

Donata ELSCHENBROICH (Hg.): *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, 356 S. (= edition suhrkamp 1934, N.F. 934) DM 24,80.

Als der Sinologe Peter Kien, genial-tragischer Held in Canettis *Die Blendung* an seiner Haushälterin (und späterer Ehefrau) Therese Anzeichen einer gewissen Wertschätzung des Lernens ausmacht, belohnt er sie mit einer kleinen Lesung („frei aus dem Japanischen“, versteht sich ...) aus Arai Hakusekis (1657–1725) berühmten Memoiren; der konfuzianische Gelehrte berichtet hier, wie er sich als gerade Neunjähriger beim tagtäglich gebotenen Schreiben von 3000 Schriftzeichen mit Hilfe zweier Güsse kalten Wassers wachhielt. Alsdann sinniert Kien, ob es mit dem Lernen bei Therese noch Zweck habe: „Sollte es zu spät sein, dachte er, wie alt mag sie sein?“ Während für Kien, der zugunsten Thereses beschließt: „Lernen kann man immer“, an dieser Stelle ein wahrhaft beklemmendes Ehedrama erst seinen Anfang nimmt (das zu verfolgen hier nicht der Ort ist), sind wir bereits mitten im Thema, denn diese kleine literarische Episode¹ verweist auf die zwei zentralen Fragestellungen des vorliegenden, höchst informativen Sammelbandes über die *Grundlagen der japanischen Erziehung*: Welche Bedeutung kommt den frühen Jahren der Kindheit im Rahmen der japanischen Lernkultur zu, und inwieweit setzt die frühkindliche Erziehung auch heute auf ein formal-kognitives Trainingsprogramm, gewissermaßen in ausgefeilterer Ausführung, aber ungebrochener Fortsetzung der unter eiskalten Wassergüssen absolvierten 3000 *kanji* des Arai Hakuseki?

Ausgehend von diesen Fragen ist es der Herausgeberin Donata Elschenbroich gelungen, zwölf Autoren (amerikanischer, deutscher und japanischer Herkunft) zu gewinnen, die die ‚Lernkultur‘² Japans aus kulturgeschichtlicher, bildungssoziologischer und ethnopsychologischer Sicht ebenso eingehend, materialreich wie unprätentiös beleuchten. Die Beiträge werden vortrefflich ergänzt durch einen gut ausgewählten, sparsam kommentierten und geschickt plazierten Dokumentarphototeil. Aus dieser sorgfältigen Konzeption, die hinsichtlich der japanischen Termini wahrlich auch ein sorgfältigeres, japanologisch informiertes Lektorat verdient hätte,³ ist ein gut lesbares Buch hervorgegan-

1 Vgl. Elias CANETTI: *Die Blendung*, Frankfurt a. M.: Fischer 1988, S. 34ff. (Kap. ‚Konfuzius, ein Ehestifter‘); die entsprechende Passage in Arai Hakusekis Memoiren findet sich in: *Oritaku shiba no ki*. Tōkyō: Iwanami shoten 1964, S. 185f. (= *Nihon koten bungaku taikai* 95)

2 Der Terminus ‚Lernkultur‘ durchzieht fast alle Beiträge des Bandes; allein SCHUBERT unternimmt jedoch in seinem Beitrag den Versuch einer begrifflichen Klärung. Im Rückgriff auf den von Clifford Geertz (eigentlich von Ricoeur stammenden) Gedanken, soziales Handeln als Text-Analog zu begreifen – insofern, als daß das Handeln „Spuren“ in der sozialen Zeit hinterläßt und somit zur Entstehung von Strukturen und Handlungsmustern beiträgt, die dann zu Dokumenten menschlichen Handelns werden – führt er aus: „Wenn ich von japanischer Lernkultur spreche, habe ich damit [...] die mehr oder minder spezifische Art und Weise im Auge, wie in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft Zwänge und Notwendigkeiten, wie sie sich ähnlich in allen hochindustrialisierten Gesellschaften finden, organisiert und in sozialen Praktiken artikuliert werden und wie dabei zugleich bestimmte Vorstellungen von der Bedeutung des Lernens am Leben erhalten und immer wieder neu bestätigt werden.“ (255)

