

JAPAN UND DAS PREUSSISCHE ERZIEHUNGSWESEN

Jörg MÖLLER

1. PREUSSENS BILDUNGSWESEN – DAS BESTE DER WELT!

Preußen entwickelte sich im frühen 18. Jahrhundert unter der Führung von Friedrich Wilhelm I. zu einem „Erziehungsstaat“. Nach seinem Willen sollte „die Jugend aus der Gesamtheit des Volkes ohne Unterschied des Standes und des zukünftigen Berufes in den Elementarunterricht“ (Preußischer Erziehungserlaß, zitiert nach PLICKAT 1971: 996) aufgenommen werden. Bis dahin kamen nur Teile der Bevölkerung, zum Beispiel bedingt durch ihre Profession (Kleriker, Beamte und Kaufleute, aber auch Soldaten) in den „Genuß“ einer schulischen Ausbildung.

So führte der – sonst als sparsam geltende – Potentat 1717 die Schulpflicht ein (1736 gesetzlich verankert, 1794 als Staatsaufgabe in der Verfassung verankert) und ließ auch etwa 1.600 Schulen gründen, damit die Bevölkerung dieser Verpflichtung Folge leisten konnte. Darüber hinaus bemühte er sich, den Fortbestand der Schulen durch Schulerhaltungsgesetze abzusichern. Von den Schulgründungen „profitierte“ insbesondere die Bevölkerung auf dem Lande. Ein Grund für die Förderung der Landjugend zu einem höheren Bildungsniveau war sicherlich die Hoffnung auf höhere wirtschaftliche Erträge auf den königlichen Gütern.

Das bildungspolitische Werk seines Vaters führte auch Friedrich der Große in seiner Regentschaft weiter fort. 1763 erneuerte er die Schulpflicht im „Generallandschulreglement“ mit dem Ziel, „geschickte und bessere Untertanen“ (vgl. LEXIS 1904) zu erziehen. Für Friedrich den Großen stand aber weniger der wirtschaftliche Nutzen im Vordergrund als das Ideal humanistischer Aufklärung.

Um sein Ideal tatsächlich durchsetzen zu können, mußte er allerdings Zwangsmaßnahmen und Strafandrohungen für Teile der uneinsichtigen Landbevölkerung einführen, da viele Bauern ihre Kinder für die Feldarbeit brauchten und adelige Grundherren in der Bildung ein Vorrecht ihres eigenen Standes sahen. Erst im 19. Jahrhundert konnte die Schulpflicht flächendeckend in Preußen durchgesetzt werden. Damit konnte die Alphabetisierungsrate im Lande erheblich gesteigert werden. Außer den klassischen Kulturtechniken wurde in bezug auf die Disziplin von Lehrern wie Schülern eine an militärischen Vorbildern orientierte Perfektion erwartet (vgl. BÖLLING 1983: 68). Ziel schulischer Bildung war fortan nicht mehr in erster Linie ein gottesfürchtiger Mensch, sondern der loyale

Staatsbürger. Dem trug auch die aus Preußen übernommene Schulaufsicht Rechnung, welche 1872 für das Gebiet des Deutschen Reiches verbindlich wurde und die kirchliche Schulaufsicht in den nicht-preußischen Territorien ablöste.

Neben den Volksschulen gab es Real- und Hauptschulen, sowie zahlreiche weitere Schulen, die zum einen Teil ständischen Ansprüchen, zum anderen Teil den Bedürfnissen einzelner Berufsgruppen entsprachen. Die „Einheitsschulbewegung“ setzte sich erfolgreich dafür ein, die Breitengliederung des Schulwesens zu überwinden. Von ihr wurde *eine* organisch aufgebaute, in sich differenzierte Schule an Stelle der nebeneinander stehenden Bildungseinrichtungen gefordert. Vom Kindergarten bis zur Universität sollte eine Differenzierung der Schüler nach Leistung und Begabung stattfinden. Querverbindungen sollten auf vielen Stufen den Übergang von den einzelnen Zweigen der Schulen ermöglichen. Begründet wurde die Forderung mit sittlichen, sozialen und nationalen Motiven, so zum Beispiel mit dem Recht eines jeden Kindes auf eine seiner Begabung angemessene Bildung, der Überwindung der Klassenunterschiede zwischen den einzelnen Volksschichten und der Stärkung der nationalen Potenz durch die Entfaltung aller Begabungen.

