

Beitrag des offenen Lebenskundeunterrichts in der Leistungsgesellschaft Japans

1. Einleitung

Die Schul- und Lernkultur anderer Schulen ohne Vorurteile zu verstehen ist schwierig, geschweige denn diese von entfernten Ländern aus zu beurteilen. Durch Bücher und mehr noch über moderne Medien werden sicher bestimmte Vorstellungen über Japan vermittelt. So dürfte es unterschiedliche Vorstellungen vom japanischen Schulwesen und von den Kindern in der Schule geben: einerseits die Vorstellung, dass sie im herkömmlichen Frontalunterricht in großen Klassen unterrichtet werden, in denen disziplinierte Schüler in Schuluniformen sitzen, andererseits die, dass zum Beispiel projektorientierter offener Unterricht, Schultheater und außerschulisches Lernen durchgeführt wird. Das alles mag die Schulrealität widerspiegeln.

Die Einführung des Lebenskundeunterrichts in den Anfangsklassen ist ein Sinnbild dafür, wie die Schulbildung einen pädagogischen Auftrag in der Wissensgesellschaft wahrnimmt, so dass jedes Kind durch Optimierung des selbstgesteuerten, aktivierenden Lernens und durch Entfaltung seiner Ich-Identität gefördert werden kann und positive Leistungserfahrungen gewinnen. Die Leitthemen der Lebenskunde sind daher aus der kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt abgeleitet und sollen als offene Lernsituationen angelegt werden.

In diesem Aufsatz wird zunächst das Konzept des Lebenskundeunterrichts im Rahmen der Leitideen „Lebenskraft“ vor dem Hintergrund der Bildungsreform sowie auch im Hinblick auf die Lernbiographie des Kindes betrachtet und gefragt, was dieser Unterricht für die Entwicklung der japanischen Leistungsgesellschaft leisten könnte. Dann wird der Stellenwert der Lebenskunde im aktiv erlebenden Lernen in der Auseinandersetzung mit dem alltäglichen Leben der Kinder erläutert. Und schließlich geht der Aufsatz auf Lernbiographien in Anfangsklassen anhand eines Praxisbeispiels ein.

2- Primarschulbildung und Einführung der Lebenskunde

Mit der Revision der einheitlichen Rahmenrichtlinien Japans (National Curriculum Standards Reform) im Jahr 1989 ist Lebenskunde als neues Schulfach an Stelle von Naturkunde und Sozialkunde in der 1. und 2. Schulklasse der 6 jährigen Ganztagsprimarschule eingeführt worden, nachdem zuvor die Ablösung dieser beiden Schulfächer zu hitzigen Diskussionen in den Fachgremien geführt hatte (Harada 1998). Die Lebenskunde (seikatsu-ka; Living Environmental Studies), die lediglich in den beiden Anfangsklassen der Primarschule eingerichtet ist und helfen soll, einen holistischen Übergang vom Kindergarten zur Schule bzw. von der kindlich geprägten zu institutionellen Welt zu bewältigen, ist ein relativ neues Schulfach. In Deutschland mag die Bezeichnung „Lebenskunde“ als Terminus wahrscheinlich etwas altmodisch klingen. Auch in Deutschland gab es schon früher einen Unterricht unter dieser Bezeichnung und seit dem Schuljahr 2007 / 2008 gibt es „Humanistische Lebenskunde“ als freiwilliges Fach an Berliner Schulen und im Land Brandenburg neben dem Religionsunterricht.

Im Vergleich zwischen Japan und Deutschland korrespondieren sowohl die Lebenskunde in den ersten beiden Klassen als auch Naturkunde und Sozialkunde ab der Klasse 3 im Wesentlichen mit dem deutschen Fach Sachunterricht der Grundschule. Die Leitthemen der Lebenskunde beziehen sich auf die kindlichen Lebens- und Erfahrungswelten und sollen als offene Lernsituationen angelegt werden. Die Lebenskunde hebt also weniger auf die Fachinhalte einzelner Wissenschaften ab, als vielmehr auf die Lebenswirklichkeit der Kinder, um deren lebensweltliche Gegebenheiten und Erfahrungen in größere Sinnzusammenhänge zu stellen.

Mit der Revision der Rahmenrichtlinien im Jahr 1998 (gültig bis 31. März 2011) wurden überfachliche und integrative Verfahren in der Primarschule verstärkt berücksichtigt. Hierbei wird der Begriff Rahmenrichtlinien für die sechsjährige Primarschule mit folgenden neun Schulfächern durchaus absichtsvoll verwendet: Japanisch, Sozialkunde (ab 3. Schuljahr), Mathematik, Naturkunde (ab 3.), Lebenskunde (1.-2.), Musik, Zeichnen, Hauswirtschaft (ab 5.), Fremdsprache (ab 5.), Stunden für Gesamtlernen (ab 3.) und spezielle Aktivitäten. Die Rahmenrichtlinien umfassen insgesamt c.a.100 Seiten im Format DIN A 4. Die Seitenzahl pro Schulfach und Jahr umfasst etwa 2.5 Seiten und führt verbindliche Inhalte auf. Nach diesen Richtlinien entwickeln die Schulen

