

Lange, Sarah; Parreira do Amaral, Marcelo  
**Leistungen und Grenzen internationaler und vergleichender Forschung.  
'Regulative Ideen' für die methodologische Reflexion?**

*Tertium comparationis* 24 (2018) 1, S. 5-31



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Sarah; Parreira do Amaral, Marcelo: Leistungen und Grenzen internationaler und vergleichender Forschung. 'Regulative Ideen' für die methodologische Reflexion? - In: *Tertium comparationis* 24 (2018) 1, S. 5-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246814 - DOI: 10.25656/01:24681

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246814>

<https://doi.org/10.25656/01:24681>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## Leistungen und Grenzen internationaler und vergleichender Forschung – ‚Regulative Ideen‘ für die methodologische Reflexion?

*Sarah Lange*

*Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

*Marcelo Parreira do Amaral*

*Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

### *Abstract*

The contribution discusses Immanuel Kant's concept of 'regulative principles' and asks whether orienting principles may be devised that serve as orienting ideas for research practice and promote the theoretically and methodologically reflective use of comparison in education research. 'Regulative ideas' as orienting principles for the research process are formulated along three perspectives – social-theoretical, epistemological, and power-theoretical. Core aspects which are posited as prerequisite for a high-quality research process are discussed exemplarily. The paper closes with some summary remarks and an outlook on emerging developments in the field of international and comparative education.

### 1. Einleitung

Der Blick in die Publikationen der vergangenen Jahre zeigt ein interessantes Bild der Entwicklung der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE). Nach einer Phase der beklagten ‚Identitätskrise‘ (Schriewer, 1990, S. 25), die bis in die 1990er-Jahre andauerte, folgte eine breite Diskussion über die Revitalisierung des Felds im Kontext des neuen ‚globalen Millenniums‘ (Bray, 2005; vgl. Broadfoot, 2000; Crossley & Watson, 2004; Kotthoff, 2015). Die langanhaltende Debatte um ‚Globalisierung‘ führte mithin zu einer Neu-Belebung der Teildisziplin, sowohl hinsichtlich ihrer konzeptuellen und theoretischen Grundlagen als auch mit Blick auf das methodologische Repertoire der IVE (vgl. z.B. Parreira do

Amaral, 2014). Auch die breite Aufmerksamkeit für international-vergleichende Schulleistungsstudien wie TIMSS oder PISA hat dazu beigetragen. Internationale und vergleichende Forschung zu Bildung und Erziehung, so lässt sich knapp bilanzieren, steht im Zentrum bildungspolitischer und medialer Aufmerksamkeit (vgl. Parreira do Amaral, Hornberg & Kotthoff, 2015). Als wissenschaftlicher Zugang hielt der Vergleich zudem Einzug in fast alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (Biewer & Luciak, 2010; Liegle, 2010; Pilz, 2011; Treptow, 2010). Vor diesem Hintergrund stellte Waldow in einem pointierten Diskussionsbeitrag fest, dass „die Vergleichende Erziehungswissenschaft ihr Alleinstellungsmerkmal [den Vergleich als Methode] verloren [hat] und in Legitimationsnöte geraten [ist]“ (Waldow, 2015, S. 131). Die Frage, ob die IVE noch gebraucht werde, beantwortete er entschieden positiv mit dem Verweis auf die wichtige Rolle dieser Teildisziplin hinsichtlich der „Pflege und Reflexion von Vergleichsmethode und -theorie“ (ebd., S. 134).

Die mit dieser Aufgabe verbundenen Chancen für eine Erneuerung der Teildisziplin sind – genauso wie die damit verknüpften Herausforderungen – groß. Es erscheint also lohnenswert zu fragen, welche orientierenden Prinzipien die IVE-Forschung zu leiten und den theoretisch und methodisch reflektierten Einsatz des Vergleichs in der Erziehungswissenschaft zu fördern vermögen. Gibt es so etwas wie ‚regulative Ideen‘ internationaler und vergleichender Forschung, welche eine orientierende Funktion erfüllen können? In einem Kontext theoretischer Pluralität und methodologischer Vielfalt, wie der der IVE, erscheint diese Frage als hochgradig relevant, denn (nicht nur) Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler stehen stets vor schwierigen Entscheidungen dazu, welches Verständnis vergleichender Forschung zugrunde gelegt, welchen Ansätzen gefolgt und welche Methoden zur gegenstandsangemessenen Realisierung der Forschungsinteressen herangezogen oder entwickelt werden sollen. Darüber hinaus werden diese Entscheidungen stets in einem wissenschafts- und gesellschaftspolitisch umkämpften Raum gefällt, was hohe Anforderungen an die Forschenden stellt.

Bei dem Versuch, in Anlehnung an Kants ‚regulativen Gebrauch von Ideen‘ (vgl. Abschnitt 3) ‚regulative Ideen‘ für die internationale und vergleichende Forschung zu identifizieren, werden explizit auch neuere IVE-Debatten im Zuge der Globalisierungsentwicklungen mit einbezogen. Dabei geht es nicht um eine abschließende Klärung dessen, was ‚die Methode des Vergleichs‘ ist oder sein soll bzw. wie sie implementiert wird/werden soll, denn eine solche müsste unvermeidlich an der Vielfalt und der Multidisziplinarität der IVE scheitern. Vielmehr geht es dabei um eine Sondierung, Systematisierung und Bündelung von Ideen und Prinzipien, welche die Forschenden bei dem bewussten und reflektierten Einsatz vergleichender Forschung – sowohl in theoretischer als auch methodischer Hinsicht – un-

terstützen können. Ziel der Formulierung von ‚regulativen Ideen‘ ist es also, in der ‚scientific community‘ akzeptierte Forschungsparameter zu bündeln, die die Reflexion und die selbstkritische Auseinandersetzung von Forschenden innerhalb der jeweiligen – und notwendig method(olog)isch unterschiedlichen – Forschungsprozesse anzuregen und anzuleiten vermögen.

Im folgenden Abschnitt sollen die theoretischen Bezüge für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik knapp dargestellt werden. Dabei werden in kondensierter Weise die Hintergründe der Forderung nach Reflexivität erörtert, die als übergreifende Idee hinter der Beschäftigung mit der diesen Beitrag leitenden Frage steht. Der darauffolgende Abschnitt widmet sich dem Kant’schen Gebrauch von regulativen Ideen und versucht, diesen für die hiesige Fragestellung anschlussfähig zu machen. Nachdem ‚regulativen Ideen‘ als regulierende Prinzipien für den Forschungsprozess geschärft wurden, soll entlang dreier Perspektiven – sozialtheoretisch, erkenntnistheoretisch, machttheoretisch – exemplarisch auf Kernaspekte eingegangen werden, deren Bearbeitung in angemessener Reflexionstiefe als eine Voraussetzung für einen qualitativ hochwertigen Forschungsprozess erscheinen. Der Beitrag schließt mit einigen zusammenfassenden Bemerkungen und bietet einen Ausblick auf sich abzeichnende Weiterentwicklungen im Feld der IVE.

## 2. Wissenschaftliche (Selbst-)Reflexion als Herausforderung

Die Beschäftigung mit diesem Gegenstand ist *zum einen* durch die sich periodisch wiederholenden Diskussionen um die ‚uses and abuses‘ vergleichender Forschung inspiriert (Broadfoot, 2004; Epstein, 2008; Epstein & Carroll, 2005; Noah, 1984; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003). In dieser Literatur wird aus unterschiedlichen Gründen auf die Probleme und Fehlschlüsse hingewiesen, die mit einer naiven/unreflektierten oder aber auch bewusst verleitenden Verwendung des Vergleichs einhergehen. Noah hat den Missbrauch des Vergleichs bereits in den 1980er-Jahren kritisiert:

There are clearly some problems, if not abuses, to contemplate in the comparative study of education – especially when the object of the exercise is to find an easy solution abroad for complex problems at home (Noah, 1984, S. 551).

Vor dem Hintergrund der Popularität der IVE im Kontext europäischer Politik am Anfang des neuen Jahrtausends machten Nóvoa und Yariv-Mashal erneut auf die Gefahr der Instrumentalisierung der IVE-Forschung aufmerksam. Sie stellten heraus, dass der Vergleich Gefahr laufe, zum Mittel der Sicherung von Folgebereitschaft zu verkommen, zu einem ‚mode of governance‘ also (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003).

Der vorliegende Beitrag ist *zum anderen* geleitet von der Forderung nach stetiger wissenschaftlicher Reflexivität im Forschungsprozess, welche spätestens seit den 1980er-Jahren an die Sozialwissenschaften gerichtet wird. Diese bezieht sich also nicht ausschließlich auf internationale und vergleichende Forschung, wird jedoch hier besonders relevant, da sich die Forschungsgegenstände der IVE durch hohe Kontingenz auszeichnen; oder anders formuliert: Bildung und Erziehung werden häufig durch nationale und kulturelle ‚Brillen‘ als Forschungsgegenstand konstruiert und beforscht. Des Weiteren unterscheiden sich die Zugänge, Logiken und Ziele internationaler und vergleichender Forschung erheblich voneinander, denn die IVE ist durch Multidisziplinarität sowie durch theoretische und methodische Pluralität gekennzeichnet. Dies stellt Forschende vor zahlreiche Herausforderungen und Stolperfallen.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur zu Fragen der Methodologie wird mit Reflexivität einerseits die methodisch-kontrollierte Absicherung der Instrumente und Operationen der Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten sowie der Verallgemeinerung der Ergebnisse eingefordert (Çetingök, 2013; Langer, Kühner & Schwerder, 2013). Zunächst geht es hier um erkenntnistheoretische Fragen im Prozess der Wissensproduktion, die zu einer gegenstandsangemessenen Relationierung von Forschungsgegenstand und Forschungsmethode führen, bereits in der Phase der Planung eines Forschungsvorhabens wirksam werden und in der internationalen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung beispielsweise Fragen nach Äquivalenzen, Vergleichbarkeit oder auch Funktionen nach sich ziehen.

