

Weitkämper, Florian; Kordts, Ina; Röhrs, Falko; Siegismund, Hanna
**Ethnographische und geschätsanalytische Zugänge zu schulischen
Differenzierungen: Exploration methodischer Unterschiede und
Gemeinsamkeiten**

Bildungsforschung 29 (2023) 1, S. 1-21



Quellenangabe/ Reference:

Weitkämper, Florian; Kordts, Ina; Röhrs, Falko; Siegismund, Hanna: Ethnographische und geschätsanalytische Zugänge zu schulischen Differenzierungen: Exploration methodischer Unterschiede und Gemeinsamkeiten - In: Bildungsforschung 29 (2023) 1, S. 1-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276690 - DOI: 10.25656/01:27669; 10.25539/bildungsforschung.v29i1.927

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276690>

<https://doi.org/10.25656/01:27669>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ethnographische und gesprächsanalytische Zugänge zu schulischen Differenzierungen: Exploration methodischer Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Ina Kordts¹, Falko Röhrs², Hanna Siegismund³, Florian Weitkämper⁴

¹Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften

²Universität Erfurt, Germanistische Sprachwissenschaft

³Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft

⁴Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel plädiert für eine Verbindung von ethnographischen und gesprächsanalytischen Ansätzen in kooperativ und interdisziplinär arbeitenden Forschendenteams zur Untersuchung von Differenzierungen im schulischen Feld. Am Beispiel der Analyse eines ethnographischen Interviews werden dafür Gemeinsamkeiten und Unterschiede ebenso wie damit einhergehenden Möglichkeiten und Begrenzungen der Methoden im Erkenntnisprozess in den Blick genommen.

Approche ethnographique et analyse conversationnelle de la différenciation scolaire : Exploration des différences et des similitudes méthodologiques

Résumé

Le présent article plaide en faveur d'une combinaison d'approches ethnographiques et d'analyse conversationnelle dans des équipes de chercheurs travaillant de manière coopérative et interdisciplinaire pour étudier les différenciations dans le domaine scolaire. A l'aide de l'exemple de l'analyse d'un entretien ethnographique, les points communs et les différences ainsi que les possibilités et les limites des méthodes dans le processus de compréhension sont examinés.

Ethnographic and conversation-analytical approaches to school differentiations: Exploring methodological differences and commonalities

Abstract

This article argues for a combination of ethnographic and conversation-analytic approaches in cooperative and interdisciplinary research teams to investigate differentiations in schools.

Similarities and differences between these two approaches as well as the associated possibilities and limitations are explored through an exemplary ethnographic and conversation-analytic analysis of an ethnographic interview and their comparison.

1 Einleitung

Der vorliegende Artikel entstand aus einem gemeinsamen Interesse an (qualitativer) Schulforschung, Bildungsungleichheit(en) und (schul-)alltäglichen (pädagogischen) Differenzierungspraktiken. Aufgrund unserer unterschiedlichen Herangehensweisen an die Untersuchung dieser Phänomene (Ethnographie und gesprächsanalytische Ansätze) haben wir eine Arbeitsgruppe¹ gebildet, deren erste Ergebnisse in diesem Artikel dargestellt werden sollen.

Differenzierungen können als eine der Kernaufgaben von (deutschen) Schulen angesehen werden und stellen zugleich einen elementaren Bestandteil dieser dar, der weit über die individuellen schulischen Leistungen und ihre Unterscheidung hinausgeht. Sie sind Teil der Identitätsbildung und -entwicklung (vgl. z. B. Goffman, 1967) und im schulischen Kontext eng verwoben mit dort stattfindenden Lehr- und Lernprozessen (vgl. Wortham, 2006) sowie kontinuierlich ablaufenden Bewertungen (vgl. Kalthoff, 2017). Nicht nur Schüler*innen formen und führen in Auseinandersetzung mit der Schule, ihren Anforderungen, Mitschüler*innen und Lehrkräften Identitäten von sich im schulischen Alltag auf, auch Lehrkräfte und anderen Akteur*innen (Eltern oder Sozialarbeiter*innen) tun dies. Gleichzeitig formen und entwickeln die beteiligten Personen auch Bilder der Identitäten von anderen, die nicht zwingend im Einklang mit den von sich selbst entworfenen Identitäten stehen müssen. Dies geschieht sowohl kognitiv als auch in den unterschiedlichen stattfindenden Interaktionen (Unterrichtsgespräche, Pausengespräche etc.) in der Schule. Insbesondere in diesen Interaktionen werden mithilfe von sprachlicher und körperlich-visueller Mittel sowie anderen semiotischen Ressourcen, wie z. B. Kleidung, identitätsstiftende und -bildende Differenzierungen vollzogen. Dies geschieht häufig durch (soziale) Kategorisierungen (Sacks, 1984, 1992), die oft eng verbunden sind mit klassischen Differenzkategorien wie sozialem Geschlecht, Ethnie oder Klasse bzw. Schicht.

Diesen Phänomenen nähern sich verschiedene Disziplinen methodisch unterschiedlich, so auch die Ethnographie und Gesprächsanalyse an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie und (Sozio-)Linguistik. Was diese unterschiedlichen Herangehensweisen mit dem Untersuchungsgegenstand ‚machen‘, soll in diesem Artikel erörtert werden. Damit steht neben dem Fokus auf schulische Identitätszuschreibung und Differenzierung auch ein explorativer Methodenvergleich im Zentrum des Artikels: Hierzu muss zunächst kurz erläutert werden, was wir jeweils unter Ethnographie und Gesprächsanalyse verstehen, denn beide Begriffe können mittlerweile als Oberbegriffe für unterschiedliche Spielarten ethnographischer bzw. gesprächsanalytischer Forschung gelten. In diesem Zusammenhang vergleichen wir auch die jeweiligen Verfahren der Datenerhebung und -aufbereitung. Im Anschluss daran analysieren wir ein ethnographisches Interview (Spradley, 1979) im schulischen Kontext beispielhaft aus unserer ethnographischen und gesprächsanalytischen Perspektive und stellen die gewonnenen Erkenntnisse gegenüber. So sollen Implikationen des jeweiligen methodischen Zugangs für den Forschungsprozess deutlich werden. Davon ausgehend diskutieren wir

¹ Die Arbeitsgruppe heißt „Ethnographie und Interaktionsanalysen in Schulen“ (EIS) und ist beheimatet an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Universität Erfurt und der Universität Basel.

dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Möglichkeiten des In-Beziehung-Setzens der beiden Ansätze im Allgemeinen und im Hinblick auf schulische Differenzierungsprozesse im Speziellen.

2 Auf dem Weg zur Analyse: Explorativer Methodenvergleich

Bevor wir unsere ethnographische und gesprächsanalytische Analyse des ethnographischen Interviews durchführen, werden wir auf die theoretischen Prämissen und verschiedene Traditionen der Datenerhebung und -aufbereitung im Kontext der Ethnographie und Gesprächsanalyse eingehen. Denn Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Ethnographie und Gesprächsanalyse bestehen nicht nur auf der Ebene der Analyse, sondern ebenso auf der der Daten, die für die Analyse genutzt werden, der Datenerhebung an sich sowie der Datenaufbereitung.² Aufgrund dessen, dass ein ethnographisches Interview, das bereits erhoben wurde (vgl. Kapitel 2.2 und Weitkämper, 2019), analysiert wird und somit keine gemeinsame Datenerhebung stattgefunden hat, bleibt diese Darstellung der Datenerhebung und -aufbereitung allgemein.

2.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Unter Ethnographie verstehen wir mit Breidenstein et al. (2020, S. 36-41) eine methodenopportunistische Forschungsstrategie, die – durch das sprachliche Nadelöhr der Ethnographin oder des Ethnographen – den Gegenstand sozialer Praktiken eines spezifischen Feldes (re-)konstruiert; im Falle dieses Artikels die der sozialen Differenzierung im Kontext Schule. Insbesondere teilnehmende Beobachtung dient dabei als explorative Form der Forschung, die sich durch eine Methodenanpassung an die Regeln des Feldes auszeichnet (vgl. Breidenstein, 2006, S. 24). Diese Anpassungsleistung im Forschungsprozess erklärt z. B., warum das ethnographische Interview, auf dem unsere Analysen fußen, im Pausengespräch mit einer Lehrerin auf dem Schulhof stattfindet, und die zusätzlich zum ethnographischen Protokoll angefertigte Audioaufnahme entsprechende Hintergrundgeräusche aufweist. Diese Anpassung an das Feld wie die körperliche Zeugenschaft in diesem fordert nicht nur die forschende Person heraus: „Aus der Sicht der standardisierten Sozialforschung erscheint dieses Vorgehen freilich als ein Gräuel – eine Art Anarchie wider den Methodenzwang (Feyerabend, 1976). [...] Ethnographen sind selbst das ‚Forschungsinstrument‘, sie müssen das methodische Konzept *verkörpern*.“ (Breidenstein et al., 2020, S. 42; Herv. i. O.). Budde und Meier (2015, S. 148) bestimmen als „Goldstandard“, neue Perspektiven auf einen bekannten Gegenstand – hier die Schule, die fast jede*r durchlaufen hat – zu entwickeln. Im Modus der dichten Beschreibung (Geertz, 1983) werden dabei Eindrücke, Sympathieverhältnisse und Bewertungen der Ethnographin bzw. des Ethnographen in Feldprotokollen und Analysen verschriftlicht. Hierbei geht es auch darum, die eigene Subjektivität zu versprachlichen und damit Überraschungsoffenheit für Nicht-Erwartetes herzustellen. Dabei sollten auch die Grenzen der Wahrnehmung der Ethnographin bzw. des Ethnographen in den Blick geraten und nicht durch eine objektivistische Sprache verschlossen werden (vgl. auch Ricken & Reh, 2014).

² In Anlehnung an Kalthoff (2010) und in Bezug auf die Diskussion um den Begriff der Daten verstehen wir Daten in diesem Artikel als methodisch hergestellte Repräsentationen der tatsächlich stattgefundenen Ereignisse.

