

Stövesand, Björn

Ethnografie

Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 45-58



Quellenangabe/ Reference:

Stövesand, Björn: Ethnografie - In: Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 45-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338450 - DOI: 10.25656/01:33845; 10.35468/6188-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338450>

<https://doi.org/10.25656/01:33845>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Ethnografie

Abstract

Ethnograf:innen nutzen das Schreiben, um gemachte Erfahrungen in analysierbare Daten zu verwandeln. Ausgehend von teilnehmenden Beobachtungen im Forschungsfeld versuchen Ethnograf:innen, die Ordnungen, Regeln und Bedeutungen zu rekonstruieren, an denen sich die Teilnehmer:innen einer sozialen Situation orientieren. Pädagogische Felder bieten sich besonders für ethnografisches Forschen an, da auf diese Weise das Funktionieren des Pädagogischen, beispielsweise in Schule und Unterricht, in den analytischen Blick gerät, ohne ausschließlich die Qualität pädagogischen Handelns zu bewerten. Durch die Orientierung an drei zentralen ethnografischen Aktivitäten, dem teilnehmenden Beobachten, dem Verschriftlichen und dem Analysieren und Verstehen wird im vorliegenden Beitrag dargestellt, wie die ethnografische Forschungsstrategie für Forschungsprojekte in pädagogischen Feldern adaptiert werden kann.

Schlagwörter: Beobachtung, Ethnografie, Forschende Grundhaltung, Verschriftlichung

1 Was ist Ethnografie?

Wer Ethnografie betreibt, beschäftigt sich ursprünglich mit der Beschreibung von Volksgruppen und Kulturen. Dazu begibt sich die ethnografisch forschende Person ins ‚Feld‘, also dorthin, wo die jeweilige Volksgruppe zu finden ist und versucht, über einen längeren Zeitraum tiefe Einblicke in den Alltag und die Kultur dieser Gruppe zu gewinnen. Ziel ist es, die Kultur der Gruppe aus der Perspektive der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen, also eine Rekonstruktion dessen zu leisten, was und wie die Teilnehmenden ihr Miteinander organisieren. Ethnograf:innen finden interessante Phänomene, je nach disziplinärer Verortung, in räumlich entfernten Gesellschaften (Ethnologie) oder innerhalb der eigenen Kultur (Soziologie) – maßgeblich ist der Anspruch, der kulturellen Erscheinung als Fremde:r zu begegnen. So können auch Schule, Unterricht oder andere pädagogische Kontexte ethnografisch erschlossen

werden, indem sich die forschende Person methodisch dieser Kontexte ‚befremdet‘. Dazu folgen Ethnograf:innen drei Grundprinzipien: Sie werden zu teilnehmenden Beobachter:innen, verschriftlichen kontinuierlich ihre Beobachtungen und analysieren diese mit dem Ziel, eine „Dichte Beschreibung“ (Geertz 1987) des Feldes zu erstellen (vgl. Breidenstein 2012). Auf diese Weise organisieren ethnografisch Forschende das ständige Hin-und-Her zwischen der Teilnahme im Untersuchungsfeld und der wissenschaftlichen Reflexion über die dort gemachten Erfahrungen.

Um diesen Prozess zu erläutern, werden im Folgenden zunächst das ethnografische Programm so kurz wie möglich wissenschaftshistorisch hergeleitet (Abschnitt 2), um davon ausgehend die drei genannten Grundprinzipien der Ethnografie darzustellen (Abschnitt 3). Im Zentrum steht die Entwicklung spezifischer Orientierungsfragen, mit denen die Lesenden die ethnografische Forschungsstrategie für eigene Projekte anwenden können.

2 Wissenschaftshistorische Wurzeln der Ethnografie

„Aufzeichnungen über fremde Kulturen sind wohl schon immer gemacht worden, seit es die Schrift gab“ (Kohl 2013, 101). Was sich später als Ethnografie, als Methodik der Ethnologie und Anthropologie etabliert, ist zunächst ein unsystematisches, wenngleich umfangreiches Beschreiben fremder Völker und Kulturen (*Entwicklungslinien* i. d. B). Die Anfänge solcher Beschreibungen liegen in der Antike, mit den dafür typischen Verzerrungen hinsichtlich des Verhältnisses aus eigener und fremder Kultur (Stichwort: Barbaren). Der Ethnozentrismus, also das Setzen der eigenen Kultur als Maßstab für die Beschreibung (und Bewertung) fremder Kulturen, prägt die antike und später die mittelalterliche Auseinandersetzung mit kultureller Verschiedenheit (vgl. Znoj 2013, 36). Im Folgenden werden die ethnologischen und soziologischen Entwicklungslinien der Ethnografie nachgezeichnet.