Spezifisch für die IVE-Forschung betrifft unseres Erachtens ein weiterer wichtiger Aspekt von Reflexivität jedoch bereits die konzeptuelle Erfassung des zu untersuchenden Gegenstands selbst. Geht man von der Kontextgebundenheit lebensweltlicher und wissenschaftlicher Bedeutungskonstruktion aus, wie es für die IVE als zentral erscheint, so ist ein Phänomen oder Gegenstand immer in seinem jeweiligen (Bedeutungs-)Kontext zu erfassen.<sup>1</sup> Dieser Aspekt von Reflexivität betrifft also vor allem zwei Schlüsselkonzepte internationaler und vergleichender Forschung: Kultur und Kontext. Mit Bezug auf Ersteres zielt Reflexivität auf eine Verwendung von ‚Kultur‘, welche eine statische und/oder essentialistische Verwendung kritisiert und auf ihren prozesshaften, relationalen und interaktionalen Charakter hinweist (Anderson-Levitt, 2012; Bartlett & Vavrus, 2017, S. 9 f.). Vor diesem Hintergrund müssen die (umkämpften) kulturellen Repertoires und die mit ihnen einhergehenden Machtverhältnisse reflektiert werden. Und mit Blick auf Letzteres zeigt sich, dass auch der ‚Kontext‘ nicht statisch und determiniert/unveränderlich ist, sondern, ebenso wie ‚Kultur‘ in vielschichtigen sozialen Interaktionen hergestellt wird. Statt ‚Kontext‘ als Container zu sehen, müssen die den Kontext konstituierenden sozia-

len Interaktionen, politischen Prozesse und ökonomischen Zusammenhänge reflektiert werden (Bartlett, 2014; vgl. Bartlett & Vavrus, 2017).

Reflexivität schließt aber auch die Position der Forschenden selbst explizit mit ein. Auf diese Weise kann einerseits dem Einfluss der Forschungspraxis auf die Konstitution des Gegenstands, andererseits die eigene Verortung im sozialen Raum in Rechnung gestellt werden (Bourdieu, 1993). Reflektiert werden sollen die unterschiedlichen Positionierungen der Forschenden sowie der ‚Beforschten‘. Dies schließt die Diskussion von Konzepten wie ‚Insider‘ und ‚Outsider‘ ebenso ein wie Fragen nach Nostrifizierung, Altrifizierung, Essentialisierung und ‚Othering‘ (vgl. auch Crossley, Arthur & McNess, 2016; Fuchs, 2001).

Zusammenfassend geht es in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft stets um mindestens drei wichtige Herausforderungen, die sich im Forschungsprozess zwar nicht immer klar voneinander trennen lassen, jedoch wie folgt umschrieben werden können:

- Erstens geht es darum, die eigene Position im Forschungsprozess zu reflektieren, um der Gefahr von dichotomen, essentialistischen und ethnozentrischen Zuschreibungen zu begegnen. Dies schließt ebenso die Bewusstmachung eigener Vorannahmen mit ein, welche bereits vor der Konzeptualisierung der Forschung zum Zuge kommen und potenziell Einfluss auf die begrifflichen, theoretischen und method(olog)ischen Rahmungen der Beschäftigung mit dem Gegenstand nehmen können.
- Zweitens geht es darum, dass Forschung als soziale Praxis immer auch in Herrschafts- und Machtverhältnissen eingebettet ist und somit zur Stabilisierung von asymmetrischen (Welt-)Ordnungen beitragen kann.
- Drittens, schließlich, geht es darum, den Forschungsgegenstand angemessen zu konzeptualisieren und in seinen kulturellen und lebensweltlichen Kontexten zu (re-)konstruieren. Dies umfasst mehr als die Herstellung von Äquivalenzen und schließt ontologische und epistemologische Fragen mit ein. Dies wird vor allem vor dem Hintergrund der hochgradig kontingenten Natur der Gegenstände der IVE wichtig: Bildung und Erziehung, welche häufig in Bezug auf ihre nationalen, kulturellen und formal-institutionalisierten Organisationsformen beforscht werden.

Im folgenden Abschnitt gehen wir auf das Konzept ‚regulativer Ideen‘ ein und präzisieren unsere Verwendung desselben.

### 3. ‚Regulative Ideen‘ in der internationalen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung

Als wissenschaftstheoretische Rahmung wird für diesen Beitrag auf die ‚Kritik der reinen Vernunft‘ von Kant Bezug genommen und auf den darin beschriebenen ‚regulativen Gebrauch von Ideen‘. Bereits Weiland (2007) und Frank (2011) diskutieren Nachhaltigkeit als ‚regulative Idee‘ und entlehnen die Kant’schen regulativen Ideen als Denkfigur für ein anderes Diskursfeld. Deichmann (2016) nutzt ‚regulative Ideen‘ als didaktisches Analyseinstrument in der politischen Bildung und Briesen (2013) verwendet diese um eine Verbindung zur zeitgenössischen erkenntnistheoretischen Diskussion herzustellen. Im Folgenden wird zunächst kurz das Kant’sche Verständnis von ‚regulativen Ideen‘ skizziert, um sodann zu klären, welche Funktion die Formulierung von ‚regulativen Ideen‘ für den Forschungsprozess in der internationalen und vergleichenden Forschung haben kann. Was versteht Kant im Rahmen seiner Transzendentalen Dialektik unter ‚regulativen Ideen‘? In Kants ‚Kritik der reinen Vernunft‘ findet sich im Anhang zur transzendentalen Dialektik, die sich mit der Vernunft im engeren Sinne befasst, ein Abschnitt mit dem Titel ‚Von dem regulativen Gebrauch der Ideen der reinen Vernunft‘. Aus diesem entlehnen wir den Begriff der ‚regulativen Ideen‘. Folgt man Kant, dann sind diese ‚regulativen Ideen‘ im Unterschied zu Kategorien reine Begriffe der Vernunft oder auch ‚transzendente Ideen‘, also Ideen, die die Grenzen der Erfahrung übersteigen (vgl. Kant, 1781, AA 250). Man könnte diese also beschreiben als nicht empirische Begriffe (z.B. ‚Gott‘, ‚Welt‘, ‚Seele‘), mit denen jedoch kein direkter oder positiver Beitrag zur Erkenntnis der Wirklichkeit geleistet werden kann, denn sie sind, wie Kant schreibt „trüglich und grundlos“ (Kant, 1781, A642/B670). Dennoch argumentiert er, dass diese ‚Vernunftideen‘ einen positiven Beitrag zur Erkenntnis leisten können, wenn ihnen eine systematisierende und regulierende Funktion zukommt. Regulative Ideen unterstützen eine spezifische Zielausrichtung:

Ich behaupte demnach: die transzendentalen Ideen sind niemals von konstitutivem Gebrauche .... Dagegen haben sie einen vortrefflichen und unentbehrlich notwendigen regulativen Gebrauch, nämlich den Verstand zu einem gewissen Ziele zu richten, in Aussicht auf welches die Richtungslinien aller seiner Regeln in einem Punkt zusammenlaufen (Kant, 1781, AA 427–428).

Für Kant sind regulative Ideen erstrebenswerte Ziele, die im Realen nicht erreichbar sind. Regulativ sollen diese Ideale sein, weil sie Gebote der Vernunft sind, transzendentalen Charakter aufweisen und ihre strukturierenden regulierenden Funktionen nicht von empirischen Erfahrungen – also mit dem Verstand erfassbar – geprägt sind (vgl. Kant, 1781, AA 427–429). Der epistemische Nutzen der regula-

tiven Ideen lässt sich einerseits in der Systematisierung von Erkenntnissen sehen und andererseits in der Prüfung des Wahrheitsgehalts von Überzeugungen:

Nach Kant sind Vernunftsideen in ihrem regulativen Gebrauch daran beteiligt, systematischen Zusammenhang in unsere vereinzelt empirischen Erkenntnisse zu bringen, damit stellen sie *indirekt* Kriterien bereit, nach denen wir ihre Wahrheit überprüfen können (Briesen, 2012, S. 4 f., Herv. der Autoren).

Im Folgenden werden im Anschluss an Kant ‚regulative Ideen‘ für die internationale und vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung (IVE-Forschung)<sup>2</sup> formuliert. Dabei ist es das Ziel, Parameter zu formulieren, um die Reflexion und die selbstkritische Auseinandersetzung von Forschenden im Rahmen eines Forschungsprozesses anregen zu können. Hierzu wird die Funktion der Kant’schen ‚regulativen Ideen‘ für erkenntnistheoretische Zwecke adaptiert und sie werden als *regulierende Prinzipien für den Forschungsprozess* verstanden. Ähnlich den ‚Vernunftideen‘ bei Kant lassen sich im Feld internationaler, interkultureller und vergleichender Forschung ‚Ideen‘ bzw. ‚Prinzipien‘ identifizieren, welche zwar nicht vollends als erreichbar gelten, die jedoch als vernünftig, angemessen und wünschenswert in der ‚scientific community‘ akzeptiert werden. Dabei sind wertbezogene Ideen oder Forderungen wie Anerkennung von Differenz, demokratische Partizipation, Kritik von Macht- und Herrschaftsverhältnissen genauso wichtige Aspekte der Forschung wie konzeptuelle und gegenstandsangemessene Verwendung von Theorien und Methoden. Es lässt sich hier bereits erkennen, dass es sich nicht ausschließlich um eine erkenntnistheoretische Diskussion handelt, sondern auch normative Dimensionen der Forschung tangiert werden.