Mit der Einheitsschulbewegung kam auch die Forderung nach einem homogenen Lehrerstand auf. Das soziale Gefälle innerhalb der Lehrerschaft war immens. Während Volksschullehrer den größten Teil ihrer Autorität aus der Personalunion von Lehrer und Kantor bezogen, beanspruchten Gymnasiallehrer akademische Würde und Ehrerbietung. In der Tat hatten Volksschullehrer keine akademische Ausbildung, sondern besuchten nach der Volksschule lediglich ein Proseminar. Ab 1826 wurden in Preußen Abschlußprüfungen für die Proseminare der Volksschullehrerbildung eingeführt. Alle Absolventen, die nicht mit der Bestnote abgeschlossen hatten oder zwischenzeitlich eine feste Stelle innehatten, mußten nach drei Jahren eine erneute Prüfung zum Nachweis ihrer Lehrbefähigung ablegen. Nach Abschluß des Proseminars mußte jeder Lehrer gemäß einer Verordnung aus dem Jahre 1825 die ihm zugewiesene Stelle antreten. Zuwiderhandlung wurde mit der Rückforderung von Unterstützungszahlungen und Unterrichtsgeld bestraft.

Mit der Durchsetzung der Schulpflicht machte sich der Staat verantwortlich für die Schulen. Er hatte damit sicherzustellen, daß Schulen in erreichbarer Nähe zu den Wohnorten der Schüler errichtet und erhalten wurden und daß in ihnen geeignete Lehrer ein vergleichbares Wissen vermittelten. Dies setzte selbst in einem einheitlichen Schulwesen einen hohen Aufwand an Kosten und Administration voraus. Bis dahin existierende private oder kollektive Bildungsinstitutionen mußten sich den neuen Regelungen unterwerfen, ansonsten riskierten sie

ihren Fortbestand durch die eingeschränkte Anerkennung ihrer Ausbildung.

Systematisierung des Unterrichts durch Herbart und die Herbartianer

Wichtigster Vordenker des Schulwesens in Preußen war der Philosoph, Psychologe und Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Als Nachfolger Immanuel Kants auf dem Lehrstuhl für Philosophie der Universität Königsberg (1809–1833) und Professor in Göttingen (1833–1841) entwickelte Herbart seine philosophischen und psychologischen Grundanschauungen in Auseinandersetzung mit der Philosophie Fichtes, bei dem Herbart in Jena studiert hatte.

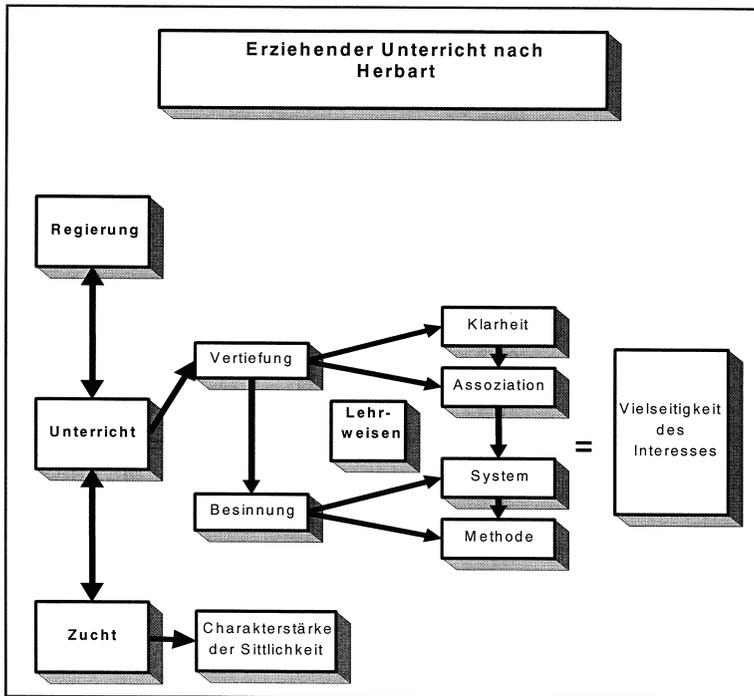
Das Ziel jeglicher Erziehung und Ausbildung sah Herbart in der Formung moralischer Gesinnung und Charakterstärke. Dies sollte sich im freien Willen des Menschen äußern, dessen Willensakte dem moralischen Gesetz jederzeit entsprechen sollten. Für Herbart machte demnach nicht das Wissen den Wert des Menschen aus, sondern das Wollen. Das pädagogische Wirken muß beim Kind daher die rechten Vorstellungen erzeugen und bestärken. Als geeignetes Mittel empfiehlt Herbart hierzu eine umfassende humanistische und naturwissenschaftliche Schulung, die eine äußere und innere Ordnung für einen „gedeihlichen“ Unterricht voraussetze. Diese nämlich ermögliche wiederum die Disziplinierung des Lernenden.

Jegliche Form des Unterrichts war nach Herbarths Auffassung „erziehend“ und jegliche Erziehung „unterrichtend“. Dies faßte er im „Erziehenden Unterricht“ zusammen, dessen Ziele wie folgt waren:

- mündige, sittlich handelnde Menschen
- einsichtiges Handeln
- Vielseitigkeit des Interesses
- Persönlichkeitsentfaltung = Charakterbildung

„Rezepte“ für die Unterrichtspraxis hat Herbart nicht vorgegeben. Er definierte lediglich die Grundgedanken, die dem Lehrer den Bezugsrahmen seines erzieherischen Handelns aufzeigen sollten. Grundlage hierfür waren insbesondere die von Herbart entwickelte Methodik der Formalstufen. Dabei ging er von einem intellektuellen Lernbegriff aus. Er nahm an, daß der menschliche Charakter von den Vorstellungen des Geistes abhängig ist, die den Menschen beherrschen.

