

Bettina Fritzsche

Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen

Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien

Zusammenfassung

Am Beispiel einer aktuellen Studie zu pädagogischen Beziehungen an deutschen und englischen Grundschulen werden im Beitrag Potenziale der dokumentarischen Methode für kulturvergleichende Forschungen diskutiert. Zunächst wird auf der Grundlage eines praxeologischen Kulturbegriffs auf methodologische Herausforderungen derartiger Untersuchungen eingegangen, wobei eine Sensibilisierung für die Überlagerung verschiedener Sinnelemente aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten in den Praktiken der Akteure gefordert wird. In einem nächsten Schritt erfolgt eine Erörterung der Konsequenzen von Karl Mannheims Annahme einer Standortgebundenheit des Wissens für eine kulturvergleichende Methodologie und Möglichkeiten der Interpretation und Übersetzung transnational erhobenen Materials. Weiterhin werden die komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode in Hinblick auf ihr Potenzial im Kulturvergleich analysiert. Schließlich wird der reflexiv-responsive Ansatz des Vergleichs erörtert, der in der beispielhaft angeführten Studie gewählt wurde. Anhand der Analyse eines responsiven Gesprächs wird der Erkenntnisgewinn dieses Zugangs verdeutlicht, der Einblicke in die komplexe Verflechtung des „eigenen“ mit den „anderen“ erlaubt.

Abstract

The paper discusses potentials of the documentary method in cultural comparative research projects, referring to the example of a currently undertaken study about teacher-student-relationships at two primary schools situated in Berlin and London. Firstly, based on a praxeological concept of culture, methodological challenges of such studies are labelled. In this regard, a sensitivity for the overlay of meanings originating in different spaces and times in agent's practices is demanded. The paper argues consequences of Karl Mannheim's assumption about the situatedness of knowledge and points to possibilities of interpretation and translation of cross-national collected data. Potentials of comparative analysis and generation of types in documentary method are analysed in respect to cultural comparison. Finally the reflective-responsive approach in comparison is explained, which has been chosen in the exemplary study. An analysis of a responsive discussion shall clarify the benefits of this approach, which offers insights in the complex integration of the "own" and the "other".

Schlagworte: Dokumentarische Methode, Kulturvergleich, pädagogische Beziehungen, Grundschulen, responsive Gespräche

Keywords: documentary method, cultural comparison, educational relationships, primary schools, responsive discussions

1. Einleitung

„Wir leben ja überhaupt immer in Perspektiven, die wir so selbstverständlich nehmen. Und wenn man dann an einem Faden zieht, gerät alles ins Wanken.“
(Ilse Aichinger 1982)¹

Der Vergleich ist ebenso wie in anderen modernen Sozialwissenschaften auch in der Erziehungswissenschaft eine grundlegende Operation und historisch kommt ihm eine zentrale Funktion für die Verwissenschaftlichung pädagogischer Programmatik zu (Schriewer 2000, S. 496ff.). Der vergleichende Blick auf die Erziehungssysteme anderer Länder ist gerade in diesem wissenschaftlichen Feld seit dem 19. Jahrhundert auch mit der politischen Hoffnung verbunden, Aufschlüsse über eine mögliche Bewältigung „eigener“ bildungsorganisatorischer und -praktischer Probleme zu geben (ebd., S. 504). Mit fortschreitender Globalisierung ist die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen selbstverständlicher und unvermeidbarer geworden, parallel erscheint eine klare Unterscheidung der „eigenen“ von der „anderen“ Kultur immer schwieriger. Der Vergleich kann somit auch selbst zu einer Konstitution dieser Unterscheidung beitragen und immer geht es zumindest implizit ebenso sehr um ein Verständnis des „eigenen“ wie des „anderen“: „Wir vergleichen, um besser in der Lage zu sein, zu sagen, wer wir sind“ (Cappai 2005, S. 48). So vielversprechend der mögliche Gewinn eines Vergleichs insbesondere der Kulturen verschiedener Länder erscheint, so sehr wird auch vor der Gefahr gewarnt, er könne misslingen: Viele komparative Studien seien methodologisch fragwürdig angelegt, würden dem jeweils fokussierten „anderen“ nicht gerecht und lieferten keine validen Ergebnisse (u.a. Schriewer 2000; Cappai 2005).

Auch qualitativ angelegte kulturvergleichende Untersuchungen sind vor diesen Gefahren nicht gefeit, allerdings bietet die rekonstruktive Methodologie eine geeignete Grundlage für die Erforschung von Fremdkulturalität, da sie vor einer vorschnellen Assimilierung von Differenz bewahren kann (Cappai 2010; Fritzsche 2012). Die Herausforderungen und Chancen qualitativer kulturvergleichender Forschung sollen im Folgenden unter Bezug auf eine laufende Studie diskutiert werden, in der die dokumentarische Methode der Interpretation zur Anwendung kommt. Im Beitrag wird einerseits das Potenzial der dokumentarischen Methode, wie sie in den letzten 20 Jahren von Ralf Bohnsack und seiner Arbeitsgruppe im Anschluss an Karl Mannheim entwickelt wurde, in Bezug auf kulturvergleichend angelegte Forschung erörtert. Andererseits wird beispielhaft aufgezeigt, wie es möglich ist, auf dieser methodologischen Grundlage bestimmten Problematiken im Kulturvergleich konkret zu begegnen.

Im hierbei herangezogenen Projekt *Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen*² werden Beziehungen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen an zwei, jeweils in London und Berlin gelegenen Grundschulen transkulturell

und vergleichend analysiert. Auf der Basis eines metatheoretischen Verständnisses von Anerkennung als Prozess der Subjektivierung (Butler 2007) wird danach gefragt, wie im Rahmen des Unterrichts die Schüler_innen in Interaktionen von Lehrer_innen adressiert und somit als Subjekte konstituiert werden und wie sie selbst sich zu diesen Adressierungen positionieren. Weiterhin werden programmatische Ansprüche und explizite Wissensbestände der Professionellen an beiden Schulen sowie das implizite Orientierungswissen von Lehrer_innen und Schüler_innen rekonstruiert. Datengrundlage sind Beobachtungsprotokolle und Videographien zu Interaktionen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen während des Unterrichts; offene Interviews und Gruppendiskussionen mit Schüler_innen, Lehrer_innen und anderen an den Schulen tätigen Pädagog_innen, responsive Gespräche³ sowie schuleigenes Material (z.B. „mission statement“). Sämtliche der erhobenen Materialsarten werden mit der dokumentarischen Methode interpretiert. Ziel des Projekts ist es, eine Rekonstruktion der – oftmals impliziten – „Normen der Anerkennbarkeit“ (ebd., S. 44), die die an beiden Schulen zu beobachtenden pädagogischen Beziehungen rahmen, zu realisieren. Weiterhin werden in vergleichender Perspektive diese Normen zu mentalitätsgeschichtlichen, bildungspolitischen und institutionellen Bedingungen in England und Deutschland in Bezug gesetzt.

