

Kopp, Botho von
Curricula in der Schule: Japan

Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1993, 62 S. - (Forschungsprojekt Erziehungsraum Schule - ein internationaler Vergleich zur Erziehungswirklichkeit. Werkstattbericht; 20)



Quellenangabe/ Reference:

Kopp, Botho von: Curricula in der Schule: Japan. Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1993, 62 S. - (Forschungsprojekt Erziehungsraum Schule - ein internationaler Vergleich zur Erziehungswirklichkeit. Werkstattbericht; 20) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-7158 - DOI: 10.25656/01:715

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7158>

<https://doi.org/10.25656/01:715>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

FORSCHUNGSPROJEKT:

**ERZIEHUNGSRAUM SCHULE -
ein internationaler Vergleich zur
Schulwirklichkeit**

WERKSTATTBERICHT 20

Botho von Kopp

CURRICULA IN DER SCHULE: JAPAN

VORWORT DES PROJEKTLEITERS

Der hier vorgelegte Werkstattbericht stellt die Zwischenergebnisse einer Untersuchung dar, die im Rahmen des Forschungsprojekts "Erziehungsraum Schule - ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit" erarbeitet worden ist. Botho von Kopp ist langjähriger Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. In seinen Forschungsarbeiten befaßt er sich überwiegend mit Fragen des Bildungswesens in Japan und Osteuropa.

Das Forschungsprojekt "Erziehungsraum Schule - ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit" ist auf mehrere Jahre angelegt. An ihm sind sowohl Mitarbeiter mehrerer Abteilungen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung als auch externe Wissenschaftler aus dem In- und Ausland beteiligt (siehe Liste am Ende des Werkstattberichts). Die erste Reihe von Werkstattberichten diente der Präsentation von Zwischenergebnissen zum Thema "Zeit für Schule"; die Endergebnisse liegen inzwischen in Buchform vor (siehe Veröffentlichungsliste am Ende des Werkstattberichts). Die zweite Reihe stellt Zwischenergebnisse zum Thema "Curricula in der Schule" vor.

Der theoretische Gesamtansatz der Untersuchungen ist das Ergebnis von Grundüberlegungen, welche für die Position der schulischen Erziehung in dem weltweiten Prozeß des sozialkulturellen Wandels bedeutsam sind. In seiner umfassend verstandenen Bedeutung umgreift dieser Prozeß neben den sozialen und kulturellen Wandlungen auch deren ökonomische und politische Rahmenbedingungen und vollzieht sich in der Spannung von "Modernisierung" und "Kontinuität". Die Einschränkung des Untersuchungsobjekts auf ausgewählte Industriestaaten ist einerseits durch pragmatische Gesichtspunkte (Laufzeit der Untersuchung, Zahl und Kompetenz der Mitarbeiter, Finanzierung) begründet, während sie andererseits auf der von den Mitgliedern der Projektgruppe vertretenen Absicht beruht, durch die vorgesehenen Einzelstudien optimale Voraussetzungen für internationale und interkulturelle Vergleiche zu schaffen.

Konzentriert sind die Untersuchungen auf die Prüfung und Weiterentwicklung folgender Thesen:

- In allen Industriestaaten wird der schulischen Erziehung eine wichtige Rolle im Prozeß des sozialkulturellen Wandels zuerkannt, doch werden in den einzelnen nationalstaatlichen Bildungssystemen die Gewichte des schulischen Anteils am Gesamterziehungsprozeß unterschiedlich definiert, akzentuiert und praktiziert.

- Diese unterschiedliche Gewichtung läßt "nationale Eigenarten" erkennen, die bildungsgeschichtlich bedingt sind und sich in der Wirklichkeit des "Erziehungsraums Schule" niederschlagen. Als das Projekt konzipiert und begonnen wurde, war in dieser These die Abhängigkeit der einzelnen Nationalstaaten von den großen ideologisch- politisch bestimmten "Gesellschaftsordnungen" mitbedacht, die auch in einer Grobklassifizierung mit den Kategorien "westlich- kapitalistisch" und "östlich-sozialistisch" eher umschreibend als definitorisch voneinander abzugrenzen waren. Diese Abgrenzung ist zwar in zunehmendem Maße der Bildungsgeschichte zuzuordnen, doch bedarf künftig ihre Relevanz in bezug auf die zu untersuchenden Bildungssysteme weiterer Prüfung, weil sich die "Erblast" der "sozialistischen Periode" noch lange Zeit in der Schulwirklichkeit der betroffenen - "alten" und "neuen" - Staaten niederschlagen dürfte.
- Die Wandlungen im "Erziehungsraum Schule" erfolgen in der Spannung zwischen normativen Setzungen der staatlichen und gesellschaftlichen Steuerungssysteme und der "relativen Autonomie", welche die Schulwirklichkeit in unterschiedlicher Weise und Intensität mitgestaltet.
- Die Gestaltung "relativer Autonomie" konfrontiert die im "Erziehungsraum Schule" handelnden Personen mit der Notwendigkeit, sich mit der im übergreifenden soziokulturellen Wandel angelegten Spannung zwischen "Anpassung" (im Sinne von Modernisierung) und "Bewahrung" (im Sinne von Kontinuität) auseinanderzusetzen.
- Die aktuelle Frage nach einer - unter dem Gesichtspunkt erzieherischer Wirkung - "guten Schule" muß jeweils auf die "nationale Eigenart" bezogen werden, bevor der Versuch einer universalen Wertung gemacht werden kann.

Daß die Untersuchungen mit dem Projekt "Zeit für Schule" eingeleitet wurden, ist durch die Annahme begründet, daß von der Beantwortung der Frage, wie lange Schüler die Schule besuchen und durchlaufen und wie schulische (und außerschulische) Zeitabläufe strukturiert werden, grundlegende Einsichten in die Schulwirklichkeit zu erwarten sind. Die Verfasser der Werkstattberichte und Studien zum Thema "Zeit für Schule" suchen ihre Antwort nicht nur aus der quantitativen Ermittlung der Zeitbudgets zu gewinnen, sondern stützen ihre Befunde darüber hinaus auch auf Diskussionen, die in den von ihnen bearbeiteten Staaten über dieses Thema geführt werden und daher Einblicke in die "nationalen Eigenarten" des Zeitverständnisses erlauben.

Die Ermittlung der statistischen Daten erfolgte durch einen in der Gruppe entwickelten Grobraster. Er stellte freilich in den einzelnen Werkstattberichten nur den Kern dar. Die freie Ausgestaltung der Länderstudien folgte demgegenüber dem Ziel, die

"nationalen Eigenarten" - nicht zuletzt unter Berücksichtigung der jeweils verfügbaren Quellen - sowohl unter quantitativem als auch qualitativem Aspekt optimal zu erfassen. Auf der Basis der neun Werkstattberichte wurden eine Kategorisierung des Zeitfaktors in die Größen "Unterrichtszeit", außerunterrichtliche "Zeit in der Schule" und "schulbezogene Zeit" (außerhalb der Schule) vorgenommen, die der Ergänzung und Überarbeitung der Werkstattberichte zu Studien zugrunde gelegt wurden. Diese Präzisierung optimiert ihrerseits die Erstellung von internationalen Vergleichen zu diesem Thema. Außerdem wurde die Anzahl der ursprünglich vorgesehenen Länder erweitert.

In gleicher Weise sollen zunächst Werkstattberichte zum zweiten Projektthema "Curricula in der Schule" veröffentlicht werden, die dann wiederum die Grundlage für eine Präzisierung des Forschungsansatzes ergeben sollen, um einen internationalen Vergleich zum Thema zu ermöglichen. Diese prozessuale Planung soll, wie bei der Erarbeitung des ersten Themas, kritische Kommentare herausfordern, von welchen sich die Forschergruppe Anregungen zur Überprüfung ihrer Annahmen und Argumentationen erhofft.

Unter "Curriculum" wird in diesen Werkstattberichten die von der Schule und/oder in Zusammenarbeit mit ihr gestaltete inhaltliche Gesamtheit des einerseits unterrichtlichen und außerunterrichtlichen, andererseits personalen und sozialen Lebens- und Lernprozesses verstanden. Mit dieser weitgreifenden Definition soll die Gesamtheit der inhaltlichen Arbeit erfaßt werden, die auch den bisherigen weitreichenden Zeitgrößen entspricht. Wir gehen dabei von einer vielgestaltigen Wechselwirkung zwischen dem "Unterricht, der zum Schulerfolg führt", den "zusätzlichen Angeboten der Schule, die außerunterrichtlich von der Schule oder in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen gemacht werden" und dem "sozialen Leben in der Schule und im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umfeld" aus.

Dabei können sehr unterschiedliche Konstellationen auftreten, wenn z.B. die Schule durch erzwungene Verlängerung der eigentlichen Unterrichtszeit in die außerunterrichtliche und außerschulische Lebenswelt der Schüler eingreift oder zusätzliche Angebote diese Zeit bestimmen. Insgesamt geht es um die inhaltliche Erfassung der auf Schule bezogenen Tätigkeit des Schülers. In einem einfachen Sinne kann es um die Frage gehen: bereitet Schule nur auf das Leben vor (und verschiebt damit die Lebensrelevanz der Schultätigkeit auf einen ferneren Zeitpunkt) oder wird Schule als Teil einer aktiv gestalteten Lebenszeit des Schülers verstanden, in der seine aktuellen Lebensinteressen angemessen berücksichtigt werden können?

Im Kern des Forschungsansatzes stellt sich die Frage nach der "relativen Autonomie" der einzelnen Schule in der Gestaltung der Lerninhalte. Darin ist die Position der einzelnen "nationalen" Systeme zwischen zwei Extremen genauer zu bestimmen, nämlich:

1. der pädagogischen Autonomie des einzelnen Lehrers in der Bestimmung der Lerninhalte, die sich z.B. auch in seinen Kompetenzen gegenüber dem Fach- oder Schulkollegium und der Schulleitung ausdrückt,
2. der zentralen staatlichen Festlegung und Kontrolle aller Lerninhalte, wobei zwischen "zentralistisch" und "föderalistisch" gesteuerten Schulsystemen kein grundsätzlicher Unterschied gesehen wird, soweit im "föderalen" System der Einzelstaaten (oder "Länder") zentrale Steuerungsmechanismen dominieren.

Die Analyse der "Unterrichtsmethoden und Unterrichtsstile" ist zum Abschluß des Forschungsprojektes "Erziehungsraum Schule" vorgesehen, und zwar als viertes Thema nach der Erarbeitung der "Prüfungen und Leistungsbewertungen in der Schule".

Für den Forschungsansatz sind folgende Sichtweisen zum Thema "Curricula in der Schule" grundlegend:

- Die Umsetzung der Curricula von normativen Vorgaben (Lehrplänen) in die einzel-schulische Praxis vollzieht sich in komplexen Prozessen, wobei den Vermittlungsinstanzen in der Schulverwaltung spezielle Aufmerksamkeit zu schenken ist.
- Der Forschungsansatz orientiert sich nicht am Begriff "Allgemeinbildung" im deutschen Sinne. Vielmehr wird einer pragmatischen Sicht von "allgemeiner Bildung" gefolgt, die weder durch den neuhumanistischen Bildungsbegriff noch durch äquivalente Definitionen (culture générale, cultura generale, obščee obrazovanie usw.) determiniert ist. (Daß diese "nationalspezifische" Begriffe die Schulwirklichkeit mitprägen, wird im Rahmen dieser Sichtweise gleichwohl berücksichtigt.)
- "Curriculum" wird verstanden als die gesamte inhaltliche Gestaltung des Lebens in der Schule (Gesamtheit von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Gestaltung).
- Innerhalb des jeweiligen Schulsystems ist offensichtlich von einer hohen Varianz sowohl zwischen regionalen Einheiten als auch zwischen einzelnen Schulen auszugehen, soweit die Praxis der Curriculumgestaltung betroffen ist.

- Im Vergleich zwischen den einzelnen Staaten ist insgesamt von einer mehr oder weniger starken Differenzierung innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems auszugehen, die an der "Basis" zu einer auf die einzelne Schule bezogenen "Individualisierung" führt. Die Entwicklungsgeschwindigkeit und Entwicklungsrichtung dieser Differenzierung und Individualisierung kann dabei durchaus unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen. Hier stoßen wir konkret auf die Kernfrage nach der relativen Autonomie der einzelnen Schule.
- Es sollte versucht werden, erkennbare "Typen" innerhalb der Gestaltung des Curriculums für die einzelnen Horizontalstufen und Schularten zu identifizieren, wobei die oben genannte Varianz zu beachten ist.
- Schließlich zielt der Forschungsansatz auf die quantitative und qualitative Erfassung "wesentlicher" Aspekte des Curriculums in der Schule (z.B. durch Zeitsummen in Stunden, Lernziele und Lerninhalte ausgewählter einzelner Fächer).

Botho von Kopps Analyse beruht auf umfassenden Quellen- und Literaturrecherchen. Die Aussagen und Befunde berücksichtigen den Entwicklungsstand des Jahres 1991.

Mein Dank gilt den technischen Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, vor allem Eva Hübner und Stefan Roth, welche die Schreib-, Druck- und Gestaltungsarbeiten ausgeführt haben. Ohne ihre technische Kompetenz und ihren beharrlichen Einsatz hätten die Werkstattberichte nicht in ihrer vorliegenden Form zustande kommen können.

Frankfurt am Main, den 31. März 1993

Wolfgang Mitter

Inhaltsverzeichnis:

	Vorwort des Projektleiters	III
1.	Methoden und Ziele der Studie	1
2.	Die Planung der schulischen Aktivitäten: Wer bestimmt und formuliert das Curriculum: Von der 'Grobstruktur' zur 'Feinstruktur'	6
2.1	Überblick über die an der Formulierung und Realisierung der Curricula beteiligten Ebenen und Institutionen	7
2.2	Die einzelnen an der Realisierung der Curricula beteiligten Ebenen	9
2.2.1	Das Ministerium	9
2.2.2	Die präfektuellen und kommunalen Bildungsverwaltungen ('boards of education')	10
2.2.3	Diskussion: Die relative Unabhängigkeit der boards of education	13
2.2.4	Die einzelne Schule	14
2.2.5	Der einzelne Lehrer	16
2.2.6	Zwischenresümee	19
3.	Exkurs: Problematisierung: Kontrolle und Uniformität	21
3.1	Restauration der Kontrolle	21
3.2	Schulbuchzensur und Rolle des Schulbuches	24
3.3	Zwischenresümee	27
4.	Macht und Ohnmacht des Ministeriums	28
5.	Die inhaltliche Gliederung der Curricula	33
6.	Jüngste Reformtendenzen	39
Anhang 1:	Ausschnitt aus dem Rahmencurriculum: Beispiel Mathematik	41
Anhang 2:	Tabellen und Schaubilder	43
	Literaturangaben	58

Tabellenverzeichnis:

Tab. 1:	Zahlen der Schulen nach Typen und die Prozentanteile nach jeweiliger Trägerschaft	12
Tab. 2:	Rahmenstundentafel für die Grundschulen in Stunden (in Klammer: neu ab 1992)	34
Tab. 3:	Rahmenstundentafeln Grundschule: Anteile der einzelnen Unterrichtsfächer: Veränderungen seit 1971 in %	35
Tab. 4:	Rahmen-Stundentafel für die Mittelschule (junior high) (in Klammer: neu ab 1991)	37
Tab. 5:	Gewichtung der Fächer laut Elternwunsch in Prozent der genannten Fächer	38
Tab. 6:	Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule, 1988	43
Tab. 7:	Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule (Allgemeinbildender Zweig) Stand ca. 1987 und Reformvorschlag	45
Tab. 8a:	Present Standard Number of Credits to be Earned in Different Subjects by Students Enrolled in Upper Secondary Schools - Under the Present Course of Study - a. General (academic) courses	47
Tab. 8b:	Present Standard Number of Credits to be Earned in Different Subjects by Students Enrolled in Upper Secondary Schools - Under the Present Course of Study - b. Vocational Courses	49
Tab. 9	Revised Standard Number of Credits to be Earned in General Education Subjects by Students Enrolled in Upper Secondary School (To become effective progressively from 4/1994.)	51

Schaubilderverzeichnis:

Schaubild 1:	Operating relationships of Local Educational Agencies	53
Schaubild 2:	Functional Organization of Public Schools	54
Schaubild 3:	Organization of School Supervision	55
Schaubild 4:	Procedures for Textbook Publication and Distribution	56
Schaubild 5:	Structure of Educational Administration	57

1. METHODEN UND ZIELE DER STUDIE

Der Begriff Curriculum, der Ende des 17. Jahrhunderts aufkam, war später im Deutschen kaum mehr gebräuchlich. Er wurde dann mit der Rezeption der amerikanischen Curriculumtheorien nach dem II. Weltkrieg und der von Roth so genannten "realistischen Wende der Pädagogik" in den 60er Jahren mit einem spezifischen, programmatischen Impetus belegt und ist besonders in den Arbeiten und Konzeptionen von S.B. ROBINSON systematisiert worden. Allerdings ist er keineswegs eindeutig.

Wenn im folgenden der Begriff Curriculum verwendet wird, soll damit weder eine Festlegung auf die Lernzielpädagogik als solche noch auf besondere Theorien oder Theorie-diskussionen erfolgen. Er ist im vorliegenden ein Arbeitsbegriff, der in etwa meint: "explizite und implizite Aspekte der Organisation von Schule als bestimmter Bereich, der verschiedene Funktionen erfüllt" (Unterricht, Erziehung, kustodiale, sozialisatorische, kulturtradierende usw.).

Diese Organisation ist auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich "dicht". Neben einem im strengeren Sinne von Curriculumtheorie stringent begründeten und operationalisierten Konstruktionsteil "Curriculum" wird man es sicher mit noch anderen Konstruktionsteilen zu tun haben, die z.T. traditionell, z.T. durch aktuelle gesellschaftsbezogenen Bedarfsanmeldungen, z.T. durch politische Interventionen mehr oder weniger stringent konstruierte und reflektierte Bestandteile von Schule und Unterricht sind. Methodisch sinnvoll wären hiervon zusätzlich das "hidden curriculum" als ein ebenfalls zielgerichtetes, aber nicht personal-intentionales, sondern "apersonales" Einflüssen unterliegendes Konstruktionsteil, sowie zusätzlich, zumindest hypothetisch, völlig "zufällige" Teile zu unterscheiden. Im Grunde wäre aber auch zu diskutieren, inwieweit die intentionalen, personal geplanten und operationalisierten Abschnitte letztlich auch auf Gesetzmäßigkeiten (oder Zufälligkeiten) "apersonaler Strukturen" (C. OFFE) zurückgehen.

Auch der oben skizzierte Ansatz kann aber letztlich, wie Curriculumforschung im engeren Sinne auch, die Frage nach der Begründung, Konstruktion, Funktionen, Legitimation und letztlich **Wirkung** von Schule (Curriculum) nicht ausschließen. Der vorliegende Ansatz zielt aber nicht auf diesen Zusammenhang, sondern fragt danach, wie die Strukturierung von Schule und Unterricht, so wie sie in der Praxis abläuft, zustandekommt und welche gesellschaftlichen Agenturen mit welchen Anteilen daran beteiligt sind.

Die am Zustandekommen dieser Curriculumebene beteiligte Realität ist freilich hochkomplex und Intentionen und Ansprüche verschiedenster gesellschaftlicher Bereiche sind

in ihr ebenso mitzudenken wie "Zufallsfaktoren". Es wäre möglicherweise zu fragen, wie die so empfundene Beschränkung von Komplexität und Unwägbarkeit ins Positive gewendet werden können, d.h. in Theorien und Methoden eingebracht werden können statt ignoriert zu werden. Zum Beispiel müßte untersucht werden, was es für Lern- oder Erziehungsziele bedeutet, wenn sie von einem Ministerium aus "nach unten" geschickt werden, oder wie bei einem weniger hierarchischen Modell, Erziehungsziele (explizite, von Personen oder Verbänden formulierte und implizite "gesellschaftlich bedingte") verschiedener Ebenen miteinander kommunizieren. Nimmt man beispielsweise ein hierarchisches System, so entspricht es nicht nur als allgemeine Metapher einer Pyramide, sondern dieses Bild beschreibt auch ziemlich genau eine Besonderheit der kommunikativen Situation: Die oberste Spitze, das Ensemble der allgemeinsten Formulierungen, ist in der Regel ihrem Umfang nach sehr gering. Nach unten hin nehmen dann die Interpretationen und die Präzisierungen immer mehr zu.