2.1 Ethnologische Entwicklungslinien der Ethnografie

„Die Entwicklung der Ethnographie [...] ist verbunden mit den Entdeckungs- und Forschungsreisen vom 15. bis zum 18. Jahrhundert, mit der kolonialistischen Expansion und wissenschaftlichen Erkundung sowie missionarischen Besetzung fremder Völker und Länder“ (Leiris 1977, 16). In der Neuzeit wird der Kulturbegriff zum Zentrum der ethnologischen Debatte. Wo zunächst noch der Ethnozentrismus, v. a. als Begleiterscheinung kolonialistischer Anstrengungen, bis in das späte 19. Jahrhundert vorherrschend ist (vgl. Znoj 2013, 42), beginnt am Übergang zum 20. Jahrhundert eine intensive Debatte darüber, wie das Verhältnis des Eigenen zum Fremden zu bestimmen ist.

Besonderen Einfluss hat dabei die Rezeption von Darwins Evolutionstheorie: Die Erkenntnis, dass (biologische) evolutionäre Prozesse als langandauernde Anpassungsvorgänge zu verstehen sind, wird von den Kulturevolutionisten (bspw. Lewis Morgan, vgl. Pfeffer 2017) auf menschliche Gesellschaften übertragen. Sie ordnen Kulturstufen auf einem zeitlichen und global vergleichbaren Kontinuum ein. Später fassen Franz Boas (1896) und Clifford Geertz (1987) ‚Kultur‘ als eigenständigen und über einen Vergleich nur unzureichend zu beschreibenden Gegenstand. Statt eines globalen Vergleichs bedürfe es einer umfangreichen, monografischen Beschreibung aus der Perspektive der Kulturteilnehmenden selbst: „Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.“ (Geertz 1987, 9).

Um Kulturen aus einem solchen Verständnis heraus zu beschreiben, sei eine „Lehnstuhl-Anthropologie“ (vgl. Malinowski 1922), also die Kulturbetrachtung auf Basis von Berichten und Artefakten ohne unmittelbaren Kontakt mit dem Ziel des Kulturvergleichs nicht mehr adäquat. Vielmehr brauche es eine intensive und immersive Teilnahme an der jeweiligen Kultur; es brauche Feldforschung. Hierin liegen die Ursprünge der Teilnehmenden Beobachtung als methodischem Prinzip der Ethnografie. Ethnografie betreiben heißt somit, nach Geertz (1987), eine „Dichte Beschreibung“¹ einer jeweiligen Kultur zu verfassen, ausgehend vom Eintauchen in die Kultur selbst und auf Grundlage der dabei entstehenden textuellen Dokumentationen. Ethnograf:innen sind also vor allem „extensive Schreiber:innen“ (Amann & Hirschauer 1999, 29).

2.2 Soziologische Entwicklungslinien der Ethnografie

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wird die Ethnografie als Methode auch für die Soziologie relevant. Im Chicago der 1920er Jahre, einer Stadt, die aufgrund von Arbeitsmigration und Zuwanderung ein Ort multipler Kulturkontakte wird, bildet sich eine soziologische Schule heraus, die die Ethnografie als explorative Methode des Kulturverstehens adaptiert (vgl. Pöferl & Schröer 2022, 1; Park & Burgess 1925). Gegenstand dieser soziologischen Ethnografie ist nun nicht mehr das kulturell Fremde in weit entfernten Gegenden, sondern die subkulturelle Differenzierung in der eigenen Stadt. Gesucht wird das Fremde innerhalb des Eigenen, die soziologische Ethnografie wird zur „Ethnologie der eigenen Gesellschaft“ (Amann & Hirschauer 1999, 499).

1 Eine Beschreibung ist in dem Sinne dicht, dass ihr eine „geschichtete Hierarchie bedeutungsvoller Strukturen“ (Geertz 1987, 12) innewohnt: Expliziert wird, wie die beobachteten Praktiken, Situationen und Szenen als Bedeutungsstrukturen in Erscheinung treten, was über ein bloßes Erfassen der Situationsabläufe weit hinaus geht. Die/der Analytiker:in muss also zur Sprache bringen, was im Vollzug des Feldes vor- oder nicht-sprachlich (vgl. Hirschauer 2001) bleibt.

Die soziologische Ethnografie macht im späten 20. Jahrhundert auch den Teil der eigenen Kultur zum wissenschaftlichen Gegenstand, der sich nicht mehr über eine spezifische kulturelle Fremdheit auszeichnet: „Daneben [neben städtische Subkulturen, Anm. BS.] tritt als Gegenstand [...] auch die Erforschung von Alltagsphänomenen, die kompetenten gesellschaftlichen Akteuren zwar vertraut sind, aber erst in der gezielten Befremdung ethnografischen Beobachtens und Erlebens ihren Beitrag zur Konstitution und Modifikation sozialer Ordnungen enthüllen“ (Strübing 2022, 283). Dazu wird der Fremdeheitsaspekt der Ethnografie methodisch ausgenutzt und es werden Forschungsfelder dort generiert, wo eigentlich schon alles gekannt und verstanden ist. Gegenstand einer so gewendeten Ethnografie sind nicht (mehr) nur die Akteur:innen gelebter Sozialität, sondern vielmehr die Praktiken², Routinen und impliziten Wissensbestände, mit denen diese Sozialität situativ hergestellt wird.