in ihrer Schulautonomie eigene Lehrpläne. 105 Unterrichtsstunden pro Jahr sind für das Fach Lebenskunde vorgesehen. Das Gutachten der Zentralen Bildungskommission führte im Jahr 1996 zur gegenwärtig gültigen zentralen Leitidee „Entfaltung der Lebenskraft“, auf Japanisch „IKIRU CHIKARA NO IKUSEI“ (vgl. Harada 2004). Der Lehrplan fasst die Entfaltung der Lebenskraft auf als „die Fähigkeiten und Fertigkeiten, von selbst Aufgaben zu finden, subjektiv zu lernen, zu denken, zu urteilen, zu handeln und vernünftige Problemlösungen zu suchen, um subjektiv und kreativ in der sich stark verändernden Gesellschaft zu leben“. Das Lernen wird nämlich in dieser Leitidee als ein von den subjektiven Erfahrungen, den Lernverfahren und Interessen des Einzelnen entscheidend geprägter Prozess der Wissensaneignung angesehen. Das „IKIRU CHIKARA NO IKUSEI“ hat diese subjektorientierten Verständnisse von Lernen ergänzt und gefördert. Der Auftrag der Schule in einer lebenslangen Lerngesellschaft besteht darin, Lernsituationen und -arrangements zu schaffen, die begünstigen, dass sich selbstständig Lernende zu gebildeten Menschen entwickeln, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen im Prozess lebenslangen Lernens selbstgesteuert weiterentwickeln. Allerdings hat es die sich wandelnde Kindheit, die unter anderem von Mangel an Sozial- und Naturerfahrungen geprägt ist, erforderlich gemacht, das Lernen in Form von aktiven Tätigkeiten und Erlebnissen, insbesondere in den Anfangsklassen, als Antithese gegen ein mechanistisches Bild vom herkömmlichen Vermittlungs-verfahren des geforderten Wissens und zu programmierten Handlungsweisen in den Vordergrund zu stellen. Die Zentrale Bildungskommission hat dies im Jahr 2008 in ihrem Gutachten folgendermaßen beschrieben: Das zentrale Konzept „Entfaltung der Lebenskraft“ hat damit die von dem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) lancierten Gedanken der „Key Competencies“ d.h. „Schlüsselkompetenzen“¹ vorweggenommen (vgl. ZBK, S. 9f).

3. Aufgaben der Schulbildung in der Leistungsgesellschaft

In unserer Bildungsgeschichte dominiert etwa seit den 50er und 60er Jahren ein ökonomischer Bildungsgedanke, der durch den Begriff der Entwicklung des Humankapitals geprägt war, um dadurch Japan, einem Land, das kaum über Rohstoffe verfügt, durch eine konkurrenzfähige Qualitäts-steigerung der Schulbildung im internationalen Vergleich und wirtschaftlichen Konkurrenzkampf zu einer führenden Position zu verhelfen. Diese Sichtweise mag wohl in der traditionellen Gesellschaft funktioniert haben, denn solange eine gute Schulbildung abgeschlossen werden konnte, waren gute Arbeitsplätze im mittleren Management gesichert. Aber dieser Mechanismus funktioniert heute nicht mehr. Auch wenn die bisherigen Betrachtungen unter dem Aspekt freier Marktwirtschaft und einer Zurücknahme staatlicher Einflussnahme erfolgten, so ist doch gleichzeitig kritisch zu hinterfragen, inwieweit sich der Staat in Bildungsfragen einmischen und Schulbildung politisch steuern darf. Des Weiteren ist zu hinterfragen, inwieweit wohlhabende, einflussreiche Schichten in dieser Hinsicht potenzielle Prioritäten zu setzen berechtigt sind. Vor dem Hintergrund differenzierter sozialer Entwicklung japanischer Kinder und Jugendlicher besteht eine Ungleichheit dahingehend, dass durch die unterschiedlichen Erlebniswelten der Kinder in der Vorschulzeit und der Jugendlichen in außerschulischen Erfahrungsräumen (z.B. Fahrten ins Ausland, Berufserfahrung in KidZania²) divergierende Erfahrungen in die Lernprozesse eingebracht werden, die in ein schulisches Lernarrangement zu integrieren sind, um dem Bildungsanspruch der Institution Schule nachkommen zu können.

Der nivellierende Charakter der konventionellen Schulbildung in Japan war schon in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts weltbekannt. Auch in Japan wurde dieser Aspekt schon seit langem kritisch betrachtet. Vor dem Hintergrund des starken Konkurrenzkampfes um die Aufnahme an japanische Hochschulen und der als wichtige Aufgabe der Schule betrachteten Ausrichtung darauf, die Begabtenreserven zu mobilisieren, hatten sich Zensurenhörigkeit und „Aufnahmepflichtshölle“ bzw. „Examenhölle“ jedoch als beinahe pathologische Sozialphänomene im Ausbildungswesen etabliert. In Aufsätzen von V. Schubert wurden diese Probleme, die von ihm als „Prüfungshölle“ bezeichnet wurden und auf die verschärfte Selektion im Bildungswesen zurückzuführen sind, bereits erörtert (Vgl. Schubert 1998). Sein Aufsatz wurde 1998 nach der Tendenzwende zur Leitidee „Entfaltung der Lebenskraft“ veröffentlicht und bezieht sich noch sehr stark auf die herkömmlichen Vorstellungen. In einer sich rasch wandelnden Gesellschaft garantiert die Bildungskarriere jedoch nicht mehr eine erwartungsgemäße Berufsausübung, das heißt, ein Universitätsstudium zu absolvieren bietet nicht zwangsläufig eine berufliche Perspektive für die Zukunft. In der japanischen Gesellschaft arbeiten

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the Final Report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Paris.

² KidZania provides children and their parents a safe, unique, and very realistic educational environment that allows kids between the ages of four to twelve to do what comes naturally to them: role-playing by mimicking traditionally adult activities. As in the real world, children perform "jobs" and are either paid for their work (as a fireman, doctor, police officer, journalist, shopkeeper, etc.) or pay to shop or to be entertained. URL: <http://www.kidzania.com/the-concept.php> (12.6.2012).

also schon z.B. hoch qualifizierte Taxifahrer. In diesem Zusammenhang wird weiterhin über eine Rekonstruktion des zuvor beschriebenen Mechanismus als bildungsmeritokratische Zug diskutiert.

