

Ethnographische Protokolle *ethnographisch* lesen!

Eine Kritik der Bereitstellung ethnographischer Daten für Sekundäranalysen, zugleich method(olog)ische Anleitung und Replik¹

Michael Meier-Sternberg

1. Einleitung

Die Bereitstellung, Archivierung und Nutzung qualitativer Daten für Sekundäranalysen ist in vielerlei Hinsicht ein Segen. Der Autor selbst greift im Rahmen seiner Hochschullehre regelmäßig auf die vom Archiv für pädagogische Kasuistik (ApaeK) der Goethe-Universität Frankfurt bereitgestellten Daten zurück und zudem gründen zahlreiche Hausarbeiten und manche Qualifikationsarbeiten in Daten, die nicht selbst erhoben wurden. Gerade unter dem Gesichtspunkt begrenzter zeitlicher, finanzieller und sozial-emotionaler Ressourcen ist es verständlich, dass nicht nur die in wenige Wochen eingezurte Hochschullehre Sekundärdaten nutzt, sondern sich auch Forschungsförderungsgemeinschaften wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG (2015) nachdrücklich für die Bereitstellung, Archivierung und Nutzung (qualitativer) Daten für Sekundäranalysen aussprechen. *Die Vorzüge sind evident.*

Als diskussionswürdig muss allerdings in diesem Zusammenhang erscheinen, dass nicht nur qualitative Daten wie Gruppendiskussionen, narrative Interviews oder Tonbandtranskriptionen von Unterrichtsstunden oder dergleichen, *sondern auch ethnographische Daten für Sekundäranalysen* bereitgestellt werden (sollen). Dass es sich bei ethnographischen Daten aber um eine *Datensorte sui generis* handelt, wird dabei ebenso übersehen wie die methodologischen und ethischen Problemstellungen, die mit einer Bereitstellung dieses Datentyps für Sekundäranalysen einhergehen können.

Dieser Essay wird im Folgenden argumentieren, dass sich ethnographische Daten *nicht* für rekonstruktive Sekundäranalysen eignen.² *Das zentrale Argument ist, dass die Logik eines ethnogra-*

¹ Der Essay kann jenseits seiner Hauptargumentation auch als eine Replik auf den Beitrag von Anne Reh, André Brandhorst und Franziska Proskawetz (2021) verstanden werden.

² Der Autor intendiert, sich an anderer Stelle gegen die in diesem Essay aufgestellten Argumente im Sinne eines dialektischen Weiterdenkens zu positionieren. In diesem Zusammenhang dankt er Dr. Christoph Leser (Projektkoordinator des DFG-Projektes "Aufbau einer Forschungsdatenplattform für die qualitative Bildungsforschung (QualiBi)" an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.) für die produktive Zusammenarbeit und kritischen Diskussionen zu Fragen von Sekundärdatennutzungen ethnographischer Daten.

phischen Forschungsprozesses eine spezifische Art von Datenmaterial, nämlich ethnographische Daten, erzeugt, die sowohl aus methodologischen als auch aus ethischen Gründen keiner rekonstruktiven Sekundäranalyse zugeführt werden sollten.

Dazu wird zunächst dargestellt, was der Autor unter Ethnographie versteht (Kapitel 2.1), welche Bedeutung der Ethnograph*in als Forscher*in und Person im ethnographischen Forschungsprozess hat (Kapitel 2.2) und was unter einem ethnographischen Datum zu verstehen ist (Kapitel 2.3). Am Beispiel des im Call #4 von datum&diskurs.de gesetzten Datums „Feldprotokoll Inklusion“³ wird in Kapitel 3 gezeigt werden, wie sich eine ethnographische von einer sekundäranalytisch-rekonstruktiven Perspektive, wie sie von Anne Reh, André Brandhorst und Franziska Proskawetz (2021) für das Datum #4 vorgelegt wurde, unterscheidet (Kapitel 3 und 4). *Die Argumentation wird zeigen, dass eine sekundäranalytische Rekonstruktion ethnographischer Daten mit einer Verschiebung des Erkenntnisgegenstandes einhergehen kann und folglich methodologische und ethische Problemstellungen aufgeworfen sind, die einer Nutzung dieser Materialsorte für Sekundäranalysen entgegenstehen.* Der dokumentarischen Rekonstruktion wird *eine ethnographische Lektüre des Materials* gegenübergestellt. Es wird dabei erstens gezeigt, dass die ethnographische Lektüre ähnlich der Dokumentarischen Rekonstruktion Fremdheitsphänomene aufzeigen und hieran Wahrnehmungsmuster kritisch diskutieren kann. Im Gegensatz zu der von Reh et al. durchgeführten Rekonstruktion zielt die ethnographische Lektüre darauf ab, die Forscher*in durch konkrete am Material entwickelte Fragestellungen zu weiteren Forschungen anzuhalten, um sich so den interessierenden Gegenstand anzueignen. Die ethnographische Lektüre kann als ein forschungspragmatischer und konsequent an Empirie orientierter Zugriff verstanden werden. Zweitens wird argumentiert, dass weder die dokumentarische Rekonstruktion noch die ethnographische Lektüre mit Blick auf Sekundäranalysen unproblematisch erscheinen, da sie nach Abschluss eines Forschungsprojektes durchgeführt werden und ihnen somit kaum eine forschungspraktische Bedeutung zugemessen werden kann. Indes sind nicht intendierte Folgen zu befürchten, die eine Bereitstellung ethnographischer Daten für Sekundäranalysen als nicht geraten erscheinen lassen (Kapitel 5).⁴

³ Bräu, Karin/ Akbaba, Yaliz: Feldprotokoll Inklusion. PDF-Dokument (1 Datei), 7 Seiten, 2020, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3726> Bei diesem Beobachtungsprotokoll handelt es sich laut Inhaltszusammenfassung des Dokumentes laut Apaek-Archiv um ein „ethnographisches Protokoll“.

⁴ Der Essay kann jenseits des methodologischen und forschungsethischen Argumentationsganges auch als method(ologische) Anleitung gelesen werden, wie man ethnographische Protokolle ethnographisch liest, also wie man sie angemessen interpretiert und für den ethnographischen Forschungsprozess nutzbar macht. Der Essay demonstriert in Kapitel 3 eine ethnographische Lektüre eines ethnographischen Datums am Beispiel eines Datums, das von datum&diskurs mit dem Call #4 gesetzt wurde.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Was ist Ethnographie?	3
2.1 Ethnographie als methodologische Praxis	4
2.2 Die Ethnograph*in als Forscher*in und als Person	6
2.3 Ethnographische Daten	7
3. Ein ethnographisches Datum <i>ethnographisch</i> lesen	10
3.1 Ethnographische Perspektive auf ein ethnographisches Protokoll einnehmen	12
3.2 Ein ethnographisches Protokoll ethnographisch lesen am Bsp. Datum #4	14
4. Was leistet die ethnographische Lektüre?	24
5. Plädoyer gegen die Bereitstellung ethnographischer Daten für Sekundäranalysen	27
6. Literatur	31
7. Autorenverzeichnis	34

2. Was ist Ethnographie?

Bevor in diesem Essay dargelegt werden kann, wie ein ethnographisches Protokoll *ethnographisch zu lesen* ist, inwiefern sich eine solche Lektüre von einer rekonstruktiven (Sekundär)Analyse unterscheidet und was an beiden Analysen problematisch ist, wird in diesem Kapitel das Verständnis von Ethnographie skizziert, das dieser Argumentation zugrunde liegt. Dabei wird auch erläutert, welche Rolle der Ethnograph*in als Person in diesem Forschungsprozess zukommt und was unter einem ethnographischen Datum zu verstehen ist.

Ethnographie ist ein *Forschungsstil*, der methodologisch insbesondere von Bronisław Malinowski (1979 [1922]) für die moderne Ethnologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieben wurde. Malinowski geht es im Gegensatz zur damals vorherrschenden ‚Lehnstuhl-Ethnologie‘, die vornehmlich am heimischen Schreibtisch Sekundärdatenanalysen von Missionarsberichten betrieb, darum, dass die Forschenden sprichwörtlich ‚ihr Zelt‘ in der Fremde aufschlagen und einige Zeit mit den Personen zusammenleben, deren Kultur sie untersuchen. Für Malinowski ist zentral, dass die Forschenden die Sprache der Einheimischen erlernen und deren Handlungen selbst beobachten und als etwas aufzufassen suchen, das rational und sinnvoll ist (vgl. Fuchs/ Berg 1993, S. 25ff.). Die Soziologie der Chicagoer Schule fokussierte wiederum einheimische (Sub-)Kulturen (Bollig & Schulz 2019, S. 34), beispielsweise Arbeiterviertel (Whyte 1996 [1943]) oder Wanderarbeiter (Anderson 1923). Ab den 1960er Jahren weitete sich das ethnographisch-soziologische Erkenntnisinteresse nach und nach auf die gesamte Gesellschaft aus (vgl. z.B. Mittelschicht: Goffman 1986 [1967], 2003 [1959], 2009 [1963]; die feinen Leute: Girtler 2001; Fahrstuhlfahrende: Hirschauer 1999; Schüler*innen: Breidenstein 2006). Ethnographie kann somit als eine traditionsreiche kultur- bzw. sozialwissenschaftliche Forschungsstrategie verstanden werden, welche obgleich ihres Alters immer noch

innovative Erkenntnisse erzeugt (vgl. Budde et al. 2024).

Doch was versteht man unter Ethnographie? – Ethnographie ist keine Forschungsmethode, vielmehr ein Forschungsstil bzw. eine methodologische Forschungspraxis (vgl. Amann/ Hirschauer 1997; Breidenstein et al. 2013; Dellwing/ Prus 2012). Diese Charakterisierung kann dem Begriff Ethnographie⁵ selbst entnommen werden: Das Wort leitet sich von fremdes Volk (étnos) bzw. Kultur und (be)schreiben (graphé) (Breidenstein/ Kelle 1998, S. 137) ab. Das Charakteristikum einer Ethnographie liegt also darin, eine *fremde* Kultur zu beschreiben. Mit dieser Bestimmung ist eine methodologische Differenzlinie zur Teilnehmenden Beobachtung gezogen: Auch wenn Teilnehmende Beobachtung als die Hauptmethode der Ethnographie verstanden werden kann, darf sie nicht mit Ethnographie als methodologische Praxis verwechselt werden. *Teilnehmende Beobachtung kann im Gegensatz zur Ethnographie als Methode konzipiert werden,*⁶ beispielsweise als Technik von Lehramtsstudierenden Unterrichtsstörungen im Unterricht zu beobachten und diese ‚frei‘⁷ zu protokollieren oder in standardisierten Beobachtungsbögen in Form von Strichlisten (Störungsform, Geschlecht etc.) festzuhalten. Teilnehmende Beobachtung heißt zunächst einmal nur, dass die Forscher*in als Teilnehmer*in vor Ort ist und mit eigenen Augen das Geschehen beobachtet. *Ethnographie richtet sich hingegen auf die Beobachtung des Fremden, Unbekannten und Neuen, welche ex ante nicht methodisierbar sind.* Denn wäre das Fremde ex ante methodisch zu bestimmen, beispielsweise in Form von Strichlistenbeobachtungsbögen o.ä., so wäre es nicht fremd. *Ein Kennzeichen des Fremden, Unbekannten und Neuen ist seine (a)theoretische Unverfügbarkeit bzw. noch-nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Zirten 2005), *dem methodisch ein noch-nicht-methodisiertes Erhebungsverfahren folgt.*

2.1 Ethnographie als methodologische Praxis

Wenn das Fremde weder theoretisch noch methodisch ex ante verfügbar ist, so stellt sich die Frage, wie es zum Gegenstand von Forschung werden kann. Wenn man von radikalen Formen des Fremden in der Fassung von Waldenfels (1997) absieht, die nicht verstanden werden können, da sie sich immer wieder erneut dem verstehenden Zugriff entziehen, so setzt Ethnographie auf komplexe Lernprozesse der Forscher*in in der Fremde und eine methodologische Praxis, die längerfristige, teilnehmende *und* beobachtende sowie multimethodische Zugriffe einbezieht (vgl. zu Ethnographie und Längsschnitt: Meier 2020).

⁵ Siehe zur Erfindung des Kunstwortes Ethnographie durch deutschsprachige Historiker im 18. Jahrhundert: Vermeulen (2008).

⁶ Siehe zum ethnographischen Verständnis von Teilnehmender Beobachtung: Meier/ Eckermann (2022).

⁷ Natürlich kann ein theoriegeleiteter Blick nicht als wirklich frei verstanden werden, vgl. z.B. zur Problematik des Theorie-Empirie-Verhältnisses in der Unterrichtsforschung: Meier-Sternberg (2023).

Dass es sich bei der Ethnographie aber nicht um eine ‚einfache‘ methodische, sondern vielmehr methodologische Forschungspraxis handelt,⁸ soll an einem Beispiel erläutert werden: Für gewöhnlich beginnt eine ethnographische Forschung mit einem Interesse für ein Forschungsfeld, dem Nachgehen einer Annahme bzw. Hypothese über Erscheinungsformen oder einer mehr oder minder vagen Fragestellung. So wird etwa angenommen, dass diese Subkultur soziologisch von Interesse sei oder aber es wird die Annahme verfolgt, dass Jugendkultur einen bedeutenden Faktor für die Erklärung spezifischer Erscheinungen im Unterricht darstellt. Das Phänomen, das in das Zentrum der ethnographischen Aufmerksamkeit rückt, ist fremd, unbekannt, neu oder soll wenigstens in einem wissenschaftlichen Diskurszusammenhang als neu perspektiviert werden (vgl. auch Meier-Sternberg 2024). Dabei macht es einen erheblichen Unterschied, ob das zu untersuchende Phänomen als radikal fremd, fremd/ neu oder als neu-zu-perspektivieren verstanden wird. Mit Waldenfels (1999) können verschiedene Grade der Fremdheit – die sich vorläufig auch als Grade von Unbekanntheit oder Neuheit verstehen lassen (s.u.) – unterschieden werden: So gibt es beispielsweise eine „alltägliche und normale Fremdheit“, die beispielsweise in der unbekannt Person einer Postbotin erscheinen kann (ebd., S. 35). Es gibt Momente „strukturelle[r] Fremdheit“, wie sie sich beispielsweise in einem fremden Festkalender offenbaren (S. 36), aber auch „radikale“ (ebd.) Versionen. Ein radikal Fremdes beträfe „all das, was außerhalb jeder Ordnung bleibt und uns mit Ereignissen konfrontiert, die nicht nur eine Interpretation, sondern die bloße »Interpretationsmöglichkeit« in Frage stellen“ (ebd., S. 36f.). Das radikal Fremde entzieht sich dem verstehenden Zugriffsversuch, da kein adäquates Ordnungssystem vorhanden ist.