2.3 Ethnografie im pädagogischen Feld

Mit Blick auf die Rekonstruktion sozialer Praktiken werden pädagogische Kontexte damit auch zu potenziell ethnografischen Forschungsfeldern. Grundlage einer „Ethnografie des Pädagogischen“ (Thole 2010) ist die Annahme, dass pädagogische Sozial- und Organisationsformen einer eigenen Rationalität folgen und eine spezifische Kulturalität (re-)produzieren (vgl. Bollig & Neumann 2011, 200; Beck & Scholz 2012, 86). Das schließt an die Kulturkonzeption von Clifford Geertz an und postuliert das ‚Pädagogische‘ als von den Akteur:innen selbst hervorgebrachten Kontext mit eigenen Ordnungsstrukturen. Auf diese Weise kann der Blick auf pädagogische Felder vom typischen normativen Blick entlastet werden (vgl. Breidenstein 2012), der in der Regel mit einer Fokussierung auf Akteur:innen verbunden ist (vgl. Stövesand 2023, 183). So wird das kulturelle ‚Tun‘ im pädagogischen Feld zum Gegenstand, das allzu vertraute Geschehen auf Distanz gebracht (vgl. Breidenstein & Kelle 1998). Thäle (2020) beispielsweise zeigt, wie inklusiver Deutschunterricht sich in der Arbeit an und mit Literatur in der Sekundarstufe 1 äußert. Dabei geht es nicht in erster Linie um das methodische Vorgehen der Lehrkraft, „[...] sondern um die spezifischen Situationen in einem inklusiven Deutschunterricht und der sich darin zeigenden Praktiken der beteiligten Akteure“ (Thäle 2020, 60). Auf diese Weise wird der inklusive Deutschunterricht nicht als didaktisches Ergebnis des Lehrkrafthandelns, sondern als Netz aus Praktiken des Umgangs mit Texten rekonstruiert. Eine Bewertung des Handelns der Lehrkräfte oder Verhaltens der Schüler:innen wird damit methodisch ausgeschlossen. Es geht also um die Teilnahme im (pädagogischen) Feld, um das minutiöse Beobachten und Dokumentieren des ‚Wie?‘ im Sinne einer „Dichten Beschrei-

2 Reckwitz definiert Praktiken als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, 290).

bung“ (Geertz 1987). So kann Unterricht als „soziale Veranstaltung“ (Heller & Quasthoff 2020, 110) in den Fokus des Forschungsinteresses gerückt werden, ohne dabei den handlungspraktischen, normativen Verwicklungen unterworfen zu sein. Ethnografisch geht auch Breidenstein (2006) vor, um die Beteiligungsroutinen und das Management von Haupt- und Nebenhandlungen von Schüler:innen im Unterricht zu rekonstruieren: „Was tun Schüler im Unterricht und *wie* (Herv.i.Org.) tun sie es?“ (ebd., 9). Das maßgebliche Verfremdungsinstrument ist in dieser Studie gleichermaßen das Ergebnis der Rekonstruktion: Das Tun der Schüler:innen in siebten und achten Klassen wird als äquivalent zu einer Arbeitsleistung („Schülerjob“) aufgefasst, als ein spezifischer Umgang der Jugendlichen mit den lokalen Anforderungen der Situation ‚Unterricht‘. Damit expliziert der Autor Mechanismen und Praktiken des Unterrichts, die den Akteur:innen selbst in weiten Teilen nicht reflexiv zugänglich sind, da sie zum impliziten Wissensrepertoire gehören. Wie eine solche Perspektive eingenommen werden kann, wird im Folgenden anhand der Grundprinzipien der Ethnografie dargestellt.

3 Methodische Grundprinzipien der Ethnografie

Die Ethnografie als Forschungsstrategie ist eine Möglichkeit, um Vertrautes, wie beispielsweise pädagogische Settings, in einen wissenschaftlichen Gegenstand zu verwandeln. Um sich von dem Bekannten soweit zu entfremden, dass es zum Objekt des Erkenntnisinteresses (*Einleitung* i.d.B.) werden kann, benennt Breidenstein (2012, 31-33) drei zentrale Strategien: Die Etablierung und Nutzung der Beobachter:innenrolle, die Verschriftlichung und der reflexiv-analytische Umgang mit Beobachtungen. Diese Strategien beziehen sich auf drei zentrale Aktivitäten ethnografischen Forschens: Das Teilnehmen und Beobachten, das Schreiben und Verschriftlichen sowie das Analysieren und Verstehen. Im Folgenden werden diese Aktivitäten einzeln ausgeführt und mit Bezug auf pädagogische Forschungsfelder spezifiziert.

