

Kopp, Botho von

Schulexperimente - experimentelle Schulen in Japan

Bildung und Erziehung 42 (1989) 2, S. 179-191

urn:nbn:de:0111-opus-7189

Nutzungsbedingungen

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

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Schulexperimente – experimentelle Schulen in Japan

Summary: Although there is a set of schools which are formally designated as experimental – some of them permanently, others for limited periods, „laboratory“ and „experimental schools“ hardly play any role in the current discussions on educational reform in Japan. There are rather few spectacular experiments on a large scale. Discussions in expert circles or pressure of the circumstances seem to provide a stronger legitimation for changes than educational experiments. This probably is among others due to cultural and historical patterns and conditions under which the education system develops and reforms take place.

This, however, does not mean that the experimental function is absent or negligible. But it justifies a somewhat broader view, including the issue of private schools and their at times relevant experimental and innovatory impulses, and also the emphasis of the experimental function on the level of each single school. The encouragement of experimentation and innovation in everyday school life – true in the reserved margins – is an important counterbalance to a certain tendency of uniformity in the Japanese education system.

1. Einführung

Obwohl Erziehungs- Schul- und Bildungsfragen in Japan sich eines starken öffentlichen Interesses erfreuen und Mängel, Verbesserungsvorschläge und Reformen ausführlich in den Medien und einer reichhaltigen Fachliteratur diskutiert werden, spielen hierbei Schulversuche kaum eine Rolle. Das mag unter anderem mit einigen Eigenheiten der historischen Entwicklung von Reformen und der in Japan bevorzugten Prozedur ihrer Diskussion und Umsetzung zusammenhängen: Als die Meiji-Regierung sich Mitte des letzten Jahrhunderts zur umfassenden Modernisierung entschloß, spielte hierbei die Errichtung eines zeitgemäßen Schulsystems eine zentrale Rolle. Zwar gab es schon eine beachtliche Zahl von Lernstätten verschiedener Trägerschaft und Stufen (u. a. Tempel-, Shogunats- und private Einrichtungen), und obwohl die Beschulung in den ländlichen Regionen gering und die Mädchenbildung kaum entwickelt war, er-

reichte der Schulbesuch in den städtischen Zentren, vor allem in Edo, dem späteren Tokyo, auch für die Nicht-Adeligen um 1850 schon über 80 % (während praktisch alle Kinder der Samurai-Klasse und des Hofadels Unterricht erhielten).¹

Reform bedeutete dennoch für die Meiji-Regierung einen völligen Neubeginn. Wie für andere gesellschaftliche Bereiche, wurden auch die Schulsysteme der westlichen Industriestaaten intensiv studiert, und nach Analyse der als am effektivsten gefundenen Lösung wurde diese – die Zeit war knapp und das Ziel hochgesteckt – forciert in die Praxis umgesetzt. Das heißt zwar nicht, daß eigene Muster und Traditionen völlig verlorengingen, und auch nicht, daß unterschiedliche pädagogische Konzepte ignoriert worden wären. Aber im wesentlichen wurden Schulreformen oft gesamtgesellschaftlichen Prioritäten (so etwa früher der, die entwickelten Industrieländer einzuholen) untergeordnet. Auch die Reform nach dem Zweiten Weltkrieg sollte radikal mit dem Schulwesen der nationalistischen Vorkriegs- und Kriegszeit brechen und es umgehend auf eine neue, demokratische Basis stellen.

Diese historischen Gegebenheiten, aber auch ein generelles Muster, Probleme, wenn sie akut geworden sind, unter ihren pragmatischen Aspekten zu analysieren und auf dieser Grundlage gefundene Lösungen konsequent durchzuführen, läßt langwierigen Experimenten, deren schneller Lösungsbeitrag nicht unmittelbar einsichtig ist, wenig Raum.

Abgesehen von einer Affinität zu diesem kulturellen Muster japanischer Entscheidungsfindung und den historischen Umständen, unter denen Schulreformen stattfanden, spielt wohl eine Rolle, daß die politische Opposition kräftemäßig – das gilt im wesentlichen auch für die Nachkriegsperiode – in Japan kaum je in der Lage war, der Regierungspartei Konzessionen an ihre eigenen Vorstellungen in Form von offiziell sanktionierten alternativen Schulversuchen abzutrotzen, und seien sie nur als Alibi gedacht. Als die linke Opposition stärker war und für einige Zeit auch in wichtige kommunale und regionale Parlamente einzog, hat sie eher versucht, in ihrem Wirkungsbereich die Reformen der unmittelbaren Nachkriegszeit zu erhalten und konservative „Innovationen“ zu verhindern statt Experimente zu befürworten.

