

Bildung: Demokratie

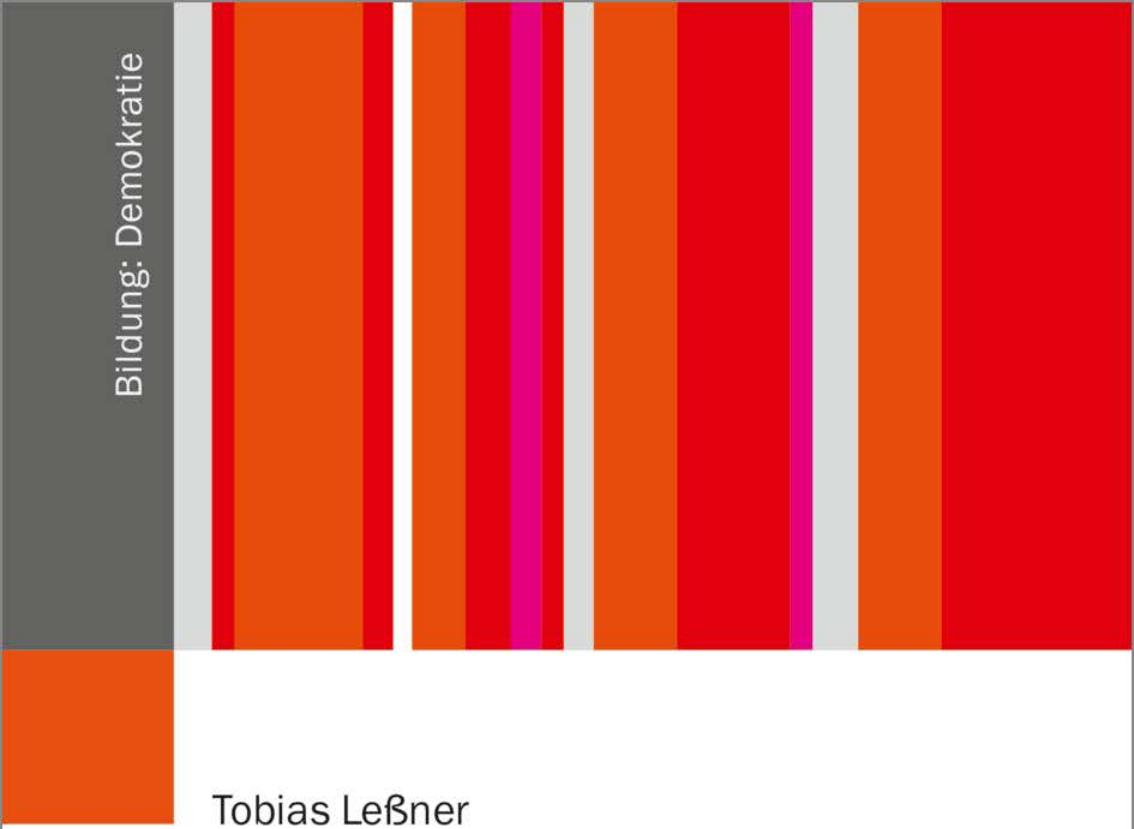
Tobias Leßner

Das Spiel der Regeln

Ethnografie einer
Demokratischen Schule

BELTZ JUVENTA

Bildung: Demokratie



Tobias Leßner

Das Spiel der Regeln

Ethnografie einer
Demokratischen Schule

Tobias Leßner
Das Spiel der Regeln

Bildung: Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koerrenz | Michael May

Mit der Reihe *Bildung: Demokratie* soll ein Ort geschaffen werden, an dem disziplinären und interdisziplinären Forschungen zum Themenbereich Aufmerksamkeit verschafft wird sowie Beiträge erscheinen, die zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren. Ziel ist es, Beiträge in einer Reihe zu bündeln, die Fragen und Antworten auf das komplexe Thema *Bildung: Demokratie* geben. Dabei werden sowohl institutionelle als auch informelle Bereiche der Bildung berücksichtigt. Mit der Reihe wollen die Herausgeber einen Beitrag zur Diskussion um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland, Europa und letztlich der Weltgesellschaft leisten. Die Reihe wird sehr guten Dissertationen genauso einen Platz bieten wie Monografien und Herausgeberbänden, die den Dialog über Bildung und Demokratie bereichern.

Tobias Leßner

Das Spiel der Regeln

Ethnografie einer Demokratischen Schule

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Dr. Tobias Leßner hat Grundschullehramt an der Universität Siegen studiert und kam während des Studiums zufällig mit Demokratischen Schulen in Berührung – ein Thema, das dann zum Gegenstand seiner Promotion wurde und ihn bis heute beschäftigt. Besonders interessiert ihn, wie Schule funktionieren kann, wenn pädagogische Machtstrukturen verändert werden und Mitbestimmung ernst genommen wird.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät II (Bildung – Architektur – Künste) der Universität Siegen unter dem Titel „Das Spiel der Regeln. Ethnografie einer Demokratischen Schule“ als Dissertation angenommen.

Die Arbeit wurde für die Veröffentlichung inhaltlich und redaktionell verändert.

Gutachterinnen: Prof.‘in Dr. Jutta Wiesemann, Prof.‘in Dr. Alexandra Flügel.

Tag der Disputation: 30.11.2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9487-9 Print

ISBN 978-3-7799-9488-6 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9489-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@belitz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.belitz.de

Für die Freiheit



Künstlerische Übersetzung des Beobachtungsprotokolls zur Schulführung (Zeichnung: Lisa Bühner)

Inhalt

Danksagungen	10
1 Einleitung	11
1.1 Zur Fragestellung dieser Arbeit	13
1.1.1 Vom Blick hinter die Kulissen	13
1.1.2 Desiderate und mögliche Fragestellungen	15
1.1.3 Zur Frage dieser Arbeit: (Schul-)Regeln als soziales Phänomen	18
1.2 Zum Aufbau der Studie	19
2 Ethnografie – Vorgehen in Feld und Text	21
2.1 Ethnografie als Forschungsstrategie	21
2.1.1 Praxistheoretisch-orientierte Ethnografie	23
2.1.2 Teilnehmende Beobachtung als ethnografischer Praktikant	24
2.1.3 Die Beschreibung und Protokollierung von Beobachtungen	27
2.1.4 Datengrundlage	29
2.1.5 Analyse und Aufschreiben der Ergebnisse	30
2.2 Zum Umgang mit Fragen des Datenschutzes und der Forschungsethik	35
2.2.1 Zur Vulnerabilität des Feldes	36
2.2.2 Überlegungen zur hybriden Rolle des Ethnografen	37
2.2.3 Die Interessen und Belange der Akteur:innen der Demokratischen Schule Neustadt	39
2.2.4 Ethische Fragen in Bezug auf die pädagogischen Ideen der Demokratischen Schule Neustadt	40
2.2.5 Kurze Überlegungen zu weiteren Datensorten	41
2.2.6 Zur Veröffentlichung dieser Arbeit	42
2.2.7 Abschließende forschungsethische Überlegungen	43
3 Demokratische Schulen: Forschungsfeld, Forschungsstand und Feldzugang	45
3.1 Demokratische Schulen – Eine Frage der Perspektive	45
3.1.1 Praktiken der Abgrenzung	45
3.1.2 Darstellungen in wissenschaftlichen Texten	50
3.1.3 Demokratische Schulen in Deutschland	51
3.2 Forschungstand zu Demokratischen Schulen	52

