

Anja Gibson

Geladene ‚Zaungäste‘ im Elitekontext – Zugangshürden und Verwicklungen beim ethnographischen Forschen

Invited ‚onlookers‘ in elite settings – Access barriers and entanglements during ethnographic field research

Zusammenfassung

In diesem Beitrag stehen die vielfach nur randständig thematisierten Dynamiken, Fallstricke und Verwicklungen im Zuge ethnographischer Feldforschungen im Fokus. Diese werden exemplarisch anhand eigener Feldforschungserfahrungen in schwer zugänglichen und bewusst abgeschotteten Bildungssettings exklusiver Internatsgymnasien reflektiert und diskutiert. Dabei wird herausgestellt, auf welche Art und Weise diese den Zugangs-, Erhebungs- und Analyseprozess beeinflussen und die Qualität des Materials bestimmen. Im Rahmen der Auseinandersetzung werden nicht nur die speziellen Zugangsbedingungen, zum Teil prekären Situierungen und Wandlungen der Forscherrolle im Feld sowie Möglichkeiten und Limitierungen im Forschungsprozess aufgezeigt, sondern gleichzeitig auch deutlich gemacht, dass sich gerade auch Herausforderungen im Feld als gewinnbringend für die Datengenerierung erweisen können und dass Zugangsproblematiken und Dilemmata während der Feldforschung bereits wichtige Hinweise auf das Untersuchungsfeld und damit für die Analyse liefern.

Schlagwörter: Ethnographie, Elite, Feldforschung, Feldzugang, Internate

Abstract

This contribution focuses the dynamics, pitfalls and entanglements during ethnographic field research, which are often only addressed marginally. These challenges will be reflected and discussed on the basis of personal experiences during field research in elite boarding schools which are difficult to access due to their exclusiveness. In this context this paper emphasises not just the manner in which certain dynamics and entanglements affect the access, the data collection and analysis process but also how they influence the quality of the data. In addressing these issues, this article presents results about how to gain access to such exclusive educational institutions, the sometimes precarious positions and changing roles of qualitative researchers in this field as well as possibilities and limitations in the research process. Furthermore it is shown that challenges in the field could prove profitable for the data collection and that access problems and dilemmas during fieldwork already provides important insights for the analysis.

Keywords: ethnography, elite, field research, access, boarding schools

1 Einleitung

Im Wissenschaftskontext werden selten Fallstricke und Problematiken während des Forschungsprozesses sowie die eigene, z.T. ambivalente, Position im ‚Feld‘¹ thematisiert und reflektiert. Dabei ist die Auseinandersetzung mit derartigen Herausforderungen von außerordentlicher Wichtigkeit, da diese maßgeblich die Qualität des erhobenen Datenmaterials bestimmen und die Aussagekraft der Ergebnisse beeinflussen.

Ziel dieses Beitrages ist es, nicht nur zu zeigen, dass die Art und Weise, wie der Eintritt gewährt wird, wie man eingeführt wird und aufgrund dieser Positionierung später selbst ‚mitspielen‘ darf, bereits zentrale Charakteristika des Feldes widerspiegelt und auch wesentlich Analyseergebnisse bestimmt (vgl. auch Lüders 2005, S. 392), sondern auch, dass über die Auseinandersetzung mit Problematiken beim ethnographischen Forschen dezidiertere Auswertungen möglich sind (vgl. auch Lau/Wolff 1983; Fine 1993; Kalthoff 1997b; Lamnek 2010).

Anhand exklusiver Internatsgymnasien, die sich selbst als Elitebildungseinrichtungen stilisieren und Fremden nur selten Einblicke in ihre Organisation gestatten, werden im Folgenden sowohl Fallstricke von Feldforschung im Allgemeinen, wie auch im Speziellen – in Elitekontexten – diskutiert. Dabei wird gezeigt, dass Feldforscher*innen gerade in schwer zugänglichen, relativ abgeschotteten Untersuchungsfeldern auf besondere Rahmenbedingungen und Forschungsbarrieren treffen können (vgl. u.a. Hammersley/Atkinson 1995; Kalthoff 1997a; Helsper u.a. 2001, 2018; Fine/Shulman 2009; Schoneville 2010; Gaztambide-Fernández 2015; Maxwell/Aggleton 2015; Mercader/Weber/Durif-Varembont 2015).

Zunächst wird auf die Praxis der Ethnographie als Forschungsstrategie und dabei entstehende Fallstricke eingegangen (Kap. 2). Anschließend werden anhand eigener Forschungen Zugangserfahrungen in exklusive Internate dargelegt sowie die zwiespältige Feldforscherrolle und daraus resultierende Möglichkeiten und Limitierungen im Forschungsprozess betrachtet, bevor Dilemmata beim Forschen in Elitekontexten markiert werden (Kap. 3). Abschließend erfolgt die Bilanzierung und Diskussion der Ergebnisse (Kap. 4).

2 Ethnographisches Forschen – ein (selbst-)kritischer Blick auf eine reflexive Forschungsstrategie

Ethnographische Forschung wird vielfach als methodisches Dispositiv für soziologische Beschreibungen fremder und eigener Lebensformen betrachtet (vgl. u.a. Fuchs/Berg 1993; Hammersley/Atkinson 1995; Breidenstein u.a. 2013; Tervooren u.a. 2014; Beach/Bagley/Marques da Silva 2018): Durch die in situ Positionierung des Ethnographen werden quasi abgeschlossene Lebenswelten geöffnet und alltägliche Situationen beobachtend ergründbar. Darüber ist es möglich, nicht nur unbekannte Kulturen, sondern auch Lebenswelten innerhalb der eigenen Gesellschaft (neu) zu entdecken (vgl. Kalthoff 2003, S. 70–71) und „alle möglichen Gegenstände ‚kurios‘, also zum Objekt einer ebenso empirischen wie theoretischen Neugier zu machen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 9). Im Mittelpunkt der Ausei-

nersetzung mit und Beschreibung von Lebenswelten und Kulturen steht damit, „wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch ‚erzeugt‘ werden“ – es geht also um die „situativ eingesetzten Mittel zur Konstitution sozialer Phänomene“ (Lüders 2005, S. 390). Dabei liegt das analytische Augenmerk u.a. auf der Performanz von Praktiken und das den Praktiken zugrunde liegende implizite Wissen (vgl. Kalthoff 2003, S. 74).

Wie jede qualitative Forschungspraxis hat auch die Ethnographie ihre Schwachstellen (vgl. Fine 1993; Murphy/Dingwall 2001; Fine/Shulman 2009; Robben/Sluka 2012). Dabei soll im Rahmen des Beitrags insbesondere das Problem des methodisch kontrollierten Fremdverstehens im Fokus stehen (vgl. Marotzki 1998, S. 47), das Fritz Schütze (1994, S. 233) als „ethnographische Unschärfelation“ bezeichnet. Gemeint ist, dass Ethnograph*innen in die zu analysierende Interaktion verflochten sind und damit die Notwendigkeit besteht, den „spezifischen Instrumentcharakter des eigenen Forschungshandelns (einschließlich der eigenen Persönlichkeit und deren ‚Ausstrahlung‘ als Forschungsinstrument) zu reflektieren“ (ebd.). Ethnograph*innen müssen in ein spezifisches Feld ‚eintauchen‘, dort zu einem Teil der fremden Welt werden – d.h. sich in einen Prozess der partiellen Enkulturation begeben (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 27) – und derart mit ihr vertraut werden, dass sie diese verstehen und anderen erklären können. Gleichzeitig ist (kulturelle) Distanz vonnöten, um das in den Blick zu nehmen, was die Mitglieder des spezifischen Feldes selbst nicht mehr sehen können, weil es zu einer Routine, einer Selbstverständlichkeit geworden ist. Die notwendige Ausbalancierung von Vertrautheit und Fremdheit (vgl. Marotzki 1998, S. 48; Kalthoff 1997b) erfordert dabei eine metaethnographische Reflexion über Feldzüge und -positionierungen im Sinne einer Selbst-, aber auch Fremdbeobachtung.

