

Kopp, Botho von

Masahiro Tanaka: The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study. Oxford: Symposium books, 2005 [Rezension]

Trends in Bildung international - Im Blickpunkt (2007) 3, S. 1-6

urn:nbn:de:0111-opus-52302

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Botho von Kopp

Rezension

Masahiro Tanaka: The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study. Oxford: Symposium books, 2005

Untersuchungen über "Transfer" in einem strengen Sinne, das heißt der - zumindest der Intention nach: unmodifizierte - Export bzw. Import eines Bildungssystems oder Teile von Bildungssystemen, war bisher eher ein spezieller Unterbereich vergleichender Bildungsforschung, denn er kommt nur in Ausnahmesituationen vor. Entsprechende Untersuchungen richten ihre Aufmerksamkeit dann auf Transfer im Kontext einzigartiger historischer Momente wie etwa von Wiederaufbau nach einem Krieg, Export von Bildungssystemen im Rahmen von Revolutionen oder Kolonialisierungsphasen.

In einem weiteren Sinne ist allerdings Transfer ein Kernthema von vergleichender Erziehungswissenschaft und es ist verknüpft mit der alten Frage des Sinns und der Möglichkeit von gegenseitigem oder einseitigem Borgen und Lernen zwischen verschiedenen Bildungssystemen. Dabei gibt es aber, soweit nicht im einzelnen definiert, offensichtlich keine genaue Bestimmung einer Grenze zu dem Fall, der tatsächlich Transfer im Sinne einer Eins-zu-Eins-Übertragung intendieren würde. Das Problem von Transfers im weiteren Sinne ist schon von dem Moment an präsent, in dem vergleichende Bildungsforschung erstmals als eine Disziplin entworfen wurde: Jullien de Paris, der üblicherweise als deren "Gründungsvater" gilt, war Mitglied der "Société pour l'amélioration de l'enseignement", die im Jahre 1815 Missionen nach Holland und England aussandte, um Beispiele von, wie wir heute sagen würden, "best praxis" mit dem Ziel zu finden, diese in die neue, nachrevolutionäre französische Schule zu importieren. Vor allem jedoch studierte er äußerst sorgfältig Pestalozzis Theorie und Praxis, um von ihm möglichst viel zu lernen. Julliens eigentliches Ziel jedoch bestand offenbar nicht darin, Transfer in das Zentrum seiner Bemühungen zu stellen, oder Transfer als einen Hauptweg zur Verbesserung bestehender Schulsysteme anzusehen, sondern darin, vermittels des Vergleichens eine positive, empirisch basierte, systematische Wissenschaft von der Pädagogik zu etablieren. Eine solche Wissenschaft würde kaum, wenn überhaupt, auf Transfer angewiesen sein. Stattdessen würde sie konsequenterweise letztlich einen allgemein gültigen, universellen Plan für die Einrichtung und das Betreiben optimaler Schulsysteme zur Verfügung stellen. In der nachfolgenden Entwicklung der vergleichenden Erziehungswissenschaft wurde diese positivistische Attitüde jedoch zunächst einmal völlig überlagert und sogar vergessen.

Für seine komparative Studie über Transfer hat Tanaka vier historische Fallbeispiele ausgewählt: 1. Der Einfluss der deutschen auf die japanische Universität nach der Meiji-Revolution ("Restauration"); 2. Der Einfluss der deutschen auf die amerikanische Universität des 19. Jahrhunderts; 3. Der Einfluss Amerikas auf die japanische Universität nach dem Zweiten Weltkrieg; 4. Amerikas Einfluss auf die deutsche Universität nach dem Zweiten Weltkrieg. Einen aktuellen Anlass für die Analyse dieser historischen Szenarien und ihrer Relevanz für die Transformationsfragen und -

forschung bietet für Tanaka die 1998 vom Japanese University Council geforderte Empfehlung zur Übernahme einer Reihe von US-amerikanischen Universitätskonzepten. Wie bei solchen Empfehlungen üblich, geben die Autoren dieses Plans wortreiche Rechtfertigungen und Begründungen für ihr Projekt. Aber es findet sich keine Reflektion darüber, wie sich Formen, Konzepte und Ideen im Verlauf von Transfer verändern. Tanaka sieht an diesem aktuellen Beispiel, sicher mit Recht, eines der klassischen Probleme von *comparative education*, und konsequenterweise schlussfolgert er: "'transfer' remains open to further investigation."