2. Die experimentelle Funktion des Privatschulsektors

Seit Beginn des modernen Schulwesens, und besonders nach dem berühmten kaiserlichen Reskript von 1890, das einer liberalen Entwick-

lung für lange Zeit ein Ende setzte (sie lebte noch einmal kurz in den zwanziger Jahren auf) und die Weichen für ein nationalistisches, uniformiertes Schulwesen stellte, spielten private Schulgründungen eine wichtige Rolle. Zum einen füllten sie Lücken, etwa im beruflichen Schulwesen, die der Staat nicht in befriedigendem Maße abdecken wollte oder konnte. So verfolgt er seit Gründung der ersten öffentlichen Universitäten diesem Sektor gegenüber bis heute eine beabsichtigte restriktive Politik: nur rund 25 Prozent aller Studenten sind an öffentlichen Universitäten eingeschrieben, für den übrigen Hochschulsektor sind es gar nur unter 10 Prozent.

Zum anderen erfolgte eine Reihe von privaten Schulgründungen explizit mit dem Anspruch, eigene pädagogische und qualifikatorische Akzente zu setzen. So wurden zum Beispiel die zu den renommiertesten Universitäten gehörende Keio- und die Waseda-Universität (seit 1858 bzw. seit 1882) von prominenten intellektuellen und politischen Persönlichkeiten der Meiji-Zeit gegründet, Keio von Yukichi Fukuzawa, und Waseda vom Marquis Shigenobu Okuma: „Beide Männer setzten sich für die liberalen westlichen Ideen von akademischer Freiheit und Unabhängigkeit von Regierungskontrolle ein, und ihre Schulen waren wichtige Vermittler von neuen Ideen und Methoden“.² Beide genannten privaten Gründungen gehören zu denen, die entweder von Anfang an oder nach und nach einen ganzen Komplex von Erziehungseinrichtungen auf einem Campus vereinen, gerade um ihr jeweiliges pädagogisches Profil über die gesamte Schulzeit der Kinder und Jugendlichen zum Tragen kommen zu lassen. Zum Beispiel gehören zur Keio Universität eine Grundschule sowie zwei Mittel- und drei Oberschulen.

Innerhalb des Privatschulbereichs spielen auch religiös-konfessionelle Schulen eine große Rolle. Neben buddhistischen haben christliche Privatschulen (teilweise von ausländischen Missionsgesellschaften gegründet und unterhalten) eine quantitative und qualitative Bedeutung, die sich nicht von der geringen Zahl der Christen in Japan ablesen läßt. Allerdings verzichten diese Schulen, die, im Gegensatz zu den öffentlichen, Religionsunterricht erteilen dürfen, in der Regel auf jegliche dogmatische religiöse Orientierung, die ihre Attraktivität für die Gewinnung von Schülern wesentlich beeinträchtigen würde. Symptomatisch dafür ist z. B. eine weitere bemerkenswerte private Einrichtung, der Tamagawa Gakuen (Gakuen= Lehr-“Garten“, also etwa: Bildungsstätte, Campus). Auch diese Einrichtung umfaßt alle Schulstufen bis zur Universität. Sie wurde 1929 von dem bekannten Pädagogen Kuniyoshi Obara mitbegründet und viele Jahre geleitet. In einem schuleigenen Prospekt heißt es

zur religiösen Erziehung (Obara war zum Katholizismus übergetreten): „Eine Religion ist sehr notwendig als Grundlage einer harmonischen charakterformenden, intellektuellen, emotionellen und Willensbildung. Der Besuch der wöchentlichen Andacht ist das Zentrum der religiösen Erziehung in Tamagawa und sie folgt der christlichen Lehre. Aber, obwohl die Form der christlichen Andacht gewahrt ist, ist sie nicht an irgend eine spezielle Religion oder religiöse Sekte gebunden . . . Tamagawa vermittelt eine einzigartige religiöse Erziehung mit dem Ziel, unter Vermeidung aller religiösen Ismen ein religiöses Gefühl gegenüber dem Absoluten zu kultivieren.“

