unterscheidung zugrunde gelegt wird, ist insofern ein triviales, alltagsorientiertes und damit *praktisches* Verständnis, als dass keine rationalistischen handlungstheoretischen Erwägungen zugrunde gelegt werden und die Frage der Rationalität von Entscheidungen für bestimmtes Handeln (und damit Begründungen), wie sie in handlungstheoretischen Erwägungen zutage treten, nicht von Interesse sind. Zwar formulieren Arnold und Pachner im Anschluss an Aeblin, dass „Handlungen ihren Ort im Denken *und* Tun" (Arnold/Pachner 2012, S. 148, Hervorh. JB) haben (auch bei Habermas 2014), Schütz jedoch verweist darauf, dass das Handeln von Menschen eher durch Routinen in Form habitualisierten Alltagshandelns vollzieht, denn als rationale begründetes Resultat von Abwägungen (Schütz 1972, auch Esser 1991). Handeln wird hier entsprechend im praxeologischen Sinne verstanden als folgenreiche Bewegung von Körper, Sprache und/ oder Artefakte im sozialen Raum.

Zu einer Praktik wird eine Handlung dann, wenn sie aufgrund ihrer Routinisiertheit als Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen verstanden und analysiert werden kann. Damit wird die immer wiederkehrende Frage innerhalb eines praxeologischen Verständnisses von Ethnographie aktualisiert, inwieweit und in welcher Weise Handeln und soziale Ordnung miteinander ins Verhältnis zu setzen sind. Nach Reckwitz bilden „Praktiken […] eine emergente Ebene des Sozialen" (Reckwitz 2003, S. 290). Bourdieu wiederum verknüpft beide Ebenen in seiner Theorie der Praxis über den Habitus (Bourdieu 1979). Zentral ist, dass es immer (auch) um menschliche Handlungen geht, da soziale Ordnungen entschlüsselt werden. Naturphänomene, technische Abläufe und anderes mehr interessieren erst in dem Maße, wie es für soziale (und somit bislang als menschlich bestimmte) Situationen von Belang ist. Dem Hinweis von Schatzki (2002, S. 177ff.), dass sich dies im Zuge technischer Innovationen verändern mag, bislang aber die Orientierung auf den Menschen für Sozialwissenschaften im Fokus steht, ist an dieser Stelle zuzustimmen.

Soziale Wirklichkeit entsteht in und durch Praktiken. Die Stabilität sozialer Strukturen wird in der Routinisiertheit des praktischen Wissens um die impliziten Regeln lokalisiert. Eine Praktik stellt in diesem Sinne die Vermittlungsinstanz zwischen den – auf der Oberfläche der Phänomenebene – wahrnehmbaren und empirisch aufzeichenbaren Handlungen und den zugrunde liegenden sozialen Ordnungen dar, die sich nicht nur der Beobachtung entziehen, sondern auch der

direkten Interpretation. Welche soziale Ordnung sich in Praktiken ausdrückt und damit spezifische Handlungsweisen evoziert, kann erst durch weitere analytische Absicherungsstrategien festgestellt werden. Bevorzugtes Mittel ist dabei die materialimmanente interpretative Kontrastierung mit möglichst ähnlichen und mit möglichst differenten Handlungen. Der Vorschlag der Auswertung durch minimale und maximale Kontrastierung ermöglicht, die Routiniertheit einer Handlung gegenüber anderen Handlungen zu identifizieren (Budde 2011). Routiniertheit meint dabei eine struktur- und verlaufsähnliche Reproduktion einer Handlung in zeitlicher und räumlicher Verschiebung. Diehm/Machold/Kuhn (2013b) weisen jedoch am Beispiel sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen darauf hin, dass für die Analyse spezifischer sozialer Ordnungsphänomene teilnehmende Beobachtungen und deren Kontrastierung nicht ausreichend sind und weitere Kontexte herangezogen werden müssen (biographische Daten, Diskursformationen u.Ä.), deren Befunde nicht unmittelbar mit den klassischen ethnographischen Forschungsmethoden erhoben werden. Eine dritte Möglichkeit liegt in der Konfrontation mit vorliegenden theoretischen Modellen.