Für die ethnographische Datenerhebung ist die längerfristige Anwesenheit der Ethnographin oder des Ethnographen im Feld unerlässlich. Der*die Forschende versucht, Teil des Feldes zu werden, und am Geschehen teilzunehmen, um soziale Praktiken aus der Perspektive der Teilnahme zu verstehen. Dabei kann die ethnographisch tätige Person auch auf technische Hilfsmittel zur Audio- oder Videoaufnahme zurückgreifen. Solche Audio-/Videoaufnahmen stellen in der Gesprächsanalyse, unserem zweiten methodischen Zugang, den zentralen Modus der Datenerhebung dar.

Die Gesprächsanalyse ist ein Begriff, der im Zuge der Rezeption der (ethnomethodologischen) Konversationsanalyse in Deutschland geprägt wurde und eine Vielzahl an ähnlichen, aber doch unterschiedlichen Herangehensweisen an die Untersuchung (alltäglicher) Gespräche bezeichnet (vgl. Bücken, 2018).

In der Gesprächsanalyse sollen (Gesprächs-)Daten möglichst unverfälscht erhoben und analysiert werden. Das heißt, dass Gespräche nicht arrangiert oder aus der sprachlichen Intuition bzw. aus der Introspektion der forschenden Person gewonnen werden sollen (vgl. Deppermann, 2000, S. 97). Im Gegensatz zum methodischen Vorgehen der Ethnographie stellt somit auch das Protokollieren aus der Erinnerung keine adäquate Methode dar. Vielmehr gilt es bei der Erhebung der Daten, das Beobachterparadoxon so weit wie möglich zu minimieren (vgl. z. B. Stukenbrock, 2013, S. 224): Die Beobachtung soll die natürlich ablaufende Interaktion möglichst wenig beeinflussen, um sie so authentisch wie möglich zu halten. Die gewonnenen Audio-/Videoaufnahmen werden dann in einem nächsten Schritt nach geltenden Konventionen (z. B. das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) von Selting et al., 2009) transkribiert. Die Analyse der aufgenommenen und transkribierten Daten folgt dann der Annahme *order at all points* (Sacks, 1984, S. 22). Diese Annahme besagt, dass alles im Gespräch einer Ordnung, also bestimmten Prinzipien folgt und nichts zufällig geschieht. Diesen Prinzipien (Handlungscharakter, Methodizität, Sequenzialität, Interaktivität, Reflexivität)³ folgend, werden dann die Gespräche analysiert. Dabei wird strikt rekonstruktiv und sequenzanalytisch vorgegangen und sich auf das unmittelbar Beobachtbare beschränkt, wobei mithilfe der *next turn proof procedure* (Stukenbrock, 2013, S. 230f.) rekonstruiert wird, welche Relevanzsetzungen (z. B. die Zugehörigkeiten zu sozialen Kategorien) die Gesprächsteilnehmer*innen selbst vornehmen und wie diese im Gesprächsverlauf aufgegriffen oder fallengelassen werden. Die Analyse folgt also dem, *woran* die Interagierenden sich *wie* orientieren. Aufgabe der analysierenden Person ist es, Sinn und Ordnungen im Gespräch aufgrund dieser *display*-Konzeption an den Äußerungen der Beteiligten im Gespräch herauszuarbeiten (Deppermann, 2000, S. 99). Bezogen auf unseren thematischen Fokus bedeutet dies, dass erst durch (soziale) Handlungen Differenzierungen in der Interaktion hergestellt werden, z. B. *doing gender* zur Herstellung sozialer Geschlechtszugehörigkeit (vgl. West & Zimmermann, 1987).⁴ Hiermit geraten Interpretation(en) der*des Forschenden in den Hintergrund. Dies kann als zentraler Unterschied zu einer subjektreflexiven Forschungsmethode wie der Ethnographie gesehen werden.

Im Rahmen der ethnographischen Gesprächsanalyse (Deppermann, 2000) kommt allerdings ethnographischem Wissen, das insbesondere durch Feldaufenthalte gewonnen wird,

³ Für eine detaillierte Beschreibung dieser Prinzipien vgl. Birkner et al. (2020) oder Imo und Lanwer (2019).

⁴ Das *doing*-Konzept wurde von Ochs (1992) zum *indexing* (Indizieren) weiterentwickelt, da sie feststellte, dass es eigentlich keine sprachlich-kommunikativen Verfahren gibt, mit denen exklusiv nur auf eine soziale Zugehörigkeit (z. B. *gender*) verwiesen wird, sondern immer unterschiedliche, die in Kombination miteinander auf eine Zugehörigkeit hinweisen – sprich diese indizieren (vgl. Günthner, 2013; Kotthoff & Nübling, 2018).

eine bestimmte Bedeutung zu. Es dient in der Datenerhebung und -aufbereitung v. a. der „Relevanz- und Repräsentativitätsabschätzung“ (ebd., S. 107) von sprachlich-interaktionalen Phänomenen.⁵ Daraus folgt, dass ethnographisches Wissen im Rahmen der Datenerhebung insbesondere dann gefragt ist, wenn es um die Auswahl möglichst typischer, repräsentativer und relevanter Gespräche bzw. Gesprächsausschnitte geht, die dann gesprächsanalytisch detaillierter analysiert werden sollen. Einen solchen „deskriptiv-ethnographischen Zugang“ (Knoblauch, 1991, S. 459) verfolgt auch die Interaktionale Soziolinguistik (Gumperz, 1982) als eine weitere konversationsanalytisch basierte Herangehensweise an die Untersuchung von Interaktionen. Hier sollen ausgedehntere Ethnographien unternommen werden, um darauf aufbauend die Bedeutung der unterschiedlichen Kommunikationssituationen einschätzen zu können und so die Situationen für eine detaillierte Analyse ausfindig zu machen.

Ethnographische Daten, die durch Feldaufenthalte und Beobachtungen gewonnen wurden, werden lediglich als unterstützend betrachtet und dementsprechend verwendet (z. B. zur Auswahl von typischen, repräsentativen und/oder anderweitig relevanten Gesprächen bzw. Gesprächsausschnitten). Beobachtungsprotokolle, wie sie in der Ethnographie üblich sind, werden aus gesprächsanalytischer Sicht methodisch als problematisch angesehen, da die so gewonnenen Daten sehr stark (vor-)selektiert wurden und ggf. Ungenauigkeiten aufweisen, wodurch viele (hoch-)relevante Aspekte für eine (Gesprächs-)Analyse unbeachtet bleiben. Auch als Konsequenz daraus wurden in der Gesprächsanalyse (im deutschsprachigen Raum) Transkriptionskonventionen etabliert, die es ermöglichen sollen, möglichst unvoreingenommen an die rohe(re)n Gesprächsdaten heranzugehen sowie die Analysen nachvollziehbar und replizierbar zu machen. In diesem Sinne kann das Transkript auch als Strategie zur Befremdung der Daten dienen.

In der Ethnographie kann von solchen Konventionen nicht die Rede sein, obgleich es zu bedenkende Punkte beim Erstellen von Beobachtungsprotokollen gibt (vgl. etwa Reh, 2012). Die ethnographischen bzw. Beobachtungsprotokolle variieren v. a. in der Beschreibung des Kontextes enorm. Hier gilt die Selektivität bzw. gelten die Selektionen vielmehr als Eintritt in den Erkenntnisprozess der forschenden Person, wenn sie auch für Überraschungen offen zu halten sind: Was ist relevant für das jeweilige Feld? Worauf wird der Blick der forschenden Person gerichtet? Wie wird er geleitet? Beobachtungsprotokolle sind nur so gut, wie sie den Vollzug der Praxis im jeweiligen Feld dokumentieren können und dabei Überraschendes, Unerwartetes zutage fördern (vgl. Breidenstein et al., 2020, S. 43-45). Weiterhin ist den Protokollen gemeinsam, dass sie im Vergleich zur Gesprächsanalyse i. d. R. versuchen, einen größeren Wirklichkeitsausschnitt zu erfassen. Sie fokussieren eben keine oder nicht nur Gespräche bzw. primär verbale Interaktionen. Sprache und sprachliche Handlungen werden demnach ‚nur‘ als ein möglicher (Bestand-)Teil von (sozialen) Praktiken erfasst.⁶ Das ethnographische

⁵ Weitere Einsatzmöglichkeiten beziehen sich auf die Analyse von Gesprächsdaten (vgl. Deppermann, 2000, S. 108) und werden im Kapitel 2.2 an den geeigneten Stellen aufgegriffen.

⁶ Bezogen auf Gesprächsereignisse bzw. Interaktionen hat sich mittlerweile in der Gesprächsforschung der Ansatz der Multimodalitätsforschung/-analyse etabliert, der ebenfalls versucht, Kommunikation ganzheitlich – also auch mittels visueller und körperlicher Ressourcen und im Zusammenspiel mit sprachlichen Ressourcen – zu untersuchen (vgl. z. B. Mondada, 2016, 2019; Deppermann & Schmitt, 2003, 2007).

Protokoll bietet hier ein Kontextangebot, aber noch kein (abgeschlossenes) Analyseangebot:⁷ Es soll – wie das Transkript in der Gesprächsanalyse – als Befremdungsmoment für die Analyse dienen.

Die aufgeführten Unterschiede, die im Hinblick auf die Strenge bzw. Vorgaben der Datenaufbereitung bestehen, verweisen auf einen unterschiedlichen Untersuchungsfokus, der wiederum in unterschiedlichen Daten und methodischen Vorgehen Ausdruck findet. Der Ethnographie geht es v. a. um die Explizierung des (impliziten) Wissens der Mitglieder einer Gesellschaft, das sich in den vollzogenen (sozialen) Praktiken zeigt (Kalthoff, 2010, S. 358). Der Gesprächsanalyse geht es dagegen v. a. um das implizite Wissen, welches sich auf die Organisation von (Gesprächs- bzw. Interaktions-)Ordnungen bezieht, die von den Gesprächsbeteiligten mithilfe von sprachlichen Mitteln immer wieder hergestellt wird. Außerdem sind die (potenziellen) Probleme einer solchen Herstellung(-leistung), z. B. in interkultureller Kommunikation von Interesse (vgl. Stukenbrock, 2013).