Man kann diese Neigung, Prinzipien nicht unter ihrem Ausschließlichkeitsaspekt zu sehen, sondern sie im Hinblick auf gewünschte praktische Ziele hin zu integrieren, überhaupt als ein wichtiges Moment in der japanischen Kultur und Gesellschaft finden. Sie spiegelt sich auch im pädagogischen Programm des Tamagawa Gakuen, das von Obara in 12 Punkten zusammengefaßt wurde. Darunter finden sich „Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit“, „Respektierung des Individuums“, „Erziehung zum Selbststudium“ und – unter Verwendung des deutschen Wortes – das Prinzip der „Arbeitsschule“. Neben der Erziehung zum „Internationalismus“ wird aber auch, unter Bezug auf die japanische Tradition des Lernens (wobei die eingangs genannten buddhistischen Tempelschulen, „Terakoya“, als ein Vorläufer der modernen Schulen angeführt werden), interessanterweise das Prinzip der „Juku“-Erziehung als weiterer Punkt angeführt. Jukus im heute üblichen Sinne sind freilich die in der japanischen Öffentlichkeit so häufig beklagten „Paukschulen“, in denen die Kinder Nachhilfeunterricht erhalten. Obara aber bezieht sich auf ihre traditionelle Form und Funktion als einem „Ort wahrer Erziehung in Japan, auf den dieses Land sehr stolz sein kann. In einer Juku gelangen Schüler und Lehrer zusammen zur Selbstdisziplin, arbeiten, lernen, essen, singen und beten gemeinsam.“³

Zu erwähnen wären noch viele verschiedene Beispiele von solchen religiösen und nichtreligiösen Privatschulen mit Erziehungsideen, die zum öffentlichen Schulwesen mehr oder weniger ausgeprägt kontrastieren. Allerdings muß man auch sagen, daß es wenige Schulen geschafft haben, ihre bei der Gründung vorhandene Experimentierfreudigkeit und alternativen Vorstellungen in vollem Umfang durchzuhalten. Entscheidend hierbei war vielleicht nicht einmal in erster Linie die Tatsache, daß der Staat schon sehr früh bemüht war, seine (direkten und indirekten) Kontrollmöglichkeiten über den Privatschulsektor zu erweitern, sondern daß die Schulen sich meist dem sozialen Klima und den gesellschaftlichen

Funktionen der Bildungskonkurrenz mehr oder weniger gebeugt haben. Auch für Waseda und Keio und andere, die eine hohe Reputation bewahren wollen, bemißt sich diese daran, wieviele ihrer Absolventen in die prestigeträchtigen Stellen der staatlichen Verwaltung oder in die renommiertesten Großkonzerne übernommen werden. Diese Prestigeskala – die natürlich mit massiven materiellen Vorteilen bzw. Sicherheiten der Arbeit verbunden ist – pflanzt oft seinen entsprechenden Prüfungsdruck und über ihn auch einen Druck auf die Inhalte und Methoden des Unterrichts bis hinunter in die Mittelschulen, im Extremfall bis zum Kindergarten fort.

Die generelle Sympathie für alternative pädagogische Modelle und Experimente ist in der Öffentlichkeit sehr groß. Dennoch wird zum Beispiel die eindeutige Mehrheit der Eltern bei der konkreten Schulwahl derjenigen Schule den Vorzug gegeben, die vor allem anderen einen möglichst guten Platz in der Hierarchie des Qualifikationswettbewerbes sichert. Obwohl in keinem Falle „Versuchsschulen“ im engeren Sinne, so hat doch eine Reihe von privaten Schulen – nicht unbedingt der Privatsektor als solcher, der qualitativ heterogen ist – zu Zeiten und unterschiedlichen Anteilen die Funktion von Experimenten, Erprobung verschiedener pädagogischer Wege und Alternativen mitgetragen.

3. Offizielle Schulversuche und experimentelle Schulen im öffentlichen Schulsektor

Es gibt im öffentlichen Schulsektor zwei Gruppen von Schulen, die als „experimentelle“ (*Jikken gakko*) bezeichnet werden. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um 48 Kindergärten, 73 Grund- und 78 Mittelschulen und 17 Oberschulen, die einer Reihe von pädagogischen Fakultäten der nationalen (staatlichen) Universitäten bzw. den Colleges für Lehrerbildung zugeordnet sind (*Fuzoku gakko/attached schools*). Die daneben bestehenden 43 Schulen dieser Art für Behinderte sind jedoch medizinischen Fakultäten angeschlossen.⁴

Die universitätseigenen Schulen waren ursprünglich konzipiert als Laborschulen, in denen die Lehre und Forschung der jeweiligen Fakultät mit praktischer Erprobung auch experimenteller Unterrichtsmethoden und -inhalte sowie der ersten Unterrichtserfahrung der Lehrerstudenten während ihres Praktikums verknüpft werden sollten. Die erste Schule dieser Art wurde schon 1873 als „Übungsschule“ (*Renshu gakko*) an der damaligen Tokyoter Lehrerbildungsanstalt gegründet. Mit dem Gesetz

von 1954 wurde die rechtliche Stellung dieser Schulen unter den Bedingungen des Nachkriegsschulsystems aktualisiert, im wesentlichen aber nicht verändert.