In diesem Sinne können nicht alle Konfigurationen sozialer Ordnungen durch ethnographische Teilnahme beobachtend erschlossen werden. Die relative Stabilität sozialer Ordnungen lässt es plausibel erscheinen, diese nicht ausschließlich als Resultat situativer und performativer Akte zu verstehen, sondern als geronnene Angelegenheit, die situationsüberdauernde Spuren trägt.[7]

4 Konzeptionierung von Praktiken an den Grenzen des Handelns

Allerdings ist das Praktiken-Konzept in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie oftmals noch unscharf formuliert. Es rückt in das Blickfeld, dass auch Interaktionen mit Artefakten, Räumen, Tieren – also im weitesten Sinne mit ‚non-human' materiellen Dingen – aber auch mit virtuellen Welten oder symbolisch strukturierten Diskursen, Gegenstand von Praktiken sein können und sich unter dem Praktikenbegriff subsummieren lassen. Wenn aber annähernd jede Begebenheit, jede Aktivität gleich ob Bild, Handlung, Diskurs oder Artefakt zu einer Praktik erklärt wird, stellt sich die Frage nach der analytischen Tauglichkeit des Begriffs.[8] So wie in den ‚Hochzeiten' postmoderner Genderanalysen im (oftmals falsch verstanden) Gefolge von Butler alles ‚nur Diskurs' zu sein schien (Butler 1993), so könnte nun jede Begebenheit scheinbar vollständig in der Praktik aufgelöst sein. Damit verlöre der Begriff aber seine analytische Schärfe. Es scheint an einer Theorie zu fehlen, die diese Dimensionen systematisch innerhalb eines Erklärungsansatzes integrieren könnte und das Konzept der Praktiken weiter zu schärfen vermag. Für eine Heuristik zur Schärfung eines erziehungswissenschaftlichen ethnographischen Programms soll im Folgenden der Versuch der Konturierung gleichsam von den Rändern her unternommen werden, über die Diskussionen, in welchen Gegenstandsbereichen ethnographische Zugriffe sinnvoll erscheinen und in welchen weniger. Dabei werden keine generellen Aussagen über die Gestalt von Praktiken an-sich getroffen, sondern über jene Praktiken, die auf der Phänomenebene dem *Beobachten* von Handlungen zugrunde liegen und damit die im vorherigen Kapitel vorgeschlagenen Fokussierung fortsetzen.

4.1 Körper

Ein zentraler Ansatzpunkt von Praktiken sind die materiellen Körper, die soziale Ordnungen inkorporieren und gleichzeitig konfigurieren und konstruieren. Entsprechend wird – zumindest in der Theoriebildung und der Methodologie, weniger in den Methoden an-sich – auf Zusammenhänge zwischen Materiellem *und* Symbolischen fokussiert. Die Interaktionen werden nicht als kognitive Äußerungen oder verbale Orientierungen erhoben, sondern die Körperlichkeit der Subjekte in einer materialen Welt wird als symbolische Struktur der sozialen Ordnung verstanden, in der Körper, Handeln und Bedeutungen unentrinnbar miteinander verwoben sind.[9]

Historisch betrachtet ist die Fokussierung auf den Körper in der Ethnographie breit eingelassen. In der Studie von Muchow und Muchow (1935) zum Lebensraum des Großstadtkindes werden Daten zu den Spiel- und Streifräumen von Kindern erhoben. Zentral ist hier die teilnehmende Beobachtung des Großstadtkindes in Form von „Rundgängen", stationären Beobachtungen sowie der „Dauer-Beobachtung" als Shadowing einzelner Kinder, indem sie die Kinder ins Kaufhaus, an den Löschplatz oder auf unbebaute Flächen begleiten. Der Körper kommt an unterschiedlichen Stellen ins Spiel, z.B. in der Löschplatzszene, wo geschildert wird, wie die Kinder körperlich ein Erwachsenenterritorium umwidmen. Ähnliches zeigt sich auch bei der dichten Beschreibung der körperlichen Praktiken, mit denen Kindern versuchen sich Zugang zu einem Kaufhaus zu verschaffen. Die Reproduktion der Praktiken in Zeit und Raum wird dabei – so die Annahme – durch die Inkorporierung in die Körper auf der Basis sozialer Ordnungen sichergestellt. Schmidt definiert als Eigenschaften von Praktiken:

„erstens die zeitliche Qualität und die damit zusammenhängenden Strategien und Bedeutungen, die in Differenz stehen zum Zeitbezug der Wissenschaft und ihrer Modelle. Dazu gehören zweitens die körperlichen Aspekte von Praktiken, die in praxeologischen Analysen gegen mentalistische Verkürzungen hervorgehoben werden. Und drittens rechnen dazu nicht zuletzt die materiellen Praktikenbestandteile und Träger, für die praxeologischen Analysen die […] eine ausgeprägte Sensibilität besitzen." (Schmidt 2012, S. 51).

