

Vol. 27

Nr. 2

2021

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft

Kontext- und Kultursensibel – Strategien Vergleichender Forschung

Christina Huf und Marcelo Parreira do Amaral (Eds.)

Bettina Fritzsche: **Jenseits des Fremdverstehens:
Übersetzungstheoretische Impulse für die Vergleichende
Erziehungswissenschaft**

Christina Huf: **Kontextualität, dichtes Vergleichen und
Beweglichkeit: Ethnografische Annäherung an das Phänomen der
Kindorientierung**

Imogen Feld: **Participation and everyday comparisons in the time
of Brexit: Young people's perspectives in England**

Marcelo Parreira do Amaral: **Horizontal, vertical and transversal
comparison – Making a case for case studies**

WAXMANN

la Rose R

Carrouja Jout.



Carla Schelle, Bettina Fritzsche,
Roswitha Lehmann-Rommel

Falldarstellungen für eine komparative, praxeologische Seminararbeit

Unterrichtssituationen aus
Deutschland, Frankreich,
Senegal und England

2021, 164 Seiten, br., 19,90 €,
ISBN 978-3-8309-4369-3

E-Book: 18,99 €,
ISBN 978-3-8309-9369-8

.....

Das Studien- und Arbeitsbuch ermöglicht Einblicke in Schule und Unterricht in Deutschland, Frankreich, Senegal und England. In vier Fallkapiteln sind Praktiken von Unterrichtsanfängen, Autoritätsbeziehungen, Gegenstandskonstituierungen und Bewertungssituationen mit Fragen systematisch aufbereitet. Zudem werden Hinweise zu länderspezifischen und institutionellen Rahmenbedingungen der Fälle gegeben, der theoretische Forschungsstand zu den vier Themen dargestellt und methodische Analyseschritte vorgeschlagen. Die Publikation ist für eine Lehre in der Erziehungswissenschaft und Lehrer*innenbildung konzipiert, die dazu beiträgt, Unterrichtspraktiken in internationaler Perspektive jenseits von Kulturalisierungen reflektiert in den Blick zu nehmen.

WAXMANN www.waxmann.com | info@waxmann.com

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 27, Heft 2 (2021)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Mandy Singer-Brodowski (Freie Universität Berlin), Donja Amipur (Hochschule Niederrhein) und Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg).

Verantwortliche Herausgeber*innen Heft 2, Jahrgang 27: Marcelo Parreira do Amaral, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Christina Huf, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem double-blind Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com/tc>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 26,00 €, der Printversion 39,00 € (zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 14,50 €, eine Print-Einzelausgabe 22,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement print 22,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2021

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 27, No. 2 (2021)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Mandy Singer-Brodowski (Freie Universität Berlin), Donja Amipur (Hochschule Niederrhein) and Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg).

Chief Editors Vol. 27, No. 2: Marcelo Parreira do Amaral, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Christina Huf, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a double-blind peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com/tc>.

Subscriptions of the online version are 26,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 39,00 €/year (plus shipping). Single copies of the electronic version: 14,50 €. Single copies of the print version: 22,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2021

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Cover Design: Pleßmann Design, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
27, 2 (2021)

Inhalt

<i>Christina Huf und Marcelo Parreira do Amaral</i> Editorial	113
<i>Bettina Fritzsche</i> Jenseits des Fremdverstehens: Übersetzungstheoretische Impulse für die Vergleichende Erziehungswissenschaft.....	116
<i>Christina Huf</i> Kontextualität, dichtes Vergleichen und Beweglichkeit: Ethnografische Annäherung an das Phänomen der Kindorientierung	141
<i>Imogen Feld</i> Participation and everyday comparisons in the time of Brexit: Young people’s perspectives in England	164
<i>Marcelo Parreira do Amaral</i> Horizontal, vertical and transversal comparison – Making a case for case studies	181
Autorinnen und Autoren	197
Rezension.....	198

Hinweise für Autoren

Aufsätze und Rezensionen werden als Datei per E-Mail an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors

Essays and reviews are to be provided to the editors as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Betreuung der Rubrik Rezensionen / Book-review editors:

Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgs-kommende 33, D-48143 Münster, parreira@uni-muenster.de

Dr. Simona Szakács-Behling, Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Freisestr. 1, D-38118 Braunschweig, szakacs@gei.de

Editorial

Forschung im Feld der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE) wird regelmäßig daran gemessen, wie sie ‚Kontext‘ und ‚Kultur‘ berücksichtigt, ob sie diese Aspekte reflektiert und ob sie sensibel mit diesbezüglichen latenten oder expliziten Fragen umgeht. Kontext- und Kultursensibel bedeutet in diesem Zusammenhang einen differenzierten Umgang mit Fragen, die sich in allen Phasen eines Forschungsprojekts stellen – von der Konzeptualisierung, über die Durchführung bis hin zur Einschätzung der Reichweite der Ergebnisse. In der aktuellen Forschungsdebatte gilt inzwischen als Konsens, dass sich weder ‚Kontext‘ noch ‚Kultur‘ als gegebene oder natürliche Entitäten verstehen lassen, welche Phänomene ‚erklären‘ oder ‚determinieren‘ würden. Somit bildet die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ein zentrales Moment methodisch-kontrollierter vergleichender Forschung. Die Beiträge des Themenhefts präsentieren unterschiedliche Praktiken einer kontext- und kultursensiblen Forschung. Zum einen basieren diese auf ethnografischen Strategien, welche sich durch teilnehmende Beobachtung, Videografie und reflexivem Fremdverstehen dem Gegenstand nähern, zum anderen sind es rekursiv-iterative Designs der Fallkonstruktion, welche durch den Einbezug horizontaler, vertikaler und transversaler Dimensionen sowohl dem Gegenstand wie auch dem Kontext gerecht zu werden versuchen.

Einige der Beiträge in diesem Heft entstanden im Rahmen der Winter School ‚Kontext- und Kultursensibel – Strategien Vergleichender Forschung. Methodische und methodologische Fragen der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘, welche am 5. und 6. Dezember 2019 in den Räumen des DIPF/Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main stattgefunden hat. Wir danken an dieser Stelle für die freundliche Unterstützung durch die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, der Sektion Interkulturellen, Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sowie die durch den Arbeitsbereich *International Cooperation in Education*, insbesondere Frau Sieglinde Jornitz.

Die Beiträge des Hefts

Bettina Fritzsche unterbreitet mit ihrem Beitrag den Vorschlag, die Operation des Übersetzens auf die ihr impliziten Möglichkeiten zu befragen, die Kontextsensibilität des erziehungswissenschaftlichen Vergleichens zu erhöhen. Denn das erziehungswissenschaftliche Vergleichen ginge mit Engführungen einher, die das Vergleichen als Strategie der Erziehungswissenschaft potenziell in Frage stellen: Das post-

koloniale Erbe der Abwertung des ‚Anderen‘, die damit verbundene Nostrifizierung und das ‚Othering‘, aber auch die Generalisierungen der Ergebnisse vergleichender Studien und die damit verbundenen Annahmen der Möglichkeit der Übernahme als erfolgreich erachteter Politiken und Praktiken denkt Bettina Fritzsche als ‚Fallstricke‘, die der Entwicklung von Kontextsensibilität konträr entgegenstehen. Die Operation des Übersetzens hingegen wird von Bettina Fritzsche als eine Dynamik plausibilisiert – und mit Übersetzungen aus einem ethnografischen Forschungsprojekt konkretisiert –, die ein für Differenz und Macht sensibilisiertes Vergleichen ermöglicht. Der Beitrag beschreibt, wie durch eine Vermittlung zwischen Sinnsystemen ein dritter Raum entsteht, innerhalb dessen Universalität in Frage und Kontextsensibilität hergestellt werden kann. Mit der Operation des Übersetzens entstehe eine Bewegung, mit der im Sinne Walter Benjamins das ‚unfassbare und geheimnisvolle des Originals‘ gewahrt und dabei Komplexität gesteigert werde.

Auch für den Beitrag von *Christina Huf* sind Bewegung und Beweglichkeit zentrale Antwort auf die Frage, wie in ethnografischen Forschungsprojekten Felder kontextsensibel konstruiert werden und wie Ethnograf*innen eine geschärfte Aufmerksamkeit für ihre eigenen Feldkonstruktionen entwickeln können. In kritischer Auseinandersetzung mit der Annahme, dass das Vergleichen zwischen unterschiedlichen ‚field sites‘ eine kontextsensible Wahrnehmung der Eigenlogik des jeweiligen Feldes einschränke, gibt der Beitrag von Christina Huf Einblicke in Prozesse des dichten Vergleichens von Feldern des Anfangsunterrichts im englischen und deutschen Bildungssystem. Mit Karen Barad (2007) und Estrid Sørensen (2010) argumentiert Christina Huf, dass die Frage nach Verstrickungen – bzw. *entanglements* – für das Erkenntnisinteresse ethnografischen Forschens konstitutiv und für die Entwicklung von Kontextsensibilität produktiv sei: Den Verstrickungen der Akteure des Forschungsfeldes, den Verstrickungen der Felder in Phänomene, wie auch der Verstrickung der Ethnografin mit ihren Feldern. Ähnlich wie dies Bettina Fritzsche für die Operation des Übersetzens annimmt, beschreibt Christina Huf, wie im dichten Vergleichen und der dafür konstitutiven Bewegung der Ethnografin zwischen Feldern eine Art Zwischenraum entsteht, der die zunächst angenommenen Grenzen zwischen Feldern fluide werden lässt und der die analytische Perspektive der Ethnografin auf ihre Felder und ihre Feldkonstruktionen zu einer konzeptuellen Beweglichkeit herausfordert. Der für ethnografische Forschung konstitutiven Maxime der ‚Befremdung des eigenen Blicks‘ wird dabei die Involviertheit der Ethnografin in die Phänomene, die sie erforscht, spannungsreich zur Seite gestellt.

Imogen Feld hingegen erörtert in ihrem Beitrag das Erkenntnispotenzial des kultur- und kontextsensiblen Vergleichens für eine Studie, die auf ein Land fokussiert – England im Brexit. Die von Imogen Feld in 17 Fokusgruppen interviewten Jugendlichen nutzten das Vergleichen, um ihre spezifische Situation der politischen

Machtlosigkeit bezüglich Entscheidungen zum Ausdruck zu bringen, die für ihre zukünftigen Möglichkeiten politischer Partizipation unmittelbar relevant sind. Dabei versteht Imogen Feld das Vergleichen, das die Jugendlichen praktizieren, als ‚everyday comparisons‘, vermittels derer die eigene Situation zum einen in einen Kontext eingebettet, zum anderen in ihrer Besonderheit konturiert werden könne. Anknüpfend an das Konzept von *wild comparisons* fokussiert der Beitrag somit auf die Bedeutsamkeit, die Vergleiche der Nationalität, sozialen oder kulturellen Zugehörigkeit für alltagsweltliche Positionierungen haben können. Indem sie diese Positionierungen herausfordern, ermöglichen die Vergleiche zu verstehen, welche Kontexte Jugendliche als relevant für ihren Alltag erachten und wie sie diese konstruieren und abgrenzen.