3.1 Teilnehmen und Beobachten

Ein Prinzip ethnografischen Forschens ist die Teilnahme, der Modus Operandi das Beobachten. Es geht darum, nicht bloß *über* ein soziales Feld nachzudenken und zu schreiben, sondern *im* Feld zu sein und „mitzuspielen“ (Reichert 2018). Das setzt voraus, dass das Feld, in welchem man ethnografisch tätig werden möchte, einen als Beobachter:in ‚eintreten‘ lässt. Häufig hängt es von einzelnen ‚Gatekeepern‘ ab, ob der Feldzugang gelingt (vgl. Lofland 1971). Beispielsweise sind Lehrkräfte und die Schulleitungen maßgebliche Instanzen, die es zu überzeugen gilt, wenn eine ethnografische Unterrichtsbeobachtung durchgeführt werden soll. Um dies zu erreichen, ist Sozialkompetenz gefragt: Vertrauensvol-

le Beziehungen sind die Grundlage, damit eine Beobachter:innenrolle im Feld etabliert werden kann (vgl. Lofland 1971, 95; Breidenstein 2012, 31). Ein einmal hergestellter Zugang und die Erlaubnis zur Teilnahme muss im Verlauf kontinuierlich ausgehandelt werden, um den ‚Teilnahmevertrag‘ aufrecht zu erhalten (vgl. Breidenstein et al. 2013, 60). So braucht es für alle Beteiligten Klarheit darüber, was die Teilnahme im Feld überhaupt bedeutet: Handelt es sich um eine eher passive Form, bei der die beobachtende Person primär als Rezipient:in im Hintergrund sitzt oder aber wird eine aktive Teilnahmeform ausgeübt, bei der Kontakt und Interaktion im und mit dem Feld unternommen werden? Eine stärker passive Beobachtungstätigkeit hat den Vorteil, dass die Wahrnehmung nicht durch Handlungszwänge und Adressierungen der forschenden Person durch die Feldakteure ‚gestört‘ wird. Eine solche passive Rolle kann sich indes auch nachteilig auswirken, da die exponierte Position im Feld (beispielsweise im Klassenzimmer) zu einer künstlichen Trennung zwischen den Feldakteur:innen und dem/der Forscher:in führen kann. Eine aktivere Form der Beobachtung, wie sie die ‚teilnehmende Beobachtung‘ eigentlich vorsieht, kehrt das um. Hier ist die Feldimmersion deutlich höher, aber mitunter zu Lasten koordinierter Wahrnehmungssteuerung und der Schreibzeiten.

Der Aufenthalt im Feld konstituiert sich als kontinuierliche Bewegung zwischen den Rollen ‚Teilnehmer:in‘ und ‚Beobachter:in‘, was eine gewisse körperliche und gedankliche Mobilität erforderlich macht, um interessante Situationen zu entdecken und die Teilnehmendenperspektive einnehmen zu können. Dabei gilt es zu beachten, nicht selbst in die Routinen und Logiken des Feldes unwiederbringlich hineinzurutschen und dadurch den verstehenden Blick zu verlieren (vgl. Stövesand 2023).

Die vermittelnde Instanz zwischen der Distanzierung und der notwendigen Einsozialisation ins Feld (vgl. Schönhagen 2009) ist eine spezifische Beobachtungshaltung: Die Wahrnehmung und die Teilnahme an Feldprozessen sind darauf angewiesen, stets aus dem Interesse heraus von staten zu gehen, dass sie der wert- und interpretationsfreien Beschreibung dienen. Notwendig dafür ist eine Lösung von handlungspraktischen Zwängen, denen andere Akteur:innen des Feldes unterworfen sind, wie beispielsweise das ad hoc Diagnostizieren von Leistungsständen von Schüler:innen oder das Koordinieren von Arbeitsphasen im Unterricht.

Eine teilnehmende Beobachtung in pädagogischen Feldern, wie beispielsweise der Schule oder dem Unterricht, ist indes durch die Vertrautheit und die damit einhergehenden Vorannahmen und Überzeugungen besonders herausfordernd.³ Insbesondere die Orientierung an Leistung und das Erfüllen unterrichtlicher Erwartungen in Bildungssettings bilden den Horizont der Wahrnehmung in

3 Nach diversen Jahren der eigenen Schulerfahrung gilt es, sich das vermeintlich Vertraute wieder fremd zu machen.

unterrichtlichen Feldern, müssen allerdings für eine ethnografische Perspektive ausgeblendet oder als Teil der Feldlogik betrachtet werden (vgl. Breidenstein 2012). Ein Beispiel aus einer studentischen Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsprotokoll soll dies im Folgenden illustrieren (vgl. Stövesand 2023, 200f.):

„Die Studierenden haben beobachtet, dass in ihrem Deutschunterricht zwei Schülerinnen während einer Arbeitsphase an ihrem Platz standen (und nicht saßen, wie die anderen Kinder). Was aus ethnografischer Perspektive zunächst ein rein deskriptiver Befund ohne Wertigkeit ist, wird im Gespräch von den Studierenden als Ausdruck mangelnden Situationsverständnisses der Schülerinnen abqualifiziert oder aber als Versäumnis der Lehrkraft, diesen Schülerinnen, die überdies einen fremdsprachlichen Hintergrund haben, ‚richtiges‘ Verhalten zu vermitteln. Ethnografisch interessant wäre hier hingegen die Frage, welche Rolle das ‚Sitzen‘ im Unterricht eigentlich spielt. Wie wird über die körperliche Positionierung der Schülerinnen das gemeinsame Arbeiten organisiert? Welche Praktiken der körperlichen Bezugnahme (Zeigen, Hin- und Abwenden, etc.) sind bei sitzenden Kindern beobachtbar, welche bei stehenden?“

Es geht bei der Beobachtung in Schule und Unterricht um das Neu-Entdecken der pädagogischen Kulturalität, um eine Fokussierung auf Mikro-Prozesse und prinzipiell *nicht* um die Reproduktion normativer Interpretationsroutinen. Das heißt, dass die für pädagogische Felder so typische Orientierung an Bewertungsfragen von der explorierenden Beobachtung getrennt werden muss.

