

Lipski, Jens

Was können wir von Japan lernen? Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt

Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 362-368



Quellenangabe/ Reference:

Lipski, Jens: Was können wir von Japan lernen? Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt
- In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 362-368 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309784 - DOI:
10.25656/01:30978

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309784>

<https://doi.org/10.25656/01:30978>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

262

Bildung bleibt wichtiger als Leistung!

Die internationalen Leistungsvergleiche haben den Blick für das, was in den Schulen passiert bzw. passieren soll, auf eine Dimension eingeengt, die zwar nicht unwichtig ist, in der sich aber nicht entscheidet, wie sich die Zukunft der heranwachsenden Generation und der Gesellschaft gestaltet. Was mit einer auf „Bildung“ zielenden Reform eingeleitet worden ist, darf nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden!

Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht

266

Medienkompetenz als Bildungsaufgabe

Über den Umgang mit neuen Herausforderungen der Schule

„Medienerziehung“ scheint weitgehend als notwendig verstanden zu werden, aber ebenso scheint man sich einig darin zu sein, daß „Medienkompetenz“ allenfalls eine Hilfsfunktion ist. Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten, daß schulische Bildung, wenn sie sich der Herausforderung der neuen Medien stellt, eine ganz andere Bedeutung für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden haben kann.

Klaus-Peter Horn

278

„Erziehung nach Auschwitz“ und das Internet

Es mag auf den ersten Blick erschrecken, wenn so verschiedene Dinge wie der Holocaust und die modernen elektronischen Medien miteinander verknüpft werden. Wenn man es nüchtern betrachtet, eröffnen sich jedoch vielfältige Möglichkeiten, die sogar „authentische“ Zugänge erlebbar machen und eine kritische Auseinandersetzung anregen können.

Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier

284

Internet und Unterrichtsvorbereitung

Elektronische Planungshilfen im Urteil von Lehrerinnen und Lehrern

Begriffe wie „Datenautobahn“ und „vernetztes Lernen“ haben die Erwartung geweckt, den informationstechnischen Fortschritt für schulisches Lehren und Lernen zu nutzen. Tatsächlich lassen sich aktuelle und hilfreiche Informationen, Materialien und

Anregungen im Internet finden. Aber viele potentiell hochwertige Informationen und Materialien gehen vermutlich noch in der Informationsflut unter.

Wolfgang Bittner

300

Lese-Kultur gegen Gewalt

Ein Plädoyer für eine zivilisatorische Notwendigkeit

Der Autor beobachtet mit Sorge, daß bei Kindern und Jugendlichen Gewalttätigkeiten in vielen Formen zunehmen. Er vermutet die Ursachen u.a. in den schlechten Vorbildern, die in der Öffentlichkeit präsentiert werden. Er plädiert für eine Förderung des Lesens, weil Literatur dazu anregen kann, humaner, vernünftiger und natürlicher zu leben und sensibler miteinander umzugehen.

Thomas Bethge und Horst Schecker

305

Der Bildungswert der Naturwissenschaften

Über Versuche, mehr als nur Fächer zu unterrichten

Wie kann der Unterricht in den Naturwissenschaften dazu beitragen, das Weltbild der Schülerinnen und Schüler aufzubauen und die Kommunikation zwischen Experten und Laien zu sichern? Zur Klärung dieser Frage wird der Unterschied zwischen den konkreten, auf Phänomene bezogenen Interessen der Lernenden und der Systematik der Naturwissenschaften diskutiert. In der fächerübergreifenden Kooperation können unterschiedliche Zugänge zum gleichen Thema gegenübergestellt werden.

Eiko Jürgens

321

Wege zu selbständigem Lernen

Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit

Schule und Unterricht sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern die Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit, zu Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, individueller Handlungsfähigkeit und Mündigkeit erziehen. Zur Umsetzung eines solchen selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens wird häufig auf die Vorteile des Offenen Unterrichts, insbesondere der Freiarbeit, verwiesen. Den bisher bestehenden Mangel an entsprechenden empirischen Befunden versucht diese Studie durch eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu beheben.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard

333

Weiterbildung durch Lehreraustausch

Aufbrechen – An fremden Orten lehren – Grenzen überwinden

Noch lassen sich nur wenige Kolleginnen und Kollegen darauf ein, an fremden Orten zu arbeiten. Aber eine solche Mobilität wird an Bedeutung gewinnen, je mehr sich das Bildungswesen international öffnet. Die Erfahrungen jenseits der Grenzen sind positiv, wenn die Bedingungen dafür gegeben sind. Auf der Grundlage evaluativer Studien werden Empfehlungen und Handlungshilfen gegeben. Es werden aber auch Defizite benannt.