Im Folgenden diskutiere ich nach einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich die Problematik des Kulturvergleichs theoretisch und methodologisch fundieren lässt (2.), den Erkenntnisgewinn des in der dokumentarischen Methode zentralen Topos der Standortgebundenheit des Wissens für kulturvergleichende Studien (3.), gehe auf Fragen der Übersetzung und Interpretation ein (4.) und erörtere die Schwierigkeit, ein *tertium comparationis* in derartigen Untersuchungen auszuloten (5.). Anschließend werde ich den in meiner eigenen Studie gewählten reflexiv-responsiven Zugang des Vergleichs vorstellen (6.) und einen kurzen Einblick in dessen Umsetzung geben (7.), um mit resümierenden Überlegungen zum Potenzial der dokumentarischen Methode in kulturvergleichenden Studien zu schließen (8.).

2. Kultur, Differenz und Methode

Kulturvergleichende Forschung, so wie sie von Joachim Matthes (Matthes 1992b) in Abgrenzung zu älteren Studien charakterisiert wurde, setzt sich ab von herkömmlichen Beiträgen „in denen explizit oder implizit als Gebilde identifizierte ‚Kulturen‘ vor einem (wie auch immer gewonnenen) zeitlos und enkulturiert gefassten Kriterium ‚verglichen‘ werden, – zumeist im Paarvergleich, *hie* die *eigene*, da die *andere* ‚Kultur‘“ (Matthes 1992b, S. 7, Herv. J.M.). Demgegenüber plädiert Matthes dafür, die Rede von Kultur zu enträumen, Kulturen prozessual zu denken und anstatt von einer Dichotomie des „Eigenen“ und des „Anderen“ auszugehen, die Wechselseitigkeit in der Beziehung zwischen beiden mitzudenken. Eine kategoriale Trennung des „Anderen“ vom „Eigenen“ und eine Verortung von Differenz jenseits der eigenen Gesellschaft ist dabei tief in der Tradition westlichen Denkens verankert (Cappai 2010, S. 132). Nur in dem Maße, in dem die Sozialwissenschaften sich fähig zeigten, Differenz bzw. Fremdheit innerhalb der eigenen Gesellschaft zu erkennen, konnten sie taugliche In-

strumente zur Erforschung fremder Kulturen entwickeln, argumentiert Gabriele Cappai (ebd., S. 131).

In Bezug auf den Kulturbegriff bedeuten diese Überlegungen, dass dieser in der Lage sein sollte, komplexe Wechselwirkungen und Überlagerungen zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ zu fassen, anstatt kulturelle Differenzen per se als Unterschiede zwischen homogenen Einheiten zu konstituieren. In diesem Sinne fordert auch Andreas Reckwitz (2005, S. 100), es sollte bei der Analyse kultureller Phänomene weniger darum gehen, ein Ideensystem, einen diskursiven Code oder eine Lebensweise in ihrer immanenten „Logik der Logik“ in den Blick zu nehmen, als vielmehr um die interpretative Aneignung unterschiedlicher, einander überlagernder Sinnelemente durch die Akteure. Der Fokus sei somit auf die „Logik der Praxis“ gerichtet. Hilfreich hierfür sei ein praxeologisches Kulturverständnis, das Kultur als durch wissensabhängige soziale Praktiken konstituiert versteht (ebd., S. 94). Dieser Zugang bedeutet für die Analyse kultureller Differenzen, dass gerade die konflikthafte Verarbeitung einander überlagernder Sinnelemente aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten in den Praktiken der Akteure und deren Hybridität in den Blick geraten (ebd., S. 102). „Kultur“ erscheint somit als Ergebnis alltäglicher „bricolage“, bei der Versatzstücke unterschiedlicher Herkunft aufgenommen und bearbeitet werden. Auf welche Weise diese Verarbeitung erfolgt, hängt wiederum von den Akteuren ab, deren Zugang zur Welt ebenfalls von hybrid zusammengesetzten Erfahrungszusammenhängen geprägt ist, wie im folgenden Abschnitt noch genauer erläutert wird. Jedenfalls verweist diese Perspektive einerseits auf die Komplexität der in alltäglichen Praktiken verarbeiteten kulturellen Wissensbestände, sensibilisiert jedoch andererseits gleichzeitig für Ähnlichkeiten zwischen vormals als distinkt wahrgenommenen Kulturen (ebd., S. 108). Ein solcher Kulturbegriff erscheint insbesondere zur Analyse globaler Prozesse interkultureller Verflechtungen, wie sie in den letzten Jahren oftmals diagnostiziert wurden, geeignet (u.a. Schriewer 2000, S. 510).

In Bezug auf die Erforschung pädagogischer Beziehungen an einer englischen und einer deutschen Grundschule sensibilisieren diese Überlegungen für den Umstand, dass im Handeln der Akteure potenziell eine Vielzahl von Einflüssen aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten verarbeitet wird: Die Praktiken der Akteure an einer englischen primary school verweisen möglicherweise nicht nur auf durch eine englische Mentalitätsgeschichte geprägte pädagogische Ideale und Leitideen. Zum einen fand ein „cultural borrowing“ pädagogischer Konzepte, wie Alexander (2001: 508) erläutert, bereits zur Zeit der Reisen von Amos Comenius im 17. Jahrhundert statt. Andererseits sind einige der an dieser Schule agierenden Lehrer_innen und Schüler_innen selbst nach England migriert und konnten somit schulische Erfahrungen in verschiedenen kulturellen Kontexten sammeln. Der Bezug auf einen praxeologischen Kulturbegriff ermöglicht es, im Vergleich der beiden Schulen, erkennbare Unterschiede in der „Logik der Praxis“ auch im Kontext dieser Hybridität zu interpretieren und bewahrt davor, sie als in sich einheitlich gedachten nationalstaatlichen Kulturen zuzuordnen.

Weitergehende methodologische Konsequenzen eines solchen Kulturbegriffs bestehen in einer konsequenten Fokussierung der Praktiken und Sinngebungsprozesse der Akteure, die in ihrer Komplexität erfasst und rekonstruiert werden sollen. An dieser Stelle erweisen sich rekonstruktive Zugänge als besonders geeignet, in deren Rahmen den Erforschten Gelegenheit gegeben wird, ihr Rele-

vanzsystem zu entfalten – hierdurch wird eine methodische Kontrolle der Unterschiede zwischen ihrem Interpretationsrahmen und den Interpretationsrahmen der Forschenden möglich, d.h., es wird ein „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ vollzogen (Bohnsack 2003, S. 20f.). Insofern die rekonstruktive Sozialforschung ihre methodologische Begründung in der Rekonstruktion der Praxis hat, handelt es sich um eine praxeologische Methodologie (ebd., S. 187). Insbesondere gilt dies für die in der praxeologischen Wissenssoziologie fundierte dokumentarische Methode, die auf eine Rekonstruktion eines Erfahrungswissens ausgerichtet ist, das in der gemeinsamen Praxis angeeignet wird und diese Praxis zugleich orientiert (Bohnsack 2006, S. 173).

Wie Cappai (2010, S. 154) ausführt, ist gerade eine Forschung in fremdkulturellen Kontexten – um einer möglichen „Fremdheit“ im Feld begegnen zu können und auch für Unerwartetes offen zu bleiben – gut beraten, möglichst viele Informationsquellen zu nutzen und verschiedene offene Erhebungsmethoden einzusetzen. In diesem Sinne werden im Forschungsprojekt „Anerkennungsverhältnisse an urbanen Grundschulen“ die oben aufgeführten unterschiedlichen Datensorten erhoben, um eine Vielfalt an Perspektiven auf die interessierenden pädagogischen Beziehungen in die Analyse miteinbeziehen zu können. Wie aber die unumgängliche Perspektivität der Forschenden, die niemals eine „kulturneutrale“ Position einnehmen, methodologisch reflektiert werden kann, ist Thema des nächsten Abschnitts.

