



Kontextualität, dichtes Vergleichen und Beweglichkeit: Ethnografische Annäherungen an das Phänomen der Kindorientierung

Christina Huf

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Abstract

Ethnography is appreciated as a research strategy which is sensitive to culture and context. However, this appreciation is often entangled with the assumption that each field site has a logic of its own. A comparison between different field sites is therefore considered to be a disclosure of ethnography's sensitivity towards the field site. In contrast, this article proposes that comparisons between different field sites are not only possible, but even highly productive for the ethnographer's sensitivity towards his or her research fields. Building on an ethnographic research project on children's agency during transition to school this article explores how thick comparisons challenge notions of separateness, create movement and conceptual fluidity and bring into sight how ethnographers are part of the phenomena they research.

1. Einleitung

Die Frühpädagogik im deutschen Bildungssystem steht in einer Tradition der Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen des individuellen Kindes. In ihrer Studie zum internationalen Vergleich unterschiedlicher Systeme der Kindertagesbetreuung ‚starting strong‘ weist die OECD der Kindertagesbetreuung in Deutschland eine traditionell sozialpädagogische Orientierung zu, die die Akteurschaft der Kinder zulasse und fördere (vgl. Dahlberg, 2009). Die auch den skandinavischen Ländern zugeordnete sozialpädagogische Orientierung erfährt ihre Profilierung auch dadurch, dass am anderen Ende des Kontinuums eine schulpädagogische Orientierung gesehen wird, die mit einer Anpassung der Kinder(-tagesbetreuung) an die Logik der Schule einhergehe (vgl. Bennett, 2005). Die Unterscheidung verschiedener traditio-

neller Orientierungen der Kindertagesbetreuung, die durch eine unterschiedliche Nähe und Distanz zur Institution Schule zustande kommt, geht mit einer unterschiedlichen Bewertung der Handlungsmöglichkeiten von Kindern einher. Während einer sozialpädagogisch geprägten Kindertagesbetreuung die Eröffnung von Spielräumen für die Akteurschaft und Sozialität von Kindern zugeordnet wird, wird für die Schulo-rientierung die Sorge geäußert, sie könne die Rechte von Kindern auf Eigeninitiative und Akteurschaft einschränken (vgl. Dahlberg, 2009). Für beide Traditionen wird ein enger Zusammenhang zwischen der vorschulischen Kindertagesbetreuung und dem Anfangsunterricht gesehen. In der schulpädagogischen Tradition entstehe dieser Zusammenhang durch die Wirkmächtigkeit der Schule auf die Kindertagesbetreuung. In der sozialpädagogischen Tradition hingegen wird eine Ausstrahlung der Kindorientierung auf den Anfangsunterricht der Schule gesehen (vgl. Kagan, 2013). Für das deutsche Bildungssystem bestätigt Margarete Götz diese Einschätzung zumindest für die flexible Schuleingangsstufe, für die sie von einem Prozess der Pädagogisierung und Annäherung an die Arbeit im Kindergarten spricht (2004, S. 270).

Aus der Perspektive der Kindheitsforschung ziehen die getroffenen Unterscheidungen eine Vielzahl kritischer Fragen nach sich. Zunächst einmal fällt auf, dass der Begriff der Akteurschaft, der für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung zentral ist (vgl. Bühler-Niederberger, 2011; James, 2009; Spyrou, 2018), vielfach verwendet wird, um die Möglichkeiten des Handelns von Kindern im Kontext einer kindorientierten Pädagogik zu beschreiben. So spricht beispielsweise Dahlberg (2009) von ‚potentialities for agency, play and learning‘, spricht diese aber lediglich der sozialpädagogischen Tradition der Kindertagesbetreuung zu. So gewendet wird das Konzept der Akteurschaft pädagogisch normativ aufgeladen und in der Folge den Kindern, die Kindheitsinstitutionen in der Tradition der schulpädagogischen Tradition besuchen, potenziell abgesprochen. Zum Zweiten fällt auf, dass die OECD zwar kontextsensibel ihre Daten erhebt, insofern die Berichtersteller*innen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung besucht haben, die Daten jedoch wenig Rückschlüsse auf die tatsächliche Alltagspraxis in den Einrichtungen und die Erfahrungen von Kindern zulassen. Das differenzierte Verstehen, wie unterschiedliche Traditionen der Kindertagesbetreuung und des Übergangs in die Schule das Handeln von Kindern strukturieren, bleibt ein Desiderat.

Eine mögliche Antwort auf dieses Desiderat ist eine ethnografische Forschungsperspektive auf Alltagspraktiken von Kindern, ihren Erzieher*innen und Lehrer*innen in ausgewählten Kontexten des Übergangs in die Schule. Denn die Ethnografie wird als eine kultur- und kontextsensible Methodologie geschätzt, für die gelebte Erfahrungen zentral sind. Trondman, Willis und Lund (2018) sprechen von einer ‚irreducibility of human lived experience‘:

Ethnography, then, is the disciplined and deliberate witness-cum-recording of human events as they are lived, understood, and acted upon by the actors themselves within specific settings and wider contexts. 'There-ness,' 'this-ness' and 'lived-outness' are essential. (Trondman et al., 2018, S. 36)

Mit Clifford Geertz spezifizieren die drei Autor*innen Kultur- und Kontextsensibilität als Möglichkeit, etwas als etwas zu sehen und damit die implizite Bedeutung gelebter Sozialität in einem spezifischen sozialen Kontext zu verstehen (S. 39). Doch mit der Spezialisierung der Ethnografie als einer kultur- und kontextsensiblen Forschungsmethodologie ist untrennbar die Frage verbunden, ob die Maßgabe der Kontextsensibilität realisiert werden kann, wenn mehrere Forschungsfelder in die ethnografische Feldforschung einbezogen werden, und damit die Eigenlogik des Felds der Logik des Vergleichs unterstellt wird. Damit wird die Strategie des internationalen Vergleichens, die für die Erziehungswissenschaft eine zentrale Erkenntnisstrategie ist (vgl. Parreira do Amaral & Amos, 2015) für ein ethnografisches Vorgehen potenziell fragwürdig.

Am Beispiel einer ethnografisch vergleichenden Studie zur Akteurschaft von Kindern am Übergang in die Schule zielt dieser Beitrag darauf, das Vergleichen unterschiedlicher Forschungsfelder im Kontext erziehungswissenschaftlicher Ethnografie nicht nur als möglich darzustellen, sondern sogar als produktiv für die Entwicklung von Kontextsensibilität zu plausibilisieren. Damit hat dieser Beitrag zum Ziel, der Frage nach der Möglichkeit des Vergleichens als einer kontextsensiblen Erkenntnisstrategie der Ethnografie nachzugehen. Diese Frage wird zunächst methodologischen Überlegungen zum Vergleichen als Erkenntnisstrategie der Ethnografie beantwortet (Abschnitt 2), bevor in Abschnitt 3 mit einem Einblick in das dichte Vergleichen des Projekts ‚Children’s agency during transition‘, das Erkenntnispotenzial einer international vergleichenden Ethnografie exemplarisch dargestellt wird.

2. Strategien des Vergleichens in der Ethnografie

Für die Ethnografie ist das Vergleichen eine zentrale Erkenntnisstrategie. Allerdings unterscheiden sich ihre Modi und Praktiken des Vergleichens. Klassischerweise wird zwischen der kulturanthropologischen und der soziologischen Tradition ethnografischer Forschung unterschieden. Während die erstere in die Formel des ‚making the strange familiar‘ gefasst wird, wird in der soziologischen Tradition ethnografischer Forschung die Formel umgekehrt in: ‚making the familiar strange‘ (vgl. Bailey, 2020). Mit der für beide Traditionen konstitutiven Bezugnahme auf das ‚Fremde‘ und ‚das Vertraute‘ ist das Vergleichen für die Ethnografie konstitutiv. Trotzdem sprechen Niewöhner und Scheffer (2010) von Schwierigkeiten der Ethnografie, sich im Kontext vergleichender sozialwissenschaftlicher Forschung zu behaupten und

führen diese Schwierigkeiten nicht zuletzt auf die Skepsis ethnografischer Forschender gegenüber dem Vergleichen zurück. Sørensen (2010) konkretisiert die Zurückhaltung von Ethnograf*innen als eine Zurückhaltung gegenüber solchen Vergleichen, die auf die Verwendung eines *Tertium Comparationis* setzen. Denn mit der für das Design vergleichender Studien in den Sozialwissenschaften typischen Etablierung eines *Tertium Comparationis* fürchteten Ethnograf*innen ihre field sites und ihren Forschungsprozess in einer Weise festlegen zu müssen, die das ethnografische Forschen in grundsätzlicher Weise kompromittiere (ebd., S. 45).