Der vierte Beitrag, ‚Horizontal, vertical and transversal comparison – Making a case for case studies‘, von *Marcelo Parreira do Amaral*, präsentiert und diskutiert vergleichende Fallstudien als einen Forschungszugang, mit dessen Hilfe Kultur- und Kontextsensibilität praktiziert und mit dem Aufmerksamkeit für die Komplexität von Fragen von Bildungspolitik und -praxis im Kontext von Globalisierung und Internationalisierung dennoch geschenkt werden kann. Der Beitrag diskutiert die konzeptuellen Vorschläge des *comparative case study research*, wie sie in der IVE vorgeschlagen wurden, insbesondere mit Blick auf drei Achsen des Vergleichs, nämlich horizontal (Räume), vertikal (Skalen) und transversal (Zeit). Mithilfe eines kürzlich abgeschlossenen europäischen Forschungsprojekts veranschaulicht der Beitrag den Nutzen dieses Forschungszugangs bei der Untersuchung von Strategien des lebenslangen Lernens in ihrer Einbettung in die regionale Wirtschaft, Arbeitsmärkte und individuelle Lebensprojekte junger Erwachsener; es zeigt sich, wie vergleichende Fallstudien einen hilfreichen Zugang bieten für die Erforschung von Bildung und Erziehung und für die Berücksichtigung der Komplexität und Kontingenz von Politik und Praxis unter Bedingungen von Globalisierung.

Literatur

- 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>
- Sørensen, E. (2010). Producing multisited 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>

Christina Huf und Marcelo Parreira do Amaral
Bremen und Münster im Juli 2021



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 Vertrauterem 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 Schriewer 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).

Auseinandersetzungen 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 beforstchten 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,¹ 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,² 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 erforsches 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

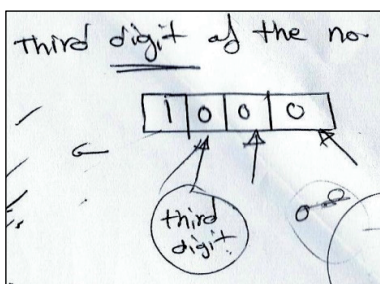
Mit dem Ziel, die Besonderheit eines Falls zu erkennen, wird dieser in der qualitativen Forschung vor dem Hintergrund empirischer oder gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte analysiert. In der vergleichenden Forschung bieten sich die jeweils verglichenen Fälle und deren Kontexte als gegenseitige 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.³ 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 speak⁴

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*innen⁵ 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 geleiteten 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
- 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
- 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
- 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 Assistent:innen 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
- 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. Differenzenerfahrung 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

- 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>



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 ethnografisch 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 sollte: „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 fluide 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>



Participation and everyday comparisons in the time of Brexit: Young people's perspectives in England

Imogen Feld

InterVal GmbH Berlin

Abstract

In taking a context and culture-sensitive comparative research approach on a single-country study, this paper tries to understand young people's ideas and perspectives on growing up in England in the time of Brexit. In this study, 17 focus groups were conducted with young people aged 15 to 17 in spring 2019. In these focus groups, participants conducted cross-country and regional comparisons to position themselves and underline their ideas. These comparisons give insights into young people's experiences with Brexit and beyond. Additionally, the findings allow an understanding of the array of contextual conditions that are meaningful for youth citizenship participation.

1. Introduction

The EU referendum debate has divided opinions in the United Kingdom (UK) between those who wanted to remain and those who wanted to leave the European Union (EU) (Fox & Pearce, 2018; Goodwin & Ford, 2017; Jennings & Lodge, 2019). Although a majority voted in favor of leaving the EU, the decision was narrow and the opinions differ, e.g. between different regions and different age groups (Lord Ashcroft, 2016; The Electoral Commission, 2018). Young people under 18 were not eligible to vote at the EU referendum and are growing up to be adult citizens in a time of political insecurity and tension, which includes increased hostility between so-called 'leavers' and 'remainers' as well as a surge of racist incidents (Pitcher, 2019; Virdee & McGeever, 2017). These tensions ranged from the governmental level to everyday encounters as the Brexit debate continued (Coban, 2018; Spirit, 2019; Spratt, 2018).

This paper focusses on an explorative element of a single-country study that was interested in youth, citizenship and sense of belonging in the time of Brexit. Seventeen focus groups were conducted with young people (aged 15 to 17) discussing Brexit. Brexit was understood as partly shaping the political contexts in which young people were becoming adults but had little to no co-determination about it.

Whereas Brexit impacted many participants indirectly, it did not necessarily directly impact on how participants encountered their everyday lives. Participants explained their experiences by conducting cross-country or cross-regional comparisons allowing a more holistic perspective on how they felt. These comparisons described as ‘everyday comparisons’ will be explored in this paper inspired by the special issue.

Analytical frameworks to better understand the function of these everyday comparisons will be applied such as *wild comparisons*, *reference societies* and *social locations* (e.g., Amelang & Beck, 2010; Waldow, 2016; Yuval-Davis, 2006). Furthermore, the paper will discuss the context and culture sensitivity of the study in the methodological part of the paper.

In the following sections, youth citizenship, participation and Brexit are discussed, and then the methodology of everyday comparisons and context and culture sensitivity is elaborated. Afterwards, the research design of this study is described, then the findings are outlined, ending with a discussion on the matter.

2. Youth citizenship, participation and Brexit

Young people between 15- and 17-years-old are in the transitional phase from being youth citizens to becoming adult citizens who have not yet received full adult citizenship rights (France, Meredith & Sandu, 2007; James, 2011; Lister, 2007; Wood, 2017). Citizenship theory is helpful to understand the possibilities and limitation of participation of members in, e.g., a country or a supra-national community. Frequently, T.H. Marshall (1950) is referred to by citizenship scholars emphasizing the interplay between citizens and the state. This interplay focuses strongly on social (e.g., welfare) but also political (e.g., voting) and civil (e.g., freedom of expression, the rule of law) rights and responsibilities (Isin & Turner, 2002). The rights and responsibilities describe how areas of participation are interlinked, e.g., how the right to education as an element of welfare is understood to enable participation in the public sphere as in labor or politics.

However, this conception has been deemed as a limited view on citizenship, describing a passive citizenry, while not taking different intersections and legal statuses into account as well as viewing children and youth as ‘citizens in the making’ rather than full citizen members of society (Isin & Turner, 2002; Lister, 2007; Turner,

2009). It should be noted that citizenship rights and obligations are not universal and distinguish between those who have the rights and those who do not (Isin & Turner, 2002). Hence, not all members of a country will have the same citizenship rights as it depends on their legal status, but also citizenship will not function for everybody in the same way (e.g., Banks, 2017; Isin, 2009; Janoski & Gran, 2002; Roche, 2002; Turner, 2009). In this sense, a person may have the right to health care, education, and work but not the right to vote.

In the context of Brexit, citizenship theory is helpful to understand how young people experience the situation of not being enfranchised for the EU referendum and how their current and future participation may be affected. Depending on the way Brexit is negotiated, it can have an impact on youth's citizenship rights which is experienced more directly in the form of freedom of movement and definitely in the right to vote for the European Parliament or the access to everyday resources in case of a no-deal Brexit¹. Nevertheless, these impacts do not necessarily affect participation on a day to day basis.

3. Methodology: Everyday comparisons and context and culture sensitivity

The qualitative focus group study this paper is based on was conducted within a fellowship project titled 'Youth, Citizenship and Sense of Belonging in a (Post-)Brexit England' funded by the German Research Foundation (Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG) from 2019 to 2021. To develop a context and culture-sensitive mindset for the UK, I moved to England to be embedded in the research context and to familiarise myself with the context and the prevailing discourses.

Even though the study was a single-country study, context and culture sensitivity was a relevant issue. In developing this research objective for this study, it was taken into account that countries are not 'independent' or 'isolated' (Amelang & Beck, 2010, p. 155; Scheunflug, 2003) but are connected to global and historical developments, structured and embedded within a global context (Dale, 2015). England was identified as a relevant country context for the study because the EU referendum was recognized as a contextual condition symbolic for struggles and changes in the EU, but also the global political arena and could be related to youth citizenship considering young people's co-determination in politics (Feld, 2021). The referendum vote seemed incredibly divisive in England compared to the other three countries of the UK (Scotland, Wales and Northern Ireland, which is not to neglect that the result of the EU referendum has created political tension in all of them). It has also been argued that English nationalism fed into the EU referendum vote (Salter & Menon, 2016; Virdee & McGeever, 2017).

In reviewing the focus group, it was noticeable that the participants themselves were making cross-country or regional comparisons to describe their living situation in the UK. The descriptions referred to the stability, the benefits of welfare measures and security within the UK compared to other countries. Motivated by the special issue topic, I wanted to make meaning of these comparisons inspired by concepts discussing comparisons and their functions.

Comparisons can function as a form of positioning in an everyday situation, and even in cases where comparisons are more systematic and seemingly objective, cultural preconceptions can frame them. *Wild comparisons* describe comparisons made by participants in the context of research. Amelang and Beck (2010) explain how participants in their research (focus groups and individual interviews) made comparisons to other localities to position themselves and embed their arguments:

Specifically, they frequently used references to various national, cultural or social ‘others’ to specify individual positions, subjective views, and culturally held convictions. (Amelang & Beck, 2010, p. 159)

In their study, these comparisons were not conducted systematically, but at times, participants tried to support their arguments by employing statistical evidence. Rather than distance themselves from the comparative element, participants tried to explain their position by cross-country and regional comparisons. The comparisons allowed comprehending how the participants understood other contexts and how they positioned themselves towards them, thereby elucidated information about the participants’ context.

In this positioning, wild comparisons are not necessarily judgmental. For comparisons leading to positive or negative references, it is a different case. Embedded in cross-country comparisons that evaluate country indicators, positive or negative references claim to be systematic. When taking a closer look, a notion of ‘wildness’ can be identified in these forms of referencing. Waldow (2016) explains that in the course of the coverage of ILSA (international large-scale assessments) in Germany as in PISA (Programme for International Student Assessment), achievement results of participating countries were either framed positively or negatively by researchers, journalists, politicians as well as educational stakeholders despite them having similar (high) achievement rates in the tested areas. The referencing of countries seemed to be at times shaped by cultural preconceptions.

Similarly, Alarcón (2015) explains that references are not necessarily rational but selective. In establishing a reference, there can be a whole history of references made to a specific element of the country (e.g., education system), in a way that is not necessarily uninformed but based on a range of preconceptions towards the country (Waldow, 2010). In contrast to the wild comparisons as an everyday comparison, however, these comparisons feed into policy, e.g., educational transfer (Waldow,

2010, 2016). Even though the notion of reference societies as referenced here has been applied in making sense of comparisons conducted by professionals such as researchers, it helps us understand why participants conducting everyday comparisons may compare themselves in a specific way.

Expanding the idea of wild comparisons and the tendency to identify positive or negative reference societies, *social locations* can feed into our understanding of how the own positioning those comparing is framed within and beyond context. Yuval-Davis (2006) explains how social positions are framed by social locations formed by intersectional experiences such as ethnicity, race, gender, and class but also the place of abode. The concept of social locations is helpful to understand from which perspective positioning through comparisons are conducted. Hence, it explains why one participant will compare the one way and the other another way. In the same way, wild comparisons give insights into the participants' context; the conception of social locations explains how this context may be perceived differently from intersectional positions.

