



## Der japanische Diskurs zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft: von Länderberichten zur funktionalen Analyse?<sup>1</sup>

*Masashi Urabe*

*Tokuyama University, Japan*

### *Abstract*

The discourse of comparative education in Japan is characterized by the adoption of the developments in other countries. For Japanese researchers in comparative education, it has been important to report the facts abroad exactly by using original data and documents. The comparative research consists mostly of the reports on education in other countries, or of the overview reports on a certain issue on the basis of the data from each country. Because of the difficulties of foreign languages and intercultural communication, the comparative education in Japan usually focuses on introduction or reproduction of a discourse abroad instead of its interpretation. This perspective implies an interpretation without discussing its blind spot. Although this perspective was criticized by three Japanese comparative researchers in the 1990s, the introduction or reproduction of a discourse abroad still remains the most important element of the Japanese comparative research. This paper follows the methodological discourse in Japanese comparative education, and proposes another methodology in comparative education showing an example of the author's own research, which analyzes German school reports from the viewpoint of systems theory.

### Einleitung

In diesem Beitrag wird der Diskurs der komparatistischen Erziehungswissenschaft in Japan skizziert. In der japanischen vergleichenden bzw. komparatistischen Erziehungswissenschaft standen lange Zeit Berichte über die Erziehungssituation im Ausland im Mittelpunkt. Durch die Entwicklung der Auslandsforschung sowohl in anderen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen als auch in den Sozialwissenschaften wird die Aussagekraft und der Stellenwert einer so verstandenen Vergleichenden Erziehungswissenschaft allerdings immer geringer. In dieser Situation ist es angebracht, über die Leistungsfähigkeit und die Zugänge Vergleichender Erziehungswissenschaft

– und damit über die Zukunft dieser Disziplin – nachzudenken. Mit diesem Beitrag sollen der japanische Diskurs über die Methodologie Vergleichender Erziehungswissenschaft dargestellt und einige der Probleme der japanischen Komparatistik benannt werden. Abschließend wird reflektiert, inwiefern ein stärker funktional orientierter methodologischer Zugang der japanischen Komparatistik eine Möglichkeit der Weiterentwicklung bieten könnte.

## 1. Der methodologische Diskurs der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Japan

In Japan wird die komparatistische Erziehungswissenschaft als eine vergleichende Forschung über Gegenstände sowie Probleme von Erziehung in verschiedenen Ländern bzw. Regionen verstanden. Diese vergleichende Forschung zielt darauf ab, die internationalen bzw. interkulturellen Ähnlichkeiten sowie die Unterschiede zwischen Erziehungssystemen herauszuarbeiten (vgl. Yoshida, 1990, S. 11). Als die Japanische Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft (JCES: *Japan Comparative Education Society*) im Jahr 1965 gegründet wurde, begann die japanische Komparatistik zunächst mit der Übersetzung ausländischer komparatistischer Theorien (vgl. Ishii & Umakoshi, 1990, S. 57–59); so z.B. die Theorien von Kandel (1955, 1933), von Hans (1949) oder von Schneider (1961, 1947). Neben der Beschäftigung mit den in den USA sowie in Westeuropa diskutierten Theorien wurden Arbeiten über ausländische Bildungssysteme, insbesondere über Bildungsreformen im Ausland, vorgelegt. Japanische Komparatisten stellten „Dokumente der bildungspolitischen Verwaltung sowie Bücher bzw. Aufsätze von westeuropäischen oder amerikanischen Wissenschaftlern über das öffentliche Bildungssystem in ihren jeweiligen Ländern vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Diskussion zusammenfassend vor ...“ (Umakoshi, 1992, S. 23).<sup>2</sup> Damals ging es im komparatistischen Diskurs in Japan überwiegend darum, Theorien bzw. Tatsachen aus dem Ausland mit möglichst originalen Daten bzw. Dokumenten fehlerlos zu übersetzen oder über Entwicklungen im Ausland zu berichten.

Der methodologische Diskurs in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft begann in Japan zu Beginn der 1990er Jahre mit einer Kritik dieser übersetzungs- und berichtsorientierten Forschungstendenz der japanischen Komparatistik. Daran beteiligten sich vor allem Disziplinen außerhalb der komparatistischen Erziehungswissenschaft (z.B. Soziologie und Didaktik). Im Folgenden werden zunächst die Kritik von Ichikawa (1990) und die Reaktionen von Umakoshi (1992) sowie Ninomiya (1991) im Überblick dargestellt und diese dann miteinander verglichen.

## 1.1 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als Referenzpunkt für den einheimischen Diskurs zur Bildungspolitik

Als erster kritisierte Ichikawa (1990) die übersetzungs- und berichtsorientierte Forschung der japanischen Komparatistik fundamental. Japanische Komparatisten würden oft eine Sammlung von Information über ausländische Erziehungssysteme oder die Darstellung ausländischer vergleichender Theorie als Komparatistik begreifen, ohne jedoch einen expliziten Vergleichsbezugspunkt zu suchen (vgl. Ichikawa, 1990, S. 8). Selbst Länderberichte würden ohne die Offenlegung einer vergleichenden Perspektive auskommen (vgl. ebd., S. 10, 12). Ichikawa kritisierte somit die Tatsache, dass die vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung in Japan sich nicht um das ‚Tertium‘ bemühe.