3 Dieser Kritikpunkt ist leider schon fast ein fester Bestandteil in Besprechungen japanwissenschaftlicher Studien, die, von Nicht-Japanologen herausgegeben, in großen Verlagen erscheinen. Auch im vorliegenden Buch scheint der Zirkumflex nach dem „Gießkannenprinzip“ verteilt worden zu sein; noch einige weitere Beispiele zur Illustration: die Formel *ryō-*

gen, das vor allem eines will: gegen den Strich bürsten. Dies gilt in zweierlei Hinsicht. Zum einen spielen die frühen Jahre des Lernens in aktuellen Bildungsdiskussionen des Westens gemeinhin nur eine äußerst marginale Rolle. Zum anderen hat die Berichterstattung der letzten Jahre gerade vom japanischen Erziehungswesen ein durch und durch abschreckendes Bild gezeichnet, in das sich schon allein der positiv konnotierte Titel des Buches *Anleitung zur Neugier* so gar nicht fügen will.

Und in der Tat sind die alarmierenden Meldungen über das rigide Prüfungssystem, Grausamkeiten auf dem Schulhof, an Schikane grenzende Reglementierungen und Kleiderordnungen,⁴ nicht zuletzt die hohe Zahl der Schülerelbstmorde, dazu angetan, die an sich bewunderungswürdige Tatsache zu relativieren, daß in Japan, einer modernen und von durchaus vertrauten Problemen umgetriebenen Industriegesellschaft, 94% eines Jahrgangs einen in etwa dem Abitur gleichzusetzenden Oberschulabschluß erlangen, und eben diese Schüler, wie entsprechende Vergleichsstudien belegen, „nicht nur durch die Menge des gelernten Schulstoffes [...], sondern vor allem durch ihr Problemlösungsverhalten, ihre Ausdauer, ihre Motivation“ (Elschenbroich: 8) deutlich besser abschneiden als ihre westlichen Altersgenossen.

Die Existenz einer schon sprichwörtlichen ‚Prüfungshölle‘ (*shiken jigoku*) wird in keinem der Beiträge bestritten; doch wird gezeigt, daß ihr etwa bis zur Mittelschulzeit ein Paradies früher Kindheit vorausgeht, in dem den, wie der Volksmund sie nennt, „kleinen Göttern des Landes“ ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit zukommt. Unter der schützenden Hand der Mutter werden offenbar die Fundamente für eine lebenslange Lernbereitschaft gelegt. Ihr obliegt es – in konsequenter Zurückstellung eigener Bedürfnisse und im Rahmen einer quasi symbiotischen Beziehung mit dem Kind – „Inseln der Überschaubarkeit und Harmonie zu schaffen“ (Elschenbroich: 21). Daß die bereits hier einsetzenden Erziehungsstrukturen und -ziele zwar im Einklang mit einer – wie insbesondere der Beitrag von Siegfried Schaarschmidt zeigt – seit der höfischen Zeit tradierten Wertschätzung eines (praxisbezogenen) Wissenserwerbs in der japanischen Kultur und Gesellschaft stehen, gleichwohl nicht darauf reduziert werden können, wird gerade in der Stellung der Mutter deutlich: Das häufig beschworene Ideal der *ryōsai kenbo* stellt beispielsweise keineswegs ein kulturinternes Konzept dar, sondern ist eine direkte Übersetzung der von Robert Burns stammenden Losung „affectionate wife, wise mother“ (vgl. Elschenbroich: 17). – Zu den möglicherweise japanspezifischeren Erfüllungskriterien dieses Ideals, das erst mit der Aufwertung der Mutterrolle seit Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewann, gehört neben dem Behüten auch ein Lenken des kindlichen Blicks, ein systematisches Anleiten, das bemerkenswerterweise nicht so sehr auf die mütterliche Autorität setzt als vielmehr, um eine gelungene Formulierung von Volker Schubert aufzugreifen, auf die „behutsame und beharrliche Synchronisation des kindlichen Eigenwillens mit der von ihr [der Mutter] vertretenen Ansprüchen“ (257). Mutter und Kind stehen einem fiktiven normgebenden Außen gegenüber auf derselben Seite; auf diese Weise scheint eine fundamentale „Bündnisbereitschaft“ (Elschenbroich: 20) angelegt zu werden, die im Japanischen in der wohlmeinenden Vokabel

sai kenbo wird zu *ryōsei kenbo* (17); die Großkonzerne heißen hier nicht: *zaibatsu*, sondern *zaibutsu* (183); einen japanisch-deutschen Mix finden wir in *ikuji neurose* (18), auch die etwas „japanischere“ Variante *ikuji noiroze* taucht auf (231), nur die korrekte Schreibweise *ikuji noirōze* finden wir nicht; usw. usw.

