

PETER ACKERMANN

Pädagogischer Takt in Japan

1. Wie kommen wir an Einsichten zu „Takt“ im Japanischen?

Bei meinen Überlegungen zum pädagogischen Takt stütze ich mich auf die Annahme, dass einem Menschen selbständiges Verstehen und Denken nicht von außen aufgetrieben werden können.¹ Damit rückt für einen gelingenden Lernprozess die Anregung zur eigenen Entwicklung von Fähigkeiten in den Vordergrund, wobei diese nur in distanzierter – „taktvoller“ und eben nicht „brachialer“ – Verarbeitung des jeweiligen Feedbacks der unterschiedlichen Persönlichkeiten in unterschiedlichen Lernsituationen gelingen kann. Was lässt sich zu einem so verstandenen taktvollen Umgang des Lehrenden mit dem Lernenden in Japan sagen?

Dieser Aufsatz kann nur Perspektiven eröffnen und auf einige Begriffe und innerjapanische Diskurse hinweisen, die bei einer Fokussierung auf japanische Lernsituationen im Lichte von „Takt“ Denkansätze generieren dürften. Eine vertiefte Auseinandersetzung würde eine sorgfältige Sichtung der unüberschaubaren Vielfalt an japanischen Textquellen erfordern, ebenso wie die präzise Vernetzung dieses Materials in sehr unterschiedlichen Diskurstadien. Dies ist hier nicht möglich.

Bei der Frage nach pädagogischem Takt an einer japanischen Schule ist es sinnvoll, einen Eindruck davon zu gewinnen, wie die am Schulbetrieb Beteiligten selbst ihre Aufgaben, Zielsetzungen und Leitideen formulieren. Insbesondere interessiert dabei, ob und wie diese Personen die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem als Beziehung zwischen zwei Subjekten mit je eigenem Können und Wollen wahrnehmen, die ohne „taktvolle“ Werterhaltung keine fruchtbare Interaktion zeitigen kann. Dazu sollen als Anhang zu diesem Aufsatz zwei Texte präsentiert werden, zum einen eine Vision einer idealen Schule am Rande einer Regionalstadt, zum anderen Überlegungen eines Lehrers zur Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit in einer kleinen Dorfschule. Die Texte sind Ausdruck von Werterhaltungen, mit denen die Akteure sich in ihrem Feld vorantasten; unmittelbar messbare Resultate sind nicht ihr Anliegen.

Vorweg noch eine Bemerkung zum Zusammenhang, den europäische Diskurse hervollen zwischen der Notwendigkeit von Takt und der Gegebenheit

¹ Ich übernehme dabei eine Grundkonzeption aus Harbers Diskurs, was dies jedoch aus politischen Gründen in verkürzter, eher „salopper“ Form und bewusst ohne Rücksicht auf ihre Einbettung in ihren historischen Kontext, um den Blick auch auf Japan lenken zu können.

von modernen pluralistischen Gesellschaften. (vgl. Gödde/Zirfas 2012) Im japanischen Diskurs spielt angesichts der landesweiten Einheitlichkeit des Schulsystems geographische oder soziale Pluralität eine untergeordnete, und sprachliche bzw. nationale, kulturelle oder religiöse Pluralität fast keine Rolle. Damit ist der taktvolle Umgang mit solchen Pluralitäten, da wo sie real durchaus hervortreten, ein Feld, in welchem individuellen Lehrer und ggf. Schulbezirke aufs Äußerste gefordert sind. Tendenzell scheint mir der japanische Standpunkt, da wo er in generalisierender Form erscheint, weiterhin der zu sein, dass „alle miteinander lieb sein sollten“. Negativverhalten wird dabei auffällig reduktionistisch kategorisiert im Wesentlichen als *kyō* und *jūwe*, also als „inakzeptables Verhalten“ (Devianz, fortgesetzte schwere Regelverstöße) und Mobbing (d.h. bewusste, absichtliche Zuzugung von emotionalem Schmerz wie Auslachen, Lächerlichmachen oder Bloßstellen).² Für ein konkreteres Verständnis des Zusammenspiels zwischen der Pluralität des modernen Japan und Takt wären also vertiefte Einzelstudien wünschenswert, die differenzierte Einsichten in die doch von vielen Akteuren empfundene Spannung zwischen offiziellen Positionen und tatsächlichen Gegebenheiten vermitteln.

Ein weiterer Punkt, der allzu oft übersehen wird, ist die Tatsache, dass die öffentlichen japanischen Schulen, und damit offizielle Positionen, nicht generell mit dem japanischen Bildungssystem gleichgesetzt werden dürfen: Es gibt nämlich auch eine Vielzahl von privaten Schulen, auch wenn diese in den staatlichen Statistiken unerwähnt bleiben. So muss stets mitbedacht werden, dass öffentliche Bildungstätigen – im Gegensatz zu privaten – sich im Recht sehen, wenn sie sich an einem Menschenbild orientieren, das der Nation zugutekommt und ihrer wirtschaftlichen und politischen Selbstbehauptung dient. Die Grundforderung ist im öffentlichen Schulwesen somit die, dass es am Ende dem Einzelnen gelingen muss, sich in das größere Gefüge der Nation nutzbringend einzufügen, damit dieses größere Gefüge dem Einzelnen den höchsten Nutzen bringt. Nichtöffentliche Bildungsinstitutionen dagegen können – im Rahmen des Gesetzes – durchaus auch andere Schwerpunkte haben.³

Des Weiteren darf nicht unerwähnt bleiben, dass Japan kraftvolle, politisch meist deutlich oppositionelle Traditionen kennt, die offiziellen Vorgaben ge-

² Zu solchen Simplifizierungen trage auch die Medien bzw. Personen in der Öffentlichkeit bei, die die immer gleichen Schlagwörter als „Anhänger“ benutzen, um auf sich und ihre Argumente aufzufokussieren zu machen. Die Komplexität der Probleme, ebenso wie die sozial und regional großen Unterschiede verdienen genauere Beachtung, besonders wenn es um kann Konstrukt durch Kontroversen möglich sind.

³ Alle staatlich verordneten Regelungen zur japanischen Pflichtschule enthalten ausdrücklich die Zielsetzung, kultur- und traditionsbewusste japanische Staatsbürger zu bilden, die – als betont japanische Staatsbürger – ihre Rolle in der internationalen Gemeinschaft einnehmen. Diese Ausrichtung spiegelt sich auch in den vorgegebenen Regeln zur Tagesordnung (Gōkoku) (vgl. dazu Ackermann 1999, 1992 und 2011; McVeigh 2006; McCallough 2006; Toyomas 2003), sowie dem Gedank der Arbeiten von Ruge Goodman). Der Begriff „Jizōshū“ gibt das japanische *kyō-ku* wieder, wörtlich „Kyō = lehren/unterrichten/unterweisen und ku = aufrufen/gelächeln“.

genüber kritisch sind.⁴ Ich denke dabei beispielsweise an eine, die in den Nachkriegsjahren besonders einflussreich war und sich an buddhistische Vorstellungen anlehnt, welche das Wachstum des Menschen nicht in der Vertretung nationaler Interessen, sondern in der gestalterischen Tätigkeit des Ich begründet sieht. Dazu gehört allem voran das selbstreflektierende Schreiben.⁵ Entsprechend legen japanische Kinderaufsätze nicht selten Zeugnis ab von einem pädagogischen Takt, der, bis auf etwas Außenhilfe beim sprachlichen Ausdruck, die ungestörte Wahrung der inneren Welt des Kindes anstrebt.

Es könnte nun allerdings sein – und damit komme ich zu meiner zentralen Aussage –, dass wir im Japanischen generell die Rolle des Lehrers überbewerten, zu sehr fragen, wie die lehrende Person selbständigen Verstehen und Denken fördert, und zu wenig, wie Kontext, Umfeld, und die Dynamik eines Bündels von Personen – also ein eher unbestimmtes „es“ – dies tun.