‚Regulative Ideen‘ markieren dabei Kernaspekte des IVE-Forschungsprozesses, deren Bearbeitung in angemessener Intensität und Reflexionstiefe eine Voraussetzung sind für den qualitativ hochwertigen sowie theoretisch und methodisch reflektierten Einsatz des Vergleichs. Diese Kernaspekte gehen in der Regel mit richtungsweisenden Knotenpunkten einher, an denen erkenntnistheoretische Entscheidungen getroffen werden, die konzeptuell-theoretische und methodologische Implikationen mit sich bringen. Damit ist gemeint, dass die Orientierung an ‚regulativen Ideen‘ einen Forschungsprozess steuern kann und in diesem Sinne regulierend in den Entscheidungsfindungen wirken kann.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den postulierten epistemischen Wert von ‚regulativen Ideen‘ für die internationale und vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung aufzuzeigen. Dazu werden drei zentrale ‚regulative Ideen‘ formuliert und für die von Kant angeregten Systematisierungsleistungen genutzt. Die Auswahl der folgenden drei regulativen Ideen erfolgte hinsichtlich ihrer zentralen Bedeutung für die exemplarischen Studien; sie ist nicht exklusiv und stellt eine zwar theoriegeleitete, jedoch auch subjektive Setzung dar.



Die im Folgenden ausführlicher zu behandelnden drei regulativen Ideen fokussieren Fragen nach der sozialen Positionierung der Forschenden, nach der Reflexion von Herrschafts- und Machtverhältnissen sowie einer gegenstandsangemessenen konzeptuellen Untersuchungskonstruktion.

### 3.1 Soziale Positionierung im Forschungsprozess reflektieren

Als erste ‚regulative Idee‘ oder zentrales Denkprinzip internationaler und vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung sollen Fragen zur Konstruktion der sozialen Positionierung von Forschenden herangezogen werden. Das ‚Insider-Outsider-Problem‘ ist keine ‚neue‘ Herausforderung. Es wurde auch in der Soziologie, der Linguistik oder der Philosophie mit je spezifischem disziplinärem Zugang in den letzten Jahrzehnten bearbeitet und beeinflusste damit auch die Auseinandersetzung der IVE mit diesen Fragen (McNess, Arthur & Crossley, 2016, S. 23). In jüngster Zeit lassen sich Weiterentwicklungen in der forschungsmethodischen und Theorie geleiteten Bearbeitung des ‚Insider-Outsider-Problems‘ in der IVE beobachten. Exemplarisch hierfür ist der Sammelband von Crossley, Arthur und McNess (Revisiting insider-outsider research in comparative and international education, 2016), der die ‚Wiederauflage‘ bzw. die Aktualisierung dieser Diskussionen zum Gegenstand hat, zu nennen. Ausgangspunkt des aktuellen Verständnisses ist, dass die dichotome Kategorisierung von Individuen oder von Gruppen als ‚Insider‘ (als zugehörig, integriert und subjektiv) gegenüber der Kategorisierung von ‚Outsidern‘ (als außenstehend, distanziert und objektiv) als unterkomplex und überholt gilt, denn nach aktuellem Verständnis sind die Begriffe ‚Insider‘ und ‚Outsider‘ weder als statische noch als einheitliche Konstrukte zu verstehen, „rather, there is fluidity, reflection and recognition that researchers constantly move in and out of spaces along a dynamic continuum, and that their identities may thus be better characterised in other ways – such as ‘*alongsider*’, or ‘*inbetweener*’“ (Dyer, 2016, S. 10). Diese nicht dichotome Beschreibung von ‚Insider-Outsider-Zugehörigkeiten‘ wird auch von anderen Autorinnen und Autoren als ‚*inbetweener*‘, als ‚*space between*‘ oder als ‚*third space*‘ bezeichnet (Milligan, 2016). Mit diesen Begriffen erhofft man sich die Betonung der relationalen Positionierung von Forschenden, die ständiger Veränderbarkeit und Kontextbezogenheit unterliegt (Kelly, 2016). Sie reflektieren Diskussionen zur Komplexität der Beschreibung von ‚Insider-Outsider-Positionierungen‘, deren Grenzen nicht eindeutig und klar abgrenzbar sind (Merriam et al., 2001).

We recognise that individual and group identities can be multiple, flexible and changing such that the boundary between the inside and the outside is permeable, less stable and less easy to draw (McNess, Arthur & Crossley, 2013, S. 295).

Folgt man Planel (2016, S. 107), so kann die soziale Positionierung von Forschenden auf dreierlei Weise als ‚relativ‘ beschrieben werden: (a) relativ je nach Professionswissen und individueller Expertise bzw. Können; (b) relativ je nach Einschätzung und Wahrnehmung der verschiedenen Akteure; (c) relativ je nach Zeitpunkt und Veränderung im Laufe der Zeit. Hilfreich erscheint zur Differenzierung auch die Unterscheidung der sozialen Positionierung des Forschenden in Relation zum Beforschten und der sozialen Positionierung des Forschenden zum Forschungskontext (vgl. Abschnitt 3.2).

Diese ‚Sozialisationsfragen‘ lassen auch auf die wissenschaftliche Sozialisation von Forschenden beziehen. Dazu gehören Abhängigkeiten, die sich durch die universitäre ‚Qualifizierungsmühle‘ ergeben, beispielsweise hinsichtlich der Fokussierung auf Publikationsoutput. Ganz grundlegend ist die soziale Positionierung eines Forschenden auch hinsichtlich der eigenen Forschungsbiografie zu reflektieren. Damit sind Prägungen des eigenen Forschungsverständnisses durch disziplinäre Traditionen sowie methodologische und methodische Prägungen durch die bisherige Qualifizierung und Mentorenstrukturen gemeint. Diese Facetten der Position von Forschenden werden bislang im Methodendiskurs – auch in der IVE – vernachlässigt.

*Wie kann im Forschungsprozess mit diesen Fragen zur sozialen Positionierung umgegangen werden?* Die soziale Positionierung der Forschenden und des Forschungskontexts ist abhängig von den Erfahrungen des Forschenden. Auch für die Frage nach möglichen Strategien spielt es eine Rolle, welche Erfahrungen Forschende in Bezug auf verschiedene kulturelle und soziale Kontexte mitbringen. Deshalb werden als mögliche Strategien zum Umgang mit ‚Insider-Outsider-Positionierungen‘ im Forschungsprozess vorgeschlagen: die eigene Positionierung reflektieren, Erkenntnisprozesse organisieren, Datenerhebungsprozesse reflektieren. In diesem Teil (Abschnitt 3.1) legen wir bewusst einen Fokus auf Fragen des Feldzugangs. Fragen zur Konstruktion des Gegenstands werden im Abschnitt 3.3 stärker fokussiert.

#### *a) Die eigene Positionierung reflektieren*

Als erste Strategie kann die strukturelle Notwendigkeit von Forschenden, sich zum Forschungsgegenstand und im Forschungskontext zu positionieren, benannt werden. Damit sind die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation und ihre Relation zum konkreten Forschungsprojekt gemeint. Dies kann als Voraussetzung gesehen werden, um die eigenen blinden Flecken zu erkennen, die sich durch (Nicht-)Zugehörigkeiten zu bestimmten Minderheiten- oder Mehrheitengruppen in der Gesellschaft erklären lassen. In solchen Reflexionsprozessen können sich Zugehörigkeiten als Vor- oder auch als Nachteile offenbaren – je nach

Forschungskontext und nach Forschungssituation. So mag ein ‚Insider‘ über spezifisches Kontext- und Erfahrungswissen in Bezug auf einen spezifischen kulturellen Kontext verfügen, jedoch kann dieser Vorteil andererseits dazu führen, dass der ‚objektive‘ Blick des Außenstehenden eingebüßt wird. Eine eindeutig positive oder negative Konnotation zu der Rollenzuweisung des ‚Insiders‘ oder des ‚Outsiders‘ ist unzulänglich; einerseits, da unter soziologischer Perspektive alle Individuen einer oder mehreren und verschiedenen Gruppen angehören und andererseits, da diese Zuschreibungen (als *In-/Outsider*) als kontingente Identitätskonstruktionen beschrieben werden können (Kelly, 2016, S. 59). Die kritische Selbstreflexion der sozialen Positionierung erscheint für den Forschungsprozess bedeutsam – insbesondere in Abgrenzung zu Kategorisierungen und Essentialisierungen von Individuen hinsichtlich ihrer Rolle als ‚Insider‘ oder ‚Outsider‘ (Robinson-Pant, 2016).

Erwähnenswert ist in diesem Kontext auch das Konzept des ‚Rückkehrers‘, das mit Rückgriff auf Schütz (1945) rezipiert wird. Der Fall von Individuen, die nach längerer Zeit in einem anderen kulturellen Kontext in den ursprünglichen Sozialisationskontext zurückkehren (vgl. Gill, 2010; Robertson, Hoare & Harwood, 2011), ist ein nicht seltenes Phänomen unter Forschenden in der IVE-Forschung (vgl. den Beitrag von Kojima in diesem Heft). Gerade für Forschende, die davon ausgehen, über (vermeintliches) Wissen und Erfahrungen als ‚Insider‘ in mehreren kulturellen Kontexten zu verfügen, erscheint die selbstkritische Reflexion dazu, wo sie sich auf einem theoretischen ‚Insider-Outsider-Kontinuum‘ verorten, für die Auseinandersetzung mit dem konkreten Forschungsgegenstand bedeutsam. An dieser Stelle kann auch kritisch zur Diskussion gestellt werden, über welche Art von ‚Insider‘-Wissen Forschende aufgrund des Aufwachsens in einem bestimmten kulturellen Kontext und dem längeren Aufenthalt in einem anderen verfügen.