Tab.1: Orientierungsfragen zum Teilnehmen und Beobachten

Wie, wann und wo gestaltet sich der Feldzugang?	Rieker et al. 2020
Wer sind die Gatekeeper?	Lofland 1971
Mit wem muss ich (vorher) sprechen?	
Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Kinder/Jugendliche	Beck & Scholz 2012
Wie sieht es mit dem Datenschutz aus?	Knoche 2021
Welche rechtlichen Fragen muss ich klären?	
Bin ich aktive/r oder passive/r Beobachter:in?	Strübing 2018
Worauf lege ich meinen Fokus?	Knoblauch 2001 Heinzel 2010
Mit welchen Vorannahmen gehe ich in das pädagogische Feld?	de Boer 2012
Welche Vorerfahrungen bringe ich mit?	Stövesand 2023

3.2 Schreiben und Verschriftlichen

„Schon im Beobachtungsprozess unterstützt der Aufschreibzwang eine memotechnische [also auf die Erinnerung bezogene, Anm. B.S.] Bewusstseinshaltung: Abläufe so zu registrieren, dass man sie später erinnern und ‚zu

Papier bringen' kann" (Hirschauer 2001, 432). Diese „Bewusstseinshaltung“ hat das Potenzial, die notwendige Distanzierung im Teilnahmeprozess zu organisieren: Über den ‚Trick‘, etwas mit dem Ziel der schriftlichen Explikation wahrzunehmen, lässt sich die Erfahrung und das situative Erleben zu einem Gegenstand machen, inklusive der eigenen emotionalen Reaktionen auf das Geschehen. Das Distanzierungsmoment setzt dabei auf den von Hirschauer (2001, 443) beschriebenen Explikationszwang: Die Suche nach der passenden Sprache für mitunter nicht-sprachliche Erfahrungen aus dem Feld fordert die Forschenden zu einem dezidierten Nachdenken über das Erfahrene auf. Das, was während der Feldteilnahme also im Nebel des Alltäglichen (auch für die Akteur:innen, wie Lehrkräfte, Schüler:innen etc.) weitgehend unsichtbar bleibt, kann durch die schriftliche Dokumentation als Phänomen eingefangen und expliziert werden. Neben der Distanzierung hat das Schreiben im ethnographischen Prozess eine weitere Funktion: die Datengenerierung. Erst durch die mediale Fixierung (durch Umwandlung sozialer Wirklichkeit in Text) des flüchtigen Geschehens werden aus situativen Erfahrungen empirische Daten (Breidenstein 2012, 32; *Videographie* i.d.B.) und können auf diese Weise wiederholt analytisch bearbeitet werden.

Die konkrete Praxis des ethnografischen Schreibens lässt sich vor allem über unterschiedliche ‚Produktionsstadien‘ einer Dichten Beschreibung darstellen. Ausgehend von der Beobachtung im Feld entstehen zunächst schnelle Feldnotizen (vgl. Emerson et al. 2011), die primär als Gedächtnisstütze dienen. Diese Notizen sind dann, neben den Erinnerungen im Kopf, Grundlage für spätere Ausformulierungen. Solche Notizen sind maximal individuell und für fremde Leser:innen in der Regel aufgrund ihrer starken Situationsbezogenheit nicht verständlich. Erst im Nachgang, bei der Ausformulierung von Protokollen und Szenenbeschreibungen, werden sie zu jenen Verschriftlichungen, mittels derer das Geschehen rekonstruiert und dargestellt wird. Ein solches Vorgehen der zweischrittigen Verschriftlichung gilt gleichermaßen für weitere Datenformen im ethnografischen Prozess. Auch Gespräche (oder, in formalisierter Form, Interviews) können für den Explorationsweg von Bedeutung sein, an dessen Ende eine umfangreiche Dichte Beschreibung bezogen auf das kulturelle Feld oder einen fokussierten Ausschnitt kultureller Realität steht (vgl. van Maanen 2011).

Für ethnografische Studien in pädagogischen Feldern ist die Schreibpraxis erneut eine Frage der Rollenklärung: Vor allem im Unterricht kann ein/e Erwachsene:r, die/der kontinuierlich aufschreibt, durchaus zu Irritationen führen, da eine schreibende Person schnell wie eine Prüfungsinstanz wahrgenommen wird. Die eigene Forscher:innenrolle und die Schreibpraxis zu erklären, ist daher notwendig, um die erfolgreiche Teilnahme zu gewährleisten.

