

Ito, Toshiko

Zwischen "Fassade" und "wirklicher Absicht". Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 3, S. 449-466



Quellenangabe/ Reference:

Ito, Toshiko: Zwischen "Fassade" und "wirklicher Absicht". Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 3, S. 449-466 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69907 - DOI: 10.25656/01:6990

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69907>

<https://doi.org/10.25656/01:6990>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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, vertreiben oder anderweitig 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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 3 – Mai/Juni 1997

Thema: Pädagogik in ihrer Geschichte

- 357 GÜNTHER BITTNER
„Das Kot der Welt, in welches ich mich vertieft ...“.
Pestalozzi als autobiographischer Denker
- 375 MICHAEL GEBEL/HELMUT HEILAND/HANS PROLL
Fröbel in seinen Briefen. Bemerkungen anlässlich der Edition
einer Fröbelbriefausgabe
- 395 WOLFGANG BREZINKA
Heilpädagogik an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien.
Ihre Geschichte von 1911–1985
- 421 TOBIAS RÜLCKER
Die politischen Optionen in der Pädagogik Wilhelm Flitners.
Kontinuitäten antimodernen Denkens

Diskussion: Bildungswesen in Japan: Vorbild oder Schreckbild?

- 449 TOSHIKO ITO
Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“.
Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan
- 467 NOBUO FUJIKAWA
Der Begriff des „Ki“ und die japanische Pädagogik.
Über Konflikte zwischen westlicher und japanischer Pädagogik

Besprechungen

- 481 HORST RUMPF
Klaus Mollenhauer/Christoph Wulf (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik.*
Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein
Pierangelo Maset: Ästhetische Bildung der Differenz.
Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter
*Klaus Mollenhauer: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische
und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*

- 485 JEANNE MOLL
Reinhard Fatke/Horst Scarbath (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer
Pädagogik
- 488 WOLFGANG KLAFKI
Siegling Ellger-Rüttgardt (Hrsg.): Verloren und Un-Vergessen.
Jüdische Heilpädagogik in Deutschland
- 492 PETER DUDEK
Christian Schneider/Cordelia Stilke/Bernd Leineweber: Das Erbe der
Napola. Versuch einer Generationengeschichte des Nationalsozialismus
- 495 WALTER HORNSTEIN
Martin Albert Graf: Mündigkeit und soziale Anerkennung.
Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen
sozialpädagogischen Handelns

Dokumentation

- 501 *Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1996*
- 531 *Pädagogische Neuerscheinungen*

Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“

Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan

Zusammenfassung

Das japanische Bildungssystem besteht aus der „Fassade“ eines ministerial verordneten Harmonieprinzips und der „wirklichen Absicht“ des der selektiven Gesellschaft dienenden Konkurrenzprinzips. Je heftiger die Konkurrenz um gute Ausbildungsplätze wird, desto stärker rückt die „wirkliche Absicht“ in den Vordergrund. Zwar haben die japanischen Bildungsbehörden in einer Erziehungsreform Maßnahmen getroffen, die „Kreativität und Diversifikation“ fördern sollen, diese Reformen sind jedoch in Ansätzen steckengeblieben und wirken so eher gegenteilig.

ROUSSEAU betrachtete das Reisen als einen Teil der Erziehung. Eine Reise sollte aber zielbewußt unternommen werden. Im fünften Buch von „*Émile ou de l'éducation*“ (1762) schreibt er: „Mais, pour étudier les hommes, faut-il parcourir la terre entière? Faut-il aller au Japon observer les Européens? Pour connaître l'espèce, faut-il connaître tous les individus? Non.“¹

Im 20. Jahrhundert, besonders nach dem japanischen Wirtschaftswunder, scheint aber der Westen oft mit erzieherischem Interesse nach Japan zu reisen; allerdings nicht um die Europäer, sondern um die japanische Erziehung zu beobachten. Das Interesse an der japanischen Erziehung ist meist getragen von der Ansicht, der wirtschaftliche Erfolg Japans sei begründet im erzieherischen Erfolg.²

Obgleich die Presse gelegentlich über die Schattenseite des erzieherischen Erfolgs Japans berichtet,³ gilt das japanische Erziehungswesen seinen zahlreichen westlichen Beobachtern⁴ im großen und ganzen als vorbildlich für den rei-