Zusammenfassend und etwas verallgemeinernd lässt sich also sagen, dass ethnographische bzw. Beobachtungsprotokolle versuchen, einen situativen Kontext als Ganzes zu erfassen und für die Analyse nutzbar zu machen, während Audio-/Videoaufnahmen und Transkripte dazu genutzt werden, spezifische (Gesprächs-)Ereignisse in ihrer Ordnung zu verstehen. Dabei zeichnen sich Ethnographien durch eine größere Offenheit gegenüber sozialen Ereignissen und ihrem ganzheitlichen Forschungsansatz im Feld aus. In ihnen können beispielsweise auch nicht unmittelbar beobachtbare Aspekte wie Atmosphäre oder Emotionen in die Analyse eingebunden werden. Hierin zeigt sich auch eine Nähe der forschenden Person zum Untersuchungsobjekt. In den gesprächsanalytischen Ansätzen finden solche schwer zu registrierenden Phänomene hingegen wenig Anklang, was mit einer Distanziertheit des*der Forschenden zum Forschungsobjekt begründet werden kann. So zeigt sich ein differenter Umgang mit (potenziellen) Gütekriterien qualitativer (Sozial-)Forschung: die Zugänglichkeit zu den und Nachvollziehbarkeit der jeweiligen Forschungserkenntnisse sind aufgrund der beschriebenen Unterschiede andere. Den Konventionen gesprächsanalytischer Zugänge steht in der Ethnographie ein vielfältiges und vielförmiges Generieren einer Analysegrundlage gegenüber: In gewisser Weise weiß nur die ethnographisch forschende Person, wie die Daten entstanden sind und welche Rolle der*die Forschende in diesem Prozess spielt. Die Präsenz und Bedeutung des forschenden Subjekts in der Erkenntnisproduktion der Ethnographie machen diese bezogen auf den Grad an Objektivität angreifbarer.

Auch in der (Vorgehensweise der) Auswertung kann sich die Rezeption der Daten nach den methodischen Zugängen unterscheiden: Audio-/Videodaten sowie das Transkript sind in der Gesprächsanalyse die dominierende Grundlage für die Analyse und werden demnach im Zuge dessen wiederholt rezipiert, um auch granulare Muster und Auffälligkeiten rekonstruieren zu können. Zudem werden häufig Kollektionen von bestimmten Phänomenen erstellt, um anhand der Varianz in den Realisierungen grundlegende und verallgemeinerbare Muster herauszuarbeiten. Hierbei wird nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung vorgegangen.⁸ In

⁷ Wie Breidenstein et al. (2020) ausführen, kann das Protokoll bereits als ein Teil des schreibenden Erkenntnisprozesses verstanden werden. Dieser Prozess wird allerdings eher als eine Phase des *going native*, einer Anverwandlung mit dem Feld, als eine Phase eines *coming home* gefasst, in dem die Protokolle aus einem distanzierteren, analytischen Interesse heraus betrachtet werden (vgl. ebd., S. 47-49).

⁸ Das Prinzip der theoretischen Sättigung besagt, dass so lange neue Beispiele eines Phänomens untersucht werden, bis sich daraus keine neuen Erkenntnisse mehr ergeben und die gewonnenen Muster ‚nur‘ wiedererkannt anstatt erweitert werden.

der Ethnographie hingegen spielen die Interpretationen einzelner Ereignisse auf Grundlage der Protokolle eine weitaus größere Rolle. Dadurch gelingt es ihnen jedoch auch, ein tiefgreifenderes Verständnis ebendieser zu gewinnen.

Welche Auswirkungen die genannten Aspekte für die Analyse haben, soll in der Folge anhand der Vorstellung einer ethnographischen und gesprächsanalytischen Analyse derselben aufgenommenen Situation diskutiert werden. Diese Situation wird von beiden Herangehensweisen zum Zweck des Vergleichs als ein Einzelfall analysiert. Kollektionen bzw. andere Situationen werden also an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

2.2 Datenanalyse

In der nun folgende Datenanalyse⁹ geht es zunächst darum, das ethnographische Interview jeweils im Rahmen der (erziehungswissenschaftlichen, soziologischen) Ethnographie und der (linguistischen) Gesprächsanalyse zu analysieren, um so die Eigenheiten der jeweiligen Herangehensweise aufzuzeigen. Hierzu wurden die Analysen jeweils unabhängig voneinander von den jeweiligen Autor*innen durchgeführt: Hanna Siegismund und Florian Weitkämper übernahmen die ethnographische Analyse und Ina Kordts und Falko Röhrs die gesprächsanalytische. Aufgrund dieser Vorgehensweise wird nun auch davon abgesehen, das ethnographische Interview im Vorfeld kurz vorzustellen, da die Vorstellung des Interviews sowohl im Rahmen der ethnographischen als auch der gesprächsanalytischen Analyse erfolgt. Auf diese Einzelanalysen folgt dann eine Besprechung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Ethnographie und Gesprächsanalyse.

Ethnographische Analyse

Beispiel: Protokoll zu einem ethnographischen Gespräch an der Ruhrschule¹⁰

Es ist Hofpause. Ich sehe Adrian und Leonardo sowie Luana, Mattis und Leonie spielen. Die anderen Kinder sehe ich nicht. Ich laufe ein wenig über den Schulhof und sehe wie Lea K. längere Zeit mit Frau Mahler spricht. [Gespräch mit Kindern über den Schulhof. Dieser Abschnitt wurde gestrichen, da er nicht relevant für Artikel ist...] Ich schlendere ein wenig weiter über den Schulhof und sehe am entferntesten Punkt des Schulhauses Frau Mahler stehen. Ich gehe mit den Händen in den Taschen auf sie zu und sage „Ist nen schöner Schulhof, nä?!“

Frau Mahler: „Ja, das ist ganz gut, ne?! Aber es ist sehr weitläufig!“

Ethnograph: „Also gefällts dir nicht so?“

Frau Mahler: „Also ich fänds noch besser, wenn wir noch ein bisschen mehr Geräte hätten!“ Wir unterhalten uns noch kurz weiter über den Schulhof. Frau Mahler fragt mich auf welcher Grundschule ich denn gewesen sei. Ich erzähle kurz von meiner Grundschule. Sie sagt, dass diese Schule doch „auch noch ganz gut“ gewesen sei. Ich erwidere, dass der Schulhof zumindest zu meiner Schulzeit noch komplett betonierte gewesen sei und erst mittlerweile einen kleinen Spielplatz hätte.

⁹ Um einer gegenseitigen Beeinflussung vorzubeugen, hatten die gesprächsanalytisch arbeitenden Beteiligten keinen Einblick in die bereits vorliegende ethnographische Analyse und die Audiodaten eigens gesprächsanalytisch transkribiert.

¹⁰ Die folgende Szene wurde auch im Rahmen der Dissertation von Florian Weitkämper (2019) bearbeitet und analysiert. Die Namen der Schüler*innen und Lehrkräfte sind anonymisiert, wenn auch der Versuch unternommen wurde, ähnliche sozialcodierte Namen zu wählen.

Dann sagt Frau Mahler: „Ich bin hier auf die Goethe gegangen das wär' wahrscheinlich noch n' bisschen ja n' bisschen ergiebiger" Sie schaut mich an.

Ich frage mich warum, sage aber nichts.

Frau Mahler: „Weil da mehr ja noch mhm, sind also mehr Migrationshintergrund..." Frau Mahler bricht ab.

Ich sage „Ja, also ich mein ja. Aber ich finde bei euch gibts doch auch viele Kinder mit Migrationshintergrund."

Frau Mahler: „Ja, ja klar! Aber ich finde das geht auch schon, da wir nicht nur (unverständlich) arabisch oder nur türkisch oder nur russisch haben. Also ich muss sagen, da wo es nur eine Richtung ist, da wirds schwierig find ich! Aber so Multi-Kulti wie hier ist okay!"

Ethnograph: „Also ich hab den Eindruck, ihr habt auch ne gute Klassengemeinschaft"

Frau Mahler: „Ja, absolut, also bei uns ist so, wir haben eh noch relativ viele deutsche Familien also das ist in anderen Klassen anders. Also hier im Pavillon sind viele Klassen, die mehr haben. Also wenne da nochma rumlaufen willst und gucken willst, da findeste nochmal mehr mit Migrationshintergrund!"

Ethnograph: „Also ich bin, ja nicht nur auf der Suche nach nur Negativbeispielen, ich hab ja auch nichts dagegen wenn's auch mal gut läuft!"

Frau Mahler: „Ah okay, ah jaja, ich dachte huch. is son bisschen wenig Futter bei uns."

Ethnograph: „Eigentlich habe ich natürlich auch ein Interesse daran zu sehen, wenn's irgendwo gut läuft."

Frau Mahler: „Ja das ist bei uns so! Weiße auch, dass die Eileen nen Inklusionskind ist zum Beispiel?" [...]

Die Szene spielt auf einem Schulhof, der gerade für die Hofpause genutzt wird und der Ethnograph und die Lehrerin unterhalten sich kurz über ihre Schulerfahrungen und steigen dann in eine Diskussion ein. In dieser wird verhandelt, was ein lohnenswertes Beobachtungsfeld in Kontext der anvisierten Forschung ist sowie das Ziel der Beobachtung sein sollte. Wechselseitig versuchen beide Gesprächsteilnehmer*innen mehr über die jeweils anderen Orientierungen und Vorstellungen zu erfahren. Doch zunächst zum sequentiellen Ablauf:

Durch verschiedene Weichmacher (z. B. „n' bisschen“) und Abbrüche wird zu Beginn der Szene darum gekreist, was gesagt werden darf. Frau Mahler nutzt schließlich den Begriff „ergiebiger“. Um diesen auszudeuten, bieten sich unterschiedliche Lesarten an: Es geht erstens um einen „ergiebigen“ Ertrag. Frau Mahler positioniert sich somit als Expertin, die einschätzen kann, wo der Ertrag groß genug ist. Potenziell positioniert sie damit auch den Ethnographen als wenig informiert. Es könnte zweitens auch die Funktion haben, die Erwartung an die Erkenntnisse aus der Beobachtung in ihrer Schule zu dämpfen. Nach dem Motto: Bei uns gibt es nichts Spannendes zu sehen. Ein Blick in einen anderen schulischen Kontext wäre passender. Es kann drittens um die Herstellung von Symmetrie gehen; die Aussage hätte die Bedeutung, einen geteilten Orientierungsrahmen für das Folgende herzustellen. Hierfür spricht auch, dass die Lehrkraft eine Einschätzung vom Ethnographen erwartet. Sie könnte viertens zudem sagen wollen, dass die angesprochene Schule noch besser sei im „Umgang mit Heterogenität“ oder, was die Problembewältigung dieser angeht. Wichtig ist hierfür ihr Vorwissen; sie weiß, dass der Ethnograph sich dafür interessiert, wie Lehrkräfte mit Heterogenität in Interaktionen mit Schüler*innen umgehen – so hat der Ethnograph sich vorgestellt.