Tatsächlich hatten die universitätseigenen Schulen im Laufe ihrer Geschichte – in der Vorkriegszeit, abgesehen von einigen exponierten Schulen während der kurzen Zeit der sogenannten Taisho-Demokratie in den zwanziger Jahren – kaum je einen ausgeprägt experimentellen Charakter. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten und haben zwar bis heute einige dieser Schulen spezielle Programme, die als experimentell bezeichnet werden (wie z. B. solche zur schulischen Wiedereingliederung von Kindern, die einige Jahre im Ausland verbracht haben). Der generelle Schwerpunkt dieser Schulen, dem meist alles andere untergeordnet wird, liegt jedoch in ihrer Betonung akademischer Leistungen. So haben sich diese „experimentellen“ Schulen zu ausgesprochenen „Eliteschulen“ entwickelt, was ihnen vor allem durch ihre privilegierte Stellung erleichtert worden sein dürfte: Obwohl ebenfalls öffentlich finanziert, haben sie ein Budget, das dasjenige der normalen Schulen um ein Mehrfaches übersteigt, und sind aufgrund einer entsprechenden Personalpolitik „mit überdurchschnittlich befähigten Lehrern gesegnet“.⁵

Anders als die übrigen Schulen im öffentlichen Pflichtschulsektor wenden diese Schulen Zulassungsprüfungen an. Angesichts ihrer geringen Zahl (jeweils 0,3 % der Kindergärten, Grund- und Oberschulen, 0,7 % der Mittelschulen) und ihrer Attraktivität (sie ergibt sich aus der hohen Zahl ihrer Absolventen, die zu den besten Oberschulen bzw. nationalen Universitäten zugelassen werden) ist diese Zulassungsprüfung hochselektiv. Dabei können diejenigen Schüler, die einmal die Aufnahme in eine universitätseigene Schule geschafft haben, in der Regel ohne erneute Prüfung in die nächsthöhere Schulstufe gelangen.

Üblicherweise sind bei diesen Schulen Mittel- und Oberschule, sonst völlig voneinander getrennte dreijährige Institutionen, pädagogisch und administrativ enger als im Regelschulwesen miteinander verknüpft. Der Grund dafür ist nicht ein explizit experimenteller, sondern liegt in der herausgehobenen Situation dieser Schulen, die zudem, ähnlich wie die entsprechenden Privatschulen, auf einem Campus konzentriert sind.

Dennoch hat die vertikale Integration, die diese Schulen realisiert haben, eine gewisse Vorbildfunktion bekommen: Die Form einer sechsjährigen Sekundarschule wird schon seit einigen Jahren als Alternative zur bisherigen Struktur diskutiert. Als Gründe werden vor allem angegeben, daß die jeweils dreijährigen Sekundar-I- und Sekundar-II-Schulen eine hinreichende kontinuierliche Erziehungs- und Bildungsarbeit nicht ge-

währleisten könnten, und dies um so weniger, als die zwischen beiden Schulstufen liegende Zulassungsprüfung zu den Oberschulen eine störende Zäsur darstelle. Vereinzelte Schulversuche hatten schon einen sechsjährigen integrierten Sekundarunterricht erprobt, als der 1984 eingesetzte Reformrat ausdrücklich in seinen Berichten empfahl, auf breiterer Basis im regulären Schulwesen eine Zusammenlegung von Mittel- und Oberschulen zu sechsjährigen Sekundarschulen zunächst experimentell zu prüfen. Die Formulierung im zusammenfassenden Schlußbericht besagt, daß es den öffentlichen Schulträgern „erlaubt sein soll, sechsjährige Sekundarschulen zu eröffnen.“⁶ Dabei ist freilich nicht explizit gesagt, ob diese Schulen einen experimentellen Status haben werden.

Die besondere Situation der universitätseigenen Schulen läßt sich zwar nicht ohne weiteres verallgemeinern, aber die Erfahrung mit ihnen (und einigen entsprechenden Privatschulen) zeigt eine gewisse Gefahr, daß allein mit Einführung einer sechsjährigen Sekundarschule und mit Wegfall der Oberschul-Zulassungsprüfung nicht automatisch die Gründe für den Zulassungswettbewerb entfallen, sondern sich dieser auf eine frühere Schulstufe verlagern könnte.