Die gegenwärtige Gesellschaft lässt sich als lebenslange Lern- und Leistungsgesellschaft kennzeichnen. Dies erfordert eine ständige Erneuerung des Wissens durch eigenverantwortliche Selbststeuerung des Lernens nach der institutionellen Erstausbildung. Unsere wissenschaftliche Arbeit ist genauso als lebenslanges Lernen zu charakterisieren. Joseph J. Schwab ein amerikanischer Wissenschaftler, hat schon Anfang der 60er Jahre unsere unsichere Zeit als „Zeit der Wissensexplosion“ bezeichnet³. Die Haltbarkeitsdauer des Wissens verkürzt sich immer mehr, ein typisches Beispiel dafür ist die Entwicklung des Wissensumfangs in der Informatik. Das erlernte Schulwissen sollte daher ständig erneuert und ergänzt werden. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass man sich in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts bildungspolitisch darum bemühte, den prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, die in den Hochschulbereich eintreten. Unser Problem besteht heute jedoch in etwas Anderem: In den kommenden Jahre wird aufgrund des demografischen Wandels in Japan die Zahl der Studienplätze schneller steigen als die Zahl der Schülerinnen und Schüler, d.h. jeder wird prinzipiell in den Hochschulbereich gehen können. Hierbei sollte die Schulbildung in der Leistungsgesellschaft nicht nur aus bildungssystematischer und -struktureller Sicht gesehen werden, sondern auch von der qualitativen Seite her, nämlich von der Art und Weise der Vermittlung wie gefordertes Schulwissens im tagtäglichen Unterricht aufgefasst wird.

Die Verbindung der problematischen Bildungsstruktur einerseits und des Unterrichtsalltags andererseits könnte in der jeweiligen quantitativen Messung des erworbenen Wissens in der Schule bestehen, da dieses als Gradmesser für den Ausgang der Aufnahmeprüfung angesehen wird. Je heftiger die Konkurrenz um die Studienplätze tobt, desto wirklichkeits- und lebensweltferner wird das Wissen, das den Kindern abverlangt wird. Es stellt sich also die Frage nach der Entfremdung und der Übersättigung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das hier zugrunde gelegte Schulwissen, denn eine Art „Prüfungs- und Zensurhörigkeit“ durchdringt nicht nur die Sekundarstufe, sondern auch die Primarstufe und diktiert dieser einen zweiten, heimlichen Lehrplan.

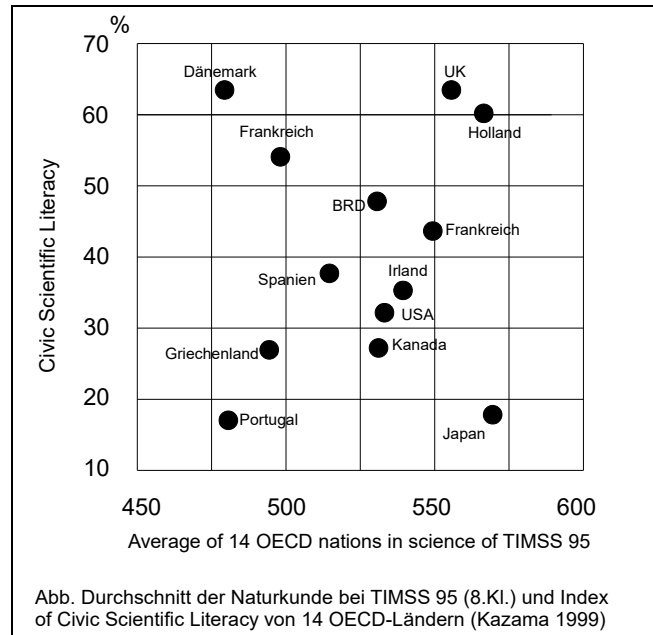
Auch im Abschlussbericht der Lehrplankommission Japans von 1998 sind negative Bewertungen des herkömmlichen schulischen Lernens zu finden, obwohl die Leistungsfähigkeit der japanischen Kinder im Vergleich zu anderen Ländern zur damaligen Zeit immer noch auf hohem Niveau stand.

Die Kommission stellte insbesondere fünf Problembereiche der Schulkultur heraus:

- Die übermäßige Konkurrenz bei Aufnahmeprüfungen führt zu einem Unterricht, in dem große Mengen trügerisches Wissen gebüffelt werden.
- Zahlreiche Kinder können Lehrinhalte auf Grund des einseitigen Lernanspruchs nicht hinreichend verstehen.
- Die Fähigkeiten der Kinder, selbstständig Untersuchungen durchzuführen, Beurteilungen vorzunehmen sowie eigene Meinungen zu entwickeln und darzustellen, sind unterentwickelt.
- Nur schwach ist die Fähigkeit ausgeprägt, Auffassungen und Gedanken aus verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen und zu verarbeiten, auch wenn die Kinder eine richtige, aber festgelegte, konventionelle Lösung vorlegen können.
- Im Vergleich zu anderen Ländern sind die japanischen Kinder nicht motiviert zu lernen. Das gilt auch für die Kinder, die gute Noten in den Fächern Mathematik und Naturkunde bekommen haben.

³ Vgl. Schwab, Joseph J. (1963): Saturday Review. No. 16, 1963.

