ALTERNATIVPÄDAGOGISCHE BEWEGUNG IN SÜDKOREA AUS DER MODERNISIERUNGSPERSPEKTIVE

DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE
DES FACHBEREICHES SOZIAL- UND WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN
DER
OTTO-FRIEDRICH-UNIVERSITÄT BAMBERG

EINGEREICHT VON

MOON-SOOK KIM
AUS SEOUL KOREA

BAMBERG 2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Gerhard Schulze
Zweitgutachter: Prof. Dr. Richard Münch

Tag der mündlichen Prüfung: 17. 01. 2007

INHALTSVERZEICHNIS

KAPITEL Ⅰ. EINLEITUNG 1

1.1. Hintergrund der Arbeit: Der Modernisierungsprozess in Südkorea 1

1.2. Gesellschaftlicher Wandel als Vorbedingung für die alternativpädagogische Bewegung 4

1.3. Alternative Erziehung – ein Überblick 7

1.4. Abgrenzung des Themas 8

1.4.1. Zur Bedeutung des Begriffs „alternative Erziehung“ 8
1.4.2. Abgrenzung zu anderen pädagogischen Reformbewegungen Südkoreas 9
1.4.3. Abgrenzung von alternativen Erziehungskonzepten in Europa und Amerika 10

1.5. Theoretische Anwendung 12

1.6. Zielsetzung der Arbeit 13

1.7. Ein Überblick 14

KAPITEL Ⅱ. DIE BILDUNGSGESCHICHTE KOREAS – EIN ÜBERBLICK 17

2.1. Die Geschichte der modernen Bildung in Korea 18

2.1.1. Weltpolitische Konstellation 18
2.1.2. Konkretisierung der modernen Bildung durch Reform 20

2.2. Koreanische Bildung unter japanischer Kolonialherrschaft (1910 bis 1945) und Aufklärungserziehung Koreas gegen die Pöbelisierungspolitik Japans 23

2.2.1. Anmerkung zur Dauer der Unterwerfungszeit Japans und zur Beurteilung der koreanischen Bildung 24
2.2.2. Pöbelisierung der Koreaner und Aufklärungsbildung Koreas 26
2.2.2.1. Begrenzung der Bildungschancen durch Japan 26
2.2.2.2. Arbeitsbildung als Kernpunkt der kolonialen Bildungspolitik 28
2.2.3. Aufklärungserziehung: zur Rolle der patriotischen Privatschulen 29
2.2.4. Exkurs: Missionarische Schulen 32

2.3. Die Amerikanisierungsphase des koreanischen Bildungssystems 32

2.3.1. Anfänge der Amerikanisierung 33
2.3.2. Bewegung zur "Neuen Erziehung" 36
2.3.3. Die Etablierung der amerikanischen Pädagogik 39
2.3.4. Die Nachwirkungen der amerikanischen Pädagogik 41
2.3.5. Stellenwert der amerikanischen Pädagogik 43

2.4. Die Instrumentalisierung der Bildung 1961 bis 1979 43

2.4.1. Geistige Umerziehung als Voraussetzung für die wirtschaftliche Entwicklung Südkoreas 45
2.4.2. Instrumentalisierung der Bildung 47

2.5. Transformation des Interesses an der Bildung: Die Bildungsreformen der 1980er Jahre 50

2.5.1. Bildung in der fünften Republik 50
2.5.2. Erweiterung der Bildung 52

2.6. Bewertung 53

KAPITEL Ⅲ. SOZIOKULTURELLE VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE ALTERNATIVPÄDAGOGISCHE BEWEGUNG 57

3.1. Gegenwärtige Schulkultur als Ergebnis soziokultureller Bedingungen 58

3.1.1. Diagnose der Schule: Schulkrise und universitätsorientierte Ideologie 58
3.1.2. Die Lernaktivitäten der Schüler 61
3.1.3. Extraunterricht als Weiterführung der schulischen Tätigkeiten 65
3.1.4. Elterliche Anteilnahme an den Lerntätigkeiten: Bildungsfieber 68

3.2. Universität als Bildungsziel 71

3.2.1. Universität als Tor zum Erfolg 71
3.2.2. Rolle der Universität: Von der Ausnahmestellung zur Minimalanforderung 72
3.2.2.1. Entstehung neuer Führungseliten durch den Universitätsabschluss 72
3.2.2.2. Universitätsabschluss und soziales Leben 75
3.2.3. Funktion der Universität aus kritischer Sicht 77
3.2.3.1. Produktionsanstalt des sozialen Netzwerks: Hakbeol 77
3.2.3.2. Zertifikat der Universität: Abgrenzung und Klassifizierung 78

3.3. Historische Annäherung: die konfuzianische Prägung 81

3.3.1. Familialismus, Konfuzianismus und Bildungsfieber 82
3.3.2. Wissenschaft als hochstes Ideal 85
3.3.3. Historischer Hintergrund für den Familialismus: Bedeutung des Neokonfuzianismus 86
3.3.4. Konfuzianismus im modernen Korea und Zusammenfassung 88

3.4. Gegenwärtige Bildungspolitik als unmittelbare Auslöser der alternativpädagogischen Bewegung 89

3.4.1. Globalisierung und offizielle Bildung 89
3.4.1.1. Open Education und Marktwirtschaft 90
3.4.1.2. Englisch als wichtigstes Mittel für die Ausbildung des Neuen Menschen im 21. Jahrhundert 92

3.4.2. Immer mehr Wettbewerb in der Bildung 94
3.4.2.1. Das Projekt Neue Intellektuelle 94
3.4.2.2. Das Projekt BK 21 95
3.4.2.3. Selbständige Privatschule: Verstärkung der Konkurrenz 96
3.4.2.4. Mögliche Folgen der konkurrenzorientierten Bildungspolitik 99
3.4.2.5. Zusammenfassung 100

3.5. Abschließende Bewertung 101

KAPITEL Ⅳ. ZUR ENTWICKLUNG DER ALTERNATIVPÄDAGOGISCHEN BEWEGUNG IN SÜDKOREA 105

4.1. Latente Phase: Demokratisierung der Bildung als Nährboden der alternativen Erziehung 106

4.1.1. Hintergrund: kritische Ansätze und Widerstandsbewegung 106
4.1.2. Demokratische Bewegung im pädagogischen Bereich 107
4.1.3. Wachsende Autonomie der Bildung 113
4.1.4. Experimente der demokratischen Bildung: Open Education und Experimentales Camp 114
4.1.4.1. Open Education 114
4.1.4.2. Experimentales Camp 116

4.2. Zweite Phase der Bewegung: Innenorientierte pädagogische Zielsetzung 118

4.2.1. Geburt der alternativpädagogischen Bewegung 118
4.2.2. Methodische und philosophische Grundlagen der alternativpädagogischen Bewegung 122
4.2.3. Merkmale der alternativen Erziehung 125
4.2.3.1. Heimaterziehung: Grundlage der alternativpädagogischen Erziehung 125
4.2.3.2. Berührungserziehung 125
4.2.3.3. Kunsterziehung 129

a) Schreibbildung 129
b) Malbildung 134
c) Musikbildung 136
4.2.3.4. Arbeitserziehung im ökologischen Rhythmus 138
4.2.3.5. Sittliche Erziehung (Selbstregulierende Methode) 142
4.2.3.6. Zusammenfassung 149

4.3. Dritte Phase: Funktionalisierung der alternativen Erziehung 151

4.3.1. Jugend ist mehr als Schule 151
4.3.2. Fortbildung für die Jugend 153
4.3.3. Institutionalisierungsprozess der alternativen Schule 156
4.3.4. Förderung der städtischen Alternativschule 159
4.3.5. Alternativpädagogische Konzepte in der Regelschule 160
4.3.5.1. Einführung des regionalbezogenen Faches in der allgemeinen Schule 161
4.3.5.2. Lernen durch Selbsterfahrung (*Cheheom Hakseup*) 162
4.3.6. Zusammenfassung 164

4.4. Ergebnis 166

KAPITEL Ⅴ. SCHLUSSBETRACHTUNG 171

5.1. Zusammenfassung und Bewertung 171

5.2. Zukunft der alternativen Erziehung 177

LITERATURVERZEICHNIS 179

VERZEICHNIS DER TABELLEN IM TEXT

***Tabelle 1*: Wandlungsprozess der offiziellen Bildungsziele (Seit der Einführung der modernen Bildung) 55**

***Tabelle 2*: Indexziffer für die Einkommensunterschiede nach Ausbildungsabschluss 74**

***Tabelle 3*: *:* Indexziffer für den internationalen Vergleich der Löhne verschiedener Bildungsgrade 75**

***Tabelle 4*: Vergleich der verschiedenen pädagogischen Bewegungen 167**

***Tabelle 5*: Vergleich von offizieller Schule, Bildungspolitik und alternativer Erziehung 168**

KAPITEL Ⅰ. EINLEITUNG

1.1. Hintergrund der Arbeit: Der Modernisierungsprozess in Südkorea

Die Modernisierung Südkoreas setzte bereits im 19. Jahrhundert ein. Jedoch wurde der Modernisierungsprozess durch die japanische Kolonialisierung[1] (1910–1945) und den Koreakrieg (1950–1953) unterbrochen. Danach wurde er durch die Militärregierung gefördert, aber nur im wirtschaftlichen Bereich. Die Industrialisierung Koreas wurde auf eine staatlich-dirigistische Weise durchgeführt. Auf diese Weise wurde ein ungeheuer schnelles wirtschaftliches Wachstum erreicht. Tatsächlich war Korea direkt nach dem Koreakrieg das ärmste Land der Welt. Laut einer Statistik der World Bank erreichte Südkorea weltweit das schnellste wirtschaftliche Wachstum im Zeitraum von 1960 bis heute.[2] Dadurch verbesserte sich der durchschnittliche Lebensstandard der Südkoreaner enorm. Die erfolgreiche Industrialisierung war allerdings verbunden mit einem einseitig geplanten und entwickelten wirtschaftlichen Wachstum. Dies brachte eine Reihe von soziokulturellen Änderungen mit sich.

Die drastische Industrialisierung Südkoreas verursachte zum einen eine rasante Urbanisierung und zum anderen eine radikale Umstrukturierung der Arbeitswelt. Bis in die 1950er Jahre waren noch achtzig Prozent der Bevölkerung in der Landwirtschaft beschäftigt, doch dann entwickelte sich aus der agrarorientiert strukturierten, homogenen Gesellschaft eine industrielle Gesellschaft. Man reduzierte die Arbeitsplätze im landwirtschaftlichen Bereich und schuf Arbeitsplätze in anderen Sektoren. So bildete sich ein Mittelstand aus Produktionsarbeitern, Verkaufsagenten, Büroangestellten, Technikern, Spezialisten u. a. Großstädte wie *Seoul*, *Pusan* und *Taegu* wurden immer weiterentwickelt und vergrößert. Zwei Drittel aller Industriearbeiter des Landes waren fast ausschließlich in diesen drei Städten beschäftigt. In den 1970er Jahren erarbeiteten

[1] Unter der japanischen Kolonialherrschaft wurde der Modernisierungsprozess nur scheinbar intensiv durchgeführt. Die von Japan in Korea durchgeführte Modernisierung ist deshalb nicht als Modernisierung anzusehen, weil sie nur aus Ausbeutungspolitik bestand, etwa im Aufbau der Infrastruktur für die Transportmöglichkeiten von koreanischen Gütern. Nach dem Abzug der Japaner gab es große „Know-how-Lücken“, denn nur die Japaner besaßen spezialisierte Technik und wichtige Positionen, Koreaner dagegen waren einfache Arbeiter. Das fehlende Know-how führte zum wirtschaftlichen Zusammenbruch Koreas. Vgl. KIM, Seong-Yun (1988).

[2] KIM, Yeong-Hwa (2000), S. 317

sie mehr als die Hälfte (57,4 %) der gesamten Industrieproduktion des Landes.[3] Im selben Jahr lebten hier, allen voran in Seoul, aber auch in *Pusan*, *Taegu*, *Incheon*, *Kwangju*, *Masan*, *Mokpo*, *Suwon* und *Ulsan*, 90 % der städtischen Bevölkerung.[4] Die durch die Industrialisierung ausgelöste Binnenwanderung führte dazu, dass 1975 fast die Hälfte (48,5 %) der Bevölkerung in Städten lebte.[5] Im Gegensatz zu dieser Entwicklung stagnierten mittlere und Kleinstädte; der Unterschied zwischen großstädtischem und ländlichem Lebensstandard wurde immer größer.

Die Industrialisierung der 1960er und 1970er Jahre führte außerdem zu großer regionaler Ungleichheit zwischen Stadt und Land und zur unterschiedlichen Entwicklung der verschiedenen Industriezweige. Besonders gravierend zeigte sich der Unterschied zwischen den hoch modernisierten Industriezweigen wie Automobilindustrie und Schiffbau und den unterentwickelten Industriezweigen wie Landwirtschaft und Fischerei. Das Gleiche gilt für die Steigerung des Wohlstandsgefälles zwischen Arm und Reich [6] sowie für Umwelt- und Bildungsprobleme.

Der Industrialisierungsprozess Südkoreas wurde in den 1960er und 1970er Jahren diktatorisch erzwungen. In den Jahren danach gelang es jedoch mehr und mehr, demokratische Strukturen herauszubilden. Die demokratische Bewegung, die anfangs nur auf politischer Ebene (Ungerechtigkeit der Regierung, Menschenrechte) aktiv war, erstreckte sich Mitte 1980er Jahre langsam auf weitere Bereiche. Davon war einer der pädagogische Bereich. Die durch die diktatorische Regierung autoritär geprägte südkoreanische Pädagogik mit ihrem starren Verwaltungsapparat wurde durch die demokratische Bewegung in hohem Maße beeinflusst. Durch die ca. 20 Jahre andauernde demokratische Bewegung war Ende der 1980er Jahre der Weg für die Lösung der anstehenden Probleme freigemacht.

Eine neue Epoche hat nun begonnen. Ideologien wie „Wachstum um jeden

---

[3] Dege, Eckart (1978), S.300

[4] Dege, Eckart (1978), S. 275

[5] Dege, Eckart (1978), S. 275

[6] Im Jahr 1990 betrug die Zahl der Kleinbürger, die den niedrigsten Lebensunterhalt verdienten, 3,315,000. Sie betraf 7,7 % der gesamten Bevölkerung. Man weiß, wie hoch die Zahl der Kleinbürger in Südkorea ist, wenn man die der Nachbarländer vergleicht: im Fall Japans 1,2 % im Jahr 1980, im Fall Taiwans 0,6 % im Jahr 1986. *Yeoksahak Yeonguso* (Institute of Historical Studies) (Hrsg.) (2004) S. 437

Preis“ sind überholt, die Armut ist überwunden. Nun richtet sich die Aufmerksamkeit auf Dinge, die in der Vergangenheit verloren gegangen sind, wie Landleben, Natur oder Tradition – also alles Werte, die in Korea lange Zeit bewahrt worden waren und die nun wieder zum Interessensgegenstand geworden sind. Das heißt aber nicht, dass man in die Vergangenheit zurückkehrt und Versäumtes nachholt, sondern dass man die heutige Realität wahrnimmt und einen zukunftsorientierten, neuen Weg findet, obwohl dieser in der uralten Geschichte zu finden ist. Es wurden soziale Bewegungen ins Leben gerufen wie die „Bewegung zur Rückkehr zum Land“, die „Bewegung für umweltfreundliches Leben“ oder die „Bewegung zur alternativen Erziehung“ usw. Der *Cheonggye* Fluss in Seoul, dessen Abdeckung unter den Japanern für Transportzwecke von Kriegsmaterial zum ersten Mal geplant und dessen Strom während des Industrialisierungsprozesses überbaut worden war und wo später sogar eine Hochstraße verlief, um das wachsende Verkehrsproblem zu lösen, wurde im Oktober 2005 abgedeckt. Der von Fremden geplante und später wegen der Wachstumsideologie verborgene Fluss hat wieder seinen natürlichen Lauf gefunden. Zur Wiederherstellung des Flusses äußerte Präsident Mu-Hyeon NO, dass die Stadt Seoul nicht nach quantitativem, sondern nach qualitativem Wachstum streben solle. [7] Die Wiederherstellung des natürlichen Flusslaufs bedeutet nicht einfach nur, dass ein zugedeckter Fluss befreit wird, sondern hat auch symbolischen Charakter: die Lebensqualität der Menschen steht nun im Mittelpunkt.

Auch im pädagogischen Bereich werden neue Gedanken laut und auch gefördert. Trotz der ständigen Veränderungen von Bildungspolitik und Bildungsinhalten ist das Ziel aller Bildung unverändert notenorientiert. Besonders die schulische Bildung, die sich nur an der Universitätsaufnahmeprüfung orientiert, trifft auf eine neue, alternativpädagogische Bewegung. Diese Bewegung unterscheidet sich von den früheren pädagogischen Bewegungen, die innerhalb der Rahmen der demokratischen Bewegung durchgeführt wurden.

In Koreas Schulen herrschte von jeher ein harter Konkurrenzkampf um die besten Zensuren. Der an die Schule anschließende Erwerb von Universitätszertifikaten sowie die Erfahrung, dass man damit Karriere und späteren Lebensstandard sichern kann, hat dazu geführt, dass sich die schulische Bildung immer enger auf die Vorbereitung zur Universitätsaufnahmeprüfung hin orientierte. Im Gegensatz dazu fordert die alternativpädagogische Bewegung das Ende einer Bildungspolitik, die nur

[7] Interview mit Präsident Mu-Hyeon NO. In: KBS 9 News, am 1. Oktober 2005.

Konkurrenzdenken und das Bestehen der Universitätsaufnahmeprüfung fördert.

Die Interessen der alternativpädagogischen Bewegung stehen mittlerweile im Mittelpunkt des Lebens der Menschen in Südkorea. Das Land befindet sich in einer neuen geistigen Phase, obwohl sich Ideologie und Wandel immer noch ständig behindern.

Zusammenfassend betrachtet lässt sich sagen, dass in der modernen Entwicklungsgeschichte Südkoreas, die auf radikalem Wachstum gründet, nun ein neues Kapitel aufgeschlagen wird. Die Idee des Wachstums um jeden Preis gerät langsam in den Hintergrund und eine neue gesellschaftliche Entwicklung nimmt ihren Anfang – weg von der Wachstumsideologie und hin zu einer neuen Rationalität des Wachstums, welche die Lebensqualität der Menschen in den Vordergrund stellt. Die südkoreanische Gesellschaft, die einen starken Industrialisierungsprozess hinter sich hat, übt sich in neuem Denken. Die alte, nur an Wachstum und Armutsbekämpfung orientierte Modernisierungsstrategie tritt langsam in den Hintergrund, während neue Modernisierungsimpulse in der Gesellschaft erwachen.

1.2. Gesellschaftlicher Wandel als Vorbedingung für die alternativpädagogische Bewegung

Die Lage der offiziellen schulischen Bildung in Südkorea wurde Mitte der 1990er Jahre zum aktuellen Thema der alternativpädagogischen Bewegung. Trotz des kurzen Zeitraums entstanden innerhalb von zehn Jahren sehr viele sog. alternative Bildungsanstalten. 2005 schätzte man die Zahl der alternativen Schulen auf ungefähr 100. Die kritische Einstellung gegenüber offizieller Bildung wurde erst durch den gesellschaftlichen Wandel ermöglicht. Das planvoll entwickelte wirtschaftliche Wachstum brachte zwar, wie oben beschrieben, eine Reihe von Problemen mit sich, aber es ermöglichte zugleich die Überwindung der absoluten Armut, was jedoch einen Wandel der gesamten Gesellschaftsstruktur zur Folge hatte. Da dieser Prozess sehr schnell erfolgte, traten verstärkt Konflikte zwischen traditionellen und modernen Werten auf.

INGLEHART hat in einer Studie die Wertunterschiede zwischen Generationen

in 43 verschiedenen Ländern untersucht.[8] Hierbei kommt er zu dem Schluss, dass in Südkorea die Wertunterschiede zwischen den Generationen besonders hoch sind. Weiterhin führt er aus, dass sich die südkoreanische Gesellschaft in einem Moment befindet, in dem Reichtum nicht mehr als absolutes Maß für Glück empfunden wird. Zwar ist z. B. der Hausbesitz für Familien in Südkorea häufig immer noch zentrales Ziel, man ist jedoch nicht mehr bereit, sein Leben für den Besitz eines Hauses zu opfern. Es gibt nun viele Gruppen, die sich für das gleiche Hobby interessieren und ebenso viele freiwillige Bürgerverbände, die es früher nicht gab. Auch dies kann als ein Zeichen für den eingetretenen Wertewandel gesehen werden. Zumindest sind materieller Notstand und die soziale Sicherheit nicht mehr oberste Priorität im täglichen Leben der Menschen, sondern Lebensqualität an sich. Mit MASLOW lässt sich sagen, dass die menschliche Bedürfnisstruktur eine hierarchische Ordnung hat, d. h., erst wenn die animalischen Bedürfnisse erfüllt sind, entfaltet sich das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. SCHULZE jedoch erklärt das Bedürfnis des Menschen aus der gesamtgesellschaftlichen Konstellation heraus.[9]

In der heutigen Gesellschaft, in der die zunehmende Heterogenität der Menschen sichtbar ist, sieht SCHULZE ein Indiz für eine neue grundlegende Gemeinsamkeit. Als das Indiz der Gemeinsamkeit in einer so vielfältigen Gesellschaft benennt er die „innenorientierten Lebensauffassungen“, die das Subjekt selbst ins Zentrum des Denkens und Handelns stellen und außenorientierte Lebensauffassungen verdrängen. Die Grenze zwischen Außenorientierung und Innenorientierung zieht er folgendermaßen: Außenorientierte Lebensauffassungen[10] zielen primär auf eine Wirklichkeit ab, die sich der Mensch außerhalb seiner selbst vorstellt, innenorientierte Lebensauffassungen[11] verweisen hingegen auf das Subjekt selbst. Dabei übersieht er nicht, dass die außenorientierten Lebensauffassungen in unserem Alltagsleben auch weiter eine wichtige Rolle spielen. Dennoch meint er, dass innenorientierte Momente eine immer größere Bedeutung gewinnen.

Insgesamt diagnostiziert SCHULZE einen nach innen gerichteten

---

[8] INGLEHART, Ronald (1998), S. 214

[9] SCHULZE, Gerhard (2000)

[10] Bei einer außenorientierten Lebensauffassung gilt zum Beispiel das Ziel, ein eigenes Haus zu haben. Wenn man ein Haus besitzt, dann ist das Ziel erreicht.

[11] Bei Innenorientierung ist das Ziel dann erreicht, wenn man sich in diesem Haus wohl fühlt.

Modernisierungsprozess, aber auf unterschiedlichen Wegen, je nach der Bedingtheit der jeweiligen Gesellschaft. Hauptgrund für den Wandel der normalen existentiellen Problemdefinition ist für SCHULZE der höhere ökonomische und soziale Standard: Die ehemaligen Luxusprobleme, die nur Bessergestellte betrafen, normalisieren sich in der Gegenwart. Die Knappheit hat sich in der alltäglichen Erfahrung überwiegend vermindert. Dadurch stehen in entwickelten Gesellschaften die Überlebensprobleme nicht mehr im Zentrum, sondern an zweiter Stelle.

Südkorea, das aus der Gruppe der Schwellenländer mit erstaunlicher Geschwindigkeit ausgetreten ist und dadurch einen riesigen wirtschaftlichen Wandel erzielt hat, ist gerade vom Wandel der existentiellen Problemdefinition betroffen. Das heißt, außenorientierte Lebensauffassungen wie Beschaffung von lebensnotwendigen Ressourcen und finanzieller Reichtum sind nicht mehr allerwichtigstes Ziel. Bei der außenorientierten Zielsetzung geht es um das Projekt des bloßen physischen Überlebens. Dabei liegt das Lebensziel überwiegend in ferner Zukunft. Das Leben dient hautsächlich zum Überleben. Der moderne Mensch folgt jedoch nicht mehr nur dieser außenorientierten Lebensauffassung. Er setzt sich andere Ziele für sein Leben. Die Optimierung der persönlichen Lebensqualität ist Mittelpunkt seines Lebens. Hier ist ein Wandel der Probleme des Lebens zu erkennen, nämlich von der äußeren Lebensbedingung zum inneren Lebenswohl, von physischem und ökonomischem Überleben zum psychophysischen Leben. Zusammenfassend sieht SCHULZE die *Sinnsuche* als ein entscheidendes Merkmal der normal existentiellen Problemdefinition der Gegenwart.

In der Tat ist Sinnsuche auch in Südkorea weit verbreitet, sowohl im privaten als auch im soziokulturellen Bereich. Im privaten Bereich werden immer mehr Hobbies, Sport, Reisen und bestimmte Erlebnisse genossen. Man kümmert sich mehr und mehr um die Lebensqualität. Im soziokulturellen Bereich entstehen viele neue soziale Bewegungen, wie z. B. alternative Erziehung, die Rückkehr zur Landgemeinde, zur Wiederbelebung der aufgegebenen Landschulen, Mitarbeit in NGOs usw. Die Suche nach einem besseren und schöneren Leben im privaten Bereich und nach einer sinnvollen, an qalitativorienterten Gesellschaft im soziokulturellen Rahmen ist in der modernen Gesellschaft Südkoreas zu einem übergeordneten Handlungstypus geworden.

1.3. Alternative Erziehung – ein Überblick

Alternative Erziehung kann als Hauptanliegen aller reformpädagogischen Bewegungen verstanden werden. Die reformpädagogische Bewegung wurde Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland und in anderen europäischen Ländern sowie in den USA auf unabhängigem Wege sehr energisch vorangetrieben. Sie scheint aber inzwischen nicht mehr so aktiv fortgesetzt zu werden wie damals. Heute sieht man höchstens noch Spuren von ehemaligen alternativen Schulen.

Dennoch kann nicht geleugnet werden, dass die Auswirkungen der Reformpädagogik noch heute vielfältig spürbar sind. Beispiele hierfür wären etwa eine kindgerechtere Pädagogik sowie mehr Erziehung zur Selbstständigkeit. Alternative Erziehung bedeutet eine andere Form von Erziehung, um den Defiziten und Unzulänglichkeiten der bisherigen Erziehungsform zu entkommen. Von daher setzt alternative Erziehung keine bestimmten Inhalte oder Gestaltungsweisen fest. Je nach historischem Kontext entwickelt sie sich völlig verschieden. Auch die alternativpädagogische Bewegung Südkoreas hat ihren eigenen Entstehungskontext.

Die „Alte Schule“ Südkoreas wurde vor allem aus modernisierungskritischen Impulsen heraus in Frage gestellt. Der bisherige Gedanke der Schularbeit, der sich überwiegend an schulischer Leistung und dem rangbezogenen Wettbewerb durch mechanische Wissensübertragung orientierte, zwang die Kinder zur Unkreativität. Sie versäumten auf diese Weise eine menschenwürdige Persönlichkeitsbildung, was heute scharf kritisiert wird. Es findet eine anthropologische Neuorientierung statt, bei der auf die Würde des Menschen, auf die Würde der Kinder geachtet wird. Somit wird eine neue humanitäre Bildungstradition geschaffen, mit neuen Ansätzen und Methoden, die sich von der herkömmlichen Bildung deutlich abgrenzen. Die Unterrichtsformen sind vielfältig, die Unterrichtsphilosophie ist eine andere. Es gibt neue Ziele, neue Inhalte und neue Methoden. Die neuen alternativen Schulen sind alle getrennt voneinander entstanden, doch ihre Grundzüge und ihre Philosophie sind einander ähnlich. Die Krise der öffentlichen Schule in Südkorea war jedoch nicht der Auslöser für die Entstehung der alternativpädagogischen Bewegung, sondern sie spielt eher die Rolle des Zündmaterials. Um den grundlegenden Entstehungskontext der alternativpädagogischen Bewegung darstellen zu können, müssen zunächst die realhistorischen Aspekte genauer analysiert werden.

Die Erforschung der gegenwärtigen alternativen Bildungsprogramme Südkoreas beschränkt sich allerdings immer noch auf Formales wie zum Beispiel die Zeitverteilung[12], die Zielgruppen[13], die Gründer[14] und das Verhältnis zur öffentlichen Schule[15] usw. Obwohl der Wert der Studien also durch Marginalien eingeschränkt ist, bieten sie hilfreiche Informationen über die alternativen Schulen und sind ein erster Schritt zur Erforschung alternativer Erziehung in Südkorea, immer noch fehlt jedoch eine Beschreibung des Wesens der alternativpädagogischen Bewegung Südkoreas.

1.4. Abgrenzung des Themas

1.4.1. Zur Bedeutung des Begriffs „alternative Erziehung“

Alternative Erziehung geht von der Unzulänglichkeit der herkömmlichen Erziehung aus. Dadurch unterscheidet sie sich von traditionellen Bildungsphilosophien und -konzepten überhaupt. Alternative Erziehung bezeichnet nicht bestimmte Inhalte oder Gestaltungsweisen. Die Definition von alternativer Erziehung richtet sich eher danach, wo die Bedeutung der „Alternativität“ angesetzt wird. ÖLKER versteht unter Alternativität lediglich das Unterschiedensein vom Herkömmlichen. So gesehen wäre alternative Erziehung einfach nur anders als die herkömmliche, deren Deformationen, Reduktionen und Einseitigkeiten man vermeiden möchte.[16] Unabhängig von der Neuheit oder der Andersartigkeit als solcher sieht BÖHM Alternativität aber auch als Folge einer gesellschaftlichen Notwendigkeit.[17]

Nachfolgend soll nun geklärt werden, inwiefern die alternative Erziehung Südkoreas alternativ ist. Ist sie nur deshalb alternativ, weil ihre Konzepte und Methoden

---

[12] Programme für die Ferienzeit, für das Wochenende, für die Zeit nach der Schule.

[13] Vorschulkinder, Problemkinder, Kinder ohne häusliche Betreuung, Schulentlassene, Jugendliche.

[14] Evangelisch sowie katholische und buddhistische Stiftungen und Privatperson bzw. -gruppen.

[15] „Innerhalb der öffentlichen Schule“, „Mit oder neben der öffentlichen Erziehung“, „Außerhalb der öffentlichen Schule“; Eine Klassifizierung von Lehrern einer alternativen Schule, KIM, Hee-Dong, vgl. GO, Byeong-Heon (1997), S. 5-39

[16] ÖLKER, Jürgen (1996), S. 15

[17] BÖHM, Winfried (1990), S. 13 ff.

anders sind als die herkömmlichen, oder ist sie vor allem deshalb alternativ, weil sie aus gesellschaftsbedingten Notwendigkeiten heraus entstanden war?

1.4.2. Abgrenzung zu anderen pädagogischen Reformbewegungen Südkoreas

Die Abgrenzung der alternativen Erziehung zu anderen pädagogischen Reformbewegungen Südkoreas ist notwendig, da das gesamte südkoreanische Bildungssystem bzw. seine Philosophie sehr stark durch die progressive Erziehung Amerikas geprägt worden ist. Koreanische Pädagogen wie Hwal-Ran KIM und Cheon-Seok O, die in den 1930er und 1940er Jahren in Amerika unter repräsentativen progressiven Pädagogen wie DEWEY und KILPATRIC studiert haben, praktizierten das Bildungsmodell Amerikas in den 1950er Jahren in öffentlichen Schulen Südkoreas. Da Korea sich damals wegen der langjährigen Kolonialisierung und wegen des Bürgerkrieges in einer schlechten Lage befand und zudem in allen Bereichen unter sehr starkem amerikanischen Einfluss stand, wurde das progressive amerikanische Modell kritiklos als ein fortschrittliches Modell aufgenommen. Seine pädagogischen Merkmale wie „kinderzentrierte Erziehung“, „Betonung der Erfahrung“ oder „Achtung der kindlichen Spontaneität“, die auch als wesentliche Merkmale der jetzigen alternativen Erziehung bezeichnet werden, wurden schon damals in die Bildungspraxis eingeführt. Diese Entwicklung kann jedoch noch nicht als alternative Erziehung begriffen werden. Die neuen und amerikanisch orientierten pädagogischen Ansätze reichen nicht aus, um das jetzige Wesen der alternativen Erziehung zu erklären. Sie sind lediglich Teil der pädagogischen Geschichte Südkoreas, auch wenn die progressiven Merkmale in den 1990er Jahren wieder als Merkmale in der alternativen Erziehung auftauchen. Die Integration des amerikanischen Bildungsmodells in die südkoreanische Schulpraxis geschah damals aus der persönlichen Biografie und Auffassung einiger repräsentativer Pädagogen Südkoreas. Hingegen liegt der Ursprung der gegenwärtigen pädagogischen Bewegung in der gesellschaftlichen Notwendigkeit, die eine pädagogische Reform unvermeidlich macht. Gerade diese Faktoren sind der Gegenstand meiner Forschungsarbeit.

Die alternative Erziehung der 1990er Jahre soll nicht nur im Unterschied zum amerikanischen Bildungsmodell erklärt werden, sondern auch getrennt von anderen früheren pädagogischen Bewegungen Südkoreas. Alle neuen pädagogischen Versuche in

der jüngeren Bildungsgeschichte Südkoreas wurden zunächst als alternativpädagogische Versuche zusammengefasst. Die Volkserziehungsbewegung [18], die Bewegung zur wahren Erziehung[19], die Offen-Education-Bewegung[20] u. a. werden selbst in einer Veröffentlichung des Erziehungsministeriums unter dem gemeinsamen Thema „alternativpädagogische Versuche“ zusammengefasst.[21] Das deutet darauf hin, dass die Forschung die Eigenart der jeweiligen pädagogischen Versuche bisher vernachlässigt hat. Alle neueren pädagogischen Versuche in der Bildungsgeschichte Südkoreas hatten eine jeweils eigene Entwicklungsgeschichte und einen ganz unterschiedlichen Stellenwert. Sie traten „mit eigenem Namen“ und „mit eigenem Gewicht“ an und sind zum Teil bereits Geschichte. Von der gegenwärtigen alternativpädagogischen Bewegung müssen sie deshalb unterschieden werden. Deren Eigenschaften müssen getrennt von den anderen pädagogischen Reformen erfasst werden.

Alternative Erziehung in Südkorea ist eine Erziehungsform, die Anfang der 1990er Jahre mit neuen pädagogischen Zielsetzungen sowie -inhalten entstand. Die *alternativpädagogische Bewegung* soll als Eigenname in der Geschichte pädagogischer Reformbewegungen Südkoreas ihren Platz finden, da sie eine bestimmte bildungsgeschichtliche Periode markiert und bestimmte pädagogische Inhalte vertritt. Die alternativpädagogische Bewegung hat also ein eigenständiges Gewicht in der südkoreanischen Bildungsgeschichte.

1.4.3. Abgrenzung von alternativen Erziehungskonzepten in Europa und Amerika

Pädagogische Reformbewegungen setzten in Europa und in Amerika gegen

---

[18] Die Volkserziehungsbewegung (*Minjung Kyoyuk Undong*) war in den 1980er Jahren entstanden und bald wieder verschwunden, da die Bildungschancen sich normalisierten, d. h., die Bildung war nicht mehr Privileg einer bestimmten Gruppe. Dennoch gab und gibt es diejenigen, die keine Chance auf Bildung haben. Für diese wurden Arbeiterschulen, Abendschulen auf dem Lande usw. geschaffen (vgl. Kap. 4.1.2).

[19] Die Bewegung zur wahren Erziehung (*Cham Kyoyuk Undong*), die im Jahr 1986 von den Mittelschullehrern proklamiert wurde, wird zur demokratischen Bewegung im Bildungsbereich gezählt. Sie hatte großes Interesse an der Beziehung zwischen Staat und Erziehung (vgl. Kap. 4.1.2).

[20] Die Offen-Education-Bewegung (*Yeolrin Kyoyuk Undong*) soll sich im Zuge der Demokratisierung als ein Beispiel für die Autonomisierung der Lernprogramme verstehen (vgl. 4.1.4).

[21] Diese Betrachtungsweise erscheint in der pädagogischen Literatur über die alternative Erziehung wie ein klassisches Klassifizierungsmodell. Vgl. Komitee für die Veröffentlichung der 50-jährigen Geschichte der Bildung (1998), S. 422-433.

Ende des 19. Jahrhunderts ein und erlebten insbesondere Anfang des 20. Jahrhunderts eine Blütezeit. Viele alternative Ansätze wurden von verschiedenen Reformpädagogen vorgeschlagen und durchgeführt. In der Zeit, in der aktiv alternative Bildungskonzepte sowie -philosophien vorgestellt und durchgeführt wurden, wurde die neue Pädagogik in Deutschland als ***Reformpädagogik***, in Frankreich als ***Neue Erziehung***, in Italien als ***Aktivismus*** und in Amerika als ***progressive Erziehung*** bezeichnet.[22] Die deutsche reformpädagogische Bewegung begriff NOHL als einen Versuch, sich von der nur auf Vernunft beruhenden Aufklärung Frankreichs abzusetzen und die Eigenart der deutschen Geistesentwicklung besser herauszuarbeiten.[23] Sie erfuhr in Deutschland einen Abbruch mit dem Beginn der Hitler-Diktatur. Die Neue Erziehung Frankreichs wird als Weiterführung und Konkretisierung der früheren positivistischen Bildungskonzepte erklärt.[24] Aktivismus legt großen Wert auf die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde.[25]

Reformpädagogik in Deutschland, Neue Erziehung in Frankreich, Aktivismus in Italien und Alternative Erziehung in Südkorea werden jeweils zur pädagogischen Reformbewegung gezählt.

Fast 100 Jahre später entstand in Südkorea die alternative Erziehung mit Begriffen wie „Arbeitserziehung“, „kinderzentrierte Erziehung“, „naturfreundliche Erziehung“, „Gemeinschaftserziehung“, „erfahrungsbezogene Bildung“ usw., die schon in der ausländischen alternativen Pädagogik häufig aufgetreten sind. Sie sind sowohl in Südkorea als auch in den meisten anderen Ländern allgemein aus schulkritischen sowie kulturkritischen Gesichtspunkten heraus entstanden. Dennoch kann die alternativpädagogische Bewegung Südkoreas nicht einfach als internationale Modeerscheinung begriffen werden. Solch eine verallgemeinernde, vereinfachende Einstellung hindert den Eifer, herauszufinden, warum und wozu die alternativpädagogische Bewegung ausgerechnet in den 1990er Jahren in Südkorea aufgetreten ist und was wesentliche Elemente der neuen Erziehung sind. Byeong-Hyeon GO befürchtet, *„[...] dass die südkoreanische alternative Erziehung scheitern könnte, falls sie nur unter den allgemeinen Merkmalen der alternativen Erziehung betrachtet*

---

[22] BÖHM, Winfried (1986), Vorwort zum Dissertation

[23] NOHL, Herman (1970)

[24] HART PETER, Waltraud (1986)

[25] WEIGAND Gabriele (1993), S. 51 ff.

und erforscht wird.“[26] Wenn man die alternativpädagogische Bewegung nur aufgrund allgemeiner Merkmale alternativer Erziehung erklären will, wäre dies lediglich eine Bestätigung dafür, dass die alternativpädagogische Bewegung in Südkorea ähnlich wie in Europa und in Amerika abläuft. So findet man aber nicht die Besonderheiten der alternativen Erziehung Südkoreas heraus. Natürlich ist nicht zu leugnen, dass der vorhandene allgemeine Charakter der schon praktizierten ausländischen alternativen Erziehung für die Untersuchung der neuen pädagogischen Bewegung Südkoreas sehr hilfreich sein kann. Es wird hier versucht, den originellen Charakter sowie die Merkmale der alternativpädagogischen Bewegung Südkoreas herauszufinden und systematisch zu erarbeiten. Jede alternative Bildungsreform hat ihre spezifischen Inhalte sowie ihre eigene notwendige Entstehungsgeschichte. Deshalb muss die jetzige alternativpädagogische Bewegung nicht nur von den anderen pädagogischen Bewegungen des gleichen Landes, sondern auch von denen im Ausland gesondert betrachtet werden.

1.5. Theoretische Anwendung

SCHULZEs Arbeit über die Erlebnisgesellschaft ist zwar auf den individuellen Lebensstil Westdeutschlands konzentriert, dennoch bietet mir sein Begriff der „Innenorientierung“ einen theoretischen Zugang zur aktuellen Sozialbewegung Südkoreas, obwohl das Land einen völlig anderen kulturellen und ökonomischen Hintergrund hat als Deutschland. Auch ist die pädagogische Alternativbewegung, wie sie sich gerade in Südkorea vollzieht, kein wesentlicher Moment der von SCHULZE untersuchten Lebensstile. Trotzdem beschreibt gerade der Begriff „innenorientierter Modernisierungsprozess“[27] die alternativpädagogische Bewegung Südkoreas treffend, was aber nicht heißt, dass sie sich wie ein Puzzlestein in die Theorie SCHULZEs fügen lässt. Der innenorientierte Modernisierungsprozess, wie ihn SCHULZE für Deutschland definiert hat, lässt sich nicht eins zu eins auf den pädagogischen Bereich Südkoreas übertragen. Südkorea ist ein Land, das – anders als Deutschland – die Industrialisierung gerade erst hinter sich hat. Der Begriff „Innenorientierung“ lässt sich auf jede moderne Gesellschaft anwenden, im Folgenden soll jedoch untersucht werden, wie er sich

[26] GO, Byeong-Heon (1996), S. 24

[27] SCHULZE, Gerhard (2000): SCHULZE, Gerhard (1990), S. 409-432: SCHULZE, Gerhard (1993), S. 405-419: SCHULZE, Gerhard (1997)

konkret auf die soziokulturellen Bedingungen Südkoreas übertragen lässt und wie man ihn zur Charakterisierung der neuen pädagogischen Bewegung Südkoreas nutzen kann.

1.6. Zielsetzung der Arbeit

Es wurde gezeigt, dass in Südkorea langsam ein Wandel der Problemdefinition in verschiedenen Bereichen stattfindet. Das gilt auch für den pädagogischen Bereich. Die alternativpädagogische Bewegung Südkoreas setzt mit ihrer Kritik an der gegenwärtigen Erziehungspraxis an, in der gute Noten, eine gute Universität, ein guter Job und somit eine Klassifizierung des Menschen verfolgt werden. Die alternativpädagogische Bewegung strebt durch alternativpädagogische Gedanken eine humanitäre Gesellschaft an, in der gute Zensuren nicht mehr Maß aller Dinge sein sollen. Man fängt an, nach dem Sinn von Bildung zu fragen. Hier ist die Erziehung nicht mehr allein ein Beschaffungsmittel für bestimmte Fähigkeiten, sondern sie wird zum Selbstzweck. Der Sinn von Bildung hat Vorrang vor ihrer Funktion. Hier findet ein Wertewandel der herkömmlichen Bildungsvorstellungen statt, nämlich von der notenorientierten Klassifizierung des Menschen zur menschenorientierten Einstellung. Die alternativpädagogische Bewegung markiert somit einen Wendepunkt der Bildungsvorstellungen in Südkorea. Sie sollte aber weder als Widerstand gegen bisherige Bildungstraditionen aufgefasst werden, noch – wie von den Theoretikern der Postmoderne – als antimoderne Haltung.[28] Sie gilt vielmehr als Versuch, einen neuen Weg zu beschreiten. Dafür muss man die neue Wirklichkeit der Gegenwart in neue Begriffe fassen. Dies wird möglich durch die verbesserte ökonomische Lage Südkoreas, eines Landes am Ausgangspunkt eines innenorientierten Modernisierungsprozesses.

Die alternativpädagogische Bewegung ist *Sinnsuche der Bildung*. In der alternativen Bildung ist das Bildungsziel nicht mehr der Erwerb bestimmter Fähigkeiten, bestimmter Zeugnisse oder besserer Noten bei Universitätsprüfungen, sondern die Menschenbildung an sich. Welche Philosophie haben die Alternativpädagogen? Wie erreichen sie ihre Bildungsziele? In der vorliegenden Arbeit soll konkret erforscht werden, wie sich alternative schulische Bildung praktisch vollzieht. Dabei wird der Grundgedanke neuer Erziehung Südkoreas erläutert und wie er sich vom

[28] MÜNCH, Richard (1986), S. 12: „Weil man nicht richtig weiß, was der besondere Charakter des Neuen ist, weicht man auf den Begriff der Postmoderne aus.“ Noch also gibt es kein identifizierendes Prinzip der neuen Gesellschaftsverhältnisse.

Grundgedanken der offiziellen schulischen Bildung unterscheidet.

Die vorliegende Dissertation soll deshalb den Charakter der alternativen Erziehung in Südkorea anhand der verschiedenen Reformideen anschaulich darstellen und die zugrunde liegenden pädagogischen Prinzipien systematisch herausarbeiten. Als Materialbasis dienen die Erziehungskonzepte der Reformpädagogen, philosophische Schriften, Reden, Berichte, Zeitschriften und Internetseiten. Meine Forschungsarbeit verfolgt ihr Ziel also durch die Anwendung der Dokumentenanalyse. Anhand dieses Materials werde ich die Idee der gegenwärtigen pädagogischen Bewegung in Südkorea herausarbeiten.

Merkmale für die neue Bildung sind *naturfreundliche Erziehung*, *lebensverbundene Erziehung*, *Arbeitserziehung*, *Kunsterziehung*, usw. Diese Merkmale sind ständig in den allgemeinen Merkmalen der westeuropäischen alternativen Erziehung aufgetaucht. Dennoch beabsichtige ich keineswegs, die weltweit allgemein bekannten Ziele sowie Inhalte der alternativen Idee zu beschreiben, stattdessen habe ich vor, die spezifisch die gegenwärtige pädagogische Bewegung in Südkorea betreffende Idee herauszuarbeiten. Daraus wird der originelle Charakter der koreanischen alternativen Erziehung herausgeschält. Er wird dann aus der Perspektive des gesamten südkoreanischen Modernisierungsprozesses betrachtet.

1.7. Ein Überblick

In den bisherigen Abschnitten habe ich die jüngere Bildungsgeschichte Südkoreas zusammengefasst, um einen kurzen Überblick über alternative Erziehungsansätze zu geben. Im Folgenden werde ich mich mit dem Wesen der alternativpädagogischen Bewegung Südkoreas auseinandersetzen.

Die folgende Analyse umfasst vier Teile. Der erste Teil (Kapitel 2) versucht, sich dem Wesen der alternativpädagogischen Bewegung auf Grundlage der Kulturgeschichte Südkoreas zu nähern. Der gesamte Entwicklungsprozess der südkoreanischen Bildung ist der Gegenstand des zweiten Kapitels, denn die Modernisierungsgeschichte der traditionellen Bildung kann als ein latenter Faktor der Entstehungsgründe der alternativpädagogischen Bewegung angesehen werden.

Der zweite Teil (Kapitel 3) enthält diejenigen sozialpolitischen und kulturellen Einflussfaktoren, die die traditionelle Bildung so ins Extreme verfallen und somit eine neue Definition der Bildung überhaupt aufkeimen ließen. Während die Kulturgeschichte der Bildung als ein latenter Faktor der alternativpädagogischen Bewegung angesehen wird, sind die sozialpolitischen und kulturellen Hintergründe, die die Gegenwart der südkoreanischen Gesellschaft prägen, als ein direkter Grund für die Entstehung der alternativpädagogischen Bewegung zu verstehen. Im dritten Kapitel wird auch die gegenwärtige schulische Situation behandelt, weil sie schon als ein Ergebnis der bisherigen pädagogischen Geschichte und gleichzeitig als Ansatzpunkt für die nächsten Schritte gesehen werden kann. Sie ist nämlich ein synthetisches Ereignis, das aus den soziokulturellen Bedingungen entstanden ist. Im Anschluss daran wird erklärt, was die sozialpolitischen und kulturellen Bedingungen sind, die als entscheidende Faktoren für die schulische Situation bewertet werden. Die Universität, die neokonfuzianistischen Lebensverhältnisse und die gegenwärtige Bildungspolitik werden alle als soziokulturelle Faktoren für das Auftauchen der alternativpädagogischen Bewegung bewertet. Die einzelnen Faktoren werden konkret dargestellt, wobei die gegenwärtige Bildungspolitik als unmittelbarer Grund für die Entstehung der alternativen Erziehung auszumachen ist.

Der dritte Teil (Kapitel 4) beschäftigt sich mit dem Hauptthema der Dissertation mit Hilfe der qualitativen Methode. In diesem Kapitel wird erforscht, wie sich die alternativpädagogische Bewegung Südkoreas entwickelt hat und wonach sie im Grunde genommen strebt. Der Prozess der Bewegung, von ihren Anfängen bis zu ihrer Verbreitung, wird in seine Phasen zerlegt: Vor dem Auftauchen der alternativpädagogischen Bewegung herrschte eine latente Phase, die als eine unbewusste Vorbereitungsphase bezeichnet werden kann. Nach der latenten Phase kommt eine Phase der großen Bewegung. In dieser Phase konzentrieren sich viele einzelne pädagogische Versuche, Einflusskraft und Einflussbereiche der alternativpädagogischen Bewegung nehmen immer weiter zu. Im Anschluss daran geht es um den Institutionalisierungsprozess der alternativen Erziehung. An ihm erkennt man, wie groß der Unterschied zwischen den Kerngedanken der alternativpädagogischen Bewegung und ihrer praktischen Anwendung ist.

Im letzten Teil der Arbeit folgt eine Zusammenfassung (Kapitel 5). Für die Forschungszielsetzung werden die Unterschiede zwischen den Zielen der offiziellen Bildung und den alternativpädagogischen Zielen definiert. Durch den Vergleich der Unterschiede wird analysiert, wie sich die Bildungsdefinition gewandelt hat. Dieser

pädagogische Wandlungsprozess wird aus der gesamten südkoreanischen Modernisierungstendenz heraus erklärt. Dabei werden die Gefahren der alternativen Erziehung mitberücksichtigt. Zum Schluss werden Überlegungen angestellt, wie sich die alternative Erziehung im Verhältnis zur der offiziellen Bildung weiterentwickeln könnte.

KAPITEL Ⅱ. DIE BILDUNGSGESCHICHTE KOREAS – EIN ÜBERBLICK

Bereits im 19. Jahrhundert, in der Endphase der Chosen-Dynastie (1392-1910), war die koreanische Bildung einem erheblichen Wandel unterworfen. Die traditionellen Bildungsanstalten (*Seo-dang),* in denen ausschließlich die konfuzianistische Lehre gelehrt wurde, gab es nicht mehr. Mit staatlicher Unterstützung wurden moderne Bildungsanstalten errichtet. Es wird im Folgenden gezeigt, warum die moderne Bildung vom Staat so aktiv gefördert wurde und welche Rolle sie gespielt hat (Kapitel 2.1.1). Auch die Kapo-Bildungsreform, die eher kritisch gesehen wird, weil sie während der japanischen Kolonialherrschaft zustande kam, muss von ihrem Inhalt her anders bewertet werden (Kapitel 2.1.2). Die vielfältige Entwicklungsgeschichte der modernen Bildung in Korea ist Grundlage des jetzigen offiziellen Bildungssystems, jedoch wurde die Entwicklung durch die japanische Kolonialherrschaft nachhaltig gestört (Kapitel 2.2.2). Ich werde untersuchen, wie die koreanische Bildung unter der so genannten Pöbelisierungspolitik Japans durchgeführt wurde. Diese wiederum ist der Hintergrund für die spätere Aufklärungserziehung der Koreaner (Kapitel 2.2.3). Nach der Befreiung Koreas durch die Niederlage Japans im 2. Weltkrieg im Jahr 1945 wurde Korea in Nord- und Südkorea aufgeteilt. Die vorliegende Untersuchung betrifft jedoch nur Südkorea.

Nach der Befreiung von der japanischen Kolonialherrschaft stand die „Entkolonialisierung der Bildung“ als neues und dringendes Ziel im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Entkolonialisierung und die amerikanische Beteiligung am Aufbau des sozialwirtschaftlichen Systems Südkoreas führten zu einer Amerikanisierung des Bildungssystems. Dieser Prozess, der bis Ende 1960 andauerte, wird in Kapitel 2.3 erklärt. Danach begann in Südkorea ein intensiver und dirigistischer Industrialisierungsprozess unter der Militärregierung Präsident Jeong-Hee PARKs. Während seiner Amtszeit sollte Bildung vor allem dafür sorgen, die Nachfrage der Industrie nach Arbeitskräften zu bedienen. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Industrialisierung ist Gegenstand von Kapitel 2.4. Der Tod von Präsident PARK führte einen bildungspolitischen Wendepunkt herbei. Das Interesse an Bildung wurde in der fünften Republik nun nicht mehr von externen, sondern von internen Faktoren bestimmt (Kapitel 2.5). Südkoreas Bildung hatte in den jeweiligen Abschnitten der Geschichte unterschiedliche Ziele, die in Abschnitt 2.6 unter soziologischen Gesichtspunkten erörtert werden. Insgesamt beschreibt Kapitel 2 den kulturhistorischen Hintergrund zur neuen und vor allem kontrastreichen pädagogischen Bewegung Südkoreas.

2.1. Die Geschichte der modernen Bildung in Korea

2.1.1. Weltpolitische Konstellation

Einen Großteil des 19. Jahrhunderts stand Asien unter amerikanischem und europäischem Einfluss. China wurde gezwungen, einen Handelsvertrag mit England zu schließen. Auch Japan wurde von Amerika zu einem Handelsvertrag gezwungen. Dennoch hielt Korea an einer geschlossenen Politik fest. Amerika und Frankreich aber griffen das Land mit Waffengewalt an, um einen Handelsvertrag zu erzwingen. Doch die Regierung hielt die Aggressoren erfolgreich in Schach. Nach dieser Affäre verstärkte sie ihre Abschottungspolitik gegenüber dem Westen. Erst im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts setzte nach dem Rücktritt von HEUNGSEON DAEWONGUN[29] ein tief greifender Wandel ein. Statt geschlossener Politik bereitete Choson einen neuen außenpolitischen Kurs vor, der den Außenhandel begünstigen sollte. Bevor Choson aber soweit war, musste er unter Androhung von Waffengewalt im Februar 1876 einen Freundschaftsvertrag „*Kanghowado* Vertrag[30]“ mit Japan schließen. Dennoch hielt die Regierung den erzwungenen Vertrag für keine wirkliche Bedrohung, in der Annahme, dass sich dadurch an der Beziehung mit Japan nichts Gravierendes ändern würde.[31] In Wirklichkeit war der Vertrag ein erstes Anzeichen für die sich nähernde, an die 35 Jahre andauernde dunkle Epoche. Um die japanische Daueraggressionen zu verhindern, schloss Choson sechs Jahre später weitere Verträge mit dem Westen: etwa den Freundschaftsvertrag mit den USA (1882), mit England (1882) und Deutschland (1882).

Die Regierung KOJONG wählte eine „Politik der Wahrung asiatischer Höflichkeit und Gewinnung der fortgeschrittenen westlichen Technik“. Choson akzeptierte die westliche Technik, also Waffen, Elektronik, Aufbautechnik und Medizin, behielt aber koreanische Traditionen bei. Das Ziel dieser Politik war die Stärkung der nationalen Kräfte. Seit 1880 betrieb die Regierung Choson eine konkrete

[29] Er war der Vater des Königs, KOJONG. Dieser bestieg zwar mit 12 Jahren den Thron, die Regierungsgeschäfte führte jedoch sein Vater *Heungseon Daewongun*. Seine politische Linie war die Geschlossenheit Koreas, während KOJONG die Öffnung forderte.

[30] Der „*Kanghowado-Vertrag*“ besteht aus zwölf Artikeln, die ganz und gar lediglich Japan Vorteile bringen. Zum Beispiel sollten drei Häfen, nämlich „*Busan“, „Wonsan“, „Incheon“* geöffnet werden, damit dort Japaner frei Handel treiben konnten. Und wenn die sich in Choson aufhaltenden Japaner Verbrechen begingen, die mit Koreanern zu tun hatten, sollte es von japanischen Beamten beurteilt werden. Solche Artikel wurden dem Vertrag, den Japan mit England im Jahr 1854 geschlossen hatte, nachgeahmt.

[31] KIM, Yeong-Jak (1989), S. 69-70

Öffnungspolitik in Form eines neuen Regierungssystem (*Tongni Kimuamun*), dem zwölf Ministerien für jeweilige Fachbereiche wie Diplomatie, Militär, Industrie, Waffenherstellung usw. angehörten.

Die Öffnung Koreas schaffte Bedarf für Arbeitskräfte, die mit westlichen Ländern über politische und wirtschaftliche Beziehungen diplomatisch verhandeln konnten. Dazu gehörte zum Beispiel die Ausbildung von Dolmetschern, Hafenzollbeamten, Korrespondenten, Technikern für den Aufbau des Eisenbahnwesens, Wasserwerken usw. Mithilfe traditioneller Bildung konnten die Arbeitskräfte nicht ausgebildet werden. Für die neue sozialpolitische Lage war eine moderne Bildung notwendig.

Im Jahre 1882 wurden Dolmetscherschulen (*Tongbyeon-Hakkyo)* für die Erlernung der englischen und japanischen Sprache eingerichtet. Die Absolventen arbeiteten nach der Ausbildung in der Regierung als Praktikanten. Im Jahr 1886 wurde diese Sprachschulen zu Anstalten für die Ausbildung Begabter (*Yukyeong Gongwon)* erweitert. Dort wurden nicht nur die englische Sprache, sondern auch Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, Politik, Geographie usw. unterrichtet. In der Hafenstadt Wonsan wurde im Jahr 1883 eine besonders bedeutende erste moderne Schule in Choson aufgebaut, und zwar mit Hilfe von freiwilligen finanziellen Beiträgen der Bewohner und Beamten *Wonsan*s[32], die diese neue moderne Schule gefordert hatten.[33] Diese sollte die Menschen nicht nur durch traditionelles Wissen, sondern auch durch neues Wissen wie Fremdsprachen, Völkerrecht, Technik, usw. auf die „neue Welt“ vorbereiten[34]. Im Jahr 1896 wurde die Schule in das staatliche Bildungssystem eingegliedert. Weiterhin wurde eine Schule für westliche Medizin gefordert. 1885 wurde das westliche Krankenhaus *Jejungwon* mit aktiver finanzieller Unterstützung Chosons unter der Leitung von H. N. ALLEN, der Leibarzt König KOJONGs, errichtet, in dem seit 1896 westliche Medizin unterrichtet wurde. Dieses Krankenhaus gilt als die Mutter des heutigen *Severance*-Krankenhauses.

---

[32] Das nördlich gelegene *Wonsan* ist eine Hafenstadt. Nach dem Handelsvertrag mit Japan im Jahr 1876 sollten die Häfen der Reihe nach geöffnet werden: *Busan* (1876) *Wonsan* (1880) und *Incheon* (1880).

[33] Hintergrund: In der offenen Hafenstadt *Wonsan* lebten viele die Japaner. Sie verkauften dort Waren unter dem Schutz der japanischen Polizei (zwei Kaufmänner auf einen Polizisten). Man fürchtete, dass die Japaner in *Wonsan* zu mächtig werden könnten und forderte eine neue moderne Schule.

[34] JIN, Cheol Bok (1979), Wirtschaftliche Beziehung mit Japan in der Spätchoson, ausgenommen, v. YU, Bang-Ran (1995), S. 29

Es wurden auch moderne Schulen auch von westlichen Missionaren gegründet, um auf diesem Wege ihren Glauben zu verbreiten. Um ihre Missionarstätigkeiten erfolgreich durchführen zu können, mussten die Missionare die Schulen gemäß den Modernisierungsplänen Chosons leiten. *Baejae Hakdang* (1885), *Ihwa Hakdang* (1886), *Kyeongsin Hakkyo* (1902), *Jeongsin Yeohakkyo* (1909) sind Beispiele solcher Anstalten, die allesamt bis heute bestehen. Die Regierung Chosons unterstützte die Missionare aktiv, insofern diese zur Modernisierung Chosons beitrugen. Zum Beispiel konnte die Schule *Baejae Hakdang* erst durch staatliche Unterstützung als moderne Schule einen festen Platz einnehmen. Denn hier wurden jedes Jahr 150 Schüler auf Staatkosten aufgenommen.[35] Und die graduierten Kursteilnehmer konnten als Beamte einen festen Platz einnehmen. Selbst der Name *Baejae Hakdang* wurde im Jahr 1887 durch König KOJONG verliehen.[36] An diesen Beispielen sieht man, wie aktiv der Staat die Modernisierung betrieb.

Sowohl Schulen als auch Krankenhäuser wurden von den Missionaren aktiv gefördert. Da damals missionarische Tätigkeiten der westlichen Religionen gesetzlich verboten waren, konzentrierten sich die Missionare aktiv auf solche Bereiche, für die sich die Regierung Chosons besonders interessierte**.** Für die beabsichtigte Modernisierung des Staates waren moderne Bildung und moderne Einrichtungen zwingend notwendig: Englischunterricht, Einführung der westlichen Technik und westlicher Medizin. Durch die Erfüllung der Modernisierungskriterien der Regierung Choson konnten die Missionare eine stabile Grundlage für ihre Mission in Korea schaffen.

2.1.2. Konkretisierung der modernen Bildung durch Reform

Die vom Staat geforderten modernen Bildungsversuche hatten sich im Jahr 1894 in Form der Kapo-Bildungsreform[37] konkretisiert. Da aber die Reformen von

[35] LEE, Hye -Yeong (1997), S. 5

[36] KIM, In-Hoe (1984), S. 79

[37] Die Reformbewegung von Kabo wird unterschiedlich bewertet: entweder als eine Reform, die Keim für das moderne Bildungssystem war, oder als eine Reform, die von den Japanern gezwungen durchgeführt und ohne bestimmte Erfolge unterbrochen wurde. Vgl. YU, Bang-ran (1995), S. 5

Kapo in die Zeit der japanischen Eroberung des *Kyeongbok Palastes*[38] fielen, hatte die Reform von Kapo keinen guten Ruf, so als ob sie unter japanischer Leitung gestanden hätte, obwohl sie von den koreanischen Reformern[39] selbständig ohne japanische Einmischung durchgeführt wurde.

Hinter der Kapo-Bildungsreform stand die Absicht, das traditionelle Bildungssystem grundlegend zu reformieren, um der „neuen Welt" gerecht zu werden. Für die Reform der Bildung hatte die Regierung eine Bildungsabteilung (*Hakmuamun*) eingerichtet. Mit der Bildungsreform wurde zunächst das Staatsexamen (*Gwageo*), das ganz und gar auf konfuzianischen Lehren beruhte und bisher als absoluter Weg in ein Regierungsamt galt, abgeschafft. Die erste Universität Koreas (*Seongkyunkwan*), die bis dahin im Zeichen konfuzianischer Philosophie stand, wurde in ein modernes, wissenschaftsorientiertes Institut umgewandelt. Bezugnehmend auf das neue Bildungskonzept, rief König KOJONG die Bevölkerung im Jahr 1895 auf, sich sowohl intellektuell und moralisch als auch körperlich zu ertüchtigen, um zu loyalen Untertanen und patriotischen Bürgern zu werden.[40]

Es wurde ein neues Bildungssystem mit neuen Inhalten geschaffen. Die Schulfächer wurden gemäß der neuen gesellschaftlichen Situation mit neuen Inhalten gefüllt, und es wurden Lehrbücher eingeführt, die bis heute im Unterricht verwendet werden. Mathematik, Geographie, Geschichte und Gymnastik wurden als Unterrichtsfächer in die neue Bildung integriert. Elementare Schulen und Lehrerbildungsanstalten wurden unter staatlicher Leitung aufgebaut. Die Kapo-Bildungsreform bemühte sich überwiegend um die Volkserziehung durch elementare Bildung. Es wurde gefordert, die gesamte Bevölkerung ohne Ausnahme, unabhängig von dem jeweiligen gesellschaftlichen Stand auszubilden. Die Kapo-Bildungsreform sicherte erstmals elementare Bildung für alle ohne geschlechtliche und ständische Abgrenzung, ergo der Gleichberechtigung der Bildungschancen für alle Bürger. Bildung war nicht mehr für die Beamtenwerdung, sondern für das Bürgerdasein. Die Regierung erließ Gesetze zur Modernisierung des Staates, kontrollierte Unterrichtsinhalte und bildete Lehrkräfte aus und erweiterte somit die Bildungschancen. Durch diese

[38] Königlicher Palast Chosons

[39] Gegen Ende der Zeit Choson gab es Konflikte zwischen den radikalen Reformkräften und den konservativen Gruppen, die gegen die Öffung Chosons waren. Nach dem Vertrag mit Japan hatten die Reformkräfte immer größere Macht. An der Kabo-Reform beteiligten sich die aufgeklärten Gruppen.

[40] „Königlicher Erlass über die Gründung des Landes durch Bildung"

Bildungsreform war die Grundlage der modernen Bildung geschaffen.

Bang-Ran YU behauptet, dass der Keim der Kapo-Bildungsreform schon in der *Tonghak*-Bewegung[41] entstanden ist, da sie darin den grundlegenden Bildungsansatz von Kapo wieder findet. Darüber hinaus hat sie gezeigt, dass die reformistischen Ansätze der Bildungsreform von Kapo schon in der philosophischen Richtung der *Silhak*[42] im 17. Jahrhundert fundiert waren. Zum Beispiel betonte Dae-Yong HONG die Wichtigkeit der Bildung und behauptete, jedermann habe das Recht, die Schule zu besuchen, ohne ständische Ungleichheit. Ihm nach sollte jeder gemäß seiner Leistung eine höhere Schule besuchen und je nach Leistung sollte ein jeder Beamter werden können.[43] Seine Forderung lag in der Gleichberechtigung aller Stände, obwohl Mädchen ausgeschlossen waren. Später forderte Yeong-Hyo PARK, dass alle Kinder die Schule besuchen sollten. Für Kil-Jun YU, der die Kapo-Bildungsreform praktisch geleitet hatte, war die Bildung das „Wichtigste unter dem Himmel".

Nach Ansicht Japans war Korea unfähig, selbständig Reformen durchzuführen.[44] Im Jahr 1894 erzwang es mit dem „Grundsatz für die Reform der

[41] *Tonghak* ist die Lehre des Ostens und wurde 1860 zu einer politisch motivierten Religion im Gegensatz zu *Seohak* (Lehre des Westens, nämlich Christentum). Angesichts des Untergangs der Nation (Invasion der westlichen Religionen, Störung der politischen Ordnung der Yi-Dynastie usw.) hatte Je-U CHOI das Christentum als geistige Grundlage der Kolonialmächte und den Konfuzianismus als feudale Herrschaftsideologie betrachtet. Aufgrund dieser Annahme kam er zu dem Schluss, dass eine neue sozialpolitische Ordnung nur durch eine neue Religion geschaffen werden konnte. Ihre Anhänger waren meistens ausgebeutete und verelendete Bauern in den südlichen Provinzen Koreas. Das von *Tonghak* getragene Gedankengut war das *Volksbewusstsein für Menschenrechte und Freiheiten*. Dazu kommen Gedanken wie gleiches Recht auf Leben, weil das Wesen des Menschen gleich dem des Himmels ist. Zusammengefasst v. MAYER, Hans Jurgen/POHL Manfred (Hrsg.) (1986) u. Radio Korea International von Korean Broadcasting Stystem (Hrsg. u. Hearb.) (1995)

[42] *Silhak* war eine philosophische Richtung, die im 17. Jh. meistens von Wissenschaftlern, die keine Ämter in der Regierung hatten, vertreten wurde. Sie beruhte auf pragmatischem Denken. Die Philosophen erforschten entweder solche Wissenschaften, die mit dem praktischen Leben zu tun hatten, oder gegenwärtige Probleme, damit diese Probleme gelöst werden konnten. Diese Philosophie wurde um 1870 von den Reformern verfolgt. Die führenden Persönlichkeiten der Reformer, wie Kyu- Su PARK, Kyeong-Seok O und Hong-Ki YU befürworteten die Öffnung Chosons nach außen und die Anwendung westlicher Technologien. Später übernahmen junge Bürokraten wie Ok-Kyun KIM, Yeong-Sik HONG, Yeong-Hyo PARK, Dae-Yong HONG, Je-Phil SEO, Kwang-Beom SEO. Sie bildeten eine feste ideologische Basis für die Bewegung moderner Reformer. Vgl. Radio Korea International von Korean Broadcasting System (Hrsg. u. Bearb.) (1995), S. 162

[43] YU, Bang-Ran (1995), S. 70

[44] „Ich denke, dass die Reform der Innenpolitik Chosons außer politischen Gründen gar keine Bedeutung hat. [...] Es wäre genug, wenn die Reform Chosons Japan Vorteil bringen kann. [...] Von Anfang an sah ich gar keinen besonderen Grund für eine Reform. Außerdem war ich im Zweifel, ob ein Land, wie Choson zufriedenen Reform durchführen kann." Zitat vom japanischen Stellvertreter im Auswärtigen Amt. Aus YU, Bang-Ran (1995), S. 68

Innenpolitik“ (*Naejeong Gaehyeok Gangryeong*)[45], dass koreanische Schüler nach Japan geschickt wurden. Japan sah keinen Sinn darin, in Korea Schulen aufzubauen. Aus diesem Grund mischten sich die Japaner auch nicht in die Kapo-Bildungsreform ein. Diese Fehleinschätzung Japans ermöglichte zunächst eine selbständige Weiterführung der Reform, mit der sich Korea aktiv und selbständig auf die Zukunft vorbereiten wollte. Die Kapo-Bildungsreform wurde also nicht unter japanischer Leitung durchgeführt, sondern von koreanischen Reformern, die sich an einer Philosophie orientierten, die schon zuvor auf fruchtbaren Boden gefallen war. Die Forderungen nach pragmatischem Denken und Gleichberechtigung der Menschen sind Impulse der Bewegung der Erleuchtung (*Silhak)* und der *Tonghak*-Bewegung.