Tab. 2: Orientierungsfragen zum Schreiben und Verschriftlichen

Wie organisiere ich das Schreiben und das Beobachten?	Breidenstein et al. 2013, 86f.
Wie dokumentiere ich das Geschehen und meine eigenen Affekte, Gefühle und Eindrücke zu einer Situation?	Reh 2012; Emerson et al. 2011
Welche Sprache nutze ich für die Verschriftlichung pädagogischer Phänomene?	Hirschauer 2001; van Maanen 2011; Bock 2019
Wie erkläre ich meine Schreibpraxis den Feldteilnehmenden?	Beck & Scholz 2012

3.3 Analysieren und Verstehen

Durch die kontinuierliche Verschriftlichung entsteht sukzessive ein Textkorpus, das erneut Gegenstand einer distanzierten bzw. „reflexiv-analytischen“ (Breidenstein 2012, 33) Betrachtung wird. Allerdings spielen bereits während der Teilnahme im Feld und der Dokumentation von Beobachtungen analytische Gedanken eine wichtige Rolle für die Fokussierung des Beobachtungsprozesses auf ein Erkenntnisinteresse (vgl. Knoblauch 2001). So kann, um erneut das Beispiel der stehenden Schülerinnen aus Kapitel 2.1 zu bemühen, ein von der erwarteten Norm abweichendes Verhalten den Blick auf ähnliche Phänomene dieses Bereichs lenken. Wo spielt im Unterricht die Positionierung der Schüler:innen eine Rolle? Wo wird das Stehen oder Sitzen relevant, wo wird das eine oder das andere eingefordert oder gar sanktioniert? In welchen Situationen wird der Körperpositionierung der Kinder besondere Bedeutung zugemessen, wo nutzen Schüler:innen die Position, um ihre Teilnahme am Unterricht zu organisieren? Als analytisch ist zunächst jeder Prozess zu verstehen, der das Beschriebene mit „etwas anderem“ in Verbindung bringt (Steiner 2014, 11). Das können eigene Fragen an das Geschehen sein, Ideen für theoretische Anschlusspunkte oder das Verbinden von verschiedenen Punkten in den Daten, kurz: all das, was das beschriebene Geschehen entfaltet und gedanklich komplexer macht. Um diese gedankliche Arbeit wiederum in den Forschungsprozess einfließen zu lassen, ist es hilfreich, die Gedanken in Form von analytischen Memos zu verschriftlichen. Analog zu den Feldnotizen als Anfangspunkt der Beschreibung sind die analytischen Memos der Startpunkt einer analytischen Auseinandersetzung mit den verschriftlichten Beobachtungen. Den Beobachtungsprotokollen und Gesprächsmitschriften wird so eine erste analytische ‚Schicht‘ hinzugefügt, die den eigenen Gedankenweg im Umgang mit den Texten dokumentiert. Maßgeblich dafür ist – erneut – eine spezifische Haltung: Auch gegenüber den selbstverfassten Texten, die die eigene Felderfahrung dokumentieren, muss eine Beobachtungshaltung eingenommen werden, die ein (Neu-)Entdecken möglich macht. Dabei ist die Orientierung am ‚Wie‘ des dokumentierten Geschehens zentral:

Wie läuft eine Situation ab? Wie orientieren sich die Akteur:innen aneinander und am jeweiligen Kontext (beispielsweise hinsichtlich des ‚Stehens‘ und ‚Sitzens‘ im Unterricht)? Wie entsteht sukzessive die Situation oder das Gespräch?⁴ Mit dieser Fokussierung auf die situativen Zusammenhänge und Abläufe wird systematisch darauf verzichtet, Erklärungen für das dokumentierte Verhalten und Geschehen außerhalb desselbigen zu suchen (Breidenstein 2012, 34). Jede Deutung oder Interpretation, die die Gründe für eine spezifische Handlung in den Motiven und Intentionen verortet, verfehlt den Anspruch des ethnografischen Verstehens. Es geht um das Aufdecken kultureller Eingefasstheit (Ellis et al. 2010) und situativer Logiken, nicht um eine psychologisierende Erklärung. Die Ideen zur Entschlüsselung der Kulturalität des Feldes und der beschriebenen Ereignisse stehen dabei in der Tradition streng datengeleiteter Erkenntnisstrategien. Theorien über das Feld werden ausschließlich aus den Daten heraus generiert; sie entfalten ihre Gültigkeit primär über die Rückbindung an diese. Mit einem solchen bottom-up-Vorgehen wird der Annahme Rechnung getragen, dass das soziale Miteinander einer eigenen Ordnung folgt. Diese Ordnung wird von den Akteur:innen selbst hergestellt und kontinuierlich neu hervorgebracht. Damit steht der reflexiv-analytische Umgang mit den ethnografischen Daten in besonderer Nähe zu den Prinzipien der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1967; Mey & Mruck 2010; *Grounded Theory* i.d.B.). Ausgehend von mehreren, aufeinander aufbauenden Kodierschritten wird das Material nach und nach (ethnografisch) erschlossen und entschlüsselt, sodass am Ende des Analyseprozesses eine Theorie des beforschten Feldes steht. Dazu werden den Daten bzw. Auszügen aus den Daten Begriffe zugeordnet, um so die „empirische Erfahrung [...] greifbar zu machen“ (Thomas 2018, 130). Das dabei entstehende Kategoriensystem wird in iterativen Schleifen und im ständigen Abgleich mit den Daten ausgebaut und geschärft. Damit ist bereits ein Gütekriterium (*Gütekriterien* i.d.B.) angedeutet, anhand dessen eine in den Daten ‚gründende Theorie‘ gemessen wird: Die entwickelte Theorie und damit auch das im Prozess entwickelte Kategoriensystem müssen „der untersuchten Wirklichkeit entsprechen“ (Knoblauch & Vollmer 2022, 672). Um diese Entsprechung herzustellen, ist es hilfreich, die eigenen Analysen immer wieder kommunikativ und argumentativ zu validieren (ebd.): Hierzu werden das analytische Vorgehen und die Ergebnisse für Kolleg:innen offengelegt und präsentiert, um die Ergebnisse auf ihre Nachvollziehbarkeit hin zu prüfen. Hilfreich ist es, solche kommunikativen Kontexte schon während der ersten Analyseüberlegungen regelmäßig zu etablieren, beispielsweise über Interpretationsgruppen und Kolloquien, da auf diese Weise ein kontinuierlicher Explikationszwang für