Neben dieser Problematik sind noch weitere Fallstricke auszumachen: 1. Bei der Ethnographie handelt es sich um eine Forschungsmethode, die in vielen Fällen verborgen zu Haltendes enthält (vgl. Fine 1993, S. 267): Nur sehr selten werden alle Feldnotizen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, was jedoch zu Verzerrungen der Ergebnisse führen kann. 2. Ethnograph*innen wissen, dass selbst bei Stenotypisten-Fähigkeiten Dialoge nie so genau übernommen werden können, wie sie in der Interaktion miterlebt werden und dass Feldnotizen kein Datenmaterial sind, das die Realität in vollem Umfang wiedergibt, da die beobachtete Szene nicht zuletzt im Schreibprozess von Protokollen interpretiert wird (vgl. Fine 1993, S. 277; Hirschauer 2001, S. 434). 3. Ethnograph*innen sind vielfach mit Ungeplantem konfrontiert, wie etwa, dass sie nicht immer die beste Platzierung haben, um die beobachtete Situation zu über- und zu durchschauen. 4. Eine weitere Krux liegt darin, dass Ethnograph*innen ganz und gar im Feld aufgehen, aber gleichzeitig Einflüsse durch die Anwesenheit minimieren sollten, was eine permanente Reflexion der Feldrolle erfordert (vgl. Lindner 1981, S. 51; Goffman 1989).

Anhand eines retrospektiven Blicks auf die eigene Feldforschungspraxis wird im Folgenden aufgezeigt, dass sich trotz dieser Umstände – oder gerade deswegen – Gelegenheiten im Forschungskontext bieten, die gewinnbringend für den Datengenerierungsprozess sind.

3 Feldforschung in exklusiven Internatsgymnasien

Die mehrbenenanalytische Studie (vgl. Gibson 2017), auf deren Datenmaterial die folgenden Ausführungen basieren, nimmt Elitebildung und Exzellenzförderung im deutschen Bildungssystem in den Blick und untersucht die besondere Stellung von exklusiven Internatsgymnasien im Zuge von Ausdifferenzierungsprozessen im gymnasialen Bildungssegment. Sie zielt – in Anschluss an elitetheoretische Konzeptionen (vgl. u.a. Hartmann 2008), habitustheoretische Perspektiven (vgl. u.a. Bourdieu 1976) sowie schulkulturtheoretische Ansätze (vgl. u.a. Helsper u.a. 2001) – auf folgende Aspekte: auf die Herausarbeitung der schulischen Exzellenz-, Bildungs- und Idealschüler-Entwürfe zweier exklusiver Internatsschulen anhand der Analyse von Schulleitbildern und Schulleiterinterviews, auf Akte der Distinktion und Kohärenzherstellung anhand der Rekonstruktion von Interaktionsszenen sowie auf biographische Orientierungen von Jugendlichen über eine Analyse von Schülerinterviews. Und sie zielt, in der Vermittlung der institutionellen und biographischen Analysen, auf die Passungen zwischen den Habitus der Jugendlichen und den schulischen Bildungs-, Exzellenz- und Schülerhabitus-Entwürfen (vgl. Gibson 2017, S. 17–42).

Im Rahmen der Studie erfolgte zunächst eine umfassende Dokumentenanalyse und Systematisierung aller 130 deutschen Internatsgymnasien (Stand: 2009) anhand von Schulprogrammen, Leitbildern und Selbstpräsentationen (bspw. Schulhomepage, Publikationen). In das Sample wurden nur Schulen aufgenommen, bei denen es sich um Internatsschulen im engeren Sinne handelte (höherer Anteil im Internat lebender Schüler*innen), die explizit in ihren Schulprogrammen die Begrifflichkeiten Elite und/oder Exzellenz verwenden sowie zusätzliche Selektionshürden beim Übergang in Form von speziellen Aufnahmeverfahren installiert haben. Diesen Auswahlkriterien entsprachen 23 Schulen – an sieben von ihnen erfolgten Kooperationsanfragen. Die Auswahl der Schulen für das Kernsample erfolgte dann nach der Samplebildungsstrategie des maximalen Kontrasts (vgl. Patton 1990; ausführlich: Gibson 2017, S. 89–91).

Die nachstehenden Ausführungen stellen Reflexionen der Feldforschungen in zwei exklusiven deutschen Internatsgymnasien dar. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf einem renommierten, altherwürdigen und hochpreisigen Internat mit reformpädagogischen Wurzeln und einer nach habitueller Passung ausgewählten groß- und bildungsbürgerlichen Klientel sowie einem neu etablierten staatlichen Hochbegabteninternat, das seine, v.a. aus den mittleren Milieus stammende, Schülerschaft nach kognitiven Fähigkeiten und der attestierten Hochbegabung auswählt.

3.1 Das Testen des Forschers in einer Art Assessment – Zugänge in exklusive Internate

Als relativ abgeschottete Bildungsinstitutionen sind Internatsschulen Dorfgemeinschaften oder kleinen Stadtstaaten, deren Mitglieder eine quasi eingeschlossene Gemeinschaft bilden, nicht ganz unähnlich. Erhält man als Forscher*in privilegierten Zugang zu einer solchen Gemeinschaft, sieht man sich mit einer dichten Sozialität konfrontiert, in der man als Fremde*r, Zaungast oder auch Möchte-

gernmitglied wahrgenommen wird (vgl. Schütz 1972; Kalthoff 1997b, S. 242, 252). Im Gegensatz zu privilegierten Anderen (aktuelle Eltern- und Schülerschaft, Absolvent*innen etc.) sowie Fremden, an die Internate gewöhnt sind (z.B. kunsthistorisch Interessierte, zukünftige Schüler*innen, Journalisten), ist die Position von Ethnograph*innen ungeklärt und erscheint als teilweise prekär (vgl. Kalthoff 1997b, S. 249–250): Sie zeichnen sich durch eine strukturelle Nichtzugehörigkeit und temporäre Anwesenheit aus – sind dabei aber weder Besucher*innen noch Gäste, sondern „*besondere[...] Andere[...]*“ (ebd., S. 241, Hervorh. im O.). Als willkommene oder auch unwillkommene Gäste wahrgenommen, stellen sie tendenziell einen Unsicherheitsfaktor dar: Sie können unbequem werden – vor allem dann, wenn sie zu Ergebnissen kommen, die der Reputation der Bildungseinrichtung schaden könnten (vgl. auch Gaztambide-Fernández 2015).