Trotz des Scheiterns der Kapo-Reform im Jahr 1895 ging die Reform des Bildungswesens weiter. Zwischen 1895 und 1905 wurden neun elementare staatliche Schulen in Seoul errichtet sowie 110 elementare städtische Schulen[46] auf dem Land. Nach einem Bericht der damaligen koreanischen Zeitung *Hwangseong Sinmun* gab es allein in *Pyeongan-do*, einem Landesteil Koreas, in dem sich 18 städtische Schulen befanden, im Jahr 1908 schon mehr als 10.000 Schüler[47]. Auch der Aufbau der Lehrerbildungsanstalten ging voran. So wurde 1895 die *Hanseong*-Lehrerbildungsanstalt errichtet, in der Lehrer für die elementaren Schulen ausgebildet wurden. Bis 1905 gingen aus ihr 195 Absolventen hervor, von denen dann auch 84 Prozent als Schullehrer tätig waren.[48] Die eigenständige Bildungsreform Koreas wurde mit dem Sieg Japans gegen Russland (1905) unterbrochen, denn nach seinem Sieg erhielt Japan die alleinige Vorherrschaft über Korea.

2.2. Koreanische Bildung unter japanischer Kolonialherrschaft (1910 bis1945) und Aufklärungserziehung Koreas gegen die Pöbelisierungspolitik Japans

[45] YUN, Geon-Cha (1987), Gedanken und Bewegung der Modernen Bildung Koreas, S. 114 f.

[46] Städtische elementare Schulen wurden nicht vom Staat aufgebaut, sondern von den Landeseinwohnern und –beamten oder vom Landesteil zusammen mit gemeinsamen Finanzbeiträgen aus eigener Notwendigkeit aufgebaut. Im Gegensatz dazu wurden die staatlichen elementaren Schule vom Staat nach eigenem Plan aufgebaut.

[47] *Hwangseong Sinmun* (23. April 1908) ausgenommen von JEONG, Jae-Geol (1997), S. 21

[48] JEONG, Jae-Geol (1997), S. 18

2.2.1. Anmerkung zur Dauer der Unterwerfungszeit Japans und zur Beurteilung der koreanischen Bildung

Offiziell dauerte die Unterwerfungszeit von 1910[49] bis 1945, obwohl sie schon in der Spätzeit der Choson-Dynastie anfing. Schon Ende des 19. Jahrhunderts mischte sich Japan in hohem Maße an der koreanischen Innenpolitik ein. Darum musste die offizielle koreanische Bildung mit der japanischen Herrschaftsideologie übereinstimmen.

Die Entstehungsgeschichte der in der Kapo-Bildungsreform geförderten Schulen wurde durch einen Erlass Japans negiert.[50] Laut einer Statistik, die in Japan veröffentlicht wurde, sollen 60 Grundschulen seit 1906 neu erbaut worden sein, obwohl diese Schulen schon seit 1880 als elementare Schule existierten (vgl. Kap. 2.1.2). Diese 60 koreanischen „elementaren Schulen", die durch Choson selbst aufgebaut worden waren, wurden also zu „allgemeinen Grundschulen", die erst nach der Unterwerfungszeit von Japan gefordert und geplant wurden. In der Tat wurden die Absolventen der elementaren Schulen erst ab dem Jahr 1911, nämlich ein Jahr nach der Eroberung Koreas, als erste Absolventen der Grundschule anerkannt[51]. Materialien über die Geschichte der frühzeitlichen Modernisierungsprozeße Chosons sind entweder schwer zu finden, oder sind verzerrt worden. Die japanischen Bildungstheoretiker beschrieben die Bildungsreformen Koreas zwischen 1894 (Bildungsreform von Kapo) und 1910 (Einrichtung der japanischen Generalresidenzschaft) als „Übergangsbildung", indem sie die staatlich geführte koreanische Bildung mit der von Japan durchgeführten Bildung verglichen, und Koreas Bildung als armselig beurteilten. Dieser Vergleich beruht auf der Statistik, die die Japaner selbst auf ihrer Seite geschrieben haben[52]. Darüber hinaus wurden die Privatschulen der Missionare als Mittelpunkt der koreanischen modernen Bildungsgeschichte beschrieben, obwohl sie nur 20 Prozent der gesamten Schulen Chosons ausmachten, die vom Staat und von den Städten gefordert und gebaut worden waren und ganz nach den Vorstellungen der Choson-Regierung geleitet wurden. Japan beabsichtigte, den Koreanern ihre Kraft zu nehmen und wollte

[49] Im Jahr 1910 wurde der Annexionsvertrag zwischen Korea und Japan geschlossen, der die Souveränität Koreas auf Japan übertrug.

[50] JEONG, Jae-Geol (1997), Forschung der 100-jährigen Geschichte der koreanische modernisierten schulischen Bildung, S. 3 ff.

[51] JEONG, Jae-Geol (1997), S. 3f.

[52] YU, Bang-Ran (1995), S. 5

die moderne Bildungsgeschichte Koreas negieren.[53]

Diese Wahrnehmung verstärkte sich auch aufgrund des Berichtmaterials, das von den Zuständigen in Choson selbst geschrieben worden war, und wegen der von den Missionaren stammenden Materialien[54]. Hierbei handelt es sich um Berichte aus den Missionszentren[55]. Hier gilt jedoch zu beachten, dass diese Materialien aus dem missionarischen Standpunkt heraus geschrieben wurden, während die Rolle Chosons keine Erwähnung fand.[56] Selbst in den Aufsätzen der koreanischen Pädagogen findet man die einseitige Hervorhebung der Missionsschulen. Man-Gyu LEE[57] betrachtet die Bildung während der japanischen Unterwerfungszeit als Keim der modernen Bildung und schätzte die Rolle der missionaren Schulen sehr hoch ein, ohne dabei die selbständige Rolle der staatlichen und städtischen Schulen zu betrachten. Auch Cheon-Seok O [58] bezeichnet die missionaren Schulen als Pioniere der modernen Bildung, was auch in damaligen Schultexten zu lesen war. Die aktive und leitende Rolle der Koreaner in der Modernisierung der Schule wurde nicht gewürdigt.[59]

Laut VAN ESS, der über den „Wandel der Republik Korea vom Entwicklungsland zum Industriestaat“ schreibt, sollen 25 Prozent der koreanischen Bevölkerung bis 1945 (also bis zur Befreiung von Japan) eine Bildungschance gehabt haben. Dies interpretiert er als Verdienst Japans[60], obwohl tatsächlich 86 Prozent der

---

[53] Koreanische Geschichte wurde von den japanischen Geschichtswissenschaftlern absichtlich verzerrt. Nach ihnen sollte Korea schon in der Zeit der „Drei Königreiche (668-918)“ von Japan beherrscht worden und niemals unabhängig gewesen sein. Koreaner seien faul und streitsüchtig. Darüber hinaus wurden historische Dokumente und Kulturdenkmäler zerstört. Es war eine Kulturpolitik, um die Identität der Koreaner zu vernichten. Die Bücher, die von den Japanern verzerrt geschrieben worden sind, befinden sich in „*Dokrip Ginyeomkwan“* (Andenkenhalle der Unabhängigkeitserklärung) in *Cheonan* Südkoreas, vgl. PARK, Eun-Bong (2002), S. 104. Japan wird noch in Gegenwart wegen seiner Geschichtsverzerrung von Korea und China kritisiert.

54 Sowohl ihre Briefe als auch ihre Tagebücher und Notizen wurden verschont. Sie waren völlig unbeschädigt.

[55] YU, Bang-Ran (1995), S. 7 f.

[56] YU, Bang-Ran (1995), S.8

[57] YU, Bang-Ran (1995), S. 5. :LEE, Man-Gyu (1947), S. 39-77

[58] O, Cheon-Seok (1964), S. 55 f.

59 YU, Bang-Ran (1995)

[60] VAN ESS, Hans (1997), S. 106

Bevölkerung zur Zeit der Befreiung Analphabeten waren und die Zahl der Grundschulabsolventen nur 7,4 Prozent betrug. Nur drei Jahre später, nach der Befreiung, war die Zahl der Analphabeten auf 42 Prozent gesunken. Daran sieht man, wie durstig die Koreaner nach Bildung waren. Die schnell voranschreitende Alphabetisierung lässt deshalb folgende Interpretation zu: Bildungschancen und Bildungslust, die von den Japanern unterdrückt wurden, keimten erst nach der Befreiung von Japan wieder auf. Da ich in dieser Arbeit die von Korea geschriebene Bildungsgeschichte untersuche, ist es notwendig, auf Faktoren, die die koreanische Bildungsgeschichte verzerren, hinzuweisen. Ohne diese Entzerrung wäre es lediglich möglich, die Bildungsgeschichte Japans in Korea zu untersuchen.

2.2.2. Pöbelisierung der Koreaner und Aufklärungsbildung Koreas

2.2.2.1. Begrenzung der Bildungschancen durch Japan

Während der japanischen Unterwerfungszeit musste die Bildung Koreas unter japanischer Leitung durchgeführt werden, weil Japan eine neue Bildungspolitik für die Kolonialisierung Koreas brauchte. Daher waren die selbständigen Modernisierungsversuche der Bildung Koreas unterbrochen worden. Anstelle der Modernisierungsversuche musste Korea neue Ziele setzen. Da Japan die koreanische Bildung als unpraktisch und unnötig erachtete, hatte sich Japan durch die Bildungsanweisung für Choson (*Choson Kyoyukryeong*) im Jahr 1911 entschlossen, die Bildungschancen der Koreaner grundsätzlich zu begrenzen.[61] Die staatlichen und privaten Schulen Chosons sollten entweder vereinigt oder geschlossen werden, Schulwesen und Lehrgänge wurden vereinfacht. Die Bildungsdauer wurde stark verkürzt: aus der sechsjährigen elementaren Schule (*So Hakkyo*) wurde eine vierjährige allgemeine Schule (*Botong Hakkyo*), die siebenjährige Mittelschule (*Jung Hakkyo*) wurde zur vierjährigen Oberschule (*Godeung Hakkyo*). In der Änderung der Schulbezeichnung von „Mittelschule“ zu „Oberschule“ wird der Zynismus der japanischen Bildungspolitik deutlich erkennbar: Das Mittelmaß als das Oberste, was ein Koreaner erreichen kann.[62] Weiterhin wurde die Schuldauer an Fremdsprachenschulen, Handelsschulen landwirtschaftlichen und technischen Schulen oder Medizinschulen um

[61] LEE, Hye-Yeong (1997), S. 15

[62] Vgl. *Choson Kyoyukron* (Argumente zur Bildung Chosons), S. 357. In: KIM, Jae-Seok (1987), S. 104 f.

jeweils ein bis zwei Jahre verkürzt. Für die neue Bildung wurden viele japanische Lehrkräfte eingeladen.

Höhere Bildungsanstalten wie Hochschulen und Universitäten, die in der Kapo-Bildungsreform geplant worden waren, wurden aus dem von Japan neu geplanten Bildungssystem ausgeschlossen.[63] Selbst vorhandene Universitäten wie die *Boseong Jeonmun Hakkyo* (die jetzige Korea-Universität), *Ssevrance Jeonmun Hakkyo* (die jetzige *Yonsei*-Universität), die *Sungsil Jeonmun Hakkyo*, die *Ehwa Jeonmun Hakkyo* (die jetzige *Ehwa*-Frauenuniversität) wurden als „sonstige Schulen" degradiert. Darüber hinaus wurden die Hochschulen nach der „Ordnung für Hochschulen (*Jeonmun Hakkyoryeong*)" im Jahr 1915 vom Staat Japan errichtet. Danach sollte die staatliche *Kyeong-Seong* Hochschule für Jura „Arbeiter" für juristische und wirtschaftliche Bereiche ausbilden und die Hochschule für Technik „Lehrlinge" ausbilden.[64] Kein Richter, kein Rechtsanwalt und kein Techniker sollte ausgebildet werden. Außerdem wurden die bereits vorhandenen ca. 5000 privaten Bildungsanstalten auf ca. 820 reduziert.[65] Im Jahr 1920 versuchte das „Komitee für koreanische Bildung", private Universitäten (Minrip) durch Koreaner errichten zu lassen, um den koreanischen Geist weiterzuführen. Dies wurde jedoch von den Japanern gebremst. Da aber der Wille zur Errichtung einer Universität durch Koreaner so groß war, erbaute Japan die *Kyeongseong Jekukdaehak* (die gegenwärtige Seoul-Nationaluniversität) im Jahr 1923. Trotzdem war es für Koreaner nicht leicht, sich an dieser Universität einzuschreiben. Japaner wurden bevorzugt aufgenommen. Koreaner wurden nach ihrer „Einstellung gegenüber der japanischen Politik" gewählt[66]; d. h. japanfreundliche Kandidaten erhielten Vorrang. Es wurden also nicht nur schulische Leistungen, sondern auch die japanfreundliche Gesinnung der Bewerber als wichtig erachtet.

In der Unterwerfungszeit zwischen 1935 und 1939 gab es mehr japanische als koreanische Studenten an der Universität *Kyeongseong Jekukdaehak*. Im Fachbereich Jura betrug der Anteil der koreanischen Studenten nur 40 Prozent, der der japanischen Studenten 60 Prozent. In der medizinischen Fakultät betrug der Anteil japanischer

[63] KIM, Jae-Seok (1987), S. 105

[64] KIM, Jae-Seok (1987), S. 106

[65] KIM, Jae-Seok (1987), S. 106

[66] KIM, Jae-Seok (1987), S. 109

Studenten 70 bis 80 Prozent, der koreanischer Studenten nur 20 bis 30 Prozent.[67] Die Ungleichheit der Aufnahmebedingungen an Universitäten war überall zu finden. Im Jahr 1943 belief sich der Anteil koreanischer Studenten auf 29,5 Prozent und der japanischer Studenten auf 70,5 Prozent. Wenn man dies aber mit dem Verhältnis der in Korea wohnenden Japaner (752 825) und der koreanischen Bevölkerung (25 525 409) vergleicht, dann betrug der Anteil koreanischer Studenten ein Dreißigstel.[68] Höhere Bildungsansprüche der Koreaner konnten nicht erfüllt werden. Die Bildungspolitik während der japanischen Kolonialherrschaft reduzierte die Bildungschancen der Koreaner erheblich.

2.2.2.2. Arbeitsbildung als Kernpunkt der kolonialen Bildungspolitik

Japan wollte die Ausbildung von koreanischen Eliten verhindern und nur einfache Arbeiter ausbilden. Technische Bildung wurde nicht zum erstens Mal durch Japan gefordert, schon in der Spätzeit Chosos wurde sie durch Kaiser KOJONG unterstützt. Dennoch gab es einen wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Forderungen. Der Kaiser beabsichtigte, Korea durch Aneignung professioneller technischer Fähigkeiten zu modernisieren, damit es an der modernen Welt Anteil nehmen konnte. Demgegenüber wurde technische Bildung vom ersten japanischen Generalgouverneur als das äußerste an Bildung bezeichnet, dessen Koreaner fähig waren. Seiner Meinung nach waren Koreaner faul und für kulturelle Bildung ungeeignet. Sie sollten eine Bildung genießen, die auf das Praktische beschränkt war.[69] Daher war die technische Bildung schon seit Beginn der Unterwerfungszeit ein wesentliches Element der japanischen Bildungspolitik. Nach der „ersten Ordnung über die Bildung Chosons“ sollte die technische Bildung schon Bestandteil in der Grundschule sein.[70] Es sollten Personen ausgebildet werden, die später in der Landwirtschaft, im Handelsbetrieb oder im Industriebetrieb beschäftigt waren.[71] In der Grundschule

[67] KIM, Kuk-Hwan (1972), Forschung über höhere Bildung in der japanischen Unterwerfungszeit, S. 72 ausgenommen v. KIM, Jae-Seok(1987), S. 112

[68] KIM, Jae-Seok (1987) 113

[69] LEE, Man-Gyu (1947), Bildungsgeschichte der Chosons, S. 57 f.. In: KIM, Jae-Seok (1987), S. 128

[70] KIM, Jae-Seok (1987). S. 129

[71] LYU, Bong-Ho (1982), S. 87

wurden japanische von koreanischen Schülern getrennt unterrichtet. Somit war nur technische Bildung für koreanische Kinder möglich. Im Jahr 1933 wurde die Allgemeinbildung vom sechsten japanischen Generalgouverneur abgeschafft, da er die Meinung vertrat, dass allein technische Bildung zur Verbesserung der Lebensumstände beitrage.[72]

Die technische Bildung, wie sie von den Japanern gefordert wurde, war eine *Arbeitsbildung*, die auf einfache Arbeit bezogen war. Theoretische Bildung wurde vermieden und nur ein einfaches Praktikum absolviert. Japan brauchte einfache Arbeiter, die Ausbildung koreanischer Führungskräfte war unerwünscht. Japan wollte durch niedere Arbeitsbildung den Willen zur Selbständigkeit des Staates verhindern und zugleich gehorsame Diener schaffen.

Die gesamte Bildungspolitik Japans in Korea bestand in der Beschränkung von Bildungschancen, Verkürzung der allgemeinen Bildungsdauer, Betonung der einfachen Arbeitsbildung. All dies gehörte zur Pöbelisierungspolitik Japans gegenüber den Koreanern.

2.2.3. Aufklärungserziehung: zur Rolle der patriotischen Privatschulen

In den staatlichen Schulen, die unter Kontrolle der japanischen Regierung standen, wurde Bildung zur Pöbelisierung betrieben. So sollte die Kolonialherrschaft verfestigt werden (vgl. Kap. 2.2.2). Deshalb mieden die Koreaner die staatlichen Schulen und zogen sich in Privatschulen zurück. Das Ziel von Privatschulen lag in der Förderung des Volksgeistes [73] und im Verständnis der modernen Technik fortschrittlicher Länder. Privatschulen waren unter mit dem Namen *Sinhak* (Neue Wissenschaft) unverzichtbar für den Weg zur Unabhängigkeit Koreas. Verständnis der modernen Technik bedeutete damals auch: Verteidigung gegen die Großmächte. Sogar Son-Il PYO, Anfang 1900 der japanische Vizeminister in der Bildungsabteilung, äußerte sich zum Aufbau privater Schulen Koreas folgendermaßen:

---

[72] KIM, Jae-Seok (1987), S. 131

[73] DOLLOT fügt hinzu, dass der Volksgeist stets einen defensiven Charakter hatte, anders als das japanische Nationalbewusstsein oder der deutsche Nationalsozialismus. Vgl. DOLLOT, Louis (1964), S. 30 ausgenommen v. CHO, Myeong-Hun (1994), S. 211

> „Es ist für Koreaner sehr dringend, die neue Wissenschaft, „Sinhak“ zu erforschen und das Böse zu beseitigen, um ein unabhängiges Land mit Staatsrecht wiederzugewinnen. Dann kann die Nationalflagge wieder hoch aufgehängt werden […] jeder koreanische Bezirk konkurriert um den Aufbau neuer privater Schulen und die Zahl der Bewerber für die privaten Schulen nimmt immer weiter zu […]. Es wäre ein sehr bedeutendes Ereignis, wenn man die Motivation, die absolut auf der Selbständigkeit des Landes beruht, berücksichtigt.“[74]

Der Aufbau der privaten Schulen begann schon im 19. Jahrhundert. Er zielte anfangs auf die Öffnung und später auf die Stärkung des Landes. Privatschulen wurden in der Anfangsphase überwiegend von hohen Beamten gefordert, die schon mit ausländischer Kultur in Kontakt gekommen waren.[75] Young-Hwan MIN, der als Militär-Stellvertreter nach England, Deutschland, Frankreich und Amerika gereist war, hatte im Jahr 1896 eine Schule gebaut. Dort wurde Englisch, Geographie, Geschichte usw. unterrichtet. Die ***Saengsan- Schule*** wurde von Je-Sun PARK, der in China als Verwaltungsbeamter gearbeitet hatte, im Jahr 1899 errichtet. Im selben Jahr wurde die ***Kwangseong-Schule*** Ki-Yang PARK, der als Leiter in der ***Gyujanggak*** (Bibliothek der königlichen Familie) gearbeitet hatte, aufgebaut. Es folgten im Jahr 1898 die ***Kwangheung-Schule*** und im Jahr 1905 die ***Boseong-Schule***. In diesen Schulen stand praxisbezogener Unterricht wie Fremdsprachen, Staatswissenschaft, Volkswirtschaft, Jura usw. im Vordergrund. Der Unterricht war überwiegend auf die Erlernung der modernen Kultur des Westens gerichtet.

Ab 1900 gründeten sich Privatschulen eher für die „Rehabilitation des Volksrechtes“ und für die „Unabhängigkeit des Landes“. Liebe zum Vaterland war höchstes Ziel. Ohne Aufnahme der modernen Technik konnte man sich keine Selbständigkeit des Landes vorstellen. Damalige Reformer wie zum Beispiel Eun-Sik PARK, Ji-Yeon JANG, Chae-Hyo SIN oder Gil-Jun YU behaupteten[76], dass das Wissen zuallererst in jeder Sache liegt. Dieses Wissen bedeutet Macht und ist neues Wissen. Ihrer Meinung nach schafft neues Wissen ein starkes Land, das von Fremden nicht erobert werden kann. Somit forderten sie den Aufbau von Schulen, in denen moderne Bildung gelehrt werden konnte. Allgemein war bekannt geworden, dass die moderne Technik und modernes Wissen nur durch moderne Bildung gewonnen werden und

---

[74] Nationalgeschichtliches Kompilationskomitte(1966), Geschichte der Bewegung zur Unabhängigkeit Koreas I. S. 360, ausgenommen, v. SON, In- Su (1983), S. 103 f.

[75] YU, Bang-Ran (1995), S. 120 f.

[76] Eun-Sik PARK, Ji-Yeon JANG, Chae-Ho SIN waren zwischen 1901-1910 repräsentative Denker der “Bewegung zur Forderung der Bildung”. Vgl. SON, In-Su (1983), 105-114,

somit das unterworfene Land retten kann.

Nach dem *Ulsa-Vertrag* im Jahr 1905[77] wurde die Bildung noch stärker zum nationalen Mittel für die Rettung des unterworfenen Landes. Der Aufbau der Schulen war zugleich die Bewegung zur Selbständigkeit des Landes. Insbesondere in dieser Zeit hatten sich Patrioten wie Gu KIM, Sung-Hun LEE, Kwang-Ok CHOI, Chang-Ho AN, Jung-Geun AN intensiv an der Unabhängigkeitsbewegung des Landes durch die Bildung beteiligt.[78] Sie hatten durch Vorträge über die Bildung, Erziehertrainingskurse und Herausgabe von Zeitschriften die Notwendigkeit der Bildung nachdrücklich betont. Das Thema des ersten Erziehertrainingskurses im Jahr 1907, der unter der Leitung von Gu KIM, der in dem selben Jahr die *Bogang-Schule* aufgebaut hatte, geführt worden war, lautete: „Schickt eure Kinder in die Schule, wenn ihr euer sinkendes Vaterland retten wollt!“[79]

Die weiteren Themen dieser Kurse bezogen sich immer auf die Liebe zum Vaterland. In anderen Vorträgen standen Themen wie die Solidarität des Volkes und Verfechtung des brüderlichen Geistes im Vordergrund[80]. Chang-Ho AN[81] war 1908 Herausgeber der Zeitschrift, *Sonyeon* (Jugend), in der er den Geist der Vaterlandsliebe für die Jugend verfocht, in der die Tapferkeit der Jugend gefordert und patriotische Geschichte und Geographie behandelt wurde. An hatte im Jahr 1907 in *Pyeongyang* die *Daesong-Schule* aufgebaut. In dieser Schule wurde der „Geist der Hausherren“ gelehrt[82]. Darüber hinaus wurde die verbotene Nationalgeschichte unterrichtet und jeden Morgen die Nationalhymne gesungen. Die *Osan-Schule* galt ebenso als eine bedeutende *brüderliche* Privatschule. Dort unterrichtete Chae-Ho SIN koreanische Geschichte, was für ihn ein gleichbedeutend mit Nationalidentität war.[83] Eun-Sik PARK betonte auch die Wichtigkeit der Geschichte, deren Erforschung Teil der Unabhängigkeitsbewegung

[77] Offiziell wurde Korea von dem Eulsa Vertrag im Jahr 1905 unter japanische Besatzung unterworfen. Nach dem Vertrag sollte Korea ohne Genehmigung Japans mit keinem Land Verträge unterzeichnen. Japan sollte die diplomatischen Beziehungen Koreas vertreten.

[78] SON, In-Su (1983), S. 263

[79] SON, In-Su (1983), S. 265

[80] SON, In-Su (1983), S. 266

[81] AN, Chang-Ho war einer der Patrioten.

[82] SON, In-Su (1983), S. 272

[83] SON, In-Su (1983), S. 275

war. Er beschäftigte sich damals mit der gegenwärtigen Geschichte, d. h. mit der Wahrheit der Gegenwart, während Chae-Ho SIN die vergangene Geschichte Koreas erforschte. Vergangenheit und Gegenwart spielten eine große Rolle für die Erweckung des Volksgeistes. Privatschulen förderten die Vaterlandsverteidigung und –liebe durch die Aufklärungserziehung des Volksgeistes, während in den staatlichen Schulen nach 1905 sichtbar Assimilierungspolitik betrieben wurde. Die Rettung des Landes durch Aufklärung war Ziel der Bildung.

2.2.4. Exkurs: Missionarische Schulen

Das Ziel der missionarischen Schulen war die Missionierung der Koreaner nach westlichem Muster. Aus diesem Grund bemühten sich die Missionare mehr um gute Beziehungen mit Japan, als um die Gerechtigkeit im Lande, um ihre missionarische Tätigkeit in Korea zu sichern. Schon Anfang 1900, als der japanische Einfluss in Korea immer stärker wurde, hatten die Missionare sich zu einer Entpolitisierung der Kirche und einer Trennung von Religion und Politik bekannt.[84] Darüber hinaus fanden sehr viele „Wiederherstellungsversammlungen des Christentums“ statt. Darin hatten die Missionare darum gebeten, dass sich die Koreaner ihr Hassgefühl gegenüber Japan ernsthaft überlegen sollten.[85] Darüber hinaus predigten sie, dass die Pflicht der Koreaner Gehorsam gegenüber Japan sei, und dass die Koreaner nicht für die Befreiung des Staates arbeiten sollten.[86] Die angeblich apolitische Tätigkeit der Missionare führte aber im Gegensatz zu ihrer Absicht dazu, dass die koreanischen Schüler der missionarischen Schulen sich verbündeten.[87] In den Missionsschulen entstanden diverse Gruppen, die für die Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Staates kämpften, wie die *Christliche Jugendversammlung* oder die *Nordwestliche Versammlung*.

2.3. Die Amerikanisierungsphase des koreanischen Bildungssystems

[84] KIM, In-Hoe (1984), S. 96

[85] LEE, Man-Yeol (1980), S. 101 ff. ausgenommen v. KIM, In-Hoe (1984), S. 97

[86] KIM, In-Hoe (1984), S. 98

[87] KIM, In-Hoe (1984), S. 98

2.3.1. Anfänge der Amerikanisierung

Durch die Niederlage Japans im Zweiten Weltkrieg war Korea wieder ein freies Land. Die Befreiung, die nicht durch eigene Hand erreicht wurde, war jedoch das Vorspiel eines weiteren tragischen Kapitels in der Geschichte Koreas. Die Patrioten Koreas befürchteten eine dunkle Zukunft. Korea wurde von den Siegermächten Amerika und die Sowjetunion beherrscht. Sie teilten das Land in einen demokratischen Südteil und einen kommunistischen Nordteil. Trotz des starken Widerstandes gegen die Treuhänderschaft wurde Nordkorea von Russland und Südkorea von Amerika beherrscht. Die beiden Gesellschaftssysteme entwickelten sich unabhängig voneinander.

Die Amerikaner waren drei Jahre lang in Südkorea stationiert. In dieser Zeit wurden viele freiwillige Organisationen gegründet, welche sich für die Gründung eines Staates einsetzten. Sie alle wurden von der Zentralen Vorbereitungskommission für die Gründung des Staates (*Jungang Keonguk Junbi Wiwonhoe*) verwaltet. Doch die amerikanische Militärregierung erkannte die Zentrale Vorbereitungskommission nicht an. Der Besuch eines führenden Mitglieds der Kommission bei der amerikanischen Militärregierung wurde abgewiesen.[88]

Die Militärregierung hatte keinerlei Vorkenntnisse über den südkoreanischen soziokulturellen sowie politischen Hintergrund. Nur zwei Stunden lang wurden die amerikanischen Truppen über Korea informiert[89], bevor sie dorthin gesandt wurden. Außerdem war das 24. Armeekorps, das Südkorea regieren sollte, eine Kampfeinheit.[90] Es brauchte dringend Hilfe seitens der Koreaner. Aus diesem Grund hatte die Militärregierung Amerikas eine erste offizielle Bildungsorganisation, *The Korean Committee on Education* (*Chosen Kyoyuk Wiwonhoe*) gegründet, deren koreanische Pädagogen entweder Englisch sprechen konnten oder eine höhere Bildung in der japanischen Besatzungszeit erhalten hatten.[91] Viele Mitglieder dieser Einrichtung wie Cheon-Seok O, Hwal-Ran KIM, Rak-Jun BAEK oder Hwang-Kyeong GO hatten in Amerika studiert, einige von ihnen gründeten im September 1945 die englische Zeitung

---

[88] SON, In-Su (1992), S. 203

[89] MEADE, E. Grant, (1952), S. 52

[90] LEE, Duok-Ho (2001), Entfaltungsprozess der amerikafreundlichen Achselträgerei, S. 24,

[91] LEE, Kwang-Ho (1989), Die Bildung in der amerikanischen militärischen Regierung

„The Korean Times“,[92] um das amerikanische Armeekorps in Südkorea zu empfangen[93].

Im pädagogischen Bereich wie auch in den anderen sozial-politischen Bereichen wurden nur Englisch sprechende Koreaner eingestellt.[94] Englische Sprachkenntnisse waren damals ein entscheidender Faktor für den sozial-politischen Erfolg. Eliten, die während der japanischen Unterwerfungszeit im Ausland studiert hatten, waren meistens Nachfahren von Großgrundbesitzern, Kapitalisten oder Beamten, die entweder das japanische Eindringen verteidigt hatten oder in der japanischen Ordnung gut eingegliedert gewesen waren oder zumindest die Ordnung nicht gestört hatten. Die Eliten, die eine höhere Bildung genossen hatten und dadurch Englisch sprechen konnten, gewannen in der Zeit der Militärregierung Amerikas die Macht. Die koreanische Elite, die Englisch sprechen konnte, empfing die amerikanische Armee, die aufgrund ihrer Unwissenheit über das Land und die Sprache dringend Hilfe von Englisch sprechenden Koreanern brauchte, ungeachtet dessen, was diese während der japanischen Unterwerfungszeit getan hatten. Die Hauptsache war, miteinander kommunizieren zu können.

The Korean Committe on Education wurde drei Monaten später als *The National Committe on Educational Planning* (*Chosen Kyoyuk Simuihoe*) reorganisiert. Etwas mehr als 100 Kommissionsmitglieder waren auf zehn Abteilungen verteilt, mit der Aufgabe, die japanischen Spuren aus der koreanischen Bildungsstruktur zu tilgen. Japanische Lehrer wurden aus den Schulen ausgewiesen und Schulleiter sowie Lehrerschaften neu ernannt.[95] Japanisch wurde aus dem Lehrplan gestrichen. Alles wurde getan, um die japanischen Strukturen zu vernichten, sogar die aktive Übernahme der amerikanischen Pädagogik. Entjapanisierung wandelte sich zur Amerikanisierung. Zwischen 1946 und 1948 wurden amerikanische pädagogische Botschafter nach Korea

[92] O, Cheon-Seok (1972), Zeugnisaussage über das Erziehungswesen der Militärregierung. In: LEE, Kwang-Ho (1989), S. 47

[93] O, Cheon-Seok (1972), Zeugnisaussage ueber die Erziehungwesen der Militärregierung. In: LEE, Kwang-Ho (1989), S. 47

[94] Wie z. B. Il-Hyeong JEONG, Leiter der Personalverwaltung, Cheon-Seok O, Leiter des Erziehungsministeriums, Jeon-Su O, Leiter des Handelsministeriums, Gi-HO NA, stellvertretender Chef des Handelsministeriums, Hun-Gu LEE, Leiter der Land- und Forstwirtschaft, Chang-Uok MUN, Minister für das Außenministerium: Byeong-Uk CHO, Leiter der Polizeiverwaltung, Taek-Sang CHANG, Polizeipräsident für die Stadt Seoul, Sun-Ju CHOI, Präsident der Choson Bank, Jae-Myeong HYEON Leiter des Koreanischen Symphonie-Orchesters, Kyeong-Deok HA, Herausgeber der „The Korean Times“, Deuk-Su JANG, Leiter der diplomatischen Abteilung usw., vgl. SON, In-Su (1992), S. 185 ff.

[95] LEE, Kwang-Ho (1989), S. 33

gesandt. Ca. 30000 koreanische Lehrer wurden umerzogen. Die amerikanischen Pädagogen stellten die amerikanische Bildung vor und forderten eine „Neue Erziehung“, die auf amerikanischer progressiver Bildung basieren sollte.[96] Doch ironischerweise gab es unter den Kommissionsmitgliedern viele ehemalige Projapaner.[97] Dadurch wurden koreanische Patrioten, die für die Unabhängigkeit des Landes gearbeitet hatten, aus dieser politischen Phase Südkoreas ausgeschlossen. Eine repräsentative südkoreanische Autorin beklagt sich in ihrem Werk „Tosi“ darüber, dass gerade die Projapaner „Patriotismus wie einen traditionellen Mantel“ trugen, während die echten Patrioten „in der Manjurei unter dünnen Decken einschliefen“.[98] Auch E. G. MEADE fügt hinzu, dass die echten Patrioten, die lange Zeit gegen Japan Widerstand geleistet hatten, sprachliche Probleme[99] hatten, arm waren und deshalb ignoriert wurden.[100]

Für die Einführung des amerikanischen Bildungssystems waren ehemalige Projapaner und Proamerikaner angenehmere Partner als die Patrioten, die während der japanischen Unterwerfungszeit Widerstand gegen Japan geleistet und die Gründung eines eigenen Staates gefordert hatten. Als Kyu-Sik KIM und Un-Hyung YEO, die die Gründung des Staates vorangetrieben hatten, verlangten, dass ehemalige Projapaner nicht an der Gründungsarbeit des Staates teilnehmen sollten, nahm die militärische Regierung Amerikas die ehemaligen Projapaner aktiv in Schutz. Sie behauptete, *„[...]*

---

[96] *Hankuk Kyoyuk Gaebalwon* (KEDI) (2002), unveröffentlichtes Manuskript über die 50-jährige Geschichte der Bildung Koreas, Kapitel 2.

[97] Es ist zwar nicht leicht, eine Grenze zwischen Japanfreunden und Japanfeinden zu ziehen. Aber Chong-Kuk IM hatte aus eigenem Willen mehr als 10 Jahre lang bis zu seinem Tod über Japanfreunde geforscht. Insbesondere hatte er über die Elitegruppen, die in der koreanischen Gesellschaft große Machte ausgeübt hatten, intensive Nachforschungen betrieben. Dafür hatte er eine Projapaner-Liste mit nachweisbarem Material vorgelegt. Nach diesem konkreten Beweismaterial, wie Aufsätzen, bestimmten Taten und bestimmten Entscheidungen über die sozial- sowie politische Sache hatte er die Grenze zwischen Pro-Japan und Anti-Japan gezogen. Im Jahr 1966 erschien sein erstes Buch „Abhandlung über projapanische Literatur“. Die Autoren, die die japanische Besatzung durch Gedichte und Aufsätze verteidigten, wurden darin behandelt. Dennoch blieb dieses Buch lange Zeit im Schatten. Er behandelte bis zu seinem Tod kritische Themen in Bezug auf projapanische Eliten. Er betrachtete die Geschichte als einen lebendigen Organismus. Deshalb sollte man seiner Meinung nach die ungesunden Teile herausschneiden, um den Organismus wachsen zu lassen. In diesem Sinne behauptete er, dass die Japanfreunde beseitigt werden sollten. Ich habe hier keineswegs die Absicht, nochmals die Grenze zwischen Pro- und Antijapanern zu beleuchten. Doch unter Berücksichtigung seiner Forschung über die Japanfreunde ist dieser Abschnitt entstanden. Vgl. Jong-Kuk IM (2002), Abhandlung über projapanische Literatur

[98] PARK, Kyung-Ri (2002)

[99] Damit ist Englisch gemeint.

[100] Zitiert von CHOI, Sang-Ryeong. In: SON, In-Su (1992), S. 178

auch wenn jemand während der japanischen Unterwerfungszeit Japan geholfen oder unterstützt hatte, sollte er für das Amt der militärischen Regierung eingestellt werden, wenn er nur dazu fähig ist"[101]. Sogar der Sonderausschuss für Anti-Völkerrecht, der im Jahr 1948 gegründet wurde, wurde nach einem Jahr aufgelöst. Denn viele Politiker, die früher projapanisch gehandelt hatten oder mit Japanern Beziehungen gepflegt hatten, waren gegen den Sonderausschuss für Anti-Völkerrecht, da sie ihn für eine Institution hielten, die die Nation zerspalten würde, und diejenigen, die für den Sonderausschuss waren, waren für sie Kommunisten. Innerhalb eines Jahres wurden nur 682 Angelegenheiten von den ca. 7000 gemeldeten Fällen von dem Sonderausschuss untersucht. Davon wurden nur zwölf Fälle für schuldig erklärt.[102] Mit der Auflösung des Sonderausschusses wurde die Bestrafung der Verräter, die während der japanischen Unterwerfungszeit für Japan standen, zur offenen Frage.[103]

2.3.2. Bewegung zur „Neuen Erziehung"

Neue Erziehung bedeutete ursprünglich eine andere Erziehung als die herkömmliche. Während der militärischen Regierungszeit Amerikas, in der eine neue Erziehung dringend gefordert wurde, um die japanischen Bildungsspuren auszulöschen, entstand die „Bewegung zur neuen Erziehung", verkörpert etwa in der „Forschungskommission für die koreanische Erziehung" unter der Leitung von Ho-Sang AN, die „Forschungskommission für Kinder " unter der Leitung von Tae-Jin SIM, der „Ausschuss für koreanische Erziehung und Kultur" unter der Leitung von Nak-Jun BAEK, die „Kommission der Neuen Erziehung" unter der Leitung von Cheon-Seok O. Auch wurden viele verschiedene Zeitschriften veröffentlicht wie „*Chosen Kyoyuk"* (nationale Bildung), „*Adong Kyoyuk"* (Kindererziehung), „*Kyoyuk Munhwa"* (Kultur und Erziehung).

Die neue Erziehung wurde jeweils sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Amerikaner stellten ihre demokratische Erziehung als gewünschte neue Erziehung vor

---

101 SON, In-Su (1992), S. 169

102 IM, Hyeon-Young (2002), S. 511 f.

103 In der Gegenwart ist „Liquidation der ehemaligen Projapaner" eines der polemischen Probleme, die die gegenwärtige Regierung lösen wollte. Liquidation der ehemaligen Projapaner ist immer ein Problem gewesen, das wieder und wieder verschoben wurde.

und förderten sie sehr aktiv. Hierzu dienten u. a. eine Forschungskommission für die Untersuchung der Neuen Erziehung (*Sinkyoyuk Yeongu Hyeophoe*)[104] und eine Forschungskommission für Didaktik der Neuen Erziehung eine (*Sae Kyosubub Yeonguhoe)*" sowie die Ausstellung für Aufbau der Neuen Erziehung (*Sinkyoyuk Geonseol Jeonramhoe).* Darüber hinaus hatten amerikanische Pädagogen Südkorea besucht, um die Neue Erziehung den koreanischen Pädagogen beizubringen.[105] Cheon-Seok O, der als koreanischer Bildungsverwalter während der militärischen Regierung gearbeitet hatte, hatte auch großen Einfluss auf die Verbreitung der Neuen Erziehung ausgeübt. Für die Vorstellung und Verbreitung der Neuen Erziehung hatte er ein Buch mit dem Titel „*Minjujuui Kyoyuk Geonseol"* (Aufbau der demokratischen Erziehung) veröffentlicht, in dem die Methode und Philosophie demokratischer Erziehung J. DEWEYs beinhaltet war.[106] Cheon-Seok O definierte amerikanische Erziehung als Widerstand gegen die alte japanische Erziehung. Seiner Auffassung nach ist eine neue Gesellschaft nur durch neue Ideen möglich.

Für die Einführung neuer Ideen hatten auch viele andere leitende koreanische Pädagogen, die die amerikanische Bildung als bestes Modell für die Ersetzung der japanischen Bildungsstruktur hielten, mitgewirkt, wie zum Beispiel Nak-Jun BAEK, der Cheon-Seok O unterstützte, Eok-Kyeom YU, der die Neue Erziehung befürwortete, Jae-Cheon YUN, der die „Erklärung der Neuen Erziehung" veröffentlichte. Die Neue Erziehung, so, wie sie die Amerikaner und die damals politisch einflussreichen koreanischen Pädagogen verstanden, bedeutete nichts weiter als amerikanische demokratische Erziehung, die insbesondere von J. DEWEY entwickelt worden war. Die amerikanische Regierung unterstützte die Verbreitung der amerikanischen Erziehung in Südkorea. Zum Beispiel hatten amerikanische Bildungsbotschafter, die ab 1946 Südkorea besuchten, ca. zwei Jahre lang etwa 30000 koreanische Lehrer umgebildet.[107]

Es gab auch Südkoreaner, die die amerikanische Denkweise ablehnten und die Demokratie eigenständig erarbeiten wollten. Im Gegensatz zu den Bildungsreformern, die den amerikanischen Demokratiegedanken im südkoreanischen Bildungssystem aktiv anzuwenden versuchten, bemühten sich andere Bildungsreformer, die nicht mit der

---

[104] LEE, Deuk-Ho (2001), S. 85

[105] IM, Jae-Yun (1984), S. 159

[106] O, Cheon-Seok (1964)

[107] KIM, In-Hoe (1984), S. 102

amerikanischen militärischen Regierung zusammenarbeiteten, um andere Inhalte in der neuen Erziehung, so z. B. Ho-Sang AN, der an der Bewegung zur „neuen Erziehung“ tatkräftig teilnahm. Um die neue koreanische Erziehung zu erforschen, wurde eine Forschungskommission der demokratischen Erziehung *(Minju Kyoyuk Yeonguhoe)*, später bekannt als *Chosen Kyoyuk Yeonguhoe* (Forschungskommission der koreanischen Erziehung), gegründet. Deren Mitglieder waren Geschichtswissenschaftler, Koreanisten und Jugendliteraten wie Yun-Jae CHO, Tae-Jin SIM, Jae-Hong AN, Hyon-Bae CHOI, die nicht in den USA studiert hatten.[108] Für die Mitglieder dieser Forschungskommission war die Einführung der amerikanischen Erziehung, wie die von der militärischen Regierung Amerikas und den mit den Amerikanern kooperierenden koreanischen Pädagogen gemeinsam gefördert wurde, nicht ausreichend, um die kolonialistischen Spuren in der Bildung auszumerzen. Der Leiter der Forschungskommission der koreanischen Erziehung, Ho-Sang AN, kritisierte die amerikanische demokratische Sichtweise folgendermaßen:

> „Die amerikanische demokratische Erziehungsphilosophie passt uns nicht. In Amerika lebt ein völlig anderes Volk. [...] Wenn das amerikanische Bildungssystem in Korea praktiziert wird, werden wir nichts anderes tun, als Amerika nachzuahmen, weil wir über das amerikanische System nichts wissen.“[109].

> „Wir müssen die Demokratie wählen. Doch Demokratie ist nicht immer dasselbe. [...] Es gibt die Demokratie, die unsere Nation retten kann, und jene Demokratie, die unsere Nation töten kann. Wegen der Demokratie, die nach der Befreiung von Japan unkritisch in die Gesellschaft hineingeflossen ist, ist unsere Nation gerade so unglücklich und so zerstört worden.“[110]

Die amerikanische demokratische Idee, die sich in einer ganz anderen Welt entwickelte, unkritisch zu akzeptieren, war für ihn wieder ein Weg in die Abhängigkeit. Für ihn konnte nur die *Idee der einen Nation* (*Ilmin Juui*) nationale Unabhängigkeit, nationale Identität und nationale Souveränität gewähren. Er behauptete, dass alle reaktionären Gedanken innerhalb des Landes und alle fremden Gedanken von Außen beseitigt werden sollten[111]; d.h., der Kommunismus und die amerikanische Demokratie sollten aus Korea vertrieben werden, damit das gesamte koreanische Volk zusammen Eins werden konnte. Seiner Meinung nach hatte der Kommunismus Korea entzweit und

---

[108] LEE, Deuk-Ho (2001), S. 94

[109] KIM, In-Hoe (1984), Interview mit Ho-Sang An im Jahr 1984, in: Wandlungsprozeß der Philosophie der Bildungsziel, S. 105

[110] Zitiert in AN, Ho-Sang (1953), Geschichte und Gattung der Demokratie, S. 99

[111] AN, Ho-Sang (1950), Wesentlichkeit der Idee der Einer Nation, S. 25

die Amerikaner die Koreaner zu einer fremden Identität verleitet. Er versuchte, die nationale Demokratie aus der „Idee einer Nation“ zu konkretisieren und von der amerikanischen demokratischen Idee zu distanzieren. Aus dieser Absicht heraus schlug er eine Erziehung unter national-demokratischem Aspekt vor; d. h. eine national-demokratische Erziehung, die sich auf die Idee der Einheit der Nation (*Ilmin-Juui*) gründete. Unter neuer Erziehung verstand Ho-Sang AN eine Erziehung, die auf nationaler Unabhängigkeit und nationaler Subjektivität basierte. Seine demokratische Idee war stark mit nationalistischen Standpunkten verbunden: nicht aus imperialistischer, sondern aus defensiver Sicht, weil Korea lange Zeit unter fremder Macht gelitten hatte. Seine Bemühung um die national-demokratische Erziehung wurde auch während seiner Amtszeit als Kultusminister (August 1948 bis April 1950) weitergeführt. Zur systematischen Begründung der national-demokratischen Erziehung wurden einige Schriften vom damaligen Kultusministerium veröffentlicht.[112], welche auf Grundlage der nationalen Idee geschrieben wurden. Seine national-demokratische Idee, die er schon im Jahr 1946 entworfen und während seiner Amtszeit in der im Jahr 1948 gegründeten südkoreanischen Regierung weitergeführt hatte, war zwar unterbrochen worden, aber es war trotz der starken amerikanischen Strömung eine „andere Idee“.

Im Jahr 1950 trat Ho-Sang AN mit dem Ende seiner Amtszeit zurück und Nak-Jun BAEK wurde zweiter Kulturminister. Dieser hatte mit der militärischen Regierung Amerikas sehr aktiv zusammengearbeitet, daher beteiligte er sich an der Einführung der amerikanischen demokratischen Neuen Erziehung sehr aktiv. Somit verschwand die „Idee Einer Nation“ Ho-Sang ANs wieder aus dem pädagogischen Bereich.[113] Die amerikanische „Neue Erziehung“ hatte wieder die „Vorherrschaft“ übernommen.

2.3.3. Die Etablierung der amerikanischen Pädagogik

Das wegen des dreijährigen Bruderkrieges ruinierte Südkorea befand sich wieder in einer Notlage. Damals wurden 85 Prozent der gesamten Infrastruktur Koreas zerstört. Südkorea brauchte wieder vor allem finanzielle Hilfe für den Wiederaufbau des

[112] „Die Lehre der demokratischen Nationalerziehung“, „Unsere Nation und nationale Erziehung“, „Die Ansicht über die nationale Erziehung“, „Die Einführung in die Unterrichtsmethode“, „Die Gegenwart und die Zukunft der demokratischen Nationalerziehung“

[113] JEONG, Mi-Sook (1989), S.132

Landes, aber auch das nötige Know-how, um bestimmte Aufgaben bewältigen. Amerika hatte sich am stärksten am Koreakrieg beteiligt und konnte unter Deckmantel der Unterstützung[114] in Korea leicht Fuß fassen. Die amerikanische Pädagogik, die in der Zeit der amerikanischen Militärverwaltung in Korea (1945−1948) eingeführt worden war, konnte in der Nachkriegszeit in Korea Fuß fassen. Ab 1952 wurden amerikanische Pädagogen nach Südkorea gesandt, um pädagogische Aufbauhilfe in Südkorea zu leisten. Mit der Unterstützung dieser Bildungsbotschafter wurde im Jahr 1953 das Zentrale Forschungsinstitut für Bildung (*Jungang Kyoyuk Yeongusho*) errichtet, wo die amerikanischen Bildungstheorien und -methoden weiter erforscht werden sollten.[115] Im Grunde genommen wurde amerikanische Pädagogik durch solche Forschungsinstitute direkt importiert.

Beim zweiten Besuch amerikanischer Bildungsbotschafter zwischen September 1953 und Juni 1954 beschäftigte man sich mit der Umbildung der Lehrerschaft. In diesem Rahmen wurden Veranstaltungen für Bildungsphilosophie, Lehrerausbildung und Schulleben abgehalten. Beim dritten Besuch zwischen September 1954 und Juni 1956 von Bildungsbotschaftern wurde überwiegend die Umstrukturierung der Lehrgänge behandelt: von schulfächerorientierten Lehrgängen zu erfahrungsorientierten Lehrgängen. Dafür hatten die Amerikaner ein Handbuch, *Curriculum Handbook for the School for Korea* veröffentlicht, in dem die Souveränität der erfahrungsorientierten Lehrgänge betont wurde.[116] Die vierte Gruppe pädagogischer Botschafter im Jahr 1956 beschäftigte sich mit der Umbildung der Lehrerschaften durch Vorlesungen über die amerikanische Bildungstheorie und vermittelte, dass koreanische Pädagogen in Amerika studieren oder an Ausbildungskursen teilnehmen konnten.[117]

Weitere pädagogische Botschafter besuchten Südkorea im Jahr 1957, 1958, 1959, 1960 und 1961. Es wurden auch koreanische Pädagogen nach Amerika geschickt, um sich das amerikanische Bildungssystem anzueignen. Durch die fast zehnjährigen Aktivitäten der amerikanischen Bildungsbotschafter und unter Mitwirkung des Zentralen Forschungsinstitut für die Bildung wurde die Verfestigung und die

[114] Die Hilfe Amerikas war an die Politik „Buy American" und „Ship American" gekoppelt. Das heißt: Südkorea durfte nur amerikanische Güter kaufen und diese nur mit amerikanischen Schiffen transportieren. Dies war eine Kredithilfe. Vgl. DENIES, Michael, et. al. (1988), S. 13

[115] KIM, In-Hoe (1984), S. 110

[116] LEE, Deuk-Ho (2001), S. 113

[117] LEE, Deuk-Ho (2001), S. 114

Verbreitung des amerikanischen Bildungssystems enorm vorangetrieben. Im Zentralen Forschungsinstitut für Bildung wurden insgesamt 4 992 Veranstaltungen abgehalten. 2 842 koreanische Pädagogen wie Schuldirektoren und Studiendirektoren nahmen daran teil. Überdies wurden bis zum Jahr 1972, in dem das Forschungsinstitut geschlossen wurde, 210 Forschungsberichte, 17 übersetzte pädagogische Literaturwerke, 48 Nachschlagewerke, 94 Materialien über effiziente Lehrpläne in der Grund-, Mittel- sowie Oberschule und 140 Bewertungsmaterialien in diesem selben Institut veröffentlicht.[118] Es zeigt sich, dass die Bemühungen um die amerikanische Bildung sehr dauerhaft und intensiv waren.

2.3.4. Die Nachwirkungen der amerikanischen Pädagogik

Die aktive und unkritische Aneignung amerikanischer Bildung, die Besuche der amerikanischen Bildungsbotschafter sowie die nach Amerika gesandten koreanischen Pädagogen können als Grundlage für die Transplantation amerikanischer Pädagogik bewertet werden. 90 Prozent der technischen Hilfe Amerikas wurden für das Studium der Pädagogen und der Studenten in Amerika ausgegeben. Zwischen 1950 und 1966 hatten 3404 koreanische Pädagogen und Studenten in den USA studiert.[119] Diejenigen, die in Amerika das amerikanische Bildungssystem bzw. -theorie studierten, spielten sich nach ihrer Rückkehr nach Südkorea als Missionare der amerikanischen Bildung auf. Südkoreanische Bildung hatte in dieser Zeit überwiegend proamerikanischen Charakter.

Die positivistische Methode, die mithilfe amerikanischer Pädagogen erlernt wurde, beeinflusste insbesondere die Bewertungsmethoden, die statistisch begründet wurden. Hierzu gehörten z. B. Prüfungen mit Antwortauswahl (Multiple Choice), Prüfungen mit der Wahl von O oder X, oder standardisierte Fragebögen usw.[120], welche auch heute noch im Schulunterricht umstritten sind. Erfahrungsorientierte Lehrgänge, die auf demokratischer Erziehung basierten, wurden im Jahr 1955 zum ersten Mal in die Lehrgänge integriert. Hierzu gehörte z. B. eine „Stunde für freiwillige Aktivitäten“ für die Erfahrung als freie demokratische Bürger und eine „Stunde für das Praktikum“ für

[118] KIM, In-Hoe (1984), S. 111 u. SON, In-Su (1994), S. 250

[119] LEE Jin-I (1989), S. 201 u. 206

[120] KIM, In-Hoe (1984), S. 111

die Bildung des fähigen Bürgers, der zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen sollte[121]. Solche Stunden sind in Südkorea auch heute noch Bestandteil des Unterrichts in den offiziellen Schulen.

Man-Gil HAN behauptet, dass sich in den Lehrbüchern der offiziellen Schulen der amerikaorientierte Inhalt zeigt. Zum Beispiel tauchen Amerikaner wie Lincoln, Roosevelt, Washington und Henri in den Lehrbüchern der offiziellen Schulen immer wieder auf, um die ideale demokratische Idee und das System vorzustellen. Er weist weiter darauf hin, dass man in den Lehrbüchern internationales Leben (*Gukje Saenghwal)* findet und dass Amerika mit den Steuern, die die Bevölkerung bezahlt, Ausländer unterstützt, um im Ausland Demokratie aufzubauen.[122] Jin-I LEE kritisiert, dass die Forschung über pädagogische Philosophie überwiegend amerikaorientiert verlief, während die Philosophie der koreanischen Pädagogik vernachlässigt wurde. Darauf wies er in Vorlesungen sowie Seminaren an einigen Universitäten und in der pädagogischen Literatur hin.[123]

Wie bereits erwähnt, bot die Beherrschung der englischen Sprache die Chance zum sozialen Aufstieg. In dieser Hinsicht war das Studium in Amerika sehr beliebt. Der Anteil der südkoreanischen Studierenden in Amerika betrug 84 Prozent aller Auslandsstudenten im Jahr 1951 und steigerte sich auf bis zu 86 Prozent im Jahr 1956.[124] Es gab damals sogar ein Wort dafür: „Dolmetscherpolitik“ – sie führte geradewegs zum Studium in Amerika.

Amerikanische pädagogische Unterstützung hatte die amerikaorientierte pädagogische Kultur zur Folge. Man kritisiert die pädagogische Unterstützung Amerikas in sofern, als dass Amerika kulturellen Kolonialismus, nämlich „Zentrum und Peripherie“, durch die Ausbildung der amerikaorientierten Eliten beabsichtigte.[125] In dieser Arbeit soll nicht der ursprünglichen Absicht Amerikas für seine Unterstützung nachgegangen werden. Es sollte jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, dass südkoreanische pädagogische Kultur lange Zeit unter dem Einfluss der amerikanischen

[121] IM, Jae-Yun(1984), S. 170

[122] HAN, Man-Gil (1989), S. 167 f.

[123] LEE, Jin-I (1989), S. 212 ff.

[124] LEE, Kwang-Ho (1989), S. 64

[125] SON, In-Su (1992), S. 203

Pädagogik stand und immer noch steht – trotz aller Kritik[126], und dass sich südkoreanische pädagogische Kultur in der Tat von der amerikanischen Pädagogik unterscheidet, obwohl diese so intensiv eingeführt wurde.

2.3.5. Stellenwert der amerikanischen Pädagogik

> „Für den Entwicklungsprozess des Vaterlandes ist es sehr erforderlich, dem Ausländischen nachzufolgen. Nationale Tradition einzuordnen, nationale Kultur zu modernisieren und zu systematisieren, sind aktueller Gegenstand der koreanischen Pädagogik. Es ist notwendig, dass wir nationale Bildungsphilosophie nach der westlichen Philosophie betrachten sollten. Und zwar aufgrund der westlichen Pädagogik sollte man nationale Bildung systematisieren und die nationale Bildungsidee sowie die pädagogische Gelegenheit der Nation erforschen.[127]“

Dieser Standpunkt Nak-Jun BAEKs, des zweiten Ministers des Erziehungsministeriums, der sich in der Zeit der Militärregierung intensiv um die Amerikanisierung bemühte, lässt erkennen, dass die Amerikanisierung der Bildung eine notwendige Bedingung für die Entwicklung und die Modernisierung der Kultur und der Wissenschaft war, und zwar in Hinblick auf die Entstehung eines modernen Bildungssystems. Hierzu diente die amerikanische Bildung als modellhafte Lösung. Somit war das amerikanische pädagogische System ohne Modifikation und ohne Umänderung zur Basis der südkoreanischen Bildung geworden. Amerikanisierung der Bildung war ein Anfang der neuen Kolonialisierung der Bildung, die von den amerikaorientierten Politikern vorangetrieben wurde. Die Amerikanisierung der Bildung wird aber als ein Weg zur Überwindung der Rückständigkeit der Bildung Südkoreas und als vorteilhaft für die Entwicklung des Landes betrachtet.

2.4. Die Instrumentalisierung der Bildung 1961 bis 1979

Jeong-Hee PARK regierte von 1961 bis zum Jahr 1979, in dem er starb.

---

[126] KIM, In-Hoe (1982), Bildungsneigung und Bemühung zum Herauskommen aus der Kulturkolonie, S. 368,

[127] Standpunkt des 2. Minister des Erziehungsministeriums von BAEK, Rak-Jun. In: LEE, Jin-I (1989), S.215

Während dieser 19-jährigen Regierungszeit hatte er sich auf die Industrialisierung des Landes konzentriert. Damals war das Land, das die 36-jährige japanische Unterwerfungszeit und einen dreijährigen Bruderkrieg (1950–1953) durchleben musste, sehr arm. Daher war die wirtschaftliche Entwicklung vorrangiges Ziel seiner Regierung. Soziale Unruhen aller Art, welche die nationale Sicherheit gefährdeten, wurden nicht geduldet, alle Unruheherde wurden beseitigt. In diesem Sinne stehen die Begriffe *Industrialisierung* und *Diktatur* für Südkorea in einem engen Zusammenhang.

Mit der Parole „Industrialisierung des Vaterlandes“ hatte die Regierung PARKs auch eine neue Bildungsaufgabe festgelegt. Die Umgestaltung der Bildungsaufgabe wurde unter einem funktionalistischen und einem geistigen Aspekt durchgeführt. Diese Einstellung zeigt sich beim Bericht über die „wichtigen Leistungen der reformierten Bildungspolitik“[128], der im Jahr 1961 vorgelegt wurde. Hiernach sollte die Bildung neue Menschen schaffen, die für die nationale Entwicklung Voraussetzung sein sollten. Für die funktionalistische Umgestaltung des Menschen wurden die Berufs- sowie technische Ausbildung sehr intensiv vorangetrieben, während die geistige Umgestaltung des Menschen durch ideologische Bildung, einschließlich der antikommunistischen Idee, durchgeführt wurde. Die gesamte Bildung stand also unter staatlicher Zielsetzung und zugleich unter politischem Einfluss, aber auch in enger Beziehung zur damals angestrebten Industrialisierung.

Innerhalb seiner Amtszeit hatte PARK viermal einen fünfjährigen Plan für die Entwicklung des Landes mit unterschiedlichen Betonungen entworfen: erster wirtschaftlicher Entwicklungsplan (1962-1966), zweiter Entwicklungsplan (1967-1971), dritter Entwicklungsplan (1972-1976), vierter Entwicklungsplan (1977-1981). Das Ziel des ersten und zweiten Entwicklungsplans lag in der Verfestigung des Bodens für selbständige Wirtschaft. Ziel des dritten Plans war die Verwirklichung des selbständigen Wirtschaftssystems, Ziel des vierten Plans war die Verwicklung des selbständigen Entwicklungssystems. Gemäß jedem Entwicklungsplan sollte die Bildung die Arbeitskräfte anbieten.

[128] Sobald General Jeong-Hee PARK die Herrschaft über Südkorea sichergestellt hatte, wurde eine neue Kommission für die neue Bildungspolitik zusammengestellt. Die Kommission grenzte sich von der ehemaligen Bildungspolitik ab und präsentierte völlig neue Bildungsaufgaben. Zu diesen Bildungsaufgaben vgl. „Geschäftslage der Erziehungswesen bzw. wichtige Leistungen der reformierten Bildungswesen (1961.12. 31)“ . In: LEE, Hye-Yeong (1998), S. 78.

2.4.1. Geistige Umerziehung als Voraussetzung für die wirtschaftliche Entwicklung Südkoreas

Geistige Umerziehung wurde damals als eine Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung der wirtschaftlichen Entwicklung gehandelt. Die Bildungsaufgabe als „wichtige Leistung der reformierten Bildungspolitik“ wurde im Jahr 1968 in der *Nationalcharta der Erziehung* (*Kukmin Kyoyuk Heonjang*) direkt auf Anweisung von Präsident PARK ausgearbeitet und verkündet. Zugunsten des südkoreanischen Industrialisierungsprozess sollte die nationale Erziehung, die „tüchtige Lebensmoral und nationale Weltanschauung bietet“ und gleichzeitig zur Sicherung der Nation beiträgt, dringend verwirklicht werden. Um diese Idee aus der Nationalcharta der Erziehung zu realisieren, griff die Regierung Park auf verschiedene Programme zurück.

Im schulischen Bereich mussten alle Lehrpläne sowie Lehrgänge auf die Nationalcharta der Erziehung bezogen, überprüft und revidiert werden. Außerdem mussten alle Schulkinder die Nationalcharta auswendig lernen. 2 650 000 Exemplare wurden in allen Schulen und in verschiedenen Ämtern verteilt. Ferner wurden für Grundschulkinder 1300 000 Bilderbücher über die Charta veröffentlicht.[129] Darüber hinaus wurden für die Umerziehung der Lehrerkollegien viele Sonderseminare über die Charta veranstaltet.[130] Keinerlei Bildungstätigkeit blieb von ihr verschont. In den außerschulischen Bereichen, insbesondere auf der kulturellen Ebene, wurde ihr Realisierungsprogramm aktiv durchgeführt. Selbst Informationsfilme sowie Schallplatten über die Charta wurden produziert und in verschiedenen Ämtern und in Schulen vorgeführt.[131]

Die Idee der Charta nahm verschiedene Formen an. Die Regierung rief im Jahr 1970 die Bewegung zum neuen Dorf (*Sae Maeul Undong*) ins Leben. Sie war eine Bewegung zur Modernisierung der ineffizienten Landwirtschaft. Hierzu wurden keine Milliardensummen investiert, sondern hier waren persönliche Motivation und dörfliche Initiativen gefragt. Dadurch wurde ermöglicht, dass Straßen, Brücken, Kanäle, Trinkwasser- sowie Stromleitungen und moderne Bauhäuser preisgünstig aufgebaut wurden. In dieser Zeit verschwanden auch die traditionellen Lebensverhältnisse. Diese

---

[129] Das Erziehungsministerium (1998), Kap. 2

[130] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 39

[131] *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2001), Kap. 2

Bewegung erweiterte sich in weiteren Bewegungen, bald war sie zur Bewegung der ganzen Nation geworden.[132]

Die Rolle der Erziehung war es dabei, die Motivation „von innen heraus“ geistig wecken. Im Jahr 1972 wurde eine noch strengere Form von Erziehung, nämlich die *Erneuerung der Bildung* (*Yusin Kyoyuk*), begonnen. Durch die „Erneuerung der Bildung“ wollte der Staat die Idee der Charta vertiefen und erweitern. Es wurden nicht nur Lesebücher für Schüler, sondern auch für Lehrer veröffentlicht. In diesen Büchern wurde die sozial-politische Lage und die Teilung Koreas eingeprägt und erklärt, ebenso auch, warum der erneuerte Geist, nämlich der antikommunistische Geist, in Südkorea überhaupt notwendig sei.[133] Im Jahr 1973 wurde die dritte Bildungsreform durchgeführt, die wieder aufgrund der Charta entworfen wurde. In dieser Bildungsreform findet man verstärkte antikommunistische Ideen und auf die Nation fokussierte Ideen.[134] Die geistige Umgestaltung des Menschen, die sich mit der Nationalcharta der Bildung vollzog, wurde Ende der 1970er Jahre in Form von Erziehung zur *Untertanen- und Kindespflicht* (*Chunghyo Kyoyuk*) durchgeführt. Die Untertanen- und Kindespflicht wurde von der Regierung als wesentliches Element der koreanischen Moral hervorgehoben. Sie sollte in bestimmten Fächern wie nationale Ethik oder koreanische Geschichte konkretisiert werden. Die Schüler, die diese Idee voranbrachten, bekamen Preise.[135]

Die geistige Umerziehung gehörte in den 1960er und 1970er Jahren zu den wichtigsten Bildungsaufgaben. Sie wurde auf der Grundlage „tüchtiger Menschen“, die dem nationalen Wohl dienen sollten, mit Hilfe der hier genannten konkreten Maßnahmen, kombiniert mit massiver Propaganda, durchgeführt.

---

[132] SON, In-Su (1984), S. 58 f.

[133] *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2001), Kap. 2

[134] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 8

[134] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 40

[135] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 40

2.4.2. Instrumentalisierung der Bildung

Für die Durchführung der Industrialisierungspolitik gab es nicht genügend technische Arbeiter, weil Südkorea bis dahin eine reine Agrargesellschaft war. Darum war die technische Bildung sehr wichtig und wurde intensiv von der Regierung gefördert. Hierfür wurde die Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaft neu konstruiert. Die Idee der akademisch-industriellen Zusammenarbeit (*Sanhak Hyopdong*) stand auf dem wirtschaftlichen Plan. Zwar wurde technische Bildung auch schon in früheren Jahren durchgeführt, aber die Maßnahmen reichten nicht aus und eine konkrete Förderungspolitik fehlte[136].

Ein fünfjähriger Entwicklungsplan zielte auf die selbstständige Industrialisierung ab. Es entwickelte sich eine arbeitsintensive Leichtindustrie wie z. B. die PVC-Industrie, Düngerindustrie, Textilindustrie, Zementindustrie, Druckindustrie usw.[137] Arbeitskräfte wurden dringend gebraucht. Es wurde eine Förderungspolitik für die technische Bildung betrieben, die wie folgt beschrieben wird:

- Errichtung technischer Oberschulen für die kurzfristige Ausbildung von Arbeitskräften sowie Ausbildungsinstitute als Beiwerk der Industrie
- Umstellung der Lehrerkollegien auf technische Fächer
- Einrichtung einer Kommission für technische Bildung zur Unterstützung der technische Schulen
- Umorganisation von technischen Schulen zu technischen Hochschulen
- Gesetz zur Förderung der akademisch-industriellen Bildung (*Sanhak Kyoyuk Jinheungbeop*[138]) im Jahr 1963 mit dem Ziel, die Arbeitskräfte dauerhaft weiterzubilden
- Aufstellung der Lehrpläne für die technischen Oberschulen, in denen verstärkt technische Fächer berücksichtigt und die Lernziele der technischen Schulen deutlich betont wurden

In der Phase der zweiten wirtschaftlichen Entwicklung (1967–1971) wurde die

[136] KIM, Yeong-Hwa (1990), S. 74

[137] KIM, Yeong-Hwa (2000), S. 319

[138] KIM, Yeong-Hwa (1997), S. 92

exportorientierte Industrialisierung vorangetrieben. Die Leichtindustrie, die im ersten Wirtschaftsplan entwickelt worden war, sollte im zweiten Wirtschaftsplan exportiert werden. Gleichzeitig wurden Stahlindustrie, Maschinenindustrie und Chemieindustrie geplant. Nach dem zweiten Plan der wirtschaftlichen Entwicklung wurde ein „fünfjähriger Plan für die Förderung der technischen Wissenschaft“[139] durchgeführt, mit dem die Förderungspolitik für die technische Bildung fortgesetzt wurde:

- Erhöhung der Zahl der Studenten an den technischen Universitäten und der technischen Fächer
- Einrichtung technischer Fächer in landwirtschaftlichen Schulen,
- Verbesserung der Ausbildung für die Lehrer technischer Fächer
- Zusammenarbeit der Industrie mit den technischen Schulen
- staatliche Unterstützung der Praktikumskosten
- Verbesserung und Änderung der Lehrpläne und der Lerninhalte für die Anpassung an die wirtschaftliche Entwicklung usw.