- Die Lernkultur der traditionellen Schulen trägt in sich das Potential, das Lernen des Kindes auf Grund einer Wissens-Übersättigung im Unterricht auszuhöhlen und es von seinem Lernkontext und der Lebenswirklichkeit zu entfremden. Das aktiv-erlebende Lernen sollte nun dem "Verlust des Lernens" (Vgl. Sato 2000) entgegenwirken. Die Erscheinungsformen des Lernens werden heute oft noch pessimistischer betrachtet, statt als „Verlust des Lernens“, eher als „die Flucht vor dem Lernen“. Die Kinder vermeiden aber häufig das Lernen und entsagen ihm. Die Erscheinung der Flucht vor dem Lernen ist durch empirische Forschungen sowie TIMSS belegt. So zum Beispiel im TIMSS-Report 1999 bezogen auf Lern-motivation im Hinblick auf Mathematik und Naturkunde: Die japanischen Kinder stehen an vorletzter Stelle, das heißt, sie lernen nicht gerne Mathematik, obwohl sie diesbezüglich sehr hohe Kompetenz aufweisen. Der gleiche Effekt zeigt sich auch im Fach Naturkunde. Das Ergebnis einer empirische Längsschnitt-studie über die Tendenz nachlassender Lernmotivation (vgl. Ichikawa 2003), die alle fünf Jahre zwischen 1965 und 2000 in der Stadt Fujisawa durchgeführt wurde, lautet: Der Anteil der Antwort „Ich möchte noch mehr lernen“ betrug 23.8% und „ich will nicht lernen“ 28.8%. Der Anteil positiver Antworten sank im Untersuchungszeitraum und der Anteil negativer stieg. Die Struktur der Schulbildung trug offenbar zur stetigen Verschlechterung der Lernmotivation bei.



Es muss noch auf einen weiteren Nachteil hingewiesen werden. Es gibt drei internationale Kompetenzuntersuchung von Erwachsenen der „Paukschulgeneration“ in Bezug auf Scientific Literacy. In einer OECD-Studie von Erwachsenen aus den Jahren 1991-92 erreichte Japan den 13. Platz von 14 Ländern (OECD 1997). Weitere von der National Science Foundation in den USA und vom NISTEP/MEXT in Japan 2001 erbrachte Untersuchungsergebnisse⁴ zeigten fast gleiche Ergebnisse. In Japan ist das Leistungsniveau von Erwachsenen offenbar viel geringer im Vergleich mit dem von Kindern. Diese Ergebnisse sind es wert, überdacht zu werden.

4. Der Stellenwert der Lebenskunde

In der Lebenskunde spiegelt sich die Absicht der Rahmenlichtlinienrevision von 1989 wider, die bisherige, einseitig auf die reine Vermittlung von Schulwissen ausgerichtete Schulbildung zu reformieren (vgl. Nakano 1995).

Im Fach Lebenskunde sollen drei Konzepte miteinander verwoben werden: Entdeckendes und problemlösendes Lernen durch konkrete Tätigkeiten und Erlebnisse, Grundbildung zur Mündigkeiten sowie die Kooperation der Schule mit-, Familie und Gemeinde, welche die Lebenswirklichkeit der Kinder als Lernort und Lerngegenstand nutzt.

Die Rahmenlichtlinien betonen die sich daraus ergebende Notwendigkeit aktiv-erlebenden Lernens auf der Grundlage von Sozial- und Naturkenntnis:

- 1) Die Kinder entwickeln durch praktische Tätigkeiten und Erlebnisse als Mitgestalter Interesse an der sie umgehenden Gesellschaft und Natur;
- 2) Das Lernen ist auf sie selbst und ihr Leben ausgerichtet;
- 3) Im Lernprozess erwerben sie lebensbedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage ihrer Selbstständigkeit.

Es geht somit zentral um die Lebenswirklichkeit des Kindes. Die Bestandteile dieser Wirklichkeit sind das Ich, die Gesellschaft und die Natur, die sich in der Lebenswelt aufeinander beziehen. Die Lebenskunde basiert unter anderem auf dem Lernen durch Tätigkeiten wie Beobachten, Untersuchen, Herstellen, Züchten, Pflegen, Ausdrücken, Erkunden, Vorstellen, Spielen, biografisches Reflektieren, Kooperieren und gibt den Kindern die

⁴ National Institute of Science and Technology Policy (NISTEP) / Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2001): The 2001 Survey for Public Attitudes towards and Understanding of Science & Technology in Japan. Tokyo.

Möglichkeit, ihre Lebenserfahrungen in kombinierenden Darstellungen durch Sprache, Bilder, Bewegung, Rollenspiel usw. zu vertiefen. Solche Lernerfahrungen schaffen die Grundlagen für zukünftige Performancefähigkeiten.

Die Kinder beschäftigen sich mit den folgenden neun Leitthemen (vgl. Monbukagakusho 2008):

- 1) Schule und Lebenswirklichkeit
- 2) Familie und Lebenswirklichkeit
- 3) Gemeinde und Lebenswirklichkeit
- 4) Nutzung öffentlicher Einrichtungen
- 5) Wandel der vier Jahreszeiten und Lebenswirklichkeit
- 6) Spiel im Umgang mit der Natur
- 7) Zucht und Pflege der Tiere und Pflanzen
- 8) Austausch von Ereignissen
- 9) die eigene Entwicklung als Wachstumsprozess.

In verschiedenen Forschungsarbeiten zum Wandel von Kindheit in Japan wird auf Sachverhalte wie die zunehmende Mediatisierung der Alltagswirklichkeit von Kindern, Entwicklungsbeeinträchtigungen der sinnlichen Wahrnehmung sowie Abnahme von Gelegenheiten unmittelbarer Natur- und Sozialerlebnisse und einer damit einhergehenden vermehrten Erlebnisungleichheit in Abhängigkeit von der jeweiligen familiären Situation hingewiesen.