4. Research Design

The overall question of the study this paper based on was how young people in the transitional phase of being and becoming citizens felt impacted by Brexit. Focus groups were conducted with young people (aged 15 to 17) in spring/summer 2019 in England. The focus groups were planned for shortly after the original date of when the UK had planned to leave the EU on 29th March 2019. Due to the postponement of this date, the focus groups took place in the middle of the Conservative Party leadership election, and the interview phase ended with Boris Johnson becoming the party leader and simultaneously the British Prime Minister. The overarching Brexit debate in different media outlets also shaped the context. However, this change of plans allowed a discussion about the perception of Brexit in the phase of negotiation but not about the consequences of everyday lives and future participants after the UK had left the EU.

Regional EU referendum results and social mobility indicators served as sampling indicators to identify different areas in England to access schools for the focus groups interviews (Social Mobility Commission, 2017; The Electoral Commission, 2018). This was due to receive multiple perspectives of young people embedded in different regional contexts, as suggested as a context and culture-sensitive approach by Lange and Parreira do Amaral (2018). However, sampling was dependent on whether access to schools was granted, hence, it was not exhaustive and targeted as planned. Due to the responses from school contacts, the study focused mainly on sixth-form students² pursuing their A-levels and following a more academic pathway at the time.

Seventeen focus groups were conducted in different areas in England, with 83 students participating in total. The schools the focus groups were conducted varied in terms of indicators such as percentage of students receiving free school meals (FSM) in a school,³ ethnic background, geographical area and result of the EU referendum (see Table 1). The ethnic background of the focus groups was derived from students self-reports in the background questionnaire. The focus groups were allocated into binary gendered groups to moderate certain forms of gender-related group dynamics (Hollander, 2004). However, this study did not consider young people who did not want to classify themselves in binaries and may have felt excluded by how the groups were sampled. For the focus of this paper, the background descriptors are rather informative and are only weakly integrated into the interpretation of the data.

Table 1: Description of the focus groups

Group number	Area	Ethnic background	FSMs* (%)	EU referendum	Gender
1	London	Black, Asian, Arab, White	22–30	remain	female
2	London	Black, Asian, White	22–30	remain	male
3	London	Black, Asian, White	22–30	remain	female
4	London	White and Black	22–30	remain	female
5	London	White	22–30	remain	male
6	London	Asian and White	14–17	remain	female
7	London	Black, Asian and White	14–17	remain	male
8	city/town	White and Asian	14–17	remain	female
9	city/town	White and Asian	14–17	remain	male
10	city/town	White	14–17	leave	female
11	city/town	White	14–17	leave	male
12	city/town	White	14–17	leave	mixed
13	city/town	White	14–17	leave	female
14	city/town	White	2–3	leave	female
15	city/town	Black and White	2-3	leave	female
16	city/town	White and Asian	2-3	leave	male
17	city/town	White and Asian	2-3	leave	male

Note: The order in the column 'ethnic backgrounds' is explained by the number of participants in the respective focus group. The background with the highest number of participants is listed first. Others follow in decreasing order.

* Free school meals in school.

Participation was voluntary, and participants signed a consent form when they agreed to participate (additional parental consent was given for participants under 16). The study received institutional ethical approval. Due to the General Data Protection Rules (GDPR) and to protect students' anonymity, broader descriptions of the

regional context of the focus groups were obviated or only conducted on an abstract level.

The focus groups allowed the participants to “bounce ideas off each other” (Chaderton, 2012, p. 365) and position themselves individually within the group and express shared understandings (Amelang & Beck, 2010, p. 158). The interview schedule that structured the focus groups involved discussing school affairs, political topics at school, or thoughts on pressing political issues and Brexit. In the process of this study, a broad question complemented the interview schedule. It asked how it was currently like to live or how it felt to grow up in the UK. This question intended to see whether the topic of Brexit would come up without stimulating it directly. However, depending on the course of the focus group, the question was in some cases modified. Hence, asking how it was like growing up in the time of Brexit or the question was asked after a discussion about Brexit. Handling the interview schedule flexibly allowed an uninterrupted flow of the conversation. These questions and other elements of the focus groups led to participants making cross-country and regional comparisons.

The data analysis was based on ‘*empirical grounded type construction*’ (Kelle & Kluge, 2010). Theoretical considerations allowed developing categories *a priori* as well as categories *ad hoc* during the analysis. In the case of this paper, the analysis was inspired *ad hoc* in the study process. Hence, trying to make sense of the comparisons conducted by the participants. For this, concepts as wild comparisons, positive and negative reference societies and social locations were deemed useful. Methodically it meant contrasting different statements made by the participants and finding similarities or differences in them. However, based on the explorative nature, the analysis was more descriptive than providing a clear typology. Coding was conducted in NVivo (QSR International Pty Ltd, 2010). The objective of this study was not to develop generalizations about young people but to uncover insights in multiple perspectives of young people about their societal participation and perspectives shortly before transitioning into legal adulthood in the time of Brexit.

The methodical approach has limitations because it was a solo research project; hence, the data were not analyzed in intersubjective manner for this paper. In a context and culture-sensitive research approach, having in-depth conversations about the data could broaden the perspectives on the study (Lange & Parreira do Amaral, 2018). In preparation for this paper, parts were selected in which the participants conducted cross-country and regional comparisons. The findings are preliminary and illustrative rather than comprehensive, which follow up on note-worthy patterns in the focus groups and are inspired by the topic of this special issue.

5. Findings

The findings of this paper start with general discussions on how young people experienced the impact of Brexit in their everyday lives. Further, elaborating on contextual conditions beyond Brexit impacting the participant's everyday lives. In the following sections, different cross-country comparisons will be discussed that the participants made to exemplify how they felt living in the UK. It will allow to better understand how young people position themselves to other contexts and which function these positions have.

5.1 Brexit and other contextual conditions

In talking about the impact of the EU referendum, some participants described the insecurity they felt due to Brexit constantly being discussed in the news and not being resolved, not knowing which implications this would have for their future. Other impacts were not having the right of co-determination, having to live with the consequences, being confronted by an increased hostility between those in favour of remaining and leaving the EU and anti-migrant discourses. A few participants felt concerned by the scenario of a 'no-deal Brexit', as one participant explains.

I'd say living in the UK right now is kind of scary compared to what it was like five or 10 years ago. Mainly because of Brexit. Like I was worried about food prices because they were saying, you can't stockpile fresh foods so that would mean there would be a shortage if there was a no-deal, which there wasn't in March, so then that would mean they go up and just stuff like that. (city/town)

In this statement, the participant described the consequences of the transfer of goods on their everyday life in not having secure access to resources such as food in the case of a no-deal Brexit. Nevertheless, only for a limited number, Brexit was anticipated as having tangible consequences beyond the experienced limitation of having a say in Brexit. These were that studying abroad as well as working for international firms in the UK was assumed to be more difficult after Brexit. For others, there was the realization that in future, Brexit might have a consequence for them mediated through the economy; however, these consequences were unknown at the time when focus groups took place. Others argued that they did not feel impacted in their everyday lives through Brexit beyond it being frequently discussed in the media (see Feld, 2021). Hence, one participant argued that the debate about Brexit in their friendship group had died down and was not really impacting them. As a standalone opinion, one participant argued that they did not experience a difference at all:

Not really. Like I can't see how my life has actually changed from like five years ago to now because I've just been doing my own thing and until, I don't know, like school starts

shutting down over it, then maybe I'll be a bit concerned but at the moment my life hasn't really been affected ... (city/town)

This statement shows that Brexit as a contextual factor was experienced with a different relevance in the participants' lives. However, those experiencing an impact referred strongly to the discursive level of impact, missing co-determination and insecurity about the outcome being the main issue, emphasizing their missing citizenship rights. The positions are understandable due to the consequences of Brexit being unknown and not experienced then. Due to the composition of the sample, experiences of hostility due to Brexit directed at them were not mentioned. This stood in contrast to cases of hostility against Polish citizens living in the UK (Virdee & McGeever, 2017) as well as young people born in Central and Eastern Europe (CEE) describing insecurity because of their right to reside being in limbo since EU referendum (Tyrrell, Sime, Kelly, & McMellon, 2019).

Contextual conditions described by participant impacting their everyday lives tangibly were strongly focused on education: decrease of school funding, strong STEM (Science, technology, engineering, and mathematics) focus in school education, a reduced arts and humanity focus in schools, trajectories to VET (vocational education and training) and universities, academization⁴ of schools, university fees and pressure caused by educational testing in schools. School played a central role for the students, which was experienced as a central context impacting their everyday lives. Other non-school related issues were the increase of knife crime and youth centers closing due to funding reduction.

In this sense, the context that impacted everyday life and schooling can be explained by austerity measures introduced in 2010 and a neoliberal shift to more competition, employability and entrepreneurship (Hoskins, Kerr, & Liu, 2016). This is possible to relate to citizenship in that the modification of the welfare state impacted young people in their everyday experience of education and social infrastructure. In this sense, shifts in education have impacted educational trajectories, how much time students have outside school to be involved in civil societal activities. However, tangible impacts of the implementation of a Brexit deal of any kind were not known at the time of the focus groups, hence, not experienced in the same way as other contextual conditions.

5.2 The UK as a safe country: Comparing living in the UK to living in a war-torn country

In the light of the concept of wild comparisons, in some focus groups either in addition to referring to Brexit or not mentioning Brexit at all, participants made cross-country comparisons to illustrate how they felt better off in the UK than if they would

be living in other places. One example of cross-country comparisons was that participants in some focus groups felt safe living in the UK. Sudan was referenced in two focus groups as a country of comparison, which in spring/summer 2019 was reported on widely in the news and shared on social media due to the events happening in the South Sudanese civil war at the time. Participants were reflecting on current affairs to argue their position, their feeling of being safe and living an uninterrupted life in the UK:

Yeah, so I just think there's obviously a lot of conflict going on around in other places like Sudan obviously recently, so I feel like I've never really experienced that, and I've always been like just going out anywhere. I sort of feel comfortable, so I can't really imagine what it would be like for anyone else. (city/town)

At that time, no references were made to Yemen's civil war, Syria's civil war, Mali's civil war or any other war, which can be explained by how the media coverage on a specific country led to these comparisons. Remarkably, some participants referred to a widely reported war to exemplify how they felt safe living in the UK and that they had not experienced any major disturbances as a civil war would entail. Simultaneously, this does also put the topic of Brexit in a global context, where the consequences are expected economically, on citizenship rights and insecurity and increased hostility has been experienced, but is understandably not perceived as having devastating impacts as a civil war on everyday interactions and life trajectories.

5.3 Better places and welfare: Comparing yourself to EU member states

In other focus groups, the comparisons were made discussing differences between the UK and EU member states. In two focus groups, young people made references to Eastern European countries, arguing how they felt better off living in the UK. In one focus group, the participants could understand that either Bulgarians or Hungarians would rather refer to themselves as European than them, who would describe themselves as British if they were travelling. In another group, the following was stated:

P1: I mean, I'm not really looking at myself living here but like if you were moving from another country, say you've immigrated from Poland or whatever, you know, this is a way better place to live.

P1: I'd agree it's much better than lots of places. (city/town)

The first participant explains 'constant political unrest' and 'a big right wing' uprising in Poland. In the discussion, the participants reflect that this happening 'all over the world, isn't it.' In these comparisons the participants describe a global dimension of political unrest, where in contrast, the 'UK is pretty nice and neutral'; however, they also argue that Poland has a worse infrastructure than the UK due to its Soviet

history and World War II. These reflections are interesting in the context of the UK compared to Eastern European countries, as there has been much debate on Eastern European migration to the UK due to EU expansion in 2005, which was a topic that was stirred up in the Brexit debate (Nowicka, 2018; Tyrrell et al., 2019; Virdee & McGeever, 2017).