Getting In – Kooperationsanfrage und Vertrauensvorschuss

Der konkrete Feldzugang zu den vorausgewählten Schulen gestaltete sich über drei Schritte: Ein Erst- und Zweitkontakt erfolgte über offizielle Wege sowohl in schriftlicher Form als auch, zeitlich versetzt, per Telefon. Der offizielle Brief an die Schulleitungen war als Kooperationsanfrage konzipiert und enthielt die Projektskizze, meinen Lebenslauf sowie ein Referenzschreiben eines einschlägigen Jugend-, Bildungs- und Schulforschers, dessen Empfehlung über meine Forscherpersönlichkeit und wissenschaftliche Integrität Auskunft gab. Die Anfrage war auf jede Schule speziell zugeschnitten, indem bereits Ergebnisse der Dokumentenanalysen einbezogen und Verbindungen zu den Forschungszielen hergestellt werden konnten. Dieser Schritt erwies sich als äußerst wichtig, da die Schulleitungen zunächst überprüften, inwieweit das Forschungsvorhaben plausibel an den institutionellen Rahmen anknüpfen konnte. Über diese Anschreiben wurde eine Kreditwürdigkeit erzeugt, die maßgeblich den Schulzugang bestimmte.

In den ersten telefonischen Gesprächen mit den Schulleitungen der vorausgewählten Schulen zeichnete sich ab, dass Zugang zu erhalten nicht einfach sein würde. Schulleiterwechsel und gerade realisierte Profیلänderungen, Skepsis aufgrund vergangener negativer Erfahrungen mit wissenschaftlicher (Begleit-)Forschung, Überforschung oder auch die Angst vor Diffamierungen und Reputationsverlusten wurden als Gründe gegen eine aktuelle Beforschung des Schulalltags angeführt. Die zeitlich erst nachgelagerte öffentliche Debatte um die bekannt gewordenen Fälle sexualisierter Gewalt in Internatsschulen (vgl. u.a. Baldus/Utz 2011; Thole u.a. 2012) hatte keine Auswirkungen auf den Forschungszugang, allerdings verwiesen Schulleiter*innen auf die populärwissenschaftliche Abhandlung von Friedrichs (2008), die sie als Herabwürdigung exklusiver Bildungseinrichtungen betrachteten und von deren Vorgehen ich mich deutlich distanzierte. Vor diesem Hintergrund kam es bei weit weniger Schulen als angedacht zu einer Interessenbekundung und einem Dritt- und ersten persönlichen Vor-Ort-Kontakt in Form eines Zweiergesprächs mit den Leitungskräften. Dieses war ohne Ausnahme wie ein Vorstellungsgespräch angelegt.

Als erster Vertrauensvorschuss erwies sich das o.g. Referenzschreiben sowie der Umstand, dass das Projekt über ein Promotionsstipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes gefördert wurde. Beides galt für die Schulleitungen als Ausweis meiner Leistungsexzellenz und damit als unterstützungswürdiges Vorhaben (vgl. auch Brandl/Klinger (2006, S. 55–59) sowie Maxwell/Aggleton (2015) zur Relevanz des eigenen Status beim Zugang zu Eliten).

Entgegen Kalthoffs (1997b, S. 246) Erfahrungen bei Feldzugängen in exklusive Internatsschulen, war die inhaltliche Dimension der Forschung – nicht nur der Ablauf des Forschungsaufenthaltes – überaus relevant und wurde auch sehr selbstkritisch betrachtet: Ein Schulleiter stellte etwa heraus, dass mein Aufenthalt mit „*Faszination und Enttäuschung*“² verbunden sein würde.

Die Notwendigkeit, Anonymität frühstmöglich zuzusichern, wurde schnell deutlich, da bereits in den Vorgesprächen die Schulleitungen auch immer wieder Aussagen mit dem Zusatz trafen „*aber dieser Punkt bleibt jetzt unter uns*“. Wichtig war dies auch vor dem Hintergrund der Privatschulklientel: hier wurde ich darauf hingewiesen, dass Kinder von bekannten Persönlichkeiten aus Staat und Wirtschaft die Schule besuchen und die Reputation der Familien beachtet werden müsse.

Erste Einblicke in die Organisationskultur: Bühnen und Rollen während des Zugangs

Trotz der formalen Einwilligung der Schulleitungen nach dem persönlichen Gespräch waren noch weitere Zugangshürden zu überwinden: Es folgten Vorstellungsrunden in diversen schulischen Gremien mit Vertreter*innen aus der Schüler- und Lehrerschaft und bei Elternbeiräten. Die Zugänge zu den beiden renommierten Internatsgymnasien, die letztlich mein Sample bilden sollten, erhielt ich erst nach etwa acht Monaten.

Die Assessmentstufen in der staatlichen Schule fokussierten insbesondere meine Forschungsleistungen, Expertise im Wissenschaftskontext und mein Fachwissen über Hochbegabtenförderung. Im Gegensatz dazu ging es im privaten Internat vordergründig um meine Persönlichkeit im umfassenden Sinne. Dabei waren u.a. meine Herkunftsbedingungen (inkl. der Berufsbiographien meiner Kernfamilie) relevant, die – wie sogleich festgestellt wurde – von jenen der großbürgerlichen und z.T. adligen Klientel der Schule abwich. Dies wurde als „*sympathisch*“ angesehen und sprach aus der Sicht des Schulleiters dafür, „*ohne Brille der Privilegierung*“ in den Kontext eintreten zu können. Auch meine Lebensumstände wurden hier ergründet, etwa, indem ich nach einer möglichen Schwangerschaft gefragt wurde, die ein Ausschlusskriterium für eine Feldforschung gewesen wäre. Als Begründung wurde angeführt, dass auch ‚Gäste auf Zeit‘ eine Vorbildfunktion inne hätten und etwaige negative Einflüsse auf Schüler*innen durch eine unverheiratete, junge, schwangere Frau vermieden werden sollten.

Die Schulen nutzten die Gespräche v.a. auch als Selbstpräsentationsplattform: Bereits während der Wartezeiten vor den Gesprächen wurden mir Schulchroniken zur Ansicht vorgelegt, ‚Ahnengalerien‘ prominenter Absolvent*innen, Trophäen und Auszeichnungen gezeigt. Dass die Vorauswahl der Schulen den Kern meiner Forschungen traf, zeichnete sich hier schon ab: Diese Inszenierungsform war bereits Ausdruck einer speziellen Besonderungsarbeit, die es in der Studie zu ergründen galt und die sich in den Gesprächen fortsetzte, etwa durch Verweise auf die Außergewöhnlichkeit der eigenen Schule.

Im Gegensatz zu anderen Forschungen (vgl. u.a. Helsper u.a. 2018, S. 104) stellten Bezüge zu Elitebildung bzw. Exzellenzförderung beim Zugang keine Problematik dar – nicht zuletzt, da ihre Verwendung die Voraussetzung für die Berücksichtigung der Schule war. Jedoch signalisierten die Schulleitungen, dass es sich bei dem schulisch verwendeten Elitebegriff um einen von Tabus ‚bereinigten‘ Begriff handelt, der für ihre pädagogischen Zwecke ausformuliert und umgearbei-

tet wurde (vgl. auch Helsper u.a. 2014 zu Modi der Auseinandersetzung von Schulleiter*innen mit Elitesemantiken). Somit kamen bereits in den Vorgesprächen wichtige Positionierungen zur Sprache, die sich auch bei den späteren Rekonstruktionen schulprogrammatischer Datenmaterialien abzeichneten: Im staatlichen Internat kam es zu Absetzungen gegenüber den „*Reichen und Mächtigen*“ sowie zur Befürwortung meritokratischer Eliten (vgl. Gibson 2017, S. 234–236). Im privaten Internat markierte der Schulleiter, dass es selbstverständlich „*reiche Schnösel*“ an der Schule gäbe, es aber notwendig wäre, auch für diese, auf deren zukünftige Führungsaufgaben (bspw. Übernahme des Familienbetriebs) abgestimmte, Bildungsangebote zu schaffen (vgl. ebd., S. 123–125).