Die Aneignung der Vorstellungen soll in den Formalstufen unter den Gesichtspunkten der Assoziationspsychologie erfolgen. Unter Assoziationspsychologie verstand er Gesetze, nach denen der Mensch Vorstellungen, Gedanken und Begriffe miteinander verbindet, welche Wirkungen für Einstellungen und Verhalten haben. Dabei werden die Vorstellungen nach dem Grade ihrer Verwandtschaft zu Ketten zusammengeschlossen.



„Erziehender Unterricht“ nach Herbart

Herbarts Formalstufen

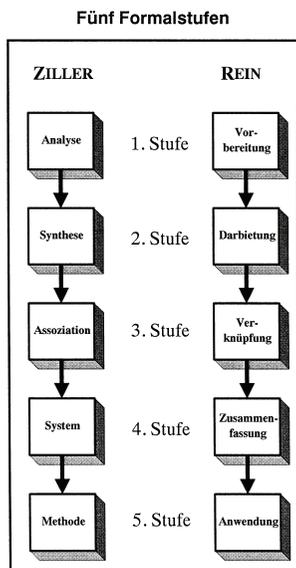
Art der Zuwendung zum Gegenstand	Stufe	Ziel	Teilnahme	Unterricht soll:	Unterrichtsform
ruhende Vertiefung	1. Stufe der Klarheit	neue Vorstellungen einzeln erfassen und verstehen	merken	zeigen	Kurze Erläuterung
fortschreitende Vertiefung	2. Stufe der Assoziation	Vorstellungen miteinander verbinden	erwarten	verknüpfen	Freies Gespräch
ruhende Besinnung	3. Stufe des Systems	Verbindung und Verschmelzung mit vorhandenem Vorstellungskreis	fordern	lehren	Zusammenhängender Lehrervortrag
fortschreitende Besinnung	4. Stufe der Methode	Anwendung des Lerngewinns	handeln	philosophieren	Selbständige Schülerarbeit

Ziel der Formalstufentheorie war die Bildung eines ausgewogenen Gedankenkreises („Vielseitigkeit des Interesses“), der die Grundlage für das oberste Ziel bildet, die „Charakterstärke der Sittlichkeit“. Dazu ist ein ständiger Wechsel zwischen den unterschiedlichen Einstellungen des Bewußtseins nötig, nämlich „Vertiefung“ ins Einzelne und „Besinnung“ auf seine Bedeutung im größeren Zusammenhang. Die Grundlagen von Charakterschulung und Sittlichkeit sollten in der Schule gelegt werden. Bildung selbst ist im Sinne von Herbart ein lebenslanger Prozeß.

Mitte des 19. Jahrhunderts drängte die Herbartische Pädagogik in die Bildungseinrichtungen. Ihr Vorteil war, daß diese Pädagogik in streng wissenschaftlicher Form, in engster Verbindung mit der Psychologie auftrat. Insbesondere die Universitäten Leipzig und Jena wurden unter dem Herbartenschüler Karl Volkmar Stoy (1815–1885) und seinem Nachfolger Wilhelm Rein zu einem Herzstück der Herbartischen Pädagogik und ihrer Vermittlung. In Jena wurde eine Übungsschule eingerichtet, in welcher der akademische Nachwuchs sich selbst in Forschung und Lehre bewähren mußte. In Ferienkursen wurde den Lehrern aus aller Welt, und eben auch aus Japan, der Herbartianismus als wissenschaftliche Pädagogik praktisch und theoretisch propagiert.

Die führenden Herbartianer waren Universitätslehrer gewesen, erst der Herbartianismus hat die Pädagogik zu einer akademischen Wissenschaft gemacht – eine für die in der Schulpraxis stehenden Lehrer gewichtige Errungenschaft (vgl. BLÄTTER 1973: 254). Denn damit wurde die Autonomie der Pädagogik und ihre akademische Bedeutung hervorgehoben. Zudem wurde das System der „Vertiefung“ und „Besinnung“ – welches auch heute noch in den Schulen als Phasen des Erlernens und der Vertiefung/Festigung Geltung hat – durch die Formalstufen perfektioniert.

