



## Jenseits des Fremdverstehens: Übersetzungstheoretische Impulse für die Vergleichende Erziehungswissenschaft

*Bettina Fritzsche*

*Pädagogische Hochschule Freiburg*

### *Abstract*

The article discusses the extent to which comparative educational science can benefit from an understanding of comparison as a process of translation, based on the assumption that the operation of comparison and the operation of translation have strong structural similarities. In this context, the article refers to debates about the possibilities and limits of a difference-, power-, and context-sensitive comparison in educational science and corresponding methodological considerations in the context of qualitative social research. With reference to considerations of the anthropologist Malinowski on the importance of translation in ethnographic studies, the thesis is put forward that the project of adequately grasping a temporarily foreign field through research is always connected with the task of comprehending a foreign system of meaning in its respective context-boundness and ultimately translating it against the backdrop of a familiar system of meaning. The objective of ‘methodically controlled foreign understanding’ proclaimed in qualitative social research is contrasted with a model of comparison understood as translation, which produces ‘dense translations’ instead of terminated results aiming at generalisations. With reference to relevant methodological debates and several research examples, the consequences of an understanding of comparative education as a process of translation are explored and its added value is discussed.

### 1. Einleitung

Im Vergleich und insbesondere im Kulturvergleich wenden wir uns oftmals einem Anderen, gar Fremden zu, das wir im Vergleich mit Vertrautem besser zu erfassen suchen. Im sozialwissenschaftlichen Kontext wird die Operation des Vergleichens darüber hinaus als zentrales Mittel, um über eine rein deskriptive Perspektive hinauszukommen, verstanden (Durkheim, 1976, S. 216). So waren Schriever zufolge frühe Ansätze des Vergleichs in der Pädagogik darauf ausgerichtet, diese in eine disziplinär sich verselbstständigende ‚Erziehungswissenschaft‘ zu überführen

(Schriewer, 2000, S. 498). Ein zentrales Ziel des Vergleichens in der Erziehungswissenschaft besteht also darin, Aussagen treffen zu können, die nicht mehr nur beschreibend, sondern verallgemeinernd sind (Hummrich & Rademacher, 2012, S. 42 ff.) Oftmals geht dieses zudem mit der Hoffnung einher, bildungspolitisch nutzbare Ergebnisse zu erzielen.

Die mit dem Vergleichen in der Sozialwissenschaft verbundenen Ambitionen werden diesem gleichzeitig immer wieder zum Verhängnis. In zahlreichen (selbst-)kritischen Auseinandersetzungen in diesem Feld wurden in den letzten Jahrzehnten immer wieder Warnungen vor einer undifferenzierten und abwertenden Konstitution eines dem jeweils Vertrauten gegenüber gestellten ‚Anderen‘ in und durch den Gestus des Vergleichs formuliert (u.a. Schriewer, 2000; Cappai, 2005; McNess, Arthur & Crossley, 2015). Bereits 1992 warnte Joachim Matthes vor einer vorschnellen Einordnung unbekannter Phänomene in vertraute Deutungsmuster, ein Mechanismus, den er als ‚Nostrifizierung‘ bezeichnete. Als eine Variante von Nostrifizierung lässt sich das im postkolonialen Kontext kritisierte ‚Othering‘ betrachten, bei dem ‚andere‘ Gruppen als grundlegend different und oftmals minderwertig mit dem Ziel konstituiert werden, die jeweils eigene Gruppe aufzuwerten (Said, 1981; Spivak, 1985). In diesem Zusammenhang verweisen Takayama, Sripakash und Connell (2017) explizit auf das postkoloniale Erbe der Disziplin. Auch die erzielten generalisierenden Ergebnisse vergleichender Studien wurden kritisch analysiert: Diese seien oftmals retrospektiv allzu positivistisch (Schriewer, 2000; Crossley & Watson, 2009) und in den abgeleiteten bildungspolitischen Konsequenzen fragwürdig (Alexander, 1996).

Angesichts der vielfältigen Fallstricke, die mit einem vergleichenden Zugang in der Erziehungswissenschaft einhergehen, klagen Lange und Parreira do Amaral (2018) eine ‚reflexive Grundhaltung‘ im Rahmen dieser Forschungsrichtung ein, die mit einer Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess, einer Sensibilität gegenüber der Eingebundenheit der Forschung in Machtverhältnisse und schließlich mit einer angemessenen Konzeptualisierung des Forschungsgegenstands einhergehen sollte.

Der letzte Punkt bezieht sich auch auf die Forderung, den Forschungsgegenstand in seinem jeweiligen kulturellen Kontext zu rekonstruieren (ebd., S. 19 ff.). Eine sensible Berücksichtigung der Kontexte der jeweilig verglichenen Fälle ist immer wieder als zentrale Aufgabe der vergleichenden Erziehungswissenschaft benannt worden, eine Berücksichtigung des Kontextes „penetrates to the heart of comparative education“ formulierte Crossley 2009 (ebd., S. 1173). Kontexte seien dabei nicht einfach von sich aus gegeben, stattdessen würden bestimmte Prozesse oder Ereignisse als Kontexte konstruiert (Dale, 2015, S. 182), und es gehe darum, diese Konstruktionen bewusst zu vollziehen. Auch in diesem Zusammenhang sind vorliegende

vergleichende Studien dafür kritisiert worden, eben jene Kontextkonstruktionen nicht sensibel genug vollzogen zu haben (Crossley, 2009, 2010) oder auch, die jeweiligen Vergleichskontexte zu essenzialisieren (Wimmer & Glick Schiller, 2002; Dale & Robertson, 2009). Gerade wenn bildungspolitische Konsequenzen aus der international vergleichenden Forschung abgeleitet werden, kann Robin Alexander (1996) zufolge das Problem entstehen, dass die vermeintlichen Vorteile anderer Bildungssysteme im Sinne eines ‚cherry picking‘ adaptiert werden sollen, ohne dass deren jeweilige kulturelle Situiertheit genügend reflektiert werde. Eine solche mangelnde Kontextsensitivität ist insbesondere im Rahmen des Siegeszugs internationaler Leistungsvergleichsstudien beklagt worden (Hummrich & Rademacher, 2012, S. 40).

Auseinandersetzung mit den vielfältigen Herausforderungen, denen die vergleichende Erziehungswissenschaft sich stellen muss, verweisen oftmals auf mögliche Anschlussfähigkeiten an die Methodologie der qualitativen Sozialforschung (Osborn, 2004; Kruse, 2009; Cappai, 2010; Fritzsche, 2012). Diese ist zwar nicht per se vor den genannten Fallstricken gefeit, erscheint jedoch geeignet, ihnen zu begegnen, da sie einerseits für sich reklamiert, ihren jeweiligen Gegenständen mit einer hohen Kontextsensitivität zu begegnen und in deren Rahmen andererseits die eigene Forschungsaktivität als ‚methodisch kontrolliertes Fremdverstehen‘ charakterisiert wurde (Schütze, Meinefeld, Springer & Weymann, 1980).

In meinem Beitrag werde ich an Debatten um die Möglichkeiten und Grenzen eines differenz-, macht- und kontextsensiblen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft anschließen und diskutieren, inwiefern diese von einem Verständnis des Vergleichs als Prozess der Übersetzung profitieren können. Ich werde hierbei Bezug auf die angedeuteten, von der qualitativen Sozialforschung inspirierten methodologischen Überlegungen nehmen und diese zu ausgewählten übersetzungstheoretischen Annahmen in Beziehung setzen. Mein zentrales Argument ist hierbei, dass die Operation des Vergleichens und die Operation des Übersetzens einige strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen und dass eine geschärfte Aufmerksamkeit für die übersetzende Ebene des Vergleichens wichtige Impulse für eine machtkritisch angelegte vergleichende Erziehungswissenschaft liefern kann.

Anhand eines historischen Beispiels werde ich zunächst aufzeigen, inwiefern das Vorhaben, forschend ein vorläufig fremdes Feld angemessen zu erfassen, immer mit der Aufgabe verbunden ist, ein fremdes Sinnsystem in seiner jeweiligen Kontextgebundenheit nachzuvollziehen, was auch bedeutet, es vor der Folie eines vertrauten Sinnsystems zu übersetzen. Anschließend skizziere ich einige Überlegungen im Kontext qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung zur methodologischen und methodischen Bewältigung dieser Aufgabe. In einem nächsten Schritt stelle ich ausgewählte übersetzungstheoretische Perspektiven vor, die ich für gewinnbringend

im Blick auf die gewählte Problematik halte. Ausgehend von diesen diskutiere ich im folgenden Abschnitt unter Bezug auf bestimmte methodologische Debatten und mehrere Forschungsbeispiele verschiedene Konsequenzen eines Verständnisses der vergleichenden Erziehungswissenschaft als Übersetzungsprozess. Dessen Mehrwert wird im Fazit noch einmal resümiert.