Diese fünfjährigen Pläne hatten großen Einfluss auf die Durchführung der Bildungspolitik. Die Ausgaben für die technische Ausbildung gemessen an den gesamten Ausgaben des Erziehungsministeriums erhöhten sich jedes Jahr[140]: 1965 0,8 %, 1966 1,9 %, 1967 2,2 %, 1968 2,5 % und 1969 3,0 %. Die neue Bildungspolitik wirkte sich auch auf die Universitäten aus. Zwar wurde die Zahl der Studenten begrenzt, dennoch gab es mehr Studenten in den Natur- und Technikwissenschaften.[141] Die Ausbildung von Arbeitskräften, die für den wirtschaftlichen Plan des Staates nicht benötigt wurden, wurde sozusagen zurückgehalten (vgl. Kap. 3.2.2.1).

In den 1970er Jahren wurden ein dritter (1972–1976) und vierter (1977–1981) Entwicklungsplan in Gang gesetzt. In dieser Zeit wurde die arbeitsintensive leichte Industrie nicht mehr gefördert. Nach dem dritten Entwicklungsplan sollten die Ausstattungsmaterialien für Industrieanlagen produziert werden. Das heißt, es sollte möglich sein, Einrichtungsstoffe für Industrieanlagen im Inland zu produzieren. Für dieses Ziel wurde die kapitalintensive Schwerindustrie wie die Stahlindustrie, die

[139] KIM, Yeong-Hwa (1990), S. 77

[140] KIM, Yeong-Hwa (1990), S. 75

[141] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 37

Elektroindustrie, die Schiffbauindustrie, die Maschinenbauindustrie und die Chemieindustrie intensiv gefördert.[142] Im Jahr 1979 betrugen die Prozentsätze der Investitionen für Schwerindustrie und für Leichtindustrie 75:25.[143] Die auf die Schwerindustrie konzentrierten wirtschaftlichen Pläne schufen Bedarf für mehr Berufs- sowie Fachschulen und für mehr gelernte Arbeitskräfte. Aus diesen bildungspolitischen Ereignissen heraus stieg die Zahl der Berufs- und Fachschulen, die zur Ausbildung für die Schwerindustrie benötigt wurden. Und den Absolventen von Berufsschulen wurde ein Vorteil für den Universitätseintritt mitgegeben. Von 1970 bis 1980 wurden 124 Berufsschulen gebaut. Im Jahr 1975 lag der Prozentsatz der Berufsschulen bei 42,3 Prozent und im Jahr 1980 bei 45,5 Prozent.[144] Mit dem Aufbau der technischen Schulen wurde zugleich die Ausbildung von Facharbeitern gefördert. Dafür wurde das „Gesetz zur Förderung der akademisch-industriellen Bildung“ (*Sanhak Kyoyuk Jinheungbeop*) geändert. Mussten die Schüler der technischen Oberschulen für eine bestimmte Zeit in der Industrie ein Praktikum leisten. Praktikumsfristen zwischen zwei und zwölf Monaten wurden festgelegt. Zwischen 1974 und 1978 wurden die technischen Schulen spezialisiert, um die fehlenden gelernten Arbeitskräfte für die kapitalintensive Schwerindustrie auszubilden. Die technischen Schulen wurden auf verschiedene Bereiche hin spezialisiert, wie Elektronik, Maschinen, Chemie, Metall, Spinnen, Schiffbau usw.[145] In diesen Schulen wurde praxiskonzentrierter Unterricht durchgeführt. Praktikumsorientierter Unterricht und Einrichtungen dafür wurden sehr aktiv unterstützt. Im Jahr 1975 trat das „nationale Befähigungsgesetz zur technischen Geschicklichkeit“ (*Kukga Kisul Jagyeokbeop*) in Kraft, wonach die vorgesehenen Oberschulabsolventen ihre jeweiligen Fähigkeiten nachweisen mussten.[146] Außerhalb der schulischen Bereiche wurden öffentliche Anstalten für die Berufsbildung aufgebaut und Gesetze für das Angebot der gelernten Arbeitskräfte wie „Sondervorschrift über die technische Bildung (1974)“ und „Grundrecht für die technische Bildung (1976)“ usw. festgelegt.

Die Regierung konnte durch die intensive Ausbildung der Arbeitskräfte der kapitalintensiven Schwerindustrie qualifizierte Arbeitskräfte anbieten. Während des

[142] KIM, Yeong-Hwa (2000), S. 330

[143] KIM, Myong-Su (1990), Rolle der Staat in der kolonialisierten Industrialisierung, S. 157 ff.

[144] KIM, Yeong-Hwa (2000), S. 331

[145] KIM, Yeong-Hwa (1997), S. 195

[146] KIM, Yeong-Hwa (1997), S. 196

dritten Entwicklungsplans wurden etwa 310 000 Menschen als Techniker in den Betrieben ausgebildet, und während des vierten Entwicklungsplans waren es etwa 495000.[147] Die Unterstützung der Berufsschulen ging jedoch in den 1980er Jahren deutlich zurück. Im Jahr 1978 lag der Prozentsatz der Unterstützung für Berufsschulen gemessen an den gesamten pädagogischen Ausgaben bei 5,1 %, im Jahr 1979 bei 4,1 % und im Jahr 1988 bei 3,4 %.[148] Und der Prozentsatz der Schüler an Berufsschulen im Verhältnis zu allgemeinen Schulen lag im Jahr 1971 bei 47,9 %, im Jahr 1981 bei 41,0 % und 31,6 % im Jahr 1989.[149] Mit der Abnahme der Unterstützung für Berufsschulen ging auch die Zahl der Schüler an Berufsschulen zurück. Seitdem ist die Nachfrage für Berufsschulen schwach, und die südkoreanische Industrie leidet immer noch an mangelnden Arbeitskräften.

2.5. Transformation des Interesses an der Bildung: Die Bildungsreformen der 1980er Jahre

2.5.1. Bildung in der fünften Republik

Die fünfte Republik wollte sich von den Spuren der ideologisierten und funktionalisierten Bildungsprogramme der Regierung PARKs, die wegen langjähriger diktatorischer Politik kritisiert wurde, möglichst schnell distanzieren. Die Idee der „Nationalcharta der Erziehung“ und die der „Erneuerung der Bildung“, die in unter PARK als ideologische Bildung eine Rolle gespielt hatten, waren zwar gestrichen worden[150], doch konnte man immer noch eine andere Form ideologisierter Bildung finden, die sich besonders an regierungsfeindliche Studentengruppen wandte. Sie zielte auf deren Beruhigung ab und hatte die kommunistische Theorie zum Gegenstand. So wurden die Fächer „Nationale Ethik“ und „Militärische Bildung“ in die Universitäts-Lehrpläne eingeführt.[151] Während die geistige Umerziehung in der dritten und vierten

[147] KIM, Yeong-Hwa (2000), S. 331

[148] KIM, Yeong-Hwa (1997), S. 199

[149] Aufeinander folgendes Erziehungswesen des statistischen Jahresberichts. Vgl. KWAG, Byeong-Sun (1992), S. 143

[150] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 94

[151] KWAG, Byeong-Sun (1992), S. 133

Republik absolut war, wurde sie in der fünften Republik auf einen Teil der gesamten Bildungsaufgabe reduziert.[152]

Noch ein wichtigeres Bildungsproblem, für das sich die fünfte Republik insbesondere interessierte, war die damalige Bildungslage, die sich auf das Einschreiben an Universitäten[153] bezog. Nach der Untersuchung der KEDI (Korea Education Development Institute) erhielten im Fall von Großstädten damals 25,3 Prozent der Grundschüler, 30,2 Prozent der Mittelschüler und 43,9 Prozent der Oberschüler, die auf die Universität gehen wollten, Extraunterricht. Das ganze Land umfassend erhielten 12,9 Prozent der Grundschüler, 15,3 Prozent der Mittelschüler und 26,2 Prozent der Oberschüler Extraunterricht.[154] Dies war damals ein Gegenstand der allgemeinen Anteilnahme. Als Gründe für den Privatunterricht weist In-Hoe KIM auf die wirtschaftsorientierte Modernisierung in den 1960er und 70er Jahren und auf die Verbesserung des Sozialprestiges, welche eine höhere Bildung ermöglichte, hin.[155] KEDI betrachtet den Extraunterricht nicht nur Belastung der Familie und als Ursache von Konflikten zwischen den Klassen, sondern auch als Störfaktor des Schulunterrichts.[156] Aufgrund dieser gesellschaftlichen Konstellation hielt die Regierung Extraunterricht für eine „Ursache des Untergangs des Landes“ und kündigte den „Kampf gegen Extraunterricht“ an.

Nach Jong-Kwag LEE (1994) wurde der Reformprozess der fünften Republik unter starker Kontrolle der Regierung undemokratisch und flüchtig sowie voreilig durchgeführt. Weiter weist er darauf hin, dass die Bildungsreform aus der politischen Notwendigkeit resultierte, die Ungerechtigkeit[157] der Machtübernahme zu verhüllen, indem das öffentliche Interesse auf das Bildungsproblem, das damals ein sensibles

---

[152] LEE, Hye-Young (1998), S. 95

[153] Sich an der Universität einschreiben zu können ist in Südkorea gleichbedeutend mit die „Universität absolvieren“, weil alle, die eingeschrieben werden, auch absolvieren, außer wenn sie aus persönlichen Gründen sein Studim nicht weiterführen oder aus politischen Gründen, wie zum Beispiel als Führer von Unruhestiftern oder von linksorienterten Studenten.

[154] JEONG, Tae-Su (1992), S. 31

[155] KIM, In-Hoe (1984), S. 119

[156] JEONG, Tae-Su (1992), S. 121

[157] Die vierte Republik endete im Oktober 1979 mit der Ermordung von Präsident PARKs und Du-Hwan CHUN kam an die Macht. Sobald er die politische Macht übernommen hatte, verordnete er die 7.30-Bildungsreform im Juli 1980. Die Kritik beruht auf diesem Hintergrund.

Thema in der Öffentlichkeit war, gelenkt wurde.[158] Vor diesem Hintergrund erließ die fünfte Republik Du-Hwan CHUNs die *7.30-Bildungsrefom*[159], die sich überwiegend mit der Universitätsaufnahmeprüfung befasste. Die Reform involviert das „Programm zur Normalisierung der Bildung" bzw. die „Abschaffung des Extraunterrichts". Konkret ergriffene Maßnahmen waren folgende[160]:

- Erhöhung der Zahl der Universitäten, um den Konkurrenzkoeffizienten für die Universität zu senken
- Erneuerung des Systems für die Aufnahmeprüfung an der Universität
- Umorganisierung der Lehrpläne in den Schulen
- Errichtung einer Bildungssendung
- Sicherung der Finanzlage durch Bildungssteuer
- Abschaffung des Extraunterrichts

All diese Maßnahmen betrafen die „Normalisierung der Bildung" und wurden von den Bürgern gut angenommen. 1989 wurde die Rechtmäßigkeit über das Verbot des Extraunterrichts in Frage gestellt und wieder abgeschafft.[161] Die Reformmaßnahmen, die sich mit der Einschreibung an der Universität befassten, scheinen zwar oberflächlich ein Projekt gewesen zu sein, um den Extraunterricht überflüssig zu machen, dienten aber dem Aufbau der Sympathie des Volkes, welches der Regierung Du-Hwan CHUNs nicht freundlich gesonnen war.

2.5.2. Erweiterung der Bildung

Bemerkenswert an der 7.30-Bildungsreform war außerdem die Einführung der *lebenslänglichen Bildung* (*Pyeongsaeng Kyoyuk*). Die Bildung im damaligen Sinne war an Schulkindern und Jugendlichen orientiert. Mit der lebenslänglichen Bildung wurde

---

[158] LEE, Jong-Kwag (1994)

[159] Sie wurde am 30. Juli 1980 verkündet. Daher erhält sie die Abkürzung 7.30.

[160] JEONG, Tae-Su (1992), S. 26

[161] KWAG, Byeong-Sun (1992), S. 107

der Horizont der traditionellen Bildung überschritten. Deren Ziel lag in der Vorbereitung zur Um- oder Neuorientierung der sich ständig wandelnden Gesellschaft. Für ihre Praktizierung wurden verschiedene Versuchsformen zustande gebracht, die in zwei Hauptkategorien unterteilt durchgeführt wurden: in den Sozialbildungsbereich und in den Weiterbildungsbereich. Zu den Sozialbildungsbereichen gehören Versuche wie Unterricht für ältere Menschen in Koreanisch, Singen oder Tanzen sowie Unterricht für Hausfrauen in Blumenpflege, Backen, Kochen usw. In den Weiterbildungsbereichen ging es um die Förderung der schulischen und beruflichen Bildung.

Die lebenslängliche Bildung[162], die in der südkoreanischen Bildungsgeschichte immer wieder auftaucht, wurde im Grundgesetz festgeschrieben.[163] Nach Absatz 29 soll der Staat die Bildung die Bürger lebenslang fördern und zugleich die Finanzierung der Bildung sowie die Stellung der Lehrerkollegien gesetzlich festsetzen. Außerdem wurden weitere Gesetze über die Bildung festgelegt, etwa 1982 das ***Recht auf soziale Bildung*** (***Sahoe Kyoyukbeop***) und das ***Recht auf Kleinkinder-Erziehung*** (***Yuka Kyoyukbeop***).[164]

2.6. Bewertung

Die moderne Bildung fing in der koreanischen Geschichte am Ende der Chosen-Dynastie an. Die Öffnung des Landes wurde erzwungen, um es auf die Veränderung der Welt vorzubereiten. Die Modernisierungsversuche der Bildung unter der Regierung Chosens wurden im Jahr 1894 mit der Kapo-Reformbewegung systematisiert. Die Bildung zu modernisieren, wurde als ein notwendiger ***Weg für die Entwicklung und die Fortdauer des Landes*** befunden.

Während der Kolonialherrschaft wurde die Bildung unter der Pöbelisierungspolitik Japans geführt. Koreanisch und koreanische Geschichte wurden aus dem Unterricht gestrichen, und koreanische Namen mussten durch japanische ausgetauscht werden. Die Bildungsqualität litt unter den verschiedene Methoden. Zum

[162] Die lebenslängliche Bildung wurde zwar in den 1960er Jahren zum ersten Mal begonnen. Sie wurde seit den 1970er Jahre unter unterschiedlichen Namen auf der ganzen Welt verbreitet. In Amerika ist diese Bildung als „Erwachsenenbildung“ zu bezeichnen und in England als „Weiterbildung“.

[163] BAECK, Jong-Eok (1984), S. 217

[164] KWAG, Byeong-Sun (1992), S. 105

Beispiel wurde die Bildungsdauer allgemein verkürzt und überwiegend einfache Arbeitsbildung betrieben. Diese damalige Bildungspolitik zielte schließlich darauf ab, den Koreanern langsam ihre nationale Identität zu rauben und sie zu Arbeitsknechten zu machen. Gegen diese Pöbelisierungspolitik Japans wurden Privatschulen aufgebaut, die an der Bewegung zur Vaterlandsbefreiung aktiv teilnahmen. In diesen Schulen wurde versucht, den Schülern nationale Identität zu vermitteln. Hierzu wurde trotz großer Benachteiligungen Geschichtsunterricht sehr intensiv erteilt. Bildung war eine entscheidende Methode zur Rettung des Landes. *In dieser Zeit wurde versucht, durch die Bildung das Volk aufzuklären, um das verlorene Land zu retten*.

Nach der Befreiung von Japan wurde Südkorea von Amerika regiert, und zwar bis zum Jahr 1948, in dem die Republik Korea gegründet wurde. Nach dem dreijährigen Brüderkrieg stand das zerstörte Südkorea wieder unter starkem amerikanischem Einfluss. Die Einrichtung von Schulen und Instituten sowie die Unterweisung des Erziehungswesens bzw. der Ausbildung der Erzieher lagen in amerikanischer Hand. Korea erlernte fleißig und kritiklos die Inhalte des amerikanischen Bildungssystems und akzeptierte es im Namen des Fortschritts. Südkorea wollte durch die Amerikanisierung der Bildung so schnell wie möglich zwei große Aufgabe erledigen: Entkolonialisierung des Bildungssystems und Aufbau eines neuen Bildungssystems. Es handelte sich jedoch wieder nur um eine Kolonialisierung der Bildung. Sowohl das Bildungssystem als auch die Bildungsinhalte konnten dem amerikanischen Einfluss nicht entweichen. *Die Amerikanisierung der Bildung diente schließlich zur Konstruktion des neuen Bildungssystems.*

In der Zeit der militärischen Regierung Präsident Jeong-Hee PARKs war die Industrialisierung ranghöchste Aufgabe unter allen Angelegenheiten. Die Ziele der Bildung orientierten sich während seiner Amtszeit an den Bedürfnissen der Wirtschaft. Die Bildung sollte je nach dem Stand des Industrialisierungsprozesses angemessene Arbeitskräfte hervorbringen. Gemäß den Entwicklungsplänen wurden einfache Arbeiter, technische Arbeiter, technikintensive Arbeiter und gelernte Arbeiter ausgebildet. Die Bildungsziele orientierten sich ganz und gar an der wirtschaftlichen Entwicklung. Nach dem Tod von Präsident PARK geriet die Bildungspolitik erneut ins Visier der Kritik. Die Lage der Bildung war Gegenstand eines großen öffentlichen des Interesses. Langsam transformierte sich der Zweck der Bildung vom rein funktionalistischen hin zum Selbstzweck. Insgesamt ergeben sich 5 Phasen der Wandlung (vgl. auch Tabelle 1):

Tabelle 1: Wandlungsprozess der offiziellen Bildungsziele
(Seit der Einführung der modernen Bildung)

Zeitraum	**Wandlung der Problem-definition der Bildung**	**Merkmale der Bildung in der jeweiligen Zeit**
Ende Chosen (Ende der 19. Jh.)	Aktive Annahme der modernen Bildung zur Modernisierung des Landes	Modernisierung der Bildung für die Entwicklung und Fortdauer des Landes
Japanische Herrschaft (1905-1945)	Bildung zur Rettung des Landes aus der japanischen Kolonialherrschaft	Aufklärungserziehung durch die moderne Bildung
Zeit des amerikanischen Einflusses (1945 bis Ende der 1960er Jahre)	Aktive Annahme der amerikanischen Bildungs-angelegenheiten für die Entwicklung des unterentwickelten Landes	Amerikanisierung der Bildungssysteme
Industrialisierungsphase (1960 bis Ende der 1970er Jahre)	Bildung für die Ausbildung der Arbeitskräfte des sich industrialisierenden Landes	Instrumentalisierung der Bildung
Zeit der militärischen Regierung (1980er Jahre)	Bildung als Gegenstand der Reform (Dennoch begrenzte sich die Bildung nur auf die marginalen Faktoren der Bildung.)	Transformation des Interesses an die Bildung (vom funktionalistischen Zweck zum Selbstzweck)

Die Probleme des koreanischen Bildungssystems waren ständig durch äußere Einflüsse geprägt. Um die Fortdauer des Landes zu ermöglichen, um das verlorene Land zu retten, um den japanischen Spuren zu entkommen, um eine fortschrittliche Bildungsstruktur zu entwickeln, um einen Industriestaat zu entwickeln: Immer wieder hatte die koreanische Bildung neue Inhalte und neue Ziele. Dabei stand sie immer unter staatlichem Einfluss, war immer nur ein begleitender Faktor für den Staat. Der Mensch, der im Grunde genommen Hauptakteur der Bildung sein sollte, war stets nur Objekt.

Nach dem Ende des Industrialisierungsprozesses scheint sich die Bildung erstmals auf sich selbst zu besinnen, aber sie befindet sich noch im alten Paradigma. Das Überleben des Staates ist gesichert, Südkorea hat den langen Überlebenskampf

gewonnen. Auch die wirtschaftliche Entwicklung des Landes kann nicht mehr als Hauptaufgabe betrachtet werden. Bildung steht also wieder vor einem Wandel, der nicht mehr in den externen Bedingungen liegt, die bisher die koreanische Bildungsgeschichte bestimmt haben, liegt, sondern neue Problemdefinition in den Vordergrund stellt.

KAPITEL III. SOZIOKULTURELLE VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE ALTERNATIVPÄDAGOGISCHE BEWEGUNG

Im vorigen Kapitel wurde die Entwicklungsgeschichte der offiziellen Bildung näher untersucht. Dabei war beabsichtigt, den historischen Entstehungshintergrund der alternativen Erziehung aufzuzeigen. Während die historische Annährung an die Bildungsgeschichte den latenten Entstehungshintergrund zeigt, ist die soziokulturelle Annährung ein verhältnismäßig direkter Entstehungshintergrund der alternativen Erziehung (vgl. Kap. 3).

Im vorliegenden Kapitel soll die Frage beantwortet werden, warum die alternative Erziehung in der bisherigen offiziellen Bildung keinen Platz findet und sich erst mit der neuen pädagogischen Bewegung etablieren konnte. Man kann den Grund in der gesellschaftlichen Ideologie, namentlich der Universitätsaufnahmeprüfung, finden, die durch den Modernisierungsprozess in Südkorea immer mehr an Bedeutung gewonnen hat und deshalb einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft genießt. Zunächst werden die Auswirkungen des gesellschaftlichen Stellenwertes der Universitätsaufnahmeprüfung aufgezeigt, wobei auch erörtert wird, vor welchem soziokulturellen Hintergrund diese gesellschaftliche Ideologie ihre Bedeutung gewinnen konnte.

Es soll die Realität der gegenwärtigen Schulkultur aufgezeigt werden, weil die Schulkultur der Gegenwart nicht nur eine einfache schulische Szene darstellt, sondern bildungsbezogene soziokulturellen Strukturen wiedergibt. Denn sie ist aus den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen entstanden (vgl. Kap. 3.1). Die Universitätsorientierung drängt die Schule in die Krise. Als nächst folgt die Frage, warum das so ist. Dies wird im Kapitel 3.2 erörtert. Zunächst wird gezeigt, dass die Universität eine Instanz ist, die man unbedingt erreichen soll. Dabei wird die Rolle erörtert, die Universität und Universitätsabschluss in der südkoreanischen Gesellschaft spielen, die Vorteile des Universitätsabschlusses werden näher erklärt.

Ein wichtiger soziokultureller Faktor, der die gegenwärtige Schulkrise vorantreibt, ist im traditionellen Familialismus zu finden. Der Familialismus, der in den gegenwärtigen Lebensverhältnissen Südkoreas tief verwurzelt ist, nimmt zwar einerseits eine positive Rolle ein, prägt jedoch mit seinem beziehungsorientierten und traditionellen Charakter die Bildung deutlich. Deshalb ist es sinnvoll, den Familialismus, der bis heute die koreanische Gesellschaft beeinflusst, zu behandeln (vgl. Kap. 3.3).

Wenn die universitätsbezogene Schulkultur und die traditionelle Einstellung die Faktoren sind, die von einer neuen pädagogischen Philosophie träumen lassen, so ist die gegenwärtige Bildungspolitik der Auslöser dafür, diese Träume auch verwirklichen zu wollen. Im Kapitel 3.4 wird die gegenwärtige offizielle Bildungspolitik, in der sich die kritisierten Elemente wie Universitätsbezogenheit und Leistungsdenken in noch verstärkter Form zeigen, untersucht.

3.1. Gegenwärtige Schulkultur als Ergebnis soziokultureller Bedingungen

3.1.1. Diagnose der Schule: Schulkrise und universitätsorientierte Ideologie

Die gegenwärtige Situation der Schule wird unterschiedlich bewertet. Seit etwa 1999, als sich die alternativpädagogische Bewegung in der Verbreitungsphase befand, hat die Schulkrise allgemeines Interesse hervorgerufen. Das heißt, viele Einrichtungen der alternativen Schulen haben indirekt gezeigt, dass die offizielle Bildung nicht richtig funktioniert. Offiziell wurde das Thema *Schulkrise* zum ersten Mal im Mai 1999 von der Genossenschaft der Landeslehrkörper (*Jeonguk Kyojikwon Nodong Johap*) erwähnt, um zu untersuchen, ob die schulische Situation wirklich so bedenklich ist.[165] Kurze Zeit später spielten die Medien diesbezüglich eine große Rolle. Tageszeitungen wie *Chosen Ilbo*[166], *Hankuk Ilbo*[167] oder Zeitschriften wie *Sisa Journal*[168], *Jugan Hankuk*[169] und Fernsehsendungen berichteten vom Zustand der Schule.[170] Das Thema *Schulkrise* (*Hakkyo Wigi*) war nicht mehr fremd im Allgemeinen. Man sprach vom Zerfall der Schule, dessen Gründe unterschiedlich interpretiert wurden. Man war sich einig, dass

[165] KIM, Min (2000), S. 27

[166] Artikel über „zerfallende Klassenzimmer". Vgl. *Choson Ilbo* (1999), Tageszeitung vom 23. bis 31. August 1999

[167] Artikel über die „Erste Generation der Open Education". Vgl. *Hankuk Ilbo* (1999), Tageszeitung vom 11. Oktober

[168] Artikel über „Sowohl die Schüler als auch die Lehrer möchten nicht in die Schule gehen", vgl. *Sisa Journal* (1999), wöchentliche Zeitschrift vom 23. September

[169] Artikel über die „Umherstreifende Jugend und zerfallene Schüler". Vgl. *Jugan Hankuk* (1999), wöchentliche Zeitschrift 14. Oktober

[170] Siehe Näheres Kapitel 3.3.1.

die Entwicklung der Schule keinen positiven Verlauf aufwies. Auch nach einer Umfrage über den Zustand der gegenwärtigen schulischen Lage im Jahr 1999 hatten 87 Prozent der 218 befragten Lehrer und 71 Prozent der befragten 2.243 Schüler aus 24 Schulen den Misserfolg der Schulsystems bestätigt.[171] Der Zustand der Schule ist nicht einfach eine Szene, die man als ein schulisches Geschehen betrachten kann, sondern ein Ergebnis verschiedener soziokulturelle Komplexe.

So ist die Schule einerseits von Werten geprägt, die die Kultur und die Werte der Schüler in keiner Weise spiegelt.[172] Deshalb wird vorgeschlagen, dass man kontinuierlich und aufmerksam die Änderung der Jugendkultur im Auge behalten sollte. Allerdings geht es nicht nur darum, den Wandel der Jugend zu verstehen. Auch die Gesellschaft, die den Wandel der Jugend nicht begreifen möchte, sollte einer näheren Untersuchung unterzogen werden. Die Schüler müssen z. B Schuluniform tragen. Auch die Frisur der Schüler wird in der Schulordnung festgelegt. Denn nach dem gesellschaftlichen Verständnis soll sich die Jugend nur mit dem Lernen beschäftigen und keine Zeit für sonstige Dinge vergeuden. Hierbei stößt man auf eine Ideologie, die den Wandel der Jugend nicht akzeptieren will. Zukünftigen Kandidaten der Universitätsaufnahmeprüfung, die allgemein gute Leistung gezeigt hatten, wird ab der zweiten Klasse der Oberschule vom Lehrer empfohlen, dass sie auf alle so genannten Störfaktoren (wie z. B. Sport oder Musik), die sich nicht direkt auf das Examen beziehen, verzichten sollen. Die Schüler schlagen sogar selbst vor, dass diese *Störfaktoren* abgeschafft werden sollten.[173]

Andererseits begreift etwa ein Schultheoretiker wie In-Hoe KIM die Krise innerhalb des schulischen Rahmens. Seiner Meinung nach war die bisherige Bildungsidee antinaturalistisch und instrumentalistisch. Diese Bildungsidee war Auslöser unmenschlicher Konkurrenz, die ein wahres Bildungsfieber hervorrief. In diesem Sinne bezeichnet er die Bildung in der Gegenwart als „Missgestalt".[174] Er beklagt sich darüber, dass die Bildung ihre eigentliche Rolle verloren hat. Es war aber unausweichlich, dass die Bildung ihre Rolle vergessen und verlieren musste. In einer Gesellschaft, wo der Bildungsgrad als ein Hauptfaktor für ein späteres angenehmes

---

[171] *Hankuk Cheongsonyeon Kaebalwon* (Korea Institute for Youth Development) (1999), S. 47

[172] KIM, Min (2000), Kulturelle Forschung über die Situation des Misserfolges der Schule, S. 23.

[173] KIM, Yeong-Chan u. LEE In-Hyo (1990), S. 101 ff.

[174] KIM, In-Hoe (1999), S. 50 f.

Leben gesehen wird (vgl. Kap. 4.2.2.), kommt man nicht umhin, Bildung zur Ideologie zu erheben.[175] Alle regulären Tests in der Oberschule werden zur Vorbereitung für das Examen durchgeführt. Die gewonnene Leistung könnte als ein Standard für die Bewertung der Persönlichkeit des Schülers gehalten werden. In der Tat üben die Noten einen großen Einfluss auf den Lebenslauf eines Schülers aus.[176]

Des Weiteren sucht man den Grund der Schulkrise in den vielen misslungenen Bildungsreformen, im autoritären Schulsystem oder in der mangelnden familiären Erziehung und dem Verfall der sozialen Werte. Kein einziges Element ist ohne Auswirkung auf die gegenwärtige schulische Szene.

In einer Gesellschaft, in der „der Erwerb eines höheren Bildungsgrades“ am meisten zählt, kann die Note, die für die Universitätsaufnahmeprüfung die entscheidende Rolle spielt, als allgemeiner Wert gelten. Alle Bildungsgänge, von der Grundschule bis zur Oberschule, konzentrieren sich auf die Universitätsaufnahmeprüfung. Die Verbesserung der Leistung ist grundlegendes Prinzip. Alle Gedanken, die nicht direkt mit der Prüfung verbunden sind, werden unbewusst verdrängt. Die Jugendlichen sollen ständig vor Faktoren, die das Lernen beeinflussen könnten, behütet werden, solange sie sich auf die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereiten. Von dieser leistungsorientierten Schulkultur können sich selbst die Kleinkinder nicht befreien. 1.074 Viert-, Fünft- oder Sechstklässler in Seoul wurden im Jahr 2001 gefragt, was ihnen am meisten missfällt. Danach nimmt der Privatunterricht (53,6 %) den ersten Platz und der Testbogen für zu Hause[177] (39,9 %) den zweiten Platz ein.[178] Es ist nichts Ungewöhnliches in Südkorea, wenn Vier- bis Fünfjährige koreanisch fließend lesen können und jeden Tag zu Hause Testbögen lösen. Unter diesem absoluten Lerndruck, der für neue Ideen und Werte keinen Raum lässt, müssen die Kinder und Jugendlichen ihr Leben führen. Mit Bu-Tae KIM lässt sich sagen:

> „Man kann behaupten, dass das leistungsorientierte Prinzip in der Schule mit dem bildungsgradorientierten Prinzip der Gesellschaft gleichgestellt wird und somit als

[175] KIM, Bu-Tae (1995), S. 259

[176] LEE, Su-Ho (1989)

[177] Der „Testbogen für Zuhause“ ist eine Art von Privatunterricht. Die Schüler bekommen täglich eine bestimmte Aufgabe. Ein- oder zweimal pro Woche werden die Aufgaben von dem Betreuer durchgesehen. Vorteilhaft sind die relativ geringen Kosten. Allgemein bezahlt man pro Fachgebiet monatlich zwischen 30 000 und 35 000 Won (ca. 30 Euro).

[178] *Munhowa Ilbo, Tageszeitung vom* 3. Aug. 2001)

> alles beherrschende Ideologie funktioniert. Die Bildung, die nach der Menschlichkeit oder Rehabilitation der Menschlichkeit streben sollte, wird total von dem beherrscht, was nur von den Vielen als wichtig gehalten wird und verursacht die entgegengesetzte Folge, dass die Menschen verunmenschlichen."[179]

3.1.2. Die Lernaktivitäten der Schüler

Jährlich verlassen 60 bis 70.000 Schüler freiwillig die Schule. Im Jahre 2002 wanderten ca. 27.000 Schüler aufgrund der kritischen Bildungslage ins Ausland aus.[180] Die Kosten des Extraunterrichts erhöhen sich ständig. Die Verabsolutierung der Universitätsaufnahmeprüfung sorgt dafür, dass der Markt für Extraunterricht floriert. Die durchschnittlichen Ausgaben einer südkoreanischen Familie für den Extraunterricht betrugen im Jahr 2001 etwa 889.000 Won (ca. 700 Euro) pro Person, etwa 1.840.000 Won (ca. 1 400 Euro) pro Familie, und zwar von der Grundschule bis zur Oberschule.[181] Diese Ausgaben sind so hoch wie in keinem anderen Land der Welt. Mittlerweile ist es Normalität, dass die Schüler am Extraunterricht teilnehmen (vg. Kap. 4.1.3). Die Märkte der Unternehmen, die Extraunterricht anbieten, überwältigen die Schule durch ständig neue Handelsmethoden. Insbesondere ist der „Eintrittsplan in die Universitäten", der von den Privatbildungsanstalten angefertigt worden ist, fast der einzige Beratungsplan für den Eintritt in die Universität. Hiervon wird auch der Wohnungsmarkt beeinflusst. Die Wohnungsmieten eines Bezirks, in dem es eine Schule gibt, in der viele Absolventen bei der Universitätsaufnahmeprüfung gut abgeschlossen haben, steigen überdurchschnittlich. Auch die Wohnungen, die in der Nähe der Privatinstitute liegen, sind beliebt und vor allem teurer.[182] Die UN beurteilt die südkoreanische offizielle Bildung als tot und schlägt vor, dass Südkorea sofort langfristige Maßnahmen für die offizielle Bildung ergreifen soll.

---

[179] KIM, Bu-Tae (1995), S. 259

[180] http://mailzine.kedi.re.kr/MailZine, Korea Educational Development Institute (2004), Zustand der Schüler, die noch als Schüler ins Ausland gingen, um dort die Schule zu besuchen. Die Zahl der Schüler, die wegen des familialen Umzuges ins Ausland gegangen sind, ist ausgeschlossen. Zum familiären Umzug gehört die familiäre Auswanderung und Begleitung der elterlichen Absendungsarbeit.

[181] Vgl. *Choson Ilbo* Tageszeitung vom 3. April 2001. Nach dem durchschnittlichen Umrechnungskurs zwischen 2004 und 2005 beträgt ein Euro etwa 1300 Won in südkoreanischer Währung.

[182] In den Wohnungsbezirken, wie Gangnam, Bundang und Ilsan kann man leicht den Preisunterschied vergleichen.

Die prüfungszentrierten Bildungsinhalte sowie der Alltag der Schüler haben Bildungsprobleme zur Folge, die wieder als soziale Probleme auftauchen. Die Gesellschaft, von der das *Hakryeok* und das *Hakbuel* als höchste Bildungsziele aufgenommen werden, und die Schule, in der nur die gute Schulleistung für die Universitätsaufnahmeprüfung gefordert und anerkannt wird, haben stillschweigend merkwürdige Lernaktivitäten der Schüler zur Folge. Anpassungsunfähigkeit genauso wie Gewalt und Ohnmacht kommen hinzu. Young-Ho LEE teilt die Schüler in verschiedene Handlungstypen ein, die nach fünf Merkmalen unterschieden werden[183]:

a) der sich durch schulischen Unterricht auf die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereitende Typ
b) der sich durch außerschulischen Unterricht auf die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereitende Typ
c) der unfähige Typ, der das Lernen umgeht
d) der zurückgezogene und widerspenstige Typ, der das Lernen ablehnt
e) der ein neues Lernsystem aufbauende Typ

A und B sind Typen, die sich intensiv auf die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereiten. Nur ihre Vorbereitungsmethode ist verschieden. Die Typen C, D und E leiden unter der Anpassungsunfähigkeit, die die prüfungsorientierte Schulkultur hervorbringt. Im Folgenden sollen die fünf Handlungstypen etwas genauer betrachtet werden.

Die Typen, die sich auf das Examen vorbereiten, nehmen zwar aktiv am Unterricht teil, jedoch nur auf den Unterricht, der mit der Universitätsaufnahmeprüfung zu tun hat. Der Typ, der sich durch außerschulischen Unterricht auf die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereitet, ist misstrauisch gegenüber der offiziellen Bildung. D. h., der schulische Unterricht scheint ihm nicht ausreichend zu sein, um bei der Prüfung ein gutes Ergebnis zu erzielen. Im Bereich der Schulen ist der Unterschied noch gravierender. Die Situation der Oberschule in *Kangnam*[184], deren Schüler viel außerschulischen Unterricht erhalten, unterscheidet sich von der der Oberschule in *Kangbuk*[185], deren Schüler wenig außerschulischen Unterricht erhalten[186] Im Fall

[183] Lerntätigkeit in der examensorientierten Schulkultur wird nach fünf Typen unterschieden. Vgl. LEE, Yeong-Ho (2002), Lernkultur der Jugend beim konkurrenzhaften Prüfungssystem zur Universität, S. 135-171

[184] *Kangnam* ist das teuerste Wohngebiet in Südkorea, in dem reiche Menschen überdurchschnittlich vertreten sind.

[185] *Kangbuk* ist ein Wohngebiet in Südkorea, in dem vor allem der Mittelstand lebt.

[186] Die vergleichenden Beispiele der beiden Schule in *Kangnam* und *Kangbuk* sind der Tageszeitung

Kangbuk orientieren sich die meisten Schüler am schulischen Unterricht. Sie entsprechen dem Typ A. Aber auch hier zeigt sich, dass sie sich nur auf die Unterrichtseinheiten konzentrieren, die für die Universitätsprüfung wichtig sind. Hingegen erhalten die meisten Schüler in *Kangnam* meistens hochklassigen außerschulischen Unterricht, während der Unterricht in der Schule in den Hintergrund rückt und seine eigentliche Funktion verliert. Ein Viertel der Schüler schläft im Unterricht oder ist unkonzentriert und träge. Viele beschäftigen sich während des Schulunterrichts mit unterrichtsfremdem Stoff des außerschulischen Unterrichts. In der Schule erholen sich die Schüler oder lernen für sich. Diese Schüler betreffen den Typ B.

Die restlichen drei Typen können sich der examensorientierten Schulkultur nicht anpassen. Der unfähige Typ, der das Lernen umgeht, zeigt außer beim Erhalt des Zeugnisses kein Interesse an den Unterrichtsaktivitäten. Er besucht die Schule, indem er passiv am Unterricht teilnimmt. Was aber noch schlimmer ist: er hält sich selbst für einen schlechten Schüler. Hingegen reagiert der höchst unzufriedene, zurückgezogene und widerspenstige Typ mit Aggressivität. Er hält die Schule für ein Gefängnis. In seinem Unterbewusstsein verbirgt sich die Lust zur Flucht. Durchbrennen, freiwilliges Austreten aus der Schule oder Selbstmord sind seine repräsentativen Handlungsmuster. Der letzte Typ strebt danach, ein neues Lernsystem aufzubauen, und zwar mit dem gegenwärtigen Bildungsziel sowie den Unterrichtsmethoden außerhalb der Schule. Er verlässt die Schule, um in ein neues Lernsystem einzutreten. Für diese Schüler existieren Netzwerke im Internet. Auf diese Weise bereiten sich genauso auf die Prüfung vor, wie die anderen.[187] Sie nehmen sich jedoch viel Zeit für andere Dinge, die nicht direkt in Beziehung zur Universitätsaufnahmeprüfung stehen.

Die fünf Handlungstypen der Jugendlichen entsprechen unterschiedlichen Ausdrucksweisen der gegenwärtigen Schulkultur. In Bezug auf das Wesen der Bildung können sie aber nicht als angemessene Handlungsaktivitäten betrachtet werden.

> „[…] die verzerrte pädagogische Hauptströmung, die die gegenwärtige Schulkultur beherrscht, veranlasst die Jugend zu ‚abweichenden Lernaktivitäten', und demzufolge hat auch die Lernkultur der Jugend eine abweichende Lernkultur zur Folge. Die Jugendlichen verlieren unter der verzerrten pädagogischen Kultur ihre eigene Identität und leiden unter dem anomalen Konflikt. […] Die abweichende Lernkultur der Jugend, die als abweichende Lernaktivität gekennzeichnet werden kann, ist ein Produkt der verzerrten pädagogischen

„*Donga Ilbo*" (02.05. 2001) entnommen. Zitiert nach LEE, Yeong-Ho (2002), S. 141 ff.

[187] Vgl. Kapitel 4.3.1. Entstehung der Jugend

Leitkultur.“[188]

Die verzerrte pädagogische Leitkultur ist aber von der Gesellschaft unausweichlich erzwungen worden, die den *Hakryeok* und *Hakbuel*[189] als absolute Elemente für ein angenehmes und besseres Leben hervorhebt.

Die Schulkrise ist ein Problem, das die ganze Gesellschaftsstruktur und nicht nur die Schule selbst betrifft. Sie wird überall offenkundig, sowohl in einem Klassenzimmer, in dem Unterricht ernsthaft durchgeführt wird, als auch in einem Klassenzimmer, in dem normaler Unterricht nicht möglich ist. Bildung, wie sie sich momentan vollzieht, wird ihrem eigentlichen Charakter nicht gerecht. Schließlich ist die offizielle Bildung zerfallen, nicht in dem Sinne, dass der Unterricht gar nicht durchgeführt würde, sondern in dem Sinne, dass sie ihre wesentliche Rolle ganz und gar verliert. Das Wissen, das in der Schule für wichtig gehalten wird, sollten sich die Schüler unbedingt aneignen, weil es in der bisherigen Universitätsaufnahmeprüfung ständig aufgetaucht war. Aber für das Wissen, das in der Schule nicht für so wichtig betrachtet wird, brauchen die Schüler keine Zeit zu vergeuden, obwohl es für das Leben und für die Erholung sehr entscheidend wäre. Das Wissen ist wichtig, nur solange es für die Aufnahmeprüfung der Universität wichtig ist. Das einseitige Bildungsziel, über das ein Konsens zwischen der Schule und der ganzen Gesellschaft besteht, erstickt die Schüler, und zwar unabhängig von ihren Leistungen.

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie[190], die im Jahr 2003 durchgeführt wurde, erbrachten die südkoreanischen Jugendlichen sehr gute Leistungen: den ersten Platz bei der Lesekompetenz, den dritten Platz bei der mathematischen Grundbildung, den vierten Platz bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung und den ersten Platz im Lösungsvermögen. Im Gegensatz zu den sehr guten Leistungen zeigten sich bei der Untersuchung über die Lernmotivation der Schüler widersprüchliche Ergebnisse. Auf die Frage, ob sie am mathematischen Lernen interessiert sind, antworteten nur 22 Prozent der Jugendlichen, die am mathematischen Test teilgenommen hatten, positiv.

---

[188] LEE, Yeong-Ho (2002), S. 166 f.

[189] Siehe Kapitel 3.2.3.1.

[190] Die PISA-Studie wird alle drei Jahre durchgeführt. Darin werden 15-jährige Jugendliche der OECD-Länder in vier Bereichen getestet: Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung, Lösungsvermögen. Darüber wurde am 9. April 2005 in der Fernsehsendung „KBS Special“ berichtet. Auch beim PISA-Test, der im Jahr 2000 durchgeführt wurde, hat Südkorea sehr gute Leistung erbracht.

Auf die Frage, ob sie die Mathematik schwer finden, antworteten 79 Prozent der Jugendlichen mit Ja. 78 Prozent der südkoreanischen Teilnehmer vermuteten, dass sie im Test schlecht abgeschnitten hätten. Bei der Motivation für das Lernen der südkoreanischen Jugendlichen, die den obersten Platz beim Test eingenommen hatten, steht Korea von 40 Ländern auf Platz 39. Unabhängig von ihren Leistungen empfinden südkoreanische Jugendliche das Lernen als schwer und langweilig. Zu den Ergebnissen Südkoreas fügt die OECD hinzu, dass es an Spaß beim Lernen fehlt. Im Gegensatz zu Südkorea weist auch Finnland, wo es keinen außerschulischen Unterricht gibt, ein gutes Ergebnis auf. Die Schüler in Finnland haben offensichtlich Spaß am Lernen.

In Bezug auf die niedrige Lernmotivation der südkoreanischen Jugendlichen bemerkt DWECK, dass das Lernziel eher ist, die eigene Lernfähigkeit zu beweisen, als Spaß am Lernprozess zu haben.[191] Ziel des Lernens sind die von außen aufgezwungenen Faktoren, wie die Universitätsaufnahmeprüfung, gute Noten, das Erreichen von Rang und Ehre. Dies nimmt den Schülern den Spaß am Lernen. In Korea herrschen die Lernziele ***gute Leistung*** und ***gutes Ergebnis***. Nach einer Untersuchung über die Lernmotivation koreanischer Schüler, die vom Fernsehsender KBS im Jahr 2005 durchgeführt wurde, zeigt sich, dass die Lernmotivation der Schüler niedriger ist, je höher die Klasse ist.[192] Das heißt, je näher sie der Universitätsaufnahmeprüfung kommen, desto unmotivierter lernen sie und desto mehr wird das Lernen zur Belastung.

3.1.3. Extraunterricht als Weiterführung der schulischen Tätigkeiten

Extraunterricht bezieht sich auf Lerntätigkeiten außerhalb der schulischen Bereiche. Sie dienen der Weiterführung der schulischen Tätigkeiten. Gleichzeitig betreffen sie nicht nur einen bestimmten Teil der Schüler, sondern mehr oder weniger die Schüler des ganzen Landes. Ziel des Extraunterrichts sind bessere Schulnoten und ein erfolgreiches Abschneiden bei der Universitätsaufnahmeprüfung. Es handelt sich dabei um das gleiche Ziel wie bei der schulischen Bildung. Im Folgenden wird die Bedeutung des Extraunterrichts näher betrachtet, wobei auch untersucht wird, wie viel

[191] Interview mit Frau Carol S. Dweck. (Professorin von der Universität Standford) In: „KBS Special" 9. April 2005

[192] Gegenstand der Untersuchung waren alle Schüler einer Grundschule, einer Mittelschule und einer Oberschule in Seoul.

die Eltern bereit sind, für den Extraunterricht auszugeben, weil die Ausgabe ein relativ objektives Kennzeichen des Bildungsfiebers ist.

Die OECD betrachtet den Extraunterricht als unverzichtbares Element der Pädagogik Südkoreas.[193] Sie verweist darauf, dass Kinder von einkommensschwachen Eltern für ihren Extraunterricht in der Schule[194] staatlich unterstützt werden, damit sie an den pädagogischen Tätigkeiten, die in der Schule nach Schulschluss angeboten werden, teilnehmen können. Zwar ist es nicht so, dass der Grund für den Extraunterricht allein in der Schulkrise liegt, aber dennoch muss realistischerweise gesagt werden, dass er tatsächlich nötig ist. Man wird zugeben, dass die Befürchtung der OECD nicht übertrieben ist, wenn man die Statistik bezüglich des Extraunterrichts betrachtet.

Die Gesamtkosten für den Extraunterricht[195] für alle Schüler betragen 31,4 % vom Budget für die offizielle Bildung des Bildungsministeriums. Im Jahr 2000 wurden vom „Ministerium für die Entwicklung der Bildung und menschlicher Ressourcen“ 22.584 Schülern von den 124 Schulen (Grund-, Mittel-, Ober- und Realschule) nach den Kosten des Extraunterrichts gefragt.[196] 70,7 % von den teilnehmenden Grundschülern, 59,5 % der Mittelschüler, 46,8 % der Schüler der allgemeinen Oberschule (ausgenommen Realschule[197]), hatten schon früher Extraunterricht erhalten oder besuchten zum Zeitpunkt der Befragung Privatinstitute. Durchschnittlich erhielten 58,2 % der befragten Schüler Extraunterricht. Nicht berücksichtigt sind die 12 %, die die Fragen nicht beantwortet haben. Wenn man diese 12 % nicht mitrechnet, dann erhalten 66,6 % von allen Befragten Extraunterricht. Auch

[193] Überprüfung, Folgerung und Vorschläge über die südkoreanische Bildungspolitik von OECD. Zitiert in OECD (1998), Review of National Policies for Education KOREA

[194] Außerschulischer Unterricht wird nach dem Unterricht in der Schule angeboten. Zum Beispiel werden verschiedene pädagogische Aktivitäten wie Chinesische Schrift, Englisch, Mathematik, Malen, Fußball, Ballet, Experimente usw. für wenig Geld angeboten.

[195] Kosten für den Extraunterricht werden zwar als pädagogische Handlung investiert aber ohne öffentliche Rechtfertigung direkt von den Eltern oder den Schülern ausgegeben. Dazu fallen „Kosten für den Extraunterricht“ in privaten Bildungsanstalten oder durch private Lehrer, sowohl für die Universitätsaufnahmeprüfung als auch für private Interessen, wie Schwimmen, Computer, Musik, Taekwondo an. Beiheft für die schulischen Aufgaben sowie Hausaufgaben usw. Vgl. Ministery of Education &Human Ressource Development (2001), Ergebnis der Forschung über die Kosten des Extraunterrichts im Jahr 2000

[196] Ministery of Education & Human Ressource Development (2001a), Ergebnis der Forschung über die Kosten des Extraunterrichtes

[197] Sie zielen im Allgemeinen nicht auf die Universitätsaufnahmeprüfung.

in anderen Gebieten wurde diese Umfrage durchgeführt. 65,5 % (Spitzenposition landesweit) von allen Befragten in den Schulen in *Daegu*, im Süden Südkoreas, erhielten Extraunterricht. 45,5 % von allen im Osten des Landes gelegenen Gangweon-do teilnehmenden Schülern besuchen zurzeit Privatinstitute oder erhielten früher Extraunterricht. Sie lagen an letzter Stelle. Durchschnittlich bezahlt jeder Schüler im ganzen Land umgerechnet pro Jahr 889.000 Won (ca. 700 Euro) für den Extraunterricht. Von denjenigen, die Extraunterricht erhalten, bezahlt jeder Schüler durchschnittlich pro Jahr ca. 1.335.000 Won (ca. 1.000 Euro). Die Kosten des Extraunterrichts fallen je nach Gebiet unterschiedlich aus. In *Kangnam*, wo überdurchschnittlich viele Reiche leben, erhalten 66,3 % der befragten Schüler Extraunterricht, und jeder Schüler bezahlt hier durchschnittlich pro Jahr 2.353.000 Won (ca. 1.800 Euro). In *Bundang* und in *Ilsan*, die planvoll entwickelte neue Wohngebiete insbesondere der Mittelklasse sind, erhalten 67,8 % der Schüler Extraunterricht für durchschnittlich 2.008.000 Won (ca. 1.550 Euro). Zwar sind Kosten und Inanspruchnahme des Extraunterrichts regional unterschiedlich, aber dennoch gibt es überall im ganzen Land Extraunterricht, unabhängig vom Alter der Schüler, der Schule und vom elterlichen Einkommen. Insgesamt wurden im Jahr 2000 ca. 7.127.600.000.000 Won (ca. 5.500 Millionen Euro) für den Extraunterricht ausgegeben. Diese Kosten betragen ein Drittel des Gesamtbudgets für die offizielle Bildung, insgesamt umgerechnet ca. 22.700.000.000.000 Won (ca. 17.500 Millionen Euro).

Aus diesem Ergebnis kann man schließen, dass Extraunterricht als allgemeine pädagogische Tätigkeit in Südkorea akzeptiert wird und daher zum Teil des kindlichen und jugendlichen Lebens geworden ist. Darüber hinaus hat das Verfassungsgericht entschieden, dass „Extraunterricht durchzuführen“ rechtens ist. Der Extraunterricht hat im pädagogischen Bereich Südkoreas eine allgemeingültige und akzeptierte Stellung gewonnen. Extraunterricht ist eine neue Tradition in der gegenwärtigen Bildungsgeschichte.

Bessere Leistung ist eine elementare Bedingung für die Universitätsaufnahmeprüfung. Sich an einer Universität einzuschreiben, ist zum absoluten Ziel der Jugendlichen und der Eltern geworden. Obwohl der Extraunterricht die Erziehungsberechtigten finanziell belastet, geben sie für ihre Kinder weiterhin großzügig Geld aus, ihnen den Besuch einer guten Universität zu ermöglichen. Die Eltern bezahlen nicht nur mit Geld, sondern auch mit ihrem Leben. Dies nennt man in Südkorea *Bildungsfieber*.

3.1.4. Elterliche Anteilnahme an den Lerntätigkeiten: Bildungsfieber

Der Wunsch zur höheren Bildung in Südkorea ist ein ernstes soziales Problem, das sich auf den gesamten Bildungsbereich negativ ausgewirkt hat. Er ist in ein regelrechtes *Bildungsfieber* (*Kyoyukyeol*) umgeschlagen.

Der starke Wunsch, an einer guten Universität zugelassen zu werden, führt zu einem extremen Konkurrenzverhalten. Das Bildungsfieber hat jedoch in erster Linie die Eltern ergriffen und weniger die Schüler, weil die Konkurrenz um die bessere Leistung ohne nachhaltige Unterstützung der Familie schwierig ist, und zwar in Form von bedeutsamer Teilnahme und Besorgnis der Eltern am schulischen Leben sowie großzügiger finanzielle Unterstützung.[198] Das Interesse der Eltern am schulischen Leben ihrer Kinder bezieht sich eher auf die schulischen Leistungen, die sich lediglich in einer guten Schulnote ausdrücken, als auf die Erziehung, die die Persönlichkeit und die Menschlichkeit betrifft. Um die Noten der Kinder zu verbessern, sammeln die Eltern zum Beispiel ständig Informationen über Übungstexte[199] oder private Bildungsanstalten[200], die erfolgreich zu einer Steigerung der schulischen Leistungen führen, und kontrollieren ständig die Note ihrer Kinder. Ein Schuldirektor einer Mittelschule in Seoul erinnerte sich, dass sich die Mitglieder der Förderungsgesellschaft der betreffenden Mittelschule darüber beklagten, dass die Prüfung pro Monat nur einmal abgelegt werden könnte, und verlangten, dass die Schüler mindestens dreimal monatlich die Prüfung ablegen sollten.[201] Nach dem Bericht einer Tageszeitung im Jahr 2001[202] vereinnahmten die Ausgaben für den Extraunterricht von den familiären Ausgaben den

[198] Zu der großzügigen finanziellen Unterstützung gehören Extraunterrichtskosten, Ausgaben für das Auslandsstudium im Schulalter, Kosten für verschiedene pädagogische Tätigkeiten, wie zum Beispiel Englischcamps, historische Exkursionen oder Naturforschungsreisen usw.

[199] In Südkorea gibt es eine Fülle von Übungstexten, die von den vielen privaten pädagogischen Instituten herausgegeben werden: Von der elementarsten Stufe, auf der ganz leichte Frage gestellt werden, bis zur höchsten Stufe, in der sehr schwierige Fragen gestellt werden. Es gibt Übungstexte für jedes Schulfach, zum Beispiel für Mathematik, Koreanisch, Naturwissenschaft oder Sozialkunde. Um die Prüfung vorzubereiten, üben die Schüler in allen Stufen mit den Übungstexten. Dabei lernen die Schüler, die richtige Antwort auszuwählen.

[200] Die Zahl der privaten Bildungsanstalten betrug im Jahr 1970 insgesamt ca. 1.420, im Jahr 2002 insgesamt ca. 60.200. Vgl. In: *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education &Human Ressource Development) (2002), (Materialbuch der Analyse über die pädagogische Statistik), S. 90

[201] KIM, Yun-Yong (1991), Degenerierte Krankheit in Bezug auf den familiären Egoismus, überflüssiges Bildungsfieber der Eltern

[202] „Meinungsumfrage: Falsche Richtung der Wirtschaftspolitik“. In der Tageszeitung ‚Jung-Ang Il-bo“ vom 20. September, 2001

dritten Platz hinter der Wohnung (36,4 %) und der Steuer (28,7 %). Sie beliefen sich auf einen Anteil von 27,7 %. Die Kosten der offiziellen Bildung einschließlich der Universität machten einen Anteil von 17, 7 % aus. Daran kann man sehen, wie erheblich die Ausgaben für Bildung überhaupt sind. Die Ausgaben für die Bildung insgesamt erreichten 45,5 %. Sie stehen an erster Stelle. In der Tat haben die Eltern als Sponsor ihrer Kinder viel mehr Interesse an der Schulnote als an pädagogischen Inhalten. Die Kinder und die Jugendlichen erhalten großzügige Geschenke wie Spielzeug, ein Mobiltelefon oder einen MP-3- oder CD-Player, wenn sie gute Noten nach Hause bringen oder diese noch steigern. Es werden viele Bücher herausgegeben, die sich auf den Erfolg in der Universitätsaufnahmeprüfung beziehen.[203] Das Bildungsfieber betrifft eher die Erziehungsberechtigten als die Schüler selbst, wenn man die Bildungslage in Beziehung auf das elterliche Verhalten näher betrachtet.

Ein Interview mit einer Frau, die mit zwei Grundschulkinder in *Il-San* in *Kyeonggi-do* wohnt, zeigt eine Szene, die mit der Bildung zu tun hat:

> „Die Schulkameraden meiner ersten Tochter besuchen mindestens drei private Bildungsanstalten, wie für Englisch und Mathematik, für Musik oder für Malen, oder für Ballet usw. Es gibt auch viele Fälle, in denen Privatlehrer nach Hause kommen. Meine Tochter nimmt dreimal am Extraunterricht in Bildungsanstalten teil, und zwar in den Fächern Malen, Mathematik und Englisch. Meine jüngere Tochter besucht Extraunterricht in Malen und Englisch. Nächstes Jahr wird sie noch die Mathematikklasse besuchen, weil sie in die dritte Klasse kommen wird. Bei der letzten Schuljahrsabschlussprüfung habe ich selbst den wesentlichen Inhalt des Prüfungsstoffes für Mathematik und Sozialkunde gelernt, damit ich meinen Kindern bei der Prüfungsvorbereitung effizient helfen konnte. Es betrifft nicht allein mich, sondern mein ganzer Bekanntenkreis macht das so.“

An dem Interview kann man ersehen, dass sich die Mütter in erheblichem Maße um die Erhöhung der schulischen Leistung ihrer Kinder bemühen. Die Väter sind berufstätig. Die hohen Kosten für den Extraunterricht sind eine allgemein akzeptierte Tatsache geworden. Die Familie unterstützt die schulischen Leistungen ihrer Kinder nach besten Kräften.

Hier stellt sich die Frage, warum die Erziehungsberechtigten alles in Kauf

---

[203] LEE, Hye-Rang, et.al. (2004), „Man kann in die Seoul National Universität einsteigen, wenn man auf diese Weise lernt“: KIM, Sook-Hee (2005), Einen Sohn zu lehren in Südkorea: PARK, Sin-Jeong/SONG, Sun-Hwa (2005), „Ich habe mich an der Seoul National Universität, Korea Universität, Yeonse Universität auf diese Weise eingeschrieben: LEE, Hyeong-Cheol / JO, Jin-Sook (2005), Bereite mich schon seit meinem 7. Lebensjahr auf die Universität Harvard vor. Hier wurden nur einige Beispiele eingeführt. Aber viele neue Bücher über das Thema „Universitätsaufnahme“ erscheinen ständig.

nehmen, um ihren Kindern bessere Chancen auf ein Studium an einer guten Universität zu verschaffen. Wenn man die funktionelle Rolle der Universität betrachtet, dann könnte es sich lohnen, den Kindern einen Universitätsabschluss zu ermöglichen. Aber die Eltern sind nicht die Begünstigten. Sie spielen dennoch die Hauptrolle in der negativen Bildungskultur Südkoreas, indem sie Geld für alles ausgeben, was sich für die Universitätszulassung ihrer Kinder positiv auswirken könnte. Sie sind die Auslöser des krankhaften Bildungsfiebers, das den Kindern und Jugendlichen die Kindheit und Jugendzeit raubt, und was dazu führt, dass die Eltern willig und gern große finanzielle Belastungen übernehmen, solange die Kinder gute Leistung bringen. In einem Fernsehbericht[204] wurde ein Interview mit einer Frau gezeigt, die der Ansicht ist, dass die Universitätszulassung ein Werk der Eltern sei. Sie hatte mit ihrem Sohn eine favorisierte Universität, eine der so genannten Eliteuniversitäten, besucht, um ihrem Sohn zu zeigen, dass er bald in diese Universität gehen wird. Sie schien ganz zufrieden zu sein, dass ihr Sohn durch ihre Unterstützung eine gute Universität erfolgreich besuchen kann. Die Ausgaben für den Extraunterricht werden als notwendige Begleiterscheinungen der Bildung angenommen, weil sie für eine ganz wichtige Investition für die Zukunft der Kinder gehalten werden.

In-Hoe KIM trennt das gegenwärtige Bildungsfieber vom traditionellen Bildungsfieber scharf ab[205], da es sich auf die Bildung als Selbstzweck bezog. Beim gegenwärtigen Bildungsfieber geht es nicht um Bildung, sondern um das Erreichen eines angesehenen gesellschaftlichen Rangs, vorangetrieben vor allem von den Eltern. Es scheint zwar überall auf der Welt so zu sein, dass sich die Eltern um ein besseres Leben ihrer Kinder bemühen, aber der Fall Südkoreas, in dem das bessere Leben an den Faktor Universität gebunden ist, und dafür ungeheuere finanzielle Unterstützung, Kraft und Zeit ausgegeben werden, kann als abweichende Verhaltensweise von der Norm begriffen werden. Hier muss gefragt werden, warum die Universitäten eine so fundamentale Basis für die Zukunft sind. So lässt sich herausfinden, welche Faktoren die Schüler und die Eltern soziologisch und historisch zu ihrem Handeln zwingen.

---

[204] „PD *Su-Chep* (PD Notizbuch)“ ist ein Programm von der MBC Rundfunkstation, das jeden Mittwoch über die aktuellen Probleme berichtet. Am 6. Oktober 2004 wurde das Thema, „Wer besucht die berühmte Universität?“ gesendet.

[205] KIM, In-Hoe (1993), Bildungsfieber der Koreaner, S. 71-77

3.2. Universität als Bildungsziel

3.2.1. Universität als Tor zum Erfolg

Es ist eine Tatsache, dass das Bildungsfieber aus dem Streben nach einem Universitätsabschluss entstand. Die Universitäten in Südkorea sind mehr als eine Institution zum Erwerb eines Diploms. Sie sind zugleich die Garanten für ein erfolgreiches Leben. Die Universität ist ein Tor, das jeder durchschreiten will, egal wie.

Soweit das Universitätszertifikat dem Leben Sicherheit verschafft, wird der unbedingte Wille zum Absolvieren einer Universität noch stärker. Dieser unbedingte Wille macht auch vor Unrecht nicht halt: es kommt zu verfälschten Anmeldungen, Manipulation der schulischen Leistung durch Schwarzhandel zwischen den Eltern und den Lehrern, Absolvieren der Prüfung durch einen anderen, Weitergabe der Prüfungsaufgabe im Voraus von tätigen Professoren an den Sohn, ungesetzlicher Gebrauch der Mobiltelefone bei der Universitätsaufnahmeprüfung usw. Diese Vorkommnisse versetzten der Gesellschaft einen großen Schock, als sie im Jahr 2004 bekannt wurden, insbesondere auch deshalb, weil sie in Form eines systematischen Netzwerkes und in großem Ausmaßes begangen wurden. Damit solche Ungesetzlichkeiten nicht wieder passieren, beschloss die Schulverwaltung, überführte Täter von der Prüfung auszuschließen und diese zwei Jahre lang nicht mehr zur Universitätsaufnahmeprüfung zuzulassen. Selbst wenn der Täter ein Mobiltelefon nur bei sich hat, ohne es tatsächlich benutzt zu haben, verliert die betreffende Prüfung ihre Gültigkeit.[206] Ab sofort wurden Radar und Metalldetektoren an den Prüfungsorten installiert, um mitgeführte Mobiltelefone oder ultramoderne Geräte ähnlicher Funktion zu entdecken.[207] Diese unschöne Szenerie zeigt, dass die Zulassung zur Universität ein Zustand ist, den man mit allen Mitteln erreichen will. Nach einer Untersuchung wollen 90 Prozent der südkoreanischen Eltern, dass ihre Kinder die Universität besuchen. Von den Jugendlichen sind es ebenfalls etwa 90 Prozent, die einen Universitätsabschluss haben wollen.[208] Universitäten in Südkorea spielen eine besondere Rolle spielen, da sie unvergleichlich große Vorteile bringen.

---

[206] Artikel über die Verschärfung der Maßnahmen gegen Täuschungen bei der Universitätsaufnahmeprüfung. In der Tageszeitung *Hangyeore* (01. 06. 2005)

[207] Artikel über Rader und Metalldetektoren am Ort der Universitätsaufnahmeprüfung. In der Tageszeitung *Hangyore* (31. 05. 2005)

[208] KIM, Yeong-Hwa(2000), S. 134

3.2.2. Rolle der Universität: Von der Ausnahmestellung zur Minimalanforderung

3.2.2.1. Entstehung neuer Führungseliten durch den Universitätsabschluss

Die Eliten wurden bis zum Ende der Chosen-Dynastie [209] durch das nationale Examen *Gwageo* ausgewählt, zu dem nur Angehörige des *Yangban*-Standes zugelassen wurden. Es war damals nicht nur für einen selbst, sondern auch für die gesamte Familie eine Ehre, zur auserlesenen Elite zu gehören und z. B. als Beamter zu arbeiten. In der japanischen Besatzungszeit herrschte auch in der Bildung eine Assimilierungspolitik. Grundschulabsolventen oder Ungebildete waren in der Güterproduktion beschäftigt oder leisteten einfache technische Arbeit. Sie wurden aber im Vergleich zu japanischen Arbeitern benachteiligt. Hingegen wurde es den koreanische Hochgebildeten, die die Universität absolviert hatten, ermöglicht, bei gleicher Vergütung als Beamte mit den Japanern zu arbeiten. Das Ziel dieser Bildungspolitik von Japan lag in der Milderung der Widerstände gegen die Besatzung. Die Japaner wollten die Intelligenz auf ihrer Seite haben. Hinter die gerechten Behandlung und Bezahlung der Hochgebildeten lag die Absicht, diese möglichst nicht gegen sich zu haben.[210] Dem kann man entnehmen, dass die unterschiedliche Behandlung von Intelligenten und Ungebildeten, die aus kolonialpolitischen Zwecken veranlasst worden ist, die traditionelle konfuzianistische Einstellung gegenüber der Bildung und der Eliten nochmals bestätigt hat. Gebildete konnten immer Karriere machen und Ungebildete waren anders als Gebildete.

Die Akzeptanz solcher Klassenunterschiede ist seit Ende der 1940er Jahre – unter der amerikanischen Militärregierung durch die Einführung der amerikanischen Bildung, die sich auf Liberalismus und Pragmatismus gründet, allmählich verschwunden. Das neue Verständnis der amerikanischen Bildungsidee, nämlich dass Bildung jedem offen steht, war Auslöser des Bildungsfiebers[211], das historisch lange Zeit im Bürgertum verborgen war[212], weil Bildung in der koreanischen Geschichte immer Karriere und Ansehen mit sich gebracht hat.

---

[209] Zwischen Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts

[210] KIM, Hye-Yeong (1993), Problem der überflüssigen Bildung, S. 392 f.

[211] KIM, Bu-Tae (1995), S. 141

[212] KIM, Bu-Tae (1995), S. 141

Das Recht auf Bildung ist heute nicht mehr allein bestimmten gesellschaftlichen Kreisen gegeben. Jeder kann Karriere machen und Ehre erwerben. Tatsächlich wuchs die Zahl der Schulen und Schüler trotz der Kriegs- und Nachkriegszeit (1950er Jahre) ständig. Insbesondere hatten die Eliten, die in den USA studiert hatten, damals fast alle als höhere Beamte gearbeitet (vgl. Kap. 2.3). Dies bestätigte nochmals die Auffassung, dass Bildung unbedingt Karriere und Reichtum zur Folge hat. Die Produkte der Bildung drangen ständig in neuen Formen und Inhalten in das Bewusstsein der Koreaner ein. Das Bildungsfieber breitete sich im Laufe der koreanischen Geschichte immer weiter aus. Das Bildungsfieber ist im Laufe der koreanischen Geschichte immer weiter herangewachsen.