Nun wird der Ethnograph durch den Blick der Lehrkraft mit der Erwartung konfrontiert, sich zu der Ergiebigkeit zu äußern, nicht nur der Ethnograph möchte etwas von der Lehrkraft wissen, sondern die Lehrkraft eben auch von dem Ethnographen. Allerdings weicht er hier aus und verneint die Relevanzsetzung durch seinen fragenden Blick. Er signalisiert durch sein non-

verbales Verhalten einen Widerspruch zu ihrer Annahme eines geteilten Orientierungsrahmens und fordert sie zu einer Erklärung auf. Sie führt aus, dass dort quantitativ gesehen „mehr“ aus einer Gruppe „sind“, was der verwendete Plural anzeigt. Sie stockt, ohne zu spezifizieren, und sagt nach einer kurzen Pause: „mehr Migrationshintergrund“. Nun bricht sie ab. Dieser Abbruch ist spannend und wirkt in der Situation auf den Ethnographen wie ein ‚Verplappern‘. Zudem hat er den Eindruck, dass Migrationshintergrund hier nur eine Chiffre für soziale Probleme sei. Dies wird allerdings nicht weiter expliziert und bleibt somit im vom Ethnographen wahrgenommenen Unkonkreten und Imaginierten.

In der Folge ringt der Ethnograph ebenfalls nach Worten und fühlt sich zu einer Einschätzung genötigt. Er bestätigt die Logik des ‚ergiebigen Migrationshintergrunds‘. Weiter argumentiert er, dass in der Schule viele Kinder mit Migrationshintergrund seien. Somit bestätigt er die Lesart des ergiebigen Ertrages, widerspricht der Einschätzung der Lehrkraft und begründet, warum es aus seiner Sicht gerechtfertigt sei, an der Schule zu beobachten. Durch das Ringen nach dem richtigen Wort, kann auch das Herstellen von Symmetrie als Lesart beibehalten werden. Lediglich die vierte Lesart, dass die angesprochene Schule besser mit Heterogenität umgehe, wird nicht aufgegriffen.

Frau Mahler beginnt nun mit einer qualitativen Argumentation und diskutiert die Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf den zugeschriebenen Migrationshintergrund. Mit der Aussage, dass es bei ihnen „auch schon“ gehe, verweigert sie sich der Einschätzung des Ethnographen, dass die Schule durchaus ein interessantes Beobachtungsfeld sei. Sie führt hingegen aus, dass eine homogene Migrantengruppe schwierig sei („nur [...] nur [...] nur [...]“ sei „schwierig“). Es klingt eine Sorge vor Ghettoisierung an, die entlang von Gruppen mit arabischer, türkischer und russischer Migrationserfahrung geprägt seien. Eine gemischte Gruppe wie „hier“ in der Schule, sei hingegen „okay“.

Nun kann der Ethnograph sich den bereits vorher angerissenen Aufforderungen nicht mehr verwehren und kommt zu der Einschätzung: „ihr habt auch ‘ne gute Klassengemeinschaft“. Die Szene bekommt eine humoristische Wendung, da der Ethnograph grundsätzlich seine normative Neutralität als Beobachter überschreitet und eine Bewertung vornimmt. Er bestätigt somit ihre Interpretation, dass es in der Schule „okay“ sei und macht ihr implizit auch ein Kompliment, das womöglich auch dazu dienen soll, den eigenen Forschungsaufenthalt zu legitimieren und ein neues Beziehungsangebot zu stiften.

Frau Mahler bestätigt dies, führt an, dass es an den „relativ viele[n] deutschen“ Kindern liege und bietet darauf an, dass der Ethnograph sich im gesamten Schulgebäude umsehen könne. Im nächsten Halbsatz macht sie allerdings erneut deutlich, dass sie Migrationshintergrund mit etwas Problematischem gleichsetzt („da findest‘e nochmal mehr mit Migrationshintergrund“). Nun schließen sich noch zwei weitere implizite Komplimente vom Ethnographen an („nicht nur auf der Suche nach nur (.) Negativbeispielen, ich hab ja auch nichts dagegen wenn’s auch mal gut läuft!“; „Eigentlich habe ich natürlich auch ein Interesse daran zu sehen, wenn’s irgendwo gut läuft“). Frau Mahler stellt hingegen auch dar, dass sie davon ausgeht, dass Forschung auf der Suche nach „Futter“ bzw. Problemen sei, was der Ethnograph allerdings auch nicht so recht entkräftet. Das zweite Kompliment nimmt Frau Mahler an und bestätigt es. Implizit wird in dem Gespräch eine Differenz produziert bzw. zumindest aufgedeckt: Frau Mahler geht davon aus, dass der Ethnograph auf der Suche nach Negativbeispielen wäre. Für sie wäre dies eine homogene migrationsgeprägte Schule, deutsche Schülerinnen und Schüler seien davon ausgeschlossen. Im Sinne einer selbstkritischen Analyse der Wissensproduktion (Nowicka, 2013, S. 51; vgl. auch Geier & Zaborowski, 2016) lässt sich somit anmerken,

dass der Ethnograph etwas auslöst, was zuvor noch keiner Routine entsprach; dafür spricht auch, dass nach Wörtern gesucht wird.

Auffällig ist die Differenz von ‚Deutsch‘ und (eindimensionaler) ‚Migrationszugehörigkeit‘, die auch Probleme und Nicht-Probleme ausmache. Weiterhin kann vor dem Hintergrund der Einführung des Ethnographen ins Forschungsfeld (s. Hinweise oben zum Umgang mit Heterogenität) verstanden werden, dass sie diese Differenz für die wesentlichste und gravierendste hält. Es offenbart das Deutungsmuster der Lehrerin in Hinblick auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Bislang wurde damit herausgearbeitet, was die Relevanzsetzungen der Lehrkraft ausmacht. Um einen Einblick in die Konsequenzen solcher Setzungen zu geben, werden in Folge mögliche Auswirkungen für einzelne (Schul-)Kinder aufgezeigt. Dafür wird auf Rekonstruktionen aus Weitkämper (2019) zurückgegriffen und im Rahmen „schulische[r] Humandifferenzierung“ (Kalthoff, 2014, S. 107) verortet: Die obigen und weitere Praktiken der Differenzsetzung schaffen einen sehr eingeschränkten Möglichkeitsraum für Kinder im schulischen Feld, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Diese und weitere rekonstruierte Positionierungen können sich im Selbst- und Fremdbild der Schülerinnen und Schüler aggregieren und verfestigen. Von den Lehrkräften wurden Kinder teils vor der ganzen Klasse als Problemkinder eingeführt oder dem Ethnographen – wie im obigen Beispiel – mit „weißt du übrigens, dass ... ein Inklusionskind ist“ vorgestellt, was in Anlehnung an Hirschauer (2014) als eine spezifische diskursive Repräsentation beschrieben werden kann. Im Sinne von „constitutive practices“ (Mehan, 2012, S. 274) kann so zukünftige „Praxis einen Sinn“ (Gottuck & Mecheril, 2014, S. 87) erhalten, der Bildungszugänge stark einschränkt. Diese Praktiken der Bebilderung von Schülerinnen und Schülern, verstanden als zwar dynamische und dennoch fixierende Bezeichnungen und Repräsentationen von Kindern, verändern etwa, wie die Kinder sich untereinander verhalten oder Freundschaften (nicht länger) pflegen und haben somit Auswirkungen auf institutionelle Infrastrukturen. Diese spiegeln sich etwa auch im Rahmen der Untersuchung erhobenen An- und Abwahlen von Sitznachbar*innen wider, die als Element der materiellen Kultur beschrieben werden können (vgl. auch Weitkämper, 2021).

Gesprächsanalytische Analyse

Der vorliegende Ausschnitt gibt ein ethnographisches Interview zwischen einer Lehrerin der Ruhrschule und dem Ethnographen auf dem Pausenhof der Schule wieder. Während die beiden anfangs über den Schulhof sprechen (hier nicht abgebildet),¹¹ etabliert der Ethnograph im Gespräch durch Referenz auf seine alte Schule und den zu seiner Zeit betonierten Schulhof eine Vergleichsperspektive in Bezug auf die jeweilige Schulhofgestaltung. An dieser Stelle greift die Lehrerin die zuvor eingeführte Vergleichsperspektive mit einer thematischen Verschiebung von der Schulhofgestaltung hin zum Migrationshintergrund der Schüler*innen-schaft auf.

Dieser Abschnitt und die sequentielle Entwicklung der dort auftretenden Differenzierungspraktiken sollen nun genauer in den Blick genommen werden:¹²

¹¹ Aufgrund des Umfangs wird hier nur der für die Analyse relevante Ausschnitt abgebildet. Dies erklärt, warum das Transkript mit Zeile 43 beginnt. Z. 44 bezieht sich inhaltlich noch auf Aussagen vor dem Ausschnitt.

¹² Als Lesehilfe dieses Transkripts kann die Übersicht der Transkriptionsregeln auf den Seiten 391ff. des online verfügbaren Artikels von Selting et al. (2009) herangezogen werden: <http://www.gespraechsforschung-10>

Beispiel: EI_ Ruhrschule

Pausenhof Ruhrschule

Ethnographisches Interview

Aufnahme vom 12.05.14

Dauer: 05:54 Min., Ausschnitt von 01:11 Min. – 02:07 Min.

