

Jürgen Budde und Katharina Willems

## Feedback ans Feld als Chance für reflexive Unterrichtspraxis

### Feedback to the field as an opportunity for a reflective teaching practice

#### **Zusammenfassung**

Der Beitrag widmet sich einem bislang vernachlässigten Aspekt des Zusammenhangs von ethnografischer Schulforschung und Unterrichtsentwicklung, indem reflektiert wird, wie der Umgang mit den Ergebnissen qualitativer Bildungsforschung im Forschungsfeld organisiert ist und wie die Praxis von Rückmeldungen von Unterrichtsbeobachtungen aussehen kann. In diesem Sinne unternimmt der Beitrag eine Ethnografie des eigenen ethnografischen Forschungsprozesses. Dazu werden die Rückmeldeformate von drei unterschiedlichen ethnografischen Schuluntersuchungen einer kritischen Analyse unterzogen. Am Ende plädiert der Beitrag für einen Umgang mit qualitativen Forschungsergebnissen im Sinne reflexiver Erziehungswissenschaft und lotet Perspektiven von Unterrichtsbeobachtungen als Beitrag zur Reflexion von Unterrichtshandeln bei Lehrkräften und in der LehrerInnenausbildung aus.

**Schlagerworte:** Ethnographie; Gender, qualitative Schulforschung; Feedback; Lehrerbildung

#### **Abstract**

The paper discusses one of the so far unattended aspects of ethnographical school research and development: the handling of feedback within qualitative research practices. How can these practices look like and what kind of problems might come up? In this sense in this paper we apply ethnographical methods for the critical analysis of ethnographic research designs within three longitudinal studies. We claim for the handling of qualitative data in terms of a reflexive educational science. Perspectives of participatory observation as a tool for the reflection of daily practice in teaching processes will be evaluated – also for the practice of teachers trainings.

**Keywords:** Ethnography; Gender; qualitative school research; Feedback; Teacher Training

## 1 Ausgangspunkte

In der rekonstruktiven Bildungsforschung gewinnen ethnografische Verfahren kontinuierlich an Bedeutung, mittlerweile kann diese Forschungsrichtung auf eine eigene kleine Tradition zurückschauen. In der deutschsprachigen Kinder-

und Jugendforschung existiert mit der Studie über den „Lebensraum des Großstadtkindes“ von 1935 bereits eine sehr frühe, ethnografisch angelegte Untersuchung (vgl. Muchow/Muchow 1935). Auch in der Schulforschung erfährt Ethnografie eine immer stärkere Verbreitung (vgl. Zinnecker 2000). In der Anwendung hat sich Ethnografie als Methode, welche alltägliche und wiederkehrende Handlungspraktiken und Interaktionen in den Blick nimmt, inzwischen einigermaßen etabliert.<sup>1</sup> Barbara Friebertshäuser konstatiert eine

„fast wellenförmig verlaufende Publikationstätigkeit von Beiträgen, die sich mit methodologischen und praktischen Fragen [...] und ihrem Nutzen für die Erziehungswissenschaft befassen, Möglichkeiten und Grenzen ausloten und dann wieder im Wellental verschwinden“ (Friebertshäuser 1997, S. 510f.).

Auch in der LehrerInnenausbildung finden sich zunehmend Module, die auf die Interpretation ethnografischer Beobachtungen setzen, ohne dass dies bislang in der ethnografischen Forschungslandschaft besonders aufgegriffen würde. Während der wissenschaftliche Nutzen ethnografischer Beobachtungen weitgehend anerkannt wird, ist es u.E. um den praktischen Nutzen weniger gut bestellt. Auffallend ist, dass die Phasen der Forschungsplanung, der Feldzugänge, der Erhebung und der Auswertung jeweils intensiv thematisiert werden, eine Auseinandersetzung mit dem, was mit den Daten in Bezug auf das Feld geschieht, jedoch bislang ausgespart wird.

Diese Beobachtungen nehmen wir im folgenden Beitrag zum Ausgangspunkt, um einen beschreibenden Blick auf einen bestimmten Ausschnitt des ethnografischen Forschungsprozesses werfen, nämlich auf die *Bedeutung für die Praxis*. Welche Formen der *Rückmeldung* gibt es in ethnografischen Forschungsprojekten? Zugleich ergibt sich daraus auch die Frage der Bedeutung ethnografischer Forschung für die pädagogische Praxis. Was passiert im vielschichtigen Verhältnis von Forschung und Feld, von empirischen Daten und pädagogischer Praxis? Welche Verwobenheiten von Theorie und Praxis sind förderlich oder hinderlich für den Forschungsprozess? Welche Bedeutung könnten ethnografischen Methoden in der LehrerInnenausbildung zukommen? Zur Beantwortung dieser Fragen wollen wir unsere eigenen Forschungserfahrungen zum Gegenstand von Reflexion machen. Wir beschreiben anhand von drei unterschiedlichen ethnografischen Längsschnittstudien, welche Bedeutung der Rückmeldung ans Feld zukommen kann.

Wir verstehen diesen Beitrag als offene Frage und somit als Anstoß zur methodischen Weiterentwicklung im Sinne „reflexiver Erziehungswissenschaft“, wie sie Markus Rieger-Ladich, Barbara Friebertshäuser und Lothar Wigger als „Ziel einer künftigen Forschungspraxis“ (Rieger-Ladich/Friebertshäuser/Wigger 2006, S. 16) fordern. Reflexivität wird hier im Sinne Pierre Bourdieus verstanden als Prozess, in dem Wissenschaft sich auf sich selbst bezieht und unbewusste Eigenlogiken innerhalb des wissenschaftlichen Feldes, aber auch des konkreten Forschungshandelns, in den Blick nimmt. So soll die Unabhängigkeit wissenschaftlicher Aussagen gesichert werden sowohl gegen Versuche der Instrumentalisierung von außen, d.h. durch andere soziale Felder als das wissenschaftliche Feld, als auch durch den Wissenschaftsbetrieb selbst. Wirksam wird Bourdieus Verständnis zufolge wissenschaftliche Reflexivität jedoch erst dann, wenn sie kollektiv und systematisch betrieben wird – also nicht als Einzelvorhaben angelegt wird. Erziehungswissenschaftliche Reflexivität bezeichnet bislang das Bemühen um wissenschaftliche Reflexivität in erziehungswissenschaftlichen For-

schungskontexten. Rieger-Ladich, Friebertshäuser und Wigger schränken ein, dass es sich bislang um „keine institutionell abgesicherte, routinisierte Forschungspraxis“ handelt, die „sich über viele Jahre bereits fest etabliert hätte“, sondern vielmehr zu verstehen ist als „Ausdruck des Bemühens [...], die Reflexivität innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft weiter zu befördern“ (ebd., S. 14). An dieses Vorhaben schließen wir an, indem wir ethnografischen Forschungen gegenüber einen „befremdeten Blick“ einsetzen und sie kritisch daraufhin reflektieren, wie sie die Rückmeldungen ans Feld gestalten – auf diese Weise liefern wir eine Ethnografie des ethnografischen Forschungsprozesses. Gleichzeitig kann Ethnografie – geplant oder ungeplant – einen Reflexionsprozess der Praxis bei den Erforschten in Gang setzen. Was Bourdieu mit Blick auf die Erforschung „fremder Kulturen“ als kolonialistische Interventionen kritisiert, kann sich im Kontext der Bildungswissenschaft durchaus als sinnvoll erweisen, denn die Anregung von Reflexionen bei den Erforschten (und auch in der LehrerInnenbildung) kann zu einer (im günstigsten Fall positiven) Modifikation der Unterrichts- und Interaktionspraxis führen. Unterrichtsbeobachtungen können so zur Grundlage der Reflexion von Unterrichtshandeln werden.