Herbarts eigene Unterrichtserfahrungen stammten aus der Blütezeit des Humanismus (1776–1841) und bezogen sich auf den Hauslehrer, der lediglich ein einzelnes Kind oder ein Geschwisterpaar unterwies. Mitte des 19. Jahrhunderts trugen die Industrialisierung (1850–1910) und die mittlerweile flächendeckend vorhandenen Schulen zu einer deutlichen Veränderung des Unterrichtsgeschehens bei. So mußte der Unterricht mit 30 bis 40 Kindern in 45–60minütigen Einheiten vollzogen werden. Die Herbartianer verwendeten die Formalstufen für die Erstellung von Musterlektionen und Schulfibeln, die einen fast genormten Unterricht ermöglichten. Einerseits verhalfen sie damit Elementen der Herbartischen Pädagogik zum dauerhaften Fortbestand, andererseits führten sie Herbarts Grundgedanken durch die Starrheit und Formalisierung des Unterrichts ad absurdum.



Die fünf Formalstufen nach Ziller und Rein

Herbarts Schülern, den sogenannten Herbartianern (insbesondere Rein, Ziller und Stoy) wurde häufig vorgeworfen, daß sie – durchaus in guter Absicht – durch ihre „Programmierung des Unterrichts“ und das „Lektionenlernen“ Herbarts Grundideen pervertierten. Dies ist in der Tat richtig, doch sollte nicht vergessen werden, daß es erst mit der „Verfälschung“ der ursprünglichen „Herbartschen Pädagogik“ durch die Herbartianer gelungen ist, den Lehrern Methoden und Material an die Hand zu geben, mit denen sie den geforderten Unterricht tatsächlich praktisch bewältigen konnten. Darüber hinaus stellten sie eben durch die „Starrheit“ ihres Unterrichtssystems (einschließlich der Lehrerbildung) auch einen im ganzen Lande geltenden Qualitätsstandard sicher. Erst dies ermöglichte es, Leistungen von Schülern und Lehrern zu vergleichen, und bot letztendlich auch begabten Schülern die Chance, die engen Standesgrenzen zu verlassen, die einer weiteren Ausbildung bis dahin im Wege gestanden hatten. Das preußische Schulwesen war zwar einerseits formell und rigide, andererseits aber auch innovativ und vor allem produktiv. Zu seiner Zeit galt es als das beste Schulwesen der Welt. Ohne die wissenschaftlichen Vorarbeiten Herbarts und die anschließende Formalisierung der einzelnen Stufen durch die Herbartianer wäre das preußische Schulwesen nie so erfolgreich geworden.

2. UNIVERSITÄTEN

Preußen war in seiner Zeit nicht nur auf dem Gebiet der Volksbildung führend, sondern auch im Bereich der höheren Schulen. Im 19. Jahrhundert entstanden zahlreiche Fach- und Hochschulen, die überwiegend der Ausbildung in praktischen Berufen dienten (Technische, Landwirtschaftliche, Medizinische und Wirtschaftliche Hochschulen) und sich darüber hinaus durch ein hohes wissenschaftliches Niveau auszeichneten.

Eine der wichtigsten Innovationen des höheren Bildungswesens erfolgte 1810 mit der Gründung der Universität Berlin. Sie entstand aus dem Geiste des Idealismus auf Grund der Vorarbeiten Fichtes, Schleiermachers und besonders Wilhelm F. v. Humboldts. Dieser wurde 1809 Direktor für Unterricht und Erziehung im preußischen Innenministerium. Er begann im darauffolgenden Jahr mit seinem Gründungskonzept der „*Universitas litterarum*“ eine umfassende Universitätsreform, die er mit der Gründung der Universität Berlin durch die Fusionierung der Akademie der Wissenschaften mit mehreren Fachschulen in die Praxis umsetzte. Die rasche Realisierung der Vorschläge Humboldts wurde durch die Stiftung des Preußenkönigs Friedrich Wilhelm III. möglich, welcher der Universität mit dem Palais des Prinzen Heinrich von Preußen ihr erstes Gebäude zur Verfügung stellte. Seit 1828 trug die Universität daher den Namen des Königs.

Humboldt fand bei seinem Amtsantritt Universitäten vor, die im wesentlichen von den theologischen Fakultäten beeinflusst waren und einen feudalistischen Aufbau besaßen. Sein Ziel war es, allen Fakultäten die gleiche Existenzberechtigung zu sichern, wobei der Zusammenhalt unter ihnen vor allem durch die Philosophische Fakultät geleistet werden sollte.

Neben der Gleichheit der Fakultäten waren die wesentlichen Grundsätze der Humboldtschen Universität:

- die Einheit von Lehre und Forschung
- die Einheit von Lernenden und Lehrenden
- die Berufung von Professoren durch den Staat (durch „umsichtige Staatsmänner“)

Die Berufungen durch den Staat sollten keineswegs Vorrechte des Staates sicherstellen, sondern vielmehr die „Freiheit des Forschers“ vom Zunftdenken der Fakultäten gewährleisten. Die Humboldtsche Universität wurde zu einem Prototyp, und man verlieh ihr den Titel „Mutter aller modernen Universitäten“. Mit ihr schuf man ein neues Ideal akademischer Bildung, das sich nach und nach fast alle deutschen Universitäten zu eigen machten und auch die ausländischen Universitäten stark beein-

flußte. Der moderne Geist akademischer Freiheit bedeutete ein freies schöpferisches Lehren und Lernen, das als eine den ganzen Menschen formende und verpflichtende Haltung verstanden wurde. Die Humboldtsche Universität trug wesentlich zum Aufschwung der Naturwissenschaften und der Verzweigung der Geisteswissenschaften bei.