### *b) Erkenntnisprozesse organisieren*

Wie kann der Austausch über den Erkenntnisgewinn im Forschungsprojekt im reflexiven Bewusstsein der sozialen Positionierung des Forschenden organisiert werden? Einerseits wird die Möglichkeit diskutiert, durch das Bilden eines internationalen und/oder interdisziplinären Forschungsteams die ‚blinden Flecken‘ von Einzelpersonen zu füllen:

Such collaborations make it possible to investigate phenomena across national and cultural boundaries, addressing issues of conceptual and linguistic significance from both the insider and the outside and, in so doing, seek to enhance contextual relevance (McNess et al., 2016, S. 22; vgl. Osborn, 2003).

Man erhofft sich dabei, dass Personen mit verschiedenen Sichtweisen und Erfahrungswissen den Analyseprozess bereichern können. Eine weitere Strategie, um

den Erkenntnisprozess reflexiv zu organisieren, kann es sein, lokale Experten in den Forschungsprozess mit einzubeziehen (Liamputtong, 2008, S. 6). Dies kann zum Beispiel bei der kommunikativen oder der prozeduralen Validierung von Interpretationen einen mehrperspektivischen Austausch erbringen sowie zur Kontextualisierung der einzelnen Schritte im Forschungsprozess führen (Steinke, 2007). Robinson-Pant (2016, S. 45) regt an, Fragen nach ‚Insider-Outsider‘-Positionen zu nutzen, um in einer dialektischen Analyse im Auswertungsprozess zu Erkenntnissen über kulturbezogene Annahmen betreffend des Forschungsgegenstands zu gelangen; dabei betont sie, dass der Fokus auf dem dialektischen Prozess und nicht auf der Betonung der Extrempole von ‚Insider‘ und ‚Outsider‘ liegen sollte.<sup>3</sup>

### *c) Datenerhebungsprozesse reflektieren*

Um den Datenerhebungsprozess hinsichtlich der sozialen Positionierung der Forschenden zu reflektieren, stellen sich die Fragen: Welche Personengruppen werden befragt, die dann welche Perspektive auf den Forschungsgegenstand in den Forschungsprozess miteinbringen? So wurden beispielsweise in einer Studie von Lange (2016) Daten von Schulleitenden, von Lehrkräften, von Schülerinnen und Schülern und von Lehrerbildnerinnen und -bildnern erhoben, um möglichst die Perspektive aller Personengruppen empirisch zu erfassen, deren Blick auf den Forschungsgegenstand (das untersuchte Multiplikatorentraining) für den Erkenntnisgewinn relevant sein könnten (weiterführend zu Fallstudien in der IVE: Bartlett & Vavrus, 2017; Crossley & Vulliamy, 1997). Die Frage nach der Validität in den Datenerhebungsinstrumenten, also danach, ob das, was zu messen intendiert wurde, auch gemessen wurde, hängt auch eng mit der Herausforderung zusammen, dass dieselben Begriffe in verschiedenen kulturellen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungshorizonten konnotiert sein können (vgl. Planel, 2016, S. 105). Das Problem der Messäquivalenz impliziert die Frage, wie messmethodisch sichergestellt werden kann, dass die theoretischen Konstrukte, die den abgefragten Items und Skalen zugrunde liegen, von allen befragten Personen vergleichbar verstanden wurden (Chen, 2008; Schwab & Helm, 2015). Dieses Problem stellt sich mit besonderer Dringlichkeit für quantitative Erhebungen in verschiedenen Kontexten, in denen nicht kommunikativ im Austausch zwischen Forschenden und Beforschten während der Datenerhebung die Validität geprüft werden kann, sondern erst in der Auswertungsphase. Aus messmethodischer Sicht haben hierzu Scharfenberg et al. (in diesem Heft) einen möglichen Lösungsansatz entwickelt.

### 3.2 Herrschafts- und Machtverhältnisse im Forschungsprozess reflektieren

Die aus unserer Sicht zweite ‚regulative Idee‘, die die internationale und vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung bedingt, bezieht sich auf Fragen zur Analyse und zur Kritik von Herrschaftsverhältnissen im Forschungsprozess. Bildungs- und Erziehungsprozesse sind auf verschiedenen Ebenen in asymmetrischen Spannungsverhältnissen eingebettet. Forschende, die diese Bildungs- und Erziehungsprozesse analysieren wollen, bewegen sich in komplexen Beziehungsgeflechten, deren machtheoretische Bezüge nicht immer augenscheinlich sind. Postkoloniale Theorieperspektiven beruhen u.a. auf Gründungstexten von Said zu den Orientbildern im Westen (Said, 2009), von Spivak zur Situation von marginalisierten Personengruppen (Spivak, Joskowicz, Nowotny & Steyerl, 2011) und von Bhabhas Kritik am ‚traditionellen‘ Kulturverständnis (Bhabha & Bronfen, 2011) und sind verwandt mit feministischen Ansätzen (Bourdieu & Bolder, 2005; Connell, 2005).

Ausgangspunkt von postkolonialen Studien ist das Bewusstsein der Nachhaltigkeit der Auswirkungen des Kolonialismus für den ‚Globalen Norden‘ und den ‚Globalen Süden‘, und zwar in allen Gesellschaftsbereichen (Santos, 2014; Wallerstein, 2006). Aktuell wird der Fokus der postkolonialen Perspektive gerade auch auf eine kritische Auseinandersetzung mit den Globalisierungstheorien gerichtet (z.B. Kenway & Fahey, 2009). Es geht Vertreterinnen und Vertretern der postkolonialen Theorien darum, auf die globale Dimension der kolonialen Vergangenheit und der kolonialen Gewalt hinzuweisen, um eine auf europäische Parameter verkürzte Geschichtsschreibung zu vermeiden (Hall, 1992).

In der internationalen IVE-Diskussion nehmen postkoloniale Theorieansätze erst seit einigen Jahren eine stärkere Präsenz ein. Dies verwundert, so ist doch gerade die Frage der Verhältnissetzung zwischen verschiedenen Regionen der Welt sowie das Vergleichen und das Analysieren von verschiedenen Weltregionen ein Thema, das die internationale und vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung disziplininhärent beschäftigt. Die einflussreiche IVE-Zeitschrift *Comparative Education Review* widmete 2017 dem Thema ‚Contesting Coloniality‘ eine Sonderausgabe. Darin plädieren Takayama, Sriprakash und Connell (2017) für eine längst überfällige Auseinandersetzung der IVE mit der Frage danach, auf welche Wissensbasis die Disziplin zurückgreift. Die Autorinnen kritisieren, dass disziplinäres Wissen ausschließlich mit Rückgriff auf Traditionen und Methoden aus englischsprachigen Ländern produziert wird und befürworten, auch nicht europäische Zugänge zu internationaler und vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung sichtbar zu machen. Connell verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff ‚Southern Theory‘ und beschreibt damit gesellschaftliches Gedankengut aus dem Globalen Süden. Sie verweist auf bedeutende Sozialwissenschaftlerinnen und

-wissenschaftler aus Subsahara-Afrika, Lateinamerika, dem Iran, Indien und aus Australien und kritisiert den Bestand an ‚klassischen‘ Theoretikern (so wie Giddens, Coleman, Bourdieu) sowie Globalisierungstheorien, die ausschließlich aus der Perspektive des Globalen Nordens konstruiert sind. Gerade auch Wissensbestände von lokalen oder indigenen Minderheiten sollen stärker in den Mainstreamdiskurs integriert werden.

Zur Illustration ein Beispiel dazu, wie die Spuren der Kolonialzeit in den meisten ehemaligen Kolonien in der Gegenwart nach wie vor deutlich zu erkennen sind. Die Nachwirkungen von kolonialer Fremdherrschaft sind beispielhaft an der aktuellen Krise in Kamerun zu erkennen. Die Aufteilung des ehemals von Deutschland besetzten Kameruns nach dem ersten Weltkrieg zwischen Frankreich und Großbritannien ist Ursprung der andauernden Spannungen zwischen der vornehmlich englischsprachigen Nordwest- und Südwest-Region und dem größtmäßig und politisch dominierenden französischsprachigen Teil des Landes.<sup>4</sup> Diese Spannungen haben sich seit Oktober 2016 zugespitzt<sup>5</sup> und es kommt immer wieder zu blutigen Konflikten zwischen Demonstranten aus der Nordwest- und Südwest-Region, die gegen die Marginalisierung und Benachteiligung der englischsprachigen Regionen von Seiten der frankophonen Zentralregierung protestieren, und gewaltvoll von Seiten der Zentralregierung des seit 1982 regierenden Langzeitpräsidenten Paul Biya – der einen autoritären Führungsstil pflegt – beendet werden.<sup>6</sup> Auch ein koloniales Erbe sind die zwei verschiedenen Bildungssysteme im Land, die aus der jeweiligen Kolonialmacht importiert wurden. Ein Kollateralschaden des aktuellen Konflikts ist, dass die öffentlichen Schulen in der Nordwest- und Südwest-Region des Landes das ganze Schuljahr 2017/18 geschlossen blieben. Aus postkolonialer Sicht ist zu vermerken, dass dieser Konflikt medial in Europa und anderen westlichen Weltregionen kaum beachtet wird.

Auch zu dieser Perspektive stellt sich die Frage: Wie kann im Forschungsprozess mit machstrukturellen und postkolonialen Perspektiven umgegangen werden? Um dieser machtheoretischen Perspektive im Rahmen von Forschungsprojekten in der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft nachzukommen, scheinen zwei Aspekte von Bedeutung zu sein: die Reflexion der Wissensbasis, auf die im Laufe des Forschungsprozesses Bezug genommen wird und die Gestaltung der Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten.