Klaus Seitz

347

Politische Bildung in der Einen Welt

Die Empfehlung der Kultusminister „Eine Welt/Dritte Welt ...“

Die Bildungspolitik hat bislang auf die globale Herausforderung nur zögerlich reagiert. Die Kultusminister scheinen dies jetzt ändern zu wollen. Ihre Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ enthält positive Ansätze. Sie ist aber an einigen Stellen in eklatanter Weise unzulänglich, vor allem weil sie einem paternalistischen Entwicklungs- und Kulturverständnis verhaftet bleibt, das der zusammenwachsenden Welt des 21. Jahrhunderts kaum gerecht werden kann.

Was können wir von Japan lernen?**Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt**

Japan hatte 1993 mit einer großen Bildungsreform in der Schule „Kreativität und Diversifikation“ fördern wollen, war darin aber nicht sehr erfolgreich. Nach wie vor spielen vielfältige außerschulische Aktivitäten eine große Rolle. Das darin steckende Potential an „Interessen“ sollte stärker in das Bildungsverständnis einbezogen werden, damit sich Bildung in einem ganzheitlichen „Person-Umwelt-Verhältnis“ entfalten kann.

Neuerscheinungen:

- Harald Scholtz: *Gymnasium zum Grauen Kloster 1874 – 1974 (HGH)*
- Gisela Rotermund: *Zwischen Gleichschaltung und Selbstbehauptung (HGH)*
- Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert: *Zwischen zwei Diktaturen (HGH)*
- Karl-Oswald Bauer: *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern (B.G.)*
- Gerhard Eikenbusch: *Praxishandbuch Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Gerd Schubert: *Schulentwicklung konkret (Krüsmann)*
- Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler: *Die Lernende Schule (Krüsmann)*
- Hans-Günter Rolff, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller: *Manual Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Manfred Sader: *Psychologie der Gruppe (B.G.)*
- Conrad Gründer, Andreas Gruschka und Meinert A. Meyer (Hg.): *Philosophie für die europäische Jugend (JöS)*
- Peter Ludwig (Hg.): *Summerhill. Antiautoritäre Pädagogik heute (Gehlert)*
- Frank-Olaf Radtke: *Wissen und Können (Nemitz)*
- Luise Winterhager-Schmid: *Berufsziel Schulleiterin (Lemmermöhle)*
- Horst Kasper: *Mobbing in der Schule (Papesch)*
- Dietmar Sturzbecher (Hg.): *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland (Hopf)*
- *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis (JöS)*
- Beck / Guldemann / Zutavern (Hg.): *Lernkultur im Wandel (JöS)*
- Dieter Haarmann (Hg.): *Wörterbuch Neue Schule (JöS)*
- Detlef Fickermann, Horst Weishaupt, Peter Zedler (Hg.): *Kleine Grundschule in Europa (JöS)*
- Stefan Appel: *Handbuch Ganztagsschule (JöS)*
- *Rechts ABC (JöS)*

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 3

- Offensive Pedagogy:** 262
Jörg Schlömerkemper
Education remains to be more important than achievement.

International comparisons of school achievement have focused on one particular dimension which, although not unimportant, is hardly decisive for the fate of society and the next generation and society. The reform movement launched under the capture "Bildung" should not easily be put at risk.

- Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht 266
Media competence as educational task
Dealing with new challenges for schools

The importance of "media education" seems to be widely accepted, whereas "media competence" is seen at best as some kind of 'aid'. In opposition to this view, the authors are of the opinion that school education when facing the challenges posed by the new media can gain new meaning for learners and also for teachers.

- Klaus-Peter Horn 278
"Education after Auschwitz" and the Internet

On a first glance finding such different things as the Holocaust and modern electronic media in the same context may come as a shock. On second thoughts however, a variety of new possibilities emerge opening up "authentic" approaches leading to critical reflection.

- Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier 284
Internet and Class Preparation
Teachers evaluate the use of electronic aids

On account of the virtually unlimited possibilities of the world wide data network the internet seems to be useful for teacher's work. But in reality, when teachers are looking for information to prepare lessons, a lot of hurdles, hitches and problems will turn net-surfing into hard work tattering nerves and consuming time without any guarantee of success. This is one main result of a pilot study which has investigated how teachers are using the internet for preparing lessons.

- Wolfgang Bittner 300
A Culture of Reading against Violence
Plea on behalf of a 'civilisatory necessity'

The author is concerned about the increase of violent acts committed by children and youngsters. Among other factors, he suspects some of the causes to be lying in bad

public role models. Since literature may contribute to leading a more humane, rational and harmonious life, he pleads for a strong support of reading.

Thomas Bethge und Horst Schecker

305

On the educational value of science instruction

Attempts to teach more than separate subjects

What are the specific contributions of science instruction for students' world views and in regard to maintaining dialogues between experts and novices? The article analyzes the discrepancies between students' everyday-life and abstract scientific knowledge. Interdisciplinary cooperation between courses from the three sciences can trigger the reflection of subject-specific methodological issues.

Eiko Jürgens

321

Roads to Independent Learning

Teachers' opinions on "Free Work"

The purpose of school is not simply that of passing on knowledge but of educating students for self-determined, independent, critical, autonomous action. In the course of realizing responsible and self-directed learning, the advantages of 'open instruction', are stressed. The study presents results of teacher interviews thus adding important empirical data to this area of research.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard

333

In-Service Training through Teacher Exchange

Chances and Challenges of International Mobility

There are still few teachers willing to transcend boundaries and work in foreign locations. However, as a part of the increasing internationalization of education and the opening up of education systems, teacher mobility will gain in importance. Various concepts and evaluations highlight the great potential it could hold. In conclusion recommendations and guidelines are formulated and uncharted areas are indicated.

Klaus Seitz

347

One World/Third World in school and instruction

Global education is an answer to globalisation processes and their chances as well as their risks. Therefore various states of the Federal Republic of Germany have expanded the scope of teaching development and "Third World" issues. The recommendation "Teaching 'One World/Third World' issues at school" makes the attempt to integrate these aspects into a common policy framework. The article analyses the objectives and pedagogical principles of this recommendation.

Jens Lipski

362

What can we learn from Japan?

Stimulations for the opening of schools to the world of leisure times

Intending to promote "creativity and diversity", Japan had launched an educational reform program in 1993, which by now, can be said to have partly failed. Extracurricular activities still play a large role. The interests involved should be integrated into regular instruction so that education can unfold in a holistic "person-environment" relationship.

Was können wir von Japan lernen?

Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt

Lange Zeit galt das japanische Wirtschaftssystem als vorbildlich. Es schien abgemacht, daß wir von den Japanern in diesem Bereich eine ganze Menge zu lernen haben, wenn wir im internationalen Konkurrenzkampf bestehen wollen. Nachdem nun auch Japan seit einiger Zeit mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, ist die Begeisterung für das „Erfolgsmodell Japan“ etwas abgeflaut.

Dafür scheint Japan nun in einem anderen Bereich allmählich Vorbildfunktion einzunehmen: in seinem *Schulsystem*. Ausgelöst haben dies die Ergebnisse einer internationalen Studie, bei der Schüler der siebten und achten Klassen sämtlicher Schultypen in ihren mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen verglichen wurden (Baumert/Lehmann 1997). Das Ergebnis war für Deutschland alarmierend: Während die japanischen Schüler zur Spitzengruppe der asiatischen Länder zählten – neben Spitzenreiter Singapur gehörten dazu noch Südkorea und Hongkong –, nahmen die deutschen Schüler mittelmäßige Plätze ein: Platz 23 in Mathematik und Platz 19 in den Naturwissenschaften. Den USA ging es im übrigen nicht besser. Die amerikanischen Schüler kamen auf Platz 28 in Mathematik und Platz 17 in Naturwissenschaften.