4 Vgl. dazu Akio MORIYAMA: „Die Ordnung der Haare – Japanische Schulprobleme“, in: *KAGAMI*, N.F. XIV–XV (1987–1988) S. 65–88.

sunao (von Elschenbroich: ebd. übersetzt mit „positiv gerichtet“, „kooperationswillig“, „beeinflussbar“) ihren sprachlichen Ausdruck findet. Die im Grunde kompromißlose Ausrichtung auf die denkbar umfassendste Betreuung des Kindes bzw. der Kinder nimmt wohl nicht selten professionelle Züge an und entspricht damit durchaus einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung, die Sarane S. Boocock in ihrem lakonisch-ironischen Beitrag zur *Erziehung der Eltern* (ein Vergleich japanischer, chinesischer, amerikanischer und französischer Erziehungsberater) herausstreicht. Daß das dem Nachwuchs gegönnte „Glück des Anfangs“ (Elschenbroich) hier zu Lasten der jungen Mütter auch seine Schattenseiten entwickelt, darauf verweisen Phänomene wie beispielsweise eine pathologische Formen annehmende, lähmende Angst, der allein zu übernehmenden Verantwortung für das Kind nicht gerecht werden zu können. In diesem Zusammenhang wird von *ikuji noirôze*, einer „Erziehungsneurose“ gesprochen (vgl. Elschenbroich: 18; Boocock: 231); man denke aber etwa auch an die hämische Rede von der *kyôiku mama*, der „Erziehungsmutter“, die – dies gilt vor allem für spätere Erziehungsphasen – die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich des einzupflanzenden Lerneifers dann wiederum zu gut erfüllt. Die Rolle des Vaters in der frühkindlichen Erziehung scheint, obwohl einige Veränderungen zu beobachten sind (vgl. Bronfenbrenner: 345), noch weitgehend die eines Statisten zu sein; dies ist freilich eine Beobachtung, die wir aus der neueren Japanliteratur (kultur-)soziologischer Ausrichtung zur Genüge kennen. Auf bemerkenswerte Weise macht jedoch im vorliegenden Band Kojima Hideo mit seiner Vorstellung zweier japanischer „Erziehungstagebücher“ aus dem beginnenden 19. Jahrhundert, in denen zwei Samurai (Vater und Sohn) des Kuwana-Clans über neun Jahre und Hunderte von Kilometern hinweg einander detailliert über die einzelnen Entwicklungsschritte und Erziehungsmaßnahmen der Kinder bzw. Enkelkinder (die zum Teil bei den Großeltern, zum Teil bei den Eltern aufwuchsen) berichten, deutlich, daß die Marginalisierung des Vaters keine historische Konstante darzustellen scheint; Kojima (166) selbst allerdings räumt ein, daß die bisherige Auswertung erst weniger Quellen repräsentative Aussagen nicht zuläßt.

Im Japan der Gegenwart wird die überaus enge, von absoluter Verlässlichkeit und großer Nachsicht geprägte Mutter/Kind-Dyade wenn nicht abgelöst, so doch ergänzt bzw. relativiert (vgl. Bronfenbrenner: 345f.) durch die Aufnahme von 94% der Kinder in einen Kindergarten. Im Gegensatz zur Kinderkrippe, die – obgleich von der größten Sorgfalt geprägt (vgl. Elschenbroich: 26) – als Notlösung angesehen und nur für etwa 10% der Kinder in Anspruch genommen wird, gilt die durch den Kindergarten spielerisch vermittelte Einführung in die soziale Grammatik des Gruppenlebens (*shûdan seikatsu wo manabu*) allgemein als ein wünschenswerter, mehr noch: notwendiger Bestandteil frühkindlicher Erziehung, zumal – wie durch Hara Hirokos Beitrag zur demographischen Entwicklung deutlich wird – einer wachsenden Zahl von Einzelkindern die „Interaktion mit Geschwistern [als] ein zentrales Mittel der Sozialisation und des Erwerbs von Fähigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen“ (194) nicht mehr zur Verfügung steht.

