

schungsprozesse typische Krisenmomente konsequent und systematisch offengelegt und kritisch reflektiert werden. Der Kerngegenstand des Bandes wird auf diese Weise nicht nur oberflächlich bedient, sondern plastisch nachvollziehbar eingeholt. Die im Vorwort durch Rolf-Torsten Kramer im Anschluss an Oevermann aufgeworfene Figur des innovativen Potentials der (methodisch-methodologischen) Krise (S. 4), wird auf diese Weise sukzessive ausgefaltet und fruchtbar gemacht. Die in den einzelnen Beiträgen entwickelten Modi des Umgangs präsentieren sich dabei aber nicht – und darin liegt eine weitere Stärke des Bandes – als Vorschläge zur Standardisierung von ‚Störungsbehebungen‘ und Anleitung zur ‚Krisenbewältigung‘, sondern letztlich als ein Tableau konkreter Anregungen, die ihrerseits als Anknüpfungspunkte für weiterführende Entwicklungen dienen können.

Kritisch wäre die vergleichsweise starke Konzentration auf Text- und Beobachtungsdaten anzumerken. Beiträge, die ikonische Daten in den Blick nehmen, sind rar gesät, andere Datenformate (z.B. videographische) finden keine Berücksichtigung. Dennoch handelt es sich in der Gesamtschau um einen wertvollen Beitrag zur aktuellen methodologischen Debatte, der das komplexe Spannungsfeld zwischen Methodologie und Forschungspraxis systematisch ausleuchtet. Die sprachlich auf hohem Niveau verfassten Artikel sind kenntnisreich, in ihren Argumentationen gut nachvollziehbar und systematisch in die jeweiligen Bezugsdiskurse der qualitativen Forschung eingebettet. Eine mit Sicherheit lohnende Lektüre für qualitativ Forschende, die ihre methodologischen Kenntnisse vertiefen und ihre eigene Forschungspraxis kritisch reflektieren möchten.

Literatur

- Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.
- Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.) (2016): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Band 1. Opladen/Berlin/Toronto.

Mareke Niemann

Olga V. Artamonova: „Ausländersein“ an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld: transkript 2016, 320 S., ISBN: 978-3-8376-3461-7, 29,99 €

Olga V. Artamonova verfolgt in ihrer Dissertationsschrift zum „Ausländersein“ an der Hauptschule zwei aktuelle Forschungsdesiderate: Zum einen die Sprachpraxis von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Schule und damit, zum anderen die Verhandlungsweisen von ethnischer und kultureller Heterogenität in der Bildungsinstitution. Mit dem spezifischen Untersuchungsfeld der Hauptschule wird darüber hinaus eine Schulform in den Blick genommen, die bislang eher selten im Forschungsfokus steht. Theoretischer und methodischer Rahmen ihrer Studie ist die innovative Verbindung von Konversationsanalyse und Ethnographie. In der Einleitung begründet die Autorin überzeugend ihr Forschungsvorhaben, zum einem über die zunehmende Bedeutung von ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt in Deutschland, zum anderen über die Relevanz der Schule für die Biographie. Die Autorin gliedert ihre Arbeit in drei Teile.

Im ersten Teil (*Kapitel 1 bis 3*) werden die Problemlagen des deutschen Schulsystems zunächst generell und vertiefend in Hinblick auf Zugehörigkeitsprozesse diskutiert. In einem Exkurs zum migrationsschulischen Kontext Deutschlands wird deutlich gemacht, dass die kulturelle und sprachliche Heterogenität im deutschen Schulsystem zwar kein neues Phänomen ist, aber aufgrund der sich stetig erhöhenden Zahlen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an Relevanz gewinnt. Allerdings erfolgt keine Auseinandersetzung mit und Definition der Begrifflichkeit „Migrationshintergrund“. Artamonova referiert den wissenschaftlichen Diskurs zum vergleichsweise schlechteren Abschneiden von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, der auf institutionelle Diskriminierung, den monolingualen Habitus der Schule und ihre Normalisierungsorientierung verweist (Gomolla/Radtke 2007; Gogolin 1994). Die anschlie-

ßende Reflexion des gesellschaftlichen Images der Hauptschule als Problemschule und ihrer Strukturprobleme fällt knapp aus und spart insbesondere qualitative Forschungen aus (z.B. Wellgraf 2012; Völcker 2014). Den Exkurs abschließend, formuliert Artamonova das Ziel ihrer Arbeit, eine schulische Fallstudie zu entwickeln, die die Kommunikationsabläufe innerhalb einer Hauptschulklassse erfasst und darüber vermittelt analysiert, wie Zugehörigkeit und Distinktion auf mehreren Ebenen der Schülerinteraktion verhandelt werden und wie die Kategorie Ethnie interaktiv hervorgebracht wird.