Mit der positiven Entscheidung der einzelnen Gremien erhielt ich nicht nur eine ‚Eintrittskarte‘, sondern den Status eines ‚vollwertigen Mitglieds auf Zeit‘. Das erfolgreiche Durchlaufen der Assessmentstufen hatte damit positive Effekte auf den Forschungsprozess: Ich konnte, ohne dass weitere Aushandlungen notwendig waren, an allen internatsschulischen Abläufen teilhaben.

3.2 Als willkommener ‚Eindringling‘ im exklusiven Feld – Die zwiespältige Forscherposition

Über zwei Monate nahm ich an den Schulen am gesamten Internatsalltag beobachtend teil. Als wesentlicher Vorteil erwies sich dabei die von den Schulleitern eingeräumte Möglichkeit, auf dem Internatsgelände zu wohnen, was intensive Beobachtungen ermöglichte.

Im Rahmen der Forschung kamen verschiedene Erhebungsverfahren zum Einsatz, die unterschiedliche Präsentationsperspektiven bilden (vgl. Marotzki 1998, S. 52): Teilnehmende Beobachtung des Internats- und Schulalltags (z.B. Unterricht, Versammlungen, Freizeit), Audioaufnahmen und Interviewtechniken (biographische Schülerinterviews, Schulleiterinterviews, informelle Gespräche mit dem (nicht-)pädagogischen Personal, Unterrichtsmitschnitte) sowie Dokumentensammlungen (Leitbild, Jahrbücher, Schulzeitungen, Settingbeschreibungen etc.). Zur Versprachlichung der „schweigsame[n] Dimension des Sozialen“ (Hirschauer 2001, S. 429) entstanden unterschiedlich generierte Datentypen: handschriftliche Feldnotizen als Vorlage für Feldprotokolle, d.h. dichte Beschreibungen von Situationen („thick descriptions“, Ryle 1968; auch Geertz 1991), und Gedächtnisprotokolle in Form von Postskripts und Memos zu Begegnungen und Gesprächen.

Da Feldeinstiege mit Befangenheiten verbunden sind (vgl. auch Lindner 1981) – etwa implizite Raster der eigenen Vorerfahrung sowie die Befangenheit der Anderen durch die Anwesenheit einer fremden Person – und um daraus resultierende „subkutane, sich einschleichende Verzerrungen“ (Metz-Göckel 2004, S. 88) sowie „apriorischen und unreflektierten (disziplinären, professionellen, soziokulturellen, norm- bzw. normalitätsbezogenen) Zentrismus“ (Breuer 2010, S. 24) zu vermeiden, erstellte ich zu vielen meiner Beobachtungen und Auswahlentscheidungen Metareflexionen, die ich im Felddtagebuch festhielt und die im Auswertungsprozess hinzugezogen wurden.

Getting-On – Rollen im Feld und ihr Wandel

Mit der Ausgangsfrage ethnographischer Forschung im Hinterkopf („What the devil is going on“, Geertz 1973, S. 27), einer möglichst offenen Forscherattitüde („Good ethnographers do not know what they looking for until they have found it“, Fine 1993, S. 274) und „ethnomethodologischer Indifferenz“ (wirklich alles ist gleichermaßen interessant, Metz-Göckel 2004, S. 89–90) trat ich ins Feld ein und signalisierte diese Offenheit auch meinen Beobachtungssubjekten, indem ich generelles Interesse am Leben und Lernen in Internatsschulen äußerte.

Formal den Zugang zu haben, heißt jedoch keinesfalls ‚drin‘ zu sein: Es besteht die Notwendigkeit des (Ein-)Sozialisiert-Werdens, um überhaupt relevante Daten erheben zu können (vgl. auch Helsper u.a. 2001, S. 627). Diese Enkulturation war in meinem Fall mit drei Aspekten verbunden: mit dem Vertrautmachen mit institutions- und gruppenspezifischen sozialen Erwartungen und Etiketten, dem Testen des Angeeigneten durch die Schulakteure und mit lehrer- und schülerseitigen Abwehr- und Vereinnahmungsstrategien.

Die gemeinsamen Mahlzeiten eigneten sich im besonderen Maße, um erste Kontakte zu knüpfen. Im Privatinternat saß ich zu den drei Hauptmahlzeiten am Tisch der Wohngruppe, der ich für meinen Aufenthalt formal zugeordnet war, und fand so schnell Anschluss. Am Hochbegabteninternat war dies schwieriger, da es hier keine derartige Zuordnung, aber eine klare Trennung zwischen Schüler- und Lehrertischen gab. Sich zur Kontaktaufnahme an den Schülertischen zu platzieren, nahm Anstoß bei der Lehrerschaft, die mich erst freundlich ansprachen („*Sie sind hier noch nicht so vertraut mit dem Ganzen, aber die Lehrerschaft sitzt woanders*“) und später darauf insistierten, an den Lehrertischen Platz zu nehmen, um keine „*Verwirrung zu stiften*“. Mein ‚Ungehorsam‘, trotz dieser Regel an den Schülertischen zu sitzen, verhalf mir, den Kontakt zu den Schüler*innen aufzubauen. Um diesen jedoch zu beiden Akteursgruppen nicht zu verlieren, gewöhnte ich mir an, die Mahlzeiten im Wechsel an den jeweiligen Tischen einzunehmen.

Gleich in den ersten Tagen erfolgte meine Einführung in das Feld durch die Schüler*innen, das an Initiationen erinnerte, mit denen auch neue Schüler*innen konfrontiert wurden. Im altehrwürdigen Internat lernte ich zunächst, was an der Schule „*in*“ und „*out*“ ist, wessen Familie zu dem „*alten*“ und dem „*neuen Geld*“ gehöre, welches Verhalten, welche Essgewohnheiten und welcher Kleidungsstil „*unangemessen*“ oder „*peinlich*“ sei und was die unterschiedlichen Lehrenden auszeichnet. Anhand der Erzählungen konnte ich mir ein Bild von Personen machen und schon potenzielle Interviewpartner*innen auswählen. Mein Wissen über die Organisation wurde aber auch getestet: Anerkennend wurde aufgenommen, wenn ich in Gesprächen auf Zusammenhänge verweisen konnte oder mit institutionellen Praktiken und Routinen vertraut war und diese einhielt (z.B. Versammlungs-, Studier- und Ausgehzeiten). Vor allem Regelungen jenseits der Internatsordnung wurden mir gleich vermittelt:

Es ist ein ungeschriebenes Gesetz, dass sich Schüler aus der gleichen Internatsgruppe nicht ‚verpfeifen‘. [...] In der Internatsgruppe kann man über alles reden, auch Peinliches. [...] Zum Sonntagsbrunch in der Schule geht man nur, um sich etwas für später einzupacken und gleich wieder ins Bett zu gehen. [...] Wenn man zusammen lernen kann, sollte man zusammen lernen und nicht alleine. (Memo, Privatinternat)

Im Gegensatz dazu wurde ich am Hochbegabteninternat eher mit offiziellen Regelungen vertraut gemacht:

Der Schulleiter ist jederzeit ansprechbar – das Büro ist immer offen. [...] Individuelle Förderung wird ganz groß geschrieben. [...] Wer die Putz-Ordnung im Internat nicht einhält, darf nicht zu unterrichtsvertiefenden Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (was die Schüler als ungerecht ansehen). (Memo, Hochbegabteninternat)

Interessant an dieser Schule war die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen als „Freaks“. „Das hier ist eine große Freak Show“, erklärte mir ein Schüler stolz und zählte auf, welche Ticks und Eigenarten bestimmte Personen haben, die ich beachten müsse: bspw. zeigte er mir einen Jungen mit autistischen Zügen, der das Schulgelände immer nur in bestimmten geometrischen Figuren durchqueren konnte sowie einen feinmotorisch sehr geübten Jungen, der permanent mit Pen-spinning im Unterricht beschäftigt war und dessen weitschweifige Bewegungen zwar mich, aber nicht die Mitschüler*innen, irritierten.