Insbesondere der bereits erwähnte und – erwartungsgemäß – hochinteressante Beitrag von Volker Schubert: *Gegenwärtigkeit und Belehrbarkeit. Elemente japanischer Lernkultur im Vorschulbereich* räumt dabei gründlich mit dem Vorurteil von den japanischen Paukkindergärten auf, die es zweifellos gibt, die aber mit nur etwa 5% keineswegs so verbreitet sind, wie uns manche Berichte glauben machen wollen. Dagegen gewährt uns Schubert Einblicke in eine insgesamt verblüffend ungezwungene Kindergartenatmosphäre; hier geht es nämlich zunächst weitaus weniger um ein formal-kognitives

Training als vielmehr um den systematischen Erwerb von Gewohnheiten, die als Basis des Zusammenlebens in der Gruppe dienen und somit als eine explizit pädagogische Aufgabe verstanden werden:

Ein ganzes Verhaltensrepertoire, das bei uns entweder (oft zu Unrecht) als bereits vorhanden vorausgesetzt oder als „nebenbei“, spontan erwerbbar gilt, wird systematisch trainiert: vom richtigen Grüßen bis zum lauten deutlichen Sprechen vor der ganzen Gruppe, vom stillen Zuhören bis zum gemeinsamen lauten, enthusiastischen Spiel. (264)

Gerade hier, d.h. bereits in den frühen, wenig leistungsbezogen erscheinenden Habitualisierungen, sieht Schubert den Grundgedanken der japanischen Lernkultur in die Praxis umgesetzt, den er – Canettis Kien hätte es gefallen – folgendermaßen beschreibt:

Gelernt wird damit nicht nur das Lernen selbst; gelernt, erfahren, wird auch die Bedeutung des systematischen Lernens. Es gibt nichts, was nicht systematisch gelernt werden könnte. Lernen ist der Königsweg zu jedweder Kompetenz. Alles ist lernbar, vorausgesetzt, man bemüht sich nur ausdauernd genug darum. (264)

In einem insgesamt stark rhythmisierten Tagesablauf, bei dem Phasen ausgelassenen, kaum überwachten Spiels abgelöst werden von Phasen gemeinsamer konzentrierter Tätigkeit (beispielsweise einer *origami*-Lektion), dienen dann auch solchermaßen einstudierte Routinen und Rituale – etwa das Singen eines Liedes, das mit einer bestimmten Bedeutung belegt wurde oder auch zu einer Melodie gelernte feste Bewegungsabläufe – als „Schnittstellen“ bzw. „Interpunktionen“. Diese sollten aber nicht gleich, warnt Schubert (262), als eine Form von „Drill“ mißverstanden werden: Keineswegs würden sie durch die persönliche Autorität der Erzieherinnen erzwungen; sie wirken „selbstorganisiert und ergeben sich zwanglos, wie selbstverständlich aus dem täglichen Rhythmus des Kindergartenlebens“ und scheinen vor allem das zu gewährleisten, was Schubert mit dem Wort „Gegenwärtigkeit“ zu benennen versucht:

Die punktuellen Ritualisierungen schaffen Raum für die – von den Erzieherinnen immer wieder nachhaltig ermunterte – Freude an der Sache, für den Gegenstand der Aufmerksamkeit, das Detail. Lernen ist hier nichts Besonderes, es gehört ganz selbstverständlich dazu. Gemeinsames Spielen und gemeinsames Lernen sind keine Gegensätze. Jede Aktivität verdient nicht nur ungeteilte Aufmerksamkeit, Konzentration, Hingabe und hat ihren Wert in sich; die Strukturierung des Gruppenlebens ermöglicht den Kindern auch, jeweils ganz in ihren Aktivitäten aufzugehen, ja sich in ihnen zu verlieren. Der Kindergarten schafft eine Atmosphäre, in der letztendlich nichts wichtiger ist als die erfüllte Gegenwart der Gruppe. (268)

In den Routinen und Ritualen liegt, wie Schubert (268f.) selbst betont, ein starkes ästhetisches Element: „In ihnen feiert die Gruppe sich und ihre Gegenwart“; sie würden daneben dem einzelnen Kind auch helfen, Übergänge zu meistern und die insbesondere für die japanische Kultur so wichtige Kompetenz zu erlangen, sich vorbehaltlos auf neue Situationen, neue ‚soziale Orte‘ mit unterschiedlichen Inhalten und Maßgaben einzustellen – im Vertrauen darauf, daß alle jeweils geltenden Regeln und Orientierungen mehr oder minder systematisch erlernt werden können (vgl. 271). Donata ELSCHENBROICH (1992) hat in diesem Zusammenhang einmal von einer „Kultur des Noviziats“ gesprochen; Schubert (270) findet eine nicht weniger einprägsame Formulierung: Er begreift die japanische Erziehung als eine „Organisation von Differenzenerfahrungen, als Schwellenkunde“.