Im *zweiten Kapitel* des ersten Teils entwirft die Verfasserin ihre vielschichtigen theoretischen Bezugspunkte. Sie setzt sich mit Zugehörigkeitsprozessen aus mehreren Perspektiven auseinander. Zunächst knüpft sie an die ethnomethodologische Perspektive der „*Membership Categorization Analyse*“ (S. 46) an. Des Weiteren nimmt sie auf das dreigliedrige Modell von Hausendorf (2002) Bezug, das mit den Mechanismen „zuordnen“, „zuschreiben“ und „bewerten“ ein kommunikatives Konstrukt für die Zugehörigkeitsanalyse anbietet (S. 52f.). Für ihre Analyse ist es außerdem von Bedeutung, die jeweiligen kommunikativen Stile zu interpretieren (S. 60). Zudem zieht Artamonova Forschungsarbeiten heran, die aufzeigen, dass für die Verarbeitung von Unterschieden im Alltag einer interkulturellen Gruppe Scherzkommunikation, d.h. ein spielerisch ironischer Umgang mit ethnischen Zugehörigkeiten, eine wichtige Rolle spielt (Kotthoff 1996). Insbesondere nimmt Artamonova hierbei auf das Konzept der „Frotzeleien“ (Günthner 1996) als In-Group-Aktivität Bezug. Durch seine doppeldeutige Natur als „Ernst-Spiel“ ermöglicht das Frotzeln einen spielerischen Umgang mit tabuisierten Themen, dient der Vergemeinschaftung der Gruppe und der Festigung ihrer Machtstrukturen. Aufgrund seiner „geschichtsbedrohenden Implikationen“ bedarf es eines hohen Vertrauens in der Gruppe (S. 68f.). Die linguistischen Studien werden breit unter Zuhilfenahme zahlreicher Zitate rezipiert, jedoch setzt die Autorin sie nur bedingt zu der von ihr verfolgten Forschungsfrage in Beziehung.

Im *dritten Kapitel* legt die Verfasserin ihr methodologisches Konzept, ihr methodi-

sches Design und das forschungspraktische Vorgehen detailliert und reflektiert dar. Ihr zentrales Instrumentarium der Konversationsanalyse ergänzt sie durch teilnehmende Beobachtungen. Sie betrieb sieben Monate Feldforschung an einer Hauptschule in Westdeutschland in einer multiethnischen Klasse. Über einen Fragebogen erhob die Autorin die Herkunft und Sprachen der Schüler*innen. Neben Deutschland stammen die Eltern der Schüler*innen aus 13 verschiedenen Ländern, wobei nur ein Schüler nicht in Deutschland geboren wurde. Die Datengrundlage ihrer Auswertung bilden neben Feldnotizen, Tonaufnahmen aus dem Unterricht und den Pausen sowie Nachbesprechungen mit den Schüler*innen auch Screenshots der Facebook-Gruppe der Klasse. Artamonova argumentiert, dass sich die Unterrichtsinteraktionen nur adäquat analysieren und interpretieren lassen, wenn das ethnographische Wissen einen Kontext liefert. Möglicherweise hätte eine kontextfreie Interpretation, die den „Ausländerstatus“ nicht von außen an das Material heranträgt, weitere Perspektiven eröffnet. Die detaillierte Beschreibung der Etappen und Hürden des Forschungsprozesses und wie die Autorin damit umgegangen ist, ist sehr aufschlussreich für eine ethnographische Arbeit im schulischen Feld.

Der zweite Teil von Artamonovas Studie (*Kapitel 4 bis 6*) umfasst die empirischen Ergebnisse, die einen Einblick in den kommunikativen Alltag sowie die interaktionale Kultur der untersuchten Hauptschulklassse bieten. Die jeweiligen empirischen Kapitel leitet die Autorin mit einer Beschreibung des wissenschaftlichen Diskurses ein.