## 2. Forschung als Übersetzung: Zu den Herausforderungen des Nachvollzugs fremder Sinnsysteme

Der Anthropologe Bronislaw Malinowski, der als einer der Begründer\*innen der modernen Ethnografie gilt, diskutiert 1923 am Beispiel seiner Feldforschungen in Ost Neuguinea die Komplexität des Vorhabens, sprachliche Äußerungen der Beforschten ins Englische zu übertragen (Malinowski, 1923/1969):

Instead of translating, of inserting simply an English word for a native one, we are faced by a long and not altogether simple process of describing wild fields of custom, of social psychology and of tribal organisation which correspond to one term or another. We see that linguistic analysis inevitably leads us into the study of all subjects covered by ethnographic field-work. (Ebd., S. 302 f.)

Malinowski beschreibt, dass er bei seinen Versuchen, die ozeanischen Sprachen zu verstehen, zunächst auf die zumeist von Missionaren verfassten Wörterbücher und Grammatikexplikationen vertraute, die in diesen Werken vorgeschlagene Ersetzung von Wörtern aus diesen Sprachen durch englische Wörter sich jedoch im Zuge seines Feldaufenthalts zunehmend als unzulänglich erwies. So lief er etwa einmal in vorfreudiger Erwartung der Rückkehr einer Gruppe, die zu Handelszwecken mit Kanus losgezogen war, an den Strand, um dann festzustellen, dass diese zwar am Horizont sichtbar, jedoch noch längst nicht eingetroffen war, er also die im Dorf vernommene Ankündigung ihres Kommens falsch interpretiert hatte. Die von ihm gehörte Äußerung bedeutete tatsächlich lediglich, dass die Ausgezogenen begonnen hatten, sich wieder in Richtung des Ufers zu bewegen. Später wurde Malinowski klar, dass eine Beschreibung der aktuellen Ankunft der Reisenden in der Sprache der Beforschten einen Verweis auf die Tätigkeit des Paddelns hätte enthalten müssen, da nahe des Ufers die Segel zusammengefaltet und Paddel eingesetzt werden müssen (ebd., S. 304 f.).

Aus dieser und ähnlichen Erfahrungen schließt Malinowski, dass erst eine ethnografische Beschreibung der Kultur und Tradition der beforschten Gemeinschaft es erlaube, die Bedeutung bestimmter Äußerungen zu bestimmen (ebd., S. 299 f.). Es ist also nur im Zusammenleben mit denjenigen, die eine Sprache sprechen und im Erleben der Funktionen bestimmter Wörter im Kontext alltäglicher Praktiken

möglich, diese Sprache zu verstehen, bzw. in den eigenen Bedeutungsrahmen zu übersetzen:

What I tried to make clear by analysis of a primitive linguistic text is that language is essentially rooted in the reality of culture, the tribal life and customs of people, and that it cannot be explained without constant reference to these broader contexts of verbal utterance. (Malinowski, 1923/1969, S. 305)

Allerdings argumentiert er, dies sei ein besonderes Merkmal von „primitive languages“, die er als „modes of action“, deren Bedeutung sich jeweils nur kontextual erschließen ließe, charakterisiert, und dies in Abgrenzung zu entwickelteren Sprachen, die er „countersigns of thought“ nennt (ebd., S. 296).

Diese frühen Überlegungen Malinowskis erläutere ich hier so ausführlich, weil sie meiner Ansicht nach die folgenden, für meine weitere Argumentation zentralen Aspekte verdeutlichen: *Erstens* ist eine Forschung, die sich mit zunächst unbekanntem Feldern, Phänomenen oder Prozessen befasst, immer auch – zumindest implizit – eine vergleichende Forschung, insofern sie nur auf der Grundlage vertrauter Sinnhorizonte das Unvertraute zu erfassen und einzuordnen vermag. *Zweitens* kann eine solche Analyse unbekannter Phänomene vor dem Vergleichshorizont des jeweils Bekannten mit hierarchisierenden Einschätzungen wie etwa Malinowskis Differenzierung zwischen primitiven und entwickelteren Sprachen einhergehen. *Drittens* ist ein angemessener Nachvollzug des jeweils fremden Sinnhorizonts, wie Malinowski überzeugend darlegt, nur vor dem Hintergrund einer umfassenden Kenntnis der jeweiligen Kontexte einer Äußerung möglich, wobei diese Kontexte auch nonverbale Praktiken (,wild fields of custom‘, die Tätigkeit des Paddelns) miteinbeziehen können. Und schließlich verdeutlicht dieses Beispiel meines Erachtens *viertens*, dass Übersetzungen nicht nur ein unhintergebarer Bestandteil von im fremdsprachigen Kontext durchgeführten Studien sind, sondern dass sowohl eine (implizit oder explizit) vergleichende Forschung als auch die Praxis des Übersetzens mit der Aufgabe konfrontiert sind, fremde Sinnhorizonte zu erschließen, wodurch beide Operationen strukturell verwandt und mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind.

Wie bereits angedeutet, beziehen sich viele der im Rahmen der vergleichenden Erziehungswissenschaft angestellten Überlegungen zu Möglichkeiten eines machtkritischen und kontextsensitiven Vergleichs auf methodologische Überlegungen der qualitativen Sozialforschung. Im folgenden Abschnitt werde ich auf einige Eckpunkte dieser Debatte eingehen und hierbei aufzeigen, inwiefern diese teilweise an Grenzen stößt.

### 3. Fremdverstehen und Zauberwort Kontext: Strategien der qualitativen Methodologie

Die von Malinowski in Bezug auf die primitiven Sprachen geäußerte Einschätzung, deren Bedeutung ließe sich jeweils nur kontextual erschließen, ist mittlerweile im Rahmen unterschiedlicher Theorietraditionen als zentrales Charakteristikum von Sprache als solcher analysiert worden. Zentral ist dieser Gedanke im Poststrukturalismus,<sup>1</sup> wichtiger jedoch für die qualitative Sozialforschung sind die Überlegungen der Ethnomethodologen Harold Garfinkel und Harvey Sacks zu den „indexikalischen Eigenschaften der natürlichen Sprache“ (Garfinkel & Sacks, 1976, S. 130). Auch Garfinkel und Sacks bezweifeln die Möglichkeit, endgültige Formulierungen über Handlungen, Identifikationen oder Kontexte zu finden, mit deren Hilfe diese Indexikalität durch eine objektive sozialwissenschaftliche Sprache abgelöst werden könnte. Sie schlagen vor, stattdessen die formalen Strukturen zu beschreiben, durch die im alltäglichen Sprechen die indexikalischen Ausdrücke geordnet würden.

Wenn die Annahme einer Indexikalität aller sprachlichen Äußerungen ernst genommen wird, hat sie allerdings nicht nur Konsequenzen für die Interpretation fremdsprachigen Datenmaterials,<sup>2</sup> sondern ebenso für die Deutung verbaler Daten in der Sprache der Forschenden. In diesem Sinne konstatieren Schütze und seine Mitautoren 1980, unter Bezug u.a. auf die Ethnomethodologie, wichtige Teilbereiche des soziologischen Forschungsprozesses seien grundsätzlich als „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ zu betrachten (Schütze et al., 1980, S. 433). Und, um Bedeutungen trotz aller Indexikalität methodisch kontrolliert fremdverstehen zu können, sei Kontext, so Bohnsack, ‚das Zauberwort‘ schlechthin: Das Verständnis von Einzeläußerungen in Interviews könne erst im Gesamtkontext der Aussagen der interviewten Personen adäquat verstanden werden und auch im Falle der teilnehmenden Beobachtung sei es möglich, Äußerungen auf den jeweiligen Handlungskontext zu beziehen, über den geredet werde (Bohnsack, 2003, S. 21). Kontexte werden als Rahmungen bestimmter Bedeutungen herangezogen und empirisch erhobene oder gedankenexperimentell entworfene Vergleichshorizonte dienen dazu, Kontexte zu komparativen Zwecken zu profilieren (ebd., S. 137).

In diesem Sinne wirken auch Malinowskis Überlegungen zur hohen Bedeutung des Kontextwissens bei der Interpretation unvertrauter Äußerungen wie ein flamendes Plädoyer für die Ethnografie als Methode, die anstrebt, ihren jeweiligen Gegenstand über langfristige teilnehmende Beobachtungen ganzheitlich zu erfassen: Mit ihrem zentralen Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018) und dem Plädoyer für eine Offenheit gegenüber den Relevanzsetzungen des beforschten Felds stellen qualitative Zugänge

ein geeignetes Instrumentarium dar, um Kontexte zu erforschen, was sich auch im Rahmen vergleichender Projekte als fruchtbar erweisen kann.

So sehr es einleuchtet, dass eine Berücksichtigung komplexer Kontexte hilfreich sein kann, um irritierende und schwer verständliche Phänomene oder Prozesse besser nachvollziehen zu können, wirft die Markierung qualitativer Zugänge als ‚methodisch kontrolliertes Fremdverstehen‘ doch einige Fragen auf. Suggestiert diese doch, ein Verstehen ‚des Fremden‘ sei mithilfe der richtigen methodischen Werkzeuge vollständig kontrollierbar und in den Griff zu bekommen. Dem Vorhaben, das andere verstehen zu wollen, innewohnende potenziell problematische Aspekte wie die eingangs angesprochenen Mechanismen der ‚Nostrifizierung‘ und des ‚Othering‘ werden so unsichtbar gemacht.