Western Europe was referred to as a positive place to live in one focus group compared to other places. A participant who was planning to study in Germany argued that the welfare system (especially the pension system) in Germany was attractive compared to other countries. These examples illustrate the different perceived positions of countries due to contextual factors playing a role in cross-country everyday comparisons. The indicators that were applied relate to welfare, political stability and status different countries provided and how participants described these as a more or less attractive place of abode. Similarly, positioning was not conducted with a direct comparison, but it was argued that welfare in the UK was an indicator of feeling well off in the UK. The National Health System (NHS) was praised for being free, which understood as genuine to the UK. This opinion was, however, put into perspective by the perception that it was underfunded and the service entailed long waiting times.⁵

In one focus group, participants also saw themselves confronted with the other side of ‘wild comparisons’ as their relatives living outside Europe imagined living in the UK and Europe in a manner very contrary to the experience the participants described themselves, which portrayed ‘everything to be like the perfect dream’ (London). Confronted with these ideas, the participants had to argue that this comparison did not reflect their everyday experiences and explained that living in the UK was nothing like their relatives imagined.

5.4 Regional differences: London compared to rural areas

In the focus groups, it was noticeable that at times those living in London were describing differences to those living outside of London or in more rural areas. Some London-based participants argued how Londoners were more accepting of diversity and welcoming than more rural areas in England. However, this regional comparison was not made vice versa by those living outside London or in more rural areas. In focus groups living away from London, they thought that accepting diversity was a general to Britain and, in some cases, genuine to being British. This example illustrates how a wild comparison functions more as positionality rather than giving insights to the compared place’s perceived experience. It also illustrates that comparisons are dependent on the indicator of comparison, which can function positively or negatively, as shown in the following example.

Talking about growing up in the UK stimulated in some focus groups to differentiate between how it was to grow up in London compared to other areas in the UK in one focus group: ‘There’s like a really big difference with that because people from outside of London and like in more rural areas tend to stay kids for longer, if that makes sense’ (London). Growing up in London was described as more troubling compared to living in the countryside due to worries and threats that parents saw their children face in London:

Yeah, like things along that line like knife crime and danger and like rape and things like that. In London because parents are more worried, because I have a friend who lives in [other region] and she is allowed to go out with her friends late and like being able to just chill with her friends. It’s more laid back and danger is not constantly on your mind and you’re more free to go around but in London, it’s more you have to be home by this time because, I guess it has to do with parents themselves but it’s also has to do with the danger of things out on the streets. (London)

The participant discussed threats when navigating through the city. It illustrates how locations within a country or even within a city influences everyday life and feeling safe. In the study, this is the only focus group in the sample discussing these kinds of threats. This London experience can be contrasted to the experience of one participant living in a small market town answering how it was like to grow up in Britain at the time loving to live in the countryside:

I love it ... Because I specifically love this part of like the world, like the country because we’re surrounded by fields and I love that and the cows and animals, I just love it. (city/town)

In this focus group, the most pressing issue young people were confronted with was that young people were viewed as anti-social by some adults due to hanging out and listening to loud music, which led to young people campaigning against these perceptions.

Amelang and Beck (2010) argue how wild comparisons exemplify implicit theories which the participants apply. To understand these theories, we can refer to the concept of positive and negative reference societies (Waldow, 2016) in the way young people try to position themselves towards other countries based on the criteria that suit the situation and different social locations (Yuval-Davis, 2006). These comparisons, however, allow putting their perceptions in a global context and give an additional understanding of young people’s everyday lives.

The countries the participants chose to compare their situation to are noteworthy as they were in some cases directly related to current affairs or indirectly embedded around the discussion of Brexit. However, these comparisons can be described as fuzzy and very much related to the questions that have been probed. Hence, they are not necessarily something that participants would discuss in an everyday conversation but are stimulated by the context and the structure in which the focus groups

took place (Amelang & Beck, 2010). In conducting regional and cross-country comparisons, the participants tried to explain “their personal, social and cultural selves” (Amelang & Beck, 2010, p. 160) rather than claiming a kind of objectivity. Hence, the participants were not producing knowledge that would be reproduced or embedded in common sense as it may be the case of the positive and negative references made in news reports or research studies.

6. Discussion

Using Brexit as a contextual dimension allows us to reflect on youth citizenship and participation and its interconnection to global developments. However, as the general described experiences with Brexit in this paper underline, the direct impacts of Brexit are more subtle and by no means experienced as something relevant for everyday life in a consistent manner for most of the participants. Since the focus groups were conducted, a dramatic global contextual shift as the COVID-19 pandemic has impacted young people’s lives and perceived future trajectories unprecedentedly. COVID-19 in 2020 led schools to close, home-schooling emerge, and young people were forced to rearrange their lives dramatically. In a scenario where this study would have been conducted in 2020, the perceived impact of Brexit for young people would have been overshadowed by the COVID-19 pandemic.

The findings of this paper give insights into the relevance Brexit has on the participants’ everyday lives. Even though lack of co-determination and insecurity are experienced through the Brexit debate, other elements of the participants’ context, such as austerity measures as cuts in school funding, the experienced testing regime seems to be more tangible. Furthermore, the findings answer the question of the function of the everyday comparisons conducted by the participants. The findings underline how cross-country and regional comparisons allow participants to position and explain themselves in the context of focus groups. These comparisons can be related to the (political, temporal and cultural) contexts the participants are embedded in and give an idea about their preconceptions of some countries or regions and how participants perceive their context. At the same time, it shows that the participants did not see their context disentangled to other context but positioned themselves to explain themselves. With this positioning, participants emphasized what was important to them and what they valued about their context. Whereas some participants valued the safety, stability or welfare compared to other contexts, others argued that they longed other contextual conditions such as moving more freely in their everyday life or in which the welfare system was functioning better. In these comparisons, there was always an emphasis on a better or a worse element considering a specific contextual condition to which the participants compared themselves.

In contrast, to think about context and culture sensitivity in comparative research, everyday comparisons have a narrower function as they do not try to compare something with a mutual emphasis. Even though a context and culture-sensitive mind-set may be something to aspire to in research and everyday life, it is not necessarily something to apply in everyday comparisons. However, on the contrary, an everyday comparative mind-set may not be something to aspire to when conducting comparative research.

Due to the conception of a single-country study, the wild comparisons made by the participants cannot be expanded by the view of participants within a cross-country comparison, which would help to establish a deeper explanation of the comparisons made. Further, as it is a cross-sectional study, changes and developments in these comparisons over time based on discourses evolving from current affairs were not captured. A more holistic research design, e.g., considering horizontal, vertical and transversal axes of comparison (Bartlett, 2014; Bartlett & Vavrus, 2019), would have captured context and culture-sensitive elements to a more considerable extent. This, however, would have required a higher amount of resources (e.g., time, people and finances) to implement such a project.

The ideas and thoughts in this paper were inspired by thinking about culture and context sensitivity in this special issue and evolved from the focus group data. This paper and study makes use of comparative methods but cannot be assigned to international comparative education in the strict sense. Nevertheless, it provides insights into areas that allow the development of future studies on young people's citizenship and participation in a comparative sense.

Notes

1. No-deal Brexit in 2019 meant that the UK would leave the EU institutions without an agreement. This was thought to be prohibited setting out the Brexit Withdrawal Agreement between the UK and the EU in October 2019: 'The Withdrawal Agreement settled issues of citizens' rights, determined the UK's financial settlement and put in place long-term arrangements to avoid the re-emergence of a hard border between Northern Ireland and the Republic of Ireland, by introducing a regulatory and customs border in the Irish Sea' (UKICE, 2020, p. 4). However, a more detailed relationship between the UK and the EU was due to be negotiated within the transition period of 2020. This included regulations trade, transport links, fishing, security and judicial cooperation. Due to the complicated negotiation process between the UK and the EU, a no-deal Brexit scenario after the transition period end of 2020 was back on the table again (UKICE, 2020). By the end of 2020, the Trade and Cooperation Agreement (TCA) was agreed on and put provisionally in force on 1st January 2021. Nevertheless, the implications of Brexit in 2021 were still not clear at the time (e.g., trade deals with other countries, conflicts about the Irish Sea border).
2. Educational phase for advanced school-level qualification after receiving GCSEs (General Certificate of General Education).

3. In 2019, 14.1% of students of the total secondary student population in England received free school meals (FSM) (Department for Education, 2019). Free school meals function as an indicator of economic deprivation in England.
4. Academies are state schools with increased autonomy and run by an academic trust (GOV.UK., 2020; Hatcher, 2011). The conversion into an academy is based on school assessment results by Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) in cases where schools are rated as 'inadequate' and are obliged to be academised. At the same time, schools themselves can decide to convert to an academy voluntarily.
5. It should be noted that the funding of the NHS was debated leading up to the EU referendum vote, which was fostered by the Vote Leave campaign arguing that if the UK left the EU, the UK would save money that it could invest in the NHS.

References

- Alarcón, C. (2015). ‚Referenzgesellschaft‘ als semantisches Konstrukt – ‚Deutsche‘ Bildungs- und ‚Preußische‘ Militärreformen in Chile, 1879–1920. *Tertium Comparationis*, 21(1), 27–48.
- Amelang, K. & Beck, S. (2010). Comparison in the wild and more disciplined usages of an epistemic practice. In T. Scheffer & J. Niewöhner (Eds.), *Thick comparison. Reviving the ethnographic aspiration* (pp. 154–179). Leiden: Brill.
- Banks, J.A. (2017). Failed and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Bartlett, L. (2014). Vertical case studies and the challenges of culture, context and comparison. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 30–33.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2019). Rethinking the concept of 'context' in comparative research. In R. Gorur, S. Sellar & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Comparative methodology in the era of big data and global networks* (World Yearbook of Education, 2019, pp. 187–201). London: Routledge.
- Chadderton, C. (2012). Problematising the role of the white researcher in social justice research. *Ethnography and Education*, 7(3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.717203>
- Coban, M. (2018). Why Brexit matters to young people. *The UK in a Changing Europe*. Retrieved from <https://ukandeu.ac.uk/why-brexit-matters-to-young-people/>
- Dale, R. (2015). Globalisierung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft re-visited: Die Relevanz des Kontexts des Kontexts. In M. Parreira do Amaral & S.K. Amos (Eds.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, vol. 2, pp. 171–187). Münster: Waxmann.
- Department for Education. (2019). *Schools, pupils and their characteristics: January 2019*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/812539/Schools_Pupils_and_their_Characteristics_2019_Main_Text.pdf
- Feld, I. (2021). *Being and becoming: Youth citizenship in the time of Brexit*. Manuscript in preparation.
- Fox, S. & Pearce, S. (2018). The generational decay of Euroscepticism in the UK and the EU referendum. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 28(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/17457289.2017.1371180>
- France, A., Meredith, J. & Sandu, A. (2007). Youth culture and citizenship in multicultural Britain. *Journal of Contemporary European Studies*, 15(3), 303–316. <https://doi.org/10.1080/14782800701683698>