Ichikawa sah als Referenzpunkt der Komparatistik den einheimischen Diskurs zur Bildungspolitik. Seiner Auffassung nach sei der Vergleich in der Komparatistik notwendig, da sich die charakteristischen Merkmale des heimatlichen Bildungssystems durch den Vergleich mit fremden Bildungssystemen gut erkennen ließen. Nur so könnten die Ergebnisse komparatistischer Forschungen zur heimatlichen Bildungsreform beitragen.

Wo findet man die Eigenschaften des japanischen Bildungswesens? ... Was sind Stärken und Schwächen des japanischen Bildungssystems? Von den Antworten auf diese Fragen hängt ab, was weiter entwickelt und was verbessert werden soll. ... Eine Grundstrategie der Bildungsreform ist dadurch bedingt, wie die Eigenschaften des japanischen Bildungswesens begriffen werden. ... Um eine effektive Bildungsreform zu ermöglichen, sollte umfassend untersucht werden, wo die Probleme des Bildungssystems liegen und wo deren Ursache herkommt (ebd., S. 7).

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft erhält demnach bei Ichikawa ihre Legitimation durch ihren Beitrag zur Reflexion der einheimischen Bildungspolitik. Als Ursache der japanischen übersetzungs- bzw. berichtsorientierten Forschung identifiziert Ichikawa in seinem Aufsatz, dass japanische Komparatisten ein ungenügendes Interesse für heimatliche Erziehungsprobleme hätten (vgl. ebd., S. 9 f.).

Hintergrund seiner Kritik sind persönliche Erfahrungen, die ihm die Insuffizienz der bestehenden Forschung deutlich gemacht haben: Häufig habe er keine Antworten gehabt, wenn ausländische Gäste zur Entwicklung und den Strukturen des japanischen Bildungssystems gefragt hätten, wie z.B.: „Warum findet in Japan am Sonntag keine Schule statt, obwohl Japan kein christliches Land ist?“ Oder: „Warum haben japanische Firmen ein so gutes Qualitätsmanagement, obwohl japanische Schulen alle Schüler automatisch versetzen?“ (ebd., S. 7). Ichikawa stellt heraus, dass sich ohne wissenschaftliche Untersuchungen auf diese schwierigen Fragen japanischer Bildungspolitik keine hinreichenden Antworten finden ließen.

Von daher sei es die Aufgabe einer so verstandenen Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die charakteristischen Merkmale sowie Probleme des japanischen Bil-

dungswesens herauszuarbeiten und dann zu erklären, warum sie sich so entwickelt haben, wie sie sich heute darstellen (vgl. ebd., S. 8, 11). Ichikawa weist auf ein Problem des Vergleichs zweier Länder hin. Schließlich neige man dabei dazu, die Unterschiede zwischen Ländern zu akzentuieren oder die ausländische Situation aufgrund eigener Maßstäbe als fremd zu betrachten (vgl. ebd., S. 9). Es sei besonders schwierig, charakteristische Merkmale des heimatlichen Bildungsverständnisses herauszuarbeiten. Oft würden auch die Merkmale der heimatlichen Erziehung unterschiedlich beschrieben, weil deren Auswahl durch den Referenzpunkt, also die Vergleichsländer, bestimmt sei (vgl. ebd., S. 11). Schließlich würde der Blick der Wissenschaftler auch durch das eigene kulturelle Referenzsystem gelenkt. Darum sei der Vergleich zwischen mehreren Ländern mit möglichst objektiven Daten empfehlenswert, um subjektive Vorurteile des Forschers gering zu halten (vgl. ebd., S. 12). In diesem Zusammenhang wird die Vergleichende Erziehungswissenschaft als quantitativ forschende empirische Wissenschaft favorisiert.

## 1.2 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als ‚*Area Studies*‘ der Erziehung

Umakoshi (1992) reagierte auf die Kritik Ichikawas vor dem Hintergrund der ‚*Area Studies*‘. Er räumte zunächst ein, dass die Kritik Ichikawas an der übersetzungs- und berichtsorientierten japanischen Komparatistik berechtigt sei. Diese übersetzungszentrierte Komparatistik sei Kennzeichen oberflächlicher komparatistischer Forschung in Japan (vgl. Umakoshi, 1992, S. 23). Im Gegensatz zu Ichikawa nennt Umakoshi nun nicht den Vergleich mit dem Heimatland als zentrale Perspektive der Komparatistik, sondern fordert eine elaborierte Forschungsqualität im Sinne der ‚*Area Studies*‘. Die übersetzungs- und berichtsorientierte japanische Komparatistik werde nämlich nicht durch das geringe Bewusstsein für heimatliche Problemlösungen, sondern durch eine mangelhafte Forschungsqualität verursacht (vgl. ebd., S. 22). Nach Auffassung von Umakoshi bezeichnet der Begriff ‚*Area Studies*‘ „ein umfassendes Begreifen bzw. Verstehen des politischen, wirtschaftlichen, sozialen sowie kulturellen Gesamtbildes von Menschen in einer Region“ (ebd., S. 23). Hier handelt es sich darum, einen Forschungsgegenstand in einem bestimmten zeitlichen wie räumlichen Rahmen umfassend zu begreifen. Daher geht es um eine Beschreibung der Eigenschaften einer Region aufgrund der durch Feldforschung gesammelten Daten. Dabei wird insbesondere eine Langzeitbeobachtung im Feld empfohlen. Um diese durchzuführen, müsse zunächst die Sprache der Region gelernt werden, um die originalen Daten bzw. Dokumente übersetzen zu können. Im Anschluss gehe es darum, aufgrund des eigenen Erlebnisses das Feld von innen zu verstehen (vgl. ebd., S. 24–25).