Dessen ungeachtet ist die Idealvorstellung des Fremdverstehens von der Erziehungswissenschaft durchaus affirmativ aufgegriffen worden, Bartmann und Immel charakterisieren das Fremdverstehens beispielsweise als Strategie im Kontext interkultureller Kommunikation (Bartmann & Immel, 2011, S. 7). Als wichtiger Hintergrund für die positive Bezugnahme auf diese rhetorische Figur in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist auf die hohe Bedeutung der Hermeneutik in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verweisen, die im Kontext der Erklären-Verstehen Debatte akzentuiert wurde. Zu Beginn des letzten Jahrhunderts argumentierte unter anderem Dilthey (1924), die in den Naturwissenschaften verbreitete logische Operation des Erklärens sei nicht ohne weiteres auf die Geistes- und Sozialwissenschaften übertragbar. Für diese sei mindestens ebenso sehr ein Verstehen, das eher einen Nachvollzug von Sinnzusammenhängen und den Bedeutungen menschlichen Handelns als das Aufspüren kausaler Wirkungszusammenhänge anstrebe, bedeutsam. Klafki (1991/2002) charakterisierte entsprechend das ‚Pädagogische Verstehen‘ als Grundproblem der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Und in seiner Einführung in die Erziehungswissenschaft verweist auch Koller auf die Relevanz des Verstehens für die erziehungswissenschaftliche Forschung: Ein Gegenstand wie Erziehung lasse sich nur erfassen, wenn er als Geschehen, in dem Intentionen, Absichten und Vorstellungen eine Rolle spielen, *verstanden* werde (Koller, 2014, S. 203, zur Rolle des Verstehens in der Erziehungswissenschaft vgl. auch Engel, 2016).

Auch die deutschsprachige qualitative Sozialforschung ist, wie Bethmann und Niermann (2015) darlegen, wesentlich stärker als ihr englischsprachiges Pendant von der Tradition der Hermeneutik beeinflusst, was sich in der starken Methodisierung insbesondere der sequenzanalytischen Interpretation qualitativer Daten zeigt.

Im Folgenden möchte ich dem Konzept des Fremdverstehens als Ideal einer (vergleichenden) qualitativen Forschung, die Idee einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung als Übersetzungsprozess gegenüberstellen. Zunächst gilt

es jedoch zu erklären, was Übersetzung als solche kennzeichnet und wie diese vom Verstehen und auch vom Vergleichen unterschieden werden kann.

#### 4. Übersetzen – Verstehen – Vergleichen

Zur Frage, was eine Übersetzung sei, wie sie ausfallen sollte und wie sich ihr Verhältnis zu einem zu übersetzenden Original bestimmen lässt, wurden in den Geistes- und Sozialwissenschaften umfangreiche Diskussionen geführt, aus denen ich im Folgenden nur einige wenige Gedanken aufgreifen werde, die sich meines Erachtens im Kontext der vergleichenden Erziehungswissenschaft fruchtbar machen lassen.

Eine Übersetzung nimmt stets ihren Ausgangspunkt in einem Original, das in eine andere Sprache übersetzt werden soll. Entsprechend beschäftigt sich die Übersetzungstheorie mit dem Verhältnis zwischen dem Original und seiner Übersetzung. In Bezug auf dieses Verhältnis wird heute in der Regel nicht mehr davon ausgegangen, dass es sich hier um ein reines Abbildverhältnis handelt, also, dass es Aufgabe der Übersetzung sei, das Original 1:1 wiederzugeben. Zwar soll die Übersetzung dem Original gerecht werden, jedoch wird angenommen, dass das nicht vollständig möglich ist. Bahnbrechend in diesem Kontext war Walter Benjamins einschlägiger Aufsatz zur ‚Aufgabe des Übersetzers‘ (1921/1972). Benjamins komplexe Argumentation betont die wechselseitige Beeinflussung von und zwischen Sprachen. Insbesondere dekonstruktive Lektüren seines Aufsatzes stellen heraus, dass eine gute Übersetzung im Sinne Benjamins die unfassbare und geheimnisvolle Seite des Originals bewahre (Buden, 2008, S. 17 f.; Hahn, 2009, S. 16 f.). Benjamin argumentiert, dass eine Übersetzung „nach dem Gesetze der Treue in der Freiheit der Sprachbewegung ihre eigenste Bahn“ (Benjamin, 1921/1972, S. 19 f.) verfolge. In diesem Sinne wohnt einer Übersetzung also immer ein gewisser Eigensinn inne und auch auf das Original selbst hat es Auswirkungen, wenn es übersetzt wurde: Benjamin geht davon aus, dass das Original in seiner Übersetzung ‚fortlebt‘, wobei dieses Fortleben mit Wandlung und Erneuerung, also mit einer Veränderung des Originals einhergeht. Ein wichtiger übersetzungstheoretischer Gedanke ist insofern, dass im Zuge von Übersetzungsprozessen sowohl das Original, als auch seine Übersetzung keine feststehenden Größen sind, sondern sich im Rahmen der Übersetzung in einem dynamischen Prozess befinden.

Seit den 1980er-Jahren wurde der Begriff der Übersetzung zunehmend aus seiner vormaligen Beschränkung auf die textliche Dimension gelöst und als Mittel zur Analyse kultureller Lebenswelten eingesetzt (Bachmann-Medick, 2006, S. 239). Der ursprünglich in der Ethnografie entwickelte Begriff der ‚kulturellen Übersetzung‘ überträgt die Übersetzungsproblematik auf die Differenzen zwischen verschiedenen Kulturen und Symbolsystemen. Übersetzung wird in diesem Kontext auch als



Kulturtechnik verstanden (Bachmann-Medick, 2008, S. 30). Straub, Renn und Shimada (2002, S. 8) bezeichnen Übersetzung als „eine Praxis des Übergangs zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturkontexten“, hierbei gerieten beide involvierte Seiten in Bewegung.

Der Begriff der ‚kulturellen Übersetzung‘ wurde auch im Rahmen postkolonialer Kritik von Homi Bhabha (2011) aufgegriffen. Ausgehend von einer Kritik am Multikulturalismus und dessen Tendenz, andere Kulturen innerhalb des eigenen Rasters zu verorten (ein Problematik, die bereits unter dem Stichwort ‚Nostrifizierung‘ angesprochen wurde), entwickelt Bhabha ein Konzept eines ‚dritten Raumes‘, der im Zuge von kulturellen Übersetzungen entstehen könne, hierbei handelt es sich um einen Raum des Dazwischens und des kulturellen Cross-overs. In dieser Perspektive ist kulturelle Übersetzung auch ein Weg, Machtasymmetrien zwischen Kulturen zu begegnen, es wohnt ihr ein subversives Potenzial inne, und in der Bewegung zwischen den Differenzen, die füreinander übersetzt werden, entsteht etwas Neues.

Auch Judith Butler reflektiert im Anschluss an postkoloniale Perspektiven u.a. Homi Bhabhas das politische Potenzial von Übersetzung. In ihrer kritischen Auseinandersetzung mit Universalität als Konzept allgemeingültiger und unveränderlicher Wissensbestände, Begriffe und Überzeugungen, merkt sie an, dass dieses oftmals dazu diene, ein kolonialistisches und rassistisches Verständnis vom ‚zivilisierten Menschen‘ fortzuschreiben. Butler zufolge kann es jenseits einer kulturellen Norm keine Behauptung von Universalität geben. Übersetzung müsse nicht zwangsläufig, könne jedoch gegen-kolonialistisch wirken, indem sie die Grenzen dessen, was die dominante Sprache handhaben könne, aufzeige (Butler, 2000a, S. 35 ff.). Übersetzung gehe mit der Chance einher, dass unvereinbare Positionen miteinander in Austausch treten können und ermögliche eine wiederkehrende Infragestellung von Universalität durch das von ihr Ausgeschlossene (Butler, 2000b). Auch im Kontext von Erziehung und Bildung kommt es Butler (2012) zufolge ständig zu einem Konflikt dominanter und marginalisierter Wissensformen. Marginalisierte Positionen sind gezwungen, sich im Kontext einer machtvollen Sprache, die sie ausschließt, zu verorten und im Zuge von Übersetzungsprozessen um die eigene Anerkennung zu ringen. Wie Hausbesetzer\*innen bezögen sie diese Sprache, um schon einmal ein Wohnrecht in ihr einzuklagen, das ihnen bislang noch nicht zugestanden wurde (ebd., S. 27). Letztlich geht es hierbei darum, alternative Versionen von Universalität zu ermöglichen, die aus fortwährenden Übersetzungsprozesse gezimmert sind (Butler, 2000b, S. 179).