Natürlich war man neugierig, welchen besonderen Eigenschaften seines Schulsystems Japan diesen Erfolg zu verdanken hat. Für uns Deutsche, die wir gewohnt sind, Lösungen bildungspolitischer Probleme vor allem von Strukturreformen zu erwarten, war das Ergebnis der Nachforschungen so enttäuschend wie aufschlußreich. Es sind *nicht besondere Schulstrukturen*, die Japan so erfolgreich machten – die untersuchten Klassen hatten teilweise bis zu vierzig Schüler –, *sondern es ist die Unterrichtsmethodik*. Japanische Lehrer legen Wert auf selbständiges mathematisches Denken, auf Lösungsvielfalt statt Lösungseinfalt. Statt Frontalunterricht abzuhalten, bemühen sie sich um eine differenzierte Betreuung innerhalb derselben Klasse.

Es wäre naheliegend, für unser Bildungssystem daraus zu folgern, in Zukunft die Anstrengungen nicht so sehr auf Strukturreformen der Schule, sondern mehr auf die *Verbesserung der Unterrichtsmethodik* zu richten, d.h. sich vor allem auf die Lehreraus- und fortbildung zu konzentrieren. Daß die Entwicklung einer besseren Unterrichtsmethodik dabei nicht unbedingt eine Frage des Geldes sein muß, zeigen die Ergebnisse ehemaliger Ostblockstaaten wie Tschechien, Slowakei, Slowenien und Bulgarien, die in der internationalen Vergleichsstudie noch um einiges vor Deutschland rangierten.

Hier könnten unsere Überlegungen enden. *Ein genauerer Blick* fordert jedoch eine Fortsetzung. Denn für viele japanische Schülerinnen und Schüler besteht das Bildungssystem nicht nur aus dem in der TIMS-Studie untersuchten staatlichen Schulsystem, sondern es setzt sich in Wahrheit aus zwei *Elementen* zusammen: den öffentlichen Schulen einerseits und den privatwirtschaftlich geführten Vor- und Nachbereitungsschulen, den sogenannten „Juku“, andererseits. Die Bedeutung dieser privatwirtschaftlichen Schulen ist aus der Entwicklung der Besuchszahlen ablesbar: Während im Jahr 1985 16% der Grundschüler und 44 % der Mittelschüler die Juku besuchten, waren es 1991 schon 48% der Grundschüler und 58% der Mittelschüler. Die Tendenz ist steigend.

Die in der TIMS-Studie geschilderte offene Atmosphäre der *staatlichen Schulen* macht für zahlreiche japanische Schüler also *nur einen Teil ihrer Lernwelt* aus. Während sie tagsüber in der harmonischen Atmosphäre der staatlichen Schule verschiedene Lösungswege erproben können, pauken sie abends in den privatwirtschaftlichen Vor- und Nachbereitungsschulen standardisierte Examensantworten, um bei den Prüfungen mehr Punkte als ihre Rivalen zu erzielen.

Diese *Verteilung von Kooperation und Konkurrenz auf zwei getrennte Schulsysteme* scheint Japan bisher sogar Vorteile eingebracht zu haben. Die kooperative harmonische Atmosphäre des regelschulischen Alltags trug zur Gruppenarbeit im künftigen beruflichen Alltag bei, die konkurrenzorientierte Atmosphäre des privatschulischen Alltags dagegen zur qualitativen Verbesserung der japanischen Arbeitskräfte.

Diese erzieherische Doppelstruktur ist offenbar aus dem Gleichgewicht geraten (vgl. den Bericht von Ito 1997). Das *Konkurrenzprinzip*, dem bisher nur eine kompensatorische, sekundäre Funktion hinter der Bühne der regelschulischen Erziehung zugesprochen wurde, ist als „wirkliche Absicht“ der selektiven Gesellschaft längst zum *bestimmenden Prinzip* der japanischen Bildungswelt geworden, während das ministerial verordnete Harmonieprinzip der Regelschule immer mehr zur „Fassade“, zur inszenierten Harmonie verkommt.