Unter Vergleichender Erziehungswissenschaft versteht Umakoshi somit ‚*Area Studies* der ausländischen Erziehung‘. Daher brauche man nicht unbedingt explizit den Vergleichshorizont der Heimat hinzuzuziehen.

Um die vergleichende Erziehungswissenschaft zu beleben, sollten die Area Studies für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden, da sie eine Grundlage für die Komparatistik darstellen ... Die meisten Forschungen von ausländischen Wissenschaftlern zur Erziehung in Japan sind auch Area Studies über Japan. Sie haben also weder einen unmittelbaren Vergleich mit der Heimat noch zielen sie auf einen Beitrag zur heimatlichen Bildungsreform (ebd., S. 22).

Die Vorteile der ‚Area Studies‘ liegen nach Umakoshi darin, einen Forschungsgegenstand mit einem interdisziplinären Ansatz breiter und umfassender analysieren zu können. Damit könnten Theorienmonismus oder disziplinäre Enge und sogar ethnozentristische Gedanken überwunden werden (vgl. ebd., S. 24, 27). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft im Sinne der ‚Area Studies‘ umfasse also „einen interdisziplinären Forschungszugang der erzieherischen Vielfalt im kulturellen Kontext“ (ebd., S. 25). In diesem Zusammenhang wird die Vergleichende Erziehungswissenschaft als eine Beschreibung der Charakteristika von Erziehung in einer ausländischen Region aufgrund der Beobachtung des fremden Forschers verstanden.

Es kostet allerdings viel Zeit und Mühe, um Erziehungsformen in einer fremden Region interdisziplinär sowie umfassend begreifen zu können. Eine forschende Person muss zunächst nicht nur Englisch als internationale Sprache, sondern auch die Sprache der Region beherrschen und in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen zu Hause sein. Außerdem muss man genügend Kenntnisse über die Region haben – z.B. über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Geschichte und Kultur etc. (vgl. ebd., S. 27).

### 1.3 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als Folie für die Reflexion allgemeiner Theorieannahmen

Ninomiya (1991) reagierte auf die Kritik von Ichikawa ebenfalls, allerdings mit einer anderen Perspektive als Umakoshi. Ähnlich wie Umakoshi sieht er in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft keine Disziplin, die ihre Dignität aus inländischen Fragestellungen ableite. Vielmehr sei es Aufgabe der Komparatistik, die Gültigkeit einer Hypothese bzw. Theorie in einem fremdkulturellen Kontext empirisch zu überprüfen (vgl. Ninomiya, 1991, S. 41). Ihm geht es in erster Linie darum, Erziehung im internationalen Zusammenhang zu verstehen. Er reagiert auf das von Ichikawa vorgelegte Beispiel:

Wenn die Vergleichende Erziehungswissenschaft die Charakteristika von Erziehungssystemen erläutern soll, wäre es sinnvoller, die Funktionen der japanischen Schule in internationalen Kontexten zu untersuchen, als nur die Feststellung gegenüber japaninteressierten ausländischen Gästen zu bestätigen, dass in Japan am Sonntag keine Schule stattfindet, obwohl Japan kein christliches Land ist (ebd., S. 48).

In diesem Sinne hat Ninomiya die Vergleichende Erziehungswissenschaft als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin bestimmt, die nach der Bedeutung von Phänomenen im (welt-)gesellschaftlichen Kontext fragt.

Ninomiya entfaltet dieses Programm exemplarisch in der Auseinandersetzung mit der Dependenztheorie (vgl. Ninomiya, 1991). Das dieser Theorie zugrunde liegende Zentrum-Peripherie-Modell beschreibt das wirtschaftliche Verhältnis zwischen einem ‚Zentrum‘ (d.h. den herrschenden Ländern) und der ‚Peripherie‘ (d.h. den beherrschten Ländern) (vgl. Altbach, 1982, 1981; Sica & Prechel, 1981; Irizarry, 1980; Mazrui, 1975; Carnoy, 1974). Durch dieses Verhältnis wird die Gesellschaftsstruktur in den beherrschten Ländern nach der kulturellen Reproduktionstheorie (vgl. Bullivan, 1983; Kelly, 1982; Berrington, 1976) stabilisiert. Mit der kulturellen Reproduktionstheorie wird angenommen, dass die Unterordnung in die Kultur des ‚Zentrums‘ überwiegend durch die Schule bzw. Erziehung und die sich daraus ergebende Verinnerlichung der Wertschätzung des Zentrums ermöglicht wird. Mit diesen Modellen bzw. Theorien soll erklärt werden, dass die Schule sowohl als eine Einrichtung der kulturellen Reproduktion, die die Herrschaft des ‚Zentrums‘ rechtfertigt und Ungleichheit erhält, als auch als eine Vorrichtung für die Chronizität der geistigen Unterordnung verstanden werden kann (vgl. Ninomiya, 1991, S. 48).