Es handelt sich also um die folgenden Merkmale von Übersetzung, die ich im Blick auf die vergleichende Erziehungswissenschaft für interessant halte: *Erstens* vermittelt Übersetzung zwischen verschiedenen Sinnsystemen und ist als dynamische Bewegung zwischen einem Original und seiner Übersetzung zu denken, im

Zuge derer beide Seiten sich verändern. Insofern davon ausgegangen wird, dass die Übersetzung dem Original niemals vollständig entsprechend kann, ist dieser Übersetzungsidee der Gedanke inhärent, dass dem Original bis zu einem gewissen Grad eine Unübersetzbarkeit innewohnt. *Zweitens* kann im Sinne einer kulturellen Übersetzung von Übersetzung als Kulturtechnik ausgegangen werden, die keinen Expert\*innenstatus erfordert, sondern von all jenen, die sich zwischen verschiedenen Sinnsystemen bewegen, notwendig beherrscht wird. *Drittens* kann Übersetzung mit einem machtkritischen Anspruch verbunden werden, insofern sie das Potenzial birgt, eine dominante Sprache aus der Warte marginalisierter Positionen heraus infrage zu stellen, was auch bedeutet, dass im Zuge von Übersetzungsprozessen etwas Neues im Sinne eines ‚dritten Raumes‘ entstehen kann.

Eine solche Idee von Übersetzung unterscheidet sich vom Konzept des Verstehens insofern, als sie von vorneherein mit einplant, dass das andere oder fremde Sinnsystem, dem sie sich zuwendet, sich niemals endgültig erschließen lassen. Ihr Ziel ist es nicht, eine abschließende Analyse des ‚Anderen‘ vorzustellen, sondern eine dynamische Bewegung zwischen dem Vertrauten und dem Fremden zu ermöglichen, im Zuge derer beide Seiten sich verändern werden und möglicherweise etwas Drittes entsteht. Anders formuliert, wird einer ‚radikalen Differenz‘ des Fremden eher als im Zuge hermeneutischer Interpretationsprozesse Rechnung getragen, insofern es gar nicht darum geht, dieses, womöglich auch noch ‚methodisch kontrolliert‘ zu erschließen, sondern eher darum, eine Vielfalt auch neuer Perspektiven zu erschließen und hierbei auch das jeweils Vertraute als Ausgangspunkt zu hinterfragen (vgl. Ricken & Reh, 2014; Engel, 2016).

Auf die schon angemerkte strukturelle Ähnlichkeit zwischen dem Übersetzen und dem Vergleichen verweist auch Iija Srubar (2002). Srubar erläutert, dass im Zuge von Übersetzungen eine innere Kommunikation stattfindet, im Zuge derer selektiv Anschlüsse an beide verhandelte Sinnsysteme hergestellt werden. Diesen Vorgang bezeichnet er als „reflexive Nostrifizierung“ und er argumentiert, dass insofern Übersetzungsakte immer auch vergleichende Akte seien (ebd., S. 325). Die Operation des Vergleichens muss umgekehrt nicht notwendig als Übersetzung verstanden werden. Eine Sensibilität für die übersetzende Ebene des Vergleichens aber hat die folgenden Konsequenzen: Ausgangspunkt eines solchermaßen verstandenen Vergleichens ist ein reflexiver Umgang mit unhintergehbaren Nostrifizierungsprozessen. Sein Ziel ist nicht der Anspruch, „ein ‚authentisches‘ Verstehen der Zielkultur“ hervorzubringen (ebd., S. 343) oder auch allgemeingültige Aussagen zu treffen, ein als Übersetzung verstandene Vergleich ist stattdessen als kommunikatives Konstrukt anzusehen, das in keiner der beiden verglichenen Sinnwelten beheimatet ist und so „die Fremdheit spüren und zugleich verstehen“ ließe (ebd., S. 327). Ein als Übersetzen gedachtes Vergleichen müsste zudem davon ausgehen, dass das, was im Vergleich als ‚eigen‘

oder ‚bekannt‘ (also als ‚Original‘) betrachtet wird, möglicherweise bisher noch gar nicht richtig durchdrungen wurde und dass es im Vergleich auch darum gehen kann, diesem als Fremdem gegenüber zu treten und in Kauf zu nehmen, dass es nach dem Vergleich als anderes erscheint, als vor dem Vergleich. Eine Perspektive auf den Vergleich als Prozess der Übersetzung schärft den vergleichenden Blick einerseits für die Grenzen der Übersetzbar-, Verstehbar- und Vergleichbarkeit und andererseits für die Gefahr einer Reproduktion bestehender Machtverhältnisse im Kontext des Anspruchs, vom Besonderen auf das Allgemeine zu schließen. Wichtiger, als von etwas Besonderem auf etwas Allgemeines zu schließen, ist es in dieser Perspektive zuzulassen, dass die beiden Seiten des Vergleichs sich im Zuge von Übersetzungsprozessen gegenseitig infrage stellen und hierdurch etwas Neues entsteht.

Im Folgenden werde ich einige Überlegungen zu den forschungspraktischen Konsequenzen einer als Übersetzungsprozess gedachten vergleichenden Erziehungswissenschaft darlegen.

## 5. Kontexte in Bewegung bringen: Übersetzendes Vergleichen in der Erziehungswissenschaft

Eine qualitativ vergleichende Forschung als Übersetzungsprozess zu begreifen, schärft die Perspektive für die Vermittlungen zwischen verschiedenen Sinnsystemen, die in einer solchen Forschung auf verschiedenen Ebenen stattfindet: Es wird unter Berücksichtigung ihrer Kontexte übersetzt zwischen den jeweiligen Vergleichseinheiten, gleichzeitig finden jedoch auch Übersetzungen zwischen Sinnsystemen des Alltags und der Wissenschaft statt, diese können in beide Richtungen verlaufen. Solche Vermittlungsprozesse als Vorgang der Übersetzung zu begreifen, geht, vor dem Hintergrund der dargelegten übersetzungstheoretischen Annahmen, mit einer machtsensiblen Perspektive auf die Dynamik zwischen Vertrautem und Fremden einher. Eine als Übersetzung begriffene vergleichende Forschung kalkuliert einerseits mit ein, dass das jeweils Vertraute im Zuge des Vergleichs mit in Bewegung gerät und infrage gestellt wird und sucht möglichst reflexiv mit unvermeidbaren Nostrifizierungen umzugehen. Andererseits ist sie skeptisch gegenüber generalisierenden Aussagen und darauf ausgerichtet, diese immer wieder aus der Perspektive marginalisierter Positionen infrage zu stellen. Für die Ergebnisse einer derartig verstandenen Forschung bedeutet dies auch, dass sie nicht darauf abzielen, abgeschlossene Wahrheiten oder das Resultat eines vollendeten ‚Fremdverstehens‘ zu produzieren, sondern eher der gerade im Vergleich noch gesteigerten Komplexität der untersuchten Felder gerecht zu werden.

Wie eingangs erläutert, wurden im Feld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten das Verhängnis des Vergleichens und des

Anspruchs der Generalisierbarkeit durchaus ausführlich diskutiert, und auf dieser Basis sind verschiedene Vorschläge zu einem reflexiven und kontextsensiblen oder auch mehrdimensionalen Vergleichen entstanden. Mein Vorschlag, übersetzungstheoretisch informierte Perspektiven in diesem Bereich als Inspiration zur Kenntnis zu nehmen, ist insofern nicht als Vorstellung einer gänzlich neuen Methodologie eines kontextsensiblen Vergleichs zu verstehen, sondern als Möglichkeit, produktiv an bestehende Debatten und Strategien anzuschließen. Ich werde nun im Folgenden zunächst einige dieser Strategien skizzieren. Anschließend konkretisiere ich Möglichkeiten der methodischen Umsetzung einer übersetzungstheoretisch fundierten methodologischen Perspektive anhand eigener Forschungsbeispiele.

### 5.1 Methodische Anschlüsse

Ein reflexiver Umgang mit der eingeschränkten Perspektive der Forschenden und hieraus resultierenden Nostrifizierungsgefahren hat eine hohe Relevanz in der Methodologie der dokumentarischen Methode, die stark von Karl Mannheims Überlegungen zur Standortgebundenheit des Wissens auch der Forschenden (Mannheim, 1952, S. 70) beeinflusst ist. Teil der dokumentarischen Interpretation ist somit ein komplexes Verfahren der komparativen Analyse, bei dem gedankenexperimentell entworfene Vergleichshorizonte der Forschenden nach und nach durch empirisch gewonnene Vergleichshorizonte ersetzt werden (Nohl, 2007). Unter Bezug auf die vergleichende Forschung erläutern Weiß und Nohl (2012), wie eine Ontologisierung und Dichotomisierung der jeweiligen Vergleichseinheiten und ihrer Kontexte vermieden werden können, indem auf verschiedenen Ebenen einer dokumentarischen Typenbildung immer wieder neue Kontexte entdeckt und mit einbezogen werden.