#### *a) Wissensbasis reflektieren*

Aus machstrukturellen und postkolonialen Perspektiven erscheint es für IVE-Forschung bedeutsam, kritisch zu hinterfragen, auf welche Wissensbasis für die theoretische Verortung, die Beschreibung des Forschungsstands und die Interpretation der Ergebnisse Bezug genommen wird. Wurden bewusst auch nicht westliche

theoretische Leistungen und empirische Studien miteinbezogen? Da der deutsch- sowie englischsprachige Diskurs in der IVE größtenteils beschränkt ist auf Erzeugnisse von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus ‚dem globalen Norden‘, bedarf es intensiver und bewusster Bemühungen, um geistige Errungenschaften von Denkerinnen und Denkern aus dem ‚Globalen Süden‘ zu berücksichtigen (einen Fundus bietet zum Beispiel Connell (2011)). Für den Forschungsprozess stellt sich nicht nur die Frage, was wir wissen, sondern dem vorgelagert geht es um die Frage, was wir beurteilen als wissenschaftlich wertvoll. Gerade für die Konzeption eines Forschungsprojekts bedarf es aus postkolonialer Sicht der intensiven Reflexion darüber, wessen Wissen miteinbezogen wird, anhand welcher Kriterien die Wissensbasis ausgewählt wird und ob es möglicherweise alternative Denkschulen gäbe.

### *b) Beziehung zwischen Forschenden und ‚Beforschten‘ gestalten*

Forschungsprozesse implizieren ständig Entscheidungen – beispielsweise hinsichtlich der Wahl der Fragestellung oder der Wahl des methodischen Designs. Jede dieser Setzungen hat soziale Praktiken zur Folge, die die Art und Weise beeinflussen, wie Forschende und Beforschte miteinander in Beziehung stehen. Ein respektvoller und verantwortungsvoller Umgang miteinander impliziert die Orientierung an forschungsethischen Richtlinien (weiterführend: Unger, 2014a). Aus der Forschungspraxis mit geflüchteten Kindern schlagen Kaukko, Dunwoodie und Riggs (2017) statt ‚starrer‘ ethischen Richtlinien die Anwendung von ‚relational ethics‘ vor, um die Flexibilität zu betonen, derer es bedarf, um sich an verändernde Bedürfnisse und Kontextbedingungen der ‚Beforschten‘ anzupassen. Damit ist die Forderung gegenüber Forschenden gemeint, kritisch den Universalitätsanspruch von forschungsethischen Vorgaben zu hinterfragen, da Vorgaben nicht zwingend für *alle* Personengruppen förderlich sind (McNamee, 2015).

Als Gefahr ist aus machtheoretischer Sicht zu sehen, dass die Gruppe ‚der Beforschten‘ in die Rolle von Forschungsobjekten gedrängt werden könnte. Diese Gefahr erscheint besonders virulent, wenn es sich um Personen handelt, die sich aufgrund von Alter, Lebenssituation oder Erfahrungen als besonders schutzbedürftig erweisen (Knight, Roosa & Umaña-Taylor, 2009). Der Ansatz der partizipativen Forschungspraxis zeigt Chancen auf, wie ‚die Beforschten‘ im Forschungsprozess als aktive Konstrukteure in den Prozess miteinbezogen werden können (Unger, 2014b). Dabei geht es um die Frage: Wie kann sichergestellt werden, dass der Forschungsprozess (in irgendeiner Form) den beforschten Personen zugutekommt? Hierzu kann beispielsweise zählen, dass im Kontext von Forschung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit durch die Einbindung von lokalen Forschenden zum Kapazitätenausbau der lokalen Forschungslandschaft beigetragen wird (Sawyer, 2004). Nind (2008, S. 4) stellt dazu die Frage „research for, with or on“? Im neue-

ren Methodendiskurs werden verschiedene Interviewmethoden als Möglichkeiten dekolonisierender Forschungspraxis diskutiert, mit denen Forschende wie auch ‚Beforschte‘ Verantwortung für die Wissensproduktion übernehmen sollen oder können (z.B. Kovach, 2010; Smith, 2002; Vannini & Gladue, 2008) (vgl. den Beitrag von Gankam Tambo in diesem Heft). Hierzu sei ergänzt, dass jedoch der Anspruch, dass ‚Beforschte‘ einen Nutzen aus dem Forschungsprozess ziehen sollen aus erkenntnistheoretischen Gründen keine Prämisse darstellen kann und daher im Gesamtforschungsgefüge einer Studie ambivalent diskutiert werden sollte.

### 3.3 Angemessene Konzeption und Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstands

Als weitere ‚regulative Idee‘ können methodologische Reflexionen rund um die angemessene (Re-)Konstruktion bzw. Konzeptualisierung der zu untersuchenden Gegenstände genannt werden. Zum einen geht es dabei um das explizite Durchdenken bzw. Theoretisieren der gewählten konzeptionellen Begriffe und Kategorien, mit denen die Untersuchung operationalisiert werden soll. Zum anderen geht es um eine differenzierte und dynamische Bezugnahme auf ‚den Kontext‘ bzw. auf ‚die Kontexte‘ im jeweiligen kulturellen und lebensweltlichen Rahmen.

Dale und Robertson leisteten einen relevanten Beitrag zur Problematisierung von Gegenstandskonstruktionen zu Fragen nach dem Umgang mit dem, was in der internationalen und vergleichenden Forschung als ‚Kontext‘ bezeichnet wird (Dale & Robertson, 2009; Robertson & Dale, 2017). Sie haben darauf hingewiesen, dass die Gefahr besteht, die zentralen Untersuchungsgegenstände der IVE – das ‚Nationale‘, ‚System‘ und ‚Bildung‘ – in unhinterfragter und vor-theoretischer Form zu konzeptualisieren (Dale & Robertson, 2009, S. 1113). Das heißt, es gibt eine Tendenz, bestimmte Kategorien, wie ‚national‘, ‚Staat‘ oder ‚Bildung‘, als natürlich festgelegt und unabänderlich, oder mit ihren Worten als ontologisch und epistemologisch verknöchert, zu betrachten. An anderer Stelle hat Dale (2015) mit Bezug auf ‚Kontexte‘ darauf hingewiesen,

dass wenn wir einen Prozess, ein Ereignis oder eine bestimmte Organisation als *Kontext* bezeichnen, wir ihnen eine spezielle Bedeutung verleihen – nämlich die Fähigkeit, andere Prozesse und Ereignisse zu beeinflussen. Diese Tatsache macht Kontexte so bedeutsam; dies wiederum unterstreicht die Bedeutung zu analysieren, auf welche Art und Weise es dazu kommt, dass Prozesse etc. als Kontexte bezeichnet werden. Der springende Punkt an dieser Stelle ist der Aspekt, dass es Kontexte nicht intrinsisch oder als natürlich gibt, sondern dass bestimmte Prozesse etc. als Kontexte *konstruiert werden* – und zwar von denselben Kontexten von denen sie selbst ein Teil sind (Dale, 2015, S. 182, Herv. im Original).

Unter den Bedingungen einer sich globalisierenden Welt könnten also Kategorien und ‚Kontexte‘ begrifflich zwar unverändert geblieben sein, jedoch mit veränder-



tem Inhalt, was zu erheblichen methodologischen Unschärfen und Problemen führt. Es lassen sich mit Bezug auf diese Diskussion nach Dale und Robertson vier ‚-ismen‘ unterscheiden, die vielfältige Beschränkungen auf den Umfang, die Reichweite und die Ziele vergleichender Untersuchungen nach sich ziehen: methodologischer *Nationalismus*, methodologischer *Statismus*, methodologischer *Edukationalismus* und schließlich ‚räumlicher Fetischismus‘ (‚spatial fetishism‘):

- *Methodologischer Nationalismus* sieht den Nationalstaat als Container der ‚Gesellschaft‘, sodass das Vergleichen von Gesellschaften mit dem Vergleichen von Nationalstaaten gleichgesetzt wird. Wie die Autoren schreiben, operiert Forschung sowohl *über* als auch *für* den Nationalstaat, bis zu dem Punkt, an dem die einzige Wirklichkeit, die umfassend statistisch beschrieben werden kann, eine *nationale* ist, allenfalls eine *internationale* Realität. Ein weiteres Element dieses Problems ergibt sich aus der Tendenz, diesen methodologischen Nationalismus nicht weiter spezifizierten Vorstellungen von ‚Globalisierung‘ in einem Nullsummen-Verhältnis nebeneinander zu stellen. Das heißt, Vorstellungen über einen ‚Kontrollverlust‘ des Nationalstaats durch Globalisierungsentwicklungen. Solche ‚entweder/oder‘ Annahmen führen in der Regel zu Aussagen, nach denen die globale ‚auf‘ die nationale Ebene ‚einwirkt‘ oder nach denen die nationale Ebene den globalen Einfluss ‚vermittelt‘ (vgl. Dale & Robertson, 2009, S. 1114 f.).
- Mit *Methodologischem Statismus* wird die Tendenz beschrieben, von einer intrinsischen Form für alle Staaten auszugehen, so als ob ‚Staat‘ überall das Gleiche wäre. Er geht von einer identischen Verfasstheit von Nationalstaaten als unveränderliche und analoge Struktur aus Normen, Institutionen und Akteuren aus. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass alle Politikräume (polities) im Wesentlichen auf gleiche Weise, mit den gleichen Problemen und Aufgaben konfrontiert, und durch dieselben Institutionen regiert, organisiert und verwaltet werden. Das Problem entsteht, weil der Staat als ein Objekt der Analyse sowohl als materielle Kraft als auch als ideologisches Konstrukt existiert (ebd., S. 1115 f.). Problematisch ist im IVE-Kontext vor allem auch, dass ein westliches Nationalstaatsmodell zum Deutungsmaßstab und zur Untersuchungsfolie für nicht westliche Gesellschaften wird. Dabei wirkt das westliche Staats- und Gesellschaftsmodell als politischer Auftrag für ‚in Entwicklung‘ oder ‚in Transition‘ begriffene Staaten.
- *Methodologischer Edukationalismus* (Educationism) bezieht sich auf die Tendenz, ‚Bildung‘ als eine einheitliche Kategorie für Zwecke der Analyse zu betrachten, mit einer angenommenen allgemeinen Reichweite und einer Reihe von implizit geteilten Wissensbeständen, Methoden und Annahmen. Dazu kommt