## 2 Ethnografie in der Schulforschung

Ethnografische Forschung strebt an, die ungeschriebenen Regeln, Praktiken und Umgangsformen eines konkreten Feldes zu beschreiben und dadurch die geltenden Normen und Praxen sozialer AkteurInnen zu verstehen. Ethnografie geht von der Annahme aus, dass jedes Feld eine eigene kulturelle Ordnung aufweist und diese Ordnung erfahrbar ist und „als empirisches Wissen mobilisiert werden kann“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 20). Dabei geht es nicht um die Überprüfung vorher gefertigter Hypothesen, sondern darum, diejenigen feldspezifischen Bedingungen zu erkennen und zu verstehen, die mit Bourdieu als „Illusio“ (Bourdieu 1996) bezeichnet werden können. Illusio meint dabei die gemeinsamen und stillschweigenden Überzeugungen und Übereinkünfte in einem konkreten Feld, die Illusio ist der Glaube an – häufig unausgesprochene – Regeln und Verhaltenserwartungen, welche helfen, das Feld zu organisieren. Anders ausgedrückt: In der Ethnografie geht es darum, herauszufinden „what the hell is going on here“ (Geertz 1983). Bourdieu (der keineswegs eine durchgehend positive Einstellung zur Ethnografie hat) beschreibt den Forschungsprozess als Perspektivwechsel. Ihm geht es darum,

„das ‚natürliche‘ Verhältnis des Beobachters zu dem von ihm untersuchten Universum umzukehren, das Exotische vertraut und das Vertraute exotisch werden zu lassen; und dies alles, um *explizit zu machen, was als selbstverständlich angesehen wird*“ (Bourdieu 1996, S. 98, Herv. d. A.).

Die notwendige Distanz erfordert also einen *aktiven* Prozess, welcher über die Auswahl bestimmter Forschungsmethoden und Auswertungsverfahren kontrolliert gestaltet werden kann. Ralf Bohnsack spricht von einem spezifischen Forschungsstil, den er u.a. dadurch charakterisiert sieht, dass „die Beziehung von Forscher und Erforschtem [...] als eine Fremdheitsrelation verstanden“ wird (Bohnsack 1997, S. 3). Unverzichtbar dafür ist die *Forschungshaltung* einer „Be-

fremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 8). Andererseits ist es für das Verständnis der Regeln und für die Akzeptanz durch die FeldakteurInnen ebenso unerlässlich, sich „verweben“ zu lassen. Forschende, die dauerhaft „befremdet“ sind, können unter Umständen den Kontakt zum Feld verlieren bzw. bestimmte Einblicke nicht erhalten. Zugleich müssen Risiken eines „going native“, also der Prozesse von (Über-)Identifikation mit den Beforschten, minimiert werden. Der ethnografische Forschungsprozess gestaltet sich also als ein ständiges Oszillieren zwischen Annäherung an das Feld und Distanzierung vom Feld.

Ethnografische Forschungsansätze erfordern eben durch die beschriebene Forschungshaltung eine spezifische Konzeption der Methodologie<sup>2</sup>. Entscheidend für methodisch kontrolliertes Vorgehen qualitativer Verfahren insgesamt ist es, Transparenz im Hinblick auf den Forschungsprozess herzustellen. Ines Steinke bezeichnet dieses Gütekriterium qualitativer Forschung mit dem Stichwort „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (vgl. Steinke 2003, S. 325). Da auf die Interpretationsleistung der Forschenden nicht verzichtet werden kann, müssen ihre Fehler in Grenzen gehalten werden, man kann sie jedoch nicht eliminieren. Bei Feldforschungen stellt sich das Problem der Interpretation gleich in doppelter Weise, da zum einen der Beobachtungs- und zum anderen der Auswertungsprozess der Subjektivität der Forschenden unterliegt.

Eine „reflexive Distanzierung von gelebter Praxis“ (Hirschauer/Amann 1997, S. 27) kann möglichst differenzierte Lesarten des Beobachteten sichern helfen und z.B. über wiederholte Unterbrechung der Feldforschung und eine Rückkehr ins universitäre Feld hergestellt werden. Weiter ist eine Einbettung in wissenschaftliche Diskussionskontexte zur Verbreiterung und Absicherung der Erkenntnisse notwendig (vgl. hierzu Willems 2007, S. 137ff.). Auch kann unseres Erachtens eine „kommunikative Validierung“ (Steinke 2003, S. 322) im Dialog mit den Erforschten (seien es Kinder, Jugendliche oder Lehrkräfte) zu einer Absicherung der Aussagen beitragen. Können die Erforschten an der Interpretation der Daten teilhaben, ergeben sich – so unsere These – neue Perspektiven für die ethnografische Forschung und das Unterrichtshandeln.

Im Sinne Bourdieus geht es bei reflexiver Erziehungswissenschaft um eine Reflexion der Position der Forschenden im sozialen Raum, damit einher geht selbstverständlich eine Reflexion der Position im Forschungsfeld selbst. Insbesondere durch die Handlungsentlastetheit der Forschenden im Feld (also durch den Rückzug aus eben den gesellschaftlichen Praktiken, welche untersucht werden) werden jedoch Grenzen deutlich, welche eine Gleichsetzung der (theoretischen) wissenschaftlichen Aussagen mit der Sicht der Praxis als Fehler entlarven. Es besteht das Risiko „den Standpunkt des Schauspielers mit dem des Zuschauers zu verwechseln“, so Bourdieu (1987, S. 151).

### 3 Widersprüchliche Perspektiven

Ethnografische Forschung und die jeweils beforschten Schulen stehen bisweilen in einem ambivalenten Verhältnis zueinander, welches nicht zuletzt aus den unterschiedlichen institutionsgebundenen Interessen resultiert. Ethnografinnen kommen für längere Zeit in die Schule, bringen vertraute Abläufe durchein-

ander, führen Interviews, machen Fotos, verteilen Fragebögen und diskutieren mit den SchülerInnen, KollegInnen, SekretärInnen usw. Des Weiteren beobachten die Forschenden teilnehmend – das Herzstück ethnografischer Forschungsmethoden.

Aus der Perspektive der Lehrkräfte heißt dies zumeist, dass jemand in ihrem Unterricht sitzt und sich Notizen macht. Im besten Fall empfindet die Lehrkraft dieses als Chance, ein Feedback „von außen“ zu erhalten, im schlechtesten Fall fühlt sie die Lehrkraft dadurch kontrolliert – schließlich ist die Anwesenheit von anderen Erwachsenen im Unterricht in deutschen Schulen noch lange nicht die Regel. Im schulischen Normalfall wird Unterricht lediglich dann beobachtet, wenn es um Prüfungssituationen oder um Beförderungen geht. Die Lehrkraft hat in den Forschungssituationen möglicherweise das Gefühl, den Unterricht „schönen“ zu müssen, um vor dem kritischen Auge der Wissenschaft gut dazustehen.

Unserer Erfahrung nach sind die beforschten Lehrkräfte jedoch oftmals durchschnittlich interessiert, stehen für Auskünfte gerne zur Verfügung, geben Unterrichtsmaterialien zum Kopieren heraus, um die Sammelwut der Forschenden zu befriedigen, und sind klammheimlich davon überzeugt, dass diese Art der Forschung für „ihren Unterricht sowieso nichts bringe“. Bisweilen interessieren sich die Lehrkräfte auch stärker für die Forschung, werden selber neugierig und möchten an den Ergebnissen teilhaben, um ihren Unterricht zu verändern, die Kinder und Jugendlichen besser zu verstehen oder um einfach neue Horizonte kennen zu lernen. In den beiden letzten Fällen sind die Lehrkräfte also interessiert an dem, was die WissenschaftlerInnen herausfinden, sie wollen Ergebnisse.

Auf der anderen Seite des Forschungsprozesses stehen die EthnografInnen. Sie wollen – enthoben von den Erfordernissen der praktischen Umsetzung im schulischen Alltagsgeschäft – verstehen, was passiert, die Illusio aufschlüsseln, die impliziten Regeln des Feldes offen legen. Dazu sind sie mit (oft knappen) zeitlichen und finanziellen Ressourcen ausgestattet, rücken den AkteurInnen „auf die Pelle“ und wollen mitkriegen, „was so läuft“. Deswegen dringen sie notwendigerweise in die semi-private Situation der Schule ein und können „Flurschäden“ hinterlassen, beispielsweise indem die SchülerInnen im beobachteten Unterricht undisziplinierter sind, weil gefilmt wird, indem sie zu ZeugInnen misslingender Pädagogik werden usw. Feldaufenthalte stellen für die Forschenden nur eine Station in einem vielschichtigen und länger andauernden Forschungsprozess dar, dessen Ergebnisse erst später in den wissenschaftlichen Diskurs eingespeist werden.