Das *vierte Kapitel* rekonstruiert die Zugehörigkeitszuschreibungen als dynamische Praktiken. Artamonova zeigt auf, dass kulturelle und ethnische Zuschreibungen zentrale Elemente der Identitätsbildungsprozesse der beobachteten Klasse sind. Von zentraler Rolle ist hierbei das Wort „Kana-ke“ in Kombination mit dem imaginären Land „Kanakistan“ (S. 112), welches auf den Vorstellungen der Schüler*innen und der Lehrkräfte von den Herkunftsländern der Jugendlichen beruht, und den Schüler*innen entsprechende Eigenschaften und kategorische Aktivitäten zuschreibt (S. 116). Die Schüler*innen mit Migrationshintergrund nehmen demgegenüber die Grup-

penidentität „Ausländer“ als Selbstbezeichnung an (S. 123). Die Diskussion über Normalität ist ein weiterer grundlegender Aspekt der Prozesse, die Zugehörigkeiten verhandeln. Den Beobachtungen der Autorin zufolge spielen die ethnischen Hintergründe der Schüler*innen bei der Gegenüberstellung einer Vorstellung von Normalität und Abweichung eine zentrale Rolle. Dass die ethnische Zugehörigkeit der Schülerschaft somit im fachlichen Kontext des Unterrichts bedeutsam wird, zeigt die Autorin an vielen Beispielen aus der Unterrichtskommunikation auf. Die Autorin deutet die Aussagen der Lehrkräfte spielerisch als „frotzelnd“ und ordnet die Interaktion in einen humoristischen Modus ein (S. 130).

In *Kapitel fünf* analysiert Artamonova die Funktionen, die Ethnizität und ihre Zuschreibungen im Unterricht haben. Die Ethnographin findet zwar keine Beispiele für „explizite Rassismen“, aber zahlreiche Fälle „ethnisierter Diskussionen“ (S. 146). Diese bringt sie mit Mechanismen der Zugehörigkeitszuschreibung und dem kommunikativen Rahmen der „Otherization“ (Holliday/Hyme/Kullmann 2004) in Zusammenhang. Andersartigkeit wird ihren Beobachtungen zufolge aus dem Winkel ethnischer Zugehörigkeit bearbeitet und hergestellt, zum einen als „Exotisierung“ durch die Lehrkräfte und zum anderen durch Prozesse der „Self-Otherization“ der Schüler*innen (S. 146). In der Nachbesprechung, die die Autorin mit den Schüler*innen über ihre Wahrnehmung der Unterrichtsinteraktionen geführt hat, offenbart sich allerdings die Asymmetrie der gezeigten und gefühlten Emotionen. Im Unterricht tolerieren sie die Zuschreibungen des Lehrers, die sie außerhalb des Unterrichts intensiv bearbeiten und als diskriminierende verbale Angriffe bewerten. Dies interpretiert die Autorin als „Nachverbrennung“ (182ff.). Gesondert untersucht sie den Sprechstil des Klassenlehrers und analysiert seine Funktion als Strategie mit der Diversität umzugehen. Sie deutet die riskanten Frotzeleien des Lehrers über die Herkunftsländer der Schüler*innen und ihrer Ethnizitäten (z.B. „Türkentempo“) als „kumpelhaften Sprechstil“ mit dem Ziel der Vergemeinschaftung: „Aus dem Blickwinkel eines Insiders tragen die frotzelhaften Praktiken keinen diskriminierenden Charakter, sondern ermöglichen eine situa-

tive Solidarisierung der Gruppe“ (S. 187). Die dargestellten Beispiele im *sechsten Kapitel* illustrieren, dass die Schüler- und Lehrerschaft der Klasse über ethnische Zuschreibungen hinaus regelmäßig geschichtsbedrohende Kategorisierungen aufgrund des Aussehens von Schüler*innen vornehmen. Kategorien, die Artamonova beobachtet, sind „dick/fett“ zu sein, womit ein langsames Agieren und Denken verbunden wird, sowie eine dunklere Hautfarbe zu haben (S. 198).

Der dritte Teil ihrer Studie (*Kapitel 7 bis 9*) fokussiert auf die mehrsprachigen Realitäten der Schüler*innen und ihre Realisierung in (außer-)schulischen Kontexten.

