

Volker Schubert

Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft

Erziehung und Bildung in Japan

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT
LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION
GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRI-MI-NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEIS-
TUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT
LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENE-
RATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRI-MI-NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEIS-
TUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT
LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION
SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRI-MI-
NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEIS-
TUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Volker Schubert

Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft

Volker Schubert

Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft

Erziehung und Bildung in Japan



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage November 2005

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2005

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN-13: 978-3-531-14824-3

e-ISBN-13: 978-3-322-83390-7

DOI: 10.1007/978-3-322-83390-7

Inhalt

Einführung	7
1. Vergleichende Pädagogik	9
2. Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft	25
Exkurs zu zwei Klassikerinnen der kulturanthropologischen Auseinandersetzung mit Erziehung in Japan	41
3. Das Glück der Gemeinsamkeit. Konturen „harmonischer Kooperation“ in japanischen Kindergärten.....	49
4. Gegenwärtigkeit und Belehrbarkeit. Elemente japanischer Lernkultur im Vorschulbereich.....	63
5. Die Ordnung der Teilhabe. Schulische Sozialisation, Lernen und Leistungsauslese in Japan	79
6. Japan in der Meiji-Zeit. Schule im Prozess der Formierung des „modernen“ Alltagslebens	91
7. Lernkultur in Japan. Pädagogische Arrangements und ihre Kontexte.....	105
Exkurs zum japanischen Kontext der TV-Serie Pokémon.....	119
8. Jugend und Schule in Japan. Zur kulturellen Konstruktion des Jugendalters	131
9. Lehren lernen in einer Lernkultur. Bildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Japan	147
10. Westlicher Individualismus und japanische Gruppenorientierung? Oder: Über den Anteil der Selbsttäuschung bei der Konstruktion von Fremdem	161
Literatur	173
Nachweise.....	183

Einführung

Die in diesem Band zusammengefassten Arbeiten aus dem vergangenen Jahrzehnt verstehen sich als Versuche, der Pädagogik durch die systematische Einbeziehung kulturvergleichender Perspektiven neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Sie sind von dem (zwar nicht sonderlich originellen, bislang aber wenig verbreiteten) Grundgedanken getragen, dass sowohl die erziehungswissenschaftliche Reflexion als auch die pädagogische Praxis von Beobachtungen fremder, anderer, uns jedenfalls nicht vertrauter Erziehungs- und Bildungsverhältnisse profitieren können: durch Informationen über diese Verhältnisse und Beiträge zu ihrem besseren Verständnis, durch Impulse für eine veränderte eigene Praxis, vor allem aber auch durch Anregungen, eigene Praktiken und Probleme mit verändertem Blickwinkel neu sehen und begreifen zu lernen.

Entfaltet wird der Grundgedanke zum einen – vor allem in den beiden einleitenden Kapiteln – programmatisch, zum anderen exemplarisch anhand von Untersuchungen, die sich in erster Linie auf die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in Japan beziehen. Verbindendes Thema dieser Untersuchungen sind unterschiedliche Formen des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, Variationen bei der Gestaltung des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation. Die einzelnen Studien sind nicht streng systematisch angelegt, sondern umkreisen verschiedene Grundprobleme, die gleichsam als Leitmotive immer wieder in unterschiedlichen Zusammenhängen auftauchen und von verschiedenen Seiten beleuchtet werden.

Zentral ist dabei zunächst die Frage nach den pädagogischen Arrangements, die das pädagogische Leben – oft ohne dass dies wirklich bewusst wäre – strukturieren und ihm spezifische Bedeutungen verleihen. Ein spezifischer Aspekt dieser Frage wird unter dem Stichwort Lernkultur angesprochen. Lernen wird dabei als eine Sache des Kontexts thematisiert, als soziale Praxis der Herstellung und Reproduktion von Bedeutungen, in der immer auch bestimmte Vorstellungen von Lernen in Szene gesetzt und verlebendigt werden. Dass Kontexte Lernen stark beeinflussen, ist zwar nicht unbekannt; aber vielleicht kann erst der Vergleich das ganze Ausmaß der kulturellen Präformierung durch pädagogische Arrangements deutlich machen, die Lernprozesse eben in ganz unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Maße fördern oder entmutigen, mit persönlicher Bedeutung aufladen oder zu einem „notwendigen Übel“ degradieren, zu einem

Gemeinschaftserlebnis stilisieren oder zu einem eher unwahrscheinlichen Ereignis machen können.

Damit fällt auch ein neues Licht auf die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsvergleichen, die meist in einer eingeschränkten Perspektive diskutiert worden sind. Das gute Abschneiden japanischer Schülerinnen und Schüler hat durchaus auch „kulturelle“ Gründe. Aber dabei handelt es sich nicht um ein von der sozialen Praxis abgelöstes Bündel von Wertorientierungen, das eben „japanisch“ und deshalb nicht übertragbar ist; die „kulturellen“ Gründe verweisen vielmehr auch auf spezifische pädagogische Arrangements, die als Produkte von Interaktionsprozessen, von pädagogischem Handeln oder auch Nichthandeln, zu einem guten Teil mehr oder (meist) weniger bewusst inszeniert werden. Gerade die Untersuchung solcher Arrangements ermöglicht es, essentialistische Kulturkonzepte aufzubrechen und die jeweiligen kulturellen Muster als Ergebnis bestimmter sozialer und institutioneller Inszenierungen durchschaubar zu machen.