Um das öffentliche Schulsystem vor der „Zertifikats-Krankheit“ zu retten und das „sakrale“ Harmonieprinzip gegenüber dem „profanen“ Konkurrenzprinzip zu stärken, beseitigten die staatlichen Schulen 1993 sogar das *System des Notenzeugnisses*, das bis dahin als „unvermeidliches Übel“ der Selektionsgesellschaft in den regelschulischen Institutionen zugelassen wurde. Diese Maßnahme machte die Schülerinnen und Schüler jedoch noch stärker von der privatwirtschaftlichen Erziehungsindustrie abhängig, weil nun diese allein jene genauen Einstufungen bot, die für eine angemessene Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen der Gymnasien unentbehrlich sind. Die Lehrer der staatlichen Schulen sind nur noch wegen der bei den Gymnasien einzureichenden Gutachten wichtig. Die „Orientierungsratschläge“ der Lehrer finden bei Schülern und Eltern kaum mehr Gehör, weil sie ohne genaue Einschätzung nicht anzeigen können, welches Gymnasium den Leistungen eines Schülers entsprechen würde.

Schon vor dem Examensverbot hatte die Erziehungsbehörde etliche *Maßnahmen gegen das examenszentrierte Bildungssystem* ergriffen, die ähnliche

Wirkungen zeitigten. „Unter dem Schlagwort 'Erziehung mit Spielraum für Lernfreude' wurde in den siebziger Jahren die Quantität des Lehrstoffs um 20 bis 30 Prozent und die Lehrstunden um 10 Prozent reduziert. Dieser Versuch endete ebenfalls mit einem unerwarteten Resultat. Um den Stoff nachzuholen, den die öffentlichen Schulen nicht mehr anboten, begannen immer mehr Schüler, die Vor- und Nachbereitungsschulen zu besuchen, denn das Niveau der Aufnahmeprüfungen blieb ungeachtet der Reduktion des regelschulischen Lehrstoffs gleich hoch“ (Ito 1997, 459).

Aus der wachsenden Sorge, daß ein sich immer mehr zum Examenssystem wandelndes Erziehungssystem nicht mehr in der Lage sein könnte, die für die künftige wirtschaftliche und politische Gestaltung des Landes notwendigen schöpferischen Eliten hervorzubringen, wurde Anfang der 90er Jahre eine *dritte Erziehungsreform* in Gang gesetzt, die ihre Hauptaufgabe in der Überwindung von „Uniformität und Erstarrung“ sah. Man ging dabei von der optimistischen Annahme aus, daß der zunehmenden Verrohung der Erziehung im examensorientierten Bildungssystem durch die „Förderung von Kreativität und Diversifikation“ in eben diesem System beizukommen sei.

Als konkrete Maßnahmen zur Verwirklichung dieser Zielsetzung wurde zum einen zur Beurteilung des Lernerfolgs auch die *Beurteilung der Lernhaltung in das Schulzeugnis aufgenommen*, zum anderen wurden die Kriterien für die Aufnahme in das Gymnasium in der Weise geändert, daß bei der Entscheidung nicht nur das Ergebnis der Aufnahmeprüfung, sondern auch Gutachten der Lehrer über den „Charakter“ der Schüler, d.h. ihr Verhalten in den Klassen, bei Schülerversammlungen, Schulveranstaltungen, Klubs usw. zugrundegelegt wurden.

Diese Maßnahmen hatten aber lediglich zur Folge, daß die Schüler *normierte Verhaltensmuster* entwickelten, mit denen sie „kreative Haltungen“ demonstrieren konnten. Beispielsweise kamen Schüler nach dem Unterricht zum Lehrer, um Fragen zu stellen, deren Antwort sie offensichtlich bereits wußten, um eine bessere Einstufung für „Lernerfer“ zu erhalten. Der neue Beurteilungsmaßstab änderte also offensichtlich nur die Strategie der Schüler, förderte aber kaum ihre Kreativität. Letztlich wurde durch diese Maßnahmen die Standardisierung über den Wissensbereich hinaus auch noch auf den Verhaltensbereich der Schüler ausgedehnt (Ito 1997, 461).