Im Unterricht war ich an keiner der beiden Schulen zeitweise die Hospitantin oder Praktikantin, wie Kalthoff (1997b, S. 254) seine Felderfahrungen im Internat beschreibt. Allerdings spielte anfangs mein Status als Forscherin noch eine Rolle, der auch im Unterricht durch Lehrer*innen aktualisiert wurde:

Amiliga fasst den Zeitungsartikel zusammen: Sprachwissenschaftler haben die Jugendsprache in öffentlichen Verkehrsmitteln und an Schulen erforscht. Sie hatten jedoch Schwierigkeiten, in diese Jugendgruppen zu kommen, so dass sie entschieden, die Jugendlichen dafür zu bezahlen, ihre Gespräche aufzuzeichnen. Herr Prießnitz grinst mich an, nickt in meine Richtung und sagt: „Die meisten sind nicht so nett wie ihr. Sie werden nicht klaglos und widerspruchslos Objekte einer Feldforschung“. Sofort spüre ich alle Augen auf mir – wie ich so mit meinem Feldnotizbuch auf dem Schoß und einem Stift in der Hand nahezu jede Handlung und Aussage dieser Schüler festhalte. Absurd diese Situation, denke ich und fühle mich irgendwie ertappt. Ernie beugt sich zu mir hinüber, zwinkert und meint: „Für Sie machen wir das gerne kostenlos. Wir sind eben nett“. (Protokoll, Privatinternat)

Wie Kalthoff (1997b, S. 258–261) wurde auch ich mit Abwehr- und Vereinnahmungsstrategien konfrontiert und stand selbst unter permanenter Beobachtung (vgl. auch Lindner 1981). Anfangs als „Stasi-Mitarbeiterin“ in der Privatschule bezeichnet, weil ich um Erlaubnis eines Unterrichtsmitschnitts bat oder als „Forscherlady“ am Hochbegabteninternat, wurde ich erst nach und nach zu einem ‚Mitglied auf Zeit‘. Die Schüler*innen der Privatschule etwa machten mich gleich auf meinen „Randstatus“ als Ostdeutsche aufmerksam: Zwei der „coolsten“ Lehrer dieser Schule wären aus den neuen Bundesländern, was mich ebenfalls zu einer „coolen Ostdeutschen“ machte. Auch von Lehrerseite erhielt ich diese Einordnung: Gleich an meinem zweiten Tag wurde ich von einem – aus den neuen Bundesländern stammenden – Lehrer in der „marginalisierten Gruppe der Ostdeutschen“ willkommen geheißen. Im staatlichen Internat lag der Beobachtungsfokus weniger auf meinem Verhalten und meiner Herkunft, sondern vor allem auf einer fachlich-inhaltlichen Dimension. Bei informellen Gesprächen und selbst in den Interviews wurde mein Allgemein- und Fachwissen getestet. Dabei wurde vielfach erwartet, sich umfassend mit bestimmten Themen auszukennen („das kennt man ja“). Die gängige Strategie der Informationsbeschaffung im Forschungsprozess – „inkompetent aber akzeptabel“ (Lofland 1979) zu wirken – konnte man hier nicht anwenden. Bereits in den Interaktionen mit den Schulakteuren während der Feldaufenthalte zeichneten sich schulkulturelle Aspekte der Einzelschulen ab: etwa starke Milieu- bzw. Leistungsbezüge.

Kulturelle Assimilation – Vor- und Nachteile des Fremd-Vertrauten

Mit den Praxen im Feld vertraut zu sein und diese auch anzunehmen, sicherte mir zwar besondere Zugänge zu den Akteuren (vgl. Heeg 1996, S. 52–53), erforderte jedoch, Abweichungsnuancen im Blick zu behalten und eine „Entverselbstständigung“ – also Verfremdung und Anzweiflung von Gewohntem – anzustreben (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 28–29; Breuer 2010, S. 25–28). Dieses „Doppelgängertum“ zwischen „*empathische[r] und engagierte[r] Nähe*“ und „*reflektierende[r] Distanznahme*“ (Breuer 2010, S. 30, Hervorh. im O.) umzusetzen, war nicht ganz einfach.

Das enge Zusammenleben mit den Schüler*innen führte zu Beziehungskonstellationen, die wertvolle und tiefe Einblicke in das Leben der Jugendlichen, die Organisation und die Gruppenstrukturen ermöglichten und mir nahezu uneingeschränkt die Möglichkeit bot, Interviews zu führen. Fast alle Schüler*innen, die ich für die Forschung im Blick hatte, sagten sofort Interviews zu, die meist mehrere Stunden dauerten und die im Vergleich zu früheren, kürzeren Feldaufenthalten weitaus intensiver waren, da sich die Schüler*innen mehr öffneten und von sich preisgaben. Einige der Interviews waren derart emotional aufgeladen, dass Dinge zum Vorschein kamen, die auch die Jugendlichen selbst erschreckten – gerade in Auseinandersetzung mit privaten und schulischen Problematiken. In einigen wenigen Fällen wurde ich später gebeten, das Interview zu löschen, weil sich Schüler*innen „*verletzlich*“ fühlten, was ich selbstverständlich tat. Ein Schüler des staatlichen Internats sprach dabei von „*Seelenstriptease*“ und eine Schülerin des Privatinternats von einer „*beunruhigenden, aber auch befreienden Angelegenheit*“ (vgl. auch Murphy/Dingwall 2001, S. 340–342 zur Problematik von Verlegenheit und beschädigtem Selbstwertgefühl durch die Forschungsteilnahme).

Im Privatinternat wurde ich von Anfang an – in der staatlichen Schule erst später und nur vereinzelt – in die Freizeitgestaltungen der Schüler*innen einbezogen und in Clubs, zu Feiern und Ausflügen eingeladen, was mir ermöglichte, auch Praxen jenseits des Schulalltags zu beobachten. Die Beziehungskonstellationen, die darüber entstanden, zeugten von einer subjektiven Involviertheit – nicht unüblich bei längeren Feldaufenthalten – die jedoch reflektiert werden muss (vgl. Beech u.a. 2009, S. 198). Denn mit der Nähe zu bestimmten Personen verband sich die Problematik, dass diese den Zugang zu anderen verhinderte – und zwar zu jenen, die als „*uncool*“ oder „*crazy*“ angesehen wurden, die aber gerade aufgrund ihrer sozialen Position im Internat interessante Fälle waren. Dass ich einen, von seinen Mitschüler*innen als ihr „*Resozialisierungsprojekt*“ charakterisierten, Schüler interviewte, wurde von seinen Schulkameraden mit Unverständnis aufgenommen oder auch, dass ich „*nerds*“, von denen sich viele Schüler*innen am Hochbegabteninternat distanzieren, um Interviews bat.