2. Zentrale außerschulische Lernkontexte

Bevor wir uns der Frage nach Kontexten innerhalb der öffentlichen Schule zuwenden, sollen wir uns bewusst werden, dass ein Mensch in ganz unterschiedlichen Kontexten lernt. Das heißt, wir dürfen den Blick nicht bloß auf die Schulsituation lenken, die nur komplementär zu anderen Lernerfahrungsmöglichkeiten ins Leben des Lernenden tritt. Hier will ich auf drei weitere strukturierte Lernerfahrungsbereiche hinweisen: 1. das Lernen zu Hause, 2. die Nachhilfeschoolen, und 3. das sog. *o-bako*.⁶

Im häuslichen Bereich ist, im Einklang mit den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen von Sugiyama-Lebra (1976), vor allem auf den Bereich der Empathie hinzuweisen. Darunter versteht Sugiyama-Lebra explizit das Training der Antizipation. Das Vorbildverhalten der Mutter, so Sugiyama-Lebra,

⁴ Ich stütze mich bei dieser Aussage auf eine Fülle von Schriften, aber auch auf viele private Selbstenahrungen vor allem von Lebrern selbst, die das Geschehen im japanischen Bildungswesen durchgehend seit den 1950er Jahren begleiten. Eine Schwierigkeit bei der Bewertung dieses Materials besteht darin, es erkennen, was eben eher politisch-ideologischen Hintergrund hat, und was tatsächlich erhaltenswerte Probleme und Wertespäthe im Unterrichtsalltag spiegelt.

⁵ Dazu das Stichwort *seikaku shōshōshi* („Das Leben genauso nachvollziehen wie es ist“). Eine zentrale Rolle in dieser Bewegung spielte Machiko Sekiyō (geb. 1927) und seine Schrift *Sanjūshū Gokū* (Die Yamabiko Schule), 1951.

⁶ Zwei unzulässend und strukturierten, zugleich fächerlichen wie sozialen Lernprozesse sind *shōjūkyō shūin*, d.h. eben „zu in die Finess Eintritten“, sei in diesem Aufsatz nicht eingegangen.

⁷ Obwohl die umfangreiche Studie von Sugiyama-Lebra bereits mehrere Jahrzehnte zurückliegt, enthält sie eine der bis heute detailliertesten Darstellungen zentraler Wertvorstellungen, wie sie im Laufe der Sozialisation in Japan verankert werden. Auch wenn die interpersonellen Beziehungen und damit Kommunikationsmuster im Japanischen heute durch neue Faktoren geprägt sind, stellen die Erfahrungen von Sugiyama-Lebra doch einen soliden Ausgangspunkt dar für ein Verständnis von Ego und Alter im Japanischen. Vgl. auch Beckolt 1994.

ist in dem Sinne vom Grundsatz der korrekten Aufgabenerfüllung geprägt, als Handlungen stets auszuführen sind bevor die Forderung nach ihnen gestellt wird. Entsprechend ist dann im Erwachsenenalter kommunikatives Verhalten stark von antizipatorischem Vorgehen geprägt; man hat gelernt, immer davon auszugehen, dass der andere Wünsche hegt, etwas sagen möchte, ein Problem hat u.a.¹ So gilt denn auch diejenige Sprechweise als die taktvollste, die Sätze und Gedanken bewandt unfertig lässt, um sie vom Gegenüber aufnehmen zu lassen. Als eine Facette der antizipatorischen Denkweise kann aber auch auf den Begriff *mi-naka* hingewiesen werden, also die Bemühung, den anderen durchaus mit einem gewissen Misstrauen stets im Voraus zu durchschauen, um ihn nicht auf den Leim zu gehen. Die Angewohnheit, sich stets antizipatorisch zu verhalten, ist natürlich für das Spielen des pädagogischen Takts grundlegend, denn der Takt des Lehrenden kann in entscheidender Weise darauf aufbauen, dass der Lernende die Gefühle und Gedanken des Lehrenden antizipiert, und umgekehrt. So können beide Seiten voneinander Distanz wahrnehmen, ohne dass dabei die gegenseitigen Forderungen unverständlich bleiben.

Der zweite zu nennende Lernerfahrungsbereich ist die Nachhilfe – oder Paukschule, die ein sehr großer Teil der japanischen Jugend zumindest zeitweise besucht. Dazu soll festgehalten werden, dass der Lehrer hier wohl auch taktvoller als in der Schule auf die einzelnen Persönlichkeiten eingehen muss, denn jeder Schüler, der wegbleibt, rüft ein Loch in die Kasse. Viele Kinder vergleichen explizit die Schule mit dem Paukenrhythmus, den sie durchaus nicht selten der Schule vorziehen. (vgl. Mägersers Interview Ackermann 1999)

Ein dritter in Japan wichtiger Lernerfahrungsbereich neben der Schule ist das *o-keiko*.² Unter *o-keiko* wird im Prinzip ganzheitliches, körperlich-geistiges Training klassisch-japanischer Prägung verstanden. Dieses bedient sich ganzkörperlich geprägter Tätigkeitsfelder, die immer parallel zueinander die Gestaltung des inneren, heranreifenden Individuums und die Gestaltung der Bezüge aller am Lernprozess direkt funktional Beteiligten erfordern, also Individuum und sozialen Kontext als Einheit begreift. *o-keiko* als Unterrichtsform finden wir etwa in Bereichen wie Teazeremonie, Blumenstecken, Kalligraphie, Speisenherstellung, Musik, Tanz oder bei japanischen Sportarten. Viele in Japan legen besonderen Wert auf die Erfahrung eines *o-keiko*, ohne die im Reifungsprozess eines Menschen einer der wichtigsten Bausteine als fehlend gilt.

O-keiko sind, wie erwähnt, stets durch Körperlichkeit geprägt; das Stichwort heißt *karada de oboeru*, „über den Körper lernen“. Dies bezieht sich so-

wohl auf die Imitation von einzelnen Körperbewegungen anderer, als auch auf die ganzkörperliche Einpassung in den natürlichen und sozialen Raum. Bei *o-keiko* sehen wir das Wechselspiel von Individuum und Kontext in besonders strenger Weise äußerlich-formal durchgestaltet,³ wobei gerade der Fokus auf die Körperlichkeit den höchstmöglichen pädagogischen Takt gewährleistet: Der innere, heranreifende Mensch findet nämlich beim körperlichen Tun auf seine eigene, individuelle Weise den inneren Freiraum, den er für seine eigenes Wachstum beansprucht.⁴ Hier ist es der Kontext für den Körper des Einzelnen, der die eigentliche Lehrfunktion innehat, und nicht der Lehrer, der durch sein bloßes Dasein und sein eigenes Mitmachen still seine Autorität erfährt.⁵

3. Der Kontext als taktvoller Lehrer

Wenn wir nun vom *o-keiko* her auf die japanische Schule blicken, so fällt m.E. erst recht auf, wie stark diese nicht vom Lehrer her geprägt ist, der mehr oder weniger taktvoll auf die Einzelnen eingeht, sondern dass es sich in hohem Mass um einen Kontext handelt, in welchem „er“ sich lernt. Natürlich kommt ein solcher Kontext dem pädagogischen Takt entgegen, denn idealerweise spielen Fragen wie Toleranz oder Anerkennung spezifisch durch den Lehrer gar keine entscheidende Rolle; der Lehrer steht dank seiner antizipatorischen Fähigkeiten den Schülern höchstens zur Seite.