Dieser Wandel kindlicher Erfahrungen beziehungsweise Lernvoraussetzungen übt einen nachhaltigen Einfluss auf den zukünftigen Lehr-Lern-Prozess aus. So kann bei Kindern z.B. die Fähigkeit, Fragen zu stellen, sich mit Gegenständen auseinanderzusetzen, Probleme zu entdecken und deren Lösung mitzugestalten weniger stark entwickelt sein und dadurch lediglich ein oberflächlich-passives Verständnis natürlicher Phänomene und gesellschaftlicher Erscheinungen gefördert werden. In den Anfangsklassen ist es deshalb erforderlich, den Kindern direktes Erleben als Grundbedingung für weiterführendes Lernen zu ermöglichen. Es geht sich um den Anschluss des Vorschulbereichs (spielerisch-erlebend) an das schulische Lernen. Deshalb lautet die Leitidee der Lebenskunde wie folgt: „Durch einen Unterricht, der den Schwerpunkt auf direktes Erleben legt, können Kinder ihre Lerntätigkeiten aktiv gestalten. [...] Dann können sie auch Freude und Lust am Lernen sowie Erfolgserlebnisse haben“ (vgl. Monbusho 1989, S. 5f).

In Abgrenzung zur herkömmlichen Schulkultur wird gefordert, die eigenen Fragen der Kinder zu respektieren und im Prozess ihrer Bearbeitung die Hoffnungen und Wünsche, Zweifel und Vorlieben der Kinder im Kontext ihrer Lebenswirklichkeit zunehmend stärker zu berücksichtigen und dadurch aktiv-entdeckendes Lernen sowie „learning by doing“ zu verwirklichen.

Bevor die Kinder fachliche und formale Kenntnisse als Schulwissen erwerben und Erkenntnisse durch Experimente gewinnen, haben sie bereits ihr eigenes Vorwissen und ihre Vorerfahrungen vor dem schulischen Lernen, mit denen sie ihre eigene kindliche Logik und ihre Gedanken, die manchmal sehr philosophisch sind, darstellen und die jeweiligen Phänomene und Sachverhalte lebhaft und lebendig erklären können. Man darf dieses Vorwissen und die Vorerfahrungen der Kinder als Ausdruck der eigenen Lernbiographie nicht ignorieren, wenn die Kinder sich formale Kenntnisse aneignen sollen.

Was den Aufbau fachlicher Wissensbestände betrifft, besteht in der langen Diskussion eine Diskrepanz zwischen Lebenswirklichkeitsbezug und fachlichem Bildungskanon. Uns soll hier allerdings ausschließlich die generativ-kontextuelle Bedeutung von Kenntnissen für das Ich des Lernenden beschäftigen. Der Lernende nimmt nicht nur die Gegenstände seiner näheren Umgebung als Lerngegenstand auf, sondern wird auch gerade in seinem psychisch-seelischen Erleben durch die Phänomene angesprochen. Hier muss zwischen physischer und psychischer Nähe unterschieden werden.

Großen Wert auf die subjektiv-erfahrenden Prozesse im Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen legt ANZAI (vgl. Anzai 1985). Er spricht sich dafür aus, die vielfältigen, sich aus der Lebenswelt ergebenden aktuellen Anliegen, Fragen und Zweifel der Kinder ernst zu nehmen und die Situations- und Kontextabhängigkeit der Kenntnisse und des Lernens zu berücksichtigen. Auch wenn es nicht möglich ist, alles, was die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit wahrnehmen und hinterfragen, zum Gegenstand schulischen Lernens zu machen, so kann diese so genannte Subjekt-Kultur von Schule durchaus eine Quelle des Verstehens sein, gerade wenn man Selbstentfaltung und Persönlichkeitsbildung als wichtige Lernziele erachtet.

Der Auftrag der japanischen Primarschule besteht darin, den Kindern eine Basis zur Orientierung und zum Handeln in ihrer Lebenswelt sowie für das Lernen an weiterführenden Schulen zu vermitteln und Lebenswirklichkeit zu gestalten. Daher übernimmt sie die Aufgabe, Kinder mit Gegenständen und Phänomenen umgehen zu lassen und so das Fundament für abstrakte Erkenntnisfähigkeit zu legen. Denn auf dem Boden konkreter Erfahrungen und Tätigkeiten ist es leichter, abstrakte Begriffe zu verinnerlichen und Gegenstände mit Hilfe von Sprache, Figuren und Zahlen zu analysieren.

Die Möglichkeit zu solchen grundlegenden Erfahrungen geht jedoch in der kindlichen Lebenswirklichkeit allmählich verloren. Denn die konkrete und praktische Welt (Natur, Spiel und Arbeit) verschwindet mehr und mehr aus der Umgebung des Kindes und Tätigkeiten, durch die das Kind Realität erfährt, treten immer stärker in den Hintergrund. Dieser Veränderung gemäß soll die Lebenskunde so gestaltet werden, dass die Kinder in einem handlungsorientierten und praktischen Umgang mit ihrer Lebensumwelt mit Kopf, Herz und Hand lernen können.

Dabei besteht die Gefahr, dass die Individualität des Kindes von den Lehrerinnen und Lehrern zu wenig beachtet und gefördert wird, was jedoch im Hinblick auf die Erziehung des Kindes sehr wichtig wäre. Sicher sind Lehrerinnen damit überfordert, den Ablauf des offenen Unterrichts im Voraus einzuschätzen. Eine Hilfe dafür könnte der Entwurf zur Formulierung von Handlungsverläufen sein, der anhand der Lernbedürfnisse (Wünsche, Fragen, Vorwissen) der Kinder die Unterrichtskonzeption der Lehrerinnen unterstützen will und in der Didaktik der Lebenskunde Verwendung findet. Die Lebenskunde zielt darauf hin, den Übergang der Kinder von vorschulischer Lebenswelterfahrung in institutionalisierte, formalisierte schulische Lebenswelt ganzheitlich zu unterstützen, um nicht nur einseitige Wissensvermittlung in den Vordergrund zu stellen.