Es gibt unzählige empirisch und anekdotisch dokumentierte Hinweise darauf, dass Transfer, ja Kulturkontakt als solcher stets in Gefahr steht, mit Missverständnissen, Missinterpretationen und mit gewollten oder ungewollten bzw. willkürlichen Umsetzungen ("Indigenisierungen") verknüpft zu sein. Ein Beispiel aus Japan stellt die anfängliche Rezeption Herbarts in Japan dar, dessen fünf sittliche Grundverhältnisse mit den fünf Tugenden des Konfuzius gleichgesetzt wurden. Das erleichterte zwar die Rezeption Herbarts in der japanischen Pädagogik der Meiji-Zeit erheblich, verhinderte jedoch nicht dessen massive "Japonisierung".

Das Beispiel deutet an, dass bei Transfer oft Missverständnisse aufgrund wörtlicher Übersetzungen entstehen wenn der jeweilige kulturell-semantische Hintergrund nicht beachtet wird. Gelegentlich gibt es aber auch bewusstes Missachten, wie das folgende Beispiel verdeutlicht: Matteo Ricci war einer der ersten beiden Jesuitenmissionare, die 1601 in Peking eintrafen. Er hatte die konfuzianischen klassischen Schriften studiert und geschlussfolgert, dass sie, wenn auch nur implizit und im verborgenen, ein monotheistisches Konzept beinhalteten, und dass dementsprechend der christliche Gott mit einem Begriff aus der üblichen und vertrauten konfuzianischen Terminologie benannt werden könne. Dies würde die "Indigenisierung" des christlichen Glaubens erleichtern, was wohl auch zutraf. Sein Nachfolger allerdings, Niccolo Longobardi, kam aufgrund seiner Studien, die auf zeitgenössischen, neokonfuzianischen Texten und Diskussionen mit Gelehrten basierten, zu einem völlig anderen Schluss. Er schlug daher vor, das, wie er fand, Fehlen jeglicher Idee dessen, was wirklich mit dem europäischen Verständnis von "Gott" verglichen werden könne, durch die phonetische Übertragung von "deus" (chin.: *tusi*) oder "Jehovah" (chin.: *Yehuohua*) und damit einen völlig unikaten, neuen Begriff zu lösen. Dies war zwar wohl angemessener im Hinblick auf die tatsächliche kulturelle Kluft zwischen beiden Konzepten, aber weniger verständlich und akzeptabel für die chinesischen Gelehrten. Tatsächlich setzte sich in Rom Riccis Konzept durch, wenn auch diese Frage lange disputiert wurde.¹

In einem Einführungskapitel stellt Tanaka dem Leser eine sehr knappe Übersicht (8 Seiten) über die klassische Frage der vergleichenden Bildungsforschung, ob Lernen von anderen Systemen und Transfer möglich sei. Er erwähnt Sadler und zitiert zentrale Aussagen von Kandel, Hans, Holmes, Carnoy und Ashby.. Alle genannten - und die meisten der bei ihm nicht genannten Komparativisten - stimmen darin überein, dass ein unmittelbares Lernen vom anderen und ein simpler eins-zu-eins Transfer von Ideen, Strukturen und Institutionen zwischen unterschiedlichen Kulturen und Systemen in der Regel nicht funktioniert. In den Arbeiten von Phillips, Steiner-Khamsi und Schriewer, mit denen er die Liste der genannten Komparativisten komplettiert, sieht Tanaka einen Wendepunkt des klassischen Konzepts vergleichender Erzie-

¹ Golden, Seán: Cross-Cultural Transfer and the Imaginaire: Some Case Studies in Intersemiotic Sophistication. O.J. [http://www.fti.uab.es/sgolden/imaginaire_\(English\).htm](http://www.fti.uab.es/sgolden/imaginaire_(English).htm)

hungswissenschaft, die eine neue Betonung auf Reflexivität und Selbstreferenz interkultureller Kontakte mit sich bringt. Phillips wird mit der Schlussfolgerung zitiert, dass ausländische Beispiele oft einfach als Verstärker von heimischen Argumenten für oder gegen Reformen dienen. In Schriewers Begriff der "Externalisierung" findet Tanaka eine Weiterführung dieser Einsicht, in der Referenzen auf externe Systeme zu Verweisen auf Optionen und zu einem Referenzrahmen werden, der bestenfalls Problembewusstsein und supplementären Sinn erzeugen kann. Selbst wenn Transfer zustande kommt, kann dies nur geschehen in einem Prozess, den Tanaka, mit Schriewer, "Indigenisierung" nennt (S. 10).