Bei der zweiten Gruppe von experimentellen Schulen handelt es sich um solche, in denen offizielle Schulversuche von begrenzter Dauer und für bestimmte Fragestellungen durchgeführt und ausgewertet werden. Innerhalb dieser Gruppe gibt es drei Typen, die sich in juristisch-verwaltungstechnischen und organisatorischen Details, aber auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unterscheiden:

a) „Schulen für Innovationsforschung“ (*Kenkyu kaihatsu gakko*): Bestimmte Versuchsziele werden vom Schulministerium formuliert, in Auftrag gegeben und von interessierten Schulen übernommen. Bei Experimenten diesen Typs geht es explizit darum, strukturelle und inhaltliche Modifikationen zu erproben, die von den Standardcurricula abweichen. Diese Versuche laufen in der Regel über einen Zeitraum von drei Jahren. Z. B. gab es 1984 26 solcher Schulen, und zwischen 1976 und 1983 liefen insgesamt 60 solcher Versuche. Inhaltliche Schwerpunkte in diesem Zeitraum waren eine bessere curriculare Abstimmung zwischen den einzelnen Schulstufen im Sinne einer vertikalen Integration sowie Probleme, welche Schülerleistung, Eignungstests und weitere Bildungskarriere der Schüler in der Oberschule betrafen.

b) „Begleitforschungs-Schulversuche“ (*Kenkyu shitei gakko*): Wie bei dem ersten Typ handelt es sich um Forschungsaufträge, die vorher formuliert sind. Im Unterschied zum ersten Typ werden sie nicht nur vom Ministerium, sondern von allen Ebenen der Schulverwaltung aus in-

itiert. Dementsprechend ist ihr thematischer Rahmen auch weiter gesteckt. Nicht curriculare Innovationen werden evaluiert, sondern Versuche im Hinblick auf spezielle Probleme und Themen im Rahmen des Regelschulsystems, wie z. B. Erziehung von Minderheiten, Bedingungen abgelegener Landschulen, Berufspraktika, Fern- und Abendschulen usw. Die Dauer der entsprechenden Versuche liegt bei zwei Jahren.

c) „Experimentelle Schulen für Forschungskooperation“ (*Kenkyu kyoryoku gakko*): Bei diesem Typ geht die Initiative für bestimmte Versuche von pädagogischen Fakultäten der Universitäten, Forschungsinstituten oder Vereinigungen und Verbänden oder auch von Schulen aus. Bei diesem Typ von Schulversuchen sind unter Betonung des Moments der Zusammenarbeit beide Seiten an der Formulierung, Planung und Evaluation beteiligt. In den Schulen ist hiermit in der Regel die entsprechende „Forschungsabteilung“ (s. u.) befaßt. Bei der Anerkennung solcher Schulversuche wird erwartet, daß die abschließenden Ergebnisse publiziert werden und somit zur breiteren Diskussion in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit beitragen.

Im Zuge der laufenden Bildungsreform ist eine Vielzahl von Punkten ausführlich in entsprechenden Gremien über vier Jahre lang analysiert und diskutiert worden. Einige Reformpunkte sind schon konkretisiert oder sogar umgesetzt worden. Zu ihnen gehört (neben der oben angesprochenen Möglichkeit, sechsjährige Sekundarschulen einzurichten) eine Reform der Rahmenstundentafeln, die u. a. unter dem Stichwort „Flexibilisierung“ den Bereich des Wahl- und Pflichtwahl-Unterrichts erweitert. Eine Vielfalt anderer Punkte ist als problematisch benannt worden, wobei entsprechende Lösungsvorschläge noch oft sehr vage bleiben. Welche Rolle bei ihnen vermehrt Schulexperimente oder aber weiterhin mehr oder weniger interne Analysen und Beschlüsse spielen werden, ist kaum abzusehen.

Jedenfalls wird ein Punkt, nämlich die mögliche Einführung der Fünftage-Woche in den Schulen, in einem Großexperiment erprobt, an dem insgesamt 64 Schulen aller Stufen (einschließlich Kindergärten) beteiligt sind und das 1989 beginnt. Dieses zunächst dreijährige Experiment (des ersten der drei genannten Typen) bringt jedoch für die Versuchsschulen noch nicht die volle Fünftage-Woche, sondern zunächst nur einen bzw. zwei schulfreie Samstage pro Monat. Offensichtlich ist an eine Kürzung der Gesamt-Stundenzahl nicht gedacht; daher werden die Samstagstunden in der Woche untergebracht. Da die japanische Schule grundsätzlich eine Ganztagschule (lediglich der Samstag war bisher schon grundsätzlich auf vier Vormittagsstunden begrenzt) mit einer ho-