4 Hier kann beispielsweise die Grundprämisse der Gesprächsforschung „Order at all points“ (Sacks 1984) herangezogen werden, wonach sich jedes Gespräch durch eine sich selbst entfaltende Ordnung auszeichnet.

die eigene Kopfarbeit in den Prozess involviert wird. Am Ende des mitunter langen Forschungsprozesses steht schließlich eine Beschreibung des Feldes bzw. des Wirklichkeitsausschnittes, welche über die reine Darstellung der sozialen Prozesse und Zusammenhänge deutlich hinausgeht. Sie ist ‚dicht‘ in dem Sinne, dass „[...] [die] ausgreifende Darstellung der Sozialwelt mit einer interpretativen Theoretisierung verbunden wird“ (Thomas 2018, 119). Unterricht wird so beispielsweise als „kollektive Praxis“ (Combe 2015) perspektiviert, was das Alltagsverständnis deutlich überbietet. Es ist eben nicht mehr nur die Fokussierung auf das (normativ geprägte) Lehrkraft Handeln oder Schüler:innenverhalten zentral, sondern ein theoretisch informiertes Verstehen des Funktionierens von Unterricht (Zaborowski et al. 2011).

Tab.3: Orientierungsfragen zum Analysieren und Verstehen

Wie organisiere ich die analytische Arbeit?	Kuckartz et al. 2008; Breidenstein et al. 2013, 121
Wie behalte ich eine deskriptive Perspektive und entgehe dem vorschnellen Erklären?	Thomas 2018
Wie schaffe ich Räume, um Feedback für meine Gedanken zu erhalten?	Reichertz 2013
Wie melde ich ggf. meine Ergebnisse an das Feld zurück?	

4 Zusammenfassung

Auch wenn die bisherigen Ausführungen möglicherweise den Anschein erwecken, ein ethnografischer Forschungsprozess sei in spezifische Einzelschritte zerlegbar, so muss betont werden, dass es sich bei der Ethnografie um eine flexible Forschungsstrategie handelt. Die grundlegende „Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung“ (Kleining 2001) im ethnografischen Prozess bezieht sich nicht nur auf das Feld und die zu beobachtenden Gegenstände, sondern auch auf den Forschungsprozess selbst. Es bedarf der grundsätzlichen Bereitschaft, das eigene Vorgehen den Felddynamiken anzupassen und die damit einhergehenden Unsicherheiten, Unberechenbarkeiten und Unplanbarkeiten im Forschungsprozess auszuhalten. Teilnehmen, Beobachten, Schreiben und Analysieren sind Prozessschritte, die sich in iterativen Schleifen nach und nach verdichten und mitunter starken Modifikationen und Kalibrierungen unterworfen sind. Die hier formulierten ethnografischen Forschungsprinzipien dienen also allenfalls einem ersten Verständnis der Ethnografie (Hitzler et al. 2018). Die eingebrachten Orientierungsfragen können dabei helfen, im Forschungsprozess (insbesondere von Qualifikationsarbeiten) das Wesentliche nicht aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1999): Soziologie treiben. Für eine Kultur der Forschung. In: Soziale Welt 50 (4), 495-506. <https://www.jstor.org/stable/40878294>
- Beck, G. & Scholz, G. (2012): Die Schule als Beobachtungsfeld. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 85-114. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_5
- Boas, F. (1896): The limitations of the comparative method of Anthropology. In: New Series 4 (103), 901-908. <https://www.jstor.org/stable/1623004>
- Bock, K. (2019): Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 20 (1, 6). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.2933>
- Bollig, S. & Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außersordentlichen: Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12 (2), 199-216. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-386803>
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 27-44. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Clifford, J. & Marcus, G. (1986): Writing Culture: The poetics and politics of Ethnography. Berkely: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520946286>
- Combe, A. (2015): Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: J. Böhme (Hrsg.): Schulkultur. Wiesbaden: Springer VS, 117-135. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6
- De Boer, H. (2012): Pädagogische Beobachtung. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 65-84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_4
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2010): Autoethnography. An Overview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 12 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2011): Writing ethnographic fieldnotes. Chicago: Chicago University Press. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226206851.001.0001>
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_59
- Heinzel, F. (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialsystems. Wiesbaden: Springer VS, 39-47. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_3
- Heller, V. & Quasthoff, U. (2020): Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppendiskussionen sozial privilegierter und benachteiligter Lernender. In: H. Kothoff & V. Heller (Hrsg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Tübingen: Narr Francke Attempto, 89-116.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (6), 429-451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>