In seiner Einleitung schlägt Tanaka ein Indigenisierungsschema in einem Koordinatensystem von Transmittoren und Empfängern, transnationaler und implementiver Indigenisierung, sowie der weiteren Unterscheidung nach autoritären bzw. liberaler Import- bzw. Exportphilosophie vor. Den Hauptteil des Buches nehmen vier Fallbeispiele ein, wobei schwerpunktmäßig die Gruppen- oder individuelle Aktion von Bildungssystem-Importeuren bzw. -exporteuren unter dem Gesichtspunkt ihrer Ziele und Strategien im wesentlichen auf der allgemeinen Folie des erwähnten Modells interpretiert werden. Hierfür werden die folgenden vier historischen Szenarien als Fallbeispiele herangezogen: 1. Der Einfluss der deutschen auf die japanische Universität nach der Meiji-Revolution ("Restauration"); 2. Der Einfluss der deutschen auf die amerikanische Universität des 19. Jahrhunderts; 3. Der Einfluss Amerikas auf die japanische Universität nach dem Zweiten Weltkrieg; 4. Amerikas Einfluss auf die deutsche Universität nach dem Zweiten Weltkrieg. In der abschließenden Zusammenfassung wird das Modell und die zentralen Entwicklungslinien der vier Fälle wieder aufgegriffen. Die Charakterisierungen von Aktionen werden meist sehr plausibel – gelegentlich aber auch schematisch und unter Rückgriff auf ermüdende Wiederholungen - in Übereinstimmung mit dem Modell interpretiert. Der theoretisch-methodologische Aspekt des Buches, der im erwähnten Modell zum Ausdruck kommt, würde allerdings stark an Bedeutung gewinnen, wenn ständig verwendete Schlüsselbegriffe klar definiert, auf einen theoretischen Hintergrund bezogen, oder zumindest problematisiert würden. So ist zwar zum Beispiel ständig von Akteuren die Rede, jedoch gibt es keinen Bezug zur Akteursforschung. Letztlich bleibt sogar der zentrale Begriff des "Transfers" der auf sehr unterschiedliche historische Fälle in sehr unterschiedlichen Kontexten angewendet wird, undeutlich.

Die vier Fallbeispiele erhalten so den Charakter von "Erzählungen". Diese sind freilich als solche überaus lesenswert. Für den nichtjapanischen Leser besonders erhellend dürften die zwei Kapitel über Japan sein. Zwar ist sehr viel auch außerhalb Japans über den Aufbau des modernen Bildungssystems während der Meiji-Zeit geschrieben worden. Tanaka aber glückt es besonders gut, die Abfolge von Ereignissen und Informationen sowie die Anwendung von bildungspolitischen Strategien durch die relevanten Akteure und Hintergründe ihrer Motive darzulegen. Es wird bei der Lektüre deutlich, dass der Autor sich auf eine breite Basis von japanischen Publikationen und dementsprechend eine Expertise stützt, die sich von der Mehrzahl der immer wieder den oberflächlichen Ablauf der Meiji-Reformen beschreibenden englisch- oder deutschsprachigen Darstellungen erfreulich unterscheidet. Die beschriebenen Ereignisse fanden in einer spezifischen revolutionären Situation statt, die hoch dynamisch, manchmal widersprüchlich, jedenfalls aber ohne tiefe Kontextkenntnisse von außen schwer zu verstehen sind. Tanaka, basierend auf seinem tiefen Verständnis dieser Zusammenhänge, gibt uns ein klares und dennoch ausreichend de-

tailliertes und sinngabendes Bild. Ähnliches lässt sich über die Kapitel über den Einfluss der deutschen Universität auf das amerikanische und den Einfluss der amerikanischen Okkupationsmacht auf das japanische Bildungssystem sagen. Deren Wert liegt sicher weniger im Aufdecken neuer Tatsachen, über die ebenfalls häufig genug geschrieben wurde, sondern in der Konzentration auf eine verdichtete und überzeugende Narrationsführung, die auf einer klaren Strukturierung über dem Thema des Buches angemessene Fragestellungen und auf einer spezifischen Außensicht einer "dritten Partei" beruht.