3. Perspektivierungen und Relationierungen: Zur Standortgebundenheit des Wissens

Die für die dokumentarische Methode grundlegende Wissenssoziologie nach Karl Mannheim wird von diesem als „Theorie von der Seinsverbundenheit des Wissens“ definiert (Mannheim 1931/1995, S. 229). Das Wissen und Denken eines jeden Individuums ist Mannheim zufolge durch den hinter diesem stehenden historischen Erfahrungszusammenhang strukturiert. Diesen Zusammenhang versteht er dabei nicht als monolithischen: Vielmehr gebe es im sozialen Raum ein „Spiel und Widerspiel“ verschieden gelagerter Erfahrungsimpulse, wobei Spannungen zwischen unterschiedlichen Wissensarten durch verschiedene Kollektivverbundenheiten entstehen können, die ihrerseits durch gemeinsame Lagerungen, wie etwa die Generationen- oder Klassenlagerung, entstehen (ebd., S. 232). Gegenüber Ansätzen, die ein neutrales objektives Denken anstreben, ist es Aufgabe der Wissenssoziologie, den Zusammenhang zwischen sozialem Sein und Denken kontrollierbar zu machen: Die Herausforderung bestünde darin, sich zu fragen, wie im Elemente der gegebenen Perspektivität Erkenntnis möglich sei, so „daß man aus dem einen standortgebundenen Bilde heraus versteht, warum sich dem anderen dort von jenem Standorte die Sache so und nicht anders gibt, so werden wir auch hier durch das Übersetzen und Umrechnen die Objektivität herstellen“ (ebd., S. 258f). Die von Ilse Aichinger im eingangs angeführten Zitat angesprochene unhintergehbare Perspektivität unserer Sicht auf die Welt ist für Mannheim also Mittel zur Erkenntnis – und zwar gerade, wenn diese irritiert wird und „alles ins Wanken gerät“. Als Voraussetzung für derartige Erkenntniswege be-

nennt Mannheim Distanzierungsprozesse, die unter anderem möglich werden, indem das Mitglied einer Gruppe im historisch-sozialen Raume abwandert, als Beispiel verweist er auf einen Bauernsohn, der in die Stadt zieht und anschließend im Vergleich der beiden Erfahrungen Denkweisen als „dörflich“ benennen kann, die ihm vorher nicht als solche erschienen waren (ebd., S. 241f.).

Der Gedanke, dass das Allzuvertraute scharfsinniger zu erfassen sei, wenn es gelingt, dieses auf Distanz zu bringen, findet sich auch in der ethnografischen Strategie der gezielten Befremdung des Blicks auf vertraute Phänomene wieder (Hirschauer/Amann 1997). Als Expert_innen der Irritation vertrauter kultureller Phänomene erscheinen vor diesem Hintergrund Migrant_innen, die weitreichende Erfahrungen in der Bearbeitung der Differenzen zwischen verschiedenen soziokulturellen Wirklichkeiten haben (Cappai 2005, S. 73). Die durch die Migration entstandenen unterschiedlichen Erfahrungen einiger der im Forschungsprojekt fokussierten Akteure haben aus dieser Perspektive ein besonderes Erkenntnispotenzial: Eine langjährige Lehrerfahrung in der Ukraine kann den Blick einer Lehrerin für die Spezifik einiger Gepflogenheiten an englischen Schulen schärfen und zum Vergleich der deutschen und der englischen Schule eine keineswegs „neutrale“, jedoch dritte Perspektive hinzufügen. Gerade um die Komplexität der Einflüsse auf Migrationsbiografien zu erforschen, erscheint eine Analysemethode hilfreich, die am Erfahrungswissen der Erforschten ansetzt und dessen Verankerung in einer kollektiven Praxis rekonstruiert (Nohl/Ofner 2010, S. 243). Wie eine solche Analyse in der dokumentarischen Methode erfolgt, wird Thema des nächsten Abschnitts sein.

4. Übersetzungen und Interpretationen

Wie Mannheim im obigen Zitat argumentiert, kann eine offensive Auseinandersetzung mit Perspektivität schließlich zu objektiven Ergebnissen führen, Voraussetzung hierfür sei jedoch deren „Übersetzung und Umrechnung“. Der Vorgang der Übersetzung, zunächst ganz allgemein verstanden als Übertragung von etwas Unvertrautem in etwas Vertrautes, ist gerade in kulturvergleichenden Studien von besonderer Bedeutung – was bedeutet jedoch Übersetzung und wie verhält sie sich zur Interpretation?

Das von Mannheim angesprochene Übersetzen beschreibt er als Nachvollzug der Perspektivität anderer „aus dem eigenen standortgebundenen Bilde heraus“. Dieser Nachvollzug ist sowohl als Verstehen als auch als Interpretation denkbar: Aus wissensoziologischer Perspektive sind beide Vorgänge voneinander zu unterscheiden, wobei Mannheim die Interpretation als „sich niemals erschöpfende theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ definiert (Mannheim 1980, S. 272). Verstehen hingegen beschreibt er als vorreflexives Erfassen. Ein Verstehen der Perspektivität anderer ist seinen Überlegungen zufolge nur dann möglich „wenn wir uns den hinter ihnen stehenden Erlebnisraum und Erlebniszusammenhang irgendwie erarbeiten“ (ebd.) – wie dies etwa bei längeren Aufenthalt an einem anderen Ort oder anderen intensiven Begegnungen mit vormals unbekanntem Erlebniszusammenhängen der Fall ist.

Wie verhalten sich diese Überlegungen zum Begriff der Übersetzung? Dieser ist seit den 1980er Jahren zunehmend aus seiner vormaligen Beschränkung auf

die textliche Dimension gelöst und als Mittel zur Analyse kultureller Lebenswelten eingesetzt worden (Bachmann-Medick 2006, S. 239). Eine solche Erweiterung des Übersetzungsbegriffs erscheint insbesondere für praxistheoretische Ansätze interessant, die mit ihrem Fokus auf Praktiken neben der sprachlichen auch die bildhafte Ebene des Sozialen untersuchen. Übersetzungstheoretisch lässt sich der Vorgang des Übersetzens auch als Verstehen und somit als universale Kulturtechnik beschreiben (Hahn 2009, S.9). Unter Bezug auf Mannheim soll hier zwischen einem verstehendem und einem interpretierenden Übersetzen unterschieden werden. In kulturvergleichenden Studien spielen beide Formen des Übersetzens eine Rolle, insofern sowohl die Forschenden als auch die möglicherweise in den Vergleich einbezogenen Erforschten ein spontanes, reflexiv (noch) nicht zugängliches Verständnis vormals unbekannter Phänomene entwickeln und gleichzeitig die Forschenden kontinuierlich diese Differenzbearbeitung methodisch kontrollieren, reflektieren und explizieren. Ein besonderer Ertrag der dokumentarischen Methode besteht nun darin, dass beide Formen des Übersetzens systematisch in die Analyse miteinbezogen und differenziert werden. Das verstehende Übersetzen wird hierbei als Hinweis auf geteilte Erfahrungsräume interpretiert, so etwa wenn bei einer Gruppendiskussion oder einem responsiven Gespräch alle Beteiligten sich in besonders dichten interaktiven Passagen („Fokussierungsmetaphern“) gegenseitig die Bälle zu spielen (z.B. wenn sich Lehrer_innen beim Betrachten von Videoszenen aus einer anderen Schule spontan scherzhafte Bemerkungen zurufen).