Geistesgrößen wie der erste gewählte Rektor der „Universitas litterarum“, der Philosoph Johann Gottlieb Fichte, und Professoren wie Georg Friedrich Wilhelm Hegel (Philosophie), Karl Friedrich von Savigny (Jura), August Boeckh (Klassische Philologie) Christoph Wilhelm Hufeland (Medizin), Johannes Müller (Medizin), Rudolf Virchow (Medizin) und Albrecht Daniel Thaer (Landwirtschaft) wurden mit ihren Fachgebieten weit über die Berliner Universität hinaus bekannt.

3. JAPANISCHES SCHULWESEN ZU BEGINN DER MEIJI-ZEIT

Aus heutiger Sicht ist es erstaunlich, wie schnell die herrschende Regierung in der Anfangsphase der Meiji-Zeit die große Bedeutung der Erziehung für den Ausbau Japans zur wirtschaftlichen und militärischen Großmacht erkannte. Neben der Abschaffung des Feudalismus, der Schaffung einer Verfassung und der Modernisierung der staatlichen Armee stand der Aufbau eines umfassenden Erziehungssystems auf dem Programm. Die Erziehung sollte zur Bildung der japanischen Nation ebenso beitragen wie auch der Vermittlung grundlegender Kenntnisse dienen, die benötigt wurden, um aus den im Schwertkampf geschulten Kriegern der Tokugawa-Zeit eine schlagkräftige moderne Armee zu machen und Fachkräfte hervorzubringen, die für die geplante Industrialisierung Japans unabdingbar waren.

Die ursprüngliche Maxime für das Handeln der zur Restauration treibenden Kräfte unter dem Motto: „Verehrt den Kaiser, vertreibt die Barbaren“ (*sonnō jōi*) trat schon bald in den Hintergrund zugunsten der von dem Tenno selbst 1868 verkündeten Parole „Wissen für den Aufbau Japans in der ganzen Welt zu suchen“. Dieser Gedanke war nicht neu, denn bereits in der Tokugawa-Zeit wurden von einzelnen Lehen (*han*) Delegationen zum Studium ins Ausland geschickt oder Ausländer als Instruktoren in ihren Dienst gestellt. Die größte Rolle beim geplanten Technologietransfer spielten aber das hohe Niveau des institutionalisierten Bildungswesens, welches auf die Erfahrungen der „holländischen Studien“ (*rangaku*) beziehungsweise der „westlichen Studien“ (*yōgaku*) der Tokugawa-Zeit zurückgreifen konnte und die im Lande zahlreich vertretenen kleinen „Schreibschulen“ (jap.: *terakoya*, wörtl.: „Tempelschulen“). Diese waren zumeist in Tempelgebäuden angesiedelt, gehörten

aber nicht zwangsläufig zum Betätigungsbereich der Mönche. Oft unterrichteten dort ältere Samurai die Schüler in Lesen und Schreiben.

4. DIE ÜBERNAHME DES PREUSSISCHEN BILDUNGSWESENS

Eine Regierung – gleich ob in Asien oder Europa –, die konservativen Fortschritt plante, sah sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gezwungen, das Bildungswesen im Sinne der erhöhten Anforderungen durch die Industrie voranzutreiben. Für die deutsche Schulpolitik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es daher neben der Beherrschung elementarer Kulturtechniken verstärkt auf das Arbeits- und Sozialverhalten in den industriellen Betrieben an. Im wesentlichen wurde Wert darauf gelegt, den Kindern folgende Qualifikationen zu vermitteln:

1. Die betriebliche Hierarchie forderte Unterordnung im Dienste des Produktionsablaufs, worauf die Schule mit höheren Lernstufen antworten sollte.
2. Der Aufstieg im Betrieb durch Bewährung erforderte eine Aufstiegsorientierung, was in der Schule durch verstärkte Sanktionen wie „Sitzenbleibenlassen“ eingeübt werden sollte.
3. Der strenge Stundenplan spiegelte Arbeitskontrolle und Pünktlichkeit am Arbeitsplatz wider.
4. Eine Akkordentlohnung setzte im Sozialverhalten ein Konkurrenzdenken voraus, das dem Erreichen einer bestimmten Schulzensur angepaßt war (vgl. HERRLITZ 1981: 95).