Die allgemeinste Formulierung der Ziele von Schule und öffentlicher Erziehung im zeitgenössischen Japan findet sich im sogenannten "Erziehungsgrundgesetz", dem (Nachkriegs-) Gesetz Nr. 25 von 1947. Es hat eine Vorbemerkung und 11 Artikel. Der Artikel 1 in der offiziellen englischen Übersetzung lautet z.B.:

"Article 1. Aim of Education. Education shall aim at the full development of personality, striving for the rearing of the people, sound in mind and body, who shall love truth and justice, esteem individual value, respect labour and have a deep sense of responsibility, and be imbued with the independent spirit, as builders of the peaceful state and society."
[zit. nach: EDUCATION IN, 1989, S. 9]

Dieses Beispiel des "Erziehungs-Grundgesetzes" stellt sozusagen die überhaupt nur denkbar allgemeinste "curriculare" Ebene des nationalen Erziehungssystems dar. Dabei ist klar, daß dieser Text für die curriculare Gestaltung der tagtäglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule und des Lehrers keine unmittelbare Praxisrelevanz haben kann. Das gilt prinzipiell auch für die nachfolgenden Ebenen, der Unterschied ist lediglich graduell: Auch die ministeriellen Zielsetzungen etwa in dem schon viel konkreteren nationalen Curriculum "course of study" (s.u.) sind immer noch allgemein und für konkrete Lernsituationen unverbindlich.

Daß sie für die konkreten Lernsituationen relativ unverbindlich sind, bedeutet nicht, daß diese allgemeinen Texte bedeutungslos wären. Im Einzelfall kann sich zeigen, daß sie eine hervorragende Bedeutung haben, die allerdings in einem anderen Kontext zu suchen ist als in dem der curricularen Argumentation: Das angeführte Beispiel des "Erziehungs-Grundgesetzes" als Ganzes ist im Kontext der vorausgegangenen japanischen bildungspolitischen

Prinzipien eine geradezu revolutionäre Angelegenheit. Darüber hinaus wird es in bestimmten Streitfragen immer wieder als Text oberster Verbindlichkeit herangezogen und ist so gesehen durchaus von ständiger Aktualität. Aber auch für diesen Kontext gilt, was schon für das Curriculum im engeren Sinne festgestellt wurde: Allgemeine Formulierungen sind keine Handlungsanweisungen und ihre Fortschreibung von der allgemeinsten zu konkretesten Ebene ist nicht möglich: Das "Erziehungs-Grundgesetz" enthält zum Beispiel auch den Satz: "Erziehungs- und Bildungssystem sollen nicht ungebührlicher Kontrolle ausgesetzt, sondern direkt dem ganzen Volk verantwortlich sein" [ebd.]. Das, was dann im konkreten Fall "ungebürlich" bedeutet, oder über welche Institutionen "das ganze Volk die Verantwortung direkt" ausübt, ist immer wieder Streitpunkt nicht nur in Diskussionen, sondern auch in Prozessen gegen das Bildungsministerium geworden. [vgl. T. HORIO 1988, S.180 ff]

Auf ihrem Weg "nach unten", also im Prozeß ihrer ständigen Interpretierung und Präzisierung, werden die curricularen Texte, um auf dieses Problem wieder zurückzukommen, immer umfangreicher, d.h. die Pyramide immer breiter. Das betrifft ihren "materiellen" Aspekt, nämlich die Menge der Wörter und Sätze. Was dagegen die inhaltliche, genauer: semantische Seite angeht, so ist es genau umgekehrt: die Pyramide steht auf dem Kopf. Die allgemeinen Formulierungen der obersten Ebene sind die semantisch unbestimmtesten Zielangaben, d.h. sie beinhalten eine kaum eingeschränkte Menge von möglichen Interpretationen und Präzisierungen. An "der Basis" ist es umgekehrt: Je konkreter ein Curriculum ist, desto "ärmer", d.h. eindeutiger ist es, desto weniger Interpretationen läßt es zu.

Es wäre nun zu fragen was mit Lernzielen geschieht, wenn sie, was für alle Schulsysteme ja in dieser oder jener Form typisch ist, solche Schichtungen unterschiedlicher Komplexitäten durchlaufen. Es ist anzunehmen daß während der "Reise" durch ein solches Komplexitätsgefälle, bzw. überhaupt bei jeder Kommunikation zwischen unterschiedlich komplexen Systemen also nicht nur vertikalen sondern auch horizontalen Beziehungen, "Übersetzungen" d.h. Transformationen, Auslagerungen, Rückstellungen, Beschleunigungen der "Nachricht" notwendig werden: D.h. die Botschaft wird den Bedingungen des jeweiligen Systems angepaßt und es ist gar nicht sicher, ob sie dabei nicht ziemlich verändert werden kann. Ein offensichtlicher Grund für die Limitierung von Evaluation im engeren Sinne ist im vorliegenden Ansatz offensichtlich die Komplexität. So gesehen ist sie ein (reales und ein Analyse-) Problem. Andererseits ist die Komplexität des Systems Schule der Grund für die **relative Autonomie von Schule** und zwar dies nicht lediglich in einem technologischen Sinne, daß das System eben zu komplex wäre, um (zumindest mit den bisherigen zur Verfügung stehenden Mitteln der Curriculumtechnologie) eindeutig planbar zu sein sondern in einem grundsätzlichen Sinne: ab einem be-

stimmten Maß von Komplexität ergeben sich neben vorhersehbaren auch nichtvorhersehbare Systemzustände. Die Einflußgrößen dieser Systemzustände aber gehen auf diverse Faktoren (Faktorenbereiche), systeminterne wie -externe, zurück.

Ein eher pathologischer Fall wäre so gesehen, wenn eine Schulbehörde Curricula der höheren Ebene als Handlungsanweisungen für die praktische Unterrichtsarbeit ansehen würde. Denn abgesehen davon, daß sie damit eine politisch fragwürdige Kontrolle über den einzelnen Lehrer ausüben würde, hätte sie die pädagogische und fachbezogene Komplexität soweit reduziert, daß es zu ernststen Funktionsstörungen oder anderen Deformierungen im Bildungssystem kommen dürfte.

Eine Konsequenz des angedeuteten Ansatzes besteht darin, daß die Frage der Evaluation problematisiert wird. Zweifellos kann man mit gutem Recht bis zu einem gewissen Grade Zielvorgaben (durch Bezugsetzungen zwischen Intendiertem und Erreichtem) "evaluieren". Aber immer bleibt ja jener Bereich des durch eindeutige (einfache) Bezugsetzungen nicht oder notwendigerweise verzerrt Evaluierbaren. Schon allein also Curricula im engeren Sinne sind zwar als eindeutige Steuerungsinstrumente von Prozessen angelegt, können dies aber nicht sein (oder nur zu einem zu bestimmenden Grad, der wohl als Wahrscheinlichkeitswert ausgedrückt werden müßte). Sie sind in der Realität darüber hinaus in ständiger Interaktion mit Erziehungs- und Lerneinflüssen, die mehr oder weniger intendiert - und dies von unterschiedlichsten gesellschaftlichen Agenturen - bis hin zu zufälligen Konstellationen reichen.

Daß also "der Plan", das Curriculum, nie voll realisiert werden kann, scheint eine banale Erkenntnis; es ist auch die Frage zu stellen, was es bringt, den Grad der Nichterfüllung zu messen und dann im Vergleich eine entsprechende Skala aufzustellen. Zweifellos kann es bestimmte Fragestellungen geben, die allerdings dann auch entsprechend präzisiert sein müssen, wo dies adäquat ist, bei anderen kann es an den eigentlichen Problemfeldern vorbeigehen, oder, noch schlimmer, scheinbare Präzision suggerieren.

Der vorliegende Ansatz sähe ein Ziel vergleichender Curriculumanalysen neben Aspekten der Evaluation - etwa des Typs "welches Ziele setzen sich die zu vergleichenden Gesellschaften (Schulsysteme) und inwieweit und mit welchen Methoden erreichen sie diese Ziele (bis zu jenem zu bestimmenden Grad maximaler Wahrscheinlichkeit)", vor allem in der Frage, welche anderen Faktoren außerhalb oder besser "hinter" dem eigentlichen Curriculum wirken auf die inhaltliche und organisatorische Konstituierung von Schule ein. Insbesondere ist hier gedacht an (gesellschafts-) systemtypische und kulturtypische Faktoren. Aus diesem Grunde wird in der vorliegenden Studie zunächst die besondere, landestypische "curriculare Struktur" im eingangs definierten weiteren Sinne in ihren wesent-

lichen Abschnitten dargestellt, und im Hinblick auf die genannten drei Faktorenfelder: Curriculum im engeren Sinne, system- und kulturtypische Momente hin befragt.

2. DIE PLANUNG DER SCHULISCHEN AKTIVITÄTEN: WER BESTIMMT UND FORMULIERT DAS CURRICULUM: VON DER "GROBSTRUKTUR" ZUR "FEINSTRUKTUR".

Japan hat beim Aufbau seiner modernen Schul- und Bildungsverwaltung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem die hochzentralistischen Systeme Frankreichs und Deutschlands als Vorbilder betrachtet. Dabei sind die Prinzipien einer zentralen, möglichst umfassenden und dabei von oben nach unten gehenden strikt hierarchischen Kontrolle, wie sie sowohl im Napoleonischen als auch in den mitteleuropäischen Systemen des "aufgeklärten Absolutismus" enthalten waren, dem historischen Erfordernis, die neue Staatsordnung gegenüber den partikularen Interessen der feudalen Vor-Meiji-Gesellschaft zu stärken, entgegengekommen. Zudem konnten die entsprechenden Prinzipien nahtlos anknüpfen an der eigenen Tradition von Kontrolle und Hierarchie, die im Tokugawa-Shogunat (1604-1868) extrem gesteigert, das gesamte soziale und kulturelle Leben Japans durchdrungen hatten. Eine weitere Steigerung erfuhr die Anwendung dieser Prinzipien in der spezifisch japanischen Variante des Totalitarismus, der mit der Niederlage im 2. Weltkrieg zerschlagen wurde.

Obwohl sich, wie in den europäischen Ländern ja auch, der politische Kontext inzwischen radikal gewandelt hat, wirkt sich diese Tradition immer noch, auch dies ebenfalls in Europa, bis auf die heutige Zeit prägend auf Struktur und Verständnis dessen aus, wer Curricula formuliert und wer ihre Durchführung auf welche Art sicherstellt. Letztlich bedeutet ja, wie sich im internationalen Vergleich zeigt, die Abwesenheit eines Systems zentraler Kontrolle und einheitlicher Lehrpläne nicht automatisch Diversifizierung und pädagogische Freiheit. Externe Faktoren wie etwa soziale Kontrolle in einer Gemeinde oder der die tatsächlichen Unterrichtsinhalte kolonialisierende und pädagogisch formulierte Teile von Curricula konterkarierende Effekt von Zulassungsprüfungen zur nächsthöheren Schulstufe usw. können eine durchaus uniformierende Wirkung ausüben, die faktisch bis in Details stärker ist, als jede zentrale Behörde es je sein könnte. Gegenwärtig läßt sich international ein doch schon längerfristiger Trend beobachten, daß diejenigen Länder, die aus bestimmten Kombinationen ihrer Geschichte heraus zentralistische, staatsadministrative Modelle geerbt haben, Dezentralisierung betreiben oder planen, jedenfalls meist als ein Bildungssystem-Problem erkannt haben. Umgekehrt findet man in dezentralen Systemen (z.B. typisch in der angelsächsischen Welt, aber auch Holland) Tendenzen dafür, zentrale Koordinierungs- und Kontrollinstanzen zu stärken.

Nicht ganz unabhängig von der Form dagegen, läßt sich beobachten, daß verwaltete Systeme dazu tendieren, kognitives Wissen besonders zu betonen, während die dezentra-

lisierten Systeme soziales Lernen in den Vordergrund stellen. Da allerdings (auch schon die frühzeitige) Förderung von kognitiver Kompetenz von keiner Gesellschaft vernachlässigt werden kann, handelt es sich tendenziell bei den dezentralisierten typischerweise oft um solche, bei denen sich innerhalb eines Schultyps wesentliche Unterschiede einer extensiven Gliederung nach Qualität, Prestige und sozialen Chancen der einzelnen Abschlüsse finden, wobei gerade die Eliteeinrichtungen kognitive Fähigkeiten niemals vernachlässigen. In verwalteten Systemen dagegen finden sich eher Gliederungen zwischen Schultypen, wobei innerhalb der Schultypen auf die Durchsetzung gleicher Anforderungen und Berechtigungen geachtet wird.

In diesem globalen Zusammenhang sollte auch die folgende - nur skizzenhafte - Bestandsaufnahme der japanischen Situation gesehen werden, die aus den hier erläuterten Gründen nicht von einer schematischen Zuordnung des Typs "dezentral gleich gut, zentral gleich schlecht" ausgeht.

2.1 Überblick über die an der Formulierung und Realisierung der Curricula beteiligten Ebenen und Institutionen:

Es ist hier von vier relevanten Ebenen zu sprechen, die im japanischen Gesellschafts- und Bildungssystem direkten und zielgerichteten Einfluß auf Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung nehmen:

- das Ministerium, ("Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur", japanische Abkürzung; Mombusho),
- die Bildungsverwaltung ("boards of education") auf Präfektur- bzw. auf kommunaler Ebene. Die präfekturalen Bildungsverwaltungen üben die allgemeine Aufsicht über die ihnen nachgeordneten kommunalen Bildungsverwaltungen aus und haben eine Reihe bestimmter, über der kommunalen Ebene liegende Verantwortlichkeiten. Die kommunalen Bildungsverwaltungen haben die direkte Aufsicht über die Schulen ihres jeweiligen Bezirkes. Die **privaten Schulen** unterstehen nicht den boards of education, sondern in allen Fragen, in denen sie an bestimmte Aufsichtsregelungen gebunden sind, direkt der Präfekturverwaltung ("governor"), die Hochschulen direkt dem Ministerium, in allen anderen Angelegenheiten sind sie unabhängig.
- die einzelnen **Schulen**, die letztlich (unter Beachtung der allgemeinen Vorgaben der oberen Ebenen die konkreten Unterrichts- Curricula und die Abfolge und Inhalte aller übrigen schulischen Aktivitäten planen und ausführen, und schließlich die **Lehrer**, die mit ihrer individuellen Unterrichtsgestaltung und ihrem Verhalten alle

die Vorgaben der anderen Ebenen (selektiv) verarbeiten und zusätzlich ihre jeweiligen eigenen Interpretationen und Attitüden realisieren. Diese angeführten vier Ebenen sind im folgenden Schema verdeutlicht (vgl. auch Anhang,).

Bildungs-Verwaltungsstruktur: Realisierung der Curricula.

<p>Ministerium</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachabteilungen für Schulstufen, Schulfächer bes. Erziehungsfragen usw.; - Unterrichtsfach-Berater; - Ausschuß für Curriculumangelegenheiten; - Oberschulräte; <p>Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erstellung des nationalen Curriculum; - Information, Begutachtung, Hilfe, Kontrolle der präfektorellen boards of education; - Publikation von Lehrerhandbüchern, etc.; - Organisation von Fach- und Weiterbildungskonferenzen; - direkte Leitung der nationalen Schulen; - anderes (Museen u. andere kulturelle u. erzieherische Einrichtungen/Institutionen) 	<p>darin Abteilungen:</p>
<p>Präfektur: board of education</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorsitzender, - Mitglieder, - Angestellte - Schulinspektoren, <p>Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation ggf. Erweiterung des nationalen Curriculum im Hinblick auf regionale Charakteristika, Schwerpunktsetzungen im Erziehungsprogramm der Präfektur; - Information, Begutachtung, Hilfe, Kontrolle der kommunalen boards of education; - Verleihung der (lebenslang gültigen) Lehrer-Approbation aufgrund von Examina, - Lehrer-Einstellung und Beschäftigung der Lehrer der Grund- und der Junior-High-Schulen sowie der Teilzeit-Senior-High-Schulen; - Publikation von Lehrerhandbüchern etc. - Organisation von Fach- und Weiterbildungskonferenzen - anderes (Museen u. andere kulturelle/erzieherische Einrichtungen) - direkte Leitung der präfektorellen Schulen und Hochschulen; 	<p>darin:</p>
<p>Kommune: board of education</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorsitzender - Mitglieder - Angestellte 	<p>darin:</p>

- Schulinspektoren

Funktionen:

- Adaptation ggf. Erweiterung des nationalen Curriculum und seiner ev. präferierten Schwerpunkte, Ergänzungen, Präzisierungen;
- Allgemeine Organisation des Unterrichts,
- Planung von curricularen und außerunterrichtlichen erzieherischen Aktivitäten,
- Überwachung der Schulpflicht
- Begutachtung, allgemeine Kontrolle und Auswahl der Schulbücher (unter Mitwirkung der Schulen),
- Information, Begutachtung, Hilfe, Kontrolle der einzelnen Schulen;
- Festlegung des Schulkalenders und der Schulferien,
- Festlegung der Schulbezirke für Grund-, Mittel- und Oberschulen;
- Bereitstellung und Unterhalt der Schulgebäude,
- Lehrereinstellung und Beschäftigung der Kindergärten, der Vollzeit Senior-High-Schulen und ggf. der kommunalen Hochschulen;
- direkte Kontrolle der kommunalen Schulen;
- Beaufsichtigung des Schülern-Programms.

Quellen: Education in Japan, Tokyo: Mombusho 1989, S.34-41; Japanese Government Policies. Tokyo: Mombusho:1989, S. 40-42; Outline of Education in Japan. Tokyo: Mombusho 1989, S.50-54.

Anmerkung:Das Schema ist auf im vorliegenden Zusammenhang Wesentliches gekürzt. So hat das Ministerium z.B. 7 Fachbüros und zwei Hauptabteilungen mit insgesamt 58 Unterabteilungen, angegliederte ständige Kommissionen, Forschungsinstitute und weitere Einrichtungen (vgl. Mombusho: Education in Japan 1989, S.33).

2.2 Die einzelnen an der Realisierung der Curricula beteiligten Ebenen.

2.2.1 Das Ministerium.

Das Ministerium mit seinen verschiedenen Fachabteilungen - insbesondere dem Curriculum-Ausschuß - gibt Rahmenstudientafeln vor. Diese definieren den generellen Schulkalender, die **Mindestanzahl** von Unterrichtswochen und Unterrichtsstunden in den jeweiligen Fächern pro Schuljahr (s. Tabelle 1 und 2), sowie (Mindest-)Vorgaben für weitere außerunterrichtliche Aktivitäten. Besondere Vorschriften regeln bestimmte Standards wie z.B. für die Ausstattung von Schulen mit Lehrmitteln, Baulichkeiten usw. Vor allem aber erarbeitet das Ministerium die allgemeinen Ziele, Inhalte und Methoden der einzelnen Fächer in einem **nationalen Rahmencurriculum**, ("Gakushu shido yoryo"). Die englische Übersetzung lautet üblicherweise "course of study", die wörtliche deutsche Übersetzung bedeutet etwa: "Anleitung zu den wesentlichen Punkten des Unterrichts". Dieser hier von mir verwendete Begriff ist unter einem bestimmten Gesichtspunkt eigentlich ungewöhn-

lich, da er zentralistischen Bestrebungen nach einem "national curriculum" wie etwa in England und den Begriff des in Deutschland im Kontrast dazu verwendeten "Rahmencurriculum" zusammenfügt. Dennoch hat er hier meines Erachtens Berechtigung, denn er drückt diese ständig aktuelle Spannung beider Tendenzen in Japan ganz gut aus, nach denen die zentralen Vorgaben eher Rahmencharakter haben, verschieden Faktoren auf verschiedenen beteiligten Ebenen jedoch einen uniformierenden Effekt haben.