Ninomiya weist nun darauf hin, dass eine solch komplexe Theorie einer Fundierung durch unterschiedliche empirische Fälle bedarf. Dieses ist allerdings nicht ohne Probleme; schließlich ist die Bestimmung der Zentren nicht trennscharf, je nachdem ob politische oder geografische Kategorien zugrunde gelegt werden. Es sei auch nicht eindeutig, den jeweiligen Grad von Entwicklung bzw. Unterordnung unter das ‚Zentrum‘ zu bestimmen. Zudem sei es außerordentlich komplex, im Bildungswesen die diese Beziehung stabilisierende Werthaltung zu messen (vgl. Rama, 1985, S. 1363–1365; Mc Lean, 1983, S. 31–36). Diese Schwierigkeiten relativieren die Dependenztheorie in ihrer Erklärungskraft (vgl. Noah & Eckstein, 1988, S. 183–186). Ninomiya weist an dieser Stelle auf die Bedeutung komparatistischer erziehungswissenschaftlicher Forschung hin; denn schließlich könne diese dazu beitragen, solche großen Theorieofferten, wie die Dependenztheorie, durch den internationalen bzw. interkulturellen Vergleich zu falsifizieren bzw. zu verifizieren (vgl. Ninomiya, 1991, S. 48). Vor diesem Hintergrund sieht Ninomiya die Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik darin, zur Überprüfung transnationaler Theorien beizutragen.

#### 1.4 Die drei Ansätze im Vergleich

In der Gegenüberstellung dieser drei Positionen lassen sich die unterschiedlichen methodologischen Grundverständnisse der Komparatistik in Japan herausstellen: Die drei Positionen differieren zunächst im Hinblick auf ihre Zielstellung. Für die erste Position ist der Beitrag zur Bildungsreform im Inland leitend; der zweiten Position geht es um ein Verständnis einer Erziehungssituation in einer fremden Region, und für die dritte Position steht die Anreicherung und Entwicklung theoretischer Modelle im Mittelpunkt.

Die erste Position, eine Komparatistik als Beitrag zur heimatlichen Bildungsreform, reflektiert die Eigenschaften und Probleme des heimatlichen Bildungswesens durch den Vergleich mit der Erziehung im Ausland. Dieser Ansatz ist insofern pragmatisch, als dass als Ergebnis Reformen des heimatlichen Bildungswesens im Spiegel der ausländischen Perspektive vorgeschlagen werden. In diesem ergebnisorientierten Vorgehen liegt die Stärke dieses Ansatzes. Allerdings ist dieser Ansatz auch begrenzt; denn schließlich hängen die jeweiligen Vorschläge aus erkenntnistheoretischen Gründen von der Wahl des ausländischen Vergleichshorizonts ab. Die Ergebnisse der Untersuchung sind damit von einer nicht methodologisch reflektierten Vorentscheidung abhängig, nämlich der Wahl des Referenzlandes. Zudem ist es bei diesem Verfahren kaum möglich, kulturelle Vorurteile methodologisch zu kontrollieren.

Im Gegensatz dazu interpretiert die Komparatistik im Sinne der ‚*Area Studies*‘ eine Region aus der Sicht des kulturell fremden Beobachters und verortet Erziehung in interdisziplinären Perspektiven im regionalen Kontext. Mit diesem Ansatz soll das Bildungswesen einer Region vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und einer Vielzahl unterschiedlicher regionaler Wissensbestände vertiefend verstanden werden. Eine Stärke dieses Zugangs liegt darin, einen umfassenden Zugang zum Bildungssystem einer Region durch interdisziplinäre Forschung aufgrund originaler Daten zu gewinnen. Zugleich steht man aber vor der Schwierigkeit, den beobachteten Charakter einer Region verallgemeinern zu können. Hier wird das Problem deutlich, dass die Beobachtung eines Gegenstands immer auch durch die jeweiligen (kulturellen) Vorurteile geprägt ist und ein Forscher die gesammelten Daten aus der Perspektive einer ausgewählten Disziplin interpretiert. Außerdem wird es angesichts der Globalisierung zunehmend schwerer, Eigenschaften einer Region als spezifische Kultur zu identifizieren.

Die dritte Position stellt die Komparatistik in den Dienst einer allgemeineren internationalen oder interkulturellen Theoriediskussion. Diese Methodologie kann die Schwierigkeiten bzw. Grenzen der zwei anderen wissenschaftlichen Zugänge überwinden, indem nicht der eigene kulturelle Blick die Darstellung des Gegenstands prägt, sondern eine Theorie als Bezugsperspektive dient. Damit ermöglicht diese Methodologie potenziell eine kulturfreie Beschreibung von Sachverhalten. Zudem ist es mit diesem Ansatz möglich, Globalisierungssphänomene und Transkulturalität im Sinne der gegenseitigen Durchdringung von Kulturen zu bearbeiten.