Den Einwänden gegenüber dem feldübergreifenden Vergleichen wird nicht nur das Erkenntnispotenzial eines forschungsfeld-übergreifenden ethnografischen Vergleichens entgegengehalten, sondern auch die strategische Notwendigkeit, die Ethnografie stärker als vergleichende sozialwissenschaftliche Forschung zu positionieren (Fritzsche & Huf, 2015; Scheffer & Niewöhner, 2010). Dazu wird das ‚dichte Vergleichen‘ als Möglichkeit vorgeschlagen, das forschungsfeld-übergreifende Vergleichen in einer Weise zu praktizieren, mit der die Kontextsensibilität ethnografischer Forschung erhalten bleibt (vgl. Scheffer & Niewöhner, 2010). Dementsprechend wird in diesem Abschnitt ein kurzer Einblick in die unterschiedlichen Traditionen des Vergleichens in der kulturalanthropologischen und soziologischen Ethnografie gegeben (2.1) und das dichte Vergleichen als Möglichkeit des Herstellens von Vergleichen in der Ethnografie diskutiert (2.2), bevor die Strategien des Vergleichens in dem für diesen Beitrag ausgewählten ethnografischen Forschungsprojekt als eine Möglichkeit vorgestellt werden, den dichten Vergleich so zu gestalten, dass das Fremdverstehen und die Befremdung des eigenen Blicks miteinander ins Spiel gebracht werden (2.3).

2.1 Fremdverstehen und die Befremdung der eigenen Kultur

In ihrer kulturalanthropologischen Tradition gilt das Erkenntnisinteresse der Ethnografie dem Verstehen fremder Kulturen. Auch wenn der vergleichende Bezug zu der eigenen Kultur nicht immer explizit gemacht wird, ist er doch für das Erkenntnisinteresse des Fremdverstehens konstitutiv, insofern das ‚Eigene‘ als Erfahrungshintergrund immer mitgeführt wird. In dieser Perspektive wird die Unvertrautheit und Fremdartigkeit anderer Kulturen vorausgesetzt und damit das Verstehen zum zentralen Erkenntnispotenzial der Ethnografie (vgl. Bollig & Neumann, 2011; Kuhn & Neumann, 2015). Mit der Fokussierung auf das Problem der Fremdheit geht eine Einordnung des Fremden in eigene Wahrnehmungsmuster einher, die Matthes (1992) als ‚Nostrifizierung‘ bezeichnet. Eine Form der Nostrifizierung ist das ‚Othering‘, das in kritischer Perspektive als eine Exotisierung des Anderen erachtet werden kann. Bettina Fritzsche weist jedoch darauf hin, dass es sich bei den Gefahren einer Nostrifizierung oder eines *Othering* nicht um unerwünschte Neben-

wirkungen eines schlampig durchgeführten Fremdverstehens handelt, sondern diese dem Unternehmen des Fremdverstehens zwangsläufig und unvermeidbar innewohnen (Fritzsche, in diesem Heft). Die Frage danach, wie die Forscherin in die Wissensproduktion involviert ist, wird damit um ein Weiteres konstitutiv für ethnografisches Forschen.

Für die Erziehungswissenschaft wird das Potenzial der Auseinandersetzung mit fremden Bildungssystemen oftmals mit Rekurs auf den Gründungsvater der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Sir William Sadler, beschrieben: „The practical value of studying ... the working of foreign systems of education is that it will result in our being better fitted to study and understand our own“ (1900, zitiert nach Huf, 2013a, S. 49). Mit der Bezugnahme auf Sir William Sadler wird die Auseinandersetzung mit einem ‚fremden‘ Bildungssystem in einen unmittelbaren Zusammenhang mit einer Auseinandersetzung mit dem ‚eigenen‘ Bildungssystem gestellt. Das Erkenntnisinteresse des Fremdverstehens richtet sich dementsprechend darauf, „Praktiken und Probleme im eigenen Bildungssystem unter einem veränderten Blickwinkel neu zu sehen, Selbstverständlichkeiten zu reflektieren und zu relativieren, das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden zu erkennen“ (Huf, 2013a, S. 49; vgl. Schubert, 2005).

Im Kontrast dazu setzt eine alltagssoziologische Ethnografie auf die ‚Befremdung der eigenen Kultur‘ (Hirschauer & Amann, 1997). Anders als klassische Kulturanthropolog*innen suchen soziologisch inspirierte Ethnograf*innen nicht mehr fremde, exotische Forschungsfelder auf, sondern betrachten Felder ihrer eigenen Kultur als fremd:

Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet, als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch befremdet. Es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht. (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 25)

Mit dem Erkenntnisinteresse einer ‚Befremdung des Blickes‘ wird Fremdheit nicht mehr als Eigenschaft des Felds erachtet, sondern als eine von den ethnografischen Forscher*innen herzustellende Haltung der Distanz gegenüber dem Feld (vgl. Bollig & Neumann, 2011; Kuhn & Neumann, 2015). Während die intendierte Befremdung zumeist als eine methodische Haltung gegenüber dem Feld beschrieben wird, ist die Haltung der Distanz auch sozialtheoretisch fundiert: „... every serious educational ethnography is looking at the social order as a kind of construction, something that is made by people through communication“ (Maeder, 2018, S. 142). In dieser Perspektive wird die Befremdung der Praxis möglich, indem Ethnograf*innen sich für die Herstellung von Geordnetheit und Regelmäßigkeit des sozialen Handelns interessieren, ohne dabei die Handlungskriterien und Problematisierungen der Akteure zu übernehmen. Sørensen (2010) bezeichnet eine so praktizierte Ethnografie als ‚*inside description*‘: „Inside description is not about promoting the view of the native

humans. It is about the specific ways in which the phenomenon studied exists in the world, about the ways in which it is entangled“ (ebd., S. 44).

Mit dem von Karen Barad (2007) geprägten Begriff des ‚entanglement‘ macht Sørensen auf eine Frage aufmerksam, deren Klärung meines Erachtens noch aussteht: Wie kann der Anspruch methodisch kontrollierten Fremdverstehens und einer normativen Enthaltbarkeit gegenüber den Relevanzen der Akteur*innen im Feld so praktiziert werden, dass die Involviertheit der Ethnografin in die Prozesse des Forschens und der Wissensproduktion berücksichtigt werden und analytisch zugänglich bleiben? Sørensen beschreibt die ‚inside description‘ als „fabricated in intra-action among researcher, instruments, research object etc.“ (Sørensen, 2010, S. 44). Anknüpfend an Barad setzt Sørensen die Involviertheit der Ethnografin in die Phänomene, die sie erforscht, zentral für das Erkenntnispotenzial der Ethnografie und betont dabei die „ontological inseparability of agentially intra-acting ‘components’“ (Barad, 2007, zitiert nach Sørensen, 2010, S. 43). Insofern damit die grundsätzliche Verbundenheit der Ethnografin mit dem Forschungsprozess und der Wissensproduktion betont wird, muss das Programm der Befremdung kritisch daraufhin durchdacht werden, welche Positionierung der ethnografischen Forscherin es gegenüber den humanen und nicht humanen Akteur*innen impliziert. Die kritische Anfrage von Nicole Balzer und Johannes Bellmann (2019), ob nicht auch Ethnograf*innen, obwohl sie sich als Teilnehmer*innen am Feldgeschehen verstehen, in letzter Konsequenz eine distanzierte ‚Draufsicht‘ auf ihr Feld einnehmen – die beiden sprechen von der ‚Theaterperspektive‘ – ist für diese kritische Prüfung bedenkenswert. Sie ließe sich dahingehend weiterdenken, wie der Anspruch der Befremdung so eingelöst werden kann, dass die Verstrickungen der Ethnografin mit dem Feld, ihre eigene Normativität, ihre Affiziertheit von der Normativität des Felds, erfahrbar und thematisierbar werden.

Das dichte Vergleichen eröffnet dazu interessante Möglichkeiten, insofern es als eine Forschungspraxis der Herstellung von Vergleichbarkeit konzipiert ist, für die die Involviertheit der Ethnografin konstitutiv ist.