In den 1960er Jahren setzte die Regierung auf die absolute Wirtschaftsentwicklung. Im Sinne ihres Entwicklungsplans hatte sie einerseits entsprechende Arbeitskräfte für bestimmte Industriezweige ausgebildet (vgl. Kap. 2.4). Andererseits wurde die Zahl der Studenten begrenzt, weil die Studenten für Regierungskritiker gehalten wurden. Trotzdem stieg gemäß der Förderungspolitik die Zahl der Studenten in naturwissenschaftlichen und technischen Fakultäten immer weiter an.[213] Obwohl in den 1970er Jahren die technikintensive Industrie gefördert wurde, litten die Unternehmen unter mangelnden Arbeitskräften. Denn für diese wurden nicht nur technische Experten, sondern auch hoch gebildete Geschäftsführer sowie mittlere Leiter in verschiedenen Abteilungen dringend gebraucht. Ziel der Wirtschaftspolitik war, technikintensive Industriezweige im internationalen Umfang zu schaffen. Durch gezielte Förderungspolitik entstand die *Jaebeol*-Industrie[214], das sind weltweit operierende Konzerne. Damals wurden 321 Gruppen zur 11 *Jaebuel*-Unternehmen zusammengefasst: 38 Gruppen zu *Samsung,* 33 Gruppen zu *Hyundai,* 47 Gruppen zu *Lucky,* 20 Gruppen zu *Ssangyong* 41 Gruppen zu *Daewoo* usw.[215] All diese Konzerne brauchten fähige Geschäftsführer, die verwalteten und leiteten.[216] Universitätsabsolventen konnten in diese Arbeitsfelder mit hohen Arbeitslöhnen sofort einsteigen (siehe Tabelle 1) und ein finanziell und sozial anerkanntes Leben führen.

---

[213] KIM, Yeong-Hwa (1990), Systematische Maßnahme der schulischen Bildung gegenüber der Strukturwandlung der koreanischen Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt, S. 76

[214] *Jaebeo*“ bedeutet Großkapital.

[215] *Yeoksahak Yeonguso* (Institute for Historical Studies) (2004), S. 385

[216] KIM, Yeong-Hwa (1997), S. 261

Tabelle 2: Indexziffer für die Einkommensunterschiede nach Ausbildungsabschluss

(Einkommen der Oberschul-Absolventen = 100)

Jahrgang	Abschluss der Oberschule	Abschluss der zweijährigen Hochschule	Abschluss der vierjährigen Universität
1976	100	145.3	229.7
1978	100	149.2	231.0
1980	100	146.3	228.5
1982	100	130.7	221.6
1984	**100**	131.7	226.7
1988	100	121.1	202.7
1990	100	117.4	185.4
1992	100	120.2	178.2

Quelle: KIM, Bu-Tae (1995), S.217

In jener Zeit, als es an Hochgebildeten fehlte, zeigte sich der Unterschied der Höhe des Arbeitslohns zwischen den Bildungsgraden am deutlichsten. Zwischen 1975 und 1988 war der Arbeitslohn bei Universitätsabsolventen mehr als doppelt so hoch als bei Oberschulabsolventen. Seit 1989 ist der Unterschied zwischen den beiden geringer geworden, weil sich seit 1980 die Zahl der Studenten bildungspolitisch erhöhte und demzufolge die Zahl der Absolventen jedes Jahr immer mehr zunahm.[217] Nicht die unterschiedlichen Löhne je nach Bildungsgrad, sondern das Ausmaß des Unterschiedes soll hier betont werden. In den Nachbarländern Japan und Taiwan unterscheiden sich die Löhne zwar auch nach dem Bildungsgrad, aber es gibt keinen so großen Unterschied wie in Südkorea. Die Knappheit der Universitätsabsolventen brachte diesen den großen Vorteil, dass sie problemlos eine Anstellung als Führungskraft finden konnten. Ein Universitätsabschluss bedeutete damals eine Arbeitsplatzgarantie als Führungskraft. Daraus folgten sozialer Status, Wohlstand sowie gesellschaftliches Ansehen. Diese gesellschaftliche Situation hatte das Bildungsfieber, das seit Langem in der koreanischen Massenpsychologie tief verwurzelt war und ständig auftauchte, noch intensiver vorangetrieben.

[217] Siehe Kapitel 3.2.2.2

Tabelle 3: Indexziffer für den internationalen Vergleich der Löhne verschiedener Bildungsgrade

(im Jahr 1988; Einkommen der Oberschul-Absolventen = 100)

Land / Bildungsgrade	Südkorea	Japan	Taiwan
Mittelschulabsolventen	82.1	96.2	90.4
Oberschulabsolventen	100.0	100.0	100.0
Hochschulabsolventen	121.1	90.8	130.1
Universitätsabsolventen	202.7	138.5	171.4

Quelle: KIM, Bu-Tae (1995), S.219

3.2.2.2. Universitätsabschluss und soziales Leben

In den 1980er Jahren setzte sich die Gier nach dem Universitätszertifikat fort, obwohl sich die Lage der Universitätsabsolventen im Zuge der schlechteren Wirtschaftslage Südkoreas bereits geändert hatte. Verantwortlich dafür waren die weltwirtschaftlichen Verhältnisse wie der Ölschock im Jahr 1979 und die binnenwirtschaftlichen Probleme, welche aus einer Verbesserung der Arbeitnehmerrechte sowie Rückzahlungsbelastungen ausländischer Darlehen usw. resultierten. Die Unternehmen verkleinerten sich, die Arbeitsbedingungen verschlechterten sich. Letztlich ging auch die Nachfrage nach Universitätsabsolventen zurück. Dennoch hat die 5. Republik eine neue bildungspolitische Maßnahme zur Erhöhung der Studentenzahl getroffen.[218] Die Zahl der Studenten betrug im Jahr 1980 448.515. Aber im Jahr 1985, als die neuen Zulassungsbedingungen in Kraft traten, betrug die Zahl der Studenten 1.141.002. Und im Jahr 1990 1.280.693[219]. Innerhalb von fünf Jahren erhöhte sich die Zahl der Studenten um das Dreifache. Wenn man den Zuwachs der Studenten im Zeitraum von 1980 bis 1985 mit der Periode von 1985 bis 1990 vergleicht, erkennt man die Erhöhung der Studentenzahl als Folge der neuen Zulassungsbedingungen. Diese neue Maßnahme veranlasste eine Asymmetrie des Arbeitsmarktes. Die Universitätsabsolventen in der Arbeitswelt waren überflüssig.

[218] Die Bildungspolitik der 5. Republik muß hinsichtlich der Universitätspolitik kritisiert werden, weil ihr keine pädagogische, sondern persönliche politische Gründe zugrunde liegen.

[219] *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education &Human Ressource Development) (2004), Materialbuch der Analyse über die pädagogischen Statistik, S. 22 f.

Die Arbeitslosenquote der Universitätsabsolventen stieg seit den 1980er Jahren immer mehr.[220] Im Jahr 1986 waren nur 45,7 % der Universitätsabsolventen nach dem ersten Abschluss Arbeitnehmer.[221] Zudem ist seit 1987 eine Zunahme der Universitätsabsolventen im Verkaufsdienst und im Servicedienst zu verzeichnen, in denen früher nur ganz wenige Universitätsabsolventen gearbeitet hatten. Im Jahr 1988 arbeiteten 1,5 % der Universitätsabsolventen im Verkaufsdienst und 4,0 % im Servicedienst. Diese Anteile erhöhten sich jeweils im Jahr 1991 auf 5,4 % und 5,2 %.[222] Es war der Zeitraum, in dem die Studenten, die nach den neuen Zulassungsbedingungen Anfang der 1980er, die wie geschildert mit einem Zuwachs der Studentenzahlen verbunden waren, allmählich absolvierten.[223] Darüber hinaus konnten die Universitäten nach den neuen Bedingungen überall errichtet werden. Von 1970 bis 1980 stieg die Zahl der Universitäten von 103 auf 109, von 1980 bis 1985 dagegen von 109 auf 142.[224] Es zeigt sich eine drastische Erhöhung der Zahl der Universitäten nach 1985. Die Zuwächse der Universität hatten zur Folge, dass sich die Arbeitslosenquote der Universitätsabsolventen erhöhte und die sozialen Werte wie Ansehen und Einkommen sanken, während der allgemeine Bildungsgrad stieg. Dadurch kühlte sich das *Unifieber* jedoch nicht ab, es bekam eine andere Qualität.

Das zu hohe Angebot an akademischen Arbeitskräften führte dazu, dass die Beliebtheit der Absolventen der erstklassigen Universitäten auf Seiten der Unternehmen zunahm. Die Zahl der Universitäten nahm dennoch ständig zu. Im Jahr 2003 betrug die Zahl der Universitäten der gewöhnlichen vierjährigen Ausbildung 216 und die der zweijährigen Ausbildung 162.[225] Im Jahr 1970 betrug die Eintrittsquote zu zwei- und vierjährigen Hochschulen 26,9 %, im Jahr 1980 27,2 %, im Jahr 1985 36,4 %, im Jahr

---

[220] Im Jahr 1979 betrug die Rate der Arbeitslosigkeit 28,6 % der gesamten Absolventen der Universitäten, im Jahr 1980 stieg sie auf 35,0 % bzw. im Jahr 1986 auf 59,2 %. Vgl. *Kyeongje Kihoekwon* (Institute für die Wirtschaftsplanung) (1990), ausge. V. KIM, Bu-Tae (1995), S. 180

[221] *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2003), Materialbuch der Analyse über die pädagogischen Statistik 2003, S. 185

[222] KIM, Bu-Tae (1995), S. 220,

[223] KIM, Hye-Yeong,(1993) S. 405

[224] *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2003), Materialbuch der Analyse ueber die pädagogischen Statistik 2003, S.19

[225] *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2003), Materialbuch der Analyse über die pädagogischen Statistik 2003, S. 19

1990 33,2 %, im Jahr 1995 51,4 %, im Jahr 2000 68 % und im Jahr 2003 79,7 %.[226] Ein Universitätsabschluss ist in der Gegenwart keine Garantie mehr für ein gehobenes Sozialprestige, sondern lediglich für ein durchschnittliches soziales Leben.

3.2.3. Funktion der Universität aus kritischer Sicht

3.2.3.1. Produktionsanstalt des sozialen Netzwerks: *Hakbeol*[227]

Nach der Forschung zum Thema *Hakbeol* von Seon-Eop KIM[228] fördert der Bildungsgrad die Sozialbeziehungen. Je höher der Bildungsgrad, desto stärker ist die Beziehung zwischen den Absolventen. Hingegen zeigt sich bei niedrigem Bildungsgrad eine stärkere Beziehung zur Familie. Das Networking, das hier gemeint ist, meint die Möglichkeit der gegenseitigen Hilfeleistung, zum Beispiel bei der Jobsuche oder bei der Beförderung in der Firma. Auch hierbei hat also der Erwerb eines höheren Bildungsgrades stark instrumentellen Charakter[229]. Der höhere Bildungsgrad und das damit verbundene soziale Leben sind zum Ziel und zur Motivation der Bildung geworden. Die Tatsache eines Abschlusses an einer gemeinsamen Universität produziert ein soziales Netzwerk. Das soziale Netzwerk durch die gemeinsame Universität bildet die akademische Clique, die man *Hakbeol* nennt.

Dong-Hun KIM, Begründer der *Gruppe für eine Gesellschaft ohne Hakbeol*[230], nennt die südkoreanische Gesellschaft eine *Hakbeol-Gesellschaft*, weil ihr Einfluss auf die Gesellschaft sehr groß ist. Er sieht verschiedene Gründe für die *Hakbeol*-Gesellschaft[231]:

---

[226] *Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2003), Materialbuch der Analyse über die pädagogischen Statistik 2003, S. 184

[227] *Hakbeol* ist Networking durch den perönlichen Bildungszustand, z.B. durch die gemeinsam besuchte Universität.

[228] KIM, Seon-Eop (1993), S. 179 ff.

[229] KIM, Seon-Eop (1993), S. 186

[230] Die „Gruppe für die Gesellschaft ohne ***Hakbeol***“ ist im Jahr 2000 gegründet worden.

[231] KIM, Dong-Hun (2001), S. 15 ff.

- In soziologischer Hinsicht ist Südkorea eine *Hakbeol*-Gesellschaft, die von umgewandelten ständischen Werten und Prinzipien, *Hakbeol*, beherrscht wird.

- In politischer Hinsicht ist die Hakbeol-Gesellschaft eine parteiische Gesellschaft, deren soziale Macht durch das *Hakbeol*-Netzwerk verteilt wird.

- In wirtschaftlicher Hinsicht ist die *Hakbeol*-Gesellschaft eine monopolistische Gesellschaft, in der Reichtum und Macht, die die ganze Gesellschaft zusammen produziert haben, von wenigen *Hakbeol*-Gruppen beherrscht werden.

- In kultureller Hinsicht wird durch die *Hakbeol*-Gesellschaft eine konfliktanfällige Gesellschaft aufgebaut, in der *hakbeol*-bezogene Vorurteile in verschiedenen persönlichen Bereichen wie zwischenmenschlichen Beziehungen, Heirat oder Jobsuche usw. eingedrungen sind und psychische Konflikte veranlassen.

Zusammenfassend dominiert die Universität in der *Hakbeol*-Gesellschaft den persönlichen Status. Menschen werden nach dem akademischen Bildungsgrad reorganisiert.

3.2.3.2. Zertifikat der Universität: Abgrenzung und Klassifizierung

Es ist unumstritten, dass an den Universitäten bestimmte professionelle Fähigkeiten für bestimmte wissenschaftliche Bereiche ausgebildet werden. Diese professionellen Fähigkeiten werden in der Gesellschaft gebraucht und sollen den Fähigkeiten gemäß behandelt werden. Dem kann nicht widersprochen werden. Die Probleme der Universität liegen aber nicht in ihrer allgemeinen Funktion, wie der Aneignung bestimmter Fähigkeiten oder der Behandlung gemäß den Fähigkeiten, sondern in den speziellen Funktionen wie der Abgrenzung und Klassifizierung der Menschen.

Absolventen derselben Universität tauschen Informationen untereinander aus und stellen sich gegenseitig als Mitarbeiter ein. Absolventen-Versammlungen, in denen alle Graduierten an bestimmten Universitäten eingetragen worden sind, sind eine ganz wichtige Basis, mit der ein Netzwerk zwischen den Absolventen aufgebaut werden kann.

Ein im Jahr 2000 in Kraft getretenes Gesetz besagt, dass die Zahl der Dozenten in einem Fachbereich einer Universität, die an einer gemeinsamen Universität studiert haben, nicht mehr als zwei Drittel der gesamten Dozentenschaft des Fachbereichs ausmachen soll. Die Notwendigkeit eines solchen Gesetzes lässt Rückschlüsse auf den bis dahin praktizierten Auswahlprozess der Dozenten zu. Das Ziel des neuen Gesetzes liegt darin, dass man den allzu großen Einfluss einer Gruppe von Absolventen einer Universität vermeiden oder verringern möchte. Tatsächlich findet man auf jeder Homepage von Universitäten die Rubrik *Absolventen-Gruppe*[232]. Dort sind erfolgreiche Absolventen, wie Abgeordnete, Politiker, Führungskräfte großer Unternehmen und berühmte Schriftstellern usw. aufgeführt. Zur Absolventen-Gruppe gehört man nicht durch ein gemeinsames Ziel oder gemeinsames Interesse, sondern durch die Zufälligkeit, Absolvent einer gemeinsamen Universität gewesen zu sein.

Die Kritik an den Absolventen-Gruppen ist nicht ein der Gruppe selbst, sondern in ihrer negativen Funktion begründet. Die starke Verbindung kann nur durch die gemeinsam besuchte und absolvierte Universität aufrechterhalten werden. Aber nicht alle Universitäten sind so einflussreich wie die *Seoul National Universität* oder einige andere Eliteuniversitäten. Trotzdem haben alle Universitäten eine Absolventen-Gruppe, seien es erstklassige Universitäten oder nicht. Die gegenseitige Unterstützung innerhalb einer Gruppe bringt Geschlossenheit gegenüber den anderen Gruppen mit sich in einer Gesellschaft, die von Zerspaltungen und Konflikten geprägt ist.

Die Absolventen einer Universität bemühen sich intensiv um eine höhere Klassifizierung der graduierten Universitäten, indem sie sich gegenseitig unterstützen. Die Universität zu klassifizieren, birgt wieder eine Klassifizierung der Menschen. Das Problem liegt aber weniger in der Klassifizierung als solcher, als in der Unbeweglichkeit der Klassifizierung. Diese Unbeweglichkeit der Klassifizierung unterdrückt die Motivation zur gerechten Konkurrenz zwischen den Universitäten. Die *Seoul National Universität* liegt auf dem ersten Platz aller südkoreanischen Universitäten. Sie produziert nicht nur Absolventen, sondern auch verschiedene Mauern, die Konkurrenz verhindern.

Dong-Hun KIM stellt Absolventen-Gruppen als moderne Ahnentafeln dar[233], in

[232] Auf der Homepage der *Seoul National Universität* sieht man folgende Artikel: 143 Absolventen der Seoul National Universität haben goldene Knöpfe. Liste der Absolventen des 17. Parlaments. http://www.snua.or.kr/ (am 1. Juni 2004)

[233] KIM, Dong-Hun (2000), S. 22

denen der Stand nicht nach der Geburt, sondern nach der absolvierten Universität bestimmt wird. In dieser Hinsicht beschreibt Jun-Man KANG den Kampf um die Universitäten als Klassenkampf.[234] Diesbezüglich schlägt Taeg-Su Hyeon vor, dass die Klassifizierung der Menschen lieber bis zum Ende des Lebens fortgeführt werden soll, wenn sie schon unbedingt notwendig sein soll[235]. Damit kritisiert er die Tatsache, dass sich das Schicksal bereits mit 18 Jahren entscheidet, je nach absolvierter Universität und ganz unabhängig von weiteren Lebenserfahrungen. Die Klassifizierung der Universitäten wird als ein neues Kastensystem[236] bezeichnet, das die Menschen lebenslang verfolgt. Erfolg am Arbeitsplatz und Erfolg im Leben überhaupt entscheiden sich mit Universitätseintritt. Der Wettstreit der Schüler um einen guten Universitätsplatz bedeutet einen Konkurrenzkampf um die gesamte Zukunft. Man erfährt den Unterschied zwischen den Universitäten und den jeweiligen Bildungsabschlüssen am deutlichsten auf den Arbeitsmärkten, sowohl bei der Jobsuche als auch bei der Beförderung in der Firma. In einer telefonischen Umfrage[237] über akademische Bildungsgänge wurden verschiedene Diskriminierungen wegen des akademischen Bildungsganges in der Arbeitswelt deutlich. 86.9 % der 700 Befragten sind der Meinung, dass diejenigen, die keine Universität absolviert haben, bei der Arbeitsplatzsuche benachteiligt, ja sogar diskriminiert werden. 64,4 % der Teilnehmer behaupten, dass es wichtig sei, eine erstklassige Universität zu absolvieren, um überhaupt Karriere in der südkoreanischen Gesellschaft machen zu können. 78 % der Befragten sind der Ansicht, dass Absolventen zweitklassiger Universitäten diskriminiert werden. Insbesondere sind 59,4 % der Meinung, dass die Gründe für den allgemeinen Erfolg der Absolventen der führenden Universitäten nicht in der persönlichen Fähigkeit, sondern im „sozialen Netzwerk durch die gemeinsame Universität“ und im „Zertifikat der erstklassigen Universitäten“ liegen.

Der Universitätsbesuch und -abschluss ist das entscheidende Element der Karriere sowohl bezüglich der der Berufschance als auch bezüglich der Beförderungschance. Zertifikate der Universität und das soziale Netzwerk sind in Südkorea Instrumente, die dem Absolventen zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt

---

[234] KANG, Jun-Man (1996)

[235] http://www.hani.co.kr/section

[236] *Hangyeore 21* (Nov. 2000), Bis zum Grab, Ihr Bildungsnetzwerk, Heft 332

[237] Die Umfrage wurde von einer Meinungsforschungsgruppe unter der Leitung der Zeitschrift *Hangyeore 21* im Oktober 2001 durchgeführt. An dieser Umfrage haben 700 männliche und weibliche Erwachsene teilgenommen. Vgl. *Hangyeore 21*. (Nov. 2000), Kein Erfolg ohne Bildungsnetzwerk, Heft 332

verhelfen. Dies ist ein Grund dafür, dass die Schüler und ihre Eltern intensiv zur Universitätsaufnahmeprüfung getrieben werden. Abgrenzung und Klassifizierung drängen die Schüler zum grenzenlosen Wettbewerb. Die Universität ist ein Element des Netzwerkes zwischen den Absolventen der gleichen oder einer anderen Universität. Dadurch gewinnen Koreaner einen gesicherten gesellschaftlichen Boden. Sie unterstützen sich gegenseitig in der Arbeitswelt, die für den sozialen Status sehr wichtig ist.

3.3. Historische Annäherung: die konfuzianische Prägung

Durch den Industrialisierungsprozess hat sich die Struktur der traditionellen Familie Südkoreas in kurzer Zeit stark verändert: von der Großfamilie zur Kleinfamilie. Dennoch ist die traditionelle, vom konfuzianischen Geist geprägte Einstellung gegenüber der Familie noch überall lebendig. Nach einer Umfrage zum Thema ***Religion und Religionsetikette des Koreaners*** [238] , die kurz nach dem bedeutenden Industrialisierungsprozess im Jahr 1984 durchgeführt worden war, schätzten sich nur 0,5 Prozent der Koreaner selbst als Konfuzianer ein. Aber 91,7 Prozent der Befragten bejahten elementare Stufen der konfuzianischen Lebensweise. 100 Prozent der Buddhisten, 90 Prozent der Katholiken und 76,4 Prozent der Protestanten führten konfuzianische Rituale beispielsweise bei der Hochzeit und bei der Todeszeremonie durch, konfuzianische Verhaltensweisen werden also unabhängig vom religiösen Bekenntnis durchgeführt. Auch der Familialismus, der für einen Kernpunkt des Konfuzianismus gehalten werden kann, ist einer der wichtigen Merkmale der koreanischen Gesellschaft.

Nach einer Studie sei der Familialismus Südkoreas eine soziale Struktur, von der alle Werte der familiären Weiterführung und Entwicklung abhängig seien, woraus dann das Gruppenbewusstsein wachse.[239] Während der Familialismus wegen seines beziehungsorientierten geschlossenen Charakters einerseits eine positive Triebkraft darstellt und nützlich für den Familienzusammenhalt ist, führt er andererseits zu einem negativen Gruppendenken, das die Gesellschaft durch zufällige Gegebenheiten spaltet.

---

[238] Die Umfrage über Religion und Religionsetikette Südkoreas wurde vom Meinungsforschungsinstitut Gallup Korea und I-Chan YUN durchgeführt. In: KUEM, Jang-Tae (1999), S. 1

[239] BAE, Yeong-Kwang (1984), S. 20 ff.

Denn der beziehungsorientierte Charakter ist als Ursache dafür zu begreifen, dass zwar ein Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen Familienmitgliedern oder den Mitgliedern einer anderen Gruppe entsteht, er bringt aber auch Regionalismus und *Hakbeolismus* (vgl. Kap. 3.2.3.1) hervor. Gleiche Heimat und gleiche Universität fungieren in Südkorea als Motor für die Gewinnung des sozialen Kapitals und dienen gleichzeitig dazu, die Gesellschaft nach Herkunft und *Hakbeol* zu spalten. Innerhalb einer Gruppe unterstützten sich die jeweiligen Mitglieder gegenseitig. Bei diesem System sind diejenigen, die außerhalb einer Gruppe stehen, nur Außenseiter. Jedenfalls hat der Familialismus einen erheblichen Einfluss auf die ganze Gesellschaft, sei es in positiver oder negativer Hinsicht. Seinen Einfluss findet man heute vor allem im Phänomen des Bildungsfiebers, das in der Gegenwart als ein ernstes soziales Problem betrachtet wird. Darum lohnt es sich zu untersuchen, woraus überhaupt der Familialismus entstanden ist. Zunächst wird der Frage nachgegangen, in welcher Beziehung der Familialismus mit dem Bildungsfieber in der Gegenwart steht.

3.3.1. Familialismus, Konfuzianismus und Bildungsfieber

Der Konfuzianismus wird heute zwar als Tradition nicht mehr für so wichtig gehalten, prägt aber dennoch das Bewusstsein der modernen Koreaner. Eine Chance auf Bildung, die lange Zeit nur Privilegierte genossen hatten, steht jedem offen. Die allgemein verbesserte ökonomische Lage des Landes lässt die geheimen Wünsche (sozialer Aufstieg und Anerkennung als geachtete Familie) zu Tage treten. Die Eltern wollen ihren Kindern trotz aller damit verbundenen Mühen diese höhere Bildungschance ermöglichen. Ohne höhere Bildung, ohne einen Universitätsabschluss wäre es nicht möglich, hoch angesehene Berufe zu ergreifen. Wenn die Kinder Erfolg haben, dann wäre dies im gleichen Maße auch ein Erfolg der Eltern. Diese Wünsche erscheinen in der Gegenwart als eine neue Form der grenzenlosen Unterstützung der eigenen Kinder in der Form des Bildungsfiebers.

Um den gegenwärtigen Bildungsproblemen auf den Grund zu gehen, werden diejenigen Faktoren ermittelt, die einen historisch starken Einfluss auf die jetzige Lage ausgeübt haben dürften. In diesem Kapitel ist deshalb nicht beabsichtigt, alle historischen Details und Tendenzen zu behandeln, die mit der Bildung zu tun haben. Es geht vielmehr nur um die Untersuchung der Faktoren, die sich auf das familialistische Bildungsfieber beziehen. Ohne Berücksichtigung des Bildungsfiebers könnte die

südkoreanische Bildungsgeschichte nicht vollständig dargestellt werden.

Wie bereits angeführt, spielt beim Bildungsfieber die Familie eine entscheidende Rolle. Die familiäre Unterstützung bei der Bildung war in der neuzeitlichen Modernisierungsgeschichte einerseits positiv bewertet worden, da es zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes beigetragen hatte. Andererseits wird es in der Gegenwart als negatives Element beurteilt, das die offizielle Bildung pervertiert hat, weil es überwiegend dafür verantwortlich ist, dass in Korea der Drang nach der besten Leistung und der besten Universität stark ausgeprägt ist. Das heißt, das Interesse an der Bildung ist konkurrenzbehaftet und nur auf die zertifikatsorientierte Bildung beschränkt. Die Familie unterstützt ihren Nachwuchs dauerhaft. Auf dieser Basis hat Chang-Dong KANG das Bildungsfieber erklärt.[240] Ohne die Familie wäre die Bildung in Südkorea seiner Meinung nach überhaupt nicht erklärbar. Der Familialismus kann als ein wichtiges Element angesehen werden, das das Bildungsfieber ständig verstärkt hat. Der Familialismus ist gar keine fremde Verhaltensweise, sondern eine gewohnte Verhaltensweise, die in der langen konfuzianisch geprägten Geschichte Koreas schon immer bestand.

Familialismus begründet sich im Grunde genommen auf das Verhältnis zwischen Vater und Sohn – ein Modell für die Beziehung zwischen Herrscher und Untertan. Die Beziehung zwischen Vater und Sohn, die im Konfuzianismus die Kernstruktur der Gesellschaft darstellte, erweiterte sich auf die Beziehung zwischen Mann und Frau, älterem und jüngerem Bruder und deutete darauf hin, dass der Familie, die in Korea mehrere Generationen umschließt, eine zentrale Bedeutung für den Aufbau der Gesellschaftsordnung zukam.[241] Die Familie war die Kernstruktur der gesellschaftlichen Ordnung im alten Korea. Diese starke Betonung der Familie entwickelte sich zum Familialismus.[242] Insbesondere die Etikette für die Ahnenverehrung und die Rolle der Familienmitglieder waren wesentliche Faktoren für den Zusammenhalt innerhalb der großen Familie.[243] Dafür gab vor allem der Neokonfuzianismus relativ konkrete und strenge Anweisungen: Zum Totengedenktag, zum anständigen Kind, zur gehorsamen Schwiegertochter und zur tugendhaften Frau

[240] KANG, Chang-Dong (1996), S. 1-15

[241] KUEM, Jang-Tae(2002), S. 19

[242] KANG, Chang-Dong, S. 5

[243] KUEM, Jang-Tae (1999), S. 5

usw. Die autoritäre Beziehung innerhalb einer Familie verstand das Individuum nur als Teil des Ganzen. Das Individuum funktionierte nur im Zusammenspiel mit der Gemeinschaft. Erfolg und Ansehen gehörten nicht den einzelnen Individuen, sondern wurden mit allen Familienmitgliedern geteilt. Auch die Schande eines Familienmitglieds fiel auf alle Familienmitglieder zurück. Demzufolge gab es viele Fälle, in denen das Ansehen der Familie durch das Examensergebnis bei der Beamtenprüfung Schaden nahm. Das Bestehen der Prüfung für hohe Regierungsämter bedeutete den Rechtserwerb und Ansehen. Je mehr Regierungsbeamte aus einer Familie hervorgegangen waren, desto mehr gewann die ganze Familie an Ruf und Ansehen. Sie wurde dementsprechend für eine gute Familie erachtet. Wenn aus einer Familie ein hoher Regierungsbeamten hervorging, dann wurden die verstorbenen Eltern und engen Verwandten, nicht zu sprechen vom Betreffenden selbst, hoch geachtet.[244]

Ganz im Sinne einer Agrargesellschaft, die Korea lange Zeit war, sollte die Arbeit immer von den Familienmitgliedern zusammen durchgeführt werden. Die Familie war im alten Korea der Kern der sozialen Struktur. Weder die Felder noch deren Erträge gehörten einem Individuum. Sie gehörten allen zusammen, die dort gemeinsam gearbeitet hatten. Die Struktur der koreanischen Lebensweisen bereitete den Boden für die Verfestigung des vom Neokonfuzianismus stark unterstützten Familialismus.[245] Die familiale Zusammenarbeit wurde notwendig gebraucht.

Die blutverwandte Einstellung tritt in der Gegenwart als Identifizierungssymptom auf. Die Forschungen über das elterliche Verhalten, insbesondere das mütterliche Verhalten gegenüber ihren Kindern, die sich auf die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereiten, zeigten vergleichbare Ergebnisse.[246] Nach diesen Forschungen[247] leiden die Eltern zusammen mit ihren Kindern unter dem Prüfungszwang. Die Mütter leiden unter Verfolgungswahn; sie sind der Ansicht, dass sie die gleichen Schwierigkeiten und Schmerzen haben sollten wie ihre Kinder, die unter dem Prüfungsdruck leiden. Sie gehen nicht früher ins Bett als ihre Kinder und schlafen

---

[244] KANG,, Chang-Dong (1996), S. 10

[245] KIM, Tae-Gil (2001), S. 19 u. 71

[246] *Hankyeore* (19. Nov. 2004), Krankheit der Mutter namens *Gosam-Byeong* wegen des Stresses vor dem Examen, an dem die Mütter noch schlimmer leiden als ihre Kinder.

[247] Studie über die mütterliche Erfahrung der Examenskandidaten von Professor Seong-Eun YANG durch einzelne, explorative Interviews: 19 Teilnehmerinnen, die ca. Mitte 40 Jahre alt sind und Examenskandidaten als Kinder haben.

nicht bei ihren Männern, weil sie sonst Schuldgefühle hätten, wenn sie an die Schmerzen ihrer Kinder denken. Und der Vater, der der Sponsor für die Bildung der Kinder ist, akzeptiert schweigend die Not der Frau. Wenn die Kinder trotzdem schlechte Leistungen bringen, dann geraten die Eltern in Wut und sind entmutigt. In diesem Zusammenhang betrachtet ein Psychiater auf Grund klinischer Erfahrungen Prüfungskandidaten als repräsentative Wettkämpfer der Familie.[248] Es gibt Fälle, in denen sich Eltern wegen der schwachen Schulleistungen ihrer Kinder oder des Misserfolgs bei der Universitätsaufnahmeprüfung quälen. In extremen Fällen leiden selbst die Eltern unter Neurosen oder Hypochondrie.[249] Für viele Eltern liegt der Sinn im Leben hauptsächlich im Erfolg ihrer Kinder. Nur deren Erfolg kann ihre Krankheiten heilen. Von Psychiatern wird diesbezüglich empfohlen, sich vom Leben ihrer Kinder zu distanzieren.[250]

Nach der konfuzianischen Einstellung haben die Älteren ein Vorrecht in allen Lebenslagen. Den Kindern kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie sind nicht einfach nur der Nachwuchs, der irgendwann sein eigenes Leben mit eigenen Pflichten führen wird, sondern sie sollen die Familienehre und das Familienansehen verwirklichen. Die Kinder sollen die elterliche Identität durch die Blutverteilung weiterführen. Damit sind sie vor allem eine Projektion elterlicher Wünsche und Hoffnungen. Die Souveränität der Kinder gehört nicht allein den Kindern, sondern den blutverbundenen Eltern.

3.3.2. Wissenschaft als höchstes Ideal

Um das Bildungsfieber zu erklären, muss man auf den Familialismus zurückgreifen. Es muss aber dann auch gefragt werden, warum der Familialismus ausgerechnet im Zusammenhang mit der Bildung auftritt. Was bedeutet sie in der konfuzianischen Tradition?

---

[248] KIM, Jong-Ju (1990), S. 31 ff.

[249] *Ipsi-Byeong* ist eine Krankheit, die vor der Universitätsaufnahmeprüfung sowohl bei den Eltern als auch den Kandidaten selbst entsteht. Der Psychiater Jong-Ju KIM schrieb ein Buch über diese Erfahrungen mit den Patienten, die unter der Universitätskrankheit leiden. Vgl. KIM, Jong-Ju (1990)

[250] KIM, Jong-Ju (1990), S. 163

Konfuzianische Werte sind vor allem moralische Werte.[251] Kandidaten für das Staatsexamen für Regierungsämter mussten im alten Korea zur Examensvorbereitung an erster Stelle die konfuzianische Philosophie erlernen. Wissenschaft war nach damaligem Verständnis mit der konfuzianischen Lehre gleichzusetzen.[252] Fächer wie Medizin, Jura, Technik, Finanzwesen usw. galten als unwichtig.[253] Nach dieser traditionellen Berufseinstellung stand die Wissenschaft in vorderster Position, die sich direkt auf die konfuzianistische Lehre bezog. Nach der Wissenschaft auf dem ersten Rang folgten die Landwirtschaft, die Technik und der Handelsbetrieb. Der zweite Platz für die Landwirtschaft resultierte aus der Eigenschaft der koreanischen Gesellschaft als Agrargesellschaft. Es folgten Gebiete wie Technik und Handelsbetrieb. Dieses gesellschaftliche Verständnis führte damals zur Differenzierung der Berufseinstellung, die in Korea immer noch einen starken Einfluss ausübt. Nur *Yangban* kamen in den Genuss hoher Regierungsämter und gewannen große Macht und hohes Ansehen durch die Aneignung der Wissenschaft. Deshalb ist im modernen Korea die Universität, die heute die bedeutendste Institution zur Wissensvermittlung ist, das höchste Ziel der Bildung.

3.3.3. Historischer Hintergrund für den Familialismus: Bedeutung des Neokonfuzianismus

Warum werden Wissenschaft und geistige Arbeit in Korea so hoch geachtet? Der Konfuzianismus ist eine ganz allgemeine Idee, die überhaupt in asiatischen Ländern überall verbreitet ist, obwohl es in allen Ländern eine eigene historische Entwicklung gibt. Er war keine alltägliche moralische Handlungsweise, sondern lediglich eine Richtung von den verschiedenen Philosophien. Er erlangte erst unter der Chosen-Dynastie (1392–1910) eine große Bedeutung für Korea. In der ihr vorausgehenden *Koryo-Periode* (918–1392) war der Buddhismus nationale Religion.[254] Warum wurde der Konfuzianismus zur nationalen Religion des alten Koreas?

---

[251] KANG, Chang-Dong (1996), S. 9

[252] KANG, Chang-Dong (1996), S. 8

[253] PARK, Yeong-Sin (1977), S. 130

[254] Die Politik der Choson im Sinne von „Förderung des Konfuzianismus und Unterdrückung des Buddhismus“ nennt man „*Eokbul Yangyu Jeongchaek*“.

Die Konfuzianisten der Chosen-Dynastie, insbesondere Do-Jeon JEON (1337–1398), unterdrückten den Buddhismus und verbreiteten den Konfuzianismus, um ihrer Dynastie ein eigenes Gesicht zu geben.[255] Neue Zeiten brauchen neue Ideen, die die Gesellschaft zusammenhalten. Mit der *Koryo-Zeit* verschwand der Buddhismus und der Konfuzianismus wurde in Chosen-Dynastie als *Neokonfuzianismus* wiedergeboren und zur nationalen Religion erklärt. Die gesamte soziale Ordnung, die Politik, die bürgerlichen Werte und jegliche Lebensart wurden nach der neokonfuzianischen Disziplin reorganisiert[256]. Der Neokonfuzianismus transportiert moralische, religiöse und politische Werte, die bis tief in das Alltagsleben vordringen[257], während der Konfuzianismus in der *Koryo-Zeit* nur eine Philosophie war.

Die neokonfuzianistischen Werte formulierten insbesondere die Pflichten der jeweiligen Stände, die „differenzierte Aufgabe der jeweiligen Schichten" war ein Prinzip der Lehre.[258] Die *Yangban* hatten als adlige Gebildete hohes Ansehen und Macht. Die Bauern gehörten zur wichtigen mittleren gesellschaftlichen Schicht, weil die Landwirtschaft die ökonomische Basis Koreas war. Die Händler, die Handwerker und vor allem aber die Verleiher wurden der unteren Klasse und dem *Sangmin (Gemeinen)* zugeordnet. Jede gesellschaftliche Schicht war mit bestimmten konfuzianistischen Prinzipien konfrontiert. Der *Yangban* war die auch moralisch geadelte Autorität, der *Sangmin* hingegen zur Gehorsamkeit gegenüber dem *Yangban* verpflichtet. Jeder sollte sich durch das Erlernen der neokonfuzianistischen Lehre gemäß seinem Stand an seine moralisch gerechtfertigte Handlungsordnung gewöhnen. Ein sittlicher Mensch sollte sich nichts wünschen, was seiner Stellung nicht entspricht. In diese Ordnung hat sich jeder einzufügen und die seiner Stellung entsprechenden Verpflichtungen zu erfüllen. Ein König wurde als König geboren, ein Knecht als Knecht.

Die neokonfuzianischen Werte, die sich grundsätzlich auf die familiale Beziehung und dadurch den bürgerlichen, ständischen Lebensstil gründeten, sind als eine Herrschaftsideologie zu werten, die die Klassifizierung der Menschen in Über- und Unterlegene verfestigt hat[259]. Die Chosen-Dynastie wollte mit dem Neokonfuzianismus

---

[255] Dakahasi Dooru (1999), S. 196

[256] HYUN, Sang-YUN (1949), S, 486

[257] PARK, Yeong-Sin (1977), S. 132

[258] PARK, Yeong-Sin(1977), S. 132

[259] KANG, Chang-Dong (1996), S. 5

die soziale Ordnung ein für allemal festschreiben.

3.3.4. Konfuzianismus im modernen Korea und Zusammenfassung

> „An der Tradition und den Gewohnheiten hegen wir keinen Zweifel, weil sie so lange von den meisten Leute unterstützt und weitergeführt worden sind, auch wenn man dafür keinen zuverlässigen Grund findet. Man muss zugeben, dass die Gesellschaft während ihres Entwicklungsprozesses große Irrtümer begehen kann, und dass nur der Einzelne diese Irrtümer entdecken kann.“[260]

Bisher sind nur die Elemente der konfuzianischen Lehre kritisch betrachtet worden, die auf die Bildungskultur der Gegenwart einen Einfluss ausüben. Damit ist aber nicht gemeint, dass die konfuzianistische Lehre in der koreanischen Geschichte nur eine negative Rolle gespielt hat. Zum Beispiel die Harmonisierung, die Ordnung nach einer freiwilligen Moral, nicht nach dem zwangsläufigen Gesetz, werden nun als positive Elemente des Konfuzianismus betrachtet, die die weitere Entwicklung des Landes etwas sanfter und durchdachter vorwärtstreiben. Da aber der Prozess der Modernisierung viele Probleme mit sich brachte, etwa den Wandel der Moral, soziale Ungerechtigkeit, den Wandel der Familie, das Verschwinden der Großfamilie, die Individualisierung der Gesellschaft, wurde der Konfuzianismus als stabilisierender Faktor neu entdeckt. Doch in Bezug auf die Bildung Koreas ist der Konfuzianismus kritisch betrachtet worden.

Bildung war unter der Chosen-Dynastie mit dem ausschließlichen Erlernen der konfuzianischen Lehre gleichzusetzen. Sie bedeutete vor allem geistige Arbeit und Erhalt des Standesdenkens. Alle anderen Tätigkeiten wurden als niedrig eingestuft. Die einseitige Hochachtung der konfuzianischen Lehre führte in Korea zur übertriebenen Hochachtung vor geistiger Arbeit. Dieses einseitige Verständnis von Bildung und der gleichzeitig verstärkte Familialismus unter der Chosen-Dynastie erfolgten nicht aufgrund einer gesellschaftlichen Notwendigkeit, sondern aus politischen Zielen heraus. Die so entstandene Bildungs- und Familienkultur floss so stark in die Gesellschaft ein, dass man sie heute immer noch erkennen kann: das Bewusstsein des Standesunterschiedes der Berufe und die Wichtigkeit des Universitätsstudiums sind Teil der herrschenden Wertvorstellungen, die unter der Chosen-Dynastie ihren Anfang nahmen. Die so gewonnenen, jahrhundertelangen sozialen Erfahrungen und eine

[260] Alain de Botton (2000), S. 24

Realität, die das Überkommene bis heute als Unabänderlich bestätigt, werden bis heute kontinuierlich immer weiter verstärkt. Die geschichtliche Betrachtung, die mit der Bildung zu tun hat, bietet die Gelegenheit, über die Bildunglage der Gegenwart, die man schicksalhaft akzeptiert und fleißig durchgeführt hatten, auf nüchterne Weise zu durchleuchten.

3.4. Gegenwärtige Bildungspolitik als unmittelbare Auslöser der alternativpädagogischen Bewegung

3.4.1. Globalisierung und offizielle Bildung

Öffnung, Liberalisierung und Netzwerkisierung, die als allgemeine Merkmale der marktwirtschaftlichen Phänomene gekennzeichnet werden können, hatten großen Einfluss auf verschiedene Bereiche Südkoreas, insbesondere auf Wirtschaft und Bildung ausgeübt. Die 7. Republik von Präsident Yeong-Sam KIM, die im Jahr 1992 begann, legte jedoch großen Wert auf eine Erziehung, die die Gesellschaft auf das 21. Jahrhundert vorbereiten sollte. Sie betrachtet das 21. Jahrhundert als eine Zeit, in der ein neues Paradigma für die weitere koreanische Entwicklung gefunden werden muss, weg von einer rein industriell und merkantil geprägten Gesellschaft und hin zu einer Wissensgesellschaft.

Auch die nunmehr grenzenlose internationale Wettbewerbsfähigkeit, die erst durch den Zerfall des Ostblocks und die Errichtung des Informations- und Postnetzes ermöglicht wurde, verändert die bildungspolitischen Aufgaben grundlegend. Als ein neues Bildungsprinzip wurde die so genannte Erneuerte Erziehung (*Sin Kyoyuk*) für die *Verwirklichung des neuen Südkoreas* vorgeschlagen. Das Menschenbild, das sie anstrebte, umfasste vier Merkmale: einen *moralischen Menschen*, der sich auf den Gemeinschaftsgeist gründet, einen *kreativen Menschen*, der die Informationen und die darauf basierende Technik entwickeln und anwenden kann, einen *offenen Menschen*, der als Weltbürger ein harmonisches Leben führen kann und einen *aktiven Menschen*, der sich mit der Selbstverwirklichung beschäftigt und zugleich der gesellschaftlichen Entwicklung dienen kann.[261]

[261] Komitee für die Veröffentlichung der 50-jährigen Geschichte der Bildung (Hrsg.) (1998), Kapitel 2

Auf dieser Zielsetzung basierend entwarf die Regierung das Konzept der *5-3-1-Bildungsreform*[262]. Das Konzept der *Erneuerten Erziehung* wurde durch wiederholte Reformmaßnahmen – die zweite Reformaßnahme im Februar 1996, die dritten im August 1996 und die vierten im Juli 1997 – weiter erneuert und verstärkt. Die 5-3-1-Bildungsreform kann als ein ernsthafter Aufbruch der neuen liberalistischen Bildung verstanden werden, weil sie stark an der Wettbewerbstheorie orientiert ist. Durch die neue Bildungspolitik wurden staatliche Eingriffe auf die Bildungseinrichtungen weitgehend reduziert. Sie bedeutete mehr Autonomie für die Bildungsanstalten, die Alternativität der Schule, die Entbürokratisierung des Bildungsapparates, die Verbesserung der offiziellen Bildung eine größere Auswahl von Bildungsprogrammen.[263] Hierin erkennt man eine eindeutige Reformlinie: vom alten autoritären zum antiautoritären Bildungssystem und von der anbieterzentrierten zur abnehmerzentrierten Bildung. Die neue Bildungspolitik war überwiegend geprägt von der Autonomie sowohl der Schüler als auch der Eltern. Um das neue Bildungsziel zu realisieren, wurden neue Bildungskonzepte vorgeschlagen: schülerorientierte Lehrgänge, Bildung zur Kreativität und Autonomität des Schülers, prozessorientierte Bewertungsmethoden usw. (vgl. Kap. 3.3.5). Obwohl diese neue Bildungspolitik vom alten Übel befreien und den Eltern und Schülern mehr Autonomität gewähren wollte, wurde sie kritisch hinterfragt. Dies wird im Folgenden näher untersucht werden.

3.4.1.1. Open Education und Marktwirtschaft

Die *Open Education* (vgl. Kap. 4.1.4.1) ist Ende der 1980er Jahre zum Zwecke der Praktizierung der alternativen Lernprogramme zum ersten Mal in Grundschulen wie *Younghun* und *Unhyeon* eingeführt worden. Mit der Erteilung des *Rechtes der Autonomie für die Lehrer und die Schule* hatten beide das Recht, sich für oder gegen bestimmte Lehrpläne zu entscheiden. Die Entscheidung war also *offen* für die Schule und die Lehrer. Außerdem waren die Unterrichtsvorgänge *offen* für die Schüler. Der Unterricht sollte nicht lehrerzentriert, sondern schülerzentriert sein. Die *Open Education* war die Grundlage der 5-3-1-Bildungsreform.[264] Hiernach sollte jeder eine

[262] Mit dem Ziel der Liquidation des bürokratischen Bildungssystems hatte die neue Regierung den Ausschuss für die Bildungsreform gebildet. Er diagnostizierte, dass die ehemalige autoritäre Bildung von den uniformen Lehrgängen unterstützt und durch die Beamten übermäßig interveniert wurde. Vgl. LEE, Cha-Young (2000), Konsumentenorientierte Bildung, S. 129

[263] LEE, Cha-Young (2000), Konsumentenorientierte Bildung, S. 131

[264] LEE, Hye-Young (1998), Bd. III, S. 48

Bildungschance haben können, unabhängig von Zeit und Ort. Die Chance auf Bildung sollte *offen* für jeden, *offen* für Orte und *offen* für das Alter sein.

Die neue schüler- und elternorientierte *Open Education* ist aber abweichend von ihrem ursprünglichen Sinn so sehr auf die Marktwirtschaft hin orientiert worden, dass aus der neuen Autonomie der Lehrer und der Schüler ein ungehemmtes Konkurrenzdenken wurde. Die Lehrer mussten die Lehrgänge anbieten, die von den Schülern gewählt wurden. Die Schüler und die Erziehungsberechtigten konnten die Schule auswählen, die die besseren Lehrgänge anboten. Durch die Rechte zur Autonomie der Lehrgänge und die frei Schulwahl wollte die Regierung eine Konkurrenz hervorrufen und die Qualität der Bildung verbessern.[265]

Zur Verwirklichung der neuen Bildung, die auf das 21. Jahrhundert vorbereiten sollte, beschäftigte sich die Regierung intensiv mit dem Schulmilieu. Erstens sollte in der Schule eine *Information Society* in Miniature aufgebaut werden. Moderne Informationstechnik hielt Einzug in den Schulen (PC, VCR, OHR etc.) Durch Computerkurse sollten die Fähigkeiten, die für die Informationsgesellschaft notwendig sind, erlernt werden. Zweitens wurde das *Projekt für die Erneuerung der Schule* eingeleitet. Bestimmte Schulen sollten von der bestehenden einheitlichen Baustruktur abweichen und in einer neuen Form eingerichtet werden, damit die *Open Education* effizient durchgeführt werden konnte. Trotz dieser bahnbrechenden Reformmaßnahmen wurde sie von der OECD wegen ihrer zu großen Funktionalität kritisiert.[266] Von Seiten der OECD wurde angemerkt, dass sie mit dem Bildungsziel Südkoreas, das das Lernen der gesamten Gesellschaft möglich macht, einverstanden ist. Dennoch wurde die gesamte Bildungspolitik Südkoreas kritisiert, weil sich der Reformplan nur mit der technischen Funktionalität wie der Computerausbildung, dem Einrichten des PC, VCR oder OCR beschäftigte. Die OECD empfahl, dass sich die Bildungspolitik Südkoreas mehr um die Entwicklung guter Programme und um die Förderung der Schüler bemühen sollte. In ihren Augen vernachlässigte die neue Bildungspolitik die menschliche Erziehung zugunsten von Funktionalität und Effizienz.

---

[265] LEE, Hye-Young (1998), Bd. III, S. 47

[266] Überprüfung, Folgerung und Vorschläge über südkoreanische Bildungspolitik von OECD, S. 3

3.4.1.2. Englisch als wichtigstes Mittel für die Ausbildung des Neuen Menschen im 21. Jahrhundert

Mit der 5-3-1-Bildungsreform traten zugleich einige bemerkenswerte Änderungen in den Lehrplänen auf. In der Grundschule wurde das Fach Englisch ab 1997 offiziell schon ab der 3. Klasse unterrichtet. Englisch war früher ab dem Beginn der Mittelschule (7. –9. Klasse) unterrichtet worden. Im Gegensatz zur bisherigen grammatikzentrierten Lehrmethode sollte sich der neu geformte Unterricht hauptsächlich an der Konversation orientieren. Der Unterricht in der Fremdsprache, insbesondere Englisch, sollte nach der neuen politischen Idee ein entscheidendes Element für den Erwerb der internationalen Wettbewerbsfähigkeit sein. Aber die neue Bildungspolitik erschwerte die Belastung der Eltern. Nach einer Untersuchung des „Instituts zum Schutz der Verbraucher“ über die tatsächliche Situation des Extraunterrichts bezüglich Englisch im Jahr 2002 sollten die Kosten für den Englisch-Extraunterricht pro Person und Monat etwa 88,000 Won (ca. 70 Euro) betragen. Befragt wurden 460 Familien, die Kinder im Alter zwischen 3 und 12 Jahren hatten und für ihre Kinder Englisch-Extraunterricht bezahlten. 30,2 Prozent von den untersuchten Familien hatten vor, die Stundenzahlen für den Extra-Englischunterricht noch zu erhöhen und nur 7,1 Prozent wollten die Stunden reduzieren. Die Übrigen wollten die Anzahl der Extra-Englischstunden unverändert lassen. Insbesondere waren die Eltern der Meinung, dass Englisch sehr wichtig für den sozialen Aufstieg sei.[267] Die Behörde hatte zwar Globalisierung als zukünftige Richtung vorgegeben, aber dennoch bewirkt, dass auf Familien, deren Kinder im Schulalter waren, noch größere finanzielle Belastungen aufgrund des Extraunterrichtes zukamen.

Englischunterricht begann in Korea im Jahr 1880 mit dem Ziel der *Ausbildung der diplomatischen Missionen*, aber die Zeit, in der Englisch den sozialen Aufstieg garantierte, begann mit der US-amerikanischen Militärregierung nach der Befreiung von Japan und nach dem Koreakrieg. Die gesamte Verwaltung wurde von der Militärregierung der USA durchgeführt (vgl. Kap. 2.2). Diejenigen, die Englisch sprechen konnten, hatten große Chancen, dort Karriere zu machen. Englisch sprechen zu können bedeutete schon damals, ein erfolgreiches und vor allem wohlhabendes Mitglied der Gesellschaft zu sein. Absolventen, die in den USA studiert hatten, verkörperten das in hohem Maße (vgl. Kap. 2.3). Es wurde immer erstrebenswerter, die englische Sprache zu beherrschen. Mit der Globalisierung wurde die Sprache noch

[267] Choson Ilbo (22. Feb. 2001), Tageszeitung

wichtiger[268]. So entstand nicht nur eine Erhöhung der Extraunterrichtskosten, die die Familie finanziell noch stärker belastete, sondern auch ein kulturelles Problem: Englisch sollte mit Koreanisch für die Vorbereitung der Globalisierung als gemeinsame Sprache benutzt und später als gemeinsame Muttersprache adoptiert werden.[269] Byeong-Ho GONG schlägt vor, dass in Korea eine Schule aufgebaut werden soll, wo nur Englisch unterrichtet wird, damit die Schüler[270] nicht frühzeitig ins Ausland gehen müssen.[271] In diesem Zusammenhang beschreibt Young-Myeong KIM Englisch in Südkorea als eine Art Religionsersatz.[272] Es ist aber nun fraglich, ob so eine Schule es verhindern kann, dass die Schüler frühzeitig ins Ausland gehen, um Englisch zu lernen.

Die gegenwärtige Bildungspolitik zielt auf die Fähigkeiten ab, mit dem Computer umgehen und frühzeitig Englisch lernen zu können. Die Computerausbildung, das frühzeitige Englischlernen und die leistungsorientierten Bildungskonzepte, die für die globalisierende Zukunft als wichtig erachtet werden können, werden von den Kritikern selbst als antigemeinschaftlich, antidemokratisch und antikreativ betrachtet. Nach dieser kritischen Betrachtung sollten die gegenwärtigen Bildungskonzepte ungehemmte Konkurrenz zu bestimmten Fähigkeiten fördern und die pädagogische Ungleichheit durch die elterlichen Kräfte stärker werden.[273] Solche kritischen Argumente hängen mit der gegenwärtigen südkoreanischen Bildungstradition zusammen, die die menschliche Erziehung vernachlässigt und starke Konkurrenz zwischen den Schülern und zwischen den Schulen hervorruft. Denn diese Bildungspolitik könnte unabhängig von ihrer Absicht ein eigenartiges Ergebnis wie beispielsweise die Verstärkung des Extraunterrichtes durch das Bildungsfieber verursachen (vgl. Kap. 3.1.3). Schließlich geht es dabei nicht um das einfache Erlernen von Englisch oder dem Umgang mit dem Computer, sondern um die Verschlimmerung der gegenwärtigen Bildungsprobleme.

---

[268] Ab Mitte der 1990er Jahre konnte Englisch einen erheblichen Einfluß auf die südkoreaische Gesellschaft ausüben, was man den "Heißen wind für Englisch" nannte.

[269] SONG, Gueon-Bong (2001), „Was ist Englisch für UNS ?", S. 237

[270] Viele Schüler gehen schon im Mittel- oder Oberschulalter ins englischsprachige Ausland, um dort die Mittel- oder Oberschule zu besuchen, insbesondere mit dem Ziel Englisch zu lernen. Diese Schüler nennt man *frühzeitige Auslandsstudenten*.

[271] KIM, Cheon-Gi, Koreanischer Neuer Liberalismus, Neue Liberalisten, S. 68

[272] KIM, Young-Myeong (2002), Gruppenweise Wahnsinn für Englischfieber, S. 56 ff.

[273] KIM, Yong-Il (2001), 283 ff.

3.4.2. Immer mehr Wettbewerb in der Bildung

Im Jahr 2001 erfolgte die Umbenennung des *Erziehungsministeriums* in *Ministerium für die Entwicklung der Bildung und der verfügbaren menschlichen Ressourcen*. Nach Yong-Il KIM sollte der neue Name zum Ausdruck bringen, dass Südkorea mit der Globalisierung Schritt zu halten hatte. Schließlich brach im Oktober 2001 ein Streit zwischen dem Ministerium und der „Genossenschaft der Landeslehrkörper (*Jeonguk Kyojikwon Nodong Johap*)" aus, die die Bildungspolitik der Regierung aufhalten wollte. Die Gründe für den Streit beruhten hauptsächlich auf Plänen wie der Förderung der *Neuen Intellektuellen*, *BK 21* sowie dem *Aufbau der selbständigen Privatschule*[274], die eine weitere Liberalisierung des Bildungsmarktes zu Folge haben würde. Wirtschaftliche Belange wurden durch die neue Bildungspolitik einseitig gefördert, pädagogische oder sozial ausgewogene Belange dagegen vernachlässigt.

3.4.2.1. Das Projekt Neue Intellektuelle

Der Begriff *Neue Intellektuelle (Sin Jisikin)* ist vom *Blauen Haus*[275] zum ersten Mal definiert worden. Mit *Neuen Intellektuellen* sind die Personen gemeint, die das Wissen oder die Kenntnisse aktiv zur Anwendung bringen können, oder die Personen, die neue Ideen oder neue Methoden aus herkömmlichen Kenntnissen entwickeln. Dies müssen nicht unbedingt Personen sein, die eine höhere Bildung haben, sondern Personen, die unabhängig von der Bildung ihr eigenes Know-how aktiv einsetzen können. Die Neuen Intellektuellen umfassen verschiedenste gesellschaftliche Kreise – vom Wissenschaftler bis zum Kellner. Im Jahr 1999 galt zum Beispiel der Schauspieler Hyeong-Rae SIM als erste Verkörperung eines Neuen Intellektuellen. Seitdem sind Bauern, Geschäftsleute, Geldmakler usw. als neue Intellektuelle gewählt worden. So soll sich die schulausbildungsorientierte Gesellschaft in eine persönliche und fähigkeitsorientierte Gesellschaft wandeln. Unabhängig von der Schulausbildung, die bisher die absolute Rolle in der Gesellschaft gespielt hat, kann jeder ein Neuer Intellektueller werden, wenn er nach den Kriterien der *Neuen Intellektuellen* der Beste

[274] Die *selbständige Privatschule* wird gefordert, um den Schülern und Eltern eine noch größere Wahlfreiheit zu sichern. Sie wird nur durch elterliche Beiträge unterstützt.

[275] Das *Blaue Haus* ist der Amtssitz des Staatspräsidenten Südkoreas.

in seinem Fachbereich ist. Aber auch diese Idee basiert auf der grenzenlosen Konkurrenz. Der Neue Intellektuelle muss gegen eine harte Konkurrenz ankämpfen. Das Prinzip dieses Projekts beruht auf dem Auswählen und der Konzentration auf die Besten. Dabei entsteht auch hier automatisch eine große Anzahl von weniger Guten.

3.4.2.2. Das Projekt BK 21

Nach den Prinzip *Auswählen und Konzentrieren* funktioniert auch das Projekt BK 21. BK 21 ist ein Projekt, um die Forschungskurse der Universität und die Universitäten in der Provinz zu fördern. Für dieses Projekt sind zwischen 1999 und 2005 jährlich 200.000.000.000 Won (ca. 150 Millionen Euro) investiert worden. Das Ziel dieses Projekts ist es, die internationale Wettbewerbsfähigkeit Südkoreas durch die Förderung der Begabten, sowohl in Seoul als auch in der Provinz, weiter zu erhöhen. Dadurch will sich der Staat auf das 21. Jahrhundert vorbereiten und zugleich die Differenz zwischen den Universitäten in Seoul und in der Provinz beseitigen. Allerdings sind Fördergelder ungleichmäßig verteilt. So beläuft sich der Förderbetrag für die *Seoul National Universität* fast auf die Hälfte 90.000.000.000 Won (ca. 70 Millionen Euro) der gesamten Förderung, der Rest geht an die über 200 anderen Universitäten des Landes. Das Projekt BK 21 kritisiert Jong-Yeop KIM als „ungleichmäßige Wachstumspolitik“, mit der die Rangunterschiede der Universitäten nicht überwunden werden können.[276]

Auch das Projekt BK 21 funktioniert durch die ungleichmäßige Verteilung der Fördermittel nach dem Prinzip *Auswählen und Konzentrieren*, nur die Besten werden unterstützt. Auch Bo-Seon CHEON klagt, dass die Bildungspolitik nur an der kleinen Elite großes Interesse hat und nur die Ausgewählten fördert.[277] Trotz der Kritik bewertete das Erziehungsministerium das Ergebnis des Projekts BK 21 positiv, weil 40 Prozent aller von den Koreanern geschriebenen Aufsätze, die in der SIC[278] registriert worden sind, von Forschern geschrieben worden waren, die am Projekt BK 21 teilgenommen hatten. Aus diesem Grund kündigte die Behörde an, dass das Projekt BK

[276] *Hangyere 21* (11. 2000), „DJ Regierung hat die Konkurrenz zur Bildungsnetzwerk beschleunigt“

[277] CHEON, Bo-Sun (2000), 7. Bildungsreform, nicht gewöhnlich, S.77 f.

[278] SIC (Science citation Index) ist der Index aller Aufsätze, die vom ISI (Institute for scientific Information) herausgegeben worden sind.

21 unter dem Namen *Post BK 21* ab 2006 weiter gefördert werden wird.

3.4.2.3. Selbständige Privatschule: Verstärkung der Konkurrenz

Neben dem BK 21-Projekt wurde auch das Projekt *Liberalisierung der Bildungsmärkte* gefördert. Das heißt, die Bildung sollte wie ein Handelsgut auf dem Markt betrachtet werden. Zu dieser Politik gehören der Aufbau der *Selbständigen Privatschule*[279], die Privatisierung der National-Universität, die Einführung der Vertragsdauer bei der Einstellung von den Lehrern und die Leistungsbewertung von Lehrern und Professoren. Insbesondere die *Selbständige Privatschule* ist als ein repräsentatives Beispiel für die Kommerzialisierung der Bildung, denn sie könnte die Bildungslandschaft erheblich verändern. Die *Selbständige Privatschule* wurde 2002 eingeführt, als verspätete Antwort auf die Nivellierung der Oberschule[280].

Das *Gleichstellungssystem der Oberschule*[281] wurde bereits 1974 in Kraft gesetzt. Es sollte den Zugang zur Schule nach dem Zufallsprinzip regeln. Das bedeutete eine Einschränkung der freien Schulwahl. Außerdem sollten die Schüler vom Druck des guten Bestehens der Oberschulaufnahmeprüfung befreit werden. Damals wurde unter den Mittelschülern im letzten dritten Mittelschuljahr die so genannte *Krankheit der Mittelschüler im dritten Jahr* festgestellt, die Symptome wie Sehschwäche, Schlafstörungen und Verdauungsbeschwerden mit sich brachte.[282] Mit Wegfall der Aufnahmeprüfungen, zunächst in den Großstädten wie Seoul oder *Busan*, verschwanden auch die negativen Begleiterscheinungen. Befürworter der *Selbständigen Privatschule* beschreiben die Entwicklung jedoch als „sinkende Gleichstellung", die zur Reduzierung des Niveaus der persönlichen Leistungen in der öffentlichen Oberschule geführt habe,

[279] "Selbständige Privatschulen" sind anders als die Privatschulen, die in Südkorea schon vorhanden sind. Sie erhalten keine Unterstützung vom Staat. Ihre finanzielle Unterstützung ist vollkommen abhängig von den Eltern.

[280] In den 1970er Jahren wurde die Oberschule reformiert. Die Schüler brauchten keine Aufnahmeprüfung mehr bei der gewünschten Oberschule abzulegen, sondern wurden per Computer einer bestimmten Oberschule zugeteilt.

[281] Das Gleichstellungssystem der Oberschule wurde eingeführt, um die Klassifizierungen zwischen den Oberschulen zu vermeiden und um die Mittelschüler vom Druck des guten Bestehens der Oberschulaufnahmeprüfung zu befreien.

[282] KANG, Mu-Seop (1988), Entfaltung des Normalisierungssystems der Oberschule, S. 47 ff.

auch wenn man diesen Befund bezweifeln darf.[283]

Das Projekt der *Selbständigen Privatschule* wurde 2002 zunächst partiell an sechs Musterschulen auf dem Lande gestartet. Die Schulen müssen ihre Lehrpläne vom KEDI (Korea Education Development Institute) bewerten lassen. Hier sollte geprüft werden, ob die Lehrgänge prüfungsorientiert sind. Auch können die Schulen nicht von der Vorbereitung auf die Universitätsaufnahmeprüfung frei sein, zumal das Schulgeld drei Mal höher ist als an der allgemeinen Schule und die Eltern und Schüler erwarten können, gut vorbereitet zu werden.

Es existieren in Korea noch andere Schulsonderformen. Sie heißen *Oberschulen für bestimmte Lernziele* (*Teuksu Mojeok Godeung Hakkyo*). Dazu gehören die Fremdsprachenoberschulen (*Oegukeo Godeung Hakkyo*), die naturwissenschaftlichen Oberschulen (*Gwahak Godeung Hakkyo*) oder die künstlerischen Oberschulen (*Yesul Godeung Hakkyo*), die die Schüler nach Wunsch und Begabung auswählen können. Es gibt in Korea etwa 70 solcher Oberschulen. Die Erhöhung der Zahl könnte das Bildungsfieber noch verstärken. Von der früheren Absicht dieser Schulen ist heute nichts mehr übrig. Anders als ursprünglich gedacht, wurden auch die *Oberschulen für bestimmte Lernziele* für die Vorbereitung zur Universitätsaufnahmeprüfung klassifiziert und nicht mehr als Schulen für bestimmte Begabungen betrachtet. Um sich an einer dieser Schulen einschreiben zu können, bereiten sich die leistungsfähigen und zielorientierten Schüler schon in den höheren Grundschulklassen auf die Aufnahmeprüfung vor. Die auf die Aufnahmeprüfung vorbereitenden Kurse sind eher streng.

Die *Selbständige Privatschule* wird vom Staat gar nicht unterstützt, während die Öffentliche Schule sowie die Privatschule finanzielle Mittel vom Staat erhalten. Da die *Selbständige Privatschule* keine Beihilfen vom Staat erhält, hat sie das Recht, selbständig die Schule zu führen und die Aufnahme der Lehrer und Schüler, das Schulgeld und die Lehrgänge selbst zu bestimmen. Das Schulgeld beträgt jährlich 2500-3000 Euro, während es sich in der Allgemeinen Schule auf ca. 830 Euro beläuft.

---

[283] Nach den Befunden des Korea Educational Development Institute gab es keine Veränderungen der Ergebnisse nach Einführung des Gleichstellungssystems der Oberschule. Vgl. KIM, Yeong-Cheol (1995), Nur zwei Stadtteile, Iksan und Kunsan im Süden, haben ab dem Jahr 2000 das Gleichstellungssystem der Oberschule wieder zurückgenommen, weil die Schulleistungen gesunken waren. Vgl. KIM, Cheon-Ki (2002). Das System hat eher dazu beigetragen, den Leistungsdurchschnitt der Oberschüler zu erhöhen. Nach der Pisa-Studien zeigt die Leistungsverteilung der 15-jährigen Schüler eine ordentliche Verteilungskurve. Die Durchschnittlichkeit hat zugenommen. Vgl. SON, Ji-Hee (2002)

Eltern, die in der Lage sind, ihren Kindern eine bessere Qualität der Bildung anzubieten, können die Schule freiwillig gemäß ihrer Finanzierungskraft wählen. Das Problem lag ja ursprünglich nicht darin, dass die Eltern finanziell mehr aufbringen mussten, sondern darin, dass die Wahlfreiheit der Schulformen infolge des Universitätsfiebers zu Verwerfungen führten. Vor dem Hintergrund der bisherigen Bildungskultur könnte man prognostizieren, dass sich die *Selbständige Privatschule zu einer solchen Schule, in der sich die Schüler auf die Aufnahmeprüfung der Universität besser vorbereiten können, verwandeln könnte, und, dass das Bildungsfieber deshalb noch stärker beschleunigt werden wird.*

Das Gleichstellungssystem der Oberschule bedeutet nicht, dass Talent und Leistungslust der einzelnen Individuen gleichgestellt wurden, sondern dass jeder Schüler, unabhängig von seiner Herkunft und unter gleichen Bedingungen die schulischen Einrichtungen oder das Angebot der Lehrgänge der Schule in Anspruch nehmen kann. In diesem Sinne behauptet Ji-Hee SON, dass die gegenwärtige Aufgabe der Bildungspolitik nicht die Abschaffung des Gleichstellungssystems sein sollte, sondern seine Verstärkung. Nicht die Zuteilung durch Computer-Verlosung, die bisher das wesentliche Element der Gleichstellung war, sollte dabei im Vordergrund stehen. Er schlägt vor, dass sich die Behörde nicht so sehr mit dem Problem des „Rechts zum Auswählen der Oberschule und mit dem Angebot der unterschiedlichen Oberschule mit verschiedenen Lernzielen“ beschäftigen sollte, sondern eher mit der Frage, *„wie alle Schulen gleich gute Bedingungen haben sollten und wie alle Schüler möglichst viel alternativpädagogische Erfahrungen machen könnten“.*[284] Seine Kritik gegenüber der Bildungspolitik in Bezug auf das Recht der freien Schulwahl richtet sich im Grunde genommen an das noch zu verstärkende Bildungsfieber der Eltern. Ji-Hee SO definiert die *Selbständige Privatschule* als Verschwörung, die das allgemeine Bildungsrecht einer großen Anzahl von Schulen untergräbt.[285] Ihm zufolge garantiere das Recht auf die freie Wahl einer bestimmten Oberschule in der Praxis nicht das Recht der meisten Schüler und Eltern auf die freie Wahl einer Schule. Hier würden nur diejenigen zufrieden gestellt werden, die das Recht hätten, wählen zu können. Die meisten Schüler und Eltern seien in dieser Bildungspolitik gar nicht berücksichtigt worden.