Auf den ethnographischen Forschungsprozess übertragen bedeuten die Erkenntnisse von Waldenfels, dass sich das Fremde, Unbekannte und Neue (je nach Ausprägung) nicht nur dem unmittelbaren Verstehen, sondern auch dem methodischen Zugriff entzieht, da erst noch ein angemessener methodischer Zugang zum Gegenstand gefunden werden muss. Dabei fordert das Fremde eine Ethnograph*in nicht nur methodologisch als Forscher*in, sondern auch als Person heraus (vgl. ebd., S. 142), da das Fremde mit eigenem Anspruch auftritt und diesen an die Forscher*in richtet (vgl. ebd., S. 118). Die Forscher*in ist aufgefordert auf den Anspruch des Fremden zu antworten, und zwar „in erfinderischer und schöpferischer Form, *indem wir geben, was wir nicht haben*“ (ebd., S. 142, Hervorh. im Orig.). Die Ethnograph*in muss also als Person einen Umgang mit einer Situation finden, die sich ihr (zunächst) verstehend entzieht. Methodologisch gewendet bedeutet dies nichts weniger, als dass sie im Angesicht des Fremden und Neuen *methodisch etwas machen muss, über das sie (noch) nicht verfügt*.

Doch woher weiß eine Ethnograph*in, dass sie das fremde Phänomen methodisch angemessen zu fassen bekommt? Wesentlich für den ethnographischen Forschungsprozess ist die *Teilnahme*

⁸ Wäre Ethnographie eine Methode, so ließe sich ihre Forschungspraxis in abstrakten und zugleich konkreten Begriffen fassen und ihr Vorgehen strukturiert darstellen. Es gehört aber zum Wesen der Ethnographie, das ethnographische Vorgehen nur beispielhaft, also an spezifischen Situationen und Herausforderungen im Sinne einer wissenschaftlichen Allegorienbildung für die eigene Forschungspraxis, erläutert werden kann (vgl. die ethnographischen Methodenbücher: Breidenstein et al. 2013; Dellwing/ Prus 2012).

an der fremden Kultur. Schütz (1972) betont das erkenntnistheoretische Potenzial der Krise, in welche eine Fremde* zwangsläufiger Weise gerät: Die Krise entsteht nach Schütz, da die Fremde, die in das selbstevidente Denken-wie-üblich ihrer Kultur einsozialisiert ist, ihre neue, fremde Umwelt wie gewohnt auslegt. Die fremde Kultur stellt sich ihr allerdings mit ihrem umweltlichen Charakter als eine dar, die nicht nur als Gegenstände ihres Denkens auftauchen, sondern die durch Handlung aktiv beherrscht werden müssen. Und in dieser Handlungsperspektive verliert das alte Auslegungsschema seine Gültigkeit; es wird notwendig inadäquat. *Die Teilnahme der Fremden an dieser Kultur und die Beobachtung der Angemessenheit ihrer Konzepte und der Folgen ihrer Teilnahme anhand dieser Konzepte korrigieren oder verifizieren ihre Gegenstände des Denkens.*

Methodologisch perspektiviert bedeutet das, dass die Ethnograph*in über die Zeit ihres Feldaufenthaltes hinweg immer besser das Fremde versteht, da sie handlungspraktisch mit den Antworten des Fremden umgehen muss. In Reaktion auf diesen Lernprozess kann sie das Phänomen immer angemessener verstehen sowie das methodische Instrumentarium wählen, adaptieren oder erfinden, um das Phänomen zu beschreiben. Der berühmte Slogan des Ethnographiemanifestes von Klaus Amann und Stefan Hirschauer (1997, S. 19), dass der „Methodenzwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin ausgehen muss“, trägt nach wie vor. Aber er ließe sich angesichts des Ausgeführten wie folgt konkretisieren: *die Methoden(er)findung muss vom (fremden) Gegenstand ausgehen, und nicht von einer ex ante Theoretisierung/ Methodisierung. Die Methoden(er)findung erfolgt angesichts der Ansprüche des Fremden und Neuen.*

2.2 Die Ethnograph*in als Forscher*in und als Person

Doch was bedeutet das für eine Ethnograph*in, wenn sie den Ansprüchen des Fremden ausgesetzt ist?

Der Forscher*in kommt im ethnographischen Forschungsprozess *als Person* zentrale Bedeutung zu, da sie* eben nicht nur in der Rolle als Forscher*in, sondern auch als ganze Person das Feld betritt, was heißt, dass sie* als Forscher*in *und* Person vom Feld zugelassen werden muss (vgl. Dellwing/Prus, 2012, S. 83ff.; Bühler-Niederberger 2010; Girtler 2001). Goffman (1996, S. 263) beschreibt die ethnographische Feldforschungsstrategie als Einsatz des „eigenen Körper[s], (...) [ihrer] eigenen Persönlichkeit und (...) [ihrer] eigene[n] soziale[n] Situation“, mit der man sich den „unvorhersehbaren Einflüssen aussetzt“ (ebd.), die sich im Feld ergeben. Im Feld werden Personen durch Praxen in- oder exkludiert (vgl. ebd., S. 265). Goffman gibt Hinweise, wie man sich im Feld strategisch bewegen sollte, um Zugang zu den relevanten Praxen und Informationsquellen zu bekommen, nicht zuletzt, da das Forschungsfeld machtförmig und hierarchisch strukturiert ist. Dabei steht die Ethnograph*in vor der dilemmatischen Herausforderung, eine möglichst ‚neutrale‘ Beobachterposition zu beziehen, um möglichst ‚objektive Daten‘ zu produzieren – was sie aber letztlich nicht kann (Meier 2019; vgl. auch Breidenstein 2017, S. 17). Meier (2015a, S. 27ff.) unterscheidet vier Stufen des Feldzugangs, die jeweils mit unterschiedlichen Erkenntnismöglichkeiten verbunden sind: nach einem formal-institutionellen Zugang zum Feld, der mit einer generellen Erlaubnis beispielsweise in

einer Schule beobachten zu dürfen, verbunden ist, folgt der persönliche Zugang zu einer Beobachtung von Akteuren sowie zwei weitere Stufen des Informationszugangs. Dass eine Ethnograph*in beispielsweise die Erlaubnis besitzt, in einer Schulklasse zu beobachten (Stufe 1), bedeutet nämlich noch lange nicht, dass sich beispielsweise eine bestimmte Schülerin bereit erklärt, sich in dieser Unterrichtsstunde bei ihren Aktivitäten beobachten zu lassen (Stufe 2). Sie kann sich beispielsweise durch eine ‚Mauer‘ (Schulbuch hochkant als Abschirmung hinstellen) der Beobachtungssituation (teilweise) entziehen. Die selbe Schülerin kann wiederum damit einverstanden sein, sich bei ihrer Tätigkeit einen Brief im Unterricht zu schreiben, beobachten zu lassen – was allerdings noch nicht bedeutet, dass die Ethnograph*in diesen auch lesen, geschweige denn Kopien für die Forschung erstellen darf. Die Schülerin kann gegenüber der Ethnograph*in ihre Sicht der Dinge erörtern (Stufe 3) und ihr dabei auch private Sachverhalte wie persönliche Probleme anvertrauen (Stufe 4). Zu welcher Stufe des Feldzugangs die Forscher*in situativ zugelassen ist, hängt eben davon ab, welche Rolle die Ethnograph*in als Forscher*in *und* als Person im Feld eingenommen hat (bzw. einnimmt) und wie sie von den Akteur*innen des Feldes gelesen und angenommen wird. *Der ethnographische Forschungsprozess ist somit ein Zugleich, nämlich ein wissenschaftliches wie auch ein persönliches Unterfangen.*

2.3 Ethnographische Daten

Wenn man davon ausgeht, dass der ethnographische Forschungsprozess insofern ein Wagnis darstellt, als dass die am fremden Phänomen zu entwickelnden Forschungsmethoden gefunden (vgl. Kapitel 2.1) und die Ethnograph*in als Forscher*in und Person im Feld akzeptiert werden muss (vgl. Kapitel 2.2), dann lässt sich vermuten, dass sich *diese Momente, die die persönliche wie methodische Unsicherheit der Ethnograph*in als Forscher*in und als Person sowie die Suche nach Erkenntnissen in den ethnographischen Daten dokumentieren.* Dass ethnographische Daten gemeinhin als subjektiver angesehen werden als beispielsweise Transkriptionen von Tonaufzeichnungen, kann als Common Sense innerhalb der Sozialwissenschaften gelten. Bei einer solchen Verortung ethnographischer Daten handelt es sich indes um einen *Kategorienfehler*, denn *das vermeintlich subjektive Moment der Datensorte ethnographisches Protokoll ist folgerichtig einer Methodologie geschuldet, die auf Verstehen von fremden Phänomenen abhebt.* Das zu verstehende Fremde, Unbekannte und Neue richtet dabei seine Ansprüche auf die Ethnograph*in als Wissenschaftler*in und Person. Daraus folgt, dass die Ethnograph*in im ethnographischen Erkenntnisprozess eine prominente Rolle spielt, und dass sie ihr methodisches Vorgehen angesichts der Ansprüche des Fremden erst noch entwickeln muss. *Ethnographische Daten* sind notwendigerweise deutlich stärker als andere sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden von *suchenden, experimentellen, subjektiven* – und wie die Rekonstruktion von Reh et al. (2021)⁹ zeigt und die von dem Autoren des Essays noch zeigen wird -

⁹ „Es folgen dabei [im ethnographischen Protokoll, MMS] Bewertungen und Erklärungstheorien, die das Ziel haben die individuell wahrgenommenen Diskrepanzen bzgl. der Druck erzeugenden Leistungsabfrage in die vorhandenen Orientierungsmuster des Beobachtenden einzubetten.“ (Reh et al 2021, S. 10).

abwehrenden Momenten bestimmt. Die Extremstellung im Spektrum der qualitativen Forschungsmethoden korrespondiert mit der methodologischen Forderung, dass ein ethnographischer Forschungsprozess viel Zeit benötigt: Keine andere sozialwissenschaftliche Methodologie fordert eine so lang andauernde Teilnahme im Feld, also Kontakt mit dem Fremden, ein.¹⁰

Auch wenn die Ethnographie weitere sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden wie (Feld)Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenauswertungen, Foto- und Filmanalysen, Soziogramme, deskriptive Statistiken und weiteres nutzt, so ist die Hauptmethode der Ethnographie die Teilnehmende Beobachtung. Die Wahl komplementärer Methoden bzw. die Erfindung von Methoden erfolgt in Abhängigkeit des zunächst noch fremden, unbekanntem oder auch als neu zu perspektivierenden Phänomens. Es kann also von einer *methodologischen Praxis* der Ethnographie gesprochen werden, da sich erstens unter diesem Label *verschiedene Forschungsmethoden* (z.B. Interviews, Dokumentenauswertung, Fotografien, Soziogramme) *versammeln* und zweitens das *Schreiben ethnographischer Protokolle eine methodologische* (und eben keine singular methodische!) *Praxis* ist. Der letzte Sachverhalt wird an einem Beispiel verdeutlicht:

Hat man es mit einer Situation zu tun, in der (...) der Bundespräsident eine politische Rede zur Lage der Nation hält, dann ist diese Situation anders zu dokumentieren als beispielsweise eine Modenschau in Mailand. Die erste Situation will vor allem im genauen Wortlaut transkribiert sein, letztere hat Kleider, Gestiken, Körperhaltungen und -formen zu beschreiben, aber auch Stimmungen im Publikum wiederzugeben. Ein gutes Protokoll in mikrosoziologischer Perspektive hätte sich „mimetisch“ (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 20) an den Geschehnissen des Feldes auszurichten um den Leser die beschriebene Situation so plastisch wie möglich nacherleben zu lassen.

(Meier 2015, S. 45, Fn. 45)

Ein ethnographisches Protokoll ist also nicht gemäß einer (standardisierten/ standardisierbaren) Methode routiniert wie beispielsweise eine Audiotranskription anzufertigen, sondern es wird angesichts dessen, was sich in der Fremde ereignet hat, geschrieben. Genauer gesagt werden aus der Komplexität einer Interaktionssituation diejenigen Elemente gewählt, die für die Beschreibung von Situationen zentral sind bzw. zu dem Zeitpunkt der Forschung als zentral erscheinen. Dem ethnographischen Protokoll kommt dabei ein *experimenteller Status* zu, denn erstens kann niemand ex ante (methodisch) bestimmen, wie man etwas Fremdes, Neues oder Unvertrautes, das sich oben drein einem unmittelbar-verstehenden Zugriff zu entziehen droht, zu beschreiben hat. Und zweitens variieren Situationen, was eben bedeutet, dass es für diese Varianzen kein vorgefertigtes Methodenskript geben kann. *Folglich kann ein ethnographisches Protokoll nicht im Common Sense-Verständnis als ein mehr oder weniger objektives Datum im Sinne einer objektiven Abbildung eines Sachverhaltes verstanden werden, vielmehr als Vorschlag, das Fremde und Neue methodisch zu fassen zu bekommen.*

¹⁰ Dass sich beispielsweise Hubert Knoblauch (2001) mit der Fokussierten Ethnographie von dieser Position absetzt, stellt eine Ausnahme von der Regel, nicht aber die Regel dar (vgl. zur Kritik der Fokussierten Ethnographie: Breidenstein/Hirschauer 2002).