Selbstverständlich ist die japanische Realität dem Ideal nicht immer nahe. Dennoch zeigen alle Unterlagen zur Struktur einer Schule, einer Schulgemeinschaft, einer Unterrichtsstunde oder eines Schuljahres, wie stark das kontextuell ausgerichtete Tätigsein die Lernprozesse prägt. Ich stütze mich im Folgenden auf die sehr reiche Dokumentation der Schule von Ōgino in *Stadt-Kyūshū*, die dank ihrer Kleinheit die Energie und Mühe findet, eine bezüglich Inhalt und Volumen geadquate idealtypische Zusammenstellung der Schwerpunktsetzungen einer japanischen Schule zu präsentieren. (Kagoshima-ken Hioki-shi Ōgino Shōgakko 2013) Aus diesem Material geht hervor, wie sehr die Schule einen

¹ Die Stichworte sind vor allem *mirai* (Ehketic, in klare Bewegungs- und Handlungsmodelle geübte Bewegung von Beispiel für Personen und alles, was dazu tun und haben), und *tsuki* (die Regeln der körperlichen Erziehung und Bewegungswelt).

² Der letzteren kommt eine besonders hohe Bedeutung zu; nur bei im Scherz wird im Japansich oft für den Begriff *osensei* („Stilles, Distinkt betrachten“) verwendet. Das heißt, der Lehrende „lehrt“ nicht eigentlich, sondern handelt still in der Erwartung, anders zu werden. Auch ist der Lehrende grundsätzlich nicht ein „Lehrer“ oder gar „Meister“, sondern ein relativ zum Lernenden *Waiko-Fortschrittler*, der unter der Aufsicht eines Meisters bzw. dessen „Hase“ (also dessen Traditionsvorwahrnehmung) steht.

³ Vgl. dazu Nakazono (1978, S. 38): „*Jo-keiko* ist eine Unterrichtsweise, bei der man nicht Worte benutzt oder die Lernenden sich Dinge mit dem Kopf aneignen. Ihn, Naka, bei dieser Unterrichtsweise verliert man sich durch Mühsal und Unterliegen im Dazulernen (das *Nawawadagi*) auszusicheln ist. Es gab (als ich meine Kunst lernte) keine schriftliche Erläuterung, die auf dieses Bestimmen hinwies und so Verständlich führen sollte; ich habe (trotz) durch viele Hinweise und Andeutungen gelernt. Solche Andeutungen es geben, das ist *tsūshō*.“

² Es ist zu betonen, dass wir es mit einer stark linkslich ausgerichteten Denkweise zu tun haben; „*tsūshō*“ wird im Japansich denn sehr häufig mit dem Begriff „*su ai ai*“ wiedergegeben, d.h. nicht „gründlich, sachlich“, sondern kasual „körperlich zu tun Person werden“.

³ Den Präfix *o-* versteht man etwa, dass man in besonderen Grad Wert und Würde setzeln. *Keiko* selbst heißt wörtlich „bei etwas Akten bleiben, reflektieren, wägen, verharren, studieren, lernen“.

Organismus bildet mit einem genauen Funktionsplan. Der Scholorganismus besteht aus dem Raum selbst, sowie den sozialen und temporalen Parametern des Raums und der Akteure in ihm. Da dieser Raum aufs sorgfältigste durchstrukturiert und durchdefiniert ist, „Jerst es sich“ im Ergebnis durch die Orientierungsmöglichkeit an dessen Koordinaten praktisch von selbst. Die Lehrerpersonlichkeiten sind natürlich nicht unwichtig, doch die taktvolle Ausföhrung deren Rollen ist, dank der Ausrichtung der Schüler auf den Gesamtbaum, und das heißt eben auch den gesamten sozialen Raum, in oft erstaunlich geringem Masse auf die unmittelbare Lehrer-Schüler-Beziehung fixiert.

Bei der Betrachtung der Abläufe an der Schule müssen wir Abstand gewinnen von einer Sichtweise, die versucht ist, eine Forderung nach hoher gestalterischer, sozialer, temporaler und lokaler Formung des Körpers als Eingriff in die Persönlichkeit des Lernenden zu verstehen. So hat Ögö sich sieben körperlich definierte Grundregeln ausgedacht, welche die Voraussetzung bilden sollen, dass zwischenmenschliche Beziehungen überhaupt auf taktvolle Weise ablaufen können, nämlich¹¹: 1. Die Anerkennung der Präsenz des anderen mittels der mit Lebenskraft (*genki-yoku*) erfüllten Zurufe „Guten Morgen!“, „Guten Tag!“, „Auf Wiedersehen!“, „Ich bin bald wieder da!“ und „Ich bin zurückgekommen!“. 2. Die mit Lebenskraft erfüllte Reaktion *hai* auf eine Aussage des anderen. 3. Beim Weggehen vom Pult den Stuhl ordentlich zurückzustellen. 4. Die ausgezogenen Schuhe ordentlich nebeneinanderstellen. 5. Mit Blick in Richtung von dessen Bauchnabel der Rede einer Person bis zum Ende zuhören. 6. Sich nur nach Aufheben der Hand äußern. 7. Was man selber bestimmt hat unter allen Umständen auch einhalten.

Verhaltensregeln prägen auch in weleher Hinsicht den Alltag, etwa in den Bereichen Respektbeziehung, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Schulmahlregeln, Toilettenverhalten, Kleidung oder Präzision und Schnelligkeit von Körperbewegungen.

Bei der sozialen Ausrichtung im Raum spielt die Arbeitsteilung eine zentrale Rolle. Diese konzentriert sich nicht nur im Klassenzimmer nach Tragen, sondern wird besonders auch in der Interaktion zwischen verschiedenen Verantwortungs- und Altersstufen trainiert, hauptsächlich in extracurricularen Lernfeldern. Gerade die vielen Interaktionsabläufe hier tragen dazu bei, dass der Lehrer selbst sich so weitgehend auf taktvolles Zusammen zurückziehen kann.

Zu den wichtigsten, im Stundenplan spezifisch verzeichneten Lernfeldern gehören neben Clubaktivitäten wie Sport, Musik oder Zeitlitten und Gestalten auch die übergeordneten Bereiche *Dōdoku* (Tagendlehre) und *Gyōji* (Feste, Feste und Veranstaltungen). Die Tagendlehre stellt eine Vertiefung der Einsicht in Bedeutung und Formen des Verhaltens im sozialen Raum dar (etwa

¹¹ Ich kenne nicht herauszufinden, wie diese Liste entstanden ist, halte sie aber erstaunlich nicht als ungeschicklich. Denkbar wäre, dass sie Meinungen der Schüler widerspiegeln ohne Umformung durch den Lehrer und gerade so auch in der Reihenfolge, wie sie in der Klasse geäußert wurden. Trifft dies zu, müsste dann eine hohe Identifikation der Schüler mit den Regeln, die sie als ihre eigenen erkannt, erfolgen.

des Dankens, der Empathie, des Helfens, aber auch des Respekts für die Natur), während die *Gyōji* (Feste, Feste und Veranstaltungen) dem Schuljahr eine temporale Ordnung verleihen, die die Energien von selbst bindet, nicht zuletzt auf Grund der langen und sorgfältig durchstrukturierten Vorbereitungen. Solche *Gyōji* sind konkret etwa: Schuljahr-Anfangsfeste, Abschlussfeste, Ausstellungen, Musikfeste, Sportfeste, Schulreisen, künstlerische Darbietungen, Katastropheneübungen, Teilnahme an den Festen der lokalen Götterschreine, oder Verkehrsziehungstage.

Vor dem Hintergrund dieser vielschichtigen Lernfelder, die allein schon durch ihre formale Strukturiertheit alle Beteiligten aufeinander ausrichten und diese dadurch in ihrer leblichen Form auch integrieren, lässt sich behaupten, dass die Wahrung des pädagogischen Takts in den interpersonalen Bezügen beinahe einem Automatismus folgt. Wie erwähnt, darf dabei der oft erhebliche Eingriff in die Leiblichkeit des andern nicht als Taktlosigkeit verstanden werden. Hiermit meine ich insbesondere, dass Festlegungen der körperlichen Erscheinungsweise, Bewegungsmuster und Bewegungsrhythmen in Raum und Zeit bzgl. Ausführlichkeit und Präzision hochgradig fremdbestimmt sein können, ohne dass die Person dies als taktlosen Eingriff in ein Selbstbestimmungsrecht empfindet.¹²

Offen bleibt nun noch die Frage nach dem pädagogischen Takt bei der spezifischen Wissensvermittlung in den Schulfächern Landessprache, Englisch, Gesellschaftskunde, Mathematik, und Naturwissenschaften.