1 ROUSSEAU 1966, S. 591.

2 VOGELS „Japan as Number One“ bestätigt diese Ansicht besonders nachdrücklich; vgl. CUMMINGS 1987, S. 115.

3 Auf der Suche nach immer höherer Effizienz verwandelten sich die japanischen Schulen in Unterdrückungsinstitute der Schüler im Namen der Erziehung. Die Bestrebungen dabei drehen sich nicht um die Bildung des Menschentums, sondern um die Verbesserung der Noten und der Ränge. Daraus entstanden Examensdruck, Selbstmord, Versagen in der Schule, Gewalt zu Hause oder in der Schule usw. Anlässlich eines Selbstmordes wurde vor kurzem das Problem der Gewalt an der Schule diskutiert (vgl. „The Other Side of Paradise. School bullying leads to a tragic suicide“. In: Newsweek, December 19, 1994, S. 37).

4 CUMMINGS und WHITE sind hier zu den einflußreichsten Kommentatoren zu zählen. CUMMINGS würdigt in „Education and Equality in Japan“ (1980) das Prinzip der Gleichheit in den japanischen Regelschulen; WHITE hält in „The Japanese Educational Challenge“ (1988) vor allem das starke Interesse der Japaner an der Erziehung für vorbildlich. Auch das vielverkaufte Buch VOGELS, „Japan as Number One“ (1987), widmet der Erläuterung des vorbildlichen japanischen Erziehungssystems ein Kapitel. Eine interessante Ansicht ist bei WALBERG zu finden: Während der Vorteil des amerikanischen Schulwesens in seinem Massensystem liege, liege der Vorteil des

bungsarmen Übergang vom Bildungssystem zum Beschäftigungssystem oder für die guten Leistungen in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern beim Test der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“. Die Vorbildlichkeit der japanischen Erziehung scheint sich letztlich zu reduzieren auf ihre wirtschaftliche Auswirkung.

Die westlichen Kommentatoren suchen die Gründe für die erfolgreiche Erziehung Japans oft in der Besonderheit des Landes. Zum einen spielen die natürlichen Voraussetzungen dabei eine Rolle. Wegen mangelnder Rohstoffe ist Japan notwendigerweise darauf angewiesen, die Modernisierung und Industrialisierung des Landes voranzutreiben durch die Entwicklung humaner Ressourcen, d. h. durch die Förderung der Erziehung. Zudem wird der geographischen Lage eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Wegen seiner Insellage kann Japan ungestört seine eigene Kultur pflegen. Japan übernimmt zwar die Errungenschaften fremder Kultur, belastet sich aber nicht mit den Problemen fremder Kulturen. Das Land vermag dank der geographischen Distanz zu allen anderen Ländern, fremde Kulturgüter nutzbringend zu absorbieren. Der harmonische und wenig individualistische Nationalcharakter läßt aus diesem Prozeß eine stabile kulturelle Basis hervorgehen, die „japanischen Geist und westliches Wissen“ problemlos miteinander vereinigt. Die rasche Verbesserung der allgemeinen Erziehung gelang dementsprechend dank der landesspezifischen Bedingungen. Aus dieser Perspektive gilt der erzieherische Erfolg Japans als ein Fall, von dem der Westen keine gebrauchsfähigen Elemente übernehmen kann.

Aber die Tendenz, den erzieherischen Erfolg auf die spezifisch japanischen Bedingungen zurückzuführen, schwindet heute zusehends. Es wird versucht bei der Analyse des erzieherischen Erfolgs Japans, die verallgemeinerbaren Elemente zu finden. Im Januar 1987 veröffentlichte das U.S. Department of Education die Schrift „Japanese Education Today“. Diese Gesamtdarstellung der japanischen Erziehung ist der erste Bericht der im Oktober 1994 gegründeten Organisation „United States-Japanese Conference on Cultural and Educational Interchange“. Die Gründung dieser Organisation geht auf ein Abkommen zwischen Präsident REAGAN und Ministerpräsident NAKASONE von 1983 zurück, kooperative Forschung der beiden Länder zu fördern. Detaillierte Erläuterungen zur japanischen Erziehung wurden 1992 unter dem Namen „Japanese Educational Productivity“ als zweiter und letzter Bericht im Rahmen des Abkommens publiziert.