Das distanzierende Befremden markiert den wesentlichen Unterschied zwischen ethnografischer Forschung und schulischer Praxis, denn in alltäglichen Handlungsabläufen – zumal diese oft unter hohem zeitlichem und inhaltlichen Druck stattfinden – lassen sich die eigene Praxis und deren Regeln kaum hinterfragen. Schulforschung hat den Vorteil, dass die Forschenden vom unmittelbaren Handlungszwang schulischer Abläufe befreit sind. An diesem Punkt wird deutlich, dass die Interessen und auch die Zeitdimensionen von Lehrkraft und Forschenden, aber auch der beteiligten Institutionen Schule und Universität an Forschungsfragen und Forschungsorganisation durch die je spezifischen Perspektiven unterschiedlich sind. Die Forscher wollen Daten erheben, die in einem längerfristigen Auswertungsprozess erst ihre Relevanz erlangen, die Lehrkräfte sind an erziehungswissenschaftlichem Wissen pragmatischerweise nur

insofern interessiert, als es direkt unterrichtshandlungsrelevant einsetzbar ist. Ganz praktisch führt dieses auch im Verfahren der teilnehmenden Beobachtung zu einer Parallelexistenz von z.B. Lehrkraft, Lernenden und Forschenden in ein und derselben Unterrichtssituation – jedoch mit sehr unterschiedlichen Foki auf die Situation.

Eben *durch* die Nähe der Forschenden zum Feld, welche bisweilen durch eine längere Verweildauer und entsprechende „familiäre“ Vertrautheit mit dem Feld potenziert wird, entsteht die Anfrage nach Konsequenzen und Handlungsoptionen aus der Praxis und für die Praxis, die in der oft gesellten Frage mündet: „Was sollen wir denn jetzt tun?“ Diese Frage kann letztlich nicht ignoriert werden – und sollte es auch nicht, da u.E. nur so ein Austausch von Praxisfeld und Forschung produktiv ineinander greifen kann. Dieser Punkt gilt auch für die Arbeit mit Beobachtungsprotokollen in der universitären LehrerInnenbildung, die dazu genutzt werden können, reflexive Distanzierungen zu ermöglichen. Dabei findet sich bisweilen auch eine euphorische Umdeutung dieses widersprüchlichen Verhältnisses, indem die Reflexion ethnografischer Beobachtungen mit den beteiligten Lehrkräften gerade als Zielperspektive ausgegeben wird: „der Lernprozess, dem Ethnografen bei der Integration in die ‚fremde‘ Gruppe unterliegen, [ist] ein gegenseitiger, und auch Schulen und Lehrpersonen werden – mit dem Blick von außen konfrontiert – zur Reflexion ihrer Denk- und Handlungsmuster angeregt“ (Oester 2008, S. 243). Hier droht u.E. die methodologische Gefahr, die Praktiken im Feld bereits während des Forschungsprozesses den Erforschten bewusst und reflexiv zugänglich zu machen – und die Praktiken damit ihrem „situativen und praktischen Vollzug“ zu entziehen (Breidenstein 2008, S. 111). Ein Feedback ans Feld im Forschungsprozess beeinflusst so in erheblicher Weise das Feld, Forschende haben von sich aus somit kein eigenmotiviertes Interesse an Feedback zu diesem Zeitpunkt, Lehrkräfte erhoffen sich von unmittelbarem Feedback (so sie daran überhaupt interessiert sind) eine Verbesserung ihres Unterrichts.

## 4 Einblicke in drei Forschungsprojekte

Die skizzierten Realitäten verweisen auf das Problem, wie mit den Ergebnissen von ethnografischer Schul- und Bildungsforschung in Bezug auf das jeweilige erforschte Feld umgegangen wird. Im Folgenden werden drei von Design und Fragestellung unterschiedliche Forschungsprojekte, in denen wir mitgearbeitet haben, vorgestellt und hinsichtlich der unterschiedlichen Praktiken von Rückmeldungen diskutiert, alle Studien beschäftigen sich mit Geschlechterfragen in der Schule.

## 4.1 Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen

*Fokus: Doing gender im Alltag einer Einzelschule*

Bei dem ersten Projekt handelt es sich um die DFG-geförderte Längsschnittstudie „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen“, in der untersucht wurde, wie SchülerInnen, aber auch ihre Lehrkräfte geschlechtliche Eindeutigkeiten in schulischen Alltagssituationen herstellen – und welche Möglichkeiten der Durchkreuzung und Veränderung sich bieten (Laufzeit 1998–2004). Beobachtet wurde in drei Klassen eines Gymnasiums in einer westdeutschen Großstadt über drei Jahre hinweg von der Jahrgangsstufe 7 bzw. 8 an. Ausgewählt wurden eine jungendominante, eine mädchendominante und eine Klasse mit einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis. Aufgrund von Klassenzusammenlegungen und zeitweilig hoher Fluktuation blieb diese Verteilung nicht durch die drei Jahre stabil. Die Studie stützt sich in erster Linie auf ethnografische Methoden der Unterrichtsbeobachtung, wobei im Laufe der Jahre über 400 Protokolle von Unterrichtsstunden und Pausen angefertigt wurden. Zusätzlich wurden Stunden videografiert, Interviews mit den Lehrkräften geführt und eine Befragung der SchülerInnen zu Klassenklima und Schulfächerpräferenzen durchgeführt (zu Design und Ergebnissen der Studie vgl. Faulstich/Weber/Willems 2004).

*Rückmeldeinstrumente: Informelle Gespräche, Ergebnisfeedback und Buchpräsentation*

In dieser Studie wurden keine systematischen Rückmeldungen im Forschungsdesign angelegt. Im Verlauf der Forschung wurde jedoch bald deutlich, dass dieses im Kontrast zu den Erwartungen seitens einiger Lehrkräfte stünde, welche diese auch klar thematisierten:

„Frau Winter betont, daß die Jungs in dieser Klasse sich so unmöglich verhalten, daß sie gerade machen was sie wollen. Meistens würde es reichen, wenn man störendes Verhalten ignoriere, aber bei diesen Jungs würde es nichts nützen. Bei den Mädchen sei es leichter, mit ihnen umzugehen. Sie sagte, daß sie sich dazu schon auch eine Rückmeldung von unserer Studie wünsche.

Frau Schulz, die in der Nähe steht, ergänzt, daß sie wohl mit dem anderen Projekt schlechte Erfahrungen gemacht hätten, weil sie keine Ergebnisse bekommen hätten. Dabei hatten wohl die Beteiligten auch selbst mit den SchülerInnen gearbeitet. Das sei aber etwas ganz anderes als unsere Studie, fügt sie dann noch wohlwollend hinzu“.  
(AZ80630D)

Wie dem Zitat aus einem Forschungsmemo zu entnehmen ist, wünschen sich diese beiden an der Studie beteiligten Lehrkräfte explizit Rückmeldungen. Die erwähnte Kritik an einem anderen Forschungsprojekt, welches diese Erwartungen scheinbar nicht erfüllt hatte, verdeutlicht, dass dieser Punkt für die Lehrkräfte ein relevanter Faktor bei der Beurteilung einer Untersuchung aus ihrer Perspektive darstellt. Im Verlauf der Forschung über die drei Jahre ergaben sich auf der Basis der entstehenden persönlicheren Beziehungen zu einigen Lehrkräften immer wieder individuelle Rückmeldungen in informellen Gesprächen, beispielsweise nach beobachteten Stunden, in denen das Beobachtete re-

flektiert wurde. Das Forschungsdesign sah jedoch nicht vor, zu regelmäßigen Zeitpunkten z.B. Zwischenergebnisse vorzustellen oder über die weitere Forschungsplanung detailliert zu informieren. Beteiligte Lehrkräfte wie auch die Lernenden waren von Anfang an darüber informiert, dass am Ende des Projektes eine Buchpublikation geplant war.