Da sich die kleinteilige Beschreibung körperlicher Routinen (die sich ja oftmals in kleinen Gesten wie z.B. hochgezogenen Augenbrauen äußert) jedoch mittels subjektiver Beobachtung nur ungenau realisieren lässet wird dem Körper ‚auf den Leib gerückt'.

Insbesondere die Videographie ist dabei mit der Hoffnung verknüpft, intersubjektiv nachvollziehbarere Daten fixieren zu können als Interaktionsprotokolle und den Körper in seiner Materialität exakter in den Fokus nehmen zu können. Bei der Dokumentation von körperlichen Handlungen durch Videoaufzeichnungen wird dabei ein besonderer Detaillierungsgrad des Körpers sowie eine gesteigerte Nachvollziehbarkeit durch die Möglichkeit der theoretisch unendlichen Reproduktion der Handlungen durch das Abspielen der Aufzeichnungen, erhofft (Knoblauch/Schnettler/Raab 2006; Mohn 2010; Wagner-Willi 2008; Kolbe u.a. 2008). So sinnhaft für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch die prinzipielle Wiederholbarkeit Videographie auch sein mag, so sind neben den technischen Limitierungen weitere Punkte anzumerken. Denn mit Videographie scheint bisweilen die Hoffnung auf ‚Objektivierbarkeit' verbunden, indem kleinste körperliche Handlungen abgebildet werden, der „Detaillierungsgrad" (Kolbe u.a. 2008, S. 135) ist ein höherer. Damit wird das starke Argument der ‚Erfahrung' als besonderes

Kriterium unterlaufen.[10] Denn paradoxerweise kann die Videosequenz aus der oben geschilderten Mathematikstunde keineswegs in gleicher Weise diese Erfahrung möglich machen, sondern hinterlässt bei den Ansehenden lediglich den Eindruck einer unruhigen (keineswegs aber unerträglichen) Unterrichtsstunde.

Gravierender wirkt jedoch m.E. die Frage, inwieweit die Hoffnung berechtigt ist, durch eine immer präzisere Abbildung ‚kleiner Handlungen' tatsächlich Praktiken effektiver in den Blick zu bekommen. Die bisherigen Erträge erziehungswissenschaftlicher videobasierter Ethnographie lassen zweifeln, dass durch sie dem Körper grundlegender auf die Spur gekommen wird und soziale Ordnungen überzeugender plausibilisiert werden können. Wenn soziale Ordnungen sowohl inkorporiert sind, als auch durch die Körper (mit) hergestellt werden, ist es zwar einerseits plausibel, zu vermuten, dass sich die Spuren sozialer Ordnungen nicht sofort offenbaren, sondern versteckt und vor allem implizit wirksam werden, andererseits spricht wenig für die Annahme, dass sie deswegen dazu tendieren sollten, in kleinsten Regungen annähernd unsichtbar zu werden oder zu verschwinden drohen – denn aufgrund der Ausrichtung des Körpers auf die soziale Praxis ist auch eine schnelle ‚Entzifferung' körperlicher Routinen und Inszenierungen notwendig. Auf die ‚Oberflächlichkeit' der Körper und die reibungslose Dechiffrierung der sozialen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit weist beispielsweise die ethnographische Geschlechterforschung unter dem Stichwort des „doing gender" immer wieder hin. Grenzen dessen, was an körperlichen Handlungen ethnographisch zu beobachten ist, liegen im Bereich physisch-biologischer oder individuell-emotionaler Vorgänge, die zwar Gegenstand sozialer Interaktionen werden können, aber aufgrund ihres Charakters es nicht an-sich bereits sind.