2.2 Dichtes Vergleichen und *multi-sited comparison*

In Anlehnung an die Maxime von Clifford Geertz, dass Ethnografie als ‚dichte Beschreibung‘ praktiziert werden solle, wird das ‚dichte Vergleichen‘ als eine Möglichkeit der Herstellung von Vergleichbarkeit im Kontext ethnografischer Forschung erachtet (Niewöhner & Scheffer, 2010). Um die für ethnografische Forschung maßgebliche Kontextsensibilität nicht durch das Vergleichen preiszugeben, wird das dichte Vergleichen nicht als a priori Festlegung eines Vergleichsmaßstabs praktiziert, sondern vielmehr als eine kontextsensible Entwicklung von vergleichbaren Phänomenen. Sørensen (2010) beschreibt dies als die Herstellung eines ‚third

element‘, das jedoch nicht – wie dies für das klassische *Tertium Comparationis* zutrifft – als eine dem Feld inhärente Vergleichbarkeit angenommen, sondern in Auseinandersetzung mit den field sites im Forschungsprozess hergestellt wird:

Each field site is pointed out prior to the study, but the questions of precisely how they are delineated, by what practices they are constituted and how field sites are separated or connected are left to empirical scrutiny. (2010, S. 53)

Mit dem Begriff der ‚field sites‘ wird deutlich, dass Sørensen die Methodologie des dichten Vergleichens in Auseinandersetzung mit der ‚multi-sited ethnography‘ (Marcus, 1998) entwickelt, aber dabei die Frage akzentuiert, wie im Forschungsprozess ein *Tertium Comparationis* hergestellt werden kann. Während die multi-sited ethnography das Vergleichen dazu nutzt, die Besonderheiten der unterschiedlichen field sites zu verstehen, konzipiert Sørensen eine ‚multi-sited comparison‘, mit der es möglich werde, Phänomene zu identifizieren, die über die einzelnen field sites hinaus handlungsrelevant seien (S. 55 ff.). Das Potenzial einer multi-sited comparison sieht Sørensen darin, binäre Verständnisse von sozialwissenschaftlicher Forschung und insbesondere die Entgegensetzung der Position einer Forscherin als entweder ‚inside‘ oder ‚outside‘ zugunsten einer größeren Beweglichkeit der Forscherin zu relativieren. Dazu versteht Sørensen Forschung als eine Bewegung im Raum, die in der klassischen vergleichenden Forschung und der Ethnografie binär als Insider- oder *Outsider*-Perspektive konzipiert wird. Während in der sozialwissenschaftlich vergleichenden Forschung ein *Tertium Comparationis* ohne jegliche Anwesenheit der Forscherin im Feld festgelegt werden kann und damit a-priori eine Gleichheit der Felder angenommen wird (ebd., S. 48), ist die Bewegung von Ethnograf*innen klassischerweise eine Bewegung von der Heimat in die Fremde, die als solche nicht nur eine räumliche, sondern auch eine konzeptuelle Beweglichkeit verlangt, wie auch eine zeitliche ausgedehnte Präsenz im Feld.

In einer multi-sited ethnography entsteht eine Bewegung zwischen den Feldern, mit der auch die Positionierung der Ethnografin dem Feld gegenüber fluider wird: „We have no clear separation between ‘home’ and ‘away’, but spatio-temporal overlapping and varying involvement in field sites“ (ebd. S. 54). Während die für ethnografisches Forschen zentrale ‚*inside description*‘ möglich bleibt, finden Distanzierungen zu den jeweiligen field sites statt, die, insofern sie mit der körperlichen Anwesenheit in anderen field sites einhergehen, eine binäre Unterscheidung zwischen innen und außen obsolet werden lassen (ebd., S. 51). So gedacht, wird Vergleichbarkeit durch die Beweglichkeit der Ethnografin möglich, die die field sites in einen Zusammenhang bringt, der nicht zuletzt von ihr verkörpert wird. Mit dem Verweis auf Barad denkt Sørensen diesen Zusammenhang als eine „ontological inseparability of agentially intra-acting ‘components’“ (Barad, 2007, zitiert nach Sørensen, 2010, S. 43). Damit denkt sie an, dass im Forschungsprozess nicht nur Vergleichbarkeit

hergestellt wird, sondern auch die field sites und auch die Forscherin selbst hervorgebracht und in ihrer grundsätzlichen Bezogenheit aufeinander sichtbar werden (Sørensen, 2010, S. 43).

2.3 Die Herstellung von Vergleichbarkeit zwischen field sites im deutschen und englischen Bildungssystem

Die Wahl der Forschungsfelder für das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt zur Akteurschaft von Kindern am Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Schule erfolgte im Hinblick darauf, dass sie als typisch für die zwei unterschiedlichen Traditionen der Kindertagesbetreuung erachtet werden konnten und sich dementsprechend auch bezüglich der Institutionalisierung des Übergangs in die Schule unterschieden. Das deutsche und das englische Bildungssystem wiesen die gewünschten Unterschiede in ausgeprägter Weise auf. Im Länderbericht der OECD für das deutsche Bildungssystem wird Pamela Oberhuemer mit folgender Aussage zitiert:

Die vorherrschende Erziehungsphilosophie [der Kindergärten] war niemals eine der expliziten Schulvorbereitung oder der Fokussierung auf kognitive Förderung. Vielmehr stand dahinter schon immer ein breiteres Verständnis, eines mit einer starken Orientierung am sozialen Lernen. (Oberhuemer, 2004, zitiert nach OECD, 2004, S. 24)

Weiterhin plausibilisiert die OECD die Annahme, dass die sozialpädagogische Tradition der Kindertagesbetreuung bis in die ersten Schuljahre der Grundschule hineinwirke, damit, dass die Kindertagesbetreuung traditionell die Aufgabe der Schulvorbereitung zurückweise (OECD, 2006, S. 59). Für das deutsche Bildungssystem lässt sich argumentieren, dass mit der Reform des Anfangsunterrichts durch die Einrichtung flexibler Schuleingangsphasen eine Anpassung der Grundschule an die Pädagogik des Kindergartens stattgefunden hat (vgl. Götz, 2004; Huf & Breidenstein, 2013). Insofern wurden als field sites im deutschen Bildungssystem zunächst eine Grundschule ausgewählt, die ihren Anfangsunterricht in den ersten beiden Schuljahren jahrgangsgemischt realisierte. Im Anschluss daran konnte eine Kindertagesstätte für die Teilnahme an dem Projekt gewonnen werden, die in unmittelbarer Nachbarschaft lag und mit der Grundschule kooperierte. Beide Orte der Feldforschung lagen in einer Großstadt in Westdeutschland. Da die Klassen der Grundschulen Tiernamen trugen, wird die jahrgangsgemischte Gruppe von Erst- und Zweitklässlern im Folgenden ‚Löwenklasse‘ genannt.

Im Kontrast dazu steht die ‚Early Childhood Education and Care‘ (ECEC) im englischen Bildungssystem in einer Tradition der Schulvorbereitung (vgl. James, 2012). Institutionalisiert ist diese nicht nur dadurch, dass ‚nursery classes‘, die von vierjährigen Kindern besucht werden, oftmals an der Grundschule verortet sind, sondern insbesondere dadurch, dass in England die Schulpflicht bereits mit fünf Jahren

beginnt und damit für alle Kinder der Besuch einer ‚reception class‘ obligatorisch ist, bevor sie mit sechs Jahren in die erste Klasse kommen. Die Logik der Gewinnung eines Felds für die Feldforschung im englischen Bildungssystem war insofern eine andere, als die ‚reception class‘, die das letzte Jahre der ‚early years foundation stage‘ ist, und ‚year one‘ als erstes Schuljahr in einer ‚primary school‘ verortet waren. Die Feldforschung fand in einer englischen Großstadt statt. Da die Klassen Farbnamen trugen, wird die Klassen im Folgenden als ‚purple class‘ bezeichnet.

Mit der Verortung der Feldforschung in einem Kindergarten, einer jahrgangsgemischten Gruppe einer flexiblen Schuleingangsphase, einer ‚reception class‘ und der ersten Klasse ‚year one‘ galt es vier field sites zueinander in Beziehung zu setzen. Eine zentrale Verbindung erhielten jeweils zwei der Felder dadurch, dass die Feldforschung so konzipiert war, dass sie als Begleitung einer Gruppe von Kindern während ihres letzten Jahres in der Kindertagesbetreuung und während ihres ersten Schuljahres durchgeführt wurde. Die Bewegung der Ethnografin zwischen den Feldern wurde somit zum einen nach dem Prinzip gestaltet, in jedem der beiden Bildungssysteme einer Gruppe von Kindern am Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule zu folgen.