Durch die sich v.a. auf den Zeitraum nach den Erhebungen konzentrierenden Gesamtauswertungen, die einige Zeit in Anspruch nahmen, verlief das Projekt zwar aus Sicht der Forschenden ziemlich nach Plan, für die Schulmitglieder entstand jedoch dadurch eine Zeit der „inhaltlichen Leere“ bzw. eine Bezugslosigkeit zum Projekt. Relativ bald nach Abschluss der Feldbeobachtungen haben wir zwar die Präsentation erster Ergebnisse auf zwei „Feedbackveranstaltungen“ in der Schule schulöffentlich angeboten, dort zeigten sich aber v.a. an der Forschung beteiligte Lehrkräfte interessiert. Bei diesen Veranstaltungen stand abschließend durchaus auch die Frage „Was ist denn jetzt zu tun?“ im Raum – allerdings weniger als kollektive, verbindende Frage der anwesenden KollegInnen, sondern vielmehr der jeweils einzelnen Personen. Die Ergebnisse wurden uns gegenüber als bereichernd gespiegelt, jedoch zugleich offenbar als zu wenig konkret für die direkte Umsetzung auf der unterrichtspraktischen Ebene. Nach Fertigstellung der Studie gab es gegen Ende der Projektlaufzeit eine öffentliche Buchpräsentation, zu der die Lehrkräfte, die Leitungsebene sowie die beteiligten SchülerInnen eingeladen wurden – von Seiten der Schule war jedoch niemand anwesend.<sup>3</sup> Darüber hinaus wurden der Schule Exemplare der Publikation zur Verfügung gestellt – ebenso wie die zunächst nicht geplanten, dann jedoch im Zuge der Forschung entstandenen drei Dissertationen (vgl. Güting 2004; Budde 2005; Willems 2007), es fand jedoch kein organisierter Austausch mehr darüber statt. Dies hat vermutlich zumindest zwei Gründe. Zum einen lag die konkrete Forschungspräsenz in der Schule zu diesem Zeitpunkt eben bereits drei Jahre zurück. Zum zweiten ist aber auch ein wissenschaftliches Buch als hauptsächliches Endprodukt von Schulforschung unserer Erfahrung nach ein weniger geeignetes Rückmeldeformat für die beforschten Schulen, da viele Lehrkräfte diese Form der Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse als „zu theoretisch“ und „zu praxisfern“ erleben – bzw. die inhaltliche Übertragung in schulisches Alltagsgeschäft viel Einzelinitiative erfordert, die offenbar oftmals nicht leistbar ist. Eine Beteiligung „der Praxis“ an der Interpretation der Daten oder den Ergebnissen fand nicht statt.

Als Fazit einer Reflexion der inhaltlichen Interventionen durch die Forschung im Feld Schule lässt sich sagen, dass vor allem durch die mehrjährige Präsenz, die jeweils langen Feldphasen und die Kontakte mit vergleichsweise vielen KollegInnen zumindest bei den Beteiligten ein deutliches Bewusstsein für doing gender-Konstruktionsprozesse gewachsen ist. Zu den Zeitpunkten der Feldpräsenz ergab sich zudem eine klare Wechselwirkung zwischen Forschung und Feld. Ob in der Zeit danach bzw. auch längerfristig Effekte Eingang in den schulischen Alltag gefunden haben, lässt sich weder feststellen, noch ausschließen.

## 4.2 Geschlechtergerechtigkeit in der Schule

### *Fokus: Rekonstruktion der Schulkultur einer Einzelschule*

Beim zweiten Forschungsprojekt handelt es sich um eine DFG-finanzierte Studie zu „Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule“, die am Gymnasium „Zimmerbreite“ in einer Großstadt durchgeführt wurde (Laufzeit 2004-2006). Es wurden vier fünfte Klassen in ihrem ersten Jahr an der für sie neuen Schule „Zimmerbreite“ drei Monate lang teilnehmend beobachtet. Alle Klassen wiesen einen höheren Mädchenanteil auf. Beobachtungen wurden vor allem in Deutsch, textilen und technischem Werken, einem schulspezifischen Fach KoKoKo (Kooperation, Kommunikation, Konfliktlösung) sowie teilweise in Mathematik, Englisch, Sport und Religion durchgeführt. Zusätzlich wurden Lehrkräfte und für die Schulkultur relevante Personen – wie die Direktorin, die Administratorin usw. – interviewt. Abgerundet wurde das Sample durch die Erhebung der Zeugnisnoten, durch zwei Leistungstests (HST 4/5 und CFT 20-R), zwei Fragebögen an die Kinder und Schulmaterialien wie Flyer, Jahrbuch, Homepage und Ähnlichem (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008). Zentral war in dieser Studie die Erforschung dessen, was Werner Helsper u.a. (1998) unter Schulkultur verstehen. Diesem Verständnis zufolge lokalisiert der Begriff der „Schulkultur“ schulische Aushandlungsprozesse auf zwei Ebenen: zum einen als Aushandlungen zwischen Lehrenden, Lernenden, Schulleitung und Eltern und zum zweiten als Aushandlungen zwischen institutioneller und individueller Ebene. In der Studie wurde der schulische Alltag sowohl als Ergebnis als auch als Produktionsstätte von Schulkultur in den Mittelpunkt gerückt.

Von Anfang an ergab sich ein Spannungsverhältnis in Bezug auf das Thema Gender, welches Auswirkungen auf die Erwartungshaltung der Lehrkräfte und das Feedback hatte. Um die Reifizierung von Geschlecht zu minimieren, wurde in dem Projekt angestrebt, selber Geschlecht nicht zu thematisieren, die Bezugnahmen der AkteurInnen sollten im Mittelpunkt stehen. In der sozialen Praxis stellte sich schnell heraus, dass dieser Ansatz nicht unproblematisch ist, da die Forschenden zwar von einer eigenen „Neutralität“ im Feld ausgingen, aber nicht ausreichend bedacht hatten, inwieweit sie in das Feld verwoben sein würden, auch wenn sie selber versuchten „neutral“ zu sein. Beispielhaft zeigt sich dies in einem Interview mit einer Klassenlehrerin, die nach den ersten drei Wochen im Feld zu ihrer Klasse befragt wurde:

Frau Dehner: [...] in so großen Klassen sitzen lauter Individualisten. Also es kann gar nicht anders sein. Ja, die, die, die, das gängige Erziehungsideal ist nicht mehr auf stillsitzen ausgerichtet, sondern auf Ausdrucksfreude, und wenn sich 27 gleichzeitig ausdrücken wollen! oder müssen! ja, dann kann man sich eh vorstellen, was dabei herauskommt.

[...]

J: Sie hatten ja schon gesagt, man hat es ner großen Gruppe von Individualisten zu tun ...

D: Mhm.

J: ...gibt es sozusagen noch andere ... ich nenn' das mal allgemeine Eindrücke oder Weisheiten, die Sie so im Laufe Ihrer Tä-...

D: Na, Weisheiten würd' ich's nicht nennen, aber weil wir ...

J: ...tigkeit, oder als allgemeine Einschätzungen oder Erfahrungen?

D: Ja. Wir reden über diese, wir reden über die, über die Gender-Frage, nicht?“ (Interview Dehner).