Der erste Bericht von der „United States-Japanese Conference on Cultural and Educational Interchange“ beabsichtigt, die Amerikaner über die Gesamtentwicklung des japanischen Bildungswesens im kulturellen Zusammenhang zu informieren; er widmet sich dabei nachdrücklich der Frage, inwiefern die Erziehung in Japan zum wirtschaftlichen Erfolg beitrage.⁵ Der zweite Bericht geht hingegen in einer erweiterten, interdisziplinären Betrachtung auf Besonderheiten des japanischen Bildungswesens ein, die in Amerika wegen der traditionellen Vorurteile meist mißverstanden werden. Der Erziehungsminister WIL-

europäischen Schulsystems in seinem Elitenstandard; es sei aber Japan gelungen, der Masse einen Elitenstandard zu ermöglichen.

5 Das von BENNETT verfaßte Nachwort führt in dieser Hinsicht zwölf Punkte der japanischen Erziehung an, die zur Verbesserung der amerikanischen Erziehung nützlich sein könnten.

LIAM J. BENNETT fordert aufgrund des veränderten Verständnisses des japanischen Erziehungswesens, daß die künftige amerikanische Erziehung vom japanischen Modell lernen solle. Er begründet diese Forderung zum einen mit dem pragmatischen Hinweis, daß die japanische Erziehung funktioniere und zum anderen mit der ideellen Ansicht, daß Japan die amerikanischen erzieherischen Ideale besser und in größerem Ausmaß verwirkliche als Amerika selbst.⁶

Die japanischen Erziehungsreformen der Vergangenheit waren nicht zufällig von der jeweiligen amerikanischen Werthaltung stark beeinflusst. In der Meiji-Ära, der Periode von 1868 bis 1912, gelang es Japan, massenhaft Arbeitskräfte mit konstant hohem Standard hervorzubringen. Dieser Erfolg wurde der amerikanischen Didaktik des Klassenunterrichts zugeschrieben. In der Besatzungszeit nach dem Zweiten Weltkrieg, der Periode von 1945 bis 1951, baute Japan unter amerikanischer Führung ein vom Gleichheitsprinzip getragenes demokratisches Erziehungswesen auf. Japan richtete sich also bei seinen Erziehungsreformen nach dem amerikanischen Vorbild.

Dabei wurden die amerikanischen Erziehungs Ideale anscheinend mit größerer Intensität als in Amerika selbst verwirklicht. Die Zielsetzungen der Erziehungsreform in Japan und derjenigen in Amerika bilden aber in der gegenwärtigen Reform einen klaren Kontrast: „Education reformers in Japan are seeking some decentralization of control, greater diversification of institutions, less uniformity and standardization of curriculum, more flexibility in teaching, and more individualization of instruction“ (ebd., S. 67). Die amerikanischen Reformer streben hingegen nach „a greater measure of commonality in the curriculum and higher academic standards for all“.⁷ Den Wert der japanischen Erziehung als Orientierungsmuster charakterisiert der zweite Bericht des U. S. Department of Education in zweifacher Hinsicht: „to establish national education goals based on the public interest“ und „to develop a curriculum for common learning that embodies high average expectations, standards, and achievement“ (vgl. LEESTMA 1992). Amerika strebt also genau das an, was Japan in der jüngsten Erziehungsreform überwinden will.

Trotz fehlender Übereinstimmung zwischen dem realen und dem idealen Bild ist die japanische Erziehung weiterhin für Amerikaner und Europäer attraktiv. Dahinter steht offensichtlich die optimistische Auffassung, die erzieherische Effizienz Japans bei der Standardisierung der Erziehung habe kaum Opfer gefordert. Was Japan dabei opfern mußte, findet im Westen geringe oder bloß punktuelle Aufmerksamkeit.⁸ Somit entsteht auf eigenartige Weise der gegenseitige Neid, wobei der Westen und Japan sich die identische Situation des Erziehungswesens des anderen zum Vorbild nehmen wollen. Während der Westen aus dem idealisierten Bild des japanischen Bildungssystems etwas zu lernen versucht, beschäftigt sich Japan dauernd im bitteren Bewußtsein mit der Frage, wie sein verfehltes Bildungssystem nachholen könnte, was zugunsten der Effizienz aufgegeben wurde.