Für die Herstellung von Vergleichbarkeit war zum zweiten maßgeblich, die Felder im englischen und im deutschen Bildungssystem wechselseitig zueinander in Beziehung setzen zu können. Dazu wurde die Feldforschung als ein ‚shuttle process‘ realisiert. Für das Entstehen eines ‚shuttle process‘ maßgeblich war eine zeitliche Parallelisierung der Feldaufenthalte. Diese wurde dadurch realisiert, dass die Feldforschung in jedem der beiden field sites einmal monatlich über drei bis fünf Tage hinweg stattfand. Dadurch entstand eine über zwei Jahre stattfindende Bewegung der Ethnografin zwischen den field sites im deutschen und englischen Bildungssystem, die mit der analytischen Auseinandersetzung mit ihren Beobachtungen mit der Methode der Grounded Theory eng verbunden war (vgl. Charmaz, 2014). Die dabei in körperlicher, räumlicher, konzeptueller und analytischer Perspektive entstehende Beweglichkeit machte es möglich, dass die Ethnografin sich selbst und ihre Felder in einen Prozess eines kontinuierlichen wechselseitigen Miteinander-Verwickelt-Werdens involvierte. Die Beziehung, die dabei zwischen den Feldern entstand, war durch die sich kontinuierlich verändernde Perspektive der Ethnografin und ihr Begehren der Herstellung von Vergleichbarkeit geprägt.

Sørensen beschreibt den Forschungsprozess einer multi-sited ethnography wie folgt:

We are dealing with a number of field sites between which the researcher moves conceptually and probably also geographically. The movement between ‚home‘ and ‚away‘ is replaced by a constant conceptual movement between sites that, in different constellations, may be more or less ‚home‘, more or less ‚away‘. (2010, S. 57)

Ich möchte im Folgenden exemplarisch zeigen, wie die Bewegung der Ethnografin zwischen den Feldern zu einer grundsätzlichen Relativierung von Vertrautheit und Fremdheit führte, die sich zu einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Kindorientierung verdichtete. Dazu fokussiere ich auf den Vergleich der beiden field sites des Anfangsunterrichts.

3. Akteurschaft von Schulanfänger*innen in ethnografisch vergleichender Perspektive

Die Kindheitsforschung zeichnet sich durch kritische Distanzierungen von Vorstellungen von Kindern als passive Rezipient*innen gesellschaftlicher Ordnungen aus. Der für diese Distanzierung zentrale Begriff der Akteurschaft setzt der Fokussierung auf die Anpassungsleistungen von Kindern deren Möglichkeit entgegen, soziale Ordnungen mitzugestalten und zu verändern: „A central pivot has been the idea that children have social agency – namely that they have the capabilities and capacities to make and reproduce society“ (Oswell, 2020, S. 46). In dieser Entgegensetzung wird der Begriff der ‚agency‘ oftmals zu einer Advokation der Handlungsmöglichkeiten von Kindern, die damit potenziell essenzialisiert werden (vgl. Bühler-Niederberger, 2011; Spyrou, 2018). Oswell (2020) spricht im Zusammenhang mit dieser Kritik von einem heroischen, individuellen Modell kindlicher Akteurschaft (ebd., S. 49). Im aktuellen Diskurs werden dagegen Relationalität und Interdependenz als maßgeblich für das Verständnis von Akteurschaft gesetzt, die Spyrou in die für die Kindheitsforschung zentrale Frage übersetzt: „What capacities emerge out of children’s relational encounters with other entities?“ (Spyrou, 2018, S. 203).

Wenn Gunilla Dahlberg (2009) davon spricht, dass in der sozialpädagogischen Tradition der Kindertagesbetreuung Spielräume für die Akteurschaft und Sozialität von Kindern eröffnet würden, schließt sie an ein relationales, interdependentes Verständnis von Akteurschaft an, pädagogisiert dieses aber, indem sie die Hervorbringung von Akteurschaft an eine pädagogische Haltung dem Kind gegenüber rückbindet. Damit favorisiert sie in letzter Konsequenz ein Verständnis von kindlichem Handeln, das die Angewiesenheit der Kinder auf eine ihren Bedürfnissen entsprechende Pädagogik betont. In Abgrenzung von einem essenzialisierenden oder auch pädagogisierenden Verständnis von Akteurschaft war für das dichte Vergleichen in dem hier vorgestellten Projekt zunächst ein analytisches Verständnis von Akteurschaft maßgeblich, das auf die Dichotomie von aktiv und passiv verzichtete, sondern darauf zielte zu verstehen, wie Kinder sich mit den schulischen Ordnungen auseinandersetzen und diese mitgestalten (vgl. Huf, 2013b, 2015).

Die folgenden Szenen sind so ausgewählt, dass sie einen exemplarischen Einblick in das dichte Vergleichen geben und einen Eindruck davon vermitteln, wie im

Prozess des dichten Vergleichens die für die Wahl der Felder konstitutive Dichotomie zwischen Kindorientierung und Verschulung fragwürdig wurde und dadurch neue Zusammenhänge zwischen den beiden field sites in den Blick kamen, die die Kontextsensibilität der Ethnografin herausforderten und intensivierten.

3.1 Binäre Perspektiven auf Akteurschaft: Konformität versus Selbständigkeit

Der folgende Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll beschreibt den ersten Schultag des ersten Schuljahres der Kindergruppe, die ich bereits während ihres letzten Vorschuljahres in der ‚reception class‘ begleitet habe. Während ‚year one‘ das erste Schuljahr ist, mit dem das ‚national curriculum‘ als offizielles Schulcurriculum beginnt, haben sie bereits ein Jahr lang eine ‚reception class‘ besucht, die zwar curricular noch zu den ‚early years‘, also dem Vorschulbereich gehört, deren Besuch aber für alle Kinder ab dem Alter von fünf Jahren verpflichtend ist.

Heute ist der erste Schultag des neuen Schuljahres und der erste Tag für die Kinder in Year One. Als ich kurz vor den Erstklässlerinnen in das neue Klassenzimmer komme, ist Jill, die Lehrerin, gerade dabei, Namensschilder auf den Teppichboden zu kleben. Sie erklärt mir, dass sie damit den Kindern in den ersten Tagen erleichtern möchte, den ihnen zugedachten Carpet Space zu finden. Als alle Namensschilder geklebt sind, ist eine klare Struktur zu erkennen. Die Kinder sitzen in fünf Reihen hintereinander, und in jeder Reihe sitzen sechs Kinder. Kurz darauf öffnet Jill die Tür zum Schulhof und die Kinder betreten ihr neues Klassenzimmer. „Go and find your carpet spaces!“, fordert Jill sie auf. Während die Kinder ihre Namen suchen und ihre Plätze einnehmen, setzt Jill sich auf einen Sessel, der frontal vor der Kindergruppe steht. Ihre Schüler*innen schauen ihr erwartungsvoll entgegen. „Put your hands up, if you know, what my name is“.

Als Jill ihre neuen Schüler*innen mit der Aufforderung begrüßt, „Go and find your carpet spaces“ wird offensichtlich, dass der Eintritt in die erste Klasse nicht als Zäsur gerahmt wird, die besonderer Einführungsrituale bedarf. Vielmehr rekurriert die Lehrerin auf eine den Schüler*innen aus der ‚reception class‘ als ‚carpet time‘ bekannte Sitzordnung, die im ersten Schuljahr ihre selbstverständliche Fortsetzung findet, und unterstützt sie lediglich darin, den ihnen zugedachten Sitzplatz zu finden. Die Akteurschaft der Kinder wird dabei als Einnehmen einer strikt vorgegebenen Sitzordnung wahrnehmbar.

Die ‚carpet time‘ ist eine Sitzordnung, die mehrmals täglich hergestellt wird und ein wichtiges Element der Einübung in die Konzentration der Kindergruppe auf die Instruktion der Lehrerin ist. Für das Sitzen auf dem Teppich gibt es eine vorgegebene Körperhaltung: Legs crossed, hands on your knees. Eng gereiht hinter und nebeneinander sitzend, erfahren die Kinder eine ausgeprägte körperliche Nähe zueinander. Gleichzeitig entsteht eine große Nähe zur Lehrerin, der sie frontal gegenüber sitzen, und die ihre Schüler*innen damit fest im Blick hat (vgl. Huf & Breidenstein, 2013).