- Goodwin, M.J. & Ford, R. (2017). Britain after Brexit: A nation divided. *Journal of Democracy*, 28(1), 17–30. <https://doi.org/10.1353/jod.2017.0002>
- GOV.UK. (2020). *Types of school: Academies*. Retrieved from <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>
- Hatcher, R. (2011). The Conservative-Liberal Democrat Coalition government's 'free schools' in England. *Educational Review*, 63(4), 485–503. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.616635>
- Hollander, J.A. (2004). The social context of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602–637. <https://doi.org/10.1177/0891241604266988>
- Hoskins, B., Kerr, D. & Liu, L. (2016). Citizenship and the economic crisis in Europe: An introduction. *Citizenship Teaching & Learning*, 11(3), 249–265. https://doi.org/10.1386/ctl.11.3.249_1
- Isin, E.F. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29, 367–388. <https://doi.org/10.1057/sub.2009.25>
- Isin, E.F. & Turner, B.S. (2002). Citizenship studies: An introduction. In E.F. Isin & B.S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 1–10). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608276.n1>
- James, A. (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 663, 167–179. <https://doi.org/10.1177/0002716210383642>
- Janoski, T. & Gran, B.E. (2002). Political citizenship. Foundation of rights. In E.F. Isin & B.S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 13–53). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608276.n2>
- Jennings, W. & Lodge, M. (2019). Brexit, the tides and Canute: The fracturing politics of the British state. *Journal of European Public Policy*, 26(5), 772–789. <https://doi.org/10.1080/13501763.2018.1478876>
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- 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.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Lord Ashcroft. (2016). *How the United Kingdom voted on Thursday ... and why* [Blog]. Retrieved from <http://lordashcrofthpolls.com/wp-content/uploads/2016/06/LR-by-demographics.jpg>
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nowicka, M. (2018). Cultural precarity: Migrants' positionalities in the light of current anti-immigrant populism in Europe. *Journal of Intercultural Studies*, 39(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/07256868.2018.1508006>
- Pitcher, B. (2019). Racism and Brexit: Notes towards an antiracist populism. *Ethnic and Racial Studies*, 42(14), 2490–2509. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1623410>
- QSR International Pty Ltd. (2010). *NVivo*. Retrieved from <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

- Roche, M. (2002). Social citizenship: Grounds of social change. In E.F. Isin & B.S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 69–86). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608276.n4>
- Salter, J.-P. & Menon, A. (2016). Brexit: Initial reflections. *International Affairs*, 92(6), 1297–1318. <https://doi.org/10.1111/1468-2346.12745>
- Scheunflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 159–172. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0021-6>
- Social Mobility Commission. (2017). *State of the nation 2017: Social mobility in Great Britain*. London: APS Group.
- Spirit, L. (2019, June 22). Don't stereotype young remainers. We fear for our futures, not our holidays. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/jun/22/young-remainers-futures-anger-brexit-leave>
- Spratt, V. (2018, October 5). The truth about young people and Brexit. We reality check the whole shebang. *BBC Three*. Retrieved from <https://www.bbc.co.uk/bbcthree/article/b8d097b0-3ad4-44d9-aa25-af6374292de0>
- The Electoral Commission. (2018). *EU referendum results*. Retrieved from <https://www.electoralcommission.org.uk/find-information-by-subject/elections-and-referendums/past-elections-and-referendums/eu-referendum/electorate-and-count-information>
- Turner, B.S. (2009). T.H. Marshall, social rights and English national identity. *Citizenship Studies*, 13(1), 65–73. <https://doi.org/10.1080/13621020802586750>
- Tyrrell, N., Sime, D., Kelly, C. & McMellon, C. (2019). Belonging in Brexit Britain: Central and Eastern European 1.5 generation young people's experiences. *Popul Space Place*, 25, 1–10. <https://doi.org/10.1002/psp.2205>
- UKICE (The UK in a Changing Europe). (2020). *What would no deal mean?* Retrieved from <https://ukandeu.ac.uk/research-papers/what-would-no-deal-mean/>
- Virdee, S. & McGeever, B. (2017). Racism, crisis, Brexit. *Ethnic and Racial Studies*, 41(10), 1802–1819. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1361544>
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 497–511.
- Waldow, F. (2016). Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(3), 403–421.
- Wood, B.E. (2017). Youth studies, citizenship and transitions: Towards a new research agenda. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1176–1190. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1316363>
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>



Horizontal, vertical and transversal comparison – Making a case for case studies

Marcelo Parreira do Amaral

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Abstract

Case study research has a long tradition and has been used in different areas of the social sciences to approach research questions that command context sensitiveness and attention to complexity while tapping on multiple sources. More recently, comparative researchers have suggested some critical rethinking of case study research to account more effectively for recent conceptual shifts in the social sciences related to culture, context, space and comparison. Comparative case studies (CCS) have been suggested as providing effective tools to understanding policy and practice along three different axes of social scientific research, namely horizontal (spaces), vertical (scales), and transversal (time). The article aims, *first*, at discussing this paradoxical situation, namely that case study research methodology is a widespread and well-liked approach to research and at the same time a methodology that is very often low regarded and criticized. *Second*, it sketches the methodological basis of arguing for case-based research in comparative research with the aim to provide a point of departure to make a case *for* comparative case study methodology as a way to address the needs of culture and context sensitiveness in comparative and international education (CIE) research. In a *third* step, the article focuses on presenting and discussing more recent developments in CIE scholarship to provide insights on how comparative researchers, especially those investigating educational policy and practice in the context of globalization and internationalization have suggested some critical rethinking of case study research to account more effectively for recent conceptual shifts in the social sciences related to culture, context, space and comparison. In a *fourth* section, it briefly illustrates such an approach to comparative case studies by drawing from a recently completed European research project, the YOUNG_ADULLLT project that has set out to research lifelong learning policies in their embeddedness in regional economies, labor markets and individual life projects of young adults.

1. Introduction

In the past comparativists have oftentimes regarded case study research as an alternative to comparative studies proper, and the abundance of single case studies was criticized as not contributing to comparative research but rather simply describing education phenomena in a different country (Postlethwaite, 1988, p. xvii). At the risk of oversimplification: methodological choices in comparative and international education (CIE) research, from the 1960s onwards, have fallen primarily on either single country (small n) contextualized comparison, or on cross-national (usually large n, variable) decontextualized comparison (cf. Steiner-Khamsi, 2006a, 2006b, 2009). These two strands of research – notably characterized by development and area studies on the one side, and large-scale performance surveys of the IEA type, on the other – demarcated their fields by recouring to how context and culture were accounted for and dealt with in the studies they produced. Since the turn of the century, though, comparativists are more comfortable with case study methodology (cf. Little, 2000; Vavrus & Bartlett, 2006, 2009; Bartlett & Vavrus, 2017) and diagnoses of an ‘identity crisis’ of the field due to a mass of single-country studies lacking comparison proper (cf. Schriewer, 1990; Wiseman & Anderson, 2013) started dying away. Greater acceptance of and reliance on case-based methodology has been related with research on policy and practice in the context of globalization and coupled with the intention to better account for culture and context, generating scholarship that is critical of power structures, sensitive to alterity and of other ways of knowing.

The article, *first*, sketches the methodological basis of arguing for case-based research in comparative research with the aim to provide a point of departure to make a case for comparative case study methodology as a way to address the needs of culture and context sensitiveness in CIE research. In what follows, *second*, the article focuses on presenting and discussing recent developments in CIE scholarship to provide insights on how comparative researchers, especially those investigating educational policy and practice in the context of globalization and internationalization, have suggested some critical rethinking of case study research to account more effectively for recent conceptual shifts in the social sciences related to culture, context, space and comparison. In a *third* section, it briefly illustrates such an approach to comparative case studies by drawing from a recently completed European research project that has set out to research lifelong learning policies in their embeddedness in regional economies, labor markets and individual life projects of young adults. The article is rounded out with some summarizing and concluding remarks.

2. Making a case for case studies

The phenomena that have been coined as constituting ‘globalization’ and ‘internationalization’ have played a central role in the critical rethinking of case study research. In researching education under conditions of globalization, scholars placed increasing attention on case-based approaches as opportunities for investigating the contemporary complexity of policy and practice. Further, scholarly debates in the social sciences and the humanities surrounding key concepts such as culture, context, space, place but also comparison have also contributed to a reconceptualization of case study methodology in CIE. In terms of the requirements for such an investigation, scholarship commands an adequate conceptualization that problematizes the objects of study and that does not take them as “unproblematic”, “assum[ing] a constant shared meaning”, in short, objects of study that are “fixed, abstract and absolute” (Fine, 2003, quoted in Dale & Robertson, 2009, p. 1114). Case study research is thus required to overcome methodological ‘isms’ in their research conceptualization (cf. Dale & Robertson, 2009; Robertson & Dale, 2017; cf. also Lange & Parreira do Amaral, 2018). In response to these requirements, the approaches to *case study* discussed in CIE depart from a conceptualization of the social world as always dynamic, emergent, somewhat in motion, and always contested. This view considers the fact that the social world is culturally produced and never complete or at a standstill, which goes against an understanding of case as something fixed or natural. Indeed, in the past case has often been understood almost in naturalistic ways, as if they existed out there waiting for researchers to ‘discover’ them. Usually, definitions of case study also referred to inquiry that aims at elucidating features of a phenomenon to yield an understanding of why, how and with what consequences something happens. One can easily find examples of cases understood simply as sites to observe/measure variables – in a nomothetic cast – or examples, where cases are viewed as specific and unique instances that can be examined in the idiographic paradigm. In contrast, rather than taking cases as pre-existing entities that are defined and selected as cases, recent case-oriented research has argued for a more emergent approach which recognizes that boundaries between phenomenon and context are often difficult to establish or overlap. For this reason, researchers are incited to see this as an exercise of *casing*, that is of case construction. In this sense, cases here are seen as complex systems (Ragin & Becker, 1992) and attention is devoted to the relationships between the parts and the whole, pointing to the relevance of configurations and constellations within as well as across cases in the explanation of complex and contingent phenomena. This is particularly relevant for multi-case, comparative research since the constitution of the phenomena that will be defined as cases will

differ. Setting boundaries will thus also require researchers to account for spatial, scalar (that is, level or levels with which a case is related) and also temporal aspects.

Further, case-based research is also required to account for multiple contexts while not taking them for granted. One of the key theoretical and methodological consequences of globalization for CIE is that it required us to recognize that it alters the nature and significance of what counts as contexts (cf. Parreira do Amaral, 2014). According to Dale (2015), designating a process, or a type of event, or a particular organization, as a context, entails bestowing a particular significance on them, as processes, events, etc. that are capable of affecting other processes and events. The key point is that rather than being intrinsically, or naturally, contexts are constructed as *contexts*. In comparative research, contexts have been typically seen as the place (or the variables) that enable us to explain why what happens in one case is different from what happens in another case; what counts as context then is seen as having the same effect everywhere, although the forms it takes vary substantially (cf. Dale, 2015). In more general terms, recent case study approaches aim at accounting for the increasing complexity of the contexts in which they are embedded, which, in turn, is related to the increasing impact of globalization as the ‘context of contexts’ (ibid., p. 181 f.; see also Carter & Sealey, 2013; Mjoset, 2013). It also aims at accounting for overlapping contexts. Here it is important to note that contexts are not only to be seen in spatio-geographical terms (i.e., local, regional, national, international), but contexts may also be provided by different institutional and/or discursive contexts that create varying opportunity structures (Dale & Parreira do Amaral, 2015). What one can call temporal contexts also plays an important role, for what happens in the case unfold as embedded not only in historical time, but may be related to different temporalities (cf. the concept of ‘timespace’ as discussed by Lingard & Thompson, 2016) and thus are influenced by path dependence or by specific moments of crisis (Rhinard, 2019; see also McLeod, 2016). Moreover, in CIE research, the social-cultural production of the world is influenced by developments throughout the globe that take place at various places and on several scales, which in turn influence each other, but in the end, become locally relevant in different facets. As Bartlett and Vavrus write: “Context is not a primordial or autonomous place; it is constituted by social interactions, political processes, and economic developments across scales and times” (2017, p. 14). Indeed, in this sense, “context is not a container for activity, it *is* [emphasis in orig.] the activity” (ibid., p. 12).