Während der Interviewer nach Worten sucht, um die Lehrerin zu einer Beschreibung ihrer Klasse zu bewegen, kürzt sie das Insistieren, bei dem er gleichzeitig versucht, keine reifizierende Formulierung zu wählen, ab, indem sie den Sachverhalt direkt anspricht: „Wir reden über die Gender-Frage, nicht?“ Diese Formulierung dient der Lehrerin einerseits dazu, den Gesprächsgegenstand festzulegen. Das fragende „oder?“ signalisiert andererseits, dass sie mit dem Interviewer ein Einverständnis über das Thema Gender erzielen möchte, von dem sie annimmt, dass es das Thema ist, welches den Interviewer interessiert. Im weiteren Verlauf des Interviews thematisiert Frau Dehner dann Geschlecht anhand von Aufrufpraktiken. Das bedeutet, dass die Forschenden unter dieser Perspektive auf vielfältige Weise mit dem erforschten Feld verwoben sind, die sie nicht vollständig kontrollieren können – auch wenn wir vermeiden wollten, das Thema Gender anzusprechen, wurden wir vom Feld genau mit diesem Thema „verwoben“.<sup>4</sup>

Aus der Verwobenheit mit der Genderthematik resultieren spezifische Erwartungen im Hinblick auf die Rückmeldungen, denn einige der befragten Lehrkräfte erhofften sich Informationen über die Gestaltung einer geschlechtergerechten Schule – und vor allem eines geschlechtergerechten Unterrichts. Gemeint waren damit zumeist entweder Tipps, wie negativ auffällige Kinder (öfter Jungen als Mädchen) begrenzt, oder wie schwache Mädchen gefördert werden könnten. Das Informationsbedürfnis zielt damit gerade auf jene Aspekte ab, die im Laufe der Studie überhaupt erst geklärt werden sollten. Oft äußert sich das Informationsbedürfnis als Wunsch nach einer Checkliste. Einer der Forscher wird von Frau Dehner mehrfach explizit um eine solche Liste gebeten und überreicht ihr einige Tage später einen Maßnahmen- und Kriterienkatalog.

„Ich gebe ihr die Checkliste von Efeu. Sie bedankt sich und sagt, dass sie jetzt schon Bescheid wisse. Wir treffen dann Frau Brandt im Fahrstuhl und Frau Dehner sagt, dass diese Frau (eine der Forscherinnen) ihr das alles erklärt hätte, wie das geht mit der Gender-Arbeit. Sie sei jetzt informiert. Sie sagt das freundlich. Ihr Gefühl ist, dass sie so Gender-Arbeit eigentlich schon auch immer ungefähr gemacht habe – so vom Gefühl her. Frau Brandt stimmt beim Rausgehen zu, dass es schon recht ist, wenn das Gefühl dazu stimmt.“ (D060531EnPJ)

Die Liste, nach der die Kollegin vorher mehrmals gefragt hatte, spielt nach dem Erhalt plötzlich keine Rolle mehr. Anstatt dessen verlässt sich die Lehrerin auf ihr Gefühl, dass sie schon „Gender-Arbeit“ mache. Was bedeutet aber der Wunsch nach einer Checkliste? Da es Frau Dehner scheinbar nicht um den formalen Einsatz einer Liste geht, kann ihre (berechtigte) Frage an die forschenden WissenschaftlerInnen „was sie denn nun tun“ sollen, vor allem als Anfrage nach dem Umgang mit Unsicherheiten gewertet werden. Da die Liste (im Gegensatz zum Gefühl) die Unsicherheiten nicht beseitigt, geht es um etwas Dahinterliegendes. Denn Frau Dehners Unsicherheiten haben sich geklärt, nachdem sie sich mit einer der Forscherinnen unterhalten habe, die ihre bisherige Praxis unterstützt. Das Interesse an Listen kann somit vor allem als Interesse an Austausch und Rückmeldung sowie an Sicherheit interpretiert werden.

#### *Rückmeldeinstrumente: Individuelles Feedback und Workshop*

In Rahmen der Studie kamen zwei unterschiedliche Rückmeldeformate zum Einsatz: Für die Lehrkräfte existierte nach jeder der drei Feldphasen das Angebot einer persönlichen Rückmeldung, dies Angebot wurde spontan aufgrund der

Nachfrage entwickelt. Während in der ersten Feldphase noch ca. 2/3 aller erforschten Lehrkräfte dieses Angebot wahrnahmen, sank die Zahl in der zweiten Feldphase ab, sodass beim letzten Aufenthalt kein Angebot in dieser Richtung mehr gemacht wurde. Die geringe Resonanz hatte nicht nur damit zu tun, dass zum Thema Gender nur wenige Hinweise gegeben wurden, um die weitere Forschung nicht zu beeinflussen. Vermutlich lag dies auch daran, dass die Forschung nur teilweise jene Aspekte im Blick hatte, die viele Lehrkräfte interessierten (einerseits Möglichkeiten, Jungen und Mädchen adäquat zu fördern, und andererseits Informationen zu effektiven Disziplinierungen auffälliger Jungen). Rückgemeldet wurden vor allem Beobachtungen zu den Interaktionen der Lehrkräfte mit den SchülerInnen. Gleichzeitig war auf Seiten vieler Lehrkräfte eine „Rechtfertigungshaltung“ wahrzunehmen, es gelang ihnen nur schwer, zwischen Feedback zum Unterricht und Beurteilung ihrer Genderkompetenz zu unterscheiden – möglicherweise auch aufgrund der Tatsache, dass die Forschung ja vor allem als Beobachtung durchgeführt wurde. Die „Rechtfertigungshaltung“ mag auch dadurch begünstigt sein, dass diese Form der Rückmeldung nicht dialogisch angelegt war, sondern die Erforschten mit Interpretationen seiner/ihrer Praxis konfrontiert.

Als weiteres Rückmeldeformat wurde bereits im Antrag ein eintägiger Feedbackworkshop ausgewiesen und bewilligt, der ca. 14 Monate nach der letzten Feldphase durchgeführt wurde. Schnell erwies es sich als illusorisch, im laufenden Schulbetrieb einen eintägigen Workshop durchzuführen, sodass wir am Ende an zwei Nachmittagen mit interessierten Lehrkräften Teile unserer Beobachtungen besprochen haben. Erfreulicher Weise zeigten alle Lehrkräfte, mit denen wir im Rahmen unserer Forschung zu tun hatten, auch Interesse an dem Workshop. Rückgemeldet wurden zum einen quantitative Ergebnisse über den Zusammenhang von Benotung und Geschlecht, zum anderen Positionen der SchülerInnen im Feld „Zimmerbreite“, welche die Lehrkräfte in den Interviews beschrieben haben. Im Anschluss an diese Ergebnispräsentation haben wir den Lehrkräften anhand von Beobachtungen unsere Lesart des Zustandekommens der erwähnten Positionen im Feld vorgestellt und diese diskutiert. Diese Diskussion bestätigte unsere Interpretationen, lieferte aber darüber hinaus weitere Aussagen zum Interaktionsgeschehen. So ergab sich im Workshop durch kommunikative Validierung die Möglichkeit für die EthnografInnen, die Richtigkeit ihrer eigenen Interpretationen zu überprüfen und zusätzlich zu einem vertieften theoretischen Verständnis zu gelangen (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008). Die Rückmeldungen und die Reaktionen der Lehrkräfte wurden in diesem Sinne selber zu Daten, die in den Forschungs- und Auswertungsprozess eingeflossen sind.

### 4.3 Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I

*Fokus: Eine gemeinsame Fragestellung an vielen Projektschulen*

Die dritte Studie, „GENUS – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I“, wurde über den Europäischen Sozialfonds finanziert und lief in gemeinsamer Trägerschaft der Universität Hamburg, Fach-

bereich Erziehungswissenschaft, und des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung. An sieben beteiligten Projektschulen in Hamburg, darunter Hauptschulen, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, wurden zwischen Juli 2005 und Juni 2007 Schul- und Unterrichtsstrukturen daraufhin untersucht, welche Faktoren förderlich für eine positive Beeinflussung des Lernens in naturwissenschaftlichem Unterricht sind – und welche möglicherweise negative Wirkung zeigen. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Erkenntnis, dass sich immer weniger Jugendliche (v.a., aber nicht nur Mädchen) für naturwissenschaftliche Fächer interessieren und naturwissenschaftliche Fächer entsprechend wenig wählen. Der Fokus lag auf Aspekten, die (un-)mittelbar mit der Kategorie Geschlecht zu tun hatten. Grundlage der Untersuchungen war, dass schulkulturelle Charakteristika jeder Einzelschule nicht nur auf der direkten Ebene naturwissenschaftlichen Unterrichts bedeutsam seien, sondern das Gesamtgefüge schulkultureller Bausteine seine Wirkung entfalten würde (vgl. Faulstich-Wieland u.a. 2008). Wir haben die Forschung als schulbegleitende Forschung verstanden und eine mehrdimensionale Perspektive gewählt, in der das fachunterrichtliche Geschehen über zumeist ethnografisch ausgerichtete Begleitung in den Schulen erfasst und v.a. um durch Interviews und quantitative Befragungen erhobene Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden ergänzt wurde. Methodische Besonderheit der Studie war die dort entwickelte Fotomethode „Fach-Images“, bei der die Sichtweisen von SchülerInnen zu Physik durch das Erstellen von Fotos und dazugehörigen Interviews erhoben wurde (vgl. ausführlich z.B. Willems/Feltz 2008; Feltz/Willems 2008). Die aus den verschiedenen Zugängen gesammelten Aussagen wurden dann in ausführliche Einzelprofile einer jeden Schule eingebettet.