es, wenn internationale und vergleichende Forschung den Gegenstand ‚Bildung und Erziehung‘ als abstrakt, fest, absolut, ahistorisch und universell behandelt und keinen Unterschied zwischen Zweck, Prozess, Praxis und Ergebnissen gemacht wird (Dale & Robertson, 2009, S. 1119). ‚Bildung und Erziehung‘ würden auf diese Weise als globale Entitäten (System) begriffen, zugleich isolierten (vergleichenden) Analysen einzelner Repräsentationen (z.B. kontingente Ausprägungen, Ebenen, Phänomene) von Bildungssystemen Vorschub leisten, die ganz ohne Bezug auf interdependente Aspekte auskommen. Methodologischer Edukationalismus fördert darüber hinaus engführende Betrachtungen von Bildung und Erziehung, und zwar in disziplinärer Perspektive, weil dadurch eine unkritische Anwendung von dominanten Untersuchungsansätzen aus dem Forschungsfeld (Reproduktion bestehender Sichtweisen) zustande kommt, aber auch in institutioneller Perspektive, denn die Annahme der Identität/Äquivalenz von Institutionen als Untersuchungseinheiten bleibt unreflektiert.

- *Räumlicher Fetischismus* („spatial fetishism“) verweist auf eine Raumkonzeption, die ahistorisch und statisch ist oder in den Worten Neil Brenners „a conception of social space that is timeless and static, and thus immune to possibility of historical change“ (zit. nach Robertson & Dale, 2017, S. 863). Den Raum nicht zu problematisieren oder zu sehen, dass der Raum selbst durch soziale Beziehungen und Strukturen konstituiert ist (aber auch diese wiederum konstituiert), stellt ein Problem dar. Denn so würde das, was als ‚Kontext‘ verstanden wird, nicht nur als ahistorisch und statisch angesehen, sondern auch – vor allem mit Blick auf Globalisierung ist dies besonders problematisch – als das Gleiche wahrgenommen, obwohl seine Formen auf interessante Arten und Weisen variieren (vgl. Dale, 2015). Räumlicher Fetischismus lässt sich als Kritik von Verwendungen von räumlichen Einheiten in vergleichenden Untersuchungen verstehen, die lediglich auf administrative oder geografische Dimensionen achten und soziale Interaktion in diesen Räumen und als für sie konstitutiv ignoriert. Es ist zugleich eine Forderung, den prozesshaften, relationalen und interaktionellen Charakter von Kultur und Kontext mehr Rechnung zu tragen.

*Wie kann forschungsmethodisch mit diesen Herausforderungen umgegangen werden?* Um dieser Perspektive im Rahmen von Forschungsprojekten in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft nachzukommen, erscheinen zwei Aspekte von Bedeutung zu sein: eine kontext- und kultursensible Gegenstandskonstruktion und der Einbezug von horizontalen, vertikalen und transversalen Vergleichsdimensionen.

### a) Kontext- und kultursensible Gegenstandskonstruktion

In der Vorbereitung von Forschungsvorhaben in der IVE ist bei der Konstruktion des Gegenstands besondere Aufmerksamkeit für die Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstands geboten. *Zum einen* weil es sich bei den Gegenständen (Bildung und Erziehung) in der Regel um kontingente, soziokulturelle Praktiken handelt, die *zum anderen* ihrerseits Ergebnis von komplexen Interaktionsprozessen verschiedener sozialer Akteure, mit vielfältigen Motiven, Absichten und Einflussmöglichkeiten sind, die aufeinander und/oder in Reaktion auf soziale Kräfte handeln. Bereits bei der Konzeptualisierung des Forschungsgegenstands kann daher geprüft werden, inwiefern die getroffene Auswahl kontext- und kultursensibel ist. Bei Ersterem wird darauf fokussiert, wie soziale Praktiken und Interaktionen soziale Kontexte konstituieren und produzieren. Aus der Perspektive einer soziokulturellen Praxis gilt: „context is not a container for activity, it is the activity“ (Bartlett & Vavrus, 2017, S. 12). Die Elemente, die Bildung und Erziehung in ganz verschiedenen Orten beeinflussen und bedingen, sind, wie Bartlett und Vavrus schreiben, kulturell produziert, dadurch lassen sich skalare (Ebenen), historische (zeitliche) und räumliche Beziehungen rekonstruieren. Bei Letzterem wird darauf fokussiert, wie soziokulturelle Praktiken Sozialstrukturen produzieren. In diesem Zusammenhang wird Kultur als ein Prozess verstanden und damit als emergent, dynamisch und konstitutiv für Sinn- und Bedeutungskonstruktion sowie für soziale Strukturierung (ebd.). Diese Prüfung kann zusammen mit den Forschungsschritten für die Herstellung von Äquivalenzen für den Vergleich vonstattengehen, welche durchaus bereits einige Elemente dieser Prüfung beinhalten.

### b) Horizontale, vertikale und transversale Vergleichsdimensionen

Ein weiterer Aspekt beinhaltet den Einbezug von unterschiedlichen Vergleichsdimensionen, die Bartlett und Vavrus (2017, S. 3) als horizontal, vertikal und transversal bezeichnen. Die *horizontale* Achse oder Dimension vergleicht, wie ähnliche Gegenstände sich an unterschiedlichen Standorten entwickeln/entwickelt haben, die sozial konstruiert und auf komplexe Weise miteinander verbunden sind. Die *vertikale* Dimension lenkt die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Ebenen (beispielsweise von der globalen bis zur lokalen) und zugleich auf das Zusammenspiel derselben. Die *transversale* Dimension verortet die Prozesse oder Beziehungen in historischen Perspektiven (vgl. ebd.).

Hiermit soll nicht die Notwendigkeit formuliert werden, dass eine angemessene Gegenstandskonstruktion *alle* möglichen Vergleichsdimensionen umfassen sollte. Jedoch plädieren wir ausdrücklich für das stärkere Ausschöpfen *aller* Möglichkeiten, um Vergleiche zu konstruieren, fernab von in der Geschichte der IVE lange

dominierenden Ländervergleichen. Theoretisch mag die Erkenntnis, dass eine Fokussierung auf die Vergleichseinheit ‚Nation‘ in einer globalisierten Gesellschaft überholt ist, angekommen sein. Forschungspraktisch zeigt sich diese Erkenntnis in der aktuellen Forschungslandschaft bislang nur punktuell durch Studien, die sich um alternative oder zumindest komplexer konstruierte Vergleichseinheiten bemühen (vgl. Fritzsche, 2012). Mit dem Festhalten an der Kategorie ‚Nation‘ ist die Gefahr der Überinterpretation von nationalen Zuschreibungen verbunden. Für eine zeitgemäße IVE-Forschung bedarf es der deutlicheren Zuwendung hin zu Forschungsdesigns, die die Kritik von Dale und Robertson ernst nehmen und in Forschungsdesigns übersetzen. Zukunftsträchtig erscheinen dabei Fragestellungen, die sich um intersektionale Beschreibungen der Erziehungswirklichkeit bemühen, um somit die Komplexität von Erziehungs- und Bildungsprozessen angemessener beschreiben zu können.

#### 4. Diskussion: Forschung in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Zeiten globaler Veränderungen – Quo vadis?

Häufig wird auf die Schwierigkeiten in der distinkten Beschreibung des Forschungsfelds der IVE hingewiesen (King, 1965; Kotthoff, 2015; Wilson, 1994). Der Ausgangspunkt unserer methodologischen Überlegungen zur IVE-Forschung war, dass diese Schwierigkeiten als Merkmale der Komplexität des Forschungsgegenstands zu verstehen sind und nicht etwa Probleme oder Defizite der IVE als akademische Disziplin. Um diese Komplexität nachzuzeichnen, ist der Blick auf die Globalisierungsdiskurse der Soziologie und der Erziehungswissenschaft hilfreich. Globalisierungsphänomene begegnen uns im Alltag selbstverständlich – genauso wie das Wissen um die Kontingenz von Globalisierung. Dies kann analytisch reformuliert werden: Aufgrund der weltumspannenden Veränderungen in zeitlicher, räumlicher wie auch sozialer Dimension ist es kaum möglich, sich Globalisierungsphänomenen zu entziehen (Tremel, 2000). Bezug nehmend auf alle Gesellschaftsbereiche beschreibt Beck dies als „Grenzenloswerden alltäglichen Handelns“ und als grundsätzliche Veränderung des Alltags durch „erfahrbare ... Gewalt“, die alle zu „Anpassungen und Antworten zwingt“ (Beck, 1997, S. 44). Folgen der Globalisierung können als Chancen und Möglichkeiten (beispielsweise für Kommunikation über sowie für Zugang zu Wissen) beschrieben werden oder als Bedrohung (für z.B. regionale Traditionen) und/oder als Ursache für (das Vertiefen von) Gräben zwischen gesellschaftlich zugeschriebenen Gruppen. Unabhängig von der Art der Bewertung verdeutlichen diese Beschreibungen, dass erziehungswissenschaftliche Forschung, die den Anspruch einer internationalen und

vergleichenden Forscherperspektive erhebt, sich schwer tut, den Blick für die Gleichzeitigkeit, die Interdependenzen, der regionalen, nationalen und internationalen Kontexte, in denen sich Erziehungs- und Bildungsprozesse konstituieren, außen vor zu lassen.