6 Vgl. U. S. Department of Education 1987, S. 69.

7 Ebd. Diese Bestrebungen sind darin zu sehen, daß einige US-Staaten im Herbst 1994 Schuluniformen einführen (vgl. Artikel der Asahi-Tageszeitung vom 4. September 1994).

8 CUMMINGS schildert die egalitäre Erziehung in Japan als idyllisch und geht nicht auf die Schattenseite ein.

Die vorliegende Arbeit versucht zu erhellen, welche Faktoren die Verwirklichung der japanischen Erziehungsideale verhindern. Ausgegangen wird von einer Darstellung, wie das gegenwärtige „vorbildliche“ Bildungssystem Japans über zwei Erziehungsreformen zustande gekommen ist. Anschließend wird das dem Entwurf der dritten Erziehungsreform zugrundeliegende Problem untersucht, die starre Struktur des japanischen Erziehungswesens. Auf dieser Untersuchung fußend soll betrachtet werden, auf welche Schwierigkeiten die Verwirklichung der dritten Erziehungsreform heute stößt. Am Schluß stehen einige Überlegungen zur Überwindung der erzieherischen Mißstände in Japan.

1. Erziehungsreformen in Japan

Das japanische Bildungssystem, das sich der Westen zum Vorbild nehmen will, ist von zwei Reformen geprägt: Die erste wurde 1872, kurz nach der Aufhebung der Abschließungspolitik vorgenommen; die zweite 1946, kurz nach dem Zweiten Weltkrieg. Beide Reformen wurden bezeichnet als „catch-up campaign“ (SCHOPPA 1991, S. 1), als „Feldzug zur Aufholung des erzieherischen Rückstands“.

Nach der 219jährigen Abschließungspolitik gelang Japan eine rasche Modernisierung, indem es 1872 ein allgemeines Bildungssystem und eine solide Leistungsgesellschaft schuf. Japan nahm die von Amerika geforderte Öffnung des Landes zum Anlaß, die vormoderne Struktur der Gesellschaft durch ein neues Bildungssystem zu ändern. Mit der Einführung der standesunabhängigen Elementarerziehung und leistungsbedingter Berufsaussicht löste sich Japan von seinem konfuzianisch geprägten Feudalsystem. Die schulische Bildung wurde dabei mit der beruflichen Perspektive eng verknüpft. Diese Regel sollte die Lehrer jeder Schule anspornen und ermöglichte die maximale Nutzung des Arbeitspotentials. Darin lag ein fester Glaube an die Kräfte der Bildung, die Japan trotz seiner Rückständigkeit rasch zur Industrialisierung und wirtschaftlichen Entwicklung befähigen sollten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg stellte Japan unter der Leitung der amerikanischen Besatzungsmacht die egalitäre, demokratische Erziehung in den Mittelpunkt der Reform. Das Kultusministerium erließ in den folgenden Jahren Richtlinien für ein zentralisiertes Bildungssystem und vereinheitlichte durch standardisierte Lehrpläne und Lehrbücher sowohl den Erziehungsinhalt als auch die Erziehungsmethode. Dadurch wurde ein Angebot an Arbeitskräften von stabil hoher Qualität geschaffen. Die Selektionsfunktion des Examenssystems unterstützte diese Entwicklung. Dabei entstand in auffällig intensiver Ausprägung ein Phänomen, das DORE als „late development effect“⁹ bezeichnet. Immer mehr Japaner streben nach den Diplomen immer höherer Bildung. Wegen dieser Anfälligkeit des Bildungssystems für die „Diplom-Krankheit“ wurde der Ruf nach einer erneuten Erziehungsreform unter dem Motto „Kreativität und Diversifikation“¹⁰ laut.

9 Nach DORE gilt die Regel, daß ein Staat desto schneller die Entwicklung des „Credentialism“ fördert, je später seine Modernisierung begonnen hat (vgl. DORE 1976, Chapter I).