3.3	Pädagogische Konzepte Demokratischer Schulen	60
3.3.1	Zentrale pädagogische Prinzipien, Leitlinien und Ideen	62
3.3.2	Zum Verhältnis von Programmatik und schulischer Praxis	67
3.4	Das Feld: Ein Schulporträt der Demokratischen Schule Neustadt	68
3.4.1	Individuelle Tagesabläufe	74
3.4.2	Lernverabredungen	76
3.4.3	Die Schulversammlung	77
3.4.4	Komitees	81
3.4.5	Das Schulgericht	83
3.5	Der kurze und der lange Weg an die Demokratische Schule Neustadt	86
3.5.1	Der Online-Zugang als „Einstiegsdroge“ ins weite Feld Demokratischer Schulen	89
3.5.2	Zugang zur Hospitation an der Demokratischen Schule Neustadt	91
3.5.3	Zugang als Forscher: Vom hospitierenden Studenten zum Forscher	95
3.5.4	Zusammenfassende Überlegungen	106
4	Das Spiel der Regeln	110
4.1	Situierter Aushandlung von (Spiel-)Regeln im Spiel	111
4.1.1	Zur Spielkultur an der Demokratischen Schule Neustadt – „Ein ganz normales Spiel“	114
4.1.2	Regeln und keine Regeln	125
4.1.3	Mau-Mau: Situative Spielregeln	130
4.1.4	Schlussfolgerungen: Spiele und ihre Regeln	133
4.2	Situierter Aushandlung von (Schul-)Regeln als Spiel(chen)	134
4.2.1	(Schul-)Regeln sind überall	136
4.2.2	So tun als ob: „This is play.“	139
4.2.3	So tun als ob: Is this play?	146
4.2.4	Let's play: Das Spiel der Regeln in Vollendung	148
4.2.5	Let's play: Modulationen des Regelbezugs („Anklage!“, Hinweis und Frage)	155
4.2.6	Let's play: Modulationen der Reaktion (Abwarten und Bluffen)	157
4.2.7	Let's play: Modulation der Handlung oder das Spiel der Sprache	160
4.2.8	Schlussfolgerungen: Gespielter Ernst	162

4.3	Aushandlung der (Schul-)Regeln als situiertes (Schau-)Spiel	167
4.3.1	Schulführung: Demokratie (vor)spielen	168
4.3.2	Die Schulversammlung im Spannungsfeld zwischen Alltag und Aufführung	173
4.3.3	Schlussfolgerungen: Das Spiel gegen sich selbst	186
5	Schluss	189
5.1	Eine Zusammenfassung der Studie und ihrer Ergebnisse	189
5.2	Zwischen Programmatik und Praxis: Ironie als Antwort auf das Regel-Dilemma	192
5.3	Die empirischen Befunde im Spiegel schulpädagogischer Forschung	196
5.4	Das Aufzeigen von offenen Forschungsfragen	200
5.5	Eine Reflexion meines Vorgehens in dieser Studie	203
Literaturverzeichnis		209
Abbildungsverzeichnis		225
Anhang: Liste Demokratischer Schulen und Gründungsinitiativen in Deutschland		226

Danksagungen

Die Menschen an Demokratischen Schulen haben mir Freundschaft und Vertrauen entgegengebracht. Ich wurde zum Konzert und zum Abendessen eingeladen, habe sie mit dem Auto vom Bahnhof abgeholt und schreibe auch jetzt noch ab und zu mit einigen von ihnen. Besonders eindrücklich war meine Zeit an der Demokratischen Schule Neustadt. Mehrere Wochen habe ich dort verbracht: als Praktikant, als Schulgründer, als einer, der dazugehören wollte. Aber auch als forschender und promovierender Ethnograf – als einer, der wahrscheinlich nie ganz dazugehören kann. Mein besonderer Dank gilt den Menschen an der Demokratischen Schule Neustadt, die damit einverstanden waren, dass ich ihren Alltag forschend begleiten darf, und all den anderen Menschen, die mir in den letzten Jahren rund um Demokratische Schulen begegnet sind und die auf ihre Weise zu dieser Arbeit beigetragen haben.

Meinen beiden Betreuerinnen Prof.'in Dr. Jutta Wiesemann und Prof.'in Dr. Alexandra Flügel danke ich für ein konstruktives Maß an Freiheit und Offenheit sowie für stets hilfreiche Fragen und Anmerkungen, die mich und meinen Forschungsprozess vorangebracht haben. Danke für euer Vertrauen!

Danke meinen lieben Kolleg:innen der AG Grundschulpädagogik für jederzeit offene Bürotüren und die vielen anregenden Gespräche und Rückmeldungen: Farah Brandt, Swaantje Brill, Oliver Dycker, Inka Fürtig, Dr. Georg Geber, Dr.'in Annika Gruhn, Prof. Dr. Jochen Lange, Maja Motzko, Dr.'in Barbara Müller-Naendorp, Alina Schulte-Buskase, Hoa Mai Tran, Dr.'in Teresa Vielstädt und Dr.'in Astrid Vogelpohl. Danke, Dr.'in Irina Landrock, für dein fleißiges Lesen und deine zahlreichen und äußerst hilfreichen Anmerkungen!

Danke an die Teilnehmer:innen der Siegener Ethnografie-Forschungswerstatt, die stets produktiv und sensibel mit meinem Material „gespielt“ haben: Dr.'in Kristina Enders, Dr. Andreas Kewes, Erna Lemke, Dr. Andreas Matzner, Dr. Falko Müller, Moritz Müller, Prof.'in Dr. Chantal Munsch, JProf.'in Dr. Dörte Negnall, Eva Schramm, Dr.'in Hanna Weinbach und Annika Wisser.

