

Zum Potenzial der Reflexion von (Beobachtungs-)Perspektiven und sozialen Positionen der forschenden Person für die Situationsanalyse¹

Magdalena Hartmann²

Abstract *Auf Basis der Reflexionen von (Beobachtungs-)Perspektiven und empirischer (Beobachtungs-)Erfahrungen im Rahmen einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Early Excellence-Ansatzes wird in diesem Artikel nachgezeichnet, wie Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person im Forschungsprozess reflektiert werden können. Durch diese Reflexionen wird die forschende Person in ihrer Komplexität anerkannt. Sie sensibilisieren überdies für eine Auseinandersetzung mit den eigenen und den durch die Forschung an die forschende Person herangetragenen Perspektiven. Für die Situationsanalyse liegt das Potenzial dieser Reflexionen darin, der selbst formulierten Forderung nach Reflexion über die Involviertheit der forschenden Person noch dezidierter zu entsprechen.*

Keywords *Beobachtung – Early Excellence-Ansatz – Ethnografie – Grounded Theory – Methodenreflexion*

-
- 1 Die Verschriftlichung des Beitrags wurde durch kollegiales Gegenlesen, Zuhören und Mitdenken zur Ordnung der Gedanken von Ann-Kathrin Arndt, Nina Flack, Sylvia Jäde, Dennis Rieken und Julia Vansbotter unterstützt – dafür gilt ihnen mein ganz herzlicher Dank.
 - 2 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

1. Einleitung

In der qualitativen Forschung wird Reflexion als Qualitätsanspruch, -anforderung und als eine der zentral zu verfolgenden Zielperspektiven formuliert (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018). Die Forderung nach Reflexion der Involviertheit der forschenden Person und nach Sichtbarmachung ihrer Konstruktionsleistungen im Forschungsprozess wird besonders stark in der Ethnografie (u.a. Blommaert & Jie, 2010; Cloos, 2008; Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Köngeter, 2010) und Situationsanalyse (Clarke, 2012; Clarke, Friese & Washburn, 2018) gefordert.³ Dabei ist die Frage nach der Subjektivität⁴ der forschenden Person und ihrer Involviertheit eine zentrale Frage des interpretativen Paradigmas (Baur, Knoblauch, Akremi & Traue, 2018) und wird in der Situationsanalyse u.a. mit der Forderung nach einer verstärkten Reflexivität aufgegriffen (Clarke et al., 2018). Allerdings bleibt in der Situationsanalyse weitestgehend unbestimmt, wie eine Reflexion der forschenden Person vollzogen werden soll (Gasterstädt & Rüger, 2021) bzw. wie theoretische Perspektiven den Forschungsprozess begleiten.

Dieser Reflexion der forschenden Person sowie ihrer (Beobachtungs-)Positionen und Perspektiven kam in der ethnografischen Erforschung der sozialen Praktiken eines Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens ein besonderer Stellenwert zu (Hartmann, 2024). In diesem Artikel wird dabei entlang der ethnografischen Studie nachgezeichnet, wie die Situationsanalyse mit ihren Anregungen zur Reflexion der forschenden Person als theoretische und forschungspraktische Verortung dienen kann (auch: Gaedicke & Rhein, 2023). Darauf aufbauend wird weiterführend herausgearbeitet, welche Potenziale die in der Studie vorgenommenen Reflexionen zu Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person für die Situationsanalyse bieten. Dafür wird zunächst in die method(olog)ischen Grundlagen und Ziele der Situationsanalyse eingeführt, um herauszuarbeiten, wie die Reflexion der forschenden Person bereits in dieser Berücksichtigung findet. Im Anschluss

3 Die Diskussion um Potenziale einer Kombination von Ethnografie und Grounded Theory bzw. die aus der Grounded Theory entwickelte Situationsanalyse wird in der Erziehungswissenschaft bereits geführt (u.a. Reinhardt & Flack, in diesem Band) – auch speziell im Diskurs zum reflexiven Forschen in der Kindheitspädagogik (Kerle, Hartmann & Cloos, 2023).

4 Einen Überblick über den Diskurs zur Subjektivität in der Forschung liefert beispielsweise Reichertz (2015).

wird in die ethnografische Studie eingeführt, um die dort als sensibilisierenden Konzepte herangezogenen Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven bei einer Beobachtung von Beobachtung (Honig, 2010) um ethnografische Reflexionen zur sozialen Position einer teilnehmenden Beobachtung (Cloos, 2008; Kalthoff, 1997) zu erweitern. Vor diesem Hintergrund wird jeweils diskutiert, inwieweit die erfolgten Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven und der sozialen Position der forschenden Person Potenziale bieten, um den in der Situationsanalyse formulierten Forderungen, »als Forscher sichtbarer zu werden und Verantwortung zu übernehmen für, in und durch unsere Forschung« (Clarke, 2012, S. 56) (noch) dezidiert(er) zu entsprechen.

2. Reflexion der forschenden Person in der Situationsanalyse

Die Situationsanalyse ist als Weiterentwicklung der klassischen Grounded Theory Methodologie (GTM; Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin, 1990) erarbeitet worden, um diese durch den postmodernen (Clarke, 2012) bzw. den interpretativen Turn (Clarke et al., 2018)⁵ zu führen. Mit diesem Ziel hat sich die Situationsanalyse der Offenlegung und Reflexion der Involviertheit der forschenden Person und der Berücksichtigung der damit verbundenen Situierung im Forschungsprozess verschrieben (Clarke, 2012, S. 29).

Nachfolgend wird erstens (Kapitel 2.1) herausgearbeitet, wie in der Situationsanalyse die Involviertheit der forschenden Person berücksichtigt wird. Zweitens (Kapitel 2.2) wird dargelegt, wie in der Situationsanalyse von situiertem Wissen und partialen Perspektiven ausgegangen wird. Diese Ausführungen dienen als Basis für die Vorstellung beobachtungstheoretischer Reflexionen (Kapitel 3), um Potenziale der Reflexion von (Beobachtungs-)Perspektiven und sozialen Positionen der forschenden Person in der Situationsanalyse aufzuzeigen. Eine detaillierte Vorstellung der Situationsanalyse oder einzelner Mapping-Strategien wird in diesem Artikel nicht erfolgen.