10 Die These, es mangle den Japanern an Kreativität, wird sowohl in Japan als auch im Westen

1984 richtete Ministerpräsident NAKASONE als Antwort darauf den „Nationalen Bildungsreformrat“ für die dritte Erziehungsreform ein. Zur Hauptaufgabe machte sich der Reformrat die „Überwindung von Uniformität und Erstarrung“.¹¹ Gemäß dem vierten und letzten Bericht (1987) verlangt Erziehung im 21. Jahrhundert drei Dinge: 1. Respekt von der Individualität, 2. Übergang zur Erwachsenenbildung, 3. Zurechtfinden in der internationalisierten Informationsgesellschaft. Die Verwirklichung der jüngsten Erziehungsreform ist aber schwieriger als diejenige ihrer beiden Vorgänger. Bei den älteren „Aufholreformen“ war es klar, auf welches gesellschaftliche Bild hin die Erziehung zu gestalten war, denn das Idealbild der Gesellschaft war immer bereits außerhalb Japans klar erkennbar gestaltet. Heute, nach der Einholungsphase, steht Japan aber kein konkretes Vorbild zur Verfügung, das es nachzuahmen gilt. Damit wird auch die Reformrichtung undeutlich. Die jüngste Erziehungsreform setzt sich notwendigerweise ein rein ideelles Ziel, Menschen heranzubilden, die sich in der zukünftigen Lebenswirklichkeit individuell zurechtfinden und an ihrer Gestaltung teilnehmen können.

Die infolge des Berichtes des „Nationalen Bildungsreformrats“ entwickelte Reform versucht, exzessive Uniformität und Mangel an Wahlmöglichkeiten zu überwinden, indem sie die Kreativität und Diversifikation der Schüler fördert. Sie geht aus von der Annahme, daß das Bildungssystem selbst Apathie, Gewalttätigkeit und Verweigerung des Schulbesuchs zur Folge habe. Dabei herrscht aber die optimistische Vorstellung, der dem Prüfungssystem entstammenden Verrohung der Erziehung sei Abhilfe zu schaffen durch die Förderung der Kreativität und Diversifikation im selben Bildungssystem. Der Reformrat schlägt vier Maßnahmen dazu vor. Die Universitäten sollen übergehen von staatlicher zu privatwirtschaftlicher Verwaltung; die Lehrpläne der Grund- und Mittelschulen sollen geändert werden nach dem Schlagwort der „neuen Anschauung über die Lernfähigkeit“;¹² die auf den Notenindex orientierten Aufnahmeprüfungen sollen revidiert werden; die Fünftageweche soll schrittweise in der Schule eingeführt werden.

Bemerkenswert ist dabei allerdings, daß der Grundsatz der dritten Reform mit demjenigen der zweiten weitgehend identisch ist. Die dritte Reform verkündigt zwar den Abschied vom Erziehungswesen der Nachkriegszeit, wärmt aber im wesentlichen wieder auf, was sich Japan unter dem Einfluß der amerikanischen Besatzungsmacht bereits vorgenommen hatte. Das „Grundgesetz der Erziehung“ (1947) setzte nämlich bereits fest: „Wir müssen die Würde des einzelnen respektieren, und die individualitätsfördernde Erziehung weit verbreiten.“¹³ ... Die Erziehung hat die Förderung der Individualität zum Ziel, und respektiert den Wert des einzelnen, ... damit Staatsbürger mit reifem, selbständigem Geist

vertreten, wobei der Begriff der Kreativität nie genau bestimmt wird. LEWIS widerlegt diese These, indem sie kulturvergleichend die verschiedenen Auffassungen von „Kreativität“ darstellt (vgl. LEBSTMA 1992, S. 246 ff.).

11 Aus dem ersten Bericht des „Nationalen Bildungsreformrats“. In: Kultusministerium 1987, S. 55.

12 Dieses Schlagwort wurde geprägt in den Lehrplänen vom März 1991. Während die „alte Anschauung“ sich auf den Lernerfolg konzentriert, legt die „neue Anschauung“ mehr Gewicht auf den Lernprozeß. Vgl. Kapitel 4.