Man muss dazu eigentlich nicht kritisch erwähnen, dass man mit besseren

[284] SON, Ji-Hee (2002), Fiktion der Ergänzungstheorien für das Normalisierungssystem der Oberschule und neue Ideen des Normalisierungssystems S. 16-33,

[285] SON, Ji-Hee (2002), S. 22

finanziellen Kräften selbst eine bessere Schule auswählen kann, wenn man Rücksicht darauf nimmt, dass Südkorea ein kapitalistisches Land ist. Die Gründe dafür, dass die Gleichheit ausgerechnet in dem Bildungsbereich besonders herausgefordert wird, liegen wohl einerseits in den eigenartigen geschichtlichen Erfahrungen Südkoreas, und zwar, dass das Bildungsniveau absoluten Einfluss auf den Erfolg des persönlichen Lebens ausgeübt hatte (vgl. Kap. 3.4.1.2), und andererseits in dem Unsicherheitsgefühl, dass sich das schon als ein ernstes soziales Problem wahrgenommene Bildungsfieber durch das Recht der freien Schulwahl noch verstärken könnte (vgl. Kap.3.1.4).

3.4.2.4. Mögliche Folgen der konkurrenzorientierten Bildungspolitik.

Se-Il PARK[286], der die 5-3-1-Bildungsreform von 1995 geleitet hat, stellt die „Erweiterung der Rechte der Bildungskonsumenten“ in den Vordergrund. Dafür fordert er unternehmerisch denkende Pädagogen an Stelle von autoritären Pädagogen. Ki-Su KIM[287], ein neoliberaler Pädagoge, sieht das strukturelle Problem der Bildung Südkoreas in der staatlichen Beteiligung an der offiziellen Bildung und deren Unterstützung. Er ist der Auffassung, dass die Regierung dafür Sorge tragen sollte, dass das Volk selbst bildungsbezogene Tätigkeiten durchführen kann. Er verteidigt den Standpunkt, dass die Bildung als ein Konsumgegenstand anzusehen sei, der entsprechend den Wünschen der Erziehungsberechtigten und den Schülern ausgestaltet werden müsse. Hingegen befürchtet Seong-Bo SIM den Rückgang des Wohlfahrtsgrads der Bildung und kritisiert, dass die Bildungspolitik Privatpersonen zur Bildung von Konkurrenzsystemen antreibt.[288] In diesem Zusammenhang gibt Kyeong-Uk KIM zu bedenken, dass die Demokratie der öffentlichen Bildung zerstört werden würde, wenn die Diktatur der Konsumenten herrscht.

> „Die Universität stellt die bestellten Lehrgänge bereit, damit sie die Forderung der Unternehmen, die selbst Abnehmer der Bildung sind, erfüllen kann. Und die verschiedenen Schulen orientieren sich an den Wünschen der Schüler. Wenn die Bildung nur nach den Forderungen der Konsumenten durchgeführt werden würde, dann würde die Schule von allen Seiten belagert werden […]“[289]

---

[286] PARK, Se-Il (1995), Große Reformtheorie der Pädagogik in der Souveränität der Konsumenten

[287] Professor an der Universität *Memorial* in Kanada

[288] *Hangyeore 21* (Nov. 2000), Das Erziehungsministerium ist eine Sturmtruppe, Heft 332

[289] KIM, Kyeong-Uk (2002), Kampf dem neuen Liberalismus

In dieser Hinsicht vertritt ein Mitglied der *Elterngruppe für die wahre Erziehung* die Meinung, dass die Bildungspolitik die Kinder durch die Hölle der Universitätsaufnahmeprüfung schickt und die offizielle Bildung schließlich zerstören wird.[290] Die Kommerzialisierung der Bildung, die aus der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern eine Beziehung zwischen *Anbietern* und *Konsumenten* macht, überlagert den Kern jeder Bildung, nämlich deren Zweckfreiheit. In einem modernen und wohlhabenden Staat sollte Bildung außerdem einer möglichst großen Allgemeinheit zugänglich sein. Wenn die Bildungspolitik tatsächlich auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts reagieren will, muss sie die Krise der öffentlichen Bildung überwinden und einen Wildwuchs des Bildungssystems verhindern. Wettbewerbsdenken und Leistungsorientierung der südkoreanischen Schulkultur führen aber in der Gegenwart wie oben erläutert nur dazu, dass sich diese Krise weiter verschlimmert. Schließlich muss man sich überlegen, ob die Lehrgänge der Oberschule noch zum öffentlichen Bildungsbereich gerechnet werden sollen oder hingegen zum privaten Bildungsbereich, wo starke Konkurrenz hervorhebt.

3.4.2.5. Zusammenfassung

Die Bildungspolitik Young-Sam KIMs beruht auf der Verstärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Staates. Die Open Education ist zwar angetreten, um von der einheitlichen offiziellen Bildung abzuweichen, auch schien sie als alternativer Weg der Bildung zur Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert geeignet, hat aber das Gegenteil bewirkt. Die Merkmale der Open Education wie Schülerzentriertheit, dezentralisiertes Schulsystem und alternative Lehrmethoden etc. sind zwar die ideelle Grundlage der Bildungspolitik der Regierung Young-Sam KIMs, in der Umsetzung verlaufen sie jedoch konträr dazu. Die 5-3-1-Bildungsreform, die neue Paradigmen anbot, regte die freie Konkurrenz insbesondere zwischen den Schulformen an. Diese verschärfte Konkurrenz forcierte die leistungsorientierte Schulkultur und den Extraunterricht. Die offizielle Bildung brachte zur Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert kein anderes Bildungssystem, sondern lediglich eine noch schärfere Konkurrenz hervor.

1995, als die 5-3-1-Bildungsreform geplant wurde, kam die alternativpädagogische Bewegung auf. Nach dem ersten Treffen der

[290] *Hangyeore 21* (Jun. 2000), Heft 318, S. 15

alternativpädagogischen Interessenten im Februar 1995 wurden weitere und intensivere Treffen zwischen denen, die von einer neuen Erziehung träumten, durchgeführt. Trotz der Unterschiedlichkeit ihrer Ziele verweigert sich der alternativpädagogische Ansatz vor allem der leistungsorientierten Schulkultur, die die offizielle Bildungspolitik grundlegend fordert.

Obwohl es also das Verlangen nach alternativer Erziehung und dem Aufheben der akademischen Clique gibt, entwarf die Regierung keine neue Bildungspolitik. Vielmehr strickte sie ihre Politik nach altem Muster und trug kaum zur Lösung der Bildungsprobleme bei. Konkurrenz, Leistungszentriertheit und Klassifizierung sind bereits negative Folgen der traditionellen Erziehung, die durch das neoliberale Bildungskonzept noch einmal verstärkt wurden, auch wenn es scheinbar alternative Inhalte verfolgt. Die Bildung trägt lediglich zur Verstärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Nation auf dem Weltmarkt bei. Sie steht nach wie vor im alten Paradigma, und es wäre eine staatliche Aufgabe, das zu ändern.

Das Ziel der Bildung liegt demnach nicht im Pädagogischen, sondern im mit der Pädagogik gänzlich nicht in Verbindung stehenden Bereich der Wirtschaft. Damit ist aber nicht gemeint, dass die Bildung nur pädagogischen Wert haben soll, sondern nur, dass dieser pädagogische Wert deutlich im Vordergrund stehen sollte. Bei einer Bildungspolitik, die ausschließlich auf wirtschaftlichen Gesichtspunkten beruht, fehlt es nicht nur an politischen Idealen[291] wie der Gerechtigkeit der Bildungschancen, sondern auch an pädagogischen Werten wie Persönlichkeitsbildung. Das bedeutet, dass es dem Wohlfahrtsgedanken der Bildung durch die Bildungspolitik immer schwerer gemacht wird. Fehlende pädagogische Werte in der Bildung ließen viele unpädagogische Kulturen in der Geschichte entstehen. Es ist jetzt an der Zeit, sich zu überlegen, wie man mit der Bildung wirklich umgehen soll.

3.5. Abschließende Bewertung

In den Schulen, in denen Persönlichkeitsbildung, Menschlichkeitsbildung und dergleichen gefördert werden sollte, herrscht heute nur die Förderung der

[291] KIM, Young-Il (2001), Aufgabe des Aufbaus von pädagogischen Werten in der Bildungspolitik, S.283-301

Konkurrenzfähigkeit zur besseren Leistung bei der Universitätsaufnahmeprüfung. Diese Ziele kennzeichnen die Schulausbildung. Aktivitäten, die sich nicht auf den Erwerb einer besseren Note bei der Universitätsprüfung beziehen, sind nicht erwünscht. Damit verliert die Schule ihre wesentliche Rolle. Dies nennt man ***Schulkrise*** oder ***Zerfall der Schule***. Um eine bessere Leistung bei der Universitätsaufnahmeprüfung erbringen zu können, besuchen die Schüler Extraunterricht, der als weiterführende pädagogische Tätigkeit nach der Schule zu verstehen ist. Selbst die OECD betrachtet ihn als notwendiges Element im pädagogischen Bereich. Der Extraunterricht gilt in Südkorea als eine ganz normale pädagogische Tätigkeit und gleichzeitig als Teil des Lebens der Kinder und der Jugendlichen. Den Extraunterricht zu finanzieren ist aber unmöglich ohne die Unterstützung der Eltern.

Neben der finanziellen Unterstützung betreiben die Eltern jeden Aufwand, damit ihre Kinder in der Schule bessere Leistungen erbringen: von Informationsbeschaffung zur Universitätsaufnahmeprüfung bis zur adäquaten Ernährung ihrer Kinder, die ihre Leistung erhöhen könnte. Das Interesse der Eltern an der Bildung richtet sich ausschließlich auf die Universitätsaufnahmeprüfung. Dies nennt man in Südkorea ***Bildungsfieber***. Jeder will die Universität absolvieren, unabhängig von der Neigung und den zukünftigen Plänen. In der Zeit des neokonfuzianistischen Koreas unter Choson, unter der japanischen Kolonialherrschaft, in der Zeit der amerikanischen militärischen Regierung der 1950er Jahre, in der Industrialisierungsphase zwischen den 1960er und Ende der 1970er Jahren und auch in der Gegenwart übt das persönliche Bildungsniveau sehr sarken Einfluß auf das persönliche Leben aus. In der modernen Zeit vertreten die Universitätsabsolventen die Gebildeten. Die Universitätsabsolventen profitierten mit ihren Abschlusszeugnissen insofern, als dass sie bessere Startvoraussetzungen für ihr Leben vorfinden. Beispielhaft sind hier die sozialen Netzwerke zu nennen, in denen sich Absolventen gleicher Universitäten zusammenschließen. Die Kräfte der Universität sind in der Geschichte Koreas ständig verifiziert worden, obwohl ihre Kräfte in der Gegenwart etwas gemildert auftreten.

Das so genannte Bildungsfieber ist trotz verschiedener Maßnahmen nicht verschwunden. Die Ursachen des Bildungsfiebers, das in der Gegenwart ein soziales Problem darstellt, kann man im traditionellen Familialismus finden. Nach koreanischer Tradition haben die Kinder in jeder Familie eine sehr große Bedeutung, weil sie über die Blutsverwandtschaft die elterliche und die familiale Identität weiterführen sollten. Als Hoffnungsträger der Familie haben sie bestimmte Pflichten innerhalb der Familie. Trotz

des rapiden Wandels der koreanischen Gesellschaft ist diese familienorientierte Struktur noch existent. Diese Struktur führt also auch heute noch dazu, dass der Nachwuchs als Stammhalter der Familie dauerhaft unterstützt wird. Der Familialismus ist deshalb ein wichtiger Faktor, der zur Verstärkung des Bildungsfiebers beigetragen hat. Die Universität und der Familialismus der konfuzianistischen Tradition können sich insofern ihrer Verantwortung für das Bildungsfieber und somit letztlich auch ihrer Verantwortung für die gegenwärtige Gestalt der Schule als lediglich den Leistungsdrill forcierende Anstalt, die schließlich in die Krise geraten ist und Zerfallserscheinungen zeigt, nicht entziehen.

Trotz der gegenwärtigen schulischen Lage, die eine ständige Konkurrenz zwischen den Schülern verursacht, orientiert sich auch die neue Bildungspolitik wieder an der Marktwirtschaft, das die internationale Wettbewerbsfähigkeit fordert. Die Regierung betrachtet das 21. Jahrhundert als eine Zeit, in der die Transformation von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft erfolgt. Die *Liquidation des autoritären Bildungssystem* führte zur Bildungsreform im Jahr 1995 und einer größeren Autonomie der Schüler und Eltern: von dem anbieterzentrierten autoritären Bildungssystem zum abnehmerzentrierten Bildungssystem.

Durch diese neoliberale Bildungspolitik wird beabsichtigt, die Konkurrenz zwischen den Schülern, zwischen den Lehrern und zwischen den Schulen zu mobilisieren und dadurch die so genannte Qualität der Bildung zu verbessern. Im Jahr 2001, zur Regierungszeit des Präsidenten Dae-Jung KIM, wurde das Bildungssystem noch marktwirtschaftlicher. Es wurden Projekte wie BK 21, die Etablierung einer „Selbständigen Privatschule“ und die Förderung der Neuen Intellektuellen ins Leben gerufen. Diesen Projekten liegt das Prinzip *Auswählen und Konzentrieren* zu Grunde. Sie bedeuten die Förderung und Unterstützung einer kleinen elitären Gruppe von Schülern. Dieses Grundprinzip setzt sich in der Regierung des Präsidenten Mu-Hyeon NO fort. Die Bildungspolitik in Südkorea fördert den verschärften Konkurrenzweg, obwohl das Wesen der Bildung dabei verloren geht.

Die Krise der Schule (vgl. Kap. 3.2 und Kap. 3.3) bietet die grundlegende Motivation, von einer fundamental erneuerten Erziehung zu träumen, denn die gegenwärtige Bildungspolitik entfernt sich immer weiter von ihrem pädagogischen Auftrag und nähert sich dem unpädagogischen Weg, der die Bildung als Wirtschaftsfaktor ansieht, den es wettbewerbsfähig zu machen gilt. Trotz des allen bereits erreichten Wohlstandes bleibt die Bildungspolitik immer noch im Rahmen der

alten Problemdefinition, die sich überwiegend an der außenorientierten Entwicklung des Staates orientierte.

Die immer stärker werdende Kritik an Leistungsdenken und Wirtschaftsorientierung der Bildung lässt jedoch den Schluss zu, dass sich Korea bereits in einer Situation des Übergangs von einer außenorientierten Gesellschaft zu einer innenorientierten Gesellschaft befindet. Eine neue Bildung wird nun von den alternativen Pädagogen vorgeschlagen und konkretisiert. Nicht mehr Wachstumsorientierung, sondern Sinnorientierung soll im Vordergrund stehen. Was darunter zu verstehen ist, wird in Kapitel 4 näher analysiert.

KAPITEL Ⅳ. Zur Entwicklung der Alternativpädagogischen Bewegung in Südkorea

Die Geschichte der modernen Bildung und die soziokulturellen Bedingungen, die in den vorangegangenen Kapiteln 2 und 3 behandelt wurden, sind sowohl direkte als auch indirekte Faktoren, die zur alternativpädagogischen Bewegung führten. In diesem Kapitel wird beabsichtigt, die alternative Erziehung gründlich zu analysieren. Dabei wird es nicht notwendig sein, Geschichte und Bedeutung der alternativen Erziehung zu erklären, weil hierauf schon in der Einleitung eingegangen wurde. Ebenso wurde bereits der Grund dafür genannt, warum die alternativpädagogische Bewegung, die 1995 einsetzte, von anderen pädagogischen Bewegungen in Südkorea und von pädagogischen Bewegungen außerhalb Koreas unterschieden werden sollte. Deshalb soll in diesem Kapitel die alternative Erziehung an sich intensiv erforscht werden.

Um den Sinn der alternativpädagogischen Bewegung zu begreifen, wird sie in drei Phasen unterteilt. Die erste Phase ist mit der Zeit, in der ein Acker besät wird, vergleichbar, es handelt sich dabei um die Phase kurz vor dem Aufbruch der großen Bewegung. Es wird hier gezeigt, wie sich kritisches Denken als ein Keim für die alternativpädagogische Bewegung entwickelt hat. Das kritische Denken, das ursprünglich nur auf den sozialpolitischen Bereich begrenzt war, breitete sich auf den pädagogischen Bereich aus. Andere pädagogische Bewegungen, die zwar einen anderen Ausgangspunkt als die alternativpädagogische Bewegung haben, in ihrer Eigenschaft als pädagogische Bewegungen aber in gewisser Weise mit ihr verbunden sind, werden vergleichend erforscht. Dadurch kommt die Forschung über die alternativpädagogische Bewegung einen Schritt weiter (vgl. Kap. 4.1).

Das Wesen der Alternativen Erziehung ist immer noch unerforscht, da sie sich innerhalb eines kurzen Zeitraumes sehr schnell verbreitet hat und eine neue soziale Bewegung darstellt. Diese zweite Phase der Bewegung wird im Kapitel 4.2 näher untersucht. Es soll gezeigt werden, wie sich die alternative von der herkömmlichen Erziehung unterscheidet. Im Rahmen der Forschung werden nicht die einzelne Unterrichtsfächer, wie sie in der alternativen Schulen existent sind, untersucht, sondern es werden die gesamte Unterrichtsinhalte sowie Unterrichtsvorgänge rekonstruiert und analysiert. Die bloße Untersuchung der Schulfächer könnte nur eine Beschreibung des Gegebenen bieten, ohne in die Tiefe zu gehen. Dabei werden einzelne Unterrichtsfächer im Hinblick auf Methodik, zugrunde liegende Philosophie und relevante Merkmale

untersucht: Berührungserziehung, Kunsterziehung, Schreiberziehung, Arbeitserziehung, Sittliche Erziehung und Heimaterziehung.

Die dritte Phase der alternativpädagogischen Bewegung ist deren Institutionalisierung und die Anwendung des alternativpädagogischen Modells in der öffentlichen Bildung. Neben dem Institutionalisierungsprozess werden das Vereinfachungs- sowie Funktionalisierungsproblem der alternativpädagogischen Erziehung erörtert (vgl. Kap. 4.4). Zusammenfassend wird der Entwicklungsprozess der alternativpädagogischen Bewegung von der latenten Phase bis zur Verbreitungsphase dargestellt und dadurch das Wesen der alternativen Erziehung hervorgehoben.

4.1. Latente Phase: Demokratisierung der Bildung als Nährboden der alternativen Erziehung

4.1.1. Hintergrund: kritische Ansätze und Widerstandsbewegung

Die 1970er und 1980er Jahre waren durch das kritische Denken und Handeln gegenüber der damaligen Diktatur, die seit 1960 bestand, geprägt. Der wirtschaftliche Entwicklungsplan Präsident Jeong-Hee PARKs gründete sich von seiner Natur her auf die niedrigen Löhne und die niedrigen Getreidepreise. Daher war das Leben der Arbeiter und Bauern sehr schwer und die Arbeitsverhältnisse waren sehr schlecht. Vor diesem Hintergrund schrieb der Autor Ji-Ha KIM im Jahr 1970 ein Gedicht mit dem Titel „*Ohjeok*“ (fünf Diebe) in der Zeitschrift *Sasanggye* (Philosophische Welt). Die „*Ohjeok*“, die Ji-Ha KIM meinte, waren Großindustrielle, Abgeordnete, hohe Beamte, Generäle und Admirale, Gouverneure und Vizeminister, die damals große Macht ausübten. KIM kritisierte die Verderbtheit der herrschenden Klasse. Im gleichen Jahr veröffentlichte er eine Gedichtssammlung mit dem Namen „*Hwangto*“ (der Ocker)[292]. In diesem Werk beschrieb er die Verwüstung des Landes durch die Industrialisierung als eine kulturlose Zeit. Ebenfalls 1970 verbrannte sich der Arbeiter Tae-Il JEON, der als Schneider auf dem *Pyeong-Hwa*-Markt in Seoul jeden Tag vierzehn Stunden hätte arbeiten sollen. Sein Tod hatte nachhaltigen Eindruck hinterlassen in Bezug auf die Bedeutung der wirtschaftlichen Entwicklung und deren ernsthaftere Reflexion. Die rasante wirtschaftliche Entwicklung, die innerhalb eines fünfjährigen

[292] KIM, Ji-Ha (1970)

Entwicklungsplans jährlich um 9.7% gewachsen war,[293] verursachte neue soziale Probleme wie ungleichmäßige Einkommensverteilung, Entstehung der Armen- und Arbeiterviertel am Rande der Städte, Verwüstung der Landwirtschaft usw. Der Zwischenfall (*JEON Tae-IL Ereignis*) hatte zur Folge, dass Intellektuelle, Arbeiter, Bauern und Arme an der Volksbewegung aktiv teilnahmen. Während es 1961 noch 130 und 1970 165 Streiks gab, stieg deren Zahl nach dem Zwischenfall im Jahr 1971 auf 1656.[294] Es folgte die Bauernbewegung, die ab Mitte der 1970er Jahre die Demokratisierung der Landwirtschaft forderte und Widerstand gegen den zwanghaften Anbau und die staatliche Preispolitik in der Landwirtschaft leistete. Die Umverteilung und die Unterstützung der Armen wurden zu einem wichtigen Thema der Demokratisierung. Das Gleiche gilt auch für das Thema der gerechten Verteilung der Bildungschancen für das Volk.

4.1.2. Demokratische Bewegung im pädagogischen Bereich

Die demokratische Bewegung beschäftigte sich seit den 1960er Jahren überwiegend mit wirtschaftlichen Verteilungsproblemen, der Diktatur und der Ungerechtigkeit der Politik. In diesem Zusammenhang wurde an „die Bildung für die ungelernten Arbeiter und Bauern sowie die Kinder der Arbeiter oder der Entfremdeten gedacht. Doch schon in den 1970er Jahren besuchten 72 Prozent der 13- bis 15-jährigen Kinder die Mittelschule. Es lässt sich sagen, dass sich die Bildungschancen deutlich normalisierten und daher nicht mehr das Privileg einer bestimmten Gruppe waren. Mit diesem bildungssozialen Verständnis verbreitete sich eine pädagogische Bewegung, die sich an diejenigen richtete, die trotz der Normalisierung der Bildungschancen keine Chance auf Bildung hatten. Viele provisorische Abendschulen entstanden auf dem Lande, in den Slums und selbst in Industriegebieten, um Bildungschancen für alle zu eröffnen. Diese Volkserziehungsbewegung (*Minjung Kyoyuk Undong*) zielte auf die Bildung der armen und ungelernten Bevölkerungsschichten. So konnte das Volk selbst die Ungerechtigkeit und Ungleichheit der Gesellschaft erkennen und etwas tun. Volkserziehung war somit politische Bildung. Im Jahr 1985 betrug der Anteil der Mittelschüler an den mittelschulfähigen 13- bis 15-jährigen Kindern bereits über 90

[293] KIM, In-Geol, et al, (1998) S. 297

[294] *Yeoksahak Yeonguso* (Institute of Historical Studies) (2004)

Prozent und der Anteil der Oberschüler an den oberschulfähigen16- bis 18-jährigen Kindern 80 Prozent. Die größere Chancengleichheit in der Bildung führte zur allmählichen Auflösung der Volkserziehungsbewegung. Diese Bewegung, die auf die gleiche Verteilung der Bildungschancen für das Volk und die politische Bildung gerichtet war, ist eher als eine Weiterführung der demokratischen Bewegung, als eine pädagogische Bewegung zu bewerten.

Die demokratische Bewegung hatte in den 1980er Jahre einen entscheidenden Wandel vollzogen. Sie fing an, sich soziokulturell und pädagogisch zu engagieren. Unter dem Einfluss der demokratischen Bewegung gab es zahlreiche kritische Forschungsprojekte zur staatlichen Bildungspolitik und über die verzerrte Bildungsinhalte. Nach den bestehenden Forschungsergebnissen war die Bildungspolitik in Südkorea zu dieser Zeit sehr stark zentralisiert und undemokratisch. Die Gründe dafür liegen zum einen darin, dass das persönliche Interesse des Präsidenten oder des Bildungsministers die ausschlaggebende Rolle für Entscheidungen in der Bildungspolitik gespielt hat. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass die Entscheidungen im Allgemeinen intern getroffen wurden. Sichtweisen von Pädagogen und anderen Betroffenen flossen nicht in die Bildungspolitik ein.[295] Dies war ein verbreiteter Kritikpunkt an der damaligen Schulpolitik.

Aus der demokratischen Bewegung ging eine Lehrergruppe hervor, die sich mit den anstehenden pädagogischen Problemen befassten.[296] Zu ihren Tätigkeiten gehörten die Herausgabe von Zeitungen, kritische Forschungen zur Schulpolitik und zu den Schultexten, ein Praktikum für die neuen Inhalte der Bildung usw. Im Jahr 1983 wurde die Gruppe polizeilich verhört, weil sie kritisch gegenüber den antikommunistischen Bildungsinhalten eingenommen war, die in der Schule unterrichtet wurden. In der Schule wurde Nordkorea damals als Feind Südkoreas dargestellt. Dies stellte nach Auffassung der Gruppe ein Hindernis für die mögliche Wiedervereinigung zwischen Süd- und Nordkorea dar. Sie schlugen neue Bildungsinhalte zur Harmonisierung von Süd- und Nordkorea vor. Dies machte die Gruppe in der Öffentlichkeit bekannt.[297] Sie bemängelten die Abhängigkeit der Bildungsinhalte von der Regierung, wodurch diese undemokratisch und antipädagogisch seien.[298] Nach

[295] SIN, Jae-San (1990), S. 467-479

[296] *Kyeong Hyang Sinmun* (16. März 2005), Geschichtsquelle der demokratischen Bewegung

[297] KIM, Sin-Il (1992), S. 202

[298] KIM, Sin-Il (1992), S. 222

Artikel 157 des Bildungsgesetzes sollten die Schultexte entweder vom Erziehungsministerium oder von Privatpersonen, die nur vom Erziehungsministerium genehmigt wurden, angefertigt werden. Andere Texte konnten nicht als Schultexte angenommen werden. Auch die Unterweisungsbücher für die Lehrer sollten entweder vom Erziehungsministerium angefertigt oder zumindest genehmigt werden.[299] In der Grund-, Mittel- und Oberschule sollten nur die Bücher, die vom Erziehungsministerium angefertigt oder genehmigt wurden, seien es Schulbücher oder Unterweisungsbücher, für den Unterricht verwendet werden. Dadurch war eine strenge Kontrolle der Bücher durch die Regierung vorgesehen. Die Lehrer hatten nicht einmal das Recht, Schultexte zu interpretieren. Die untergeordnete Rolle der Lehrer war Gegenstand der Kritik, man forderte ein Beteiligungsrecht bei der Entscheidung über Lehrgänge und Lerninhalte.

Die Auseinandersetzung wurde trotz polizeilicher Überwachung weitergeführt. Die kritischen Lehrer versammelten sich in kleinen Gruppen, und zwar schul-, regional- oder fächerbezogen. Sie brachten Unterweisungs- sowie Materialbücher für andere Lehrer heraus, zum Beispiel „Literarische Bildung für das Leben“, „Theorie und Praxis der Schreibbildung“ oder das „Unterweisungsheft der Volksspielerei für die Leitenden“.[300] Im Mai 1985 wurde ein Buch mit dem Titel „Volkserziehung“ (*Minjung Kyoyuk*)[301] herausgegeben, das die pädagogische Bewegung anregte. Es beschrieb die damalige Realität der Bildung sehr kritisch. Die einzelnen Themen im Buch waren zum Beispiel der „Der geteilte Zustand des Landes und die Entmenschlichung“, „Merkmale der herrschenden Klasse seit der Befreiung von Japan und schulische Bildung“ oder „Praktische Überlegungen zur pädagogischen Bewegung Südkoreas“. Sie befassten sich kritisch mit dem staatlichen Bildungsmonopol, das seit der Befreiung von Japan bestand. Dazu gehörten die Instrumentalisierung der Bildung für die staatliche Entwicklung, ideologisierte Bildungsinhalte, insbesondere antikommunistische Bildung, japanische Spuren in der Bildung und die extreme Belastung durch die Vorbereitung auf die Universitätsaufnahmeprüfung.[302] Die gesamten damals herrschenden Bildungsinhalte förderten die Entmenschlichung der Kinder und Jugendlichen. Die Kritik der damaligen

---

[299] KIM, Sin-Il (1992), S. 223

[300] *Kyeong Hyang Shinmun* (7.11.2004), Geschichtsquelle der demokratischen Bewegung - Affäre der Volkserziehungsbewegung

[301] *Minjung Kyoyuk Pyeonchan Wiwonhoe* (Komitee für die Veröffentlichung der *Minjung Kyoyuk*) (1985), Volkserziehung 1

[302] *Minjung Kyoyuk Pyeonchan Wiwonhoe* (Komitee für die Veröffentlichung der *Minjung Kyoyuk*) (1985), Volkserziehung 1

Bildung missfiel der Regierung. Die Verfasser der *Minjung Kyoyuk* wurden bestraft und aus der Schule entlassen oder ihren Rücktritt zu erklären.[303]

Die harten Maßnahmen der Regierung führten dazu, dass sich die Lehrerbewegung, die sich auf den schulischen Rahmen beschränkt hatte, auch auf außerschulische Bereiche ausdehnte. Es wurden verschiedene Stellungnahmen zu den Bestrafungen abgegeben: vom Komitee für die Verwirklichung der demokratischen Bildung, vom Komitee für die koreanische evangelische Kirche, vom Verband der Jugend für die demokratische Bewegung, vom Komitee für die Bewegung zur demokratischen Pressefreiheit, vom Komitee für die Bewegung zur Volkskunst und vom Komitee für Frauenakademie usw.[304] Die Lehrerbewegung hatte die Möglichkeit, sich noch systematischer zu organisieren.

Die, die wegen des Buches „Volkserziehung" bestraft worden waren, und die sie unterstützenden Lehrer sowie Professoren organisierten im Mai 1986 das „Komitee für die Praktizierung der demokratischen Erziehung" (*Minju Kyoyuk Silcheon Hyepuihoe*). 1987 forderten sie die *Selbstständigkeit der Bildung*, die *Neutralität der Bildung*, *Autonomie der Bildungspolitik*, *Bildungsrecht der Lehrer*, und die *Gründung von Lehrergruppen*. Die Versammlungen, die von bestimmten progressiven Lehrern im kleinen Kreise geleitet wurden, fanden landesweit statt. Dann wurde am 27. September 1987 der „Landeslehrerrat für die demokratische Bildung" gegründet. In der „Erklärung der Gründung des Landeslehrerrates für die demokratische Bildung" wurden *Volks-, demokratische und menschliche Erziehung* befürwortet, und es wurde Solidarität zwischen den Lehrern gefordert.[305] Er entwickelte sich enorm schnell. Mitgliedsschulen gab es 50 im Jahr 1987, 539 im Jahr 1988 und 750 im Jahr 1989. Bereits Ende 1989 betrug die Zahl der Mitglieder 30.000.[306] Sie hatten ihren Namen in „Genossenschaft der Landeslehrkörper" (*Jeonguk Kyojikwon Nodong Johap*) geändert und forderten ein Gesetz, das erlaubte, dass Lehrer Genossenschaften gründeten. Dieses Gesetz wurde durch das Vetorecht des Präsidenten Tae-Woo No verhindert.[307] Dennoch wurde im

---

[303] KIM, Sin-Il (1992), S. 204

[304] KIM, Sin-Il (1992), S. 204

[305] *Kyeong Hyang Shinmun* (16. März 2005), Geschichte der demokratischen Bewegung

[306] KIM, Sin-Il (1992), S. 209

[307] *Jeonkuk Kyojikwon Nodong Johap* (Genossenschaft der Landeslehrkörper) (1990), S. 318

Jahr 1989 die „Genossenschaft der Landeslehrkörper“ gebildet[308]. Da sie als *ungesetzliche Gruppe* galt, wurden 1.082 Lehrer verhaftet. Zehn Jahre lang war sie als illegale Gruppe tätig. Durch dauerhafte Bemühung um die Legalisierung der Genossenschaft wurde sie erst zehn Jahre später im Jahr 1999 für rechtmäßig erklärt. Ihr Gründungszweck lautete wie folgt:

> „Für die Lehrer ist die ‚Genossenschaft‘ nicht nur ein Mittel für die Verbesserung der Arbeitsverhältnisse und die Erhöhung des Gehaltes, sondern auch eine Basis für das selbständige Leben, das die alte Bildung abschaffen und neue Bildung aufbauen sollte. [...] Die Genossenschaft der Lehrer sollte natürlich aufgrund des Kampfes um das Recht und Interessen die negativen Einflüsse der Politik auf die Bildung nachhaltig beseitigen und kontinuierlich nach einer neuen Bildung streben.“[309]

Sie kritisierte die autoritäre Bildungspolitik, die einseitig vom Staat bestimmt wurde, und zwar ohne Berücksichtigung der Rolle der Schüler, der Eltern und der Lehrer. Die Bildung, nach der sie bislang gestrebt hatten, wurde unter dem Namen *Wahre Erziehung* (*Chamkyoyuk*) intensiv gefordert.

Das Bemühen um die Gründung der Genossenschaft sollte nicht einfach als ein Prozess betrachtet werden, durch den die Lehrer ihre eigenen Rechte und Interessen wie beispielsweise die Erhöhung der Löhne oder die Verbesserung der Arbeitslage durchzusetzen versuchten. Vielmehr ist er als ein Prozess zu bewerten, durch den nach einer wahren Erziehung gestrebt wurde, mit dem Ziel der Befreiung von der Ideologie der damaligen Pädagogik. Letzteres stand dabei immer im Vordergrund. Nach Sin-Il KIM war es deshalb noch schwieriger gewesen, eine Genossenschaft der Lehrer zu gründen, weil das sensible Thema der Ideologie deutlich hervorgetreten war. Er war der Meinung, dass es viel einfacher gewesen wäre, eine Genossenschaft zu gründen, wenn sie zuerst ihre Forderungen auf eigene Rechte und Interessen begrenzt hätte.[310] Wenn sie aber die „Genossenschaft der Landeslehrkörper“ als einfach Interessenvertretung hätte gründen wollen, wäre die Wesentlichkeit ihres Anliegens, die Erneuerung der Bildung, aufgrund der zu erwartenden Interessenkonflikte nicht deutlich hervorgetreten.

---

[308] Ursprünglich etablierte sich bereits im Jahr 1960 die Bewegung zur Gründung der Genossenschaft. Im Jahr 1961 betrug der Anteil der Mitglieder der Bewegung 50 % der gesamten Lehrerschaft. Aber die Bewegung zur Gründung der Genossenschaft scheiterte durch die Machtübernahme der Militärregierung im Jahr 1961. Vgl. *Kyeong Hyang Shinmun* (16.März 2005), Geschichte der demokratischen Bewegung

[309] *Jeonkuk Kyojikwon Nodong Johap* (Genossenschaft der Landeslehrkörper) (1990), S. 298

[310] KIM, Sin-Il (1992), S. 220ff.

[311] Man kann sich vorstellen, dass die Genossenschaft keine Sympathie und keine Unterstützung in der Öffentlichkeit erworben hätte, falls sie ihre eigenen Rechte und eigenen Interessen in den Vordergrund gestellt hätten. So aber war die „Bewegung zur Wahren Erziehung“, die die Genossenschaft primär forderte, zur ideologischen Achse der weiteren pädagogischen Bewegung geworden. Nach dem Willen der Genossenschaft der Lehrkörper sollte die ***Wahre Erziehung*** nicht allein durch das Bemühen der Lehrer, sondern zusammen mit den Eltern und den Schülern verwirklicht werden. Für die Förderung der Zusammenarbeit war das Verständnis der Eltern notwendig. So war z. B. die Abschaffung der unnötigen Geschenke für die Lehrer, womit die Eltern eine bessere Behandlung ihrer Kinder erreichen wollten, ein wichtiges Ziel der Genossenschaft der Lehrkörper. Ihre eigenen Reinigungsbemühungen weckten nämlich das Verständnis der Eltern.[312] Diese Forderung der Zusammenarbeit mit den Eltern und den Schülern spiegelte sich in der weiteren pädagogischen Bewegung wider.

Die Bewegung zur ***Wahren Erziehung***, wurde von den Elternversammlungen übernommen. Es entstanden Verbände der Elternschaften; im Jahr 1989 wurde die „Landeselternversammlung zur wahren Erziehung“ (***Chamkyoyukeul wihan Jeonguk Hakbumo Hoeui***) und im Jahr 1990 die „Solidarität der Elternschaften zur menschlichen Erziehung“ (***Ingan Kyoyuk Silhyeonul wihan Hakbumo Yeondae***) gegründet. In diesen Verbänden wurde die Umstellung der Rolle der Eltern gefordert: die Umstellung von der traditionellen passiven Rolle der Eltern zur aktiven Rolle. Nach den Forderungen der beiden Verbände sollten die Meinungen der Eltern in der Bildungspolitik und den Lehrplänen mitberücksichtigt werden.

Die beiden Elternverbände sind bis heute tätig. Sie beschäftigen sich mit der Verbesserung des Schulalltags der Schüler, zum Beispiel mit der Abschaffung der körperlichen Züchtigung, da dies gegen die Menschenrechte verstößt, mit dem Gewaltproblem zwischen den Schülern, den illegalen Zuwendungen für die Lehrer und die Schule, dem Hygiene- und Ernährungszustand der Schülerspeisung. Dabei wurde der Schwerpunkt auf die Bildungsumgebung gelegt.

---

[311] *Jeonkuk Kyojikwon Nodong Johap* (Genossenschaft der Landeslehrkörper) (1990), S. 292 f.

[312] *Jeonkuk Kyojikwon Nodong Johap* (Genossenschaft der Landeslehrkörper) (1990), S.307

4.1.3. Wachsende Autonomie der Bildung

Ende der 1980er Jahre setzte im pädagogischen Bereich der langsame Aufbau demokratischer Strukturen ein.[313] An dem Entwicklungsprozess der 5. Bildungsreform im Jahr 1987 hatten verschiedene Institutionen und Komitees sowie verschiedene repräsentative Institutionen und Gruppierungen, wie die der Elternschaften, der Universitäten, der Schulen und der Akademiegruppe teilgenommen.[314] Im Vergleich zur früheren Aufstellung der Lehrpläne, bedeutete die Berücksichtigung anderer Meinungen einen Fortschritt in der Demokratisierung der Bildung.

Darüber hinaus wurde durch die 6. Reform der Lehrpläne im Jahr 1992 die Befugnis der jeweiligen Schulverwaltungen in verschiedenen Gemeinden zur Anfertigung der Bildungsgänge verstärkt und auch die Autonomie der jeweiligen Schule vergrößert. Die *Selbstverwaltung der Gemeinde in Bildungsangelegenheiten* begründete sich auf dem Beschluss zur „Verbesserung des Bildungsgesetzes“ im Jahr 1988.[315] Deshalb sollte das Bildungsministerium, das das absolute Entscheidungsrecht über die schulischen Angelegenheiten inne hatte, seine Kompetenzbereiche abgrenzen: Die jeweiligen Schulverwaltungen waren berechtigt, die spezifischen Anforderungen der jeweiligen Gemeinde und die Forderungen der Lehrer, der Schüler und der Bewohner in den Lehrplänen widerzuspiegeln und alternative Materialen für den Unterricht selbst auszuwählen und schulische Lehrgänge selbst zu organisieren.[316] Die ausschließliche Kompetenz des Staates über Bildungsangelegenheiten wurde auch hinsichtlich der Anfertigung der Schultexte geschwächt. Die Schultexte, die überwiegend fast einheitlich vom Lehrbuchpublikationsamt des Erziehungsministeriums veröffentlicht wurden, wurden allmählich von verschiedenen Instituten oder den Universitätsverlagen herausgegeben.[317] Auch die vom Staat monopolisierten Lehrgänge wandelten sich zu demokratischen und dezentralisierten Lehrgängen, auch wenn das Ausmaß des Wandels noch nicht ausreichend war.

---

[313] Entscheidungsprozess über die Bildungsangelegenheiten, wie die Entscheidung über Lehrpläne oder schulische Tätigkeiten

[314] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 93 u. 103

[315] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 261

[316] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 109

[317] LEE, Hye-Yeong (1998), S. 131 f.

Die gesamten Neuerungen im Bildungsbereich, wie die der Dezentralisierung und der Bekanntmachung des Entscheidungsprozesses über die Bildungspolitik, waren Folgen der kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik und den Bildungsinhalten. Die jeweilige Gemeinde war damit in Bildungsangelegenheiten autonom. Die demokratische Bewegung der Bildung brachte mehr Autonomie mit sich und die Demokratisierung der Bildung in Südkorea ein ganzes Stück voran.

Durch die stückweise Demokratisierung wurde der staatliche Einfluss auf die Bildung etwas gemildert, experimentelle pädagogische Versuche wurden möglich. Auch sie waren bedeutende Errungenschaften der Demokratisierung der Bildung, die den Keim eines Paradigmenwechsels weg von der Instrumentalisierung und Fremdbestimmung der Bildung und hin zu mehr Bildungssinn in sich trug. Die Demokratisierung der Bildung bereitete eine neue Pädagogik vor, deren Problemdefinition nicht mehr an den äußeren Bedingungen der Bildung ansetzte.

4.1.4. Experimente der demokratischen Bildung: *Open Education* und *Experimentales Camp*

4.1.4.1. Open Education

Die Kritik an der offiziellen Bildung der 1980er Jahre nährte die Hoffnung auf die Etablierung eines neuen Bildungssystems. Die wachsende Autonomie ermutigte zu neuen Bildungsversuchen. In diesem Zusammenhang wurde im Jahr 1986 die *Un-Hyeon-Privat-Grundschule* in Seoul als Schule der *Open Education* gegründet. Dies vollzog sich unter Hinweis auf die einflussreichen japanischen Schulen für *Open Education*[318] und die Forschung zur *Open Education*[319]. Und im gleichen Jahr wurde die *Open Education* an der bereits vorhandenen *Yeong-Hun-Privat-Grundschule* eingeführt. Dabei hatten die Erfahrungen der Schulleiterin Seong-Bang PARK in Amerika eine sehr große Rolle gespielt. Des Weiteren wurde im Jahr 1989 die

[318] In Japan wird seit Anfang der 1970er Jahre die *Open Education* bildungspolitisch lebhaft gefordert. Im Jahr 1986 haben die Mitglieder des „Komitees für die Gründung der Grundschule“ Südkoreas Japan besucht, auch dort wurde eine neue Erziehung dringend gefordert, um die Bildung zu reformieren. Damals entstanden verschiedene Bildungsprobleme, wie übertriebener Wettbewerb um die Universitäten, Vernachlässigung der Talente und der Fähigkeiten der Schüler, Gewalt in der Schule. Die Zahl der Schulen für *Open Education* betrug in Japan im Jahr 1992 über 3500.

[319] EUN, Young-Ki/ KIL, Hyeong-Seok (1992), S. 50 ff.

öffentliche Anjung-Grundschule in *Kyeonggi-Do* als Experimentale Schule für *Open Education* eingerichtet. Auf Grundlage der positiv bewerteten Leistungen der experimentalen Schule wurden im Jahr 1992 die öffentliche *Yunjung- Grundschule* in Seoul und die öffentliche *Hyepyeong-Grundschule* in *Kyongsangbuk-do* etabliert. *Open Education* stammt eigentlich aus der informellen Erziehung, die in England in der Kriegszeit durchgeführt worden war. Die Kinder wurden zusammen ohne Unterscheidung von Alter und Klassenstufe in offenen Räumen unterrichtet. Die informelle Erziehung wurde zwar als erfolgreiches Modell etwa Ende der 1960er Jahre in Amerika angewendet, aber hatte dort keinen Erfolg, wohingegen sie in den 1970er Jahren in Japan eingeführt wurde und dort großen Erfolg verbuchen konnte. Ab 1984 wurde sie in Japan vom Staat aktiv gefördert. Im Jahr 1992 betrug die Zahl der Schulen für die *Open Education* in Japan insgesamt über 3500. Positive Erfahrungen in Japan mit der *Open Education* dienten als Modell für die Gründung der Unhyeon-Grundschule in Südkorea. Als Neue Erziehung wurde sie in Südkorea Mitte der 1980er Jahre in verschiedenen Grundschulen eingeführt.

Die *Open Education*, die an verschiedenen Schulen Südkoreas praktiziert worden ist, bedeutete eine neue Bildungskultur, die vom bisherigen erstarrten Schulsystem gar nicht erwartet werden konnte. Ihr Hauptcharakter damals lag eher im Prozess der Bildung als in deren Inhalt. Der Unterricht fand in offenen Räumen statt, in denen es keine Mauern gab. Daraus folgten einige wichtige Merkmale der *Open Education* wie offene Lehrgänge, offene Organisation, offene menschliche Beziehungen, offene Herzen.[320] Hier sind neue Elemente der Bildung zu erkennen, wobei die Autonomie der Kinder durch offene Lehrgänge und offene Organisation, die antiautoritäre Beziehung zwischen den Lehrern und den Kindern durch Aufteilung der Rechte sowie der „Meinungsaustausch durch offene Herzen“ eine große Rolle spielten. Das heißt, die *Open Education* bedeutet erstens die Erteilung der rechtlichen Kompetenz; die Schule und die Lehrer haben daher gemeinsam das Recht, über die Lehrpläne zu entscheiden. Die Entscheidung über die Lehrpläne ist also offen für die Schule und die Lehrer. Zweitens besagt sie, dass die Unterrichtsvorgänge offen für die Schüler sein sollen. Der Unterricht sollte von der lehrerzentrierten in schülerzentrierte Bildung gewandelt werden. Im Gegensatz zu den traditionellen Schulen, in denen die Autonomie nicht erwünscht ist und nur nach vorgeschriebener Ordnung gehandelt wird, zeigte sich in der neuen Schule eine neue Kultur, nämlich eine *demokratische Wende des Lernprozes*ses. Dennoch ist die *Open Education* seit ihrer Praktizierung nur nach

[320] EUN, Young-Ki /KIL, Hyeong-Seok (1992), S. 63-66

den pädagogischen Leistungen bewertet worden. Zudem wurden überwiegend ihre Anwendungsprobleme sowie -methoden erforscht, ohne den Einfluss, den sie auf die erstarrte schulische Kultur Südkoreas hatte, zu würdigen.

Die Durchführung der *Open Education* in der Schule wurde von gewissen Schwierigkeiten begleitet, weil sie innerhalb des vorhandenen offiziellen Bildungsrahmens durchgeführt werden sollte. Sie sollte nämlich im Rahmen der vom Staat offiziell genehmigten Schultexte und der vorgeschriebenen Lehrpläne praktiziert werden. Trotz aller Schwierigkeiten beeinflusste sie die weitere Bildungspolitik Südkoreas.

Zusammenfassend sollte die Open Education nicht lediglich als ein neuer pädagogischer Versuch beurteilt werden, sondern als neue pädagogische Versuche für die demokratische Bildung aufgrund der wachsenden Autonomität neu bewertet werden. In den 1990er Jahren wurde sie schließlich von der Regierung Yeong-Sam KIMs als eine *Erneuerte Erziehung zur Vorbereitung des 21. Jahrhunderts* akzeptiert, die jedoch anders als der grundlegende Charakter der Open Education interpretiert wird (vgl. Kap. 3.4.1).[321]

4.1.4.2. Experimentales Camp

Außerdem führte die Kritik der autoritären Bildung dazu, dass außerhalb der Schule Camps durchgeführt wurden, in denen Erfahrungen gesammelt werden konnten, die innerhalb des Schulbetriebs gar nicht möglich waren. Eingangs der 1990er Jahre wurden viele alternative Programme für Kinder und Jugendliche angeboten, die am Wochenende oder in den Ferien stattfanden. Dies geht eigentlich auf die Mitte der 1980er Jahre zurück.

Die Gruppe „Alternative Culture“ *(Ttohanaui Munhwa)* setzte im Jahr 1986 dazu an, die Verwirklichung der Demokratie durch die neue Erziehung der Kinder zu ermöglichen. Sie wandte sich gegen die autoritäre und einseitige koreanische Kultur und Sozialpolitik. Dadurch wollten sie eine alternative und humanitäre Lebensweise

[321] Die *Open Education* ist aber abweichend von ihrem ursprünglichen Sinn auf dem Prinzip des Marktwirtschaftssystems neu entworfen worden.

erreichen.[322] Um die demokratische Gesellschaft verwirklichen zu können, sollten nach Auffassung der Gruppe nicht nur das sozialpolitische System sowie die nationale Struktur, sondern auch die Lebenswelt geändert werden. Sie sah die Möglichkeit zur Verwirklichung einer alternativen Gesellschaft bei den Kindern, die offener und flexibler waren als die Erwachsenen, die sich bereits an vieles gewöhnt hatten. Durch die neue Erziehung wollte diese Gruppe eine neue demokratische Gesellschaft aufbauen.[323] Erwachsene und Kinder sollten nicht im Sinne einer hierarchischen Beziehung, sondern in der antiautoritären, diskussionsorientierten Beziehung zusammenwachsender Menschen betrachtet werden. Ein Mitglied der *Alternative Culture*, das am Camp als Betreuer teilgenommen hatte, erinnerte sich an einen Diskussionsvorgang:

> „Was mich bei der Vorbereitung der Camps in Verwirrung gebracht hat, waren die Aufdringlichkeit und Gelassenheit, welche bei der unendlichen Diskussion um die Vorbereitung der Camps gezeigt wurden. […] Die Durchführungsgruppe und Forschungsgruppe waren nicht getrennt. Es kommt mir fraglich vor, ob die lange Diskussion notwendig und wünschenswert ist.“[324]

In diesem Erfahrungsbericht mit den Camps sieht man deutlich ein neues Bild des Arbeitsvorganges, der bisher von oben nach unten vermittelt worden war. Es war nicht einfach eine neue Erfahrung, die hier gemacht wurde, sondern der Anfang der demokratischen Lebensverhältnisse. Die Camps boten den Kindern, die an eine gewisse Passivität gewöhnt und zum Leistungswettbewerb getrieben worden waren, eine neue Handlungslogik, eine neue Form, sich auszudrücken und zu entfalten.[325]

Von 1986 bis 1993 bot die Gruppe jedes Jahr alternative Bildungsprogramme für Kinder an. Hier wurden verschiedene Aktivitäten durchgeführt, die durch gemeinsame Diskussion entschieden werden konnten. Die Kinder erwarben eine antiautoritäre, demokratische Verständigungskultur, mit deren Hilfe sie später eine demokratische Gesellschaft aufbauen sollten. Die Erziehung war für die Gruppe ein Mittel zur Verwirklichung der demokratischen Gesellschaft. Die verschiedenen

---

[322] *Ttohanaui Munhwa* (Eine andere Kultur) (Hrsg.) (1997), Autoritäre Erziehung, wachsende Kinder, Gruppe für die Kindererziehung, S. 242-266,

[323] *Ttohanaui Munhwa* (Eine andere Kultur) (Hrsg.) (1997), S. 243

[324] Eine Studentin, die an den Experimentalen Campe als Lehrerin teilgenommen hatte, hat über ihre Erfahrung geschrieben. *Ttohanaui Munhwa* (Eine andere Kultur) (Hrsg.) (1997), S. 289

[325] *Ttohanaui Munhwa* (Eine andere Kultur) (Hrsg.) (1997), S. 243

Aktivitäten, die in den Camps durchgeführt wurden, sind von den späteren Camps, die neue pädagogische Ziele hatten, übernommen worden.

4.2. Zweite Phase der Bewegung: Innenorientierte pädagogische Zielsetzung

4.2.1. Geburt der alternativpädagogischen Bewegung

Anfang der 1990er Jahre war Südkorea von einem großen sozialen Wandel betroffen. Das von der Gesellschaft erwünschte Ziel *Demokratie* war nicht mehr notwendig, weil die Gesellschaft durch die langwierige demokratische Bewegung teilweise demokratischen Fortschritt erreicht hatte. In dieser Wendezeit hatte die *Alternative Culture*-Gruppe, die von einer demokratischen Gesellschaft träumte, keine Camps mehr angeboten. Dennoch hatten ihre Methoden und Inhalte einen bedeutenden Einfluss auf die späteren pädagogischen Aktivitäten, die seit Anfang der 1990er Jahre mit der Absicht der *Verwirklichung der neuen Erziehung* durchgeführt wurden, ausgeübt. Die andauernden schulischen Probleme weckten nämlich das Interesse derjenigen, die gegenüber der gegenwärtigen schulischen Lage pessimistisch waren. Die Aktivitäten, die in den Experimentalen Camps durchgeführt wurden, wurden auch in den späteren Camps durchgeführt, obwohl sie in ihrem grundlegenden Ansatz die Bildung betreffend deutlich zu unterscheiden waren. Die Camp-Anbieter waren hauptsächlich daran interessiert, den Kindern und Jugendlichen, die unter dem einheitlichen, prüfungszentrierten Schulalltag litten, andersartige verschiedene pädagogische Erfahrungen zu bieten und im Experimentalen Camp den Traum von demokratischer Kultur im Vordergrund zu nähren (vgl. Kap. 4.1.4.2). Das Experimentale Camp stand eher in der ausgedehnten Linie der demokratischen Bewegung. Hingegen galten die späteren Camps innerhalb der pädagogischen Bewegung als neue Versuche der Erziehung.

In den Camps wurden verschiedene pädagogische Programme für Kinder und Jugendliche von verschiedenen Trägern in unterschiedlicher Art und Weise organisiert. Zum Beispiel werden sie meistens unter dem Begriff *Saisonschule* (*Gyejeol Hakkyo*) oder *Wochenendeschule* (*Jumal Hakkyo*) in der Ferienzeit, nach der Schule oder am Wochenende von religiösen Gruppierungen, vom Komitee der Elternschaft oder von den Urhebern selbst durchgeführt. Die Camps waren die von den verschiedenen

Gruppen am häufigsten angewandte Methode für die Durchführung der neuen pädagogischen Idee. Weitere Campe folgten: 1992: die Schaffungsschule (*Changjo Hakkyo*) als Saisonschule von den Elternschaften in *Kwangmyeong* und 1994 in *Busan,* 1992: die Kerlchenschule (*Kkureogi Hakkyo*), 1993: die Löwenzahnschule (*Mindlle Hakkyo*) als Saisonschule von den Lehrern im aktiven Dienst und Reserve-Lehrern in *Daegu*,1994: die *Gandhi Schule* für Jugendliche als Saisonschule, die Gemeinsam gestaltende Schule (*Yeoreosi hamkke mandeun Hakkyo*) als Nach-der-Schule von Studenten und die *Jesusfamilie* (*Yesugajeong*) von christlichen Pfarrern[326]. I

Die angebotenen zahlreichen Camps waren damals der einzige Weg, den ermüdeten Kindern und Jugendlichen neue pädagogische Erfahrungen, die in der Schule nicht gemacht werden konnten, anzubieten, obwohl sie nur auf kurze Zeit angelegt waren. In Camps wurden überwiegend selbsterfahrungsbezogene Aktivitäten wie Wandern, Theater, Diskutieren, Kochen, Bergsteigen, Gärtnern und Tierpflege durchgeführt. Hier wurden völlig andere Tätigkeiten angeboten als die in der Schule, wo nur vorgeformtes Wissen leistungsorientiert vermittelt wurde.

Vor dem Hintergrund dieser vereinzelten pädagogischen Versuche wurde im Februar 1995 zum ersten Mal eine Versammlung der Interessenten über die alternative Erziehung in *Daejeon* durchgeführt. Daran nahmen 45 Leiter von 17 verschiedenen Gruppen teil. Diese Versammlung wurde *Gruppe für die Bildung der neuen Schule* (*Saeroun Hakkyoreul mandneun Moim*) genannt. In dieser Sitzung wurden ihre grundlegenden Leitlinien festgelegt, die auf der ökologischen Weltansicht sowie dem humanitären Zusammenleben basierten (*Saeroun Hakkyoreul mandeuneun Moim Jaryo,* 1996). Hier wurde nach einem Weg gesucht, die alternative Idee der Bildung zu verbreiten und zu vertiefen. Noch im selben Jahr fand ein *Workshop für Versuche zur alternativen Erziehung* (*Daean Kyoyuk Mosaekeul wihan Junbi*) sowie erste alternativpädagogische Feste der Pädagogen und Wissenschaftler statt, bei denen bereits praktizierte alternative Bildungsarbeit vorgestellt wurde. Die Berichte über die vorgestellte Bildungsarbeit wurden gesammelt und als Buch mit dem Titel, „Modell der alternativen Schule und ihre Praktizierung“ (*Daean hakkyoui Modelgwa Silcheon, 1996*) herausgegeben. Unter anderem sind dort die Bildungskonzepte der *Geochang-Oberschule* (1956) in *Kyeongnam*, die der *Pulmu-Nongeop-Fachoberschule* (1958) in *Chungnam*, die der *Sungji-Oberschule* (1974) in *Jeonnam* und die verschiedenen pädagogischen Anstalten vorgestellt worden. Diese alternativpädagogischen Versuche

[326] *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Seoul Zentrum für Friedensbildung) (1996)

sollten jedoch nur Einzellfälle bleiben.

Die Versammlungen beschleunigten die Bemühungen um die alternative Erziehung. Die Zahl der Bildungsanstalten, die alternativpädagogische Lernprogramme anboten, nahm immer weiter zu: *Habcheon Jayeon Hakkyo*, *Kkureogi Hakkyo*, *Kkumnamu Hakkyo*, *Byeopssi Eorini Hakkyo*, *malgeunssaem sotneun Hakkyo*, *San Eorini Hakkyo* usw. All diese Schulen boten alternative Lernprogramme an. Ihre Zahl betrug im Jahre 2004 über 50.[327] Und es entstanden im Rahmen der *Gemeinschaft für gemeinsame Erziehung* in rasantem Tempo viele mehr.

Auch auf Initiative der Eltern wurden sowohl auf dem Lande als auch in Seoul mit seinen Vororten alternative Anstalten gegründet. Ende der 1990er Jahre gab es mehr als 40 Anstalten, von der Elternschaft finanziert wurden. Im Jahr 1994 wurde so ein Kinderhaus in *Yeonnam-dong* in Seoul eingerichtet. Die Eltern entschieden zusammen über alle Angelegenheiten der Kinderhorte, in denen die kommerziellen Lernprogramme allgemeiner Kindergärten vermieden wurden. Im Rahmen einer naturnahen Erziehung wurde das Kinderhaus naturfreundlich eingerichtet; so war ein Hof mit Sand und Erde die erste Bedingung für ein solches Kinderhaus. Aktivitäten wurden meisten im Freien geplant und durchgeführt (Reisen in die Berge und Spiele in der Natur).

Zwar unterscheiden sich die alternativpädagogischen Ideen, die von den verschiedenen Trägern oder Gruppen meist unabhängig voneinander entstanden waren, voneinander, aber sie sind in ihren Grundzügen ähnlich. Ihre Einstellung zur neuen Bildung und ihre Kritik der alten Erziehung sind einstimmig: Kritik am wissensorientierten Unterricht, am starken Konkurrenzsystem der Regelschule und die Forderung nach gemeinschaftlicher Erziehung, nach kinderorientierter Unterrichtsmethodik, nach dem Lernen durch konkrete Arbeit, nach naturfreundlicher Erziehung, nach Lernen durch die Selbstverwaltung.

Es entstanden nicht nur alternativen Bildungsprogramme, die von den verschiedenen Anstalten angeboten wurden, sondern auch verschiedene Forschungsgruppen zur alternativen Erziehung. Zugleich wurden verschiedene Zeitschriften und Bücher, die sich auf die alternative Erziehung bezogen, herausgegeben. Die *Gruppe für ökologische Erziehung der kleinen Kindern* ist 1998 gegründet worden, die insbesondere das *Spiel in der Natur* betont. Sie organisiert viele Vorlesungen über

[327] Vgl. http://www.mindle.org

traditionelle Spiele und Lebensweisen. In der *Forschungsgruppe zum Koreanischen* wird versucht, sowohl Koreanisch richtig im Alltag zu verwenden, als auch koreanische traditionelle Lebensweisen zu erforschen. Dafür wird jeden Monat die Zeitschrift *Schreibweise für Koreanisch und koreanisches Leben* 1995 (*Urimalgwa Salmeul gakkuneun glsseugi*) herausgegeben. Sie zielt darauf ab, dass sowohl Koreanisch als auch koreanische Tradition den Kindern richtig vermittelt werden. Außerdem sind einige Forschungsgruppen gegründet worden, die die pädagogische Philosophie von bestimmten Personen in der pädagogischen Weltgeschichte erforschen, wie zum Beispiel die *Koreanische Gesellschaft für die Bildung und Kunst Steiners* (seit 1996), die *Koreanische Akademie über Bildungsphilosophie Neils* (seit 1998), *Koreanisches Zentrum für die Forschung über die Anthroposophie Rudolf Steiners* (seit 2000). Die Gruppen zielen darauf ab, die Faktoren, die für neue Erziehung gebraucht wurden, zu erlernen und zu vermitteln. Seit 1999 wird *der Lehr-Ausbildungskursus für alternative Schule* durchgeführt. In diesem Kurs werden beispielsweise die Bildungsprobleme in Südkorea, der Sinn der Alternativen Erziehung und die Beispiele der alternativen Idee oder alternativen Schule erforscht.

Gegen Mitte der 1990er Jahre sind viele Bücher sowie Zeitschriften über die Philosophie der alternativen Bildung veröffentlicht worden; zum Beispiel *Jogeumahan naui kkumhana* (Mein kleiner Traum 1993), und *Silhyeom Hakkyo Iyagi* (Erzählung über die experimentale Schule 1995) von Gu-Byeong YUN, *Wie soll man mit dem Tagebuch anfangen* 1993 (*Ilgisseugi eotteoke sijakhalkka*) von, Tae-Gyu YUN, *Jaemiitneun Sukje, Sinnaneun Ideul* 1994 (Interessante Hausaufgabe und fröhliche Kinder) von Ho-Cheol LEE, *Yet Iyagi deulryeojugi* 1995 (Erzählen alter Geschichten) von Jeong-Ho SEO, *Saeroun Hakkyo keun Kyoyuk Iyagi* 1995 (Eine Erzählung über neue Schule und große Erziehung), *Daean Hakkyoui modelgwa Silcheon* 1996 (Modell der alternativen Schule und ihre Praktizierung), *Daean Kyoyukiran mueotinga* 1997 (Was ist alternative Erziehung?), *Jakeun Hakkyoga areumdabda* 1997 (Eine kleine Schule ist schön) usw. In der Zeitschrift *Nogsaek Pyeongron* (seit 1991) (Grüne Resume) sind die Vorstellung und die Debatte über alternative Erziehung, wie von Byeong-Ho JEONG (1993), von Hee-Dong KIM (1994), von Gu-Byeong YUN (1995) und von Hee-Gyu YANG (1995), zu finden. Besonders sind auch Zeitschriften wie *Cheoeum cheoreom* 1997 (Wie am Anfang) mit dem Thema *Alternative Erziehung* mitgeboren und *Mindlle*1999 (Löwenzahn) mit dem Thema *Desschooling Society*. Überdies wurden viele ausländische Modelle sowie Philosophien wie die Waldorfschule, die Freie alternative Schule, die Freinet Schule, die Montessorischule oder die Summerhillschule in den Zeitschriften vorgestellt. Das Thema *Alternative Erziehung*

entwickelt sich zum Dauerbrenner in den pädagogischen Zeitschriften. Die Solidarisierung der zerstreuten pädagogischen Versuche mobilisierte schließlich auf verschiedene Art und Weise noch mehr pädagogische Versuche. Trotz unterschiedlicher Gestaltung ihrer pädagogischen Prinzipien und verschiedener Ausgangspunkte zeigt sich bei ihnen ein gemeinsamer Ausgangspunkt: *Sie gehen alle von einer scharfen Kritik an den traditionellen Schulen aus, die nur vom Ziel der „Universitätsaufnahmeprüfung" beherrscht wurde.* Aufgrund der Kritik praktizieren oder entwerfen sie neue Bildungsinhalte sowie -methoden.

4.2.2. Methodische und philosophische Grundlagen der alternativpädagogischen Bewegung

Die alternativpädagogische Bewegung beschränkt sich nicht allein auf die Einrichtung der alternativen Schulen oder Versammlungen von Pädagogen, die die neue Erziehung fordern, sondern sie entwickelt gleichzeitig auch konkrete Methodenvorschläge und einen entsprechenden philosophischen Rahmen. Das heißt, die alternative Erziehung wird nicht allein an der alternativen Schule durchgeführt, sondern auch durch neue verschiedene Bildungsideale sowie pädagogische Philosophien, die einen neuen pädagogischen Geist und eine neue Kultur entstehen lassen.

Die meisten alternativen Schulen entstanden zwischen den 1990er Jahren und dem Anfang des 21. Jahrhunderts im Zuge der alternativpädagogischen Bewegung. Einige Schulen wie die *Pulmu-Nongup-Fachoberschule*, die *Geochang-Oberschule* und die *Sungji Oberschule* gab es jedoch schon vor der Bewegung. Sie hatten zwar vor dem Auftreten der alternativpädagogischen Bewegung in der koreanischen Bildungsgeschichte kein großes Interesse auf sich gezogen, wurden aber von denen, die nach einer neuen pädagogischen Philosophie strebten, als Modell der alternativen Erziehung aufgezeigt. Das heißt, dass die alternativpädagogische Idee schon in diesen alten Schulen tief verwurzelt war.

Yeong-Chang JEON, der Gründer der *Geochang-Oberschule*, betonte insbesondere die Jugendbildung. Er sieht in Jugendlichen, die Ehrgefühl haben, die Hoffnung der Gesellschaft. Unter Ehrgefühl versteht er „Mut zum Verzicht auf gesellschaftlichen Erfolg" wie z. B. einen angesehene Beruf, Reichtum, Ehre usw. sowie

„Verlangen nach Gerechtigkeit“.[328] Er kritisierte die Jugend, die nur von ihrer Karriere träumt, aber kein Ehrgefühl hat. Dieses Verständnis von der Jugend ist vergleichbar mit dem von heute, wo die Jugend dazu getrieben wird, die beste Universität zu besuchen, einen Erfolg versprechenden Beruf auszuüben und hohes Ansehen zu erwerben. Der Gründer der *Pulmu-Nongup-Fachoberschule*, Chan-Gap LEE, forderte eine landorientierte Erziehung, weil er dachte, dass die Verstädterung die Kinder und die Jugend immer mehr zum Materialismus oder zur Karrieregier. treibt. Durch die landorientierte Erziehung versucht er, einen neuen, unverdorbenen Menschen auszubilden.[329] Nach der Idee der *Seongji-Oberschule*, die als Regelschule für die vernachlässigten Schüler seit 1984 gedacht war, ist die Autonomie der Schüler grundlegend. In der gegenwärtigen schulischen Kultur, wo immer noch eine Befehlsstruktur herrscht und die Jugend unterdrückt wird, bietet die Philosophie der *Seongji-Oberschule* eine andere Möglichkeit einer neuen schulischen Kultur an.

In den 1950er Jahren, in denen die *Pulmu-Nongup-Fachoberschule* und *Geochang-Oberschule* eröffnet wurden, befand sich Korea an der Schwelle zur Industrialisierung unter der amerikanischen Militärregierung. Vor diesem Hintergrund hatten Chan-Gap LEE und Young-Chang JEON große Furcht vor der Zukunft, in der Korea in eine fremde und unerwünschte Richtung gedrängt werden würde. Diese Erziehung, die im Anfangsstadium der Industrialisierung auftrat, ist in der Phase, in der die negativen Folgen der Industrialisierung sichtbar werden, noch notwendiger geworden. Nach der Idee der *Seongji-Oberschule*, die als Regelschule für die vernachlässigten Schüler seit 1984 gedacht war, ist die Autonomie der Schüler grundlegend. In der gegenwärtigen schulischen Kultur, wo immer noch eine Befehlsstruktur herrscht und die Jugend unterdrückt wird, bietet die Philosophie der *Seongji-Oberschule* eine andere Möglichkeit einer neuen schulischen Kultur an.