In Bezug auf die Annahme, dass die im Forschungsprojekt interessierenden pädagogischen Beziehungen sich ebenfalls stark auf einer bildhaften Ebene vollziehen, die wiederum Aufschluss über das implizite Wissen der Befragten gibt (Bohnsack 2009, S. 137), wird auch eine dokumentarische Interpretation videographierter Interaktionen vorgenommen.

Wie jedoch erfolgt die Interpretation dieser Prozesse des Verstehens, bzw. der verstehenden Übersetzung? Während der formulierenden Interpretation wird beim dokumentarischen Interpretieren zunächst nachvollzogen, *was* gesagt wurde, bzw. bei der Interpretation von Beobachtungsprotokollen und videographierten Szenen, *was* sich im Feld vollzog, während im zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation nach dem *modus operandi* der Erforschten und dessen Verankerung in geteilten Erfahrungsräumen gefragt wird. Im Zuge der formulierenden Interpretation geht es um das verstehende Nachvollziehen dessen, was dort geschieht, was z.B. auch die Deutung und Übersetzung spezifischer Gesten einbezieht – wie etwa eine oftmals bei den Schüler_innen an der englischen Schule beobachtete „Geste des sich Verbergens“. Die in den untersuchten Kulturen dominanten Sprachen (d.h. auch Körpersprachen) transportieren dabei stets dominante Normen, die durch das Übersetzen sichtbar werden (Butler 2012, S. 16). Aufgabe der reflektierenden Interpretation ist es dann, im Zuge einer komparativen Analyse eine Regelmäßigkeit in der beobachteten Praxis zu rekonstruieren und Homologien der jeweiligen Fälle herauszuarbeiten. Eine solche Regelmäßigkeit wird im Forschungsprojekt zu Anerkennungsverhältnissen insbesondere in Bezug auf die Normen der Anerkennbarkeit analysiert, auf die die jeweiligen Praktiken implizit Bezug nehmen.

Wird rekonstruktive Forschung als „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ gefasst, so ist rekonstruktives Interpretieren immer auch als Akt der Übersetzung zu verstehen. Diese übersetzende Seite des Interpretierens mitzureflekieren (ebenso wie die Bezugnahme auf übersetzungstheoretische Überlegun-

gen) erscheint vor allem in transkulturellen und kulturvergleichenden Untersuchungen gewinnbringend. Auf diese Weise kann beispielsweise eine Sensibilisierung für die notwendige Unabgeschlossenheit von Übersetzungen, deren Gegenstände einer ständigen Transformation unterworfen sind, sowie für die Möglichkeit partieller Unübersetzbarkeit erfolgen (Hahn 2009, S. 14; Cappai 2005, S. 66). Bereits Malinowski (1923/1966, S. 300) beschäftigte sich mit dem Umstand, dass sich für Ausdrücke, auf die er im Feld stieß, keine direkte Entsprechung im Englischen finden ließ. Diese suchte er in ihren soziologischen, kulturellen und traditionellen Kontexten zu klären. Ebenso muss eine formulierend-interpretierende Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche dem Phänomen partieller Unübersetzbarkeiten gewahr sein und insbesondere bei „fokussierten“ Begriffen deren ethymologische Herkunft und kulturabhängige diskursive Verwendung berücksichtigen: So wird zum Beispiel der Terminus „Anerkennung“ in der deutschen Erziehungswissenschaft anders kontextualisiert als „recognition“ im englischen pädagogischen Diskurs und der Ausdruck „strictness“ lässt sich zwar mit „Strenge“ übersetzen, eine genauere Analyse der beiden Begriffe zeigt jedoch, dass sie nicht genau das Gleiche meinen.⁴ Yvonne Henkelmann (2012, S. 127) schlägt in Bezug auf Untersuchungen mit der dokumentarischen Methode vor, dass die Interpretierenden bei Unklarheiten mehrere Vorschläge der formulierenden Interpretation unterbreiten und im Zuge der weiteren Interpretation entscheiden, welche Form der interpretierenden Übersetzung angemessener erscheint.

Eine Forschung in hybriden kulturellen Kontexten muss darüber hinaus auch den Umstand reflektieren, dass die befragten Akteur_innen – ebenso wie der/die Forscher_in – teilweise in der Forschungskommunikation eine Übersetzungsleistung erbringen müssen, da die Forschungssprache nicht ihre Muttersprache ist.⁵

5. Tertium comparationis als Denkraum

Als zentrales Instrument wissenschaftlichen Arbeitens stellt der Vergleich in der qualitativen Forschung eine wichtige Grundlage zur Generierung generalisierbarer Aussagen dar (Glaser/Strauss 1967, S. 101ff) und in der dokumentarischen Methode ist die komparative Analyse ebenfalls unabdingbarer Bestandteil der Interpretation.

Die für jeden Vergleich grundlegende Bestimmung des Vergleichsmaßstabes, des Vergleichsgegenstandes und der Vergleichsintentionen erweist sich jedoch als risikoträchtiges Unterfangen: Wie bereits diskutiert, ist die kulturelle Befangenheit der Forschenden oftmals nicht ausreichend reflektiert worden, wodurch es zu einer „Aneignung des Anderen nach eigenem Maß“ kam (Matthes 1992a, S.84). Die Gefahr einer hieraus resultierenden ethnozentrischen Perspektive auf eine erforschte „andere“ Kultur besteht insbesondere dann, wenn (wie auch in dem hier vorgestellten Projekt) die Forschenden eine ihnen vertraute Kultur mit einer anderen, weniger gut bekannten Kultur vergleichen. Als problematisch erweist sich hierbei häufig, dass das, was den Fällen als Gemeinsames unterstellt wird und auch unterstellt werden muss, um einen Vergleich vornehmen zu können, bereits von einem impliziten Vergleichshorizont der Forschenden abhängt (Bohnsack 2003, S. 204). Matthes plädiert in diesem Sinne

dafür, das tertium comparationis nicht als feste Größe, sondern als Denkraum zu verstehen (Matthes 1992a, S. 96).

Wie Jürgen Schriewer argumentiert, sollten sozialwissenschaftliche Vergleiche ohnehin davon absehen, die jeweils interessierenden Vergleichsgegenstände als solche zueinander in Beziehung zu setzen, sondern stattdessen die „zwischen unterschiedlichen Gegenstandsbereichen oder -ebenen bestehenden Beziehungen [...] zueinander in Beziehung setzen“, ein Verfahren, das er als „Relationierung von Relationen“ charakterisiert (Schriewer 2000, S. 500). Eine solche Herangehensweise hat dann auch unmittelbare Konsequenzen für die Intention des Vergleichs: Eher als „verschiedene“ Kulturen zu charakterisieren, hat dieser es dann zum Ziel, die Relation beobachteter Phänomene zu nationalen und kulturellen Rahmenbedingungen zu analysieren (ebd., S. 502), wie etwa im beispielhaft diskutierten Projekt der Vergleich dazu dient, Annahmen über den Zusammenhang von Beziehungsmustern zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen und verschiedenen institutionellen, bildungspolitischen und metalitätsgeschichtlichen Rahmenbedingungen dieser Beziehungen zu entwickeln.