hen faktischen Wochen- (und Jahres-) Stundenzahl ist⁷ und zudem immer wieder die zeitliche Belastung der Schüler durch Hausaufgaben und außerschulische Nachhilfe beklagt wird, mag man sich fragen, ob diese Maßnahme eine Entlastung der Schüler bringen wird. Zudem zeigen die Pläne des Schulministeriums, daß zwar die Einführung eines unterrichts-, nicht aber schulfreien Samstags geplant ist: So sollen auf die Samstage entweder schon vorhandene Teile oder zusätzliche Angebote aus dem außercurricularen Bereich, wie Sportclub-Stunden, Schulstunden in der Natur, Museumsbesuche usw., gelegt werden. Führt man lediglich eine „leere“ freie Zeit ein, so das Argument, wäre zu befürchten, daß der Samstag nun erst recht zum Juku-Tag verkäme, d. h. zum Besuch in Nachhilfe- und Examens-Vorbereitungsschulen genützt würde. Außerdem seien weitere „negative Erscheinungen“ zu befürchten.⁸

Was das erste Argument angeht, so liegen dem Versuch, dem akademischen Wettbewerb weitere Erziehungs- und (organisierte) Freizeitangebote entgegenzusetzen, zwar honorige pädagogische Motive zugrunde; die eigentlichen Gründe für diesen Wettbewerb liegen aber eben nicht im etwaigen mangelnden pädagogischen Angebot der Schulen, und die neue Organisation des Samstags allein wird die „Juku“ als „Schatten“- oder Nebenschule gewiß nicht verdrängen. Das zweite Argument, so vage es auch formuliert ist, bezieht sich wohl auf ein generelles Unbehagen, die Kinder einfach sich selbst zu überlassen. Zum einen schätzt man in Japan immer noch organisierte und Gruppenaktivitäten höher als eine individuelle „Freizeitkultur“, zum anderen ist man besorgt über eine angeblich wachsende Verwahrlosung der Jugend und möchte den Erziehungseinfluß der Schule nicht verringern. Daß die Familie eine größere Rolle bei der Erziehung spielen soll, wird zwar immer wieder von seiten der Schule gefordert, doch traut man ihr offensichtlich diesbezüglich nicht so viel zu. Abgesehen davon ist der arbeitsfreie Samstag in der japanischen Wirtschaft keineswegs voll eingeführt und stößt wohl auch auf Widerstände. Die Konsum- und Freizeitindustrie steht ihm wohl positiv gegenüber; andererseits tendiert man in weiten Bereichen der Industrie aus Effektivitätsgründen zu einer „flexiblen“, und das heißt kontinuierlichen, Auslastung der Produktionsanlagen, die nicht durch zwei feste freie Tage unterbrochen wird. Die Einführung des schulfreien Samstags könnte man als Präzedenzfall für die Fünftage-Woche ansehen. Als nicht zu unterschätzendes Argument für den laufenden Großversuch (das man wohl im Zusammenhang mit der, bisher oft kosmetisch wirkenden, „Internationalisierung“ Japans sehen kann) wird angeführt, daß die schulische Fünftage-Woche in den wichtigsten Industrieländern schon realisiert sei.⁹

4. Andere experimentelle Formen

Jede öffentliche Schule in Japan hat, neben einer Vielzahl von pädagogisch-organisatorischen Abteilungen auf der Schulleitungsebene, auch eine „Forschungsabteilung“ (*Kenkyu kai*), die jährliche oder mehrjährige Forschungspläne erstellt. Ihrer Funktion nach könnte diese Einrichtung etwa als „Abteilung für innerschulische Innovation und Begleitforschung“ bezeichnet werden. Der Begriff *kenkyu* (Forschung) ist in diesem Sinne von „Innovationsforschung“ ebenfalls in den oben angeführten drei Typen von Schulexperimenten enthalten, und eine generelle funktionelle Ähnlichkeit mit diesen – allerdings auf höherer Ebene angesiedelten und jeweils speziell als offizielle Schulversuche ausgewiesenen Experimenten – ist durchaus vorhanden.¹⁰

In diese „Forschungsplanung“ sind aber auch die gesamte Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers und die Evaluation seiner Unterrichts- und Erziehungsmethoden sowie deren Resonanz in der Klasse mit einbezogen. Da darüberhinaus in den curricularen Rahmenvorgaben der Schulverwaltung ein bestimmter Stundenanteil für die freie Gestaltung durch die jeweilige Schule ausgewiesen ist, sind die Rahmenbedingungen für innovative oder alternative Aktivitäten gegeben; die konkrete Umsetzung hängt freilich vom Engagement der Schulleitung und der Lehrer ab.