Die Bildungsidee, die lange Zeit an der *Guechang-Oberschule*, an der *Pulmu-Oberschule* und an der *Seongji-Oberschule* langjährig und alltäglich durchgeführt worden ist, wird für die Gegenwart als alternatives Bildungsmodell für die Zukunft vorgeschlagen. Es ist eindeutig, dass die oben genannte Schule unabhängig vom Errichtungsjahr als repräsentative Schule, die alternative Bildungsphilosophie ausführt, zu verstehen ist. Daher wird im Folgenden die Bildungsidee dieser Schule

---

[328] JEON, Yeong-Chang (1966), 14. Belehrung bei der Eintrittszeremonie in die Schule , S. 9-18

[329] HONG, Sun-Myeong (1996), Bildungsvorstellung, *Pulmu* landwirtschaftliche Oberschule, S. 49 f.

mitberücksichtigt.[330]

Zwischen Anfang und Mitte der 1990er Jahre wurden auf dem Lande einige repräsentative Alternativschulen wie die *Byeonsan-Schulgemeinde* und die *Gandhi-Schule* mit bestimmten Ansätzen gegründet. Viele alternative Methoden hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten wie Schreiben und Malen wurden vorgeschlagen und erprobt. Diese pädagogischen Versuche gehören zur klassischen alternativen Erziehung und sind die Wurzeln der weiteren alternativen Schulen, weil ihre Bestandteile ungeachtet kleiner Unterschiede in den späteren alternativen Schulen immer wieder auftauchten. Während diese klassischen alternativpädagogischen Konzepte von den Urhebern selbst ziemlich präzise formuliert wurden, sind sie in der späteren alternativen Schule nicht so präzise und stabil.

Ob der Gründung der alternativen Schulen eher eine pädagogische oder kommerzielle Absichte zugrunde liegt, ist schwer zu ermitteln.[331] Auch in der Gegenwart werden in zunehmendem Maße Schulen mit dem schönen Gründungswortschatz wie schülerorientierter Unterricht, erfahrungsbezogene sowie selbstregulierende Methode, ökofreundliche Schulkultur u. a. errichtet, alles wichtige Merkmale der alternativen Erziehung. Anhand dieser Kriterien allein können Schulen jedoch nicht als echte oder scheinbar alternative Schule beurteilt werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist nicht, zwischen echt alternativ oder scheinbar alternativ zu unterscheiden. Ich analysiere lediglich die wesentlichen Elemente, die hinter der alternativpädagogischen Bewegung stehen. Polarisierungen zwischen den alternativen und scheinbar alternativen Schulen oder Stigmatisierungen sind nicht beabsichtigt. Vielmehr möchte ich einen Impuls setzen, über die alternative Erziehung ernsthaft nachzudenken. Deshalb gehe ich soweit wie möglich objektiv und umsichtig vor, um das Grundprinzip der alternativen Erziehung herauszuarbeiten.

Im Folgenden werden die Merkmale der alternativen Erziehung anhand der

---

330 In Korea sind Philosophien dieser Schulen zwar vorgestellt worden, wurden aber nicht als Gegenstand der alternativen Erziehung betrachtet, weil sie schon vor der alternativpädagoischen Bewegung ereichtet worden sind. Der Gegenstände der Forschungen begrenzt sich auf die Schule, die seit der alternativpaedagogischen Bewegung aufgebaut worden ist.

331 In diesem Fall erzielen die neuen Schulen grundsätzlich bessere Leistung bei der Universitätsaufnahmeprüfung. Da die meisten alternativen Schulen privat sind, kommt es vor, dass unter Hervorhebung des alternativen Bildungszieles sehr hohe Schulgebühren als Pfand für gute Schulleistungen und Schuleinrichtungen verlangt werden.

praxisorientierten konkreten Erziehungskonzepte der maßgeblich beteiligten Pädagogen herausgearbeitet. Daraus werden konkrete alternativpädagogische Methoden abgeleitet, wie zum Beispiel die neue Schreibbildung, die neue Malbildung, die neue Musikbildung, die neue Arbeitserziehung, die von Namen her gar nicht als typisch alternativ bewertet werden. Aus ihnen ergibt sich das alternativpädagogische Ideal, das Original der alternativen Erziehung Südkoreas.

4.2.3. Merkmale der alternativen Erziehung

4.2.3.1. Heimaterziehung: Grundlage der alternativpädagogischen Erziehung

Bei der alternativen Erziehung steht der Mensch im Mittelpunkt, während die traditionelle Bildung auf die Universitätseingangsprüfung ausgerichtet ist. Konzentriert man sich jedoch nur auf diesen Aspekt, verstellt dies den Blick auf noch Wesentlicheres. Einen grundsätzlichen Widerspruch sehen Vertreter der alternativpädagogischen Bewegung darin, dass der Kern der traditionellen Bildung aus fremden Kulturen entsprungen ist und sich daher immer mehr von der eigentlichen Identität der Schüler entfernt hat. Hingegen strebt die alternative Erziehung nach dem Aufbau einer eigenständigen Bildung, die der koreanischen Kultur entstammt.

Der Grund für das Aufkommen der alternativen Erziehung in Südkorea steht also in einer konträren Beziehung zu der traditionellen Bildung, die auf unnatürliche Weise in erheblichem Ausmaß von fremden Ideen geprägt worden war. Ihre grundlegende Absicht liegt darin, dass die Fremdheit, die von außen transportiert wurde, abgebaut und die Heimat neu aufgebaut werden soll. Nach den alternativpädagogischen Ideen wurde die Heimat entfremdet und auf unnatürliche Art zerstört, die Menschen von ihrem ursprünglichen Geist getrennt. Natur, Menschen und Kultur sind nicht mehr da, wo sie früher waren. Im Folgenden wird gezeigt, welche Methoden vorgeschlagen werden, um dieses pädagogische Ideal zu verwirklichen.

4.2.3.2. Berührungserziehung

In seiner Eröffnungsrede behauptete Chan-Gap LEE, einer der Begründer der

*Pulm-Nongup-Oberschul*e, dass das Volk durch die landorientierte Erziehung wieder belebt werden und damit ein neuer Anfang geschaffen werden sollte. Er sieht die Stadt als ein negatives Ergebnis der modernen Kultur und bewertet die stadtorientierte Erziehung als eine Erziehung, die nur nach Materiellem, dem Vorwärtskommen und dem Zertifikat strebt und dadurch dem Volk Verderben bringt.[332] Vor diesem Hintergrund hat er die *Pulmu-Nongup-Oberschule* auf dem Land in *Hongseong* in *Chungnam* aufgebaut. Die ländliche Umgebung war seiner Auffassung nach die Basis für die Kultur und das Leben der Menschen und zugleich ein Ort, wo gesunde Lebensmittel geerntet werden können.[333] Das Land ist für ihn eine Bedingung für den Aufbau der Heimat, hier sind Kultur und traditionelle Lebensstile zu finden.

E. SPRANGER weist darauf hin, dass man nicht einfach denjenigen Ort als Heimat bezeichnen kann, an dem man geboren ist. Es gibt immer eine Umwelt, in der man lebt. Dennoch ist sie nicht die Heimat. Nach ihm wird ein Ort erst dann zur Heimat, wenn man dort eine natürliche und kulturelle Beziehung aufbauen kann. Er führt aus, dass die Heimat im Wesentlichen ein Gefühl vermittelt, das mit dem Geist zu tun hat. In diesem Zusammenhang findet man das Konzept des Hee-Gyu YANG, dem Leiter der *Gandhi-Schule.* Er beschrieb das Spazierengehen und das Laufen auf der Erde als ein Treffen mit der Mutter, durch das man mit der Erde persönlichen Frieden und eigene Werte zurückerlangt.[334] Für ihn ist die Erde nicht einfach ein Boden, auf dem man laufen kann, sondern eine Grundlage, auf der das wahre *Ich* und der innere Frieden zu finden ist. Die Erde ist also die elementarste Einheit, auf der man seine Lebensgrundlage finden kann. Er erinnert sich an die Gedichte der Schüler der *Gandi-Schule*, die die Städte verlassen[335] und lernen, sich als ein Teil der Natur zu erleben, die die Natur als einen Teil des Lebens betrachten und nicht nur als Teil der schönen Umwelt.[336] Wenn man die Natur nur betrachtet, bleibt sie nur schöne Umgebung. Wenn man aber dort arbeitet und Erfahrungen macht, dann wird sie zur Lebensstätte, die man sich von seinem Leben nicht getrennt denken kann. Die Schüler arbeiteten auf dem Feld und führen in der Natur verschiedene Tätigkeiten aus. Jährlich zwischen Ende Mai und

---

[332] HONG, Sun-Myeong (1996), Bildungsvorstellung, Pulmu landwirtschaftliche Oberschule, S. 49 f.

[333] HONG, Sun-Myeong (1996), S. 39

[334] YANG, Hee-Gyu (1998), S.147

[335] Die Schüler der Gandi-Schule leben im Internat, das sich in einem Wald befindet.

[336] YANG, Hee-Gyu (2005), S. 212

Anfang Juni finden viertägige Überquerungen des *Jiri-Gebirges*[337] *statt*, wo es verschiedene gut erhaltene koreanische Kulturdenkmäler gibt. Während der Überquerung wird Vereinigungsunterricht durchgeführt: Koreanistik, Mathematik, Sozialkunde, Musik und literarische Werke über das *Jiri-Gebirge* werden gelehrt. Die Messungsmethode der Höhe der Berge wird diskutiert und das Leben der Bergbewohner vorgestellt. Lieder, die mit dem Berg zu tun haben, werden gelernt und gesungen. Außerdem unternehmen die Schüler eine viertägige Exkursion namens „Insel-Erlebnis" nach *Jeonra-do*. Dort schlafen sie im Freien und müssen sich selbst um Nahrungsbeschaffung und -zubereitung kümmern. Hier entwickeln sich neue persönliche Geschichten und Beziehungen mit den Freunden, dem Berg und dem Meer. Das *Jiri-Gebirge* und die Insel sind nicht mehr einfach eine schöne Natur, Umgebung oder Umwelt als reine Betrachtungsobjekte. Auf diese Weise entsteht in den Schülern eine Art *Heimat*. Das Überqueren des *Jiri-Gebirges* wird auch in der *Seongji-Oberschule* und in der *Geochang- Oberschule* durchgeführt. Der Kontakt mit der Natur, die Erfahrung und das gemeinschaftliche Leben in der Natur sind grundlegende Methoden der Heimaterziehung.

Durch die Kontaktchance mit der Natur in der Natur entwickelte Gu-Byeong YUN[338] seine *Gefühlserziehung*, bei der die Natur und das Leben die wichtigsten Unterrichtsmittel und Unterrichtsorte sind. Er versucht, durch ständigen Kontakt mit der Natur die Gefühle der Kinder zu beleben. Auf der Wiese hören die Kinder die Geräusche der Insekten und der Tiere. Dort malen sie präzise die Natur, wie sie sie vor ihren Augen sehen. Es wird auch versucht, den westlich orientierten Geschmack der Kinder, die sich an Pizza oder Fleisch gewöhnt haben, zu hinterfragen und in den Kindern ein Bewusstsein für den Geschmack koreanischer Speisen zu entwickeln. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass Märchen, in denen z. B. Schweine oder Hunde, die in Korea oft Motive für Märchen waren, vorkommen, dringender sind als Märchen, in denen beispielsweise Zebras, Krokodile oder Kängurus, die in der koreanischen Natur nicht zu finden sind, auftreten. Er sorgt sich um die gegenwärtige Bildung, die die Schüler vom koreanischen Leben entfremdet, da der Bildungsinhalt in Schulen größtenteils auf westlichem Wissen basiert, welches in der koreanischen Kultur nicht

[337] *JIRi* Berg ist einer von den fünf berühmtesten Bergen Südkoreas und als beste Schatzkammer für Ökologie verstanden worden. Auf dem *Jiri*-Berg gibt es 245 Arten von Bäumen, 579 Pflanzenarten, acht berühmte buddhistische Tempel, die eine lange Geschichte haben, sieben nationale Schätze und 26 Schätze.

[338] Er war ein Professor im Fach in Philosophie an einer Universität. Um seine Bildungsideale zu verwirklichen, praktiziert er seit 1995 die alternative Erziehung in *Byeonsan* Schulgemeinde

vorkommt. Das fremde Wissen wird vermittelt, ohne dass es von den Schülern gefühlsmäßig nachvollzogen werden kann. Darum empfiehlt Gu-Byeong Yun den Kindern alte traditionelle Märchen und Geschichten, in denen von koreanischer Lebensweise geschrieben steht. Diese ist für ihn die beste Lektüre, durch die sich die Kinder an die koreanische Sprache und an die koreanischen Lebensverhältnisse unbewusst gewöhnen können. [339] ***Was er grundsätzlich fordert, ist nicht die Bildung, die mit dem Leben verbunden ist, sondern die Bildung, die mit dem koreanischen Leben verbunden ist.***

Auch der Pädagoge Jeong-Ho SEO befürchtet, dass die überlieferte traditionelle Geschichte immer mehr verschwindet, während die westeuropäische Kultur, die sich in Märchen wie *Schneewittchen* oder *Aschenputtel* ausdrückt, weiter verbreitet wird und sich die Kinder langsam an Zwiebeltürme und kürbisartige Kutschen gewöhnen.[340] Das Verschwinden der traditionellen Geschichte gehe einher mit der Vernachlässigung des Lebens der Vorfahren und dem Verlust der Identität. Aus diesem Grund empfiehlt er, dass die überlieferte traditionelle Geschichte, in der der Ursprung der koreanischen Lebensweise steckt, den Kindern erzählt wird.

Der Aufbau von Heimat wird also nicht in der fremden westlichen Betonkultur versucht, sondern in den koreanischen Wäldern, auf dem koreanischen Berg und auf dem koreanischen Meer, dort also, wo die Lebensgrundlage der Vorfahren zu finden ist. Alternative Erziehung heißt: Die Bäume, die Wälder, das Meer, die Berge, die Blumen, das Volkslied, die Bilder, das Haus, also all das, was die Kinder tagtäglich berühren, sehen, fühlen und machen, sind keine fremden Gegenstände, sondern sie gehören zur Heimat, mit der ihr Geist und ihre Persönlichkeit unbewusst verschmolzen sind. Außerdem verwirklicht sich die alternative Erziehung durch die verschiedenen Tätigkeiten in der Natur wie die Erforschung der Tiere und ihrer Verhaltensweisen oder die Untersuchung der Umweltverschmutzung. So lernen die Schüler, die Heimat in der koreanischen Natur und in ihrer Umgebung aufzubauen. Deshalb vollzieht sich die Heimaterziehung nicht direkt durch wiederholtes Erklären und absichtliche Betonung der Heimat. Sie wird überwiegend durch ständigen Kontakt mit den Einheimischen, mit der Natur, der traditionellen Musik, den traditionellen Märchen usw. durchgeführt. Die Berührungserziehung ist eine grundlegende Methode der alternativen Erziehung. Sie

---

[339] YUN, Gu-Byeong (2000), „Es gibt kein Unkraut“, S. 38

[340] SEO, Jeong-Ho (1995), Erzählen der alten Geschichte, S. 39

durchdringt alle anderen alternativpädagogischen Konzepte.

4.2.3.3. Kunsterziehung

Alternative Kunsterziehung bezieht sich nicht auf die ästhetische Erziehung im Sinne des Anschauens oder Malens schöner Bilder, des Hörens oder Spielens weltberühmter Musik oder des Lesens und Auswendiglernens schöner Dichtung, wie es in der allgemeinen Schule der Fall ist. Sie ist eher ein Mittel dafür, seine eigenen inneren Kräfte zu aktivieren, die dabei helfen, wirkliche Werte von Scheinwerten zu unterscheiden und *dem Wesen der Dinge* näher zu kommen.[341] Sie ist eine Methode, mit der Eindrücke in Ausdruckskraft umgewertet werden. Dabei ist die *Kreativität,* die allgemein im Kindesalter vorhanden ist und als etwas Eigenes anzusehen ist, ein wesentlicher Ausgangspunkt. Die neue Kunsterziehung erfolgt nicht wortreich belehrend, sondern basiert auf dem eingehenden Selbsterleben. Daraus werden die Kategorien der Kunsterziehung herausgearbeitet. Unter Kunst versteht die alternativpädagogische Idee *jede Form der Weltdeutung, die auf eigenem Erleben basiert.* Die Kunsterziehung beteiligt sich an allen Aktivitäten, die die Kreativität im Kinde entfalten lassen, also das Schreiben von Aufsätzen, denen ein konkretes Erleben vorangegangen ist, das Malen nach Beobachtungen, das Musizieren mit aktiver Teilnahme. Dabei bemühen sich die Kinder, *das Aufgenommene nach eigener Art und Weise wiederzugeben und weiterzuspinnen* und somit in unterschiedlichsten Darstellungsformen zu gestalten. Alternative Kunsterziehung bemüht sich um einen eigenen Ausdruck und eine eigene Form der Weltdeutung. Im Folgenden wird gezeigt, wie Kunsterziehung in der Praxis angewendet wird.

a) Schreibbildung

Der Schreibunterricht liegt dem *persönlichen Gefühl durch konkrete Erfahrung* in einer bestimmten Situation zugrunde. Nach O-Deok LEE, der zu den alternativpädagogischen Theoretikern gezählt wird, soll das Schreiben auf Selbstausdruck gegründet sein. Selbstausdruck sei nicht allein deshalb wichtig, weil es

[341] YUN, Gu-Byeong (1995), Erzählung über die experimentale Schule, S. 194

für die Emotionsentwicklung der Kinder gut ist, sondern weil es ein notwendiges Element für die Erhaltung und Entwicklung des Lebens ist.[342] Er beklagt sich darüber, dass sowohl die Schule als auch die Familie die Kinder nur auswendig lernen lassen, ohne ihnen die Gelegenheit zu geben, selbst zu fühlen. In den meisten Schulen geht es bei den Schreibwettbewerben nur um den Preis für die schönste Schreibweise. Die Kinder lernen schöne Wörter von fremden Dichtungen und Werken auswendig. Lee ist der Meinung,

> „[…] dass das Sprechen, das Malen und das Schreiben eine Zeitlang wegen der importierten fremden Kultur missachtet und unterdrückt wurden. Der Selbstausdruck der Kinder wurde stark unterdrückt. Daher sind die Kinder mit falschen Ausdrücken erwachsen geworden. Es läuft immer noch.“[343]

Das Schreiben ohne eigenes Leben sei eine Tragödie und führe zum falschem Ausdruck[344] Alternative Schreibbildung solle den Kindern dabei helfen, ihren wahren Selbstausdruck[345] zu finden. Um wahren Selbstausdruck zu verwirklichen, müsse das Schreiben zunächst mit eigenem Leben und konkreten Inhalten gefüllt sein. Sie müssten schreiben, was sie gesehen, getan, gehört und gefühlt haben. An Stelle von abstrakten Inhalten schlägt er konkrete Inhalte vor, die auf der eigenen Geschichte begründet sind. Diese auf Selbsterfahrung beruhende oder geschichtsbezogene Schreibweise nennt Ho-Cheol LEE, ein Lehrer einer Grundschule auf dem Lande, „ein frisches Schreiben“. Er schlägt als Hausaufgabe vor, dass die Kinder immer ihre Erfahrungen, die sie z. B. beim Barfuss laufen, beim Armdrücken, beim Einkaufen auf dem Markt, nach dem Geschirrspülen, nach dem Beobachten der Oma, Opa und der Frauen, die auf dem Markt ihre Ware verkaufen gemacht haben, aufschreiben.[346] Die Kinder sollen also einen Aufsatz schreiben über das, was in ihrer unmittelbaren Lebenswelt passiert. Die vorgeschlagene Schreibweise fängt zunächst mit der präzisen Beobachtung und der konkreten Beschreibung einer ganz bestimmten Tätigkeit an. Dies ermöglicht den Kindern, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist. Und plötzlich ist die Welt nicht mehr fremd, sondern ist Teil ihres eigenen Lebens. *Die Betrachtungsweise, wie sie gerade ist*, ist die Grundlage für die weitere Bewertung der Welt. Nach Gu-Byeong YUN sollte sie

---

[342] LEE, O-Deok (1993), Wie soll man das Aufsatzschreiben lehren?, S. 21

[343] LEE, O-Deok (1993), S. 22

[344] LEE, O-Deok (1993), S. 98

[345] *Wahrer Selbstausdruck* ist der Kernpunkt des ganzen Buches von LEE.

[346] LEE, Ho-Cheol (1994), Interessante Hausaufgabe und fröhliche Kinder, S. 23

mit der Überlegung verbunden werden, ob es wirklich so sein soll oder nicht. Danach sollte die Überlegung in praktisches Tun umgewandelt werden.[347] In dieser Hinsicht kritisiert Gu-Byeong YUN die gegenwärtige Schule, die seiner Ansicht nach die Kinder lügen lehrt. Er stellt fest, dass die Kinder gezwungen werden, sich selbst zu täuschen, und nur lernen, wie sie die Gegenstände schön beschreiben können, obwohl diese in der Realität ganz anders sind. Durch diese Verschönerung des Beschreibens verlieren die Kinder ihre scharfe Denkfähigkeit der Realität gegenüber. Sie gewöhnen sich an die schöne Schreibweise, selbst bei einer traurigen Realität. Dazu führt er zwei Beispiele an.[348] Die beiden Gedichte wurden von Schülern in der 6. Klasse einer Dorfschule geschrieben.

1) Morgen auf dem Lande[349]

Meine Mutter
Brennt die Morgendämmerung
Im Herd.
Im Topf siedet
Der Morgen
Erst jetzt
Rollt Langschläfer, der Berg vor meinem Haus
Weißen, nebelhaften Vorhang auf.
Unter den Zaun hört man zack-zack-zack
Die Spatzen, die Morgen picken.
Ich sammle das Singen der Spatzen freudig ein.

2) Scheiße-Brücke[350]

Die Scheiße-Brücke in dem Dorf.
Unter der Brücke floss
früher ganz klares Wasser

Jetzt ist das Wasser schmutzig geworden,
weil die Fabrik in dem Dorf
gebaut worden ist.

[347] YUN, Gu-Byeong (1993), S. 69 ff.

[348] YUN, Gu-Byeong (1993), S. 69-84

[349] YUN, Gu-Byeong (1993), S. 79

[350] YUN, Gu-Byeong (1993), S.77

Warum nennt man sie
Scheiße-Brücke?
Ich glaube, dass nicht nur schmutziges Wasser
von der Fabrik weggetrieben wurde,
sondern auch Scheiße
.
Ich vermisse die Brücke,
wie sie früher war.

Gedicht 1) wurde von einem 12-jährigen Schüler in der Grundschule geschrieben. Nach YUN färbt dieses Gedicht Wirklichkeit des Dorfes schön. Durch diese Verschönerung wird die Realität des Dorfes ganz und gar verdeckt und von ihr abgelenkt. Im Gegensatz dazu drückt Gedicht 2), das auch von einem 12-jährigen Kind geschrieben wurde, aufgrund konkreter Erfahrung eigene Gefühle ehrlich aus. Gedicht 2) ist nach YUN ein Spiegel der Realität des Dorfes. Durch dieses Gedicht erkennt man, was geändert werden soll.[351]

Er kritisiert, dass die Kinder in der Schule nur Schönes sehen sollen und Schlechtes nicht gesehen werden darf. Schönes zu sehen sei kindlich, Negatives und Kritisches zu sehen sei unkindlich. Durch die Selbsttäuschung lernten die Kinder ein falsches Bild der Realität. YUN meint, dass dieser Schreibunterricht einer falschen Schulpolitik entstammt. Die Kinder müssten lernen, ehrlich zu beschreiben, was sie gesehen, gemacht und gefühlt haben.

Diese Schreibweise begründet sich auf die Erkenntnis der Realität. So wird wahres Schreiben zu wertvollem Schreiben, weil man die Erkenntnis darüber gewinnen kann, was Realität ist, was geändert werden muss und was Bestand haben soll. Durch Schreiben mit eigenem Ausdruck entdecken die Kinder *sich selbst* und begreifen ihren gegenwärtigen Standpunkt. Dadurch sind sie in der Lage, eine neue Zukunft zu planen.

> „[…] wahres Schreiben ist eine grundlegende Bedingung für einen guten und zugleich wertvollen Aufsatz, wenn man daran denkt, dass die Kraft, die mit der falschen Realität korreliert, unter der Bedingung, dass man die Tatsachen ansehen kann, möglich ist.“[352]

---

[351] YUN, Gu-Byeong (1993), S. 74-84

[352] YUN, Gu-Byeong (1993), S. 78

In vielen alternativen Erziehungsprogrammen ist die erfahrungsbezogene Schreibbildung zu finden. Die Bereiche der Erfahrung sind ganz verschieden: In *Busan-Changjo-Hakkyo* und in *Saju-Hakkyo* ist das Schreiben gegründet auf die Landreise, die Feldarbeit, die Unglücksorte usw.[353] Die Schüler besuchen Berge, Tempel, Märkte und beobachten das Leben auf dem Land, wo die Kinder erst leben und dann schreiben. Die Schüler der *Saju-Sasionschule* besuchten das *Sampung*-Warenhaus[354] und die Fotoausstellung der *Backdu-Berge*.[355] Dadurch lernen die Kinder eine Seite von der Wirklichkeit des Landes kennen: unvorstellbares, aber in Zukunft vermeidbares Unglück und die peinliche Lage des geteiltes Landes erkennen die Schüler. Aufgrund dieser Erkenntnisse schreiben sie die Tatsache, die Erfahrung und ihre darauf bezogenen Meinungen auf. Im März 2005 ist in *Goa-Cheon* eine alternative Schule, die sich überwiegend an der Schreibbildung O-Deok LEEs orientiert, eröffnet worden.[356] Nach dem Besuch des Sumpfbodens, des Berges und nach dem traditionellen Spiel schreiben die Kinder ihre Beobachtungs-, Erlebnis- und Gefühlsprozesse nieder. Die Bereiche der Erfahrungen erweitern sich auf die Geschichts-, Natur- und Umgebungserfahrung, wie zum Beispiel auf den Besuch historischer Sehenswürdigkeiten, Naturforschung, Besuch der Umgebungsorte usw.

Diese Schreibbildung durch Selbst-, Umgebungs- und Geschichtserfahrung dient dem geistigen Aufbau des Landes. Sie sind alle Bestandteile der Kultur des Landes. Sie sind alle miteinander verbunden und verwoben. Sie können im Zusammenhang der langjährigen nationalen Existenz durchleuchtet werden. Die Schüler besuchen in dieser Hinsicht die die lange koreanische Geschichte beinhaltenden Überbleibsel wie die Dynastie-Paläste, die traditionellen Museen, die Kampfplätze alter Kriege gegen Eindringlinge von außen, aber auch Bibliotheken, Polizeistationen und Postämter. Sie erforschen einheimische Vögel oder pflanzen Bäume auf den Bergen. Durch den Ausdruck ihrer Erlebnisse werden die Kinder unbewusst zur Erkenntnis der Kultur des Landes gelangen.

---

[353] Vgl. *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Seoul Zentrum für Friedensbildung) (Hrsg.) (1996), S. 211 f. u. 233

[354] Das *Sampung*-Warenhaus in Seoul ist im Jahr 1996 wegen fehlerhaften Aufbaus und mangelhafter Kontrolle in sich selbst zusammengebrochen. Als dieses Haus zerfiel, sind viele Kunden im Gebäude gestorben oder verletzt worden.

[355] Der *Backdu-Berg* liegt nördlich am Ende Nordkoreas, das man seit 1953 nicht besuchen kann. Er wird zum bedeutenden Berg gezählt, der den Spirit des Volkes enthält.

[356] KANG, Jae-Gyu (2004)

Schreiben, das sich auf tatsächliche Erlebnisse gründet, gibt statt einer abstrakten Gegenwartskunde, die immer nur fremd und formal sein kann, die Erkenntnis des konkreten Lebens zwischen Gestern und Heute.

b) Malbildung

Ho-Chel LEE, der Erfinder des *Lebendigen Malens*, verweist darauf, dass die Vorurteile, die den Kindern von den Erwachsenen aufgezwungen worden sind, beim Malen abgebaut werden sollen, damit die Kinder ihre eigenen freien Vorstellungen entfalten können.[357] Der Kernpunkt seiner Malbildung liegt also nicht in der Einübung der Maltechnik, sondern in der Befreiung von den Vorurteilen. Er kritisiert die schulische Kultur, wo das Malen nur nach bestimmten Techniken oder bestimmten Vorgaben der Erwachsenen geschehen soll. Durch die vorurteilslose Darstellung sollen die Kinder zum *wahren Ich* gelangen, zum *von dem Fremden befreiten Ich*.

In dieser Hinsicht bietet auch Gu-Byeong YUN, der Leiter der *Byeonsan Schulgemeinde*, eine Darstellungsmethode beim Malen an. Auch für ihn dient das Malen dazu, dass man die *wahren Werte der Dinge* erkennt.[358] Im Hinblick auf diese Zielsetzung unterscheidet er tote und lebendige Bilder. Tote Bilder seien nachahmende oder falsche Bilder, die durch ein Malbuch oder durch einfache Denkvorstellung ohne direkte konkrete Erfahrung gewonnen werden. Er kritisiert, dass sich die Stadtkinder nur mit Charakterbildern oder mit Roboterbildern beschäftigen, die immer wieder in gleicher Form auftreten, und deren Figuren daher nur mit einem Blick wahrgenommen werden können. Das heißt, durch diese oberflächliche Konfrontation können die Kinder ihre eigene innere Welt gar nicht realisieren. Die genaue Betrachtung ist für ihn die grundlegende Methode beim Malen. Nur durch konkrete und präzise Beobachtung der Gegenstände in einem angemessenen Zeitraum werden die Wahrnehmung der realen inneren Eindrücke und deren Ausdruck ermöglicht. Die Gegenstände des Malens sollen naturhaft sein: Bäume, Tiere, Pflanzen, Gesichtsausdruck oder Körbchen aus Stroh. Die naturhaften Dinge sind immer verschieden. Es gibt nichts Gleiches in der Natur. Jeder

---

[357] Er ist Lehrer an einer Grundschule, die im südlich gelegenen *Kyeongbuk* liegt. Er schlägt eine alternative Methode des Malen und der Hausaufgabe vor. LEE, Ho-Cheol (1994), „Lebendiges Malen“, Seoul,

[358] YUN, Gu-Byeong (1995), S. 194

Baum oder auch jedes Blatt ist verschieden. Jedes Lebewesen ist anders. Dadurch lernen die Kinder, dass die Natur verschiedenartig und deshalb wertvoll ist. Deshalb ist die Natur von besonderer Bedeutung. Die Natur sollte so gemalt werden, wie sie sich gerade zeigt. Nach dieser Kunstidee ist die Natur ein Quellpunkt, der unendliche Alternativen zum eigenen Leben anbietet.[359]

> "[…] es gibt in der Natur kein Dinge, die flüchtig betrachtet werden können. In dem Moment, wo der Blick mit Liebe eine ganz lange Zeit verweilt, kann das Wahre erkannt werden."[360]

In der koreanischen Natur stecken koreanische Lebensverhältnisse. Durch die präzise Beobachtung der Natur will er erreichen, dass die Kinder die koreanische Natur in sich aufnehmen und verinnerlichen können. Im Vergleich zur westlichen Darstellungsmethode, die mit verschiedenen Farben ohne Ränder arbeitet, verweist YUN auf die traditionelle Schwarz-Weiß-Technik mit vielen Rändern. Es ist zwar schwer zu beurteilen, was nun die bessere Darstellungsmethode ist, aber man erkennt seine Absicht, dass die Kinder durch das Malen der Naturbetrachtung das heimatische Image unbewusst verinnerlichen. Es geht hier nicht um die künstlerische Fähigkeit, sondern um die neue Identität.

Im Vergleich dazu betont O-Deok LEE den konkreten Gegenstand. Ohne ihn ist das Malen tot. Gegenstände, die im wirklichen Leben nicht zu finden sind, sollten keine Motive für die Kinder sein. Wirkliches Leben bedeutet bei ihm das Leben, das nicht von dem Fremden besetzt worden ist, weil er denkt, dass die Koreaner unter den fremden Einflüssen unnatürlich gelebt haben. Falsches Leben beherrsche die Koreaner. Nach ihm ist nur das wirkliche Leben, das naturgemäß einheimisch ist, eine Quelle, der unendliche schöpferische Kräfte entspringen können.[361]

Das Ziel des Malens liegt bei aller alternativen Kunsterziehung nicht in der Anfertigung eines schönen Bildes oder dem Erwerb der Technik. Malen ist eine Übung für die Suche des „Sich Selbst" und für den Ausdruck des „Wahren Ich". Durch das Malen wird versucht, das Wahre Ich, das die fremden Schatten loßlies und naturgemäß gebildet werden kann, neu zu schaffen.

---

[359] YUN, Gu-Byeong (1995), S. 27

[360] YUN, Gu-Byeong (1995), S. 182

[361] LEE, O-Deuk (1994), Das Leben, die Quelle der unendlichen schöpferischen Kräfte, S. 216. In: LEE Ho-Chel (1994)

c) Musikbildung[362]

Auch die Motive der alternativen Musikbildung findet man in der Natur und mit der Natur. An den verschiedenen alternativen Schulen wird der Musikunterricht normalerweise nicht selbstständig durchgeführt, sondern ist Teil von komplexen Tätigkeiten. In der *Changcho-Schule* und der *Mindlle-Schule* etwa sind die musischen Tätigkeiten wie das Fühlen der Stimme der Natur oder das Lernen der traditionellen Lieder in das Wanderprojekt eingeschlossen. Gu-Byeong YUN hat „Musikunterricht mit der Natur in der Natur" als Beispiel entworfen. Für ihn dienen verschiedene Tierlaute, wie das der Pferde, der Hunde, der Ente, der Schweine, der Katze usw., die in der langen koreanischen Geschichte als Haustiere aufgetreten waren, als gute Materialen für den Musikunterricht. Er teilt sie nach jeweiligen Situationen ein, wie zum Beispiel beim Hunger, bei Schmerzen, bei Ärger oder bei Freude, damit die Kinder üben können, sie zu unterscheiden. Darüber hinaus hat er versucht, Brausen, Rollen, Singen, Gezirp usw. nach verschiedenen Situationen zu unterscheiden. Das Aufgenommene kann je nach dem Wesen der Kinder anders ausgedrückt werden. Es gibt keine feste Tonleiter. Auf diese Weise lernen die Kinder die Töne zu hören, wie sie gerade klingen und sie nach eigenem Gefühl zu reproduzieren. Somit erhalten die Kinder die Hörfähigkeit zurück, die in der Moderne z.B. durch Maschinengeräusche verloren gegangen sind.[363]

Durch die Betrachtung der Natur, die trotz der Modernisierung meist ungestört blieb, lernen die Schüler die einheimische Natur kennen. Durch die Naturbetrachtung üben die Kinder, wie sie ihre Gefühle ausdrücken können. Durch diesen Prozess lernen die Kinder schließlich *sich selbst* immer besser kennen, d. h. nicht das *fremdes Ich*, das von der fremden Kultur besetzt worden ist, sondern das *wahre Ich*, das in der naturhaften bodenständigen Kultur entstanden ist. Auf diese Weise wird die Persönlichkeit gebildet, die nur auf *sich selbst* verweist.

Auch der traditionellen koreanischen Musik, die durch den Modernisierungsprozess in Vergessenheit geraten war, kommt im

---

[362] Es gibt kaum Materialen, die sich ausdrücklich mit der Musikbildung beschäftigen. Sie sind in der gesamten Beschreibung über die alternative Erziehung kurz eingeschlossen. Dennoch wird sie hier der Vollständigkeit halber kurz abgehandelt.

[363] YUN, Gu-Byeong (1995), S. 224

alternativpädagogischen Konzept ein hoher Stellenwert zu. In Vergessenheit geratene traditionelle Musikinstrumente werden vorgestellt und gelehrt, und ebenso vergessene alte Volkslieder werden gesungen. Dies findet dann auf Wanderungen oder in den Camps Anwendung. Im Gegensatz zum Musikunterricht in der normalen Schule, wo nur westliche Musikinstrumente und Lieder gelehrt werden, wird also der alternative Musikunterricht überwiegend mit Naturmaterialen, Tierlauten oder mit typischen koreanische Musikinstrumente durchgeführt. Die Kinder sollen sich an den traditionellen Rhythmus gewöhnen und diesen den eigenen wahrnehmen. Solch ein traditionsrehabilitierender Musikunterricht ist z.B. an der *Jayu-Schule* in Seoul zu finden. In der *Mindle-Schule* wird eine Naturlandschaftsgruppe (Pungmul Nolipae) organisiert, in der typische koreanische Musikinstrumente geübt und gespielt werden. Das Ziel dieser Gruppe liegt darin, dass sich die Kinder an den traditionellen Rhythmus gewöhnen und diesen den eigenen wahrnehmen. Die Schüler in der *Changcho-Schule* in Busan nehmen sogar an der Schaman-Zeremonie [364] teil, die während des Modernisierungsprozesses verpönt war. Ein ähnliches Beispiel findet man bei Gu-Byeong YUNs Konzept der *Byeonsan-Schulgemeinde*. Er zeigt, wie man den alte koreanische Operette (Pansori), der lange Zeit hinter der westeuropäischen Musik verdeckt lag, unterrichten kann.[365]

Dies alles könnte zwar als Wiederbelebung der Volksmusik interpretiert werden, aber das Ziel auch der Musikbildung liegt im Grunde genommen darin, dass die Schüler wieder bodenständiger und selbstbewusster werden. Die Stimme der Natur und die traditionelle Musik werden in der alternativen Pädagogik für eine wichtige Methode gehalten, um die fremdgewordene Persönlichkeit zur koreanischen Persönlichkeit zu rehabilitieren. ***Die alternative Pädagogik sucht durch die Musiktätigkeiten eine neue Identität, die nicht mehr fremd ist. Sie zielt eben auf die koreanische Identität ab.***

[364] Die *Schaman*-Zeremonie war in altern Korea eine Bettungsszeremonie vor Gott. Sie ist in der japanischen Zeit unter dem Ziel der Kulturzerstörung vertrieben und in der Industrialisierungszeit als Unvernünftiges verworfen.

[365] YUN versucht, den *Pansori* nach dem Modell Hyeon-Bong PARKs zu erklären, der den Pansori in ca. 40 Stimmbildungen mit jeweiligen Stimminhalten eingeordnet hat. Vgl. YUN, Gu-Byeong (1995), S. 222

4.2.3.4. Arbeitserziehung im ökologischen Rhythmus

Ökologische Erziehung ist ein wichtiges Anliegen der alternativen Erziehung. Insbesondere die Arbeitsbildung zeigt den ökologischen Bezugsrahmen der alternativen Erziehung; sie wird sehr praxisorientiert durchgeführt.

In den alternativen Schulen wird ohne Ausnahme viel Zeit für die Arbeitserziehung eingeplant. Sie hatte aber in der bisherigen Regelschule eine ganz andere Bedeutung: Nach der Befreiung von Japan mussten die Schüler durch bestimmte Tätigkeiten dem Aufbau des Landes dienen. Die Schüler waren Anbieter körperlicher Arbeit für den Aufbau des Staates. Dieses Bildungsideal blieb fast bis zum Ende der 1950er Jahre bestehen. Unter der Regierung PARKs (1961-1979) hatte Arbeitsbildung das Ziel, „sozialbrauchbare Menschen" heranzuzüchten (vgl. Kap. 2). Der pädagogische Wert der Arbeitsbildung wuchs fast mit deren ökonomischen Beitrag für das wirtschaftliche Wachstum. In den außerschulischen Bereichen, insbesondere im Kindergarten, diente die Arbeitserziehung dem Ziel der Vorbereitung der besseren Leistung in der Schule: Lego Bauen, Holzhaus Basteln, Papierkunst usw.

Hingegen hat die alternative Arbeitsbildung eine andere Zielsetzung. Sie richtet sich nicht auf die Nutzung der Arbeitskraft oder die Vorbereitung auf bessere Leistungen, sondern auf die Menschenbildung. Die Arbeitsbildung in der alternativen Schule wird nicht innerhalb der Schulklasses oder des Labors durchgeführt, sondern in der Werkstatt, in der Schulküche, im Garten und auf dem Feld oder im Stall. Es gibt somit keine festgelegten Orte. Arbeitsbildung wird nicht als künstliches Fach im Klassenzimmer vermittelt. Die Schüler beteiligen sich an allen realen Prozessen der Arbeit. Zur landwirtschaftlichen ***Pulmu-Nongup-Oberschule***[366] gehören Reisfelder von 2.000 ***Pyeong***[367], wo der Reis von den Schülern geerntet wird, ein Treibhaus für Gemüse von 300 Pyeong, ein Treibhaus für Blumen und Gemüse von 100 ***Pyeong***, ein Werkhaus, wo die Maschinen oder die Werkzeuge für die Landarbeit repariert oder gebaut werden können, ein Viehstall, wo Hühner und Ziegen gezüchtet werden, und eine Bäckerei,[368] Die Schüler beteiligten sich auch am Aufbau der schulischen Einrichtung wie Brunnen, Toiletten usw.[369] Die Arbeitsbildung wird nicht durch ein

[366] *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Seoul Zentrum für Friedenserziehung) (1996), S. 41

[367] „1 *Pyeong*" betrifft 3.24 qm

[368] JEONG, Yu-Seong (1997), S. 87

[369] *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Seoul Zentrum für Friedenserziehung) (1996), S. 41 u.65

einmaliges Erleben durchgeführt, sondern durch einen Prozess, in dem die Schüler das Gewicht der Arbeit kennen lernen. Durch diesen Prozess der Arbeit wird das Wissen nicht abstrakt, sondern konkret erworben. Dieses konkrete Wissen ist der Ausgangspunkt für eine bestimmte Weltauffassung, während das Wissen in der bisherigen Bildung als Vorgeformtes und Vorgegebenes auswendig gelernt werden musste.

Das Wissen in der alternativen Erziehung steht im Prozess der Schaffung durch das wirkliche Leben. Das Wissen in der traditionellen Bildung ist hingegen eine endgültige Wahrheit, die ungestört bleiben soll. In diesem Sinne kann die Arbeitserziehung als ein Prozess verstanden werden, durch den das Wissen, das mit dem Leben verbunden ist, geschaffen wird. So wird den Schülern der ***Pulmu-Nongup-Oberschule*** beispielsweise das Prinzip des ökologischen Systems nicht durch theoretische Erklärung vermittelt, sondern durch aktive Teilnahme am Leben, indem die Schüler durch den Austausch mit den Regionen die ganze Gegend, in der sie wohnen, als pädagogischen Raum auffassen. In verschiedenen Gruppen, die ausschließlich von den Absolventen betrieben werden, wie die ***Genossenschaft für das Leben*** oder die ***Kreditgenossenschaft,*** arbeiten die Schüler zusammen mit den Absolventen. Indem die Schüler mit der ökologischen Methode den Ackerbau betreiben und die Seife produzieren, lernen sie den ökologischen Rhythmus der Natur nicht auswendig, sondern sie eignen sich ihn unbewusst an.

Die Schüler der ***Seongji-Oberschue*** beteiligen sich an verschiedenen praktischen Arbeiten: Sie machen sauber, spülen das Geschirr, haben Tischdienst oder bereiten die Zwischenmahlzeit für alle vor. Sie nehmen auch an der Arbeit in der Dorfgemeinde, wie z.B. an der Landarbeit in der Ackerbausaison oder die Reinigung der Straße und der Flüsse teil. [370] Durch diesen Prozess der praktisch-konkreten Arbeit in der Schul- und Dorfgemeinschaft lernt die Jugend die aktive Lebenshaltung, die die Basis des Lebens ist. Dieser Gesichtspunkt ist auch in der Gründungsidee der ***Gandhi-Schule*** zu finden. Hee-Gyu YANG, der Leiter der ***Gandhi-Schule***, nennt die normale Schule eine unglückliche Schule, wo nur autoritärer Zwang herrscht und nur die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereitet wird. Aus dieser Ansicht heraus entwickelte er die Erziehung zur Selbstständigkeit (***Jaripgyoyuk***)[371], welcher der selbstständige Erwerb

[370] ***Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo*** (Seoul Zentrum für Friedenserziehung) (1996), S. 77 f. Andere alternative Schulen, wie die Pureunkkum-Oberschule, Pulmu-Nongup-Oberschule benutzen die Gemeinde durch den aktiven Kontakt mit ihr als Übungsort der Arbeitserziehung.

[371] ***Kyoyuk Jinheung*** (2002), S. 91 ff.

der Nahrung, der Kleidung und der Wohnung zugrunde liegt.[372] Dennoch hat die Arbeitserziehung nichts mit dem Erlernen von bestimmten Tätigkeiten oder mit der Übung des Überlebens zu tun, sondern mit dem Prozess der Arbeit. Durch die selbstständige Durchführung gewinnt der Arbeitsprozess an Bedeutung. Für dieses Programm werden Hausbau, Essenszubereitung, Anfertigung der Kleidung, Feldarbeiten usw. angeboten. Zum Abschluss erschaffen die Schüler in allen Fächern ein Werk. Sie veranstalten z. B. eine Modenschau, auf der selbst entworfene und -geschneiderte Kleidung gezeigt wird. Die Schüler brauchen nicht selbst ein Haus zu bauen, um zu leben. Sie brauchen selbst keine Kleidung anzufertigen, um sich anzuziehen und sich auch keine Nahrung zu verschaffen, um zu essen. Dennoch tun sie es.

YANG verweist darauf, dass die Arbeit im eigentlichen Sinne ein Ausdruck jedes Individuums ist und wahre Arbeit ein Ausdruck der Werte, die man sich wirklich wünscht und nach denen man strebt.[373] Im Gegensatz zu der formalen und unselbstständigen Rolle der traditionellen Arbeitserziehung spielt sie in der alternativen Erziehung eine aktive Rolle. Arbeitbildung ist hier ein Prozess der Schaffung des Wissens, der sich auf den Ausdruck der inneren Struktur begründet, und nicht ein Mittel zum Erwerb materieller Güter. Die Arbeit ist nicht mehr ein Gegenstand, den die Schüler nur betrachten oder einmal erleben, sondern ein Hauptgegenstand, mit dem sie zusammen leben sollen. Die Anregung durch die wirkliche Welt ist immer Quellpunkt des lebendigen Interesses und des konkreten Wissens der Kinder und der Jugendlichen.

Somit hat die Arbeitsbildung nicht allein mit dem Erwerb der Techniken zu tun. Die Methode, wie man ein Haus oder eine Toilette bauen kann, wird nicht in der Theorie vermittelt. Durch die aktive Teilnahme an der konkreten Arbeit entsteht das Wissen nicht aus einer fremden Welt, sondern aus der selbst geschaffenen Welt. Es steht nicht im Wissenslager, das schon von jemandem bereitet wurde, sondern im Prozess der eigenen Schaffung. Damit bleibt die Bildung nicht mehr isoliert in der abstrakten Wissensvermittlung, sondern wird zum Mittelpunkt des Lebens. Der Sinn der Arbeit liegt also im Arbeitsprozess selbst und nicht in den Ergebnissen der Arbeit.

Im Falle der Arbeitserziehung geht Gu-Byeong YUN[374]davon aus, dass die

[372] YANG, Hee-Gyu (2005), S. 119

[373] YANG, Hee-Gyu (2005), S. 212

[374] YUN, Gu-Byeong (1995)

Kinder aus dem Spiel in der Natur Arbeit lernen. Er beschäftigt sich mit der Harmonisierung von Spiel, Arbeit und Lernen. Durch das spontan wiederholte Kinderspiel in der Natur sollen die Kinder ihre Arbeit entdecken, an der sie Freude finden können. Mit Erde, Steinen, Wasser oder Holz spielen die Kinder auf Bauernhöfen, auf den Bergen, in Gärten, auf den Feldern, im Stall, in Baustätten oder in der Tischlerei. So werden sie auf natürliche Weise zur Arbeiterziehung herangeführt. Die Kinder probieren die Werkstoffe nach ihren Wünschen und Vorstellungen aus und erschaffen Töpfe aus Ton und Tische oder Spielzeug aus Holz.[375] Das Spiel wird unabsichtlich und auf natürliche Art und Weise zu Arbeit. In diesem Sinne vollzieht sich auch die Arbeitserziehung YUNs gar nicht in einer künstlichen Lernsituation unter bestimmten Direktiven wie im Bastelraum mit bunten Papieren, mit vorgeformten Holzstücken oder mit Plastikformen, wie es in der Regelschule allgemein der Fall ist, sondern mit der Natur in der Natur ohne Direktiven. Die alternative Arbeitserziehung wird also nicht in einer künstlichen Situation, sondern in der tatsächlichen Lebenssituation natürlich durchgeführt.

Die Verbindung von Bildung und Arbeit zeigt auch das Bestreben zur Überwindung des abstrakten Wortdenkens und der Wissensvermittlung durch Buchstabenerziehung der allgemeinen Schule. Das Wissen entsteht vielmehr ständig aus der Beschäftigung mit konkreten Dingen heraus. Es kann nicht beendet werden, sondern steht in einem ständigen Schaffensprozess. Die Universitätsaufnahmeprüfung erlaubte es nicht, außer dem Lernen am Schreibtisch etwas anderes zu tun. Die Arbeit, die Zeit braucht, wurde nur als ein aufwendiger Faktor verstanden, der dem Lernenden die Zeit raubt. Man nennt Kinder und Jugendlichen oft in Gegenwart ihrer Eltern Prinzessin oder Prinz, weil sie in allen ihren Angelegenheiten von den Eltern unterstützt werden, damit sich die Kinder nur mit dem Lernen beschäftigen können. In dieser Hinsicht erwähnt Hee-Gyu YANG, dass die Schüler in der Anfangszeit in der alternativen Schule unter der Wahrnehmung leiden, dass sie nichts Besonderes mehr sind.[376] Diese Schüler müssen sich um sich selbst kümmern und werden von niemandem bedient. Sie müssen sich selbst um die Wäsche und um das Saubermachen kümmern. Sie arbeiten auf dem Feld und reparieren die Werkzeuge, die sie für die Arbeit brauchen. Dies ist in der Regelschule gar nicht erwünscht, weil die Schule und die Schüler ständig unter Leistungsdruck stehen sollen. Die Arbeitsbildung, die Zeit benötigt, gilt nur als

[375] YUN, Gu-Byeong (1995), S. 255

[376] YANG, Hee-Gyu (2005), S. 149

Störfaktor. Die prüfungszentrierte Bildung vermeidet die wirkliche Arbeit, weil sie ein Prozess ist und daher viel Zeit braucht. Sie bevorzugt das vorgefertigte Wissen. Deshalb ist es in der Regelschule unmöglich, dass das autogene Wissen wächst.

In der alternativen Arbeitsbildung findet demnach ein grundlegender Wandel der Bedeutung von Arbeit statt, welcher sich in der Überwindung der unnatürlichen Trennung von Theorie und Praxis ausdrückt. Während die Arbeit in der Regelschule als Störfaktor des Lernens vernachlässigt wird, ist sie in der alternativen Erziehung Grundlage für die Schaffung des Wissens. Die Arbeitserziehung vollzieht sich nicht als kleiner formaler Teil des Schulalltages, sondern als dessen Basis. Sie erfolgt nicht innerhalb eines Spezialfaches, als Grundlage der ganzen Schularbeit. Sie wird nicht für das einmalige Erleben, sondern für die Vergeistigung und Verinnerlichung der konkreten Lebensarbeiten durch den andauernden Prozess durchgeführt. Dies hat entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung. Eine Persönlichkeit, die sich durch die aktive Beteiligung am einheimischen Leben entwickelt, ist anders als eine Persönlichkeit, die sich durch die Vermittlung von abstraktem und fremdem Wissen entwickelt.

Man erkennt außerdem, dass die alternativpädagogische Bewegung den Aufbau der natürlichen Heimat auf selbstregulierende Weise, also in einem natürlichen Prozess, am besten verwirklicht. Dass schließlich auch die ökologische Idee, die die Unnatürlichkeit verweigert und den grundlegenden Rhythmus der Natur für wichtig hält, in Südkorea soweit durchgedrungen ist, unterstützt die These vom gelingenden und auch erwünschten *Wiederaufbau der Heimat*.

4.2.3.5. Sittliche Erziehung (Selbstregulierende Methode)

Im Vorwort eines Buches über die alternative Erziehung steht Folgendes:

> „Wir stimmen der Auffassung zu, dass die bisherige Bildung gar nicht in der Lage war, einen Menschen zu erziehen, der sich befreien lässt und zugleich die Aufgaben und die Regeln der Gemeinschaft als eigene Verpflichtung freiwillig annehmen kann.“[377]

Die bisherige Bildung, die seit langem von Autorität geprägt ist und nur gute

[377] Eine Gruppe, die über die alternative Erziehung nachdenkt (1995), „Eine Erzählung über die neue Schule und große Erziehung“, S. 6

Leistungen verlangt, verursacht einen starken Wettbewerb. Daher wurde das humanistische Ideal des Zusammenlebens mit anderen nicht berücksichtigt. Es wurde ein Mensch geschaffen, der sich an den Zwang, dem objektiven Gesetz Folge zu leisten, und an den isolierten Arbeitsvorgang, der sich überwiegend am selbstsüchtigen Wettbewerbssystem orientiert, gewöhnt hat.

Hingegen wird im alternativen Bildungsideal nach einem ganz anderen Menschen gestrebt als in der allgemeinen Schule, in der die beste Leistung die absolute Wahrheit darstellt. Der Mensch, der ein harmonisches Zusammenleben mit anderen führen kann, ist das Kernstück der sittlichen Bildung in der alternativen Erziehung. Alternativsittliche Erziehung baut deshalb auf der Basis der gegenseitigen Hilfe und Zusammenarbeit auf. Sittlichkeit bedeutet hier eine neue Form des Geistes, der vom egoistischen Individualismus abweicht und ein humanistisches Ideal erreicht.

Das humanistische Ideal, das hier gemeint ist, lässt das Selbst als Teil des Ganzen erfahren. Die gemeinschaftliche Arbeit, die sich in der alternativen Schule verwirklicht, hat das Ziel, bei den Schülern einen gemeinschaftlichen Geist zu entwickeln. Bereits in den 1950er Jahren betonte der Begründer der *Geochang-Oberschule* die Wichtigkeit der Jugendbildung. Die Jugendbildung, die er meint, solle solche Bildung sein, die Gerechtigkeit an Stelle des Egoismus verlangt, welcher in den egoistischen Interessen wurzelt. Damals befürchtete er wegen der Einführung der westlichen Industrialisierung das Verschwinden der Gerechtigkeit, die auf der Philosophie des Zusammenlebens basiert. Auch Chan-Gap LEE forderte damals schon eine landorientierte Erziehung, damit die Schüler vor den Folgen der Urbanisierung bewahrt werden und das Zusammenleben lernen können.[378] Sie waren sich einig, dass das Gemeinschaftsbewusstsein der Kinder durch die Erziehung wieder belebt werden soll. Gemeinschaft ist eine wesentliche Form des koreanischen Lebens. Traditionell lebten die Bewohner in einer durch die gegenseitige Hilfeleistung geprägten Gemeinschaft. Die Alternativpädagogen beklagen den Verlust des Gemeinschaftsbewusstseins, das ein die traditionelle Gesellschaft zusammenhaltender Faktor war. In diesem Zusammenhang lässt sich mit Gu-Byeong YUNs Kritik an der Industrialisierung sagen,

> „[…] dass sich die Beziehung innerhalb der Gemeinschaft in ein individualistisches interessenbezogenes Verhältnis ändert und sich der bekannte

[378] Über JEON Yeong-Chang und LEE Chan-Gap. Vgl. Kapitel 4.2.2

Nachbar zum Fremden wandelt.“[379]

Es geht bei der alternativsittlichen Bildung um die Wiederherstellung des Gemeinschaftsbewusstseins. Die Schüler der oben genannten alternativen Schulen arbeiten meist zusammen. Der gesamte Arbeitsprozess wird mehr oder weniger gemeinsam durchgeführt. Die Schüler arbeiten zusammen auf dem Feld, bauen zusammen die Toilette und die Brunnen. Sie pflanzen gemeinsam Blumen und ernten gemeinsam Getreide usw. Es finden sehr oft Camps oder Reisen statt, da sie als ein wichtiger Teil des Schullebens betrachtet werden, während sie in der Regelschule nur ein formaler Teil der schulischen Veranstaltungen sind. Zum Beispiel nehmen alle Schüler, Absolventen, Lehrer und Dorfbewohner am traditionellen Schulfest der *Seongji-Oberschule* teil, das jedes Jahr im Oktober stattfindet. Auf diesem Fest gibt es Spiel, Sport, Gesang, Speisen, Gespräche, bei denen sind die Schüler, Lehrer und Eltern gegenseitig näher kennen lernen können. Auch in der *Gandhi-Schule*[380] nehmen die Schüler, Lehrer und Eltern zusammen am *Tag des Schuljahresanfangs* und an der *Schuljahrabschlussfeier* teil. Die Eltern sollen bei diesen Festen nicht als Beobachter fungieren, sondern sie beteiligen sich als aktive Teilnehmer, etwa durch den Verkauf von selbst gebackenem Kuchen, wobei der Erlös der Schule zukommt. In anderen alternativen Schulen, wie in der *Busan-Changjo-Schule* und in der *Yeoreoti hamkke mandeuneun Schule*, finden Familienexkursionen, Gemeindespiele oder Camps statt. Feiern werden mit den Schulkameraden, den Lehrern und den Eltern zusammen durchgeführt. Damit wird beabsichtigt, alle Beteiligten zu einer lebendigen Gemeinschaft zusammenzuschließen. *Das Gemeinschaftsbewusstsein wird durch das gemeinsame Tun und das gemeinsame Gefühl dauerhaft verinnerlicht*. Diese Veranstaltungen dienen der Förderung der inneren Verbundenheit der Mitglieder der Gemeinschaft.

Die Schüler lernen die Bedingungen des Zusammenlebens durch die gemeinsamen Tätigkeiten in der Schulgemeinde und verstehen zugleich die Freude am Zusammenwirken bei allen Arbeiten für die ganze Arbeitsgemeinschaft. Sich als ein Teil der Gemeinschaft zu fühlen, sorgt dafür, dass der Einzelnen nicht isolierten Beschäftigungen nachgeht. Hier steht das Individuum im Dienst der Gesamtheit.

Damit ist nicht gemeint, dass das Individuum der Schulgemeinde nur

[379] YUN, Gu-Byeong (1995), S. 67

[380] YEO, Tae-Jeon (2002)

untergeordnet ist. Vielmehr bedeutet es, dass das Individuum freiwilliges Tun im Sinne der Gemeinschaft lernt. Das freiwillige Tun gründet auf dem ***Mut zur selbstständigen Entscheidung***. Die Schüler fügen sich ungezwungen der notwendigen Gemeinschaftsordnung. Die Ausbildung zur freiwilligen Entscheidung grenzt sich von der Ausbildung der Regelschule ab, in der die zu erledigenden Angelegenheiten leicht organisierbar und schnell erreichbar sind, weil dort eine autoritäre Befehlsstruktur herrscht. In der Regelschule könnte man deshalb eher zum Jasager und unselbständigen Menschen erzogen werden. Ein initiativer, lebendiger und selbständiger Gehorsam kann daher schwer gefunden werden. Der Mut zur freiwilligen Entscheidung entsteht nicht durch passive Unterordnung unter das von oben gegebene autoritäre Gesetz, sondern in Form aktiver Teilnahme an den Regelungen der Aktivitäten in der Schulgemeinde. An der Arbeit, der Feier oder am Ausflug nehmen die Schüler aktiv teil. Diese gemeinsamen Arbeitstätigkeiten in der alternativen Schule wurzeln nicht auf dem Verlangen und der Führung der Lehrer, sondern auf einer freiwilligen Entscheidung.

In der *Geochang-Schule* diskutieren die Schüler zusammen über Zeitpunkt, Ort und Form von Feiern, wobei die Schüler selbst für die Vorbereitung, die Etataufstellung, das Programm und die Genehmigung der Feste zuständig sind. Sie fertigen auch die Programmhefte mit Einladungsbriefen an. Auch die Ausflüge organisieren sie selbst. Unter den Sonderaktivitäten gibt es keine von der Schule festgelegten Aktivitäten, die die Schüler etwa auswählen müssten. Schüler, die ein gemeinsames Interesse an einer bestimmten Aktivität haben, organisieren diese Aktivität selbst. Sie kümmern sich um den Leiter, den Zeitpunkt und den Raum.[381] Bei der Auswahl der Arbeitstätigkeit entscheiden die Schüler der *Seongji-Oberschule* selbst. Durch Diskussion wird beschlossen, für welche Arbeit sie zuständig sind und wie lange und in welcher Weise gearbeitet werden soll. Ferner organisieren sie selbst den Produktions- und Verkaufsprozess der Güter, die durch die gemeinsame Arbeit gewonnen wurden, wie Ökoeier, traditionelle Keramiken usw.[382]

Durch die gemeinsame Entscheidung und die Verteilung der Arbeit auf die Kommilitonen wird beabsichtigt, dass die Schüler die Wichtigkeit jedes Einzelnen begreifen und zugleich die Bedingung des gemeinschaftlichen Lebens verstehen. Während des Vorbereitungsprozesses der Feste, der Ausflüge oder der Arbeit sind die

---

[381] BAE, Pyeong-Mo (1996), Eine Schule ohne Zaun, Eine Erzählung über die *Geochang-Oberschule*, S. 131 ff.

[382] SONG, Gi-Ung (1996), Bildungsvorstellung über *Seong-ji Oberschule*, S. 75

Schüler zusammen. Durch diesen ganzen Prozess erkennen die Schüler die Bedeutung des anderen. Die *gegenseitige Anerkennung aus freiem Willen* ist ein grundlegendes Element für das gemeinschaftliche Leben. Sie können ihr Selbst nur als Teil des Ganzen erfahren und die Freude am Wirken für das Ganze erlernen. Nach diesem Bildungsideal sind sowohl das Individuum als auch die Gemeinschaft gleichwertig wichtig, während es in der allgemeinen Schule weder das Individuum noch die Gemeinschaft gibt. Es gibt nur die Gruppe, die an dem Wettbewerb um die bessere Note teilnehmen soll, was zwangsläufig zu einem egozentrischen Individualismus führt, der nur das eigene Überleben und den eigenen Erfolg anstrebt. Dieses Phänomen wurde schon vor 50 Jahren von pädagogischen Pionieren vorhergesehen.

Im Arbeitsvorgang der Gemeinschaft sind die Lehrer keine autoritären Gesetzgeber, sondern Helfer und zugleich Berater bei der Arbeit. Es wird erwartet, dass die Schüler selbständig ihre Veranstaltungen, ihre Arbeiten und verschiedene Angelegenheiten vorbereiten und durchführen. Diese Freiheit, innerhalb der Gemeinschaft sich selbst entscheiden zu können, gründet auf Selbstverantwortung, die nicht im unpersönlichen autoritären Befehlsystem erwächst, sondern im freien Gemeinschaftsleben, in dem man sich Werten verpflichtet fühlt, die man selbst anerkennt.

In der Saison-Schule, wie der *Mindlle* und *Cahangjo-Schule*, werden Anordnungen absolut vermieden, die einseitig von den Lehrern auferlegt werden. Die Lehrer erklären ungefähr, was Naturforschung ist und was sie an dem Tag machen sollen. Aufgrund der Anleitung der Lehrer planen die Kinder in der *Mindlle-Schule* selbst den konkreten Verlauf der Naturforschung.[383] In der *Changjo-Schule* wird bei jeder Veranstaltung ein kleines Theaterstück aufgeführt. Zur Vorbereitung des Theaterstückes lesen die Kinder zusammen ein Märchen. Aufgrund dieses Märchens schreiben die Kinder das Drehbuch für das Theaterstück, das die Kinder spielen werden. Die Kinder basteln Puppen, die sie für das Spiel brauchen werden und sie entwerfen gemeinsam die Bühnenbilder. Die Kinder sind alle Hauptdarsteller des Theaterstücks.[384]

In der alternativen *Gandhi-Schule* urteilen Schüler selbst über Handlungen der

---

[383] Eine Erfahrung über die Campe. In: *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Seoul Zentrum für Friedensbildung) (Hrsg.) (1996), S. 151 ff.

[384] Eine Erfahrung über die Camps. In: *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Seoul Zentrum für Friedensbildung) (Hrsg.) (1996), S. 222

Schulkameraden, die der Schulordnung, die auf dem gemeinschaftlichen Leben fundiert, widersprechen. Rauchen, Alkohol und Gewalt, die das gemeinschaftliche Leben stören können, sind Gegenstand der ***Regelmäßigen Versammlung der Schüler und Lehrer,*** auf der entschieden wird, ob und gegebenenfalls wie der Betreffende bestraft werden soll. Die Lehrer sind nicht berechtigt, bestimmte Strafen auszusprechen, wie dies an der Regelschule im Allgemeinen der Fall ist. Sie haben lediglich das Recht, eine Stellungnahme abzugeben. Die Schüler folgen beispielsweise freiwillig ohne Umschweife dem Rauchverbot, das sie selbst aufgestellt haben. Die Schüler haben sich entschieden, dass jemand, der raucht, die Schule verlassen soll. Die Lehrer waren eher gegen diese strenge Regel, weil sie wussten, dass viele Schüler der *Gandhi-Schule* rauchen. Es war aber dann tatsächlich so, dass die Schüler freiwillig mit dem Rauchen aufgehört haben.[385] Der Urheber der *Gandhi-Schule,* Hee-Gyu YANG, bezeichnete dies als ein Wunder. Dabei ist die Schulgemeinde eine lebendige Gemeinschaft für die Schüler, in der sie ein Selbstverantwortungsbewusstsein erwerben, das allein ihrem eigenen Willen entspringt. Auch in der *Guechang-Oberschule* entscheidet die Schüler-Versammlung über Inhalte und Regeln von Festen. Bei Sportveranstaltungen werden Schiedsrichter gewählt. Unabhängig von Alter und Klassenstufe sollen die Schüler den Entscheidungen der gewählten Richter folgen. Die Lehrer-Versammlung könnte zwar Einwände gegen Entscheidungen der Schüler-Versammlung erheben, aber endgültig entscheidet die Schüler-Versammlung.[386] Es gibt hier keine vorgeschriebenen objektiven Gesetze. Durch Kompromisse der Schüler werden auf der Schülerversammlung Entscheidungen getroffen. *Nach den Regeln zu handeln* bedeutet freiwillige Verantwortung vor dem gemeinschaftlichen Bund.

Mit der Verinnerlichung der Selbstverantwortung fühlen sich die Schüler als Mitglied der Gemeinschaft. Daher wird erwartet, dass die bloße subjektive Entscheidung, die nur im egozentrischen Individualismus fundiert ist, vermieden wird. Die Schüler lernen also, die Verantwortung vor der Gemeinschaft zu verstehen. In diesem Prozess bildet sich die Persönlichkeit nicht im streng geplanten autoritären System, sondern im freien, selbstverantwortlichen Zusammenleben, das sich durch die allgemeinen Tagesabläufe in der Schulgemeinde vollzieht. Die Alternative Erziehung strebt letztendlich nach einer neuen Persönlichkeit, nach einem Menschen, der aus freiem Willen aktiv mit den anderen sein Leben friedlich teilt und damit seinen

---

[385] YANG, Hee-Gyu (2005),Träumende Kinder der *Gandi-Schule*, S.223

[386] BAE, Pyeong-Mo (1996), S. 133

Lebenssinn im Gemeinwohl findet. Genau dies ist der erwünschte Mensch der sittlichen Erziehung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die sittliche Erziehung auf die Entwicklung einer neuen Persönlichkeit der Kinder, die sich freiwillig in den Dienst der Gemeinschaft einordnen, richtet. Die sittliche Erziehung ist kein eigenes Fach, sondern sie ist im gesamten Schulalltag immanent, und zwar durch verschiedene Tätigkeiten wie Feldarbeit, Planen von Festen und Entscheidungen über Handlungen, die das Gemeinschaftsleben stören. Hier findet sich die Idee des *Zusammenlebens mit anderen* als Kernstück der alternativsittlichen Erziehung. Das Gemeinschaftsbewusstsein, das in der traditionellen Agrargesellschaft Koreas immer seinen festen Platz hatte, weicht dem Individualismus immer mehr und soll durch die aktive Beteiligung jedes Mitglieds der Gemeinschaft wieder belebt werden.

Die sittlichalternative Erziehung hat ihre Aufgabe in der Errichtung einer Gemeinschaft, in der die Kinder und Jugendlichen ihr neues Leben mit neuem Geist und neuen Kräften entfalten können, wobei die Einordnung in die Gemeinschaft aus freiem Willen geschieht, weil die Familie, der Staat und die öffentliche Bildung diese Aufgabe nicht mehr leisten können. Die Familie ist zu einem Ort geworden, an dem die Kinder nur unterstützt werden sollen, damit sie gute Leistungen bringen können. Der Staat beabsichtigt, das Marktwirtschaftssystem, das sich auf grenzlose Wettbewerbsfähigkeit gründet, selbst in den öffentlichen Bildungsbereich einzuführen, in dem es immer schon eine unvorstellbare Konkurrenz gegeben hat. Die Schulen heute befinden sich in einer Notlage, weil sie zu solchen Anstalten geworden sind, in denen nur noch die Universitätsprüfung vorbereitet wird bzw. die Abschlusszeugnisse ausgestellt werden und daher Menschlichkeitsbildung ausgeklammert ist. An der Stelle des prüfungs-orientierten Wettbewerbs werden die Kinder in die alternativen Schulen immer zu gemeinsame Tun angehalten. Die alternativsittliche Erziehung bezweckt nämlich die neue Persönlichkeitsbildung durch die Gemeinschaftserziehung, die im traditionellen Leben der Vorfahren zu finden war und immer mehr verschwunden ist. Diese neue Persönlichkeit, die man aus den alten koreanischen Lebensverhältnissen begründen will, ist wieder eine Basis für die Zukunft, die das Gemeinschafts-Bewusstsein, das durch die Familie, den Staat und die öffentliche Bildung nicht erreicht werden kann, in den Vordergrund stellt.