Die bislang dargelegten Überlegungen sind darüber hinaus sehr gut anschlussfähig an einige Debatten im Kontext der Ethnografie. Gerade aufgrund von deren Verwurzelung in der Anthropologie und einer entsprechend nicht unproblematischen, durchaus kolonialistisch geprägten Tradition, wurden insbesondere im Zuge der ‚Krise der Repräsentation‘, bzw. ‚Writing Culture‘-Debatte (Clifford & Marcus, 1986) Reflexionen über eine angemessene forschende Auseinandersetzung mit dem Anderen oder Fremden sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer machtreflexiven Präsentation von Forschungsergebnissen verbunden. Wie sich bereits bei Malinowski andeutet, ist die Ethnografie wie kein anderer methodischer Zugang mit dem Anspruch der Kontextsensitivität verknüpft. Im Blick auf die vergleichende Erziehungswissenschaft diskutiert Christina Huf (2013), inwiefern sich der ethnografische Anspruch, im Zuge des Forschungsprozesses sich einerseits das Fremde vertraut zu machen und dabei aber gleichzeitig das jeweils Vertraute als fremd zu betrachten, für eine vergleichende Perspektive nutzen lässt. In ihrem Beitrag für das vorliegende Heft exemplifiziert sie, wie im Zuge eines kontinuierlichen und dichten Vergleichens

zwischen zwei Feldern produktive Irritationen entstehen und neue Erkenntnisse generiert werden können. Sie nimmt insofern ähnliche Kontextvariationen vor, wie ich sie im nächsten Abschnitt dieses Beitrags exemplarisch vorstellen werde und die im Sinne einer als Übersetzung verstandenen vergleichenden Forschung auf einen dynamischen Prozess der Produktion vielfältiger Bedeutungen abzielen.

Der Gedanke des dichten Vergleichens, auf den Huf sich bezieht, geht auf Niewöhner und Scheffer (2008) zurück, denen zufolge ein dichter Vergleich in der Ethnografie, der das Tertium Comparationis des Vergleichs offen hält, für eine Prozessualität des Vergleichens sensibilisiert. Der dichte Vergleich ermöglicht es insofern, eine Vielzahl sowohl an Differenzen als auch an Ähnlichkeiten herauszuarbeiten und er zeigt letztlich immer auch die Grenzen einer Vergleichbarkeit auf (ebd., S. 275). Angesichts der hier angestellten Überlegungen zum Potenzial des Übersetzungsbegriffs, erscheint es nur folgerichtig, dass auch Niewöhner und Scheffer sich auf diesen beziehen und auf die Unmöglichkeit einer 1:1-Übersetzung auch in der vergleichenden Forschung verweisen:

In other words, the impossibility to compare objects in their totality or thickness (or to translate from one entire context to another) should not stifle productive comparative research. It should rather instigate 'problematic comparison': we are able to learn from the problems (of comparing) and the resistances (to being compared), and not only from clear-cut solutions. Thus, we can be read as calling for 'risking thick comparison.' Failing is one productive constituent of this mode of comparison. (Ebd., S. 275 f.)

Dichte Übersetzungen widersprechen insofern dem Impuls, abgeschlossene Aussagen über ein Allgemeines zu produzieren, sondern entsprechen eher dem von Kelle (2001, S. 206) vorgeschlagenen „Prinzip der Collage“: Diese von ihr in Bezug auf ethnografische Studien vorgeschlagene Form der Präsentation von Ergebnissen bildet die Konstruktionsweise eines Gesamtwerks ab, indem sie die Eigenständigkeit von dessen Bestandteilen vorführt.

Der Grundgedanke des dichten Vergleichens, über ständig wechselnde Perspektiven auf verschiedene Kontexte möglichst komplexe und eher auf die Entdeckung von Neuem als von eindeutigen Lösungen ausgerichtete Ergebnisse zu produzieren, korrespondiert mit der von Kwame Anthony Appiah (2000) vorgeschlagenen Idee des ‚dichten Übersetzens‘: Appiah betont, dass Übersetzungen nur adäquat gelingen könnten, wenn sie in einem reichen kulturellen und linguistischen Kontext entstehen. Nur solche dichten Kontextbeschreibungen, so Appiah, würden der notwendigen Herausforderung gerecht, Übersetzungen zu produzieren, die vom Respekt für die anderen geprägt sind.

Übersetzung als Bestandteil von Interpretationen wird ebenfalls explizit in der Methodologie der ‚meta-ethnography‘, die eine anspruchsvolle Form der Re-Analyse ethnografischer Studien darstellt (Noblit & Hare, 1988), thematisiert: Noblit und

Hare verstehen Übersetzung als Chance, ein bereits erforschetes Feld noch einmal ganz neu zu entdecken, indem es aus der Perspektive der Metaphern, die im Zusammenhang mit der Studie eines anderen Felds gewonnen wurden, neu betrachtet wird, was schließlich zu der Entwicklung neuer Konzepte führt (ebd., S. 28). Auch die meta-ethnography zielt weniger auf die Produktion abgeschlossener generalisierter Ergebnisse ab, denn auf ein „enrichment of human discourse“ (ebd., S. 325).

Eine letzter anschlussfähiger Diskussionstrang in der Ethnografie, auf den ich im Kontext meiner Überlegungen noch verweisen möchte, befasst sich mit den Fragen, welcher Vergleichshorizont in vergleichenden Studien herangezogen wird und wer über die Vergleichskriterien entscheidet. Cappai (2005, S. 71) beschreibt als problematisch, dass gerade in kulturvergleichenden Studien oftmals die definitionsmächtigste Partei über die Vergleichskriterien entscheide. In Auseinandersetzungen mit einer Methodologie des Vergleichens, die die eingeschränkte Perspektivität der Forschenden mit reflektiert und ihr zu begegnen versucht, wird vorgeschlagen, vergleichende Interpretationen im Rahmen von internationalen und/oder interdisziplinären Forschungsteams durchzuführen (Lange & Parreira do Amaral, 2018, S. 14). Cappai selbst plädiert dafür, auch die jeweils ‚Verglichenen‘ am Vergleich zu beteiligen (Cappai, 2005, S. 71). Einschlägige Studien, die die Expertise der jeweils Beforschten im Sinne einer Multiperspektivität im Kontext des Vergleichens mit einbeziehen, wurden bereits vor rund 30 Jahren von Spindler und Spindler (1993) sowie von Tobin, Hsueh und Karasawa (1991) realisiert. Spindler und Spindler führten die selbst entwickelte Form des ‚*Crosscultural comparative, reflective interview*‘ (CCCRI) mit verschiedenen Akteursgruppen an beiden im Rahmen ihrer Studie in Deutschland und den USA untersuchten Grundschulen durch, nachdem sie ihnen Filmaufnahmen aus der jeweils anderen Schule gezeigt hatten. In der später von Tobin weiterentwickelten ‚*Preschool in three cultures method*‘ nutzten Tobin, Wu und Davidson Videoaufnahmen, um eine vergleichende Diskussion über Erziehung in den drei ausgewählten Ländern zu stimulieren (Tobin, 2001). Sie erstellten Videoaufnahmen in Vorschulen in Japan, China und den Vereinigten Staaten und zeigten diese unterschiedlichen Protagonist\*innen der frühkindlichen Erziehung in jedem Land. In seiner Reflexion der Methode problematisiert Tobin die traditionelle Macht einer unilateralen ethnografischen Autorität und stellt die gewählte Methode als Möglichkeit vor, diese Autorität zu relativieren, indem sie einen reziproken Blick („a reciprocal gaze“, ebd., S. 125) in die Forschung einbaue. Indem die Beforschten in den Forschungsprozess involviert wurden, konnte es seines Erachtens in der Studie gelingen, essentialisierende Behauptungen zu vermeiden und verbreitete Annahmen über die Vorschulerziehung in den drei Ländern in Frage zu stellen.

Im Sinne einer als Übersetzung verstanden vergleichenden Forschung ermöglichen es Forschungsprojekte, die die beforchten Subjekte in die Operation des

Vergleichs mit einzubeziehen, das Verhältnis von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ gegen den Strich zu kämmen, auch das ‚Eigene‘ in Bewegung zu bringen und eine Vielfalt von Perspektiven zu erzeugen. Wie eine Umsetzung einiger der hier angeführten methodologischen Überlegungen in der Forschungspraxis aussehen kann, wird im folgenden Abschnitt unter Bezug auf zwei empirische Beispiele dargelegt.

## 5.2 Kontextvariationen und Übersetzungen von Vergleichskriterien: einige Beispiele

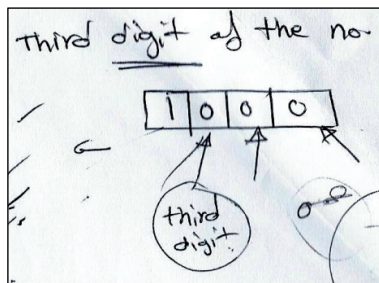
Mit dem Ziel, die Besonderheit eines Falls zu erkennen, wird dieser in der qualitativen Forschung vor dem Hintergrund empirischer oder gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte analysiert. In der vergleichenden Forschung bieten sich die jeweils verglichenen Fälle und deren Kontexte als gegenseitige Vergleichshorizonte an, wobei, wie eingangs erläutert, stets die Gefahr besteht, dass Unterschiede hierdurch dramatisiert, dichotome Gegensätze konstruiert und Gemeinsamkeiten übersehen werden. Im Blick auf die Daten vergleichender Forschungsprojekte ist also die Frage entscheidend, welche Kontexte als die die jeweiligen Fälle rahmenden Bedingungen angenommen bzw. im Zuge des Forschungsprozesses konstruiert werden (Dale, 2015, S. 182). Im Rahmen internationaler und/oder interkultureller erziehungswissenschaftlicher Forschung ist es dabei wichtig zu bedenken, dass die für eine Interpretation relevanten Kontexte eben nicht nur nationaler oder kultureller Art, sondern auch durch spezifische pädagogische oder didaktische Settings bestimmt sind. Dies soll kurz an einem Beispiel demonstriert werden.