Eine Stärke dieses Zugangs ist der Bezug zu umfassenderen theoretischen Modellen. Hier geht es darum, einen Gegenstand durch eine wissenschaftlich und kulturunabhängig kontrollierte ‚Brille‘ zu beschreiben. Sowohl bei der Suche nach den Eigenschaften heimatlicher Erziehung (Ichikawa) als auch beim umfassenden Verstehen von Erziehung in einer fremden Region (Umakoshi) entsteht das oben bereits beschriebene Problem, einen Gegenstand kulturfrei beschreiben zu können und die individuellen Erfahrungen des Forschenden wissenschaftlich zu generalisieren. In diesen zwei Posi-

tionen wird ein Gegenstand mit ‚eigenen Augen‘, d.h. mit der nicht wissenschaftlich kontrollierten impliziten Theorie beobachtet. Die Auseinandersetzung zwischen Ichikawa und Umakoshi dreht sich darum, ob die Komparatistik entweder der heimatischen Reformorientierung oder dem Verstehen der fremden Region den Vorrang geben soll. Demgegenüber geht es in der Reaktion von Ninomiya um die Reflexion eines wissenschaftlich bzw. kulturunabhängig kontrollierten methodologischen Zugangs als ‚Brille‘ der Erkenntnis.

Mit diesem Ansatz können verschiedene Probleme insbesondere der ‚*Area Studies*‘ gelöst werden. Mit der Globalisierung wird die Eingrenzung bestimmter Gebiete (‚*Areas*‘) immer undeutlicher und schwieriger. Gerade am Beispiel der Schule und der jugendlichen Lebenswelten zeigt sich, dass das Fremde sich immer ähnlicher wird und kulturelle Grenzziehungen Gefahr laufen, als willkürlich zu erscheinen. Zum Beispiel dürfte die Bedeutung von elektronischen Spielgeräten, etwa Tamagotchis, für die Schüler in Deutschland und Japan räumlich kaum zu differenzieren sein. In einer solchen transkulturellen Situation wächst die Bedeutung von Forschung mit global kontextualisierten Theorien. Ninomiya reagiert somit auf diese Weltkontextualisierung.

Allerdings lässt sich bei diesem Ansatz ebenfalls ein Problem ausmachen. Ninomiya äußert sich selber unzufrieden mit dem Angebot möglicher Bezugstheorien und empfiehlt deren Weiterentwicklung. Die zur Verfügung stehenden Modelle seien angesichts der Komplexität heutiger Gesellschaften vielfach zu wenig komplex. Von daher liegt die Begrenzung dieses Ansatzes darin, auf sehr konkrete Theorien angewiesen zu sein und nur das beobachten zu können, was diese Theorien selbst als Beobachtungsperspektive ermöglichen. Von daher liegt es nahe, die Position Ninomiyas mit Hilfe einer abstrakten Theorieofferte weiterzuentwickeln. Im Folgenden werde ich einen diesbezüglichen Vorschlag entwickeln.

## 2. Vergleichende Erziehungswissenschaft als funktionale Beschreibung: ein systemtheoretischer Ansatz

Ich schlage vor, die Theorie Ninomiyas weiterzuentwickeln, indem nicht eine konkrete Gegenstandstheorie zum Bezugspunkt gewählt wird, sondern eine abstrakte Theorie wie die Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Dabei geht es darum, einen Bezugspunkt zu wählen, der hinreichend abstrakt ist, um unterschiedliche Probleme bearbeiten zu können und hinreichend komplex ist, um die Herausforderungen der Weltgesellschaft angemessen abbilden zu können. Ein methodologisches Angebot für die Komparatistik stellt die Methode der funktionalen Beschreibung dar, die vor dem Hintergrund der Luhmann’schen Systemtheorie entwickelt wurde. Im Folgenden wird zunächst die Methodik der funktionalen Beschreibung im Überblick dargestellt. Dann wird eine funktionale Analyse der deutschen Schulzeugnisse als Beispiel dargestellt und anschließend dieser Theorieansatz in seinen Möglichkeiten und Grenzen reflektiert.



## 2.1 Von der kausalen Erklärung zur funktionalen Beschreibung

Unter einer funktionalen Beschreibung versteht man eine wissenschaftliche Methode, die die Funktionen eines Gegenstands in Vergleich zu möglichen funktionalen Äquivalenten setzt (vgl. Luhmann, 1970b, S. 35). Diese Methode wurde vom deutschen Soziologen Niklas Luhmann vorangetrieben und auch in mehreren wissenschaftlichen Bereichen angewandt, so auch in der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik (vgl. Schriewer, 1988).