So wie Schubert die Dächer der Kindergärten, deckt Catherine C. Lewis auch die der Grundschulen ab, hantiert nicht nur mit dem Terminus ‚Gruppe‘, dem Topos der Japanliteratur, sondern lenkt konsequent das Augenmerk auf deren Zustandekommen (*gakkyūzukuri*) und Zusammenhalt (*matomari*). Während in der vorschulischen Erziehung noch spontane Freundschaften zur Bildung kleinerer Gruppen führen, werden diese in der Grundschule von den Klassenlehrern gezielt zusammengestellt, und zwar durchaus nicht nach Leistungsabstufungen, sondern unter dem Aspekt gegenseitiger Ergänzungsmöglichkeiten. Für einen längeren Zeitraum (ca. zwei Monate) bleiben diese kleinen Gruppen (*han*), gewissermaßen als Bausteine der Klasse insgesamt, zusammen und führen gemeinsam bestimmte Aufgaben durch.

Ein weiteres bemerkenswertes Prinzip, das insbesondere auf das bewußte In-den-Hintergrund-Treten der Lehrerinnen und Lehrer verweist, stellt das sogenannte *tōban*-System dar: Im täglichen Wechsel wird einem oder auch mehreren Kindern eine Art „Klassendienst“ übertragen, der kleinere organisatorische Aufgaben (z.B. im Rahmen der gemeinsamen Mahlzeiten), aber durchaus auch eine Führungsrolle beinhaltet, etwa wenn es um die Regelung des Gesprächs in der Klasse geht oder um das Schlichten eines Streits. So kommt Lewis (285) zu dem Schluß:

Das toban(sic!)-System nutzt das natürliche Interesse der Kinder für Aufmerksamkeit, Prestige und Gelegenheiten, andere zu führen, und läßt die Kinder die Freuden der Verantwortung, aber auch die manchmal damit verbundenen Qualen erfahren. Das Kind, das vor der Klasse steht und verzweifelt versucht, seine Klassenkameraden ruhig zu kriegen, könntest Du sein – und wirst es auch innerhalb von Tagen oder Wochen tatsächlich sein!

Entscheidend scheint dabei zu sein, daß das *tōban*-System alle Kinder – ungeachtet ihrer Leistungen oder ihres Temperaments – einschließt. Lewis (285) zitiert einen japanischen Lehrer mit den Worten:

Das toban-System gibt auch einem Kind, das normalerweise keine Führungsrolle übernehmen könnte, die Chance zu führen. Oft arbeiten gerade jene Kinder, die sonst am wenigsten geeignet scheinen, andere Kinder im Alltag zu führen, am sorgfältigsten, wenn sie toban sind.

Vor dem Hintergrund dieser Strukturen gewinnt schließlich auch jenes Prinzip des „nassen Lernens“ an Kontur, in dem man nach Elschenbroich (37) die „typisch japanische Lernkultur“ ausmachen kann. Japanische Pädagogen pflegen zwischen *dry learning* als einem rationalen, zielorientierten – eben „trockenen“ und insgesamt als „westlich“ geltenden Lernstil und *wet learning* als einem emotionalen, zwischenmenschlich orientierten, sprich: „japanischen“ Lernstil zu unterscheiden. Lewis (290) übersetzt die Rede vom „nassen Lernen“ in die vertrautere, allerdings weniger plastische didaktische Fachsprache mit: „Verschmelzen von formalem und sozialem Lernen“; und dies spiele, so Lewis, gerade im vermeintlich „trockenen“ naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht eine erstaunlich große Rolle: Das Vermessen von Räumen bringt „die Kinder auf den Fußboden (wo sie sich möglichst viele Methoden des Vermessens von Räumen – inklusive menschlicher Körperlängen – überlegen“ müssen, oder sie verbringen Stunden damit, „ihre ‚Schiffchen‘ aus Plastikflaschen zu verzieren, mit den sie im naturwissenschaftlichen Unterricht untersuchen, wann ein Gegenstand schwimmt und wann er untergeht“ (290).