Beides, die Studentafeln wie die nationalen Rahmencurricula werden für alle vier Schulstufen: Kindergarten, Grund-, Sekundar-I- und Sekundar-II-Schulen erarbeitet. Das Textbeispiel Nr. 1 im Anhang bringt einen Ausschnitt aus diesem nationalen Rahmencurriculum.

Die Existenz des Nationalen Rahmencurriculums wird damit begründet, daß die schulische Bildung und Erziehung in der staatlichen Verantwortlichkeit liegen und die Regierung "die Angemessenheit der öffentlichen Bildung sicherstellen muß...: Es ist daher erforderlich, daß bestimmte Bildungsstandards durchgehend für die gesamte Nation eingehalten werden, so daß alle Menschen die gleiche Gelegenheit haben, eine qualitativ gleiche Bildung zu erhalten" (IMPROVEMENT, S.4). Die im eingangs erwähnten "Erziehungsgrundgesetz" festgelegten Prinzipien werden vom Ministerium üblicherweise so gedeutet, daß die Regierung geradezu gezwungen ist, die Einheitlichkeit des Curriculums sicherzustellen (ebda, S.5). Gleichzeitig wird betont, daß sich die einzelnen Regionen und die einzelnen Schulen durchaus aktiv gestaltend an der jeweiligen schulischen Umsetzung des Curriculums beteiligen sollen: "Jede Schule muß also die nationalen Standards beachten, während sie originäre Beiträge hinsichtlich der Curriculumorganisation hinzufügt, um regionale Bedürfnisse zu befriedigen...Dabei muß sie das vom Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur publizierte nationale Curriculum als Standard für die Erstellung des schulischen Einzelcurriculums benutzen... Das nationale Curriculum stellt jeder einzelnen Schule die Basis für konkrete Lehr- und Unterrichtspläne zu Verfügung. Allerdings gibt das nationale Curriculum nur einen generellen Standard, den jede Schule selbst flexibel anwenden muß." (ebd., S.7-8) Eine entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist ganz offensichtlich, welche formalen und faktischen Spielräume die regionalen Bildungsverwaltungen und die einzelnen Schulen sie dabei haben.

2.2.2 Die präfekturalen und kommunalen Bildungsverwaltungen ("boards of education").

Die nächste Ebene, auf der das Curriculum weiter präzisiert und gegebenenfalls interpretiert wird, ist die der Provinz- ("Präfektur"-) bzw. der kommunalen Bildungsverwal-

tungen. Auf der einen Seite sind die boards Vollzugsorgane des Ministeriums, auf der anderen Seite sind sie Körperschaften der jeweiligen Provinz bzw. der Kommune. Damit haben sie im Prinzip ziemlich große Freiräume. Abgesehen von der Aufgabe, das Funktionieren der Schule und die allgemeine Einhaltung der im nationalen Curriculum gesetzten Standards zu kontrollieren, haben sie hinsichtlich des Curriculums Gestaltungsmöglichkeiten in erster Linie dadurch, daß sie die Auswahl der in ihrem Geltungsbereich verwendeten Schulbücher steuern; in der Realität ist aber die Auswahlmöglichkeit, gar unterschiedlicher Lehrbuchkonzeptionen, eher marginal. Sie können auch vor allem in den Bereichen aktiv werden, die vom Ministerium offengelassen oder sehr allgemein formuliert sind. Das betrifft den ganzen außerunterrichtlichen Bereich und innerhalb des Unterrichts die zwei Blöcke "Stunden für spezielle Aktivitäten" und, in geringerem Maße, die Moralerziehung. Hier können und sollen die boards of education den Schulen Vorschläge machen oder helfen, regionale oder kommunale Besonderheiten im Schulleben oder im Unterricht mitzubersichtigen.

Die "boards of education" sind laut Gesetz in jeder Präfektur (es gibt 47) und jeder Gemeinde einzurichten. Benachbarte Bezirke können aber gemeinsame "boards of education" einrichten (was unter bestimmten geographischen Bedingungen Sinn macht). So gibt es gegenwärtig (1989) insgesamt 3.383 kommunale (einschließlich 203 gemeindeübergreifender), sowie 47 präfektureale boards of education. Die leitenden Personen, der eigentliche Kern der boards - in der Regel 5 Personen - werden von den Präfekten bzw. den Bürgermeistern ernannt. Im Falle der präfekturellen boards muß die Ernennung vom Ministerium gebilligt werden. Die Amtsperiode beträgt 4 Jahre. Die 5 ernannten Mitglieder wählen aus ihren Reihen einen Schul-Oberinspektor, bzw. auf kommunaler Ebene einen Schulinspektor.

Jede präfekturelle Bildungsverwaltung hat einen **solchen Schul- Oberinspektor**, knapp 30% der kommunalen Verwaltungen haben einen **Schulinspektor**, darunter praktisch alle diejenigen, die große Kommunen mit vielen Einwohnern verwalten. Das Ministerium selbst beschäftigt eine bestimmte Anzahl (Ober-) **Schulräten** und **Fachbeamte für Curriculumfragen**. Ihre Hauptaufgabe ist, Kontakt, Beratung und Kontrolle von den oberen zu den unteren Leitungs- und Verwaltungsebenen herzustellen und zu sichern. Die direkte Kontrolle der kommunalen Ebene und der einzelnen Schulen wird von den Schulinspektoren, die Angehörige der boards of education sind, geleistet. Diese Inspektoren müssen eine ausreichende Lehrerfahrung haben, d.h. es handelt sich in der Regel um ehemalige Lehrer bzw. Schulleiter, für die die Berufung zum Schulinspektor eine höhere Karrierestufe in ihrer Beamtenlaufbahn darstellt.

Außerdem beschäftigen die boards aber eine große Zahl von Vollzeitangestellten für verschiedenste Aufgabenbereiche. Ihre Zahl liegt bei allen präfekturalen Bildungsverwaltungen zusammengenommen bei 18.000 Personen, d.h. im Durchschnitt kamen auf ein board of education rund 382 Angestellte. Die entsprechenden Zahlen für die kommunalen Bildungsverwaltungen lagen bei insgesamt knapp 57.000 Personen. Die Größe der kommunalen Bildungsverwaltungen - im Gesamtdurchschnitt rund 16 Angestellte - variiert dabei jedoch erheblich je nach Größe der betreffenden Kommune und bewegte sich zwischen rund 5 auf der einen und über 200 Angestellten auf der anderen Seite. Rund 32 % der Mitglieder (93,3 % Männer) der Gemeinde-Bildungsverwaltungen hatten Lehrerfahrungen. [STATISTICAL ABSTRACT 1990 und: OUTLINE 1989, S.50-55].

Da es Schulen mit unterschiedlicher öffentlicher Trägerschaft gibt, leiten die jeweiligen boards of education (bzw. die Präfekten und Bürgermeister im Falle der Hochschulen) die ihnen unterstehenden Schulen (hierzu gehören auch kommunale Hochschulen) direkt. Die folgende Tabelle 1 gibt die Anteile der verschiedenen Schulen nach ihrer Trägerschaft wieder, wobei jedoch nicht nach präfekturaler und kommunaler Trägerschaft unterschieden werden konnte (vgl. Tabelle).

Tab. 1: Zahlen der Schulen nach Typen und die Prozentanteile nach jeweiliger Trägerschaft

→ Trägerschaft ↓ Schultyp	Schulen insgesamt	national	präfektural/ kommunal	privat
Kindergarten	15.115	0,3	41,4	58,3
Grundschulen	24.901	0,3	99,0	0,7
Junior high	11.266	0,7	94,0	5,4
Senior high	5.512	0,3	76,0	23,7
Junior college	571	7,0	9,5	83,5
Universitäten	490	19,4	7,8	72,9

Quelle: Mombusho: Education in Japan 1989, S.22-23

Anm.:Bei den nationalen Einrichtungen handelt es sich um an nationale Universitäten angegliederte Institutionen, die aus Laborschulen der pädagogischen Fakultäten hervorgegangen sind. Aufgrund ihrer besseren Bezahlung und Arbeitsbedingungen ziehen sie besonders qualifizierte und engagierte Lehrer an und gelten als Eliteeinrichtungen. Ihre Zulassungsprüfungen für die Schüler sind hochselektiv. Da in ihnen, ist man einmal aufgenommen, ein Fortkommen von der einen zur nächsten Schulstufe in der Regel automatisch erfolgt, konzentrieren sich bei diesem Schultyp in vielen Fällen die eigentliche Zulassung, und damit "Examenshölle" auf die Grundschulen, in vielen Fällen, die dann auch weltweit Beachtung gefunden haben, schon auf die Kindergärten.

2.2.3 Diskussion: Die relative Unabhängigkeit der boards of education.

Deutlich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die unterschiedliche bildungspolitische Akzentuierungen und den entsprechenden Spielraum der Bildungsverwaltungen der mittleren Ebene gegenüber dem Ministerium sichtbar machten, gab es in der Vergangenheit zwischen Regionen, die von der konservativen Liberaldemokratischen Partei auf der einen und solchen, die von einer Linkskoalition aus Sozialisten und Kommunisten regiert worden waren, auf der anderen Seite. Linke Koalitionen gab es zum Beispiel in den siebziger Jahren in Tokyo und auch in Kyoto. In den linksregierten Gebieten wurden, vor allem unter dem Druck der damals starken und radikalen Lehrgewerkschaft, hauptsächlich drei Themenbereiche problematisiert: die Rolle Japans im Krieg, Friedenserziehung (die unter dem Eindruck des Vietnamkriegs einen starken antiamerikanischen Akzent hatte, die aber auch gegen Wiederbewaffnung und Stationierung nuklearer Waffen in Japan usw. gerichtet war) und insgesamt eine Verurteilung jeglicher nationalistischer Politik.

In den Unterricht gingen diese Inhalte ein durch entsprechende Thematisierungen vor allem im Geschichts- und Sozialkundeunterricht ("social studies - shakai"). Das Ministerium reagierte hierauf mit verstärktem Druck auf die boards und die Schulen, sowie einer verschärften Zensur der Schulbücher. Hierauf wird noch einmal im folgenden Abschnitt eingegangen, hier geht es lediglich um den Aspekt, inwieweit die boards ein eigenständiges Zwischenglied zwischen Ministerium und Schule sind beziehungsweise ihrer Konstruktion nach sein können.

Abgesehen von der Personalpolitik, die aber auch kaum kurzfristig und immer nur in einem gewissen Rahmen wirksam sein kann, und zudem von politischen Konstellationen abhängig ist, gibt es wenige formale Mittel einer völlig autonomen, d.h. im Zweifelsfall vom Ministerium unabhängigen oder gegen es gerichteten präfekturalen oder kommunalen Bildungspolitik. Immerhin eine ihrer Zuständigkeiten, nämlich die, die Grenzen der Schulbezirke festzulegen, haben einige damalige Bildungsverwaltungen (darunter wiederum Tokyo und Kyoto) benutzt, um damit dezidierte bildungs- und sozialpolitische Ziele durchzusetzen: Um die exzessive Konkurrenz zwischen den Oberschulen um die Rangfolge in der rigiden Hierarchie "bester" bis hinunter zu "schlechtesten" Schulen aufzubrechen, wurden damals in Tokyo und Kyoto obligatorische Schulbezirke für Oberschulen eingeführt, die jeweils nur eine einzige Oberschule umfaßten. Diese Maßnahme ist übrigens ein klassisches Beispiel dafür, wie auch gutgemeinte aber isolierte politische Eingriffe ganz andere als die geplanten Effekte haben können: Zwar hat diese Maßnahme der Konkurrenz ihre Basis entzogen, da ja die Schulen nun alle Schüler eines Bezirks aufnehmen mußten und umgekehrt die Schüler nicht mehr zwischen den Schulen wählen

konnten. Der eigentliche Grund für die Konkurrenz waren und sind jedoch nicht die Ober- sondern die Hochschulen und letztlich der Arbeitsmarkt, der die Absolvierung von Prestigehochschulen honoriert. Der entsprechende Bedarf, auf die Zulassungsprüfung zu diesen optimal vorzubereiten, der nun nicht mehr von den öffentlichen Schulen befriedigt werden konnte, hat das Entstehen von privaten Elite- und Paukschulen erst richtig gefördert. Berüchtigt sind auch die damaligen anfänglichen massenhaften Versuche von Eltern, durch Scheinwohnsitze im Bezirk vormals renommiertester Schulen, die Kinder dort doch noch unterzubringen. Aber auch dort ist durch die Abwanderungen vieler leistungsstärkerer Schüler in Privatschulen und durch den Zwang alle, auch die leistungsschwächsten Schüler des Wohnbezirks aufnehmen zu müssen, das Renommee sehr bald gesunken. Inzwischen hat sich das politische Kräfteverhältnis entscheidend zuungunsten der linken Opposition gewandelt, die meisten der damaligen Maßnahmen sind zurückgenommen oder gemildert (schon seit längerem wurden wieder mehrere Oberschulen umfassende Schulbezirke eingeführt) und ein Anzeichen von der ministeriellen Generallinie abweichender Bildungspolitik der boards ist nicht zu beobachten.

2.2.4 Die einzelne Schule.

Im Prinzip, d.h. dem Buchstaben des Gesetzes nach, erarbeiten die einzelnen Schulen ihre Curricula selbständig; dabei sind sie lediglich durch die generellen Vorgaben des nationalen Curriculum und eventueller weiterer Spezifizierungen der boards of education eingeschränkt. Ihrem Charakter nach beinhalten Rahmenstudententafeln und Nationales Rahmencurriculum **Mindeststandards**. Das bedeutet z.B. im Hinblick auf die Menge der Unterrichts- und einzelnen Fachstunden, daß diese nicht unter- wohl aber überschritten werden kann. Ein besonderes Phänomen sind einige ambitionierte Mittel- und Oberschulen, die, um ihre Schüler besonders gut auf die anstehenden Zulassungsprüfungen zur nächsthöheren Schulstufe vorzubereiten, den regulär üblichen Lehrstoff zweier Jahre in einem Jahr abhandeln, um sich dann im jeweils dritten (Mittel- oder Oberschul-) Jahr ganz der Wiederholung und der speziellen Prüfungsvorbereitung zu widmen.

Aber auch abgesehen von solchen extremen Beispielen wiesen fast alle von mir besuchten und alle von mir in der Literatur gefundenen Beispiele Wochenpläne auf, die über das Minimum der Rahmen-Studententafeln des nationalen Curriculums hinausgingen (zumindest als weitere Angebote im Rahmen der Zweigdifferenzierung in den Oberschulen und seit einer jüngeren Reform auch in den Mittelschulen). Das Beispiel einer Grundschule im Zentrum von Kyoto zeigt dies deutlich: Dort hatten 1984 die 1. Jahrgangsklassen laut Wochenstuententafel 26 Wochenstunden. Das ergäbe selbst bei dem Minimum von (für das

erste Schuljahr vorgeschriebenen) 34 Unterrichtswochen, insgesamt pro Schuljahr 884 Stunden gegenüber den 850 Stunden des Rahmenplans.

Für die Oberschulen differenziert sich das Bild insofern, als hier innerhalb ein und derselben Schule mehr und weniger anspruchsvolle Kurse angeboten werden können und ein Teil der Schüler, besonders derer, die keinerlei Ambitionen haben, ihr Studium an einer Hochschule fortzusetzen, tatsächlich nur das vorgeschriebene Minimum erfüllt. Häufiger ist aber der Fall anzutreffen, daß die entsprechende Differenzierung zwischen den einzelnen Schulen verläuft, d.h., es einen bestimmten "Bodensatz" von Schulen gibt (hierzu werden viele Abendschulen gerechnet), die tatsächlich nur das Minimum erfüllen.

Mit den vergangenen zwei Curriculumreformen ist in den Mittel- und Oberschulen mit dem Wahl- und Pflichtwahl-Unterricht - und in den siebziger Jahren mit der Einführung des Curriculumteils "Stunden für spezielle Aktivitäten" - der einzelnen Schule in wachsendem Maße die Möglichkeit der differenzierten Curriculumgestaltung eingeräumt worden.

Die Bandbreite dieser Gestaltungsmöglichkeiten ist allerdings in der Mittelschule, junior high, immer noch relativ gering (vgl. Tab. 4) und erstreckt sich auch jetzt überhaupt erst im zweiten Jahr (Jahrgangsstufe 8) auf zwei und im dritten Jahr auf weitere vier Fachgegenstände. Die Differenzierungsmöglichkeit der Oberschule ist wesentlich größer. Zum einen gibt es hier zwei Zweige, den allgemeinen, studienvorbereitenden und den berufsvorbereitenden, zum andern sieht hier das Rahmencurriculum nur noch einen bestimmten Kern von obligaten Fächern vor, die dann mit verschiedenen Erweiterungen kombiniert werden können (vgl. Tab. 6-7).

Die größte formale Freiheit der inhaltlichen Gestaltung haben die Schulen hinsichtlich des erzieherischen Klimas und der "Stunden für spezielle Aktivitäten". Unter erzieherischem Klima ist zum Beispiel zu verstehen, daß die einzelne Schule ihren spezifischen Verhaltenskodex formuliert; hierunter fallen auch Kleiderordnung, ev. Uniformzwang, Schminkverbot für Mädchen, Anordnung über die Haarlänge bei Jungen, Verbot mit dem Fahrrad oder Motorrad zur Schule zu kommen, Verbot auch in der außerschulischen Zeit Automaten Spiele zu spielen, Bars zu besuchen usw. Ebenfalls hier zu nennen sind aber keinesfalls nur Regeln und Verbote, sondern das gesamte außerunterrichtliche Angebot der Schule mit Sommer- oder Winterfreizeiten, Ausflügen, Besuchen von kulturellen Veranstaltungen usw.

Die Stunden für spezielle Aktivitäten werden zum Teil generell für Klubaktivitäten und, je nach Schule mehr oder weniger intensiv für experimentelle Lernformen, Schülerberatung, Schülermitverwaltung, oder auch für zusätzlichen Fachunterricht benutzt.

2.2.5 Der einzelne Lehrer.

Formal sind die Lehrer prinzipiell frei in der Wahl ihrer Unterrichtsmethoden und der Unterrichtsinhalte; diese Freiheit ist lediglich relativiert durch die Einschränkungen des Rahmencurriculums und der übrigen Vorgaben von der ministeriellen bis hinunter zur Ebene der kommunalen Bildungsverwaltung bzw. dem Schulleiter, und diese Einschränkungen sind nicht unerheblich. Dennoch hätte, nach dem Buchstaben des Gesetzes ein auf Konfrontationskurs eingestellter Lehrer bzw. Lehrerkollegium (Schulleitung) große Bewegungsfreiheit. Ein solcher Kurs wäre aber gegenüber der sozialen Kontrolle, die der Ideologie des Konsensus und der Homogenität einen hohen Stellenwert einräumt, aber auch gegenüber der Leistungskontrolle der Schule durch Eltern und Schüler, die sich an der Erfüllung ihrer (natürlich inoffiziellen) Hauptfunktion - der Vorbereitung für die Zulassungsprüfungen zur nächsthöheren Schulstufe - mißt, nur sehr schwer durchzuhalten. Es gibt allerdings ein Beispiel für ein solches Phänomen: In den 60er und 70er Jahren war es gelegentlich Taktik der Schulbehörden, politisch mißliebige und aufmüpfige Lehrer und Schulleiter, die zudem von der damals starken Lehrgewerkschaft gedeckt wurden, in einzelne Schulen zusammenzuführen und so diesen "Bazillus" zu isolieren. Diese Schulen hatten dann andererseits auch ziemlich große "Narrenfreiheiten".

Die formalen und nichtformalen Einschränkungen bewirken jedenfalls insgesamt eine sehr große faktische Uniformität des Unterrichts. Hierauf ist weiter unten näher einzugehen. Zweifellos, und Beobachtungen bestätigen dies immer wieder, gibt es natürlich große Unterschiede in dem jeweiligen Klima, in dem der Unterricht abläuft, die durch die unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten begründet sind.