„Forschungspläne“ beziehen sich sowohl auf Unterrichtstechnologie als auch auf das schulische Erziehungsprogramm. Ersteres steht in der Regel im Zeichen der Effektivierung des Unterrichts und der Anhebung der Lernleistungen der Schüler. Auch innovative Maßnahmen oder Experimente zielen meist nicht über den Rahmen der vorgegebenen Curricula bzw. den informellen Rahmen der Leistungskonkurrenz zwischen den Schulen (besonders der Sekundarstufen) hinaus: Eine Schule, die sich dadurch ausweisen kann, daß ihre Absolventen mehrheitlich in „guten“ Ober- oder Hochschulen unterkommen, sieht gemeinhin keine Veranlassung für Unterrichtsexperimente. Auf der anderen Seite gibt es Problemschulen, die in diesem Leistungswettbewerb weit abgeschlagen sind und resigniert haben. Das Gros der Schulen liegt jedoch zwischen diesen beiden Extremen. Die thematische Bandbreite der „Forschungsschwerpunkte“ ist groß, und oft kommen sie in einem spezifischen erzieherischen Profil der einzelnen Schule zum Ausdruck. Da gibt es spezielle Programme zur Sport-, Gesundheits-, moralischen oder Sozialerziehung, Programme zur Integration von Minderheiten usw. Gelegentlich entstehen in diesem Zusammenhang soziologische Untersuchungen oder be-

stimmte Erziehungsprogramme, die Eltern und Stadtteilorganisationen mit einbeziehen.¹¹

Der funktionale Rahmen der „Forschungspläne“ ist freilich nicht eindeutig abgegrenzt und grenzt einerseits an Begleitforschungs-Kooperationen im Rahmen von Schulversuchen und umfaßt andererseits Routinearbeiten, wie die Erstellung von Jahreslehrplänen usw. Allerdings soll wohl mit Hilfe dieser Einrichtung eine ständige Aktivierung und Evaluation der täglichen Unterrichtsroutine erreicht werden. Obwohl kein explizites Instrument zur Erprobung alternativer Schulstrukturen, wohl aber zur Optimierung allgemeiner bildungspolitischer Vorgaben auf Schulebene, setzt diese Einrichtung – gerade auch im Hinblick auf die oft konstatierte „Uniformität“ der japanischen Schule – einen interessanten institutionellen Rahmen, der jeder Schule jederzeit die Möglichkeit gibt (im Grunde sogar die Aufgabe stellt), vielfältige pädagogische Versuche und alternative Experimente in bestimmtem Umfang, jedoch selbständig zu realisieren.

5. Zusammenfassung

Schulversuche können unter verschiedenen Gesichtspunkten zu bestimmten Gruppen zusammengefaßt werden. Fragt man nach ihrer gesellschaftspolitischen Funktion, so lassen sich etwa drei Haupttypen identifizieren:

- „pädagogische Experimente mit offenem Ausgang“;
- „Modelle einer beabsichtigten künftigen Schulstruktur“, und
- „Scheinexperimente. . . die reformorientierten Gruppen Betätigungsfelder und positive Vorbilder liefern, die ihre Aufmerksamkeit davon ablenken, daß gleichzeitig im gesamtstaatlichen Umfeld des Modellversuchs die bestehende Schulstruktur beibehalten und ausgebaut wird.“¹²

Dieser Aufzählung könnte noch sozusagen die Umkehrung des dritten Typs hinzugefügt werden, nämlich die „experimentelle Erprobung“ von Neuerungen, die auf politischer Ebene längst beschlossene Sache sind, aber mit Rücksicht auf Widerstände nicht sofort verallgemeinert werden können und die durch den experimentellen Status und eventuelle Begleitforschung zusätzlich legitimiert werden sollen.

Man darf wohl davon ausgehen, daß alle drei Arten von Versuchen sich in jedem Bildungssystem, so auch im japanischen, auffinden lassen. Eine entsprechende Zuordnung bedürfte aber einer eigenen Analyse.