5 Eine Einordnung der Veränderung der Untertitel bei den Veröffentlichungen von Clarke (2012) vom postmodernen zum dann interpretativen Turn (Clarke et al., 2018) ist bei Gauditz et al. (2023) nachzulesen.

2.1 Reflexion der Involviertheit der forschenden Person

Mit der Situationsanalyse wird sich nicht mehr auf das handlungszentrierte Konzept der prozessualen Kernkategorie der klassischen GTM bezogen, sondern »[d]ie Situation an sich wird zum ultimativen Forschungsgegenstand« (Clarke, 2012, S. 24; H. i. O.). Mit der »empirischen Fokussierung auf die Situation als Ganzes« (Clarke, 2012, S. 107) werden die Perspektiven verschiedener Akteur:innen berücksichtigt, nicht ausschließlich die der forschenden Personen.

Durch die Abwendung von der Vorstellung eines Kontextes werden Bedingungen als konstitutiv für die Situation konzeptioniert und umgeben bzw. rahmen diese nicht mehr nur. So werden auch die Forschenden als konstituierender Teil des Forschungsprozesses sichtbar: »durch den Akt der Forschung [befinden wir uns] selbst direkt in der Situation, die wir erforschen« (Clarke, 2012, S. 54; H. i. O.). Mit der Betonung und Hervorhebung der Notwendigkeit von Reflexivität positioniert sich Clarke (2012) gegen positivistische Konzeptionen der forschenden Person als »unschuldig« oder gar »unwissend«. Vielmehr verfügen die forschenden Personen über Vorwissen (z.B. Studium, Literaturrecherche), sodass Forschung weder als unschuldig gelten noch außerhalb von politischen Räumen der Wissensproduktion wirken kann. Die forschenden Personen sind mit ihrem (Vor-)Wissen und ihrem Agieren im Forschungsprozess aus unterschiedlichen Positionen (z.B. als Akteur:in, Erzähler:in, Ko-Konstrukteur:in) zu reflektieren. Davon ausgehend werden die Datenerhebung und das Forschungsdesign als »aktive Praktiken« (Clarke, 2012, S. 117) verstanden.

Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen der GTM betont Clarke (2012), dass die Forschenden die Daten konstruieren und hierfür stärker Verantwortung übernehmen müssen. Neben einer fortlaufenden Reflexion bedarf es dafür Strategien, die einen Rahmen für Perspektiverweiterungen seitens der Forschenden bieten und damit Interpretationen außerhalb gewohnter Denk- und Wissensformen stimulieren. Die von Clarke (2012) vorgeschlagenen Maps sind Ausdruck eben dieser benötigten Strategien. Maps leisten sowohl einen reflexiven als auch analytischen Beitrag, indem durch sie »eingenommene Positionen sowie ihre entsprechenden Standorte und Macht« (Clarke, 2012, S. 75) zur Darstellung gebracht werden. So werden Perspektiven sowohl der forschenden als auch der beforschten Personen einbezogen und darüber sichtbar gemacht. Erstens werden in Situations-Maps alle die Situation konstituierenden, Elemente (u.a. Akteur:innen, Diskurse, Materialien) aufgenommen und ihre Relationen analysiert. Ein Teil des Herstellungsprozesses dieser Maps be-

steht darin, das (Vor-)Wissen und damit verbundene Ideen und Grundannahmen der forschenden Person »weiter offen zu legen und gegebenenfalls in die Maps aufzunehmen« (Clarke, 2012, S. 123; H. i. O.) sind. In der neueren Auflage von Clarke, Friese und Washburn (2018) wird dieser Aspekt noch deutlicher akzentuiert, indem explizit dazu aufgefordert wird, auch die forschenden Personen in die Situations-Maps einzuzeichnen:

»Significantly, you the researcher(s) should also be on this map! By doing research on this situation, you become part of it. You will influence it, and your participation may well affect you. This is one manifestation of the enhanced reflexivity that is integral to the interpretative turn and very much part of constructivist GT (grounded theory) and SA [situational analysis]« (Clarke et al., 2018, S. 128f.).

Durch das Einzeichnen in die Situations-Maps kann die forschende Person in Relation zu allen anderen Elementen analysiert werden und wird somit als Teil des Forschungsprozesses sichtbar. Zweitens setzen Maps von Sozialen Welten und Arenen auf der Meso-Ebene an, sodass sie analytisch über die »eng umgrenzten soziologischen Konzepte von Organisationen, Institutionen und selbst sozialen Bewegungen – hinaus[gehen]« (Clarke, 2012, S. 53). Für die Reflexion der forschenden Personen bietet dies das Potenzial ihre Involviertheit als Individuum und Mitglied Sozialer Welten in die Analyse einzubeziehen (siehe hierzu: Gaedicke & Rhein, 2023). Drittens werden in der Situationsanalyse Positions-Maps eingesetzt. Diese beziehen sich nicht auf einzelne Personen oder Institutionen und sind daher »nicht als ›Darstellung‹ von Individuen oder Gruppen zu betrachten« (Clarke, 2012, S. 166; H. i. O.). Vielmehr zielen sie darauf, das Schweigsame in den Daten sichtbar zu machen. Mit Positions-Maps wird das Ziel verfolgt »die eingenommenen Positionen zu ihren eigenen Bedingungen, in ihren eigenen Worten und Perspektiven darzustellen« (Clarke, 2012, S. 165; H. i. O.). In Bezug auf die forschenden Personen werden diese durch Positions-Maps aufgefordert, über »das Fehlen von Positionen, wo man sie erwartet hätte (Orte diskursiven Schweigens)« (Clarke, 2012, S. 165) nachzudenken und diese somit dezidiert in die Forschung einzubeziehen.

