

3.2.9 Das japanische Bildungssystem – ein Modell für die Bundesrepublik Deutschland?

Rainer Neu

In jedem institutionellen System sind die Möglichkeiten der Veränderung und der Erneuerung nicht äußerlich oder zufällig. Sie gehören zum Prozeß der Institutionalisierung und der Arbeitsweise institutioneller Systeme. Dennoch muß der grundlegende Wandel des japanischen Erziehungssystems in diesem Jahrhundert – ähnlich wie in Deutschland – ursächlich als Folge äußerer Einwirkung verstanden werden. Für beide Länder war es die militärische Niederlage des 2. Weltkrieges, die eine Öffnung und Demokratisierung der Erziehungssysteme durch den Einfluß der Siegermächte erzwang. Ein auf das Kaisertum bzw. Führertum zugeschnittenes nationalistisches Erziehungsideal wurde abgelöst durch an westlichen Demokratien orientierten Richtlinien. Das japanische „Erziehungsgrundgesetz“ von 1947 (WIT-TIG 1976, 149–153), das wesentlich unter amerikanischem Einfluß entstand, fordert in seiner Präambel die „Schaffung einer allgemeingültigen und in der Individualität ausgeprägten Kultur“. Dieser pädagogische Leitgedanke ist zweifellos vom Geist eines westlich-demokratischen Bildungsverständnisses geprägt. Die theoretisch-geschichtlichen Voraussetzungen dieses Bildungsanspruchs sind allerdings doppel- polig: er erlaubt einerseits ein Höchstmaß persönlicher Spezialisierung auf der Grundlage eines formalisierten Wissenschaftsbegriffs, wie er vor allem im angelsächsischen Pragmatismus vertreten wird und sich in den auf technologische Wertbarkeit ausgerichteten Wissenschaften heute allgemein durchgesetzt hat; und er beruft sich andererseits auf ein ‚ganzheitliches‘ Bildungsverständnis (griech. Paideia) als kritische Integration der persönlichen Entwicklung in die öffentliche Kultur, wie es seit der Aufklärung besonders im deutschsprachigen Kulturkreis verstanden wird. Ich möchte in diesem Beitrag überprüfen, welche Stellung das moderne japanische Erziehungssystem in diesem Spannungsbogen westlicher Erziehungsziele einnimmt.

Nach 1945 hat sich das japanische Schulsystem (vgl. Abb. 1) aus dem amerikanischen Schulsystem entwickelt. Die Ausbildung beginnt im Kindergarten (ein bis drei Jahre) und führt über die sechsjährige Grundschule zur dreijährigen Mittelschule. Bis dahin ist der Schulbesuch für alle Kinder Pflicht. 1980 gingen anschließend 95% der Mädchen und 93% der Jungen auf die dreijährige Oberschule (TAKAHASHI 1982, 28), die der amerikanischen Senior Highschool entspricht.