4.2 Materielle Artefakte und Räume

Nicht nur Körper, auch Dinge können zum Gegenstand von beobachtbaren Handlungen werden. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff (2013) erörtern die Problematik einer ‚Ethnographie der Dinge' anhand der Verwendung von Dokumenten, die einerseits eine eigene „Sinnschicht sozialer Wirklichkeit" (ebd., S. 92) entfalten. Anderseits entsteht aufgrund von Schriftlichkeit ein modifizierter „Rahmen von Aktivitäten: der Wirkungskreis von Sprechakten bzw. Schreibakten" (ebd.). Zu Recht weisen die Autoren darauf hin, dass hergestellte Dokumente nur bedingt als Informationsquelle dienen können für „in ihnen" angesprochene Sachverhalte; hier können sie lediglich als „Folie" zur Wahrnehmung „soziale[r] Realität" fungieren (ebd., S. 94). Auch Kalthoff (2012) verweist auf die Bedeutung von Artefakten, allerdings im schulischen Zusammenhang und unter der Perspektive des Gebrauchs von Medien: „Wissen [wird] sichtbar gemacht […], indem es durch Artefakte dargestellt und in eine semiotische Repräsentation überführt wird." Artefakte bezeichnet er als „Wissensobjekte, die für Akteure Phänomene sichtbar machen und Fragen aufwerfen" (ebd., S. 48). Hier bezieht er sich vorwiegend auf Modelle, die im Unterricht verwendet werden, um gewisse Sachverhalte aufzeigen zu können. Als technische Objekte versteht Kalthoff jene Artefakte, die […] die Darstellung von Wissen möglich machen" ebd., beispielsweise die Tafel. Durch diese Vergegenständlichung können Phänomene überhaupt erst zur Aufführung gebracht und existent gemacht werden („objektuale Aufführung"). Diese materiellen Objekte sind Kalthoff nach am „Vollzug sozialer Wirklichkeit beteiligt […]; sie in-

duzieren menschliche Handlungen und sind gleichzeitig auf den Vollzug der Handlungen angewiesen" (ebd., S. 49). Froschauer (2009) begreift Artefakte ebenfalls als eine Art „Materialisierung von Kommunikation", die sowohl Auskunft über die „soziale Organisierung ihrer Herstellung" als auch über den „Kontext kommunikativer Handlungen" (ebd., S. 326) geben. Sie sieht Vorteile einer Artefaktenanalyse v.a. bei sozialwissenschaftlichen Analysen, da Artefakten ein bedeutender Wert in der organisationalen Lebenswelt zukommt.

Eine Analyse von Artefakten, die interpretativ orientiert ist, rekonstruiert einen Kontext, der die Erscheinungsform eines Artefakts in einen „nachvollziehbaren und plausiblen Sinnzusammenhang stellt und ein Verhältnis der Logik und Dynamik" (ebd., S. 327) innerhalb eines Bezugsfeldes (Organisation) gibt. Das Wissen, dass durch die Artefaktenanalyse produziert wird, ist nach Froschauer (2009) insofern von Bedeutung, als dass es den latenten Sinn als auch „Kommunikations- und Entscheidungsprozesse des untersuchten sozialen Systems" zu verstehen versucht. Auch bei Bourdieu (1979) findet sich mit der Vorstellung, dass Artefakte die Akkumulation einer Geschichte durch materielle Dinge seien, ein ähnlicher Gedanke. In diesem Sinne sind Artefakte als *‚stillgestellte Praktiken'* (als fixierte ‚Aufschichtung') zu verstehen und gleichzeitig als Medium, an das wiederum Praktiken anschließen können. Eine Besonderheit von Artefakten als Resultat und Anlass von Praktiken ist die gleichzeitige – mit Kalthoff (2012) gesprochen – Vergegenständlichung. Auch verbale wie non-verbale Praktiken haben durch ihre Körperlichkeit eine Materialität, diese aber ist – im Gegensatz zu Artefakten – fluide und in Bewegung. Als Artefakte bzw. materielle Objekte können in einem weiten Sinne nicht nur pädagogische Dinge wie beispielsweise Arbeitsblatt (Budde 2013), Portfolio (Bossen 2015) oder Zeugnis (Breidenstein 2006, S. 225 ff.), sondern auch Klassenraum oder Schularchitektur (bspw. bei Kellermann/Wulf 2009; Böhme 2009; Budde/Rißler 2014) gezählt werden. Eine offene Frage an dieser Stelle ist – analog der Frage nach dem Verhältnis von sozialer Ordnung und Handlung – inwieweit Räume in ihrer Materialität erst in und durch Praktiken entstehen. Denn architektonische Arrangements sind (ebenso wie Artefakte) ja zum einen Resultat von Praktiken, die zumeist länger zurück liegen. Zum anderen sind sie nicht nur sozial, sondern auch material konstruiert und entsprechend prinzipiell träge. Zwar sind auch die dem interpersonalen Handeln zugrundeliegenden impliziten Routinen prinzipiell träge und die Interaktionen aus diesem Grund keineswegs frei gestaltbar, sondern durch die symbolische Ordnung der Routinen ebenso figuriert wie die Handlungsoptionen innerhalb eines materialräumlichen Arrangements. Die Einflussnahme wirkt im zweiten Falle jedoch unmittelbarer und konkreter.