In Japan verkündete das am 18. Juli 1871 gegründete Erziehungsministerium am 4. September 1872 einen „Plan zur Hebung der Volksbildung“, der auch die Einführung der Schulpflicht beinhaltete. Er sah vor, daß keine Bevölkerungsgruppe mehr vom Zugang zu den Schulen ausgeschlossen und alle bestehenden Bildungseinrichtungen dem Ministerium unterstellt wurden. Das neu zu schaffende Schulwesen sollte zunächst nach französischem Vorbild in acht Bezirke mit je einer Universität unterteilt werden, welche sich wiederum in bis zu 32 Mittelschulbezirke mit weiteren 210 Volksschulbezirken aufgliederten. Dies entsprach einer Planung von acht Universitäten, 256 Mittelschulen und 53.760 Volksschulen. Andere Schultypen waren ursprünglich nicht vorgesehen.

Es war aber naiv zu glauben, daß jede Schule in der Lage wäre, geeignete Absolventen für die nächsthöhere Bildungseinrichtung zu erziehen. Die Einteilung in Departements wurde bald wieder, zugunsten der Präfekturen, fallengelassen, die im Plan vorgesehene Zahl der Schu-

len blieb jedoch als Zielvorgabe weiterhin bestehen. Für jeden der drei Schultypen wurde ein Bezirksbeauftragter ernannt, der für die Gründung neuer Schulen und die Beaufsichtigung der bereits bestehenden Schulen zuständig war. Diese Schulbeauftragten hatten die schwierige Aufgabe, zwischen den Vorstellungen der Regierung, den Beamten im Erziehungsministerium und den Schulleitern vor Ort zu vermitteln, denn nicht alle Verordnungen und Pläne ließen sich tatsächlich realisieren. So war zum Beispiel die Verordnung, daß die im Freien gelegenen Übungsplätze für die Leibesertüchtigung an den Grundschulen im Süden oder Osten an das Schulhaus angrenzen sollten, in vielen Schulen wegen der dort bereits bestehenden Bebauung gar nicht durchführbar.

Zusammen mit der Kabinettsproklamation von 1872 wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt, nach der jedes Kind zumindest die ersten drei Jahre die Grundschule besuchen sollte. Die Kosten für den Schulbesuch, d. h. Schulgeld und Lehrmittel, mußten die Bürger selbst tragen. Da nicht alle gleichermaßen den Sinn des Erwerbs von Wissen einsahen, wurden Zwangsmaßnahmen eingeführt, wie z. B. die Erhebung von Strafgeldern für säumige Schüler. Daneben gab es aber auch motivierende Anreize. So zeichnete z. B. das Ministerium Schulen mit einer hohen Anwesenheitsrate durch die Verleihung von Fahnen aus.

Da es in der Anfangszeit kaum japanische Lehrmaterialien gab, wurde zum Teil mit wörtlichen Übersetzungen amerikanischer Texte gearbeitet, damit aber auch Furcht vor einer „Verwestlichung“ erzeugt. Zudem war die Bezahlung von Schulgeld – bis zu ihrer Abschaffung im Jahre 1900 – für einen großen Teil der Bevölkerung ein Problem, so daß es in manchen Regionen zu Verweigerungen und „Schulaufständen“ kam. Die Eröffnung neuer Schulen wurde dadurch sehr erschwert, und die Gebühren für „Unterrichtsversäumnisse“ mußten zurückgenommen werden. Die Durchsetzung der verordneten Schulpflicht wurde dadurch stark behindert.

Durch die Umfunktionierung der etwa 40.000 „Tempelschulen“ (*terakoya*) der Tokugawa-Zeit verfügte Japan schon sehr früh über ein fast flächendeckendes Grundschulnetz. Für die Festlegung des Curriculums, der Fächerinhalte und der Organisationsstruktur des Grundschulunterrichts wurde von Staatssekretär Tanaka der amerikanische Pädagogikprofessor David Murray im Jahre 1873 nach Japan eingeladen. Murray setzte sich nicht nur für den Ausbau der Grundschulbildung ein, sondern sprach sich auch für die Förderung der Ausbildung von Frauen aus, so daß die Grundschulpflicht für Mädchen und Jungen gleichermaßen eingeführt wurde. Aufgrund seiner Anregungen wurde eine eigene Höhere Mädchenschule gegründet, aus der die heutige Ochanomizu-Universität hervorging.

Murray war der Ansicht, daß die pädagogischen Ideen von Spencer und Pestalozzi für den Grundschulunterricht am besten geeignet seien. Darüber hinaus vertrat er die Auffassung, daß für die Volks- und Nationalbildung sowie die Schulaufsicht das preußische Schulwesen vorbildhaft sei, und setzte sich mit Erfolg für die Übernahme von Elementen aus diesem Modell ein. Murrays liberale und utilitaristische Vorstellungen aber wurden ab 1880 unter dem Einfluß von Itō Hirobumi und Mori Arinori wieder zurückgedrängt, als das Schulwesen stärker nach den Interessen des Staates ausgerichtet werden sollte. Neben der Seelenverwandtschaft mit Preußen sprachen vor allem der „konservative Geist, die hohe Effizienz, die zentralistische Strukturierung und die großen Erfolge, die sich in dem wissenschaftlichen Niveau der Nation ausdrückten“ (KREBS 1990: 120–121) für das preußische Bildungswesen.