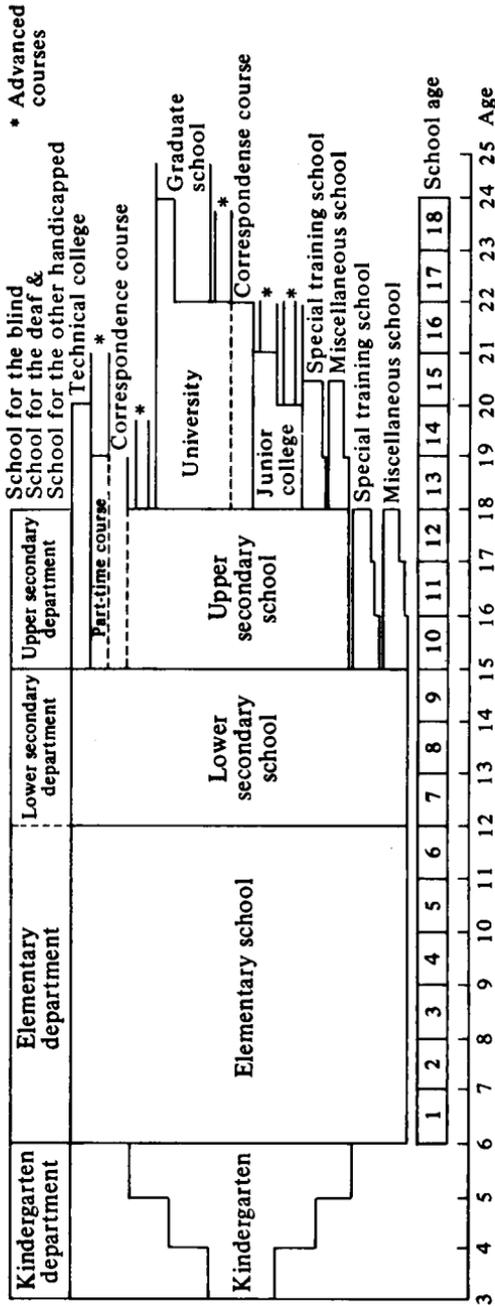


Abb. 1: Das japanische Schulsystem (MOMBUSHO 1981, 12)

Im höheren Schulwesen Japans gibt es weder eine Mittlere Reife noch ein Abitur; dafür verlangt jede höhere Bildungsanstalt eine Aufnahmeprüfung. 1980 setzten 33% der Mädchen und 41% der Jungen, die die Oberschule absolviert hatten, ihre Ausbildung an Colleges oder Universitäten fort. Das heißt: trotz der strengen Aufnahmeprüfungen studieren über 30% eines Geburtsjahrganges in Japan. Zum Vergleich: in der Bundesrepublik Deutschland sind es nur 18%.

Dieses hohe Bildungsniveau, verbunden mit einem rapiden technologischen Fortschritt, hat auch in Deutschland Bewunderung ausgelöst. Seitdem fragt man mit mehr Interesse als in der Vergangenheit nach den Ursachen, die hinter der erfolgreichen Entwicklung der japanischen Wirtschaft stecken könnten. Als eine der Ursachen wird das hohe Bildungsniveau und Informationsbewußtsein der Japaner gesehen. So beklagte Bundesaußenminister GENSCHER im Dezember 1983 den technologischen Rückstand der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den USA und Japan und setzt sich für eine ausgeprägtere Eliteförderung in der Bundesrepublik ein. Als Weg dorthin schlug er die Förderung privater Schulen und privater Universitäten vor. Mit der Forderung nach privaten Elite-Hochschulen wünscht GENSCHER die in der Forschung Tätigen von Vorschriftenüberflutung und Rechtfertigungszwängen zu befreien (nach einer Meldung der FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 14. 12. 1983).

Einrichtungen	insgesamt	staatlich	kommunal	privat
Kindergärten	15059	48	6147	8864
Grundschulen	25005	73	24766	166
Mittelschulen	10810	77	10183	550
Oberschulen	5219	17	3961	1241
Technische Hochschulen	62	54	4	4
Fachhochschulen	523	35	52	436
Hochschulen	451	93	34	324

Abbildung 2: Schulträger in Japan, Stand: 1. 5. 1981 (MONBU 1982, 16-22)

Offensichtlich will Minister GENSCHER deutschen Bildungspolitikern das japanische Ausbildungsmodell als Vorbild hinstellen. Es wird jedoch zu fragen sein, ob eine Übertragung japanischer Bildungseinrichtungen auf europäische Verhältnisse überhaupt möglich ist, und wenn ja: auch wünschenswert.

Hinter der Tatsache, daß sich das gegenwärtige japanische Ausbildungssystem nach 1945 an amerikanischen Vorbildern orientierte und sich schon das Bildungswesen der Meiji-Restauration an westlichen Ideen anlehnte, darf nicht übersehen werden, das bis zum Ende der Tokugawa-Zeit (1868) die japanische Erziehung ganz vom Geist des Konfuzianismus beherrscht war. Zweck dieser Erziehung war es, sich in die Lehren des KONFUZIUS und MENZIUS zu vertiefen und – den Weg der Weisen beschreitend – sich zu einem sittlich vollkommenen Glied der Gemeinschaft zu entwickeln. Die Bildungsreform der Meiji-Restauration bedeutete einen kritischen Eingriff in dieses festgefügte und umfassende Erziehungskonzept, der jedoch

durch das Kaiserliche Erziehungsedikt (Imperial Rescript on Education) von 1890 revidiert wurde. Dieses Kaiserliche Erziehungsedikt blieb bis 1945 das Fundament der Persönlichkeitsbildung und der Lehre vom rechten Verhalten. Zwei Tugenden standen im Vordergrund: treue Ergebenheit gegen das Herrscherhaus und pietätvolle Ehrfurcht vor Eltern und Vorfahren. Aus dieser Grundhaltung floß die praktische Moral des Volkes: Eintracht in der Familie, Treue in der Freundschaft, Mäßigkeit und Bescheidenheit, allgemeines Wohlwollen, Tüchtigkeit im Beruf, Hingabe an das Gemeinwohl, Befolgung der Landesgesetze, Aufopferung für das Vaterland.