So verlagert und erweitert sich mit dem Konzept der Praktiken einerseits der Blick von den interpersonalen Interaktionen hin zu Interaktionen mit materieller Objekten. Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der Rolle von Artefakten gewinnen bildanalytische Verfahren von Artefakten an Bedeutung.[11] Andererseits gerät dadurch auch in den Blick, dass den sozialen Ordnungen unterschiedliche Stabilität aufgrund ihrer Materialität und ihrer Wirkmächtigkeit zukommt. Während die interaktionelle Leistung eines ‚doing whatever' flexibler zu handhaben ist, können architektonischen Arrangements zwar umgenutzt werden (beispielsweise durch nicht intendierte Handlungen wie Graffiti oder Trendsport), aber in aller Regel nicht tatsächlich in situ verändert. Die Grenze ist keine statisch zu definierende, sie ergibt sich aus dem jeweiligen Forschungsfeld.

4.3 Sprache, Diskurs und Handlung

Im Zuge der Verschiebung des ethnographischen Blicks auf Praktiken gerät weiterhin die Relation von Diskurs und Interaktion, von Sprache und Handlung, von verbalen und non-verbalen Handlungen in den Blick. Bei anderen auch (zum Teil verkürzt) als diskursive und nicht-diskursive Praktiken gefasst, beschäftigt dieses Thema die ethnographische Methodologie. Beides, Sprache wie Handlung kann als performativ hergestellt gefasst werden, soziale Ordnungen entstehen erst in ihrem praktischen Vollzug, wie auch anders herum Praktiken nicht ubiquitär sind, sondern ihre Regelhaftigkeit und Routinen erst aufgrund ihrer Einlagerung in soziale Ordnungen zu entfalten vermögen.

Dass Handlungen Gegenstand der Ethnographie sind, scheint außer Frage zu stehen. In Bezug auf Diskurse wäre systematisierend zu unterscheiden zwischen interaktionalen Sprechakten und diskursiven Formationen im Sinne Foucaults (1992). Denn während Sprechakten eine beobachtbare körperliche Ebene, ein Art ‚praktisches Wissen des Knowing how' innewohnt, so fehlt dem gesellschaftlichen Diskurs durch seine Abstraktion und seine Zeichenförmigkeit ebenjene körperlich-materielle Ebene.[12] Diskurs wie Praktik sind zwar beide symbolisch. Die Symbolebene der Praktiken liegt jedoch in der sich in ihnen ausdrückenden symbolischen Ordnung, wie bereits im symbolischen Interaktionismus verdeutlicht (Garfinkel 1984), während der Diskurs aufgrund seiner Zeichenförmigkeit bereits *als beobachtbares Phänomen* symbolisch strukturiert ist. Hilfreich könnte an dieser Stelle eine Ausdifferenzierung sein. Der angelsächsische Ansatz der Sozio- bzw. Pragmalinguistik versteht unter Diskurs „vor allem die mündliche Kommunikation in lebensweltlichen Kontexten" (Koller/Lüders 2004, S. 58). Es geht um reale Kommunikation zwischen Individuen und die darauf bezogene Untersuchung der in ihr vorhandenen Strukturen. Diese Strukturen entstehen aufgrund von Regelsystemen in der Kommunikation. Hingegen sieht der Ansatz des (Post-) Strukturalismus, z.B. im Sinne Foucaults, Diskurse „als gesellschaftlich bzw. institutionell geregelte Formen der Wissensproduktion im Rahmen allgemein-öffentlicher oder spezialisierter (z.B. einzelwissenschaftlicher) Auseinandersetzungen" (ebd., S. 58) an. Gleichsam entgegengesetzt zu den Reflexionen zu der Materialität von Artefakten und Räumen zeichnet sich ein Diskurs gerade über die Abwesenheit von Materialität aus. Zwar werden die dem Diskurs zugrunde liegenden performativen Äußerungen durchaus in materialer Form getätigt (Bücher, Zeitungen, u.v.m.), auch sind die Effekte von Diskursen höchst materiell. Bedeutsam ist jedoch seine symbolische Ebene. Auch hier ist die Grenze zwischen Sprechakt und Diskurs nicht von vorn herein zu definieren, sondern feldabhängig.