5. Praxisbeispiel: Mondbetrachtungsfest

5.1 Umriss des Festes

Im Folgenden soll das „Mondbetrachtungsfest“ als ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis der Lebenskunde eingehender dargestellt werden. Es handelt sich hierbei um Unterrichtsabschnitte, in denen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, mit traditionellen Bräuchen wie dem Mondbetrachtungsfest persönliche Erfahrungen zu machen. Mondbetrachtung bedeutet in der japanische Tradition, den Mond anzuschauen und sein Licht zu genießen. In Japan wurde bis etwa vor 150 Jahren ein Mondkalender benutzt, der 354 Tage pro Jahr umfasste. Nach diesem Mondkalender findet das Fest am 15. August und am 13. September statt. Zunächst wurde es nur in vornehmeren Gesellschaftsschichten begangen, doch heute wird es auch in bürgerlichen Kreisen gefeiert. Die Bräuche, den Mond zu betrachten und Dekorationen aus Getreide herzustellen, leiten sich daraus ab. Sie sind zum Teil aus der Verehrung des Mondes als Gott entstanden und fanden ihren Ausdruck, indem zum Beispiel ein Tisch in die Veranda des Hauses gestellt und mit herbstlichen Blumen und Pflanzen für den Mondgott dekoriert und mondförmige Knödel gekocht wurden. Mit diesen Handlungen drückten die Menschen ihre Dankbarkeit für die Ernte eines Jahres aus, vergleichbar dem europäischen Erntedankfest.

5.2 Die Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern

Die Kego-Primarschule liegt in Fukuoka, einer Stadt mit mehr als 1,2 Millionen Einwohnern. Die vor 112 Jahren erbaute Schule ist im Stadtzentrum angesiedelt. 80% der Kinder wohnen in ihren Kernfamilien in Apartments oder eigenen Wohnungen. Die meisten Familien besitzen also kein eigenes Haus und stammen nicht direkt aus Fukuoka. Der Unterricht wurde für die zweite Klasse vorbereitet. Manche der Kinder lernen in ihren Familien noch festliche Sitten und Gebräuche kennen, wie zum Beispiel Tanabata, Weihnachten und andere jahreszeitliche Feste. Das gerade erwähnte „Tanabata“ heißt, „Zwei Sterne, Kengyu und Shokujo, von der Milchstraße abtrünnig, treffen sich einmal im Jahr um diese Zeit am 7. Juli. Das Rendezvous der himmlischen Liebenden, wie die chinesische Sage es nennt, wird farbenfroh und festlich begangen. Doch das traditionelle Mondbetrachtungsfest kannten nur 5 der 32 Kinder. Das mag daran liegen, dass die meisten Kinder an Orten wohnen, wo sie den Mond aufgrund höherer Gebäude prinzipiell nicht sehen können, oder daran, dass durch die Helligkeit der Stadt und des Himmels das Mondlicht zu keiner Zeit richtig hervortritt, und schließlich auch daran, dass durch das elektrische Licht das Mondlicht im Alltag kaum noch eine Bedeutung hat.

Darüber hinaus sagten die Kinder, dass sie von ihren Eltern und Großeltern bisher nichts über dieses Fest erfahren haben. Häufig sind beide Elternteile berufstätig und haben deshalb keine Zeit, solche Feste zu feiern. Die Großeltern wohnen meistens nicht bei ihnen, sodass es auch mit ihnen wenig Gelegenheit zu Gesprächen gibt. Es ist zu beobachten, dass die emotionale Beteiligung an solchen Festen derzeit abnimmt.

5.3 Den Herbst erleben

Ein Teil der Lebenskunde in der zweiten Klasse beinhaltet, dass Kinder in Bezug auf die vier Jahreszeiten regionale Veranstaltungen und Aktivitäten machen und dabei Interesse am Wechsel der Jahreszeiten und der Umgebung entwickeln. Sie werden auf die Anpassung der Lebensweise von Mensch und Tieren an die Jahreszeiten und an das Wetter aufmerksam gemacht und dazu angeregt, ihr eigenes Leben kreativ und bewusst im jahreszeitlichen Rhythmus zu gestalten. Durch die schon erwähnte ständig zunehmende Urbanisierung der Stadt Fukuoka gibt es immer weniger Möglichkeiten für Kinder, den Wandel der Jahreszeiten bewusst zu erleben. Sämtliche Gemüse- und Obstsorten sind beinahe zu jeder Jahreszeit erhältlich, sodass das Bewusstsein für die jeweilige Saison immer mehr nachlässt.

Im Lebenskundeunterricht haben Schülerinnen und Schüler Gurken, Tomaten und Süßkartoffeln gepflanzt, kultiviert und geerntet. Sie lernen jahreszeitliche Spiele wie das Puffspiel (Sugoroku), das ein dem Würfelspiel ähnliches Spiel mit Bildkartons für Kinder ist, am Neujahrstag kennen und haben Erlebnisse mit überlieferten Spielen wie dem Drachen-Spiel. Erlebnisse solcher Art hat ein Grundschullehrer zur Grundlage seiner Unterrichtsplanung gemacht und damit folgende Ziele verfolgt:

- ○Seine Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass Menschen ihr Leben früher im Einklang mit den Jahreszeiten führen mussten.
- ○Der Wechsel der Jahreszeiten wird für die Kinder spürbar, indem sie herbstliche Pflanzen sowie die Gemüse- und Getreideernte selbst erkunden.
- ○Das Fest soll von der Klasse, gemeinsam mit Freunden, geplant und durchgeführt werden, wobei die Vorbereitung des Festes mit viel Spaß verbunden sein soll (z.B. Bei der Dekoration, dem Einüben von Liedern, dem Vorbereiten von Reden usw.).
- ○Es soll eine klassen- und fächerübergreifende Arbeitsweise organisiert werden (z.B. Festival mit dem Thema „Mond“).