4.2.3.6. Zusammenfassung

Die alternative Erziehung setzt vordergründig an der Kritik der öffentlichen Bildung an, die keinen Lebensbezug hat und nur auf das abstrakte Lernen für die Universitätsaufnahmeprüfung ausgerichtet ist. Davon ausgehend, haben die alternativen Pädagogen lebensverbundene sowie erfahrungsbezogene pädagogische Konzepte geschaffen und umgesetzt. Wenn man diese Konzepte genauer betrachtet, erkennt man jedoch mehr als nur eine reflexartige Reaktion auf die verzerrte Lernkultur der Gegenwart. Man erkennt auch eine Reaktion auf die gesamte moderne Geschichte Koreas.

Die moderne koreanische Realität als Resultat dieser Geschichte ist wohl für die alternativen Pädagogen ein Gegenstand, der den Nachkommen nicht mehr weitergegeben werden soll, weil sie von fremden Spuren bedeckt und verzerrt worden ist. Das Leben, das in Südkorea geführt wurde, solle nicht der koreanischen Kultur, sondern den importierten fremden Lebensverhältnissen entspringen. Obwohl das von Japan hinterlassene und von Amerika importierte Wissen eigentlich unterschiedlichen historischen und kulturellen Ursprüngen entstammt, hat es in Korea schnell seinen Platz gefunden. Die fremde Bildung, die für die Sicherung der Existenz und die Entwicklung des Landes aktiv von Außen übernommen worden ist, dominiert die Schulkultur Südkoreas in der Gegenwart. Die alternative Erziehung reagierte auf die Realität, also die Wurzellosigkeit des koreanischen Lebens. Sie ist deshalb eine pädagogische Philosophie, die ein neues *Fundament zur Ausbildung der koreanischen Identität* errichtet hat. Um diese Zielsetzung zu erreichen, hält sie die *Vernunft* für das wichtigste Instrument. Vernunft und Identität scheinen kontrastierende Elemente zu sein, weil Identität eher durch unvernünftige Elemente wie Gefühle oder Zufälligkeiten funktioniert. Aber die Alternative Erziehung Südkoreas ist eine Bildung, die an die *Vernunft* appelliert. Die alternative Kunsterziehung (Schreibbildung, Malbildung und Musikbildung) zielt nicht auf die Verschönerung des Gefühls oder auf die bessere musische Technik, sondern auf die Entdeckung des *wahren Ichs*. Daher macht die Kunsterziehung die Kinder durch Übung zu klaren Betrachtern der Gegenstände und zu kritischen Begutachtern des *Sich Selbst* vor dem Hintergrund des Rückblicks auf die Geschichte und Kultur.

Auf dieser kritischen Realitätsbasis konstruierte die alternative Arbeitserziehung *das neue generative pädagogische Konzept*, das auf den Erzeugungsprozess des Wissens abzielt. Dieses alternativpädagogische Konzept ist ein Versuch, anstelle des

abstrakten Wissens, das als fertiges Wissen wurzellos importiert wurde und daher keinen Prozess erlaubte, ein Wissen zu schaffen, das sich selbst ständig am natürlichen Prozess der Wissensbildung beteiligt. Es wird versucht, den zunehmenden *Abstand zwischen dem Leben und dem Wissen* und die *Abwesenheit der Menschlichkeit* durch das neue pädagogische Konzept zu ergänzen. Das Wissen sollte nach Ansicht alternativer Pädagogen aus dem nahe liegenden Lebensinhalt bestehen. Man braucht nicht einfach Vorgegebenes und Vorgeformtes auswendig zu lernen. Das Wissen, das durch die alternative Erziehung angestrebt wird, ist nicht vorgegeben und nicht vorgeformt. Nach den alternativen Pädagogen sollen die Schüler, da sie am Prozess der Wissensbildung beteiligt sind, nicht vom Erwerb von Wissen sprechen. Die Beteiligung der Schüler am Prozess der Wissensbildung ermöglicht die in der offiziellen Bildung vernachlässigte Bildung der Persönlichkeit, indem der andauernde Prozess schließlich dem Geist und dem Körper der Schüler angeeignet wird. Dies ist eine große Errungenschaft der alternativen Erziehung.

Die von den alternativen Pädagogen angestrebte Persönlichkeit gründet sich auf das Gemeinschaftsbewusstsein, das durch sittliche Bildung gebildet wird. Durch die gemeinschaftliche Arbeit soll erreicht werden, dass die Schüler lernen sollen, die Rolle des anderen anzuerkennen und sich ganz freiwillig in den Dienste der Gemeinschaft einzuordnen. In der offiziellen Schule herrscht nur Konkurrenz um die bessere Leistung. Zusammenarbeit und Gemeinschaftsbewusstsein sind hier nicht praktizierbar, da sie alle Konkurrenten sind. Gemeinschaftsbewusstsein, das in der Regelschule kein Gegenstand der Bildung ist, wurde das zweite wichtige Ziel der alternativen Erziehung.

Der ganze Prozess der Persönlichkeitsbildung vollzieht sich in der Natur und in der wirklichen Lebenssituation. Es wird beabsichtigt, durch die ständige Berührung mit dem Alltag und der Natur die Persönlichkeit zu entwickeln. Sie wird koreanisch sein. Die alternative Erziehung Südkoreas zielt nicht auf bloßen erfahrungsbezogenen Unterricht, schülerzentrierte Methode oder einfache Arbeitserziehung, sondern formt grundlegend *die werdenden Persönlichkeit des Schülers*, indem sie selbst Fragen stellen und selbst konkrete Arbeit im Leben der Schulgemeinde leisten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Alternative Erziehung als ein von den alternativen Pädagogen vorgeschlagener Weg zur Entdeckung der koreanischen Identität zu werten ist. Sie wollen eine angemessene Bildung. Angemessen bedeutet die koreanische Identität, die den Wurzeln des koreanischen Lebens entspricht. Damit ist die alternativpädagogische Bewegung auch als eine Bewegung zu begreifen, die die

Selbstständigkeit der Bildung Südkoreas propagiert.

4.3. Dritte Phase: Funktionalisierung der alternativen Erziehung

Nur drei Jahre, nachdem die alternative Erziehung allgemeines Interesse auf sich gezogen hat, wurde die alternative Schule teilweise in den offiziellen Bildungsrahmen überführt. Diese Tatsache allein schon zeigt die Reformbedürftigkeit der offiziellen Bildung. Das alternative Konzept wirkt sich also nunmehr auch auf den Lehrplan der offiziellen Schule aus. Darüber hinaus hat das Eintreten der alternativen Erziehung zur Wahrnehmung der Tatsache beigetragen, dass sich die offizielle Bildung in einer ernsten Situation befindet. Dennoch stellt sich die Frage, ob man das Vordringen in den offiziellen Bereich als Errungenschaft der alternativpädagogischen Bewegung begreifen soll oder als den Anfang vom Ende der alternativpädagogischen Philosophie.

4.3.1. Jugend ist mehr als Schule

In der offiziellen Schule dürfen die Schüler außer Lernen nichts tun. Yu-Seong JEONG behauptet folgendes:

> „In der koreanischen Schule ist es für die Jugendlichen sehr schwierig, ihr wahres Leben zu erkennen, weil sie sich nur mit dem Lernen beschäftigen müssen. Es gibt kein Leben der Schüler, sondern nur den gesellschaftlichen Stand der Schüler, der sich berufstätig mit dem Lernen beschäftigen soll.“[387]

Zur Überwindung dieses Zustands hat die alternativpädagogische Bewegung einen großen Beitrag geleistet[388]. Denn die alternative Erziehung ist deutlich anders als die Bildung in der Regelschule. Allgemeines Verständnis nicht nur für das schwere Los der Schüler, sondern auch für die der Schulentlassenen, die freiwillig oder zwangsläufig

[387] JEONG, Yu-Seong (1997)

[388] Die Entstehung und die Verbreitung der alternativpädagogischen Bewegung bekräftigt die Tatsache, dass sich die offizielle Bildung in der Not befindet. Daher wurde die Notlage der Schule langsam in der Öffentlichkeit diskutiert. Vgl. Tageszeitung *Choson Ilbo* (23. Aug. 1999), *Sisa Journal* (23.Sep. 1999), Tageszeitung *Hankuk Ilbo* (6. Okt. 1999), Fernsehsender KBS (21. Okt. 1999)

die Schule verlassen haben, ist mittlerweile weit verbreitet. Somit wurde ein neues Verständnis für die Jugend erbracht. Es gab bislang in Südkorea eigentlich keine Jugend, sondern nur Schüler, die in der Schule fleißig lernen und auch nach der Schule bis Mitternacht am Schreibtisch bleiben sollten. In der Gesellschaft gab es fast keinen physischen und psychischen Raum, in dem die Schüler ihre Gefühle ausdrücken und ihre Freizeit genießen konnten. Sie wurden der Gesellschaft immer mehr entfremdet. Die unterdrückte Situation der Schüler führte dazu, dass diese entweder aus eigener Entscheidung oder zwangsläufig die Schule verließen.

Das neu entstandene Interesse an den Schülern erweckte neue Vorstellungen von ihrem Leben und zugleich erweiterte sich das Interesse auf Gleichaltrige, die die Schule nicht besuchen. In der heutigen Einstellung zur Jugend zeigt sich Toleranz, die auch die bisher Vernachlässigten einschließt. Vom isolierten Begriff *Schüler* zum integrierenden Begriff der *Jugend* findet sich ein Roter Faden, der die Schüler und Nicht-Schüler miteinander verbindet. Die Schulentlassenen, die bisher keine entsprechende Identität in der Gesellschaft hatten und nur als Außenseiter begriffen wurden, gewinnen endlich ihre von der Gesellschaft anerkannte Identität. Unter Jugend versteht man nicht mehr länger nur die Schüler, sondern auch die diejenigen, die die Schule aus verschiedenen Gründen verlassen mussten oder die Schule überhaupt nicht besuchen konnten. Die Schüler und die Schulentlassenen haben unter dem Begriff *Jugend* gemeinsam ihren Platz gefunden. Früher hatten Nicht-Schüler Schwierigkeiten, sich zu offiziell zu identifizieren, seit 2004 gibt es auch für sie Identitätsausweise.

Aufgrund dieses neuen Verständnisses von Jugend werden auch Nicht-Schülern geholfen, ihre Eigenschaften und Talente herausfinden, nach denen sie ihre Gegenwart und Zukunft gestalten können. Besonders die Schulentlassenen möchten nicht mehr als kranke, gefährdete oder straffällige Jugendliche in der Gesellschaft behandelt werden, die nach gesunder Orientierung wieder die Schulfähigkeit erlangen könnten. Sie werden nicht mehr als verworfene Objekte angesehen, sondern man begegnet jedem Schulentlassenen, der einen neuen Weg sucht, als Kameraden.

Dieses neue Verständnis wirkt sich auch auf die sozialpädagogische Arbeit der Stadt Seoul aus. Ihr Schwerpunkt liegt überwiegend auf der Pflege der Schulentlassenen, und zwar konkret auf ihrer allgemeinen und beruflich-geistigen Fortbildung. Die Jugendpolitik der Stadt hat an Dynamik gewonnen, wenn man bedenkt, dass sich die alte Jugendpolitik nur auf den Schutz der Jugend vor Alkohol, Sex, Zigaretten oder Schundromanen beschränkte und das Zurückschicken der Schulentlassenen in die

Schule durch gute Führung für die beste Lösung gehalten wurde. In der Tat wollten nur 17,5 Prozent der Schulentlassenen wieder in die Schule zurück.[389] In der alten Jugendpolitik findet man nur die Existenz der Schüler, die keine Jugend haben, sondern nur ihre Verpflichtungen als Schüler. Das hat sich durch die alternativpädagogische Bewegung entscheidend geändert.

4.3.2. Fortbildung für die Jugend

Das *Zentrum für alternative Erziehung*, das von der Stadt Seoul unterstützt wird, beschäftigt sich besonders mit der Pflege der Jugendlichen, die die Schule nicht besuchen. Dort werden neue Unterrichtsmethoden entwickelt, Lehrer für den alternativen Unterrichten ausgebildet, alternativpädagogische Aktivitäten unterstützt und verschiedene alternativpädagogische Anstalten begutachtet, wobei der Charakter der jeweiligen Anstalten ständig neu analysiert wird. Nach der Analyse wird versucht, die Lernenden nach Neigung und Begabung einer der alternativpädagogischen Anstalten zuzuweisen. Zurzeit (2005) bilden 14 alternative Bildungsanstalten eine *Netzwerkschule*[390]. Sie beschäftigen sich regelmäßig mit der Erziehung der Schulentlassenen oder der Jugendlichen, die aus persönlichen Gründen die Schule nicht besuchen können. Bildungsinhalte sind zum Beispiel *Bildung zum Schutz vor der Gewaltlust* durch kulturelle Tätigkeiten, heilpädagogische Tätigkeiten für die geistig und körperlich Behinderten, Anpassungsbildung für die Kinder der Nordkorea-Flüchtlinge, Bildung zur Selbstfindung durch Diskussion, philosophisches Lernen oder Theaterspiel und vieles mehr.

Die jeweiligen alternativpädagogischen Anstalten haben bestimmte Ziele und Richtungen. Den Lernenden wird von den Beratern geholfen, wie sie mit ihrem Ziel

---

[389] Im Jahr 2004 wurde eine „Analyse über die Lust der Jugend außerhalb der Schule“ von der „Beratungsstelle für Jugend“ durchgeführt, ausgenommen von Yeon-Sun JEONG Lernraum der Jugend außerhalb der Schule in Stadt. In: *Mindlle* (Nov. u. Dez. 2004), Heft 36, S. 70

[390] Zur alternativpädagogischen Anstalten für Schulentlassene gehören „*Mindle* Gastzimmer (*Mindlle Sarangbang*), Kleine Schule mitten in der Stadt (*Dosisok jakeun Hakkyo*), *Eunpyeon*g-Jugendschule (*Eunpyeong Cheongsonyeon Hakkyo*), Schule für die träumende Jugend (Kgum-kgu-neun-I-dyeol-ui-Hak-kyeo), Nanna Jugendverein (*Nanna Cheongsonyeon Suryeonkwan*), Schrittstein Schule (*Didimdol Hakkyo*), Medien Schule, Haja-Werkstaette Schule (*Haja Jakeopjang Hakkyo*) usw. Diese einzelnen Bildungsanstalten haben alle eigenständige Programme für die Schulentlassenen: Informatik, Fremdsprachen, Theaterspiel, Vorbereitung auf die Prüfung für die Anerkennung des Oberschul-abschlusses, Berufsberatung usw. Sie arbeiten zusammen durch ein Netzwerk mit dem Zentrum der alternativen Erziehung.

umgehen und von welcher Netzwerkschule sie unterstützt werden sollen. Die Netzwerkschulen unterstützen die Lernenden beim Erreichen ihrer Ziele. Unter dem Motto ***Wegsuche außerhalb der Schule*** helfen sie den Schulentlassenen auf verschiedene Weise. Sie helfen dabei, dass die Schulentlassenen ihre Lernnetzwerke selbst konstruieren können.[391] Die grundlegende Idee dieses Programms liegt im ***selbsterziehenden Lernen*** in einer lebendigen Gesellschaft. Was hier besondere Beachtung verdient, ist die Tatsache, dass die Schulentlassenen nicht mehr so bald wie möglich wieder in die Schule geschickt werden. Ihnen wird nur geholfen, in der Gesellschaft ein selbstständiges Leben zu führen. Im Folgenden einige Programmauszüge:

Beispiel (1):[392]

Die 17-jährige Schulentlassene I-Young möchte Tierärztin werden, weil sie von Kind auf Tiere mochte. Das Team der Netzwerk-Schule und I-Young möchten aber überprüfen, ob sie es ernst meint. Als erster Schritt haben das Team und I-Young durch Surfen im Internet einen angemessenen Tierpark gefunden. Dann hat I-Young ein Bewerbungsschreiben für ein Praktikum im Tierpark mit Beschreibung ihres Traumes und persönlichem Lebenslauf an den Direktor des Tierparks geschickt. Aufgrund einer positiven Antwort konnte wöchentlich jeden Freitag ein neuer Lernprozess im Tierpark durchgeführt werden. I-Young lernte bei verschiedenen Mitarbeitern des Tierparks, beim Tiertrainer, beim Leiter und bei der Putzfrau. Alle Personen, denen I-Young im Tierpark begegnet ist, sind ihre Lehrer. Sie dokumentierte alle ihre Erfahrungen und referierte in der Netzwerk-Schule.

Beispiel (2):[393]

Du-Young, 18 Jahre alt, Schulentlassener, beschäftigte sich jeden Tag nur mit dem Bootfahren und hatte bisher keine Vorstellungen über seine Zukunft. Er war aber um seine nicht sichtbare Zukunft besorgt. Auf Vermittlung und Empfehlung des Zentrums für alternative Erziehung in Seoul konnte Du-Young bei der Firma „Shambo-Computer“ ein Praktikum durchführen. Trotz aller Sorge hat er sein

[391] KiIM, Kyeong-Ok (2002), S. 120-133

[392] KIM, Kyeong-Ok (2002), S.124 ff.

[393] KIM, Kyeong-Ok (2002), S. S. 131 f.

Praktikum eifrig absolviert. Er hat einen Ansatzpunkt gefunden, der ihm eine Aussicht für die Zukunft geben könnte.

Die gesamte Umgebung, in der sich I-Young und Du-Young befinden, wird ihnen zur Schule. Die ***Schule ohne Mauer*** ist ein Vorbild der Netzwerkschule. Sie bemüht sich nicht darum, dass die Schulentlassenen wieder in die Schule integriert werden können, sondern haben gezeigt, dass sich die Jugendlichen ***auf selbsterziehende Weise aus eigener Bestimmung und eigener Verantwortung*** eine neue Kultur des Lebens schaffen können. Dabei funktioniert die Bildung vollkommen nach den individuellen Wünschen und Vorstellungen. Diese Programme bezwecken nicht die Reintegration in die Schule, sondern die Selbstständigkeit durch die Berufsbildung außerhalb der Schule. Die Schulentlassenen werden als selbstständige Wesen akzeptiert, die sich aufgrund eines eigenen Entscheidungsprozesses außerhalb der Schule orientieren können.

Nach Hye-Jeong CHOHAN, der Leiterin des ***Zentrums für alternative Erziehung***, sollten zur Vorbereitung auf die Globalisierung ***mannigfaltige Identitäten*** herausgebildet werden. Denn für Kosmopoliten beispielsweise sei eine einheitliche Identität nicht geeignet.[394] Die Zeit der Massenproduktion der ähnlichen wenigen Sorten sei vergangen und die Zeit der Produktion kleiner Mengen verschiedener Sorten angebrochen.[395] Dazu äußerte der Pädagoge, Seong-Bo SIM die Befürchtung, dass dann nur ein individualistischer Pluralismus herrschen würde, der die Gesellschaft zerspalte[396], weil die Bildung nur nach dem Wunsch der Lernenden durchgeführt werden würde. Es würden nämlich nur Personen ausgebildet, die sich mit ihren Neigungen und Wünschen beschäftigten. Nicht die Belange der Gemeinschaft, sondern die alleinige Ausrichtung nach den persönlichen Vorlieben stünde im Vordergrund.

Es ist tatsächlich fraglich, ob es reicht, sich nur mit Vielfältigkeit auf die Globalisierung vorzubereiten. Wenn man an die Grundprinzipien wie die Ausbildung verschiedener Identitäten und die Ausbildung zum Kosmopoliten denkt, findet man eine zu große Kluft zum ursprünglichen Sinne der alternativen Erziehung. Die Philosophie der alternativen Erziehung würde langsam verschwinden. Darüber hinaus könnte die positive Einstellung hinsichtlich des Lernens außerhalb der Schule und die aktive

[394] CHOHAN, Hye-Jeong (2000) , Die Kinder, die die Schule suchen, die Gesellschaft, die die Kinder sucht, S. 42

[395] CHO-HAN, Hye-Jeong, (2000), S. 46

[396] SIM, Seong-Bo (2001), „Gefährlicher Postmodernismus“, S. 106-122

Beteiligung der Stadt am Lernen außerhalb der Schule die Gefahr mit sich bringen, dass der Reformwille der Schule selbst zerspalten wird. Die Schüler, die sich an das schulische Leben nicht gewöhnen können, besuchen die Netzwerkschule und die Schüler, die sich anpassen, besuchen die Regelschule. In diesem Fall würden die schulischen Probleme nur scheinbar verschwinden, in Wirklichkeit bestünden sie aber weiterhin. Die alternative Erziehung wurde außerdem nicht für bestimmte Gruppen vorgeschlagen, sondern für alle Koreaner und für die Verbesserung der ganzen Schule Südkoreas.

4.3.3. Institutionalisierungsprozess der alternativen Schule

Mit der Verbreitung der alternativpädagogischen Bewegung entstanden auch gesetzliche Probleme. Die neu entstandenen alternativen Schulen, die meistens als Saisonschule, Ferienschule oder Wochenendschule angefangen hatten, waren informelle Schulen, wie etwa die *Gandhi-Schule*, die seit 1994 (Eröffnungsjahr) nur in den Ferien ihr alternatives Programm angeboten hatte. Dann aber wurden die alternativen Schulen legalisiert, und im Jahr 1997 war die *Gandhi-Schule* zum ersten Mal als eine allgemeine Schule (d. h. Ganztagsschule) mit 27 Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren zugelassen. Die *Gandhi-Schule* war die erste allgemeine alternative Schule Südkoreas, wenn auch ohne Erlaubnis, Zertifikate auszustellen. Es ist aber sehr bemerkenswert, dass die 27 Schüler die anerkannte Schule freiwillig verlassen und die unsichere Schule ohne Berechtigung zur Ausstellung anerkannter Zertifikate gewählt haben, wenn man bedenkt, dass den Zertifikaten in Südkorea eine erhebliche Bedeutung zukommt. 1998 wurde diese Schule vom Erziehungsministerium als so genannte Eigenschaftsschule (*Teugseonghwa-Schule*)[397] anerkannt. Eine erstaunliche Reaktion der Regierung, wenn man bedenkt, dass die alternativpädagogische Bewegung erst drei Jahre zuvor begonnen hat.

Seit 1995 beschäftigte sich die Regierung mit den Alternativformen der Schule. Sie sah den Grund für die Zunahme der Entlassenen und Problemkinder in der Schule darin, dass in der Regelschule sehr einförmig wissensorientierte Bildung vermittelte. Deshalb hat sie sich für andere Schulformen interessiert und ihre alternativpädagogische

[397] Die *Eigenschaftsschule* (*Teugseonghwa-Schule*) wird deshalb genannt, weil sie nach den Eigenschaften der Schüler aufgeteilt wird.

Bildungspolitik an den Entlassenen sowie den Problemkindern in der Schule orientiert. Diese Arbeitslinie wurde stark von der Wirkung der alternativen Schule, *Seongji-Oberschule*, beeinflusst, in der für die Schulentlassenen eine alternative Erziehung durchgeführt wurde. Denn die *Seongji-Oberschule* ist durch die alternativpädagogische Bewegung in der Öffentlichkeit durch das Fernsehen bekannt geworden. Ihre Bildungsidee ist von dem damaligen Bildungsminister als sehr wirkungsvoll bewertet worden. Dafür hat sie das Programm für die *Eigenschafts-Oberschule* vorgeschlagen, wo bestimmte Talente gefördert werden, etwa die Begabung für Popmusik, Design oder Karikatur, die in der allgemeinen Schule nicht berücksichtig werden.

Diese Bildungspolitik diente als Berufsvorbereitung für die Schulentlassenen. Sie wurde aber langsam geändert, weil sie von den Pädagogen, die über die alternative Bildung forschen, und von den Praktikern, die die alternative Idee in der Realität praktizierten, kritisiert wurde.[398] Aus diesem Grund hat die Regierung im Jahr 1997 ihre Forschungsfelder erweitert. Nicht nur die Schulentlassenen, sondern auch die Schüler der allgemeinen Schule sind eine Zielgruppe der alternativen Bildungspolitik geworden. Im Bezug darauf ist das *Bildungsgesetz zur Grund-, Mittel- und Oberschule* im März 1998 in Kraft getreten. Nach Artikel 76 im Bildungsgesetz bezüglich der Eigenschafts-Mittelschule „[…] kann der Bildungsminister für die Spezialisierung des Bildungswesens, Bildungsprogramme bzw. den Bildungsbetrieb *Eigenschaft-Mittelschule* ankündigen und bestimmen." Laut Artikel 91 (bezüglich Eigenschafts-Oberschule) „[…] kann der Bildungsminister die *Eigenschaft- Oberschule* ankündigen und bestimmen, die entweder nach der jeweiligen Begabung und Eigenschaften die Schüler zu Befähigten ausbilden oder Unterricht in der Natur und erlebnisorientierte Lernprogramme speziell durchführen sollen."

Somit schließen die alternativpädagogischen Programme der Regierung zwei Richtungen ein: erstens erlebnisbetonte Lernprogramme für die Persönlichkeitsbildung sowohl für die Schulentlassenen als auch für die Schüler der allgemeinen Schule, zweitens die Ausbildung bestimmter Tätigkeiten im Bereich der Massenkultur. Aufgrund der neuen Bildungspolitik wurden im Jahr 1988 sechs Oberschulen (für 17- bis 19-jährige Jugendliche) als alternative Schulen anerkannt, die offiziell von der Regierung als *Eigenschafts-Oberschule (Teugseonghwa Hakkyo)* klassifiziert wurden.[399]

---

[398] LEE, Jong-Tae (2001)

[399] Die *Seong-ji-Oberschule*, die *Gandi-Oberschule*, die *Yangeup-Oberschule*, die *Hwarang-Oberschule*, die *Wongyeong-Oberschule* und die *Han-bit Oberschule*

Im Jahr 1999 wurden vier weitere *Eigenschafts-Oberschulen (Teukseonghwa Godeung Hakkyo)*“ gegründet.[400] Im folgenden Jahr ist nur eine Schule gebaut worden: die *Gukjebokum-Schule*. Außer der *Seongji-Schule* sind alle genannten alternative Schule in den 1990er Jahren neu gebaut worden und gehören zum Bereich der Persönlichkeitsbildung. Damit betrug die Zahl der *Eigenschafts-Schulen* mit Persönlichkeitsbildung im Jahr 2000 11, die Zahl der zur Berufsbildung gehörenden Oberschulen 30. Insgesamt gab es im Jahre 2001 mehr als 40 *Eigenschafts-Oberschulen.*[401] Die Institutionalisierung der Alternativen Schule ist mit dem Begriff *Eigenschafts-Oberschule* nur auf den Oberschulbereich begrenzt, obwohl auch die Eigenschafts-Mittelschule eingeführt wurde. Denn die Zahl der Eigenschafts-Mittelschulen betrug nur 1 im Jahr 2001. Der Grundschul- und Mittelschulbereich ist in der Tat nicht eingeschlossen worden.

Zwischen dem Ende der 1990er Jahre und dem Anfang des 21. Jahrhunderts sind auch viele alternative Grundschulen und Mittelschulen entstanden. Im Jahr 2004 waren sechs Mittelschulen anerkannt. Auf eigenen Wunsch nicht anerkannte Mittelschulen gab es mehr als sechs im Jahr 2005. Im Jahr 2001 sind drei alternative Grundschulen eröffnet worden. Sieben alternative Grundschule im Jahr 2002, vier im Jahr 2003 und vier im Jahr 2004. Im Jahr 2003 wurde die erste alternative Universität eröffnet, die stark von der ökologischen Idee geprägt war, wie der Name *Grüne Universität* (*Nogsaek Daehakkyo*) zeigt. Der Bereich der alternativen Schule schließt somit den gesamten Bereich von der Grundschule bis zur Universität ein. Die große Zahl der anerkannten alternativen Schulen ermöglichte schließlich die Institutionalisierung der alternativen Schulen. Sie hießen daher nicht mehr *Eigenschafts-Schule*, sondern *Alternative Schule*. Im März 2005 ging der Antrag zur Anerkennung der alternativen Schulen im Parlament durch. Jetzt werden alle alternativen Schulen bis auf die Grundschule legal in der Rubrik *Sonstige Schulen*[402] geführt. Diese Entwicklung stößt auf Skepsis all jener Pädagogen, die sie ins Leben riefen, weil sie die Beteiligung der Regierung fürchten und sich um den drohenden Verlust der alternativpädagogischen Idee sorgen.

---

[400] Die *Purunkkum-Oberschule*, die *Sein-Oberschule*, die *Dongmyeong-Oberschule* und die *Dure-Jayeon-Oberschule*.

[401] LEE, Jong-Tae(2001), S. 176

[402] Zu den *Sonstigen Schulen* gehören zum Beispiel Berufsschule, Ausländerschule, Kunstschule usw., in denen ähnliche Bildungstätigkeiten wie in Regelschule durchgeführt werden. Die Richtlinie für die Errichtung der *Sonstigen Schulen* ist viel milder als die der Regelschule. Das heißt, die Bedingung für die Einrichtung der alternativen Schulen entspricht der Richtlinie der Einrichtung der *Sonstigen Schulen*.

4.3.4. Förderung der städtischen Alternativschule

Die alternativen Schulen der Frühphase waren Landschulen, da Großstädte für die alternativen Bildungsreformer nicht in Betracht kamen. Für die Reformer sind Großstädte durch Industrialisierung, also durch die Aufgabe vieler Bauernhöfe, entstanden und damit ein Faktor, der die koreanische Lebensweise verdorben hat und die Menschen über die offizielle Bildung zum Individualismus und zum Wettbewerb gezwungen hat. Aus diesem Grund mussten die Kinder vor dem Leben in der Großstadt geschützt werden. Das alternativpädagogische Konzept, das in der Natur mit der Natur durchführt wird, ist die klassische Form der alternativen Erziehung Südkoreas.[403] Eine Bedingung für die Aufnahme der Schüler ist, dass sie ihr Elternhaus verlassen müssen, da ja sonst die ganze Familie in die Gegend der Schule umziehen muss. Aber mit der Verbreitung der alternativen Schulen seit etwa Ende der 1990er Jahre werden die Großstädte nicht mehr für etwas gehalten, das man vermeiden soll, sondern für etwas, mit dem man genauso leben kann. Diese Erkenntnis ermöglichte den Aufbau der *städtischen Alternativschule.* Die *Städtische Alternativschule* bietet eine Chance zur alternativen Erziehung auch in der Großstadt. Auch die Berechtigung zur Gründung einer alternativen Schule ist erweitert worden. Nach dem Sondergesetz über alternative Schulen können sie auch von öffentlichen oder gemeinnützigen Organisationen oder von Instituten und Universitäten aufgebaut werden, während die offiziellen Schulen nur vom Staat, der Gemeinde oder schulischen juristischen Person errichtet werden können.

Zu den repräsentativen Formen der städtischen Alternativschule, die das *Ministerium für die Entwicklung der Bildung der verfügbaren menschlichen Ressourcen* im Jahre 2001 fordert, werden *Auftragsalternativeschulen* gezählt: die *Seongji-Oberschule*[404], die *Cheongrayang-Oberschule* und die *Hanrim-Oberschule*. Die *Auftragsalternativschule* ist entweder eine *alternative Klasse* innerhalb der allgemeinen offiziellen Schule oder eine eigene *alternative Bildungsanstalt.*[405] Die Schüler, die Schwierigkeiten in der Regelschule haben, können einer geeigneten alternativen

---

[403] Dazu gehören *Guechang-Oberschujle*, *Pulmu-Oberschule*, die *Byeonsan-Schulgemeinde* und *Gandhi-Oberschule usw.*

[404] Diese *Seongji*-Schule ist eine andere Schule als die *Seongji*-Oberschule in Yeoung-San, die zu den repräsentativen alternativen Schulen gezählt wird.

[405] Die hier gemeinten alternativen Bildungsanstalten arbeiten zusammen mit dem *Zentrum für die alternative Erziehung* in Seoul. Sie bilden zusammen ein Netzwerk, damit die Schüler geeignete alternative Bildungsanstalten aussuchen können.

Bildungsanstalt oder einer alternativen Klasse für bestimmte Zeit zugewiesen werden.[406] Nach dem Abschluss eines bestimmten Lehrgangs in der alternativen Klasse oder in der alternativen Bildungsanstalt kehren die Schüler wieder in ihre alte Schule zurück.

Die städtischen alternativen Schulen sollen die Durchführung der alternativen Erziehung auch in der Stadt gewährleisten. Aber das Interesse der Behörden betrifft nicht die alternative Schule als solche, sondern die sozialpädagogische Arbeit, die sie an den nicht-anpassungsfähigen Schülern der Regelschule leistet. Die Auftragsalternativschulen sind daher in der Regel primär für die nicht-anpassungsfähigen Schüler der allgemeinen Schule gedacht. Von daher ist es sehr schwierig, dem Eindruck zu entgehen, dass die alternativen Bildungsanstalten als zweite Bildungsanstalten hinter der offiziellen Schule zu charakterisieren sind.

4.3.5. Alternativpädagogische Konzepte in der Regelschule

In der 7. Bildungsreform für die offizielle Schule, die im Dezember 1997 veröffentlicht wurde, kann man viele Merkmale des alternativpädagogischen Konzepts erkennen. Von daher lässt sich vorsichtig behaupten, dass die alternativpädagogische Bewegung einen Einfluss auf den offiziellen Bildungsbereich ausgeübt hat.

Die 7. Bildungsreform beinhaltet folgendes:

1. Einführung der schülerzentrierten Lehrgänge zur Förderung der Kreativität und der Autonomie des Kindes
2. Einführung des prozessorientierten Unterrichts
3. Erweiterung der angebotenen Wahlfächer
4. Einführung der Vielfalt der Bildungsinhalte und -methoden
5. Verstärkung der Autonomie von Schule und der Lehrer
6. Aktivitäten nach der Wahl des Schülers

Diese Merkmale können als neu auftretende Elemente in der öffentlichen Bildung gekennzeichnet werden. Hierin sieht man einen erheblichen Wandel in der offiziellen Bildung: von der Einheitlichkeit zur Vielfalt, von der Erzieherzentriertheit

[406] *Mindlle* (Mai u. Juni 2001), Heft 14

zur Schülerzentriertheit, vom leistungsorientierten zum prozessorientierten Unterricht. Abgesehen von diesem Aspekte werden auch neue Fächer und neue Methoden in der offiziellen Bildung deutlich, die im Zusammenhang mit der alternativen Erziehung stehen, und zwar regionalbezogene Fächer und Fächer, die das ***Lernen durch das Erlebnis (Cheheom Hakseup)*** beinhalten.

Damit ist aber nicht gemeint, dass sich die 7. Bildungsreform auf die alternativpädagogische Philosophie gründet. Es fließen lediglich vereinzelt alternativpädagogische Gedanken ein. Dies könnte zwar als Resultat des Einflusses der alternativen Erziehung verstanden werden, man sollte dies jedoch nicht als Weiterentwicklung der alternativen Erziehung interpretieren. Denn der Reformwille der Regierung und der Reformwille der alternativen Pädagogen stehen eher im krassen Gegensatz zueinander als in einer kooperierenden Beziehung.

4.3.5.1. Einführung des regionalbezogenen Faches in der allgemeinen Schule

Alle Regionen verfügen über bestimmte Texte, die sich auf ihre Region beziehen. So wurde im Jahr 2000 in allgemeinen Schulen das bisher fremde regionalbezogene Fach eingeführt. So z. B. in der Grundschule *Kyeonggi-do,* wo die Schüler das begleitende Textbuch „Das Leben in Kyeonggi-do“[407] durchnehmen. In diesem Fach werden differenzierte und detaillierte regionale Kenntnisse vermittelt, die man im Leben in der Region praktisch anwenden kann. Es gibt einen detaillierten Stadtplan, auf dem die verschiedenen Parks, die Schulen, die Landstraßen, Rathäuser, Postamt, Feuerwehr, Sportplatz, Stadtbibliothek, wichtige Busstationen, Banken und Sehenswürdigkeiten aus der regionalen Geschichte, wie z. B. Tempel, Königsgräber, Berge, traditionelle Spiele und Lieder und vieles mehr verzeichnet sind. Das regionalbezogene Fach ist vergleichbar mit der Heimaterziehung in alternativen Schulen. Das Ziel des regionalbezogenen Faches ist aber von ganz anderer Art als das Ziel der Heimaterziehung. Während das regionalbezogene Fach Information über die Gemeinde geben möchte, liegt das Ziel der Heimaterziehung in der Bildung der Heimat im Prozess durch ständigen Kontakt und Berührung mit den Einheimischen. Heimaterziehung bezieht sich auf die Wurzeln des Lebens, während sich das regionalbezogene Fach auf die beste Nutzung und Kenntnis der Region richtet.

---

[407] „Das Leben in *Kyeonggi-do*“ ist begleitendes Textbuch des Faches „Sozialkunde“. Jede Region hat ein regionalbezogenes Fach, z.B. „das Leben in Seoul“, „das Leben in Busan“ usw.

4.3.5.2. Lernen durch Selbsterfahrung (Cheheom Hakseup)

Die Idee des *selbst Durchführens* ist ein grundlegendes Merkmal der alternativpädagogischen Idee. Unter *selbst Durchführen* versteht man *selbst Machen*, *selbst Versuchen*, *selbst Probieren* usw. Diese Merkmale kann man in der Gegenwart Südkoreas unter dem Begriff *Erfahren* einordnen. Tatsächlich taucht in der allgemeinen Schule *Lernen durch Selbsterfahrung (Cheheom Hakseup)* als Teil der Unterrichtsform häufig auf: Erleben durch die Geschichte, Erleben durch die Regionen, in denen die Schüler leben, Erleben durch die Natur usw. Selbst ein eintägiger Ausflug gehört zum *Lernen durch das Leben*. *Lernen durch Selbsterfahrung* bildet heute eine neue Tradition; früher gab es den Begriff *Cheheom Hakseup* nicht.

Unter *Cheheom Hakseup* versteht man alle pädagogischen Tätigkeiten, durch die die Schüler selbst Wissen erwerben können. Zum Beispiel besuchen die Schüler in der Geographie-Stunde, die Lehrer Byeong-Sik SIN[408] von der *Sanseo-Oberschule* leitet, zweimal pro Jahr diejenigen Orte, die Bezüge zum Fach *Geographie* aufweisen und nicht weit von der Schule entfernt liegen: die Küste, eine Mulde, ein Trockenlegungsort, ein Hafen oder ein Staudamm u. a. Bevor sie losfahren planen sie das Thema, das Objekt und die Zusammenstellung der Teams. Gegenstand der Untersuchung kann z. B. die Küste *Se-man-geum*[409] sein: Warum muss sie entwässert werden? Was ist der Vorteil, wenn sie trockengelegt wird? Was für nachteilige Folgen kann die Entwässerung haben? Und warum sollte der Staudamm an dem *Gum*-Fluß[410] gebaut werden und was wird dadurch verändert? Die Beantwortung dieser Fragen wird dann auf die Gruppen verteilt. Nach dem Besuch schreibt jede Gruppe ihre Untersuchungsergebnisse nieder, die dann gemeinsam diskutiert werden. Dabei wird die aktuelle Lage des Landes ein wichtiger Gesichtspunkt für die Schüler sein.

Im Fach *Sozialkunde* möchte Lehrer Dong-Bin SON[411] der Anpassung der Schüler an die Gesellschaft nach traditionellem Modell entgegenwirken und stattdessen die Schüler zu Subjekten erziehen, die einmal in der Lage sein werden, die Gesellschaft

---

[408] SIN, Byeong-Sik (2002), Erlebnis auf dem betreffenden Ort in Geographie Stunde, S. 112 ff

[409] *Semanguem* ist Sumpfland. Es wird diskutiert, ob dies zur Landgewinnung entwässert werden soll oder nicht.

[410] Der *Geumgang* ist einer der sechs wichtigsten Flüsse Südkoreas.

[411] SON, Bong-Bin (2002), Erlebnisorientierte Bildung durch Teilnahme an Bürger-Verbänden, S. 116 ff

selbst zu gestalten. Daher nehmen die Schüler an Bürgerverbänden wie am Verband für Umwelt, an der Gemeinschaft für ausländische Arbeiter, an Bürgerverbänden für demokratische Pressefreiheit usw. teil. Dadurch lernen die Schüler, dass die Rechte der Mitbürger in der Gesellschaft gleichwertig sind. Insbesondere erweckt dieser erlebnisorientierte Unterricht bei den Schülern das konkrete Interesse an sozialen Problemen der Gesellschaft.

Mun-Su JEONG[412], ein Grundschullehrer in Seoul, versucht, einen erlebnis-orientierten Unterricht auf spielerische Art durchzuführen. Um das Prinzip der Sprungfeder aufzuzeigen, basteln die Schüler je nach Wunsch und Vorstellung verschiedene Geräte mit Sprungfedern und spielen damit. Durch das Spiel können die Schüler ihre Geräte vergleichen und je nach Bauzustand Unterschiede feststellen. Es entstehen Geräte mit dicken Sprungfedern oder mit längern Sprungfedern oder Geräte mit mehreren Sprungfedern usw. Um das Sonnensystem zu veranschaulichen, malen die Schüler Sternkarten und spielen damit: sie ordnen sie nach Größe und der Nähe zur Sonne oder sie erraten die Merkmale der Sterne. Dieser spielerische Unterricht vermeidet langweiliges Auswendiglernen.

June-Guen MIN[413], der an der Oberschule in *Sokcho*[414] lehrt, hat einen erlebnisorientierten Unterricht in Erdkunde entwickelt. Er behandelt vornehmlich die Naturerscheinungen in der Umgebung der Schule wie zum Beispiel Sedimentgestein, die fossilienhaltige Schicht, oder er versucht zu erklären, warum sich die Erdschicht im Zickzack windet. In Gruppen beobachten die Schüler, fühlen, fotografieren, malen oder nehmen die Gegenstände selbst in Augenschein. Dadurch finden Sie heraus, was der Gegenstand ist und warum er so geformt ist. 96 % der beteiligten Schüler an diesem erlebnisorientierten Unterricht haben erklärt, dass sie konkretes Wissen über die anschaulichen Gegenstände in der Umgebung durch Selbsterfahrung gewonnen haben und Spaß im Unterricht gehabt haben.

Die Lehrer Hwa-Hee JEONG und Eun-Hee PARK erforschen traditionelle

---

[412] JANG, Mun-Su (2003), Verbesserung der Lehr- und Lernmethode durch Spiel in der Physik in der Grundschule, S 103 ff.

[413] MIN, June-Guen (2003), Verbesserung der Lehr- und Lernmethode durch Erforschung der Natur, S. 121 ff.

[414] *Sokcho* ist eine Provinz im Osten Südkoreas, die von vielen Bergen umgeben ist.

Musik.[415] Dafür entwickeln sie spielorientierte Programme für die Einübung der traditionellen Musik. In einer Umfrage gaben 90 Prozent der befragten Kinder an, dass die traditionelle Musik sehr langweilig und schwierig sei und sie selbst keinen einzigen Takt und Rhythmus kennen würden. Angesichts dessen haben die beiden Lehrer eine neue Lehrmethode entwickelt, mit dem Ziel, dass die Kinder zumindest nach Takt und Rhythmus traditionelle Lieder singen und Instrumente spielen können. Mit Hilfe eines Liedertextes drücken die Schüler mit ihrem Körper und den traditionellen Instrumenten spontan aus, was sie gerade hören und wie sie sich dabei fühlen. Sie gewöhnen sich dadurch an die traditionelle Musik und die Instrumente wie z. B. an die koreanische Trommel (*Janggu*) oder den Gong (*Jing*). Mit der Zeit lernen sie Lieder und haben Spaß daran. Nach der Einführung der neuen Lehrmethode antworteten 90 Prozent der befragten Schüler, dass die traditionelle Musik sehr interessant sei. Die Einführung der neuen Lehrmethode ist nicht deshalb wichtig, um den Schülern das Erlernen alter Musik zu erleichtern, sondern weil sie sich mit der koreanischen Musiktradition allmählich anfreunden sollen.

Das alternativpädagogische Konzept stellt auch für die Lehrer der öffentlichen Schulen einen Anreiz dar, neue Unterrichtsmethoden zu entwerfen. Sie bemühen sich auf verschiedene Weise um die Praktizierung der neuen Methode, die für die Schüler besser geeignet ist. Es ist zwar nur ein partieller, aber aktiver Versuch der neuen Erziehung.

4.3.6. Zusammenfassung

Die Verbreitungsphase der alternativen Schulen tritt nicht mit besonderen neuen Ideen auf. Die Schulentwürfe erfolgen eher im Rahmen erprobter Konzepte der früheren alternativen Schulen sowie im Rahmen von Konzepten der klassischen alternativen Erziehung. Man stößt häufig auf neu gebaute alternative Schulen, die aber nur nach herkömmlichen alternativen Ansätzen gegründet wurden. Die früheren alternativen Schulen haben ein deutlicheres Profil, wie es von Pädagogen wie Gu-Byeong YUN, O-Deuk LEE, Hee-Gyu YANG, Yeong-Chang JEON, Ho-Cheol LEE usw. für die neue Erziehung gefordert wurde. Im Gegensatz dazu ist es nicht leicht, bestimmte pädagogische Ansätze der späteren alternativen Schule herauszuarbeiten, weil sie

[415] PARK, Eun-Hee/JEONG, Hwa-Hee (2003), Spielorientierte Lehrmethode der traditionellen Musik

verschiedene Urheber haben, etwa Religionsgemeinschaften oder gemeinnützige Organisationen, oder nur bestimmte Prinzipien der alternativen Erziehung übernehmen, wie etwa ökofreundliche Erziehung, schülerzentrierte Bildung, Gemeinschaftserziehung, lebensverbundene Erziehung usw. Der Übergang von der klassischen zur späteren alternativpädagogischen Idee bringt einerseits Milderung der Philosophie, anderseits Simplifizierung oder Konkretisierung der pädagogischen Durchführung mit sich.

Die unterschiedlichen Richtungen der klassischen und späteren alternativen Schulen erkennt man auch in den Bildungsmaterialen. Während die Großstadt, die moderne Technik oder die moderne Lebensweise in der klassischen alternativen Erziehung für unpädagogische Elemente gehalten werden, werden sie in der späteren alternativen Erziehung als lebendige Materialien gerne akzeptiert. Während in der früheren Phase die alternativen Schulen meistens auf dem Land aufgebaut wurden, wurden diese in der Verbreitungsphase allmählich auch in der Großstadt, wie *Seoul* errichtet. Der heutige Alltag, die Großstadt, die gegenwärtigen Lebensräume, die Technik und die unnatürliche Umgebung, in der die Menschen zum Teil leben, werden nicht mehr als Dinge angenommen, die man vermeiden soll, sondern als eine Notwendigkeit der gegenwärtigen Gesellschaft, in der man gemeinsam lebt. Diese gewandelte Einstellung sieht man deutlich bei der Fortbildung der Jugend und in der städtischen alternativen Schule. So entstand ein Wandel von einer frühen zu einer späteren Phase der Bewegung. Während die Natur in der klassischen alternativen Erziehung als entscheidendes Material angesehen wurde, ist die Kultur später als ein wichtiges Material angenommen worden.

Die staatliche alternativpädagogische Bildungspolitik wird eher einseitig betrieben. Seit Ende der 1990er Jahre versucht der Staat, die Mängel[416] der Regelschule mit der Alternativschule zu kompensieren: die Berufserziehung für Schulentlassene und die städtische Alternativschule für Nicht-Anpassungsfähige an die Regelschule sind Flickwerk und könnten zur Folge haben, dass die ursprüngliche Motivation der Bewegung nahezu verloren geht, denn die Alternative Erziehung nicht nur für bestimmte Gruppen wie Schulentlassene oder Nicht-Anpassungsfähige an die Regelschulen gedacht, sondern als Erziehung für alle Schüler Südkoreas. Der Ausgangspunkt der Alternativen Erziehung lag ja gerade in der Kritik an der gesamten offiziellen Bildung überhaupt. Die alternativpädagogische Bewegung wurde

[416] Die meisten früheren alternativen Schulen befanden sich auf dem Lande, insbesondere im Süden, in dem die Natur noch am besten erhalten war. Deshalb ist es nicht leicht, alternative Schulen zu besuchen, obwohl man sie vielleicht besuchen möchte.

staatlicherseits auf eine Bewegung für eine bestimmte Gruppe reduziert. So ist der Unterschied zwischen der alternativpädagogischen Philosophie und der staatlichen alternativpädagogischen Idee entstanden.

4.4. Ergebnis

Im 4. Kapitel wurde der Entwicklungsprozess der alternativpädagogischen Bewegung –von ihrer Andeutung bis zur Verbreitung- untersucht. Im Verlauf dieser Entwicklung kann man überall in Südkorea, bis ihn die Regierung hinein, eine Tendenz zu einer neuen Erziehungsphilosophie und neuen Erziehungsmethoden feststellen.

Die Zeit, in der sich kritisches Denken, das sich zunächst auf den politischen Bereich begrenzte, auf den pädagogischen Bereich ausdehnte und zur allmählichen Demokratisierung des Bildungsbereichs führte, wurde als die *latente und erste Phase der alternativpädagogischen Bewegung* definiert. Kritisches Denken war ihr Ursprung, genau wie bei der *Volkserziehungsbewegung*, die angetreten war, um die Ungleichheit der Bildungschancen zu mildern, und genau wie bei der *Bewegung zur wahren Erziehung*, die die Demokratisierung der Bildung anstrebte.

Alle diese Bewegungen führten einen Wandel der Schulkultur herbei, die Autonomie der Bildung nahm zu. Erste pädagogische Versuche wie die *Bewegung zum Experimentalen Camp* oder die *Bewegung zur Open Education* wurden gemacht. Diese pädagogischen Bewegungen sind solche Bewegung für die Realisierungsversuche des demokratischen Bildungsmodells und zielten auf die Verwirklichung der demokratischen Gesellschaft. In diesem Sinne ist diese Bewegung als *Weiterführung der demokratischen Bewegung* zu verstehen. Dennoch hat ihr pädagogisches Konzept und –Methode großen Einfluss auf die spätere *Camp-Bewegung* ausgeübt, die nicht im Sinne der Verwirklichung der Demokratie durchgeführt wurde.

Dies war der Wendepunkt, an dem sich auch die alternativpädagogische Bewegung entwickelte, weil die autonomisierte (demokratisierte) pädagogische Kultur eine Grundlage für die freien Versuche der neuen pädagogischen Konzept vorbereitet hatte. In diesem Sinne wurden Anfang der 1990er Jahre überall Camps (Camp-Bewegung) sowie Saisonschulen eröffnet. Campe waren neue pädagogische Versuche für die aufgrund des prüfungszentrierten Schullebens ermüdeten Kindern und

Jugendlichen. Daher ist sie als eine pädagogische Bewegung zu verstehen. Hier muss man beachten, dass die *Bewegung zum Experimentalen Camp* und die *Camp-Bewegung* trotz ihrer gleichen methodischen Grundlage anderen sozialpolitischen Hintergründen entstammen. Kurz darauf bildeten sich Gruppen, die die einzelnen pädagogischen Versuche entwickelten sich zur alternativpädagogischen Bewegung zu formieren. Dieser Zeitraum wird als zweite Phase, als *Phase der großen Bewegung*, bezeichnet. Eine neue Philosophie, ganz anders als die herkömmliche Bildung, war zum Vorschein getreten (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Vergleich der verschiedenen pädagogischen Bewegungen

pädagogische Bewegung	Ausgangspunkt der Bewegung	Ziel der Bewegung
Volkserziehungsbewegung (Ende der 1970er/Anfang 1980er Jahre)	Kritik an den ungleichen Bildungschancen	Gleiche Bildungschancen
Bewegung zur wahren Erziehung (Ende 1980 bis Ende 1990)	Kritik an der autoritären Beziehung zwischen dem Staat und der Bildung	Unabhängigkeit der Bildung
Bewegung Open Education (Ende 1980er bis Anfang 1990er)	Kritik an der lehrerzentrierten Bildung	Mehr Demokratie im Lernprozess
Bewegung Experimentales Camp (1986–1993)	Kritik an der autoritären Gesellschaft	Verwirklichung der demokratischen Kultur durch pädagogische Experimente
Campe Bewegung : Anfänge der alternativpädagogischen Bewegung (Anfang 1990)	Kritik am Leben der Schüler, die unter dem Leistungsdruck leiden.	Neue pädagogische Erfahrungen für die überlasteten Schüler
Alternativpädagogische Bewegung (Mitte 1990)	Bewusstsein der Wurzellosigkeit des koreanischen Lebens	Ausbildung der koreanischen Identität, Bildung der Persönlichkeit

Die alternative Erziehung setzt zunächst an der Kritik an der prüfungsorienterten offiziellen Bildung an. Aber ihre pädagogische Philosophie konzentriert sich nicht einfach auf die Ergänzung der offiziellen Bildung, sondern will der ganzen modernen pädagogischen Geschichte begegnen. Die alternativpädagogische Bewegung ist somit eine Bewegung, die die südkoreanische Bildung selbständig neu

konstruieren will. Die alternativpädagogische Methode kann anhand einiger bedeutender Merkmale zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5: Vergleich von offizieller Schule, Bildungspolitik und alternativer Erziehung

	Gegenwärtige offizielle Schule	**Gegenwärtige Bildungspolitik**	**Alternative Erziehung**
Ziel der Bildung	Gute Leistung bei der Universitätsaufnahmeprüfung	Anschlussfähigkeit an die Globalisierung im 21. Jh.	Ausbildung der Persönlichkeit für das humanistische Zusammenleben
Erstrebtes Menschenbild	Ein Mensch, der gute Leistungen bringt.	Ein moderner Mensch, der Erfolg hat.	Ein harmonischer Mensch mit eigener, koreanischer Identität
Methode zur Zielerlangung	Konkurrenz durch Wissensaneignung	Konkurrenz durch beruflichen Erfolg	Selbstbestimmter Lernprozess durch Aneignung der umgebenden Natur und Kultur
Unterrichts-inhalt	Fremdes Wissen		Generatives Wissen
Unterrichts-Methode	Vermittlung von vorgegebenem und abstraktem Wissen (*Vermittlungskonzept)*		Aktive Beteiligung an der konkreten Wissensbildung (*Generatives Konzept*)
Prinzip der Bildung	Erwerb des vermittelten Wissen		Wahrnehmung der Realität durch die *Vernunft* und Verbesserung der wahrgenommenen Realität
Aufgabe der Bildung	Bestehen der Universitätsaufnahme-prüfung	Sicherung der nationalen Wettbewerbs-fähigkeit	Erneuerung der pädagogischen Kultur des Landes
Bewertung	Verlust von eigener Identität, Förderung von Egoismus und Konkurrenzdenken	Verlust von eigener Identität, Förderung von Egoismus und Konkurrenzdenken	Aufbau eigener Identität und Bildung der Persönlichkeit

Die alternative Erziehung versucht also, mittels Vernunft Realität zu entdecken, und aufgrund der Entdeckung des wahren Ichs und des Realitätsbewusstseins eine

zukunftsorientierte neue Erziehung aufzubauen (vgl. Kap. 4.2.3.6). Sie wird überwiegend in der Natur, wo die Lebensgrundlage der Vorfahren zu finden ist, mit den nahe liegenden Lebensinhalten, die die Vorfahren immer gehabt haben, durchgeführt. Aus dem Grund ist sie nicht einfach als naturfreundliche, ökofreundliche oder lebensverbundene Erziehung zu begreifen. Sie beinhaltet mehr als die Namen. Sie zielt dadurch auf die Berührung mit der Natur und mit dem Leben der Vorfahren usw. ab. (vgl. Kap. 4.2.2). Durch diesen Prozess lässt die alternative Erziehung die Kinder sich selbständig Wissen aneignen. Das Wissen wird dabei ständig neu erzeugt. Es ist generativ (vgl. Kap. 4.2.3.4). Der ganze Prozess diente im Grunde genommen einer neuen Persönlichkeitsbildung.

Die Alternative Erziehung, die sich mit einer erheblichen Geschwindigkeit verbreitete, brachte für die offizielle Schulkultur das positive Ergebnis mit sich, dass mehr Verständnis für Schüler, aber auch für Nicht-Schüler aufgebracht wird. Das bisher geteilte Erkenntnisinteresse an Schülern und Nicht-Schülern wandelt sich in ein vereinigtes Erkenntnisinteresse an allen Jugendlichen. Darüber hinaus wurden Elemente des alternativpädagogischen Modells in den offiziellen Bildungsrahmen eingeführt: Lernen durch Selbsterfahrung (*Cheheom Hakseup*), Einführung regionalbezogener Fächer.

Die alternativen Schulen, die in der dritten Phase, der *Phase* der *Institutionalisierung*, errichtet worden sind, stellen Kompromisse dar. Die Faktoren, die in der klassischen alternativen Erziehung vermieden wurden, sind in den späteren alternativen Schulen Nutzungselemente: moderne Technik und Lebensweise oder Umgebungen wie die Großstadt sind wichtiges Material für die institutionalisierte alternative Erziehung. Die *kulturkritischen Ansätze* der früheren Phase wandeln sich zu *kulturnützlichen, pragmatischen Ansätzen* der späteren Phase.

Durch die Institutionalisierung wurde die Alternative Erziehung vereinfacht und teilweise auf ihre Funktionen reduziert. Die Befürchtung um die Funktionalisierung der der alternativen Erziehung bezieht sich nicht auf die äußeren Details, wie auf das Verlorengehen der Autonomie der alternativen Schule oder die Änderung der Dienstanstellung der Lehrerschaft, sondern auf die Veränderung des ganzen alternativpädagogischen Paradigmas. Die neue Knospe der alternativpädagogischen Erziehung, die ihrer Entstehung der schicksalhaften Umgebung Südkoreas verdankt, nunmehr freiwillig von der Regierung in eine Richtung gesteuert, unabhängig vom eigenen Trieb. Worauf die alternativen Pädagogen grundsätzlich abgezielt hatten, waren

nicht die neuen Konzepte und die neuen Methoden, sondern die Ausbildung der neuen Persönlichkeit (vgl. Kap. 4.3.6).

Zusammengefasst vollzieht sich die von den alternativen Pädagogen angestrebte Bildung der neuen Persönlichkeit meistens auf dem Lande, also da, wo die koreanische Natur und Lebensweise am meisten erhalten sind. In der Natur, wo spezifische Lebensverhältnisse naturhaft gewachsen sind, bildet sich die Persönlichkeit des Kindes. Hier wird versucht, eine neue Persönlichkeit zu bilden. Das heißt, die alternativpädagogische Bewegung ist im Grunde genommen eine Bewegung, die den Kindern und den Jugendlichen ermöglicht, eine neue Persönlichkeit, nämlich die koreanische Persönlichkeit, zu entdecken (vgl. Kap. 3.2.3.6). Hier tritt die alternativpädagogische Bewegung als eine ***Erneuerungsbewegung der ganzen offiziellen Bildung*** auf, die die Persönlichkeitsbildung versäumt.

KAPITEL Ⅴ. SCHLUSSBETRACHTUNG

5.1. Zusammenfassung und Bewertung

Der Begriff *innenorientierte Modernisierung*, den der Bamberger Soziologe SCHULZE für die Charakterisierung des zeitgenössischen individuellen Lebensstiles in Deutschland gebraucht hat, hat dazu beigetragen, dass in dieser Arbeit das Wesen der alternativpädagogischen Bewegung sowie deren Inhalte und Forderungen aufgezeigt werden konnten. Ziel der Arbeit war es auch, die Faktoren zu nennen, die die alternativpädagogische Bewegung entstehen ließen. Kapitelweise folgte die Analyse der Geschichte der modernen Bildung in Korea und die Untersuchung der soziokulturellen Bedingungen, die zur alternativpädagogischen Bewegung führten. So konnte gezeigt werden, was die alternative Erziehung von den anderen pädagogischen Bewegungen in Südkorea unterscheidet. Dabei wurden die Merkmale und Wandlungstendenzen der alternativpädagogischen Bewegung Südkoreas herausgearbeitet. Das Ergebnis dieser Forschung bietet Einblicke in die neue pädagogische Kultur Südkoreas, die durch einen innenorientierten Modernisierungsprozess charakterisiert ist.

Wie einleitend bereits formuliert, befindet sich auch Südkorea in einer Situation, in der die höhere Lebensqualität einen Wandel der Lebensauffassungen ermöglicht hat. Wirtschaftlicher Überlebenskampf, Wachstum um jeden Preis und Kampf um die Demokratie sind heute nicht mehr das Hauptanliegen der Koreaner, da diese Ziele weitgehend erreicht sind und nur noch gehalten werden müssen.

Für Korea stellt sich in diesem Zusammenhang vor allem die Frage nach den positiven oder negativen Einflüssen in seiner jüngeren Geschichte, wie etwa die Folgen der japanischen Kolonialisierung, des amerikanischen Einflusses und der drastischen Industrialisierung (vgl. Kap. 1.1). Der bisherige und rein außenorientierte Modernisierungsprozess sowie der Einfluss fremder Kulturen verdrängten die koreanische Eigenart und ließen sie immer mehr in Vergessenheit geraten. Die Wiederherstellung des *Cheong-Gye* Flusses, die Aufarbeitung der Geschichte, die alternativpädagogische Bewegung, die Rückkehr zum Land, das man für ein besseres Leben verlassen hatte und als etwas Unterentwickeltes ansah, wurde erst möglich mit der neuen Problemdefinition, die nach dem Sinn fragt. Sie wurden aber erst möglich

durch eine neue, nach innen gerichtete Modernisierung.

Die innengerichtete Modernisierung Koreas zielt zunächst vor allem auf eine Rehabilitation der koreanischen Kultur. Das heißt aber nicht, dass nun eine ausschließlich innenorientierte Weltauffassung herrschen würde, sondern, dass sich das alte und das neue Paradigma kreuzen. Die außenorientierten und die innenorientierten Auffassungen koexistieren. Gerade in diesem Zusammenhang ist die innengerichtete alternativpädagogische Bewegung aufgetreten. Diese Paradigmenkoexistenz zeigt auch bei einem Vergleich zwischen offizieller koreanischer Bildung, die nach wie vor dem außenorientierten Wachstum verpflichtet ist, und der alternativen Erziehung, die sich dem innenorientierten Wachstum widmet. In dieser Hinsicht ist die alternativpädagogische Bewegung in Südkorea nicht einseitig als eine pädagogische Innenorientierung zu definieren, sondern im Rahmen der gegenwärtigen allgemeinen innenorientierten Modernisierungstendenz Südkoreas, der ***Rehabilitation der koreanischen Kultur*** zu sehen.

Historisch gesehen lassen sich die verschiedenen kritischen pädagogischen Bewegungen Koreas zuerst mehr dem einen, dann mehr dem anderen Paradigma zuordnen: Die *Volkserziehungsbewegung*, die *Bewegung zur wahren Erziehung*, die *Open Education*, die *Bewegung zum Experimentalen Camp,* die *Camp-Bewegung* behandelten vorwiegend außenorientierte Probleme wie ungleiche Bildungschancen, Kampf gegen autoritäre oder fremdbestimmte Bildungspolitik, Kampf für mehr schulische und pädagogische Autonomie. Die *Alternativpädagogische Bewegung* dagegen behandelt vor allem innenorientierte Probleme: Persönlichkeitsbildung, Identitätsbildung, die auf dem Sinn der Bildung beruht. Zwar lagen die Problemdefinitionen der früheren pädagogischen Bewegungen insgesamt in den außenorientierten Zielsetzungen, aber sie dienten mit ihrer wachsenden Autonomie dem Auftauchen der alternativpädagogischen Bewegung, die in der innenorientierten Zielsetzung steht. Aufgrund der kritischen Überlegung über die gegenwärtige Schulkultur planen die kritischen Pädagogen eine neue Bildungsphilosophie, die sich im Grunde genommen an dem Entfremdungsprozess der koreanischen Kultur beteiligt. Dennoch liegt ihr Ziel nicht in der Rehabilitation der Kultur, sondern in der Ausbildung des Menschen. Nicht mehr aus dem außenorientierten Aspekt heraus, sondern aus dem innenorientierten Aspekt wird die Aufgabe der neuen Erziehung gesehen.

Im Folgenden wird historisch zusammenfassend gezeigt, wie sich diese Innenorientierung der alternativen Erziehung entwickelte.

Nationales Unglück wie Kolonialisierung, Koreakrieg und amerikanische Militärregierung verstellten den Blick auf die Gestaltung der eigenen Kultur. Unter der japanischen Kolonialherrschaft wurde die Bildung als Mittel zur *geistigen Rettung des Landes* angesehen. Nach der Befreiung von Japan war die Bildung konzentriert auf das *Nachahmen der pädagogischen Modelle* des Westens, insbesondere Amerikas. Auch jetzt bemühte man sich nicht darum, ein eigenes Modell zu entwerfen. Danach folgte die Industrialisierung Koreas, in der die koreanische Eigenart als etwas Unterentwickeltes angesehen wurde und daher ausgetrieben werden sollte.

In Südkorea dominierte so immer mehr Fremdes. Darüber hinaus zwang die Industrialisierung dazu, vor allem *geeignete Arbeitskräfte auszubilden*. In der Phase der Industrialisierung war die Bildung vor allem funktionalistisch. Neben der großen Aufgabe des wirtschaftlichen Wachstums hatten andere Themen keinen Platz. *Die Bildung wurde der Entwicklung des Landes untergeordnet, dies stand im Vordergrund aller pädagogischen Zielsetzungen*. Auch in der Gegenwart dient die offizielle Bildung noch immer vor allem dem Bestehen der Universitätsaufnahmeprüfung durch gute Leistung. Bildung ist dominiert vom Leistungsgedanken. Sogar die Reformen, die die Regierung zur Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert durchführte, änderten das nicht. Bildung funktioniert nach wie vor als Mittel zum Zweck für die Ausbildung von Arbeitskräften, jetzt solche, die bei der Globalisierung mithalten können. Das Ziel der offiziellen Bildung Koreas war immer außenorientiert. Damit bezog sich die Bildung immer auf die außerpädagogische Motivation und funktionierte nur als ein Mittel für ein außerpädagogisches Ziel.

Hingegen zeigt sich bei der alternativen Erziehung ein Interesse an der Menschenbildung selbst. Ein wachstums- und konkurrenzorientierter Geist kann nicht geduldet werden. Die Persönlichkeitsbildung, die in der allgemeinen Schule kein Gegenstand der Bildung ist, ist Aufgabe der Alternativen Erziehung. Sie vollzieht sich in den traditionellen Lebensverhältnissen, die die Koreaner seit langem geführt haben. Das Wissen in der Alternativen Erziehung entsteht aus dem konkreten koreanischen Hintergrund heraus und bezieht die traditionellen koreanischen Lebensmuster mit ein.

Das Aufheben der traditionellen Lebensverhältnisse in der südkoreanischen alternativpädagogischen Bewegung gründet auf die eigene Realität Südkoreas und zielt auf eine notwendige Rückwendung zur Tradition, *die aber nicht als so genannte antimoderne Haltung beurteilt werden kann. Denn sie ist eher eine notwendige Philosophie, die aus den gesellschaftlichen Herausforderungen resultiert* (vgl. Kap. 1.4)

und somit die Gegenwart neu konstruieren und auf die Zukunft vorbereiten will. Sie ist, in dieser Hinsicht betrachtet, ein Zeichen für die innenorientierte Problemdefinition aus der soziokulturellen Rahmenbedingung (vgl. Kap. 1.6). Diese Innenorientierung findet sich auch in dem individuellen Bereich. Die alternativpädagogische Bewegung involviert gleichzeitig die Förderung der individuellen Innenorientierung, indem sie den Kindern hilft, ihren wahren Selbstausdruck zu finden. Die alternative Erziehung ermutigt die Kinder, alle Kreativitäten zu entfalten: Schreiben von Aufsätzen durch konkretes Erleben, Malen nach genauer Beobachtung, Musizieren nach dem Hörerlebnis. Die Kinder lernen dadurch, das Aufgenommene nach eigenen Ausdrücken wiederzugeben. Sie ermöglicht den Kindern erst verschiedenste Darstellungsformen. Die Kinder lernen dadurch, sich selbst zu befreien. Ohne bestimmte äußerliche Zwänge und ohne bestimmte Vorschriften können die Kinder ihre verschiedenen Wahlen treffen. Die alternative Erziehung zielt nämlich auf die Entdeckung des „Wahren Ichs" der Kinder ab. Dadurch nähern sich die Kinder an ihre eigene Wesentlichkeit an, die sie in sich selbst haben. Die Kinder lernen dadurch, ihre freien Rechte im eigenen Leben zu gebrauchen und damit umzugehen.