Diese Position ist schnell begründet, denn hierfür genügt es bereits zwei Fragen zu stellen: (1) Wie beschreibt man eine Modenschau? Und (2): Was sind die Kriterien, die eine gute/ angemessene Beschreibung einer Modenschau von einer schlechten/ nicht angemessenen unterscheiden? – Um diese Frage beantworten zu können, muss man bereits einiges vom Wesen einer Modenschau verstanden haben, denn ohne dieses (alltags)theoretische Wissen ist es überhaupt nicht möglich, Kriterien für eine angemessene Beschreibung angeben zu können. Typischerweise verfügen Ethnograph*innen zu Beginn ihrer Forschung aufgrund der Fremdheit/ Unvertrautheit mit dem Phänomen noch nicht über dieses Wissen, das sie erst noch durch Feldsozialisation und methodisches Ausprobieren, also durch eine methodologische Praxis generieren müssen. Damit soll natürlich nicht bestritten werden, dass solche Kriterien plausibel für einen Beobachtungsfall X entwickelt werden können, aber ein solcher Prozess ist zeitintensiv und kann zudem mit dem, was im Feld passiert, konfliktieren. Denn auf die Beobachtung und Beschreibung einer Modenschau folgt vielleicht eine andere Darbietung in der Schulaula, welche erneut methodisch angemessen repräsentiert sein will. Das *Unerwartete des Feldes* bedeutet nichts anderes, als dass die methodischen Instrumentarien von einer Minute auf die andere hinfällig werden können. Es ist nicht zuletzt das Moment des serendipity patterns sowie der Fallbestimmung in processu (Meier 2016; Bude 2008), die eine Ethnograph*in herausfordern, das Fremde, Neue und Interessante eines Feldes zu bestimmen und es methodisch zu fassen zu bekommen. Das ethnographische Protokoll ist ein spezifisches Datum, in welchem eine Ethnograph*in je nach Verstehensleistung (Vorwissen, Habitus, etc.) und methodischem Zugriff ein Phänomen zu repräsentieren sucht und zugleich mit diesem Phänomen als Teilnehmer*in und/oder Beobachter*in verwickelt ist: „Erkenntnis- und Seinspraktiken sind nicht voneinander trennbar; sie implizieren sich wechselseitig“ (Barad 2023, S. 100). Es ließe sich diskutieren, ob ein ethnographisches Protokoll *insofern* als ein *objektives Datum* angesehen werden könnte, als es die Verwicklung der Ethnograph*in als Forscher*in und Person mit einem bestimmten Phänomen X zu einem bestimmten Zeitpunkt Y dokumentiert. *Das ethnographische Protokoll ist dessen ungeachtet eine Chimäre /nicht/ verstehender Wirklichkeiterschließung und /nicht/ angemessener Wirklichkeitsdeutung. Im ethnographischen Protokoll – insbesondere zu Beginn einer Forschung – dokumentiert sich das Vorläufige.*

Dem erkenntnistheoretischen Problem, dass am ethnographischen Protokoll nicht mit Sicherheit ausgesagt werden kann, ob es die Geschehnisse des Feldes tatsächlich objektiv beschreibt/ rekonstruiert, da man das Geschehen ‚nur‘ durch die Brille einer involvierten Beobachter*in re/präsentiert bekommt, begegnet die Ethnographie - wie bereits angeführt - mit der Methode einer langen Teilnahme an der Kultur des Feldes, also mit der (partiellen) Einsozialisierung in diese. Da eine Ethnograph*in auch als Teilnehmende Beobachterin im Feld handeln muss, erhält sie Antworten vom fremden Phänomen, an welchen sie ablesen kann, ob ihr Verstehen angemessen ist. Daher sollten gesicherte Aussagen über ein Feld im Sinne von Publikationen auch erst dann getroffen werden, wenn man hinreichend mit dem Feld vertraut geworden ist, was eben voraussetzt, dass viele Erfahrungen und Versuche, die interessierenden Phänomene empirisch zu repräsentieren, angestellt worden sind. *Dabei steht das ethnographische Datum nicht für sich allein; es ist als Teil einer*

Kette, als ein (!) Moment eines hermeneutischen Verstehensprozesses und methodischer Suchbewegungen (vgl. auch: Hummrich/ Meier 2018, S. 106ff.) zu begreifen. Ein singuläres ethnographisches Protokoll ist somit weniger als ein Datum repräsentierter Wirklichkeit, denn als ein Experiment einer Wirklichkeitsrepräsentation zu verstehen.

3. Ein ethnographisches Datum *ethnographisch* lesen

Die Ausführungen in Kapitel 2 haben dafür argumentiert, dass der ethnographische Forschungsprozess und somit auch das ethnographische Protokollschreiben als eine methodologische (und nur nachgeordnet als eine methodische) Praxis aufzufassen ist, die keine objektiven Daten über ein Phänomen, sondern - insbesondere zu Beginn des Forschungsprozesses - *hermeneutisch-methodische Experimentaldaten* erzeugt, in welchen die *Verstrickungen von Beobachter*in und Phänomen* eingegangen sind.¹¹

Was bedeutet diese Bestimmung für die Frage, ob ethnographische Daten einer Sekundäranalyse zugänglich gemacht werden sollten? – Die mit dem Call #5v von datum&diskurs.de aufgeworfene Fragestellung einer Sekundärdatennutzung lässt sich beispielhaft an dem ethnographischen Protokoll diskutieren, das vom Publikationsorgan *Call #4 zur Verfügung gestellt und von Anne Reh, André Brandhorst und Franziska Proskawetz (2021) sekundäranalytisch rekonstruiert* wurde. Bei diesem Datum aus dem Jahr (2020)¹² handelt es sich um ein „ethnographisches Protokoll“ (Inhaltszusammenfassung im pädagogischen Fallarchiv ApaeK der Goethe-Universität Frankfurt a. M.), genauer um eine Beschreibung einer Unterrichtsstunde, das „an einer sich als inklusiv verstehenden weiterführenden Schule entstanden ist“ (ebd.). Das Datum wird zwei Projektleiterinnen eines Forschungsprojektes zugeordnet, wobei offenbleibt, wer im Projektkontext Autor*in des Protokolls ist. Es kann allerdings vermutet werden, dass das Feld im Abstrakten (Schule) der anonyme*n Autor*in des Protokolls zuvor nicht fremd war. Und es kann angenommen werden, dass der spezifische Unterrichtskontext, also einige der beobachteten pädagogischen Praktiken und Phänomene, der Autor*in unvertraut waren. *Insofern müsste sich an diesem Datenmaterial die (persönliche) Verwobenheit der Ethnograph*in mit den Phänomenen und ihre experimentelle Erschließung bzw. ihre Erschließungsversuche dokumentieren.*

Das ethnographische Protokoll zum *Datum #4* wurde einer Sekundäranalyse mit der Dokumentarischen Methode zugeführt (Reh et al. 2021). Dabei rekonstruierten die Autor*innen die introspektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen der Ethnograph*in, um so die Standortgebundenheit der Beobachtung als Reflexionsanlass für qualitative Forschung und Lehrer*innenbildung auszuweisen. Dieser Zugriff auf das Datum folgt dem Erkenntnisinteresse, „die Praxis des

¹¹ Im Anschluss an Barad (2023) und andere ließe sich grundsätzlich die Objektivität von Daten in Frage stellen. Dessen ungeachtet gilt in der Wissenschaftspraxis das Transkript als hartes und objektives Datum, ein ethnographisches Protokoll nicht (vgl. Meier-Sternberg 2023; Meier 2019).

¹² Bräu, Karin/ Akbaba, Yaliz: Feldprotokoll Inklusion. PDF-Dokument (1 Datei), 7 Seiten, 2020, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3726> (Zugriff am 28.2.2024)

Schreibens von Protokollen teilnehmender Beobachtungen und das hiermit einhergehende implizite Wissen über das untersuchte Feld selbst zum Gegenstand einer Analyse zu machen“ (Reh et al. 2021, S. 1). *Übereinstimmend* mit dem zuvor Ausgeführten (vgl. Kapitel 2) rekonstruieren die Autor*innen *das Amalgam des ethnographischen Datums: die Konstruktion des Feldes durch die Schreibpraxis der Ethnograph*in sowie ihre hermeneutischen Wissensbestände*. Bemerkenswert ist, dass der Fokus der Rekonstruktion hierbei *nicht dem verstehenden Nachvollzug der beobachteten Praxis* durch die Ethnograph*in gilt, also dem Versuch, die beobachtete Praxis besser zu verstehen, sondern *dass die Praxis und das Mindset der Ethnograph*in zum zentralen Gegenstand der Analyse erhoben* wird.

*Damit ist dem Material durch seinen Aufbau eine starke Introspektive zu attestieren. Nach Vogd (2020) gibt jedoch diese Form der Darstellung wenig über die beobachteten Akteur*innen als solche preis, sondern viel mehr gibt das Material Auskunft über die Perspektive des Forschenden im Feld. Daher ist das vorliegende Datum #4 im Sinne einer Analyse mittels der Dokumentarischen Methode mit Ziel der Erschließung von Orientierungsmustern der beobachteten Personen nur teilweise geeignet. Vielmehr ergibt sich aus dem Material heraus die Möglichkeit zur Identifikation vorliegender Common-Sense-Theorien des*der Verfassers*Verfasserin des Protokolls und dessen*deren einhergehender Orientierungsmuster. (Reh et al. 2021, S. 3)*

Auch wenn die Reflexion der Standortgebundenheit ein wissenschaftlich und professionstheoretisch mehr als berechtigtes Anliegen darstellt und die Rekonstruktion hierfür einen wertvollen Beitrag bietet, *so löst es das Datum aus seinem Forschungskontext heraus und begeht damit eine Art Kategorienfehler*.¹³ Einhergehend kann das Datum nicht als ein Element unter weiteren in einer Abfolge von Erkenntnisprozessen verstanden und behandelt werden, vielmehr *trägt es* herausgelöst aus seinem Entstehungskontext *die alleinige Verantwortung bezüglich der Feld/ Wirklichkeitskonstruktion*: Dem ethnographischen Datum wird bescheinigt, dass es „wenig über die beobachteten Akteur*innen“ im Feld, *dafür aber etwas über die „Common-Sense-Theorien“ der Ethnograph*in und der „einhergehenden Orientierungsmuster“ aussagt*, und zudem wird herausgearbeitet, dass der Ethnograph*in „die beobachtete Unterrichtspraxis in verschiedensten Handlungsstrukturen *fremd* zu sein scheint“ (ebd., S. 13, Hervorh. MMS).

Mit dieser Bestimmung, die sich angesichts des Materials und den in der Dokumentarischen Methode angelegten Möglichkeiten einer Perspektivierung einstellt, fokussiert die Sekundäranalyse aber nur *ein* Moment eines komplexen Erkenntnisprozesses, das im Spannungsfeld von Bekanntem einerseits und Fremdem/ Neuem andererseits aufscheint. *Die eingenommene Fokussierung verschiebt den Gegenstand*, da er nicht mehr dem Gegenstand gilt, den die Ethnograph*in *im Feld* untersucht, sondern *die Forscher*in und ihre Theorien über das Feld werden zum Gegenstand der For-*

¹³ Dieser Kategorienfehler kann allerdings auch auf den Call #4 selbst zurückgeführt werden, der ein isoliertes ethnographisches Datum (ein Feldprotokoll) als Analysegegenstand setzt, nicht aber eine Reihe von ethnographischen Beobachtungsdaten, was auch Reh et al. (2021, S. 5, Fn. 7) hinsichtlich eingeschränkter Möglichkeiten von Fallkontrastierungen anmerken.

schung erhoben. Genauer gesagt geht es in der (sachlich nicht zu kritisierenden) Rekonstruktion darum, wie sie (zum Zeitpunkt des Protokolleschreibens) salopp gesagt über das Feld dachte. Nicht mehr die fremden oder unvertrauten Praxen, *sondern der Habitus der Ethnograph*in, welche am heimischen Schreibtisch ihr Protokoll schreibt, wird zum zentralen Erkenntnisinteresse.* Legitimiert wird diese Verschiebung methodisch angesichts der Art des Datenmaterials, die erstens diese Perspektive aufdrängen würde, und zweitens auch qualitativen Gütekriterien unterliegen sollte, an denen sich qualitative Forschung – also auch die Ethnographie und die Ethnograph*in – zu orientieren habe (vgl. ebd., S. 4ff., S. 10ff.).

Die Standortgebundenheit ethnographischer Erkenntnisproduktion ist nicht neu (vgl. z.B. die Debatte der Repräsentationskrise in der Ethnographie: Fuchs/ Berg 1993). Standortgebundenheit und Reflexion dieser stellen vielmehr den intendierten Erkenntnisprozess dar, da sich *ethnographische Erkenntnisproduktion zwischen dem Eigenen (Standort 1) und dem Fremden (Standort 2) aufspannt.* Eine *Rekonstruktion der Standortgebundenheit der Ethnograph*in* kann in Übereinstimmung mit Reh et. al (2021) somit nicht nur als nützlich, sondern als *wesentlich* für einen ethnographischen Forschungsprozess angesehen werden – *aber nur dann, wenn sie im Forschungsprozess erfolgt und wenn sie den fremden Untersuchungsgegenstand dabei nicht aus dem Auge verliert.*

Die Rekonstruktion mittels der Dokumentarischen Methode fokussiert den Habitus der Ethnograph*in und vernachlässigt den ursprünglich intendierten Untersuchungsgegenstand: die pädagogischen Praktiken des Feldes. Zudem *erfolgt die Rekonstruktion zu einem Zeitpunkt (Sekundäranalyse), als der Forschungsprozess bereits abgeschlossen ist.* Wie könnte also eine Analyse des ethnographischen Materials aussehen, dass den von der Ethnograph*in intendierten Forschungsgegenstand fokussiert und zudem die konkrete Forschungspraxis anleiten kann? Eine Antwort lautet: *Ethnographische Daten benötigen eine ethnographische Lektüre!*

3.1 Ethnographische Perspektive auf ein ethnographisches Datum einnehmen

Was lässt sich unter einer ethnographischen Perspektivierung ethnographischer Daten verstehen? Wie können ethnographische Daten gelesen werden, wenn sekundäranalytische Rekonstruktionen zu einer Verschiebung, also weg vom ursprünglich intendierten Forschungsgegenstand hin zur Forscher*in, führen *können*?¹⁴

Dazu ist zunächst zu klären, was sich in einem ethnographischen Protokoll eigentlich genau dokumentiert. Um diesen Sachverhalt zu erschließen, wird das Protokoll des Calls #4 im Folgenden *ethnographisch gelesen.* Im Unterschied zu einer methodisch streng angeleiteten Rekonstruktionspraxis wie beispielsweise der Dokumentarischen Methode oder der Objektiven Hermeneutik wird

¹⁴ Bei dieser implizit in der Fragestellung inhärenten Aussage handelt es sich um eine Hypothese, die anhand der Rekonstruktion von Reh et al. (2022) gebildet wurde. Sie stützt sich ferner auf Erfahrungswerte des Autors, dass sich bei Rekonstruktionen mittels der Objektiven Hermeneutik ähnliche Effekte einstellen *können.* Dieser Essay behauptet nicht, dass es in jedem Fall einer Sekundäranalyse ethnographischer Protokolle zu diesen Verschiebungen des Forschungsgegenstandes kommt; der Essay beabsichtigt explizit auf die *Potentialität* dieses Problems hinzuweisen.

nun versucht, das *ethnographische Datum in seiner amalgamisierten Eigenart* (vgl. Kapitel 2.3) *aufzuschließen*, was heißt, Fragen an dieses Datum zu stellen, so wie sie sich *in der Logik eines ethnographischen Forschungsprozesses* einstellen würden. Dabei geht es in der Lektüre nicht darum, das Dokumentierte als mehr oder weniger objektiven Abdruck von Welt oder hinsichtlich der a/theoretischen Konstruktion(en) einer Autor*in zu rekonstruieren, *sondern das Dokument als ein Moment, als ein Mosaikstück einer intellektuellen Suchbewegung zu begreifen, das das Fremde, Unbekannte und Neue methodisch zu greifen sucht und welches dabei noch nicht zu ihrem Ende gekommen ist* (vgl. auch Hummrich/ Meier 2015). Entsprechend wird das Protokoll auch nicht für Aussagen über die soziale Wirklichkeit oder ihre Konstruktion herangezogen, sondern gezielt dafür genutzt, *den Forschungsprozess weiter voranzutreiben, also als Anregung für Fragestellungen sowie Wünsche für empirische Präzisierungen und Theoriebildung zu nutzen*. Das erste Ziel einer ethnographischen Lektüre verfolgt dabei die *Verbesserungen des ethnographischen Protokolls* für eine Rekonstruktion der beobachteten Praxen, das zweite betrifft die *zukünftigen Beobachtungen im Feld* und ein drittes gilt den *vorhandenen oder entwickelten Hypothesen über das Feld*, die durch weitere Beobachtungen (oder andere Empirie!) zu validieren, falsifizieren oder reformulieren sind.¹⁵

Das ethnographische Lesen ethnographischer Protokolle orientiert sich dabei an den Hinweisen zum Schreiben ethnographischer Protokolle (Meier 2021). Dabei wird das Protokoll in Abhängigkeit vom Inhalt *in mehreren Dimensionen gleichzeitig gelesen*, nämlich hinsichtlich des zu beschreibenden *Phänomens*, der *Involvierung* der Ethnograph*in mit dem Feldgeschehen, der Formulierung *theoretischer Konzepte* sowie *weiterführender Forschungsfragen*. Das ethnographische Lesen orientiert sich hierbei an folgenden Fragestellungen:

I. Verständnisklärung

- *Was ist unverständlich am Protokoll?*
- *Was könnte/ sollte/ muss genauer beschrieben werden?*
- *Kann anhand der Darstellung das Geschehen rekonstruiert werden?*
- *Ist die Darstellung detailliert genug, um sich ein (lebendiges) Bild vom Sachverhalt zu*

¹⁵ Diskussionen über die Güte qualitativer Datenproduktion, die dieses Moment ethnographischer Theorievalidierung im Feld durch längsschnittliche Beobachtungsstrecken sowie Einbezug weiterer Forschungsmethoden nicht berücksichtigen, gehen an der ethnographischen Methodologie grundständig vorbei. Dieses Moment der Hypothesenprüfung im Feld durch weitere Beobachtungen könnte als analoges Moment zur Überprüfung der Fallstrukturhypothese am Material verstanden werden, so wie es die Objektive Hermeneutik methodisch praktiziert.

machen?

II. Inhaltliche Klärung. Erschließung des Protokolls

- *Um was für eine Art von Protokoll handelt es sich?*
- *Von wem ist es aus welcher Perspektive wie geschrieben?*
- *Teilnehmerstatus der Autor*in? (Ob und inwiefern ist sie in das Geschehen involviert? Wenn ja, wird die Involvierung kenntlich gemacht? Was wird verschwiegen?)*
- *Was sind die Gegenstände/ Themen des Protokolls? Wird es mit treffendem Vokabular beschrieben?*
- *Was ist überraschend/ neu/ unerwartet/ interessant?*
- *Was kann man an diesem Protokoll über die beschriebenen Gegenstände/ Themen lernen?*
- *Was sind ‚Leerstellen‘ des Protokolls? Warum sind diese ‚Leerstellen‘ vorhanden?*
- *Welche Gegenstände/ Themen sind nicht im Blick - obwohl sie thematisch ‚nah‘ (...) [liegen]?*

III. Implizite Theorien

- *Gibt es implizite Theorien im Protokoll und wie lauten sie?*
- *Wie lassen sich diese Theorien in Fragestellungen/ Hypothesen übersetzen?*
- *Wie stehen diese Theorien zu den Leerstellen des Protokolls?*

IV. Nächste Beobachtung

- *Was könnte/ sollte/ muss in der nächsten Beobachtung Beobachtungsgegenstand sein?*

(Meier 2021, S. 12)

3.2 Ein ethnographisches Protokoll ethnographisch lesen am Beispiel des Datums #4

Wie kann also ein ethnographisches Protokoll ethnographisch gelesen werden (vgl. die Fragestellungen in Kapitel 3.1)? Die *Reflexionsfragen* werden dabei nicht einzeln bzw. einer definierten Struktur abfolgend bearbeitet, sondern beim Lesen des Protokolls *in Abhängigkeit vom jeweiligen Inhalt spezifisch aktiviert*. Die Fragen repräsentieren eine *ethnographische Haltung*, die durch eine methodologische Schreib- und Reflexionspraxis erworben wird.

Lesen wir nun also das Protokoll ethnographisch:

1 Protokoll Tag 6

Kontextinformationen:

Es handelt sich um ein ethnographisches Protokoll, das an einer sich als inklusiv verstehenden weiterführenden Schule entstanden ist. Die Lehrkräfte bezeichnen sich an dieser Schule als Lernbegleiter*innen, hier sind dies Frau Demmrich und Frau Ricken. Beobachtet ist das Geschehen in einer

fünften Klasse. Seit einiger Zeit arbeitet die Klasse projektorientiert am Thema „Sagen und Mythologien“. Der Unterricht ist an der Schule in drei Blöcke (zwei am Vormittag und einer am Nachmittag) von je 90 Minuten eingeteilt. Die Leistungsrückmeldung wird u. a. über „Zertifikate“ realisiert. Ein Zertifikat erhält man je individuell, wenn ein Test bestanden oder ein Projekt abgeschlossen wurde. (Feldprotokoll Inklusion 2020, S. 1)

Die Überschrift sagt *vermutlich* aus, dass es 1 (ein) Protokoll vom sechsten (Erhebungs-)Tag ist, was bedeuten würde, dass diesem Protokoll fünf weitere Beobachtungen vorausgegangen sind. Ob diese auch protokolliert wurden, kann ebenfalls nur gemutmaßt werden. Damit befindet sich das Protokoll am *Beginn einer ethnographischen Erhebungs- bzw. Erkenntnisstrecke*, was auf eine zwar bereits verringerte, aber immer noch bestehende Fremdheit/ Unvertrautheit mit den Praxen des Feldes schließen lassen könnte. Wahrscheinlich hat die Beobachter*in schon einiges gesehen und die größeren Irritationen, die sich in ersten Beobachtungstagen einstellen, wurden bereits dokumentiert. Es hat sich vermutlich *noch keine Routine im Verstehen und Beschreiben der Feldphänomene entwickelt*. Unter der Überschrift folgen *Kontextinformationen*, die sich offensichtlich *an ein Publikum außerhalb des Entstehungskontextes/ Projektzusammenhangs* richten. Den Ausführungen ist zu entnehmen, dass das folgende Protokoll in einem pädagogischen Kontext angefertigt wurde, das sich durch mehrere Merkmale auszeichnet: Es handelt in einer sich als inklusiv verstehenden, weiterführenden Schule, die Lehrer*innen bezeichnen sich als Lernbegleiter*innen, das Geschehen ‚spielt‘ in einer fünften Klasse, der Unterricht findet in drei Blöcken von je 90 Minuten statt und Leistungsrückmeldungen werden über sogenannte Zertifikate realisiert. Mit dieser Kontextualisierung gewinnt eine Leser*in außerhalb des Projektzusammenhangs eine Vorstellung davon, in welchem Kontext die sich noch zu beschreibenden Sachverhalte ereignen, die das ethnographische Protokoll abbildet (bzw. abzubilden sucht). Doch unter Rückgriff auf die Frage, was die Kontextualisierung nicht dokumentiert (*Leerstellen des Protokolls*), fällt auf, dass es keine Beobachtungsdaten (Datum und Zeit der Beobachtung) enthält, also dass dem Dokument nicht entnommen werden kann, wann sich die Ereignisse (genau) im Schuljahr und zu welcher Uhrzeit ereignen. Angesichts des Umstandes, dass es sich um Geschehnisse in einer fünften Klasse handelt, sind solche Informationen bedeutsam, da die Schüler*innen sich noch nicht vollständig in die Schulkultur einer weiterführenden Schule einsozialisiert haben dürften (vgl. bspw. den Fall Greta: Meier 2015b). Zudem fehlen Informationen darüber, wer das Protokoll erstellt hat, was bedeutet, dass es keine Informationen über das Alter, Geschlecht, die persönliche Erscheinung, den akademischen Hintergrund der Ethnograph*in usf. gibt. Diese Variablen können den Standort im Feld und die damit eingenommene Perspektive auf das Geschehen maßgeblich beeinflussen (vgl. Meier 2020, 2015a). Über Herausforderungen, Konflikte und Auflagen im Kontext des Feldzugangs erfährt man ebenfalls nichts. Zudem findet sich keine Skizze vom Klassenzimmer oder ein Sitzplan zentraler Akteure im Unterrichtsgeschehen. Die Leser*in gewinnt alles in allem ein *Bild vom Untersuchungsfeld*, das sich *als ein eher grob aufgelöstes* darstellt.

Was beschreibt nun das ethnographische Protokoll?

Protokoll

Im ersten Block steht der Test an, der letzte Woche mit der Klasse zusammen vorbereitet wurde. Beim Morgenkreis wird viel Unwillen gegen den Test geäußert. Manche freuen sich auch schon auf den Test. Das sind größtenteils die Schüler*innen, die nach meiner Wahrnehmung generell wenig Probleme bei der Bearbeitung der Aufgaben haben und bei der Projektarbeit motiviert waren. Es ist insgesamt unruhig, die Schüler*innen scheinen aufgeregt und viele nervös vor dem Test. Frau Demmrich erzählt mir in der Pause, dass das erst das zweite Mal ist, dass die Klasse als Kollektiv einen Test schreibt. Sonst schreiben die Lernenden am Ende eines Lernbausteins einzeln einen Test oder ein Projekt wird anderweitig abgeschlossen.

(Feldprotokoll Inklusion 2020, S. 1)

Der erste Satz führt mittels eines Rückblicks in die noch zu beschreibende Szene ein und löst sogleich eine *Irritation beim Lesen* aus: Wieso steht ein Test für die Klasse, also für alle Schüler*innen, an, wenn doch die Kontextinformationen ausweist, dass „Leistungsrückmeldungen (...) über »Zertifikate« realisiert“ werden, die die Schüler*innen „individuell“ nach Abschluss eines Tests oder Projektes von ihren Lernbegleiter*innen erhalten? Bedeutet das im Grunde nichts anderes, als dass Noten durch Zertifikate ersetzt werden, aber die tradierten Prüfungsmodalitäten (ein Test zur selben Zeit für alle) erhalten bleiben? Und findet nicht auch im traditionellen Unterricht insofern eine „individuelle“ Leistungsrückmeldung statt, da eine Schüler*in für *ihre Leistung* im Test *ihre Note* erhält, und nicht etwa eine kollektive Rückmeldung mittels des arithmetischen Durchschnittswerts des Klassenspiegels? Und was genau bescheinigt das Zertifikat? Kann man sich darunter so etwas wie ein Kompetenzraster vorstellen? Oder handelt es sich dabei um eine andere Form der Leistungsrückmeldung? Gibt es abgestufte Leistungsbeschreibungen (im Sinne von besser/ schlechter)? Und welchen Stellenwert hat dieses eine Zertifikat im Kontext eines ganzen Schuljahres? Wie hängen die Zertifikate zusammen und wie viele Zertifikate gehen in das Schulzeugnis ein? Was dokumentiert sich schließlich im Schulzeugnis? *Kurzum: Wie hängt das alles miteinander zusammen?* – Geht es der sekundäranalytischen Rekonstruktion des Datenmaterials im Sinne der Dokumentarischen Methode oder der Objektiven Hermeneutik zuvorderst darum, Aussagen über die Inhalte des vorliegenden Datums zu treffen (Struktur, Horizonte etc.), so regt *die ethnographische Lektüre vor allem zu weiterführenden Fragen über das Untersuchungsphänomen an, das noch nicht beschrieben wurde*.¹⁶ In der ethnographischen Lesart geht es nicht zuvorderst darum, das Protokoll als Abbild einer sozialen Wirklichkeit oder hinsichtlich seiner Wirklichkeitskonstruktion zu begreifen und zu rekonstruieren, sondern darum, *das Phänomen zunächst einmal als empirischen Gegenstand zu fokussieren*.

Der zweite Satz des Protokolls sagt aus, dass „beim Morgenkreis (...) viel Unwillen gegen den Test geäußert wird“. *Diese Beschreibung ist in mehrfacher Hinsicht ungenau*. Wann hat die Unterrichtseinheit begonnen? Hat sie direkt mit dem Morgenkreis begonnen? Und was genau ist im Morgenkreis passiert? Es scheint nämlich wenig wahrscheinlich, dass vor einer Begrüßung oder einer

¹⁶ Diese Fragen können auch in Kontexten objektiv-hermeneutischer oder dokumentarischer Provenance gestellt werden, aber sie haben im ethnographischen Forschungsprozess insofern einen *besonderen* Stellenwert, weil sie idealiter die dann erst noch folgende Beobachtung im Feld anleiten, um die Kultur eines Feldes besser zu verstehen und zu beschreiben.

Eröffnung bereits mit der Unmutsbekundung über den Test begonnen wird. Und was bedeutet zudem die Beschreibung „viel Unwillen“? Wer hat diesen „Unwillen“ vorgebracht? Geschah dies laut, leise, energisch, verzweifelt, ironisch oder peerkulturell orchestriert etc.? Welche Argumente wurden vorgebracht? Wie viel Raum hat dieser „Unwillen“ im Morgenkreis eingenommen? Und schließlich: Wie sind die Pädagog*innen damit umgegangen? Anstelle einer dezidierten Beschreibung dessen, was im Morgenkreis passiert, wechselt die Beschreibung auf eine psychologisierende Interpretation: „Manche freuen sich auch schon auf den Test.“ Woran macht die Ethnograph*in ihre Interpretation fest? Am Widerspruch zu den Unmutsäußerungen, an glücklichen Gesichtern oder an Äußerungen wie: „Ich freue mich schon auf den Test!“ (welche dann sinnleich mehrfach geäußert worden sind)?

An diese *psychologisierende Interpretation* der Ethnograph*in schließen sich weitere an: „Das sind größtenteils die Schüler*innen, die nach meiner Wahrnehmung generell wenig Probleme bei der Bearbeitung der Aufgaben haben und bei der Projektarbeit motiviert waren.“ Wenn man sich den Forschungskontext vergegenwärtigt, also dass es sich vermutlich um die sechste Beobachtung in dieser Schulklasse handelt, dann irritiert die Sicherheit dieser Interpretation bzw. Wahrnehmung. Immerhin weist die Formulierung „nach meiner Wahrnehmung“ auf den subjektiven Status der Beobachtung hin. Im psychologisierenden und insgesamt viel zu wenig das Geschehen beschreibenden, dafür zusammenfassenden Modus geht es weiter: „Es ist insgesamt unruhig, die Schüler*innen scheinen aufgeregt und viele nervös vor dem Test.“ Auch hier *stellen sich Fragen an das Protokoll* ein, beispielsweise was „unruhig“ bedeutet. Heißt das, dass die Kinder auf ihren Stühlen hin und her rutschen oder dass sie alle laut durcheinanderreden? Kurzum: *Was hat sich im Morgenkreis eigentlich genau ereignet?*

*An die Stelle genauer Beschreibungen des Geschehens stellt das Protokoll zusammenfassende Interpretationen, die richtig (i.S. von angemessen) sein können, aber nicht müssen.*¹⁷ Auch wenn Menschen für gewöhnlich ein gutes Gespür für emotionale Befindlichkeiten von Personen haben und mitunter schneller Nervosität wahrnehmen als ihre Indikatoren beschreiben können (und solche Interpretationen mitunter zentral für ethnographische Beschreibungen von sozialen Situationen sind), so erscheinen sie an dieser Stelle als zu pauschal und zudem als vorschnell vorgebracht. Im Kontext von Lehramts- und Forschungsseminaren würde der Autor die ethnographisch Forschende* spätestens an dieser Stelle auffordern, das *Protokoll zu verbessern*, was natürlich nur dann gelingt, wenn sich die Forschende* noch gut an die beobachtete Situation erinnern kann.¹⁸

¹⁷ Bei der hier vorgenommenen Unterscheidung von Beobachtung und Interpretation handelt es sich um eine forschungspragmatische Verwendung des Begriffs. Erkenntnistheoretisch lässt sich vielleicht eine Interpretation erster von zweiter und dritter Ordnung unterscheiden, aber auch Wahrnehmungen und noch so nüchterne Beschreibungen sind ebenso wie Audioaufzeichnungen (und nicht etwa nur ihre Transkriptionen) Interpretationen, da sie ein äußerst komplexes Interaktionsgeschehen auf einen oder wenige Kommunikationskanäle reduzieren und dieser Reduktion eine besondere erkenntnistheoretische Bedeutung zuschreiben - was nichts anderes als eine Interpretation ist, die im Fall des Unterrichts das Geschehen nur unzureichend dokumentiert (vgl. Meier-Sternberg 2023).

¹⁸ Ein ethnographisches Protokoll wird für eine Leser*in geschrieben, die am Geschehen nicht teilgenommen hat, es aber bestmöglich vor ihrem inneren Auge sehen können soll (Meier 2020). Daher wird großen Wert darauf gelegt, dass

Bestmöglich sollten abstrakte Begriffe wie Unruhe sowie psychologisierende Interpretationen wie Nervosität durch genaue Beschreibungen ersetzt werden.

Im Anschluss an die Interpretationen vollführt das Dokument einen Zeitsprung in die sich an die Unterrichtsstunde anschließende Pause. Es ist laut Aussage der Lehrerin „erst das zweite Mal (...), dass die Klasse als Kollektiv einen Test schreibt. Sonst schreiben die Lernenden am Ende eines Lernbausteins einzeln einen Test oder ein Projekt wird anderweitig abgeschlossen.“ Diese Beschreibung wirft erneut die Frage auf, in welchem Zeitfenster des 5. Schuljahres die Beobachtung situiert ist. Die Aussage gewinnt nämlich eine andere Bedeutung, sollte sich das Geschehen am Anfang oder am Ende einer fünften Klasse ereignen. Zu Beginn der fünften Klasse wäre die Formulierung „erst das zweite Mal“ irritierend, da sich die Routinen erst noch herausbilden müssen. Am Ende einer fünften Klasse würde sich hingegen die Frage stellen, warum die Klasse überhaupt kollektiv einen Test schreibt, da es ja offensichtlich lange Zeit ohne diese kollektivierende Praxis ging. *In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, wie die Sache mit den Lernbausteinen funktioniert. Schließt die jede* individuell für sich in ihrem* eigenen Tempo ab, oder ist Lernbaustein ‚nur‘ eine Art anderes Wort für eine (traditionelle) Unterrichtseinheit? Kurzum: Wie hängt das alles zusammen?*

Der nächste Absatz:

Frau Demmrich versucht die Klasse auf die anstehende Testsituation einzustimmen. Sie macht den Schüler*innen klar, dass sie viel Zeit haben. Wenn es mal an einer Stelle nicht weitergehen sollte, solle man tief durchatmen und den Kopf vielleicht auch mal kurz hinlegen. Um den Druck herauszunehmen, sagt Frau Demmrich außerdem: „Wenn es gar nicht klappt, schauen wir wie ihr das Zertifikat bekommt.“ Dann sollen sich die Kinder auseinandersetzen, alle einzeln an einen der dreieckigen Tische. Die Lernbegleiterin stellt jetzt eine Testsituation her, wie man sie auch aus dem regulären Schulalltag kennt. Die Mappen mit den Materialien sollen vom Tisch, sowieso brauchen die Schüler*innen nur einen Stift und ein Blatt Papier.

(Feldprotokoll Inklusion 2020, S. 1)

Der Modus Operandi des Protokolls setzt sich fort: Dass Frau Demmrich versucht, die Klasse einzustimmen, deutet an, dass es ihr nicht gelingt. Sie scheint den Schüler*innen „klar“ zu machen, „dass sie viel Zeit haben“. *Auch hier gilt erneut: Nichts Genaues dokumentiert sich nicht.* Was sagt Frau Demmrich zu den Schüler*innen? Wie reagieren diese darauf? Woran wird erkennbar, dass es den Kindern nun klar ist, dass sie viel Zeit haben? Der Gestus der Beschreibung ähnelt denen der didaktischen Literatur, die *pädagogische Intentionen* mit den ihnen zugeschriebenen *Wirkungen verwechselt*. Ein ähnlich gelagertes Moment scheint auf, wenn die Ethnograph*in mit der Um-zu-Konstruktion arbeitet, in der sie Beobachtungen (hier durch wörtliches Zitat referenziert) mittels psychologisierender Zuschreibung (um den Druck herauszunehmen) miteinander verbindet. Wenn schon nicht beschrieben wird, welche Wirkungen die Worte der Lernbegleiter*in, die sich komischer

erstens ethnographische Protokolle dann geschrieben werden, wenn die Eindrücke noch frisch und die fieldnotes noch zu entziffern sind (am besten noch am selben Tag!). Und zweitens sollten die Protokolle zeitnah, also so lange die Erinnerungen der Ethnograph*in noch nicht verblasst sind, von Kolleg*innen kritisch gelesen werden, damit die Protokolle entsprechend ihrer Rückfragen verbessert werden können.

Weise als Testdurchführer*in entpuppt, entfalten, so mögen doch die Motive wenigstens an die angestrebten Wirkungen erinnern. *Jedenfalls erneuert sich an dieser Stelle der Eindruck, dass die pädagogische Programmatik sowie die realexistierende Praxis auseinander treten.* An dieser Stelle wäre also zu fragen, wie genau die Schule ihre pädagogische Programmatik entwirft, und ob der Eindruck des Auseinandertretens darauf zurückgeführt werden kann, dass eine Leser*in des Protokolls (hier der Autor) möglicherweise eine andere pädagogische Programmatik imaginär entwirft, als die Schule vertritt. *Dieser Sachverhalt wäre jedenfalls durch weitere Forschungen zu klären, was im Kontext der Ethnographie bedeuten würde, beim nächsten Feldbesuch einen Methodenwechsel zu vollführen und mittels Feldinterviews und Dokumentenanalysen weitere Informationen über die pädagogische Programmatik der Schule bzw. der verantwortlichen Lehrkräfte einzuholen.*

Wie geht es weiter im Protokoll?

Nico fragt, welche Konsequenzen ihn erwarten würden, wenn er doch in seine Mappe schauen würde. Frau Demmrich sagt dazu: „Dann muss ich den Test nehmen und ihr könnt kein Zertifikat kriegen.“ Gleiches droht für Abschreiben oder jemanden nach einer Antwort fragen. Nico und auch die anderen Kinder, die mitgehört haben, akzeptieren diese Logik. Mir erscheint die Dynamik an dieser Stelle aber durchaus brüchig. An sich gibt es für die Schüler*innen keinen Druck, den Test zu bestehen, geschweige denn ihn überhaupt schreiben zu müssen. Das Nicht-Erhalten des Zertifikats erscheint als kaum wirkungsvolles Druckmittel, anders als an einer Regelschule Noten. Und trotzdem scheint es für die Schüler*innen, auch für diejenigen, die eher unwillig oder nervös sind, eine gewisse (intrinsische) Motivation zu geben, den Test zu schreiben.

(Feldprotokoll Inklusion 2020, S. 1f.)

Das Protokoll beschreibt im Folgenden, was Nico angesichts der Testsituation fragt und wie die Lehrerin darauf reagiert. An die Beschreibung schließt sich ein *Kommentar an, der die Funktion eines Mimi-Memos* erfüllt. Die Ethnograph*in schreibt: „Mir erscheint die Dynamik an dieser Stelle aber durchaus brüchig.“ *Die Formulierung ist aufschlussreich, denn sie entzieht sich einem unmittelbaren Verstehen* (zumindest seitens des Autors). Von welcher Dynamik ist hier die Rede? Meint die Ethnograph*in die Kommunikation zwischen Nico und Frau Demmrich? Oder ist damit auch das Geschehen im Morgenkreis gemeint? Das „aber“ verweist auf eine Art Einspruch oder Widerspruch, der nämlich zwischen einer glatten Dynamik und einer brüchigen zu bestehen scheint. Jedenfalls scheint hier eine brüchige Dynamik vorzuliegen, was weniger eine Beschreibung eines Sachverhaltes darstellt, denn eine *Markierung eines Phänomens, das noch zu präzisieren ist. Voraussetzung einer solchen Präzisierung ist, dass die Entitäten des Phänomens gefasst und zueinander in Verbindung gesetzt werden können.* Es muss also eine Antwort auf die Implikation gefunden werden, was diese brüchige Dynamik ausmacht. Diese Präzisierung nimmt die Ethnograph*in im nächsten Satz vor. „An sich“ gebe es keinen Druck den Test zu bestehen oder zu schreiben, wobei das „an sich“ die noch zu klärende pädagogische Programmatik implizit referenziert. Der nächste Satz „Das Nicht-Erhalten des Zertifikats erscheint als kaum wirkungsvolles Druckmittel, anders als an einer Regelschule Noten.“ folgt der Logik eines Abgleiches pädagogischer Intentionen mit ihren Wirkungen (vgl. zur diesbezüglichen Reflexion pädagogischer Praxis: Meier/ Kreische 2021), wobei *folgende Alltagstheorie im Hintergrund zu liegen scheint*: Wenn Noten an Regelschulen ein Druckmittel sind, dann sind Zertifikate

an dieser Schule kein Druckmittel. Nicht die Dynamik der beobachteten Situation ist brüchig (vgl. auch: Reh et al. 2021, S. 9), sondern *diese (Alltags)Theorie*, denn sie *ist logisch falsch*. Sie besteht nämlich aus zwei unabhängigen Aussagesystemen, die ohne sachlichen Grund miteinander verbunden werden: Wenn Noten an Regelschulen existieren, dann sind sie bereits oder können noch zu einem Druckmittel werden. Und: Wenn Zertifikate an dieser Schule existieren, dann sind/ werden sie zu keinem Druckmittel. Wenn es also richtig ist, dass Noten zu einem Druckmittel werden, so kann aber daraus nicht geschlussfolgert werden, dass Zertifikate (oder mündliche Prüfungen, Präsentationen, Wiederholungen des Stoffs etc.) nicht auch zu Druck führen können. Es sei denn, es wäre durch Befundlage sichergestellt, dass allein Noten als Druckmittel Verwendung finden könnten bzw. dass Zertifikate keinen Druck erzeugen. *Die Brüchigkeit der Theorie zeigt sich bereits im anschließenden Satz, der mit „und trotzdem“ eingeleitet wird.* Entgegen der (alltags)theoretischen Annahmen (einer druckfreien ‚Zertifikatepädagogik‘) scheinen auch „die Schüler*innen, die „eher unwillig oder nervös sind“, und damit einen guten Grund hätten, den Test nicht mitzuschreiben, motiviert, dies (doch) zu tun. Bei der Beschreibung fällt auf, dass sie im Grunde genommen keine ist, da erneut eine psychologisierende Zuschreibung (unwillig, nervös, motiviert) stattfindet, und Motivation eine Klammer mit dem Wort „intrinsische“ vorangestellt wird. Das ‚Intrinsische‘ verweist dabei auf etwas, das eigentlich entgegen der Annahme einer Unwilligkeit durch Druck steht, vermutlich steht es deshalb in Klammern. Der Logik ihrer Beobachtung zufolge, dass sich die Schüler*innen (alltags)theorieabweichend verhalten, wäre die Beschreibung mit der Zuschreibung ‚extrinsisch‘ angebracht gewesen. Dessen ungeachtet wird die Beobachtung/ Deutung mit einem „trotzdem“ eingeführt und verweist damit auf eine (gewisse) Korrektur ihrer theoretischen Annahme: *Die Phänomene des Feldes fügen sich somit nicht in das vorgängige Interpretationsschema der Ethnograph*in ein: der hermeneutische Zirkel schlingert. Obgleich die (Alltags)Theorie einen Wirkungsmechanismus zwischen Variablen des Feldes behauptet, zeigt er sich in der Beschreibung nicht! Die Praxen des Feldes vollziehen sich somit unabhängig von einer Theoretisierung durch die Forscher*in; sie erlauben sich mit ihrem Verhalten fremd zu bleiben. Fremdheit ethnographisch zu überwinden würde voraussetzen, dass das fremde Phänomen als Empirie ernst genommen und für eine Reformulierung der vorgängigen (Alltags)Theorie genutzt würde.*

Eine weitere Antwort auf die Frage, wo denn der Druck herkommt, den die Schüler*innen angesichts der Prüfung verspüren, wird im folgenden Absatz von der Ethnograph*in beschrieben:

Die Lernbegleiter*innen haben mehrere Testversionen entwickelt (leicht, mittel oder schwer) und sich zuvor überlegt, wem sie welchen Test geben wollen. Bei manchen Lernenden waren sie sich noch unsicher. Bei diesen Schüler*innen fragt Frau Demmrich beim Austeilen des Tests, an welchem sie sich gerne versuchen würden. Das tut sie diskret, so dass es höchstens die Schüler*innen in nächster Nähe mitbekommen könnten. Während des Austeilens wird die Lernbegleiterin gefragt, woran man die Schwierigkeitsstufe der Tests erkenne. Frau Demmrich antwortet darauf, dass sie die Tests einfach austerteile.

(Feldprotokoll Inklusion 2020, S. 2)

In ‚traditionellen Regelschulen‘ bestreiten Schüler*innen üblicherweise im Klassenkollektiv ein und denselben Test und je nach Bearbeitung werden sie anschließend gemäß dem Schema besser/

schlechter kategorisiert. Die Kategorienbildung ist dem Test verfahrensmäßig nachgeordnet; sie ist das Ergebnis eines Tests. Nicht so in der Beschreibung dieser Praxis. Das Testergebnis einer Kategorienbildung scheint bereits vor dem Test festzustehen, wenn man von wenigen Ausnahmen absieht. So ist zu vermuten, dass die schlechten Schüler*innen den leichten Test, die mittleren den mittleren, und die guten Schüler*innen den schweren Test zugewiesen bekommen. Was prüft also der Test? Er prüft, ob sich die Schüler*innen innerhalb der ihnen zugewiesenen Kategorie bewähren. Einhergehend sind *weiterführende Fragen* aufgeworfen, die die Ethnograph*in erneut mittels eines Methodenwechsels (Feldinterview) einholen sollte, wenn sie die pädagogische Praxis des Feldes verstehen will: Wann fällt eine Schüler*in aus der Kategorie gut/ schwer heraus? Was muss eine Schüler*in machen, um vom einfachen Test zu einem mittleren aufzusteigen? Zudem: Werden binnendifferenzierte Arbeitsmaterialien verwendet und erlauben diese es überhaupt, von einer einfachen Stufe auf eine mittlere aufzusteigen; da sie wirklich dieselben Unterrichtsinhalte vermitteln, so dass ein Aufstieg überhaupt möglich ist (vgl. Eckermann/ Meier 2020)? Es gilt also den Blick auf die *Materialität der pädagogischen Praxis* zu richten und ihre Bearbeitung aus der Binnenperspektive der Schüler*innen zu rekonstruieren. Jedenfalls bleibt der Leser*in undeutlich, was die differenzierten Testversionen praktisch bedeuten. Den Schüler*innen scheint es jedenfalls wichtig zu sein, herauszufinden, welcher Kategorie sie zugewiesen wurden. Weiter lässt sich fragen: Wenn man mit jeder Testversion das Zertifikat erwerben kann, warum schreiben dann nicht alle Schüler*innen den leichtesten Test? Warum wird die Logik der Dreigliedrigkeit der Schüler*innenschaft auch im Test aufrecht erhalten, der vermutlich doch zum selben Zertifikat führt? Oder gibt es auch leichte, mittlere und schwere Zertifikate (und Zeugnisse)?

*Typisch für eine ethnographische Lektüre ethnographischer Protokolle ist, dass eine Leser*in der protokollierten Praxis diese nicht mehr versteht, da bei einer ethnographischen Lektüre die Unschärfen, Auslassungen und Widersprüche des Protokolls sichtbar werden. Die Krise, die die Ethnograph*in vermutlich zu befrieden suchte, als sie beim Schreiben des Protokolls Eigenes und Fremdes durch eine implizit in ihrer Beschreibung und sachlich nicht tragende Theoriebildung (s.o.) zueinander relationierte, soll eben beim ethnographischen Lesen (handlungsentlastet) stellvertretend für die Forscher*in eingeholt und in Form weiterführender Fragen reformuliert werden.*

Das Ziel ethnographischer Praxis liegt - wie bereits mehrfach gesagt - im Verstehen fremder und unvertrauter Phänomene, sei es auf der Ebene ihrer Beobachtung, ihrer Beschreibung oder eben bei der ethnographischen Lektüre. Bei der Ethnographie im Allgemeinen und beim ethnographischen Protokolleschreiben im Speziellen handelt es sich um *hermeneutische Suchbewegungen*, die mehr oder weniger *ungeschützt* Eingang in ethnographische Protokolle finden und ein Phänomen X zu einem Zeitpunkt Y zu fassen suchen. Ein einzelnes ethnographisches Protokoll stellt aber keine verlässliche Basis für Aussagen über ein Phänomen dar, insbesondere dann nicht, wenn es das Phänomen nicht im Detail beschreibt und es als solches noch nicht wirklich verstanden ist.

Mit Blick auf die Leser*innenfreundlichkeit des Textes wird im Folgenden auf eine Darstellung der ethnographischen Lektüre des *gesamten* Protokolls verzichtet. Die ethnographische Lektüre konnte weitere Momente am Protokoll fokussieren, die nun verknappt dargestellt werden:

(1) Ethnographische Protokolle werden häufig spät am Abend und unter Zeitdruck geschrieben. Folglich stellen sich *typische Unschärfen* ein. Beispielsweis kann dem Protokoll entnommen werden, dass „Daniele (...) nicht mit im Raum“ (Feldprotokoll Inklusion 2020, S. 2) ist, aber mit der Teilhabeassistenz „für den Test auf den Gang“ (ebd.) geht. Ungeachtet solcher zeitlogischen Ungeheimheiten kann das Geschehen - zumindest grob - rekonstruiert werden, *was folglich den inhaltlichen Wert des Datums nicht schmälert*. Wenn ein Sachverhalt zweifelsfrei rekonstruiert oder sicher erinnert werden kann, sollte das Protokoll für eine spätere Publikation diesbezüglich *verbessert* werden.

(2) Ethnographische Protokolle enthalten Momente, die stärker als Beschreibungen, und solche, die stärker als Interpretationen aufzufassen sind. *Es kommt vor, dass sich die Interpretationen von Ereignissen nicht mit ihren Beschreibungen decken* (s.o.). Ein Test wird beispielsweise in Übereinstimmung mit den Interpretationen des Feldes als „leicht“ (ebd., S. 3) verstanden, wobei dies bei genauerer Betrachtung der beschriebenen Aufgabenstellungen in Zweifel zu ziehen ist. In einer weiteren Protokollestelle wird mit egalisierenden Begrifflichkeiten eine Situation summarisch beschrieben, die sich dann allerdings in der konkreten Beschreibung als konträr darstellt. Die Beschreibungsebenen verhalten sich zueinander nicht stimmig; sie treten sinnlogisch auseinander. An einer Stelle lässt sich *vermuten*, dass die Ethnograph*in es (aus pädagogischen und/ oder menschlichen Gründen) gerne gesehen hätte, wenn Daniele „auf Augenhöhe“ (ebd.) mit den anderen Schüler*innen interagiert (daher greift sie vermutlich bei der zusammenfassenden Beschreibung auf diese Interpretation zurück), aber die empirische Wirklichkeit zeigt in ihren Details eben nicht dieses Bild. Würde sie genauer hinschauen, dann würde sie die peerkulturelle Praxis vermutlich als unbequem erfahren, da sie wahrscheinlich weder politisch korrekt noch pädagogisch wünschenswert ausfallen würde. *In der Ethnographie trifft nicht nur das Vorverständnis, sei es persönlich oder pädagogisch-theoretisch begründet, sondern auch die eigene Haltung zur Welt auf eine Empirie, die irritierend und verstörend wirken kann. Die Überwindung des eigenen Standortes zum Zwecke der Felderkenntnis ist kein emotional leichtes Unterfangen.*

(3) Die *Inkongruenz von Beschreibung und Interpretation* ist ein weiterer Marker, an dem der *Standort der Ethnograph*in* bestimmt und für *weiterführende Beobachtungen* im Feld nutzbar gemacht werden kann. Das widersprüchliche Moment kennzeichnet das nicht- oder halbverstandene Phänomen.

(4) *Beschreibungen können ohne Interpretationen* verbleiben, was in bestimmten Kontexten ebenfalls als Marker einer Standortposition aufzufassen ist. Das Protokoll zitiert die Lehrerin Frau Demmrich, dass „Daniele (...) manchmal einfach wie ein Goldfisch“ sei. Was will die Lehrerin damit zum Ausdruck bringen? Dass Daniele schön anzusehen, aber ansonsten ... ist? Die nüchterne Beschreibung eines durchaus aufstörenden Kommentars irritiert angesichts des Ausbleibens von Interpretationen, Emotionen oder einem Versuch, diesen Kommentar im Kontext der Ereignisse zu verorten. Wie hat die Ethnograph*in im Kontext des Gespräches diese Aussage verstanden? Wie hat Frau Ortega darauf reagiert? *Dass das Protokoll keine Antworten auf die Fragen bietet, stellt eine*

Leerstelle im Protokoll und ein Indiz dafür dar, dass sich die Ethnograph*in mit dieser problematischen Aussage nicht vertieft auseinandersetzen und so die Pädagogin schützen wollte (siehe face-saving: Eckermann/ Meier 2019). Protokolle sind also auch dahingehend kritisch zu lesen, *worüber sie keine Auskunft geben*. Auch dies stellt einen Marker für weiterführende Beobachtungen dar.

(5) Im pädagogischen Alltagsgeschäft treten *pädagogische Intentionen, pädagogisches Handeln (Methoden)* und ihre *Wirkungen* oft auseinander (vgl. zur peerkulturellen Transformation didaktischer Arrangements: Breidenstein 2006; für die Analyse pädagogischer Praxis: Meier/ Kreische 2021). Wenn das Ziel darin liegt, pädagogische Praxis ethnographisch zu beschreiben, dann müssen Wege gefunden werden, das *Nicht-/ Zusammenwirken dieser Dimensionen* zu beschreiben. In diesem Zusammenhang sollten Aussagen von Lehrkräften (und anderen Personen) nicht nur dokumentiert, sondern auch sachlogisch geprüft werden, also ob sich beispielsweise eine intendierte pädagogische Wirkung (logisch) durch die gewählte Methode erreichen lässt usf.

(6) Die Protokollstellen zeigen aber auch, wie die Standortgebundenheit der Beobachtung, die vermutlich auf eine egalisierte oder zumindest egalisierende Praxis hofft, durch Empirie herausgefordert wird. *Die empirischen Tatsachen wollen nicht zur schönen Theorie,¹⁹ zu den (pädagogischen) Vorannahmen, Vorstellungen oder Haltung der Beobachter*in passen. Nicht das Fremde, das Widerständige, das nicht Erwünschte gerät zur hermeneutischen Herausforderung, sondern die eigene Überzeugung darüber, wie Welt sein sollte und wie man Welt abbilden darf.*

(7) Die Aufgabe, Welt so zu beschreiben wie sie ist, gerät zu einem Problem, denn eine Ethnograph*in macht sich schnell *mitschuldig am beobachteten Geschehen* (vgl. Meier 2019; 2015): Wer beispielsweise Mobbing beobachtet und protokolliert, interveniert nicht. Insbesondere die Ethnographie ist anfällig für ethisch herausfordernde Situationen – „A moral man cannot be a sociologist“ (Park zit. n. Girtler 2009, S. 82) –, denn die Untersuchung fremder bzw. unvertrauter Phänomene bedeutet eben nicht nur, dass ein methodologischer Umgang mit dem Phänomen gefunden werden muss, sondern es treffen eben auch ganz handlungspraktisch Normvorstellungen einer akademischen Mittelschichtkultur auf diejenigen des Feldes. Eine Ethnograph*in kann sich gegen die Einbrüche der Wirklichkeit nicht methodisch schützen, wie es beispielsweise die Fragebogenforschung kann (vgl. Meier 2015, S. 26, Fn. 15). Sie ist Teilnehmer*in im Feld – also *Zeug*in* – und damit auch *persönlich (mit)verantwortlich* für das, was sich dort zuträgt. Würde die Ethnograph*in also ihrer Aufgabe als Forscher*in nachkommen und ein grausames Zusammenspiel der beobachteten Jungen im Detail beschreiben, so würde sie vermutlich nicht nur Sachverhalte bemerken, die sie persönlich nicht sehen will – was schon schwer genug ist –, *sondern sie könnte von Sekundärforschenden für das Geschehen persönlich haftbar gemacht werden*: Warum hat die Ethnograph*in nicht interveniert, wenn sie doch Zeug*in von Mobbing, Rassismus, Sexismus, etc. geworden ist?

¹⁹ Es gehört zur Aufgabe der Ethnographie - ebenso wie für jede Sozialwissenschaft - schöne (wünschenswerte, etc.) Theorien durch hässliche Empirie zu korrigieren. Beispielsweise weist Hossfelder (2018) nachdrücklich für die (Quanten)Physik darauf hin, dass und warum schöne (hier gemeint im Sinne von ästhetisch schöne) Theorien innovative Erkenntnisse verhindern und damit zum Problem für die Physik als solche geworden sind.

Welche moralischen Normverstöße sind durch das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse legitimiert?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass und inwiefern die vom ethnographischen Protokoll beschriebene Praxis (nicht) angemessen repräsentiert wurde. *Es zeigen sich beispielsweise sachlogische Widersprüche, die zwischen Taten und Worten der Akteure im Feld und zwischen einzelnen Beschreibungen und Interpretationen im Protokoll liegen.* Auch wenn die ethnographische Lektüre die Ethnograph*in in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, so tut sie es auf markant andere Weise als es der rekonstruktive Ansatz von Reh et al. (2021) tut: *Die Ethnograph*in wird in der ethnographischen Lektüre als Forscher*in zum Zeitpunkt der Feldforschung adressiert, die das noch nicht gut Beschriebene, die das noch nicht Verstandene, die das Abgeschattete und Verdrängte im nächsten Schritt ihrer Forschung untersuchen sollte.* Die Standortgebundenheit der Forscher*in wird also nicht im Sinne einer habituellen Positionierung bestimmt, *sondern als topologischer Standort ausgewiesen*, der einzunehmen ebenso notwendig für den Forschungsprozess ist, wie ihn wieder zu verlassen. *Die Ethnograph*in hat sich perspektivisch, räumlich, methodisch, hermeneutisch und emotional weiterzubewegen und einen neuen Standort zu beziehen.* Und auch diesen Standort hat sie nach weiterer Reflexion wieder zu verlassen, um neu aufgeworfenen Fragen nachzugehen. Die Grounded Theory Methodologie (Strauss 1998; Glaser/ Strauss 2010) beschreibt diesen Forschungsprozess als theoretisches Sampling.

4. Was leistet die ethnographische Lektüre?

Das ethnographische Datum, das im Calls #4 von datum&diskurs gesetzt wurde, wurde ethnographisch gelesen (vgl. Kapitel 3). Dabei wurde sich nicht an einem strengen Vorgehen, z.B. die Sichtung des Protokolls entlang einer einzelnen Fragestellung, orientiert, vielmehr aus einer ethnographischen Haltung heraus das *gesamte* Protokoll ethnographisch gelesen und im Sinne der Anleitung wie ethnographische Protokolle zu schreiben sind (vgl. Meier 2021) kritisch diskutiert. Dabei wurde, etwa im Gegensatz zur Rekonstruktion des Dokumentes im Sinne der Dokumentarischen Methode, welche die Standortgebundenheit nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Gütekriterien qualitativer Sozialforschung auszuloten sucht (vgl. Reh et al. 2021), zahlreiche Überlegungen zu weiterführenden Forschungen angestellt und spezifische, auch ethische Probleme ethnographischer Forschung identifiziert. Auch wenn sich die Lektüre des Protokolls durchaus mit dem Befund von Reh et al. deckt, dass der Ethnograph*in „die beobachtete Unterrichtspraxis in verschiedensten Handlungsstrukturen fremd zu sein scheint und eine Reflexion der eigenen Standortgebundenheit sich nicht systematisch in dem Datum ausdrückt“ (ebd., S. 13), so ist auf einen *signifikanten Unterschied* zwischen einer sekundäranalytischen Dokumentarischen Rekonstruktion und einer ethnographischen Lektüre hinzuweisen: *In Perspektive der Rekonstruktion gerät das Protokoll unter der Hand zu einem Prüffall wissenschaftlicher Gütekriterien bzw. als Gegenstand einer kritischen Reflexion der Standort-*

gebundenheit der Autor*in (mit Blick auf eine Professionalisierung ethnographischen und/ oder pädagogischen Habitus). Damit wird eine Perspektive auf das Datum eingenommen, welches sowohl das Datum als auch ihre Autor*in als defizitär²⁰ erscheinen lässt. Obgleich die ethnographische Lektüre mitunter scharfe und vielleicht auch drastische Formulierungen wählt und kritische Fragen stellt und das Protokoll grosso modo vor allem hinsichtlich einer zu geringen Auflösung der Beschreibungen und nicht passförmiger Interpretationen deutlich kritisiert, so geschieht dies vor dem Hintergrund eines anderen Referenzrahmens, nämlich der Normalität dieser Sachverhalte in Kontext eines ethnographischen Erkenntnisprozesses. Eine Ethnograph*in hat nämlich mit einem (!) Beobachtungsprotokoll die Katze material noch nicht im Sack. Das Datum ist nicht belastbar genug für Aussagen darüber, was sich genau im Feld ereignet, aber es ist ein wichtiges Mosaikstück des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses. Dies dokumentiert sich daran, dass die Lektüre von zahlreichen theoretisierenden Mutmaßungen und Fragen durchzogen ist, die als weiterführende Fragestellungen für weitere Beobachtungen an die Ethnograph*in gerichtet werden. Die Fragen sind als Arbeitsaufträge zu verstehen, nämlich das, was nicht beschrieben oder nicht verstanden wurde, zu beschreiben und zu Verstehen zu bringen – das ist das Ziel einer ethnographischen Lektüre. Angesichts der Komplexität einer Unterrichtssituation (oder anderer Situationen) kann der Anspruch allerdings immer nur punktuell eingelöst werden (vgl. Meier-Sternberg 2023), was bedeutet, dass das sich an diese Beobachtung anschließende Protokoll ebenfalls Lücken und Leerstellen aufweist, die erneut zu schließen sind. Es gilt im Sinne einer Fallbestimmung in processu weiterführende Fragen zu stellen (Meier 2016), um das Phänomen im Feld empirisch besser zu begreifen. In diesem Sinne kann Ethnographie - und damit auch ethnographisches Schreiben - nicht als mehr oder weniger korrekte Anwendung einer Methode verstanden werden, die methodisch präzisiert sicher(er) und strukturiert(er) zu einem validen Forschungsergebnis führt, sondern sie ist eben als methodologische Praxis zu begreifen, die sich im Wechselspiel von methodischem Zugriff, Beschreibung (und Verdecken) des Gegenstandes, Reflexion der erzeugten Daten, Generierung neuer Fragestellungen sowie Neujustierung des methodischen Zugriffs vollzieht. Der ethnographische Forschungsprozess orientiert sich dabei am Theoretical Sampling, wie es von der Grounded Theory beschrieben wurde (vgl. Strauss 1998; Glaser/ Strauss 2010).

Diese methodologische Praxis der Ethnographie kann dem diskutierten ethnographischen Protokoll (vgl. 3.2) entnommen werden, insbesondere wenn Beobachtungen auf Interpretationen und diese auf unreflektierte Annahmen und (Alltags)Theorien stoßen. *Das Fremde, Unbekannte und Neue entzieht sich den bekannten Ordnungskategorien (vgl. Zirden 2005); was bedeutet, dass sich im Protokoll die Irritationen des hermeneutischen Verstehensprozesses dokumentieren. Sie zeigen sich beispielsweise, wenn die Ethnograph*in eine Situation anders interpretiert, als sie diese in ihrem*

²⁰ "Ziel des folgenden Kapitels ist es, die habituellen Strukturierungen der*des Forschenden aus dem Material heraus zu erschließen und diese im Anschluss mit Blick auf die Qualitätssicherung empirischer Forschung zu interpretieren und zu diskutieren" (Reh et al. 2021, S. 6). Die Zielstellung, habituelle Strukturierungen zu rekonstruieren und mit Blick auf Qualitätssicherung zu interpretieren, setzt eine Notwendigkeit voraus, nämlich ein problematisches Defizit bearbeiten zu müssen. Dieses Defizit wird in der Ethnograph*in, genauer gesagt in ihrem Habitus verortet.

*Protokoll beschreibt. Wenn Interpretationen einer Sache und die beschriebene Sache auseinander-treten, dann stellt dieses sachlogische Spannungsmoment den Ausgangspunkt für weiterführende Fragen und Theoretisierungen dar. Die Zielsetzung einer ethnographischen Lektüre - durchaus in Übereinstimmung mit der Position von Reh et al. (2021) - besteht darin, das Eigene, also die eigenen (Alltags)Theorien und Haltungen im Sinne eines Erkenntnisprozesses zu überwinden: Nicht das, was die Ethnograph*in (anfänglich) über das Feld denkt, ist relevant, sondern das, was im Feld tatsächlich passiert. Zugleich ist damit eine markante Differenz zu der vorliegenden sekundäranalytischen Rekonstruktion gezogen, denn sie bleibt nicht bei einer „Reflexion der eigenen Standortgebundenheit“ (Reh et al. 2021, S. 13) stehen und fordert zu einem „Bruch mit den eigenen Common-Sense-Theorien“ (ebd.) auf, sondern leitet diesen gezielt im Forschungsprozess durch die Einforderung weiterer Empirie an. Damit reflektiert die ethnographische Lektüre die Ethnograph*in nicht nur in ihrer Standortgebundenheit, sondern weist ihr eine StandortUNgebundenheit zu. Die ethnographische Lektüre im Forschungsprozess fordert ganz konkret von der Forscher*in intellektuelle und methodologische Mobilität ein; sie wird somit als kompetente Person Ihres Forschungs- und Erkenntnisprozesses adressiert.*

Der ethnographischen Forschung geht es wie jeder qualitativen Forschung darum, Theorien durch Empirie zu generieren und diese neuen Theorien den alten, seien es Alltagstheorien oder wissenschaftliche, gegenüberzustellen (vgl. als Beispiel einer ethnographischen Falsifikation: Breidenstein 2006; zum Neuen in der Ethnographie: Meier 2024). Dabei handelt es sich um einen durchaus schwierigen Prozess, da sich die ethnographische Aneignung des Fremden, Unbekannten, Neuen oder wie hier im Protokoll: *des Unliebsamen* als hermeneutisch herausfordernd darstellt, *nicht zuletzt, da sich ein Mitschuldigwerdens an den beobachteten und als problematisch eingeschätzten Situationen ergeben kann* (vgl. Meier 2019). Spuren einer Abwehr des Mitschuldigwerdens an den beobachteten sozialen Situationen zeigen sich im Protokoll vermutlich in Form *sprachlicher Befriedungen*. Damit ist unter anderem gemeint, dass Situationen anders interpretiert als beschrieben werden. Das Andere, das Unliebsame, wird zwar gesehen, aber zugleich auch auf Distanz gebracht durch differente (z.B. sachlogisch falsche) Interpretationen. Der Inhalt wird durch eine neue Rahmung entschärft, ganz nach dem Motto: Ja, es ist passiert, aber auch nicht wirklich.

Ein ethnographisches Protokoll ist ein singuläres Moment eines längeren Forschungsprozesses, nämlich dem eines mühsamen, mitunter emotional belastenden Ringens um die Erfassung einer fremden sozialen Wirklichkeit. Oder um es mit einer Assemblage der oben zitierten Ethnograph*in des Datums #4 selbst zu sagen: „Es ist mir allerdings nicht klar“ (Interpretationsprotokoll 2020, S. 4), woran „es (...) liegt“ (ebd.) und ich bin „mir unsicher“ (ebd.), was überhaupt passiert ist. *Die Suche nach Erkenntnis und Gewissheit dieser, nicht ihre singuläre Dokumentation, bildet sich in einem ethnographischen Protokoll ab. Das ethnographische Protokoll als Mosaikstück gewinnt seine Aussagegewissheit erst durch zahlreiche weitere Protokolle, welche die zunächst unscharfen Eindrücke stützen.* Bekanntlich stellt nicht ein einzelnes Protokoll die Grundlage für eine Ethnographie als wissenschaftliche Publikation dar, sondern *Berge von Protokollen (bzw. ihre Kuratierung).*

5. Plädoyer gegen die Bereitstellung ethnographischer Daten für Sekundäranalysen

Den sekundäranalytischen dokumentarischen Rekonstruktionen des ethnographischen Protokolls von Reh et al. (2021) lässt sich gut folgen, wenn einmal von dem Umstand abgesehen wird, dass ein ethnographisches Protokoll in einer Reihe weiterer Erkenntnisprozesse eingebunden ist und weniger einen Standort im Feld *als ein Moment einer Suchbewegung* abbildet. Mit der Fokussierung auf die „Common-Sense-Theorien“ der Ethnograph*in und der Reflexion auf ihre Standortgebundenheit, also das, was das Material der sekundäranalytischen dokumentarischen Rekonstruktionspraxis methodisch nahelegt, *gerät der ursprüngliche Gegenstand der Forschung aus dem Blick* bzw. wird nebensächlich: die von der Ethnograph*in beobachtete pädagogische Praxis. Die ethnographische Lektüre des Protokolls zeigt hingegen auf, dass die standortgebundene Beschreibung zahlreiche Fragen über die untersuchte Praxis aufwirft, und die sich an die Beobachtung anschließenden weiteren Forschungen sollten genau diesen Fragestellungen nachgehen. *Während die dokumentarische Rekonstruktion die Ethnograph*in und ihren Habitus fokussiert, fokussiert die ethnographische Lektüre die Praktiken des Feldes und hält die Ethnograph*in zu einer methodologischen Annäherung an diese Phänomene an.* Sucht die dokumentarische Rekonstrukteur*in die Ethnograph*in zu verstehen, wie diese die von ihr beobachtete Praxis versteht, so sucht die ethnographische Lesart die Praxis zu verstehen. *Damit ist die Frage aufgeworfen, ob es für rekonstruktive Ansätze überhaupt möglich ist, ethnographische Sekundärdaten anders zu lesen: anders als perspektivische Konstruktionen über das Feld* (und eben nicht als Rekonstruktionen dessen, was im Feld passiert). Das ethnographische Material ist standortbedingt notwendig subjektiv, zudem ungenau und Wirklichkeit abschattend, aber es steht eben nicht für sich allein. *Die ethnographische Lektüre im Forschungsprozess hält zu weiteren Forschungen im Sinne einer Klärung des fremden Phänomens an, die sekundäranalytische dokumentarische Rekonstruktion bleibt bei der Autor*in und ihren Konstruktionsleistungen stehen.* Damit verliert die rekonstruktive Sekundäranalyse den ursprünglichen Forschungsgegenstand, also die Praktiken des Feldes, aus dem Blick. Auch wenn die Rekonstruktion der Standortgebundenheit bedeutsam für den Forschungsprozess ist und sich die ethnographische Lektüre diesbezüglich mit der Perspektive der Dokumentarischen Methode weitgehend deckt, *so kann aus diesen Erkenntnissen kaum etwas gewonnen werden, denn die Forschung hat bereits stattgefunden.* Welchen Wert hat die Rekonstruktion einer Beobachter*inerspektive auf soziale Wirklichkeit, wenn diese Erkenntnisse nicht mehr in den Forschungsprozess einfließen können? Die Sekundäranalyse liest sich wie eine Art akademische Fingerübung, da sie außer einer grundsätzlichen Mahnung zur Reflexivität über die Standortgebundenheit ethnographischer Forschungspraxis und impliziten Hinweis auf die Leistungsfähigkeit der Rekonstruktiven Methode hierfür *nichts Konkretes im Sinne einer Erkenntnis über das Feld beizutragen* scheint. Zugestanden ist, dass *die ethnographische Lektüre als Sekundäranalyse derselben Problematik* unterliegt.

Übereinstimmend mit Reh et al. (2023) ist herauszustellen, dass sich in ethnographischen Protokollen Beobachtungen, Interpretationen und (fehlgehende) Theoretisierungen finden lassen. Diese Ebenen stellen einen ‚wilden Mix‘ des Datenmaterials dar, die auch mit Blick auf kasuistische

Professionalisierungsprozesse hilfreich rekonstruiert und didaktisiert werden können (vgl. ebd., S. 13). *Doch worum geht es bei der Bereitstellung ethnographischer Daten für Sekundäranalysen?* Kann es das Ziel sein, Ethnograph*in hinsichtlich ihrer Beobachtungstätigkeit oder ihres pädagogischen Habitus zu professionalisieren? Offensichtlich nicht, denn die Forschung ist längst abgeschlossen, wenn die Daten den rekonstruktiven Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden. Auch die ethnographische Lektüre eines ethnographischen Protokolls hilft einer Ethnograph*in ex post nichts, da die Autor*in nicht mehr als Forscher*in im Forschungsprozess adressiert werden kann. Hilfreich wäre die ethnographische Lektüre sicherlich *im* Forschungsprozess gewesen; *ex post bleibt aber nicht viel mehr als ein schaler Beigeschmack einer Lehnstuhlbesserwisseri*: Dieses und jenes hätte besser beschrieben, dieses oder jenes hätte besser beobachtet werden können (oder sogar müssen). Ex post erscheint die Arbeit der Ethnograph*in, ja vielleicht sogar sie selbst angesichts ihres Habitus und ihrer Common-Sense-Theorien, als defizitär. Wozu leitet also eine ex post Rekonstruktion anders an, als sich über eine Ethnograph*in zu erheben?

Wenn der Effekt einer Sekundäranalyse eines ethnographischen Datums darin liegen sollte, dass eine Verschiebung weg vom ursprünglichen Gegenstand im Feld hin zu der Ethnograph*in als Person²¹ stattfindet, dann stellen sich zwei Fragen. Erstens: Welchen wissenschaftlichen Erkenntniswert hat eine ex post Rekonstruktion der Standortgebundenheit einer Ethnograph*in zu einem Zeitpunkt X, wo doch der Forschungsprozess vorsieht, dass sich die Standortbestimmung zu einem Zeitpunkt Y verändert (hat). Zweitens: Welches Interesse könnte eine Ethnograph*in daran haben, mühsam erhobene ethnographische Daten für Sekundäranalysen zur Verfügung zu stellen, wenn doch dieser Fall zeigt, *dass sie selbst zum Gegenstand einer rekonstruktiven Sozialforschung werden kann*, bei der sie angesichts der methodologischen Herausforderung sich das Fremde, Neue, Unbekannte und Unliebsame beobachtend und beschreibend anzueignen, wahrscheinlich *nicht gut abschneiden wird?*²² *Warum sollte sich eine Ethnograph*in nach dem vollendeten Forschungsprozess freiwillig zum Gegenstand einer Kritik erheben, die vor dem Hintergrund einer anderen Methodologie (z.B. Dokumentarische Methode) fremde Maßstäbe an die Ethnographie richtet?*

Gedankenexperimentell läge eine ähnliche Schräglage vor, wenn Ethnograph*innen Transkriptionen und Rekonstruktionen von Unterrichtsstunden dokumentarischer und objektiv-hermeneutischer Provenance kritisierten, das Unterrichtstranskriptionen nur in demjenigen Kommunikationskanal gründen, auf „dem mit Abstand am wenigsten [im Unterricht] kommuniziert“ (Meier-Sternberg 2023, S. 230) wird. Tonaufzeichnungen/ Transkripte können eine Unterrichtssituation methodisch nicht wirklich erfassen (vgl. ebd.). Wo dokumentiert sich in den Unterrichtstranskriptionen rekonstruktiver Provenance die Grenze der Methodizität, wo werden die Autor*innen von

²¹ Den Begriff Person verwende ich angesichts des methodischen Zugriffs, den der Autor als sehr weitreichend ansieht: „Die dokumentarische Reflexion ermöglicht die Untersuchung der Standortgebundenheit der*des Verfassers*Verfasserin des Datums #4. Sie eröffnet neue Perspektiven auf die *eigenen habituellen Strukturen* und die eigenen Prägungen bezüglich des *primären Herkunftshabitus*, *Schülerhabitus* und auch der bisherigen *berufsbiographischen Sozialisation*.“ (Reh et al. 2021, S. 11, Hervorh. MMS)

²² Sie könnte es, wenn sie keine ethnographischen Daten, sondern Daten einer (standardisierten) Teilnehmenden Beobachtung produzieren würde.