Was können wir aus all dem lernen? Nützt uns der Blick in die Ferne überhaupt etwas? – Zunächst macht er wieder einmal die Tatsache bewußt, daß die *Schule nur ein Teil des Bildungs- bzw. Lernsystems* von Schülern ist. Es wäre es sicherlich ein Fehlschluß, die Leistungen japanischer Schülerinnen und Schüler nur mit der öffentlichen Schule in Verbindung zu bringen; nicht nur, weil – wie dargestellt – die privatwirtschaftlich geführten Vor- und Nachbereitungseinrichtungen hierbei eine große Rolle spielen, sondern weil auch davon ausgegangen werden muß, daß die *Lebenswelten der Familie und der Freizeit stark an der Entwicklung von Schülern beteiligt* sind. Daß zudem nicht nur die neben, sondern auch vor der Schule existierenden Lebenswelten zum „Bildungswesen“ von Schülern gerechnet werden müssen, zeigen eindrucksvoll amerikanische Untersuchungsergebnisse, wonach die „in-

tuitiven Theorien“, die Kinder sich in der vorschulischen Zeit über die soziale und physikalische Welt gebildet haben, sich als äußerst resistent gegenüber schulischer Wissensvermittlung erwiesen (Gardner 1993).

Insbesondere aber liefern die japanischen Erfahrungen ein anschauliches und lebendiges Beispiel für die schon seit langem geäußerte Vermutung, *daß Schulen in modernen Leistungsgesellschaften die Entwicklung eines genuine Interesses am Gegenstand, ein tieferes Verständnis wie auch die Entfaltung schöpferischer Prozesse eher behindern*. Daß wie im Falle Japans selbst bei offiziell gewünschter „Förderung von Kreativität und Diversifikation“ eine Standardisierung des Schülerverhaltens herauskam, könnte man damit zu erklären versuchen, daß entweder die Zielsetzung nur ein Lippenbekenntnis war oder Kreativität als Lernziel zu paradoxen Resultaten führen mußte. Vermutlich liegt jedoch der tiefere Grund in der Organisation staatlicher Schulen selbst, die in der Regel eine Verkörperung der Annahme darstellen, „man könne Individuen mittels geeigneter Maßnahmen in gewünschter Weise erziehen, ohne Rücksicht auf ihre Einstellungen zu nehmen.“ (Lehner 1998, 53)

All dies legt den Schluß nahe, daß wir in unserem Lande erst gar nicht versuchen sollten, die für schöpferische Prozesse notwendigen Bedingungen ausschließlich innerhalb unserer Regelschulen zu schaffen. Statt dessen sollten wir versuchen, *in Zukunft die in unserer Gesellschaft vorhandenen außerschulischen Freiräume besser zu nutzen*. Angesichts zunehmender internationaler Konkurrenz sollten wir also nicht das Heil in einer weiteren Verschulung des Freizeitbereichs suchen, sondern die Vorteile wahrnehmen, die in einer Kombination der Lernwelten Schule und Freizeit stecken könnten.

Schule und Freizeit als integriertes Bildungssystem zu begreifen würde allerdings eine *Änderung des vorherrschenden Bildungsverständnisses* voraussetzen. Bisher galt es als selbstverständlich, daß der in der Schule vermittelte Unterrichtsstoff für die gesellschaftliche, vor allem wirtschaftliche Zukunft unseres Landes notwendig sei, während es sich bei den Freizeitinteressen in der Regel um private Vergnügungen handle, die höchstens für die Freizeitindustrie von Belang sein könnten.

Gegen diese Auffassung ließe sich ins Feld führen, daß angesichts des sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandels eine genaue Bestimmung der künftig notwendigen Qualifikationen immer schwieriger wird, wogegen die sich aus dem aktuellen Lebensalltag entwickelnden Interessen immerhin auf der Höhe der jeweiligen Zeit sein dürften. Wesentlicher scheint mir jedoch das Argument, daß man in einer modernen Informationsgesellschaft *Bildung nicht mehr ausschließlich als Erwerb eines traditionellen, bildungsbürgerlichen Kanons von Kulturgütern* definieren kann. Angesichts der enormen Wissensflut ist vor allem eine Bildung gefragt, die zu selbständigem Wissensmanagement befähigt. Ein entsprechender Bildungsbegriff war bereits Ende der siebziger Jahre ausformuliert worden, indem man Interesse als die grundlegende Kategorie von Bildung ansah. Danach macht nicht so sehr der Gegenstand, sondern vor allem ein *spezifisches Verhältnis der Person zu den Gegenständen ihrer Umwelt* Bildung aus (Todt 1978, Schiefele 1986).