Also, dealing with the complexity of education policy and practice requires us to transcend the dichotomy of idiographic vs. nomothetic approaches to causation. Here, it can be argued that case studies allow us to grasp and research the complexity of the world, offering thus conceptual and methodological tools to explore how phenomena viewed as cases “depend on all of the whole, the parts, the interactions

among parts and whole, and the interactions of any system with other complex systems among which it is nested and with which it intersects” (Byrne, 2013, p. 2). The understanding of causation that undergirds recent developments in case-based research aims at generalization, yet it resists ambitions to establishing universal laws in social scientific research. Focus is placed on processes while tracking the relevant factors, actors and features that help explain the ‘how’ and the ‘why’ questions (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 38 ff.), and on ‘causal mechanisms’, as varying explanations of outcomes within and across cases, always contingent on interaction with other variables and dependent contexts (cf. Byrne, 2013; Ragin, 2000). In short, the nature of causation underlying recent case study approaches in CIE is configurational, not foundational.

This is also in line with how CIE research regards education practice, research and policy as a socio-cultural practice. And it refers to the production of social and cultural worlds through “social actors, with diverse motives, intentions, and levels of influence, [who] work in tandem with and/or in response to social forces” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 1). From this perspective, educational phenomena, such as in policy-making, are seen as a “deeply political process of cultural production engaged in and shaped by social actors in disparate locations who exert incongruent amounts of influence over the design, implementation, and evaluation of policy” (ibid., p. 1 f.). Culture here is understood in non-static and complex ways that reinforce the “importance of examining *processes* [emphasis in orig.] of sense-making as they develop over time, in distinct settings, in relation to systems of power and inequality, and in increasingly interconnected conversation with actors who do not sit physically within the circle drawn around the traditional case” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 11).

In sum, the approaches to case study put forward in CIE provide conceptual and methodological tools that allow for an analysis of education in the global context throughout scale, space, and time, which is always regarded as complexly integrated and never as isolated or independent. The following section discusses a recent development in CIE scholarship called comparative case studies (CCS), which aims at attending to the methodological requirements discussed above by integrating horizontal, vertical and transversal dimensions of comparison.

2.1 Comparative case studies: Horizontal, vertical and transversal dimensions

Building up on their previous work on vertical case studies (Bartlett & Vavrus, 2014; Vavrus & Bartlett, 2006, 2009), Bartlett and Vavrus (2017) have proposed a comparative approach to case study research that aims at meeting the requirements of culture and context-sensitive research as discussed in this special issue.

As a research approach, CCS offers two theoretical-methodological lenses to research education as a socio-cultural practice. These lenses represent different views

on the research object and account for the complexity of education practice, policy, and research in globalized contexts. The first lens is ‘*context-sensitive*’ which focuses on how social practices and interactions constitute and produce social contexts. As quoted above, from the perspective of a socio-cultural practice, “context is not a container for activity, it *is* [emphasis in orig.] the activity” (ibid., p. 12). The settings that influence and condition educational phenomena are culturally produced in different and sometimes overlapping (spatial, institutional, discursive, temporal) *contexts* as just mentioned. The second CCS lens is ‘*culture-sensitive*’ and focuses on how socio-cultural practices produce social structures. As such, culture is a process that is emergent, dynamic, and constitutive of meaning-making as well as social structuration.

The CCS approach aims at studying educational phenomena throughout scale, time, and space by providing three axes for a ‘studying through’ of the phenomena in question. As stated by Bartlett and Vavrus (2017, p. 3) with reference to comparative analyses of global education policy:

The horizontal axis compares how similar policies unfold in *distinct locations* that are *socially produced* ... and ‘complexly connected’ ... The vertical axis insists on simultaneous attention to and across scales ... The transversal comparison *historically* [emphases in orig.] situates the processes or relations under consideration.

These three axes allow for a methodological conceptualization of “policy formation and appropriation across micro-, meso-, and macro levels” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 4) by not theorizing them as distinct or unrelated. In following Latour, they state that “the macro is neither ‘above’ nor ‘below’ the intersections, but *added* to them as *another* of their connections’ ... In CCS research, one would pay close attention to how actions at different scales mutually influence one another” (ibid., p. 13 f.). Thus, these three axes contain “processes across space and time; and [the CCS as a research design] *constantly compares* what is happening in one locale with what has happened in other places and historical moments. These forms of comparison are what we call horizontal, vertical, and transversal comparisons” (ibid, p. 11).

In terms of the three axes along with comparison is organized, the authors state that *horizontal comparison* commands attention to how historical and contemporary processes have variously influenced the ‘cases’, which might be constructed by focusing “people, groups of people, sites, institutions, social movements, partnerships, etc.” (ibid., p. 53). Horizontal comparisons eschew pressing categories resultant from one case others, which implies including multiple cases at the same scale in a comparative case study, while at the same time attending to ‘valuable contextual information’ about each of them. Horizontal comparisons use units of analysis that are homologous, that is equivalent in terms of shape, function or institutional/organizational nature (for instance, schools, ministries, countries, etc.) (ibid., p. 53 f.).

Similarly, comparative case studies may also entail tracing a phenomenon across sites, as in multi-sited ethnography (see Marcus, 1995; Coleman & Hellermann, 2012).

Vertical comparison, in turn, does not simply imply the comparison of levels, rather it involves analyzing networks and their interrelationships at different scales. For instance, in the study of policy-making in a specific case, vertical comparison would consider how actors at different scales variably respond to a policy issued at another level – be it inter-/supranational or at the subnational level. CCS assumes that their different appropriation of policy as discourse and as practice is often due to different histories of racial, ethnic, or gender politics in their communities that appropriately complicate the notion of a single cultural group (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 73 f.). Establishing what counts as context in such a study would be done “by tracing the formation and appropriation of a policy” at different scales; and “by tracing the processes by which actors and actants come into relationship with one another and form non-permanent assemblages aimed at producing, implementing, resisting, and appropriating policy to achieve particular aims” (ibid., p. 76). A further element here is that, in this way, one may counter the common problem that comparison of cases (oftentimes countries) usually overemphasize boundaries and treats them as separated or as self-sustaining containers, when in reality, actors and institutions at other levels/scales significantly impact policy-making (ibid.).

In terms of the *transversal axis of comparison*, Bartlett and Vavrus argue that the social phenomena of interest in a case study have to be seen in light of their historical development (2017, p. 93), since these ‘historical roots’ impacted on them and “continues to reverberate into the present, affecting economic relations and social issues such as migration and educational opportunities.” As such, understanding what goes on in a case, requires to “understand how it came to be in the first place” (ibid.). As the authors argue:

History offers an extensive fount of evidence regarding how social institutions function and how social relations are similar and different around the world. Historical analysis provides an essential opportunity to contrast how things have changed over time and to consider what has remained the same in one locale or across much broader scales. Such historical comparison reveals important insights about the flexible cultural, social, political, and economic systems humans have developed and sustained over time. (Ibid., p. 94)

Further, time and space are intimately related and studying the historical development of the social phenomena of interest in a case study “allows us to assess evidence and conflicting interpretations of a phenomenon,” (ibid.) but also to interrogate our own assumptions about them in contemporary times, thus analytically sharpening our historical analyses.

As argued by the authors, researching the global dimension of education practice, research or policy aims at a ‘studying through’ of phenomena horizontally, vertically and transversally. That is, comparative case study builds on an emergent research design and on a strong process orientation that aims at tracing not only *what*, but also *why* and *how* phenomena emerge and evolve. This approach entails “an open-ended, inductive approach to discover what ... meanings and influences are and *how* they are involved in these events and activities – an inherently processual orientation” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 7).

The emergent research design and process orientation of the CCS relativizes an a priori, somewhat static notions of case construction in CIE and emphasizes the idea of a processual ‘casing’. The process of casing put forward by CCS has to be understood as a dynamic and open-ended embedding of ‘cased’ research phenomena within moments of scale, space, and time that produce varying sets of conditions or configurations.

In terms of comparison, the primary logic is well in line with more sophisticated approaches to comparison that not simply establishes relationships between observable facts or pre-existing cases; rather the comparative logic aims at establishing *relations between sets of relationships*, as argued by Jürgen Schriewer:

[The] specific method of science dissociates comparison from its quasi-natural union with resemblances; the interest in identifying similarities shifts from the level of factual contents to the level of generalizable relationships ... One of the primary ways of extending their scope, or examining their explanatory power, is the controlled introduction of varying sets of conditions. The logic of relating relationships, which distinguishes the scientific method of comparison, comes close to meeting these requirements by systematically exploring and analysing sociocultural differences with respect to scrutinizing the credibility of theories, models or constructs. (Schriewer, 1990, p. 36)

The notion of establishing relations between sets of relationships allows to treat cases not as homogeneous (thus avoiding a universalizing notion of comparison); it establishes comparability not along similarity but based on conceptual, functional and/or theoretical equivalences and focuses on reconstructing ‘varying sets of conditions’ that are seen as relevant in social scientific explanation and theorizing, and to which then comparative case studies may contribute.

The following section aims at illustrating the adaptation and application of a comparative case study approach in a recently completed research project.

3. Case studies in the YOUNG_ADULLLT project

This section illustrates the usage of comparative case studies by drawing from research conducted in a European research project. YOUNG_ADULLLT is the acronym of the European project ‘Policies Supporting Young People in their Life Course.