Zu Beginn meiner Feldforschung in der ‚reception class‘ erzeugte die ‚carpet time‘ große Irritationen. Spontane Zuschreibungen wie körperliche Disziplinierung, Kontrolle und Konformität, lehrerzentrierte Instruktion machten mir deutlich, wie sehr ich die ‚carpet time‘ vor dem Hintergrund einer für mich maßgeblichen Orientierung am individuellen Kind und seinen persönlichen Lernentwicklungsbedürfnissen wahrnahm und wenig begriffliches Repertoire hatte, um die Praxis der ‚carpet time‘ jenseits meiner Einschätzung zu beschreiben, dass sie gegen die Maxime eines kindgemäßen Anfangsunterrichts verstieß.

Die Ordnungen des Anfangsunterrichts in der jahrgangsgemischten Löwenklasse hingegen schienen vertraut: Insbesondere während der Wochenplan- und Freiarbeit nahm die Ethnografin die Schüler*innen als aktive Partizipanten wahr, die an Entscheidungen über ihr Lernen beteiligt sind. Die Möglichkeit der Schüler*innen, Entscheidungen zu treffen und die Zurückhaltung der Lehrerin während dieser Phasen nahm ich als Pädagogik und Didaktik eines Anfangsunterrichts wahr, der die Individualität und Autonomie der Schüler*innen kultiviert und ihre Heterogenität zulässt (vgl. Huf, 2015).

3.2 Konturierungen: Akteurschaft als Suchbewegung

Betrachtet durch die analytische Linse meiner Beobachtungen der ‚carpet time‘ kam in den Blick, dass die Sitzordnung in der Löwenklasse mit den Gruppentischen und dem morgendlich stattfindenden Sitzkreis nicht auf die Lehrerin, sondern auf den Austausch der Kinder untereinander gerichtet war. Im Vergleich zu der Instruktion der gesamten Kindergruppe in der ‚purple class‘, war eine Vielzahl der Interaktionen in der Löwenklasse dyadische Begegnungen zwischen der Lehrerin und einem Kind, die eine körperliche Zuwendung der Lehrerin zum individuellen Kind zur Darstellung brachten. Während die Schüler*innen einen festen Sitzplatz hatten, konnten sie während der Frei- und Wochenplanarbeit auch alternative Plätze wählen, und diese mussten nicht unbedingt Stuhl und Tisch sein. In der Interaktion mit einzelnen Schüler*innen musste die Lehrerin sich ihren Platz suchen, den sie oftmals in einer nicht sitzenden Position fand. Aber auch die Schüler*innen suchten ihre Lehrerin spontan auf, wenn sie Hilfe benötigten. Zuweilen nahm die Lehrerin den Platz an ihrem Pult ein. Wenn dies gegen Ende der Arbeitszeit war, bildete sich oft eine Schlange von Schüler*innen, die darauf warteten, ihrer Lehrerin ihre Arbeit zu zeigen.

Die zunächst in räumlicher Hinsicht von mir wahrgenommenen Suchbewegungen in der Löwenklasse ließen sich auch bezüglich der Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Wochenplans beobachten. Eine der häufigsten Fragen in meinen Beobachtungsprotokollen der Löwenklasse ist eine Variation der Frage: „Weißt du, wie das geht?“, „Was soll ich hier machen?“ Ich verdeutliche dies anhand eines Protokollauszugs:

Bei einem Blick auf die zu erarbeitenden Aufgaben stöhnt Leonie: „Das ist doof, das Teil. Ich kapiert die Aufgabe nicht.“ Anja wendet sich Leonie zu, liest die Aufgabenstellung „Welche Zahlen passen?“ Sie lässt Leonie wissen: „Weiß ich auch nicht“. „Keiner weiß das“ klagt Leonie. Kurz darauf steht sie auf und geht zu ihrer Lehrerin, die gerade an einem anderen Gruppentisch steht. Nachdem Leonie kurz wartet, wendet ihre Lehrerin sich ihr zu.

Der Austausch zwischen Leonie und Anja veranschaulicht, wie eng räumliche und inhaltliche Suchbewegungen in der Löwenklasse zusammenhängen. Im Laufe meiner Feldforschung wurde mir deutlich, dass die Suchbewegungen der von der Lehrerin vorgegebenen Regel folgen, zunächst sich selbst, dann ein anderes Kind und erst danach die Lehrerin zu fragen. Die Existenz einer solchen Regel verweist darauf, dass das Fragen nach Hilfe häufig praktiziert wird bzw. seine Notwendigkeit antizipiert wird. Dass die Fragen oftmals darauf zielten, die Aufgabenstellung zu verstehen, gab mir neue Anhaltspunkte für die Beobachtung der Interaktionen der Schüler*innen und der Lehrerin der ‚purple class‘.

3.3 Kollaborative Veränderungen der Aufgabenstellung der Lehrerin

Im bildungs- und fachwissenschaftlichen Diskurs wird die ‚carpet time‘ als ‚whole class teaching‘ bezeichnet; sie ist als Instruktion der gesamten Gruppe durch die Lehrerin organisiert und beinhaltet eine ausdrückliche Präskription dessen, was die Kinder in der anschließenden Arbeitsphase tun sollen. Nachdem die Lehrerin das Aufgabenformat für die gesamte Gruppe erklärt hat, arbeiten die Schüler*innen an niveaudifferenzierten Aufgaben, die auf ihren Gruppentischen vorbereitet liegen. Der Logik der Herstellung möglichst leistungshomogener Gruppen entsprechend, sind für die Schüler*innen an einem Gruppentisch die Aufgaben die gleichen. Die Lehrerin verbringt die Zeit der Gruppenarbeit grundsätzlich an einem der Gruppentische. Die Regel lautet dementsprechend, dass ihre Hilfe von Schüler*innen an anderen Gruppentisch nur im Fall eines ernsthaften Problems in Anspruch genommen werden solle: „If there is a real problem, put your hands up“.

Ich bin an ungefähr 80 Schultagen als teilnehmende Beobachterin in der ‚reception class‘ und ‚year one‘ der Grundschule einer englischen Großstadt gewesen. An den verschiedenen Gruppentischen, an denen ich gesessen habe, hat keines der Kinder von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, die Hilfe seiner Lehrerin in Anspruch zu nehmen. Außerdem habe ich keine einzige Interaktion zwischen den Kindern beobachtet, die der Klärung der Frage galt, was zu tun sei. Im Laufe meiner Feldforschungen jedoch habe ich zunehmend viele Variationen einer Praxis entdeckt, die ich mit Hilfe der Grounded Theory als kollaborative Veränderung der Aufgabenstellung der Lehrerin kategorisiert habe. Die folgende Szene gibt einen exemplarischen Einblick in diese Praxis.

Als Sabya, Wayez, Sarina, Riaj und Fahim sich an ihren Gruppentisch setzen, liegt auf jedem Platz ein aufgeschlagenes Buch, das aus vierzehn Doppelseiten besteht – links steht der Text, rechts ist ein dazugehöriges Bild. Für jede/n ist eine andere Seite aufgeschlagen. Unter der aufgeschlagenen Seite liegen Wortkarten. Die Wortkarten lassen sich zu einem der Sätze zusammenfügen. Die zuvor von der Lehrerin erläuterte Aufgabe lautet, den entsprechenden Satz im Buch zu finden, die Wortkarten in die richtige Reihenfolge zu bringen und den Satz auf eine abwischbare Tafel zu schreiben. Nachdem die fünf Schüler*innen Platz genommen haben, setze ich mich neben Wayez. „It’s time to start working on your activity“ fordert die Lehrerin die gesamte Gruppe auf. Fahim wendet sich Wayez zu: „You need to make the sentence“. „We need to unjumble the sentence“, bestätigt Wayez. Er schlägt die erste Seite des Buches auf, nimmt die Wortkarte ‚went‘, und findet das Wort in dem Satz. Für die nächste Wortkarte ‚face‘ jedoch findet er keine Entsprechung. Er wirft einen Blick auf die Karten, die vor Wayez liegen, dann schaut er sich die Wortkarten von Kulsuma an, die neben ihm sitzt, bevor er kurz darauf in die Gruppe ruft: „Let’s make a sentence with all of these“. Riad schiebt seine Wortkarten zu Wayez und ruft den anderen vier zu: „Put that all together“.

Das Beobachtungsprotokoll beschreibt, wie Wayez die Rolle des Vorlesers übernimmt und die anderen vier Schüler*innen sich darin engagieren, das vorgelesene Wort zu finden und an den entstehenden Satz anzulegen. Dieser Prozess gerät in dem Moment ins Stocken, als sie das Wort ‚school‘ nicht finden können.