2.2 Anerkennen von situiertem Wissen und partialen Perspektiven

Vor dem Hintergrund des stärkeren Einbezugs der forschenden Person und ihrer Perspektivierung werden in der Situationsanalyse bezugnehmend auf

Berger und Luckmann (2004/1966) Wissen und Perspektiven als sozial und kulturell konstruiert verstanden. Wissen und Wissensgenerierung werden in Anschluss an Haraway (1995) als »situier⁶ und nie unschuldig« (Clarke, 2012, S. 61; H. i. O.) gefasst. Davon ausgehend gibt es nicht mehr die – eine – Wahrheit, sondern es wird auf die Situiertheit der forschenden oder beforschten Person(en) aufmerksam gemacht und von »simultanen ›Wahrheiten‹ und multiple[m] Wissen« (Clarke, 2012, S. 62) ausgegangen. Mit der Zuwendung zur Situation werden verschiedene Perspektiven berücksichtigt und wird von unterschiedlichen Wahrheiten und Wissensproduktionen ausgegangen. Situiertheit, Variationen und Differenzen aller Art und Positionalität sowie Relationalität werden so in ihrer Komplexität, Vielfalt, Instabilität und Widersprüchlichkeit ernst genommen (Clarke et al., 2018). Mit netzwerktheoretischen Überlegungen von Latour (2005) wird die forschende – wie auch die beforschte – Person und ihr Wissen dadurch dezentriert, dass auch die Bedeutung des Nicht-Menschlichen berücksichtigt wird. So wird in der Situationsanalyse die »Möglichkeit multiple[r] soziale[r] Prozesse« (Clarke, 2012, S. 58) zugelassen. Darüber wird sich einerseits der Komplexität beforschter Phänomene zugewendet, andererseits wird die Begrenztheit aller Bedeutungen und Perspektiven – und damit auch vor allem die der Analyse einer Situation – anerkannt und nicht (mehr) das Ziel der Generierung einer formalen Theorie verfolgt.

Dies erfolgt im Rahmen bereits bewährter Strategien der GTM wie das offene Kodieren, wodurch die Daten »für vielfältige, simultane Bedeutungen/Codes« (Clarke, 2012, S. 50) geöffnet werden. In der Kombination mit neuen Strategien der Situationsanalyse, z.B. den Maps (Kapitel 2.1), werden »Wissensräume« (Clarke, 2012, S. 74) eröffnet und wird der »Umgang mit Multiplizität, Heterogenität und Unordnung« (Clarke, 2012, S. 74) erleichtert. Gleichwohl ist auch hier auf die Grenzen der Maps und der Situationsanalyse hinzuweisen: »Keine Methode überwindet die Situiertheit ihrer Nutzer[:in]« (Clarke, 2012, S. 74). Dennoch bieten die Maps die große Chance, eine Vielzahl von Perspektiven in der Situation abzubilden, nicht nur einer – von der forschenden Person ausgewählten oder unbewusst reproduzierten – machtvollen Perspektive (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018).

Durch die bereits in der Situationsanalyse angelegte hohe Relevanz der Reflexion der forschenden Person sowie der Anerkennung von multiplem Wissen

6 Haraway (1995) führt dazu den Begriff »Situierendes Wissen« (S. 80) ein.

und partialen Perspektiven bietet die Situationsanalyse für die nun nachfolgend zu entfaltenden Reflexionen gewinnbringende method(olog)ische Ausgangspunkte.

3. Reflexionen von (Beobachtungs-)Perspektiven und Positionen: Am Beispiel einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Mit der Vorstellung beobachtungstheoretischer Reflexionen wird in diesem Kapitel herausgearbeitet, wie die Situationsanalyse einerseits als gewinnbringender method(olog)ischer Ausgangspunkt dienen kann. Andererseits wird nach Potenzialen der Reflexion von (Beobachtungs-)Perspektiven und Positionen für die Situationsanalyse gefragt. Dies erfolgt entlang des Beispiels einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Early Excellence-Ansatzes (Hartmann, 2024).

Mit der ethnografischen Erforschung der sozialen Praxis im Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wurden einerseits praxistheoretische Perspektivierungen (Nicolini, 2012⁷) als sensibilisierende Konzepte genutzt, um die Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken der pädagogischen Fachkräfte zu untersuchen. Andererseits wurden von der forschenden Person durch eine ethnografische Studie selbst Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken eingesetzt und ethnografische Unterscheidungen zwischen einer eingebundenen und distanzierten Beobachtungsposition (Breidenstein et al., 2013) als sensibilisierende Konzepte genutzt.

Durch den Einsatz der Ethnografie als Forschungsstrategie wie auch als sensibilisierendes Konzept wurde das Vorwissen und mitgeführte Beobachtungswissen der Ethnografie nicht nur relational zum Forschungsgegenstand reflektiert. Vielmehr diente es auch als Erkenntnisquelle. Allerdings galt es dabei zu beachten, dass es nicht privilegierend eingesetzt wird und so andere Verständnisse zur Beobachtung marginalisiert werden. Um dies zu vermeiden, galt es, die Besonderheiten einer teilnehmenden Beobachtung der Beobachtung zu reflektieren, um darüber in der Analyse zwischen mitgeführtem ethnografischem (Beobachtungs-)Wissen und durch die Teilnahme erfahrbar gewordenem (Beobachtungs-)Wissen zu unterscheiden. Die Herausforderung

7 Mit dem Tool-Kit Approach von Nicolini (2012) wurden verschiedene Praxistheorien miteinander kombiniert (Hartmann, 2024).

dieser Unterscheidung lag jedoch gerade in der teilnehmenden Beobachtung der Beobachtung: Durch diese Doppelung bestanden sowohl Unterschiede als auch Parallelitäten zwischen der forschenden Person mit ihren eingesetzten ethnografischen Beobachtungs- und Schreib- bzw. Dokumentationspraktiken sowie denjenigen im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Daher galt es auch, bei den hergestellten sozialen Positionen der forschenden Person zu differenzieren, ob dabei ethnografischen oder pädagogischen Anforderungen gefolgt wurden.