Ebenso wenig wie jede andere Methode bietet die dokumentarische Methode einen sicheren Schutz vor den Tücken des Vergleichs, jedoch lassen sich ihrer Methodologie einige hilfreiche Hinweise entnehmen, wie sich diese offensiv angehen lassen. Charakteristisch für diese Verfahrensweise ist, dass die analysierten Daten möglichst frühzeitig im Forschungsprozess einer komparativen Analyse unterzogen werden, was insbesondere dem Zweck dient, die Standortgebundenheit des Wissens der Interpretierenden zu kontrollieren und deren gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichshorizonte nach und nach zu ergänzen und zu ersetzen. Die komparative Analyse zielt darauf ab, über eine Abfolge von Handlungs- oder Erzählsequenzen hin Kontinuitäten innerhalb eines Falles zu identifizieren (Nohl 2006, S. 51). Das im Anschluss an Matthes als „Denkraum“ gefasste tertium comparationis wird sukzessive im Zuge des empirischen fallinternen und fallexternen Vergleichs entwickelt und dessen Angemessenheit kann nur aus dem Forschungsprozess heraus begründet werden (Nohl 2001, S. 261). Üblicherweise wird zu Beginn der Interpretation auf der Ebene der formulierenden Interpretation ein zwei Fällen gemeinsames Thema identifiziert, das im Folgenden als tertium comparationis gilt: In diesem Sinne sind im vorgestellten Forschungsprojekt möglichst allgemeine und wenig indexikale gemeinsame Themen Grundlage für die Auswahl parallel interpretierter Videosequenzen (z.B. „Körperkontakt zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen“). Im Rahmen der reflektierenden Interpretation zielt der Vergleich dann auf die Frage, *wie* das Thema von den Erforschten bearbeitet wird, bzw. *wie* sie eine thematisch eingegrenzte Praxis ausgestalten. Wenn dieses *Wie* der Gestaltung dieser Praxis (etwa „Körperkontakt als Form der affektiven und individualisierenden Zuwendung durch die Lehrperson“) bei zwei Fällen identifiziert wird, kann diese Homologie als tertium comparationis bei der Bearbeitung weiterer Fälle dienen – in diesem Sinne kommt es zu einem ständigen Wechsel und zu einer sukzessiven Abstrahierung des tertium comparationis im Zuge des Forschungsprozesses (Bohnsack/Nohl 2010, S. 266f).

Über die Ermittlung von Homologien wird im Zuge der dokumentarischen Interpretation schließlich eine Typenbildung angestrebt, die jedoch nicht als Ermittlung distinkter „Typen“ gedacht ist. Vielmehr sollen fallübergreifende Typiken, wie etwa eine Bildungs-, Geschlechts- oder Milieutypik ermittelt werden. Somit soll der von Mannheim angesprochenen Überlagerung verschiedener

Kollektivverbundenheiten innerhalb eines empirisch untersuchten Falles Rechnung getragen werden (Bohnsack/Nohl 2010, S. 101). Eine solche mehrdimensionale Typenbildung kann vor einer Homogenisierung und Dichotomisierung der Vergleichseinheiten bewahren, was insbesondere in kulturvergleichenden Studien hilfreich sein kann, um der erläuterten Komplexität der jeweiligen kulturellen Kontexte gerecht zu werden. Um eine nur bedingt einholbare empirisch gegebene Vielschichtigkeit aufgespürter Unterschiede in der Studie zu Anerkennungsverhältnissen analysieren zu können, wird an jeder Schule jeweils eine Klasse mit jüngeren Schüler_innen und eine höhere Klasse mit älteren Schüler_innen untersucht. Unter Bezug auf die Typenbildung in der dokumentarischen Methode beabsichtige ich auf diesem Wege eine Analyse der Überlagerung von Unterschieden in pädagogischen Beziehungen, die durch das Alter der Schüler_innen bedingt werden, mit Unterschieden, die auf unterschiedlichen institutionellen, bildungspolitischen und mentalitätsgeschichtlichen Rahmenbedingungen in England und Deutschland zurückzuführen sind.

Cappai (2005, S. 71) verweist außerdem auf eine weitere Möglichkeit, das *tertium comparationis* zu kontrollieren: Gerade in kulturvergleichenden Studien sei oftmals das Problem, dass die definitionsmächtigste Partei über die Vergleichskriterien entscheide. Er plädiert aus diesem Grund dafür, die „Verglichenen“ in den Vergleich einzubeziehen (ebd.). Um dies zu gewährleisten und eine verstärkte Kontrolle des *tertium comparationis* zu erreichen, erfolgt im Forschungsprojekt einerseits ein regelmäßiger Austausch über erste Forschungsergebnisse mit Kolleg_innen in Deutschland und England, andererseits werden, wie im Folgenden erläutert wird, die Perspektiven der beforsteten Pädagog_innen und Schüler_innen im Vergleich berücksichtigt.

6. Reflexivität und Responsivität

In den 1970er Jahren realisierten Spindler und Spindler (1993) eine kulturvergleichende Studie an einer deutschen und einer amerikanischen Grundschule. Mit verschiedenen Akteursgruppen an beiden untersuchten Schulen führten sie das im Zuge dieser Forschung entwickelte *crosscultural comparative, reflective Interview (CCCRI)* durch, nachdem sie ihnen Filmaufnahmen aus der jeweils anderen Schule gezeigt hatten. Thema der Interviews waren die Unterschiede, die zwischen den an beiden Schulen aufgenommenen Praktiken erkannt wurden und hieraus resultierende Reflexionen über die eigene Praxis. In der Auswertung zeigte sich, dass allen befragten Gruppen (Schüler_innen, Lehrer_innen und Administrator_innen) die gleichen Unterschiede auffielen, diese jedoch unterschiedlich interpretiert wurden. Im Vergleich des Datenmaterials konnten die Forscher_innen diese verschiedenen Interpretationen auf kulturelle Differenzen zurückführen. Viele Jahre später entschieden sich Joseph Tobin und seine Kolleg_innen (2009) in ihrem Dreiländervergleich für eine ähnliche Vorgehensweise. Unter Bezug auf die „*Writing Culture*“-Debatte, im Zuge derer u.a. der Ethnozentrismus der traditionellen Ethnographie problematisiert wurde, argumentiert Tobin (1999, S. 125), es sei in kulturvergleichender ethnographischer Forschung unabdingbar geworden, die bislang unangefochtene unilaterale Autorität der Forschenden einzuschränken.

Inspiziert von diesen Studien wählte ich eine ähnliche Vorgehensweise: Im Zuge von jeweils zwei im Verlauf des Forschungsprojekts durchgeführten „responsiven Gesprächen“ werden den beteiligten Akteursgruppen (Schüler_innen, Pädagog_innen, Schulleiter_innen) einerseits Videofilme gezeigt, die in der jeweils anderen Schule erstellt wurden, andererseits wird ein Feedback zu (vorläufigen) Ergebnissen gegeben. Die Aufnahmen dieser Sitzungen werden dann ebenfalls einer Interpretation unterzogen. Die Bezeichnung „responsive Gespräche“ wurde in Anlehnung an das von Juliane Lamprecht (2012, S. 44ff.) entwickelte „responsive Evaluationsgespräch“ gewählt. Orientiert am Verfahren der responsiven Evaluation nach Stake (2000)⁶ führte Lamprecht im Rahmen einer Evaluationsstudie mit den entsprechenden „stakeholdern“ jeweils zwei responsive Evaluationsgespräche, die einen Einblick in alternative Standortgebundenheiten gewährten und zu differenzierteren Ergebnissen bezüglich der verschiedenen Bewertungslogiken der Beteiligten führten: Wie Bohnsack (2010, S. 45) erläutert, haben responsive Gespräche nicht die Funktion der Validierung der Forschungsergebnisse, sie ermöglichen jedoch ihre weitere Differenzierung und dienen auch der Kontrolle ihrer Vermittelbarkeit.