In diesem Zusammenhang wird es schließlich auch notwendig, beliebte, aber als Denkblockaden wirkende Gegenüberstellungen wie die von Individualismus und Gruppenorientierung oder von Tradition und Moderne in Frage zu stellen. Gerade in Diskussionen über Erziehung in Japan wird immer wieder der angeblich „westliche“ Individualismus benutzt, um die japanische Gruppenpädagogik entweder zu diskreditieren oder ihre Einzigartigkeit und damit auch ihre Nicht-Übertragbarkeit auf kulturell anders geartete Gesellschaften herauszustreichen. Dagegen kann eine differenziertere Untersuchung zeigen, dass Gruppenorientierung und die Anerkennung und Wertschätzung der Einzelnen in ihrer jeweiligen Eigenart keineswegs unvereinbar sind, so wie umgekehrt die Hervorhebung von persönlicher Unabhängigkeit und „Individualität“ in pädagogischen Prozessen noch kein Garant für eine tatsächliche Anerkennung der einzelnen Individuen darstellt.

Auseinandersetzung mit Fremdem ist bekanntlich immer auch Auseinandersetzung mit uns selbst; pädagogischer Ethnozentrismus behindert nicht nur das Verständnis des Anderen, sondern auch das des Eigenen. Als Einführung könnte deshalb auch der Satz von Lichtenberg (1968, S. 327) dienen: „Ich übergebe euch dieses Büchelgen als einen Spiegel um hinein nach euch und nicht als eine Lorgnette um dadurch und nach andern zu sehen.“

1. Vergleichende Pädagogik

Die Attribuierung „Vergleichende Pädagogik“ oder – hier gleichbedeutend – „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ hat sich als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschungen eingebürgert, die sich schwerpunktmäßig mit pädagogischen Entwicklungen in anderen Ländern und in internationalen Kontexten befassen. Obleich solche Entwicklungen auch vorher schon mehr oder minder systematisch zur Kenntnis genommen worden sind, hat sich die Vergleichende Pädagogik im deutschen Raum – nach einem ersten, durch den Faschismus abgebrochenen Anlauf – im wesentlichen erst in den 1960er Jahren als eigenständige Teildisziplin akademisch etablieren können (vgl. v. Blumenthal u. a. 1995; Kienitz 1994). Ihre politische Bedeutung gewann sie damals vor dem Hintergrund der globalen Systemkonkurrenz und den Diskussionen um eine grundlegende Umgestaltung des westdeutschen Bildungswesens. Thematisch standen entsprechend einmal der „Systemvergleich“ und zum anderen die Aufarbeitungen von Erfahrungen im Vordergrund, die man mit anders aufgebauten Schulsystemen und Bildungsreformen in anderen Ländern – vor allem in den USA, in Schweden und England – gemacht hatte (vgl. etwa Robinsohn u. a. 1970 und 1975). Weitgehend unabhängig davon hat sich daneben ein Arbeitsbereich „Pädagogik in Bezug auf die Dritte Welt“ entwickelt.

Inzwischen haben die Entwicklung zu einer keineswegs einheitlichen „Weltgesellschaft“ und die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung auch des Bildungswesens einerseits und die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in verschiedene oft kaum mehr verbundene Teildisziplinen andererseits das Feld möglicher internationaler und interkultureller Untersuchungen derart erweitert, dass sich die Frage stellt, ob und inwieweit Vergleichende Pädagogik überhaupt noch als eigenständige, klar abgrenzbare Teildisziplin gelten kann. Wo liegen ihre spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten in einer Situation, in der die interkulturelle Perspektive – freilich ohne dass dies immer recht bemerkt worden wäre – zu einer Herausforderung für die gesamte Erziehungswissenschaft geworden ist?

Globaler Vereinheitlichungsdruck und kulturelle Vielfalt

Globalisierung kann in mindestens doppelter Weise verstanden werden: einmal als weltweiter ökonomischer und politischer Verflechtungsprozess, von dem – bei ungleichen Markt- und Machtanteilen unter der Dominanz „westlicher“ Industrienationen – ein beträchtlicher Vereinheitlichungsdruck ausgeht; zum anderen aber auch als Prozess, in dem Fremdheit durch Nähe zunehmend intensiviert wird und eine „konfliktträchtige Zeitgenossenschaft von unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen“ (Schäffter 1991: 11) entsteht. Entsprechend kann auch die Globalisierung und Internationalisierung im Bildungswesen von verschiedenen Seiten her untersucht werden, die sich zwar nicht ausschließen, aber doch deutlich unterschiedliche Akzente setzen:

Die auch im Alltagsbewusstsein von Pädagoginnen und Pädagogen vorherrschende Sicht ist wohl, dass – um eine in vielen Untersuchungen zentrale Institution herauszugreifen – Schule heute „aufs Ganze gesehen überall ziemlich ähnlich aussieht“ (Adick 1995: 157). Die Entwicklung der Institution hat, ungeachtet der ganz unterschiedlichen Ausgangs- und Entwicklungsbedingungen in den verschiedenen Staaten und Regionen der Welt, mittlerweile zu einer Art „Weltmodell Schule“ geführt, „das sich in seinem grundsätzlichen Struktur- und Funktionszusammenhang ähnelt und dessen Weiterentwicklung zunehmend von internationalen Einflüssen mitbestimmt wird“ (ebd.: 159).