Im Folgenden wird herausgearbeitet, wie Reflexionen von Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person vorgenommen wurden. Dabei wird jeweils im Rückgriff auf method(olog)ische Reflexionen der Situationsanalyse dargelegt, wie die hergestellten Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person berücksichtigt werden können, ohne diese in der Analyse bevorzugt zu gewichten.

3.1 Reflexion von Mehrfachperspektiven der forschenden Person

Um Mehrfachperspektiven der forschenden Person in der ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu reflektieren, wurde einerseits auf Überlegungen von Honig (2010) zur Beobachtung von Beobachtungen, andererseits auf ethnografische Reflexionen zur sozialen Position in der teilnehmenden Beobachtung (insbes. Cloos, 2008; Kalthoff, 1997) zurückgegriffen. Diese Berücksichtigung beider Perspektiven ist möglich, da sowohl bei Honig als auch in der Ethnografie Beobachtung als Konstruktion verstanden wird. So fasst Honig (2010) Beobachtung »als Aktivität, als Tätigkeit«: »Beobachtung sieht nichts, sondern macht sichtbar« (Honig, 2010, S. 98) und stellt damit die Konstruktionsleistung von Beobachtungen heraus. Auch in der Ethnografie wird Beobachtung als aktiver und selektiver Prozess gefasst, um die eigenen (Beobachtungs-)Perspektiven zu reflektieren (Emerson et al., 2011, S. 126).⁸

Nachfolgend werden zunächst die Überlegungen von Honig (2010) vorgestellt um herauszuarbeiten, wie durch die Forschung eine (Beobachtungs-)Perspektive an den Forschungsgegenstand herangeführt und darüber prä-per-

8 Emerson, Fretz und Shaw (2011) grenzen sich in ihren Ausführungen von Vorstellungen eines:r neutralen, objektiven und möglichst unsichtbaren Beobachters:in ab. Für eine historische Auseinandersetzung mit dem Beobachtungsbegriff in der Ethnografie siehe Althans (2014).

spektiviert wird. In der sich anschließenden Darstellung von ethnografischen Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person wird wiederum eine relationale Perspektive auf Beobachtung gerichtet und darüber gezeigt, wie sich im Forschungsprozess (Beobachtungs-)Perspektiven in die forschende Person einschreiben. In einer abschließenden Rückbindung an bereits in der Situationsanalyse formulierte method(olog)ische Reflexionen der forschenden Person wird herausgearbeitet, wie Mehrfachperspektiven der forschenden Person im Forschungsprozess berücksichtigt werden können.

3.1.1 Beobachtungstheoretische Überlegung zur Unterscheidung zwischen forschenden und beforschenden (Beobachtungs-)Perspektiven

Honig (2010) unterscheidet mit seinen Überlegungen zur Beobachtung von Beobachtung zwischen Beobachtungsperspektiven pädagogischer Fachkräfte (Beobachtung erster Ordnung) und Beobachtungsperspektiven der forschenden Person (Beobachtung zweiter Ordnung): »Es handelt sich [...] um eine Beobachtung erster bzw. zweiter Ordnung: Was die Erzieherin beobachtet, stellt sich im Auge des beobachtenden Forschers anders dar« (Honig, 2010, S. 98). Durch die Unterscheidung zwischen Beobachtung erster und zweiter Ordnung macht er auf die jeweilige Beobachtungsleistung und damit verbundene Ziele, Perspektiven und Situierungen aufmerksam.⁹ Die Beobachtung von Beobachtungsperspektiven – insbesondere auch zwischen Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und der forschenden Person – diene in der ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren dazu, die Gleichzeitigkeit des Vollzugs einer ethnografischen Beobachtung und Teilnahme an einer pädagogischen Beobachtung zu reflektieren. Damit wurden die Unterschiede zwischen einer ethnografischen und pädagogischen Beobachtung ins Zentrum gerückt und das durch eine ethnografische Studie mitgeführte Beobachtungsverständnis – als eines neben vielen weiteren möglichen – reflektierbar.¹⁰

9 Honig (2010) betont damit die konstruktivistische Komponente (Berger & Luckmann, 2004 [1966]) von Beobachtung, die auch an Schütz (1971) Unterscheidung einer Konstruktion ersten und zweiten Grades erinnert.

10 Dies schloss auch an die bereits mit der Ethnografie und Grounded Theory bzw. Situationsanalyse mitgeführte Forderung nach der Reflexion der forschenden Person an und konkretisierte diese in Bezug auf die Beobachtung.

Unter Bezugnahme auf Honigs (2010) Ausführungen wurde zwischen einer pädagogischen und wissenschaftlichen Praxis und darin hergestellten (Beobachtungs-)Perspektiven unterschieden (Hartmann, 2024). An dieser Stelle wird explizit nicht von einer ethnografischen Praxis gesprochen, da ansonsten in der relationalen Betrachtung zu den pädagogischen Fachkräften die ethnografische Beobachtung auf ihr verfolgtes Ziel der Darstellung pädagogischer Praxis reduziert werden würde (Hartmann, 2024). Gleichzeitig wird die forschende Person so ausschließlich als Teil der wissenschaftlichen Praxis konzipiert. Auch wenn diese strikte Trennung für die Reflexion der Unterschiede zwischen der Beobachtung der pädagogischen Fachkräfte und derjenigen der forschenden Person produktiv ist, wird damit die ethnografische Beobachtungspraxis und damit einhergehende Involviertheit in die pädagogische Praxis nicht berücksichtigt bzw. auch nicht sichtbar, weshalb weitere ethnografische und methodologische Reflexionen notwendig sind.