Danke an unser Forschungskolloquium „Alternative Schulwelten“ für die Denkanstöße und den Erfahrungsaustausch rund um Themen der Reformpädagogik: Dr.'in Christiane Adam, Julika Bayer, Marina Biljan, Hannah Fernhomberg, Dr.'in Selma Haupt, Dr.'in Sabine Hering, Dr.'in Julia Kernbach, Isabel Kratz, Dr. Sven Pauling, Anna-Luise Rehm, Ellen Reuther, Dr. Michael Rocher, Laura Wever und Prof. Dr. Timo Zenke.

Danke an „unsere Interpretationsgruppe“, die vor allem vor Corona und zu Beginn meiner Promotion der Ort meiner ersten Gehversuche in der Forschung war.

Ein herzlicher Dank gilt meiner Frau Karina: Danke, dass du meine stete Rastlosigkeit und Zweifel vor allem in der langen, finalen Phase der Arbeit ausgehalten und aufgefangen hast.

1 Einleitung

Demokratie und Schule stehen in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander: sie bilden „kein symbiotisches Wechselverhältnis“ (Retzar 2020: 3) – Schule ist „ja nicht primär eine demokratische Einrichtung“ (Beutel et al. 2022: 14). Gleichzeitig lösen Schulen mit einem prominenten demokratischen Schulprofil weltweit eine Faszination aus, versprechen sie doch ein ‚besseres‘ Leben und Lernen an Schule (vgl. Retzar 2020: 1). Insbesondere die internationale Bewegung der sogenannten Demokratischen Schulen kann als pädagogische Antwort verstanden werden, Schule entgegen den strukturellen Hindernissen demokratisch zu gestalten. An Demokratischen Schulen wird Kindern und Jugendlichen programmatisch ein sehr hohes Maß an Mitbestimmung für das eigene Lernen und die eigene Schulgestaltung ermöglicht. Dazu gehört auch, dass alle Schulmitglieder gemeinsam die Regeln in der Schulversammlung aufstellen – unter Umständen auch ändern oder abschaffen – sowie gemeinsam für deren Einhaltung zuständig sind. Während es jedoch einen normativ stark aufgeladenen Diskurs um eine gute demokratische Pädagogik gibt, der von einigen Akteur:innen der Bewegung öffentlichkeitswirksam inszeniert wird (z. B. Graner 2007; Wilke o. J.), findet die soziale Praxis Demokratischer Schulen weitestgehend hinter verschlossenen Türen statt und ist nahezu unerforscht.

Mit der vorliegenden Studie schließe ich hier an und nehme die alltägliche soziale Praxis der exemplarisch ausgewählten Demokratischen Schule Neustadt¹ in den Blick. Um Demokratische Schulen und ihre internationale Bewegung zu verstehen, analysiere ich zunächst die öffentlich zugänglichen Dokumente (z. B. pädagogische Konzepte, Zeitschriftenartikel, Homepages) dieser reformpädagogischen Strömung und beschreibe Demokratische Schulen anhand ihrer Dokumente als Konstruktion, die durch Praktiken der Abgrenzung als Selbstdarstellung hervorgebracht wird.

Um daran anschließend zu verstehen, was Demokratische Schule praktisch, als gelebtes Konzept, bedeutet, gehe ich dorthin, wo Demokratische Schule praktisch vollzogen wird: Ich beschreibe die komplexen Verfahren des Feldzugangs und nehme schließlich als ‚ethnografischer Praktikant‘ am Alltag der Akteur:innen der Demokratischen Schule Neustadt teil. Im Mittelpunkt dieser Studie steht dann nicht die der Öffentlichkeit zugewandte Seite, nicht der oberflächliche Eindruck, der über zahlreiche Medien dargeboten wird. Es geht um einen Blick hinter die medialen Kulissen auf den schulischen Alltag, auf die

1 Pseudonym in Anlehnung an eine gängige Praxis der Namensgebung Demokratischer Schulen (vgl. Wilke 2019). Im Folgenden auch als DSN abgekürzt, ebenfalls in Anlehnung an gängige Abkürzungen Demokratischer Schulen.

schnell übersehenen und intimen Momente der Langeweile und auf die kurzen Gespräche in der Bibliothek, die am Ende des Tages wieder in Vergessenheit geraten. Es zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass die Beobachtung des Umgangs mit Regeln, deren tagtäglicher Anwendungen, Modifikationen und Deutungen zentral zum Verständnis dessen beiträgt, was eine Demokratische Schule ist. Dabei ist die Frage „Wie werden die (Schul-)Regeln an einer Demokratischen Schule als alltägliches soziales Phänomen von den Akteur:innen praktisch hervorgebracht?“ leitend.

Mit dieser Perspektive geraten die situierten Praktiken der Akteur:innen („das Verhalten, Reden und habitualisierte Gebaren, das sich auf verkörperte, implizites Wissen stützt“ (Breidenstein et al. 2020: 37)) ins Zentrum des Interesses, die den Akteur:innen in der Regel nicht explizit (z. B. durch Befragungen) zugänglich sind. Es ist daher notwendig, die Akteur:innen beim Vollzug ihrer sozialen Praxis zu begleiten. Die Ethnografie als Forschungsstrategie der „*synchrone[n] Begleitung sozialer Praktiken*“ (ebd.: 47) stellt hierfür die geeigneten methodischen und methodologischen Grundlagen bereit.

Ich schließe damit an die schul- und kindheitspädagogische Forschung zu Regeln (u. a. Wiesemann 1999; Kalthoff/Kelle 2000; Richter 2019) sowie zu Demokratie in Schule (u. a. de Boer 2006; Budde 2010; Retzar 2020) an. Ich verfolge mit dieser Arbeit das Ziel, empirisch begründet und methodisch angeleitet den Alltag einer Demokratischen Schule als soziale Praxis aus einer distanziert-reflexiven Perspektive heraus zu beschreiben. Einerseits, um einen empirischen Beitrag zum spannungsreichen Wechselverhältnis von Demokratie und Schule und zum Verständnis der komplexen Prozesse an Schulen mit demokratischem Profil zu leisten. So werden spezifische und relevante Spannungsfelder, Konflikte und Grenzen des pädagogischen Settings Demokratische Schule sowie charakteristische Handlungsprobleme der Akteur:innen sichtbar. Andererseits kann dies für Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis durch die pädagogische Praxis genutzt werden.

In der Studie zeige ich, was passiert, wenn ein normativ aufgeladenes pädagogisches Konzept in den schulischen Alltag überführt wird: Dabei wird deutlich, dass (Schul-)Regeln nicht einfach eingehalten oder gebrochen werden. Der normative, stilisierte Umgang mit Regeln wird im Alltag moduliert sowie ironisch als Spiel(chen) gebrochen. Paradoxe Weise ist die ironische Brechung der Schulregeln auf die unhinterfragte Gültigkeit der Regelbedeutung angewiesen. Überraschend ist auch, dass den Erwachsenen im Spiel der Regeln nur eine Statistenrolle zukommt.