Hier ist Vermittlung von viel Sach- und Detailwissen notwendig, ganz besonders wenn es gilt, die Schüler auf Aufnahmeprüfungen vorzubereiten. Eine gewisse Tendenz von Lehrern, sich auch hier taktvoll zurückzuziehen, hat unbestreitbar zur Folge, dass vor allem bei Klassenrößen von 40 Schülern (in städtischen Gebieten der Normalfall) der einzelne Lernende wenig gefördert zu sein scheint und sich sein Wissen von anderswo holen muss (Stichwort Nachhilfschule).

Trotz dieses oft folgerichtigeren und von Ausländern kritisierten Missstandes an vielen japanischen Schulen¹³ darf aber nicht darüber hinweggesehen werden, mit welchem Engagement und auf welche hoher Vertrauensbasis, so es die Umstände erlauben, sich die japanischen Lehrer in den gesamten Schulalltag und – gerade dank ihres individuellen Engagements – mit Autorität, doch zugleich taktvoll, einbringen.

¹² Eine Vergleichsstudie zu Verhaltensanweisungen in Europa, ebenso wie die Diskussion mit japanischen Studierenden zu diesem Thema, zeigte deutlich auf, wie erstaunlich weitläufig körperliche Erscheinungsweise, Position, und Bewegung in Fests, Rhythmen und Geschwindigkeit auf der europäischen Seite definiert und entsprechend durchgeföhrt wird. Vgl. den Ackermann 2005 und 2009 (erhältbar auch auf www.jenseitskannan.net).

¹³ Stichworte hierbei sind etwa die Frontalunterricht oder die geringe Interaktion zwischen den in einem Schulaure Anwesenden.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Peter, Das Erziehungsideal des „guten Japaners“. Zur Rolle der unstrittenen Fächer „Tugend“ und „Gesellschaft“ an japanischen Schulen, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4 (1990), S. 327-356.
- Menschenformung und Konflikt. Gibt es überhaupt Konflikt an japanischen Schulen? In: Japanstudien. Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien der Philipps-Universität Marburg, Bd. 3, München, 1992, S. 255-280.
- Menschenbildung, von der niemand spricht – „Die Aufnahmepflichtungsverbergingen-innen“, in: Lernkultur. Das Beispiel Japan, hg. v. Volker Schabert, Weinheim, 1999, S. 77-84.
- Performing to increase turnover. A study of Japanese manuals for shop vendors, in: Asiatische Studien, Zeitschrift der Schweizerischen Asiengesellschaft, 58 (2005) 3, S. 739-759.
- Beyond the Japanese language: Communication and the human body, in: *Aintai to shintai* [The human body and bodylines], hg. v. Hasei Dugaku Kokusai Nihongo Kenkyūjo, Tokyo, 2010, p. 99-114.
- Japan: Killing Motivation, in: *Parangana*, Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, 20 (2011) 1: Töten – Affekte, Aize und Formen, S. 201-216.
- Buchheit, Jane (ed.), *Situated meaning: Inside and outside in Japanese self*, Princeton, 1994.
- McCullough, David, Moral and social education in Japanese school: Conflicting conceptions of citizenship, *Citizenship Teaching and Learning*, 4 (2008)
1. <http://www.citstod.info/journal/Vol%204%28No%201/David%20McCullough.pdf>
- Fofjany-Jost, Genevieve (ed.), *Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the "Crisis"*, Leiden, 2003.
- Gödde, Gábor/Zerfas, Rög, Die Kreativität des Takts, in: *Takt und Taktoökologie*, hg. v. Dora, Bielefeld, 2012, S. 9-29.
- Goodman, Roger (ed.), *Ideology and Practice in Modern Japan*, New York, 1992.
- Goodman, Roger/Reifing, Kirsten, *Children of the Japanese State. The Changing Role of Child Protection Institutions in Contemporary Japan*, Oxford, 2000.
- Goodman, Roger/Phillips, David (eds.), *Can the Japanese Change Their Education System? Oxford Studies in Comparative Education*, 2003.
- Goodman, Roger/Yuki, Imoto/Tsukida, Toyonori (eds.), *A Sociology of Japanese Youth: From Returnees to NEETs*, New York, 2012.
- Kagoshima-ken Hiki-shi Ōgio Shūgakkō (Hg.), *Ōgio no kyōiku* [Die Erziehung von Ōgio], 2013.
- Metzler, Manuel, *Deviant auf Japanisch. Wissenschaftliche Hintergründe des Verständnisses von Norm und Abweichung*, Halle, Seminar für Japanologie der Martin-Luther-Universität, Materialien zu Jugend und Devianz in Japan, 7, 2000.
- Nakamura, Shōzō, *Keiko to nihonjin* [o-keiko und die Japaner], Tokyo, 1978.
- Nathan, John, *Japan Unbound: A Volatile Nation's Quest for Pride and Purpose*, Boston, 2004.
- Sagiyama-Lehm, Takie, *Japanese Patterns of Behavior*, Honolulu (University of Hawaii), 1976.
- Toyonori, Tadao, *Japan's emerging youth policy. Getting young adults back to work*, Oxford, 2013.
- McVaigh, Brian, *The state bearing gifts. Deception and disaffection in Japanese higher education*, London, 2006.
- Zahlreiche v.a. englischsprachige Internetautoren beschreiben den Alltag an japanischen Schulen, unterschiedliche interpersonale Berge (häufig im Vergleich zu den USA), problematische Entwicklungen und Gegenmaßnahmen auf lokaler, regionaler und ministerieller Ebene u.a., etwa:
- Problems in the Japanese Educational System
<http://www.bookrice.net/darkchilde/japan/problems.html>
- Problems with the Japanese Education System (2013)
<http://www.zaner-bloser.com/2013/05/04/problems-with-the-japanese-education-system/>
- Cultural differences in the Japanese classroom
<http://edition.jell.net/articles/home-abroad/cultural-differences-japan/>
- The Japanese Classroom
<http://www.bookrice.net/darkchilde/japan/classroom.html>
- Hays, Jeffrey (2008), last updated Japan 2014: School life in Japan: School day, lunches, pinworm checks, cell phones, rules.
<http://factsworldetails.com/japan/cat3/sub150/item30.html>
- Johnson, Marcia L. and Jeffrey R. Johnson (1996): Daily life in Japanese High Schools.
<http://spice.stanford.edu/docs/142>
- Shiretsu, Akifusa (2012): Education in Japan—The View from the Classroom. One Tokyo School's Pioneering Efforts at Reform.
<http://www.rippon.com/en/careers/400012/>

Zwei Texte aus der japanischen Praxis

Übersetzung und Zusammenfassung von Peter Ackermann

Vorbemerkung

Um das Verständnis von pädagogischem Takt an einer japanischen Schule zu schärfen, ist es neben direkter Beobachtung auch notwendig, sich einen Einblick in den größeren Kontext zu verschaffen, in dem die am Schulbetrieb Beteiligten ihre Aufgaben, Zielsetzungen und Leitideen formulieren. Insbesondere interessiert dabei, wie diese Personen die Beziehung – die Ich-Beziehung ebenso wie die Soll-Beziehung – zwischen Lehrenden und Lernenden als Beziehung zwischen zwei Subjekten mit je eigenem Können und Wollen wahrnehmen. Dazu sollen hier zwei Texte präsentiert werden, zum einen eine ausformulierte Vision einer idealen Schule am Rande einer Regionalstadt in der Präfektur Yamaguchi, zum anderen Überlegungen eines Lehrers zur Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit in einer kleinen Dorfschule in der Präfektur Naem. Die Texte sind keinesfalls bloß als Beschreibung gegebener Tatsachen im japanischen Feld zu lesen, sondern auch als Ausdruck von Wertehaltungen, mit denen die Akteure sich in diesem Feld verorten und sich mit bald mehr, bald weniger konkreten Resultaten mit Gegebenheiten auseinandersetzen, die in der Realität gerade nicht, nicht genügend oder nicht eindeutig genug zu Tage treten.