Der Befund, der sich auf beeindruckende (oder einschüchternde) Datenberge stützen kann, die die vergleichende Bildungsforschung in den vergangenen Jahrzehnten zusammengetragen hat (vgl. etwa Husén/Postlethwaite 1994), ist meist modernisierungstheoretisch gedeutet worden. Schule hat sich entwickelt und entwickelt sich nach dem Muster eines „modernen Bildungswesens“, wie es sich – zumindest der Idee nach – in Europa und Nordamerika herausgebildet hat. Eine solche „eurozentrische“ Deutung ist aber nicht zwingend. Neuere Interpretationen sehen Schule als Teil des modernen (z. B. Boli/Ramirez/Meyer 1986 und Ramirez/Boli 1987) und kapitalistischen (Adick 1992) Weltsystems, das keineswegs eine bloße „Übernahme“ darstellt, sondern sich in den verschiedenen Regionen eigenständig als universales Mittel zur Bewältigung der durch das Weltsystem gesetzten Produktions- und Reproduktionsbedingungen entwickelt hat.

Diese Sichtweise leitet dazu an, Probleme der Schule und des Bildungswesens (aber auch der Pädagogik generell) im internationalen Kontext zu diskutieren. Vergleichende Untersuchungen werden damit zwar nicht überflüssig; ihr zentraler Gegenstand sind aber nicht mehr unterschiedliche nationale Schulentwicklungen, sondern die Varianten eines globalen Modells. Vergleichende Pädagogik löst sich in eine „internationale Erziehungswissenschaft“ auf, die nach

möglichen Verbesserungen und der „optimalen“ Ausprägung des „Weltmodells Schule“ fragt. Sie stellt sich mithin eben jenen Problemen, die etwa in der Schultheorie bislang meist im nationalen Rahmen diskutiert worden sind. Damit besteht allerdings umgekehrt auch die Gefahr; dass sich die Erziehungswissenschaft mit dem Hinweis auf weltweite Ähnlichkeiten von dem Zwang entlastet, internationale Entwicklungen systematisch zur Kenntnis zu nehmen, und beruhigt fortfährt, sich selbstgenügsam auf die Untersuchung des nationalen Schulwesens und die Fortschreibung der einheimischen Erziehungs- und Bildungstheorien (vielleicht ergänzt durch die isolierte Rezeption einzelner herausragender Theoretiker aus dem „Ausland“) zu konzentrieren.

Eine andere Perspektive ergibt sich, wenn vor allem nach den unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontexten gefragt wird, in die Schulen oder andere Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und pädagogische Handlungs- und Denkweisen eingelagert sind. Dabei geht es nicht allein um Fragen der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, sondern auch um verschiedene Formen, die veränderten Anforderungen und Aufgaben zu artikulieren und sich mit ihnen politisch, rechtlich, kulturell usw. auseinanderzusetzen. „Die ‘evolutionäre Universalie’ Schule stellt sich, mit anderen Worten, immer dann weniger universal als vielmehr sozial-kulturell partikular dar, sobald über ihren organisatorischen Binnenraum hinaus die vielfältigen Wechselbeziehungen (oder Interrelationen) zwischen Schulabschlüssen und Berechtigungen, Bildungskarrieren und Berufslaufbahnen, Bildungssystem und Beschäftigungssystem, zwischen Bildung und sozialer Schichtung, Bildungsorganisation und Verwaltungsrecht, Hochschulstudien und kollektiven Mentalitäten, Bildungsprozessen und sozialem Wandel oder zwischen wissenschaftlicher Rationalität und Eigen-Evolution historischer Semantik Gegenstand systematischer Analysen werden“ (Schriewer 1994: 449). Gerade wenn man die These akzeptiert, dass sich das „Weltmodell Schule“ in verschiedenen Regionen mehr oder minder eigenständig entwickelt hat und die unkritische Gleichsetzung von „modern“ und „europäisch-westlich“ überwinden möchte (Adick 1992), liegt die Frage nahe, ob sich nicht auch tiefgreifendere Unterschiede herausgebildet haben, die durch die „Ähnlichkeiten“ im Aufbau, in der Organisationsweise und Funktion des Bildungswesens sowie durch die weltweite „Bildungsreformsemantik“ (Schriewer) nur verdeckt werden. Dass für die meisten Schulsysteme beispielsweise ähnliche übergreifende Zielsetzungen proklamiert werden, heißt ja weder, dass sich auch die pädagogischen Arrangements ähneln, noch dass die Ziele überall das gleiche bedeuten. Selbständigkeit, Mündigkeit oder „Erwachsensein“ z. B. kann in verschiedenen kulturellen Kontexten sehr unterschiedlich verstanden werden, ohne dass dabei schon von vornherein entschieden werden könnte, welche Deutung

die „richtige“ oder die einer „modernen Gesellschaft“ angemessene ist (vgl. etwa Erikson 1978).