Wie auch Tobin sowie Spindler und Spindler setzt Lamprecht in ihren responsiven Gesprächen Videoaufnahmen der Praxis der Evaluierten (und auch Fotos) ein. In ihrer Reflexion dieser Vorgehensweise führt die Autorin aus, dass die Akzentuierung einer audiovisuellen Ebene in den responsiven Gesprächen dazu führte, dass die Beteiligten Orientierungen zum Ausdruck brachten, die sich als Differenzierung, Ergänzung und Erweiterung ihrer vorher rekonstruierten Orientierungen erwiesen (Lamprecht 2012, S. 203). In der kulturvergleichenden Studie zu Anerkennungsverhältnissen erachte ich den Einsatz von Videofilmen während der responsiven Gespräche insbesondere deshalb als sinnvoll, da diese zwar von der Forscherin ausgewählt wurden, dennoch aber aufgrund der Komplexität der durch sie vermittelten Informationen polyinterpretabel sind und den an den responsiven Gesprächen Beteiligten weit mehr Spielraum für eigene Sinnzuschreibungen und die Entwicklung eigener Vergleichsmaßstäbe lassen, als dies bei einer verbalen Zusammenfassung erster Forschungsergebnisse (oder auch dem Einsatz von Transkriptauszügen) der Fall ist. Weiterhin ermöglichen sie es, auch jüngeren Kindern einen schnellen Zugang zur Thematik des Forschungsprojekts zu verschaffen.

Diese Vorgehensweise im Projekt lässt sich im Anschluss einerseits an die methodologischen Überlegungen von Spindler und Spindler zum Kulturvergleich und andererseits an die dokumentarische Evaluationsforschung als „reflexiv-responsiver Ansatz“ bezeichnen. Auch wenn es sich bei dem Forschungsprojekt um keine Evaluation handelt und ich es nicht mit „stakeholdern“ zu tun habe, erachte ich es als vorteilhaft, dass auf diesem Wege den Beforschten ein frühzeitiger Einblick in erste Forschungsergebnisse gegeben wird: Hierdurch wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, die Studie zu nutzen, um ihre eigene Praxis zu reflektieren. Ebenso wie in Evaluationsstudien wird hierbei angestrebt, der Praxis wissenschaftliches Beobachterwissen zugänglich zu machen und in produktiver Weise mit den Systemdifferenzen von Forschung und Praxis umzugehen (vgl. Streblov 2005, S. 303; Fritzsche/Reh 2008). Die Forschung profitiert von diesem Zugang, insofern eine stärkere Kontrolle der Standortgebundenheit des Wissens der Forschenden möglich wird und erzielte Ergebnisse weiter differenziert werden können. Um diesen potenziellen Erkenntnisgewinn exemplarisch zu verdeutlichen, gewähre ich abschließend einen kurzen Einblick in die Analyse eines responsiven Gesprächs.

7. "Do teachers do that, really?" – Einblick in ein responsives Gespräch

Im Rahmen eines ersten responsiven Gesprächs an der englischen Grundschule zeigte ich vier kurze Videoausschnitte, die in der Berliner Schule erstellt worden waren. Anwesend waren neben vier Lehrer_innen zwei Angehörige der Schulleitung. Ich möchte im Folgenden kurz deren Reaktionen auf einen der gezeigten Videofilme darstellen, der in der jahrgangsübergreifenden Klasse 1-3 aufgezeichnet wurde:

Im Film ist eine Lehrerin zu sehen, die auf einem Podest sitzt und dort von mehreren Schüler_innen Papiere entgegennimmt, wobei es recht laut in der Klasse ist. Sie winkt einen außerhalb des Bildes stehenden Schüler heran und verspricht diesem, dass er zum Anfang der nächsten Stunde als erster drankäme. Der Junge erklärt mit verschränkten Armen und auf den Boden gerichteten Blick, dass er sich aber zuerst gemeldet habe. Die Lehrerin sagt: „manchmal ist es nicht ganz gerecht, das krieg ich nicht hin“. Anschließend zieht sie den Schüler zu sich heran und auf ihren Schoß. Ihn dort umarmend will sie wissen, was er denn hatte vormachen wollen. Leicht lächelnd meint er, dass dies geheim sei. Kurz darauf gleitet er vom Schoß der Lehrerin und geht aus dem Bild.

Unter Bezug auf diesen Videoausschnitt erkundigt sich Roberta Lawry, Klassenlehrerin der 5. Klasse, zunächst nach dem Alter des auf den Schoß genommenen Jungen (er ist sechs oder sieben) und kommentiert dann:

- R. Lawry: Yeah, I'm sure the teach-, I think, do teachers do that, really?
 mehrere: no, no
 R. Lawry: They don't do, they, because we're not supposed to do it.
 J. Daley: Except that, that's the thing I noticed because actually that's tricky like in year one when you do get, em, children who are quite upset, that, they, I mean, you, I wouldn't put up but I might, you know, give them a, a hug (...) cause I think *here* that's, that's a no-no (lacht, mehrere lachen)
- (...)
- F. Pinto: but it's very common in other countries (...) when I was in Brasil, and I went to visit the schools in one of the schools, the chil-, the teachers were *constantly* kissing the children, and there was *no* malicious, you could see clearly that it was just affection, nothing else (...)
- R. Lawry: But that's one of the differences, that we thought, that, we would probably not having it, it is, like, maybe in nursery, yes, if the child needs to be, picked up, or something like that, but not, like, for an affection, say, oh, don't be upset cause, I didn't pick you, because, you put your hands up. We will just say /well, it's not *all* about *you*, is it?/ (imitierend, lachend)
- mehrere lachen laut*
- J. Daley: you would say that in year five, in year one we have to be a little bit-

Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, eine Interpretation dieser sehr dichten und hier nur ausschnitthaft zitierten Passage vorzunehmen. Ich möchte jedoch auf einige für die Interpretation zentrale Aspekte hinweisen, um den Ertrag der responsiven Gespräche für das Forschungsprojekt zu verdeutlichen.