*Was bedeuten globale Veränderungen für Forschung in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft?* Diese gesellschaftlichen Veränderungen haben direkte und indirekte Bedeutungen und Auswirkungen für erziehungswissenschaftliche Prozesse. Herauszuheben sind Fragen zur Governance von Bildung und Erziehung im Spannungsverhältnis der nationalen Steuerung und dem Einfluss der „superstructure of global education processes“ (Spring, 2009, S. 1) und damit verbundene Deregulierungsentwicklungen im Schulwesen. Neben der strukturellen Ebene können auch Veränderungen auf der Subjektebene beschrieben werden, beispielsweise hinsichtlich der Lern- und Lebenswelt für Kinder und Jugendliche, die unter den ‚glokalen‘ Bedingungen der Globalisierung aufwachsen (Robertson, 1998; Scheunpflug, 2003, S. 165 f.). Hinzu kommen die von Hornstein (2001, S. 526) betonten Anforderungen durch das „zugeschnittene Menschenbild der Globalisierung“. Zu den zentralen Bestandteilen der „educational globalization“ lassen sich nach Spring (2009, S. 5) die weltweite Angleichung pädagogischer Praktiken nennen, auch bedingt durch internationale Organisationen und multinationale Bildungsakteure, die den globalen Bildungsdiskurs prägen. Als pädagogische Antwort auf die Anforderungen des globalen Zeitalters wird das pädagogische Konzept des Globalen Lernens bezeichnet, die Seitz (2001, S. 10) als „erneuerte Allgemeinbildung“ beschreibt. Für das im Folgenden skizzierte holistische Verständnis der IVE wird neben der globalisierungstheoretischen Begründung folgend auch die historisch gestiegene Bedeutung ‚des Internationalen‘ in der internationalen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgeführt.

Mit Anerkennung der durch Globalisierung immer komplexer werdenden pädagogischen Zusammenhänge wird der Versuch der klaren Grenzziehung des Forschungsfelds (sei es in methodischer oder inhaltlicher Art) nie dem Gegenstand angemessen sein. Das *Internationale* nimmt daher in der Beschreibung der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine bislang noch nie dagewesene Bedeutung ein (vgl. Waldow, 2015, S. 136 f.). Jede noch so ausgefeilte Vergleichsperspektive, die methodisch anspruchsvoll beispielsweise durch funktionale Äquivalente das ‚tertium comparationis‘ beschreibt (Schriewer, 1988), kann durch die Forschungsperspektive erst angemessen analysiert werden, wenn diese die durch Globalisierung entstandenen Relationierungen anerkennt und mit berücksichtigt. Ein Indikator ist hierfür, dass es nicht mehr der Überschreitung von Länder-, Regionen- oder Ortsgrenzen bedarf, um Forschung als ‚international‘ zu beschreiben. Aufgrund der oben beschriebenen globalen Zusammenhänge ist mittler-

weile die Trennung des Internationalen und des Vergleichenden in unserer Disziplin praktisch nicht mehr möglich und theoretisch nicht mehr sinnvoll. Mit dem Bewusstsein der Wirkmächtigkeit von Sprache verwenden wir daher im vorliegenden Beitrag bewusst den Begriff ‚Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft‘.

*Ein holistisches Verständnis der IVE:* Die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft lässt sich als interdisziplinäres bzw. multidisziplinäres Forschungsfeld beschreiben. Forschende in diesem Feld bedienen sich unterschiedlicher disziplinärer Traditionen – meist in Bezug auf sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden. Die aus unterschiedlichen Disziplinen stammenden Forschenden verfolgen das Ziel, Antworten und Erklärungen für pädagogische Fragestellungen jenseits lokaler, regionaler oder nationaler Grenzen zu suchen. Es geht inhärent in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft darum, Bezüge und Spannungen zwischen Forschung, Theorie, Praxis und Politik im pädagogischen Bereich zu bearbeiten. Dabei ist ein konstitutives Merkmal die Anerkennung, der Einbezug und die bewusste Bearbeitung der Komplexität und der Pluralität von pädagogischen Zusammenhängen im Kontext der Globalisierung. Dieser Akzeptanz nachzukommen gelingt Forschenden, die die Komplexität des Gegenstands, die sich in globalen Dimensionen, (Un-)Gleichzeitigkeiten und Interdependenzbeziehungen und -strukturen zeigt, nicht als Problem, sondern als konstitutiv und damit als Ausgangspunkt für die Konzeption, Durchführung und Präsentation von Forschung ansehen.

Dieses Verständnis der IVE kann als holistisch beschrieben werden. Mit dem damit verbundenen Anspruch eines ganzheitlichen Blicks liegt erkenntnistheoretisch die Annahme zugrunde, dass erst durch den Blick auf die Zusammenhänge der Elemente die Struktur der Ganzheit sichtbar werden kann. Für die IVE-Forschung plädieren wir daher dafür, Erziehungs- und Bildungsprozesse nicht reduktionistisch als selektive Prozesse zu verstehen, sondern in der Konstruktion des Gegenstands, im Feldzugang sowie im Analyseprozess einen ganzheitlicheren und systemischen Blick anzulegen, der eine angemessene Kontextualisierung ermöglicht.

## 5. Ausblick: Das Ziel des reflexiven Forschenden

Die gewählten drei ‚regulativen Ideen‘ stellen eine Setzung dar. Der Beitrag zielt darauf ab, einen konstruktiven Beitrag zur wissenschaftstheoretischen Diskussion der IVE-Disziplin zu leisten. Die dazu eingenommene metatheoretische Perspektive bedingt einen gewissen Grad an Distanziertheit und Abstraktion, der wiederum durch die Formulierung von forschungsmethodischen Implikationen konkretisiert

wurde. Als Lesart für die von uns beschriebenen ‚regulativen Ideen‘ schlagen wir vor, die formulierten sozialtheoretischen, erkenntnistheoretischen und machttheoretischen Prinzipien nicht als Präskription, sondern als Analyseinstrumente zu verstehen. Diese Analyseperspektiven soll das Einüben eines *reflektierenden Forschendenhabitus* unterstützen, der als Kennzeichen der Professionalität von Forschenden in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft angesehen werden kann.

Forschende stehen vor der zumeist unlösbaren Herausforderung, sich durch Setzungen und Entscheidungen hinsichtlich der Wahl der Fragestellung, der Wahl der methodologischen Position, des methodischen Designs usw. in komplexe Machtgefüge hineinzubewegen und sich in diesen bewegen zu müssen. Dabei sind die jeweiligen machtbezogenen Relationen und Zusammenhänge sowie kolonialen Dimensionen zumeist nicht offengelegt. Nur mit einem Bewusstsein dazu, dass solche machtstrukturellen und post- sowie neokolonialen Spannungen immer vorhanden sind, da bezogen auf einen Forschungsgegenstand in der internationalen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung inhärent, kann das Bestärken von vorhandenen Ungleichheiten vielleicht vermieden werden. Erstrebenswert erscheint daher für Forschende – gerade auch für Personen in der Qualifikationsphase – das Ziel einer *reflexiven Grundhaltung*, zu deren Einübung auch der Umgang und die Orientierung an den beschriebenen ‚regulativen Ideen‘ dienen kann.

### *Anmerkungen*

1. Vgl. dazu auch die Ausführungen von Zima (2011) zum ‚Vergleich als Konstruktion‘ und zur sozialen, kulturellen und ideologischen Bedingtheit von Theorien, Konstruktionen und Diskursen.
2. Mit der Bezeichnung ‚IVE-Forschung‘ beschreiben wir die disziplinäre Verortung, von der aus die vorliegenden Ausführungen formuliert werden. Dabei sei bereits an dieser Stelle ergänzt, dass wir Abgrenzung zu Themen der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ als nicht trennscharf postulieren und daher auch von einer interkulturellen, internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft sprechen könnten.
3. Diese idealtypischen Ansprüche seien ergänzt um den Hinweis, dass es in der Forschungspraxis auf Grund von begrenzten Ressourcen (wie finanzielle oder personelle Ressourcen) unter Umständen notwendig sein kann, bewusste Setzungen vorzunehmen, die Komplexitätsreduktionen im Forschungsdesiderat hinsichtlich des erkenntnistheoretischen Ideals notwendig machen.
4. [http://diepresse.com/home/ausland/aussenpolitik/5123323/Kamerun\\_Die-anglofranzoesische-Kluft](http://diepresse.com/home/ausland/aussenpolitik/5123323/Kamerun_Die-anglofranzoesische-Kluft) (Stand: 02.05.18).
5. <https://www.amnesty.de/jahresbericht/2017/kamerun> (Stand: 02.05.18).
6. [http://www.deutschlandfunk.de/spannungen-in-kamerun-ein-zunaechst-harmloser-konflikt.799.de.html?dram:article\\_id=397626](http://www.deutschlandfunk.de/spannungen-in-kamerun-ein-zunaechst-harmloser-konflikt.799.de.html?dram:article_id=397626) (Stand: 02.05.18).