Mit dem praxistheoretisch-ethnografischen Zugang verstehe ich meine Forschung als Ausgangspunkt einer Diskussion, nicht als deren Ende. Weder ist meine Darstellung von Demokratischer Schule die einzige mögliche, noch die „wahre Version der Wirklichkeit“ (Gruhn 2021: 14), die nicht mit den – in der Regel positiven – Darstellungen Demokratischer Schulen durch ihre Akteur:innen in

Konkurrenz stehen soll (vgl. ebd.). Eine Ethnografie ist kein Puzzle, bei dem nur die eine richtige ‚Lösung‘ vorgezeichnet ist, sondern ein Mosaik (Lange 2017: 62 ff.), das vielfältige Arrangements zulässt. Die Betrachtung des Mosaiks sollte dabei sowohl in seinen Details mit der Passung seiner einzelnen Fragmente erfolgen als auch als Gesamtwerk. Erst so wird das von mir gelegte Mosaik in all seinen Farben und Schattierungen sichtbar. Denn, „Ethnographien beweisen nichts. Sie in diesen Termini zu ‚messen‘, betrachtet sie immer noch als ein szientistisches Genre, das beansprucht, einzig mögliche, autoritative Beschreibungen zu liefern“ (Amann/Hirschauer 1997: 30).

Als ehemaliger Schulgründer und früherer Teil des Feldes ist die vorliegende Studie von einem sehr persönlichen Zugang und einer involvierten Forscherposition geprägt. Die starke Verwobenheit mit dem Feld, die ich nachvollziehbar darzustellen versuche und analytisch nutzbar machen werde, hat mir wertvolle Einblicke geliefert, etwa durch den Versuch, selbst eine Demokratische Schule zu gründen. Zur involvierten Forscherposition gehört auch, dass diese Arbeit im Stil eines „reflexiven Narratifs“ (Gobo 2008: 298 f.; s. auch Breidenstein et al. 2020: 208 f.) verfasst ist und daher möglicherweise im gewählten Schreibstil von den Leseerwartungen abweicht, die Leser:innen wissenschaftlicher Studien² gewohnt sind. Unter anderem werden alternative Sichtweisen angedeutet, die eigene Autorität in Frage gestellt und Brüche, Irr- und Umwege sowie Widersprüche „in der Darstellung nicht geglättet, sondern bewusst markiert“ (ebd.: 208). Ich trete immer wieder stark als schreibender Autor in Erscheinung, der „die Beschreibung der sozialen Wirklichkeit vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrung einordnet, reflektiert und korrigiert“ (Thomas 2010: o. S.). Erst so wird das dichte Geflecht aus Forschungsfeld, Forschungsgegenstand, Forschungsstrategie, Involviertsein, Nähe und Distanz, Theorie und Empirie sichtbar.

1.1 Zur Fragestellung dieser Arbeit

1.1.1 Vom Blick hinter die Kulissen

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist eng verknüpft mit den Wegen, die ich ins und im Feld Demokratischer Schulen genommen habe. Im Laufe der Zeit und auch im Laufe des Schreibprozesses wurden diese immer detaillierter gefasst. Auch kamen Fragen hinzu, die zunächst gar nicht als Fragen erkennbar gewesen waren.

2 Ich richte mich mit meinem Schreibstil gleichzeitig auch explizit an Nicht-Wissenschaftler:innen.

Als ich während meines Studiums das erste Mal mit Demokratischen Schulen in Kontakt kam, stellten sich mir schnell dutzende, vor allem pragmatisch-pädagogisch orientierte Fragen (er)neu(t)³. Ich beschäftigte mich mehr und mehr mit den pädagogischen Grundannahmen (etwa der natürlichen Neugier des Kindes) und was diese letztlich für praktisch pädagogische Konsequenzen hätten (das Kind die Welt selbst entdecken lassen). Nach kurzer Zeit konnte ich so nicht nur meine, sondern auch alle Fragen von Freunden und Bekannten, denen ich von meiner ‚Entdeckung‘ berichtete, so beantworten, als ob ich jahrelang selbst an einer Demokratischen Schule gearbeitet hätte⁴. Ich kannte grundlegende psychologische Theorien (z. B. die Selbstbestimmungstheorie von Ryan/Deci 2000), politisch-demokratische und (kinder-)rechtliche Positionen (z. B. Krappmann/Petry 2016) und viele Erzählungen und Geschichten aus dem schulischen Alltag (z. B. Greenberg 1995), die von den Schulen öffentlich wiedergegeben werden. Es war mir damit möglich, meine Antworten mit Argumenten im Stile einer wissenschaftlichen oder anekdotischen Evidenz anzureichern. Ich war absolut überzeugt von den pädagogischen Ideen an Demokratischen Schulen und zufrieden, eine für mich und zu mir passende Pädagogik gefunden zu haben – und das alles, ohne bis dahin eine Demokratische Schule je von innen gesehen oder mich mit ihren Akteur:innen unterhalten zu haben.

Mit der Zeit kamen dann erste vorsichtige Zweifel an meiner bis dato zweifelsfreien Überzeugung der Überlegenheit dieser pädagogischen Ideen auf. Ich erfuhr zunächst von einem Mobbingfall an einer Demokratischen Schule – aber die gibt es ja an anderen Schulen auch, so beruhigte ich mich. Ich wollte das Bild von Demokratischen Schulen als ‚heile Welt‘ für mich aufrechterhalten. Ein weiterer Zweifel keimte auf: In einem u. a. von mir organisierten Vortrag erzählten die eingeladenen Schüler:innen einer demokratisch orientierten Schule⁵ zunächst genau das, was ich mir angelesen sowie in diversen YouTube-Videos angeschaut hatte und was auch ich hätte berichten können – mit dem Unterschied, dass das Publikum mir als erwachsenem nicht-Schüler mit gewissen Vorbehalten