Teilnehmer: L=Lehrerin, E=Ethnolog

- 43 L: ja, ich BIN hier zum alten NAME(N) GEPIEPST (zur schule) gegangen;
- 44 E: ah- [() ANders ist,
- 45 L: [also das wär für dich wahrscheinlich auch noch (.) n bisschen
n bisschen äh: (--) ja_a, erGIEbiger,
46 weil da ja MEH:R noch sind; ne?
47 mehr migra:TIONS:(.)hintergrund;
- 48 E: oKAY; (---) ja_a, (---)
49 also ich MEIN- (---)
50 FIND eure schule ist aber schon auch-
51 ALso- (---) gibt ja auf JEden fall (.) ziemlich viele kinder mit
nem migrationshintergrund [(bei euch)
- 52 L: [ja_ja KLAR;
53 ich FINde- ich finde das GEHT immer noch irgendwie,
54 weil wir so viel geMISCHT haben;
55 wir haben ja nicht !NU:R! (.) arabisch,
56 oder NU:R türkisch;
57 oder NU:R äh: (.) russisch oder so; Oder,=
58 =und IMmer da wo wirklich nu:r so_ne (.) so_n überhang ist,
59 da: WIRD_s schwierig;=FIND ich.
- 60 E: ja_a;
61 L: weil nur so_n MULTikulti ist echt okay;
62 ALso-
- 63 E: ja ich HAB auch den eindruck,
64 hie:r ist ne SCHÖne klassengemeinschaft [bei euch;
- 65 L: [ja: ABSolut;
66 also bei UNS ist sowieso-
67 wir haben EH noch relativ viele deutsche (.) familien bei uns in
der klasse;
68 also das IST in anderen klassen dann anders;

ojs.de/heft2009/px-gat2.pdf. Für eine anwendungsorientierte Darstellung siehe auch Hagemann und Henle (2021).

Nachdem die Lehrerin die Schule nennt, auf der sie zur Schule gegangen ist (Z. 43), öffnet sie den vorher etablierten Vergleich der Schulen in Bezug auf die Schulhofgestaltung für den Aspekt der Heterogenität und Ungleichheit – also das Forschungsobjekt des Ethnographen (Z. 45-47). Sie vermutet, dass ihre alte Schule für ihn aufgrund des höheren Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein besseres Forschungsobjekt darstellen würde als die Ruhrscheule, an der sie jetzt unterrichtet und an der die Erhebung stattfindet.

Auf der Ebene der Realisation dieser Äußerungen fallen hier zwei Dinge auf: Zum einen treten Abbrüche und sich anschließende Wiederholungen auf, die mit entsprechenden Dispräferenzmarkern (*äh* und *ja*) versehen sind (Z. 45). Sie zeigen an, dass ein heikles und dispräferiertes Thema angesprochen wird. Diese Abbrüche und Pausen scheinen mit einer Wortsuche einherzugehen, die mit der Entscheidung für das Adjektiv *ergiebig* im Komparativ endet (ebd.). Was genau ‚ergiebig‘ wäre, bleibt bis dahin allerdings implizit, da sich nur aus dem kontextuellen Wissen erschließen lässt, dass es sich hier um die Zusammensetzung der Schülerschaft und ihre Bedeutung für das Forschungsvorhaben des Ethnographen handelt. Erst in einer nachgeschobenen Begründung wird dies nach und nach expliziert. Die Begründung liefert ebenfalls Hinweise darauf, dass die Lehrerin von einem *common ground* (vgl. Clark, 1996) ausgeht: „weil da ja MEH:R noch sind; ne?“ (Z. 46). Die Referenz auf *common ground* entsteht hier durch die Verwendung der unbetonten Modalpartikel *ja*, die hier auf bekanntes Wissen hinweist (vgl. Imo, 2013), sowie der Rückversicherungspartikel *ne* (Imo & Lanwer, 2019, S. 268-270). Gleichzeitig bleibt in dieser Intonationsphrase der Gegenstand der Aussage sehr vage – die Lehrerin spricht von „MEH:R“. Auch dies ist ein Hinweis auf einen angenommenen *common ground*. Erst in der sich anschließenden Expansion erläutert sie, was es denn da ‚mehr‘ gibt und was somit das heikle, dispräferierte Thema ist: „migra:TIONS:hintergrund;“ (Z. 47). Diese Realisationsform ihres Gesprächsbeitrags mit der Vermeidung, das Thema direkt zu benennen, markiert das angesprochene Thema somit auf verschiedenen Ebenen als kritisch und als ein Thema, das in diesem ethnographischen Interview vorsichtig bzw. umsichtig untereinander verhandelt werden muss. Das Deutlichmachen dieses Umstands ist Ausdruck eines Adressatenzuschnitts (Deppermann & Blühdorn, 2013) auf den Ethnographen: Die Lehrerin zeigt zum einen ihr Wissen bzw. ihre Vermutung an, dass sein Forschungsgegenstand besonders sensible personenbezogene Merkmale wie z. B. die ethnische Herkunft betrifft, und markiert ihre Äußerung entsprechend auf der Realisierungsebene. Durch die Annahme eines *common grounds* positioniert sie ihn als ihr in diesem Wissen ebenbürtig und sich gleichzeitig durch die Markierung des Themas als heikel als differenzsensibel und ‚politisch korrekt‘.

Wie reagiert nun der Ethnograph darauf? Nach ersten Signalen der Zur-Kennntnisnahme („oKAY“, „ja“, Z. 48) und längeren Pausen liefert der Ethnograph nun einen *account* (vgl. Anaki, 1994) für seine Schulauswahl, in dem er der Ruhrscheule eine ‚geeignete‘ Menge an Kindern mit Migrationshintergrund zuschreibt (Z. 48-51). Auch hier kommt es wieder zu Abbrüchen und Reparaturen und damit zu Hinweisen darauf, dass der Gesprächsgegenstand heikel ist. Er relativiert zudem die ursprüngliche Aussage der Lehrerin, dass die andere Schule aufgrund des vermeintlich höheren Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund das für ihn bessere Forschungsfeld sei. Hierzu nutzt er gesichtsschonende Verfahren, indem er mithilfe von *verba sentiendi* seine subjektive Perspektive hervorhebt („ich MEIN-“ | „FIND“, Z. 49f.). Dabei bricht er eine eingeleitete Bewertung der Schule („FIND eure schule ist aber schon auch-“, Z. 50) ab und kehrt zur Beschreibungsebene zurück. Gleichzeitig widerspricht er der

Lehrerin nicht in der Einschätzung, dass die Kategorie Migrationshintergrund eine Rolle in seiner Forschung spielt und es sich tatsächlich um ‚heikle‘ Forschung handelt. Er führt somit den von der Lehrerin etablierten heiklen Modus fort und lässt vieles implizit.

Die Lehrerin pflichtet seiner Einschätzung überlappend bei (Z. 52) und betont durch die Überlappung den hohen Konsens, ihre Involviertheit und die Bereitschaft, diese in einem weiteren Redebeitrag zu expandieren. Sie erklärt, dass es an ihrer Schule allerdings wenig Probleme deswegen gebe (Z. 53). Dass sie wenig Probleme mit ihrer Schüler*innenschaft haben, führt sie anschließend auf die ethnische Zusammensetzung dieser (Z. 54-57) zurück. Sie erläutert weiter, dass es nämlich v. a. dann problematisch sei, wenn ein bestimmter Migrationshintergrund überwiege (Z. 58f.), wodurch sie sich als Expertin für gelingenden Unterricht in heterogenen Settings etabliert. Nachdem der Ethnograph daraufhin zustimmt (Z. 60), bekräftigt die Lehrerin ihre Einschätzung mit „weil nur so_n MULtikulti ist echt okay,“ bricht aber in Zeile 62 ab. Daraufhin ergreift der Ethnograph wieder das Wort und lobt – die Aussage der Lehrerin illustrierend – die Klassengemeinschaft der Klasse der Lehrerin (Z. 63f.). Damit verändert er zunächst den Fokus des Gesprächs und stellt gleichzeitig seinen Konsens mit der Einschätzung der Lehrerin heraus – eine stark präferierte Handlung, die die Expandierung des Themas erlaubt. Allerdings refokussiert die Lehrerin nach einer Zustimmung (Z. 65) das Gespräch wieder auf die Zugehörigkeit der Schülerschaft (Z. 66-68) und zieht diese als weitere Erklärung des Umstands heran, dass es in ihrer Klasse so gut läuft: Es gebe in ihrer Klasse einen „EH noch“ relativ hohen Anteil an deutschen Kindern (Z. 67) im Gegensatz zu anderen Klassen. Damit schreibt sie der deutschstämmigen Schüler*innenschaft eine gewisse Problemfreiheit und einer migrationsbedingten Heterogenität damit gleichzeitig ein gewisses Problempotenzial zu. Die Refokussierung auf die ethnokategorische Zugehörigkeit gewichtet das Thema zudem nochmals als relevant für ein gelingendes Unterrichtssetting.