Damit stellt sich schließlich auch die Frage, ob Vergleichende Pädagogik tatsächlich schon in der bislang dominierenden international vergleichenden Bildungsforschung (die überdies weniger nach „Bildung“ im strengen Sinne fragt als nach Qualifikation oder Ausbildung) aufgeht. Müsste sie nicht verstärkt auch solche Bereiche in vergleichende Untersuchungen einbeziehen, die sie überhaupt erst als – im engeren Sinne – pädagogisch qualifizieren könnten, also Fragen nach unterschiedlichen Formen des pädagogischen Handelns, verschiedenen pädagogischen Arrangements, differierenden Lehr- und Lernformen, „Lernkulturen“ usw.? Damit sind nicht nur Probleme der „inneren Schulreform“ oder der Didaktik (vgl. Hopmann/Riquarts 1995) angesprochen, sondern auch Fragen, die bislang, wenn überhaupt, nur im Rahmen der vergleichenden Sozialisationsforschung behandelt wurden, allerdings meist in soziologischer oder kulturanthropologischer Perspektive (vgl. Liegle 1988). Eine vergleichende Erziehungsforschung (Schriewer 1982), die zumal im deutschen Raum bislang allenfalls in Ansätzen existiert, könnte die vergleichende Bildungsforschung nicht nur ergänzen, sondern auch den begrifflichen Rahmen, in dem über pädagogische Fragen nachgedacht wird, merklich erweitern und uns nicht zuletzt dazu anleiten, unsere eigene Erziehungspraxis und unser Nachdenken über Erziehung aus anderen als den gewohnten Perspektiven zu betrachten.

Die Erweiterung des pädagogischen Diskursuniversums

Die vergleichende Untersuchung von Bildungssystemen und unterschiedlichen Erziehungsverhältnissen ist nicht allein eine Aufgabe der Vergleichenden Pädagogik. Sie kann ebenso gut Gegenstand der Soziologie, der Bildungsökonomie, der Vergleichenden Politikwissenschaft oder der Ethnologie (die sich schon längst nicht mehr nur mit so genannten „einfachen“ Gesellschaften befasst) sein. Zumindest im internationalen Kontext ist keineswegs ausgemacht, dass es sich bei der „comparative education“ um eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (oder einer ähnlichen Fachrichtung) handelt; und auch bei uns sind für die Vergleichende Pädagogik wichtige Beiträge keineswegs immer erziehungswissenschaftlich ausgerichtet. Das ist insoweit kein Problem als jede Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung in fremden sozialen und kulturellen Kontexten auf die Rezeption der Ergebnisse der einschlägigen Bezugsdisziplinen angewiesen und überdies gehalten ist, sich auch methodologisch am allgemeinen Stand der Sozialwissenschaften zu orientieren (vgl. etwa Robinsohn 1973). Sofern sich Vergleichende Pädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft

behaupten will, muss sie allerdings auch spezifische Gesichtspunkte geltend machen können, die in den Untersuchungen anderer Disziplinen nicht oder nur am Rande berücksichtigt werden. Solche Gesichtspunkte ergeben sich nicht schon aus dem Gegenstand selbst, sondern erst aus einer als pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich qualifizierten Perspektive, in der dieser Gegenstand untersucht wird. Diese Perspektive darf im konkreten Fall jedoch auch nicht zu eng gefasst werden, weil sonst die Gefahr besteht, ein spezifisches Verständnis von Pädagogik und pädagogischem Handeln zu verabsolutieren und gleichsam als feststehenden Maßstab an fremde Erziehungsverhältnisse heranzutragen.

Vergleichende Pädagogik ist somit zunächst einmal Pädagogik, die ihre Gegenstände nach Gesichtspunkten untersucht, die die Allgemeine Pädagogik, die Schulpädagogik, die Sozialpädagogik usw. zur Verfügung stellen. Insofern ist sie auf die Problematik und den Entwicklungsstand der Erziehungswissenschaft verwiesen (vgl. Froese 1983: 23). Sie darf sich von diesen Vorgaben aber nicht abhängig machen, sondern muss methodologisch sicherzustellen versuchen, dass auch andere als die vertrauten einheimischen Sichtweisen auf pädagogische Prozesse zur Sprache kommen, dass andere als die gewohnten Handlungs- und Denkmuster, andere Interpretationweisen und andere pädagogische Arrangements in ihrem jeweiligen Kontext verständlich werden. So betrachtet ist das Ziel der Vergleichenden Pädagogik die Erweiterung des pädagogischen Diskursuniversums. Diese in Anlehnung an Geertz (1987: 20) formulierte Aufgabenumschreibung schließt die bislang angesprochenen Aufgaben sowie einige weitere „klassische“ ein: die Untersuchung fremder Bildungssysteme sowie des eigenen Bildungswesens unter einer Weltssystemperspektive und die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen ebenso wie die detaillierte Analyse fremder Erziehungsverhältnisse als singuläre Fälle des Möglichen; die Beschäftigung mit Fragen der Reproduktion alter und neuer sozialer Ungleichheiten im Weltmaßstab ebenso wie mit Fragen der Reproduktion von Klassen- und Geschlechterverhältnissen in einzelnen, durch unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Kontexte geprägten pädagogischen Feldern; die kritische Begleitung von Internationalisierungsprozessen in der Erziehungswissenschaft (etwa der internationalen Produktions- und Distributionsverhältnisse pädagogischen Wissens) und die systematische Bereitstellung gesicherter Informationen und Einsichten über fremde Erziehungssysteme genauso wie die hypothesengeleitete „systematische Untersuchung regelmäßiger Zusammenhänge im Felde variierender Systeme“ (Robinson 1973: 313). Eine solche Aufgabenumschreibung ist zwar weit, aber nicht beliebig. Ihr Fluchtpunkt ist die Art und Weise, in der pädagogisch gehandelt und über pädagogisches Handeln gesprochen und nachgedacht wird. Sie ist kritisch, indem sie – im Medium des interkulturellen Vergleichs – dazu beiträgt, die impliziten, nicht thematisierten institutionellen und (im weiten Sinne)