Hierfür beziehe ich mich auf ein Interview, das ich im Rahmen einer ethnografischen und international vergleichenden Studie zur Professionalisierung von Schulassistent\*innen in Deutschland, Kanada und England (Fritzsche & Köpfer, 2019) mit Rabia Tahar, einer ‚multilingual teaching assistant‘ durchführte.<sup>3</sup> Rabia Tahar ist vor einigen Jahren mit ihrer Familie aus dem Irak, wo sie als Informatikerin tätig war, nach Großbritannien umgesiedelt. Mittlerweile arbeitet sie an einer in Mittelengland gelegenen ‚academy‘ als ‚multilingual teaching assistant‘. In dieser Funktion ist sie insbesondere für die Unterstützung von acht Schüler\*innen zuständig, deren Muttersprache Arabisch ist und die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse dem auf Englisch durchgeführten Unterricht nicht immer folgen können. Die Interviewte erläutert, dass sie bei dieser Tätigkeit an ihre Vorerfahrungen als Informatikerin anknüpfen kann und es lediglich die englische Sprache sei, die sie als Hindernis empfindet:

the technique is the same for the (.) for the science, the technique is the same (.) just (.) only (.) the language is the difference (2) and also for myself mhm because I am mhm I have a lot skills in computer, (1) äh I have a lot and I can manage a lot of the th- things and the school found me is good in a lot of stuff (1) but just only the language I couldn't speak<sup>4</sup>

Sie erläutert auch, dass sie in der Regel während des Unterrichts neben diesen Schüler\*innen sitzt und dabei, um das offizielle Unterrichtsgeschehen möglichst wenig zu stören, ihre Erklärungen meistens schriftlich weitergibt, wobei sie oft auch kleine Zeichnungen verfertigt. Exemplarisch erläutert sie im Interview, wie sie das Wort ‚digit‘, also ‚Ziffer‘, über die folgende Zeichnung erklärt (Abb. 1):

Abbildung 1: Zeichnung Rabia Tahars



Im Folgenden geht es mir nicht darum, eine abgeschlossene Interpretation dieses Materialausschnitts vorzustellen, sondern an dessen Beispiel die Komplexität des Hinzuziehens von Kontexten bei der Analyse von Daten aus internationalen und/oder vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten zu verdeutlichen.

In der Analyse von Rabia Tahars Beispiel in Bezug auf die von ihr entwickelten pädagogischen Handlungsstrategien im Zuge eines eigenen Professionalisierungsprozesses, fiel der deutschsprachig sozialisierten Forscherin zunächst auf, dass die Position der als ‚dritte Ziffer‘ markierten 0 in der Zahl 1000 durch ein Zählen von rechts nach links bestimmt wurde. Dies führte zu der spontanen Annahme, dass wiederum Rabia Tahars Sozialisation im arabischsprachigen Raum den entscheidenden Kontext für diese Bestimmung der ‚dritten Ziffer‘ darstellt, was wiederum bedeuten würde, dass sich ihre Übersetzungen in einer Art Zwischenzone zwischen dem Englischen und dem Arabischen, im Sinne Bhabhas also in einem ‚dritten Raum‘ befänden. Erst im Austausch mit mathematisch geschulten Kolleg\*innen<sup>5</sup> zeigte sich, dass die Bestimmung der rechts neben der 1 stehenden 0 als ‚dritte Ziffer‘ durchaus einer mathematischen Logik gerecht wird, der zufolge diese 0 dem Hunderterstellenwert entspricht. Die von Rabia Tahar gewählte Erläuterung des Wortes ‚Ziffer‘ entspricht also einer mathematischen Perspektive auf den von rechts nach links ansteigenden Stellenwert von Ziffern, ist jedoch, wie mir versichert wurde, in der Mathematikdidaktik weniger gebräuchlich als in der Informatik. Diese Überlegungen verweisen auf die eingeschränkte Perspektivität des zunächst auf dem Erfahrungshintergrund



basierenden Vergleichshorizonts der Interpretin, erst die von den Kolleg\*innen eingebrachte fachliche Perspektive ermöglichte es, Rabia Tahars professionellen Hintergrund als Informatikerin als kontextuelle Rahmung für die von ihr geleisteten Übersetzungsprozesse zu identifizieren. Als entscheidend für die Interpretation erwies sich insofern ein fachkultureller Kontext. Für ein vertieftes Verständnis des Materials wäre es jedoch wichtig, noch zahlreiche weitere Kontexte zu berücksichtigen, so etwa die genauen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit im Unterricht, möglicherweise durchlaufene pädagogische und didaktische Qualifizierungen etc. Eine kontextvariierende Interpretation des Materialauszugs lässt sich als Übersetzung betrachten, insofern es hierbei nicht darum geht, diesem eine bestimmte Bedeutung zuzuweisen, sondern ihn immer wieder neu zu kontextualisieren, um so durch die Brille verschiedener Vergleichshorizonte eine Vielfalt von Perspektiven zu produzieren und die sich hierbei jeweils ergebenden Bedeutungsverschiebungen zu verfolgen.

Im Rahmen der internationalen Studie zur Professionalisierung von Schullehrer\*innen zeigt sich bislang kulturübergreifend eine hochgradig eigensinnige Gestaltung der interviewten Assistenzkräfte in Bezug auf ihre jeweilige professionelle Rolle sowie ein starkes Ringen um Autonomie in einem durch heteronome Strukturen geprägten Arbeitsfeld (Fritzsche & Köpfer, 2019, S. 151 ff.). Auf der Grundlage von empirisch fundierten Vergleichshorizonten, d.h. in diesem Fall von Interviews mit anderen Schullehrer\*innen ließ sich bereits herausarbeiten, dass dieses Streben nach Autonomie in Deutschland, im Unterschied zu England und Kanada, stark davon geprägt ist, dass es Schullehrer\*innen hier offiziell untersagt ist, pädagogische Tätigkeiten zu übernehmen. Weitere relevante Vergleichshorizonte könnten perspektivisch die durchaus variierenden konkreten Rahmenbedingungen von ‚teaching assistants‘ in England unter besonderer Berücksichtigung der speziellen Bedingungen von sogenannten ‚multilingual teaching assistants‘ sein.

Vor dem Hintergrund der dargestellten übersetzungstheoretischen Überlegungen werden in einer solchen Form des Vergleichens vor dem Horizont variierender Kontexte Sinnsysteme immer wieder neu mit anderen Sinnsystemen konfrontiert, wodurch es zu dichten Übersetzungen kommt.

Ein weiteres Beispiel, das ich anführen möchte, war inspiriert von den schon angeführten vergleichenden Studien, bei denen die befragten Subjekte in den Vergleich mit einbezogen wurden. In einer ethnografisch-vergleichenden Studie zu Anerkennungsverhältnissen an urbanen Grundschulen wurden sogenannte ‚reflexiv-responsive Gespräche‘ mit verschiedenen Gruppen von Akteur\*innen an den zwei befragten Schulen in London und Berlin durchgeführt (Fritzsche, 2015). Grundlage dieser Gespräche waren ein Input über erste, im Rahmen des Forschungsprojekts erzielte Ergebnisse, das gemeinsame Anschauen von Videoaufnahmen, die an der

jeweils anderen Schule entstanden waren sowie die Reflexion gegenseitiger Besichtigungen der in die Forschung involvierten Grundschulen durch jeweils drei Lehrerinnen. Die Interpretation dieser Gespräche – also deren Übersetzung in eine sozialwissenschaftliche Lesart – flossen in die Ergebnisse der Studie mit ein.

Im Zuge der reflexiv-responsiven Gespräche wurde die Forscherin auf Vergleichskriterien aufmerksam gemacht, die ihr ansonsten nicht zugänglich gewesen wären: In diesem Sinne erwies sich etwa für die Schüler\*innen der englischen Schule in Bezug auf die Videoaufnahme einer Pausensituation aus der deutschen Schule die Beobachtung als relevant, dass die Schüler\*innen der deutschen Schule sich während der Pause im Klassenraum aufhalten dürfen, was an ihrer eigenen Schule in London verboten ist. In einer übersetzungstheoretisch fundierten Analyse dieser methodischen Vorgehensweise (Fritzsche, 2020) konnte herausgearbeitet werden, inwiefern sich im Zuge der reflexiv-responsiven Gespräche und ihrer jeweiligen Interpretation sowohl für die Forscherin als auch für die Beforschten neue Perspektiven eröffneten. An beiden Schulen entwickelten die Lehrkräfte im Rahmen des Vergleichs eine eher kritische Perspektive auf die Bedingungen des eigenen pädagogischen Handelns, oder, anders formuliert, ein Begehren nach anderen professionellen Kontexten: Es zeigt sich dabei deutlich, dass solche Prozesse des übersetzenden Vergleichens nicht als reine Angelegenheit der Beschäftigung mit dem ‚Anderen‘ zu betrachten sind, sondern stets auch mit einer Auseinandersetzung mit dem jeweils Eigenen einhergehen. In diesem Sinne gerieten hierbei also „beide Seiten in Bewegung“ (Straub et al., 2002, S. 8).