- 1.) Als auffällig im gezeigten Videoausschnitt charakterisieren die Teilnehmer_innen die körperliche Bezugnahme der Lehrerin auf den Schüler, die sie als different im Vergleich zu ihrer eigenen pädagogischen Praxis beschreiben. Diese wird in Bezug auf Körperkontakte zu den Schüler_innen als durch Verbote strukturiert („we’re not supposed to do it“, „that’s a no-no“) beschrieben, affektiv aufgeladene Berührungen von Schüler_innen durch Lehrer_innen stehen unter Verdacht, bösartig („malicious“) zu sein. Diese Perspektive korrespondiert mit einem in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in England diagnostizierten Klima, in dem Berührungen von Pädagog_innen gegenüber Kindern stets als potentiell missbräuchlich interpretiert werden (Piper/Stronach 2008, S. 5). Derartige Berührungen sind deshalb in vielen Bildungsinstitutionen stark verregelt, wobei einige Berührungen explizit als „sicherer“ gelten als andere (ebd., S. 23ff.). Im pädagogischen Diskurs in Deutschland sind Berührungen hingegen eher tabuisiert und werden kaum thematisiert (Langer 2010, S. 98). Eine Wahrnehmung solcher Berührungen durch die Lehrer_innen als Gratwanderung („that’s tricky“) findet sich hingegen allerdings durchaus auch im deutschen Kontext (ebd., S. 97ff.). Besonders interessant erscheint, dass die am Gespräch beteiligten Lehrer_innen das Verhalten der deutschen Lehrerin zwar als im eigenen Kontext inakzeptabel und unmögliche Option für ihr eigenes Handeln charakterisieren, indem sie dieses als durch Verbote strukturiert beschreiben, gleichzeitig jedoch implizit ein Begehren nach der angenommenen Freiheit der deutschen Lehrerin, die jenseits solcher Verbote agiert, artikulieren. Das Reden über das „Andere“ als (hier durch nationalstaatliche Differenzen bestimmtes) anderes enthält somit deutliche Hinweise auf Orientierungen, die die eigenen Arbeitsbedingungen betreffen. Diesen gegenüber positionieren sich die Beteiligten implizit kritisch, reproduzieren beim Reden über die Thematik jedoch eine Haltung des Misstrauens gegenüber von Lehrer_innen initiierten Berührungen von Schüler_innen.
- 2.) Die in der Passage angesprochenen Differenzen sind einerseits nationalstaatlicher Art, als Vergleichshorizonte werden Besuche in Schulen anderer Länder bzw. die Erfahrungen als Lehrerin in einem anderen Land benannt (Roberta Lawry war als Lehrerin in Brasilien tätig, bevor sie nach London migrierte), die Lehrer_innen verweisen jedoch gleichermaßen auf die Bedeutung des Alters der Schüler_innen für den Umgang mit körperlichen Berührungen.
- 3.) Indem sie die anderen Anwesenden zunächst nach der gängigen Praxis in England fragt („do teachers do that, really?“), präsentiert sich Roberta Pinto zunächst als „Kulturfremde“, wobei sie wenig später in Bezug auf geltende Regeln von „we“ spricht. Sie positioniert sich insofern als einer englischen pädagogischen Kultur *sowohl* zugehörig *als auch* nicht zugehörig und fremd. Diesen Status als Oxymoron nutzt sie, um eine Ambivalenz gegenüber vorherrschenden Regeln, die auch bei ihren Kolleg_innen durchklingt, deutlicher zu artikulieren als diese.
- 4.) Die Bemerkung „We will just say well, it’s not *all* about *you*, is it?“ rekurriert darauf, dass die Berliner Lehrerin das Bedürfnis des Schülers, für sein Melden Beachtung und Aufmerksamkeit zu bekommen legitimiert und dessen Nichterfüllung der eigenen Unzulänglichkeit zuschreibt („das krieg ich nicht hin“). Dieser Orientierung am Bedürfnis des individuellen Schülers wird von den Londoner Pädagog_innen eine Orientierung an der Gruppe gegenübergestellt,

der gegenüber die Bedürfnisse der Einzelnen in den Hintergrund treten müssen. Das Lachen, das diese Bemerkung begleitet, signalisiert gleichzeitig, dass eine zu rigoros durchgesetzte Gruppenorientierung auch im eigenen kulturellen Kontext als unangemessen erscheint; Judy Daleys Kommentar verdeutlicht weiterhin, dass Schüler_innen diese schulische Anforderung erst erlernen müssen, weshalb sie an jüngere noch nicht gerichtet werden kann.

Die in dieser Passage verhandelten unterschiedlichen Umgangsweisen mit einem Körperkontakt zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen im englischen und deutschen Kontext sind bereits frühzeitig im Forschungsprojekt deutlich geworden und manifestieren sich in den entsprechenden Videoaufnahmen von Interaktionen im Rahmen des Unterrichts. Eine Analyse der vorliegenden Diskussion der Londoner Lehrer_innen über eine ihnen vorgeführte Praxis aus der Berliner Schule eröffnet allerdings in mehrfacher Hinsicht weiterreichende Einsichten in diese Thematik: Einerseits liefert sie Hinweise auf eine ambivalente Haltung der Lehrer_innen gegenüber einem „verregelten“ Umgang mit Berührungen, die von ihnen möglicherweise ohne Auseinandersetzung mit einem Vergleichshorizont nicht deutlich artikuliert worden wäre und somit auch im Forschungsprojekt nicht hätte untersucht werden können. Die Konfrontation mit dem deutschen Videofilm aktiviert dabei Erinnerungen an andere Fremdheitserfahrungen und gerade Roberta Lawry, die sich als fremd und nicht fremd zugleich positioniert, bringt eine solche Ambivalenz am stärksten zum Ausdruck. Für die weitere Forschung im Projekt ermutigt diese Passage dazu, unterschiedliche Umgangsweisen mit einem Körperkontakt in pädagogischen Beziehungen systematisch unter Bezug auf unterschiedliche Jahrgänge von Schüler_innen zu untersuchen. Die Charakterisierung der körperlichen Zuwendung der Berliner Lehrerin als Orientierung am Bedürfnis des individuellen Schülers, der eine Orientierung an der Gruppe gegenübergestellt wird, liefert Hinweise auf den modus operandi der Lehrer_innen und sensibilisiert für einen weiteren Vergleichshorizont in der Forschung. In diesem Sinne gewährt eine Analyse dieses reponsiven Gesprächs weiterhin Einblicke in die Komplexität der im interessierenden Feld wirksamen Differenzen und die Bedeutung einer Konfrontation mit dem „Anderen“ zum besseren Verständnis des „Eigenen“.⁷

8. Fazit

Die dokumentarische Interpretation erweist sich in mehrfacher Hinsicht als geeignetes Instrumentarium, um den im Beitrag angesprochenen Herausforderungen des Kulturvergleichs zu begegnen. Als praxeologischer Zugang, der die „Logik der Praxis“ zu analysieren sucht, lenkt diese Methode die Aufmerksamkeit auf den konkreten Umgang mit kulturell codierten Sinnelementen durch die Akteure, wodurch insbesondere auch im beispielhaft angeführten Forschungsprojekt deren Formen der Verarbeitung teilweise vielschichtiger kultureller Sinnelemente deutlich werden. Wie im Beitrag diskutiert wurde, ermöglicht es die dokumentarische Interpretation, die beiden im Kulturvergleich relevanten Ebenen der verstehenden und interpretierenden Übersetzung zu differenzieren und zu analysieren, wobei die Verwurzelung unmittelbarer Verste-

hensleistungen in kollektive Erlebniszusammenhänge herausgearbeitet wird. Die dokumentarische Videointerpretation erlaubt weiterhin eine Analyse kulturell codierter nonverbaler Elemente der Kommunikation.