„sprachlichen“ Voraussetzungen unserer Problemperspektiven und Problemlösungen aufzuhellen und kulturelle Selbstverständlichkeiten zu „dezentrieren“. Sie ist zugleich „konstruktiv“, weil sie Kontexte verändert, Grenzen sprengt, den Rahmen erweitert, in dem über pädagogische Fragen reflektiert werden kann, und weil sie andere „Lesarten“ (Geertz 1987: 26) dessen bereitstellt, was im pädagogischen Handeln geschieht.

Damit kann die Erweiterung des pädagogischen Diskursuniversums auch praktisch relevant werden, ohne dass damit selektiv das „Ausland als Argument“ (Zymek 1975) für die jeweiligen bildungspolitischen Optionen instrumentalisiert, aber auch ohne dass damit die Fiktion einer „neutralen wissenschaftlichen Neugier“ (ebd.: 347) gepflegt würde. Der praktische Ertrag der Vergleichenden Pädagogik liegt vielmehr in der „Schärfung eines internationalen Problembewusstseins zwecks Erweiterung des denkbaren Handlungsspektrums“ (Anweiler 1990: 233) und in der Profilierung von kulturvergleichenden Perspektiven, die nicht nur helfen können, fremde Gesellschaften oder „Kulturen“ und den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, mit Erziehungs- und Bildungsproblemen in diesen Gesellschaften besser zu verstehen, sondern auch dazu anregen können, in der Auseinandersetzung mit „fremden“ Auffassungen und Konzepten neue multiperspektivische Sichtweisen für die Untersuchung von Erziehungs- und Bildungsproblemen bei uns zu entwickeln.

Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft lässt sich die Vergleichende Pädagogik daher nur pragmatisch oder arbeitsökonomisch eingrenzen: Weil niemand alles wissen und bearbeiten kann, ist es nützlich, wenn einzelne Expertinnen oder Experten die eigene erziehungswissenschaftliche Diskussion aus ihrer Kenntnis der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse in bestimmten Ländern oder Regionen oder aus ihren Untersuchungen einzelner Fragen in vergleichender Perspektive erweitern, ergänzen und relativieren können. Die Ausgrenzung internationaler und interkulturell vergleichender Gesichtspunkte auf ein eigenes, mit der übrigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion kaum mehr verbundenes Feld spezialisierter Untersuchungen wäre ebenso anachronistisch wie die selbstgenügsame Beschränkung pädagogischer Diskurse auf die Argumentationsmuster, die unsere indigene pädagogische Tradition ausmachen. Die Einbeziehung vergleichender Perspektiven in die allgemeinere erziehungswissenschaftliche Diskussion relativiert keineswegs die Bedeutung der Vergleichenden Pädagogik. Im Gegenteil, ihre Aufgabe wäre ja gerade, die Pädagogik mit den inhaltlichen und den methodologischen Perspektiven bekannt zu machen, die sie heute mehr denn je benötigt, um den Herausforderungen der Globalisierung gewachsen zu sein. Insofern gehört, was leider noch längst nicht selbstverständlich ist, zumindest eine Einführung in Probleme der Vergleichenden Pädagogik auch in jedes erziehungswissenschaftliche und jedes Lehramtsstudium.

Dimensionen des Vergleichens

Die Geschichte der Vergleichenden Pädagogik wird oft als Entwicklung von einer „bloß deskriptiven“, über fremde Bildungssysteme informierenden „Auslandspädagogik“ zu einer im strengen Sinn Vergleichenden Erziehungswissenschaft beschrieben, „die nach bestimmten Kriterien und Verfahren einzelne Bereiche und Probleme oder die Gesamtstruktur von mindestens zwei definierten Größen (...) untereinander systematisch“ *vergleicht* (Anweiler 1971: 294; vgl. auch Schneider 1961; Hilker 1962). Die damit verbundene Hierarchisierung der Aufgabenstellungen hat der Vergleichenden Pädagogik allerdings eine tiefe Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Forschung beschert. Tatsächlich steht – wie immer wieder beklagt worden ist – relativ wenigen explizit vergleichenden Arbeiten eine große Zahl von Untersuchungen gegenüber, die sich, ohne vergleichende Elemente auszuklammern, schwerpunktmäßig mit Fragen von Bildung und Erziehung in bestimmten Ländern oder Regionen befassen. Sie lassen sich zwar als Beiträge zur Erweiterung des pädagogischen Diskursuniversums, aber kaum als „Vergleiche“ im strengen Sinne lesen.