5.4 Projektverlauf

In der Einführungsphase stellte der Lehrer verschiedene Feste im Jahresverlauf vor, um den Wechsel der Jahreszeiten aufzuzeigen und die Wünsche der Kinder in Bezug auf Feste kennenzulernen. In der Planungsphase sammelten die Schülerinnen und Schüler Information über das Mondbetrachtungsfest, da die meisten von ihnen es noch nicht erlebt hatten. Sie fragten ihre Großeltern oder die Erzieherinnen ihrer damaligen Kindergärten und unternahmen verschiedene andere Dinge, um sich zu informieren. Beispielsweise wurde ihnen von ihrem Lehrer ermöglicht, einige Unterrichtsstunden Japanisch dazu nutzen, in der Schulbibliothek Literatur darüber zu finden.

Danach diskutierten sie in einer Runde miteinander, wobei sie ihre Ideen und Meinungen in Form von Bildern und Zeichnungen äußern konnten: beispielsweise zur Herkunft des Festes, zu Märchen, Bildern und Romanen über den Mond und zur Dekoration des Festes. Besonderes Interesse hatten sie an einer Volkslegende über den Mond. Sie besagt, dass auf dem Mond ein Hase sitzt und Mochi (eingekochter und zu einer klebrigen Masse zerstampfter Reis) zubereitet.

Diese Vorstellung eines Mochi herstellenden Hasen auf dem Mond ist in Japan eine mündlich überlieferte Erklärung für die Schattierung des Mondes. Darüber hinaus ist den Kindern klar geworden, dass Menschen früher auf das Mondlicht angewiesen waren, um in der Dunkelheit ihren Weg zu finden, und dass Reisknödel für das Fest gekocht werden, die die Form eines Vollmondes haben. Durch die gesammelten Informationen über das Mondbetrachtungsfest und die Beobachtung der Mondphasen wurden sie motiviert, das Fest in ihrer Klasse zu veranstalten.

5.5 Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit

Fazit des Lehrers Herrn Kamase: „Nach einigen Tagen habe ich die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie der Mond am Abend zuvor ausgesehen habe. Ein Schüler antwortete: Ich würde den Mond und die Sterne gern so sehen können, wie Sie sie von Ihrem Fenster aus sehen; von meinem Fenster aus kann ich sie kaum sehen. Über diese Antwort musste ich viel nachdenken. Ich kann nur hoffen, dass die Kinder Orte finden, etwa bei Verwandten, an denen sie den Mond im September, wo er am schönsten ist, in Ruhe anschauen und die Gebräuche des Mondbetrachtungsfestes beibehalten können.“

Unter dem Konzept des offenen Lebenskundeunterrichts können Lehrerinnen und Lehrer sich vielfältigen didaktischen Herausforderungen stellen. Die Möglichkeiten kindlicher Lerntätigkeiten und Begegnungen werden durch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Umgebung erweitert. In Zusammenarbeit mit außerschulischen Lehrkräften können Lehrende ihren Schülern durch Team-teaching mit Experten „echte“, fruchtbare Begegnungen ermöglichen. Auch andere Erwachsene, die in der Umgebung der Schule leben, können dabei eine wichtige Rolle spielen. Die Lebenskunde führt zu mehr persönlicher Beteiligung und Freude am Lernen durch vorwissenschaftliche primäre Erfahrungen, die auch die Ausgangslage vertiefenden wissenschaftlichen Denkens sind.

6. Zum Schluss; „Erlebnis und „Ur“-Erlebnis

Der Lebenskundeunterricht basiert auf dem aktiv-erlebenden Lernen, das durch Tätigkeiten und Erlebnisse entfaltet werden soll. Es sollen demnach nicht nur problemlösende Kompetenzen wie grundlegende Verfahren und Arbeitstechniken zur Erschließung von Sach- und Lebenswirklichkeiten sowie Sozialkompetenz aufgenommen werden, sondern auch sogenannte „Meta-Erkenntnis“-Kompetenzen wie Motivation, Zuversicht, Selbstvertrauen durch primäre Erlebnisse mit den Sinnesorganen auf physiologischer Ebene weiter entwickelt werden (vgl. Harada 1999, S. 161).

Im Gegensatz dazu können indirekte Erlebnisse über Medien zwar in gewissem Maße vorausberechnet werden, aber wie Yokoyama u.a. (1995, S. 13) dargestellt haben, „eine Bereicherung der direkten Erlebnisse könnte die Voraussetzung schaffen, damit diese direkten Erlebnisse eine größere Rolle spielen für das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten. Auch für die Begriffsbildung als Grundlage für ein Sinnverständnis der Sprache ist es notwendig, die Gegenstände zu sehen, zu hören, zu tasten, zu riechen und zu schmecken.“

Das relevante direkte Erlebnis, das nachhaltigen Einfluss auf Handeln und Gedächtnis einer Person hat und sich einprägt, wird als „Ur-Erlebnis“ (Gen-taikens) bezeichnet im Unterschied zum naiven primären Erlebnis. Auch Kobayashi weist darauf hin, dass die bisherige Schulbildung den Seh- und Gehörsinn der fünf Sinnesorgane des Menschen „als ‚ein schmucker Sinn‘ unter Berücksichtigung der Existenz“ überschätzt hat. Wenn er sich jedoch mit den anderen drei Sinnen wie Tastsinn, Geruchssinn und Geschmackssinn vollkommen bewegt und wahrgenommen wird, können die durch Erlebnisse bestätigten aktiven und lebendigen Kenntnisse die Urteils-, Darstellungs- und Phantasiekräfte in hohem Maße bereichern (vgl. Kobayashi 1992, S.54).