Zentral ist bei diesem Zugang die Beschreibung der Funktionalität eines komplexen sozialen Phänomens in einer bestimmten sozialen Umwelt (und mögliche funktionale Äquivalente) (vgl. Luhmann, 1970b, S. 35). Die Funktion eines Gegenstands kann in diesem Verständnis im Vergleich zu funktionalen Äquivalenten beobachtet werden. Bei der funktionalen Beschreibung wird zunächst ein abstrakter Vergleichsbezugspunkt gesucht und dann ein Horizont der funktionalen Äquivalente aufgrund dieses Bezugspunkts konstruiert (vgl. Luhmann, 1970a, S. 17). Dabei wird ein Vergleichsbezugspunkt aus systemtheoretischer Perspektive identifiziert. Der Vergleichspunkt einer Funktion wird im Kontext eines beobachteten Systems gesehen (vgl. Luhmann, 1970a; Scheunpflug & Treml, 2001). Mit dem Begriff ‚System‘ ist ein Sinnsystem bzw. eine semantische Einheit gemeint, die der Beobachter im komplexen Sinnzusammenhang durch Kommunikation konstruiert (vgl. Luhmann, 1984, S. 17–18). Nach Luhmann wird einem Gegenstand vom Beobachter in drei Dimensionen Sinn beigegeben: sachlich, zeitlich sowie sozial. Die Identifikation eines Funktionshorizonts setzt also ein in der sachlichen, zeitlichen oder sozialen Dimension beobachtetes System voraus. Der Erkenntnisgewinn dieser funktionalen Beschreibung liegt darin, den Blickwinkel systematisch zu erweitern, indem nach den Beziehungen zwischen einem Problem und verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gefragt wird. Damit kann die Komplexität eines sozialen Phänomens methodisch beobachtet werden.

## 2.2 Ein Beispiel der funktionalen Beschreibung: Funktionen der deutschen Schulzeugnisse

Als ein Beispiel der funktionalen Beschreibung wird im Folgenden ein Ausschnitt aus meiner Forschungsarbeit über die Funktionen deutscher Schulzeugnisse dargestellt (vgl. Urabe, 2007). Mein Interesse an dieser Forschung liegt in den Unterschieden der Funktionen japanischer und deutscher Schulzeugnisse begründet. Im Vergleich zu deutschen Zeugnissen ist die Funktion japanischer Zeugnisse eine andere, obwohl beide inhaltlich ähnlich aussehen. In Deutschland ist mit der Zeugnisausgabe die Versetzung in die folgende Jahrgangsstufe verbunden, während japanischen Zeugnisse fast keine Selektionsfunktion haben und vor allem zur Motivation der Schüler ausgegeben werden. Zeugnisse dienen in Japan auch nicht der Allokation; vielmehr sind hier Aufnahmeprüfungen inklusive der so genannten Prüfungshölle entscheidend. Im Ver-

gleich zu Japan haben Zeugnisse deshalb in der deutschen Gesellschaft eine hohe Bedeutung.

Um nun die deutschen Schulzeugnisse genauer in den Blick zu nehmen, habe ich zunächst vier Systemreferenzen als Bezugspunkt der funktionalen Analyse gewählt (vgl. Urabe 2007, S. 16). Untersucht wird die Funktion des Zeugnisses für den Schüler (psychisches System), dessen Funktion für den Unterricht (Interaktionssystem), für die Klasse bzw. die Schule (das Organisationssystem) sowie für die Gesellschaft (soziales System). Zudem werden die Funktionen der Zeugnisse in der sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimension reflektiert. Für die funktionale Analyse der Zeugnisse wird also danach gefragt, welche Funktionen die Schulzeugnisse in Bezug auf die Schüler, den Unterricht, die Schule sowie die Gesellschaft in sachlicher, zeitlicher und sozialer Dimension haben. Mit einem solchermaßen breit aufgespannten Fragehorizont psychologischer, pädagogischer und soziologischer Perspektiven wird der Forderung von Umakoshi Rechnung getragen, möglichst interdisziplinäre Perspektiven in die Untersuchung zu integrieren. Zudem wurden zahlreiche Dokumente in Originalsprache (Zeugnisse) für die Untersuchung ausgewertet.

In meiner Untersuchung habe ich diese Beobachtungskategorien für jede Epoche seit der Entstehung der Schulzeugnisse angelegt; ich gehe im Folgenden aber nur auf die Funktionen der gegenwärtigen Schulzeugnisse ein (vgl. ebd., S. 148 ff.). Diese können z.B. wie folgt beschrieben werden. In der Sachdimension lässt sich als Funktion der Zeugnisse die Rückmeldung von Leistung beschreiben. In Bezug auf die Schüler (psychische Systeme) geht es um die Rückmeldung jeder Schülerleistung durch Zeugnisse an den Schüler selbst. Im Zusammenhang mit dem Unterricht (Interaktion) sowie der Schule (Organisation) tragen die Rückmeldungen durch Zeugnisse zur Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung des schulischen Lernens bei. Bezogen auf die Gesellschaft fungieren die Zeugnisse als Eintrittskarte für andere Schularten oder den Beruf bzw. als Qualifikation für die nachfolgende Schulstufe. In der Zeitdimension haben die Schulzeugnisse die Funktion der Normierung der Lernzeit in der Schule. Mit Hilfe von Zeugnissen kann Schülern (psychischen Systemen) eine künftige Perspektive eröffnet werden. Die Zensuren im Zeugnis implizieren Möglichkeiten einer bestimmten Karrierelaufbahn. In Bezug auf den Unterricht (Interaktion) sowie die Schule und die Klasse (Organisation) markieren Zeugnisse den zeitlichen Anschluss des Unterrichts bzw. einer Schule an einen anderen Unterricht bzw. eine andere Schule, indem sie einen einheitlichen Zeitabschnitt zum Ende einer Lernzeit zusammenfassen. Dieses kann auch für den gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden: Der durch die Zeugnisse beschriebene Zeitabschnitt reguliert die zeitliche Anschlussfähigkeit an die Ausbildung oder an das Berufsleben. In der Sozialdimension wird sichtbar, dass Zeugnisse, vor allem Abschlusszeugnisse, Einfluss auf den sozialen Status der jeweiligen Schüler haben. Die Schülerleistungen werden im Kontext einer Klasse und einer Schule (Organisation) miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Vergleichbarkeit