In einem solchen *wet learning* nur ein Japanspezifikum auszumachen, hieße, Phantasie und Engagement vieler Pädagogen anderswo zu verkennen. (Ludwig Wittgenstein

etwa wäre in seiner Volksschullehrerzeit in der österreichischen Provinz als ein großer Vertreter des *wet learning* anzusehen: so ließ er – um nur ein Beispiel zu nennen – eine von ihm erarbeitete Wörtersammlung für den Schulgebrauch von den Kindern binden und stellte sogar das Papier für den Einband mit ihnen gemeinsam her.) – Der Unterschied liegt sicherlich, darauf weist auch Bronfenbrenner (333) ausdrücklich hin, in der Gewichtung, d. h. in der vergleichsweise großen Bedeutung, die den sozialen und emotionalen Aspekten des Lernens in japanischen Grundschulen zukommt. Der Blick jedenfalls, den Lothar Krappmanns Beitrag (dem Lewis' idealerweise direkt zur Seite gestellt) in das Klassenzimmer deutscher Grundschulen gewährt, ist weniger erfreulich, ja geradezu erschreckend hinsichtlich der kaum entwickelten (und geförderten) Fähigkeit der Kinder, bei der Bewältigung verschiedener Aufgaben einander zu helfen (vgl. bes. 308).

Gerade hier drängt sich die fast jedem der Beiträge implizite Erwägung „Von Japan Lernen lernen?“ besonders auf. Und eben damit gelangen wir nun an einen wahrhaft neuralgischen Punkt: Zunächst ist die ganz grundsätzliche Frage nach der Übertragbarkeit mehr oder minder stark kulturell geprägter Konzepte zu stellen, eine Frage, der auch Elisabeth von Hornstein am Ende ihres Berichts über *Japanische ‚basic skills‘ im Spiegel der deutschen Reiseliteratur aus zwei Jahrhunderten* mit Blick auf einen Import japanischer Managementstrukturen nachgeht. Ihrem Vorschlag (vgl. 185f.), nicht in die Falle kulturalistischer Argumentationen zu tappen, sondern die Möglichkeiten zu prüfen, in bestimmten Bereichen japanische Konzepte gezielt in hiesige Strukturen zu integrieren (sich mithin exakt des Verfahrens zu bedienen, das in Japan seit gut einem Jahrhundert erfolgreich angewendet wird), könnte man sich für den Bereich Erziehung durchaus anschließen. Den kurzsichtigen Argumentationen von Bildungspolitikern hierzulande, die nicht müde werden, vom Erfordernis des „lebenslangen Lernens“ zu sprechen und dabei ganz offensichtlich verkennen, daß sich die Fähigkeit zu lernen nicht irgendwann im Berufsleben gewissermaßen per Knopfdruck verordnen läßt, sondern idealerweise sehr früh angelegt wird (auch für Kiens Therese ist es scheinbar doch schon zu spät gewesen ...), täte ein japanisches Korrektiv sicherlich gut. (Die Arbeit am vorliegenden Band wurde gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft; man wünscht ihm gerade dort viele Leser.)

Gleichzeitig ist jedoch – das sollte an dieser Stelle erwähnt werden – vor dem verführerischen Umkehrschluß zu warnen, politische Ordnungen, wirtschaftliche Strukturen aus den Maximen der Kindererziehung herzuleiten: Thomas P. Rohlen, dem es in seinem Beitrag um eine Korrelierung von den in früher Erziehung angelegten japanischen Ordnungsmustern mit politischen Prozessen geht, weiß zwar sehr gut, wie riskant sein Unternehmen ist, doch finden sich auch bei ihm Formulierungen, die eine unbekümmerte Linie vom Kindergarten direkt ins Parlament ziehen und einer – unfreiwilligen – Komik nicht entbehren (vgl. 136f.). Dabei hat schon Kurt SINGER (1991:76) in seiner Japanstudie solchen Strategien eine deutliche Absage erteilt: „In den Erziehungsmethoden die ‚Ursache‘ der politischen Strukturen zu sehen oder umgekehrt“, heißt es dort, „wäre nicht weniger sinnlos, als ein Reimwort als die ‚Ursache‘ des folgenden Reimworts zu betrachten.“

Bei aller Würdigung der vorbildlichen Weitsicht und des bemerkenswerten pädagogisch-didaktischen Geschicks, die offensichtlich die frühen Jahre der Erziehung in Japan prägen und die klar nachweisbar auch ihre Früchte in Form eines im internationalen Vergleich hohen Leistungsniveaus tragen, scheint doch ein allzu enthusiastischer Nachahmungseifer, wie er etwa im Beitrag von Bronfenbrenner zuweilen spürbar ist, fehl am