- Hitzler, R., Klemm, M., Kreher, S., Poferl, A. & Schröer, N. (2018) (Hrsg.): Herumschnüffeln – aufspüren – einfühlen: Ethnographie als „hemdsärmelige“ und reflexive Praxis. Essen: Oldib Verlag.
- Kleining, G. (2001): Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. In: Kontrapunkt Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie (1), 27-36. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-8518>
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnografie. In: Sozialer Sinn 2(1), 123-141. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930>
- Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022): Ethnographie. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 659-676. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_41
- Knoche, V. (2021): Ethnographische Qualifikationsarbeiten im Setting Schule – das Spannungsfeld zwischen Forschungsethik, Datenschutz und Forschungspraxis. In: Soziale Passagen (13), 465-470. <https://doi.org/10.1007/s12592-021-00386-1>
- Kohl, K.-H. (2013): Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406640049>
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (Hrsg.) (2008): CAQD 2008: 10. MAXQDA-Anwendertagung zur Computergestützten Analyse Qualitativer Daten: Tagungsband mit erweiterten Abstracts der Tagungsvorträge. Marburg: Universität Marburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7799>
- Leiris, M. (1977): Die eigene und die fremde Kultur. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Lofland, J. (1971): Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis. Belmont: Wadsworth.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010): Grounded-Theory-Methodologie. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, 614-626. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_43
- Malinowski, B. (1922): Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea. London: Routledge and Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9781315772158>
- Park, R. & Burgess, E. (1925): The City. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226148199.001.0001>
- Pfeffer, G. (2017). Engagement, Ethnographie und Gesellschaftstheorie: Das Vermächtnis von Lewis Henry Morgan (1818-1881). In: Mitteilungen zur Kulturkunde (63), 7-28. <https://www.jstor.org/stable/26589107>
- Poferl, A. & Schröer, N. (2022): Soziologische Ethnographie. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS, 1-7. <https://doi.org/10.3224/zqfv25i2.11>
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reh, S. (2012): Beobachtungen aufschreiben. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 115-130. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Reichert, J. (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>
- Reichert, J. (2018): Herumschnüffeln oder Mitspielkompetenz erwerben? In: R. Hitzler (Hrsg.): Herumschnüffeln – aufspüren – einfühlen. Ethnographie als hemdsärmelige und reflexive Praxis. Essen: Oldib, 277-292.
- Rieker, P., Hartmann, G. & Jakob, S. (2020): Zugang ist nicht gleich Zugang – Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 21 (2, 19). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3353>
- Sacks, H. (1984): Notes on Methodology. In: J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.): Structures of Social Action. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511665868.005>

- Schönhausen, P. (2009): Teilnehmende Beobachtung: Datenerhebung, hautnah am Geschehen. In: H. Wagner & P. Schönhausen (Hrsg.): Qualitative Methoden der Kommunikationswissenschaft. Baden-Baden: Nomos, 286-298. <https://doi.org/10.5771/9783748909880>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32 (1), 6-20. <https://doi.org/10.25656/01:12661>
- Stövesand, B. (2023): Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen. Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8973-7>
- Strübing, J. (2018): Ethnografie: Dabei sein ist alles. In: ders. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. Oldenbourg: De Gruyter, 59-86. <https://doi.org/10.1515/9783110529920-003>
- Strübing, J. (2022): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 587-606. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_37
- Thäle, A. (2020): Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe 1. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29892-0>
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnografie. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer VS, 17-38. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Thomas, S. (2018): Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94218-6>
- Van Maanen, J. (2011): Tales of the field. On writing ethnography. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226849638.001.0001>
- Zaborowski, K., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>
- Znoj, H. (2013): Geschichte der Ethnologie. In: B. Beer, H. Fischer & J. Pauli (Hrsg.): Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt. Berlin: Reimer, 35-54. <https://doi.org/10.5771/9783496030072-33>

Autor

Stövesand, Björn, Dr. phil

ORCID: 0009-0002-1223-4173

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Frühe sprachliche Bildung und sprachliches Lernen“

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktik, Forschendes Lernen und Gesprächsforschung

stoevesand@uni-bielefeld.de