In beiden Texten wurde auf die Beibehaltung der original-japanischen Begrifflichkeiten und Argumentationslinien, aber auch Eigentümlichkeiten und Unschärfen geachtet, denn gerade die sind es, die uns immer wieder – und nicht selten wegen ihres sperrigen Widerstands gegenüber einer „guten“ deutschsprachigen Formulierung – zum Nachdenken zwingen.

Text 1: Vision der schulischen Erziehung in Faezuki, 2008

Der Text ist eine Zusammenfassung von *Faezuki-shi gakkō-kyōiku vision* (Vision der schulischen Erziehung in Faezuki), herausgegeben von der Faezuki-shi Kyōiku Iinkai (Lokalen Schulbehörde der Stadt Faezuki), auch im Internet einsehbar gewesen 2008-2012. Vorbemerkung: Faezuki liegt etwa 100 km von Tokyo in einem von der Stadt Kōfu (ca. 200'000 Einwohner) dominierten Talkessel in der Präfektur Yamaguchi. Faezuki hat rund 72'000 Einwohner, die

wichtigsten Wirtschaftszweige sind Landwirtschaft (v.a. Pfirsich- und Traubenbau) und Tourismus (v.a. heiße Quellen).

Das Motto der Vision: Den Kindern die Kraft zu leben und zu arbeiten vermitteln, die Kinder dazu erziehen, die Familie und die Menschen zu lieben und Sorge zu tragen zur Natur und zur Heimat.

Drei Leitbegriffe der Vision: FUNKELN – SICH GEGENSEITIG EIN ECHO SEIN – KINDER VON FUEFUKI SEIN

1. Grundzüge der Vision: „Erziehung heißt Menschen schaffen“ („schaffen“ in demselben Sinn wie „ein Haus bauen“, „ein Gerät bauen“)

Wie sehr sich auch die Zeiten wandeln und sich die Gesellschaft um ein Kind herum verändert: es gibt (auf jeden Fall auch) Unveränderliches. Dieses Unveränderliche ist die Tatsache, dass Erziehung immer „Menschen schaffen“ bedeutet. Die Schule ist daran nur zu einem ganz kleinen Teil beteiligt, doch diejenigen, die mit der Schulerziehung betraut sind, also die Lehrer, für die Erziehung Beruf ist, die Erziehungsberechtigten (wäre die „Beschützer“, d.h. diejenigen, die für Personen vor dem vollendeten 20. Lebensjahr die elterliche Gewalt ausüben bzw. die Verantwortung tragen), und die Region, müssen sich in höchstem Maß bei diesem Menschenschaffen engagieren.

Schule, die Erziehungsberechtigten, und die Region müssen einst bilden. Heute sieht sich die Schule vor die verschiedensten Aufgaben gestellt: Sowohl die Vielfalt an Kindern wie an Erziehungsberechtigten hat zugenommen, und das bedeutet, dass jedem Einzelnen die jeweils erforderliche Aufmerksamkeit in sehr spezieller Weise entgegengebracht werden muss. Wir achten annehmlich darauf, obwohl alle extrem beschäftigt sind, den Kleinkindern bzw. Schülern eine Balance zu vermitteln zwischen dem Bereichem Wissen, Tugend und Körper. Dies tun wir im Rahmen der pädagogischen Forschung und im Rahmen der Verantwortlichkeit für die Schuljünglinge und die einzelnen Klassen.

Viele Lehrer leiden unter den Spannungen, die entstehen, wenn – zwar ist dies nicht die Mehrzahl – die Erziehungsberechtigten von den Kindern Unmögliches verlangen und sie damit in die Enge treiben, oder wenn die Lehrer bzw. die Erziehungsberechtigten die Kinder nicht verstehen können. Gerade jetzt ist es deshalb wichtig, dass eine gemeinsame Verstehebene entsteht, auf der sich Schule ebenso wie die Erziehungsberechtigten und die Region finden, wo die Herzen bei der Erziehung zu eins werden. Ohne eine Vertrauensbeziehung zwischen diesen drei Gruppen kommt keine gute Erziehung zustande. Auch ist es so, dass die Erwachsenen nicht einfach Erziehung an die Schule abdelegieren dürfen, sondern es ist wichtig, dass sie zusammen mit der Schule gemeinsam Verantwortung tragen.

Was bedeutet „Schule“? Bildet (unsere) Schule tatsächlich einen Ort, wo Träume und Ziele sind, wo es Kommunikation unter Freunden und mit Lehrern gibt, wo die Freude zu spüren ist, gemeinsam groß zu werden? Wir wün-

schen, dass die Schule ein Ort ist, wo man Lernen lernt, manchmal mit Freunden streitet, die verschiedensten Erfahrungen sammelt, und so zu einer fertigen Persönlichkeit heranwächst.

Was wir wollen: Wir möchten mit unserer Vision auf der Grundlage der gegenwärtigen Probleme und der gegenwärtigen Situation der Kinder und im Erziehungsweesen, sowie des Wandels der Familie und der lokalen Gesellschaft eine Vision – ein Idealbild – zeichnen einer für Fuefuki spezifischen Entwicklung im Bereich der Erziehung. Jede Schule in Fuefuki übernimmt diese Vision, erarbeitet Richtlinien, um diese in der Praxis umzusetzen, und folgt dem Ablauf „Plan – Umsetzung – Evaluation – Verbesserung“.

Im Jahre 2007 wurde im Rahmen der Änderung des Erziehungsgesetzes verbindlich festgelegt, dass es im Schulbereich Evaluationsverfahren geben muss. Schon in der Vergangenheit hat jede Schule des Bezirks Evaluierungen durchgeführt, allerdings jede für sich. Jede Schule hatte redlich ihre Leistungen reflektiert, ihre Ergebnisse und Aufgaben klargestellt und nach Verbesserungen gestrebt. Nun aber besteht eine landesweite Pflicht zur Evaluation, und das heißt, dass die Beurteilungen in noch viel höherem Grad zu Verbesserungen herangezogen werden müssen. So soll unsere hier dargelegte Vision als Richtlinie des Schulbetriebs und als Grundlage der Evaluationen dienen, und sie ist auch selber Gegenstand der Evaluation.

2. Charakter und Stellenwert der Vision: Gefordert ist im Rahmen des „1. Umfassenden Plans der Stadt Fuefuki“ das Leitbild „*Menschen bilden, deren individueller Charakter leuchtet, und die zu beitragen zur Vitalität der Gemeinschaft.*“

Zum Erreichen dieses Ziels sind vier Schritte erforderlich, nämlich a) ein erster umfassender Plan mit dem genannten Leitbild, b) ein grundlegender Plan des Gemeinsams zur Förderung der Erziehung in Fuefuki, c) eine Vision der schulischen Erziehung in der Stadt Fuefuki, d) Richtlinien für deren Umsetzung an den einzelnen Schulen. Ab 2009 soll die Vision in Fünfjahresstufen jeweils revidiert und angepasst werden. Zwar sind Ideale in der Erziehung unveränderlich, doch der Wandel der Gesellschaft und des Kontexts für Erziehung geht auf schwindelerregende Weise voran. Die Vision ist gerichtet an Grund- und Mittelschulen der Stadt Fuefuki. Allerdings muss auch eingegangen werden auf alle Kinder vor der Aufnahme einer Berufstätigkeit, sowie auf das Zusammenspiel zwischen Grund- und Mittelschule einerseits und der Oberschule andererseits, ebenso wie zu Fragen der Erziehung in Familie und Region.