- 3 Beispielsweise: Wie muss eine anregende Lernumgebung gestaltet sein? Wann und in welcher Form ist eine pädagogische Intervention bei Konflikten unter Kindern geboten? Wie kann professionell mit fehlender Lernmotivation von Kindern umgegangen werden?
- 4 Ob dem tatsächlich so war oder ob es sich hierbei um eine Fehleinschätzung handelte, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. Als ich später diverse Informationsabende zu Demokratischen Schulen besuchte, hätte ich die (sich überall wiederholenden) Fragen der anderen Besucher:innen jedenfalls sehr ähnlich beantwortet wie die Vertreter:innen der Schulen.
- 5 Mit ‚demokratisch orientiert‘ meine ich, dass sich diese Schule nicht zu der Bewegung der Demokratischen Schulen zählt, beziehungsweise der Bewegung der Demokratischen Schulen nicht zugehörig ist und von dieser auch nicht als Demokratische Schule verstanden wird – wenngleich es starke programmatische Überschneidungen gibt. Näheres zur Unterscheidung folgt in Abschnitt 3.1.

begegnet wäre⁶. Für mich wirklich spannend wurde es erst nach dem Vortrag, als die eingeladenen Schüler:innen, eine Kommilitonin und ich noch in einer kleinen Runde zusammensaßen und informell plauderten. Erst dann beschrieben sie, dass es auch Schüler:innen an ihrer Schule gebe, die mit der Freiheit und Selbstverantwortung nicht klarkämen und, was sie außerhalb des von ihnen präsentierten Alltags so täten⁷. Allmählich wurde mir meine aufgesetzte (oder von ‚propagandistisch⁸ dargestellten Videos wie ‚Schools of Trust‘ (Schuhmann 2015) aufgesetzte) rosarot verfärbte Brille sowie deren blinde Flecken bewusst.

Meine Fragen an die Schule veränderten sich mehr und mehr in Richtung „Was finde ich jenseits der Erzählungen?“. Mir wurde klar, dass ich, trotz dann einiger eintägiger Hospitationen, ‚lediglich‘ spezifische Formen des ‚Redens über‘ Demokratische Schulen und spezifische Arten der Selbstdarstellung kennengelernt hatte. Neben diesem ‚Reden über‘ sowie den Praktiken der Selbstdarstellung war es dann vor allem der Alltag mit seiner eigentümlich kulturellen Realität, der mich zunächst interessierte und der später Gegenstand dieser Studie: Was passiert, wenn das Konzept (Idee) in die Praxis (Alltag) übersetzt wird und praktisch vollzogen werden muss?

1.1.2 Desiderate und mögliche Fragestellungen

Im Kontext wissenschaftlicher Beschäftigung mit Demokratischen Schulen sind eine ganze Reihe von Fragen und Forschungsdesigns denkbar, die ich im

- 6 Und in einem anderen Fall tatsächlich auch begegnet ist. Vorbehalte gegenüber den Erzählungen von Erwachsenen sowie die Überzeugung des Publikums durch Schüler:innen, die ich, ohne dies hier empirisch näher auszuführen, in verschiedenen Präsentationen und Vorstellungen von Demokratischen Schulen beobachten konnte und die auch anderweitig dokumentiert sind: „Margret Rasfeld hat mittlerweile ihren Vortrag in der Aula beendet. Die Mienen der Kollegen sind noch immer versteinert. „Jedes mal [sic!] das Gleiche“, sagt Rasfeld später. Sie selbst mache immer nur den Anfang, die Kinder seien es, die Besucher überzeugten. Statt der Schulleiterin nehmen vorne Linda und Branca Platz, beide sind 13 Jahre alt“ (Anon o. J. b). Schüler:innen, die eloquent von ihrer Schule berichten, scheinen als lebender Beweis die pädagogischen Ideen zu bestätigen.
- 7 Auch später zeigte sich: je informeller der Gesprächskontext, desto kritischer die Aussagen der Akteur:innen in Bezug auf Demokratische Schulen. Zudem muss differenziert werden: Lassen sich in solchen Formaten, die der Präsentation einer Schule bzw. einer pädagogischen Idee dienen, Aussagen über das Format oder über das präsentierte Feld treffen? Die Unterscheidung ist vor allem insofern wichtig, als an (einigen) Demokratischen Schulen nicht jede:r die Schule für solche Formate (re)präsentieren darf, sondern nur ausgewählte und speziell instruierte Personen. Auch müssen zur Vorführung erstellte Präsentationen u. U. erst von bestimmten Gremien oder Personen freigegeben werden.
- 8 Die Wortwahl stammt von Akteur:innen der Schools-of-Trust-Community, einer Gruppe rund um den gleichnamigen Film, die z. B. auf Facebook rd. 3000 Mitglieder (Stand 03/22) hat. Auch Akteur:innen Demokratischer Schulen teilten in Gesprächen diese Perspektive.

Folgenden als Exploration des Feldes kurz skizzieren werde. Dazu gehören zunächst Fragestellungen, die von den Akteur:innen der Schulen selbst formuliert werden. Sowie daran anschließend offene Desiderate aus dem Feld der Erziehungswissenschaft. Wobei es vereinzelte Überschneidungsmengen gibt, wie etwa die Rolle der Eltern in Schule (Wiesemann/Amann 2012: 110 ff; Trumpa 2010; Kriesel/Hummel/Burmeister 2017). Demokratische Schulen, die sich, wie noch zu zeigen ist, programmatisch von staatlichen Schulen abgrenzen, eröffnen zudem aus der Praxis der Schulen heraus viele Fragen, die empirisch bearbeitet werden könnten.

„Besondere Chancen liefern die Freien Alternativschulen der schulpädagogischen Forschung des Weiteren insbesondere an denjenigen Stellen, an denen sie eigentümliche Praktiken entwickelt haben, die mehr oder weniger von denen der Regelschule abweichen“ (Lischewski 2018: 241).⁹ Mit ihren eigentümlichen Praktiken (z. B. werden keine Klausuren/Tests geschrieben und die Schüler:innen nicht in Klassen aufgeteilt) sind sie als (inter-)national nahezu unerschlossenes Forschungsfeld (s. Forschungsstand in Kapitel 2.4) angeschlussfähig an etablierte (grund-)schulpädagogische Themen: etwa Fragen nach (Praktiken) der Leistungsbewertung (z. B. Reh/Ricken 2018; Rabenstein/Strauß 2018), der Herstellung von Differenz (z. B. Bräu/Schlickum 2015; Tervooren et al. 2014), dem Schüler:innenjob (vgl. Breidenstein 2006), dem Verhältnis zwischen Kindsein und Schülersein (vgl. Deckert-Peaceman/Scholz 2016), individualisiertem Lernen (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017), Lernen (vgl. Wiesemann 2000) und vielem mehr. Auch wären quantitativ psychologische Studien denkbar, die verschiedene Kompetenzen vergleichend erheben.