Zugleich wird mit dieser Hierarchisierung verkannt, dass jede Untersuchung fremder Bildungssysteme oder Erziehungsverhältnisse immer schon vergleichend *ist*. Wer versucht, Bildung, Erziehung, Sozialisation oder erziehungswissenschaftliche Theorien aus anderen historisch-gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten zu beschreiben und zu analysieren, muss dabei notgedrungen auf die eigene historisch-gesellschaftlich geprägte und kulturgebundene Terminologie zurückgreifen, um „Fremdes“ überhaupt zur Sprache bringen zu können. Er (oder sie) muss komplexe Übersetzungsleistungen vollbringen, verschiedene Standpunkte vermitteln, die fremden sich und anderen verständlich machen und die eigenen im Blick auf diese fremden reflektieren. Entscheidend für die methodische Qualität vergleichender Untersuchungen ist nicht die Dimensionierung der Untersuchungsgegenstände – also nicht, ob es sich um einen „expliziten“ oder einen „impliziten“ Vergleich (Froese 1983) handelt –, sondern ob und inwieweit die Probleme des „Vergleichens“, der bewussten und reflektierten Auseinandersetzung mit den fremden und den eigenen Standpunkten in die Untersuchung eingegangen sind. Erst der „selbstkritische Aufweis des eigenen Standpunktes“ (Röhrs 1975: 13), erst die begrifflich geleitete bewusste Reflexion der eigenen Beobachtungen, der erhobenen Daten, ihres Verständnisses und ihrer Interpretation unterscheidet eine wissenschaftliche Analyse vom „naiven“ Bericht.

Die methodischen Probleme, die sich dabei stellen, sind der Pädagogik keineswegs unvertraut. Auch die erziehungswissenschaftliche Forschung im eigenen Land hat es entweder gleich mit Fremdem zu tun (fremden Texten, Jugendl-

chen usw.) oder sie wird sich bemühen müssen, sich das scheinbar Vertraute fremd zu machen, um überhaupt etwas erkennen zu können. Bekanntlich ist dies der Einsatzort vielfältiger methodologischer Anstrengungen, die sichern sollen, dass sich der oder die Forschende nicht unkontrolliert der Situation und seinen oder ihren Einfällen überlässt, sondern eine in ihren Vorannahmen, Voraussetzungen, Verfahrensweisen usw. nachvollziehbare und in allen einzelnen Schritten überprüfbare, eben „wissenschaftliche“ Argumentation abliefern. Die Subjektivität der Forschenden lässt sich dabei selbst bei quantifizierenden oder experimentellen Verfahrensweisen nie ganz ausschließen, sondern nur so weit wie möglich „objektivieren“. Die Situation in einem fremden Land, einem fremden kulturellen Kontext ist zunächst recht ähnlich. Entweder man versteht etwas nicht und muss es sich verständlich machen (mit allen damit verbundenen Problemen und Gefahren) oder es erscheint einem auf Anhieb vertraut und dann muss man sich erst recht fragen, ob man hier nicht schon unkritisch die in jedem Verstehensprozess auftretenden Leerstellen mit Elementen aus dem eigenen kulturellen und kulturbedingten Vorstellungsrepertoire aufgefüllt hat. Vergleichbare Probleme sind aus der Hermeneutik bekannt, nur dass die entsprechenden Missverständnisse nicht „ethnozentrisch“ heißen, sondern zum Beispiel „unhistorisch“.

Allerdings stellen sich einige Probleme der Vorgehensweise schärfer oder jedenfalls deutlicher als in Untersuchungen, bei denen eine gewisse (auch nicht unproblematische) alltagsweltliche Vertrautheit mit dem Gegenstand vorausgesetzt werden kann. Einerseits bedarf eine vergleichende Untersuchung natürlich eines theoretischen Bezugssystems, also bestimmter Fragestellungen und Konzepte, die die Beobachtungen, die Datensammlung und ihre Interpretation leiten können. Andererseits kann ein gemeinsamer Kontext, ein durch Tradition oder die intersubjektiv geteilte Lebenswelt konstituierter Interpretationshorizont, der Sinnverstehen erst ermöglicht und in dem Bedeutungen Kontur gewinnen, Handlungen und Denkweisen verständlich werden und Probleme identifizierbar und definierbar sind, zumindest nicht ohne weiteres unterstellt werden. Die Schwierigkeit liegt gewissermaßen darin, einen Auslegungsprozess *zwischen* verschiedenen Traditionszusammenhängen in Gang zu setzen und unterschiedliche Perspektiven in einen Interaktionsprozess zu verwickeln, in dem Fremdes und Eigenes sich wechselseitig relativieren und bestimmen (vgl. Schäffter 1991).