Nach Kriegsende wurde diese Werteskala als feudalistisches Relikt abgeschafft und sollte durch eine neue Moralerziehung ersetzt werden in Anlehnung an die Wertvorstellungen der amerikanischen public schools, die im Geist des demokratischen Liberalismus das Individuum in den Mittelpunkt stellen. Dadurch wurde die Möglichkeit einer eindeutigen und umfassenden praktisch-moralischen Orientierung, die bis dahin die japanischen Wertvorstellungen auf der Grundlage des Konfuzianismus prägte, durch einen Pluralismus möglicher Verhaltensweisen ersetzt. Die so entstandene Unsicherheit äußert sich bis heute in einer Fülle von Ausschüssen, Verlautbarungen und Richtlinien des Kultusministeriums, die sich um die Formulierung allgemein verbindlicher Grundnormen ethischen Handelns bemühen. Nicht wenige Äußerungen in diesem Zusammenhang tragen deutlich restaurative Züge, die eher an traditionelle Moralvorstellungen anknüpfen als sich um die Schaffung einer neuen „allgemeingültigen und in der Individualität ausgeprägten Kultur“ bemühen, wie es das „Erziehungsgrundgesetz“ fordert.

Tatsächlich ist es bis heute nicht gelungen, eine den modernen Anforderungen entsprechende Sozialmoral zu finden, die die ethische Basis für das japanische Erziehungssystem darstellen könnte. Der ausländische Beobachter hat vielmehr den Eindruck, daß die japanische Gesellschaft – bei allem äußeren Pragmatismus – weiterhin einer tiefverwurzelten konfuzianischen Ethik folgt, die zwar theoretisch als feudalistisches Relikt gilt, die jedoch auch in der Gegenwart das moralische Fundament dieses Volkes prägt. Diese konfuzianische Ethik vermittelt eine spezifische Lern- und Arbeitsmoral. Der Japanexperte HELMUT ERLINGHAGEN schreibt dazu:

„KONFUZIUS macht den Osten und damit die Japaner zu einem Teil der Erde, in dem die Anstrengung als solche viel gilt, das Lernen also überaus geschätzt wird. Obwohl der Osten als kontemplativ gilt, scheint die Wißbegierde des KONFUZIUS mehr nach außen gerichtet als auf die intuitive Erfassung der Wahrheit in ihm selbst . . . Er gab den wesentlichen Denkanstoß in die Richtung emsiger Vielwisserei, die bis heute die Gebildeten Japans von denen des Westens unterscheidet“ (ERLINGHAGEN 1974, 371).

Ich möchte deshalb die These aufstellen, daß zwischen den offiziellen Lernzielen des japanischen Erziehungssystems und den gesellschaftlichen Grundnormen ethischen Handelns zu unterscheiden ist. In Wirklichkeit kann das japanische Erziehungssystem auf einem Untergrund gesellschaftlicher Normen aufbauen, die zwar nicht deutlich benannt werden, die sich jedoch als stark genug erweisen, bis heute

den Rahmen verbindlichen gesellschaftlichen Handelns zu bestimmen. Die Unbestimmtheit moderner ethischer Lernziele wird aufgefangen durch einen tiefgründigen Unterbau traditioneller Normen, zu deren Maximen eine hohe Lernbereitschaft gehört, wie sie schon KONFUZIUS persönlich vorgelebt hat. Eine vergleichbare Lernmoral, in der das Lernen einen Selbstwert hat, kennt das Abendland nicht. Hier liegt einer der Grundunterschiede westlicher und östlicher Bildungseinstellungen.