3. Was sind die Hauptprobleme der Gegenwart?

3.1 Die Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld

Es gibt zwar immer mehr Güter, vieles im Leben ist praktischer geworden, doch Zerstörung der Umwelt, Verlust der Wertschätzung von Dingen, Vereinsamung und Niedergang der Tugenden sind Minuspunkte. Ferner: Dank der Informationstechnologie können Kinder rasch an eine Menge von Information gelangen, und so haben Handy, Internet, oder elektronische Spiele einen großen Einfluss auf das Alltagsleben der Kinder. Dadurch sind sie Gefahren ausgesetzt durch früher undenkbar gewesene Ereignisse und Unfälle. Es gibt immer weniger Kinder, die Geburtenrate liegt bei 1,34 Kinder. Auch in Fuefuki wird die Zahl der Erstklässler in 15 Jahren um 20% abgenommen haben, die Zahl der Mittelschüler um 23%. Die Region verödet; der Geist gegenseitiger Hilfe und gemeinschaftlicher, horizontaler Beziehungen schwindet. Menschliche Kontakte sind rückerloser geworden, und nur noch das Ich gilt. Dies hat den Niedergang der regionalen Erziehungskraft zur Folge. Früher kamen die Menschen zusammen, und die Kinder spielten miteinander. Man hörte die Erwachsenen die Kinder anfeuern. Manchmal machten die Kinder zwar Blödsinn und wurden gescholten, aber so lernten sie Regeln. Die Erziehungskraft nicht nur der Region, sondern auch der Familie schwindet. Die Erziehungsberechtigten denken immer mehr, es genüge, wenn etwas gerade nur den eigenen Kindern passt. Wir sehen übermäßig fürsorgende Liebe gegenüber den eigenen Kindern, und gleichzeitig übermäßige Erwartungen. Oft werden nur die materiellen Bedürfnisse der Kinder befriedigt; der emotionale Umgang verkommt. Kinder werden sich selbst überlassen, es gibt Gewalt gegenüber Kindern, oder Unvernünftigen im Umgang mit den Kindern. Das Heim ist kein Ort mehr, wo sich die Kinder geborgen fühlen können. Entsprechend fehlt oft die Kenntnis minimaler Grundlebensgewohnheiten, und von Manieren und Regeln.

3.2 Die Veränderungen der Lebensgewohnheiten der Kinder

Die meisten Kinder verbringen zwar einen geregelten Alltag, aber nicht alle. Viele Kinder nehmen kein Frühstück, entweder weil die Zeit dazu fehlt, oder weil die Erziehungsberechtigten sich nicht darum kümmern. Auch die Schlafenszeit wird immer kürzer. 1997 gingen zum Beispiel 31% der Kinder im 8. Schuljahr durchschnittlich um 23-24 Uhr zu Bett, und 14% nach Mitternacht; 2007 waren es schon 34% bzw. 18%.

Man beklagt sich, dass die Kinder immer weniger Willen zum Lernen bekommen. Untersuchungen zeigen denn auch auf, dass vor allem zu Hause weniger gelernt wird; in Fuefuki lernen fast 11% der Kinder im 9. Schuljahr überhaupt nicht mehr zu Hause. Auch die Hausaufgaben werden immer seltener von den Eltern durchgeführt. Schließlich bereiten immer weniger Kinder

den Unterricht vor; sie stellen nicht einmal mehr ihre Schulsachen am Vorabend zusammen oder prüfen, bevor sie in die Schule gehen, ob sie alles bei sich haben. Das schreit aber alltäglich notwendige Lebensgewohnheiten.

Eigentlich sind die Kinder von Fuefuki relativ gut im Lesen und Schreiben. Die Schulbibliotheken werden auch gerne benutzt. In diesen, sowie den öffentlichen Bibliotheken, steht Hilfspersonal zur Verfügung, die sich um die Kinder kümmern. Jedoch zeigt sich, dass ab der Mittelschule immer weniger Kinder Bücher ausleihen.

Es gibt nur noch wenige Kinder, die in der Natur zusammenkommen und in Gruppen spielen. Die meisten spielen mit elektronischen Geräten, und nicht mehr als Gruppen zusammen; so spielen sie oft in Isolation. Selbst wenn sie mit Freunden zusammen sind, teilen sie oft nur gerade den Raum, spielen jedoch für sich allein, fast ohne Kommunikation. Sie lernen nicht mehr, in der Natur draußen Spielregeln zu erfinden, ihre Körper zu bewegen, manchmal zu streiten oder sich zu verletzen. Dabei eignet sich doch der Mensch die verschiedensten Fähigkeiten durch Spielen in der Gruppe an und wird so körperlich stark und kommunikationsfähig.

4. Konkreter Umsetzungsplan der Vision (in Stichworten)

4.1 Ausgangspunkt ist das Grundkonzept, das lautet: „Balance von Wissenserziehung-Tugenderziehung-Gründererziehung.“ Erziehung bedeutet „Schaffen eines Menschen“, und ein „Mensch“ entsteht als selbständiges Wesen inmitten zahlreicher ineinander übergreifender Beziehungen.

4.2 Der Bereich des soliden Kernens

4.2.1 Erziehung zu Lernleistung

Das eigenständige, subjektiv motivierte Lernen fördern und für die Aneignung guter Lerngewohnheiten sorgen durch klare Lernregeln beim Lernen in der Gruppe ebenso wie durch regelmäßiges Lernen zu Hause.

4.2.2 Erziehung mit Blick auf die Gesellschaft

Die innere Einstellung des Dienens entwickeln, etwa durch Praxiserfahrungen und Arbeit als Volontär; das Umweltbewusstsein fördern; die Region, ihre Wirtschaft und ihre Geschichte kennenlernen; das Bewusstsein fördern, dass es andere Kulturen gibt; das Umgang mit den Medien auf der Ebene der Tugend ebenso wie der Technik fördern.

4.3 Der Bereich des schwingbaren Horzens und des widerstandsfähigen Körpers

4.3.1 Lernen, als Mensch zu leben

Der Mensch lebt in der Gesellschaft, wo er sich wechselseitig unterstützt. „Gesellschaft“ bedeutet: die Familie, die Freunde, die Schule und die Lehrer, die Menschen der Region. So hat man nicht nur bestimmte Fächer, sondern auch gesellschaftliches Verhalten und „Mensch-za-sein“ zu lernen. Dies geschieht etwa in organisierten Kindergruppen und Gruppen für besondere Tätigkeiten oder in aufgabenorientierten Gruppen mit Personen unterschiedlichen Alters. Ferner gilt zu beachten, dass in einer Welt, in der die Werte immer vielfältiger werden, das Leben nach den Regeln der Tugend immer wichtiger ist, dass die Eigenständigkeit der Heranwachsenden nur durch das Nebeneinander von Liebe und Strenge entwickelbar ist, und dass die Zukunft im Sinne des Verstehens der Bedeutung von Arbeiten und Anstellung stets im Auge zu behalten ist.

4.3.2 Lernen, die Natur und die Heimat zu schützen

Dazu gehört etwa: Das Verstehen der Heimat durch Verfassen von Haikus (Kurzgedichten), die enge Berührung mit Tradition und Historie der Region und Erfahrung in der Natur.

4.3.3 Essen und Gesundheitspflege: Bewegung, Sport, Ernährung, Erholung, Schlaf u.a.

4.3.4 Maßnahmen gegenüber Schulverweigerung und Mobbing.

4.4 Das Umfeld. Hier ist zu gewährleisten:

4.4.1 die Offenheit der Schule nach außen (offene Tage, Verbindungen zu Personengruppen außerhalb der Schule, Teilnahme an regionalen Veranstaltungen) und die Vernetzung der öffentlichen Einrichtungen wie Bibliotheken, Museen und regionalkundliche Institutionen, Beratungsstellen, Polizei, Gesundheitswesen u.a.