In der Vergleichenden Pädagogik ist meist nur eine Seite dieses Problems angesprochen worden, und zwar unter dem Stichwort „tertium comparationis“. Darunter wird i. d. R. ein Bezugssystem oder ein Vergleichspunkt verstanden, von dem aus oder auf den hin der explizite Vergleich zur Anwendung kommt (vgl. etwa Froese 1973: 343). Dieses vorweg gewählte oder in der Untersuchung entwickelte „Vergleichskriterium“ (Hörner 1996: 13), das natürlich auf ganz ver-

schiedenen Abstraktionsebenen angesiedelt sein kann, soll gewährleisten, dass überhaupt Vergleichbares verglichen wird. Die Herausstellung des „tertium comparationis“ lässt sich als Versuch verstehen, den fehlenden gemeinsamen Kontext aus einem gewissen Vorverständnis heraus hypothetisch zu konstruieren. Das kann allerdings dazu führen, dass nicht mehr Verschiedenes verglichen wird, sondern der Vergleich von vornherein aus der Projektion einer Vergleichsgröße hervorgeht, die aus der eigenen Gesellschaft abgelesen worden ist (vgl. Matthes 1992: 81). Denn das „tertium comparationis“ legt immer auch schon fest, was als „wesentlich“, was überhaupt als bemerkenswert gilt. Der Vergleich droht so zur „Identifikation des ‘Gleichen’ nach eigenem Maß“ (ebd.: 83) zu verkommen. Was sich dem nicht fügt, wird dann nicht selten als marginale Differenzierung, etwa als besondere „kulturelle Eigenart“ beiseite geschoben. – Um beiden Seiten der Problematik gerecht zu werden, müsste stattdessen zumindest stärker der hypothetische Charakter der an den Untersuchungsgegenstand herangetragenen eigenen Begrifflichkeit betont werden. Nur damit besteht überhaupt die Chance, im Vergleich die Ebene einer Meta-Reflexion zu erreichen, die eine wechselseitige Ergänzung und Relativierung der je eigenen Sichtweisen ermöglicht.

Wenn mithin der internationale und interkulturelle Vergleich als konstitutiv für das Selbstverständnis der Vergleichenden Pädagogik gelten soll, kann das sinnvollerweise noch keine Entscheidung für eine bestimmte Vorgehensweise präjudizieren; es kann vielmehr nur eine allgemeine Perspektive bezeichnen, die sich aus der Relation von Beobachter (oder Beobachterin) und Untersuchungsgegenstand ergibt und die auch im impliziten Vergleich explizit reflektiert werden muss. Wie der Vergleich dann konkret aussieht, ob er eher implizit in die Reflexion des eigenen kulturgebundenen Standorts eingeht oder ob explizit verschiedene Bildungsverhältnisse im Hinblick auf eine Problemstellung, die dann ebenfalls im Hinblick auf ihre mögliche Kulturgebundenheit zu prüfen wäre, verglichen werden, ist eine Frage, die nicht vorweg entschieden werden kann, sondern von dem jeweiligen Untersuchungs- und Erkenntnisinteresse, der Fragerichtung und nicht zuletzt den konkreten Umständen und den materiellen Möglichkeiten abhängt. Gerade die gelungenen Beispiele expliziter Vergleiche zeigen auch ihre Grenzen. Tobin u. a. (1989) haben beispielsweise die institutionalisierte Vorschulerziehung in China, Japan und den USA verglichen, indem sie ihre videographierten Beobachtungen des Kindergartenalltags sowohl von den jeweils Beobachteten selbst als auch von Erzieherinnen und Expertinnen (sowie Experten) aus den anderen Ländern kommentieren ließen. Auf diese Weise ist ein außerordentlich differenziertes, multiperspektivisches Bild von unterschiedlichen Auffassungen von Gruppenerziehung, Disziplin, dem Umgang mit Konflikten, der Definition von Problemen usw. entstanden. Demgegenüber fällt der die

Untersuchung abschließende Versuch, die verschiedenen Sichtweisen in eine einheitliche komparatistische Perspektive zu zwingen, deutlich zurück (so auch Fujita 1991). Das ist vielleicht nicht untypisch und liegt gewissermaßen in der Natur der Sache: Sobald die Fragestellung eine übergreifende Perspektive fokussiert, wird eine entsprechend verallgemeinerte und allgemeinere Darstellung erforderlich. Je weiter der Vergleich dann ausgreift, je mehr verschiedene Bildungssysteme oder Erziehungsverhältnisse er unter einer bestimmten Fragestellung berücksichtigt, desto mehr muss er abstrahieren und desto abstrakter werden notgedrungen die Ergebnisse. Solche Abstraktionen sind nicht überflüssig; die Erweiterung des pädagogischen Diskursuniversums bedarf aber zugleich der umgekehrten Perspektive, die sich auch auf die je spezifischen Bildungssysteme und die je besonderen Erziehungsverhältnisse in ihrer jeweiligen Logik einlässt.