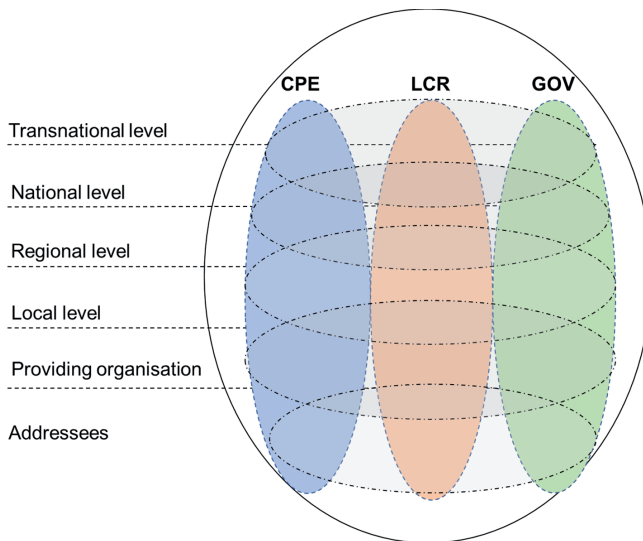
A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe'.¹ The project departed from the observation that most current European lifelong learning (LLL) policies have been designed to create economic growth and, at the same time, guarantee social inclusion and argued that, while these objectives are complementary, they are, however, not linearly nor causally related and due to distinct orientations, different objectives, and temporal horizons conflicts and ambiguities may arise. The project was designed as a mixed-method comparative study in *Austria, Bulgaria, Croatia, Finland, Italy, Germany, Portugal, Spain, and the United Kingdom* and aimed at results at national, regional and local levels, focusing in particular on policies targeting young adults in situations of near social exclusion. Using a multi-level approach with qualitative and quantitative methods, the project conducted, amongst others, local/regional 18 case studies of lifelong learning policies through a multi-method and multi-level design (cf. Parreira do Amaral, Kovacheva & Rambla, 2020 for more information). Two main objectives guided the research, *first*, to analyze policies and programs at the regional and local level identifying policy-making networks that included all social actors involved in shaping, formulating, and implementing LLL policies for young adults; *second*, recognize strengths and weaknesses (overlapping, fragmented or unfocused policies and projects), thus identifying different patterns of LLL policy-making at regional level, and investigating their integration with the labor market, education and other social policies. The European research project focused predominantly on the differences between the existing lifelong learning policies in terms of their objectives and orientations and questioned their impact on young adults' life courses, especially those young adults, who find themselves in vulnerable positions. What concerned the researchers primarily was the interaction between local institutional settings, education, labor markets, policy-making landscapes and informal initiatives that together nurture the processes of lifelong learning. They argued that it is by inquiring into the interplay of these components that the regional and local contexts of lifelong learning policy-making can be better assessed and understood. In this regard, the multi-layered approach covered a wide range of actors and levels involved and aimed at securing compatibility throughout the different phases and parts of the research.

The multi-level approach adopted aimed at incorporating the different levels from transnational to regional/local to individual, that is, the different places, spaces and levels with which policies are related. The multi-method design was used to bring together the results from the quantitative, qualitative and policy/document analysis (for a discussion: Parreira do Amaral, 2020).

In order to adequately capture the complexity, three different conceptual lenses were used that helped us to pose questions that addressed the individual, the institutional and the structural dimensions of the cases (for a thorough discussion: Parreira

do Amaral, 2020). While the extent to which LLL policies are effective/ineffective for young adults’ needs in constructing a meaningful life course is best analyzed using *life course research* (LCR) (Elder, Kirkpatrick Johnson & Crosnoe, 2003; Heinz, Huinink & Weymann, 2009; Meyer, 2009), the coordination of different actions and agents partaking in these LLL policies – and presumably influencing young adults in their decision-making processes – is best analyzed with the help of *governance research* (GOV) (Rhodes, 1997; Pierre & Peters, 2000; Benz, 2004). *Cultural political economy* (CPE) (Jessop, 2004; Sum & Jessop, 2013) is best used to describe the different objectives of LLL policies and in particular the intended impact of LLL policies at national, regional and local levels. Therefore, the understanding of the research objectives was based upon a set of assumptions provided by LCR, GOV and CPE to guide the research and orient the interpretation of the results accordingly.

Figure 1: Multi-level and multi-method approach to case studies in YOUNG_ADULLLT



In constructing case studies, the project did not apply an instrumental approach focused on the assessment of ‘what worked (or not)?’ Rather, consistently with Bartlett and Vavrus’s proposal (2017), the project decided to “understand policy as a deeply political process of cultural production engaged in and shaped by social actors in disparate locations who exert incongruent amounts of influence over the design, implementation, and evaluation of policy” (ibid, p. 1 f.). In order to enhance the

interactive and relational dimension among actors and levels, as well as their embeddedness in local infra-structures (education, labor, social/youth policies) according to project's three theoretical perspectives. The analyses of the information and data integrated by our case study approach aimed at a cross reading of the relations among the macro socio-economic dimensions, structural arrangements, governance patterns, addressee biographies and mainstream discourses that underlie the process of design and implementation of the LLL policies selected as case study. The subjective dimensions of agency and sense-making animated these analyses, and the multi-level approach contextualized them from the local to the transnational levels. Figure 1 represents the analytical approach to the research material gathered in constructing the case studies. Specifically, it shows the different levels from the transnational level, down to the addressees.

We aimed at a cross-dimensional construction of the case studies, and this implied the possibility of different entry points, for instance by moving the analytical perspective top-down or bottom-up, as well as shifting from left to right of the matrix and vice versa. Considering the 'horizontal movement', the multi-dimensional approach enables taking into consideration the mutual influence and relations among the institutional, individual and structural dimensions (which in the project corresponded to the theoretical frames of CPE, LCR and GOV). In addition, we moved 'vertically' from the transnational to the individual level and vice versa, in order to carefully carry out a "study of flows of influence, ideas, and actions through these levels" (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 11), emphasizing the correspondences/divergences among the perspectives of different actors at different levels. The transversal dimension, that is the historical process, focused the period after the financial crisis of 2007/2008 as it has impacted differently on the social and economic situations of young people, often resulting in stern conditions and higher competition in education and labor markets, which also called for a reassessment of existing policies targeting young adults in the countries studied.

Concerning the analyses, a further step included the translation of the conceptual model illustrated in Figure 1 above into a heuristic table used to systematically organize the empirical data collected and guide the analyses cases constructed as multi-level and multi-dimensional phenomena, allowing for the establishment of interlinkages and relationships. By this approach, we had the possibility to grasp the various levels at which LLL policies are negotiated and display the interplay of macro-structures, regional environments and institutions/organizations as well as individual expectations. Table 1 illustrates the operationalization of the data matrix that guided the work.

Table 1: Heuristic table for case studies analysis

LEVEL	CPE	LCR	GOV
European	<ul style="list-style-type: none"> Discourses Agenda setting 	<ul style="list-style-type: none"> Programs 	<ul style="list-style-type: none"> European social funding regulation
National	<ul style="list-style-type: none"> Discourses Assumptions underlying policy-making 	<ul style="list-style-type: none"> Statistics on young adults living conditions Secondary data analysis reports 	<ul style="list-style-type: none"> Institutional framework of policy-making Patterns of funding Welfare models Labor and skill market regulation
Functional Region	<ul style="list-style-type: none"> Assumptions underlying policy-making Target groups construction 	<ul style="list-style-type: none"> Young adults targeted welfare measures Statistics on young adults in FR 	<ul style="list-style-type: none"> Policies governance models
Local	<ul style="list-style-type: none"> Policies' meaning construction Target groups construction 	<ul style="list-style-type: none"> Specific youth targeted Welfare measures Interrelation with local labor market, schools and other LLL policies 	<ul style="list-style-type: none"> Policies implementation models
Institutional	<ul style="list-style-type: none"> Organization specific interpretation of policies and target groups 	<ul style="list-style-type: none"> Negotiation with local labor market, schools and other LLL policies 	<ul style="list-style-type: none"> Organization culture and structure
Interactive	<ul style="list-style-type: none"> Communication of objectives between organization and young adults 	<ul style="list-style-type: none"> Negotiation of 'match' between young adult's previous career and organization objectives 	<ul style="list-style-type: none"> Process of access and entry to the organization
Individual	<ul style="list-style-type: none"> Policies' meanings construction 	<ul style="list-style-type: none"> Subjective biographical sense making Life trajectories and life choices/planning Perceptions of target group depictions (especially 'vulnerable groups') Subjective policies' meaning construction 'Ecologies of expectations' 	<ul style="list-style-type: none"> Patterns of participation in stakeholder representations

In order to ensure the presentability and intelligibility of the results,² a narrative approach to case studies analysis was chosen whose main task was one of 'storytelling' aimed at highlighting what made each case unique and what difference it makes for LLL policy-making and to young people's life courses. A crucial element of this entails establishing *relations between sets of relationships* as argued above.

LLL policies were selected as starting points, from which the cases themselves could be constructed and of which different stories could be developed.

That stories can be told differently does not mean that they are arbitrary, rather this refers to different ways to accounting for the embedding of the specific case to its context, namely the diverging policy frameworks, patterns of policy-making, networks of implementation, political discourses and macro-structural conditions at local level. (Palumbo, Benasso & Parreira do Amaral, 2020, p. 220)

Moreover, developing different narratives aimed at representing the various 'voices' of the actors involved in the process – from policy-design, appropriation to imple-

mentation – and making the different stakeholders’ and addressees’ opinions visible, creating thus intelligible narratives for the cases (ibid.). Analyzing each case started from an entry point selected, from which a story was told. Mainly, two entry points were used, *on the one hand*, departing from the transversal dimension of the case and which focused on the evolution of a policy in terms of main objectives, target groups, governance patterns and so on in order to highlight the intended and unintended effects of the ‘current version’ of the policy within its context and according to the opinions of the actors interviewed. *On the other hand*, biographies were selected as starting points in an attempt to contextualize the life stories within the biographical constellations in which the young people came across the measure, the access procedures and how their life trajectories continued in and possibly after their participation in the policy (cf. Palumbo et al., 2020 for examples of these narrative strategies).

4. Concluding remarks

This article has started with a discussion of the methodological basis for arguing for case studies in CIE. In particular, case studies proved adequate in examining education under conditions of globalization, allowing for research that accounts for the complexity and contingency of policy and practice.

The comparative case study approach suggested by Bartlett and Vavrus during the past years offers productive and innovative ways to account sensitively to culture and contexts, but also by providing a heuristic that deals effectively with issues related to case construction, namely an emergent and dynamic approach to casing, instead of simply assuming ‘bounded’, pre-defined cases as the object of research; they also offer a helpful processual, configurational approach to ‘causality’; and not least a resourceful approach to comparison, that allows researchers to respect the uniqueness and integrity of each case while at the same time, yielding insights and results that transcend the idiosyncrasy of the single case. In sum, CCS offers a sound approach to CIE research that is culture and context-sensitive.

Notes

1. YOUNG_ADULLLT was conducted between 2016 and 2019 in nine EU member states and funded by the European Commission under the call H2020-YOUNG-SOCIETY-2015 (contract number: 693167). YOUNG_ADULLLT was coordinated at the University of Münster, Germany. Project website: <http://www.young-adulllt.eu>.
2. This analytical move is in line with recent developments that aim at accounting for a cultural turn (Jameson, 1998) or ideational turn (Béland & Cox, 2011) in policy analysis methodology, called interpretive policy analysis (cf. Münch, 2016).