In diesem Ausschnitt kommt es also zu Aushandlungen der Zugehörigkeit Dritter, was als spezieller Fall von Zugehörigkeitsaushandlungen (vgl. Hausendorf, 2002) betrachtet werden kann: Die Lehrerin und der Ethnograph verhandeln dabei über die Bedeutung der Zugehörigkeit der Schüler*innen für (1.) die Ethnographie des Ethnographen und (2.) das Binnenklima einer Klasse bzw. einer Klassengemeinschaft. Die hier vorgenommenen Zugehörigkeitszuschreibungen und -aushandlungen werden mithilfe sozialer Kategorisierungen bzw. Mitgliedschaftskategorisierungen (Sacks, 1972; Antaki & Widdicombe, 1998; Deppermann & Schmidt, 2003) ausgeführt. Im Rahmen einer solchen *Membership Categorization Analysis* werden soziale Kategorien als interaktive Herstellungsleistungen (*interactive accomplishments*) betrachtet, wodurch der analytische Fokus auf der Kategorisierung – also der Verfahren der Zuordnung(en) und ihre inhaltliche Ausgestaltung – liegt. Die Kategorisierungen verlaufen im Beispiel entlang der (vermeintlichen) ethnischen Zugehörigkeit. Hierbei wird einmal die Dichotomie *Deutsch – Migrationshintergrund* verwendet sowie eine Ausdifferenzierung der Kategorie Migrationshintergrund entlang der (vermeintlichen) nationalen Zugehörigkeiten bzw. gesprochenen Sprachen.¹³ Aufgrund ihres Inferenzreichtums evozieren die Kategorisierungen im Beispiel dann sog. *category-bound predicates* (Watson, 1978) – d. h., Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die der Kategorie als zugehörig verstanden werden: Insbesondere

¹³ Khakpour (2016) arbeitet am Beispiel des *Native Speakers* bzw. der Kategorie *Muttersprachler*in* heraus, wie verwoben Sprache und nationale Herkunft im Hinblick auf Prozesse sozialer Differenzierung sind. Dabei verweist das Konzept der *natio-ethno-kulturell Anderen* auf die Verbindung bspw. von sog. Migrationshintergrund und Sprache (vgl. Mecheril, 2003). Auer (2017) verortet die „Naturalisierung der Beziehung zwischen Sprache und sozialer Kategorisierung“ (ebd., S. 291) in einer nationalstaatlich geprägten Sprachideologie.

diese Eigenschaften, die im Gespräch nicht explizit genannt werden, sind es, die die Grundlage für die Funktionalisierung der sozialen Kategorisierungen als Erklärungen für das Forschungsinteresse des Ethnographen oder die „SCHÖNE klassengemeinschaft“ (Z. 64) bilden.

3 Vergleich und Relationierung der beiden Datenanalysen

Im Folgenden unterziehen wir die vorangegangenen Analysen einem Vergleich und halten dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Hierbei werden einerseits spezifische Unterschiede in Bezug auf die Dokumentation der Daten und Ausrichtung der Analyse deutlich und andererseits methodologische Gemeinsamkeiten, die auch bereits in den vorherigen Kapiteln deutlich geworden sein sollten.

Es zeigt sich in der Anordnung des Transkripts und des Protokolls bereits in den einleitenden Sätzen in die Szene ein gravierender Unterschied: In der Gesprächsanalyse wird zunächst das vorangehende Gespräch zusammengefasst und die Analyse vorbereitet. Im Anschluss wird der nach GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribierte Ausschnitt präsentiert. Das ethnographische Protokoll startet hingegen mit einer einleitenden Nacherzählung der Ereignisse und flicht dann wörtliche Rede ein. Für die Erstellung wurde zwar in die Audioaufnahme hineingehört, diese aber neben der Erinnerung nur als sekundäre Quelle benutzt. Körperliche, stumme Dimensionen spielen im Protokoll aufgrund des gewählten Ausschnitts bzw. des repräsentierten ethnographischen Interviews eher eine untergeordnete Rolle. Nichtsdestotrotz fließen psychologische Dimensionen mit ein, die der Ethnograph selbst erlebt bzw. empfunden hat (wie z. B. der Eindruck, dass die Lehrkraft sich „verplappert“ hätte).

Dieser Unterschied in der schriftlichen Präsentation der Daten führt hier auch zu Diskrepanzen zwischen den Dokumenten: V. a. die nonverbale Interaktion des Ethnographen, mit der er dahingehend fragend agiert, warum die Schule, die die Lehrerin besucht hat, „ergiebig“ für ihn gewesen wäre, findet sich im gesprächsanalytischen Transkript nicht und lässt sich so auch nicht in der Audioaufnahme finden. Der Unterschied veranschaulicht, dass Verschriftlichungen verbaler und nonverbaler Interaktion generell keine neutrale Wiedergabe der aufgenommenen Daten sind (vgl. Stukenbrock, 2013, S. 227). In ihnen zeigen sich immer „Spuren des Verstehens desjenigen, der sie angefertigt hat“ (ebd.).

In der Gesprächsanalyse werden zur Beschreibung von Phänomenen etablierte und allgemein akzeptierte Fachbegriffe wie *Positionierung*, *Kategorisierung* und *Zugehörigkeitsaus-handlung* verwendet, mit denen auch gleichzeitig auf reichhaltige Literatur in diesen Bereichen verwiesen wird (z. B. die *Membership Categorization Analysis*). Diese Tradition der Begriffsverwendung und damit einhergehende begriffliche Schärfe scheint in der ethnographischen Analyse nur in Teilen vorhanden zu sein. So stehen in der hier ethnographischen Analyse v. a. Praktiken der Bebilderung zentral, die als metaphorische Beschreibung gleichsam neue begriffliche Bestimmungen darstellen und damit versuchen, eine Verknüpfung zwischen der Welt des Feldes und der Welt des Diskurses herzustellen (vgl. auch Breidenstein et al., 2020, S. 129). Beide Zugänge verfolgen also eine qualitativ-empirische Analyse, die sich dadurch unterscheidet, dass die Ethnographie in Bezug auf begriffliche Bestimmungen der vorgefundenen Phänomene offener scheint.

Auffällig ist zudem, dass beide Analysen (soziale) Kategorisierungen fokussieren. Das zeigt, dass auch ohne eine vorherige, über schulische Differenzierungspraktiken hinausgehende inhaltliche Ausrichtung (z. B. auf Kategorisierungen) dieselben Aspekte in das Blickfeld

der jeweiligen methodischen Herangehensweise geraten können. Die beiden Forschungsansätze fördern also aufgrund ihrer Methodologie und Forschungstradition nicht zwangsläufig unterschiedliche Ergebnisse zutage. Im Gegenteil wird eine naheliegende theoretische Ausrichtung auf bestimmte Phänomene deutlich. Allerdings lassen sich in Bezug auf die (fach-)begrifflichen Bezeichnungen und Bestimmung der Phänomene Unterschiede ausmachen.

Die Untersuchung (sozialer) Kategorisierungen hat in der Gesprächsanalyse eine lange Tradition und ist mit dem Beginn der (ethnomethodologischen) Konversationsanalyse eng verbunden.¹⁴ Im Gegensatz zur Beschäftigung mit Effekten bzw. Auswirkungen von (sozialen) Kategorisierungen, wie sie Hirschauer (2014, 2017) aus einem ethnographischen Ansatz heraus betreibt, konzentriert(e) sich die Gesprächsanalyse vornehmlich auf Kategorisierungsprozesse in der Interaktion. Es werden also Kollektionen von Kategorisierungen sowie ihr Inferenzreichtum in Bezug auf das Hervorrufen von unterschiedlichen, einer Kategorie zugeschriebenen Eigenschaften untersucht. Hierbei wird auch auf kategoriengebundene Eigenschaften oder Aktivitäten verwiesen, die wiederum implizit eine Kategorie evozieren können – wodurch ein ganzes Bündel an Eigenschaften zur lokalen Identitätsherstellung und -aushandlung zielführend untersucht werden kann. Hirschauer (2014, 2017) fokussiert bei seiner Analyse (sozialer) Kategorisierungen dagegen v. a. die Effekte und die Auswirkungen dieser Kategorisierungen. Die „Humandifferenzierungen“ (ebd.) *sui generis* bilden hier also den Kern der Analyse. Dabei wird allerdings wie bei der sich in Teilen unabhängig von der Konversationsanalyse entwickelten und von Sacks' (1972) begründeten *membership categorization analysis* – der Kategorisierungsprozess im Vollzug – d. h. in seiner Sequenzialität – außer Acht gelassen (Buck, 2017, S. 24; vgl. auch Schegloff, 2007).

Die Gesprächsanalyse folgt in ihrer Analyse dem Prinzip der *next turn proof procedure* (vgl. Stukenbrock, 2013, S. 230f.). Dabei geht es darum, dass nicht die Interpretation der forschenden Person entscheidend ist, sondern wie die am Gespräch beteiligten Personen selbst die jeweiligen Gesprächsbeiträge interpretieren und verstehen. Eben dies lässt sich an den jeweiligen (Folge-)Reaktionen der Beteiligten ablesen (*display*-Konzeption).¹⁵ Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der Analyse um eine interpretatorische Tätigkeit, in die – zumindest in ethnographisch-gesprächsanalytischen sowie interaktional-soziolinguistischen Analysen – Hintergrundwissen sowie ethnographisches Wissen, wenn vorhanden, einfließen (vgl. Deppermann, 2000). Dies wird zumeist durch entsprechende Formulierungen in der Analyse kenntlich gemacht.¹⁶ Die dargestellte ethnographische Analyse folgt hingegen einer anderen interpretatorischen Leitlinie: Es werden mögliche Interpretationen erläutert und gegenübergestellt, um so auch mithilfe von (Folge-)Reaktionen nach und nach die plausibelste zu wählen und diese dann konsequent zu verfolgen und in theoretische Rahmen einzubetten. Hierbei gilt es besonders zu beachten, was als ethnographischer Fakt gelten und somit zur Entwicklung und Bildung

¹⁴ Sie beginnt mit den Arbeiten des Begründers der Konversationsanalyse Harvey Sacks (1992) zu *membership categorizations* (Sacks, 1992; vgl. auch Auer, 2017 und Schegloff, 2007) und entwickelt sich zur sog. *membership categorization analysis* (vgl. z.B. Antaki & Widdicombe, 1998; Stockoe, 2012; Watson, 1978), die allerdings oft als eigenständige Analysemethode gesehen wird. Wir vertreten mit u. a. Czyżewski et al. (1995, S. 31) die Ansicht, dass die Analyse von Kategorisierungen eines Bezugs auf die sequenzielle Analyse einer Sequenz bedarf.

¹⁵ Diese Herangehensweise geht vor allen Dingen auf die ethnomethodologischen Wurzeln der Gesprächsanalyse zurück.