Kultur und Kulturvergleich

Aber was wird nun überhaupt – implizit oder explizit – verglichen? Solange sich die Vergleichende Pädagogik auf die Untersuchung unterschiedlicher Schulsysteme konzentrierte, konnte sie sich im Allgemeinen recht problemlos an Staatsgrenzen orientieren. In gewisser Weise können sie – als Grenzen von Einzelstaaten oder als Grenzen von supranationalen Gebilden (wie der EU) – auch heute noch als Orientierungsmarken dienen, soweit es um politisch-administrativ geregelte Institutionen, Prozesse oder Handlungsformen (in Schule, Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung) geht.

Problematisch werden solche Abgrenzungen allerdings, wenn man sich mit allgemeineren internationalen Entwicklungen oder vergleichend mit Formen des pädagogischen Handelns, des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, der Strukturierung pädagogischer Arrangements, dem Verhältnis von Individuum und Gruppe usw. innerhalb und außerhalb von Erziehungsinstitutionen befasst. Während im einen Fall die Grenzen verschwinden und globale ökonomische, soziale und politische Prozesse in das Blickfeld rücken, liegt es im anderen Fall nahe, von Kulturvergleich oder interkulturellem Vergleich zu sprechen. Kultur wird in diesem Zusammenhang meist (implizit) im weiten Sinne verstanden als eine Art Sammelbegriff für das, was in der Beschreibung der Lebensweise einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe als für diese charakteristisch erscheint: Im allgemeinen sind das Werte, Sinnstrukturen und Bedeutungszusammenhänge, die sich in Kunst oder Erziehung „ausdrücken“, aber auch in Institutionen und den jeweiligen alltäglichen Verhaltens- und Denkweisen. In kulturvergleichenden Untersuchungen können daher auch Strukturen, etwa der Familie oder der Erziehungsverhältnisse, der Aufbau bestimmter für die gesellschaftli-

chen Beziehungen als wesentlich erscheinender Einrichtungen, besondere Kommunikationsformen zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft oder selbst die Organisation der Produktion zum Thema werden.

Das Problem eines solchen weiten, bestenfalls deskriptiv-analytischen Kulturbegriffs liegt offenbar darin, dass er nicht deutlich genug zwischen den verschiedenen Ebenen der gesellschaftlichen Reproduktionsverhältnisse differenziert. Oft bleibt schon unklar, was Kultur in diesem weiten Sinne eigentlich von Gesellschaft unterscheidet. So kann man oft den Eindruck gewinnen, dass etwa die Kulturanthropologie an der fremden Gesellschaft das untersucht, was in der eigenen Gesellschaft vor allem Gegenstand der Soziologie wäre. Kultur erscheint dabei häufig als monolithisches Ganzes, das sowohl die einzelnen Individuen als auch die gesellschaftliche Entwicklung aus ihren je spezifischen Konfigurationen heraus determiniert.

Gegenüber einer solchen „kulturalistischen“ Verabsolutierung kultureller Grenzen, gegen die schon die Bedeutung der „Kulturbegegnung“ als „Medium der gesellschaftlichen Entwicklung“ (Tenbruck 1991: 25) spricht, wäre erstens darauf zu insistieren, dass Kulturen weder einheitlich noch kaum je eindeutig voneinander abzugrenzen sind. Damit ist zunächst nur gesagt, dass der Kulturvergleich sich nicht primär an politischen Gebilden oder geographischen Räumen orientieren kann. Die Grenzen eines „Kulturraums“ fallen nur ausnahmsweise mit denen von Staaten zusammen, ganz abgesehen davon, dass es innerhalb staatsförmig organisierter Gesellschaften unterschiedliche kulturelle Milieus oder „Teilkulturen“ gibt oder selbst unterschiedliche „Kulturen“ nebeneinander existieren. Wie man die Grenzen eines Kulturraumes definiert, hängt in erster Linie von Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse ab. Während es in einer bestimmten Perspektive durchaus sinnvoll sein kann, den „westlichen“, nordatlantischen oder abendländischen Raum dem ostasiatischen oder – um sich vor unnötigen Verallgemeinerungen zu hüten – dem japanischen gegenüberzustellen, sind in einer anderen Sicht die kulturellen Unterschiede zwischen den USA und Europa oder zwischen verschiedenen europäischen Ländern und Regionen nicht zu übersehen. So wie Fremdheit keine Eigenschaft, sondern einen – wechselseitigen – Beziehungsmodus darstellt, ist auch kulturelle Differenz keine festgelegte Größe; sie wird vielmehr selbst mit der Unterscheidung produziert, ist ein Korrelat der Operation Beobachtung, die Distinktionen einführt, um die jeweiligen Differenzen beschreibbar und handhabbar machen zu können.

Damit stellt sich zweitens die Frage, was denn nun einen Kulturvergleich von einem Vergleich sozialer, ökonomischer oder politischer Strukturen in verschiedenen Gesellschaften unterscheidet. Obgleich hier gemeinhin nur sehr unscharfe begriffliche Abgrenzungen vorgenommen werden, bietet der Kulturbegriff – wenn auch je nach Auslegung in unterschiedlichem Maße und unter-