Als ein Feld, das selbst der Wissenschaft zugewandt ist (vgl. Haupt/Leßner/Zenke 2023), artikulieren die Akteur:innen der Bewegung vielfach für sie offene Forschungsfragen. Beispielsweise sind bei einem Brainstorming unter der Überschrift „Democratic Education Research Kickstarter“ 2012 während eines internationalen Treffens rund 85 Forschungsthemen, -ideen und -fragen gesammelt worden sowie für 2022 das Ziel formuliert worden, „dem.ed. [democratic education, Anm. TL] research becomes mainstream“ (Anon o. J. a). Die gesammelten Punkte sind dabei breit gefächert: von zahlreichen Fragen der Evaluation („happiness in schools“; „Does it work?“) über Fragen nach den Beziehungen zwischen Schüler:innen und Mitarbeiter:innen (sowie wie jeweils untereinander) und Fragen wie etwa „What does it mean to be a child, what does it mean to be a grown-up in a democratic school?“ hin zu Fragen nach Absolventenkarrieren, ebd.).

9 Lischewski (2018) subsumiert Demokratische Schulen unter Freie Alternativschulen (FAS). Einerseits sind die meisten Demokratischen Schulen in Deutschland ebenfalls Teil der nationalen Dachorganisation „Bundesverband Freier Alternativschulen“. Andererseits grenzen sich die Akteur:innen Demokratischer Schulen wiederum von Freien Alternativschulen ab. Ich werde hierauf in Kapitel 2.1 näher eingehen.

Ein mehrstufiger Arbeitsplan „towards improved research in democratic education“ (ebd.) sah außerdem mehrere kleine Studien, Studien von Studierenden, Kooperationen mit externen Forscher:innen sowie die Gründung eines eigenen Institutes vor (vgl. ebd.). Auf der Homepage der *European Democratic Education Community*, kurz EUDEC (EUDEC o. J. d), dem europäischen Dachverband, in welchem wohl der Großteil der Demokratischen Schulen organisiert ist, ist zudem eine eigene Rubrik „Research“ angelegt mit rund 50, zumeist englischsprachigen, Büchern und Artikeln, die zwischen 1984 und heute entstanden sind¹⁰. Ergänzt wird die Rubrik von „Snippets from research“¹¹, „Older Research Ideas“ (sechs Fragen bzw. Themen) sowie dem Link zum oben kurz dargestellten Brainstorming von 2012.

Demokratische Schulen gewinnen in einzelnen Fachdiskursen zunehmend an Bedeutung und Sichtbarkeit (z. B. Zenke 2022) als relevante Akteur:innen der Reformpädagogik in Deutschland. Dennoch gibt es kaum wissenschaftliche Befunde, die über Selbstdarstellungen und Erfahrungsberichte hinausgehen. Aus dem Kontext einer universitären Forschung heraus, explizit Akteur:innen der Erziehungswissenschaft, werden vereinzelt Fragen zu Demokratischen Schulen formuliert und offene Desiderate benannt. Vor dem Hintergrund des Booms Freier Alternativschulen (FAS)¹² fragen Wiesemann und Amann (Wiesemann/ Amann 2012: 112) nach Schulwahlmotiven und den Ursachen dieses Anstiegs. Aus fachdidaktischer Perspektive gibt es offene Desiderate, bspw. nach dem fachlichen Lernen (vgl. Leßner 2021a). Lischewski arbeitet drei große Themenbereiche heraus, die es im Feld der Freien Alternativschulen zu bearbeiten gäbe, die er unter „Empirische Überprüfung der konzeptionellen Vorgaben“ (Lischewski 2018: 237 ff.) subsumiert: erstens, vertiefende Fragestellungen aus den Ergebnissen der Studie von Randoll und anderen (2017) (vgl. ebd.: 238 ff.) – zum Beispiel, „warum ausgerechnet von den FAS-Schülern nunmehr eine frühere Bewertung durch klassische Ziffernnoten gefordert wird“ (ebd.: 241). Zweitens „Charakteristische Praktiken der FAS als Untersuchungsgegenstand“ (ebd.: 241 ff.) sowie drittens eine „Institutionenanalyse zur Vermeidung von Selbsttäuschungen“ (ebd.: 245 ff.). Mit der Perspektive zur „Marriage of Inclusive and

10 „This is a bibliography of researches that have been done so far in the field of democratic education. It's not complete, please tell us if you have some other research references!“ (EUDEC o. J. d)

11 „Here you can post quotes (and links) from research literature that mention Democratic education“ (EUDEC o. J. d). Es findet sich bisher ein Eintrag dort.

12 Beziehungsweise dem allgemeinen Boom von Schulen in privater Trägerschaft (vgl. Koinzer 2019). Auch Demokratische Schulen verzeichnen laut eigenen Angaben in Gesprächen ein reges Zulaufinteresse und erhalten jährlich mehr Anfragen nach Schulplätzen als sie bereitstellen können. Als ich 2018 für diese Arbeit nach Demokratischen Schulen in Deutschland recherchiert habe, zählte ich 38 Schulen sowie 47 Gründungsinitiativen (s. Anhang 1). Zur Herausforderung des Zählens siehe Kapitel 3.1.

Democratic Education“ (Boban/Kruschel/Wetzel 2012), also der Verbindung von Inklusion und Demokratischen Schulen, fragt Zenke (2022), „wer sich denn nun tatsächlich unter dem Schleier ebenjener „Democratic Education“ verbirgt“. Zumindest diesen Schleier kann ich im Rahmen dieser Arbeit lüften (s. Kapitel 2.1).

Abschließend registrieren Idel, Ullrich und Pauling (2021 mit Bezug zu Idel/Ullrich 2008) in Bezug auf FAS zwar eine „deutliche Verbesserung der Forschungslage“, konstatieren zugleich jedoch weiterhin „gravierende Forschungslücken“. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Lischewski: „Denn von wissenschaftlichen Antworten sind wir nach wie vor viel weiter entfernt, als es Rhetorik und Publizistik oftmals nahelegen“ (Lischewski 2018: 115; Herv. im Orig.). Punktiert hält Koinzer für Privatschulen im Allgemeinen fest: „viel Programmatik, wenig Empirie“ (Koinzer 2013: o. S.).