5 Fazit

Das Unterfangen, das spezifisch Ethnographische an Ethnographie schärfer zu stellen als dies m.E. aktuell in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie geschieht, führt zurück auf die besondere Bedeutung, welcher der, durch die Teilnahme vermittelten Erfahrung zukommt. Im Gegensatz zu einer simplen zeitgeistgeschuldeten Ersetzung des Begriffs der Interaktionen durch den Begriff der Praktiken wird für eine theoretische Ausdifferenzierung plädiert,

die *Alltagshandlungen* als das, durch Ethnographie in besonderer Weise in dem Blick zu nehmende, Beobachtbare auf der Phänomenebene lokalisiert und Praktiken als eine erste analytische Ableitung (vgl. Abb. 1). Praktiken sind somit zu verstehen als auf soziale Ordnungen verweisende und in sozialen Ordnungen gründende Handlungen, die in Raum und Zeit konkretisiert sind. Bei Schatzki wird dies als „activity-place space" (Schatzki 2002). Diese Vorstellung ist auszudifferenzieren in der Hinsicht, als dass beim Vollzug von Handlungen Körper, Sprache und Artefakte wirksam werden.

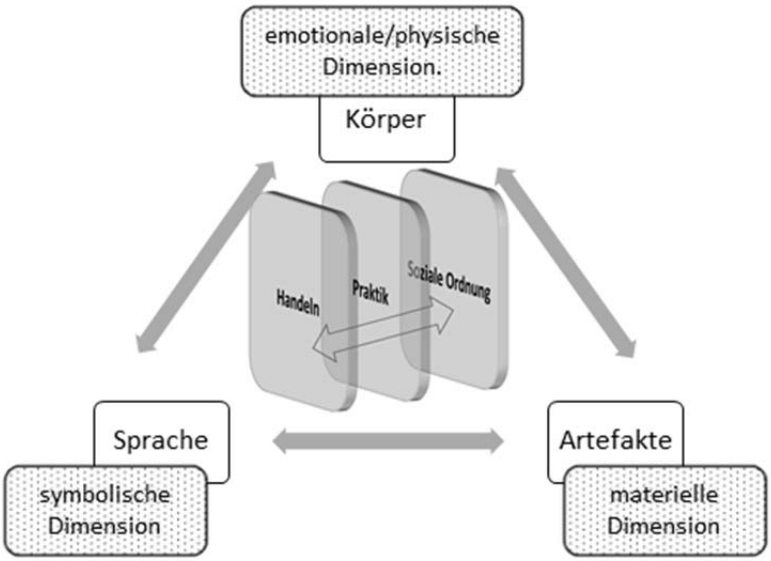

Abbildung 1: Heuristisches Modell zur Systematisierung von Handlungen in der Ethnographie (eigene Darstellung).

Gleichzeitig konstituieren sich an deren Rändern Grenzen der Ethnographie in emotionaler oder physischer, materieller sowie symbolischer Hinsicht. Auch hier sind soziale Ordnungen wirksam und können empirisch analysiert werden, allerdings gerät die teilnehmende Beobachtung hier an ihre Grenzen. Zieht man nun noch die im Kapitel 2 skizzierten Limitierungen in Richtung Sinn und Häufigkeit heran, dann ergibt sich ein Panorama, welches privilegierte Forschungsfelder für ethnographische Verfahren identifiziert, und gleichzeitig verdeutlich, in welchen Bereichen andere Forschungsverfahren sinnvoll erscheinen. Durch diese Reflexion der Grenzen von Ethnographie und des Praktikenbegriffs könnte genauer bestimmt werden, was das Ethnographische an Ethnographie ausmacht.