Das schulspezifische Curriculum wird von der Lehrerkonferenz bzw. Fachkommissionen unter laufender Abstimmung mit der Schulleitung erstellt. Die einzelnen Fachlehrer sind durch einen Fachlehrer-Leiter repräsentiert, der auch auf die generelle Abstimmung der curricularen Fachplanung achtet. Diese gegenseitige Abstimmung ist sehr intensiv und fachunterrichts- bezogene Konferenzen oder Zusammenkünfte finden häufig, oft jede Woche statt. Daß verschiedene Fachlehrer ein und derselben Schule etwa unterschiedliche Lehrbücher benutzen, kann unter diesen Bedingungen natürlich überhaupt nicht vorkommen - und würde im übrigen als wenig effektiv angesehen. Aber darüber hinaus werden

auch die Inhalte und Methoden sowie die Tempi der einzelnen Unterrichtsabschnitte miteinander abgestimmt.

Die Unterrichtsgestaltung im Detail ist wiederum abhängig von jedem einzelnen Lehrer. Dennoch gibt es beobachtbare tendenzielle Gemeinsamkeiten im Unterrichtsstil und in der Art an Aufgaben heranzugehen. Dies ergibt sich wohl auch aus einem "allgemeinen pädagogischen Klima". So unbefriedigend dieser schwammige Begriff auch sein mag, so verweist er darauf, daß bestimmte Prinzipien wie hohe Verantwortlichkeit des Lehrers, (bzw. Lehrerrolle insgesamt), große Anschaulichkeit des Unterrichts in der Grundschule, Gruppen- vor individueller Förderung, hohe Ansprüche an die "Professionalität" von Schule usw. kaum zur Disposition gestellt sind. Wenn Pädagogen - was in Japan keineswegs die Ausnahme, sondern die Regel ist - Uniformität, Gleichschaltung, Paukcharakter, autoritären Unterricht kritisieren und Diversifizierung, mehr Phantasie und Freiheit einklagen, dann bedeutet das meist nicht das eine gegen das andere zu setzen, sondern der Wunsch eine ideale Balance zwischen humanem und hocheffizientem Unterricht zu finden.

Konkret scheint aber die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, ähnlich wie in allen anderen Bereichen der japanischen Gesellschaft, in denen Gruppenbildung und -zusammenhalt im Spiel sind, nicht in erster Linie, oder nicht nur, in ihrer Bedeutung für die optimale Vermittlung der gesetzten Ziele (im Fall der Schule: der curricularen Ziele), sondern in der Herstellung und Sicherung eines bestimmten sozialen und emotionalen Klimas zu liegen, das indirekt effizient ist, d.h. Wohlbehagen und Motivation stimuliert. Die eigentliche, direkte Effizienz des Arbeitsprozesses, der zum angesetzten Ziel führen soll, ist dagegen nur zu geringen Teilen von der rein instrumentellen, zweckrationalen **Effizienz** der den Prozeß leitenden **Persönlichkeiten**, sondern vor allem durch die **Effizienz** der hinter ihnen stehenden **Organisation** bestimmt.

Diese Sichtweise erklärt auch zumindest teilweise, warum Uniformität im Hinblick auf Inhalte und Methoden nicht ständig als negativ, d.h. als Behinderung oder als Manko gesehen werden: Die Anstrengungen der Organisation und aller ihrer Mitglieder sind darauf gerichtet, die optimal effizienten Inhalte und Methoden zu finden. Natürlich gibt es in der japanischen wie in allen anderen Gesellschaften gerade hierüber sehr auseinandergehende Ansichten und Interpretationen. Andererseits ist der Fundus an allgemein akzeptierten Ansichten darüber was effizient ist und was nicht, ziemlich groß. Dabei geht es weniger um die Frage einer tatsächlichen, empirischen Effizienz - obwohl diese zumindest im Hinblick auf den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht in Japan immer wieder in nationalen und internationalen Untersuchungen bestätigt scheint. Es gibt aber auch eine kulturideologische Komponente, die bestimmte Ziele und Methoden ungeachtet

politischer oder wissenschaftlicher Differenzen als effizient ansieht. Das ergibt sich unter anderem auch daraus, daß ein bestimmter - wir würden mit Blick auf das westeuropäische Schulwesen wohl sagen: einseitiger oder verkürzter - Begriff von Effizienz jahrzehntelang dominierte und somit auch optimiert werden konnte.

Allerdings gibt es, zumindest für den in der Grundschule zeitlich und funktionell so dominierenden muttersprachlichen Unterricht, auch **Sachzwänge**, die **Uniformität** begünstigen, die mit der Charakteristik der im japanischen verwendeten chinesischen Schriftzeichen zu tun haben. Der gesamte Zeichenfundus umfaßt zigtausend Zeichen, unter ihnen einige tausend mehr oder weniger gebräuchliche, und eine Grund-Zeichenliste von 2000 Einzelzeichen, über die im offiziellen Gebrauch und in Zeitungen meist nicht hinausgegangen wird; er ist nach bestimmten Kriterien geordnet und zwar nach 214 Basiszeichen ("Radikale"), die in allen übrigen komplexen Zeichen enthalten sind. Die Tatsache, daß diese Radikale oft semantische, nicht selten auch phonetische, immer aber auf die Ordnung der Lexika bezogene Zuordnungen ermöglichen, macht eine bestimmte uniforme Systematik der Aneignung nicht nur sinnvoll, sondern unbedingt notwendig. Durch Anwendung verschiedener Kriterien - Häufigkeit des Vorkommens, Komplexität - wurde die Liste des Grund-Zeichensatzes in bestimmte Abschnitte geteilt, die in jeder Schule und auf jeder Schulstufe einheitlich zu lernen sind. Dies sind im ersten Schuljahr 76, im zweiten 145, im dritten bis fünften 195 und im sechsten 190 Zeichen. Diese Einzelzeichen sind allerdings nur die Basis für die eigentlichen Begriffe, die in der Regel aus mehreren Zeichen zusammengesetzt sind. Mit den in der Grundschule zu lernenden Zeichen ist der Schüler übrigens noch längst nicht voll "alphabetisiert".

Die jeweiligen pro Schuljahr zu lernenden Zeichen sind im einzelnen in Listen aufgeführt und zum Lernen vorgeschrieben, d.h. diese Listen sind Bestandteil des Curriculum. Der einzelne Lehrer hat also diesbezüglich keinerlei Spielraum. Tatsächlich ist es nun so, daß weder die Methode noch die genaue Reihenfolge der zu lernenden Zeichen pro Jahr - angesichts der vorgegebenen Auswahl, die auf unterschiedlichen Kriterien beruht - als zwingend und exklusiv begründet werden könnte, aber, zumindest was die Methode betrifft, scheint kein Weg an einem extensiven Memorieren vorbeizuführen. Wenn man sich in einem, zugegeben sehr groben Vergleich vorstellt, daß zwar in den europäischen Sprachen mit ihren Alphabeten von ca. 25-35 Buchstaben eine sogenannte "direkte Methode" des Lesenlernens diskutiert und auch durchgeführt werden kann, so läßt sich eine "direkte Methode" für 2000 Grundzeichen kaum vorstellen.

Dieses kulturtypische Moment, das, mit dem muttersprachlichen Unterricht, eine Grunderfahrung von Lernen typisiert, dürfte in hohem Maße mitverantwortlich dafür sein,

daß sich eine generelle Einstellung darüber herausgebildet und verfestigt hat, was die Funktion eines Curriculums sein sollte: der effektivste und kürzeste Weg, um einen umfangreichen, vorgegebenen, nicht mehr weiter diskutierbaren Lernumfang zu vermitteln.

Man könnte immerhin auch anführen, daß der beschriebene "Nachteil" eines uniformierenden Faktors möglicherweise ausgeglichen wird durch die Förderung bestimmter Fähigkeiten, die nicht unmittelbar sichtbar, aber doch indirekt wirksam "Kreativität" in unserem Sinne, bzw. bestimmte Formen von Kreativität fördern können, die wir von einer ethnozentrischen Kreativitätsdiskussion her gar nicht als kreativ (an-) erkennen.

2.2.6 Zwischenresümee

Japan gehört zu dem Typ von Ländern, wie er auch in Europa vorwiegt, die ein staatszentralistisch verwaltetes Bildungssystem haben, wobei der Staat im Prinzip das Monopol über die Curricula hält. Ihnen steht der angelsächsische Typ selbstverwalteter Schulen entgegen, in denen, praktisch ohne wirkliche Intervention oder formale Kontrolle von Seiten der Zentralregierung, u.a. die jeweiligen Curricula erstellt werden. Während allerdings der Grad der curricularen Uniformität nicht unbedingt kongruent sein muß mit dem Grad des Verwaltungs-Zentralismus (die auch in dezentralen Systemen bis zu hohen Graden durch informelle Beziehungen gesichert sein kann), wird gelegentlich jener berühmte angebliche Ausspruch eines französischen (nach einer anderen Version eines belgischen) Erziehungsministers gelegentlich auch auf Japan angewendet, wonach dieser jederzeit genau wisse, welche Seite in welchem Schulbuch jedes Kind gerade lerne und danach seine Uhr stellen könne. [z.B. auch bei: ROHLEN, 1983, S. 156].

Die offizielle Struktur an Gesetzen und Vorschriften zeichnet das Bild eines Schulwesens, das einerseits die Eigenverantwortung von Region, Kommune, und Schule bei der Gestaltung der Curricula betont, andererseits schon auf dieser - der proklamatorischen Ebene - hinsichtlich der Spannung von Eigenverantwortung einerseits und zentraler Lenkung andererseits Widersprüche erkennen läßt. Eine **grundlegende These**, die diesen Widerspruch operationalisierbar machen kann, möchte ich so formulieren, daß man es im Schulwesen - wie auch in vielen anderen Bereichen der japanischen Gesellschaft im Schulwesen aber gerade so pointiert wie nirgends - nicht mit einer inklusiven Strukturierung von Normen zu tun hat, in der "alte" von "neuen" abgelöst, "fremde" entweder abgestoßen oder zu "eigenen" gemacht werden, sondern mit einer koexistentiellen "Gleichzeitigkeitsstrukturierung". Die koexistentielle Strukturierung vermittelt Normen aus verschiedenen Systemen, die nicht nur miteinander nicht verknüpft und aufeinander bezogen sind, sondern gelegentlich konträr und vor allem nicht hierarchisch (und damit

bestimmte Widersprüche auflösend) geordnet sind. Daß im Bildungssystem, das die Funktion hat, die Normenstrukturen zu reproduzieren, entsprechende Widersprüche besonders deutlich werden, ist einleuchtend. Dieser Eindruck verstärkt sich deutlich bei Heranziehen auch nur einiger grundlegender Daten wie etwa die Struktur der Bildungsverwaltung, die relative Uniformität der Stundentafeln usw. Im folgenden Abschnitt soll daher auf diese Widersprüchlichkeit näher eingegangen werden. Die hier postulierte koexistentielle Normenstrukturierung bedeutet nicht unbedingt ein absolutes "mehr an Widersprüchen" aber mit einiger Sicherheit ganz bestimmte Widerspruchsaufbau- wie -lösungsmechanismen. Wenn also in der vorliegenden Studie einmal kritisch von zentralistischen ja, gelegentlich undemokratischen Tendenzen, bzw. Elementen einer kreativitätstötenden Paukschule u.ä. gesprochen wird, so bezieht sich dies auf das Normensystem "Schule in modernen Industriegesellschaften". Wenn dagegen z.B. für Verständnis für ein "völlig unkreatives" Schreibenlernen plädiert wird, bezieht sich das auf eines der kulturspezifischen Normensysteme. Einer Gesamtbewertung wird hier nicht unreflektiert aus dem Weg gegangen, aber es müßte wesentlich mehr entsprechende Vorarbeit geleistet werden. Grenzen dieser "kulturrelativistischen Indifferenz" sehe ich also durchaus, aber sie sind, meiner Meinung nach, und abgesehen von evidenten Menschenwürde- und Menschenrechtsverletzungen für die es allgemein akzeptierte Normen ja schon gibt, nicht anders als im interkulturellen Diskurs festlegbar.

3. EXKURS: PROBLEMATISIERUNG: KONTROLLE UND UNIFORMITÄT.

3.1 Restauration der Kontrolle.

Linke und liberale Kräfte haben sich seit Anfang der 50er Jahre immer wieder besorgt darüber geäußert, bzw. zum Teil radikal dagegen gekämpft, daß, wie sie meinen, die konservative Politik systematisch alle demokratischen Nachkriegsreformen rückgängig zu machen versucht. Es wäre zwar sicher Übertrieben zu unterstellen, daß der konservative Block, zusammengeschlossen in der Liberal-Demokratischen Partei das Ziel seiner Politik darin sähe, zu den innenpolitischen Vorkriegsverhältnissen zurückzukehren. Dazu ist diese Partei in sich selbst offenbar viel zu differenziert. Man sollte ebenfalls die Politik des Mombusho, das nun schon seit vierzig Jahren ausschließlich von der sog. Liberal-Demokratischen Partei (LDP) gestellt wird, in dieser Hinsicht nicht, wie gelegentlich geschehen, dämonisieren; auch diesbezüglich kann man kaum pauschal davon sprechen, daß das Vorkriegs-Bildungssystem restauriert werden soll.

Allerdings hat es erstens in den letzten Jahrzehnten immer wieder, von der Gesamtpartei unwidersprochene und teilweise alarmierende Einzelstimmen und Tendenzen in dieser Richtung gegeben. Das hat die Haltung der Gesamtpartei häufig ambivalent und gelegentlich anrücklich erscheinen lassen. Als Beispiel mag der Ausspruch dienen, den der ehemalige Erziehungsministers Masayuki Fujio 1986 machte, nämlich, daß "die Hauptaufgabe der Erziehung" darin bestehe, "zu restaurieren, was wegen der Kriegsniederlage verloren gegangen ist." [KOPP VON, 1990, S. 35].

Zum zweiten aber, und das ist relevanter, hat es einen gewissen "Restaurierungsprozeß", in dem es wesentlich darum ging, wer das Curriculum kontrolliert, tatsächlich gegeben. Hauptstationen auf diesem Weg waren die Aufgabe der gewählten boards of education, Wiedereinführung des Faches "moralische Erziehung" (beides Anfang der 50er Jahre), die jahrelangen Prozesse um die ministerielle Schulbuchzensur und schließlich der sich über Jahrzehnte hinziehende Prozeß der Auseinandersetzungen zwischen Lehrgewerkschaft (bzw. auch Studenten- und Schülerbewegungen) und Ministerium. Er scheint heute klar zugunsten des Ministeriums (bzw. des Regierungslagers) entschieden, das unangefochten denn je seit der unmittelbaren Nachkriegszeit die Schulpolitik und die Curricula kontrollieren kann. Nicht nur die Lehrgewerkschaft, die gesamte regierungskritische politische Opposition, die jahrzehntelang jede bildungspolitische Maßnahme unter die Lupe genommen und jedes Problem, manchmal auch mit unprobaten Mitteln, der öffentlichen Diskussion ausgesetzt hat, befindet sich in einer tiefen Krise.

In Abgrenzung vom Vorkriegssystem wurde 1947 - also noch zu Zeit der amerikanischen Besatzung - das System gewählter regionaler und lokaler "Bildungsausschüsse" - boards of education nach amerikanischem Vorbild vorgesehen. Damit sollten auch die Kontrolle über und die Funktion der Curricula auf eine völlig neue Basis gestellt werden: mittels eben dieser boards sollten die Regionen, Kommunen und einzelnen Schulen ihren Charakter reiner Befehlsempfänger in einer hierarchischen Abstufung von oben nach unten, den sie im Vorkriegsjapan gehabt hatten, verlieren.

Das Prinzip der gewählten boards of education wurde allerdings schon 1956 wieder aufgegeben und erinnert nur noch ihrer englischen Bezeichnung nach an ihren Ursprung in der amerikanischen Besatzungspolitik. Übrigens wurde die Einführung der "boards of education" durch die amerikanische Besatzungsbehörde bald schon als Musterbeispiel einer zwar gutgemeinten aber verfehlten Besatzungs- "Reformpolitik" verurteilt. Sie hatte nämlich, ohne im geringsten auf funktionale und kulturtypische Momente zu achten, Strukturen eines Landes einem anderen einfach übergestülpt. Die Mißachtung landesspezifischer sozio-kultureller Bedingungen, konnte kaum zu dem erwarteten Funktionieren nach Art des Vorbildes führen und war daher von vornherein zum Mißerfolg und sogar Diskreditierung der ursprünglichen Absichten verurteilt. [vgl. hierzu: ANDERSON; 1975, S.68-70 und 93].

Ein weiterer deutlicher Schritt auf dem Weg wieder verstärkter Kontrolle war auch, daß das Ministerium 1958 durchsetzte, daß das nationale Curriculum im offiziellen Regierungsblatt veröffentlicht wird. Damit wurde auf "kalem Weg", das heißt ohne weitere Debatten, erreicht, daß sein legal verbindlicher quasi-gesetzlicher Charakter verankert wurde. [vgl. HORIO; 1989, S.214]. Gleichzeitig wurden landesweite Tests durchgeführt, die als Evaluationen des Curriculums deklariert waren, aber von Kritikern als weitere entscheidende Kontrollmaßnahme des Ministeriums (nämlich weniger der Qualität des Curriculums, sondern der Frage, wieweit die Lehrer dem Curriculum folgten) empfunden wurden. Lehrer, die sich weigerten diese Tests durchzuführen, wurden auf vielfältige Weise unter Druck gesetzt und in vielen Fällen auch vor Gericht gebracht. Neue Prüfungen wurden auch bei der Einstellung von Lehrern eingeführt, die sich nicht nur zur Kontrolle fachlicher Eignung sondern auch oppositioneller Neigungen (und Aussonderung entsprechender Bewerber) eigneten.

Während sich die Auseinandersetzungen um die Schulbücher etwas entschärft zu haben scheinen - die Opposition ist geschwächt und das Ministerium ist bestimmten Formulierungen und Tatsachendarstellungen gegenüber konzilianter geworden, - tut sich aber immer noch mit der Vergangenheitsbewältigung schwer - hat das Ministerium letztthin wie-

der an einer anderen Stelle" die Schraube angezogen": Seit kurzem ist es für alle Schulen Vorschrift, bei jedem offiziellen Anlaß wie Schuljahreöffnungs- und - Abschlüßfeiern usw. eine Hymne zu spielen (Kimigyo) die zwar keine offizielle Nationalhymne ist, aber als solche von der Öffentlichkeit verstanden wird. Nicht nur, daß diese Regelung eine wiederum erweiterte Reglementierung bedeutet, diese Hymne ist zudem mit der totalitär-nationalistischen Vergangenheit Japans hochbelastet. Damit steht wiederum auch die jüngste Auseinandersetzung im schon oben angesprochenen Zusammenhang eines nicht eindeutig kritischen und damit höchst problematischen Verhältnisses zur eigenen undemokratischen Vorkriegsvergangenheit. Hinweise darauf, daß das Abspielen der Nationalhymne auch in anderen Staaten, nicht zuletzt den USA, dem Hauptbezugspunkt japanischen politischen Denkens in der gesamten Nachkriegszeit, erfolge, sind entweder blauäugig, weigern sich bewußt, die Rolle Japans selbstkritisch zu verarbeiten, oder sind zumindest politisch extrem ungeschickt. Inzwischen, auch dies sollte erwähnt werden, haben sich der Kaiser gegenüber Korea, aber auch z.B. Ministerpräsident Toshiki Kaifu bei seinem China-Besuch explizit für die Vergangenheit entschuldigt - ein Ritual, das in Ostasien eine gewisse polit- psychologische Bedeutung hat - und bei dieser Gelegenheit erneut versichert, was auch in der Verfassung niedergeschrieben ist: "The Japanese people are determined never again to make war. This is a determination that will never change" [YOMIURI, 12.8.91, S.1). Widersprüchliche Signale lassen dennoch immer wieder Zweifel daran aufkommen, daß mangelnde Einsicht in die Verbrechen der Vergangenheit und nationalistische Tendenzen in der Gegenwart von allen politischen Akteuren eindeutig verurteilt werden.