3.1.2 Ethnografische Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person

Die Involviertheit der forschenden Person wird beziehend auf ethnografische Reflexionen als Teilnahme (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013) bzw. im Englischen als »immersion« (Emerson et al., 2011, S. 3) gefasst. In der Ethnografie wird von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten ausgegangen: »a relation that will change both« (Blommaert & Jie, 2010, S. 12). Auch Emerson, Fretz und Shaw (2011) beschreiben ethnografische Beobachtung als Miterleben. Dabei trifft weiterhin zu, was Honig (2010) beschreibt: Auch in der Ethnografie wird die Differenz zwischen dem Miterleben des:der Ethnografen:in und den Perspektiven der beforschten Personen anerkannt und im Rahmen der sogenannten Krise der ethnografischen Repräsentation (selbst-)kritisch aufgearbeitet (Berg & Fuchs, 2016/1993). Es geht somit weniger um eine Gleichsetzung, sondern vielmehr um eine Reflexion der Perspektiven, die die forschende Person an die pädagogische Praxis heranträgt, und jener, die durch die Teilnahme an sie herangetragen werden. Durch das Miterleben und die explizite Teilnahme an den pädagogischen Geschehnissen muss der:die Ethnograf:in seine:ihre soziale Position jeweils aushandeln (Cloos, 2008).¹¹ So schreibt auch Breidenstein (2010),

11 Während Cloos (2008) entlang der Begrifflichkeit »auszuhandelnder Mehrfachrollen« (Cloos, 2008, S. 208) zwischen den Rollen als Pädagog:in, Forscher:in und Erwachsenen unterscheidet, liegt der Fokus hier auf der hergestellten (Beobachtungs-)Position,

dass erst über die Teilnahme an verschiedenen Situationen und die damit verbundene Einnahme unterschiedlicher (Beobachtungs-)Perspektiven und (Beobachtungs-)Positionen die forschende Person »etwas über die Interpretationen, die die Teilnahme an der Situation erfordert, und die Selektionen, die sie nahe legt, erfahren [kann]« (Breidenstein, 2010, S. 208).

Unter Berücksichtigung ethnografischer Reflexionen zur sozialen Position wurde die ausschließliche Perspektivierung der forschenden Person als Teil der wissenschaftlichen Praxis, wie sie bei Honig (2010) angelegt war, geöffnet (Kapitel 3.1.1). Gleichwohl regten die beobachtungstheoretischen Überlegungen von Honig (2010) dazu an, jeweils nach den eingenommenen (Beobachtungs-)Perspektiven zu fragen (Hartmann, 2024): Erstens die Perspektive als Ethnograf:in, die Teil der wissenschaftlichen Praxis ist (auch Forscher:in) und dabei ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse und (wissenschaftliche) Perspektiven mitführt. Zweitens die Perspektive als Ethnograf:in, die an der pädagogischen Praxis teilnimmt (auch Pädagog:in), wodurch (Beobachtungs-)Perspektiven an sie herangetragen bzw. miterlebt werden. Das Miterleben führt dazu, dass sich diese »zuweilen unbemerkt in die Routinen und Praktiken der Ethnographen einschreib[en]« (Cloos, 2008, S. 218). Daraus leitet Cloos (2008) eine »extensive Rekonstruktion der Protokolle teilnehmender Beobachtungen« (Cloos, 2008, S. 218) ab. Daran anschließend kann somit formuliert werden, dass sowohl im Ausbalancieren verschiedener herzustellender (Beobachtungs-)Positionen und damit einhergehender (Beobachtungs-)Perspektiven als auch in der Rekonstruktion des Einschreibens von Routinen und Praktiken ein Erkenntnisgewinn für die Forschung liegt.

Um diese Mehrfachperspektivität der forschenden Person zu berücksichtigen, wurde zwischen durch die Forschung mitgeführten (wissenschaftlichen) Perspektiven und den in der pädagogischen Praxis erfahrbar gewordenen (pädagogischen) Perspektiven unterschieden (Hartmann, 2024). Erst mit dieser Differenzierung konnten sowohl Parallelitäten und Unterschiede der (Beobachtungs-)Perspektiven zwischen der forschenden Person und den pädagogischen Fachkräften als auch unterschiedliche Perspektiven der forschenden Person reflektiert und als Erkenntnisgewinn für den Forschungsgegenstand genutzt werden.

also ob eine eingebundene Position (Pädagog:in) und/oder distanzierte Position (Forscher:in) hergestellt wird. Damit wird der Rollenbegriff nicht übernommen.

3.1.3 Method(olog)ische Reflexionen zur Mehrfachperspektivität der forschenden Person im Forschungsprozess

Um die unterschiedlichen (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person für die Analyse zu nutzen, galt es wiederum, deren Funktion im Forschungsprozess zu reflektieren. Die Ausführungen der Situationsanalyse zur Involviertheit der forschenden Person und Anerkennung von situiertem Wissen und partialen Perspektiven sensibilisierten, die (Beobachtungs-)Perspektiven der Forschenden in der Erhebung und in der Analyse zu reflektieren. Sie regten dazu an, diese zu reflektieren und auch unterschiedliche Perspektiven nicht nur bei den Beforschten, sondern auch bei den forschenden Personen zuzulassen.

Während über die vorausgehenden Reflexionen die (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person vorwiegend in der Auseinandersetzung und Relationierung zu den beforschten Personen in den Blick kamen, wird über method(olog)ische Reflexionen nach der Relationierung der verschiedenen (Beobachtungs-)Perspektiven und dabei zum Ausdruck kommendes situiertes Wissen der forschenden Person zu fragen sein. Die Ethnografie erfüllte in der Studie drei Funktionen (Hartmann, 2024): Erstens wurde die Ethnografie als Forschungsstrategie eingesetzt, sodass über die Teilnahme (Beobachtungs-)Perspektiven der pädagogischen Praxis erfahrbar wurden und pädagogisches Wissen sich in die forschende Person einschrieben. Zweitens wurde anerkannt, dass ethnografisch Forschende ein ethnografisches (Beobachtungs-)Wissen mitführen. Statt dieses auszublenden, wurde es als sensibilisierendes Konzept gefasst. Dies ermöglicht, das ethnografische (Beobachtungs-)Wissen nicht mehr unreflektiert als Norm mitzuführen, sondern als situiertes Wissen einer ethnografisch forschenden Person sichtbar zu machen. Drittens wurden die Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektive der forschenden Person als reflexive Analysefolie eingesetzt, um – unter Berücksichtigung von Parallelitäten und Unterschieden, der (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person und der beforschten Praxis – die hergestellten Beobachtungspositionen zu analysieren. Durch die Ethnografie als sensibilisierendes Konzept und reflexive Analysefolie wurde es möglich, in der Analyse sowohl das mitgeführte wissenschaftliche Wissen der forschenden Person als auch das durch die ethnografische Teilnahme erschlossene pädagogische Wissen zu berücksichtigen, ohne eines davon privilegierend zu gewichten.