Anmerkungen

1 Hier kann auch auf Diskussionen beispielsweise um Meta-Ethnographie (Noblit/ Hare 1988) oder Multi-Sited-Ethnography (Marcus 1995) verwiesen werden.

2 Auf die Tatsache, dass die methodologische Vielfalt nicht notwendigerweise aus dem Diktum folgt, dass Ethnographie Stil und keine Methode sei, macht beispielsweise Brosziewski (2008) aufmerksam.

3 Wenngleich Malinowski an gleicher Stelle auf eine notwendige Trennung von den verschriftlichten Berichten der Beforschten und der wissenschaftlichen Analyse hinweist: „Nur solche ethnographischen Quellen [sind] von zweifelsfreiem wissenschaftlichen Wert […], in denen klar die Grenze gezogen werden kann zwischen den Ergebnissen direkter Beobachtung, Berichten und Interpretationen der Eingeborenen auf der einen Seite und den Schlussfolgerungen des Autors […] auf der anderen Seite“ (Malinowski 2007, S. 25).

4 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JC1108 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröf-fentlichung liegt bei den Autoren.

5 Status, Geschlecht und/oder Alter beeinflussen das Forschen im Feld mindestens in zweierlei Hinsicht, einmal durch die Konstitution der subjektiven Haltung des*der Ethnograph*in, indem eigene Annahmen und Orientierungen die Grundlage der Beobachtungen bilden und mit dem Risiko der Reifizierung verknüpft sind. Zum zweiten aber auch durch die Interaktionen des Feldes mit ihr (vgl. auch Schulz im gleichen Heft). So kann beispielsweise ein*e junge*r Wissenschaftler*in, die*der Unterrichtsforschung betreibt, von den beforschten Akteur*innen als ‚Noviz*in‘ verstanden werden, dem die impliziten Regeln bereitwillig erklärt werden, während ein*e routinisierte*r, ältere*r Forscher*in eher als ‚Kontrolleur*in‘ angesehen, vor der*dem es ‚Fehler‘ (seitens der Lehrpersonen) oder abweichendes Verhalten (seitens der Schüler*innen) zu verheimlichen gilt. Dieser Effekt kann in anderen Verfahren eine Rolle spielen, insbesondere bei Interviewverfahren, aber auch hier liegt der Unterschied in der Explizitheit der Subjektivität.

6 Eine weitere – in Kauf zu nehmende, der Vollständigkeit halber aber zu bedenkende – Limitierung zeigt sich an dieser Stelle in Bezug auf Steuerungswissen, welches durch diese Linien nicht erreichbar ist.

7 Schatzki selber weist darauf hin, dass beispielsweise „physical compositions clearly bears on the existing of particular arrangements and social phenomena“ (Schatzki 2010, S. 136). In dieser Sichtweise werden Strukturen und Gesetzmäßigkeiten dem Sozialen vorgeordnet.

8 Mutmaßlich könnte dies das Schicksal aller Begriffe sein, welche aufgrund ihres hohen Erklärungsgehalts und ihrer gleichzeitigen Offenheit als ‚Containerbegriffe‘ so lange überfrachtet werden, bis sie untauglich werden, oder in sich ‚zusammenfallen‘.

9 Auch diese Multiperspektivität scheint nicht nur Aussagen über Kausalitäten zu verunmöglichen, sondern generell Aussagen über Zusammenhänge zu erschweren.

10 Spätestens in jenem Moment, wo eine festinstallierte oder durch Hilfskräfte bediente Kamera den Job der Ethnograph*innen übernimmt.

11 Diese Bilder können höchst unterschiedlicher Natur sein. Willems beispielsweise macht Interviews über selbstproduzierte Bilder von Schüler*innen zum Thema und das Fach Physik zum Gegenstand der Analyse (Willems 2007). Auch die Analyse von Bildern von Artefakten reiht sich hier ein. So können in den Bildern Wirklichkeitsspuren der Inszenierungspraktiken des Wissens aufgefunden werden.