4.4.2 Verbindungen und Informationsaustausch unter den verschiedenen Schulebenen (Kindergärten, Grund-, Mittel-, Oberschule),

4.4.3 Verbesserung der Fähigkeiten der Lehrer bei der Unterstützung und Führung der Kinder, d.h. Verbesserung der fachlichen und persönlichen Eignung, Studienartikel u.a.,

4.4.4 Sicherheit (Verkehr und Schulweg, Fahrradbenutzung, Fluchttübungen und Katastrophenschutz, Vorsichtsmaßnahmen bzgl. Verbrechen und Kriminalität,

4.4.5 Kooperation unter den Erziehungsverantwortlichen wie den städtischen Behörden, Eltern-Lehrer-Organisationen, Nichtregierungsorganisationen, ausländischen Englischlehrern (Assistant Language Teachers: ALT) oder den verschiedenen Beratungsstellen.

Nachbemerkung von Peter Ackermann

Dieser Text liefert uns zunächst Einblick in die Art und Weise, wie einige grundlegende Begriffe im Japanischen geschuldet werden, etwa „Erziehung“, „Schule“, oder „Mensch“ und „Menschsein“. Überdies vermittelt uns der Text einen vertieften Einblick in die Überlegungs- und Argumentationslinien, mit denen konkrete Personen in der japanischen Praxis eine Lehr- und Lernsituation als Interaktion zwischen individuellen und selbstbestimmten Subjekten wahrnehmen, die – so wird implizit sehr klar – nur unter Ausweitung von pädagogischem Takt funktionieren kann. Auffallend stark wird dabei das Ich des Lehrenden und das Ich des Lernenden unter dem Gesichtspunkt des „Wir“ diskutiert, in dem Sinne, als individuelles Lernen dem Lernen in einer Gemeinschaft parallelgesetzt wird, in dem Sinne, als der emotionalen und körperlichen Einbettung in einen größeren, weit über einzelne Lehrer-Schüler-Beziehungen hinausgehenden Kontext ein zentraler Stellenwert zukommt, und schließlich in dem Sinne, als das Problem eines bedrückenden Gemeinschaftsbezugs aus unterschiedlichen Perspektiven hervorgehoben wird. Nicht zuletzt sei hierbei auf die japanischen Begriffe von „Erziehungskraft der Region“ und „Erziehungskraft der Familie“ hingewiesen.

Text 2: FUKUMOTO Yoshitisa: Förderung der Fähigkeit zur Selbstbewertung und des Selbstwertgefühls durch gegenseitige Beurteilungen auf der Ebene von Kind zu Kind

Der Text ist eine Zusammenfassung eines original japanischen Aufsatzes, erschienen in der Zeitschrift VIEW (Ausgabe für Grundschulen), Nr. 2, 2012, S. 14-17.

Fukamoto war zum Zeitpunkt der Abfassung seiner hier vorgestellten Ideen Naturkundelehrer und Beauftragter für Schülerbetreuung an der Kuzu Grundschule im Bezirk Gose, Präfektur Nara. Die Kuzu Grundschule ist am Berghang am Rand eines von Landwirtschaft geprägten Dorfes und ist mit insgesamt 70 Schülern sehr klein. Viele Kinder der Gegend besuchen regelmäßig

ein Jahr (eine private Zusatzschule am Abend). Jedes Jahr geht ungefähr ein Drittel der Schulabgänger auf eine private Mittelschule. Die meisten Kinder gelten als friedvoll und heiter. Die Gesamtzahl der Kinder, sagt Fukumoto, ist jedoch gering, deshalb verhärtet und verfestigt sich, wie auch der Schullektor mit Sorge betont, die Strukturen der zwischenmenschlichen Beziehungen leicht. Es gebe wenig Gelegenheit, beim Herumstreifen Erfahrungen zu sammeln, und so fehlt es den Kindern an Vitalität. Zudem ist es eine Aufgabe (für die Schulverantwortlichen), dafür zu sorgen, dass es unter den wenigen Kindern nicht zu einer Rangbildung auf Grund der Schulleistungen kommt. Fukumoto streicht in seiner Funktion als Beauftragter für Schülerbetreuung die Wichtigkeit heraus, die Rangbildung unter den Kindern zu brechen und die Fähigkeit jedes Einzelnen individuell zu fördern. Dafür müssen Möglichkeiten zur Eigenbewertung gegeben werden, und zur Erhöhung des Selbstwertgefühls.

Es gehe darum, die gedanklichen Prozesse der Kinder sichtbar werden zu lassen, sie also dazu zu bringen, ihre Gedanken nach außen aufzutragen. Zum Beispiel: Auch wenn man sofort auf die Frage „Was sind die Bedingungen der Keimung von Pflanzen?“ antworten kann, bedeutet das eben nicht, dass man gedankliche Prozesse beherrscht. Umgekehrt gibt es viele Kinder, die, auch wenn sie auf etwas nicht gleich antworten, doch geschickt Probleme durchdenken können. Unsere Aufgabe besteht darin, diese Fähigkeiten zu fördern und im Einzelnen sichtbar zu machen. Im herkömmlichen Unterricht signalisiert der Lehrer, dass er Wiedergabefähigkeit und Gedächtnisleistung erwartet. Dies ist wohl die Ursache dafür, dass Denkvermögen, Urteilsvermögen und Ausdrucksvermögen sich nicht entwickeln.

Wie soll man die Leistungen nun bewerten? Als Anfangspunkt denkt man sich aus, welche Fähigkeit man beim Kind entwickeln will, und formuliert daraufhin die Aufgabe. Man strukturiert also von hinten her – vom Ergebnis her – die Aufgabe und folgt dann den Stufen des kindlichen Verstehensprozesses. So kann man bewerten, was und wie weit ein Kind etwas verstanden hat.

Der 2011 neu in Kuzo eingetretene Lehrer Nakao Shinya unterrichtet, so Fukumoto weiter, nach dieser Methode. Daher hat sich die Struktur der Schulstunde erheblich verändert. Anfänglich behauptete er, nach einem klaren Muster unterrichten zu müssen. Doch es gelang so nicht, auf die eigentliche Absicht der Stunde zu fokussieren, und die Kinder konzentrierten sich nicht. Eine einzige zentrale Frage muss als erstes geklärt sein, nämlich: Was sollen die Kinder lernen? Und was sollen die Kinder dann rückblickend aufschreiben bezüglich dessen, was sie in der Stunde gemacht haben? Damit rückt der Entfaltungprozess der Schulstunde ins Blickfeld, und die mündliche, lebendige Ausdrucksfähigkeit kann gefördert werden. Als Themen haben wir Dinge gewählt, welche die Kinder interessieren, etwa das Guinness-Buch, oder beliebte Fernsehsendungen, vor allem aus den Kinderprogrammen.

Als zweiter Schritt werden Kopien verteilt von Texten, die von der gesamten Klasse zu erarbeiten sind. Daraus wird die beste Arbeit eruiert. Als Grund-

lage der Beurteilung dient die Frage, welche Bedingungen erfüllt waren, damit die Aufgabe durchgeführt werden konnte. Derjenige wird ausgewählt, der dies am optimalsten formuliert. So reflektieren die Kinder nochmals darüber, worauf es zur Lösung der Aufgabe ankommt, und entwickelt so die Fähigkeit, ihre Arbeit selbst zu bewerten.

Es geht nicht darum, festzustellen, ob man besser oder schlechter als jemand anders war, sondern darum, sich auf den eigenen Arbeitsprozess zu fokussieren, losgelöst von der Sorge um einen Rang innerhalb der Klasse. Je nach der zu lösenden Aufgabe ist es jeweils ein anderes Kind, das sie am optimalsten gelöst hat. Es geht mit anderen Worten nicht darum, die Kinder in eine Rangfolge zu setzen, nach der sie etwas besser oder weniger gut wiedergeben können.