Während die Reflexion der Forschenden bereits durch ein postmodernes Verständnis in der Situationsanalyse angelegt sind, bieten die hier vorge-

nommenen Reflexionen für die Situationsanalyse das weitere Potenzial, nicht nur das Vorwissen, sondern auch die in und durch die Forschung gemachten (Mehrfach-)Erfahrungen und daraus hervorgehende Mehrfachperspektiven der forschenden Person zu reflektieren. Erst durch das Hinzuziehen der Situations-Map von Clarke (2012) als zusätzliches Tool zur theoretischen und forschungspraktischen Verortung konnten die in der Analyse (ko-)konstruktiv hergestellten Mehrfachperspektiven der forschenden Person kartografiert und herausgearbeitet werden.

3.2 Reflexion von Mehrfachpositionen der forschenden Person

Während über die Mehrfachperspektiven das jeweils mitgeführte (Vor-)Wissen bzw. das durch die Teilnahme an die forschende Person herangetragene Wissen in den Blick kam, werden nun die Reflexionen der (Beobachtungs-)Positionen der forschenden Person vorgestellt. Für die Reflexion der Mehrfachpositionen¹² wurde in der ethnografischen Studie einerseits auf die bereits vorgestellten ethnografischen Reflexionen von Cloos (2008), andererseits auf die ethnografische Reflexion zur teilnehmenden Beobachtung von Kalthoff (1997) zurückgegriffen. Die ethnografische Reflexion von Kalthoff (1997) dient dazu, die ko-konstruktiv herzustellenden (Beobachtungs-)Positionen der forschenden Person bei der Teilnahme an der pädagogischen (Beobachtungs-)Praxis einer analytischen Beschreibung zugänglich zu machen (Hartmann, 2024).

Im Folgenden wird zunächst vorgestellt, wie unter Rückbezug auf Cloos (2008) und Kalthoff (1997) analytisch ko-konstruktive Prozesse der Herstellung der sozialen Position in der Beobachtung erfasst werden können, um danach entlang empirischen Materials beispielhaft einen Einblick in die Gleichzeitigkeit von Mehrfachpositionierung zu geben und Möglichkeiten der Analyse dieser aufzuzeigen.

3.2.1 Positionieren und Positioniert-Werden: Ko-Konstruktive Prozesse bei der Herstellung der sozialen Position in der Beobachtung

Mit der in Anlehnung an Cloos (2008) eröffneten Unterscheidung zwischen einer eingebundenen Position als Pädagog:in und einer distanzierten Positi-

12 An dieser Stelle der Hinweis, dass hier der Fokus auf Mehrfachpositionierung der forschenden Person liegt und nicht mit der Positions-Map der Situationsanalyse gearbeitet wurde.

on als Forscher:in (Kapitel 3.1.2). Er betont, dass die Forschenden nicht alleine entscheiden, wie sie sich positionieren. Vielmehr sind sie »mit vielfachen Prozessen des Positionierens und Positioniert-Werdens konfrontiert« (Cloos, 2008, S. 213). Während dies durchaus Herausforderungen des Ausbalancierens sowie des Hin- und Herpendelns zwischen verschiedenen Positionen bedeutet, arbeitet Cloos (2008) auch den Erkenntnisgewinn dieser Prozesse heraus. Damit werden nicht nur unterschiedliche Perspektiven der beforschten Personen, »sondern auch deren gemeinsame Herstellung des jeweiligen Handlungsfeldes« (Cloos, 2008, S. 218) offenbart.

Für die ethnografische Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bestand die methodologische Herausforderung darin, dass die Herstellung der sozialen Position in der Beobachtung selbst das zu untersuchende Forschungsphänomen war. Damit galt es, zwischen den Prozessen des Positionierens und Positioniert-Werdens zu unterscheiden, um nicht ethnografische und pädagogische Anforderungen gleichzusetzen. Hierzu wurde auf Kalthoff (1997) und seine Unterscheidung bei der Reflexion der Erfahrungen aus der teilnehmenden Beobachtung zwischen der Ebene der Beobachtung erster und zweiter Ordnung¹³ zurückgegriffen. Mit der Ebene der Beobachtung erster Ordnung werden die eigenen Erfahrungen als Ethnograf:in, mit der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung die Reaktionen der beforschten Personen auf die:den Ethnograf:in reflektiert (Kalthoff, 1997). Damit kann zwischen den von der:dem Ethnograf:in angestrebten ethnografischen Positionierungen und den aus der Teilnahme an die:den Ethnograf:in herangetragenen pädagogischen Positionierungsanforderungen differenziert werden. Für die Analyse bietet dies die Möglichkeit, die Mehrfachpositionierungserfahrungen der forschenden Person und die daraus folgenden unterschiedlichen Erkenntnisgewinne zu nutzen.

3.2.2 Empirische Reflexionen: Zur Analyse unterschiedlicher Positionierungsanforderungen

Bezugnehmend auf die zuvor dargestellten ethnografischen Reflexionen zur sozialen Position (Kapitel 3.2.1) wird nun entlang empirischen Materials nach-

13 Im Anschluss an den Repräsentationsdiskurs (Berg & Fuchs, 2016 [1993]) fragt Kalthoff (1997) nicht nur danach, wie die forschende Person sich in der Forschung positioniert (und damit die Beforschten repräsentiert werden). Er macht in Bezug auf die Herstellung der sozialen Position auch darauf aufmerksam, dass die Forschenden auch durch die Beforschten positioniert werden.

gezeichnet, wie unterschiedliche Anforderungen der Positionierung in der Analyse in den Blick geraten können. Daran anschließend werden die sich daraus ergebenden Potenziale für die Situationsanalyse herausgearbeitet. Es folgt ein Beobachtungsprotokollauszug, bei dem die forschende Person sich spontan entscheidet bei einer Beobachtung des Kindes Dayo im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Early Excellence-Ansatzes teilzunehmen.