12 Was nicht gleichbedeutend mit der Unterstellung ist, dass ein Diskurs nicht materiell werden könne.

Literatur

Arnold, R./Pachner, A. (2012): Handlungstheorie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 143–152.

Bohnsack, R. (1997): Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus. Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., H. 1, S. 3–18.

Böhme, J. (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden.

Bollig, S./Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 12. Jg., H. 2, S. 199–216.

Bossen, A. (2015): Die heterogene Deurteilungsgruppe – Ein praxistheoretisch-ikonologischer Zugang zur „Neuen Leistungskultur" bei der Portfolioarbeit. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Weinheim, S. 302–329.

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (2005): Das Elend der Welt. Konstanz.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.

Breidenstein, G. (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (Sonderheft 9), S. 201–215.

Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz.

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.

Brosziewski, A. (2008): Die Pädagogik (in) der ethnographischen Form. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, S. 65–78.

Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! – Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 3, S. 384–402.

Budde, J. (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 12. Jg., H. 1, S. 125–148.

Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 169–186.

Budde, J./Rißler, G. (2014): Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. In: Erziehung und Unterricht, 164. Jg., H. 3–4, S. 333–341.

Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim.

Butler, J. (1993): Bodies that matter. On the discursive limits of "sex". New York, NY.

Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013a): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 644–656.

Diehm, I./Machold, C./Kuhn, M. (2013b): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 29–52.

Emerson, R. M./Fretz, R./Shaw, L. (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago/London.

Esser, H. (1991): Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: Zeitschrift für Soziologie, 20. Jg., H. 6., S. 430–455.

Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim.

Froschauer, U. (2009): Artefaktanalyse. In Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 326–347.

Foucault, M. (1992): Die Ordnung des Diskurses. Erw. Ausg., Frankfurt am Main.

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.

Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2013): Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Opladen, S. 268–283.

Garfinkel, H. (1984): Ethnomethodological studies of work. 2. Aufl. Cambridge, UK.

Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.

Glaser, E. (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 365–376.

Goffman, E. (1999): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 5. Aufl. Frankfurt am Main.

Habermas, J. (2014): Theorie des kommunikativen Handelns. 9. Aufl. Frankfurt am Main

Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden.

Herrle, M. (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter, S./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, S. 119–152

Hirschauer, S./Amann, K. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main.

Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim.

Kalthoff, H. (2012): Ethnographische Bildungssoziologie. Perspektiven und Herausforderungen. In: Karin Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Theoretische Grundlagen und Methoden. Wiesbaden, S. 33–57.

Kellermann, I./Wulf, C. (2009): Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden, S. 171–185.

Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J. (2006): Video analysis. Methodological aspects of interpretive audiovisual analysis in social research. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Video analysis. Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology. Frankfurt am Main, S. 9–28.

Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 1, S. 125–143.

Koller, H. C./Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 57–79.

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München.

Malinowski, B. (2007): Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. 4. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main.

Marcus, G. E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. Annual Review of Anthropology, 24. Jg, H. 1, S. 95–117

Mohn, B. E. (2010): Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographischer Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 153–169.

Muchow, M./Muchow, H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. (Der Ertrag der Hamburger Erziehungsbewegung, 2). Hamburg.

Noblit, G. W./Hare, R. D. (1988): Meta-ethnography. Synthesizing qualitative studies. Newbury Park, Calif.

Pille, T. (2014): Ein ethnographischer Blick auf die Praktiken der Lehrerbildung im Referendariat. Wiesbaden.

Ramazanoglu, C./Holland, J. (2002): Feminist methodology. Challenges and choices. London/ Thousand Oaks, Calif.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.

Rheinberger, H.-J. (2001): Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Göttingen.

Richter, S./Friebertshäuser, B. (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A. u. a. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, S. 71–88

Schatzki, T. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge.

Schatzki, T. (2002): The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park.

Schatzki, T. (2010): Materiality and Social Life. In: Nature and Culture, 5. Jg., H. 2, S. 123–149

Schmidt, R. (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin.

Schütz, A. (1972): Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien soziologischer Theorien. Den Haag.

Tervooren, A./Engel, N./Göhlich M./Miethe, I./Reh, S. (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld.

Wagner-Willi, M. (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, S. 221–233.

Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld.

Zaborowski, K./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden.