

Gerold Scholz

## Grenzen der ethnographischen Forschung

Ich bin auf Grenzen ethnographischen Forschens gestoßen, als ich mich mit der Frage beschäftigte, ob es einen grundlegenden Unterschied macht, ob man Kinder auf einem Spielplatz oder in einer Schule beobachtet. Welche Bedeutung hat die Institution Schule für die Beobachtung und was heißt dies für die Methode der teilnehmenden Beobachtung?

Gertrud Beck und ich haben zwischen 1989 und 1993 in der Schule beobachtet und wir haben damals wie heute diese Beobachtungen als teilnehmende Beobachtung verstanden (Beck/Scholz 1995a). Ich habe die Absicht mit den heute Erwachsenen sprechen, die wir als Schüler beobachtet haben, weil es eine offene Frage gibt. Von den damaligen Schülern wechselten drei auf das Gymnasium. Einer war der Sohn eines Kaufmannes, die beiden anderen waren Kinder von Lehrern. Dies folgt dem üblichen Muster der Schule als Mittelschichtinstitution.

Nun kam bei einem ersten Treffen mit den ehemaligen Schülern der Eindruck auf, dass bei genauerem Nachfragen die Situation differenzierter sein mag. Dennoch stellt sich die Frage, wie ein offener Unterricht zu einem gleichen oder ähnlichen Ergebnis der schulischen Selektion geführt hat wie der übliche lehrerzentrierte Frontalunterricht.

Ein anderes Beispiel für mögliche Grenzen der Feldforschung ist die Studie von Ingrid Kellermann "Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schuleingangsphase. Eine ethnographische Studie".

Unter der Überschrift "Die performative In-Szenierung der Einschulungsfeier" schreibt sie: "Die Schultüte ist ein Symbol des Einschulungsrituals, das innerhalb des formellen Rahmens der Aufnahme des Kindes durch die Schule keine Beachtung findet. Als rituelles Symbol ist sie der Institution der Familie zuzuordnen..." (Kellermann 2008: 69).

Das ist eindeutig nicht zutreffend - wahrscheinlich nicht einmal für die konkrete Schule, die Kellermann beobachtet hat. Es ist wohl ihr theoretisch motivierter Blick auf Performanz statt auf Struktur, der zu diesem blinden Fleck geführt hat. Heike Deckert-Peaceman und ich haben die Bedeutung der Schultüte für die Schulkarriere des Kindes herausgearbeitet. (Deckert-Peaceman/Scholz 2013) Die Schultüte hat in Deutschland primär eine Bedeutung in der Schule und nicht nur in der Familie.

Nun ist es nicht so, dass sich Kellermann nicht mit gesellschaftlichen Fragen beschäftigt, also etwa mit der Leistungsorientierung der Schule oder mit Luhmanns Verständnis von Selektionsentscheidungen. Aber das wird nicht auf die eigene Beobachtung bezogen. Sonst hätte sie kaum schreiben können:

"Schulische Normen der Bewertung orientieren sich dabei ausschließlich an der unterrichtsrelevanten Leistung, d.h. zum Beispiel, dass die musische Begabung eines Kindes keine Bedeutung für den Mathematikunterricht hat" (a.a.O.: 24).

Nun kann man sagen, die Tatsache, dass diese Behauptung unzutreffend ist, hätte man auch durch teilnehmende Beobachtung erfahren können.

Es gibt also mindestens zwei Probleme. Das eine lässt sich als Frage der Qualität teilnehmender Beobachtung beschreiben. Die mangelnde Berücksichtigung der eigenen Zuschreibungen, das Problem von Nähe und Distanz ist in der Literatur weitgehend diskutiert. Weniger diskutiert wird, dass auch Mikrostudien die Existenz einer allgemeinen Rahmentheorie voraussetzen und dass es notwendig ist, das eigene Theoriekonzept zu reflektieren. Wenn man dies einfordert, so bleibt man immer noch im Rahmen ethnographischer Methodologie. Gleiches gilt, wenn man einem bestimmten Konzept von Triangulation folgt, also die eigenen Beobachtungen ergänzt durch Dokumente, Filme oder Interviews. Triangulation mag problematisch sein, aber auch sinnvoll. Aber es löst das Problem nicht, um das es hier geht.

Es ist das Problem einer notwendigen Kontextualisierung ethnographisch erhobener Daten.

Dem unterliegt die folgende These. Sie lautet: Es gibt Bedingungen, die das, was man beobachten kann, zumindest mitbestimmen, die sich durch Beobachtung aber nicht erschließen lassen.

Wenn dies zutrifft, so stellt sich die Frage, wie man von diesen Bedingungen erfahren kann und wie man das, was man da erfährt, mit den Beobachtungen in Beziehung setzen kann.

Wenn man fragt, wonach eine ethnographische Studie forscht, so lässt sich als eine Antwort geben: nach der Kultur. Und dies meint, nach der Kultur des Umgangs mit Bedingungen, seien sie natürlich gegeben oder anthropologisch oder im weitesten Sinne gesellschaftlich. Aus dieser Perspektive fragt die Ethnographie etwa im Unterschied zur Soziologie nicht nach gesellschaftlichen Regeln, sondern nach dem realen und dem symbolischen Umgang mit diesen Regeln. Oder in einer anderen Formulierung: Welche Bedeutung diese Regeln für die Menschen im Umgang miteinander haben.

Wer als teilnehmender Beobachter ethnographisch in einem Feld forscht, interessiert sich für die Kultur der Menschen, mit denen er eine Zeit lang zusammen lebt. Mit "Kultur" ist hier ein Ensemble an Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen gemeint, mit denen Bedeutungen konstruiert werden, indem man - auf vorhandene Deutungen gestützt - gemeinsame Orientierungen

aushandelt. Bedeutungen setzen etwas voraus, was sich bedeuten lässt. Der ethnographische Ansatz erfasst das, worauf sich die Deutungen beziehen, notwendig immer nur in Form ihrer Deutungen.

Damit lässt sich die Frage präzisieren: Gibt es gesellschaftliche Regeln, die die Kommunikation und Interaktion von Menschen bestimmen oder mitbestimmen, die ein teilnehmender Beobachter nur dann erfährt, wenn er sie von außen an die von ihm beobachtete Kommunikation und Interaktion heranträgt? Und zwar deshalb, weil die kommunizierenden Menschen sich zwar mit den Bedingungen beschäftigen, aber ohne dies zu wissen. Wie Fische, die wohl am wenigstens etwas darüber sagen können, was es heißt, im Wasser zu leben.

Die Methode der "Befremdung", sei es durch Besuch einer anderen Kultur oder sei es durch Einnahme eines bestimmten Habitus in der eigenen Kultur, wäre, um im Bild zu bleiben, der Wechsel von einem Gewässer in ein anderes. Und nicht: vom Land ins Wasser.

Die Ethnologie hat einige Aspekte dieser Frage diskutiert. Aufgearbeitet wurde, dass fast alle Kulturen nie isoliert voneinander lebten, sondern im allgemeinen einen intensiven Austausch mit ihrer Umgebung hatten und deshalb nicht zum ersten Mal Fremde zu Gesicht bekamen, wenn der Ethnologe eintraf. Ebenso aufgearbeitet worden ist von der kritischen Ethnologie die Tatsache, dass die Völkerkundler zwar kostenlos mit auf den Schiffen der Kaufleute, Pfarrer und Soldaten fahren dürften, aber eben nicht umsonst. Dass ihr Wissen dazu betragen sollte, die eroberten Völker besser auszubeuten und geschickter zu unterdrücken. Ganz allgemein wurde der Versuch unternommen, die Verstricktheit der eigenen Wissenschaft in gesellschafts- und machtpolitische Fragen zu analysieren.

Aufgearbeitet worden ist die Verstricktheit des Kulturbegriffes, der ja auch immer ein Kampfbegriff war in dem Sinne, dass die einen die Kultur hatten, die den anderen angeblich fehlte.

Die Einbindung der eigenen Forschung in Politik und Machtfragen ist - wie gesagt - in der Ethnologie durchaus Thema.

Dies kann man für die ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft meiner Kenntnis nach so nicht sagen. Es gibt zum Beispiel nur wenige Hinweise auf die Tatsache, dass die Konstruktion des kompetenten Kindes von Beginn an ambivalent war. Sie machte Kinder zu Akteuren und entlastete damit die Erwachsenen und, was heute eher sichtbar wird, machte Kinder zu Organisatoren ihrer eigenen Optimierung als Humankapital. Nur wenig diskutiert wurde und wird der Zusammenhang zwischen intensiver Kenntnis der Kinder, die durch teilnehmende Beobachtung hergestellt wird, und dessen Missbrauch zu Herrschaftszwecken. Eine Ausnahme war Friedrich Thiemann:

"Ich finde in der Kinderforschung ein Interesse an der Thematisierung von Dunkelbereichen sich ausbreiten. Die Neugier dringt in das gesellschaftliche Unterleben ein und zerrt die Kritzelsprüche auf den Schulbänken und die Wandverse auf den Schultoiletten in den öffentlichen Diskurs. Ich finde in den Schulen, die das Kinderleben über eine lange Zeit und ausgedehnt regeln, Anzeichen eines größer werdenden Interesses an Selbstthematisierung. Schüler werden aufgefordert, ihre noch versteckte Wut und die Angst, die noch immer tabuisierten Lüste im Namen einer neuen Humanität mitzuteilen und bearbeitbar zu machen" (Thiemann 1989: 11).

Von Friedrich Thiemann ist mir der Satz in Erinnerung: "Liebe Kinder, wenn ihr einen Kindheitsforscher seht, so lauft schnell weg."

Vielleicht ist die Aufforderung übertrieben, aber man wird schon fragen müssen, wem das Wissen dient, das man als Wissenschaftler erarbeitet. Ich meine damit weniger die Frage, wer die meiste Forschung bezahlt - das ist die Wirtschaft und das Militär, weit vor der öffentlichen Hand - sondern die Tatsache, dass Kindheitsbilder nicht losgelöst von gesellschaftlichen Umständen gesehen werden können.

Wenn man also nicht möchte, dass die Kinder vor einem wegläufen, so wird man sich als Forscher der Ambivalenz seiner Ergebnisse versichern müssen - sie können der Verbesserung des Lebens von Kindern dienen, aber auch der Verschlechterung. Dies verlangt eine Positionierung.

Um es noch einmal an einem anderen Beispiel zu sagen.

In dem Buch "Lernen und Freiheit" kommentiert der Autor George Dennison den folgenden Text als "herzlose Technokratie":

"Was wir vorschlagen würden ..ist, daß wir noch mehr darüber in Erfahrung bringen sollten, wie Kinder lernen, und wie verschiedene Kinder auf verschiedene Weise lernen. Wenn wir genügend Erfahrungen gesammelt haben, wird es vielleicht möglich sein, eine bessere Übereinstimmung zwischen den Zielen des Lehrplans und den Vorstellungen der Schüler herzustellen; und sicherlich eine bessere Übereinstimmung zwischen dem Bewertungssystem und den Wertvorstellungen der Schüler" (Dennison 1971: 27).

Für Dennison ist diese Auffassung herzlos, weil von den Kindern nur das interessiert, was sie als Schüler berechenbar und steuerbar macht. Herzlos meint: Allein nach jenen Mitteln und Methoden zu suchen, die eine optimale Beeinflussung von Kindern ermöglichen.

Die bisher angeführten Aspekte lassen sich innerhalb der Methode teilnehmender Beobachtung reflektieren. Man hätte als teilnehmender Beobachter einer solchen Äußerung durchaus über den darin enthaltenen

Widerspruch stolpern können und damit zu dem gleichen Ergebnis kommen wie Dennison.

Um aber auf den Widerspruch aufmerksam werden zu können benötigt man wohl ein Wissen, dass sich nicht aus der Teilnahme am Feld ergibt.

Ich zitiere im Folgenden nun aus einem Beitrag aus dem englischsprachigen Buch über Martha Muchow:

„Wenn man der Frage nachgeht, wie Kinder diese Welt insgesamt - und hier im besonderen die Schule - leben, erleben und umleben, so fragt man nach der Kultur der Kinder. Kultur steht hier einerseits als Kontext, in dem Kinder handeln. Entscheidender aber ist, dass Kultur hier einen Kontext bildet, ohne den die Handlungen des Kindes als Handlungen eines Kindes nicht beschreibbar wären. Beobachtet wird dabei immer nie allein eine Situation sondern immer eine Abfolge von Situationen, also ein Prozess. Die Beobachtung dieses Prozesses, so die These, bietet für den beobachtenden Forscher die Voraussetzung dafür, versuchen zu können, den Sinn des Deutungsprozesses der Kindergruppe zu rekonstruieren. Damit ist nicht gemeint, dass der Forscher aus der Perspektive von Kindern heraus rekonstruiert. Vielmehr konstruiert er eine Perspektive von Kindern als Differenz zu anderen Perspektiven. Mit dieser Perspektive gerät auch der pädagogische Raum, die Schule als Institution, in das Blickfeld und zwar insoweit sie den Horizont der Kinder bildet. Konkurrenz um Anerkennung etwa oder der Einsatz von Belohnungssystemen gehört zu den ersten Erfahrungen von Kindern in Institutionen. Dies lässt sich bis in Körperbewegungen von Kindern hinein verfolgen. Ebenso wissen Kinder, dass es in der Schule um Beurteilungen und um Noten geht. Auch dies lässt sich daran beobachten, was sie sagen und tun. Und schließlich kommen bei teilnehmender Beobachtung auch die Versuche der Kinder in den Blick, die erwachsenen Belohnungssysteme zu unterlaufen oder umzudefinieren, kurz; der Eigensinn von Kindern.

Was sich durch teilnehmende Beobachtung allerdings nicht erschließen kann ist die Funktion der Institution Schule für die Gesellschaft. Deshalb bedarf es einer eigenen Analyse der Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft bzw. Schule und Kultur.“ (Scholz 2015 - deutsche Fassung)

Dazu ein Beispiel.

"13.9.1991. Am Tag nach dem Elternabend redet der Mathelehrer im Kreis mit den Kindern über Noten. Özgül: "Wenn man immer 6er, 5er, 4er hat, dann bleibt man sitzen." Hannes: "Warum bleibt man sitzen, warum nicht eine Klasse wiederholen?" Lehrer: Ich hab' aber gemerkt, daß einige von euch gerne Noten hätten, warum eigentlich?" Markus: "Weil ich von meiner Mutti 5 Mark kriege". Ayse: "Wenn ich Noten kriege, krieg ich immer von meinem Vater Gold oder sonst was." Lehrer: "Wenn du ein anderes Zeugnis hast, dann nicht?" Ayse: "Nee!" Frank: "Ich find's besser mit Noten." Lehrer: "Sag mal warum? Warum

findest du es besser, wenn da steht 3 oder 2, statt, daß du im Rechnen gut bist." Frank: "Da müßt ihr nicht so viel schreiben." Lehrer: "Das ist doch nicht dein Grund?!" Özgül: "Weil man dann gucken kann, ob man gut in der Schule oder schlecht ist." Lehrer: "Woran siehst du das?" Özgül: "Wenn ich eine 2 kriege, bin ich nur halb so gut". Ein Kind dazwischen: "Nee, bei einer 3". Özgül weiter: "Wenn ich eine 1 kriege, weiß ich, daß ich gut bin. Wenn ich eine 6 kriege ...". Ein Kind dazwischen: "Ne 2 plus ist am besten". (Beck/Scholz 1995 b: 73)

Nach einer Viertelstunde bricht der Lehrer die Diskussion ab. Es ist auch inzwischen ziemlich unruhig."