Transkriptionen dazu angehalten, ihrem Material zu misstrauen und erneut ins Feld zu gehen und die Leerstellen ihrer Protokolle zu füllen? Handelte es sich bei diesen Forschungen nicht gleichfalls um eine *Déformation professionnelle*? Was sagt dieses method(olog)ische Vorgehen über die Standortgebundenheit und Professionalität der Forscher*innen aus, die rekonstruktiv mit Transkripten arbeiten? Wäre es nicht überfällig, dokumentarische und objektiv-hermeneutische Rekonstruktionspraxen ethnographisch zu professionalisieren? – Wem dieser Gedanke abwegig erscheint, mag sich beruhigen: Eine Methodologie sollte nicht am Maßstab einer anderen gemessen werden (vgl. Meier-Sternberg/ Kreische 2024).

Wenn es also unter Bezugnahme auf Lyotard richtig ist, dass nach Meier-Sternberg/ Kreische eine Methodologie nicht am Maßstab einer anderen gemessen werden darf, dann ist noch die *Frage zu stellen, ob eine ethnographische Sekundäranalyse ethnographischer Daten legitim erscheint*. Die ethnographische Lektüre des ethnographischen Protokolls (Kapitel 3) hat gezeigt, dass die Problematisierungen und Fragestellungen des Protokolls die Ethnograph*in adressieren, sei es um das Protokoll durch Gedächtnisleistung zu verbessern oder aber den aufgeworfenen Fragen mittels weiterer Beobachtungen nachzugehen. Bei einem *vollständigen Datensatz* könnte also nachvollzogen werden, ob sich die durchgeführte Forschung innerhalb der Logik einer ethnographischen Lektüre vollzogen hat, also ob die Ethnograph*in den von den Sekundärlektorierenden aufgeworfenen Fragen und Problemstellungen nachgegangen ist. Hier greift wie bei der Dokumentarischen Sekundäranalyse eine Vermessungslogik im Sinne qualitativer Gütekriterien, in der sich die Ethnograph*in zu bewähren hätte. *In dieser Lesart – insbesondere bezüglich der Standortgebundenheit in Relation zu den Beobachtungen und Theoretisierungen – unterscheidet sich die ethnographische Lektüre wenig von den Rekonstruktionen der Dokumentarischen Methode*, wenn man davon absieht, dass die Kritik aus einer ethnographischen Haltung heraus methodisch deutlich weniger abgesichert erfolgt.²³ Eine methodische Beschränkung einer Sekundäranalyse ethnographischer Daten auf eine ethnographische Lektüre stellt somit *keine substantielle Verbesserung* des aufgeworfenen Problems dar.

Die Gefahr, dass eine Ethnograph*in als Forscher*in und Person (Habitus, vgl. Fn. 21) zum Gegenstand einer Sekundäranalyse wird, sei sie rekonstruktiv oder ethnographisch, ist groß. Dieser Umstand dürfte jeder Ethnograph*in, die auch nur halbwegs mit ethnographischer Methodologie vertraut ist (vgl. Kapitel 2), bewusst sein. Was wäre also zu erwarten, wenn die Bereitschaft zu einer Sekundäranalyse ethnographischer Daten erzwungen wird, beispielsweise indem Forschungsprojekte nur noch dann bewilligt werden, wenn die erhobenen Daten für Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden? Vermutlich werden dann entweder keine ethnographischen Daten mehr er-

²³ Dass die ethnographische Methode methodisch hier *quick and dirty* verfährt, ist aus zwei Gründen wissenschaftlich legitim. Erstens werden keine gesicherten Ist-Aussagen über einen Sachverhalt angestrebt, vielmehr gilt es weiterführende Fragen zu stellen. Zweitens wird im Gegensatz zu den Rekonstruktiven Methoden, die mit hohem Zeit- und Arbeitsaufwand operieren, das gesamte Datenmaterial bestmöglich zeitnah im laufenden Forschungsprozess zum Gegenstand der Analyse erhoben. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass der Verlust an Genauigkeit am Detail über die Erfassung der Fläche der Phänomene kompensiert wird.

zeugt (sondern befriedete Daten einer mehr oder weniger standardisierten Teilnehmenden Beobachtung, z.B. Unterrichtstranskriptionen), oder es werden unter der Hand Kladden geführt, in denen diejenigen Dinge festgehalten werden, die man besser nicht veröffentlicht wissen will – und das kann eine Menge sein. Die Selektion von Daten in öffentliche und geheime läuft allerdings der Logik einer Sekundäranalyse zuwider: Soll die Rekonstruktionen nur an einem halben Phänomen vollzogen werden?

In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere Eigenart ethnographischer Forschung hinzuweisen. Da im Kern des Forschungsprozesses die Aneignung des Fremden, Unvertrauten und Neuen steht, welche ex ante, also zu Beginn der Forschung, nicht bekannt sind, werden sich *Forschungsperspektiven notwendigerweise verschieben*. Die Begründung, mit der man Zugang zum Feld bekommen hat, muss nicht demjenigen Erkenntnisinteresse entsprechen, das sich später als zentral für den Forschungsprozess herausstellen wird. *Damit sind weitere forschungsethische Probleme aufgeworfen, etwa, was eine Ethnograph*in wissen darf, um das Feld besser zu verstehen, und worüber sie schreiben darf*. Würde sie alles in den ethnographischen Protokollen dokumentieren, was sie als Kontextwissen im Laufe ihrer mitunter langen Feldaufenthalte notwendigerweise unter dem Siegel der Verschwiegenheit erfährt und würde sie diese Daten anderen zur Verfügung stellen, würde sie gegenüber dem Feld einen massiven Vertrauensbruch begehen und sich zudem forschungsethische Probleme einhandeln. Letztlich hat es nämlich die Ethnograph*in zu verantworten, wie sie im Feld handelt, ob und wie sie interveniert und welche Informationen sie in welcher Weise – gerade auch mit Blick auf Schutz des Feldes – veröffentlicht. *Eine Sekundäranalytiker*in ist hingegen freigestellt von diesen sehr konkreten forschungsethischen Problemen. Im Grunde kann sie mit den Daten machen was sie will, solange sie diese wissenschaftlich ‚sauber‘ zitiert. Für eine Sekundäranalytikerin gibt es keinen ethischen Filter, der in konkreter Verantwortung und persönlicher Haftung dem Feld gegenüber gründet*.

Solange also die Gefahr nicht gebannt ist, dass sich erstens der Gegenstand der Forschung im Kontext einer Sekundäranalyse unter der Hand verschiebt und sich dabei auf die Ethnograph*in als Forscher*in und Person richtet, und solange zweitens das Problem einer fehlenden Verantwortungsübernahme gegenüber dem Feld seitens einer Sekundäranalytiker*in besteht, und drittens zudem der Nutzen einer Sekundäranalyse mit Blick auf den ursprünglich interessierenden Gegenstand fraglich erscheint, *sollten ethnographische Daten einer Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung für Sekundäranalysen nicht zur Verfügung gestellt werden*. Vielmehr gilt es die Gefahr nicht intendierter Nebenfolgen abzuwehren, die mit einer Bereitstellung erheblich erscheinen. Die Nichtbereitstellung der Daten ist die einfachste Lösung für die hier skizzierten methodologischen und ethischen Problemstellungen; *es bleibt zu hoffen, dass noch andere Lösungen gefunden werden können*.

6. Literatur

Amann, Klaus/ Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Stefan Hirschauer,

- Klaus Amann (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–52.
- Anderson, Nels (1923): *The hobo. The sociology of the homeless man*, Chicago: University of Chicago Press.
- Barad, Karen (2023): *Agentieller Realismus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bollig, Sabine/ Schulz, Marc (2019). Ethnografie, in: Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt, Darius Zifonun (Hrsg.): *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–43.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: Verlag der Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stefan (2002): "Endlich fokussiert? Weder ‚Ethno‘ noch ‚Graphie‘": Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie“, in: *Sozialer Sinn*, 3(2002), S. 125–128.
<https://doi.org/10.1515/sosi-2002-0106>
- Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stefan/ Kalthoff, Herbert/ Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, Wien: UTB.
- Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichalt-rigenkultur*, Weinheim: Juventa.
- Bude, Heinz (2008): Das „Serendipity Pattern“. Eine Erläuterung am Beispiel des Exklusionsbegriffs, in: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, Gesa Lindemann (Hrsg.): *Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 260-278.
- Budde, Jürgen/ Reißler, Georg/ Meier-Sternberg, Michael/ Wischmann, Anke (Hrsg.) (2024): *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bühler-Niederberger, Doris. (2010): Die Beobachtung der EthnographInnen – kommentierende Notizen, in: Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos, Stefan Köngeter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“ Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dellwing, Michael/ Prus, Robert (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*, Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2015): Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten. Bonn.
- Eckermann, Torsten/ Meier, Michael (2019): Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen - oder dem Anspruch ethnographischer Forschung diese zu erfassen, in: Florian Hartnack (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-137.
- Eckermann, Torsten/ Meier, Michael (2020): Die Illusion der Kompensation? Didaktische Differenzierung als (Re-)Produktionsmechanismus von Bildungsungleichheit im Grundschulunterricht, in: Nina Skorsetz, Marina Bonanati, Diemut Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung* Springer VS, Wiesbaden, S. S. 132-143. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_20
- Fuchs, Martin/ Berg, Eberhard (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation, in: dies. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-108.
- Girtler, Roland (2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau.
- Girtler, Roland (2002): *Die feinen Leute. Von der vornehmen Art, durchs Leben zu gehen*. Wien: Böhlau.
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Goffman, Erving (1996): Über Feldarbeit, in: Hubert Knoblauch (Hrsg.): *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft*, Konstanz: UVK, S. 261-269.
- Goffman, Erving (1986 [1967]): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2003 [1959]): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München: Piper.
- Goffman, Erving (2009 [1963]): *Interaktion im öffentlichen Raum*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Hirschauer, Stefan (1999): Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhl-fahrt, in: *Soziale Welt*, 50. Jahrg., H. 3 (1999), S. 221-245.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie, in: *Sozialer Sinn*, 1(2001), S. 123-141.
- Hossfelder, Sabine (2018): *Das hässliche Universum. Warum unsere Suche nach Schönheit die Physik in die Sackgasse führt*, Frankfurt a. M.: S. Fischer-Verlag.
- Hummrich, Merle/ Meier, Michael (2018): Ethnographie trifft Objektive Hermeneutik. Ein Methodenvergleich am Beispiel eines jugendlichen Raumanewignungsprozesses, in: Maud Hitzge (Hrsg.): *Seen from different perspectives. Interdisziplinäre Videoanalyse: Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln*, Opladen: Budrich, S. 105-134.
- Lyotard, Jean-François (1989): *Der Widerstreit*. München: Supplemente.
- Malinowski, Bronisław (1979 [1922]): *Argonauten des westlichen Pazifik*, Frankfurt am Main: Syndikat.

- Meier, M. (2015a). Ethnographie als Profession, in: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, 63/64. Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Meier, Michael (2015b): Greta oder über die Praktiken des Schulerfolgs, in: Karin Bräu, Christine Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 65–78.
- Meier, Michael (2016): „Was ist der Fall?“ in der Schulpädagogik oder über das Serendipity pattern als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante, in: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen, Michael Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*, Wiesbaden: Springer VS, S. 123–154.
- Meier, Michael (2019). Spannungsfelder ethnographischer (Schul- und Unterrichts-)Forschung, in: Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt, Darius Zifonun (Hrsg.): *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 46–66.
- Meier, Michael (2020): Ethnographie und Längsschnittdesign, in: Sven Thiersch (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung - Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*, Opladen: Budrich Verlag, S. 163-180.
- Meier, Michael (2021): Ethnographische (Beobachtungs-)Protokolle schreiben. Eine Anleitung und zwölf Übungen. Graues Papier. Europa-Universität Flensburg: Flensburg. S. 1-42. Available from: https://www.researchgate.net/publication/354339095_Ethnographische_Beobachtungs-Protokolle_schreiben_Eine_Anleitung_und_zwölf_Ubungen [accessed Mar 04 2024].
- Meier, Michael/ Eckermann, Torsten (2022): Teilnehmende Beobachtung von Schüler*innen, in: Hedda Bennewitz, Heike de Boer, Sven Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*, Paderborn: Brill/Schöningh-Fink/utb, S. 144-149
- Meier, Michael/ Kreische, Tina (2021): Wie Schulpraxis professionell reflektieren? Überlegungen zu einem Reflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N. B., in: *datum&diskurs* #1 (Sep. 2021), S. 1–33.
- Meier-Sternberg, Michael (2023): Jugendkultur in der Unterrichtssituation rekonstruieren oder methodologische Reflexionen fundamentaler Problemstellungen rekonstruktiver Unterrichtsforschung, in: Anna Schnitzer, Andrea Bosen, Christine Freytag, Gudrun Meister, Anna Roch, Susanne Siebholz, Tanya Tyagunova. (Hrsg.): *Schulische Praktiken unter Beobachtung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 227-243.
- Meier-Sternberg, Michael (2024): Das Neue in der Schulethnographie, in: Jürgen Budde, Georg Rießler, Michael Meier-Sternberg und Anke Wischmann (Hrsg.): *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 85–98.
- Meier-Sternberg, Michael/ Kreische, Tina (2024): Zur Abwehr von Neuem. Exemplarisch rekonstruiert an Kabels (2001) Replik auf Meier und Kreische (2021), in: *datum&diskurs* #1 (Mai 2024), S. 1-35.
- Rademacher, Sandra/ Wernet, Andreas (2015): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung, in: Sandra Rademacher, Andreas Wernet (Hrsg.): *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist*, Wiesbaden: Springer VS., S. 139-165.
- Reh, Anna, Brandhorst, André und Proskawetz, Franziska (2021): Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung: Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der eigenen Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung, in *datum&diskurs* #4, (Feb. 2022), S. 1–16. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27201/pdf/datum_diskurs_2021_4_Reh_Brandhorst_Proskawetz_Dokumentarische_Interpretation.pdf
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde, in: Arvid Brodersen(Hrsg.): *Alfred Schütz. Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*, Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 53-69.
- Strauss, Anselm L. (1988): Grundlagen qualitativer Sozialforschung [2. Aufl.]. Paderborn: Fink/UTB.
- Vermeulen, Hendrik Frederik (2008): *Early history of ethnography and ethnology in the German enlightenment : anthropological discourse in Europe and Asia, 1710-1808*, Doctoral thesis, Leiden: University of Leiden. Download: <https://hdl.handle.net/1887/13256> (29.4.2024)
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Topographie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Whyte, William F. (1996 [1943]): *Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Zirten, Sylvia (2005): *Theorie des Neuen. Konstruktion einer ungeschriebenen Theorie Adornos*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Datum

Bräu, Karin/ Akbaba, Yaliz: *Feldprotokoll Inklusion*. PDF-Dokument (1 Datei), 7 Seiten, 2020, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3726>

Autor

Michael Meier-Sternberg, Dr. phil., Akademischer Rat am Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg, Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Methodologie, Ethnographie, Schulerfolg, Heterogenität und soziale Ungleichheit, Kasuistik.

michael.meier@uni-flensburg.de