Diese Art, den Unterricht zu gestalten, prägt die Klassen des 5. und 6. Schuljahrs. Beispielsweise bei einem Tagebuch der Sonnenblumenbeobachtung. Dabei zeichnen die Kinder vier *wasugo*-Bildchen: Aussaat der Kerne, Keimung, Blühen, Verwelken. Dies ist eine Übung, um Hauptpunkte zu erfassen. Man könnte dabei auch auf die Idee verfallen, die Kinder solche Punkte auf einem großen Blatt Papier aufschreiben zu lassen, doch dann ginge der Fokus verloren, oder es bräde sich Erklärungs-wiederholungen. Deshalb geben wir den Kindern nur kleine Kärtchen.

Was haben wir erreicht, was noch nicht? Das Rangdenken unter den Kindern konnte gebrochen werden; durch Selbstbewertung konnte Selbst-Weiterentwicklung erreicht werden. Fast alle Kinder bezeugten deutlich, was sie gelernt haben, was gut gelang und was weniger gut.

Wir müssen bedenken, dass wir in der Schulzeit die Bewertung durch andere im Mittelpunkt des Lebens steht. Im gesellschaftlichen Leben draussen, wo man einen Vorgesetzten hat, wird man zwar auch bewertet, doch hier ist die Fähigkeit besonders gefordert, sich selbst bewerten zu können. Ein derartiges Vermögen möchte ich schon in der Grundschule vermitteln, sagt Fukumoto. Für die Zukunft lässt sich ein digitales Portfolio denken. Jedes Kind bekommt eine SD-Karte und zeichnet darauf einen laut gesprochenen Text, die Musik der Turnstunde, oder Gegenstände aus der Bestelbstunde in stillen oder bewegten Bildern auf. Dabei geht es bei der Aufzeichnung des Lesens nicht etwa darum, jemandem etwas vorzulesen, sondern darum, leichter sich der eigenen Leseweise bewusst zu werden und sich dabei zu verbessern, daran zu wachsen.

Der Schullektor meint: Je länger man Lehrer ist, desto stärker verfestigen sich die eigenen Lehrmuster. Man will dies, und dann das in die Köpfe der Kinder stopfen. So beginnen die Kinder, das Lernen zu hassen. Durch die Entwicklung performanzorientierter Aufgaben wie die genannten werden diese Lehrmuster gebrochen, und so rücken die Gefühle und das Wollen der Kinder beim Lernen in den Mittelpunkt.

Fast alle Lehrer sind Lehrer geworden, weiß Fukumoto, indem sie sich durch das System von *Awasechi* hindurchgekämpft haben, d.h. das System der

Feststellung der Abweichung von einer Durchschnittsnote. Ich möchte jedoch, sagt auch der Rektor, die damit verbundenen Wertvorstellungen überwinden, so dass die Lehrer den Kindern Freude am Lernen vermitteln und Vergnügen erfahren können, Kinder großzügigen. „Ich möchte, dass man nicht vergisst, die Herzen der Kinder lernen zu lernen.“

Meine Aufgabe als Berater für Schülerbewegung, schreibt Fukumoto, ist diejenige des „in der Mitte stehenden Leiters“. Dessen Aufgabe ist es, die vom Rektor aufgezogenen Leitlinien zur Führung der Schule in die Praxis umzusetzen. Die Interpretation dieser Leitlinien ist von Lehrer zu Lehrer verschieden. So führe ich etwas durch und zeige es dann den anderen, zeige auf, was genau erwünscht ist. Und dann machen wir uns unter den Lehrern gemeinsam Gedanken dazu. Von Zeit zu Zeit geben wir Forschungs-Information heraus und berühren uns, die Forschungsinhalte untereinander zu teilen.

Nachbemerkung von Peter Ackermann

Auch dieser Text drückt nicht einfach einen Ist-Zustand an einer kleinen japanischen Schule aus, sondern spiegelt die Auseinandersetzung mit Gegebenheiten im japanischen Schulwesen aus einer spezifischen Perspektive. Der Text bietet einen Einblick in das Problembewusstsein seines Autors, das sich im Rahmen seiner Biographie und seiner Erfahrungen konkret herausgebildet hat. Dabei mögen einzelne Argumentationen uns selbstverständlich erscheinen, doch sind sie es für den Autor selber eben gerade nicht, sonst besäßen sie in seinem Text nicht so viel Gewicht. Es darf hier nicht übersehen werden, dass viele japanische Lehrer sehr intensiv ihre Rolle reflektieren zwischen Pflichtbewusstsein – vor allem Pflichtbewusstsein gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen – und durchaus oft autoritärer Kontrolle durch die Schulinstanzen bis hinauf ins Ministerium in Tokyo. Ebenso bestimmt sich eine Schule – der Text spricht diesen Punkt auch an – nicht zuletzt durch den Erfolg ihrer Abgänger beim Eintritt in eine Universität und/oder ins Berufsleben. Dies alles führt nicht in jedem Fall zu einem taktvollen Umgang der zu einem Schulbetrieb gehörenden Personen miteinander. Die Frage muss demnach offen bleiben, welche Räume sich einem konkreten Lehrer bei der Umsetzung der geschilderten Ideen wirklich bieten. Gütig sind jedoch die aus diesem Text sprechenden Wertvorstellungen allemal, bei denen es eigentlich um den taktvollen Umgang von Lehrenden und Lernenden geht, und, bei sichtbarer oder unsichtbarer Präsenz der Lehrenden, unter den Lernenden selbst, die damit ihrerseits auch zu Lehrenden werden. Gerade vor dem Hintergrund der Annahme, dass Lernende selbst auch Lehrende sind, ist die vom Text so auffällig herausgearbeitete Sorge verständlich, dass kaum mehr genug Lernende da sind, um genug Lehrende zu stellen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlags nicht zulässig.

© 2015 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen
Printed in Germany

Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

ISBN 978-3-506-78076-8

Pädagogischer Takt

Theorie
Empirie
Kultur

Der pädagogische Takt gilt oftmals als ein pädagogisches Allheilmittel, das die Kluft zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu schließen instande ist, das den Forderungen nach Nähe und Distanz des Erziehers gleichermaßen Genüge tut und das schließlich auch die Grundparadoxie moderner Pädagogik, die »Kultivierung bei dem Zwange« lösen kann. Er ist dabei fast ausnahmslos aus der Sicht des Pädagogen diskutiert worden. Für die Aktualisierung von Fragestellungen ist das mit diesem Begriff artikulierte Erfordernis eines selbstreflexiven Regulativs pädagogischen Handelns relevant.

Die Kategorie des pädagogischen Takts verknüpft Fragen nach der Steuerbarkeit und den Grenzen pädagogischen Handelns. Sie ist damit sowohl in professionstheoretischer als auch in pädagogisch-ethischer Hinsicht von unverzichtbarer Aktualität für pädagogische Reflexionen.

Aus unterschiedlichen Perspektiven werden deswegen in den Beiträgen dieses Bandes die theoretische Spannweite, die Möglichkeiten einer empirischen Erforschung, die Geschichte und die Frage nach der Verletzlichkeit des pädagogischen Takts erörtert. In Bezug auf unterschiedliche Handlungsfelder (Kindheit, Familie, Sozialpädagogik, Schule, Erwachsenenbildung) werden Formen und Probleme eines taktvollen pädagogischen Handelns herausgearbeitet.

Im Vergleich mit pädagogischen Arrangements in Japan zeigt sich, dass taktvolle pädagogische Verhältnisse ganz unterschiedlich strukturiert sein können. Zusammen erschließen die Texte die Kategorie des pädagogischen Takts sowohl empirisch fundiert als auch theoretisch differenziert und höchst anschlussfähig an gegenwärtige Debatten.

Die Herausgeber:

Dr. phil. Daniel Burghardt arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Pädagogische Anthropologie an der Universität Köln.

Dr. phil. Dominik Krinninger ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück.

Prof. Dr. phil. habil. Sabine Seichter ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg.