Und die Interpretation:

"Von den Anfangssätzen abgesehen, die wohl eher ein Stück Anpassung an das sind, was der Lehrer vermutlich hören will, sprechen sich die meisten Kinder (zumindest die, die gesprochen haben) für Noten aus. Die Gründe dafür sind unterschiedlich und recht komplex. Noten sind Statussymbole. Benjamin benennt am deutlichsten, daß Noten im herkömmlichen Verständnis noch immer zur Schule dazu gehören und daß die Kinder das Gefühl haben, erst "richtige Schulkinder" zu sein, wenn es Noten gibt. Größer werden, heißt benotet werden, scheint er zu denken, ein für ein körperlich kleines, aber leistungsstarkes Kind durchaus naheliegender Gedanke. Bei vielen anderen Kindern steht im Hintergrund die Befürchtung, nicht genau zu wissen, wo man steht, die Unsicherheit, was einem durch die allmächtigen Erwachsenen widerfahren kann. Die Angst vor dem Sitzenbleiben scheint bei einigen immer latent vorhanden. Inwieweit diese Angst durch Noten verstärkt wird oder inwieweit man von Noten größere Klarheit über die Situation erwartet, bleibt offen, aber man kann davon ausgehen, daß die Kinder nicht meinen: Ich will Noten haben, sondern: Ich will gute Noten haben. Hinzu kommt, daß einigen Kindern die Bedeutung der Noten gar nicht wirklich klar ist (eine "2 plus" ist am besten, wiederholen ist nicht gleich sitzenbleiben, eine 1 ist gut,...). Am deutlichsten spricht aus allen Aussagen der Wunsch "gut" zu sein, Erfolg zu haben, anerkannt zu werden (vgl. Özgüls Aussage, daß eine 2 nur halb so gut ist). Insgesamt haben vor allem die Kinder gesprochen, die sich von Noten eine neue Aufwertung versprechen, von den anderen, die von Noten eher eine negative Erfahrung zu befürchten haben, war in dieser Diskussion nichts zu hören. Klar ist außerdem, daß Ziffernnoten nicht als Symbole verstanden werden, sondern als Materie, die sich tauschen läßt. Die Prämien, die man für die Zeugnisse erhält, werden am häufigsten als Begründung für den Wunsch nach Noten genannt" (a.a.O.:74).

Ich halte diese Interpretation nach wie vor für zutreffend. Meine These ist allerdings, dass sich aus der Beobachtung die Frage, warum Kinder Noten haben möchten, nicht beantworten lässt.

Sagen lässt sich, dass durch die Noten Anerkennung gesucht wird. Warum dies aber gerade durch Noten geschieht, ist Bedingungen geschuldet, die der Schule vorgelagert sind. Sie betreffen das Verhältnis von Schule und Gesellschaft. Und das bedeutet, dass sie sich nur einer historisch-politischen Analyse erschließen. Warum die Notengebung, ganz gleich in welcher Weise, sei es als Ziffernoten, Verbalbeurteilung, Unterscheidung nach Kompetenzstufen etc. für die Schule zentral zu sein scheint, erschließt sich m.E. erst dann, wenn man sich vor Augen führt, dass die Durchsetzung der Schulpflicht mit dem Ende der Feudalgesellschaft korrespondiert. Eine bürgerliche Gesellschaft kann ihr Interesse, den eigenen gesellschaftlichen Status für die Kinder zu sichern nicht mehr, wie der Adel, mit der Abstammung begründen ohne sich selbst fundamental zu widersprechen. Sie kann es nur mit einem Leistungsbegriff und dem Versuch, unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle dafür zu sorgen, dass nicht wirklich nach Leistung selektiert wird.