## Literatur

- Anderson-Levitt, K.M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, 48 (4), 441–454.
- 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. (2017). *Rethinking case study research. A comparative approach*. Florence: Routledge.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bhabha, H.K. & Bronfen, E. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Biewer, G. & Luciak, M. (2010). Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft*. doi:10.3262/EEO05100093
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Bolder, J. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bray, M. (2005). Comparative education in the era of globalisation. Evolution, missions and roles. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalisation, education and policy research. Global pedagogies and policies* (pp. 35–58). Dordrecht: Springer.
- Briesen, J. (2012). *Kants regulative Ideen und ihr Verhältnis zu einer zeitgenössischen erkenntnistheoretischen Debatte*. Verfügbar unter [http://www.uni-konstanz.de/philosophie/files/vernunftideen-briesen2012\\_1.pdf](http://www.uni-konstanz.de/philosophie/files/vernunftideen-briesen2012_1.pdf) [30.04.2018].
- Briesen, J. (2013). Is Kant (W)right? – On Kant’s regulative ideas and Wright’s entitlements. *Kant Yearbook*, 5, 1–32.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36 (3), 357–371.
- Broadfoot, P. (2004). Editorial: ‘Lies, damned lies and statistics!’ Three fallacies of comparative methodology. *Comparative Education*, 40 (1), 3–6.
- Çetingök, Y.K. (2013). Methodologische Reflexivität oder die Reflexion der Methode? In P.C. Langer, A. Kühner & P. Schwerder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (S. 149–165). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Chen, F.F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (5), 1005–1018.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2<sup>nd</sup> ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Connell, R. (2011). *Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science*. Cambridge: Polity Press.
- Crossley, M., Arthur, L. & McNess, E. (Eds.). (2016). *Revisiting insider-outsider research in comparative and international education*. Oxford: Symposium Books.
- Crossley, M. & Vulliamy, G. (1997). *Qualitative educational research in developing countries. Current perspectives*. New York: Garland.
- Crossley, M. & Watson, K. (2004). *Comparative and international research in education. Globalisation, context and difference*. London: RoutledgeFalmer.
- Dale, R. (2015). Globalisierung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft re-visited: Die Relevanz des Kontexts des Kontexts. In M. Parreira do Amaral & S.K. Amos (Hrsg.), *Inter-*



- nationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (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.M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1113–1127). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Deichmann, C. (2016). Internationale politische Situationen analysieren und beurteilen können. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Politikunterricht verstehen und gestalten* (S. 39–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Dyer, C. (2016). Foreword. In M. Crossley, L. Arthur & E. McNess (Eds.), *Revisiting insider-outsider research in comparative and international education* (pp. 9–10). Oxford: Symposium Books.
- Epstein, E.H. (2008). Setting the normative boundaries. Crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, 44 (4), 373–386.
- Epstein, E.H. & Carroll, K.T. (2005). Abusing ancestors. Historical functionalism and the post-modern deviation in comparative education. *Comparative Education Review*, 49 (1), 62–88.
- Frank, A.S. (2011). Nachhaltigkeit als ‚regulative Idee‘. In P.S. Föhl, P. Glogner-Pilz & M. Lutz (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung in Kulturmanagement und Kulturpolitik. Ausgewählte Grundlagen und strategische Perspektiven* (S. 207–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, B. (2012). Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13 (1/2), 93–109.
- Fuchs, S. (2001). *Against essentialism. A theory of culture and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gill, S. (2010). The homecoming. An investigation into the effect that studying overseas had on Chinese postgraduates' life and work on their return to China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (3), 359–376.
- Hall, S. (1992). The West and the rest: Discourse and power. In S. Hall (Ed.), *Formations of modernity* (pp. 184–227). Oxford: Polity Press.
- Hornstein, W. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 517–537.
- Kant, I. (1781). *Critik der reinen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
- Kaukko, M., Dunwoodie, K. & Riggs, E. (2017). Rethinking the ethical and methodological dimensions of research with refugee children. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (1), 16–21.
- Kelly, P. (2016). Constructing the insider and outsider in comparative research. In M. Crossley, L. Arthur & E. McNess (Eds.), *Revisiting insider-outsider research in comparative and international education* (pp. 57–71). Oxford: Symposium Books.
- Kenway, J. & Fahey, J. (2009). *Globalizing the research imagination*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- King, E.J. (1965). The purpose of comparative education. *Comparative Education*, 1 (3), 147–159.
- Knight, G.P., Roosa, M.W. & Umaña-Taylor, A.J. (2009). *Studying ethnic minority and economically disadvantaged populations. Methodological challenges and best practices*. Washington, D.C: American Psychological Association.

- Kotthoff, H.-G. (2015). Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit. Aktueller Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland. *Tertium Comparationis*, 21 (1), 6–26.
- Kovach, M. (2010). *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and contexts*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lange, S. (2016). *Achieving teaching quality in Sub-Saharan Africa. Empirical results from cascade training*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, P.C., Kühner, A. & Schwerder, P. (Hrsg.). (2013). *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Liamputtong, P. (2008). Doing research in a cross-cultural context: Methodological and ethical challenges. In P. Liamputtong (Ed.), *Doing cross-cultural research. Ethical and methodological perspectives* (pp. 3–20). Dordrecht: Springer.
- Liegle, L. (2010). Vergleichende Erziehungswissenschaft. Der internationale Vergleich in der Pädagogik der frühen Kindheit. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft*. doi:10.3262/EEO05100044
- McNamee, S. (2015). Ethics as discursive potential. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 36 (4), 419–433.
- McNess, E., Arthur, L. & Crossley, M. (2013). ‘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.
- McNess, E., Arthur, L. & Crossely, M. (2016). ‘Ethnographic dazzle’ and the construction of the ‘other’: Shifting boundaries between the insider and the outsider. In M. Crossley, L. Arthur & E. McNess (Eds.), *Revisiting insider-outsider research in comparative and international education* (pp. 21–38). Oxford: Symposium Books.
- Merriam, S.B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G. & Muhamad, M. (2001). Power and positionality. Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (5), 405–416.
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. In M. Crossley, L. Arthur & E. McNess (Eds.), *Revisiting insider-outsider research in comparative and international education* (pp. 131–144). Oxford: Symposium Books.
- Nind, M. (2008). *Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges*. ESRC National Centre for Research Methods Review Paper. Verfügbar unter <http://eprints.ncrm.ac.uk/491/> [16.05.2018].
- Noah, H.J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28 (4), 550–562.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423–438.
- Osborn, M. (2003). *A world of difference. Comparing learners across Europe*. Buckingham: Open University Press.
- Parreira do Amaral, M. (2014). Globalisierung im Fokus vergleichender Forschung. In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 117–138). Opladen: Budrich.

- Parreira do Amaral, M., Hornberg, S. & Kotthoff, H.-G. (Hrsg.). (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2) Münster: Waxmann.
- Pilz, M. (2011). Der internationale Vergleich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft*. doi:10.3262/EEO05110160
- Planel, C. (2016). Reflections on boundaries and positioning. In M. Crossley, L. Arthur & E. McNess (Eds.), *Revisiting insider-outsider research in comparative and international education* (pp. 95–112). Oxford: Symposium Books.
- Robertson, R. (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Robertson, S. & Dale, R. (2017). Comparing policies in a globalizing world. *Methodological reflections. Educação & Realidade*, 42 (3), 859–876.
- Robertson, S., Hoare, L. & Harwood, A. (2011). Returnees, student-migrants and second chance learners. Case studies of positional and transformative outcomes of Australian international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (5), 685–698.
- Robinson-Pant, A. (2016). Exploring the concept of insider-outsider in comparative and international research: Essentialising culture or culturally essential? In M. Crossley, L. Arthur & E. McNess (Eds.), *Revisiting insider-outsider research in comparative and international education* (pp. 39–56). Oxford: Symposium Books.
- Said, E.W. (2009). *Orientalismus* (5. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Santos, B.d.S. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. New York: Routledge.
- Sawyerr, A. (2004). African universities and the challenge of research capacity development. *Journal of Higher Education in Africa*, 2 (1), 213–242.
- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 159–172.
- Schriewer, J. (1988). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer (Ed.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- 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* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 25–83.). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schütz, A. (1945). The homecomer. *The American Journal of Sociology*, 50 (5), 369–376.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 175–193.
- Seitz, K. (2001). *Globalisierung als pädagogisches Problem*. Verfügbar unter: <http://doku.cac.at/globalisierung-seitz.pdf> [30.04.2018].
- Smith, L.T. (2002). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Spivak, G.C., Joskowicz, A., Nowotny, S. & Steyerl, H. (2011). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Spring, J. (2009). *Globalization of education. An introduction*. New York: Routledge.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hinter-*

- gründe und Beispiele aus der Forschungspraxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 176–187). Wiesbaden: Springer.
- Takayama, K., Sriprakash, A. & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61 (S1), 1–24.
- Tremel, A.K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treptow, R. (2010). Vergleichende Sozialpädagogik-Sozialarbeit. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft*. doi:10.3262/EEO05100046
- Unger, H.v. (2014a). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H.v. Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, H.v. (2014b). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vannini, A. & Gladue, C. (2008). Decolonised methodologies in cross-cultural research. In P. Liamputtong (Ed.), *Doing cross-cultural research. Ethical and methodological perspectives* (pp. 137–160). Dordrecht: Springer.
- Waldow, F. (2015). Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode gesiegt? Wozu brauchen wir sie noch? *Tertium Comparationis*, 21 (1), 130–139.
- Wallerstein, I.M. (2006). *European universalism. The rhetoric of power*. New York: New Press.
- Weiland, S. (2007). *Politik der Ideen. Nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Großbritannien und den USA*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilson, D.N. (1994). Comparative and international education: Fraternal or siamese twins? A preliminary genealogy of our twin fields. *Comparative Education Review*, 38 (4), 449–486.
- Zima, P.V. (2011). *Komparatistische Perspektiven. Zur Theorie der vergleichenden Literaturwissenschaft*. Tübingen: Francke.