#### *Rückmeldeinstrumente: MultiplikatorInnen, Schulstudien und Fotointerviews*

Die Besonderheit dieser Forschungsanlage war u.a., dass prozessual begleitend ein Fach- und Erfahrungsaustausch der beteiligten Projektschulen untereinander angelegt war. Dieser wurde in Form von regelmäßig stattfindenden Workshops, auf denen zugleich inhaltliche Inputs durch die ForscherInnengruppe angeboten wurden, sowie ein gemeinsames Internetportal organisiert. Dieses Angebot wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich intensiv genutzt, insgesamt schienen die beteiligten Schulen jedoch nur punktuell an praktischen Umsetzungen der anderen Schulen interessiert.<sup>5</sup>

Zwei Faktoren können jedoch als besonders ergiebig für die Zusammenarbeit zwischen Forschungsteam und Schulseitigen – und damit für den inhaltlichen Austausch – gesehen werden: Die Benennung so genannter GENUS-Beauftragter an den jeweiligen Einzelschulen und die Konzeption, weniger übergreifende Aussagen als Ergebnisse zurückzumelden, als vielmehr intensiver auf jede Einzelschule einzugehen. Mit der Methode der „Fach-Images“ wurde ein vollkommen neues Rückmeldeinstrument gewählt, welche die Ansichten der Lernenden aufgreift und zur Diskussion stellt.

Durch die Einbindung der Forschung in verschiedene Fächer an sieben verschiedenen Schulen – und die damit notwendigerweise ergebende kürzere Verweildauer bei einzelnen Lehrkräften – hing die Intensität der Kontakte zwischen Forschenden und Lehrenden sehr von der Größe der Schulen und der betreffenden Fachkollegien ab. Insbesondere an den Schulen, an denen klar Personen als „Kontaktpersonen“ für das Projekt benannt waren, entstanden größere Verbind-

lichkeiten – und so auch intensivere Austauschmöglichkeiten zu den Inhalten und Ergebnissen der Forschung. Ebenso wurden uns durch diese Personen oftmals systematische Einblicke auch auf weniger „sichtbaren“ Ebenen deutlich erleichtert, und wir konnten ihr ExpertInnenwissen gut nutzen (z.B. auch in Interviews). Zudem fungierten sie quasi als „Sprachrohr“ auch im Wechsel der Schulangehörigen mit dem Forschungsteam, so dass die Kollegien breiter erreicht werden konnten.

Die Erstellung von 30 bis 40-seitigen Einzelschulstudien für alle beteiligten Schulen eröffnete eine deutlich erhöhte Dichte der multifaktoralen Zusammenschau der die jeweilige Schulkultur ausbildenden Aspekte. Über den Weg der Schulstudien ist es u.E. gelungen, die Charakteristika einer jeden Einzelschule zunächst passgenau zu analysieren, zugleich aber dichtes Datenmaterial zu liefern, welches – durch den gemeinsamen Aufbau der Studien – dem Forschungsteam für übergreifende Analysen zur Verfügung stand. Die übergreifenden und somit auf andere Schulen übertragbaren Analysen wurden dann allerdings erst bearbeitet und publiziert, nachdem keine regelmäßigen Forschungskontakte mehr gepflegt wurden. Die Endstudie wurde allen Schulen überreicht. Zu den Einzelstudien, die jeweils in Teamarbeit erstellt wurden, wurden an allen Schulen Feedbackveranstaltungen durchgeführt. Hierfür wurden im Vorfeld allen beteiligten Lehrenden schriftliche Analysen ihres eigenen beobachteten Unterrichts plus die Einzelschulstudie zur Verfügung gestellt. Die Schulleitungen erhielten jeweils nur die Einzelschulstudie. Alle Beteiligten sowie weitere interessierte Schulöffentlichkeit wurden zu den Feedbackgesprächen eingeladen. Die Teilnahme an den Runden verlief sehr unterschiedlich zwischen Einzelgesprächen mit der Schulleitung und großen Feedbackrunden mit bis zu 25 Schulmitgliedern, die bisweilen an der Forschung selber gar nicht beteiligt gewesen waren. In diesen Gesprächen wurden die jeweils schulbezogenen Hauptfragen angesprochen, für uns erkennbare Muster aufgezeigt und gemeinsam Perspektiven entwickelt, wie das Forschungsziel (höhere Motivation und Interesse für naturwissenschaftliche Fächer) vor dem Hintergrund der je individuellen Gegebenheiten und Ziele umgesetzt werden könnte.

Über den Einsatz der Fotomethode „Fach-Images“, bei denen PhysikschülerInnen einer Hauptschul- und einer Gymnasialklasse gebeten wurden, zehn Bilder zum Thema „Das hat für mich mit Physik zu tun“ zu machen und diese später in Tandeminterviews zu erläutern, gelang eine andere Perspektive auf naturwissenschaftliche Fächer: die Perspektive der Lernenden wurde hier in den Vordergrund gerückt. Durch diese intervenierende Methode konnten die Positionen der SchülerInnen, die üblicherweise sonst im Diskurs um veränderten naturwissenschaftlichen Unterricht wenig berücksichtigt werden, nicht nur herausgearbeitet, sondern auch einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden: aus den Bildern aus beiden Erhebungsklassen wurden gemeinsam mit den SchülerInnen eine Ausstellung gestaltet und diese dann an der jeweiligen Schule schulöffentlich (an Tagen der offenen Tür) z.B. auch den Eltern gezeigt. Anschließend wanderte die Ausstellung durch fast alle beteiligten GENUS-Schulen, wurde aber z.B. auch in der Universität gezeigt. Im Zuge der Ausstellungszeit kam es an vielen Ausstellungsorten zu intensiven Diskussionen über die Positionen der Lernenden. Diese Methode eröffnete insofern inhaltliche Rückmeldungen zu den GENUS-Fragestellungen, als die didaktische Anlage über das Projekt initiiert und später umgesetzt wurde. Der Perspektivwechsel wurde insofern von außen angestoßen, die Aussagen selbst wurden dann jedoch

für Rückmeldungen an die eigenen Schul- und Fachcommunity, aber auch als Beitrag für den Fachdiskurs an anderen Bildungseinrichtungen genutzt. Hier hat wissenschaftliche Forschung quasi den Rahmen geliefert, die Beiträge selbst zur Fachauseinandersetzung kommen jedoch aus dem Feld selbst. Es zeigt sich sowohl an den Feedbackinstrumenten als auch an der Methode der Fachimages, dass das Interesse der AkteurInnen größer ist, wenn eigene Möglichkeiten der Mitbestimmung existieren.

## 5 Fazit

Systematisiert man die Erfahrungen der drei Studien lässt sich feststellen, dass bei der Konzeption ethnografischer Forschungsprojekte die Frage der Rückmeldung bislang keine große Rolle spielt. Dabei zeigen die aufgeführten Beispiele, dass über Konzeptionen von Rückmeldungen durchaus entscheidend dazu beigetragen werden kann, ob wissenschaftliche Forschung und das Feld Schule eine produktive Wechselwirkung entfalten können – oder eben nicht. Für die Frage nach angemessenen und produktiven Rückmeldevorgehensweisen gilt es u.E. zu fragen, wie die Logiken der Bildungsinstitutionen Universität und Schule jeweils aufeinander treffen und wie diese konstruktiv nutzbar zu machen sind. Wir gehen hierbei davon aus, dass wissenschaftlich Forschende sich generell fragen sollten, welche Verpflichtungen Forschung einget, wenn sie im Feld Schule arbeitet. Es ist jedoch auch zu fragen, welche Aufgaben Forschende übernehmen, wenn inhaltliche Rückmeldungen konzeptionell mit geplant und bereits zu Beginn der Forschungszeit im Feld angekündigt werden, da eine genauere Kenntnis des Feldes möglicherweise eine adäquate Anlage der Rückmeldungen überhaupt erst erlaubt.