setzt einen in gewisser Weise in seinen Anforderungen normierten Unterricht (Interaktion) voraus. Den Schülern (psychische Systeme) geben Zeugnisse eine Orientierung über ihr schulisches Lernen. Im gesellschaftlichen Kontext haben Zeugnisse die Selektion- und Allokationsfunktion entlang dem für Deutschland typischen dreiegegliederten Schulsystem.

Mit solchermaßen abstrakten Vergleichskriterien war es möglich, die deutschen Schulzeugnisse in ihrer Funktionalität zu beschreiben, ohne japanische kulturelle Perspektiven in die Beschreibung mit aufzunehmen. Gleichwohl war das Interesse an einer solchen Arbeit durch genau diese japanische Perspektive geprägt.

### 2.3 Perspektiven dieses methodologischen Zugangs

Auch wenn dieser methodologische Zugang streng deskriptiv ist, eröffnet er, in der Weiterführung der Überlegungen von Ichikawa gerade durch die funktionale Perspektive, Anregungen für das heimische Bildungswesen. Diese liegen allerdings nicht auf der Ebene der Empfehlung konkreter Reformen, sondern ermöglichen tendenziell eher das Verständnis und dienen der Aufklärung.

Als Ergebnis dieser Analyse kann festgehalten werden, dass das funktionale Äquivalent der deutschen Schulzeugnisse nicht das japanische Schulzeugnis ist, sondern das japanische Eintrittsprüfungswesen. Denn das japanische Prüfungswesen erfüllt die Selektion- und Allokationsfunktion durch die Aufnahmeprüfung. Etwa 70 Prozent der japanischen Neuntklässler besuchen deshalb nicht nur die allgemeinbildende Schule, sondern zusätzlich auch die so genannte Nachhilfeschule (Juku, d.h. die private Erziehungsindustrie), um eine Eintrittsprüfung zu bestehen (vgl. Schümer, 1999, S. 61–62). Parallel zur obigen Analyse deutscher Zeugnisse kann nun nach der jeweiligen Funktionalität des japanischen Systems gefragt werden. Dieses sei hier nur angedeutet. Den Schülern, die eine Nachhilfeschule besuchen, wird aufgrund der dort durchgeführten verschiedenen Probeexamen eine Rückmeldung über die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Aufnahmeprüfung geben. Bei der zentralen Aufnahmeprüfung in die staatlichen Universitäten wird der Anschluss von einer Oberschule an eine Hochschule zeitlich sowie sozial reguliert. Hiermit könnte eine weitere Funktion der japanischen Aufnahmeprüfung beschrieben werden.

Diese Methodik der funktionalen Beschreibung eröffnet neue internationale Vergleichshorizonte auch für die japanische Erziehungswissenschaft. Angesichts der Globalisierung wird die geringe Tiefenschärfe bis dahin prominenter Vergleichsmethoden sichtbar. Mit einem Zugang, der nun nicht nach den Vor- und Nachteilen von Zeugnissen fragt, sondern deren gesellschaftliche Bedeutung in einem funktionalen Kontext sieht, wird es möglich, beide Systeme aufeinander zu beziehen, ohne normativ zu argumentieren. Damit werden die Systeme der beiden Länder an einen globalen Sinnzusammenhang anschlussfähig gemacht, und es wird damit möglich, inländische Erzie-

hungsprobleme in einem Kontext der Weltgesellschaft zu beschreiben (vgl. Scheunpflug, 2003).