Besonders der ehemalige Premierminister Nakasone hat während seiner Regierungszeit die Vorantreibung von nationalistischem Ideengut gefördert, bzw. nicht gebremst: Der von ihm eingesetzte Reformrat [vgl. KOPP VON, 1987] hat in verschiedenen Stellungnahmen eine Schwerpunktsetzung auf "japanische Tugenden", "Patriotismus" und Moralerziehung deutlich favorisiert. Ein sichtbares Ergebnis dieser unseligen Tendenz ist gerade die oben erwähnte neue Verordnung, bei jeder möglichen Gelegenheit "Flagge zu zeigen". Dabei scheint es, daß die Nationalisten nicht einmal eindeutig mit allen Forderungen durchgedrungen sind: "While these reform proposals represented significant progress for advocates of 'nationalist' education reform, they were not total victories. They were the result of a process of give-and-take between the most 'hawkish' nationalists and those more concerned about the disruptive effects of such proposals on the education system." [SCHOPPA, S.241]

Was das Ministerium angeht, so kann es sich als Ergebnis des auch eingangs so genannten 'relativen Restaurationsprozesses' bei seiner Kontrolle über die boards und über die

Lehrerschaft nicht nur auf die institutionalisierten Befehlsstränge, sondern auch über eine langfristig erfolgreiche Personalpolitik und das Fehlen einer ernsthaften Opposition innerhalb des Schulsystems sichern. Da die Kernmannschaft der boards of education von Fachleuten besetzt sein soll, hierfür in erster Linie ehemalige Schulleiter in Frage kommen, diese aufgrund ihrer Stellung in der Schule und ihrer sorgfältigen Auslese loyale Verwaltungsfachleute sind (Schulleiter erteilen in Japan keinen Unterricht), ist die konsensische Durchsetzung der vom Ministerium formulierten Politik in der Regel garantiert.

3.2 Schulbuchzensur und Rolle des Schulbuches.

Ein ganz besonderes Kapitel stellen die Schulbücher dar. Das mit der sog. Meiji-Reform eingeführte moderne Schulwesen war seit Ende des vorigen Jahrhunderts unter einem zunehmenden Druck direkter nationalistisch-militaristischer Politik und ihrer bedingungslosen Durchsetzung in den Schulen geraten. Schließlich wurden die **Schulbücher** in so enger Anlehnung an die Regierungs- und ministeriellen Richtlinien geschrieben, daß sie praktisch **mit dem Curriculum identisch** waren. Als nach Ende der amerikanischen Besatzung das Ministerium begann, seine Kontrolle über die Schulbücher wieder auszuweiten (und sich dabei die politische Polarisierung "linke" Lehrgewerkschaft und "rechtes" Ministerium ergab), begann ein sich im Prinzip bis heute hinziehender Kampf.

Schulbücher werden seit 1962 **kostenlos** an die Schüler der Grund- und Mittelschulen verteilt und gehen unmittelbar (nicht nach rotierendem Gebrauch durch mehrere Schüler) in deren Besitz über. Diese bemerkenswerte Maßnahme wurde allerdings mit der selben gesetzlichen Regelung verknüpft, die auch eine wieder verstärkte Kontrolle über die Schulbücher sicherte: eine Regelung besagte z.B., daß in einer Stadt oder Region nur jeweils ein einzelnes Schulbuch verwendet werden durfte. Theoretisch waren an der Entscheidung, welches Buch zu verwenden sei, nicht nur die boards of education sondern auch die einzelnen Schulen beteiligt - zumindest insoweit, als die in Fachlehrer-Konferenzen abgegebenen Stellungnahmen den boards zur Kenntnis gelangen. Außerdem werden jährlich neue Schulbücher in Sonderausstellungen für die Angehörigen der Bildungswahlverwaltungen und Lehrer vorgestellt. Die Tatsache, daß die Privatverlage diese, den freien Wettbewerb behindernden, Maßnahmen hingenommen haben, läßt sich nur daraus erklären, daß sie andererseits von der Monopolstellung in jeweils einer Region profitierten.

Vor allem die offiziell verankerte **ministerielle Zensur** der Schulbücher, die natürlich offiziell nicht "Zensur" heißt, sondern über ein Genehmigungsverfahren läuft, bei dem das Ministerium seine Zustimmung zur Zulassung des Buchs von ganz konkreten Änderungsaufgaben abhängig machen kann, hat immer wieder für innen- und (wegen bestimmter auf

Japans Rolle im asiatischen Krieg bezogener Formulierungen) außenpolitische Spannungen und Auseinandersetzungen gesorgt.

Inhaltliche Hauptpunkte dieses Streits waren immer wieder die Versuche des Ministeriums bestimmte Themen, hauptsächlich die totalitär-expansionistische und kolonialistische Politik Vorkriegs-Japans, und Japans Verhalten im asiatischen Krieg, vor allem bestimmte Greuelthaten, zu verharmlosen, verbal zu verschleiern, oder andere, wie etwa das Massaker in Nanking, generell zu tabuisieren. Ein berühmtes Beispiel ist, wie das Ministerium fest darauf beharrte, (und beharrt) den Überfall auf China in den Schulbüchern niemals "Überfall" sondern "militärisches Vorrücken" zu nennen. So wurde auch (und wird, denn diesen Thema ist immer noch nicht völlig abgeschlossen) jedes neue Schulbuch, jede neue Interpretation oder Auslassung von fast allen asiatischen Nachbarstaaten mit höchster Aufmerksamkeit verfolgt. Regelmäßig wurden bis hinauf zur diplomatischen Ebene in diesen Ländern Proteste an die Adresse Japans formuliert. Noch 1989 mußten z.B. aus einem Schulbuchmanuskript auf ministerielle Anweisung der Satz "Die Aktionen der japanischen Armee weckten auf der ganzen Welt Abscheu" ganz gestrichen und im selben Zusammenhang z.B. das Wort "Vergewaltigung" durch das Wort "Gewalt" ersetzt werden.

Eine Reihe von engagierten Autoren solcherart zensierter Bücher ging gegen das Ministerium vor Gericht. Symptomatisch hierfür ist der Fall von Professor Ienaga (heute Tsukuba Universität), dessen Klage nach insgesamt 22jähriger Prozeßführung um sein Schulbuch "Eine neue Geschichte Japans" schließlich (und wohl diesmal endgültig) 1989 abgewiesen wurde. Das Gericht ging in seiner Begründung gar nicht mehr auf die inhaltlichen Streitpunkte ein, sondern begründete sein Urteil damit, daß Ienaga heute, nachdem das damalige Curriculum sowieso wesentlich geändert worden sei, keinen Vorteil mehr aus dem Prozeß ziehen könne (d.h. offensichtlich, seine damaligen strittigen Passagen, nach Interpretation des Gerichts, heute im Buch belassen könne) [YOMIURI, 28.7.89, S.2]. Diese Interpretation weicht allerdings der grundsätzlichen - und damit auch für die Gegenwart und Zukunft relevanten - Frage aus, nämlich ob die damalige Zensur verfassungskonform gewesen sei (der Standpunkt des Ministeriums) oder nicht (der Standpunkt Ienagas und anderer Kritiker). Dabei spielen, wie übrigens bei den vom Ministerien zensierten Passagen selbst, wiederum verbale Verschleierungen und Wortfetischnismen eine wesentliche argumentative Rolle: Nach Ansicht der Regierung war die Zensur schon deswegen keine Zensur, weil diese ja verboten ist, und zudem gar nicht so heißt, sondern "amtliche Genehmigung" (kentei). Der Ausgang des Prozesses ist - nach allseitiger Ermüdung nach über 20jährigem Streit - in der Öffentlichkeit dennoch nicht unkritisch aufgenommen worden, und es dürfte auch voll zutreffen, was ein Beobachter über die Reaktion des Auslandes gesagt hat, nämlich daß er in Asien wieder einmal Anlaß dazu gegeben hat,

Japans "Selbstreinigungskraft", d.h. seine Fähigkeit zur selbstkritischen Vergangenheitsbewältigung auch heute noch in Zweifel zu ziehen. [vgl. YOMIURI, 6.10.89,S.3].

Entgegen gelegentlichen Ankündigungen, im Laufe der gegenwärtigen Reform die Zensur bzw. das "Genehmigungsverfahren" ganz aufzugeben, wird die **Schulbuchzensur** lediglich insofern **reformiert**, als ab 1990 die Originalversionen vor dem Genehmigungszugang und die Kriterien eventueller Zensur veröffentlicht werden sollen. Außerdem wird die seit 1962 bestehende Regelung aufgehoben, wonach Schulen und boards of education für ihren oder gemeinsame mehrere Einzugsbereiche sich für jeweils ein entsprechendes Schulbuch zu entscheiden hatten. Diese Neuregelung ist immerhin ein wichtiger Schritt hin zu einem Wettbewerb- und freiem Marktwirtschafts-System im Schulbuchbereich. Von Schulbuchzensur muß jedoch solange gesprochen werden, wie politisch motivierter Druck gegenüber Formulierungen über die jüngste Vergangenheit Kriterium der Nichtzulassung zum Lehrbuch sein kann.

Heute gibt es insgesamt 1.048 auf dem Markt befindliche und zugelassene Schulbücher (1989). Diese imposante Zahl relativiert sich etwas, wenn man in Betracht zieht, daß davon auf die Grundschule lediglich 43 und auf die Mittelschule 76 Titel entfallen. Davon gibt es jeweils für die Kernfächer Japanisch und Social Studies in der Grundschule 6, und in der Mittelschule 5 bzw. 22 Titel (8 für Geographie und jeweils 7 für Geschichte und social studies). 978 Titel sind für die Oberschulen zugelassen und 70 weitere Titel sind direkt vom Ministerium produziert. Bei den letzteren handelt es sich um Titel für den beruflichen Unterricht in bestimmten Spezialisierungen, für die es sonst keine Titel gibt (z.B. vier Bücher für Krankenpflege), oder um Titel, die parallel zu denen von Verlagen angeboten werden (zu Fischereiwirtschaft, Industrie, Landwirtschaft und Hauswirtschaft). Das Fach mit den mit Abstand meisten Einzeltiteln ist "business" mit 104 Titeln.

War die hohe Zahl an Schulbüchern für die Oberschule zum Teil durch die Vielfalt von Wahl und spezialisierten Fächern, zum Teil aber auch durch die größere Wahlmöglichkeit der Schulen gegenüber dem Pflichtschulbereich begründet, so kann man erwarten, daß die neue Regelung, wonach mehrere Verlage in einem Schulbezirk werden konkurrieren können, auch die Zahl der verwendeten Schulbücher in der Grund- und Mittelschule anwachsen lassen wird. Freilich ist auch dann, wie ein Blick auf bisher schon verwendete unterschiedliche Schulbücher für gleiche Fächer und Jahrgangsstufen zeigte, eine Mehrzahl verwendeter Bücher nicht unbedingt identisch mit einer inhaltlichen und konzeptionellen **Vielfalt**: Im Pflichtschulbereich variierten bisher die Schulbücher in nur geringem

Maße, d.h. sie unterschieden sich bis zu einem gewissen Grad in der graphischen Gestaltung, der Auswahl der Texte und Beispiele.

3.3 Zwischenresümee.

Insgesamt gesehen hat das Ministerium in den letzten Jahrzehnten gegenüber dem Stand unter der amerikanischen Besatzung seine Kontrollpositionen mit viel Geduld und taktischem Geschick kontinuierlich ausgebaut. Es muß zudem, wegen zunehmender Schwächung und Selbstschwächung der Gegenseite heute kaum noch Rücksichten auf eine organisierte Opposition nehmen. Dennoch stößt diese Politik mit ihrem "Erfolg" an bestimmte Grenzen, die im folgenden angesprochen werden sollen.

4. MACHT UND OHNMACHT DES MINISTERIUMS

Regierung, Schulministerium und Bildungsverwaltung haben seit den 50er Jahren ihren unmittelbaren Einfluß auf Curriculum und Schule kontinuierlich erhöht und den Einfluß institutionalisierter Mitbestimmung und Kritik marginalisiert. Ihre Stellung ist, auch was die Formulierung der Curricula und die Kontrolle der entsprechenden Ausführung angeht, fest wie nie zuvor. Diese Stellung dürfte die allen Verwaltungsstrukturen immanenten Impulse, nämlich Kontrolle auszuweiten und weiter zu zentralisieren, nur noch stärken.

Andererseits, und dies ist zumindest allen Proklamationen nach auch der Bildungsverwaltung klar, erfordert der hochkomplexe Kontext der modernen japanischen Gesellschaft eine größere Pluralität und Flexibilität der Bildungswege sowie größere Selbständigkeit und Individualität der Absolventen. Dies gilt sowohl für die qualifikatorische als auch für die erzieherische Seite. Die Wirtschaft, zumindest in den letzten zwei Jahrzehnten ohnehin in einer Phase akuten Arbeitskräftemangels, artikuliert schon seit Jahren entsprechende Forderungen; sie konnte aber bisher durch das On-the-job Trainingssystem Abstimmungsprobleme soweit auffangen, als ihre unmittelbaren Qualifikationsanforderungen an das Schulsystem traditionell gering sind. Gerade bei Fachkräftemangel wird aber das Moment gut qualifizierter oder zur Qualifizierung geeigneter Bewerber immer wichtiger. Außerdem befürwortet und braucht das offizielle Japan die Weiterführung der "Internationalisierung" von Kapital und Kultur; auch sie erfordert eine wesentliche Flexibilisierung und Differenzierung von Bildung und Schulsystem. Gerade in dieser Hinsicht, die ja mit der Frage der Curricula, ihre Kontrolle und die an ihnen partizipierenden gesellschaftlichen Kräfte unmittelbar verknüpft sind, sind die Erfolge der entsprechenden Reformpolitik - sofern man sie an den jeweiligen begleitenden Proklamationen mißt - eher bescheiden.

Das Buch SCHÖPPAS, dem er den programmatische Untertitel "a case of immobilist politics" gegeben hat, geht geradezu von der These aus, daß, in sichtbarem Kontrast zu anderen gesellschaftlichen Bereichen, es der Regierung und der Bildungspolitik nicht gelungen ist, sich auf die Erfordernisse eines gewandelten Kontextes einzustellen. [SCHOPPA, S.1-3]. Hierfür gibt es sicher eine Reihe von Gründen. Einer von ihnen könnte natürlich auch sein, daß eine Freigabe der Curricula in dem Maße wie dies etwa im angelsächsischen System der Fall ist, gar nicht erwünscht wurde und ein großer Teil der diesbezüglichen Reformabsichten pure Rhetorik ist. Zudem hat man in Japan sicher aufmerksam die Entwicklung in England verfolgt, die ja in den letzten Jahren auf eine Zentralisierung hin zu einem "national curriculum" verläuft - ähnliche Ansätze sind auch immer wieder in den Vereinigten Staaten zu finden - und die Bildungspolitik könnte geneigt sein,

hieraus Legitimationen zu beziehen, die aus Nichthandeln Modernität entstehen lassen, wenn man nur lange genug wartet.

Das sind freilich reine Spekulationen. Allerdings scheint es aber immerhin so zu sein, daß selbst bei Annahme der besten Reformabsichten, in die Curricula mehr Freiheit und Diversifizierung einzuführen, sich das Ministerium in der Rolle desjenigen befindet, der eine "Revolution von oben" durchführen will und damit sich selbst oder doch Teile der eigenen Kompetenz aufgeben muß: Ziel der Reform ist es, den Schulen, Lehrern und Schülern mehr Wahl- und Gestaltungsfreiheit zu geben, der Apparat aber, der diese Reform formuliert und durchführt ist so konstruiert, daß er immer mehr Kontrolle akkumuliert, nicht aufgibt. Zusätzlich sind die ideologischen Widerstände gegenüber Pluralisierung und Individualisierung im Apparat selbst, aber auch in der Öffentlichkeit allgemein, enorm groß. Die Situation verkompliziert sich wesentlich dadurch, daß, anders als in der euro-amerikanischen Welt, die zur Diskussion stehenden Werte oder Leitbilder eine jeweils unterschiedliche kulturelle Genese haben und entsprechende Diskussionen oder Probleme doppelt vorbelastet sein können, ohne daß dies explizit zum Ausdruck kommen müßte (und meist auch nicht kommt).

Auch noch in einer **zweiten Hinsicht** wird die Ambivalenz von Macht und Ohnmacht des Ministeriums deutlich: Das nationale Rahmencurriculum ist eine idealistische Konstruktion, eine **Fiktion**, die im Grunde wesentlich an der Wirklichkeit vorbei konstruiert ist. Bestimmte Dinge, Zwänge, Funktionen, Nachfrageverhalten, sind, obwohl den Verantwortlichen natürlich nur allzu gut bewußt, einfach nicht berücksichtigt. Das ist etwas näher zu erläutern:

In der offiziellen (Curriculum-) Politik des Ministeriums gibt es ein öffentliches Schulsystem, in der Realität gibt es ein offizielles Schulsystem (mit öffentlichen und privaten Schulen), das bestimmten Gesetzen und Regeln gehorcht und bestimmte Bedürfnisse befriedigt. Daneben gibt es ein völlig anderes, **zweites System** von Nebenschulen, das anderen, vom ersten System nicht abgedeckten, Gesetzen, Regeln gehorcht, andere Bedürfnisse befriedigt.

...Dieses **System der "Nebenschulen"** (Pauk-, Nachhilfe-, Examens-Vorbereitungsschulen vom Typ der "Juku" und der "Yobiko" aber auch Interessenschulen) [vgl. von Kopp, 1990, S.79-82] sind ihrer Form, ihrer schieren Masse und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung nach mehr als vergleichbarer Nachhilfeunterricht verschiedenster Form in anderen Ländern. Im Grunde kann man sagen, daß eine Reihe von Funktionen, die von der öffentlichen Schule nicht erfüllt werden, von der Öffentlichkeit aber als Aufgabe einer schulischen Institution angesehen werden, in diesem Nebenschulsystem abgeleistet wer-

den. Die Stellung des Nebenschulsystems ist aber auch deswegen stark, weil man es mit gewissem Recht und unter gewissen Gesichtspunkten als Fortführung des schon im vormodernen Japan gut ausgebauten lokalen Schulwesens (überwiegend "Tempelschulen") ansehen kann.

Die Fiktion des offiziellen Schulwesens und seiner Curricula besteht aber nicht nur darin so zu tun, als ob es kein Nebenschulwesen gebe, sondern auch die Rückwirkungen dieses Nebenschulsystems - bzw. die dahinter stehenden gesellschaftlichen Strukturen - offiziell zu ignorieren. Das heißt konkret: Das nationale Curriculum und die näheren Ausführungen zu Zielen und Funktion des Schulwesens gehen von einer Schule aus, die 1. weitgehend einheitlich in dem Sinne ist, daß sie allen Kindern und Jugendlichen einen qualitativ und quantitativ gleichen Abschluß vermittelt, der weiterer Ergänzungen nicht bedarf um vollwertige soziale Kompetenz in allen ihren Aspekten herzustellen, und die 2. mit der sozialen Schichtung der Gesellschaft nichts zu tun hat.