Etwas problematisch scheint mir dagegen der Fall der Schilderung Nachkriegsdeutschlands zu sein. Die Umstände, wie die Deutschen sich höchst effektiv gegen US-amerikanische pädagogische 'Transferpläne' zur Wehr setzten, ist im großen und ganzen, wenn auch immer noch nicht bis ins letzte historische Detail bekannt, da offenbar einige entsprechende Quellen immer noch nicht ausgewertet sind. Vor allem jedoch hat diese Frage in Deutschland nie die Relevanz und Brisanz erhalten wie dies in Japan der Fall war und immer noch ist. Wichtiger jedoch: Nicht alle Argumentationen Tanakas in diesem Kapitel überzeugen. Zum Beispiel schließt er in einer seiner seltenen Beurteilungen über die Effizienz von Transfer: "... liberal exporting often involves the crucial difficulty, for exporting transmitters of gaining immediate returns from their efforts ... Nevertheless, the situation may alter with time. In the case of Germany, in the 1960ies local actors, as importing transmitters, voluntarily assumed responsibility for the resumption of such reforms, and their efforts continue" (p.135). Die Idee, dass die lokalen Akteure (Bildungspolitiker? Universitäten?, die Studentenbewegung) in den 1960er Jahren "freiwillig" Transferpläne der amerikanischen Besatzungsbehörden wiederaufgegriffen oder weitergeführt hätten, ist zumindest fragwürdig. Üblicherweise und wohl mit Recht wird die Reform der deutschen Universität in dieser Zeit in einem völlig anderen Kontext - dem der (weitgehend anti-amerikanischen) Studentenbewegung - gesehen. Diese war ihrerseits ein Symptom inhärenter Widersprüche des alten, dezidiert auf Elitebildung gerichteten, Systems im Kontext eines (in Deutschland verzögert anlaufenden) Wegs in die Massenhochschule sowie allgemeinerer gesellschaftlicher Umbrüche. Modelle für einen möglichen Transfer wurden in der dominanten deutschen Diskussion damals in den skandinavischen Ländern oder in neo-marxistischen Modellen, seit der enormen japanischen Bildungsexpansion auch mit Argumenten des "Lernens von Japan" gesucht. All dies hatte wenig zu tun mit amerikanischen Transferkonzepten der Nachkriegszeit - obwohl diese natürlich rein formal in ihrem demokratischen Anspruch einer *comprehensive school* (in Deutschland versandete die Diskussion um die "Gesamtschule" in einem unseligen Grabenkampf), einem allgemeinen Oberschul- und Hochschulzugang und einer inneren Demokratisierung der Universität mit vielen grundlegenden Forderungen der Diskussion der 1960er Jahre im wesentlichen identisch waren.

Ein weiteres Argument Tanakas in diesem Zusammenhang besagt, dass die deutsche Universität den Import eines *liberal arts department* im amerikanischen Stil nicht akzeptiert habe, weil dieses nicht Teil der "deutschen Universitätskultur" sei. Allerdings berücksichtigt dieses Argument nicht das traditionelle Konzept der prä-universitären Bildung im deutschen Gymnasium. Diese entspricht (idealtypisch) ziemlich genau der Idee der amerikanischen *liberal arts education* nämlich einer breiten Allgemein- und Charakterbildung als Grundlage eines Universitätsstudiums, die im Falle Deutschlands mit einer *Reifeprüfung* abgeschlossen und zertifiziert wird. Diese ihrerseits ermöglicht erst den Zugang zur Universität. Dieses Konzept, wie immer

man es auch beurteilen mag, benötigt zunächst einmal keine Wiederholung im tertiären Sektor. So gesehen ist ein *liberal arts department* tatsächlich nicht Bestandteil der deutschen Universitätskultur, da es eine Doppelung bedeuten würde. Es ist auch kein Zufall, dass die pauschale Übernahme des Liberal arts-Konzepts in seiner japanischen indigenisierten Variante der "kyôjôbu" () sich als problematisch erwiesen hat und inzwischen reformiert wurde.

Tatsächlich fehlt in Tanakas Buch, an dieser Stelle besonders schmerzlich, jeder Hinweis auf das klassische Vergleichskonzept der funktionale Äquivalenz, das hier durch einen rein nominalistisch-strukturellen Vergleich ersetzt wird. Abgesehen davon ist der Kollaps, von Moral, Humanitärer Gesinnung, zivilem Mut und Integrität in der deutschen Universität des Nationalsozialismus sicher nicht (zumindest nicht allein oder überwiegend) der Abwesenheit eines liberal arts department oder - wie Tanaka auf Seite 100 vermutet – der Ideologie des "Fachidiotentums" der deutschen Universität zu "verdanken" sondern den pervertierten Inhalten einer bedauerlicherweise höchst effektiven "allgemeinbildenden Erziehung" in Familie und Schule, verbunden mit der entsprechenden Sozialisation in der peer group und in allen anderen Bereichen der totalitären Gesellschaft insgesamt.