„We need ‚school‘“, fordert Fahim die anderen auf. Doch keiner findet die entsprechende Wortkarte. Schließlich legt Fahim das Wort ‚face‘ an. „That’s ‚face‘“, wendet Sabya ein und nimmt die Karte vom Satzende weg. Fahim findet das gleiche Wort noch einmal und legt es wieder an das Satzende an. „Lizzie and dad went to the face“ liest Riad kopfschüttelnd vor. Fahim und Wayez nehmen daraufhin eine der auf dem Tisch ausliegenden Tafeln, schreiben darauf das Wort ‚school‘ und legen statt einer Wortkarte die Tafel an.

Ich habe diese Szene im Hinblick darauf ausgewählt, dass sie die Praktik der Schüler*innen der ‚purple class‘ beschreibt, Aufgaben, die von der Lehrerin klar vorgegeschrieben und als Einzelarbeit konzipiert sind, kollaborativ zu erarbeiten und zu verändern. Den Austausch von Wayez und Fahim zu Beginn der Szene verstehe ich als eine Vergewisserung, was zu tun ist, die die Interpretation, die Kinder hätten die Aufgabenstellung vielleicht nicht verstanden, nicht plausibel erscheinen lässt. Das Wort ‚unjumble‘ habe ich in keinem Lexikon gefunden, aber ‚to jumble‘ heißt durcheinanderwerfen. Insofern der Satz in ungeordneten Wortkarten vor den Schüler*innen liegt, macht die Wortkreation ‚unjumble‘ deutlich, was hier zu tun ist: Die Unordnung in eine Ordnung zurückzuführen. Das Problem, auf das die Kinder dabei häufig gestoßen sind, habe ich als das Fehlen einer Strategie des Suchens verstanden, das dadurch erschwert wurde, dass eine Vielzahl an Worten in mehreren Sätzen vorkam, die fünf Schüler*innen jedoch lediglich für fünf der insgesamt vierzehn Sätze Wortkarten hatten und dementsprechend zunächst den Satz finden mussten, den ihre Wortkarten abbildeten. Wayez wählt die Systematik, beim ersten Satz anzufangen.

Als er aber bemerkt, dass seine Wortkarten für den ersten Satz nicht passen, macht er einen Vorschlag, mit dem er das Problem des mühsamen Abgleichens nicht nur für sich, sondern für die gesamte Tischgruppe löst. Mit dem Zusammenlegen der Wortkarten, aus denen dann ein gemeinsam gelegter Satz entsteht, wird die Erfolgswahrscheinlichkeit des Findens der benötigten Wortkarten wesentlich höher. Indem Wayez die Rolle des Vorlesers übernimmt, die übrigen vier Kinder die jeweils vorgelesene Wortkarte suchen und legen, entwickeln sie ein arbeitsteiliges Vorgehen, wie auch eine kreative Problemlösung für die Schwierigkeit, dass keiner von ihnen die Wortkarten des ersten Satzes vor sich liegen hatte.

Die kreative Kollaboration impliziert ein Abweichen von der Aufgabenstellung der Lehrerin. In anderen Szenen haben die Schüler*innen diese Abweichung untereinander als ‚not allowed‘ kommuniziert, aber trotzdem durchgeführt. In einigen wenigen Szenen habe ich die Abweichung als peerkulturelle Opposition interpretiert, die meisten meiner Protokolle aber beschreiben Anpassungen der Aufgabenstellung der Lehrerin, die diese nicht grundsätzlich in Frage stellen, sondern dahingehend verändern, dass sie leichter, effektiver, spielerischer, interessanter bearbeitbar werden. In diese Veränderungen waren grundsätzlich mehrere Kinder, meistens sogar die gesamte Tischgruppe involviert, weswegen ich sie als kollaborative Anpassung der Aufgaben an Ideen der Kinder interpretiert habe (Huf, 2013a).

Die Praxis der kollaborativen Veränderung der Aufgabenstellung war untrennbar mit dem Umgang der Lehrerin mit den von ihr durchaus wahrgenommenen Abweichungen verbunden. Von ihrer eigenen Regel, dass sie sich auf die Arbeit mit den Schüler*innen einer Tischgruppe konzentriert, ist Jill – zumindest im Kontext meiner ethnografischen Beobachtungen – nicht abgewichen. Als sie gegen Ende der oben beschriebenen Arbeitszeit die über die Tische hinweg mit Tafeln ergänzten Wortkarten sieht, sieht sie mich an und bemerkt: „God bless them“. Im Laufe meines Forschungsprojekts habe ich die Praxis der Lehrerin, die Abweichungen ihrer Schüler*innen zuzulassen und weder zu kontrollieren noch zu kritisieren, als „non intervention“ kategorisiert (vgl. Huf, 2015). Für die Schüler*innen aber wird die Nichteinmischung ihrer Lehrerin mit einer so großen Zuverlässigkeit erfahrbar, dass sie die Möglichkeit einer kollaborativen Veränderung der Aufgabenstellung zunehmend weniger situativ abwägen, sondern vielmehr zunehmend routiniert praktizieren. Für das dichte Vergleichen wurde dementsprechend die Frage nach dem Verhältnis von Akteurschaft der Schüler*innen und der Praktiken der Kontrolle durch die Lehrerin zunehmend zentral (vgl. Huf, 2015).

3.4 Akteurschaft und Kontrolle

Die folgende Szene beschreibt eine Beobachtung in der Löwenklasse, die gegen Ende der zweijährigen Feldforschung an einem Freitag stattfand, für den der An-

spruch zentral war, den Wochenplan fertig zu stellen. Die beiden Mädchen sitzen an einem Einzeltisch und arbeiten koexistent in ihrem Mathematikbuch. Die Ethnografin sitzt unmittelbar neben einem der beiden Mädchen.

„Fertig“, verkündet Ronja, steht auf und geht mit ihrem Mathematikbuch zu ihrer Lehrerin. Während Ronja unterwegs ist, lehnt Julia sich in meine Richtung, flüstert mir zu, „Weißt du, warum ich immer alles so ordentlich mache“, und gibt mir auch gleich die Antwort: „Weil ich dann immer einen Löwenstempel bekomme“. Ronja kommt zurück, gefolgt von ihrer Lehrerin. Frau D. schaut kurz in Ronjas Buch und sagt ihr, sie solle am Wochenplan weiterarbeiten. „Frau D.“, sucht Julia die Aufmerksamkeit ihrer Lehrerin, „weißt du, warum ich das so ordentlich mache?“. Ihre Lehrerin reagiert nicht. Julia fragt noch einmal: „Frau D. weißt du, warum ich das so ordentlich mache? Damit ich den Löwenstempel bekomme“. Frau D. lächelt, wirft einen kurzen Blick auf Julias Mathematikbuch und lässt sie wissen: „Wenn du so weiter machst, bekommst du einen Löwenstempel“.

Die Regulierung des Lernens erfolgt in der Löwenklasse deutlich different zu der der ‚purple class‘. Denn während die Schüler*innen der ‚purple class‘ für nahezu jede zu erarbeitende Aufgabe eine Instruktion durch die Lehrerin erhalten, die außerdem vorgibt, wann die Schüler*innen mit der Arbeit beginnen sollten – start your activity now – und wann die Zeit für die Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe endet, gibt es für die Wochenplanarbeit ein generalisiertes Regelwerk, für das charakteristisch ist, dass es die Organisation des Lernens den Schüler*innen überantwortet und die dazu bekannten Regeln – die Erarbeitung innerhalb einer Woche, die an bestimmten Wochentagen für die Wochenplanarbeit zur Verfügung stehende Zeit – als bekannt vorausgesetzt, zumindest nicht immer wieder einführend wiederholt werden. Im Gegensatz zu der Erwartungshaltung an die Schüler*innen der ‚purple class‘, dass alle von ihnen die Aufgaben innerhalb der von der Lehrerin vorgegebenen Zeit erarbeiten sollen, ist für die Wochenplanarbeit die Individualisierung der Lernzeit maßgeblich. Gleichzeitig ist dem Wochenplan die Erwartung inhärent, dass die Aufgaben bis zum Ende der Woche erarbeitet sind.