Tatsächlich ist es nämlich so, daß trotz der Fiktion der Einheitlichkeit ein bestimmter Teil der Kinder und Jugendlichen die vorgegebenen Unterrichtsziele, die als anspruchsvoll und enzyklopädisch charakterisiert werden können - und dabei gibt es kein Sitzenbleiben - nicht erreicht. Natürlich geht die Bildungspolitik in Japan nicht von der Prämisse aus, alle Kinder seien gleich begabt, aber insgesamt wird dem Fleiß ein höherer Stellenwert beigemessen als der Begabung. So gesehen kann von den Bildungszielen angenommen werden, daß sie bei entsprechendem Fleiß von praktisch allen Kindern erreicht werden können. Wo es damit bei einzelnen Kindern Schwierigkeiten gibt, ist es Aufgabe der Schule, bzw. des Lehrers, diesen Kindern zu helfen; dies kann zum Beispiel durch den persönlichen Einsatz des Lehrers, wie in gewissem Umfang außerunterrichtlicher Stützunterricht oder auch z.B. dadurch geschehen, daß der Lehrer, die Gruppe in der das Kind eingebunden ist damit beauftragt, ihm zu helfen. Am häufigsten allerdings werden die "Rahmenbedingungen" so "optimiert", daß Schule, und noch weitaus massiver Eltern, erheblichen bis in vielen Einzelfällen unerträglichen Druck auf die Kinder und Jugendlichen ausüben, durch erhöhten Arbeitseinsatz die gesetzten Lernziele zu erreichen. Inwieweit dies in der Realität "Erfolg" hat, ist schwer zu sagen, insgesamt aber scheint klar, daß die Schule den entsprechenden Anforderungen aus verschiedenen Gründen in einem Maß nicht nachkommen kann, das kritisch ist, d.h. in der betroffenen Öffentlichkeit weithin bewußt gewordene Probleme schafft: Gelegentlich spricht man davon, daß in der Grundschule ein Drittel der Kinder die gesetzten Unterrichtsziele nicht erreichen kann, in der Mittelschule sollen es schon 50 % sein und für die Oberschule hat man in diesem Zusammenhang gar von 70 % gesprochen.

Das mag übertrieben oder nach den angesetzten Kriterien in anderen Ländern ähnlich sein und ignoriert die im internationalen Vergleich erstaunlichen Erfolge der Schule in bestimmten Bereichen. Tatsache ist aber andererseits auch, daß immer wieder die Tendenz beklagt wird, den Unterricht am für die Mehrheit erreichbaren Mittelmaß auszurichten. Für die besseren Schüler bedeutet das nicht selten frühzeitigen Motivationsverlust, Anpassung, oder die Eltern suchen eben eine anspruchsvollere Schule. Die wiederum ist, durch das Diktat der Zulassungsprüfungen (das natürlich seinerseits lediglich Symptom gesellschaftlicher Funktionen ist) anspruchsvoll in einem inhaltlich sehr reduzierten Sinne. Freilich hat das Postulat der Einheitlichkeit eine wichtige legitimatorische Funktion in der japanischen Gesellschaft. Die in den letzten Jahren zunehmende Thematisierung in der Öffentlichkeit und den Reformdokumenten von Regierung und Ministerium zeigt aber doch, daß die Probleme eine kritische Größe erreicht haben.

Während für den Bereich der Grundschule und, schon in geringerem Maße für die Mittelschule, die Einheitlichkeits- Fiktion weitgehend aufrecht erhalten werden kann, ist das Oberschulwesen hinter der Fassade einer weitgehend einheitlichen, lediglich innerlich gegliederten Schulform faktisch extrem differenziert. Dabei erfüllen wohl die einen Schulen kaum, oder nur mit Mühe und Not den im nationalen Curriculum vorgegebenen Mindeststandard, andere haben diesen, wie schon erwähnt, vielleicht schon im zweiten Schuljahr erledigt und wenden sich nun "wichtigeren" Dingen, nämlich der Hochschulzulassungsprüfung zu. Hiermit hängt dann die weitere Fiktion der offiziellen Schule zusammen: Das Ministerium hat bei jeder der vergangenen Curriculumreformen Wert darauf gelegt festzuhalten, daß die Reform Kürzungen enzyklopädischen Lehrstoffes und größere Anteile für schulindividuelle Gestaltung des Schullebens gebracht hat. Tatsächlich sind die Anteile der "außercurricularen" Stunden im Laufe der Zeit angewachsen. Die immer wieder von Insidern und Beobachtern registrierte Realität sieht allerdings so aus, daß normalerweise schon ab dem 2. oder 3. Mittelschuljahr, endgültig aber in der Oberschule, das "Realcurriculum", das heißt, all das was prüfungsrelevant ist, absolute Priorität gewinnt. Auch da, wo eventuell Schulen oder Lehrer, versuchen würden, entsprechend den allgemeinen curricularen Hinweisen, Prioritäten an Inhalte und Unterrichtsstil zu setzen, die diesem "Realcurriculum" widersprächen, kämen sie sehr schnell unter den Druck von Eltern und auch von Schülern.

In gewisser Weise ist also das offizielle Curriculum so konstruiert, daß es das "Realcurriculum" ignoriert und, was die Sache erst wirklich problematisch macht, bei eventuellen Interessenkonflikten den Kürzeren zieht. Damit hängt auch zusammen, daß die Schule oft sehr hilflos auf Erscheinungen reagiert, die mit diesem Konflikt, den es ja offiziell gar nicht gibt, zusammenhängen, etwa Überforderung der Schüler - sie werden vom

offiziellen Curriculum ja nicht eigentlich überfordert - oder Probleme einzelner Kinder, die sich weder emotionell noch intellektuell dem Durchschnittsstandard ihrer Klasse anpassen können und dann auffälliges Verhalten zeigen, was sie, in der japanischen Gesellschaft mit ihrer Einheitlichkeitsideologie noch mehr isoliert usw.

Zusammenfassend kann man sagen: Das offizielle Curriculum, zentral formuliert und kontrolliert und im großen ganzen höchst effektiv umgesetzt, bestimmt dennoch - gemessen an eben diesem Zentralismus, dieser Kontrolle und dieser Effektivität - in erstaunlich geringen Ausmaßen die letztendlichen Lehrinhalte, ihre Organisation, Gewichtung, Intensität und vor allem Funktion, die sie für das Individuum wie für die Gesellschaft haben. Oder etwas anders formuliert: Das so mächtige Mombusho ist zwar der unumschränkte Kapitän auf dem Schiff, es kann aber dennoch die Richtung der Reise, die Stationen und den Fahrpreis nur sehr bedingt bestimmen.

5. DIE INHALTLICHE GLIEDERUNG DER CURRICULA.

Die Entwicklung der prozentualen Fächerverteilung im Verlauf der letzten drei Reformen zeigen für die Grundschulen die Entwicklung, wie sie in Tabelle 2 dargestellt ist.

Vergleicht man die neueste, ab 1992 gültige Fächerverteilung mit den vorangegangenen Stundentafeln, so fällt auf, daß der Anteil des Japanischunterrichts, der 1980 von vorher durchschnittlich 27,8 Wochenstunden in allen 6 Schuljahren auf 26,7 Wochenstunden gesunken war, nun wieder erhöht wurde und zwar auf 28 Wochenstunden [KOPPVON,1990,S.126-128]. Abgesehen davon ist sehr deutlich, daß in den 80er Jahren der Anteil des Unterrichts in den "akademischen" Fächern - aber auch in Musik, Zeichnen und Sport - gegenüber der Stundentafel von 1971 zurückgegangen war. Seit den 80er Jahren gibt es - explizit gedacht als Gegengewicht gegen eine zunehmende Akademisierung der Schule und als ein Moment der Differenzierung und freien Gestaltungsmöglichkeiten durch die einzelne Schule - das Fach "Stunden für spezielle Aktivitäten". Allerdings sind zumindest teilweise in die Inhaltsbeschreibung dieses Faches Dinge eingegangen, die auch schon vorher Bestandteile des Schullebens gewesen waren, wie Schulfeste, Schulklubs usw. Zum Teil haben Schulen diese Stunden aber auch für ganz neue Formen und Inhalte von Schulstunden genutzt, teilweise wird jedoch auch einfach Fachunterricht betrieben.

Tab. 2: Rahmenstundentafel für die Grundschulen in Stunden (in Klammer: neu ab 1992).

→ Jahrgang ↓ Fach/Jahr	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Japanisch *	272 (306)	280 (315)	280	280	210	210
Social studies *	68 (-)	70 (-)	105	105	105	105
Rechnen	136	175	175	175	175	175
Naturkunde *	68 (-)	70 (-)	105	105	105	105
Life environment *	(102)	(105)	-	-	-	-
Musik	68	70	70	70	70	70
Zeichnen u. Werken	68	70	70	70	70	70
Hauswirtschaft	-	-	-	-	70	70
Sport	102	105	105	105	105	105
Moralische Erziehung **	34	35	35	35	35	35
Spezielle Aktivitäten***	34	35	35	70	70	70
Summe	850	910	980	1.015	1.015	1.015

Anm.:

* Ab 1992 Stundenzahlen in Klammern, Fach "life environment" neu

** Kann in privaten Schulen ersetzt werden durch das Fach Religion.

***morgentliche Vorbereitung, nachmittägliches Schließen d. Unterrichts, Klubaktivitäten. siehe: von Kopp, 1990

Quelle: Outline on Education in Japan 1991, S.28

Tab. 3: Rahmenstundentafeln Grundschule: Anteile der einzelnen Unterrichtsfächer: Veränderungen seit 1971 in %

→ Jahrgang ↓ Fach/Jahr	1	2	3	4	5	6	
Japanisch	1971	29,3	36,0	29,6	27,6	22,6	22,6
	1981	32,0	30,8	28,6	27,6	20,7	20,7
	1992	36,0	34,6	"	"	"	"
Social studies	1971	8,3	8,0	11,1	13,8	12,9	12,9
	1981		7,7	10,7	10,3	10,3	10,3
	1992	-	-	"	"	"	"
Rechnen	1971	12,5	16,0	18,5	20,7	19,3	19,3
	1981	16,0	19,2	17,9	17,2	17,2	17,2
	1992	"	"	"	"	"	"
Naturkunde	1971	8,3	8,0	11,1	10,3	12,9	12,9
	1981	8,0	7,7	10,7	10,3	10,3	10,3
	1992	-	-	"	"	"	"
Life environment studies *	1991	12,0	11,5	-	-	-	-
Musik	1971	12,5	8,0	7,4	6,9	6,5	5,6
	1981	8,0	7,7	7,1	6,9	6,9	6,9
	1991	"	"	"	"	"	"
Kunst und Werken	1971	12,5	8,0	7,4	6,9	6,5	5,6
	1981	8,0	7,7	7,1	6,9	6,9	6,9
	1992	"	"	"	"	"	"
Haushaltskunde	1971	-	-	-	-	6,5	6,5
	1981	-	-	-	-	6,9	6,9
	1992	-	-	-	-	"	"
Sport	1971	12,5	12,0	11,1	10,3	9,7	9,7
	1981	12,0	11,5	10,7	10,3	10,3	10,3
	1992	"	"	"	"	"	"
Moralische Erziehung	1971	4,2	4,0	3,7	3,4	3,2	3,2
	1981	4,0	3,8	3,6	3,4	3,4	3,4
	1992	"	"	"	"	"	"
Spezielle Aktivitäten	1981	4,0	3,8	3,6	6,9	6,9	6,9
	1992	"	"	"	"	"	"

Quelle: Improvement of Curriculum Standards in Japan..Nier Occasional paper 01/83,S. 6 und VON KOPP,1990,S.126-128

Drei Fächerbereiche werden voneinander unterschieden: die eigentlichen Unterrichtsfächer, "Moralische Erziehung" und die Stunden für spezielle Aktivitäten. Die "Speziellen Aktivitäten" sind von den Schulen selbst zu gestalten. Ganz allgemeine Vorschriften besagen, daß der Charakter dieser Stunden sich deutlich von dem des Lernunterrichts absetzen soll.

Wie aus der Tabelle ersichtlich, bringt die Reform:

- eine deutliche Ausweitung des Japanischunterrichts in der ersten und zweiten Jahrgangsklasse, die zu Lasten der Fächer "Social Studies" und Naturwissenschaften gehen.
- Das neue Fach, das ungefähr mit "Lebenskunde" (Englische Übersetzung: Life Environment Studies) übersetzt werden kann, übernimmt zum Teil Elemente von Social Studies und naturwissenschaftlichem Unterricht, soll aber eine eigene Charakteristik bekommen, die in einer stärkeren Akzentuierung von Ethik, Moral, Umweltbewußtsein usw. liegen dürfte.

Tab. 4: Rahmen-Studentafel für die Mittelschule (junior high) (in Klammer: neu ab 1991)
Anzahl der Schulwochen = 35

→ Jahrgang	7.	8.	9.
↓ Fach			
Japanisch	175	140	140
Social studies	140	140	105 (70 - 105)
Mathematik	105	140	140
Naturwissensch.	105	105	140 (70 - 140)
Musik	70	70 (35 - 70)	35
Kunst	70	70 (35 - 70)	35
Gesundheitserz. u. Sport	105	105	105 (105 - 140)
Polytechnik u. Hauwirt- schaft	70	70	105 (70 - 105)
Moralische Erziehung	35	35	35
Spezielle Aktivitäten	70 (35 - 70)	70 (35 - 70)	70 (35 - 70)
Wahlfächer *	105 (105 - 140)	105 (105 - 210)	140 (140 - 280)
Summe	1.50	1.050	1.050

Quelle: Outline of Education in Japan 1991

Anmerkungen:

- * Die Standard-Stundenzahl für Fremdsprache ist 105 in jedem Jahr, für Musik, Kunst, Gesundheitserziehung und Sport, Polytechnik und Hauswirtschaft 35 im 9. Jahrgang, die Zahl für weitere Wahlfächer 35 Stunden in jedem Jahr.

Wie die Anmerkungen zu den Studentafeln explizit hervorheben, sollen die Wahlfächer, zumindest im 9. Jahrgang, nicht für Kunst, Sport, Musik und Hauswirtschaft verwendet werden; "Fremdsprache" ist synonym mit Englisch. Die Reform bringt eine deutliche Differenzierung auf Kosten von Musik und Kunst im vorletzten, sowie der social studies und der Naturwissenschaften und Polytechnik/Hauswirtschaft, die im letzten Jahr zugunsten anderer Fächer um einige Stunden reduziert werden können. Entsprechend erweitert wurde der mögliche Anteil der Wahlfächer.

Eine Befragung von über 4.000 Eltern zeigte, wo diese tendenzielle die Schwerpunkte einer Reform setzen würden: Favorit ist dabei das Fach Moralische Erziehung, und gleich an zweiter Stelle, Japanisch und Rechnen (Tabelle 5).

Tab. 5: Gewichtung der Fächer laut Elternwunsch in Prozent der genannten Fächer
(Befragte Eltern: 4.045)

Moralische Erziehung	41
Japanisch und Rechnen	23
Nichts besonderes	12
Weiß nicht	12
Sport	4
Spezielle Aktivitäten	4
Social studies und Naturwissenschaften	2
Hauswirtschaft	1
Musik, Kunst und Werken	1
Summe	100

Quelle: Public Relations Office, Prime Minister's Office. "Public Opinion Poll on Education" 1982. zit nach: Mombusho: Japanese Government Policies in Education....1989, Tokyo 1989, S.38.

6. JÜNGSTE REFORMTENDENZEN.

Eine Beratungskommission des Erziehungsministeriums Mombusho hat jüngst einen Report erstellt, der Anfang 1993 veröffentlicht wurde. Darin wurde vorgeschlagen, ab 1994 einen neuen Zweig - sozusagen zwischen dem berufsvorbereitenden einerseits und dem allgemeinbildenden, akademischen andererseits - für Schüler der Oberschule einzurichten. Dieser "Gesamtschulzweig" (comprehensive course) ist allerdings nicht als verbindlich vorgesehen, sondern das Ministerium möchte die örtlichen Boards of Education ermuntern, diesen Kursus/Zweig einzuführen. Seine Absolvierung setzt ein Minimum von 80 credits (1. credit = 1 Wochen-Fachstunde) voraus, die zu kombinieren sind aus den Fächerangeboten des allgemeinbildenden sowie des berufsvorbereitenden Zweigs, sowie neuen Fächern des "Gesamtschulzweigs". Als Pflichtfächer werden u.a. genannt "Industriegesellschaft und Mensch" (einschließlich eines Beratungssystems über die Planung der individuellen Fächerzusammenstellung), Computerkurs sowie praktische Übungen. 13 Fächer sind als Wahlfächer vorgesehen, darunter Informatik, traditionelle Künste, internationale Kooperation, Kunst sowie Umweltstudien. Jede Schule sollte mindestens zwei Wahlfächer anbieten. Die Schüler sollen mit diesem neuen Zweig zu selbständiger Wahl und vor allem dazu ermuntert werden, dabei ihre Interessen und ihre weiteren Schul- und Berufspläne statt wie bisher lediglich den Notendurchschnitt zu berücksichtigen. Gleichzeitig befürwortete der Report die Einrichtung von flexiblen Klassen, einschließlich individuellem und Gruppenlernen. Gleichzeitig mit der inhaltlichen Flexibilisierung schlägt der Report weiterhin vor, Zulassungen zur Oberschule auf der Basis von Empfehlungen der abgehenden Schule einzuführen, ein System, das es bisher offiziell lediglich beim Übergang von der Oberschule zur Universität gibt. Für den Übergang von der Mittel- zur Oberschule sollte bei diesen Empfehlungen mehr Gewicht auf die kulturellen, sportlichen und eventuellen anderen sozialen Aktivitäten des Schülers gelegt werden als auf den reinen kognitiven Schulerfolg. Außerdem wird empfohlen, credits von einer Schule auf die andere (und von einem Zweig auf den anderen) übertragbar zu machen. Drop-outs sollten die Möglichkeit erhalten zu einem späteren Zeitpunkt wieder die Schullaufbahn aufzunehmen.

Zweifellos gehen die Absichten der Kommission (und des Ministeriums) dahin, den Unterricht durch diese empfohlenen Maßnahmen weiter zu individualisieren und zu flexibilisieren. Ein Hauptproblem des "Gesamtschulzweiges" dürfte aber darin liegen, daß nach wie vor Schullaufbahn und Karriereentscheidungen in weit höherem Maße von der Prestigehierarchie und den Zulassungsbedingungen her bestimmt werden als von den Neigungen der Schüler. Andererseits könnte dieser Kursus Profil dann gewinnen, wenn

bestimmte konsistente spezialisierende Kombinationen - bei der Zulassung zur Hochschule bzw. beim Übergang in die Berufstätigkeit - honoriert bzw. Berücksichtigung finden würden. Andernfalls, und wenn der neue Kursus nicht landesweit, sondern nur von einigen Schulen akzeptiert würde, könnte leicht passieren, daß die Absolventen in den Augen der Abnehmer als drittklassig abqualifiziert werden. (vgl. YOMIURI, 13. 2. 93, S. 2)

ANHANG 1

Beispiel:

Ausschnitt aus dem nationalen Rahmencurriculum (course of study) für Grundschulen, 1. Jahrgangsklasse.

Sektion 3: Rechnen 1. ALLGEMEINE ZIELE

Den Schülern die Aneignung der grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten über Zahlen, Quantitäten und geometrische Figuren vermitteln und ihre Fähigkeit und Einstellung entwickeln mit solchen Dingen im täglichen Leben umzugehen, die Logik und rationelles Denken erfordern.

II ZIELE UND INHALTE DER JEWEILIGEN JAHRGANGSSTUFE

1. Ziele

- (1) Unter Heranziehung konkreter Beispiele und Objekte den Schülern helfen, Konzept und Bezeichnung der Zahl zu verstehen, Addition und Subtraktion in einfachsten Fällen anzuwenden.
- (2) Unter Heranziehung konkreter Beispiele und Objekte den Schülern helfen, die Grundkonzepte von Menge und Maß zu verstehen.
- (3) Unter Heranziehung konkreter Operationen den Schülern helfen, ihre Erfahrung für das Verständnis der Grundbegriffe geometrischer Figuren und vom Raum zu verstehen.