»[Enrico] blickt auf und ich frage ihn, ob er jetzt beobachtet. Er sagt: ›ja«. Ich überlege, ob ich mein Notizbuch auch raushole und entscheide mich dann dagegen, weil ich heute nicht eine Beobachtungssituation mit inszenieren möchte. Mir war in der Analyse meiner Daten aufgefallen, dass dadurch, dass ich in der Beobachtungssituation, genauso wie die pädagogischen Fachkräfte, schreibe, in keiner Interaktion mit den jeweiligen Kindern, die beobachtet werden, treten kann. Um eine neue Perspektive auf die Beobachtung im Verfahren zu erhalten, entscheide ich mich dagegen, die Beobachtung mit aufzuschreiben. [...] Ich sitze still in der Ecke und habe das Gefühl, dass ich durch meine Anwesenheit und dass ich nicht mit Dayo zusammen frühstücke oder ein Gespräch mit ihm führe, die Skurrilität der Situation noch verstärke. Ich überlege, was ich zu Dayo sagen könnte, um ein Gespräch mit ihm anzufangen und so die Situation alltäglicher zu machen. [...]

Er [Dayo] schaut nach links und rechts und ich frage ihn erneut, was er suche. Er sagt ›ein Sternanhänger«. Ich bin mir nicht sicher, ob ich es richtig verstehe und frage deswegen erneut nach: ›Ein Sternanhänger?« Er nickt und greift im nächsten Moment neben seinen Teller, verschiebt diesen leicht und ich sehe einen Anhänger neben seinem Teller, der von dem Tellerrand verdeckt war. Bevor ich richtig erkennen kann, was der Anhänger für eine Form hat, hat Dayo diesen schon in seiner Hosentasche verschwinden lassen. Ich sage: ›ach, jetzt hast du ihn gefunden«. Er nickt. Ich frage ihn, ob er den Anhänger von zu Hause mitgebracht hat. Er sagt: ›ja« und nickt dabei. Enrico sagt zu mir, dass ich nicht so viel sprechen soll, da er das alles gar nicht aufschreiben kann. Ich blicke zu Enrico, der am Schreiben ist, und bin danach still« (27.01.2017_Beobachtung Dayo).

Bezugnehmend auf Kalthoff (1997) kann in der Analyse des Protokollauszugs die Diskrepanz zwischen den Positionierungen herausgearbeitet werden, die die forschende Person aus einem Forschungsinteresse heraus einnehmen möchte und derjenigen, die ihr erst vom Kind und dann von der pädagogi-

schen Fachkraft Enrico ermöglicht bzw. an sie herangetragen wird. Vor dem Hintergrund eines ethnografischen Forschungsinteresses heraus agiere ich hier als forschende Person, die in explizite Distanz zur Beobachtungspraxis im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens zu treten versucht. Ethnografischen Vorstellungen von einer eingebundenen (Beobachtungs-)Position folgend, versuche ich, ein Gespräch mit Dayo zu initiieren und darüber die ›Situation alltäglicher‹ zu machen. Wichtig ist an dieser Stelle herauszustellen, dass ich dabei ethnografischen und eben nicht pädagogischen Anforderungen folge. Der Wunsch nach Involviertheit entspringt der Flucht aus einer Involviertheit in die schreibende und in Stille vollzogene Beobachtung im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Wenn nun nach der Reaktion gefragt wird und danach, wie ich positioniert werde, kann herausgearbeitet werden, dass eine distanzierte (Beobachter:innen-)Position an mich herangetragen wird. Dayo sucht nicht ein Gespräch mit mir und von der pädagogischen Fachkraft werde ich explizit zum weniger Sprechen aufgefordert.

Die Unterscheidung zwischen den von mir verfolgten Zielen (Beobachtung erster Ordnung) und an mich herangetragenen Anforderungen (Beobachtung zweiter Ordnung) führt dazu, nicht Vorstellungen über eine ethnografische Eingebundenheit (nicht schreiben, in Interaktion mit anderen gehen) mit den Vorstellungen einer Eingebundenheit in die hier vollzogene Beobachtungspraxis des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens zu verwechseln. Über die Analyse der Reaktion wird deutlich, dass ich mit dem ethnografisch verfolgten Ziel einer Eingebundenheit in Distanz zur pädagogischen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis trete. Allerdings ist dabei auch nach der Relationalität von mir als forschende Person – auch bei der Beobachtung erster Ordnung – zu fragen. Unter Berücksichtigung der Relationen und gleichzeitig bestehenden Parallelitäten der Positionierungen in der Ethnografie und des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens, kann der Wunsch nach einer involvierten Position auch dem im Protokollauszug beschriebene Gefühl der Skurrilität zugeordnet werden. Das Gefühl der Skurrilität entspringt wiederum dem Erfahrungswissen und eingenommene (Beobachtungs-)Position außerhalb des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Das verfolgte ethnografische Ziel eine eingebundene (Beobachtungs-)Position kann auch einer (Positionierungs-)Praxis in Kindertageseinrichtungen zugeordnet werden. In dieser Rückbindung an eine pädagogische Praxis bietet die reflexive Differenzierung von Positionsanforderungen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Relationalität für die Analyse das Potenzial, unterschiedliche – im

Widerspruch stehende – pädagogische Anforderungen (innerhalb und außerhalb des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens) in den Blick zu bekommen. Erst so kann eine relationale Analyseperspektive auf die Herstellung der sozialen Position der pädagogischen Fachkräfte entwickelt werden (Hartmann, 2024).