Wenn man in diesem Sinne „Interesse“, „Engagement“ als Indikatoren für Bildungsprozesse ansieht – Bildung also nicht mehr über spezifische (Wissens-)Inhalte zu definieren versucht, sondern mehr im Sinne eines selbst-gesteuerten Lernens begreift –, wäre eine zentrale Zukunftsfrage, welche *Rahmenbedingungen* ein solches spezifisches Person-Umwelt-Verhältnis fördern und welche Bedingungen es eher behindern. Der *Freizeitbereich* scheint die Entwicklung von Interessen bei Kindern besonders zu fördern und frühzeitig die Grundlagen für selbstgesteuertes Lernen und Wissensmanagement zu schaffen. Einerseits ist die Freizeit jener Lebensbereich, in dem *Selbständigkeit* nicht nur von Erwachsenen gefordert, sondern auch von Kindern zunehmend praktiziert wird. Andererseits hat sich in den letzten Jahren dort eine solche Vielfalt an Spiel- und Lernangeboten entwickelt, daß man zu Recht von einem „zweiten Bildungsmarkt“ sprechen kann. Dieses Selbstmanagement der Kinder macht in Verbindung mit der Angebotsvielfalt die Entstehung von Interessen sehr wahrscheinlich. (Deutsches Jugendinstitut 1992; Herzberg/Hössl/Lipski 1995; Lipski 1996).

Dagegen scheint die Art, wie das *Lernen in der Schule* organisiert ist, zunehmend in Widerspruch zur wachsenden Selbständigkeit der Kinder zu geraten (Büchner 1994, 27). Zudem deckt der in der Schule angebotene Fächerkanon die Palette möglicher Interessengebiete von Kindern nur zum Teil ab. Und die Examensorientierung des Schulsystems kann – wie am Beispiel Japan zu beobachten ist – die Entwicklung eines eigenständigen Interesses am Lernstoff selbst behindern. Andererseits bietet die Schule besondere, *von der Alltagserfahrung abweichende Zugangsweisen* zu Gegenständen und Lebensbereichen. Zudem ist zu bedenken, daß Schule gerade für Kinder aus anrengungsarmem Milieu wichtige Anstöße zur Entwicklung von Interessen geben kann. Schließlich spielen schulische Zertifikate eine wesentliche Rolle bei der beruflichen Plazierung, wenngleich auch hier außerschulisch erworbene Qualifikationen immer mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. Initiative der EU-Kommission „Europäisches System zur Akkreditierung von Kompetenzen“).

Wenn man den gesamten Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler als Lernwelt begreift, kann man *Schule und Freizeit* nicht gegeneinander ausspielen. Vielmehr ist die Aufmerksamkeit auf die Wechselwirkungen und auf mögliche synergetische Effekte dieser beiden Lebens- und Lernwelten zu lenken. Voraussetzung für die Entwicklung solcher synergetischer Effekte ist eine *Öffnung der Schule gegenüber der außerschulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen*. Damit ist zunächst und vor allem die praktische Konsequenz aus der hinlänglich bekannten Erfahrung gemeint, daß auch die ausgefeiltesten und bestbegründeten Lehrpläne wenig nützen, wenn das zu vermittelnde Wissen keine Bedeutung für den Schüler hat, wenn er für seine Lebenssituation nichts damit anfangen kann.

Für die nächste Zukunft stellt sich daher konkret die Frage, wieweit die sich anbahnende Autonomisierung der Schulen die Chance enthält, daß auch *die Alltagsinteressen der Schülerinnen und Schüler zum „Unterrichtsstoff“* werden können. Da die Gestaltung des Schullebens künftig weitgehend in Regie der Schulen selbst erfolgen soll, wird eine Entscheidung in dieser

Frage vor allem von den entsprechenden Einstellungen der Schulleiter/innen und Lehrkräfte abhängen. Es sollte daher schon jetzt ein Dialog darüber beginnen, welche Interessen Lehrkräfte selbst bei Kindern zu fördern versuchen und wieweit diese etwas mit den Interessen der Kinder zu tun haben, welche Bildungsrelevanz Lehrer/innen und Schulleiter/innen überhaupt den Alltagsinteressen von Kindern zusprechen und wieweit Lehrkräfte tatsächlich die außerschulischen Interessen der Kinder kennen und auch die Orte und Institutionen im Umfeld, in denen sich diese Interessen konkretisieren.