Eine solche Einbeziehung der Beforschten in die Auswertungsprozesse vergleichender Studien relativiert die Macht der Forschenden, Bedeutungen festzulegen, d.h. jedoch natürlich nicht, dass die Machtverhältnisse in solchen Studien vollkommen nivelliert werden. Bei den beschriebenen Ansätzen bleibt es letztlich dabei, dass die Forschenden wissenschaftliche Texte über die Ergebnisse der Projekte produzieren und damit auch Bedeutungen festlegen. Sie eröffnen jedoch die Möglichkeit, dass durch den Einbezug neuer Perspektiven Prozesse des dichten Vergleichens initiiert werden, wodurch neue, idealerweise auch dichtere Kontexte in den Blick geraten. Eine solche Vorgehensweise zieht notwendig auch eine Vervielfältigung von Bedeutungen und dadurch eine Unabgeschlossenheit von Erklärungen nach sich.

## 6. Fazit: Dichte Übersetzungen als Ziel einer vergleichenden Erziehungswissenschaft

„Method needs to be sensitive to the complex and the elusive.“  
(Law & Urry, 2004, S. 404)

Eine aus einer übersetzungstheoretisch informierten Perspektive vorgenommene Rekapitulation wichtiger methodologischer Herausforderungen im Feld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft verdeutlicht, dass die Konzeption eines übersetzenden Vergleichens an jene Ansätze in diesem Feld anknüpfen kann, die zu einem kontextsensiblen und mehrperspektivischen Vergleichen ermutigen, im Zuge dessen im Rahmen komplexer Prozesse des Übersetzens zwischen verschiedenen Sinnsystemen eine Vielfalt ‚dichter‘ Bedeutungen produziert wird. Insbesondere gerät bei diesen Prozessen die komplexe Dynamik zwischen einem Original und seiner Übersetzung sowie zwischen einem vertrauten ‚Eigenen‘ und einem weniger vertrauten ‚Fremden‘ in den Blick, und immer wieder stellt sich die Frage nach Machtverhältnissen: Wer und welches Wissen hat die Macht, Bedeutungen festzulegen und wie verhalten sich diese Bedeutungen zu bestehenden Machtstrukturen?

Der Vorschlag, im Zuge vergleichender Forschungsprojekte eher dichte Kontexte, dichte Vergleiche oder eben auch dichte Übersetzungen zu produzieren, als eindeutige Ergebnisse zu formulieren oder in Abgrenzung von einem Besonderen ein Allgemeines herauszustellen, mag herausfordernd erscheinen angesichts des verbreiteten Anspruchs, erziehungswissenschaftliche Forschung solle klare und möglichst auch direkt verwertbare Ergebnisse produzieren. Er birgt jedoch die Chance, der im oben angeführten Zitat von Law und Urry angesprochenen Komplexität und Flüchtigkeit der jeweils untersuchten Felder gerecht zu werden und Räume für Verhandlungen zu öffnen (Engel, 2016, S. 261).

Eine kritische Perspektive auf das Vorhaben des ‚Fremdverstehens‘ kann dabei über die Vergleichende Erziehungswissenschaft hinausweisen und sich auch in anderen Bereichen von Erziehungswissenschaft und Pädagogik als fruchtbar erweisen. Wie sich am Beispiel des Interviews mit Rabia Tahar zeigt, erfolgt eine eigensinnige Gestaltung der eigenen professionellen Rolle durch die Assistenzkräfte insbesondere auch im Zuge von Praktiken der Übersetzung, die über eine rein sprachliche Übersetzung hinausgehen (Fritzsche & Kakos, 2021). Gerade die Erkenntnis, dass das pädagogische Handeln so oft mit Übersetzungen einhergeht, lädt dazu ein, auch dessen Deutung durch Erziehungswissenschaftler\*innen als Form der Übersetzung zu begreifen.

In diesem Sinne ließe sich etwa die von Bartmann und Immel in der Einleitung eines Herausgeberbands zum Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs vertretene

Position, das Fremdverstehen stelle „in der heutigen Zeit eine mögliche Antwort auf die Frage des Umgangs mit Differenzerfahrungen dar“ (Bartmann & Immel, 2011, S. 7), infrage stellen. Riegel (2011) zeigt beispielsweise in einem Beitrag im selben Band unter Bezug auf Diskurse pädagogischer Praktiker\*innen die problematischen Effekte symbolischer Grenzziehungen bei Repräsentation vom Eigenen und Fremden in pädagogischen Kontexten auf. Ganz in diesem Sinne verweisen auch Ricken und Reh (2014, S. 35) darauf, dass für ein reflektiertes Verständnis von Differenz, das diese eben nicht zu nostrifizieren, sondern als Differenz zu achten sucht, ein Bruch mit dem Verstehen notwendig sei. Eine Möglichkeit, diesem Anspruch gerecht zu werden, liegt in einer vorrangig auf ein Übersetzen ausgerichtete Forschungsstrategie, die im Sinne Benjamins im Zuge ihrer Übersetzung darauf bedacht ist, die unfassbare Seite des Originals zu bewahren.

Eine als Übersetzung verstandene Beschreibung des Pädagogischen geht Engel (2016, S. 261 f.) zufolge auch damit einher, dass dessen normalisierende Seite in den Blick gerät. Diese Überlegung führt mich abschließend zurück zu Judith Butlers (2012, S. 27) Hinweisen auf die Bedeutung von Übersetzungen bei Konflikten zwischen dominanten und marginalisierten Wissensformen in Kontexten von Erziehung und Bildung. Wie erwähnt, beziehen Butler zufolge marginalisierte Positionen im Zuge von Übersetzungsprozessen wie Hausbesitzer\*innen eine dominante Sprache, um auf diese Weise Rechte einzuklagen, die ihnen bisher noch nicht zugestanden wurden. Und in diesem Sinne könnte eine weitere Konsequenz für eine übersetzungssensible Vergleichende Erziehungswissenschaft sein, es sich zur Aufgabe machen, Positionen, die bislang weniger Chancen zur Artikulation als andere hatten, im Zuge wissenschaftlicher Übersetzungsprozesse ein Wohnrecht in einer Sprache einzuräumen, die sie bisher ausgeschlossen hat. Und wenn diese Wissenschaftssprache einen Anspruch auf Generalisierbarkeit erhöhe, so wäre es ein brüchiger Anspruch, der dazu stünde, dass diese Allgemeingültigkeit im Zuge kontinuierlicher Übersetzungsprozesse entstanden und stets im Fluss ist.

### *Anmerkungen*

1. Jacques Derrida betont in seinen 1971 erstmals vorgetragenen Überlegungen unter der Überschrift ‚Signatur Ereignis Kontext‘, dass sich die Bedeutungen sprachlicher Äußerungen grundsätzlich niemals vollständig unseren Intentionen unterwerfen lassen, weil sie stets von einem Kontext abhängig seien, den wir niemals vollständig benennen oder festlegen können (Derrida, 1988).
2. Im Blick auf die Interpretation fremdsprachigen Materials hat diese Indexikalität allerdings eine besondere Virulenz, was bedeutet, dass es umso wichtiger ist, eine Vielfalt von Kontexten bei der Interpretation zu berücksichtigen (Kruse, Bethmann, Eckert, Niemann & Schmieder, 2012, S. 10) und stets das ganze mögliche Bedeutungsspektrum übersetzter Begriffe zu reflektieren (Schittenhelm, 2017, S. 103).

3. Das Interview wurde zusammen mit Michalis Kakos durchgeführt, der mir auch den Kontakt zu Rabia Tahar vermittelt hatte.
4. (.) steht für eine kurze Pause, Zahlen in Klammern (1) verweisen auf die Anzahl der Sekunden, die die Pause andauert.
5. Ich danke Sebastian Schinkel und Dinah Reuter für ihre mathematisch informierte Unterstützung bei dieser Interpretation.