Für das japanische Erziehungssystem ist seit alters eine Entkopplung der Wissensspeicherung von ethischen Lernzielen zu beobachten. Wo die Vermittlung sittlicher Normen an vorwissenschaftliche Instanzen deligiert werden kann, kann das Lernen zum Wert an sich werden, das die Frage nach seiner Legitimation nicht aus sich selbst heraus zu beantworten braucht. Tatsächlich gilt in Japan die Bewunderung der Fähigkeit, möglichst viel präzises Wissen zu speichern und auf Abruf parat zu haben. So kann sich in Japan ein ausgesprochenes Spezialistentum entwickeln, das darin besteht, daß sich ein Mensch auf einem begrenzten Gebiet möglichst viele Informationen aneignet. Weniger geschult wird die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Erkenntnisbereichen zu erkennen oder gar Wissensstoffe kritisch zu hinterfragen.

Diese Form des Lernens als vergegenständlichter Wissensspeicherung wird noch einmal deutlich bei der Wahl des Arbeitsplatzes. Wer in einer japanischen Firma eintritt, wählt nicht einen bestimmten Beruf, sondern er wählt schlechthin das Unternehmen und überläßt dem Management die Entscheidung, welche Art von Arbeit er im Laufe der Jahre verrichten wird. Was ihn für diese Arbeit qualifiziert, muß nicht zwangsläufig sein spezifisches Studium sein. Vorrangig ist es der Ruf der Universität, die er absolvierte, der ihm eine bestimmte Berufskarriere eröffnet. Die Schulung für seine Tätigkeit übernimmt die Firma. So lernte ich z. B. in Japan einen jungen Akademiker kennen, der katholische Theologie studiert hat und jetzt in der Elektroindustrie arbeitet.

Der Betrieb bemüht sich auch um die persönliche Formung der zukünftigen Mitglieder seiner Stammebelegschaft. In den großen Firmen müssen sich die jungen Arbeitnehmer häufig einem Gruppentraining unterziehen, vor allem wenn sie Oberschul- oder Universitätsabsolventen sind. Diese Charakterformung kann ebenso aus einem mehrwöchigen Kurs in einem Zen-Kloster unter der Aufsicht eines Meditationsmeisters wie aus einem Aufenthalt in einem Lager in den Bergen bestehen, wo ehemalige Militärs ein Trainingsprogramm durchführen. Das gemeinsame Ziel dieser Schulungen ist es, daß die jungen Arbeitnehmer Konzentration, Ausdauer und Gemeinschaftsgeist lernen und eventuelle Ansätze eines Individualismus gebremst werden. Hier wird drastisch die Trennung, ja sogar Widersprüchlichkeit, von schulischer Ausbildung, beruflicher Qualifikation und persönlicher Erziehung deutlich.

Natürlich können solche Persönlichkeitsschulungen junger Erwachsener nur dann Erfolg haben, wenn sie an Normorientierungen, Weltbildern und Verhaltensbereitschaften anknüpfen können, die (mehr oder weniger stark ausgeprägt) in jedem

einzelnen bereits vorhanden sind. Ein solches Erziehungssystem kann nur solange funktionieren, wie zumindest noch im Bereich der primären Sozialisation, also besonders in den Familien, eindeutige und allgemeingültige Verhaltensmuster tradiert werden. Ich möchte deshalb die Prognose wagen, daß dem japanischen Erziehungssystem seine eigentliche Krise noch bevorsteht, die dann eintritt, wenn infolge fortschreitender Säkularisierung und Pluralisierung der Werte auf die Vermittlung einer gültigen Sozialmoral kein Verlaß mehr ist und die heute als Unterströmung noch lebendige Tradierung konfuzianischer Werte durch personalistische Orientierungsmuster ersetzt werden muß. Ich denke, Anzeichen dieser Krise sind schon seit langen in eklatanten Ausbrüchen abweichenden Verhaltens an japanischen Schulen und Universitäten zu beobachten, obwohl ich nicht bezweifeln möchte, daß das traditionelle japanische Wertesystem noch einige Generationen Bestand zu haben vermag.

Ein Vergleich des japanischen mit dem deutschen Erziehungssystem ist nun insofern von Interesse, wie hier die Folgen der Säkularisierung bereits seit der Aufklärung zu einer spezifischen Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis führten, und zwar mit Hilfe des aus der Mystik stammenden deutschen Begriffs „Bildung“, der von Meister Eckhart zu Hegel ins Zentrum des deutschen Idealismus führt. „Bildung“ versteht Erziehung nicht bloß als Schulung für die Wirklichkeit, wie sie *ist*, sondern wie sie sein *könnte*. Dieser Bildungsbegriff ist nach HUMBOLDT mit dem Argument zu rechtfertigen, daß es dem Staat sowenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun sei (HUMBOLDT 1959, 379).