Negative Auswirkungen hatte diese Nähe auch im Erhebungs- und Auswertungsprozess: Da ich bereits vor den Interviews engen Kontakt zu den Schüler*innen hatte, kam es oft vor, dass vieles quasi nebenbei thematisiert wurde. Nachfragen meinerseits zu bereits besprochen Themen waren dann m.E. im Interview nicht angebracht, da mein Interesse artifiziell gewirkt hätte – im Sinne: ‚erzähl mir das nur nochmal für die Aufnahme‘. Dadurch konnte im Analyseprozess jedoch auf bestimmte Aussagen nicht im Wortlaut eingegangen werden.

3.3 (Ethische) Dilemmata in Elitekontexten

Drei zentrale Fallstricke, in die sich Forscher*innen in exklusiven Kontexten verwickeln können und die sowohl produktiv genutzt werden können als auch in Dilemma-Situationen münden und ethisch bedenklich werden können (vgl. auch Murphy/Dingwall 2001; Fine/Shulman 2009), werden im Folgenden diskutiert.

Die Elite von morgen – erste Urteile und ihre heuristische Funktion

Auch wenn vorschnelle Einordnungen und Urteile vermieden werden sollten und auch von Kategorisierungen entlang von Stereotypen Abstand genommen werden sollte, so können diese – wie die Forschungserfahrungen zeigen – durchaus zu einer Systematisierung beitragen und den Übergang ins Feld unterstützen.

Während des Feldeintritts zog ich sogleich Rückschlüsse auf die Klientel und ihre Hintergründe aufgrund ihres Auftretens, ihres Kleidungsstils und ihrer Positionierungen. Dabei handelte es sich um Vorverständnisse, die nach den Interviews und durch längere Beobachtungen zum Teil revidiert werden mussten. In einem Memo etwa verzeichnete ich ein Gespräch mit einem Schüler am privaten Internat, der erwähnte, dass seine *„Familie die Schule hier am Laufen hält“* und dabei *„viel Geld geflossen“* wäre. In der Notiz ist als Einordnung zu lesen: *„Tyler, interessanter Fall, eventuell Interview, Eltern als Sponsoren, vielleicht auch Schulbesuch als Familientradition“*. Oder etwa, wie im staatlichen Internatsgymnasium das Memo zu der Aussage eines Schülers, der angab, dass seine Aufnahme bereits vor dem Auswahltest außer Frage stand. Hier wurde im Memo vermerkt: *„Alexander interviewen! Besonderungsarbeit, distinktive Haltungen“*.

Diese Informationen und Präkonzepte über die Schulakteure hatten für mich eine heuristische Funktion, da sie sich als gewinnbringend für die Auswahl des Schülersamples und den Forschungsprozess erwiesen (etwa Hintergrundwissen zu Strukturen etc.). Diese mussten aber selbstreflexiv bearbeitet werden, um nicht Vorurteile zu reproduzieren (vgl. auch Breuer 2010, S. 26–28).

Habituelle Unterschiede im exklusiven Feld

Unterschiede im Lebensstil, der Herkunft, in den Geschmackspräferenzen und in der (politischen) Meinung können Forschungsbarrieren im Elitekontext schaffen. Gleichzeitig liegt in ihnen auch das Potenzial, in Denk- und Handlungsweisen der Akteure eingeführt zu werden und differenzierte Aussagen zum Umgang mit (milieudifferenten) Anderen treffen zu können.

Habituelle Unterschiede und meine nicht-adlige Herkunft waren für die Schüler*innen im privaten Internat insofern relevant, dass sie annahmen, dass ich mit bestimmten Formen der Distinktion nicht vertraut war und sie eine Art Übersetzungsarbeit leisteten, um mir *„ihre Welt“* näher zu bringen (z.B. anlassbezogene Kleiderwahl, Anrede adliger Schüler*innen etc.). Hier wurde ich zum Lehrling von mir fremden Umgangsformen, die weit über das hinausgingen, was ich als Konventionen und Höflichkeitsregeln kannte und als selbstverständlich ansah. Unangenehm waren dabei solche Momente, in denen die Unterschiede besonders deutlich wurden: z.B. wenn die Schüler*innen ganz selbstverständlich von ihren unzähligen Bildungsreisen erzählten, die sie in nahezu alle Länder geführt haben und die ich bisher nicht besucht hatte. Oder auch, wenn ich nicht sofort sah, dass

Schüler*innen „*Inkognito*“ in der Stadt unterwegs waren, indem sie ihre Armani-Kleidung gegen Gucci getauscht hatten.

Am Hochbegabteninternat musste ich vielfach den Selbstinszenierungswünschen (vgl. auch Schoneville 2010) der Klientel nachkommen, wie etwa bei Schüler*innen, die mich um ein Interview baten und dabei signalisierten, „*nicht überheblich*“ erscheinen zu wollen, aber mir Dinge mitzuteilen hätten, die sie zu besonderen Schüler*innen dieser Schule machten. Dass sie die Interviews als Bühne der Präsentation ihres umfassenden Wissens nutzten, erwies sich als vorteilhaft für die Datengenerierung.

Geheimnisse und Lügen als ein ‚Muss‘?! – Verantwortungen beim Forschen in ‚geschlossenen Gesellschaften‘

Bei der Ethnographie handelt es sich um eine Forschungsstrategie, die ein offensichtliches ethisches Gebot für Geheimhaltung oder Verschwiegenheit in sich trägt, das auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln ist (vgl. Fine 1993, S. 269): Auf der einen Seite halten Ethnograph*innen von Anfang an Informationen zurück. Diese Informationskontrolle dient dazu, die Beobachtungssubjekte nicht zu beeinflussen (vgl. Fine/Shulman 2009, S. 180–183). In meinem Fall entschied ich mich für ein sogenanntes „Shallow Cover“ (ebd. 183–184), indem ich meinen Forschungsfokus offen legte, allerdings vage blieb, was die konkreten Ziele anbelangt. Wichtig war mir jedoch zu jeder Zeit der „informed consent“ (Silverman 2003, S. 116) der Beobachtungssubjekte und ihre Zustimmung, an der Studie teilzunehmen. Teilweise hielt ich auch, um Einflüsse zu minimieren, bewusst Informationen zu meiner Person oder Meinungen zurück, was angesichts dessen, dass ich Offenheit von den Schulakteuren verlangte, unaufrichtig erschien (vgl. auch Murphy/Dingwall 2001, S. 343).

Auf der anderen Seite ist im Verlauf des Forschungsprozesses Geheimhaltung von Informationen zum Schutze der beforschten Organisationen und deren Akteure vonnöten (vgl. Silverman 2003; Fine/Shulman 2009, S. 189; van der Waal 2009). Die Veränderung oder Zurückhaltung von Informationen hat allerdings Auswirkungen auf die wissenschaftliche Genauigkeit und kann zu Verzerrungen der Ergebnisse führen: Von daher ermöglichte mir der gewährte uneingeschränkte Zugang zwar dezidierte Analysen, allerdings gelangte ich darüber auch an Informationen, die die Schulen gerne verdeckt gehalten hätten, wie bspw. erzwungene Entscheidungen aufgrund der Abhängigkeit von zahlenden Eltern, die Bagatellisierung von Mobbing, Drogeneskalationen von Schüler*innen und kompromittierende Äußerungen. Zum Schutz der Personen bzw. der Institution konnte ich diese nicht in die Analysen einbeziehen.