Die ethnografische Beobachtung ließe sich auf einen ersten Blick so verstehen, dass die Lehrerin von den beiden Mädchen als Beraterin hinzugezogen wird und die Mädchen als solche in der Selbstorganisation ihrer Lernprozesse unterstützt. Im Vergleich zur Organisation der Lernprozesse in der ‚purple class‘ jedoch fällt jedoch die Selbstverständlichkeit auf, mit der die beiden Mädchen die Lehrerin als Kontrollinstanz adressieren. Das setzt voraus, dass die Lehrerin im Prinzip verfügbar ist. Trotzdem muss ihre Aufmerksamkeit hergestellt werden. Ronja läuft zu ihr, und Julia muss mühsam die Aufmerksamkeit der Lehrerin herstellen. Julias Interaktion mit ihrer Lehrerin lässt sich so deuten, dass für Julia entscheidende Fragen ihrer Wochenplanarbeit nicht geklärt sind, insbesondere die Frage nach der Anerkennung ihrer Lehrerin für die geleistete Arbeit. Um genauer zu sein: Julia nimmt für sich eine Klärung der Frage vor, indem sie auf Ordentlichkeit setzt und diese mit der Praxis

des wiederholten Ausradierens der geschriebenen Buchstaben und Zahlen umsetzt. Aber die Bestätigung ihrer Bemühungen wird an eine Bedingung geknüpft, die vage bleibt und in dieser Vagheit wenig Orientierungssicherheit für Julia bedeutet.

4. Diskussion

Mit Sørensen habe ich in Abschnitt 2.2 diskutiert, dass eine ‚multi-sited comparison‘ Phänomene identifizieren kann, die über die unterschiedlichen field sites hinaus relevant sind. Sørensen definiert ein Phänomen mit Barad:

I take the view that phenomena are comparable not due to intrinsically comparable characteristics, but because comparability is established through interaction with the research object. This understanding follows Karen Barad’s (2007) definition of a phenomenon as ‘the ontological inseparability of agentially intra-acting ‘components’’. (p. 308 f.) Barad especially refers to two kinds of components: those that are being investigated and those that are involved in doing the investigating, including the researcher. Thereby, not only comparability, but the research object – or phenomenon – itself comes into being in the way it exists in the research project by and through the research process itself. (Sørensen, 2010, S. 43)

Für die Feldwahl der hier vorgestellten vergleichenden Ethnografie ist die Dichotomie zwischen Kindorientierung und Verschulung ausschlaggebend gewesen. Die Dichotomisierung resultierte nicht zuletzt daraus, dass die jeweilige pädagogische Orientierung – der Anpassung der Schule an die Bedürfnisse des Kindes versus die Anpassung des Kindes an die Bedürfnisse der Schule – als förderlich bzw. hinderlich für die Akteurschaft von Schulanfänger*innen gedacht wird. Um mit Barad zu sprechen: zu Beginn des Forschungsprozesses waren Praktiken der Grenzziehung maßgeblich – Barad spricht von ‚boundary making practices‘ – die zu einer grundsätzlichen Unterscheidung der Möglichkeiten von Akteurschaft von Schulanfänger*innen führten. Im Prozess des dichten Vergleichens jedoch ergaben sich Perspektiven, mit denen sich die Annahme der Relationalität von Akteurschaft präzisieren lässt.

Im Vergleich zwischen den beiden Feldern scheinen die Ordnungen des Anfangsunterrichts der Löwenklasse zunächst offener und flexibler im Hinblick auf Körperlichkeit, Sozialität und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder bezüglich ihres Lernens. Eine Analyse der Interaktionen der Schulanfänger*innen und ihrer LehrerIn in der Löwenklasse macht dann aber darauf aufmerksam, dass die Orientierung am Kind Schulanfänger*innen komplexe Orientierungsleistungen abverlangt, die mit dem ausgeprägten Bemühen um Selbstoptimierung einhergehen können. Diese Bemühungen sind eng verbunden mit der Frage nach der Anerkennbarkeit der eigenen Selbstoptimierungsversuche. Für die von mir begleiteten Schulanfänger*innen der Schuleingangsklasse einer Grundschule im deutschen Bildungssystem materialisierte sich die ‚Kindorientierung‘ als Orientierung der Kinder an einem Ideal des selbständigen Schulkindes, für dessen Konkretisierung sie jedoch wenige explizite

Anhaltspunkte erhielten. Die Antwort auf die von Spyrou (2018, S. 203) aufgeworfene Frage „what capacities emerge out of children’s relational encounters with other entities?“ kann damit für die Schüler*innen der Löwenklasse als das Einlassen auf komplexe Suchbewegungen in räumlicher, körperlicher, inhaltlicher, sozialer Hinsicht beschrieben werden, mit denen die Frage, wie es gelingt, ein gutes Schulkind zu sein, für manche der Schulanfänger*innen auf Dauer gestellt wurde.

Im Vergleich dazu werden die Schulanfänger*innen der Schulanfangsklasse im englischen Bildungssystem mit expliziten Erwartungen konfrontiert, die ihnen eine ausgeprägte Anpassung an die schulischen Ordnungen in räumlicher, körperlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht abverlangen. Die Erwartungen werden aber nicht für das individuelle Kind, sondern für die gesamte Kindergruppe geltend gemacht. Diese Gruppenförmigkeit entlastet nicht nur das individuelle Kind von der in dyadischen Interaktionen entstehenden Verpflichtung auf die Interaktion mit seiner Lehrerin, sondern lässt auch zwischen den Kindern Verbindungen entstehen, auf deren Basis Routinen der kollaborativen Veränderung der Aufgabenformate entwickelt werden können. Trotz der Dominanz der Lehrerin bezüglich ihrer Vorschriften an erwartetes Lernverhalten ihrer Schüler*innen, entwickelt die geforderte Anpassung in der Kindergruppe eine Dynamik, die Veränderungen möglich macht. Die Antwort auf die Frage ‚what capacities emerge out of children’s relational encounters with other entities?‘ wäre dementsprechend das kollaborative Auffinden von Spielräumen für eine pädagogisch nicht intendierte Mitgestaltung bezüglich des eigenen Lernens.

Bis zu dieser Stelle wurde der Vergleich dazu genutzt, die Eigenlogik der beiden field sites bezüglich der darin praktizierten Akteurschaft zu spezifizieren, dabei erwartungswidrige Dynamiken zu rekonstruieren, die Erwartungshaltungen in der Interaktion zwischen den Kindern bzw. zwischen einzelnen Kindern und ihrer Lehrerin zu entwickeln und damit die dichotome, normativ aufgeladene Entgegensetzung zwischen einer Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern bzw. einer Orientierung an den institutionellen Ordnungen der Schule zu irritieren. In einem abschließenden Schritt frage ich, ob sich im dichten Vergleichen Phänomene benennen lassen, die über die beiden field sites hinausweisen. Dazu beziehe ich eine Studie aus dem dänischen Bildungssystem mit ein.

Gilliam und Gulløv zeigen in ihrer Studie ‚Civilising practices in schools, childcare and families‘ auf der Basis ethnografischer Beobachtungen und Interviews, wie ambivalent Erzieherinnen und Lehrerinnen bezüglich der Durchsetzung von Regeln agieren. Gulløv zitiert aus einem Interview mit einer Erzieherin: „I don’t like it when children just do as they are told. You need to feel that they have their own will. They have to be true to themselves, even in a kindergarden or school“ (Gulløv, 2017, S. 64). Gulløv interpretiert Aussagen wie diese als „enthusiasm for und enjoyment of the child’s imagination, reasoning and fantasy“ (ebd.). Gleichzeitig aber seien

Erzieherinnen auf die Durchsetzung ihrer Regeln durchaus bedacht, weswegen Kinder ambivalente Reaktionen bezüglich der Notwendigkeit des Einhaltens von Regeln erfahren. „The children learn that they must wash their hands, but they are also met with smiles when they come in with hands blackened by bonfire ashes“. Gulløv interpretiert ihre Beobachtungen und Interviews dahingehend, dass Praktiken der Zivilisierung als ‚tacit information‘, als stillschweigende, implizite Erwartungshaltung vermittelt werden, die Kindern große Spielräume eröffneten, aber auch Interpretationsleistungen abverlangten, die nicht alle Kinder gleichermaßen erbringen könnten: „The composite nature and the implicit communication of the civilising project can make it difficult for some children to decode and comply with expectations“ (ebd., S. 77).