### 3. Schlussfolgerung

In diesem Beitrag wird eine methodologische Perspektive Vergleichender Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund des japanischen Diskurses entwickelt. Dazu wurde zunächst die komparatistische Debatte in Japan in den letzten zwanzig Jahren nachgezeichnet. Dabei wurde deutlich, dass angesichts der Komplexität weltgesellschaftlicher Entwicklung in der Komparatistik auf die Reflexion räumlicher Begrenzungen und normativer Standpunkte besondere Aufmerksamkeit gelegt werden muss. Zudem wird im Laufe der Globalisierung die Raison d'être der Vergleichenden Erziehungswissenschaft immer diffuser. In dieser Situation erscheint es notwendig, die herrschenden Ansätze weiterzuentwickeln, um die genannten Probleme zumindest annäherungsweise in den Griff zu bekommen. Hier geht es um die Beschreibung der Funktionen wie der funktionalen Äquivalente eines Gegenstands aufgrund eines abstrakten Vergleichsbezugspunkts, der aus der Systemtheorie gewonnen wird. Es wird sich zeigen, ob sich die von mir vorgeschlagene Methodologie auch an weiteren Themenstellungen bewährt und weitere Anschlussmöglichkeiten für die Diskussion eröffnet.

#### *Anmerkungen*

1. Teile dieses Aufsatzes wurde auf der Jahrestagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) im Oktober 2006 bereits vorgetragen. Ich danke den Kolleginnen und Kollegen für zahlreiche präzisierende Rückfragen und die interessante Diskussion. Meinem Kollegen Gregor Lang-Wojtasik und meiner Kollegin Annette Scheunpflug danke ich für zahlreiche Hinweise zum Text und die sprachliche Überarbeitung.
2. Die als Zitate gekennzeichneten Aussagen japanischer Wissenschaftler wurden vom Verfasser dieses Beitrags ins Deutsche übersetzt.

#### *Literatur*

- Altbach, P.G. (1981). The university as center and periphery. *Teachers College Record*, 82, 601–622.
- Altbach, P.G. (1982). Servitude of the mind? Education, dependency, and neocolonialism. In P.G. Altbach, R.F. Arnove & G.P. Kelly (Eds.), *Comparative Education* (pp. 469–484). New York: Macmillian.
- Berrington, J.M. (1976). Cultural adaptation and Maori educational policy: The African connection. *Comparative Education Review*, 27 (1), 1–10.
- Bullivan, B.M. (1983). Cultural reproduction in Fiji: Who controls knowledge/power? *Comparative Education Review*, 27 (2), 227–245.
- Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay Company.
- Hans, N.A. (1949). *Comparative education. A study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan.

- Ichikawa, S. (1990). A proposal for comparative study concerning Japanese education. *Comparative Education: Bulletin of the Japan Comparative Education Society*, 16, 5–17.
- Irizarry, R.L. (1980). Overeducation and unemployment in the Third World: The paradoxes of dependent industrialization. *Comparative Education Review*, 24, 338–352.
- Ishii, H. & Umakoshi, T. (1990). Comparative education research in Japan. In M. Yoshida (Ed.), *Hikaku-Kyoikugaku* [Comparative Education] (pp. 48–62). Tokyo: Fukumura Shuppan.
- Kandel, I.L. (1933). *Comparative education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kandel, I.L. (1955). *The new era in education: A comparative study*. London: Harrap.
- Kelly, G.P. (1982). Teachers and the transmission of state knowledge: A case study of colonial Vietnam. In P.G. Altbach, R.F. Arnove & G.P. Kelly (Eds.), *Comparative Education* (pp. 176–194). New York: Macmillan.
- Luhmann, N. (1970a). Funktion und Kausalität. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung, Bd. 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (S. 9–30). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1970b). Funktionale Methode und Systemtheorie. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung, Bd. 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (S. 31–53). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mazrui, A.A. (1975). The African university as a multinational corporation: Problems of penetration and dependency. *Harvard Educational Review*, 45, 191–210.
- Mc Lean, M. (1983). Educational dependency: A critique. *Compare*, 13 (1), 25–42.
- Ninomiya, A. (1991). Comparative studies on schools: A critical review of dependency theory models. *Japanese Journal of Educational Research*, 58 (3), 41–50.
- Noah, H. & Eckstein, M.A. (1988). Dependency theory in comparative education: Twelve lessons from the literature. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 165–192). Frankfurt a.M.: Lang.
- Rama, G.W. (1985). Dependency theory and education. In T. Hüsen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1360–1367). New York: Pergamon.
- Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 159–172.
- Scheunpflug, A. & Treml, A.K. (2001). Systemtheorie in Sozial- und Kulturwissenschaften. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4, Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 339–335). Hohengehren: Schneider.
- Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker, eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Müller.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schriewer, J. (1988). The method of comparison and the need for externalisation, methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schümer, G. (1999). Mathematikunterricht in Japan. Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund- und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen. In V. Schubert (Hrsg.), *Lernkultur: Das Beispiel Japan* (S. 45–76). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sica, A. & Prechel, H. (1981). National political-economic dependency in the global economy and educational development. *Comparative Education Review*, 25 (3), 384–402.
- Umakoshi, T. (1992). ‘Area Studies’ as the foundation of comparative education. *Bulletin of the School of Education, Nagoya University (Department of Education)*, 39 (2), 21–29.

- Urabe, M. (2007). *Die Funktionen der deutschen Schulzeugnisse im geschichtlichen Abriss*. Unveröffentlichte Dissertation, Hiroshima Universität.
- Yoshida, M. (Hrsg.). (1990). *Hikaku-Kyoikugaku* [Comparative education]. Tokyo: Fukumura Shuppan.