References

- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2014). Transversing the vertical case study. A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 131–147.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research. A comparative approach*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674889>
- Béland, D. & Cox, R.H. (Eds.). (2011). *Ideas and politics in social science research*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199736430.001.0001>
- Benz, A. (Ed.). (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8>
- Byrne, D. (2013). Introduction. Case-based methods: Why we need them; what they are; how to do them. In D. Byrne & C.C. Ragin (Eds.), *The sage handbook of case-based methods* (pp. 1–13). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249413.n1>
- Carter, B. & Sealey, A. (2013). Reflexivity, realism and the process of casing. In D. Byrne & C.C. Ragin (Eds.), *The sage handbook of case-based methods* (pp. 69–83). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249413.n4>
- Coleman, S. & Hellermann, P. von (Eds.). (2012). *Multi-sited ethnography: Problems and possibilities in the translocation of research methods*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203810156>
- Dale, R. (2015). Globalisierung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft re-visited: Die Relevanz des Kontexts des Kontexts. In M. Parreira do Amaral & S.K. Amos (Eds.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Vol. 2, pp. 171–187). Münster: Waxmann.
- Dale, R. & Parreira do Amaral, M. (2015). Discursive and institutional opportunity structures in the governance of educational trajectories. In M. Parreira do Amaral, R. Dale & P. Loncle (Eds.), *Shaping the futures of young europeans: Education governance in eight European countries* (pp. 23–42). Oxford: Symposium Books. <https://doi.org/10.15730/books.92>
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). Beyond methodological ‘isms’ in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1113–1127). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_69
- Elder, G.H., Kirkpatrick Johnson, M. & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J.T. Mortimer & M.J. Shanahan (Eds), *Handbook of the life course* (pp. 3–19). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Heinz, W.R., Huinink, J. & Weymann, A. (Eds.). (2009). *The life course reader. Individuals and societies across time* (pp. 15–30). Frankfurt a.M.: Campus.
- Jameson, F. (1998). *The cultural turn. Selected writings on the postmodern, 1983–1998*, London: Verso.
- Jessop, B. (2004). Critical semiotic analysis and cultural political economy. *Critical Discourse Studies*, 1(2), 159–174. <https://doi.org/10.1080/17405900410001674506>
- 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.

- Lingard, B. & Thompson, G. (2016). Doing time in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1260854>
- Little, A. (2000). Development studies and comparative education: Context, content, comparison and contributors. *Comparative Education*, 36(3), 279–296. <https://doi.org/10.1080/713656612>
- Marcus, G.E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- McLeod, J. (2016). Marking time, making methods: Temporality and untimely dilemmas in the sociology of youth and educational change. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 13–25. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1254541>
- Meyer, U.K. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413–433. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134619>
- Mjoset, L. (2013). The contextualist approach to social science methodology. In D. Byrne & C.C. Ragin (Eds.), *The sage handbook of case-based methods* (pp. 39–68). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249413.n3>
- Münch, S. (2016). *Interpretative Policy-Analyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03757-4>
- Palumbo, M., Benasso, S. & Parreira do Amaral, M. (2020). Telling the story. Exploring lifelong learning policies for young adults through a narrative approach. In M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva & X. Rambla (Eds.), *Lifelong learning policies for young adults in Europe. Navigating between knowledge and economy* (pp. 217–239). Bristol, UK: Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447350361.003.0011>
- Parreira do Amaral, M. (2014). Globalisierung im Fokus vergleichender Forschung. In C. Freitag (Ed.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (pp. 117–138). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztr.10>
- Parreira do Amaral, M. (2020). *Lifelong learning policies for young adults in Europe: A conceptual and methodological discussion*. In M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva & X. Rambla (Eds.), *Lifelong learning policies for young adults in Europe. Navigating between knowledge and economy* (pp. 3–20). Bristol, UK: Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk3z.7>
- Parreira do Amaral, M., Kovacheva, S. & Rambla, X. (Eds.). (2020). *Lifelong learning policies for young adults in Europe. Navigating between knowledge and economy*. Bristol, UK: Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447350361.001.0001>
- Pierre, J. & Peters, G.B. (Eds.). (2000). *Governance, politics and the state*. Basingstoke: Macmillan.
- Postlethwaite, T.N. (Ed.). (1988). *The encyclopaedia of comparative education and national systems of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Ragin, C.C. (2000). *Fuzzy set social science*. Chicago: Chicago University Press.
- Ragin, C.C. & Becker, H. (1992). *What is a case?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rhinard, M. (2019). The crisisification of policy-making in the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 57(3), 616–633. <https://doi.org/10.1111/jcms.12838>
- Rhodes, R.A.W. (1997). *Understanding governance. Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Robertson, S. & Dale, R. (2017). Comparing policies in a globalizing world. Methodological reflections. *Educação & Realidade*, 42(3), 859–876. <https://doi.org/10.1590/2175-623670056>

- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2006a). The development turn in comparative and international education. *European Education: Issues and Studies*, 38(3), 19–47. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934380302>
- Steiner-Khamsi, G. (2006b). U.S. social and educational research during the Cold War: An interview with Harold J. Noah. *European Education: Issues and Studies*, 38(3), 9–18. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934380301>
- Steiner-Khamsi, G. (2009). International knowledge banks in education: Catalysts for competition, coercion and convergence. In D. Junker, W. Mausbach & M. Thunert (Hrsg.), *State and market in a globalized world. Transatlantic perspectives* (S. 251–270). Heidelberg: Universitätsverlag.
- Sum, N.-L. & Jessop, B. (2013). *Towards a cultural political economy: Putting culture in its place in political economy*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9780857930712>
- Vavrus, F. & Bartlett, L. (2006). Comparatively knowing: Making a case for vertical case study. *Current Issues in Comparative Education*, 8(2), 95–103.
- Vavrus, F. & Bartlett, L. (Eds.). (2009). *Critical approaches to comparative education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230101760>
- Wiseman, A.W. & Anderson, E. (2013). Introduction to part 3: Conceptual and methodological developments. *Annual Review of Comparative and International Education*, 20, 85–90. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000020012](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000020012)

Autorinnen und Autoren

Imogen Feld, Dr., Senior Research Professional, InterVal GmbH Berlin, Brunnenstr. 181, 10119 Berlin
E-Mail: i.feld@interval-berlin.de

Bettina Fritzsche, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
E-Mail: bettina.fritzsche@ph-freiburg.de

Christina Huf, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster
E-Mail: christina.huf@uni-muenster.de

Marcelo Parreira do Amaral, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster
E-Mail: parreira@uni-muenster.de

Rezension

Lena Eich (2021). *Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen. Eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden*. Münster: Waxmann, 276 S., 34,90 €

Nichtregierungsorganisationen (NROs) sind wichtige Akteure, um Bürgerbeteiligung zu stärken. Engagiert in vielfältigen Fragen des lokalen, nationalen oder transnationalen Gemeinwohls streben sie danach, eine breite Basis für ihre Anliegen zu gewinnen und diese nachhaltig in der Gesellschaft zu realisieren. Dabei sind NROs in vielen Fällen auf potente Kooperationspartner angewiesen. Zu diesen Partnern zählen im Kontext entwicklungspolitischer Inlandsarbeit – und hier vor allem in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit – die Schulen. „Das ‚Globale Lernen‘ wird entweder in unseren Schulen gelingen – oder es wird misslingen und keine nennenswerte Breitenwirkung erzielen können. ... Alle gut gemeinten außerschulischen Projekte oder Veranstaltungsangebote der Erwachsenenbildung erreichen nicht annäherungsweise die Zahlen, mit denen der zugegebenermaßen nicht ganz freiwillige Schulbesuch aufwarten kann“ (Dülge & Peters, 2010, S. 5). Dieses Statement war 2010 im

„Jahrbuch Globales Lernen“ zu lesen, das alle zwei Jahre von VENRO, dem Bundesverband entwicklungspolitischer und humanitärer Nichtregierungsorganisationen, herausgegeben wird. Keine gerade geringe Erwartung an die Kooperation zweier Partner, die hinsichtlich ihrer strukturellen Eigenschaften und Systembezüge sehr unterschiedlich sind. Umso interessanter erscheint es vor diesem Hintergrund, zentrale, diese Kooperation konstituierende Mechanismen zu beforschen und zu einem vertieften Verständnis von Ermöglichungshorizonten dieser Zusammenarbeit für weltgesellschaftliche Bildung zu gelangen.

Lena Eich leistet mit ihrer Dissertation hierzu einen wichtigen Beitrag und bereichert somit die Reihe der bisherigen Forschungsarbeiten in diesem Feld, über die sie in ihren Ausführungen auch einen kurzen systematischen Überblick gibt. Sie selbst fokussiert in ihrer Studie das professionelle Handeln von NRO-Mitarbeitenden und setzt sich mit der Frage auseinander, welche Orientierungen bei NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen im Kontext Globalen Lernens handlungsleitend relevant werden. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wählt sie einen qualitativen rekonstruktiven Forschungszugang und analysiert mit Hilfe der dokumentarischen Methode insgesamt 16 narrative Einzelinterviews, die sie über einen Zeitraum von drei Jahren mit Mitarbeiterinnen und -mitarbeitern unterschied-

licher entwicklungspolitischer NROs geführt hat. Den grundlegenden methodologischen Hintergrund ihrer Forschung bilden die praxeologische Wissenstheorie Karl Mannheims (1980) und die Erzähltheorie nach Fritz Schütze (1987). Damit wird ein vertiefter Zugang zu denjenigen Wissensbeständen der befragten Mitarbeitenden möglich, die deren pädagogisches Handeln im Kontext der Zusammenarbeit mit Schulen wirkmächtig konstituieren, die den Befragten aber selbst nicht explizit zugänglich sind und damit quasi stellvertretend von der Autorin expliziert werden.

Im Rahmen verdichtender komparativer Fallanalysen dieser 16 Interviews gelingt es der Autorin, auf anschauliche und verständliche Art und Weise eine sinngenetische Typologie handlungsleitender Orientierungen herauszuarbeiten, die zum einen deutlich macht, dass alle befragten NRO-Mitarbeitenden zwischen NROs und Schule entsprechende Parallelen bzw. Gemeinsamkeiten sowie eine gegenseitige Bereicherung der beiden Stakeholder konstatieren und Schule somit als einen legitimen Handlungsraum entwicklungspolitischer NROs verstehen. Zum anderen wird aber auch deutlich, inwiefern dieser Handlungsraum mit je unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen ausgestaltet wird und welche Spannungen sich daraus in der Kooperation von Schule und NROs ergeben können. In diesem Zusammenhang unterscheidet

Lena Eich entlang der Art und Weise, wie die Befragten in den Interviews (1) den Inhalt der Zusammenarbeit, (2) die Prozesse der Zusammenarbeit sowie (3) den schulischen Rahmen der Zusammenarbeit konstruieren, drei Orientierungstypen, die sich über ein jeweils spezifisches Zusammenspiel dieser drei Vergleichskategorien charakterisieren lassen.

Die empirischen Erkenntnisse zu diesen drei Typen werden unter Rückgriff auf Auszüge aus dem konkreten Datenmaterial detailliert erläutert und anschließend in drei interessanten theoretischen Perspektiven vertiefend reflektiert: a) in der Perspektive auf Governance-theoretische Betrachtungen der Zusammenarbeit von NROs und Schulen, b) in der Perspektive auf didaktische Diskurse zu Globalem Lernen sowie c) in der Perspektive auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Multiprofessionalität an Schulen. Lena Eich generiert damit vor allem aus erziehungswissenschaftlicher, aber auch aus bildungspraktischer Perspektive aufschlussreiche Erkenntnisse, die eine Lektüre ihrer Arbeit sehr lohnenswert machen. Dabei enthalten besonders die Ausführungen zu Eckpunkten einer Theorie des Lehrens durch NRO-Mitarbeitende im Kontext schulischen Globalen Lernens interessante Anregungen zum Weiterdenken über die Frage danach, welche Ermöglichungshorizonte sich aus der Zusammenarbeit von NROs und Schule für weltgesellschaftlich ausgerichtetes

Lernen von Kindern und Jugendlichen im formalen Bildungskontext ergeben.

Literatur

Dülge, M. & Peters, H. (2010). Vorwort. In VENRO (Hrsg), *Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft*. Bonn: VENRO.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Hagen: FernUniversität Hagen, FB Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.

Prof. Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann

Pädagogische Hochschule Weingarten