Dass Transfer ohne Prozesse der "Indigenisierung" kaum denkbar scheint, ist, wie schon gesagt, eine hinlänglich bekannte und dokumentierte Erkenntnis. Umso wünschenswerter wäre es gewesen, dass Tanaka sein originelles Modell dazu nutzt, um Hypothesen zu generieren oder es zu einem weiteren, nicht zuletzt auch aktuellen, Kontext von Bildungstransfer in Beziehung zu setzen, um die Formen und Implikationen von "Lernen", "Borgen" und "Transfer" weiter zu systematisieren. So ist er offensichtlich - mit Recht - vorschnellen Verallgemeinerungen etwaiger Zusammenhänge zwischen seinen Transfertypisierungen und Transfererfolgen gegenüber sehr zurückhaltend. Vielleicht etwas zu sehr, denn er vermeidet es auch weitestgehend, die Anwendung seiner Typisierungen auf die Fallbeispiele zur Formulierung von Hypothesen heranzuziehen, bzw. als Perspektive weiterer Arbeiten zu fordern oder in Aussicht zu stellen. Tatsächlich haben wir es so mit einer historischen Studie über vier singuläre Fälle und einem hinzugefügten Modell zu tun, das die Terminologie und die Argumentation der Interpretation dieser vier Fälle weitestgehend (in sich konsistent) leitet, wobei die Gesamtstudie aber kaum "Anschlussfähigkeit" zu weiteren möglichen Analysen herstellt. Solche methodologischen und theoretischen Anschlüsse zwischen singulären historischen Situationen und dem generellen gesellschaftlichen Kontext bzw. dem Verlauf historischen Wandels herzustellen, scheint um so wichtiger, als der Autor selbst eine aktuelle Situation – die Diskussion um eine laufende Bildungsreform – zum Einstieg in die Problematisierung von Transfer gewählt hat (S. 8). Die Rahmenbedingungen von Transfer aber sind wandelbar und sie haben sich gerade in jüngster Zeit dramatisch verändert. Die heutigen Importeure und Exporteure (insofern diese Unterscheidung noch überhaupt Sinne macht) sitzen oft in den selben supranationalen Organisationen (Weltbank, OECD, GATS, Agenturen, die den europäischen Einigungsprozess steuern usw.). Manche dieser transnationalen Aktivitäten wie die Konstruktion international einheitlicher Evaluierungs- und Akkreditierungskriterien von Institutionen sowie Kriterien zur Messung von Schulleistung wie etwa durch PISA u. a., implizieren massiven normativen Druck auf den "Transfer" von Bildungskonzeptionen, -formen, -inhalten und -ideen ohne dass sie auf traditionelle Transferschemata von national abgrenzbaren Akteuren mit "liberalen" oder "autoritären" Modi hin festlegbar wären. Im Gegenteil, dadurch, dass sie gegenwärtig auf ei-

nem liberalen Konzept von Steuerungsphilosophie (Governance) basieren, werden diese Unterschiede verwischt bzw. passen sich der liberalen Semantik an und sind höchstwahrscheinlich nicht ohne weiteres, ohne entsprechende Analyse, in Tanakas Koordinatensystem eintragbar. Auch allgemeine Theorien von Transfer und Vergleich sind in diesem Kontext einem substantiellen Wandel ausgesetzt. So hat zum Beispiel in den 1990er Jahren der Historiker Michel Espagne dafür plädiert, der Transferforschung mehr Raum zu geben. Gleichzeitig erklärte er den "Vergleich" zu einem Überbleibsel der strukturellen Geschichtsforschung, der im Zeitalter der poststrukturalistischen Kulturgeschichte obsolet geworden sei.

Man kann Tanaka nur völlig zustimmen, dass wir mehr darüber wissen müssen, wie Transfer funktioniert, und was die Implikationen dieses Wissens für den Bildungsvergleich (die vergleichende Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft) bedeuten: Ist er dessen poststrukturalistische Ablösung, oder ist Transferforschung lediglich ein spezifischer Unterbereich des generellen Vergleichens? Tanakas Buch bietet uns hochinteressante Schilderungen von vier historischen Transfersituationen. Diese sind verknüpft mit einem Modell, das sehr an Bedeutung gewinnen kann, wenn es auf Fälle mit wechselnden Kontexten bezogen und dahingehend genutzt würde, neue Hypothesen zu generieren, um weitere theoriebasierte Hinweise darauf zu gewinnen, in welchem Maß und warum welche Arten von Transfers unter historisch wandelbaren Bedingungen (generell) "Indigenisierungen" unterliegen, und um die pädagogische Transformations- und die Vergleichsforschung insgesamt einen Schritt weiterzubringen.