¹⁶ Eine weitere Möglichkeit ist ein der Analyse nachgelagerter Rückgriff auf Hintergrundwissen, z.B. „um mögliche Zusammenhänge zwischen den lokal situierten Episoden und ihrer globalen Einbettung“ (Kordts, 2020, S. 79) zu diskutieren. In der Analyse der obigen Sequenz kommen solche Bezugnahmen nicht vor.

sozialer Theorien verwendet werden kann (vgl. hierzu Beuving (2021), der anhand von zwei beispielhaften ethnographischen Studien diskutiert, was als wissenschaftlicher, ethnographischer Fakt gelten kann und wie dieser durch drei „rules of thumb“ relativ sicher generiert werden können.). Die unterschiedlichen Herangehensweisen verweisen also auf ein tieferliegendes (theoretisches) Problem dessen, was in der jeweiligen methodischen Herangehensweise als (interpretationsstützender) Beleg gilt bzw. gelten kann.¹⁷

Darauf aufbauend zeigen sich in den Analysen auch die unterschiedlichen Erkenntnispotenziale der beiden Zugänge: Es wird die indexikalische Leistung der Gesprächsbeteiligten in der Situation rekonstruiert, dies jedoch zu einem unterschiedlichen Grad. Während in der Gesprächsanalyse versucht wird, die Bedeutung sprachlicher Handlungen anhand der Reaktionen der weiteren Gesprächsbeteiligten zu rekonstruieren, rekurriert der*die ethnographisch Forschende auf eigenes, subjektives Kontext- und Hintergrundwissen. Um diese Ressource des Kontext- und Hintergrundwissens zur untersuchten Interaktion der Ethnographie ebenfalls nutzen zu können, haben sich die ethnographische Gesprächsanalyse (Deppermann, 2000) und die Interaktionale Soziolinguistik (Gumperz, 1982) als eigene Zweige konversationsanalytisch basierter Herangehensweisen herausgebildet. Die Einsicht des*der Forschende in seine*ihre subjektive Wahrnehmung der Situation wird für die ethnographische Analyse als relevant und als essenzieller Bestandteil der Analyse angesehen; wenngleich diese Wahrnehmung im Rahmen der Analyse natürlich als spezifische Sichtweise auf die Welt verstanden und objektiviert werden muss (vgl. etwa auch Bourdieu, 1997). Dies ist im gesprächsanalytischen Vorgehen nicht der Fall, was in der Methodologie und Fokussierung auf (Alltags-) Gespräche als Untersuchungsgegenstand begründet liegt. Denn mit einer Gesprächsanalyse können immer nur Ausschnitte einer Community o. Ä. erfasst werden, wohingegen in der Ethnographie mit der teilnehmenden Beobachtung und den darauf aufbauenden Beobachtungsprotokollen versucht wird, den gesamten Alltag einer untersuchten Gruppe so weit wie möglich von innen abzubilden.

Neben den bisher herausgearbeiteten Unterschieden sticht der Detaillierungsgrad in der Analyse der Daten hervor: Der gesprächsanalytische Zugang arbeitet in der Rekonstruktion deskriptiv und mikroanalytisch. Im ethnographischen Teil zeigen sich hingegen eher Anleihen an das qualitative Paradigma der *Grounded Theory* und damit gröbere Rekonstruktionen (vgl. auch Breidenstein et al., 2020). Letztlich scheint außerdem ein Unterschied in der Prozess- vs. Phänomenorientierung zu liegen (vgl. auch Kelle, 2001).

Beide Vorgehensweisen sind somit im Erkenntnisprozess mit Möglichkeiten und Begrenzungen verbunden: Ein strikt sequenzanalytisches Vorgehen leuchtet ein, um eine nachvollziehbare Analyse vorzunehmen und nicht der Gefahr der Überinterpretation zu verfallen. Jedoch besteht dabei die Problematik, dass bestimmte Prozesse in alltäglichen Interaktionen gerade nicht aufgeführt werden oder, wie Bourdieu (2014) im Verhältnis zur Ethnomethodologie argumentieren würde, die Situation schon präformieren, bevor diese sich überhaupt abspielen kann (vgl. ausführlicher Weitkämper, 2019, S. 72-74; S. 78f.).

¹⁷ Wichtig sind hierbei zum einen die Unterscheidung, wie Fakten durch Interpretation bzw. Rekonstruktion gewonnen werden und wie diese dann zum anderen in der Arbeit sprachlich dargestellt werden (vgl. Beuving, 2021).

4 Potenzielle Synergien der Gesprächsanalyse und Ethnographie: Skizze einer gesprächsanalytischen Ethnographie

Betrachtet man nun zusammenfassend die Gemeinsamkeiten von Ethnographie und Gesprächsanalyse, kann zunächst das Interesse für die „schon gegebene Ordnung der Dinge“ (Breidenstein et al., 2020, S. 43), die sich in der sozialen Interaktion bzw. Praxis selbst hervorbringt und strukturiert (vgl. ebd.), genannt werden (vgl. auch Birkner et al., 2020). Dieses gemeinsame Interesse liegt im gemeinsamen Ursprung der Ethnomethodologie begründet (vgl. Kap. 2.1). Dies wird auch in den Analysen und den analytischen Vorgehensweisen deutlich, die beide prinzipiell sequenzanalytisch sind – auch wenn in der ethnographischen Analyse durchaus größere Einheiten als Ganzes analysiert werden können.

Unterschiede zeigen sich hier zum einen im Erkenntnisinteresse und zum anderen in der analytischen Erkenntnisgewinnung.¹⁸ Diese wollen wir in Folge in Bezug auf Kategorisierungsprozesse verdeutlichen: Das Erkenntnisinteresse betreffend fällt auf, dass in der Gesprächsanalyse insbesondere der tatsächliche Vollzug, also der Prozess z. B. einer Kategorisierung oder Zugehörigkeitsaushandlung von Interesse ist, und zwar in seiner lokal situierten Wechselseitigkeit der Interaktion. Auch damit einhergehende Funktionen für den weiteren, lokalen Verlauf einer Interaktion werden herausgearbeitet. In der Ethnographie hingegen leiten die (längerfristigen) Auswirkungen und (sich sprachlich nicht manifestierenden) Effekte solcher Kategorisierungen (in der Interaktion) das Erkenntnisinteresse (vgl. Kap. 3). Es zeigt sich ein Unterschied im Hinblick auf den Ausschnitt sozialer Praktiken, die Gegenstand von Ethnographie und Gesprächsanalyse sind: Während im Zentrum der Ethnographie die Beschreibung von sozialen Praktiken aus der teilnehmenden Perspektive steht (vgl. Breidenstein et al., 2020, S. 36), bilden Praktiken der verbalen Interaktion den Kern der Gesprächsanalyse, obgleich auch nonverbale Aspekte wie Blickverhalten oder Bewegung im Raum einbezogen werden können (vgl. z. B. Mondada, 2016, 2019; Deppermann & Schmitt 2007).

Betrachtet man nun die Analyse von (primär sprachlichen) Interaktionen (vgl. Kap. 2), hat sich mit der Gesprächsanalyse eine Forschungsrichtung entwickelt und etabliert, die explizit dafür geschaffen wurde, mikroanalytisch Gesprächsordnungen jedweder Art äußerst detailliert zu rekonstruieren. Sie ist durch ihr Instrumentarium besser dazu geeignet, Ordnungsprozesse o. Ä. in Gesprächen zu analysieren als die Ethnographie. Im Feld schulischer Kommunikation kann sie sich durch eine konzise Rekonstruktion alltäglicher schulischer Gespräche auszeichnen und auch Ableitungen für pädagogische Kontexte leisten.¹⁹ Gleichzeitig bietet die Ethnographie ein analytisches Instrumentarium, mit dem Effekte, auch über längere Zeiträume, und Auswirkungen von z. B. Zugehörigkeitsaushandlungen besser gefasst werden können. Die Ethnographie zeichnet sich dadurch aus, dass sie neue Fragen und Perspektiven in vermeintlich bekannten Feldern wie der Schule aufwirft, wenngleich die Aussagen für weitere Forschungen und Rückbindung an das bereits vorhandene akademische Wissen zumeist eher vage bleiben (vgl. auch Weitkämper, 2021).

¹⁸ Im vieldiskutierten Beitrag zu Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung von Strübing et al. (2018) ist neben dem zentralen Kriterium der Gegenstandsangemessenheit die Rede von empirischer Sättigung, textueller Performanz, theoretischer Durchdringung und Originalität. Der obige Begriff der analytischen Erkenntnisgewinnung hebt dabei sowohl auf die empirische Sättigung, textuelle Performanz als auch theoretische Durchdringung ab.

¹⁹ Vgl. hierzu auch den Arbeitskreis Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung (GeLb), der die Gesprächsanalyse schon für die Lehrerbildung nutzbar macht: <https://blogs.urz.uni-halle.de/gelb/>.

Eine potenziell gewinnbringende Verbindung der beiden vorgestellten Ansätze könnte darin bestehen, dass Gespräche innerhalb eines ethnographischen (Beobachtungs-)Protokolls gemäß den Konventionen der Gesprächsanalyse eingebunden und analysiert werden. In einem nächsten Schritt können die Analyseergebnisse dann mit den Interpretationen, die vornehmlich auf dem ethnographischen Protokoll beruhen, verbunden werden. Damit einhergehen vorgelagert etwaige Anpassungen in der Datengenerierung und ggf. der Gesamtanlage eines Projektes. Eine Verbindung beider Methoden hat Auswirkungen auf die Aussagekraft der Erkenntnisse, da sie zum einen auf ähnlichen bzw. gleichen ethnomethodologischen Prämissen stünden. Zum anderen basierten sie auf sich gegenseitig komplementierenden analytisch gewonnenen Fakten, welche aufgrund der gleichen Prämissen relativ gut miteinander verknüpfen lassen sollten.²⁰ In unseren Analysen zeigen sich die gemeinsamen Prämissen in der Fokussierung auf die Rekonstruktion der Relevanzsetzungen und der Kategorisierungsprozesse im Gespräch. Eine Zusammenführung der Analysen und Ergebnisse würde eine weitreichendere theoretische bzw. begriffliche Einbettung detailliert nachvollzogener Differenzierungsprozesse in schulische Praktiken erlauben sowie gleichsam diese Prozesse aus der Teilnehmendenperspektive sicht- und verstehbar machen.