Hierbei nimmt sie im *siebten Kapitel* in den Blick, unter welchen Bedingungen und in welchen situativen Konstellationen die Praktiken der Schüler*innen zweisprachig oder polylingual sind. Die Schüler*innen geben an, „gemischt“ zu sprechen. Allerdings ist es ihnen im Unterricht untersagt, eine andere Sprache außer Deutsch zu sprechen. Die Sprachen, die nicht Deutsch sind, bezeichnen die Schüler*innen als „Ausländisch“ (S. 219ff.). „Ausländisch“ verwenden die Jugendlichen im Unterricht nur in der Nebenkommunikation. Artamonovas interessantes Ergebnis, welches sie im *achten Kapitel* in der Analyse des Ethikunterrichts präsentiert, ist, dass dort nicht die fachlichen Inhalte, sondern die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen und quasi im Ethikunterricht Deutschunterricht praktiziert wird (bspw. nach Wortarten gefragt und die Aussprache von Wörtern bzw. deren Deklination geübt wird). Diese im Unterricht beobachteten Praktiken bezeichnet die Autorin als „doing Ausländer“ (S. 249). Artamonova weitet ihre Analyse auf den nicht-schulischen Raum aus und analysiert im *neunten Kapitel* die Facebook-Kommunikation der Klasse als virtuelle linguistische Landschaft und Ausdruck der multikulturellen und mehrsprachigen Identität der Jugendcommunity (S. 260f.). Dort thematisieren die Jugendlichen im humoristischen Modus kulturelle Unterschiede zwischen ihren Herkunftsländern und setzen diese als „ausländische Kultur“ verallgemeinert in Kontrast zur deutschen Kultur. Sie konstruieren eine „ausländische Identität“, die sie der deutschen Kultur gegenüberstellen. Die Jugendlichen nutzen die informellen Räume für die Auseinanderset-

zung mit den kulturellen Prozessen im realen Leben. Die Transkripte der Online-Kommunikation zeigen, wie die Jugendlichen kreativ mit verschiedenen Sprachen umgehen und aktives Code-Switching und Code-Mixing betreiben.

Die Studie schließt mit einer übergreifenden Zusammenfassung, in der die Autorin die Potentiale ihrer speziellen Herangehensweise herausstellt und die Ergebnisse dahingehend resümiert, dass für die Herstellung von Zugehörigkeit Ethnizität und ihre Variablen (Sprache, Aussehen, Herkunft, Kultur) von zentraler Bedeutung sind. Zudem bestätigen ihre Ergebnisse den monolingualen Habitus der Schule. In ihrer Zusammenfassung diskutiert Artamonova ihre Ergebnisse jedoch nicht mehr im Hinblick auf mögliche Anschlüsse an die von ihr vorab vielfältig eröffneten theoretischen und empirischen Bezüge und deren Weiterentwicklung.

Das Herausstellungsmerkmal ihrer Studie ist die spannende Verknüpfung von Ethnographie und Konversationsanalyse, die auf sehr aufschlussreiche Weise eine soziolinguistische mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive verbindet, wobei letztere aber nur am Rande aufgenommen wird. Einschränkend wirkt, dass die Feingliedrigkeit der Kapitel es der Leserschaft erschwert, den roten Faden der Arbeit zu erkennen. Zudem werden die vielfältigen theoretischen Bezüge in Kombination mit der Besprechung zahlreicher Studienergebnisse nicht in eine übergreifende theoretische Heuristik überführt. Bestehend ist der umfangreiche empirische Teil. Die zahlreichen Auszüge aus den Unterrichtstranskripten präsentieren sehr aufschlussreiches Material, das der Leserschaft einen vielschichtigen Einblick in die Verhandlung von Ethnizität und Differenz im kommunikativen Alltag der Klasse ermöglicht. Sehr deutlich wird die Verschiebung des fachlichen Diskurses durch die Lehrkräfte in einen ethnisierten Kontext und die Fremdadressierung der Schülerschaft. Schwer nachvollziehbar ist für die Leserschaft dahingehend die Interpretation der Frotzeleien des Klassenlehrers als funktional für die Vergemeinschaftung von Lehrer- und Schülerschaft. Diese riskante Interpretation des Sprechstils des Lehrers von der Verfasserin als nicht diskriminierend und die Ausle-

gung der Reaktionen der Schüler*innen als Solidarisierung hinterlassen einige Fragen. Zumal kaum darauf Bezug genommen wird, dass die Unterrichtstranskripte und die Nachbesprechungen deutlich machen, dass die Frotzeleien des Lehrers den Vergemeinschaftungsprozess der Gruppe gefährden können und die Schüler*innen diese als diskriminierend und abwertend wahrnehmen. Erforderlich wäre daher eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial gewesen.

Literatur

- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Günthner, S. (1996): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, H. (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen, S. 81–108.
- https://doi.org/10.1007/978-3-663-11333-1_3
- Hausendorf, H. (2002): Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. Kultur und Fremdheit. In: Kotthoff, H. (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen, S. 27–63.
- Holliday, A./Hyme, M./Kullmann, J. (2004): Intercultural Communication: An Advanced Resource Book. London.
- Kotthoff, H. (Hrsg.) (1996): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen.
- Völcker, M. (2014): »Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen?« Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz.
- Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.17>