### Literatur

- Alexander, R.J. (1996). *Other primary schools and ours: Hazards of international comparison*. Warwick: CREPE.
- Appiah, K.A. (2000). Thick translation. In L. Venuti (Hrsg.), *The translation studies reader* (S. 417–429). London: Routledge.
- Bachmann-Medick, D. (2006). Translational Turn. In D. Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in der Kulturwissenschaften* (S. 238–283). Reinbek: rowohlt.
- Bachmann-Medick, D. (2008). Kulturwissenschaften – eine Übersetzungsperspektive (im Gespräch mit Boris Buden). In B. Buden & S. Nowotny (Hrsg.), *Übersetzung: das Versprechen eines Begriffs* (S. 29–42). Wien: Turia + Kant.
- Bartmann, S. & Immel, O. (2011). Einleitung. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs* (S. 7–17). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839412923>
- Benjamin, W. (1921/1972). Charles Baudelaire, Tableaux parisiens. Die Aufgabe des Übersetzers. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften, Bd. 4/1* (S. 5–24). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bethmann, S. & Niermann, D. (2015). Crossing boundaries in qualitative research – Entwurf einer empirischen Reflexivität der qualitativen Sozialforschung in Deutschland und den USA. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2216>
- Bhabha, H.K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Staufenburg.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: UTB. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8>
- Buden, B. (2008). Kulturelle Übersetzung. Einige Worte zu Einführung in das Problem. In B. Buden & S. Nowotny (Hrsg.), *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffs* (S. 9–28). Wien: Turia + Kant.
- Butler, J. (2000a). Restaging the universal: Hegemony and the limits of formalism. In J. Butler, E. Laclau & S. Zizek (Hrsg.), *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left* (S. 11–43). London: Verso.
- Butler, J. (2000b). Competing universalities. In J. Butler, E. Laclau & S. Zizek (Hrsg.), *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left* (S. 136–183). London: Verso.
- Butler, J. (2012). Gender and education. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: pädagogische Lektüren* (S. 15–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Cappai, G. (2005). Der interkulturelle Vergleich. Herausforderungen und Strategien einer sozialwissenschaftlichen Methode. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 48–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cappai, G. (2010). Kultur und Methode. Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen. In G. Cappai, S. Shimada & J. Straub (Hrsg.), *Interpretative*

- Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns* (S. 131–159). Bielefeld: transkript. <https://doi.org/10.14361/9783839407936>
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (Hrsg.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520946286>
- Crossley, M. (2009). Rethinking context in comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Hrsg.), *International handbook of comparative education* (S. 1173–1187). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6\\_73](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_73)
- Crossley, M. (2010). Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience. *Prospects*, 40, 421–429. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9172-4>
- Crossley, M. & Watson, K. (2009). Comparative and international education: Policy transfer, context sensitivity and professional development. *Oxford Review of Education*, 35(5), 633–649. <https://doi.org/10.1080/03054980903216341>
- Dale, R. (2015). Globalisierung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft revisited: Die Relevanz des Kontexts des Kontexts. In M. Parreira do Amaral & S.K. Amos (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2, S. 171–187). Münster: Waxmann.
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). Beyond methodological ‘ISMS’ in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen & A.R. Kazamias (Hrsg.), *International handbook of comparative education* (S. 1113–1127). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6\\_69](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_69)
- Derrida, J. (1988). Signatur, Ereignis, Kontext. In J. Derrida, *Rundgänge der Philosophie* (S. 291–314). Wien: Passagen.
- Dilthey, W. (1924). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie* (Gesammelte Schriften, Bd. 5). Leipzig: Verlag der Königlichen Akademie der Wissenschaften
- Durkheim, E. (1976). *Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied: Luchterhand.
- Engel, N. (2016). Die Übersetzung des Pädagogischen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven empirischer Erkenntnisgenerierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 253–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritzsche, B. (2012). Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. In N. Pfaff, M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleichende Qualitative Forschung* (Zeitschrift für Qualitative Forschung, 13, Schwerpunkttheft 1/2, S. 93–109). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fritzsche, B. (2015). Responsive Differenzbearbeitungen. Eine Diskussion der Potenziale und Grenzen einer reflexiv-responsiven Vorgehensweise am Beispiel einer kulturvergleichenden ethnographischen Studie. In B. Althans & J. Engel (Hrsg.), *Responsive Organisationsforschung – Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen* (S. 161–178). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_8)
- Fritzsche, B. (2020). ... the trace of the other in the self: Eine Analyse von Praktiken der kulturellen Übersetzung pädagogischen Wissens. In Trans|Wissen (Hrsg.), *Wissen in der Transnationalisierung: Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung* (S. 297–312). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839443804-016>

- Fritzsche, B. & Kakos, M. (2021). Multilingual teaching assistants in the UK: Translators in the field of inclusive education. In A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion International. Globale, nationale und locale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 453–469). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.27>
- Fritzsche, B. & Köpfer, A. (2019). (Para-)Professionalität im Umgang mit Ungewissheitsstrukturen. Eine kulturvergleichende Rekonstruktion von Interviews mit Assistentenkräften im inklusionsorientierten Unterricht. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman & H.K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven* (S. 133–159). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839443125-008>
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1976). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In E. Weingarten, F. Sack & J. Schenkein (Hrsg.), *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns* (S. 130–176). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hahn, H.J. (2009). Modelle jüdischen Übersetzens in der Moderne – eine unendliche Forschungsaufgabe. *transversal. Zeitschrift für Jüdische Studien*, 10(2), 9–23.
- Huf, C. (2013). Vergleichende Ethnographie. Beiträge zum Selbst- und Fremdverstehen am Beispiel der Institutionalisierung des Übergangs in die Schule. In S. Seichter & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Qualitative Projekte und Methoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 46–62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hummrich, M. & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen. In N. Pfaff, M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleichende Qualitative Forschung* (Zeitschrift für Qualitative Forschung, 13, Schwerpunkttheft 1/2, S. 39–53). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(2), 192–208.
- Klafki, W. (1991/2002). Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In Schulpraktische Studien im Spannungsfeld von zunehmenden Studentenzahlen und geringem personellen Einsatz. 11. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros (S. 4–19). Marburg: Universität Marburg.
- Koller, H.C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (7., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, J. (2009). Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1209>
- Kruse, J., Bethmann, S., Eckert, J., Niermann, D. & Schmieder, C. (2012). In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrung und Handlungswissen von Forschenden. In J. Kruse, S. Bethmann, D. Niermann & C. Schmieder (Hrsg.), *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 27–68). Weinheim: Beltz.
- Lange, S. & Parreira do Amaral, M. (2018). Leistungen und Grenzen internationaler und vergleichender Forschung – ‚Regulative Ideen‘ für die methodologische Reflexion. *Tertium Comparationis*, 24(1), 5–31.
- Law, J. & Urry, J. (2004). Enacting the social. *Economy and Society*, 33(3), 390–410. <https://doi.org/10.1080/0308514042000225716>

- Malinowski, B. (1923/1969). The problem of meaning in primitive languages. In C.K. Ogden & I.A. Richards (Hrsg.), *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (10. Aufl., S. 296–336). New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Mannheim, K. (1929/1952). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Matthes, J. (1992). The operation called ‚Vergleichen‘. In J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75–99). Göttingen: Schwartz.
- McNess, E., Arthur, L. & Crossley, M. (2015). ‚Ethnographic dazzle‘ and the construction of the ‚other‘: Revisiting dimensions of insider and outsider research for international and comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45 (2), 295–316. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.854616>
- Niewöhner, J. & Scheffer, T. (2008). Introduction. Issue editorial. *Comparative Sociology*, 7(3), 273–285. <https://doi.org/10.1163/156913308X306627>
- Noblit, G.W. & Hare, R.D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985000>
- Nohl, A.M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_12)
- Osborn, M. (2004). New methodologies for comparative research? Establishing ‚constants‘ and ‚contexts‘ in educational experience. *Oxford Review of Education*, 30(2), 265–285. <https://doi.org/10.1080/0305498042000215566>
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25–46). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.25>
- Riegel, C. (2011). Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentation des ‚Eigenen und Fremden‘ im interkulturellen Bildungskontext. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenz Erfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs* (S. 203–216). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839412923.203>
- Said, E. (1981). *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schittenhelm, K. (2017). Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 101–115. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.08>
- Schriewer, J. (2000). Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 495–515. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0050-3>
- Schütze, F., Meinefeld, W., Springer, W. & Weymann, A. (1980). Grundlagentheoretische Voraussetzungen Methodisch Kontrollierten Fremdverstehens. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit* (WV studium, Bd. 54/55, S. 433–495). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_11)



- Spindler, G. & Spindler, L. (1993). Crosscultural, comparative, reflective interviewing in Schoenhaußen and Roseville. In M. Schratz (Hrsg.), *Qualitative voices in educational research* (S. 106–187). London: Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9781003008064-10>
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Srubar, I. (2002). Strukturen des Übersetzens und interkultureller Vergleich. In J. Renn, J. Straub & S. Shimada (Hrsg.), *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und soziale Integration* (S. 323–345). Frankfurt a.M.: Campus.
- Straub, J., Renn, J. & Shimada, S. (2002). Vorwort. In J. Renn, J. Straub & S. Shimada (Hrsg.), *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und soziale Integration* (S. 7–12). Frankfurt a.M.: Campus.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Takayama, K., Sriprakash, A. & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61, 1–24. <https://doi.org/10.1086/690455>
- Tobin, J. (2001). Method and meaning in comparative classroom ethnography. In R. Alexander, P. Broadfoot & D. Philips (Hrsg.), *Learning from comparing. New directions in comparative educational research* (Contexts, Classrooms and Outcomes, Bd. 2, S. 113–134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (1991). *Preschool in three cultures: China, Japan, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Weiß, A. & Nohl, A.M. (2012). Fälle und Kontexte im Mehrebenenvergleich. Ein Vorschlag zur Überwindung des methodologischen Nationalismus in der Migrationsforschung. In N. Pfaff, M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleichende Qualitative Forschung* (Zeitschrift für Qualitative Forschung, 13, Schwerpunkttheft 1/2, S. 55–76). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social science. *Global Networks*, 2(4), 301–334. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>