Für eine besondere Stärke der Methode in diesem Bereich erachte ich weiterhin ihre differenziert ausgearbeitete Vorgehensweise des Vergleichs, die insbesondere darauf ausgerichtet ist, die Standortgebundenheit des Wissens auch der Forschenden zu kontrollieren und somit ein produktives Mittel darstellt, um vermeintlich „kulturneutrale“ und letztlich ethnozentristische Schlussfolgerungen im Blick auf „fremde“ Kulturen zu vermeiden. Eine frühzeitige komparative Analyse der jeweils interpretierten empirischen Daten mit empirisch gewonnenem Vergleichsmaterial und eine kontinuierliche Diskussion erster Ergebnisse mit Expert_innen aus Wissenschaft und Praxis im deutsch- und englischsprachigen Raum haben sich im Rahmen der beschriebenen Studie als hilfreiche Instrumente zur Kontrolle der Standortgebundenheit erwiesen.

Inspiziert von der dokumentarischen Evaluationsforschung ebenso wie von einigen qualitativen kulturvergleichenden Studien wird hier ein reflexiv-responsiver Ansatz des Kulturvergleichs vorgeschlagen, der die Beforschten in den Vorgang des Vergleichs involviert und somit auch die Wechselseitigkeit der Konstitution von „Eigenem“ und „Anderem“ gezielt in den Blick nimmt. In seinem klassischen Aufsatz zur Operation des Vergleichens fordert Matthes (1992a, S. 96), es sei die Annahme zu demontieren, dass „Alterität“ eine Eigenschaft ist, die stets den „Anderen“ zukäme. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive formuliert habe ich in der Begegnung mit dem Anderen die Möglichkeit zu erkennen, dass ich mir selbst immer anders bin, wodurch das „Eigene“ durch den Akt der Anerkennung des Anderen unweigerlich und unwiderruflich transformiert wird (Butler 2007, S. 40f). Bringen die Beteiligten an kulturvergleichenden Studien den Mut zu dieser Transformation auf, kann nicht nur ein besseres Verständnis des Anderen aus dem standortgebundenen Bilde heraus gelingen, sondern – wenn „alles ins Wanken“ gerät – ebenso ein Erkennen derjenigen Alterität, die immer auch Element des „Eigenen“ ist.

Anmerkungen

- 1 Ilse Aichinger im Interview mit Christoph Janacs 1982, in Aichinger 2011, S. 37.
- 2 Das Projekt wird unter der Leitung der Autorin durchgeführt und seit Juli 2010 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert.
- 3 Zum Begriff des „responsiven Gesprächs“ vgl. ausführlich Abschnitt 5.
- 4 Für diesen Hinweis danke ich Robin Alexander.
- 5 Christina Huf (2012) zeigt auf, dass ein Bewusstsein der Erforschten darüber, dass die Forscherin ebenso wie sie selbst die im Feld vorherrschende Sprache nicht als Mutterprache beherrscht, sich durchaus produktiv auf die Forschung auswirken kann.
- 6 Responsive Evaluationen zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie an den Interessen derjenigen ansetzen, die an der Evaluation beteiligt sind – also der „stakeholder“ – und deren Perspektiven und Werthaltungen ebenso einbeziehen wie diejenigen der Projektverantwortlichen (Stake 2000, S. 348ff.; vgl. auch Bohnsack 2010, S. 39ff.).
- 7 Weiter verdichtet werden diese Ergebnisse im Verlauf der Forschung auch über eine komparative Analyse mit responsiven Gesprächen, die mit den Lehrer_innen an der Berliner Schule durchgeführt wurden.

Literatur

- Aichinger, I. (2011): Es muss gar nichts bleiben. Interviews. Wien.
- Alexander, R. (2001): Border Crossings: towards a comparative pedagogy. In: *Comparative Education* 37(4), p. 507–523.
- Bachmann-Medick, D. (2006): Translational Turn. In: Bachmann-Medick, D.: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg, S. 238–283.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2006): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 137–138.
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2010) *Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode*. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Farmington Hills, S. 23–62.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2010): *Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode*. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*. Bielfeld, S. 101–128.
- Butler, J. (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a.M.
- Butler, J. (2012): *Gender and Education*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 15–28.
- Cappai, G. (2005): *Der interkulturelle Vergleich. Herausforderungen und Strategien einer sozialwissenschaftlichen Methode*. In: Srubar, I./Renn, J./Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden, S. 48–78.
- Cappai, G. (2010): *Kultur und Methode. Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen*. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*. Bielfeld, S. 131–159.
- Fritzsche, B. (2012): *Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. Bericht aus einem an Grundschulen in London und Berlin durchgeführten ethnographischen Forschungsprojekt*. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Fritzsche, B./Reh, S. (2008): „Ist schon viel Theorie dabei“. *Zur Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der prozessorientierten Schulentwicklungsforschung*. In: Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Hrsg.): *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden, S. 187–202.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The Discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago.
- Hahn, H.-J. (2009): *Modelle jüdischen Übersetzens in der Moderne – Eine unendliche Forschungsaufgabe*. In: *transversal* 10(2), S. 9–23.
- Henkelmann, Y. (2012): *Migration, Sprache und kulturelles Kapital*. Wiesbaden.
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997) (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.
- Huf, Ch. (2012): *Children's agency during transition to formal schooling*. In: *Journal for Ethnography and Education* 7(3) (im Druck).
- Lamprecht, J. (2012): *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. Wiesbaden.
- Malinowski, B. (1923/1966): „The problem of meaning in primitive languages“. In: Ogdon, C. R./Richards, I. A. (eds.): *The Meaning of Meaning*. London, pp. 296–336.

- Mannheim, K. (1931/1995): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Matthes, J. (1992a): The Operation called "Vergleichen". In: Matthes, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen, S. 75–99.
- Matthes, J. (1992b): „Zwischen“ den Kulturen? In: Matthes, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen, S. 3–9.
- Langer, A. (2010): Körperlicher Bezug als Instrument pädagogischer Beziehungsarbeit. In: Langer, A./Richter, S./Friedertshäuser, B. (Hrsg.): *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*. Hohengehren, S. 87–116.
- Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 253–273.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M./Ofner, U. (2010): Migration and Ethnicity in Documentary Interpretation – Perspectives from a Project on High Qualified Migrants. In: Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W. (eds.): *Qualitative Analysis and Documentary Method. International Educational Research*. Opladen/Farmington Hills, pp. 237–264.
- Piper, H./Stronach, I. (2008): *Don't touch! The educational story of a panic*. New York.
- Reckwitz, A. (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In: Srubar, I./Renn, J./Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden, S. 92–111.
- Schriewer, J. (2000): Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(4), S. 495–515.
- Spindler, G./Spindler, L. (1993): Crosscultural, Comparative, Reflective Interviewing in Schoenhausen and Roseville. In: Schratz, M. (eds.): *Qualitative Voices in Educational Research*. London u.a., pp. 106–187.
- Stake, R.E. (2000): Programm Evaluation, particularly responsive Evaluation. In: Madaus, G.F./Scriven, M./Stufflebeam, D.L. (eds.): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston/Dordrecht/London, pp. 343–362.
- Streblov, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung*. Opladen/Farmington Hills.
- Tobin, J. (1999): Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography. In: Alexander, R./Broadfoot, P./Phillips, D. (eds.): *Learning from Comparing. New Directions in comparative educational research. Vol. I.: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford, pp. 113–134.
- Tobin, J./Hsueh, Y./Karasawa, M. (2009): *Preschool in Three Cultures revisited*. Chicago.