Die alternativen Pädagogen bauten das neue pädagogische Paradigma Südkoreas auf. Der Mensch, der in der offiziellen Bildung völlig außer Acht gelassen wird, tritt bei der alternativen Erziehung an die vorderste Stelle. Damit ist sie personenorientiert dort, wo die offizielle Bildung funktionsorientiert ist.

Alternative Erziehung ist schließlich ein Versuch, den Sinn und den Charakter der Bildung aus eigener Kraft zu definieren. Die alternativpädagogische Bewegung zielt damit nicht auf das Erreichen eines bloßen physischen Ziels, wie etwa die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit oder den Anschluss an die Globalisierung, sondern auf ein psychophysisches Ziel, das sich am Menschen selbst orientiert. Bildung dient damit nicht mehr nur als Mittel zum Zweck, sondern als Zweck an sich.

John GRAY[417], einer der Vertreter des Thatcherismus, verweist darauf, dass die gegenwärtige Form der Globalisierung falsch ist. Seiner Ansicht nach ist Globalisierung nur dann wünschenswert, wenn die verschiedenen Länder ihre eigene Kultur bewahren können und auf dieser Basis miteinander harmonisieren können. Eine so verstandene Globalisierung würde bedeuten, dass die Länder in ihrer Verschiedenheit koexistieren und nicht – womöglich nach dem Vorbild Amerikas – zu einer einheitlichen Weltkultur

[417] GRAY, John (1999), False Dawn

verschmelzen und unkenntlich werden. In dieser Hinsicht könnte Alternative Erziehung als eine Erziehung angesehen werden, die Wettbewerbsfähigkeit erzeugt, ohne die eigene, koreanische Identität preiszugeben. Die neue koreanische Identität, nach der die alternative Erziehung strebt, lässt den traditionellen Familialismus, der in der Gegenwart zu einem fast schon krankhaften Bildungsfieber führte, hinter sich. Vielmehr fordern die alternativen Pädagogen eine kulturorientierte Identität, die nicht durch die Familie, sondern durch das Kollektiv, in dem man lebt, entwickelt wird. Es wird angestrebt, dass alle Menschen friedlich zusammenleben können. Die alternative Pädagogik, die Konkurrenz vermeidet und einen gemeinschaftlichen Geist zu entwickeln versucht, steht im Kontrast zur marktwirtschaftsorientierten offiziellen Bildung, die eine immer stärkere Konkurrenz verursacht.

Die alternativpädagogische Bewegung, die aus der Kritik an der gegenwärtigen schulischen Kritik herrührt, berührt also die gesamte Geschichte der offiziellen Bildung. In diesem Sinne ist sie eine pädagogische Bewegung, die eigene pädagogische Traditionen neu aufbauen will. Schließlich ist die alternativpädagogische Bewegung einerseits eine ***Erneuerungsbewegung der ganzen offiziellen Bildung,*** andererseits eine ***Aufbaubewegung der selbstständigen Bildung.***

Abgesehen von der kulturellen sowie der geschichtlichen Notwendigkeit für die Entstehung der alternativen Erziehung muss auch überlegt werden, ob die Konzepte der gegenwärtigen alternativen Erziehung wirklich gegenwärtige pädagogische Probleme Südkoreas lösen können. Die alternativen Pädagogen glauben schließlich, dass die konkurrenzorientierte Schulkultur durch die alternativpädagogischen Konzepte abgebaut oder mindestens gemildert wird und ihr Ziel, die „Koreanische Identitäts- sowie Persönlichkeitsbildung“ durch den ständigen Kontakt mit der einheimischen Kultur erreicht werden kann. Durch diesen Lösungsprozess entstehen aber wieder andere Gefahren.

Die koreanische Identität, die die alternativen Pädagogen fordern, könnte wieder ein Dogma erzeugen, das die Kinder lokalpatriotisch führen könnte, indem sie ständig unbewusst zur koreanischen Identitätsbildung gezwungen werden, obwohl das nicht vorgeschrieben worden ist. Auch mit der Durchführung der Konzepte hat die alternative Erziehung ein Problem. Die alternativen Pädagogen baten die eigenen pädagogischen Konzepte, die sie verwirklichen wollen, an. Sie glauben, dass die gegenwärtigen pädagogischen Probleme Südkoreas, die auf die Kolonialisierungsspuren, die Spuren der Amerikanisierung bzw. der Industrialisierung und auf die Leistungs-

sowie Konkurrenzorientierung zurückzuführen sind, durch die von ihnen vorgeschlagenen pädagogischen Modelle gelöst werden. Zum Beispiel haben Gu-Byeong YUN von *Byeonsan* Schulgemeinde, Hee-Gyu YANG von *Gandhi* Schule mit iheren neuen pädagogischen Modellen alternative Schulen aufgebaut. Sie wollen dadurch die pädagogischen Probleme lösen und eine neue pädagogische Kultur entfalten. Diese Schulen sind aber auf den Ideen unvollkommener Menschen aufgebaut worden. Es wäre ein pädagogisches Experiment. Die Schüler stellen somit die Gegenstände für die Experimente dar. Die alternativpädagogische Reform, die mit den unsicheren pädagogischen Modellen von den alternativen Pädagogen begonnen wurde, beinhaltet deshalb utopische Gedanken. Diese pädagogische Reform sollte sich deshalb von ihrer optimistischen Haltung und ihrer pädagogischen Ideologie abwenden und vorsichtig und schrittweise durchgeführt werden.

Neben den obigen Problemen haben die alternativen Konzepte absehbare methodische Lücken. Zum Beispiel spielt das Selbsterleben in dem alternativpädagogischen Konzept eine entscheidende Rolle für die Wissensaneignung. Das heisst, das Wissen entsteht durch das konkrete praktische Handeln. Die alternativen Bildungen, wie Schreibbildung, Musikbildung, Malbildung und Arbeitsbildung betonen alle stark das gegenwartsorientierte konkrete Selbsterleben. Dadurch wollen die alternativen Pädagogen zwar die Schwächen und Mängel der öffentlichen Bildung überwinden, wo sich fast nur Wissensaneignung und Vermittlung durch Abstraktes ereignen. Aber die neuen alternativen Konzepte könnten wegen ihres neuen Konzeptes wieder eine Richtung anbieten, allerdings weisen sie neue Lücken auf, wie etwa einen dogmatischen Empirismus. Die übertriebene Betonung des Wissens durch die konkreten Selbsterfahrungen könnte persönliche Erkenntnisbereiche einschränken, indem man die Erkenntnisbereiche immer auf die Selbsterfahrungen reduziert.

Zusammenfassend beinhaltet die alternative Erziehung trotz der positiven Bewertung fragliche Elemente, weil sie latent eine dogmatische Gefahr beinhaltet. Das heißt, sie unterwirft sich automatisch mit ihrem Entstehungshintergrund einer bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingung. Alternative Erziehung Südkoreas ist nämlich eine Erziehung, die einem Paradigma einer bestimmten Zeit entspricht. In diesem Sinne wird den alternativen Pädagogen eine schwierige Aufgabe auferlegt, wie sie ihre Philosophie flexibel weiterführen kann, indem sie sich auf die wandelnde gesellschaftliche Herausforderungen reagiert, damit sie nicht dogmatisch bleibt.

5.2. Zukunft der alternativen Erziehung

Die alternative Erziehung hat in Südkorea einen so großen Einfluss auf die Bildungspolitik und die offizielle Bildung ausgeübt, dass die alternativen Schulen nach nicht mehr als zehn Jahren ihrer Entstehung institutionalisiert wurden und ihre Spuren im offiziellen Unterricht ständig auftauchen. Aber trotz all ihres Einflusses besteht die Gefahr, dass die Alternative Erziehung ihren ursprünglichen Charakter durch den Institutionalisierungsprozess verliert. Die Institutionalisierung der alternativen Schulen bedeutet etwas anderes, als die Förderung der alternativen Schulen. Und die Förderung der alternativen Schulen bedeutet wieder etwas anderes als die Förderung der alternativen Erziehung. So beruht die alternativpädagogische Politik der gegenwärtigen Regierung nur auf einer scheinbar alternativen Erziehung, da sie auch weiterhin die Funktionalität der Bildung in den Mittelpunkt rückt, die nur von der Außenorientierung bestimmt wird. Denn die alternativpädagogische Bildungspolitik der Regierung richtet sich nur an diejenigen, die mit der offiziellen Bildung nicht zufrieden sind oder daran scheitern, während die alternative Erziehung alle Schüler ansprechen möchte.

Die alternativpädagogische Politik der Regierung ist eher sozialpädagogisch und heilpädagogisch als alternativpädagogisch. Sie konzentriert sich auf Berufsbildung und Orientierung von Problemkindern und Schulentlassenen, obwohl sie sich teilweise auf die Bildung der Menschlichkeit bezieht (vgl. Kap. 4.3.3). Alternative Erziehung ist aber keine Sozialpädagogik und zugleich keine Heilpädagogik, dies sind nur begleitende Effekte ihrer Anwendung.

Die Alternative Erziehung, die nach ihrem Auftauchen sehr schnell institutionalisiert worden ist und daher als sehr erfolgreich bewertet werden kann, ist von der Regierung, als ein Gegenstand, der von den Erziehungsberechtigten gewählt werden kann, angenommen worden. Das Grundanliegen der Alternativen Erziehung tritt aber damit zurück. Alternative Schulen sind nur eine Wahlmöglichkeit für diejenigen, die sich in den öffentlichen Schulen nicht anpassen können, deshalb frühzeitig die Universität aufgeben und eine Berufsausbildung absolvieren müssten Die ganze Reduktion auf den Funktionalismus bringt den alternativen Pädagogen neue Aufgaben.

Die alternativpädagogische Bewegung soll sich nicht mit isolierten Experimenten, sozialpädagogischen Versuchen der Regierung und nur einer Wahlmöglichkeit unter verschiedenen begnügen, sondern sich ständig darum bemühen,

einen neuen Geist in die verwüsteten, offiziellen Schule dauerhaft einfließen zu lassen. Andernfalls rückt der neue Aufbau der gesamten offiziellen Bildung in weite Ferne.

Wenn die alternative Erziehung in ihrem wesentlichen Sinn verwirklicht werden soll, muss die entsprechende Infrastruktur im Voraus geschaffen werden. Dazu gehören zum Beispiel die Veränderung der Wahrnehmung von Bildungspolitikern gerade in Bezug auf die alternative Erziehung, die Bekannt- und Bewusstmachung des wesentlichen Charakters der alternativen Erziehung und die Ausbildung der Lehrer in der alternativen Erziehung. Diesen Aufgaben sind nun die alternativen Pädagogen verpflichtet.

LITERATURVERZEICHNIS

Alain de Botton (2000), The Consolations of Philosophy, überarb. v. JEONG, Myeong-Jin, Jeolmeun Werterui Gippeum, *Sanggakui Namu*, Seoul

AN, Gyu-Deok/HAN, Myeong-Hee, et. al. (1992), *Hankuk Kyoyukui Jeonmanggwa Jaengjeom* (Prospekte und Streitpunkt der südkoreanischen Bildung), *Hankuk Jeongsin Munhwa Yeonguwon* (The Academy of Korean Studies), Seoul

AN, Ho-Sang (1953), *Minjujuuiui Yeoksawa Jongryu* (Geschichte und Gattung der Demokratie), *Ilmin*, Seoul

AN, Ho-Sang (1950), *Ilminjuuiui Bonbatang* (Wesen der Idee der Einen Nation), *Jomunsa*, Seoul

AN, Ho-Sang (1961), *Minjujeok Minjokron* (Demokratischer Nationalismus), *Eemungak*, Seoul

ARROW, Kenneth J. (1993), Excellence and Equity in Higher Education, Education Economics, Vol. 1. no. 1, 1993. pp. 512. ausgenommen v. PARK, Jeong-Won (2001), *Kyoyuk Sijanghwawa Gonggongseong* (Kommerzialisierung der Bildung und Gemeinwohl). In: *Kyoyuk Bipyeong* (1993), Vierteljährige Zeitschrift, Heft. 6, S. 32−42

BAE, Pyeong-Mo (1996), *Ultari upneun Hakkyo, Geochang Godeunghakkyo Iyagi* (Eine Schule ohne Zaun, Eine Erzählung über die Guechang Oberschule), *Jongro-Seojeok*, Seoul

BAE, Yong-Kwang (1984), *Dongseoyang Gyubeommunhwaui Byeonhwa* (Wandlung der Normkultur in Ost und West). In: *Hankuk Sahoeui* Gyubum Munhwa (Normkultur der koreanischen Gesellschaft), *Hankuk Jeongsin Munhwa Yeonguwon* (The Academy of Korean Studies), Seoul

BAECK, Jong-Uok (1984), *Kyoyuk Jeongchaekmit Jedoui Baldal* Gwajeong (Entwicklungsprozess der Bildungspolitik und Bildungswesen). In: AN, Gyu-Deok/Han,Myeong-Hee, et. al. (1992), *Hankuk Kyoyukui Jeonmanggwa Jaengjeom* (Prospekte und Streitpunkt der südkoreanischen Bildung), *Hankuk Jeongsin Munhwa Yeonguwon* (The Academy of Korean Studies), Seoul

BÖHM, Winfried (1986), Vorwort zur Dissertation. In: HARRTH Waltraud (1986), Die Anfänge der neuen Erziehung in Frankreich, Könighausen und Neumann

BÖHM, Winfried (1990), Pädagogische Alternativen − Schlagwort oder Wirklichkeit? In: Das Kind, Halbjahresschrift für Montessorie-Pädagogik, 1990, Heft 7

BÖHM, Winfried et. al. (1990a), Schnee vom vergangenen Jahrhundert, hrsg. v. BOEHM Winfried, Würzburg

BOK, Gue-Il (2003), *Yeongeo-reul Gongyongeoro samja* (Lasst uns Englisch zur offiziellen Sprache machen), *Samseong Kyeongje Yeonguso*, Seoul

CHEON, Bo-Sun (2000), *7 cha Kyoyuk Gwajeong Simsangchi anda* (7. Bildungsreform, nicht gewöhnlich), in: *Kyoyuk Bipyeong* (Bildungskritik) (Sep. 2000), Vierteljahresschrift, Heft 1

CHEON, Bo-Sun/KIM, Hak-Han (1998), *Sinjayujuuiwa Hakkyo Kyoyukui Jinri* (Neuer Liberalismus und die Wahrheit der schulischen Bildung), *Hanul*, Seoul

CHO-HAN, Hye-Jeong (2000), *Hakkyoreul chatneun I, Ireul chatneun Sahoe* (Die Kinder, die die Schule suchen, die Gesellschaft, die die Kinder sucht), *Ttohanaui Munhwa*, Seoul

CHOI, Kyuong-Ryel (1989), *5.16 Gunsajeongbuui Godeungkyoyuk Tonggye e gwanhan Yeongu* (Forschung über die Statistik der höheren Bildung in der Zeit der 5.16 militärischer Regierung. In: *Kyoyuk Chulpan Gihoeksil* (Hrsg.) (Planungsabteilung der pädagogischen Publikation) (1989), *Bundan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die Bildung der geteilten Zeit), *Purunnamu*, Seoul

CHOI, Young-Jin (2002), *Yukyo Sasangui Bonjilgwa Hyunjaeseong* (Wesen und Gegenwärtigkeit der konfuzianistischen Ideen), *Seongkyunkwan* Universität, Seoul

Chosen ILbo (11.06.1995), Tageszeitung

Chosen Ilbo (23.−31. August 1999),Tageszeitung

Chosen Ilbo (30. April 2001), Tageszeitung

Chosen Ilbo (22. Feb. 2001) Tageszeitung

D*aeankyoyukeul saenggakhaneun Moim* (Eine an die alternative Erziehung denkende Gruppe, 1995), *Saeroun Hakkyo kuen Kyoyuk Iyagi* (Eine Erzählung über die neue Schule und große Erziehung), *Naeileul yeoneun Chaek*, Incheon

Das Kind (1990), Halbjahrschrift für Montessorie-Pädagogik, Heft 7

Dakahasi Do-o-ru (1999), *Chosenui Yuhak* (Konfuzianismus des alten Korea, Chosen), übersetzt v. CHO, Nam-Ho, Verlag *Sonamu*, Seoul

DEGE, Eckart/SCHOELLER, Peter/DEURR, Heiner (Hrsg.) (1978), Ostasien, S.300, Frankfurt am Main

DENIES, Michael/SONG, Du-Yul, et. al. (1988), Südkorea, Kein Land für friedliche

Spiele, Reinbek bei Hamburg

DEUCHLER, Martina (1992), The Confucian transformation of Korea: a study for society and ideology, America

Donga Ilbo (1. 03. 2004), Tageszeitung

Donga Ilbo (15. März 2005), Tageszeitung

EUN, Young-Gi/KIL, Hyeong-Seok (1992), *Yeolrin Hakkyo Yeolrin Kyoyuk*, Open School, Open Education, *Daehan Gyogwaseo*, Seoul

GO, Byeong-Heun (1996), *Daeankyoyuk Undonge daehayeo* (Über die alternativpädagogische Bewegung). In: *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Zentrum für Friedensbildung) (1996) *Daeanhakkyoui Modellgwa Silcheon* (Modell der Alternative Schule und ihre Praktizierung), *Naeileul yeoneun Chaek,* Incheon

GO, Byeong-Heun (1997), *Kyoyuk Gaehyeok Undongeuroseoui Daeankyoyuk Undong* (alternativpädagogische Bewegung als reformpädagogische Bewegung). In: *Cheoeum cheoreom* (Nov. u. Dez. 1997), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 4., S. 5-39, *Naeileul yeoneun Chaek*, Incheon

GO, Byeong-Heon (1997), *Saeroun Sarmui Cheolhakgwa Daeankyoyuk* (Neue Lebensphilosophien und alternative Erziehung. In: *Cheoeum cheoreom* (Mai u. Juni 1997) Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 1, S. 85-103, *Naeileul yeoneun Chaek*, Incheon

GO, Byeong-Heon(1998), *Sinjayujuuiwa Daean Kyoyukui Sikminhwa Ganeungseong* (Neuer Liberalismus und Möglichkeit zur Kolonialisierung der alternativen Erziehung). In: *Cheoeum cheoreom* (März u. April 1998), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 6, S. 55−78, *Naeileul yeoneun Chaek*, Incheon

GRANT MEAD, E.(1952), American Military Goverment in Korea, New York: King's Crown Press, Clombia University, S. 52, In: KIM, In-Hoe (1984) *Kyoyuk Mokjeokkwanui Byeoncheon Gwajeong* (Wandlungsprozess der Betrachtung des Bildungsziels). In: SON, In-Su/KIM, In-Hoe (1984), *Hankuk Sinkyoyukui Baljeon Yeongu* (Forschung der Entwicklung der koreanischen Neuen Erziehung), *Hankuk Jeongsin Munhwa Yeonguwon* (Institute for Research on the essence of Korean Culture), S. 102, Seoul

GRAY, John (1999), False Dawn, The delusions of gorbal capitalism, übersetzt v. KIM, Yeong-Jin, Jeon Jigujeok Jabonjuuiui hwansang, *Chang*, Seoul

HAM, Jae-Bong (1997), *Yukyowa Segyehwa* (Konfuzianismus und Globalisierung). In: *Jeontonggwa Hyundae* (Sommer 1997),Vierteljährige Zeitschrift, 1. Ausgabe, S. 26−49, Seoul

HAN, Hak-Seong (2000), *Yeongeo Gongyongeohwa, gwayeon Ganeunghanga* (Ist es wirklich möglich, Englisch als offizielle Sprache?), Verlag *Chaeksesang*, Seoul

HAN, Man-Gil (1989), *1950nyeondae Minjujuui Kyoyukui Seonggyeok* (Charakter der demokratischen Erziehung im Jahr 1950). In: *Kyoyuk Chulpan Gihoeksil* (Planungsabteilung der pädagogische Publikation) (Hrsg.) (1989), *Bundan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die Bildung der geteilten Zeit), *Pureunnamu,* Seoul

Hangyeore (1. Juni 2005), Tageszeitung, *Suneung Bujeong Chebeol Ganghwa* (Verschärfung der Maßnahmen gegen Täuschungen bei der Universitätsaufnahmeprüfung)

Hangyeore (31. Mai 2005), Tageszeitung, *Suneung Siheomjange Jeonpa Guemsok Tamjigi* (Radar und Metalldetektoren am Ort der Universitätsaufnahmeprüfung)

Hangyeore (19. 11. 2004), Tageszeitung, *Gosam boda deohan Gosam Eomeonibyeong* (Mütterliche Krankheit namens „*Gosambyeong*“)

Hangyeore21 (Juli 2000), Wöchentliche Zeitschrift, *Jariphyeong Saripgo nugul wihan geotinga?* (Selbständige Oberschule, Für wen?), Heft 318

Hangyere21 (Okt. 2000), Wöchentliche Zeitschrift, *Kyoyukbu-neun Sinjayujuui Dolgyeokdae* (Das Erziehungsministerium ist Sturmtruppe), Heft 331

Hangyere21 (Nov. 2000), Wöchentliche Zeitschrift, *Mudeomkkasi gandda, Dangsinui Hakbeol*(Bis zum Grab, Ihre Bildungsnetzwerk) und *DJ Jeongbu Hakbeol Kyeongjaeng buchugyeotda* (DJ Regierung hat die Konkurrenz zum Bildungsnetzwerk beschleunigt), Heft 332

Hankuk Cheongsonyeon Kaebalwon (Korea Institute for Youth Development) (1999), *Hakkyo bunggoe Siltaemit Daechaek Yeongu* (Der gegenwärtige Zustand des Zerfalls der Schule und Erforschung der Gegenmaßnahmen, Seoul, S. 47

Hankuk Ilbo (11. 10. 1999), Tageszeitung

Hankuk Kyoyuk Gaebalwon (Korea Educational Development Institute) (2004), 2004 Statistische Daten der Bildung

Hankuk Kyoyuk Gaebalwon (Korea Educational Development Institute) (Hrsg.) (1980), Material 1. *Gwayeol Gwaoegongbu Daachaek* (Lösungsmaßnahmen des übertriebenen Extraunterrichts). In: JEONG, Tae-Su (1992), *7.30 Kyoyuk Gaehyeok* (7.30 Bildungsreform), Yejigak, Seoul

Hankukui Sinkyoyuk Baljeonyeongu (Erforschung über die Entwicklung der neuen Erziehung Koreas (1984), Hankuk Jeongsinmunhwa Yeonguwon (Institute for Research on the essence of Korean Culture) (Hrsg), Seongnam

Hankuk Keundae Hakkyokyoyuk 100nyeonsa III (100-jährige Geschichte der schulischen Bildung im modernen Korea) (1998), Bd. III, *Hankuk Kyoyuk Kaebalwon* (Korea Educational Development Institute) (Hrsg.), Seoul S. 44

HARTH PETER, Waltraud (1986), Die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich, Würzburg

HÖER, Christine (1998), Schule als Erlebnis, hrsg. v. OELKERS, Jürgen, Braunschweig

HONG, Sun-Myeong (1996), *Kyoyukkwan. Pulmunongup Gisulgodeunghakkyo* (Bildungsvorstellung, Pul-mu Landwirtschaftsoberschule). In: *Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo* (Seoul Zentrum für Friedensbildung) (Hrsg.) (1996), Praktizierung und Modell der alternativen Schule, *Naeileul Yeoneun Chaek* , Seoul

Hwangsung Shinmun (23. April 1908), Tageszeitung, ausgenommen v. JEONG, Jae-Guel (1997), *Hankuk Keundae Hakkyokyoyuk 100nyeonsa* (100jährige Geschichte der schulischen Bildung im modernen Korea), Bd.1, KEDI, Seoul

HYEON, Byeong-Ho (2001), *Byeonsan Nongbu YUN Gu-Byeong* (Byeonsan Bauer, YUN Gu-Byeong), Interview mit Gu-Byeong Yun. In: *Mindle* (Mai u. Juni. 2001), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 14, Seoul, S. 130−141

HYUN, Sang-YUN (1949), *Choson Yugyosa* (Geschichte des Konfuzianismus Koreas), *Minjung Seokwan*, Seoul

http://www.mindle.org

http://www.snua.or.kr/

IM, Han-Yeong (1957), *Kyoyuk Cheolhak* (Bildungsphilosophie), *Pungguk Hakwon*. In: LEE, Jin-I (1989), 1*950nyeondae Mikukui daehan Kyoyuk Wonjoe daehan Yeongu* (Untersuchung über die pädagogische Unterstützung Amerikas gegenüber Südkorea im Jahr 1950er). In: *Kyoyuk Chulpan Gihoeksil* (Planungsabteilung der pädagogische Publikation) (Hrsg.) (1989), *Bundan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die Bildung der geteilten Zeit), Seoul

IM, Hee Seup/PARK, Gil-Seong (1993), *Oneului Hankuk Sahoe* (Südkoreanische Gesellschaft in der Gegenwart), *Sahoe Bipyeongsa*, Seoul

IM, Hyeon-Young (2002), *Boron* (Ergänzungsschrift). In: IM, Jong-Kuk (1982), *Ilje Chimryakgwa Chinilpa* (Japanische Invasion und Japanfreunde), *Chungsa*, Seoul

IM, Jae-Yun (1984), *Kyoyuk Naeyonggwa Byeoncheon Gwajeong* (Bildungsinhalte und deren Wandlungsprozess). In: SHON, In-Su/KIM, In-Hoe (1984), *Hankuk Sinkyoyukui Baldal Yeongu* (Forschung der Entwicklung von der koreanischen neuen Erziehung), Tue Academy of Korean Studies, Seoul

IM, Jong-Kuk (2002), *Chinil Munhakron* (Abhandlung über projapanische Literatur), *Minjokmunje Yeonguso* (Institut for Research in Collaborationist Activities), Seoul

IM, Jong-Kuk (1982), *Iljechimryakgwa Chinilpa* (Japanische Invasion und Japanfreunde), *Chungsa*, Seoul

INGLERHART, Roland (1998), Modernisierung und Postmodernisierung, Frankfurt/New York

JANG, Moon-Su (2003), *Noli Bangbeopeul Hwalyonghan Chodeung Gwahak Kyosu* (Verbesserung der Lehr- und Lernmethode durch Spiel in der Physik in der Grundschule). In: *Gyoyukmadang 21* (01. 2003), Monatliche Zeitschrift, Heft 251, Seoul, S. 103−10

Jeonkuk Kyojikwon Nodong Johap (Genossenschaft der Landeslehrkörper) (Hrsg.) (1990), *Hankuk Kyoyuk Undong Baegseo* (Weißbuch der pädagogischen Bewegung Südkoreas 1978−1990), *Pulbit*, Seoul

JEON, In-Sun (1993), *Widaehan jakeun Hakkyo, Plummu Nongup Godeung Hakkyo* (Große kleine Schule, Pulmu landwirtschaftliche Schule). In: *Nogsaeg Pyeongron Sunjip 1* (Grüne ausgewählte kritische Aufsätze 1), *Nogsaeg Pyeongronsa*, Seoul, S. 103-114

JEONG, Jae-Geol (1997), *Hankuk Keundae Hakkyokyoyuk 100nyeonsa* (100-jährige Geschichte der schulischen Bildung im modernen Korea), Bd. 1, KEDI, Seoul

JEONG, Jin-Gon (2001), *Munmyeongsajeok Byeonhwawa Guendae Gongkyoyuk Chejeui Wigi* (Kulturgeschichtliche Wandlung und Krise der modernen öffentlichen Bildung). In: *Kyoyuk Jeongchaek* Forum, Zweiwöchige Zeitschrift, März 2001, Heft 3, KEDI, S. 5−26

JEONG, Mi-Sook (1989), *Chogi Hankuk Mungyojeongchaekui Kyoyuk Inyeom Gusange kwanhan Kyoyuksahoehakjeok Bunseok* (Sozialpädagogische Analyse über die Konzeption der frühen Bildungsidee). In: *Kyoyuk Chulpan Gihoeksil* (Planungsabteilung der pädagogische Publikation) (Hrsg.) (1989), *Bundan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die Bildung der geteilten Zeit), *Pureunnamu*, Seoul

JEONG, Tae-Su (1992), *7.30 Kyoyuk Gaehyeok* (7.30 Bildungsreform), *Yejigak*, Seoul

JEONG, Yeon-Sun (2004), *Dosiui Hakkyobak Cheongsonyeon Hakseup Gonggan* (Lernräume außerhalb der Schule in der Stadt). In: *Mindle* (Nov u. Dez 2004) Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 36, Seoul, S. 70−94

JEON, Young-Chang (1996), *14. Iphaksik Hunhwa* (Belehrung bei der 14. Eintrittszeremonie) In: *Geochang Godeunghakkyo Hakhoe* (Gesellschaft für die Geochang Oberschule) (Hrsg.) (1996), *Geochang Godeunghakkyoui Seuseung*

JEON Young-Chang Iyagi (Eine Erzählung über den Lehrer Young-Chang Jeon), *Jongno Seojeok*, Seoul

Jeonkuk Kyojikwon Nodongjohab Chamkyoyuk Silcheon Wiwonhoe (Komitee für die Praktizierung der Wahren Erziehung von der Genossenschaft der Landeslehrerkörper) (Hrsg.) (1999), *Hakkyo Bunggoe* (Zerfall der Schule), *Pureun Namu*, Seoul

JIN, Cheol Book (1979), *Hanmalui Daeil Kyeongje Kwangye* (Wirtschaftliche Beziehung mit Japan in Spätchosen), ausgenommen v. YU, Bang-ran (1995), *Hankuk Keundaekyoyukui Deungjanggwa Baldal* (Auftritt und Entwicklung der modernen Bildung Südkoreas), *Seoul National* Universität, Seoul

Jugan Hankuk (14. Oktober 1999), Wöchentliche Zeitung

JUNG, Yu-Seong (1997), *Daean Kyoyukiran mueotinga*? (Was ist alternative Erziehung?), *Naeileul yeoneun Chaek*, Seoul

KANG, Chang-Dong (1996), *Hankuk Gajokjuuiui Kyoyuk Munhwa Seonggyeok* (Charakter der Bildungskultur des koreanischen Familialismus). In: *Kyoyuk Sahoehak Yeongu* (Hrsg.) (1996), Vierteljähriges Zeitschrift, *Hankuk Kyoyuk Sahoehakhoe* (The Korean Society for the Study of Sociology of Education), Hefte 6, Nr. 1, S. 1−15

KANG, Dae-Jung (2002), *Daean Hakkyoneun Hakkyoga anida* (Die alternativen Schulen sind nicht die Schulen), *Parkyeongryul,* Seoul

KANG, Dae-Jung (2002a), *Kokyo Pyeongjunhwa Jedoui Jeongae Gwajeong* (Entwicklungsprozess des Normalisierungssystems der Oberschule). In*: Kyoyuk Bipyeong* (2002), Vierteljährige Zeitschrift, Sommer, Heft 8, Preunnamu, Seoul, S. 56−74

KANG, Jae-Gyu (2004), *Sarmeul gakkuneun Geulsseugi Jeongsineuro yeoneun Jakeun Hakkyo* (Die Schreib-Schule, die mit dem Geist anfängt, der das Leben pflegt). In: „*Mindlle*" (Juli u. Aug.2005), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 34, S. 23−31

KANG, June-Man (1996), *Seouldaeui Nara* (Staat der Seoul National Universität), *Gaemagowon*, Seoul

KANG, Mu-Sheop (1988), *Kokyo Pyeonjunhwa jedoui Jeongae Gwajeong* (Entfaltungsprozess des Normalisierungssystems der Oberschule). In: *Saekyoyuk* (Neue Erziehung) (Aug. 1988), Monatliche Zeitschrift, *Hankuk Kyoyuk Sinmunsa,* S. 47−55

KANG, Tae-Jung (1996), *Hankuk Kyoyuk Gaehyeokui Daeangwa Jeonmang* (Alternativität und Prospekt der Bildungsreform Südkoreas. In: *Kyoyuk Sahoehak Yeongu (1996),* Vierteljähriges Zeitschrift, *Hankuk Kyoyuk Sahoehakhoe* (The Korean Society for the Study of Sociology of Education), Heft 6, Nr. 2, Seoul,

S.131−149

KBS Special (2005), Fernsehsendung von KBS, 9. April

KERN, Thomas (1997), Zeichen und Wunder, Enthusiastische Glaubensformen in der modernen Gesellschaft, Frankfurt am Main/Berlin et. al.

KIM, Bu-Tae (1995), *Hankuk Hakryeok Sahoeron* (Abhandlung über die bildungsgradorientierte Gesellschaft), *Naeilul yeneun Chaek*, Seoul

KIM, Cheon-Ki (2000), *Hankukui Sinjayujuui, Sinsajujuuijadeul* (Koreanischer Neuer Liberalismus, Neue Liberalisten). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Herb. 2000) Vierteljährige Zeitschrift, Heft 1, Seoul, S. 63−75

KIM, Cheon-ki (2002), P*yeongjunhwa Jedoui Waegokgwa Jariphyeong Saripgoui Jeon Guendaeseong*" (Verzerrung des Normalisierungssystems der Schule und Unmodernheit der Selbständigen Privatschule). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Sommer 2002), Vierteljährige Zeitschrift, Heft 8, Seoul, S. 34−55

KIM, Cheol (2003), *Sahoe Undonggwa Uri Sahoe* (Soziale Bewegung und unsere Gesellschaft), Verlag *Pureunsasang*, Seoul

KIM, Dong-Chun (2001), *Hankuk Sahoe Munhwaui Teuksuseonggwa Hakkyo Kyoyukui Wigi* (Besonderheiten der Sozialkultur der südkoreanischen Gesellschaft und Schulkrise). In: *Kyoyuk Jeongchaek* Forum, zweiwöchige Zeitschrift, März 2001, Heft 3, KEDI, S. 27−40

KIM, Dong-Hun (2001), *Hankukui Hakbeol ttohanaui Kast inga?* (Südkoreanische Hak-bul, ob es noch eine Kaste ist?), Seoul

KIM, Gi-Su (1994), *Jayujuui Kyoyukron*, (Liberalistische Lehre der Pädagogik), *Jisiksanupsa*, Seoul

KIM, Hye-Yeong (1993), *Guwaing Kyoyukhwa Munjje* (Problem der überflüssigen Bildung). In: IM, Hee-Seup/ PARK, Gil-Seong (1993), *Oneului Hankuk Sahoe* (Südkoreanische Gesellschaft in der Gegenwart), *Sahoebipyeongsa,* Seoul, S. 391−412

KIM, In-Guel, u.a. (1998), *Hankuk Hyundaesa Gangui* (Vorlesung über die südkoreanische moderne Geschichte), *Dolbege*, Seoul

KIM, In-Hoe (1982), *Munhwasikminji Kyoyuk Kyeonghyanggwa geu talpiui Momburim* (Bildungsneigung und Bemühung zum Herauskommen aus der Kulturkolonie).In: *Wolgan Choson* (August 1982), Monatsschrift, Seoul

KIM, In-Hoe (1984) *Kyoyuk Mokjeokkwanui Byeoncheon Gwajeong (Wandlungsprozess der Betrachtung des Bildungsziels) Sinkyoyukui Baljeon Y*eongu (Forschung der Entwicklung der koreanichsen Neuen Erziehung), *Hankuk*

Jeongsin Munhwa Yeonguwon (Institute for Research on the essence of Korean Culture), Seoul, S. 67−124,

KIM, In-Hoe (1993), *Hankukinui Kyoyukyeol* (Bildungsfieber der Koreaner). In: *Daehak Kyoyuk* (März 1993), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 50, *Daehak Kyoyuk Hyeopuihoe* (Korean Council for University Education), Seoul, S. 71−77

KIM, Jae-Seok (1987), *Chson Chongdokbuui Kyoyukjeongchaeke gwanhan Bunseokjeok Yeongu* (An Analytical Study on the Educational Policies of the Government-General of Choson), *Hanyang* Universitaet, Seoul

KIM, Jeong-Hwan (1995), *Inganhwa Kyoyuk eotteoke halgeotinga* (Wie soll man menschliche Erziehung tun?), Verlag *Naeileul yeoneun Chaek*, Seoul

KIM, Ji-Ha (1970), *Gedicht Hwangto* (der Ocker). In: Erster Teil seiner Gedichtssammlungen, *Haneol Mungo*, Seoul

KIM, Jin-Kyeong, et.al. (1988), *Minjung Kyoyuk* 2 (Volkserziehung 2), *Pureunnamu*, Seoul

KIM, Jong-Ju (1990), *Ipsibyeong* (Universitätskrankheit), *Hana Uihaksa*, Seoul

KIM, Kuk-Hwan (1972), *Ilje Sikminjiha Godeungkyoyuke gwanhan Yeongu* (Forschung über die höhere Bildung in der japanischen Unterwerfungszeit), *Yonsei* Universität, Sammelband der Magisterarbeit, S. 72. ausgenommen v. KIM, Jae-Seok(1987), *Choson Chongdokbuui Kyoyukjeongchaeke gwanhan bunseokjeok Yeongu* (An Analytical Study on the Educational Policies of the Government-General of Choson), *Hanyang* Universität, Seoul

KIM, Kwang-Hee (1993), Entwicklung der Automobilindustrie Südkoreas, Veröffentlichung des HWWA-Institute für Wirtschaftsforschung, Hamburg, Bd. 2, Baden-Baden

KIM, Kyeong-Ok (2002), *Seoulsi Daean Kyoyuk Ssenteo* (Das Zentrum für alternative Erziehung in Stadt Seoul). In: *Mindlle* (Jan. u. Feb. 2002), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 19, Seoul, S. 120−133

KIM, Kyeong-Uk (2002), *Sinjayujuuiwa Ssaunda hameun* (Was mit dem neuen Liberalismus kämpft). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Sommer 2002), Vierteljahreszeitschrift, Heft 8, Seoul, S. 210−225

KIM, Min (2000), *Hakkyo Silpyee daehan munhwaronjeok Yeongu* (Kulturelle Forschung über den Misserfolg der Schule), *Hankuk Kyoyuk Kaebalwon* (Korea Institute for Youth Development), Seoul

KIM, Seon-Eop (1993), *Yeonjulmanggwa Yeongojuui* (Beziehungskette und Bekanntschaftsorientiertes Bewußtsein). In: IM, Hee-Seup/ PARK, Gil-Seong

(1993*), Oneului Hankuk Sahoe* (Südkoreanische Gesellschaft in der Gegenwart) *Sahoegipyeongsa*, S. 169−179

KIM, Seong-Yun (1988), Die politische Dimension der industriellen und technologischen Entwicklung: Das Beispiel Südkorea, Frankfurt am Main

KIM, Sin-Il (1992), *1980nyeondae Kyojik Sahoeui Galdeunggwa Jaengjeum* (Konflikt und Streitpunkt der Lehrergesellschaft in den 1980er Jahren. In: AN, Gyu-Deuk/ HAN, Myeong-Hee, et.al. (1992), *Hankuk Kyoyukui Jeonmanggwa Jaengjeom* (Prospekte und Streitpunkt der südkoreanischen Bildung), *Hankuk Jeongsinmunhwa Yeonguwon* (Institute for Research on the essence of Korean Culture), Seoul, 199−240

KIM, Tae-Gil (2001), *Youkyojeok Jeontonggwa Hyeondae Hankuk*, (Konfuzianistische Tradition und das moderne Korea), *Cheolhakgwa Hyeonsilsa*, Seoul

KIM, Yeong-Jak (1989), *Hanmal nationalism Yeongu* (Forschung über den Nationalismus am Ende Chosons), *Cheonggye Yeonguso*, S. 69-70, ausgenommen v. YU, Bang-Ran (1995), *Hankuk Keundaekyoyukui Deungjanggwa Baldal* (Auftritt und Entwicklung der modernen Bildung Südkoreas), Seoul National Universität, Seoul

KIM, Yeong-Myeong (2002), *Yeongeo Yeolpungui Jipdan Gowanggi* (Gruppenweise Wahnsinn für Englischfieber). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Herbst 2002), Vierteljährige Zeitschrift, Seoul, Heft 9, S. 56−64

KIM, Yeong-Chan u. LEE In-Hyo (1990), *Godeung Haksaengui Saenghowalgwa Munhwa* (Leben und Kultur der Schüler in der Oberschule), *Hankuk Jeongsin Munhwa Yonguwon* (Institute for Research on the essence of Korean Culture), Seoul, S. 101−104, ausgenommen v. KIM, Bu-Tae (1995), *Hankuk Hakryeok Sahoeron* (Abhandlung über die bildungsgradorientierte Gesellschaft), *Naeilul yeneun Chaek*, Seoul, S. 264

KIM, Yeong-Cheol (1995), *Gogyo Pyeongjunhwa Jeongchaekui Pyeongga Yeongu* (Erforschung der Ergebnisse über das Gleichstellungssystem der Oberschule), Korea Educational Development Institute, ausgenommen v. KIM, Cheon-Ki (2002), *Pyeongjunhwa Jedoui Waegokgwa Jariphyeong Saripgoui Jeon Geundaeseong* (Verzerrung des Normalisierungssystems der Schule und Unmordernheit der Selbständigen Privatschule). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Sommer 2002), Vierteljährige Zeitschrift, Seoul, Heft 8

KIM, Yeong-Hwa (1990), *Hankuk Kyeongjemit Nodong Sijang Gujo Byeonhwae daehan Hakkyo Kyoyuk Chejeui Daeeung* (Systematische Maßnahme der schulischen Bildung gegenüber der Strukturwandlung der südkoreanischen Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt), Korea Education Development Institute, Seoul

KIM, Yeong-Hwa (1997) *Hankuui Kyoyukgwa Kukga Baljeon 1945−1995* (Koreanische Bildung und Staatliche Entwicklung 1945−1995), Korea Education

Development Institute, Seoul

KIM, Yeong-Hwa (2000), *Hankukui Koyukgwa Sahoe* (Koreanische Erziehung und Gesellschaft), *Kyoyuk Gwahaksa*, Seoul

KIM, Yeong-Hwa (2001), *Dosihyeong Daeanhakkyo Seolrip Bangan Yeongu* (Erforschung über den Aufbau der städtische Alternativschule*), Kyoyuk Injeok Jawonbu* (Ministery of Education & Human Ressource Development), Seoul

KIM, Yong-Il (2001), *Kyoyuk Jeongchaekeseo Kyoyukjeok Gachijeongripui Gwaje* (Aufgabe des Aufbaus von pädagogischen Werten in der Bildungspolitik). In: *Hankuk Kyoyuk* (The Journal of Korean Education), Vol. 28, Nr. 1, S. 283−301

KIM, Yun-Yong (1991), *Gajok Igijuuie Pyeonseunghan Manggukbyeong, Hakbumo Gwaing Kyoyukyeol* (degenerierte Krankheit in Bezug auf den familiären Egoismus, überflüssiges Bildungsfieber der Eltern). In: *Uri Kyoyuk* (Dez. 1991), monatliche Zeitschrift, Seoul

Korea Länderheft (1986), hrsg. vom Korea-Komitee in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V., Frankfurt/M. 1986

KEUM, Jang-Tae (1999*), Hankuk Yuhakui Tamgu* (Erforschung des Konfuzianismus), Seoul National Universität

KEUM, Jang-Tae (2003), *Hyondae Hankuk Yukyowa Jeontong* (Konfuzianismus und Tradition des modernen Koreas), Seoul National Universität

KWAK, Byeong-Seon (1992), *Hankuk Kyoyukui juyo Jaengjeom* (Der Streitpunkt der südkoreanischen Bildung). In: AN, Gyu-Deuk/HAN, Myeong-Hee, et.al. (1992), *Hankuk Kyoyukui Jeonmanggwa Jaengjeom* (Prospekte und Streitpunkt der südkoreanischen Bildung), *Hankuk Jeongsin Munhwa Yeonguwon* (Institute for Research on the essence of Korean Culture), Seoul, S. 99−160

Kyeong Hyang Shinmun (16. März 2005), Tageszeitung, *Silrok Minjuhwa Undong* (Geschichtsquelle der demokratischen Bewegung)

Kyeong Hyang Shinmun (7. 11. 2004), Tageszeitung *Silrok Minjuhwa Undong* (Geschichtsquelle der demokratischen Bewegung), Affäre der Volkserziehungsbewegung)

Kyeongje Kihoekwon (Institute für die Wirtschaftsplanung) (Hrsg.) (1990), *Hankuk Sahoeui jipyo* (Kennziffer der südkoreanischen Gesellschaft), ausgenommen v. KIM, Bu-Tae (1995), *Hankuk Hakryeok Sahoeron* (Abhandlung über die bildungsgradorientierte Gesellschaft), *Naeilul yeoneun Chaek*, Incheon

Kyoyuk Bipyeong (Herbst 2000), Vierteljährige Zeitschrift, Heft 1

Kyoyuk Injeok Jawonbu (Ministery of Education & Human Ressource Development)

(2001), *2000nyeondo Sakyoyukbi Siltaejosa Gyeolgwa* (Ergebnis der Forschung über die Kosten des Extraunterrichts im Jahr 2000), Seoul

Kyoyuk Jeongchaek forum (03. 2001), Zweiwöchige Zeitschrift, Heft 3, KEDI

Kyoyuk Chulpan Gihoeksil (Planungsabteilung der pädagogischen Publikation) (Hrsg.) (1989), B*undan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die Bildung der geteilten Zeit), Seoul

Koyyuk Bipyeong (Maerz 2001), Vierteljahresschrift, 2001, Heft 3

Kyoyuk Bipyeong (Winter 2001), Vierteljahresschrift, 2001, Heft 6

Kyoyuk Bipyeong (Sommer 2002), Vierteljahresschrift, Heft 8

Kyoyuk Injeok Jawonbu (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2001), unveröffentlichtes Manuskript über die 50-jährige Geschichte der Bildung Südkoreas. In: http://www.moe.go.kr/

Kyoyuk Injeok Jawonbu (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2001a), *2000nyeondo Sakyoyukbi Siltae Josa Kyeolgwa* (Ergebnis der Forschung über die Kosten des Extraunterrichts), Seoul

Kyoyuk Injeok Jawonbu (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2002), *Kyoyuktonggye Bunseok Jaryojip* (Materialbuch der Analyse über die pädagogische Statistik), S. 90

*Kyoyuk Injeok Jawonbu (*Ministery of Education & Human Ressource Development) (2003), *Kyoyuktonggye Bunseok jaryojip* (Materialbuch der Analyse über die pädagogische Statistik), Seoul, S. 185

Kyoyuk Injeok Jawonbu (Ministery of Education & Human Ressource Development) (2004), *Kyoyuktonggye Bunseok Jaryojip* (Materialbuch der Analyse über die pädagogischen Statistik), Seoul, S. 110

Kyoyuk Jinheung (2002), Vierteljahresschrift, Heft 55, *Jungang Kyoyuk Jinheung Yeonguso*, Seoul, S. 91−105

LEE, Cha-Young (2000), *Sobija Juguwonui Kyoyuk gwayeon Uriui Daeaninga?* (Ist die konsumentenorientierte Bildung wirklich alternativ?). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Herbst 2000), Vierteljahresschrift, Heft 1, S. 128−136

LEE, Cheol-Ho (2006), *Chabyeoleul Gochakhwahaneun Jariphyeong Saripgo* (Selbständige Privatoberschule, die die Unterschiede verfestigt). In: *Kyoyuk Jeongchaek* forum (Feb. 2006), zweiwöchige Zeitschrift, Heft 123, *Hankuk Kyoyuk Gaebalwon* (Korea Educational Development Institute) (Hrsg.)

LEE, Duek-Ho (2001), *Chinmi Sadaejuui Jeongae Gwajeong* (Entfaltungsprozess der amerikafreundlichen Achselträgerei), *Daum,* Seoul

LEE, Gong-Hun /KIM, Duru-Han (1996), *Yeolrinsidae Kyoyuk* Gaehyeokron (Reformatische Theorie der Bildung der offenen Zeit), *Iseowon*, Seoul

LEE, Gyu-Ok (2002), *Yeopjip Ajummareul Josim haseyo* (Bitte, passen Sie auf die Nachbarin auf!). In: *Mindle* (Jan. u. Feb. 2002), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 19, Seoul, S. 57−69

LEE, Ho-Cheol (1994), *Salaitneun Grim grigi* (Lebendiges Malen), *Bori,* Seoul

LEE, Ho-Cheol (1994a), *Jaemiitneun Sukje, sinnaneun Idl* (Interessante Hausaufgabe und fröhliche Kinder), *Bori,* Seoul

LEE, Hye-Yeong(1992), *Hankuk Kyoyukui Jonghap Ihaewa Mirae Gusang III* (Gesammtes Verständnis der südkoreanischen Bildung und Zukunftskonzeption), Bd. III, *Hankuk Kyoyuk Gaebalwon* (Korea Educational Development Institute), Seoul

LEE, Hye-Yeong (1997), *Hankuk Keundae Hakkyokyoyuk 100nyeonsa II* (100-jährige Geschichte der schulischen Bildung im modernen Korea), Bd. II, KEDI, Seoul

LEE, Hye-Yeong (1998), *Hankuk Keundae Hakkyokyoyuk 100nyeonsa* (100-jährige Geschichte der schulischen Bildung im modernen Korea), Bd. III, *Hankuk Kyoyuk Kaebalwon* (Korea Educational Development Institute), Seoul

LEE, Jin-I (1989), *1950nyeondae Mikukui daehan Kyoyuk Wonjoe daehan Yeongu* (Untersuchung über die pädagogische Unterstützung Amerikas gegenüber Südkorea im Jahr 1950er). In: *Kyoyuk Chulpan Gihoeksil* (Planungsabteilung der pädagogischen Publikation) (Hrsg.) (1989), *Bundan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die Bildung der geteilten Zeit), Seoul

LEE, Jong-Kwak (1994*), je5 Gonghwaguk Kyoyuk Gaehyeokui Silsanggwa Heosang* (Wirklichkeit und Falschheit der Bildungsreform in der 5. Republik), Material für das Seminar des Komitees für die Bildungspolitik, 1994. In: LEE, Hye-Yeong (1998), *Hankuk Keundae Hakkyokyoyuk 100nyeonsa III* (100-jährige Geschichte der schulischen Bildung im modernen Korea), Bd. III, *Hankuk Kyoyuk Kaebalwon* (Korea Educational Development Institute), Seoul

LEE, Jong-Tae (2001), *Daeankyoyukgwa Daeanhakkyo* (Alternative Erziehung und alternative Schule), Verlag *Mindlle*, Seoul

LEE, Jong-Tae (2005), *Je3gi Daean Kyoyuk Undongeul hyanghayeo* (Zur dritten Phase der alternativpädagogischen Bewegung). In: *Mindle* (2005), Zweimonatliche Zeitschrift, Mai und Juni 2005, Heft 39, S. 24−32

LEE, Kwang-Ho (1989), *Migunjeongui Kyoyuk Jeongchaek* (Bildungspolitik unter der militärischen Regierung). in: *Kyoyuk Chulpan Gihoeksil* (Planungsabteilung der pädagogischen Publikation) (Hrsg.) (1989), *Bundan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die

Bildung der geteilten Zeit)

LEE, Man-Gyu (1949), *Choson Gyoyuksa* (Geschichte der koreanischen Bildung), Georeum, Seoul

LEE, Man-Yeol (1980), *Hanmal Gidokgyowa Minjokundong* (Christentum und Bewegung der Brüder in der Spätzeit, S. 101−104 ausgenommen. v. KIM, In-hoe (1984) *Kyoyuk Mokjeokkwanui Byeoncheon Gwajeong* (Wandlungsprozess der Betrachtung der Bildungsziel), S. 97, Seoul

LEE, O-Deuk (1990) *Chamkyoyukeuro ganeun Gil* (Weg zur wahren Erziehung), Verlag Hangilsa, Seoul

LEE, O-Deuk (1993), *Glsseugi eotteoke gareuchilkka?* (Wie soll man das Aufsatzschreiben lehren?), *Bori,* Seoul

LEE, O-Deuk (1994), *Sarm, geu-hanupneun Changjoui Saem* (das Leben, die Quelle der unendlichen schöpferischen Kräfte). In: LEE Ho-Chel (1994), *Salaitneun grimgrigi* (Lebendiges Malen), Bori, Seoul

LEE, Su-Ho (1989), *Hyeonjangui Kyoyuk Sanghwang Insikgwa Kyoyuk Minjuhwa Undong* (Wahrnehmung der pädagogischen Lage und Demokratische Bewegung der Bildung) *Gang-Weon* Universität. ausgenommen v. KIM, Bu-Tae (1995), *Hankuk Hakryeok Sahoeron* (Abhandlung über die bildungsgradorientierte Gesellschaft), *Naeileul yeoneun* Chaek, Seoul, S. 259

LEE, Sun-Sook (2001), *Daean Hakkyowa Haksaengdeului Saenghwal Iyagi* (Erzählung über das Leben der Schüler und die alternative Schule), *Kyoyuk Gwahaksa*, Seoul

LEE, Yeong-Hee (1999), *Hakkyo Bogoseo* (Bericht über die Schule), *Daegu Kyoyuk Yeonguso, Daegu*

LEE, Yeong-Ho (2002), *Ipsi Gyeongjaeng Chejeyeseoui Cheongsonyeon Hakseupmunhwa* (Lernkultur der Jugend beim konkurrenzhaften Prüfungssystem zur Universität). In: *Kyoyuk Sahoehak Yeongu* (April 2002), Heft 12, Nr. 1, *Kyoyuk Sahoehakhoe*, Seoul, S. 135−171

LEE, Yun-Mee (2001), *Gongkyoyukui Yeoksaseonggwa Kyoyukui Gonggongseong Munse* (Problem der Geschichtlichkeit und der Gemeinnuetzigkeit der offiziellen Bildung). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Winter 2001), Vierteljahresschrift, Heft 6, Seoul, S. 12−31

Louis Dollot, Les relations culturelles internationales, Paris 1964, S. 30, ausgenommen v. CHO, Myeong-Hun (1994), Japaner und die Koreaner. In: Laenderbericht Japan, hrsg.v. MAYER H: j. /POHL M.

LYU, Bong-Ho (1982), *Ilje Sikminji Jeongchaekhaui Chojungdeung Hakkyo Kyoyuk Gwajeonge gwanhan Yeongu* (Forschung über den Lehrplan der Grund- und

Mittelschule unter der japanischen Kolonialpolitik), Dissertation an der *Jungang*-Univesität, Seoul

MAYER, Hans Jurgen/POHL Manfred (Hrsg.) (1986), Länderbericht Japan, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1994

MEAD, George Herbert, (1988), Geist, Identität und Gesellschaft, 7. Aufl. Frankfurt am Main

MIN, June-Gyu (2003), *Hyeonsang Tamgu. Hakseupul tonghan Jigugwahak Kyosu* (Verbesserung der Lehr- und Lernmethode durch Erforschung der Natur). In: *Kyoyuk Madang* 21 (01. 2003), Heft 251, S. 121−124

Mindle (Mai. u. Jun. 2001), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 14, Seoul

Mindle (Jan. u. Feb. 2002), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 19, Seoul

Mindle (Nov. u. Dez. 2004), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 36, Seoul

Mindle (Mai und Juni 2005), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 39, Seoul

Minjung Kyoyuk Pyeonchan Wiwonhoe (Komittee für die Veröffentlichung der Minjung Kyoyuk) (Hrsg) (1985), *Minjung Kyoyuk* I (Volkserziehung 1), *Silcheon Munhaksa*, Seoul

MÜNCH, Richard (1986), Kultur der Moderne, Bd. I, Frankfurt am Main

Munhwa Ilbo (03. 08. 2001),Tageszeitung

MYER, Hans Jürgen u. POHL, Manfred , Bundeszentrale für politische Bildung, Studien zur Geschichte und Politik, Schriftenreihe Bd. 324

NO, Sang-U (1998), *KIM Young-Sam Jeongbuui Kyoyuk GaeHyeok Inyeomui Munjewa Hangye, geurigo Daeanjeok Damron Mosaek* (Problem und Grenze der reformatorischen Idee der Bildung bei Young-Sam Kims Regierung und Versuch der alternativen Diskussion). In: *Kyoyukhak Yeongu* (The Journal of Educational Research), 1998, Vol. 36, No. 1, S. 53−71

NOHL, Herman (1949), Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main

NOHL, Herman(1970), Die Deutsche Bewegung, Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830, hrsg. v. Otto Friedrich B und Frithjof R, Göttingen

NOHL, Herman (1988), Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 10. Aufl. Unveränderter Nachdruck der 2. Aufl. von 1935, Frankfurt am Main

OELKER, Jürgen (1996), Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte, 3. Aufl., München

O, Cheon-Seok (1964), *Hankuk Sinkyoyuksa* (Geschichte der Neuen Bildung), *Hyeondae Kyoyuk Chongseo*, Seoul

O, Cheon-Seok (1972), *Gunjeong Munkyoui Jeungeon I* (Zeugnisaussage über das Erziehungwesen der Militärregierung). In: *Saekyoyuk* (Neue Erziehung), Monatliche Zeitschrift, *Hankuk Kyoyuk Sinmunsa*, Heft 214. In: LEE Kwang-Ho (1989), *Migunjeongui Kyoyuk Jeongchaek* (Bildungspolitik unter der militärischen Regierung). In: *Kyoyuk Chulpan Gihoeksil* (Planungsabteilung der pädagogische Publikation) (Hrsg.) (1989), *Bundan Sidaeui Hakkyo Kyoyuk* (Die Bildung der geteilten Zeit), Seoul, S. 47

O, Cheon-Seok (2001) *Minju Kyoyukui Bonjil* (Wesen der demokratischen Bildung), *Kyoyuk Gwahaksa*, Seoul

OPITZ, Peter J., et. al. (1997), Auf den Spuren der Tiger, München

PARK, Eun-Bong (2002), *Hankuksa Pyeonji* (Briefe über die koreanische Geschichte), *Ungjin* Datcom, Seoul

PARK, Eun-Hee/JUNG, Howa-Hee (2003), *Jeontong Eumakui Noli Jungsimui Suup Bangbeop* (Spielorientierte Lehrmethode der traditionellen Musik). In: *Gyoyukmadang 21* (03. 2003), Heft 253

PARK, Gil-Seong (2003), *Hankuk Sahoeui Jaegujohwa* (Restruktualisierung der südkoreanischen Gesellschaft), Korea Universität, Seoul

PARK, Jeong-Weon (2001), *Kyoyuk Sijanghwawa Gonggongseong* (Marktisierung und Gemeinnützlichkeit der Bildung). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Winter 2001), Vierteljahresschrift, Heft 6, Seoul, S. 32−42

PARK, Kyeong-Ri (2002) Tosi (Eine koreanische Familiensaga), auf Deutsch übersetzt vom Korea Literature Translation Institute, hrsg. v. Helga Picht

PARK, Sang-Man (1956), *Hankuk Kyoyuksa (*Koreanische Bildungsgeschichte), *Daehan Kyoyuk Yeonhaphoe,* S. 198. In: KIM, Jae-Seok (1987), *Chson Chongdokbuui Kyoyukjeongchaeke gwanhan Bunseokjeok Yeongu* (An Analytical Study on the Educational Policies of the Government-General of Choson), *Hanyang* Universität, Seoul

PARK, Se-Il (1995), *Sobija Jugogwon Juui Kyoyuk Dae Gaehyeokron*, (Große Reformtheorie der Pädagogik in der Souveraenität), *Nara Jeongchaek Yeongughoe* (Korea Development Rescarch Center) (Hrsg.) Gilbeot, Seoul

PARK, Yong-Sin (1977), *Hankuk Jeontong Sahoeui Gujojeok Teukseonge gwanhan Sahoehakjeok Gochal* (Soziologische Betrachtung des strukturellen Charakters

der traditionellen südkoreanischen Gesellschaft). In: *Yon-sei Nonchong* (1977), Wissenschaftliche Magazin 14 (77.10), Yonsei Universität, Seoul

PD Su-Chep (PD Notizbuch) (6. 10. 2004), Programm von der MBC Rundfunkstatio

Radio Korea International von Korean Broadcasting Stystem (Hrsg.u. bearb.) (1995), Die Geschichte Koreas, National Institute für die Internationale Entwicklung der Erziehung im koreanischen Erziehungsministerium, Seoul

RÖHRS, Herman (1991), Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform, hrsg. v. PETERSEN Jörg u. REINERT Gerd-Bodo, Donauwörth

RÖHRS, Herman (1998), Reformpädagogik und innere Bildungsreform, Weinheim

RÖHRS, Herman (1998a), Die Reformpädagogik (Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt), 5. ergänzte Aufl., Weinheim

ROTH, Roland/RUCHT, Dieter (Hg.) (1987), Neue soziale Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main

Saekyoyuk (Neue Erziehung), Monatliche Zeitschrift Hankuk Kyoyuk Sinmunsa, August 1988

SCHULZE, Gehard (2000), Die Erlebnisgesellschaft, Kultursoziologie der Gegenwart, 8. Aufl. Frankfurt am Main

SCHULZE, Gerhard (1990), Die Transformation sozialer Milieus in der Bundesrepublik Deutschland. In: BERGER, Peter A./HRADIL, Stefan (Hrsg.), Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile, Soziale Welt, Sonderband 7. Göttingen S. 409-432

SCHULZE, Gehard (1993), Entgrenzung und Innenorientierung. Eine Einführung in die Theorie der Erlebnisgesellschaft. Gegenwartskunde, Bd. 42, S. 405−419

SCHULZE, Gehard (1997), Steigerung und Ankunft über die Endlichkeit des Fortschritts. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Universität Bamberg

SEO, Jeong-Ho (1995), *Yetiyagi deulryeojugi* (Erzählen der alten Geschichte), *Bori*, Seoul

Seoul Pyeonghwa Kyoyuk Ssenteo (Seoul Zentrum für Friedensbildung) (Hrsg.) (1996), *Daean Hakkyoui Modellgwa Silcheon* (Modell und Praktizierung der alternativen Schulen), *Naeileul yeoneun Chaek*, Incheon

SIM, Seong-Bo (2001), *Witaeroun Talgeundaejuui* (Gefärlicher Postmodernismus). In: *Koyyuk Bipyeong* (Maerz 2001), Vierteljahresschrift, Heft 3, Redaktionsabteilung, Seoul, S. 106−122

SIN, Byeong-Sik (2002), *Jiri Kyogwa Hyeonjang Chehyeom Sueop Hwaldonggwa Silje* (Erlebnis auf dem betreffenden Ort in Geographie Stunde). In: *Kyoyuk Madang* (12.2002), Heft 250, Seoul, S. 112−115

SIN, Jae-San (1990), *Hankukui Kyoyuk Jeongchaek Kyeoljeonggwa Bipan Iron* (Entscheidung der südkoreanischen Bildungspolitik. In: KWAK, Byeong-Seon (1992)

Sisa Journal (23.09.1999), Wöchentliche Zeitschrift

SON, Dong-Bin (2002), *Simin Danchereul tonghan Sahoe Chamyeo Chehyeom Kyoyuk* (Erlebnisorientierte Bildung durch Teilnahme an Bürger Verbänden). In: *Kyoyuk Madang,* (12. 2002), Heft 250, Seoul, S. 116-119

SON, In-Su/KIM, In-Hoe (1984), *Hankuk Sinkyoyukui Baldal Yeongu* (Forschung der Entwicklung der koreanischen neuen Erziehung), *Hankuk Jeongsin Munhwa Yeonguwon*, Seoul

SON, Ji-Hee (2002), *Kokyo Pyeongjunhwa Bowanronui Heoguseonggwa Saeroun Pyeongjunhwa Inyem* (Fiktion der Ergänzungstheorien für das Normalisierungssystem der Oberschule und neue Ideen des Normalisierungssystems). In: *Kyoyuk Bipyeong* (Sommer 2002), Vierteljahresschrift, Heft 8

SON, In- Su (1983) *Hankuk Geundae Minjok Kyoyukui Inyeom Yeongu* (Forschung über die nationale Erziehung des modernen Südkorea),Verlag *Muneumsa,* Seoul

SON, In-Su (1980) *Hankuk Gaehwagi Kyoyuk Yeongu* (Forschung über die Bildung in der Aufklärungszeit Koreas), *Iljisa,* Seoul

SON, In-Su (1992), *Migunjeonggwa Kyoyukjeongchaek* (Die amerikanische militärische Regierung und die Bildungspolitik), *Minyoungsa*, Seoul, S. 203

SON, In-Su (1994), *Hankuk Kyoyuk Undongsa* (Geschichte der pädagogischen Bewegung Südkoreas), *Munumsa*, Seoul

SON, In-Su (1984), *Sinkyoyukui Baldal Gwajeong* (Entwicklungsprozeß der Neuen Erziehung). In: *Hankuk Sinkyoyukui Baljeonyeongu* (Erforschung über die Entwicklung der neuen Erziehung Koreas (1984), *Hankuk Jeongsinmunhwa Yeonguwon* (Institute for Research on the essence of Korean Culture) (Hrsg), Seongnam

SONG, Gi-Ung (1996), *Kyoyukgwan, Seongji Godeunghakkyo* (Bildungsvorstellung über Seong-ji Oberschule). In: Seoul Pyeonghow Kyoyuk Ssenteo (Seoul Zentrum für Friedensbildung) (Hrsg.), *Naeileul yeoneun Chaek*, Incheon

SONG, Gueon-Bong (2001), *Uuriege Yeongeoran Mueotinga*? (Was ist Englisch für uns?). In: *Kyoyuk Bipyeong,* (Bildungskritik) (Winter 2001), Heft 6

Ttohanaui Munhwa (Noch eine andere Kultur) (Hrsg.) (1997), *Nuruneun Kyoyuk Jaraneun Idl* (unterdrückende Erziehung und großwerdende Kinder), Heft 5, Seoul

VAN ESS, Hans (1997), Der Wandel der Republik Korea vom Entwicklungsland zum Industriestaat – ein Modell?, S. 103−128, in: Auf den Spuren der Tiger hrsg. v. Peter J. Opitz, München

WEIGAND, Gabriele (1993), Zur Kritik des pädagogischen Aktivismus: Euge'ne De'vaud, in; Schnee vom vergangenen Jahrhundert, hrsg. v. Winfried Böhm u.a., Würzburg

WERNIG, Rainer (Hrsg.) (1988), Südkorea-Politik und Geschichte im Land der Morgenstille, Pahl-Rugenstein

WON, Dong-Yeon(2002), *Seingo Saramdeul* (Die Leute der „Sein" Oberschule), Kimyoungsa, Paju

YANG, Hee-Gyu (1998), *Gandhi Hakkyo Sosiksi* (Mitteilungspapier über die Gandhi Schule) 18. Feb. In: YANG, Hee-Gue (2005), *Kkumkkuneun Gandihakkyo Ideul* (Träumende Schüler in der Gandhi-Schule), *Gayanet*, Seoul

YANG, Hee-Gyu (2002), Haengbokgwa Kyoyuk (Glücklichkeit und Erziehung). In: Kyoyuk Jinheung (Fruehling 2002), Vierteljahresschrift, Heft 55, Jungang Kyouk Jinheung Yeonguso, Seoul, S. 91−105

YANG, Hee-Gyu (2005), *Kkumkkuneun Gandihihakkyo Ideul* (Träumende Schüler in der Gandhi Schule), *Gayanet,* Seoul

YANG, Hee-Gyu (2005a), *Ingareul bateundwi Gandi Hakkyoga gyeokeun Byeonhwadeul* (Veränderung der Gandi-Schule nach der gesetzlichen Anerkennung). In: *Mindle* (Mai und Juni 2005), Zweimonatliche Zeitschrift, Heft 39, Seoul, S. 33-50

YEO, Tae-Jeon (2002), *Gandi Hakkyoui Daean chatgi* (The Gandhi School's Search for Alternatives), Dissertation, *Gyeongsang* Universität, *Kyeongsang-do*

Yeoksahak Yeonguso (Institute of Historical Studies) (2004), *Hamkke boneun Hankuk Guenhyeondaesa* (Moderne und gegenwärtige Geschichte Südkoreas, die man zusammen liest), *Seohaemunjip*, Seoul

YU, Bang-Ran (1995), *Hankuk Keundaekyoyukui Deungjanggwa Baldal* (Auftritt und Entwicklung der modernen Bildung Südkoreas), Seoul National Universität, Seoul

YUN, Cheol-Kyeong/LEE, In-Gyu/PARK, Chang-nam (1999), *Hakkyo Bunggoe Siltaemit Daechaek Yeongu* (der gegenwärtige Zustand des Zerfalls der Schule

und Erforschung der Gegenmaßnahmen, *Hankuk Cheongsonyeon Kaebalwon* (Korea Institute for Youth Development), Seoul

YUN, Gu-Byeong (2000), *Japchoneun eopda* (Es gibt kein Unkraut), 2. Aufl. Bori, Seoul

YUN, Gu-Byeong (1993), j*ogeumahan Naekkum hana* (Einer meiner kleinen Träume), *Bo-ri*, Seoul

YUN, Gu-Byeong (1995) *Silheomhakkyo Iyagi* (Eine Erzählung über die Experimentale Schule), *Bori*, Seoul

YUN, Geon-Cha **(1987),** *Hankuk Gyeundae Kyoyukui Sasanggwa Undong* (Gedanken und Bewegung der Modernen Bildung Koreas), *Cheongsa*, Seoul