Der Humanismus fand die Lösung einer neuen Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Praxis in der Maxime:

Bildung durch Wissenschaft. Dieser Grundgedanke der Humboldtschen Universität besagt: die Theorie gewinnt nur dadurch Geltung in der Person, daß sie dem Lernenden aus dem Verständnis der Wirklichkeit auch Normen für das eigene Verhalten erschließt. Mit diesem Anspruch emanzipierte sich die humanistische Bildung von Normen, die nur durch Tradition legitimiert waren und wissenschaftlicher Reflexion nicht standhielten.

Bildung muß fortan *reflexiv* verstanden werden; sie zielt auf *selbstverantwortliches* Denken und Handeln. Im Mittelpunkt der Suche nach dem wahren, guten und gerechten Leben – der Leitfrage jeder „Praktischen Philosophie – steht jetzt das sprach- und denkfähige *Subjekt*. Der Prozeß der Bildung besagt also, mit den Worten Fichtes, daß der reflektierende und fühlende zugleich der gestaltende und handelnde Mensch ist.

Diese Maxime: Bildung durch Wissenschaft, bestimmt auch die modernen Lernziele der deutschen Schulausbildung. So heißt es in den Richtlinien der Gymnasialen Oberstufe für Nordrhein-Westfalen:

„In der schulischen Praxis sind Unterricht und Erziehung nicht voneinander zu trennen. Beide Aufgabenbereiche durchdringen sich ständig, beeinflussen sich wechselseitig, haben in Wissen, Können und Verhalten des Schülers ihre gemeinsamen Bezugspunkte“ (RICHTLINIEN NRW, 14). Für den Erziehungsauftrag „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ gilt:

„Diese Erziehung geschieht zunächst und vor allem im Rahmen des Unterrichts“ (RICHTLI NIEN NRW, 16), m. a. W.: im Rahmen der Wissensvermittlung.

Obwohl das japanische „Erziehungsgrundgesetz“ eine solche Interpretation des Bildungsauftrages durchaus zulassen würde, ist dieser Bildungsbegriff japanischem Denken fremd. Die antimetaphysische Tendenz des Konfuzianismus und Buddhismus steht in dieser Beziehung dem angelsächsischen Pragmatismus näher, obwohl dieser keine befriedigende Antwort auf die Legitimation ethischer Lernziele zu geben vermag. Das Lernverhalten an japanischen Schulen ist bis heute eher mit dem Begriff der Nachahmung als mit dem Begriff der Reflexion verbunden. Der deutsche Philosoph EUGEN HERRIGEL schrieb zum japanischen Unterricht:

„Einüben, wiederholen und Wiederholung des Wiederholten sind in fortschreitender Steigerung auf weite Strecken hinaus seine Kennzeichen. ... Zunächst wird vom Schüler nichts anderes verlangt, als daß er gewissenhaft nachmacht, was der Lehrer vorführt. Langatmigen Belehrungen abhold, beschränkt sich dieser auf knappe Anweisungen und rechnet nicht damit, daß der Schüler Fragen stellt. Er sieht gelassen den tastenden Bemühungen zu, ohne Selbständigkeit und Unternehmungslust zu erhoffen und hat die Geduld, das Wachsen und Reifen abzuwarten“ (HERRIGEL 1978, 51f.).

Zu dieser Lernhaltung paßt nicht der Prozeß der Reflexion bzw. des selbstverantwortlichen Denkens und Handelns. In der asiatischen Tradition fehlt schlichtweg der Begriff neuzeitlicher Subjektivität, der das Medium der Maxime: Bildung durch Wissenschaft, bildet. Vielmehr ist die buddhistische Tradition dazu geneigt, die Vorstellung eines „Ich“ als bloße Imagination abzutun.

Damit komme ich dazu, das Problem einer Neuformulierung ethischer Lernziele in Japan, wie es bereits im „Erziehungsgrundgesetz“ von 1947 benannt und bis heute nicht gelöst wurde, präziser zu formulieren:

Die Japaner sind gewohnt, ethische Entscheidungen auf der Grundlage traditioneller, vorwissenschaftlicher Normen und im Kontext ihrer sozialen Stellung zu treffen. Es fehlt ihnen in der eigenen Tradition an einem Bildungsbegriff, der ethische Verantwortung auf der Grundlage einer selbstverantwortlichen Aneignung theoretischen und praktischen Wissens vermitteln könnte.