2. Inhalte

A. Zahlen und Rechnen.

- 1) Die Schüler befähigen, die Anzahl und Reihenfolge von Objekten anhand von Zahlen korrekt auszudrücken und mit Hilfe dieser Aktivitäten ihnen helfen, das Konzept der Zahl zu verstehen.
 - a. Anzahl von Objekten dadurch vergleichen daß Übereinstimmungen festgestellt werden.
 - b. Korrekt die Anzahl und Reihenfolge von Objekten zählen.
 - c. Größe und Folge von Zahlen kennen, sie ordnen und als Zahlenreihe ausdrücken.
 - d. Durch Summenbildung und Subtraktion eine Zahl in Relation zu anderen Zahlen setzen.
 - e. Die Bedeutung des Stellenwertes in einer zweistelligen Zahl verstehen.
- 2) Den Schülern Addition und Subtraktion von Zahlen verständlich machen und sie befähigen, beide Rechenarten anzuwenden.
 - a. Die Fälle kennen, in denen Addition und Subtraktion angewendet werden.
 - b. Die Fertigkeit der Addition mit einstelligen Zahlen und die der Subtraktion als gegenteilige Operation entwickeln.
 - c. Wissen vermitteln und an einfachen Beispielen verständlich machen, daß Addition und Subtraktion an einstelligen wie auch an zweistelligen Zahlen angewendet wird.
- 3) Die Schüler befähigen, konkrete Objekte zu klassifizieren und zu definieren dadurch daß sie gezählt, in gleiche Teile geteilt werden usw.

B. Quantitäten und Messen

- 1) Den Schülern helfen, die Grundkonzeption von Länge, Fläche und Volumen zu verstehen und sie durch Größenvergleiche zu messen.
- 2) Die Schüler befähigen, in einfachen Fällen Zeit zu deuten.

C. Geometrische Figuren.

- 1) Den Schülern helfen, ihre Erfahrungen zu bereichern damit sie die Grundkonzepte geometrischer Figuren und von Raum verstehen, indem sie Formen von konkreten Objekten beobachten und konstruieren.
 - a. Formen von Objekten erkennen und ihre Charakteristika verstehen.
 - b. Verschiedene Formen schaffen und sie in Grundformen einteilen.
 - c. Schrittweise die Aufmerksamkeit auf diejenigen Schritte richten, die für das Verständnis der Bedeutung geometrischer Figuren notwendig sind.
 - d. Die Positionen von Objekten durch die korrekte Verwendung solcher Wörter wie "vor", "hinter", "rechts von", "links von", "darüber", "darunter".

Begriffe und Symbole: Einstellige Zahlen, Zehnerzahlen, +, -, =

Quelle: Japanese Government policies...1989,S.20.

ANHANG 2

Tab. 6: Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule, 1988

a) Allgemeinbildender Zweig

Fächergruppe	Fach	Anzahl Credits im Schuljahr		
		10.	11.	12.
Japanisch	Japanisch I *	5		
	Japanisch II		5	
	Modernes Japanisch			3
	Klassische Sprache			3
Sozial/Gesellschaftslehre	Moderne Gesellschaft *	4		
	Japanische Geschichte			1)
	Weltgeschichte		-6	-4
	Geographie			
	Politik und Ökonomie			2
Mathematik	Mathematik I *	5		
	Algebra u. Geometrie		3	2
	Grundl. Analysis		2	2
Naturwissenschaften	Naturwiss. I *	4		
	Naturwiss. II *			2
	Chemie			
	Biologie		3	2
Sport, Gesundheits- erziehung	Sporterziehung *	4	4	3
	Gesundheitserziehung *	1	1	
Kunst	Musik I			
	Bildende Kunst	2 *	1	
	Kalligraphie			
Fremdsprache	Englisch I	5		
	Englisch II		2	3
	Englisch IIIB		3	
	Englisch IIC			4
Polytechnik, Hauswirtschaft	Allgemeine Polytechnik, Hauswirtschaft (*) 2)	(2)	(2)	
	Zusätzl. Credits	2	2	2
Summe		32	32	32
Spezielle Aktivitäten	Homeroom *	1	1	1
	Klubs *	1	1	1
Total		34	34	34

b) Beruflicher Zweig: Beispiel: Landwirtschaft

Fächergruppe	Fach	Anzahl Credits im Schuljahr		
		10.	11.	12.
Japanisch	Japanisch I * Japanisch II Modernes Japanisch	4	3	2
Sozial/Gesellschaftslehre	Moderne Gesellschaft Japanische Geschichte Politik und Ökonomie	2	2	3 2
Mathematik	Mathematik I	3	2	
Naturwissenschaften	Naturwiss. I * Physik	3	3	3
Fremdsprache	Englisch I Englisch A	2	3	2
Summe Credits allgemeinbild. Fächer		17	16	15
berufliche Fächer:				
- Grundlagen der Landwirtschaft		4		
- Anschauliche Praxis		2	4	5
- Getreide		2	4	
- Hortikultur				4
- Tierhaltung		2	3	
- Kunstdünger				2
- Getreideschutz				2
- Landwirtsch.Management				2
- Gemüse		3		
- Obstbäume		3		
- Blumenzucht		2		
- Verarbeitung landwirtsch.Tierzuchtprodukte				2
Summe Credits berufliche Fächer		15	16	17
Zusätzl. Credits		2	2	2
Homeroom und Klub		2	2	2
Insgesamt		36	36	36

Quelle: NIER (Hrsg.): Basis Facts and Figures about the Educational System in Japan. Tokyo, 1988, S. 28-34

Legende: * = Pflicht-Credits

Anmerkungen:

- 1) 6 Credits aus 2 Fächern (je 3 Credits)
- 2) Nur Mädchen

Tab. 7: Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule (Allgemeinbildender Zweig) Stand ca. 1987 und Reformvorschlag

Fächergruppe	Fach	Anzahl der Credits für alle drei Jahre zusammen	
		vor Reform	nach Reform
Japanisch	Japanisch I *	4	Japanisch I 4
	Japanisch II	4	Japanisch II 4
	Modernes Japanisch	2	Modernes Japanisch 2
	Moderne Literatur	2	Moderne Literatur 4
	Klassische Sprache	3	Moderne Sprache 2
			Klassische Sprache I 3
			Klassische Sprache II 3
			Klassische Sprache Literatur 2
			(gegf. weitere Fächer)
Sozial/ Gesellschafts- lehre	Moderne Gesellschaft *	4	Japanische Geschichte A 2
	Japanische Geschichte	4	Japanische Geschichte B 4
	Weltgeschichte	4	Weltgeschichte A (*) 1) 2
	Geographie	4	Weltgeschichte B 4
	Logik	2	Geographie A 2
	Politik und Ökonomie	2	Geographie B 4
			Moderne Gesellschaft 4
			Logik (*) 2) 2
			Politik und Ökonomie 2
			(gegf. weitere Fächer)
Mathematik	Mathematik I *	4	Mathematik I * 4
	Mathematik II	2	Mathematik II 3
	Algebra, Geometrie	3	Mathematik III 3
	Grundl. Analysis		Mathematik A 2
	Different/Integralrechnung	3	Mathematik B 2
	Wahrscheinlichk./Statistik		Mathematik C 2
			(gegf. weitere Fächer)
Naturwissenschaften	Naturwissenschaften I *	4	Generelle Naturwiss. * 4
	Naturwissenschaften II *	2	Physik I A 2
	Physik	4	Physik I B 4
	Chemie	4	Physik II 2
	Biologie	4	Chemie I A (*) 3) 2
			Chemie I B 4
	Phys. Geographie	4	Chemie II 2
			Biologie I A 2
			Biologie I B 4
			Biologie II 2
			Phys. Geographie I A 2
			Phys. Geographie I B 4
			Phys. Geographie II 2
			(gegf. weitere Fächer)

Fortsetzung Tab. 7

Sport / Gesundheits- erziehung	Sport Gesundheitserziehung	7-9 2	Sport Gesundheitserziehung	7-9 2
Kunst	Musik I	2	Musik I	2
	Musik II	2	Musik II	2
	Musik III	2	Musik III (*) 4)	2
	Bildende Kunst I	2	Bildende Kunst I	2
	Bildende Kunst II	2	Bildende Kunst II	2
	Bildende Kunst III	2	Bildende Kunst III	2
	Kunstgewerbe I	2	Kunstgewerbe I	2
	Kunstgewerbe II	2	Kunstgewerbe II	2
	Kunstgewerbe III	2	Kunstgewerbe III	2
	Kalligraphie I	2	Kalligraphie I	2
	Kalligraphie II	2	Kalligraphie II	2
	Kalligraphie III	2	Kalligraphie III	2
			(gegf. weitere Fächer)	
Fremdsprachen	Englisch I	4	Englisch I	4
	Englisch II	5	Englisch II	4
	Englisch II A	3	Mündl. Kommunikation A	2
	Englisch II B	3	Mündl. Kommunikation B	2
	Englisch II C	3	Mündl. Kommunikation C	2
			Lesen Schreiben	4 4
		(gegf. Fächer)		
		(gegf. Fächer)		
Spezielle				
Total für 3 Schuljahre: 102 Credits				

Quelle: Nach: Asahi Shimbun, 28.11.1987

Legende: * = Pflicht-Credits

(*) = Wahlpflicht-Credits

Anmerkungen:

- 1) "Weltgeschichte" + 1 weiteres Fach = 4 Credits
- 2) 4 Credits aus 3 Fächern
- 3) Aus den Gruppen IA und IB: 4 Credits
- 4) Aus den Gruppen I: 3 Credits
- 5) Wahlfächer

Quelle für die Tabellen 8 und 9:

National Institute for Educational Research (Hrsg.): Basic Facts and Figures about the Educational System in Japan, Tokyo 1990 S. 31-34,

Tab. 8: Present Standard Number of Credits to be Earned in Different Subjects by Students Enrolled in Upper Secondary Schools- Under the Present Course of Study -

a. General (academic) courses

Subject areas	Subjects	Standard Number of Credits	Required Subjects
Japanese Language	Japanese Language I	4	0
	Japanese Language II	4	
	Japanese Language Expression	2	
	Contemporary Japanese Language	3	
	Classics	4	
Social Studies	Contemporary Society	4	0
	Japanese History	4	
	World History	4	
	Geography	4	
	Ethics	2	
	Politics and Economy	2	
Mathematics	Mathematics I	4	0
	Mathematics II	3	
	Algebra and Geometry	3	
	Basic Analysis	3	
	Differential and Integral Calculus	3	
	Probability and Statistics	3	
Science	Science I	4	0
	Science II	2	
	Physics	4	
	Chemistry	4	
	Biology	4	
	Earth Science	4	

Fortsetzung Tab. 8 a

Health and Physical Education	Physical Education	7 - 9 (2)	0
	Health	2	0
Art	Music I	2	0 (3)
	Music II	2	
	Music III	2	
	Fine Arts I	2	
	Fine Arts II	2	
	Fine Arts III	2	
	Crafts Production I	2	
	Crafts Production II	2	
	Crafts Production III	2	
	Calligraphy I	2	
	Calligraphy II	2	
	Calligraphy III	2	
Foreign Languages	English I	4	
	English II	5	
	English II A	3	
	English II B	3	
	English II C	3	
	German		
	French		
	Other Foreign Languages		
Home Economics	General Home Economics	4	0 (for girls)
Total credits in required subjects:			
Boys:		32 credits in 7 subjects	
Girls:		32 credits in 8 subjects	
Total number of credits which all students must earn before the completion of an upper secondary school course			
80 credits or more			

(1) One credit consists of 35 class hours. A class period of 50 minutes is defined as one class hour.

(2) 11 for boys enrolled in full-time courses.

(3) 3 credits from among Music I, Fine Arts I, Crafts Production I and Calligraphy I, or 2 credits from among these subjects plus one credit from among Music II, Fine Arts II, Crafts Production II and Calligraphy II.

Tab. 8: Present Standard Number of Credits to be Earned in Different Subjects by Students Enrolled in Upper Secondary Schools

b. Vocational Courses

Subject areas	Subjects	Standard Number of Credits	Required Subjects
Japanese Language	Japanese Language I	4	0
	Japanese Language II	4	
	Japanese Language Expression	2	
	Contemporary Japanese Language	3	
	Classics	4	
Social Studies	Contemporary Society	4	0
	Japanese History	4	
	World History	4	
	Geography	4	
	Ethics	2	
	Politics and Economy	2	
Mathematics	Mathematics I	4	0
	Mathematics II	3	
	Algebra and Geometry	3	
	Basic Analysis	3	
	Differential and Integral Calculus	3	
	Probability and Statistics	3	
Science	Science I	4	0
	Science II	2	
	Physics	4	
	Chemistry	4	
	Biology	4	
	Earth Science	4	

Fortsetzung Tab. 8 b

Health and Physical Education	Physical Education Health	7 - 9 2	0 0
Art	Music I Music II Music III Fine Arts I Fine Arts II Fine Arts III Crafts Production I Crafts Production II Crafts Production III Calligraphy I Calligraphy II Calligraphy III	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	0 (2)
Foreign Languages	English I English II English II A English II B English II C German French Other Foreign Languages	4 5 3 3 3	
Home Economics	General Home Economics	4	0 (for girls)
Total credits in required subjects: (general education) Boys: 27 credits in 7 subjects Girls: 31 credits in 8 subjects			
Vocational subjects	Vocational subjects in respective vocational fields (Business, Agriculture, Fishery, Industry, Nursing, Science & Mathematics, Music and Art)	30 or more	0
Total number of credits which all students must earn before the completion of an upper secondary school course 80 credits or more			

(1) One credit consists of 35 class hours. A class period of 50 minutes is defined as one class hour.

(2) 2 credits from among Music I, Fine Arts I, Crafts Production I and Calligraphy I.

(3) In Business courses, maximum 10 credits of Foreign Language may be included in "vocational subjects". In other courses, maximum 5 credits of general education subjects may be included in 30 credits of "vocational subjects".

Tab. 9 Revised Standard Number of Credits to be Earned in General Education Subjects by Students Enrolled in Upper Secondary School (To become effective progressively from 4/1994.)

Subject areas	Subjects	Standard Nr. of Credits	Required Subjects
Japanese Language	Japanese Language I	4	0
	Japanese Language II	4	
	Japanese Language Expression	2	
	Contemporary Japanese Language	4	
	Contemporary Japanese Use and Usage	2	
	Classics I	3	
	Classics II	3	
	Appreciation of Classics	2	
Geography and History	World History A	2	One of these 2 subjects
	World History B	4	
	Japanese History A	2	One of these 4 subjects
	Japanese History B	4	
	Geography A	2	
	Geography B	4	
Civics	Contemporary Society	4	0 or 0 or 0
	Ethics	2	
	Politics and Economy	2	
Mathematics	Mathematics I	4	0
	Mathematics II	3	
	Mathematics III	3	
	Mathematics A	2	
	Mathematics B	2	
	Mathematics C	2	
Science	Intregrated Science	4	*
	Physics I A	2	
	Physics I B	4	
	Physics II	2	
	Chemistry I A	2	
	Chemistry I B	4	
	Chemistry II	2	
	Biology I A	2	
	Biology I B	4	
	Biology II	2	
	Earth Science I A	2	
	Earth Science I B	4	
	Earth Science II	2	

Fortsetzung Tab. 9

Health and Physical Education	Physical Education Health	7 - 9 2	0 0
Art	Music I	2	one of these 4 sub- jects
	Music II	2	
	Music III	2	
	Fine Arts I	2	
	Fine Arts II	2	
	Fine Arts III	2	
	Crafts Production I	2	
	Crafts Production II	2	
	Crafts Production III	2	
	Calligraphy I	2	
	Calligraphy II	2	
Calligraphy III	2		
Foreign Languages	English I	4	
	English II	4	
	Oral Aural Communication A	2	
	Oral Aural Communication B	2	
	Oral Aural Communication C	2	
	Reading	4	
	Writing	4	
	German French		
Home Economics	General Home Economics	4	One of these 3 subjects
	Home Life Technics	4	
	General Home Life	4	

* Two subjects from among

(1) Integrated Science, (2) Physics I A or I B, (3) Chemistry I A or I B, (4) Biology I A or I B, and (5) Earth Science I A or I B.