1.1.3 Zur Frage dieser Arbeit: (Schul-)Regeln als soziales Phänomen

Die Fragestellung dieser Arbeit ist, typisch für Promotionen (vgl. Peters 2012), aus meinem persönlichen Interesse als Forscher heraus entstanden: Nach dem Absetzen der ‚rosaroten Brille‘ interessierte mich das, was ich dann zu sehen bekam. Während es einen normativ stark aufgeladenen und öffentlichkeitswirksamen Diskurs um eine gute demokratische Pädagogik gibt, findet diese soziale Praxis Demokratischer Schulen weitestgehend hinter verschlossenen Türen statt und ist nahezu unerforscht. Jenseits der Alltagsdarstellungen stellt sich empirisch die Frage, wie der Alltag als solcher hergestellt wird: Was tun die Akteur:innen, wenn sie Demokratische Schule machen? Nicht: „[...] wenn sie Schule demokratisch machen?“ Denn mit letzterer Frage wäre ein pädagogisch normativer Anspruch in die Fragestellung eingeflochten und „im Stil der Postulatepädagogik (Gruschka 2007: 15) als allgemeine Erwartungen unter einer Verwertungslogik an das Feld herangetragen. Um dem Feld die Möglichkeit zu geben sich in die Forschung einzuschreiben, statt diesem von außen eine konkrete Fragestellung überzustülpen, war meine Ausgangsfrage zunächst die klassische ethnografischer Forschung: „What the hell is going on here?“ (Geertz, zitiert nach Amann/Hirschauer 1997: 20). Ausgehend von dieser Offenheit hat sich im Laufe des Forschungsprozesses und beim Eintauchen in das Forschungsfeld eine Fragestellung besonders hervorgetan.

Schon mit dem ersten Überschreiten der Türschwelle geriet die Frage nach der Entzifferung der praktischen Logik der Hervorbringung der (Schul-)Regeln in den Fokus. Was eine Demokratische Schule ist, wird über die Beobachtung der Regelanwendung verständlich. Unter der Perspektive sozialer Konstruktion können (Schul-)Regeln als beobachtbares und rekonstruierbares soziales Phänomen verstanden werden. So lenke ich den Blick auf die praktische Vollzugsbedürftigkeit von (Schul-)Regeln und rekonstruiere gemeinsam geteilte Bedeutungen

und Selbstverständlichkeiten. Ich beziehe mich dabei auf bereits von und in der Schulversammlung aufgestellte (Schul-)Regeln und weniger auf die Vollzugsbedürftigkeit der Aufstellung von (Schul-)Regeln in der Schulversammlung selbst. Wenn man sich von der Vorstellung verabschiedet, (Schul-)Regeln würden aufgestellt, um eingehalten zu werden¹³, kann man die Hervorbringung dieser Regeln als praktische Regelanwendung in alltäglichen Interaktionsprozessen sowie die Bedeutung der Regeln für die Akteur:innen beobachten und beschreiben. (Schul-)Regeln existieren dabei nicht in ihrer bloßen schriftlichen Fixierung im Regelbuch, sondern erst in eben dieser praktischen Anwendung beziehungsweise in ihrem praktischen Gebrauch, der an der DSN dann als *Spiel* erscheint. (Schul-)Regeln und ihre Anwendung sind an der DSN so zentral, dass ihr Verstehen notwendig ist, um die soziale Logik des Alltags verstehen zu können. Am Beispiel verschiedener alltäglicher Situationen gehe ich im vierten Kapitel der Frage nach: **Wie werden die (Schul-)Regeln an der Demokratischen Schule Neustadt als alltägliches soziales Phänomen von den Akteur:innen praktisch hervorgebracht?**

1.2 Zum Aufbau der Studie

Die Gliederung der Arbeit spiegelt den zeitlichen Verlauf meiner Beschäftigung mit dem Feld wider. Von ersten Auseinandersetzungen mit den Dokumenten der Bewegung der Demokratischen Schulen bis hin zur Auseinandersetzung mit dem Alltag der DSN als ausgewähltes Beispiel für eine Demokratische Schule tauche ich immer tiefer in das Thema ein. Die Studie ist in drei Kapitel gegliedert, die trichterförmig vom weit gefassten Blick auf die Bewegung Demokratischer Schulen auf konkrete soziale Phänomene der DSN fokussieren.

Im **zweiten Kapitel** stelle ich mit einer praxistheoretisch fundierten Ethnografie (vgl. Breidenstein et al. 2020) die methodische und methodologische Grundlage dieser Arbeit vor, mit der ich die entwickelte Forschungsfrage beantworten werde. Anhand empirischer Beispiele zeige ich dabei auf, was es bedeutet, an einer Demokratischen Schule ethnografisch zu forschen. Überlegungen zu forschungsethischen Aspekten schließen dieses Kapitel ab.

Im **dritten Kapitel** gehe ich der Frage nach, was ich im Kontext dieser Arbeit unter Demokratischen Schulen verstehe. Über Praktiken der Abgrenzung und narrative Praktiken zeichne ich so zunächst ein Bild dieser vielfältigen internationalen Bewegung, ihrer pädagogischen Ideen sowie ihrer konkreten Schulen.

13 Es geht dann nicht um Bewertungen wie „Die Durchsetzung von Regeln ist relativ schwach ausgeprägt“ (Wilke 2006: 23). Solche Feststellungen sollen höchstens Ausgangspunkt für Irritationen sein, sich zu fragen, was sind dann die Werte, Normen und Regeln des Alltags.

Dabei werden die Herausforderungen deutlich, die es mit sich bringt, Demokratische Schulen beschreiben zu wollen. Zudem beschreibe ich sowohl meinen kurzen Weg in das weite Feld Demokratischer Schulen und daran anschließend den umso längeren Weg an die Demokratische Schule Neustadt. Die Wege und Herausforderungen des Feldzugangs ermöglichen es, bereits erste Erfahrungen und Aussagen über die DSN zu treffen. Ergänzt wird dies durch ein Schulporträt, das zentrale Strukturen und Eigenheiten der DSN als Forschungsfeld beschreibt.

Im **vierten Kapitel** widme ich mich final der Herstellung von (Schul-)Regeln im Alltag der Demokratischen Schule Neustadt und präsentiere meine zentralen empirischen Ergebnisse. Dabei plausibilisiere ich die Anwendung der Metapher des Spiels auf die Anwendung von (Schul-)Regeln im Alltag, die zum Titel dieser Arbeit führte. (Schul-)Regeln werden als soziales Konstrukt kooperativ von ihren Teilnehmer:innen in Aushandlungsprozessen konstituiert. Sie werden nicht einfach eingehalten oder gebrochen, sondern angewandt, thematisiert, ausgehandelt, verhandelt, benutzt, verdreht, gelegnet, angeführt, verändert und neu formuliert. Das geschieht an der DSN *im* Spiel sowie *als* Spiel. Anhand ausgewählter Beobachtungsprotokolle aus informellen, alltäglichen Kontexten (beispielsweise Flurgesprächen) sowie anhand von Beobachtungsprotokollen zu den formellen Kontexten Schulversammlung und Schulführung stelle ich anschließend die praktischen Herausforderungen dar, die es für die Akteur:innen mit sich bringt, ihr Handeln an den von ihnen selbst aufgestellten Regeln auszurichten.