Für die fachliche Ausgestaltung des entstehenden Mittelschulwesens wurde der aus Treskow (Brandenburg) stammende Herbartianer Emil Hausknecht angeworben. Das preußisch-deutsche Schulwesen schien nicht nur geeignet, die nötige Grundbildung für eine Industrialisierung Japans sicherzustellen, sondern gleichzeitig auch der Festigung des japanischen Nationalstaates, einschließlich der Verehrung des Kaiserhauses, zu dienen.

In Fragen von Schulaufsicht und Schulverwaltung beriet von 1884 bis 1886 der Jurist und Berliner Regierungsrat Hermann Techow die japanische Administration. Auf die Vorschläge von Emil Hausknecht, der von 1887 bis 1890 in Japan wirkte, ging der Lehrplan für die Mittelschulen, die Didaktik und Methodik der Lehrerseminare – und davon ausgehend das gesamte didaktisch-methodische Unterrichtsgeschehen in Grund- und Mittelschulen – und die Ausgestaltung der Fächer Pädagogik und Germanistik an der Kaiserlichen Universität Tōkyō zurück.

5. JAPANISCHE VARIANTE DER UMSETZUNG

Im Curriculum wurde in der japanischen Rezeption auf Religionsunterricht zugunsten der Unterweisung im Fach Moralkunde (*shūshin*) verzichtet. Diesem Fach wurde im Laufe der Zeit immer größere Bedeutung zugesprochen. Utilitaristischer neusprachlicher Unterricht in Hoch- und Fachschulen wurde anstatt des für Humboldts humanistische Bildung so bedeutsamen Griechisch- und Lateinunterrichts erteilt. Während in Deutschland noch der Streit um die Gleichwertigkeit der Neu- und Altsprachlichen Gymnasien tobte, welcher erst Ende des 19. Jahrhunderts mit der Aufwertung der Realgymnasien endete, hatte man in Japan gar nicht erst versucht, sich mit der Humboldt so bedeutsam erschienenen

altsprachlichen Variante zu beschäftigen. Die Beschäftigung mit den „toten Sprachen“ entbehrte für die japanische Seite nicht nur jeglichen Pragmatismus, sondern wäre in der Tat wegen der ohnehin schon großen intellektuellen Belastung durch das Studium der deutschen, englischen und französischen Sprache kaum zu bewältigen gewesen.

Daß das preußisch-deutsche Schulwesen mit zur Staatsräson beitrug, war für Japan in den letzten zwei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts mindestens ebenso wichtig wie die Vermittlung von Kulturtechniken und naturwissenschaftlichen Grundlagen. Inhaltlich wird dies zum Beispiel deutlich in einer Anekdote über den Preußenkönig Friedrich den Großen in einem Unterrichtswerk für den muttersprachlichen Unterricht. KREBS (1990: 125) schreibt hierzu:

Der große Preußenkönig wird wegen seines Lerneifers gelobt und deswegen, weil er jeden Morgen zwischen vier und fünf Uhr aufgestanden und dann bis zum Abend ohne Unterbrechung seinen Amtsgeschäften nachgegangen sei. Dazu habe er seinem Höfling befohlen, ihn um vier Uhr zu wecken, doch habe der König in der Anfangszeit gar nicht auf dessen Versuche reagiert, sondern habe einfach weitergeschlafen. Der Höfling sei aber dazu übergegangen, dem König die Bettdecke fortzuziehen und, wenn auch das nichts genützt habe, Friedrich ein mit kaltem Wasser getränktes Handtuch aufs Gesicht zu legen. Dieses Mittel habe sehr oft angewendet werden müssen, und der König sei dann erschreckt aufgestanden und habe sich allmählich daran gewöhnt, sein Tagewerk sehr früh zu beginnen. Auf diese Weise habe er die Staatsgeschäfte in vorbildlicher Weise erlernt. Dadurch sei Preußens Macht immer größer geworden, und es habe seine Grenzen stark erweitern können [...]. Die Moral der Geschichte soll offenbar lauten, daß Härte gegen sich selbst sich auszahlt und daß auch der „kleine Mann“ durch penible Pflichterfüllung zum Wohle der Nation beitragen kann und soll.