An dieser Stelle sei jedoch auch angemerkt, dass direkte inhaltliche Rückmeldungen an das Forschungsfeld manchmal durchaus ungemütliche Veranstaltungen sein können, weil an diesem Punkt (erneut) aufbrechen kann, wie wenig über die Forschungsinhalte und -ziele im Feld bekannt war, wie wenig sich Beteiligte aus der Schule in Fragen und Antworten der Forschung bisweilen wiederfinden, wie unterschiedlich die Blickwinkel sein können. Auch die Rückmeldung persönlicher Analysen von Feldbeobachtungen an möglicherweise mittlerweile vertraute KollegInnen ist nicht immer einfach – Kritik, positive wie negative, will gekonnt vermittelt werden. Dieses erfordert Kompetenzen auf Seiten der Forschenden, da zum einen begründete Aussagen getroffen werden müssen und zum anderen die Integrität der Beobachteten nicht in Frage gestellt werden sollte. Gerade aufgrund der Kenntnis der an Schulen verbreiteten Haltung, wissenschaftliche Schulforschung habe konkrete Hinweise zu geben, tue dieses aber nur vergleichsweise selten, werden inhaltliche Rückmeldungen durchaus zu Herausforderungen für Forschungsteams. Hier tritt das Risiko einer hierarchischen Betrachtungsweise<sup>6</sup> von schulischer Praxis und universitärer Forschung auf den Plan – und alle Beteiligten kennen die Risiken und gegenseitigen Vorwürfe einer solchen Auffassung.

Wenn die Möglichkeit besteht und genutzt wird, die eigenen Beobachtungen durch kommunikative Validierung auf einen weiteren Prüfstand zu stellen, gilt dies auch umgekehrt: Der Diskurs mit den Beforschten ermöglicht ein vertieftes

Verständnis der eigenen Interpretationen und kann selber zum Gegenstand von Reflexionen (und damit zu Daten) gemacht werden. Damit ist nicht gemeint, die Lehrkräfte als „EntscheiderInnen“ darüber anzusehen, ob die wissenschaftlichen Interpretationen richtig oder falsch sind, sondern die Plausibilität von Interpretationen mit ihnen als Fachleute für ihren Unterricht zu diskutieren. Hier stellen Forschende bisweilen fest, dass wissenschaftlich aufwändig bearbeitete Fragen so oder sehr vergleichbar „bereits vorher bekannt waren“ – meist jedoch als Illusio und somit als nicht-bewusster Wissensbestand.

Insgesamt scheint es uns perspektivisch notwendig, die von ethnografischer Methodologie geforderte „Offenheit“ gegenüber dem Feld auch auf das Interesse der Beforschten an Rückmeldungen auszuweiten und Bereitschaft zu signalisieren, „sich in die Karten schauen zu lassen“. Welches Format für Rückmeldungen dabei entwickelt wird, ist (ganz im Sinne ethnografischer Methodologie) jeweils feldabhängig.<sup>7</sup> Es ist sinnvoll, bei Forschungsprojekten bereits frühzeitig über geeignete Rückmeldeinstrumente nachzudenken – und diese ggf. auch in Absprache mit dem Feld zu planen.

Sorgsam geplante Rückmeldungen bedeuten immer einen zusätzlichen Aufwand in der zumeist eher stressigen Endphase von bewilligten Forschungslaufzeiten. Dennoch liegt darin die Chance, dass ethnografische Forschung nicht nur einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Perspektive auf Schule leistet, sondern ihre Vorzüge als Forschungs- und Erkenntnisstil auch in der Praxis unter Beweis stellt. Durch die Anwendung als Feedbackinstrument im Feld wird der prozesshafte Charakter der Produktion von wissenschaftlichem Wissen deutlich. Letztlich plädieren wir für eine erhöhte Reflexion über Rückmeldemöglichkeiten ans Feld – nicht zuletzt im Sinne reflexiver Erziehungswissenschaft.

Auch im Bereich der LehrerInnenausbildung stellt Ethnografie u.E. eine geeignete Form dar, über die Praxis des Unterrichtens zu reflektieren. Dabei geht es nicht um Feedback an das Feld, sondern um ein Nachdenken über das Feld Schule. Die detaillierten Beobachtungen im konkreten Unterricht liefern einen Schlüssel zum Verständnis und zur Reflexion des schulischen Alltags, die andere (vor allem quantitative) Verfahren weniger bieten. Für die universitäre Lehramtsausbildung kristallisieren sich in den letzten Jahren vor allem zwei Formate heraus, a) die Arbeit mit Protokollen aus ethnografischen Studien und/oder b) die Arbeit mit Beobachtungsprotokollen, die Lehramtsstudierende selber während eines Schulpraktikums anfertigen. Beide Formate bieten die Möglichkeit, in einer kasuistischen Vorgehensweise exemplarische Strukturlogiken des LehrerInnenhandelns offenzulegen und praktisch nachvollziehbar zu machen. Allerdings bergen beide Formate auch einige Schwachstellen, die wiederum vor allem in widersprüchlichen Bedürfnissen im Umgang mit Protokollen begründet sind.

So wird bei der Interpretation von Protokollen aus ethnografischen Untersuchungen durch Lehramtsstudierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen immer wieder der „Stellenwert“ von ethnografischen Protokollen unter kritischem Verweis auf die je spezifische Einzelfallogik der beobachteten Sequenz in Frage gestellt. Die Verallgemeinerbarkeit von Strukturlogiken auf der Grundlage von Einzelfallinterpretationen ist den Studierenden zunächst häufig nicht einleuchtend. Möglicherweise liegt dieses an dem anderen Blick der Studierenden auf Schule, welcher primär von dem Bedürfnis der „praktischen Anwendbarkeit“ geleitet wird, die Arbeit an Einzelstellen und die damit verbundenen Aussagen

entsprechen diesem Bedürfnis zunächst nicht genügend. Hier deutet sich bereits im Studium an, was auch Frau Dehner im obigen Beispiel einfordert: die Hoffnung auf „Checklisten“. Umgekehrt formuliert erfordert Interpretation von Protokollsequenzen eine – auch zeitlich aufwändigere – Arbeit an Einzelsituationen, die erst durch die Reflexion den Blick für die allgemeineren Strukturlogiken öffnet. Bei der Interpretation eigener Beobachtungsprotokolle der Studierenden stellt sich diese Schwierigkeit weniger, denn das unmittelbare eigene Felderleben macht eine fallrekonstruktive Vorgehensweise für die meisten Studierenden unmittelbar sinnvoll. Hier taucht allerdings bisweilen ein anderes Problem auf: Das Erstellen ethnografischer Protokolle muss durchaus geübt werden. Da hierfür zumeist wenig Raum besteht, lässt die Qualität der Protokolle und damit auch die der Interpretationen bisweilen zu wünschen übrig – stattdessen besteht das Risiko durch die Orientierung auf die „praktische Anwendbarkeit“ in normative Urteile über „richtiges“ und „falsches“ LehrerInnenhandeln zu verfallen.