Drei Auswege aus diesem Dilemma sind denkbar:

1. Der bewußte Rückgriff auf traditionelle Wertvorstellungen, wie er hier und da immer lauter gefordert wird. Diese Entscheidung hätte allerdings mit dem in der Gegenwart wohl unlösbaren Problem fertig zu werden, den Prozeß der Säkularisierung aufzuhalten bzw. rückgängig zu machen und die Ausbreitung pluralistischer Wertvorstellungen zu verhindern.
2. Die Übernahme eines westlichen Lösungsmodells, wie sie nach 1945 zwar propagiert, aber keineswegs realisiert wurde und unter dem Einfluß pragmatistischer Leitbilder eines „guten“ Lebens wohl auch keine wirkliche Alternative zu östlichen Traditionen darstellt.
3. Die Schaffung eines eigenen, „asiatischen“ Vermittlungsmodells von Wissenschaft und Praxis, das die Leistung nachvollzieht, die der Humanismus für den europäischen Bildungsbegriff vollbracht hat. Darüber vermag ich als Abendlän-

der jedoch nicht zu urteilen, doch ich denke mir: dies wäre eine spannende Alternative.

In eigener, deutscher Sache drängt sich mir jedoch ein Urteil mit Entschiedenheit auf: Der Versuch einer Anlehnung an japanische Ausbildungsverhältnisse, wie er in Genschers Wunsch nach der Gründung privater Elite- und Spezialisten-Hochschulen in Deutschland zum Ausdruck kommt, wäre abwegig. Denn erstens fehlt uns das spezifische, in konfuzianischer Tradition wurzelnde japanische Lernverhalten, die die persönliche Voraussetzung dieser Art Spezialistentum bildet. Und zweitens würde dieser Versuch hinter jenen Entwicklungsschritt zurückführen, der geradezu als *die* kulturgeschichtliche Leistung deutschen Bildungsverständnisses verstanden werden kann: die Vermittlung von wissenschaftlichem Denken und verantwortlicher ethischer Lebensführung. Genschers Forderung, die Forschungselite auf privaten Schulen und Universitäten von „Rechtfertigungszwängen“ weitgehend zu entbinden, ist Verrat am deutschen Bildungsideal. „Unüberlegt handeln diejenigen, die uns eine Umbildung und Zerstreuung der Universitäten in Spezialschulen vorschlagen“. Vielleicht überrascht es am Ende dieser Ausführungen nicht mehr, daß dieser modern klingende Satz vor mehr als 150 Jahren von SCHLEIERMACHER (1959, 249) geschrieben wurde. Die Selbständigkeit der deutschen Universität sollte so weit wie möglich ihre Freiheit von unmittelbaren und fremdgesteuerten Verwertungsinteressen garantieren. Mich beruhigt in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß die privaten Bildungsanstalten in Japan gewöhnlich keineswegs „Elite“-Schulen sind, sondern eher den Ruf der Zweit-, wenn nicht gar Drittklassigkeit haben. An der Spitze des japanischen Erziehungssystems stehen die *öffentlichen* Universitäten. Daran sollte sich auch in Deutschland nichts ändern.

Literatur

- Erlinghagen, H.: Japan. Ein „deutscher Japaner“ über die Japaner, Stuttgart 1974
 Herrigel, E.: Zen in der Kunst des Bogenschießens, 17. Aufl. 1978, o. O.
 Humboldt, W.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: A. Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1959
 Mombusho. The Ministry of Education, Science and Culture, Japan, hrsg. v. Press and Information Office, Tokyo 1981
 Monbu tôkei yôran shôwa 57 nenhan (Statistische Übersicht des Kultusministeriums 1982), MEJ 3-8208
 Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften, hrsg. v. Kultusminister des Landes NRW, Heft 4717
 Schleiermacher, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, in: A. Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1959
 Takahashi, N.: Die Frau in Japan, in: Neues Japan, März 1982, hrsg. v. der Japanischen Botschaft und den Japanischen Generalkonsulaten in der BRD, 26-33
 Wittig, H. E.: Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente von der Tokugawa-Zeit bis zur Gegenwart, München/Basel 1976