In diesem Sinne plädieren wir für eine vertiefte Verbindung beider Herangehensweisen, die perspektivisch zu einer *gesprächsanalytischen Ethnographie* führen kann.²¹

Mit Kelles (2001) kritischer Einschätzung zum Erlernen verschiedener methodischer Ansätze stellen wir abschließend noch erste pragmatische Überlegungen zur Umsetzung einer solchen *gesprächsanalytischen Ethnographie* an: Ähnlich wie in unserem Arbeitszusammenhang sehen wir eine *gesprächsanalytischen Ethnographie* zunächst dadurch umsetzbar, dass sowohl Gesprächsanalytiker*innen als auch Ethnograph*innen gemeinsam forschen und dann die Möglichkeiten und Begrenzungen der jeweiligen Ansätze in einen produktiven Austausch bringen.

Gleichzeitig sollten bei der gemeinsamen Auseinandersetzung noch Punkte bedacht werden, die auch uns immer wieder beschäftigt haben und zumindest in der Zusammenarbeit und bei potenziellen gemeinsamen Publikationen (temporär) gelöst werden müssen. Dies betrifft z. B. die unterschiedliche Verwendung von Fachbegriffen und Konzepten wie *Praktiken*, *(soziale) Handlungen* oder auch *Kategorisierungen*. Da solche Begriffe und Konzepte zumeist schon innerhalb der jeweiligen Disziplinen uneinheitlich verwendet werden (vgl. Deppermann, Feilke & Linke, 2016 zum Begriff der Praktiken), sollte darauf verzichtet werden, dies durch unreflektierte Verwendungen der Begriffe noch weiter zu verkomplizieren.

Eine Verbindung, welche die Stärken beider Ansätze berücksichtigt – analytische Präzision des lokalen Displays und gleichzeitig innovative Weite für das gesellschaftliche Ganze –

²⁰ In der (sozio-)linguistischen sowie der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung liegen einige Studien vor, die beide Forschungsansätze in unterschiedlicher Intensität verknüpfen. Exemplarisch seien dafür aus dem schulischen Feld der Differenzbearbeitung Artamonova (2016) sowie von Breidenstein (2012) und Kalthoff (2000) genannt. Auch Kordts (2020) verbindet beide Vorgehensweisen. Außerhalb des Feldes Schule nehmen beispielsweise die Arbeiten von Schmitt (1992), Kallmeyer (1995) und Hitzler (2012) sowie der methodologische Artikel von Deppermann (2000) zum Verhältnis der Forschungsansätze eine Verknüpfung vor.

²¹ Für den englischsprachigen Raum gibt es schon Bemühungen, solch eine Verbindung stärker zu knüpfen als über einzelne Studien hinaus (vgl. hierzu beispielhaft den Sammelband von Snell, Shaw und Copland (2015) zur sog. Linguistic Ethnography). Es wäre in einem nächsten Schritt natürlich nötig, die dort getätigten Arbeiten im Hinblick auf ihre möglichen übertragbaren Vorarbeiten genauer zu prüfen, als es für diesen fokussierten explorativen Methodenvergleich möglich war.

scheint uns ein sehr erkenntnisreiches Unterfangen, sofern eine informierte begriffliche Verwendung und Vermittlung in die jeweiligen Wissenschaftsfelder stattfinden. Solche Forscher*innenteams könnten tatsächlich zu einem produktiven interdisziplinären Dialog beitragen – was meinen Sie?

Literaturverzeichnis

- Antaki, C. & Widdicombe, S. (Hrsg.). (1998). *Identities in talk*. SAGE.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: the social organization of accounts*. SAGE.
- Artamonova, O. (2016). »Ausländersein« an der Hauptschule. *Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht*. Transcript.
- Auer, P. (2017). Doing difference aus der Perspektive der Soziolinguistik – an einem Beispiel aus der Lebenswelt von 'Jugendlichen mit Migrationshintergrund'. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Difference. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 287-306). Velbrück.
- Beuving, J. (2021). Problems of Evidence in Ethnography. A Methodological Reflection on the Goffman/Mead Controversies (With a Proposal for Rules of Thumb). *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 22(1), Artikel 1, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.1.3567>.
- Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., & Kotthoff, H. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. De Gruyter, <https://doi.org/10.1515/9783110689082>
- Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (S. 779-802). UVK.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer.
- Breidenstein, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxisschulischer Leistungsbeurteilung*. Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl.). UVK.
- Buck, Isabella (2017). „sonst- (-) bin ich kein richtiger CHRIST,“: Positionierungen durch Membership Categories in narrativen Interviews mit evangelikalkonservativen, homosexuellen ChristInnen. *studSpIN studentische Arbeitspapierreihe*, 29 (12), 1-133.
- Bücker, J. (2018). Gesprächsforschung und Interaktionale Linguistik. In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 41-52). J. B. Metzler.
- Budde, J. & Meier, M. (2015). Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale – Methodologische Reflexionen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(1), 3-6. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46676-7>
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press.
- Czyżewski, M., Drescher, E., Gülich, E. & Hausendorf, H. (1995). Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Theoretische und methodologische Aspekte. In M. Czyżewski, E. Gülich, H. Hausendorf & M. Kastner (Hrsg.), *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa* (S. 11-81). Westdeutscher Verlag.
- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96-124. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf>
- Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 1-23). De Gruyter.
- Deppermann, A. & Blühdorn, H. (2013). Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. *Deutsche Sprache*, 41 (1), 6-30.
- Deppermann, A. & Schmidt, A. (2003). Vom Nutzen des Fremden für das Eigene – Interaktive Praktiken der Konstitution von Gruppenidentität durch soziale Abgrenzung unter Jugendlichen. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 25-56). Springer.

- Deppermann, A. & Schmitt, R. (2007). Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Analysen zur multimodalen Interaktion* (S. 15-54). Narr Franke Attempto.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Suhrkamp.
- Geier, T. & Zaborowski, C. (Hrsg.) (2016). *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Springer.
- Goffman, E. (1967). On face-work. In E. Goffman (Hrsg.), *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior* (S. 5-46). Pantheon Books.
- Gottuck, S. & Mecheril, P. (2014). Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 87-108). Springer.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge Univ. Press.
- Günthner, S. (2013). Sprache und Kultur. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition* (S. 347-376). J. B. Metzler.
- Hagemann, J. & Henle, J. (2021). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Quasus/Dateien/Transkribieren_nach_GAT_2_-_Schritt_fuer_Schritt__Aktualisierte_Version_.pdf.
- Hausendorf, H. (2002). Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In H. Kotthoff (Hrsg.), *Kultur(en) im Gespräch* (S. 25-59). Narr Franke Attempto.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), 170–191.
- Hirschauer, S. (2017). *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Velbrück.
- Hitzler, S. (2012). *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfspengespräch*. Springer VS.
- Imo, W. (2013). *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. De Gruyter.
- Imo, W. & Lanwer, J. P. (2019). *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. J. B. Metzler.
- Kallmeyer, W. (Hrsg.). (1995). *Kommunikation in der Stadt. Teil 2. Ethnographien von Mannheimer Stadtteilen*. De Gruyter.
- Kalthoff, H. (2000). *Wunderbar, richtig. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 429-446.
- Kalthoff, H. (2010). *Beobachtung und Komplexität. Überlegungen zum Problem der Triangulation*. *Sozialer Sinn* (11), 353–365.
- Kalthoff, H. (2014). Ethnographische Bildungsforschung Revisited. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 97-116). Transcript.
- Kalthoff, H. (2017). Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 259–284). Velbrück.
- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(2), 192-208.
- Khakpour, N. (2016). Die Differenzkategorie Sprache. In M. Hummrich & N. Pfaff (Hrsg.), *Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209-220). Springer.
- Knoblauch, H. (1991). Kommunikation im Kontext: John. J. Gumperz und die Interaktionale Soziolinguistik. *Zeitschrift für Soziologie*, 20 (6), 446-462.
- Kordts, I. (2020). Kollektive Positionierungen von Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schulformen in der Unterrichtsinteraktion. In H. Kotthoff, & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 57-88). Narr Francke Attempto.
- Kotthoff, H. & Nübling, D. (unter Mitarbeit von C. Schmidt) (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Gesellschaft*. Narr Franke Attempto.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Waxmann.

- Mehan, H. (2012). Understanding Unequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 261-281). Wiesbaden: Springer.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(2), 336-366.
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in Conversation Analysis. Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Nowicka, M. (2013). Ist Dispositiv nur ein Modebegriff? Zur Poetik des "dis-positif turns"? In J. Wengler, B. Hoffarth, L. Kumięga (Hrsg.), *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik* (S. 37-54). Springer.
- Katz, J. (1999). *How emotion work*. Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1992). Indexing Gender. In A. Duranti & C. Goodwin (Hrsg.), *Rethinking context* (S. 335-358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115-129). Springer.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die Ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25-45). Transcript.
- Sacks, H. (1972). On the Analyzability of Stories by Children. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Hrsg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (S. 325-345). Wiley.
- Sacks, H. (1984). On doing ‚being ordinary‘. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (S. 413-429). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Volume I. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39, 462–482.
- Schmitt, R. (1992). *Die Schwellensteher: sprachliche Präsenz und sozialer Austausch in einem Kiosk*. Narr Franke Attempto.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Snell, J., Shaw, S. & Copland, F. (Hrsg.). (2015). *Linguistic Ethnography. Interdisciplinary Explorations*. Palgrave Mcmillan.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stockoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, 14 (3), 277-303.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktion. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition* (S. 217-259). J.B. Metzler.
- Watson, D. R. (1978). Categorizations, Authorization and Blame-Negotiation in Conversation. *Sociology*, 12 (1), 105-113.
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Springer.
- Weitkämper, F. (2021). Rezension zu H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.). »Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär«. *Muttersprache*, 32 (1), 76-79.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1, 125-151.
- Wortham, S. E. F. (2006). *Learning Identity. The joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press.