Mit Gulløv lässt sich das Phänomen, das im dichten Vergleich über die beiden Felder hinaus verweist, dahingehend beschreiben, dass nicht die pädagogische Haltung gegenüber Kindern für ihre Akteurschaft konstitutiv ist, als vielmehr die Art und Weise, wie institutionelle Erwartungen Kindern gegenüber expliziert und geltend gemacht werden und welche Dynamik sie in der Interaktion entfalten. Im Vergleich zwischen den unterschiedlichen field sites ist damit eine empirische Konturierung des so schillernden Akteursbegriff möglich geworden in Richtung eines Verständnisses von Akteurschaft, wie sie von Barad verstanden wird. Barad schreibt:

Agency is a matter of intra-acting; it is an enactment, not something that someone or something has ... Agency is matter of making iterative changes to particular practices through the dynamics of intra-activity. (2007, S. 214)

In Abgrenzung von einem Verständnis von Interaktion, mit dem Interaktion als die Begegnung autonomer Individuen verstanden wird, setzt der Begriff der Intra-aktion auf die Nicht-bestimmtheit und Veränderlichkeit aller sich in einem Beziehungsgefüge befindlichen Entitäten. In einem solchen Verständnis ist der Akteursbegriff nicht nur relational gedacht, sondern Akteurschaft wird zu einer Dynamik, vermittels derer Formen des In-Beziehung-tretens und Sich-wieder-Lösens hervorgebracht werden.

Diese Dynamik versuche ich im Folgenden für die Frage nach der von mir erfahrenen Akteurschaft im Anfangsunterricht zu spezifizieren: Wenn Akteurschaft als Dynamik verstanden wird, mit der Schulanfänger*innen mit den sozio-materialen Arrangements des Anfangsunterrichts in Beziehung sind, sind die Vorgaben und Regeln von Seiten der Lehrerin entscheidend für das ‚Schulkindwerden‘ und das ‚Schulkindsein‘. Anders jedoch, als dies im Diskurs zum Schulanfang vermutet wird, ist die Dynamik der Auseinandersetzung derart, dass klare Regeln und Vorgaben Möglichkeiten eröffnen, diese zu verändern. Barad benutzt den aus der Physik entlehnten Begriff der ‚diffraction‘, um zu erklären, wie im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kräfte neue Formen entstehen. „Simply stated, diffraction has to do with

the way waves combine when they overlap and the apparent bending and spreading of waves that occurs when waves encounter an obstruction“ (2007, S. 74). Vor diesem Hintergrund ließe sich beschreiben, dass in der Auseinandersetzung mit klaren Regeln und Vorgaben eine Dynamik entsteht, die diese fluider und veränderbarer werden lassen, insbesondere dann, wenn die Abweichungen nicht korrigiert werden. Für pädagogische Arrangements hingegen, die auf die Autonomie, Individualität und Selbstbestimmung von Kindern setzen, zeichnet sich der paradoxe Effekt ab, dass sie Kindern komplexe Anpassungsleistungen abverlangen, die gerade dadurch komplex werden, dass Erwartungshaltungen nicht klar ausgesprochen werden und gegebenenfalls von Kind zu Kind variieren. Die in diesem Kontext entstehende Dynamik kann als Suche nach Orientierung beschrieben werden, die in letzter Konsequenz eine Art Komplizenschaft der Kinder mit den Regeln der Schule bedeutet.

5. Konklusion

Methodologisch möchte dieser Beitrag das Vergleichen zwischen Feldern als eine Erkenntnisstrategie der Ethnografie plausibilisieren. Ich möchte den Beitrag mit der These vorläufig beenden, dass die Ethnografie nicht trotz, sondern gerade wegen des Vergleichens kontextsensibel werden kann. Die gedachte Kontextsensibilität entsteht als eine Beweglichkeit der Ethnografin, die über eine Befremdung des eigenen Blickes weit hinaus geht. Vielmehr werden in der Bewegung der Ethnografin zwischen den Feldern Grenzen fluide, womit die Felder neu zueinander in Beziehung treten können. Indem im Prozess des ständigen Vergleichens Erfahrungen von Nähe und Distanz, Vertrautheit und Fremdheit relativiert bzw. miteinander ins Spiel gebracht werden, entsteht statt der geforderten Distanzierung vielmehr die Möglichkeit, die Involviertheit der Ethnografin in die Phänomene, die sie erforscht, zentral zu setzen. Barad schreibt: „We are not outside observers of the world. Neither are we simply located at particular places in the world; rather, we are part *of* the world in its ongoing intra-activity“ (2007, S. 184). Das dichte Vergleichen kommt damit einem Verständnis und einer Praxis von Forschung nahe, mit dem die Grenzen zwischen der Forscherin und den Phänomenen, die sie erforscht, grundsätzlich hinterfragt und hinterfragbar werden. An die Stelle der Annahme einer strikten Trennung von Forscherin und Feld, tritt die Annahme eines Miteinander-in-Bewegung-Seins: „Like the matter of the world, which is in constant motion, researchers, being *of* the world, are also in motion“ (Davies, 2021, S. 2). In diesem Sinne hat Ethnografie, die als dichtes Vergleichen praktiziert wird, ein großes Potenzial, neue Formen des In-Beziehung-Seins zu erproben und damit neue Formen der Kontextsensitivität zu praktizieren.

Literatur

- Bailey, S. (2020). Ethnography. In T.D. Cook (Hrsg.), *The Sage encyclopedia of children and childhood studies* (S. 734–735). Thousand Oaks: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714388.n267>
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervoreen & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21–48). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Bollig, S. & Neumann, S. (2011). Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differential einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), 199–216.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UKV Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). London: Sage.
- Dahlberg, G. (2009). Policies in early childhood education and care: Potentialities for agency, play and learning. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M.S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (S. 228–237). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Davies, B. (2021). *Entanglement in the world's becoming and the doing of new materialist inquiry*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003037477>
- Fritzsche, B. & Huf, C. (Hrsg.). (2015). *The benefits, problems and issues of comparative and cross-cultural research*. New Cottage: E&E Publishing.
- Götz, M. (2004). Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen? In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 254–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gulløv, E. (2017). Civilising the youngest. An ambiguous endeavour. In L. Gilliam & E. Gulløv, *Children of the welfare state: Civilising practices in schools, childcare and families* (S. 54–78). London: Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1jktscx.8>
- Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.). (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Huf, C. (2013a). Vergleichende Ethnographie. Beiträge zum Selbst- und Fremdverstehen am Beispiel der Institutionalisierung des Übergangs in die Schule. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 46–62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huf, C. (2013b). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education*, 8(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.766434>
- Huf, C. (2015). Children's agency and teachers' control – Methodological considerations on the potential of comparative ethnography in childhood studies. In B. Fritzsche & C. Huf (Hrsg.), *The benefits, problems and issues of comparative and cross-cultural research-ethnographic perspectives* (S. 13–25). New Cottage: Ethnography and Education Publishing.

- Huf, C. & Breidenstein, G. (2013). Vergleichende Perspektiven auf die Schuleingangsstufe im deutschen und englischen Bildungssystem. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleiche in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 257–276). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18937-6_14
- Kuhn, M. & Neumann, S. (2015). Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnografischen Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(1), 25–42. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22852>
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (S. 34–45). New York: Routledge.
- James, A. (2012). ‘Child-centredness’ and ‘the child’: The cultural politics of nursery schooling in England. In A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Hrsg.), *The modern child and the flexible labour market* (S. 111–127). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230314054_7
- Kagan, S.L. (2013). David, Goliath and the ephemeral parachute: The relationship from a United States perspective. In P. Moss (Hrsg.), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (S. 130–148). Oxon: Routledge.
- Maeder, C. (2018). What can be learnt? Educational ethnography, the sociology of knowledge, and ethnomethodology. In D. Beach, C. Bagley & S. Marques da Silva (Hrsg.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (S. 135–150). Medford: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch7>
- Marcus, G.E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400851805>
- 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.
- Niewöhner, J. & Scheffer, T. (2010). *Thickening comparison: On the multiple facets of comparability* (S. 1–16). Boston: Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004181137.i-223.6>
- OECD. (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf>
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- Oswell, D. (2020). Agency. In T.D. Cook (Hrsg.), *The Sage encyclopedia of children and childhood studies* (S. 45–50). Thousand Oaks: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714388.n24>
- Parreira do Amaral, M. & Amos, S.K. (Hrsg.). (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Scheffer, T. & Niewöhner, J. (Hrsg.). (2010). *Thick comparison. Reviving the ethnographic aspiration*. Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004181137.i-223>
- Schubert, V. (2005). *Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83390-7>

- Sørensen, E. (2010). Producing multi-sited comparability. In T. Scheffer & J. Niewöhner (Hrsg.), *Thick comparison. Reviving the ethnographic aspiration* (S. 43–78). Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004181137.i-223.23>
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhood. Research and knowledge production for critical childhood studies*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4>
- Trondman, M., Willis, P. & Lund, A. (2018). Lived forms of schooling: Bringing the elementary forms of ethnography to the science of education. In D. Beach, C. Bagley & S. Marques da Silva (Hrsg.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (S. 31–50). Medford: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch2>