Der Unterricht mit Unterstützung moderner Medien kann nur dann erfolgreiche Lernleistungen hervorbringen, wenn diese Ur-Erlebnisse als Vorerlebnisse vorhanden sind, die durch den Umgang mit natürlichen, sozialen und kulturellen Phänomenen in ausreichendem Maß gewonnen werden. „Die Menschen nehmen über 85% der Informationen aus der Außenwelt vor allem mittels zweier Sinne auf: Seh- und Hörsinn. Deshalb sollte die Audiovision im Unterricht als immer wichtiger zur Anwendung kommen. Aber der audiovisuelle Unterricht hat nur dann seine Berechtigung, wenn dessen Lernmaterial (-stoff) an Erlebnisse als Grundlage des Lernens anschließt. Für Schülerinnen und Schüler, die nur in geringem Umfang Erlebnisse als Lernbasis haben, sollte der Einsatz vermieden werden“ (Yamada 1990, S. 343f.).

Während das Wissen so gespeichert ist, wie sich die Welt mit Symbolen, Schriftzeichen, Zeichnungen darstellt, wird es hauptsächlich mittels des Seh- und Gehörsinn vermittelt. Wenn eine Umsetzung der Verstandeserziehung in der Welt die drei Sinne (Schmecken, Tasten, Riechen) nicht mit einschließt, könnte sich dies abschwächend auf den Umgang mit der Umwelt mittels aller fünf Sinnesorgane auswirken. Das durch die ersten Schulerfahrungen entwickelte Selbstbild wirkt als positives oder negatives Element der Lernbiografie nachhaltig auf die weitere Bildungsbiografie.

Literatur

- Anzai, Yuichiro (1985): Mondaikaiketsu no shinrigaku (Psychologie der Problemlösung). Tokyo: Chuokoronsha.
- Harada, Nobuyuki (1997): Umwelterziehung in der Primarschule in Japan. In: Baier, H./ Gärtner, H./ Marquardt-Mau, B./ Schreier, H. (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Klinkhardt, S. 141-165.
- Harada, Nobuyuki (1998): Curriculare Entwicklung und Forschungsaufgaben für den Sachunterricht in Japan. In: Marquardt-Mau, B./ Köhnlein, W./ Lauterbach, R. (Hrsg.): Forschung zum Sachunterricht. Klinkhardt, S. 225-239.
- Harada, Nobuyuki (2004): Neuere Konzeptionen und Perspektiven im Lebenskundeunterricht Japans. In: Kaiser, A./ Pech, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht Bd 2: Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Schneider Verlag, S. 164-169.
- Harada, Nobuyuki (2005): Aktiv erlebter Umgang des Menschen mit der Natur. In: Gebauer, M./ Gebhard, U. (Hrsg.): Naturerfahrung. Die Graue Edition, S. 197-218.
- Harada, Nobuyuki u.a. (Hrsg.) (2011): Seikatsu ka shidoho (Didaktik des Lebenskundeunterrichts). Tokyo: Toyokan-shuppan.
- Ichikawa, Shinichi (Hrsg.) (2003): Gakuryoku kara ningenryoku he (Von Schulleistung zur Menschenkraft). Tokyo: Kyoiku-shuppan 2003.
- Kazama, Shigeo (1999): Kokusaitekini mita wagakuni no kagakugizyutsu literacy to rika-kagakukyoiku (Scientific literacy und Naturkunde in Japan aus der internationalen Sicht). In: Oyobutsuri. Bd. 68-3, S. 249-253.
- Kobayashi, Tatsushi u.a. (1992): Rikagakushu no kibanshitosen gentaiken no kyoikuteki igi (Anthropologische Bedeutung der „Ur“-Erlebnisse als Grundlage der Naturkunde). In: Nippon rikakyoiku gakkai kenkyukai, Vol. 33-2, S. 53-59.
- Monbukagakusho (2008): Shogakkou gakushushidoyoryou kaisetsu seikatsu hen (Erläuterung der Rahmenlichtlinie für die Lebenskunde in der Primarschule). Kultusministerium 2008.
- Monbusho (1989): Shogakkou shidosyo seikatsu hei (Leitsatzband für Lebenskunde in der Primarschule). Kultusministerium 1989.
- Nakano, Shigetō (1995): Gakko wa naze kawaranakutewa naranai (Warum müssen Schulen sich verändern?). Tokyo: Meiji-Toshō.
- OECD (1997): Science and Technology in the Public Eye. (URL: www.oecd.org/dataoecd/9/11/2754356.pdf [21.3.12]).
- Sato, Manabu (2000): „Manabi“ kara tososuru kodomotachi (Die vor dem „Lernen“ flüchtenden Kinder). Tokyo: Iwanami-shoten.
- Schubert, Volker (1998): Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen in Japan. In: Zeitschrift für Pädagogik 44. H.3/1998, 397-409.
- Yamada, Takuzō (Hrsg.) (1990): Furusato wo kanjiru asobi jiten (Lexikon der Spiele mit Heimatbezug). Nozan Gyoson bunka kyokai.
- Zentrale Bildungskommission (ZBK) (2008): Yochien, shogakko, chugakko, kotogakko oyobi tokubetsushien-gakko no gakushushidoyoryo tou no kaizen nitsuite (toshin) (Gutachten: Zur Revision der Rahmenlichtlinien für Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule, Oberschule und sonderpädagogische Förderschule).

Prof. Dr. Nobuyuki Harada lehrt an der Universität Gifu in Japan