Auf den großen Weltausstellungen und im Vergleich der internationalen Handelsaktivitäten zeigte sich deutlich, daß deutsche Industrieprodukte noch nicht zur Weltspitze gehörten. Die alleinige Übernahme technischer Errungenschaften – mit dem Ziel der Produktion von erstklassigen Industrieprodukten – konnte daher nicht ausschlaggebend für die Rezeption des preußischen Vorbildes sein. Bildungspolitische Entscheidungen wurden in Japan wie in Deutschland staatspolitisch gesetzt. Als 1890 Kaiser Wilhelm II. mehr Leibesübungen, mehr deutsche Geschichte und die Beseitigung des lateinischen Aufsatzes forderte, denn er wollte die Jugend nicht zu Griechen oder Römern, sondern zu Deutschen erzogen sehen, hatte man in Japan bereits die erste Hochschule für Leibeserzie-

hungen gegründet, den Universitätssport eingeführt und begonnen, die meisten ausländischen Berater wieder nach Hause zu schicken. In beiden Ländern begannen Phasen der nationalen Selbstbesinnung, nicht ohne Hoffnung, damit auch den Stand der nationalen Kultur und Bildung zu heben. Großes Verdienst erwarb sich das preußische Schulwesen damit, daß es ihm gelungen ist, eine standesorientierte Bildung durch eine standardisierte Bewertung der schulischen Leistungen zu ersetzen. Dadurch wurde die Chancengleichheit aller – trotz Einschränkungen und bestehender Hindernisse – erst ermöglicht.

LITERATURVERZEICHNIS

- BENNER, Dietrich (1986): *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- BLÄTTER, Fritz (1973): *Geschichte der Pädagogik*. 14. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BÖHM, Winfried (1994): *Wörterbuch der Pädagogik*. 14. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- BÖLLING, Reiner (1983): *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- CASELMANN, Christian (1962): *Der unsystematische Herbart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- GEISSLER, Erich (1988): Erziehender Unterricht. Walter Asmus zum 85. Geburtstag in freundschaftlicher Zuneigung. In: *Pädagogische Rundschau* 42, S. 157–163.
- HERRLITZ, Hans-Georg et al. (1981): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim/München: Juventa.
- KLINGBERG, Lothar (1994): Herbart als Lehrer. In: *Pädagogik und Schulalltag* 49, S. 159–175.
- KREBS, Gerhard (1990): Das Deutschlandbild in den Schulbüchern der Meiji-Zeit. In: *Oriens Extremus* 33,1, S. 117–128.
- LEXIS, Wilhelm (Hg.) (1904): *Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen im Deutschen Reich*. Berlin: Asher.
- MATSUKAWA, Shigeo (1957): Gakkō toshimari Nakahara Toyotarō no nikki [Tagebuch des Schulbezirksbeauftragten Nakahara Toyotarō]. In: *Tōkyō joshi daigaku kiyō* 4, S. 61–141.
- MEYER, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden. Band 1 (Theorieband)*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- MÖLLER, Jörg (1994): Emil Hausknecht. Ein deutscher Pädagoge im Japan der Meiji-Zeit. In: *Asiatische Studien* 48,1, S. 247–256.

- MÖLLER, Jörg (1995): *Damit ,in keinem Haus ein Unwissender zu finden sei'. Zum Wirken von Emil Hausknecht und der Herbart-Rezeption in Japan.* München: iudicium verlag.
- MUESSENER, Gerhard (Hg.) (1991): *Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Johann Friedrich Herbart.* Wuppertal: Deimling.
- OKINO, Shunji (1961): Meijiki ni okeru Nihon seifu no monmō taisaku [Maßnahmen der japanischen Regierung gegen das Analphabetentum der Meiji-Zeit]. In: *Tokushima gakugei kiyō* 8, S. 1–14.
- PASSIN, Herbert (1982): *Society and Education.* Tōkyō/New York/San Francisco: Kodansha International.
- PLICKAT, Hans-Heinrich (1971): Schulaufbau/Schulorganisation. In: GROOTHOF, Hans-Hermann und Martin STALLMANN (Hg.): *Neues Pädagogisches Lexikon*, 5. Aufl., Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag, Sp. 994–999.
- REBLE, Albert (1995): *Geschichte der Pädagogik.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- RODEN, Donald T. (1980): *Schooldays in Imperial Japan. A Study in the Culture of a Student Elite.* Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- SHIGEHISA, Tokutarō (1968): *Oyatoi gaikokujin. Kyōiku. Shūkyō* [Ausländer in japanischen Diensten. Erziehungswesen und Religion]. Tōkyō: Kajima Heiwa Kenkyūjo.
- SCHWENK, Bernhard (1963): *Das Herbartverständnis der Herbartianer.* Weinheim: Beltz.
- TANIGAMA, Ryōshō (1980): Undōjō no teikeika no yōin. Shōgakkō okugai undōjō sechi kijun no hōseika no katei. (Meiji 5–32 nen) ni kansuru ichi kōsatsu [Hintergründe zur Gestaltung der Freiübungsplätze an Grundschulen in den Jahren Meiji 5–32]. In: *Taīkugaku kenkyū* 24,4, S. 265–279.
- WILLMANN, Otto (1903): *Didaktik als Bildungslehre.* Braunschweig: Friedrich Bieweg und Sohn.