Zum **Schluss** fasse ich die Ergebnisse meiner Studie zusammen und ordne sie in den aktuellen Forschungsstand ein.

2 Ethnografie – Vorgehen in Feld und Text

In Abschnitt 2.1 stelle ich mit der Ethnografie die Forschungsstrategie vor, mit hilfe derer ich die Fragen beantworten werde. Dabei zeige ich gleichzeitig auf, was es bedeutet, eine Demokratische Schule empirisch beforschen zu wollen. Schließlich bearbeite ich im Abschnitt 2.2 Fragen des Datenschutzes und der Forschungsethik, die im spezifischen Kontext dieser Arbeit relevant werden.

2.1 Ethnografie als Forschungsstrategie

Die Forschungsstrategie, mit der sich die Entzifferung der praktischen Regelvollzüge analytisch bearbeiten lässt, ist die praxistheoretisch orientierte Ethnografie. Als praxistheoretisch informierte Entdeckungsstrategie richtet sie den Blick nicht auf das, was Demokratische Schulen „sind“, sondern auf das, was sie im Alltag durch situatives Handeln ihrer Akteur:innen werden – zwischen programmatischer Selbstbeschreibung und regelgeleiteter Praxis sowie der Verschränkung dieser beiden Perspektiven. Ethnografie ist keine (Erhebungs- oder Auswertungs-)Methode im engeren Sinne, sondern eine vielschichtige, methodenintegrierende und eine für die Feldbedingungen sensible „Entdeckungsstrategie“ (Lange/Wiesemann 2012: 269) zur Beschreibung und Analyse menschlichen Miteinanders. „Die Idee ist denkbar einfach: Will man etwas über andere Menschen herausfinden, geht man einfach zu ihnen hin, bleibt eine Weile, macht das mit, was diese Menschen dort normalerweise treiben, und lernt sie so durch eigene Erfahrung besser kennen“ (Bachmann 2009: 248). Oder, um es kürzer zu fassen: „Go into the district“, „Get the feeling“, „Become acquainted with people“ (Robert E. Parks Anweisungen an Studierende, zitiert nach Lindner 1990: 10). Diese pragmatischen Anweisungen spiegeln die Grundidee ethnografischen Forschens wider.

Um ihre gegenwärtige Form als sozialwissenschaftliche Entdeckungsstrategie zu verstehen, lohnt ein kurzer Blick auf ihre Entstehungsgeschichte. Die Ethnografie hat ihren Ursprung in der Ethnologie (Völkerkunde). Es ging ursprünglich um das Beschreiben (,-grafie') der Kultur fremder Ethnien (,Ethno-'), um deren kulturelles und soziales Leben im damals fernen Europa in Zeiten der Kolonialisierung (z. B. Gerharz 2022) und zunehmenden Globalisierung zu erklären. Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhundert war

[...] die Figur des Lehnstuhl-Ethnologen bestimmt gewesen. [...] Diese Gelehrten stützten sich zunächst unter anderem auf die Berichte von Missionaren, Angehörigen der Kolonialverwaltung, Händlern und Reisenden, das heißt derjenigen, die von

Malinowski später als ‚Amateurforscher‘ bezeichnet werden sollten (Fuchs/Berg 1993: 25 mit Bezug zu Malinowski 1979: 15)

Erst ab Beginn des 20. Jahrhunderts und in dessen ersten Hälften und im Zuge wissenschaftlicher Professionalisierung vollzog sich der Wandel hin zu einem ethnologischen Ethnografen, der selbst zu der ihn interessierenden Kultur fährt, mit den Menschen vor Ort lebt, deren Alltag beobachtet, mit ihnen spricht und auf diese Weise Informationen über ihre Kultur sammelt (vgl. Fuchs/Berg 1993: 25 ff.). Gewissermaßen zeichnet sich die Geschichte der Ethnografie auch in meinem Vorgehen ab. So saß auch ich zunächst zu Hause, allerdings auf dem Sofa statt im Lehnstuhl, und entwickelte meine pädagogische Perspektive auf Demokratische Schulen aus der Ferne – etwa durch den Dokumentarfilm „Schools of Trust“ (Schuhmann 2015), der als Reisebericht des Autors zu verschiedenen Schulen gerahmt ist¹⁴ – und fuhr später direkt an die Orte des Geschehens.

Während sich die klassische Ethnografie ursprünglich auf „fremde Kulturen“ außerhalb Europas richtete, wurde sie ab den 1920er Jahren zunehmend auf die eigene Gesellschaft angewendet – insbesondere in der sogenannten Chicago School, die ethnografisches Forschen auf urbane Lebenswelten in der westlichen Moderne übertrug. „Diese adaptiert die ethnologische Neugier am Fremden für die eigene Gesellschaft“ (Breidenstein 2006: 21). Statt fremder Völker standen nunmehr die (Sub-)Kulturen des eigenen großstädtischen Alltags im durch Migration geprägten Chicago im Zentrum des Interesses der Forscher:innen. „Die Details, die kleinen Ereignisse des Alltäglichen, die Erforschung des Fremden in der eigenen Kultur bildeten das Fundament einer Mikrosoziologie städtischer Subkulturen“ (Lange/Wiesemann 2012: 263). Die Forscher:innen beschrieben beispielsweise das Leben der auf Güterzügen reisenden Wanderarbeiter (Anderson 1923/2014), jugendliche Gangs (Thrasher 1927/2013), verglichen Reichen- und Armenviertel (Zorbaugh 1929/1983) oder studierten die Sozialität in Vergnügungslokalen (Cressey 1932/2008).

In den 1980er und 90er Jahren erlebte die ethnografische Forschung mit der Writing-Culture-Debatte (Clifford/Marcus 1986) und der „Krise der ethnographischen Repräsentation“ (Berg/Fuchs 1993) eine bis heute nicht gänzlich abgeschlossene Debatte (Breidenstein 2006: 20; Fuchs 2022; Lemke 2011; Hammersley/Atkinson 2019):

Es geht einerseits um die Frage ethnographischer „Autorenschaft“: Mit welchen Mitteln und mit welcher Autorität wird die Repräsentation der fremden Kultur beansprucht? Andererseits geht es um das Verhältnis zu der „fremden“ Kultur: Wie, mit

14 Wenngleich solche Berichte durch eingefangene Alltagsszenen und geführte Interviews Einblicke in die Praxis und das Reden über die Praxis geben, ersetzen sie nicht die eigene leibliche Erfahrung der Anwesenheit und Teilnahme.