Aber auch auf der Ebene der Schüler*innen kam es zu Verstrickungen: Meine generelle Haltung der Anpassung und Verschwiegenheit sowie die Teilnahme an jugendkulturellen Aktivitäten sicherten mir den Status einer ‚Quasi-Verbündeten‘. Ich sollte Mitwissende sein, wurde in Geheimnisse und Regelübertretungen (z.B. nächtliche Ausstiege) eingeweiht und erhielt Einblicke in verbotene Aktivitäten und Rituale, die besonders spannend waren, da sie teilweise Initiationen in den Kreis von ‚Auserwählten‘ darstellten und Informationen über Identifikationsprozesse innerhalb exklusiver Internatsgemeinschaften lieferten. Insofern gewann ich spannende Erkenntnisse, gelangte jedoch auch in Dilemma-Situationen (vgl. Heeg 1996; Fine/Shulman 2009, S. 187): Nicht selten kam es vor, dass Schüler*innen mich baten, Stillschweigen über Erlebtes oder Erzähltes zu bewahren.

Ich respektierte diese Wünsche, bei denen es sich vielfach um Privates handelte. Allerdings ging es mitunter auch um Grenzüberschreitungen, die im schulischen Kontext durchaus kritisch thematisiert wurden.

Des Weiteren kamen auch in den Interviews Aspekte zur Sprache, die aus meiner Sicht unveröffentlicht bleiben sollten. Dies war etwa der Fall bei Kindern namhafter Politiker*innen und Unternehmer*innen am Privatinternat, die im Interview sehr offen über ihr bisheriges Leben, aber auch schwierige Familiensituationen und Problematiken im Kontext der beruflichen Karrieren der Eltern sprachen. Obwohl einige dieser Interviews weitere Erkenntnisse zu Kontrasten im Spektrum der Schülerpersönlichkeiten geliefert hätten, so konnte ich diese nicht verwenden, da die Informationen derart heikel und vollständige Anonymisierungen kaum möglich waren. In anderen Fällen war zwar eine Anonymisierung möglich, erforderte jedoch eine Veränderung der Daten und Aussagen zum Schutze der Interviewten und ihrer Familien. Eine nicht ganz optimale Lösung, die jedoch wissenschaftliche Genauigkeit sicherte, sah ich darin, die erhobenen Daten zunächst unanonymisiert auszuwerten und in der Ergebnisdarstellung jene Informationen zu verfremden, die das Rekonstruktionsergebnis nicht verfälschten, aber ein Aufdecken der Anonymisierung verhinderten.

4 Fazit – Vom ‚Zaungast‘ zum ‚Quasi-Mitglied‘ im exklusiven Feld

In diesem Beitrag stellte die Betrachtung der ethnographischen Forschungsstrategie in exklusiven Bildungssettings einen Versuch dar, die Komplexität der Feldforscherrollen und Positionierungen sowie das Feld und seine Akteure zu begreifen (vgl. u.a. Hammersley/Atkinson 1995; Lüders 2005; Keßler 2017, S. 52–61). Dabei konnte erstens gezeigt werden, dass die metaethnographische Auseinandersetzung mit Fallstricken und Barrieren des Feldes die Analysen anreichern und dass auch Verstrickungen und Problematiken positive Auswirkungen auf den Datengenierungs- und Analyseprozess haben können. Insofern ist der Beitrag ein Plädoyer dafür, dass Herausforderungen im Feld – und dies gilt für jegliche Feldforschung – Potenziale bergen, die, sofern offengelegt und reflektiert, produktiv genutzt werden können. Zweitens wurde evident, dass gerade auch Erlebnisse und Empfindungen im Feld bereits das Resultat sozialer Dynamiken im Elitekontext sind und wichtige Hinweise zum Forschungsfeld liefern (vgl. auch Mercader/Weber/Durif-Varembont 2015).

Fünf zentrale Ergebnisse zum Forschen in exklusiven Internatsschulen werden hier abschließend noch einmal genannt:

1. Bereits im Zugang zu den Organisationen werden Spezifika exklusiver Kontexte deutlich: So können etwa schulische Selbstinszenierungen während der Erstgespräche bereits Hinweis auf eine spezifische Besonderungsarbeit sein. Gleichzeitig liefert der betriebene Aufwand der Bearbeitung von Kooperationsanfragen nicht nur Erkenntnisse zu schulischen Abstimmungsroutinen und -zwängen, sondern ist gleichsam Ausdruck der Geschlossenheit und Exklusivität des Kontextes. Insofern stellt die Phase des Feldeintritts kein ein-

- faches Präludium zur eigentlichen Forschung dar, sondern bereits hier können anhand der Konstitutionsbedingungen des Feldes und Umgangsformen erste Annahmen zur Struktur des Feldes gemacht werden (vgl. auch Schoneville 2010, S. 100).
2. Spezifikum der ‚bubble of privilege‘, die diese exklusiven Felder umgibt, ist die Prüfung der Forschenden entlang elitespezifischer Zuordnungen während des Feldeinstieges. Die vorgenommenen Bewertungen der akademischen Leistungen, des Bildungshintergrunds und der Herkunft entscheiden darüber, inwiefern man als Forscher*in in- oder exkludiert oder auch nur toleriert wird und damit auch, welche Daten man generieren kann (vgl. auch Maxwell/Aggelton 2015). Besteht man die Prüfung, ist ein Wandel der Forscherrolle von einem Eindringling zu einem Neuling, zu einem Quasi-Mitglied wahrscheinlich (vgl. Heeg 1996; Böhme 2008, S. 146). Nicht zuletzt gilt der Feldeinstieg daher vielfach als „ein intellektuelles, methodisches und soziales Abenteuer“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 315).
 3. Internatsschulische Kontexte eröffnen Möglichkeiten umfassender und intensiver Datengenerierungen: Erstens, aufgrund der zeitlichen Ressourcen der Schülerschaft durch das Leben im Internat, das ausgedehnte Interviewzeiträume bietet und zweitens, da das gemeinsame Zusammenleben unterschiedlicher Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten nicht nur zu einer Gewöhnung an ‚Mitglieder auf Zeit‘ führt, sondern auch zur Wahrnehmung von Nähe- und Vertrauensbeziehungen als Selbstverständlichkeit. Die Nähe zwischen Forscher*in und Internatsklientel kann dabei positive Auswirkungen auf die Intensität des generierten Materials haben, aber auch zu Problematiken im Auswertungsprozess und persönlichen Verstrickungen führen, die nur reflexiv bearbeitet, aber nicht aufgelöst werden können. Zur Reduktion derartiger Verstrickungen erweisen sich auch fremdkulturell sozialisierte Blicke von Forschungsexternen als sinnvoll (vgl. auch Bendix/Kraul 2011; Mercader/Weber/Durif-Varembont 2015; Keßler 2017).
 4. Die eigenen Felderfahrungen liefern bereits wichtige Hinweise auf die Schulkulturen. So konnte etwa das Zugangs-Assessment als ähnlich gelagert zu den schulischen Auswahlpraktiken der Schülerschaft ausgemacht werden: im Sinne eines starken Fokus auf Habituelles bzw. auf (wissenschaftliche) Leistungen. Ebenso wurden die durch spätere Datenanalysen herausgearbeiteten schulspezifischen Kohärenz- und Distinktionsprozesse schon während der Feldaufenthalte deutlich: etwa durch Distinktionsakte über Intellektualität während der Interviews bzw. durch die Integration von Gästen bzw. ‚Mitgliedern auf Zeit‘ durch die Schüler*innen als Hinweis auf die Relevanz von Vergemeinschaftung.
 5. Die grundsätzliche Verantwortung von Forscher*innen und das Gebot der Geheimhaltung kann problematisch werden, wenn der Forschungsfokus gerade auf verborgenen Mechanismen innerhalb der Einrichtungen liegt. Dazu zählen etwa identitätsstiftende, verbotene oder auch riskante Rituale, die der Reputation einzelner Personen oder der Schule schaden könnten. Das Dilemma, dass sich insbesondere für den hier betrachteten exklusiven Kontext ergibt, ist jenes, die ethischen Verantwortlichkeiten gegenüber den Institutionen einzuhalten oder sich gerade über sie hinwegzusetzen, um jegliche Prozesse des Elite-Werdens, die mit derartigen Ritualen verbunden sind, in den Blick zu bekommen (vgl. Gaztambide-Fernández 2015, S. 1129): Denn „how do we reveal the operations of power, privilege, and elite status while at the

same time protecting the power, privilege, and elite status that allow us to do the work we do in the first place?“ (ebd., 1141).