Die Schule erfüllt hier für die Gesellschaft eine offenbar nicht hintergehbare Funktion. Für das Bürgertum organisiert die Schule die Abgrenzung nach oben und vor allem nach unten. Und zwar durch einen Leistungsbegriff, der scheinbar für alle die gleichen Anforderungen stellt. Wenn die bürgerliche Gesellschaft ein Mensch wäre, so könnte man vielleicht von einer Lebenslüge sprechen.

Bemerkbar davon ist bei einer Beobachtung in der Schule die durch diesen Widerspruch zwischen Anspruch und Realität verursachte Aufregung und Angst. Wodurch sie allerdings verursacht ist, lässt sich in der Schule selbst nicht erfahren.

Herbert Renz-Polster macht in seinem Buch "Die Kindheit ist unantastbar" deutlich, dass das Konzept für den Umgang mit Kleinkindern sich seit dem Jahre 2000 durchgehend verändert hat und dass diese Veränderung im Kern ökonomisch begründet ist. (Renz-Polster 2014) Genauer, dass diese Veränderung von Institutionen durchgesetzt wurden, die Kapitalinteressen global agierender Konzerne vertreten. So u.a. die OECD, Stiftungen, wie Bertelsmann Stiftung, Unternehmensberatungsfirmen wie McKinsey oder Lobbygruppen wie die "Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft". Wer fragt, warum der Kindergarten verschult wurde oder immer mehr Menschen glauben, dass Bildung im Kindergarten beginne, stößt auf ein modernes Phänomen. Nicht demokratisch legitimierte Organisationen sind propagandistisch aktiv. Sie diagnostizieren ein Problem, benennen dann die Lösung, organisieren mit wissenschaftlichen Methoden die Eroberung der Köpfe, bedienen sich, immer willfährig vorhandenen Wissenschaftlern, und machen dann eine Umfrage, die ihnen bestätigt, dass die Menschen wollen, was sie aus Sicht der Interessengruppe tun sollen.

Wenn zutrifft, was Renz-Polster schreibt, nämlich: "Die Globalisierung bestimmt unser Bild vom Kind, wenn auch mit ganz anderen Inhalten, in demselben Maß, wie Nationalismus und Militarismus das zur Zeit der vorletzten Jahrhundertwende getan haben" (Renz-Polster 2014: 62), dann wird man sich, um Kinder zu verstehen, mit der Globalisierung beschäftigen müssen und dennoch Kinder in Schulen, Kindergarten oder auf der Straße beobachten.

## **Literatur**

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995a): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, Cornelsen/Scriptor.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995b): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt.
- Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2013): Inszenierung eines Ortswechsels. Über den zurechtgestellten Körper des Kindes am Schulanfang. In: Westphal, Kristin/Jörissen, Benjamin (Hrsg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 132-159.
- Dennison, George (1971): Lernen in Freiheit. Aus der Praxis der First Street School. Frankfurt: März
- Hirschauer, Stefan & Amman, Klaus (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In dies. (Hrsg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie (S. 7-52). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Renz-Polster, Herbert (2014): Die Kindheit ist unantastbar. Warum Eltern ihr Recht auf Erziehung zurückfordern müssen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Scholz, Gerold (2015): Children in Classroom. In: Mey, Günter/Günther, Hartmut (Hrsg.): The Life Space of the Urban Child. Perspectives on Martha Muchow's Classic Study. Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, S. 265-280.
- Thiemann, Friedrich (1989): Kontrolle rund um die Uhr. Kindheit wird zu einem Terrain das ständig überwacht wird. In: enfant t. Zeitschrift für Kindheit, Nr. 10.