Um die Situationsanalyse als zusätzliches Tool zur theoretischen und forschungspraktischen Verortung der forschenden Person zu nutzen, lassen sich weitere Anregungen ableiten. In die Situations-Map sollte die forschende Person mit ihren unterschiedlichen Positionen (z.B. als Forscher:in, als Pädagog:in) aufgenommen werden. Dies bietet das Potenzial, sowohl eine differenzierte Reflexion zur Involviertheit der forschenden Personen vorzunehmen als auch eine prozesshafte Perspektive auf diese und ihre jeweils hergestellten Positionen zu entfalten.

4. Fazit: Potenziale für die Situationsanalyse

In diesem Artikel wurde zunächst herausgearbeitet, wie in der Situationsanalyse unter Bezugnahme auf den postmodern turn eine Reflexion der forschenden Person postuliert wird (Kapitel 2). Danach wurde entlang von beobachtungstheoretischen Reflexionen einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren herausgearbeitet, wie Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person identifiziert und für eine Analyse gewinnbringend eingesetzt werden können (Kapitel 3). Dies erfolgte auch unter Rückgriff auf die in der Situationsanalyse geforderten methodologischen Reflexionen, indem berücksichtigt wurde, dass durch die ethnografische Forschung unterschiedliche Perspektiven und situiertes Wissen mitgeführt (Kapitel 3.1) und in Aushandlung mit den beforschten Personen verschiedene Positionen hergestellt werden (können) (Kapitel 3.2). Mit den aufgezeigten Reflexionen werden so erstens die Forschenden, ihre Erfahrungen und Positionen als vielfältig und widersprüchlich sichtbar. Zweitens wird eine relationale Perspektive auf die in und durch die Forschung veränderten (Beobachtungs-)Perspektiven und Positionen gerichtet.

Für die Situationsanalyse bieten diese Reflexionen zwei Potenziale: Erstens wird die bisher weniger fokussierte Reflexion der Involviertheit der forschenden Person in der Analyse und damit einhergehende Konstitutionsbedingungen der Forschung (Kerle et al., 2023) dezidiert(er) berücksichtigt. So könnten die Situationsanalyse und speziell die Situations-Maps als theore-

tische und forschungspraktische Verortung eingesetzt werden (Kapitel 3.1.3: siehe für einen Reflexionsvorschlag der Maps von Soziale Welten/Arenen auch Gaedicke und Rhein, 2023). Zweitens bieten die Reflexionen zu den Mehrfachpositionierungen das Potenzial, in die Situations-Maps verschiedene Positionen der forschenden Person (z.B. als distanzierte Forscher:in, als eingebundene Pädagog:in) dezidiert einzubeziehen (Kapitel 3.2.2).

An dieser Stelle sei auch auf die Grenze dieses Beitrags verwiesen: Mit diesem werden Potenziale für die Situationsanalyse aufgezeigt, wenngleich weitere theoretische Vergewisserungen und forschungspraktische Konkretisierungen notwendig sind. So bieten sich ebenfalls Anknüpfungspunkte, um die hier vorgenommenen Reflexionen für Methoden, beispielsweise Interviews, zu diskutieren. Dies ermöglicht, auch dort die von Clarke (2012) geforderte Reflexion der Involviertheit der forschenden Person im Forschungsprozess stärker einzubeziehen und zu bedenken.

Literatur

- Althans, B. (2014). Notwendige Differenzbearbeitungen: Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 149–166). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.149>
- Baur, N., Knoblauch, H. Akremi, L. & Traue, B. (2018). Qualitativ – quantitativ – interpretativ: Zum Verhältnis methodologischer Paradigmen in der empirischen Sozialforschung. In L. Kreml, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 246–284). Weinheim: Beltz.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hg.). (2016 [1993]). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (4. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2004 [1966]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters. <https://www.doi.org/10.21832/9781847692962>

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB. <https://www.doi.org/10.36198/9783838539799>
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hg.), »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–215). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_16
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretative Turn* (2. Auflage). Newbury Park: Sage.
- Cloos, P. (2008). »Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.« Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherung* (S. 207–220). Weinheim: Juventa.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. Auflage). Chicago: The University of Chicago Press. <https://www.doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001>
- Gaedicke, S. & Rhein, C. (2023). Soziale Welten/Arenen-Karten neu gedacht. Theorie-Methoden-Karten als Werkzeug zur theoretischen Verortung von Forschenden und ihren Arbeiten. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_17
- Gasterstädt, J. & Rüger, S. (2021). Differenzsetzung situieren? Möglichkeiten und Grenzen der Situationsanalyse am Beispiel der empirischen Auseinandersetzung mit Differenz. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hg.), *Soziale Differenz und Reifizierung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 51–75). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_3
- Gauditz, L. Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwertel, T. & Tietje, O. (2023). Einleitung: Entwicklungslinien der Situationsanalyse als Forschungsprogramm. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Ma-

- zur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.). Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele (S. 3–18). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_1
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (Hg.). (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine. <https://www.doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer & I. Stieß (Hg.). Donna Haraway. Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Fragen (S. 73–97). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hartmann, M. (2024). Beobachten in Kindertageseinrichtungen. Eine Ethnografie zum Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-44043-5>
- Honig, M.-S. (2010). Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In G. E. Schäfer & R. Staeger (Hg.), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung (S. 91–102). Weinheim: Juventa.
- Kalthoff, H. (1997). Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In S. Hirschauer & K. Amann (Hg.), Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie (S. 240–266). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kerle, A., Hartmann, M. & Cloos, P. (2023). Den Blick auf sich wenden – reflexives Forschen in der Kindheitspädagogik. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hg.), Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze (S. 210–226). Weinheim: Beltz Juventa.
- Köngeter, S. (2010). Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hg.), »Auf unsicherem Terrain«. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens (S. 229–242). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_18
- Latour, B. (2005). Reassembling the social. An Introduction to Actor-Network-Theory. New York: Oxford University Press. <https://www.doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Nicolini, D. (2012). Practice Theory, Work & Organization. An Introduction. Oxford: Oxford University Press.