Anmerkungen

- 1 ‚Feld‘, im Sinne „sozialer Welten“ (Strauss 1978), bezieht sich hier nicht nur auf Räumlich-Geographisches, sondern auf Orte als Netzwerke von Beziehungen und Bezügen (vgl. Appadurai 1988; Geertz 1991, S. 31–32; Clifford 1997).
- 2 Die Kursivsetzungen sind den Protokollen und Memos entnommen und markieren Zitate der Schulakteure bzw. eigene Beobachtungen.

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.
- Appadurai, A. (1988): Place and Voice in Anthropological Theory. In: *Cultural Anthropology*, 3. Jg., H. 1, S. 16–20. <https://doi.org/10.1525/can.1988.3.1.02a00020>
- Baldus, M./Utz, R. (Hrsg.) (2011): Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Wiesbaden.
- Beach, D./Bagley, C./Marques da Silva, S. (Hrsg.) (2018): *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Malden.
- Beech, N./Hibbert, P./MacIntosh, R./McInnes, P. (2009): ‚But I thought we were friends?‘ Life cycles and research relationships. In: Ybema, S./Yanow, D./Wels, H./Kamsteeg, F. (Hrsg.): *Organizational Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 196–214.
- Bendix, R./Kraul, M. (2011): Fremde Blicke, eigene Wahrnehmungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14. Jg, H. 1, S. 141–161. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0169-4>
- Böhme J. (2008): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 125–155.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Brandl, J./Klinger, S. (2006): Probleme eines Feldzugangs zu Eliten. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 31. Jg., H. 1, S. 44–65. <https://doi.org/10.1007/s11614-006-0003-z>
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz.
- Breuer, F. (2010): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>
- Clifford, J. (1997): Spatial Practices. Fieldwork, Travel, and the Disciplining of Anthropology. In: Gupta, A./Ferguson, J. (Hrsg.): *Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley/Los Angeles, S. 185–222.
- Fine, G.A. (1993): Ten Lies of Ethnography: Moral Dilemmas of Field Research. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 22. Jg., H. 3, S. 267–294. <https://doi.org/10.1177/089124193022003001>
- Fine, G.A./Shulman, D. (2009): Lies from the field: Ethical issues in organizational ethnography. In: Ybema, S./Yanow, D./Wels, H./Kamsteeg, F. (Hrsg.): *Organizational Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 177–195. <https://doi.org/10.4135/9781446278925.n10>

- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 301–322.
- Friedrichs, J. (2008): *Gestatten: Elite*. Hamburg.
- Fuchs, M./Berg, E. (1993): Phänomenologie der Differenz. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text*. Frankfurt a.M., S. 11–108.
- Gaztambide-Fernández, R. (2015): Elite entanglements and the demand for a radically un/ethical position: the case of Wienie Night. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28. Jg., H. 9, S. 1129–1147.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1074752>
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York.
- Geertz, C. (1991): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M.
- Gibson, A. (2017): *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsschulen und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17477-4>
- Goffman, E. (1989): On fieldwork. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 18. Jg., H. 2, S. 123–132. <https://doi.org/10.1177/089124189018002001>
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1995): *Ethnography. Principles in practice*. London/New York.
- Hartmann, M. (2008): *Elitesoziologie*. Frankfurt a.M./New York.
- Heeg, P. (1996): Informative Forschungsinteraktionen. In: Breuer, F. (Hrsg.): *Qualitative Psychologie*. Wiesbaden, S. 41–60. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07902-6_3
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen.
- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler – Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden.
- Helsper, W./Niemann, M./Gibson, A./Dreier, L. (2014): Positionierungen zu „Elite“ und „Exzellenz“ in gymnasialen Bildungsregionen – Eine „Gretchenfrage“ für Schulleiter exklusiver Gymnasien? In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, 17. Jg., Wiesbaden, S. 203–219.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30. Jg., H. 6, S. 429–451.
- Kalthoff, H. (1997a): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a.M./New York.
- Kalthoff, H. (1997b): Fremdrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a.M., S. 240–266.
- Kalthoff, H. (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 1, S. 70–90.
- Keßler, C. (2017): *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15916-0>
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. München/Weinheim.
- Lau, T./Wolff, S. (1983): Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozeß. In: *Kölnische Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35. Jg., H. 3, S. 417–437.
- Lindner, R. (1981): Die Angst des Forschers vor dem Feld. In: *Zeitschrift für Volkskunde*, 77. Jg., H. 1, S. 51–66.
- Lofland, J. (1979): Der Beobachter: inkompetent aber akzeptabel. In: Gerdes, K. (Hrsg.): *Explorative Sozialforschung*. Stuttgart, S. 75–76.
- Lüders, C. (2005): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 4. Aufl. Reinbek, S. 384–401.
- Marotzki, W. (1998): Ethnographische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 44–59.

- Maxwell, C./Aggleton, P. (2015): Researching elite education: affectively inferred belongings, desires and exclusions. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28. Jg., H. 9, S. 1065–1080. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1074751>
- Mercader, P./Weber, R./Durif-Varembont, J.-P. (2015): To perceive and to be perceived: challenges of ethnography in elite schools. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28. Jg., H. 9, S. 1097–1111. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1074753>
- Metz-Göckel, S. (2004): *Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Woman's College*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80901-8>
- Murphy, E./Dingwall, R. (2001): The Ethics of Ethnography. In: Atkinson, P./Coffey, A./Delamont, S./Lofland, J./Lofland, L. (Hrsg.): *Handbook of Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 339–351. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n23>
- Patton, M.Q. (1990): *Qualitative research and evaluation methods*. Beverly Hills.
- Robben, A./Sluka, J. (Hrsg.) (2012): *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*. Malden.
- Ryle, G. (1968): Thinking and Reflecting. In: *Royal Institute of Philosophy Lectures 1*, S. 210–226. <https://doi.org/10.1017/S0080443600011511>
- Schoneville, H. (2010): An ein Zelt lässt sich nicht gut anklopfen. In: Heinzel F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Wiesbaden, S. 95–105. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_7
- Schütz, A. (1972): Der Fremde. In: Brodersen A. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze*. Dordrecht, S. 53–69. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_3
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: Grodeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg, S. 189–297.
- Silverman, M. (2003): Everyday Ethics. In: Caplan, P. (Hrsg.): *The Ethics of Anthropology*. London/New York, S. 115–132.
- Strauss, A. (1978): A social world perspective. In: *Studies in Symbolic Interaction*, 1. Jg., S. 119–128.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.) (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld.
- Thole, W./Baader, M./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hrsg.) (2012): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen.
- van der Waal, K. (2009): Getting going: Organizing ethnographic fieldwork. In: Ybema, S./Yanow, D./Wels, H./Kamsteeg, F. (Hrsg.): *Organizational Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 23–39. <https://doi.org/10.4135/9781446278925.n2>