Im Augenblick scheint die allgemeine Erfahrung von Schülerinnen und Schülern allerdings die zu sein, daß Schule sich herzlich wenig um ihre außerschulischen Hobbys und Neigungen kümmert. Dies legen jedenfalls Gespräche mit sechs bis zwölfjährigen Schülern im Rahmen *unserer Freizeituntersuchungen* nahe (Herzberg/Hössl/Lipski 1995; Lipski 1996). Offenbar kommen Kinder und Jugendliche auf Grund dieser Erfahrung auch gar nicht mehr auf die Idee, ihre Interessen in die Schulstunden einzubringen. Beispielsweise interessierten sich viele der befragten Kinder für Ufos. Als wir einen Jungen fragten, ob er dieses Interesse schon einmal in der Schule thematisiert habe, war er über diese Frage sehr erstaunt. Auf Nachfrage, ob er sich eine solche Thematisierung vorstellen könne, meinte er: „Nein, da würde ich mich nur lächerlich machen“. Dabei wäre eine Person mit fundierten physikalischen Kenntnissen wahrscheinlich ein interessanter Gesprächspartner für diesen Jungen, möglicherweise könnte hier sogar der Grundstein für ein langfristiges physikalisches Interesse gelegt werden.

Auch in der *augenblicklichen bildungspolitischen Debatte* ist wenig von Interessen der Schülerinnen und Schüler die Rede, dafür umso mehr von Effizienzsteigerung durch Einführung regelmäßiger Leistungstest. Wenn man unter Effizienz die Entwicklung eines tieferen Verständnisses des behandelten Stoffes versteht – und dies ist doch wohl letztlich das Ziel schulischen Unterrichts –, scheint man das Pferd vom Schwanz aufzäumen zu wollen. Zum einen wird man durch Leistungstests schwerlich ein genuines Interesse am Gegenstand selbst wecken können, das aber als Voraussetzung für ein aktives Bemühen der Schüler um ein umfassenderes Verständnis angesehen werden muß. Zudem würde aller Voraussicht nach nur die gängige Bildungspolitik fortgesetzt, die *Howard Gardner* einmal als den „Kompromiß der korrekten Antwort“ bezeichnet hat. „Solche Kompromisse bedeuten, daß Lehrer wie Schüler die Ausbildung als erfolgreich betrachten, wenn die Schüler Antworten geben können, die als richtig abgesegnet wurden“ (Gardner 1993, 190). Daß korrekte Antworten und Unverständnis der grundlegenden Prinzipien keineswegs einander ausschließen, sondern im Gegenteil sehr wohl miteinander vereinbar sind, haben eine Reihe von Untersuchungen an Schülern und Studenten zu dem in der Schule erworbenen „Wissen“ eindrucksvoll gezeigt (Gardner 1993, 192 ff). Eine solche Politik hieße wohl letztlich, daß viele Schülerinnen und Schüler sich weiterhin mit möglichst geringem Aufwand und ohne grundlegendes Verständnis des dargebotenen Stoffes durch die Schule schlängeln, um ihren eigentlichen Interessen umso intensiver jenseits der Schule nachzugehen.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer u.a. 1997: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Büchner, Peter 1994: (Schul-)Kindsein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen. Zum Wandel des heutigen Kinderlebens in der Folge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. In: Peter Büchner u.a.: Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Deutsches Jugendinstitut 1992: Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Gardner, Howard 1993: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett-Cotta
- Herzberg, Irene / Hössl, Alfred / Lipski, Jens 1995: Freizeit von Schulkindern in den neuen Bundesländern. München (DJI-Arbeitspapier 6-115)
- Lehner, Helmut: Lassen sich Alternativ- und Regelschulen vergleichen? Ein Modell der Auswirkungen von Erziehungstheorien auf Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 18, 1998, 1, S. 53-65
- Lipski, Jens: Freizeiträume ostdeutscher Schulkinder. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 16, 1996, 4, S. 353-371
- Toshiko Ito: Zwischen „Fassade“ und „wirklicher“ Absicht. Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43, 1997, 3, S. 449-466
- Todt, Eberhard 1978: Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept. Bern: Huber
- Schiefele, Hans: Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32, 1986, 2, S. 153-162
- Jens Lipski*, geb. 1943, Dipl. Soziologe, Mitarbeiter des Deutschen Jugendinstituts, München; Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München; E-Mail: lipski@dji.de