Formal gemeinsam ist ihnen allen, ob sie auf eine Reform zielen oder von vornherein als legitimatorisches Alibi geplant sind, daß Strukturen und/oder Inhalte des Unterrichts in einem bestimmten Rahmen vom Regelunterricht des gegebenen Schulsystems abweichen. Allerdings spricht man von Schulversuchen oder experimentellen Schulen in der Regel nur dann, wenn sie als solche eigens ausgewiesen sind. Zwar ist diese formale Charakterisierung für den Vergleich nicht irrelevant, aber unter dem Gesichtspunkt der Funktionen von Schulversuchen wurde in meiner Darstellung die Grenze weiter gezogen. Dabei zeigt sich für Japan, daß trotz der sehr begrenzten Thematisierung von Schulversuchen in der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion ein großes Potential pädagogischen Experimentierens vorhanden ist. Wenn es nicht im vollen Umfang zum Tragen kommt bzw. sich nicht selten auf eine praktizistische Effektivierung des Unterrichts beschränkt, liegen die Gründe dafür in der Funktion, die Bildung und Bildungsabschlüsse in der Gesellschaft insgesamt spielen. Bemerkenswert scheint mir dennoch die Institutionalisierung permanenter Innovationsmöglichkeiten an jeder Schule, und es ist zweifellos auch der Einrichtung der „Forschungsabteilungen“ zu verdanken, daß viele einzelne Schulen zwar nicht großangelegte Innovationen durchsetzen, aber unter den Bedingungen des stark zentralisierten japanischen Schulsystems doch ein sichtbares pädagogisches Engagement aufrechterhalten und in vielfältige, oft innovative pädagogische Initiativen umsetzen.

Anmerkungen

¹ Vgl. Herbert Passin: *Society and Education in Japan*. Columbia University: Teacher's College Press 1965.

² Ronald S. Anderson: *Education in Japan. A Century of Modern Development*. Washington 1975, S. 54.

³ Zu Obara und seiner Pädagogik vgl.: Tsugio A jisaka: *Education by dr. Obara*. Tokyo: Tamagawa University Press 1960.

⁴ Zahlen für 1985: Monbusho (Hrsg.): *Monbu sokei yoran*. Tokyo, showa 60 (1985), S. 4. In der Statistik erscheinen diese Schulen als „nationale“ entsprechend ihrer Finanzierung im Rahmen des Haushaltspostens für die nationalen (staatlichen) Universitäten. Die übrigen öffentlichen Schulen und ein Teil der Hochschulen sind dagegen entweder kommunale oder präferurale Bildungseinrichtungen.

⁵ William K. Cummings: *Expansion, Examination Fever, and Equality*. In: William K. Cummings, Ikuo Amano, Kazuyuki Kitamura (Hrsg.): *Changes in the Japanese University. A comparative perspective*. New York 1979, S. 86.

⁶ National Institute for Educational Research (Hrsg.): *The Recommendations of the National Council on Educational Reform. A summary*. March 1988, S. 9.

⁷ Vgl. Botho von Kopp: *Zeit in der Schule: Japan*. Werkstattbericht 2 des Forschungsprojekts: Erziehungsraum Schule – Ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988.

⁸ Gakko istsuka sei e 64 no jikkenko. In: *Asahi Shinbun*, 3.9.1988.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Kozo Watanabe: *Kyoshoku jitsumu junikagesu*, Tokyo 1983, S. 176.

¹¹ Siehe z. B.: Thomas P. Rohlen: *Japan's High Schools*. Berkeley 1983, S. 203–205. – Rohlen berichtet hier von einem Experiment zur Stärkung der Disziplin in der Schule, das das Verhalten der Schüler – offenbar erfolgreich – zu beeinflussen suchte: „Within two years, the school's atmosphere, and especially the behavior of the delinquent students, was radically changed.“ – In einer von mir besuchten Schule erhielt ich eine 159 Seiten umfassende schulische Publikation mit Statistiken, Beiträgen von Lehrern und Schülern über die verschiedensten Aspekte des Schullebens, einschließlich der Veröffentlichung einer von der Schule durchgeführten detaillierten Untersuchung über Tagesablauf und Einstellungen der Schüler: *Kyoto furitsu Oki koto gakko: Oki koko no kyoiku jissen no matome*. 1983.

¹² Wolfgang Mitter, Horst Weishaupt: *Die Analyse von Forschungsstrategien und Organisationsmustern der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen als Aufgabe der Bildungsforschung*. In: Mitter/Weishaupt (Hrsg.): *Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen*. Weinheim 1977, S. 5–6.

Kurzbiographie:

Dr. Botho von Kopp, geb. 1944, Studium der Slavistik in Freiburg/Brsg. und Prag, 1974–1982 Wissenschaftlicher Mitarbeiter in verschiedenen Forschungsprojekten im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, Studium der Erziehungswissenschaften und 1981 Promotion an der Universität Frankfurt. 1982–1984 Forschungsstipendiat der Japan Society for the Promotion of Science in Kyoto/Japan. Seit 1984 ständiger Wissenschaftlicher Mitarbeiter im DIPF.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, D-6000 Frankfurt (privat: Schloßstr. 116, D-6000 Frankfurt).