Deutlich wird, dass die DozentInnen (erziehungs-)wissenschaftliche Maßstäbe anlegen, während die Studierenden sich vor allem als Auszubildende im LehrerInnenberuf sehen – mit der entsprechenden Haltung. Im Extremfall stehen sich beide Positionen in den Ansätzen gegenüber: Erstere wollen wissenschaftliche Standards in der Bearbeitung rekonstruktiver Daten etablieren, Letztere wollen wissen, wie sie in zukünftigen Unterrichtssituationen souverän handeln können. Hier wiederholen sich die unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Kap. 3), die auch zwischen Lehrkräften und EthnografInnen existieren. Wichtig ist es an dieser Stelle, den Studierenden die Sinnhaftigkeit und die Potentiale des Vorgehens zu verdeutlichen. Ein Ausweg böte hier die wiederholte Arbeit mit Unterrichtsbeobachtungen während des gesamten Studiums und später in der Referendariatsausbildung, um sich in interpretativen Verfahren zu üben. Weiter sollte das Argument stark gemacht werden, dass Veränderungen alltäglicher Unterrichtspraxis und ein forschender Habitus nur durch Reflexion zu erreichen sind, die auf zweierlei Weise hergestellt werden können: zum einen durch Selbstreflexion und Beobachtung, zum anderen aufgrund der Beschäftigung mit an Protokolle angelegte Theoriemodelle. Eine reflexive Erziehungswissenschaft sollte unserer Meinung nach auf beide Ebenen abzielen.

In beiden Fällen stellen sich Herausforderungen für fallrekonstruktives erziehungswissenschaftliches Vorgehen aufgrund der von den Beteiligten je feldspezifisch eingenommenen Positionen. Für Lehrkräfte und auch für Studierende ergibt sich ein ambivalentes Spannungsmoment, da ihre Möglichkeiten zur Rezeption wissenschaftlicher Interpretationen meist eingeschränkt sind. Lüders argumentiert, dass dem Problem der Umwandlung von Feldbeobachtungen in eine Ethnografie ethnografischer Forschung u.a. damit begegnet werden könnte, dass Lesende einbezogen werden:

„Damit wird der Akzent von der Auswertung und der Darstellung auf den *Nachvollzug* bei der Lektüre verschoben. Nicht die Frage, wie die Daten im Einzelnen ausgewertet und aufeinander bezogen worden sind, ist von zentraler Bedeutung, sondern ob für den Leser der daraus entstandene Text nachvollziehbar und plausibel ist, wird zum entscheidenden Qualitätskriterium.“ (Lüders 2003, Hervorhebung d.A.)

Lüders weist darauf hin, dass die Entscheidung über die Qualität einer Studie damit den RezipientInnen übertragen wird – dies setzt allerdings wissenschaftliche Kompetenz bei eben diesen voraus. Lehrkräfte erscheinen in einer Feed-

backsituation somit in einer ambivalenten Position: Sie sind zwar ExpertInnen des Feldes, verfügen aber (professionstheoretisch) nicht per se über die Kompetenz, einen befremdenden Blick von außen auf das eigene Feld zu richten. Gerade die hohe Praxisverwobenheit des Lehrens und Erziehens und damit einhergehend ein erhöhter Handlungsdruck sowie eine lehramtsspezifische „Parteilichkeit“ (für die eigenen Institution; Person; eigene didaktische Grundsätze) sind notwendigerweise Bestandteile eines professionellen Habitus. Während mit Lüders fallrekonstruktiv Forschenden die Gewissheit fehlen muss, ob die vorgeschlagenen Interpretationen und Lesarten denen des Feldes entsprechen, mangelt es Lehrkräften durch ihre intensive Einbindung in das Feld an reflexiven Strategien der Befremdung. Ein Austauschprozess durch Feedback eröffnet für „beide Seiten“ Möglichkeiten, die Feldgebundenheit des eigenen Standpunktes zu reflektieren. Im gegenseitigen Austauschprozess werden deswegen auch nicht Befunde ethnographischer Forschung von Lehrkräften entweder bestätigt oder verworfen, vielmehr sollte der Prozess selber gemeinsam reflexiv bearbeitet werden. In diesem Sinne es u.E. notwendig, den Feedbackprozess selber zum Element wissenschaftlicher Arbeitsweise zu machen.

## Anmerkungen

- 1 Erving Goffman nennt als Perspektive von Ethnografie: „Es geht [...] nicht um Menschen und ihre Interaktionen, sondern um Interaktionen und ihre Menschen“ (Goffman 1999, S. 9).
- 2 Repertoire, Möglichkeiten und Grenzen verschiedener ethnographischer Zugänge finden sich an anderem Ort (z.B. bei Zinnecker 1995, 2000; Hirschauer/Amann 1997) ausführlich beschrieben und sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden.
- 3 An dieser Stelle zeigt sich, dass bei einem mehrjähriges Vorhaben, einige Wechsel in der Schule passieren können, die die enge Bindung der eigentlichen Feldphasen merklich auflösen: die an dem Projekt sehr interessierte Schulleitung hatte gewechselt, die neue Schulleitung deutlich weniger Bezug zu dem Forschungsprojekt, einige zentrale Lehrkräfte hatten die Schule verlassen, die beobachteten Jahrgänge befanden sich bereits in der Abitursphase und waren dabei, die Schule zu verlassen etc.
- 4 Dies lässt sich – analog zum *going native* – als *making native* charakterisieren. *Making native* beschreibt analog den Prozess, indem die Beforschten die Forschenden zum Teil des Feldes machen.
- 5 Möglicherweise trug zu diesem Eindruck auch bei, dass verschiedene beteiligte KollegInnen auch in anderen Fachgruppen zusammenkamen und die Austauschmöglichkeit dort, wenn auch unter etwas anderem Fokus, bereits nutzen konnten.
- 6 Forschende, die sich „außerhalb“ des untersuchten Feldes stellen, installieren eine asymmetrische soziale Beziehung, da sie die Erforschten zum Objekt ihres Erkenntnisinteresses machen und ihre eigene subjektive Verwobenheit zu minimieren versuchten.
- 7 Die beschriebene Methode der „Fach-Images“ als ein Zugang, SchülerInnenpositionen auf eine andere Art einzubeziehen, hat sich u.E. als durchweg konstruktiv und inhaltlich bereichernd herausgestellt. Nicht zuletzt durch das starke Ernstnehmen der Lernenden als ExpertInnen bietet sich darüber die Möglichkeit, Forschungsfragen auch auf verschiedenen Ebenen querschnittlich einzuflechten – und somit den Diskurs an den Schulen automatisch fortzuschreiben. Inwieweit SchülerInnen auch in Rückmeldeverfahren einbezogen werden können, bei denen von Seiten der Forschungsteams Ergebnisse präsentiert werden können, ist noch eine offene Frage.

## Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München, S. 107–120.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit im gymnasialen Alltag. Bielefeld.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim/München.
- Faulstich Wieland, H./Willems, K./Feltz, N./Freese, U./Läzer, K. L. (2008): GENUS – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe 1. Bad Heilbrunn.
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München.
- Feltz, N./Willems, K. (2008): Fach-Images“ – Fotointerviews als intervenierende und geschlechtergerechte Forschungsmethode. In: Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.): Technik – weiblich! Analysen zu mädchen- und frauenzentrierten Fördermaßnahmen im Bereich von Technik und Naturwissenschaft. Schulheft 128. Innsbruck, S. 101–120.
- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 503–534.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (1999): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 5. Aufl. Frankfurt a.M.
- Güting, D. (2004): Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.T./Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J./Krüger, H.H./Reinhardt, S./Weise, R./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, S. 29–75.
- Lüders, C. (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, S. 311–342.
- Lüders, C. (2003): Beobachtungen im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 384–401.
- Muchow, M./Muchow, H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg.
- Oester, K. (2008): „Fokussierte Ethnographie“: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München, S. 233–244.
- Rieger-Ladich, M./Friebertshäuser, B./Wigger, L. (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L.

- (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 9–19.
- Steinke, I (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 319–331.
- Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld.
- Willems, K./Feltz, N. (2008): „Überall steckt alles voller Physik.“ – Aussagen und „Fach-Images“ von Schülerinnen und Schülern zu Physik. In: Faulstich-Wieland, H./Willems, K./Feltz, N./Freese, U./Läzer, L. (Hrsg.): Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe 1 – eine praxisorientierte Handreichung. Bad Heilbrunn, S. 71–92.
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I./ Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim/München, S. 21–38.
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 3, S. 381–400.