Schaubild 1: Operating relationships of Local Educational Agencies

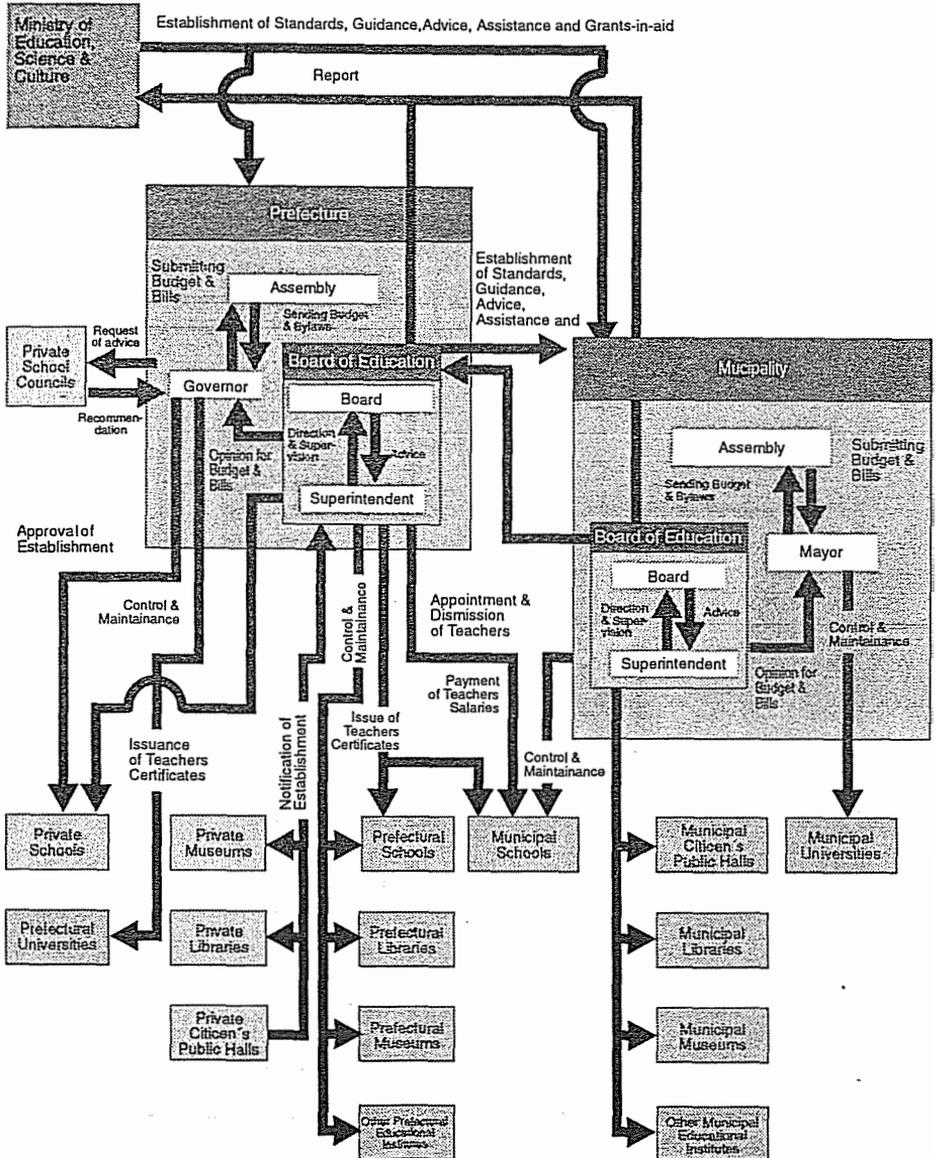


Schaubild 2: Functional Organization of Public Schools

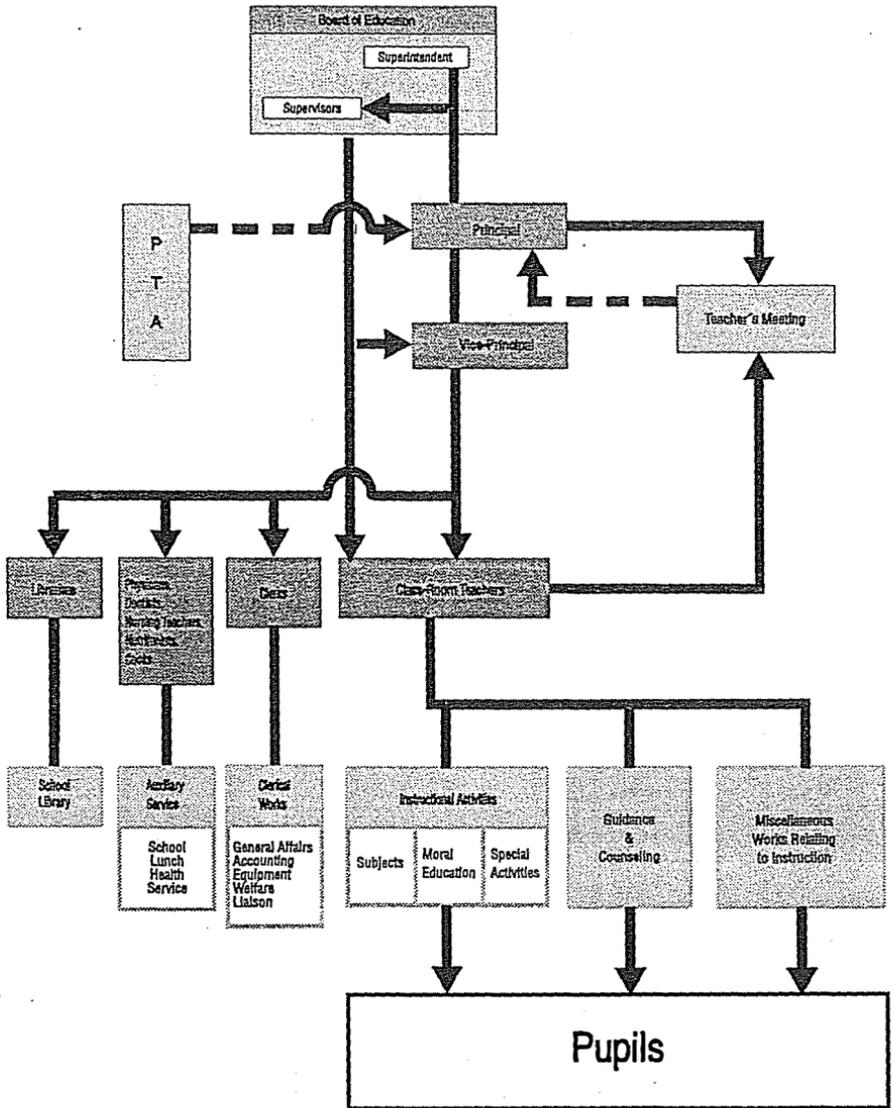


Schaubild 3: Organization of School Supervision

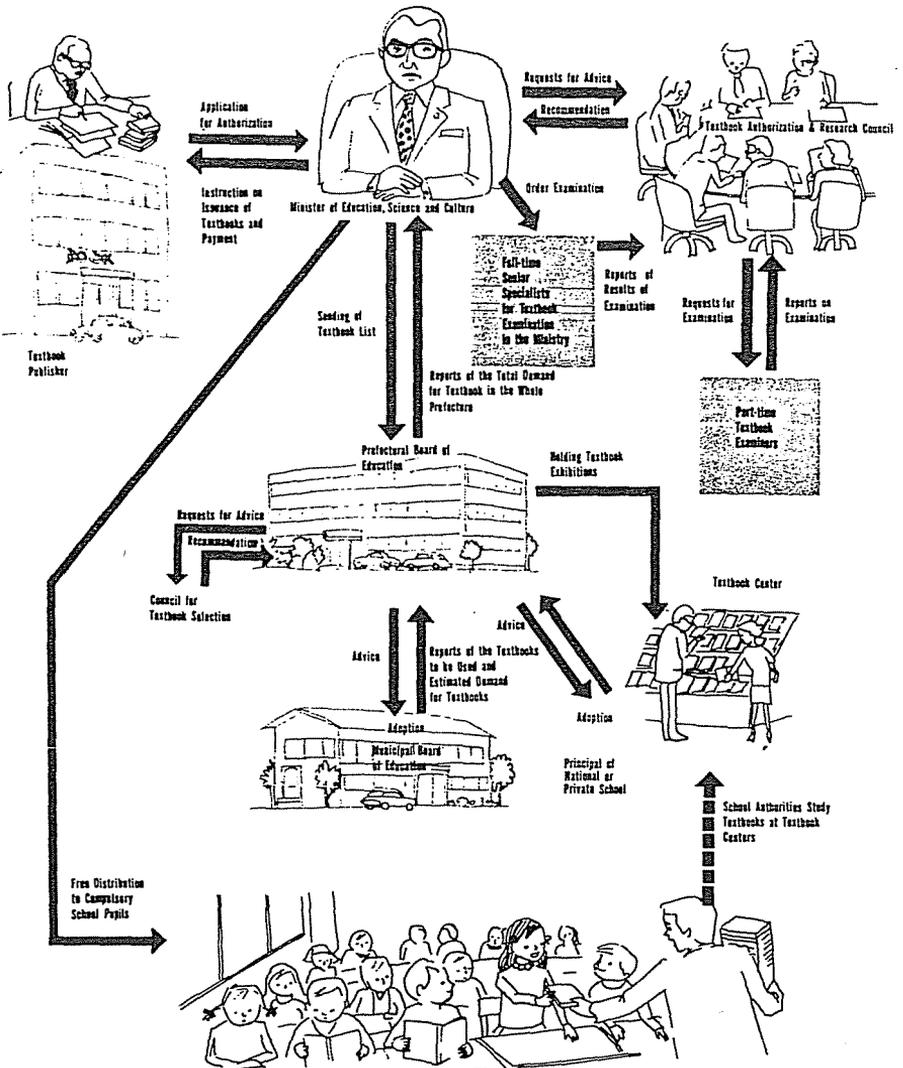


Schaubild 4: Procedures for Textbook Publication and Distribution

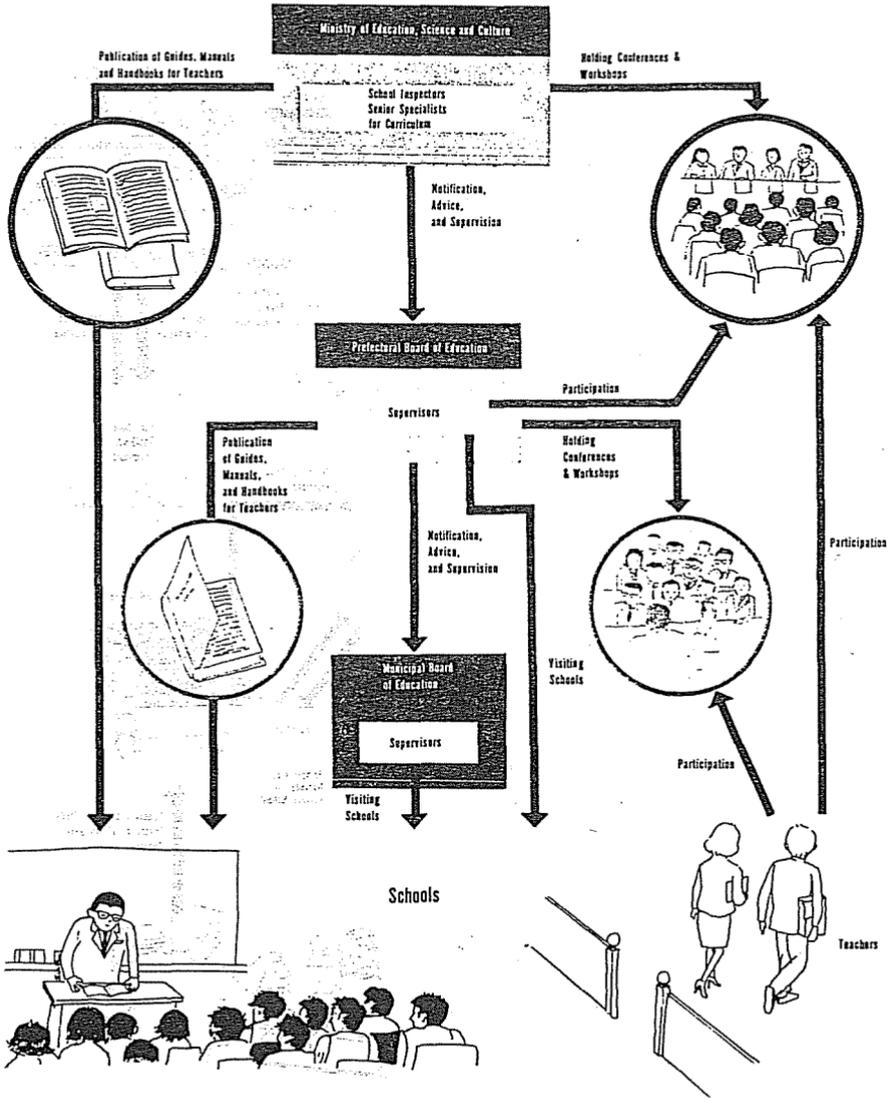
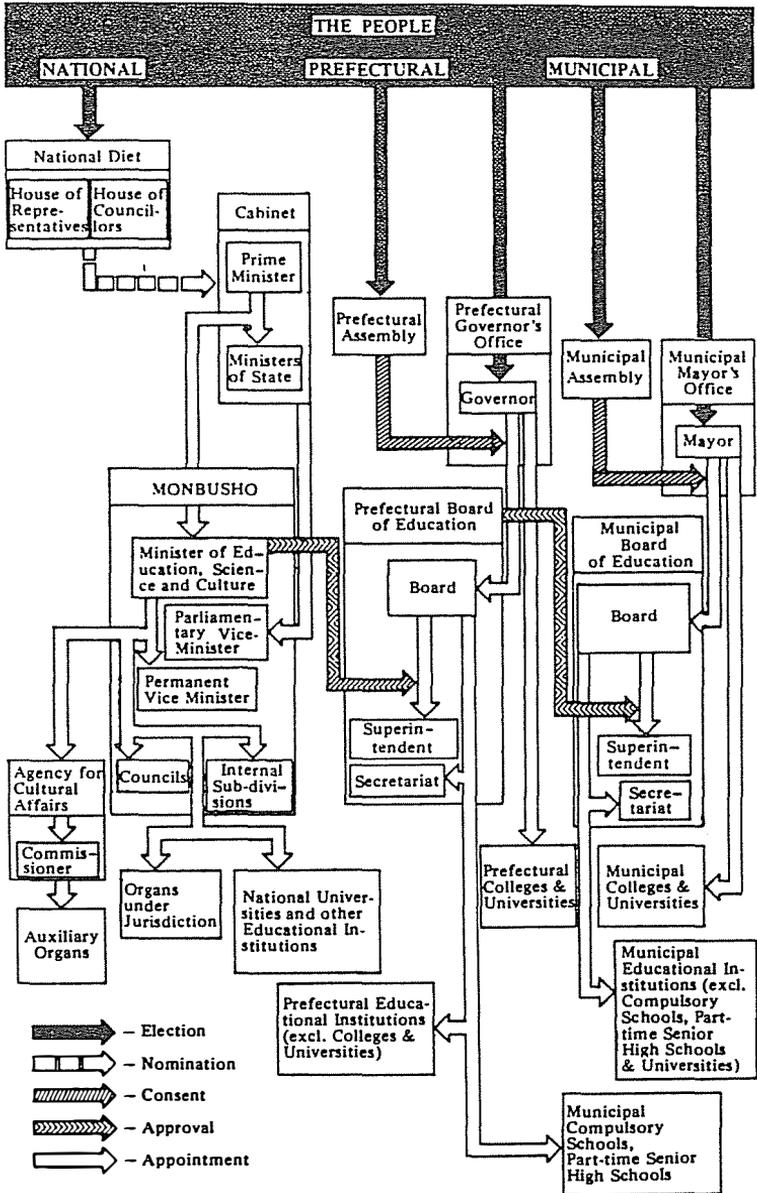


Schaubild 5: Structure of Educational Administration



Quelle: Tokyo Metropolitan Government (Ed.): Education in Tokyo. 1979, p. 59, Fig. II-1

LITERATURANGABEN:

Anderson, Ronald, S.: Education in Japan. A Century of Modern Development. Washington: U.S. Government Printing Office, 1975.

Education in Japan 1989. A Graphic Presentation. Tokyo: Mombusho, 1989.

Horio, Teruhisa: Educational Thought and Ideology in Modern Japan. State Authority and Intellectual Freedom. Tokyo: University of Tokyo Press, 1989

Improvement of Curriculum Standards in Japan. Revision and Enforcement of The Course of Study. Tokyo: NIER 1983 (NIER occasional paper 01/83).

Japanese Government Policies in Education, Science and Culture. Elementary and secondary Education in Changing Society 1989. Tokyo: Monbusho, 1989.

Kopp von, Botho: Führt ein Weg aus der Examenshöhle? Anmerkungen zur japanischen Bildungsreform. In: Bildung und Erziehung, 40(1987)1, S107 - 125.

Kopp von, Botho: Zeit für Schule: Japan. Köln, Wien: Böhlau, 1990.

Outline of Education in Japan. Tokyo: Mombusho, laufende Jahre.

Rohlen Thomas P.: Japan's High Schools. Berkeley, Los Angeles, London: University of Berkeley Press, 1983

Schoppa, Leonard, J.: Education Reform in Japan. A Case of Immobilist Politics. London, New York: Routledge, 1991

Statistical Abstract of Education, Science and Culture. Toyko: Mombusho, laufende Jahre.

YOMIURI = The Daily Yomiuri, täglich

Mitarbeiter des Projekts: "Erziehungsraum Schule"

Projektleiter:
Projektkoordinator:

Prof.Dr. Wolfgang Mitter
Dipl.Päd. Peter Döbrich

a) Wissenschaftliche Mitarbeiter des DIPF:

Dr. Christian Alix,	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Fu Li, B.A.	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Dipl.Kfm. Rüdiger Haug	Abt. Ökonomie des Bildungswesens
Dr. Hermann-Günter Hesse	Abt. Statistik und Methodenforschung
Dr. Clive Hopes	Abt. Recht und Verwaltung
Dipl.Päd. Wolfgang Huck	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Dipl.Soz. Christoph Kodron	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Dr. Botho von Kopp	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Lic.phil. Maria Miculescu	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Dr. Leonid Novikov	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Dr. Gerlind Schmidt	Abt. Allgem. und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Dr. Manfred Weiß	Abt. Ökonomie des Bildungswesens

b) Externe Wissenschaftler:

Prof.Dr. Günter Brinkmann,	Päd.Hochschule Freiburg i.Br.
Dr. Andrew Burke,	St.Patrick's College, Dublin
Poul Leon Guldborg, Lehrer,	Kopenhagen
Dr. Katalin Majzik,	Institut für Unterrichtswesen, Budapest
Dr. Otto Mihai,	Institut für Unterrichtswesen, Budapest
Prof.Dr. Heliodor Muszynski,	Universität Posen
Dr. John Peters,	Universität Groningen
Prof.Dr. Joannis Pirgiotakis,	Universität Kreta
Prof.Dr. Jan Prucha,	Karls-Universität, Prag
Dr. Peter Stokes,	West London Institute of Higher Education, Twickenham
Dr. Ciaran Sugrue,	St.Patrick's College, Dublin
Dr. Julia Szekszardi,	Institut für Unterrichtswesen, Budapest

c) Projektassistent:
Stefan Roth

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Forschungsprojekt: Erziehungsraum Schule
ein internationaler Vergleich
zur Schulwirklichkeit

Teilbände von Bd.48 der Reihe: "Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung" hrsg. von Wolfgang Mitter:

- 1 Peter Döbrich / Wolfgang Huck / Gerlind Schmidt
ZEIT FÜR SCHULE
BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND / DEUTSCHE DEMOKRATISCHE
EPUBLIK
Böhlau, Köln und Wien 1990
- 2 Botho von Kopp
ZEIT FÜR SCHULE
JAPAN
Böhlau, Köln und Wien 1990
- 3 Heliodor Muszynski / Leonid Novikov
ZEIT FÜR SCHULE
POLEN / SOWJETUNION
Böhlau, Köln und Wien 1990
- 4 Günter Bränkmann / Peter Döbrich / Joannis Pirgiotakis
ZEIT FÜR SCHULE
GRIECHENLAND / ITALIEN
Böhlau, Köln und Wien 1991
- 5 Günter Bränkmann / John Peters / Peter Stokes
ZEIT FÜR SCHULE
ENGLAND und WALES / NIEDERLANDE
Böhlau, Köln und Wien 1991
- 6 Hermann-Günter Hesse / Christoph Kodron
ZEIT FÜR SCHULE
FRANKREICH / SPANIEN
Böhlau, Köln und Wien 1991
- 7 Andrew Burke / Peter Döbrich / Poul Leon Guldborg / Ciaran Sugrue
ZEIT FÜR SCHULE
DÄNEMARK / IRLAND
Böhlau, Köln Weimar und Wien 1993
- 8 Vera Jezkova / Miroslava Vanova / Katalin Majzik / Julia Szekszardi
ZEIT FÜR SCHULE
TSCHECHISCHE REPUBLIK / UNGARN
Böhlau, Köln Weimar und Wien 1993

Werkstattberichte:

- 1 * Heliodor Muszynski
ZEIT IN DER SCHULE : POLEN
Frankfurt am Main, 1988
- 2 * Botho von Kopp
ZEIT IN DER SCHULE : JAPAN
Frankfurt am Main, 1988
- 3 * Leonid Novikov / Detlef Glowka
ZEIT IN DER SCHULE : UdSSR
Frankfurt am Main, 1988
- 4 * Gerlind Schmidt
ZEIT IN DER SCHULE : DEUTSCHE
DEMOKRATISCHE REPUBLIK
Frankfurt am Main, 1988
- 5 * Günter Brinkmann
ZEIT IN DER SCHULE : ITALIEN
Frankfurt am Main, 1988
- 6 * Hermann Hesse / Christoph Kodron /
Maria Miculescu
ZEIT IN DER SCHULE : SPANIEN
Frankfurt am Main, 1988
- 7 * Peter Döbrich / Joannis Pirgiotakis
ZEIT IN DER SCHULE : GRIECHENLAND
Frankfurt am Main, 1988
- 8 * Peter Döbrich / Wolfgang Huck
ZEIT IN DER SCHULE : BUNDESREPUBLIK
DEUTSCHLAND
Frankfurt am Main, 1988
- 9 * Peter Döbrich / Poul Leon Guldberg
ZEIT IN DER SCHULE : DÄNEMARK
Frankfurt am Main, 1988

* 1-9 vergriffen, aber in erweiterter Form in den Bänden 48/1 - 48/7 enthalten

- 10 Rüdiger Haug
ZEIT IN DER SCHULE: DEUTSCHLAND (WEST)
FALLBEISPIEL: FREIE WALDORFSCHULE
Frankfurt am Main 1991
- 11 Peter Döbrich
ZEIT FÜR SCHULE: DEUTSCHLAND (WEST)
ABITUR NACH 12 JAHREN ?
Frankfurt am Main 1991

- 12 Andrew Burke / Peter Döbrich / Ciaran Sugrue
TIME FOR SCHOOL:
IRELAND
Frankfurt am Main 1991
- 13 Peter Döbrich / Wolfgang Huck
ZEIT FÜR SCHULE IM QUANTITATIVEN
INTERNATIONALEN VERGLEICH
Frankfurt am Main 1993
- 14 Clive Hopes
SCHULAUFSICHT UND QUALITÄT VON SCHULE
IN VERGLEICHENDER PERSPEKTIVE
Frankfurt am Main 1993
- 15 Heliodor Muszynski
CURRICULUM IN DER SCHULE:
POLEN
Frankfurt am Main 1991
- 16 Günter Brinkmann
CURRICULUM IN DER SCHULE:
ITALIEN
Frankfurt am Main 1991
- 17 Fu Li
CURRICULUM IN DER SCHULE:
CHINA
Frankfurt am Main 1991
- 18 Maria Miculescu
CURRICULA IN DER SCHULE:
SPANIEN
Frankfurt am Main 1992
- 19 Heliodor Muszynski
PRÜFUNGEN IN DER SCHULE:
POLEN
Frankfurt am Main 1993
- 20 Botho von Kopp
CURRICULA IN DER SCHULE:
JAPAN
Frankfurt am Main 1993