Platz. Es gilt, einige Kritikpunkte im Auge zu behalten, wie beispielsweise die folgenden:

- Wann rückt die Betonung der Mutter als unabkömmliche Schutzpatronin eines gelungenen Starts ins Leben in die Nähe einer unverhohlenen konservativ gestimmten Kulturkritik?
- Stellt nicht gerade die (von Schubert beschriebene) ästhetische Komponente in den als Zäsur dienenden Ritualen eine vorzügliche „Infrastruktur“ bereit für den Transport gegebenenfalls auch sehr fragwürdiger Inhalte?
- Welche Sanktionen sind am Werk im Rahmen einer Erziehung, die so viel Wert auf das Leben und Lernen in Gruppen legt, daß ein Ort außerhalb (einer Gruppe) nicht vorgesehen, ja: kaum vorstellbar ist?

Hinsichtlich des letzten Punktes zum Beispiel erfahren wir im Grunde wenig mehr, als daß in den Kindergärten die im Westen üblichen „Rückzugsnischen“ nicht vorhanden sind, und daß in Japan (wo es im übrigen auch kein genetisches Begabungskonzept gibt) ein grundlegender Erziehungsoptimismus herrsche. Man gehe schlichtweg davon aus, daß ein unangepaßtes Kind durch geduldige Überzeugungsarbeit die Vorzüge der Partizipation, des Mitmachens schon noch erkennen wird (vgl. Elschenbroich: 31f.; Schubert: 261).

Im vorliegenden Band werden solche möglichen Fragen bzw. Einwände allenfalls angedeutet. Daß der einzig durchgängig kritische Beitrag, der Yamamura Yoshiakis, gleichzeitig der einzige ist, der weniger die ganz frühen Erziehungsphasen in den Blick nimmt, sondern vor allem spätere Stadien der Schulausbildung, die ihm zufolge bereits ganz auf eng umrissene Bedürfnisse von Wirtschaft und Industrie ausgerichtet sind und jede Möglichkeit zur Distanznahme und jede Kreativität untergraben,⁵ ist symptomatisch. Hierin steckt nämlich nochmals ein deutlicher Hinweis auf die eine große Frage, die das Buch wie ein Schatten begleitet, ohne daß sie jemals thematisch würde: Wann genau – und vor allen Dingen: wie vollzieht sich die Mutation von den „kleinen Göttern“ in gehetzte, von seelenlosem Drill geplagte Schulkinder? Was genau passiert zwischen Himmel und (Prüfungs-) Hölle?

Darin, daß Donata Elschenbroich und die von ihr versammelten Autoren und Autorinnen die Vorzüge und bedenkenswerten Entwürfe früher Kindererziehung in Japan so konsequent herausstreichen, liegt unbedingt ein Verdienst: Auf diese Weise gewinnt die Frage nach dem Bruch bzw. der Verzerrung dieser Konzepte an Präzision und Gewicht. Und da nicht davon auszugehen ist, daß sich irgendwann nach den ersten Grundschuljahren in Japan mysteriöse Transformationen vollziehen, denen man sich mit Beobachtungsgabe und gründlicher Forschung nicht nähern könnte, ist sehr auf eine „Fortsetzung“ der Studie zu hoffen – möglichst ebenso lebendig, vielfältig, anregend und engagiert wie die hier besprochene.

ELSCHENBROICH, Donata: „Der selbstlose Klang. Japanischer Weg zur Musik.: Suzukis Geigenschule“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11. April 1992.

5 In vielen Punkten berühren sich Yamamuras Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Beruf, seine Argumentationen gegen die „Unterwerfung der Schule unter die Industrie“ (322), durchaus mit kritischen erziehungswissenschaftlichen Stimmen hierzulande; vgl. dazu insbesondere Hilmar GRUNDMANN 1994.

-
- GRUNDMANN, Hilmar (Hg.): *Fachtagung Deutsch. Deutschunterricht und Zukunft der Arbeitswelt. Theoretische Ansätze und praktische Beispiele*. Neusäß: Kieser 1994.
- SINGER, Kurt: *Spiegel, Schwert und Edelstein. Strukturen des japanischen Lebens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991.

Birgit Griesecke, Bochum / Rolf Kronhagel, Hamburg