13 In: Einleitung des „Grundgesetzes der Erziehung“ (1947).

entstehen können.“¹⁴ Die zweite Erziehungsreform beruhte somit bereits auf der Kritik an der Erziehung der Kriegszeit, die von den Schülern Unterordnung unter die Kollektivität und Loyalität zum Kaiser forderte. Der Grundsatz der dritten Erziehungsreform, die „Förderung der Kreativität und Diversifikation“, ist deshalb nicht neu, sondern eine bloße Wiederholung des Teils der zweiten Erziehungsreform, der offensichtlich nicht verwirklicht werden konnte.¹⁵ Mit der zweiten Reform war bereits beabsichtigt, „Individualität“ zu fördern und die standardisierende Kontrolle zu mildern. Damit begann die Dezentralisierung des Bildungssystems getreu dem amerikanischen Muster, und Japan führte das präfekturale Schulrat-Wahlsystem und das liberale Lehrbuch-Wahlsystem ein.

Nach der amerikanischen Anerkennung der japanischen Souveränität von 1951 (Friede von San Francisco) wurde diese Dezentralisierung jedoch im Interesse der Effizienz abgelöst durch einen neuen Zentralisierungsschub. Schulrats- und Lehrbuch-Wahlsystem wurden erneut dem Kultusministerium unterstellt.¹⁶ Der Grundsatz der Erziehung blieb paradoxerweise allerdings weiterhin die „Förderung der Individualität“. Der Widerspruch zwischen der Förderung der erzieherischen Effizienz und der „Förderung der Individualität“ wurde dabei kaum beachtet.

Die neue Reform zeigt eine weitere Kontinuität, indem das Interesse für den Bildungsvorgang selbst bloß eine nebensächliche Rolle spielt. Die Reformziele sind in der herkömmlichen Weise aufgestellt im Hinblick auf das wirtschaftliche und politische, nicht aber auf das pädagogische Interesse. Was die Regierenden mit ihrem „Interesse an der Erziehung“ heute heranbilden wollen, sind schöpferische Eliten, die zur wirtschaftlichen und politischen Gestaltung des 21. Jahrhunderts beitragen können. Im Namen des „Interesses an der Erziehung“ wird eine wirtschaftliche und politische Absicht verfolgt; die Entwicklung des Menschen wird der Entwicklung des Systems untergeordnet.

Diese Reformvorhaben legitimieren pädagogisch problematische Phänomene gerade unter Hinweis auf die „erzieherische Absicht“. Das Kultusministerium zensiert weiter die Schulbücher in seiner „erzieherischen Absicht“, worin sich seine wirtschaftlichen und politischen Absichten spiegeln. Von den Lehrern wird erwartet – nicht selten auf Wunsch der Eltern –, die Schüler gemäß der „erzieherischen Absicht“ unter Druck zu setzen, wobei deren Würde und Integrität oft verletzt werden. Die Förderung der menschlichen Entwicklung, welche die erzieherische Absicht in erster Linie beachten sollte, wird dabei keineswegs ernst genommen. Der Eindruck drängt sich auf, daß trotz der großen Dringlichkeit, die der Erziehungsdiskussion von der Regierung angeblich einge-

14 In: Erster Artikel des „Grundgesetzes der Erziehung“ (1947).

15 Die Förderung der Individualität wurde in Japan bereits als erzieherische Richtlinie vertreten, bevor sie im Grundgesetz festgeschrieben wurde, das von der amerikanischen Besatzungsmacht diktiert war. Zu Beginn des Jahrhunderts wurde sie propagiert von japanischen Schullehrern und Reformpädagogen, die sich vornehmlich auf ELLEN KEY und JOHN DEWEY stützten.

16 Eine ähnliche Reaktion ist auch in der Meiji-Ära zu sehen: Die von der amerikanischen Idee abgeleitete Dezentralisierung der Erziehung im Erziehungserlaß (1879) wurde ebenfalls innerhalb eines Jahres aus politischen Gründen aufgehoben und sogleich durch einen zentralistischen Erziehungserlaß ersetzt, denn unter dem dezentralen System hatte sich der Schulbesuch massiv verringert. Das dezentrale System und seine erzieherische Ineffizienz waren in beiden Fällen kurzlebige Erscheinungen.

räumt wird und trotz des großen Interesses, das die Öffentlichkeit der Frage entgegenbringt, Japan das Wesentliche der Bildung nach wie vor nicht ins Zentrum seiner Reformen rückt.

2. *Starre Strukturen*

Die japanische Gesellschaft ist stark auf ihr Bildungssystem, genauer auf ihr „Examenssystem“, hin orientiert. Der Qualifikationsgrad im Bildungssystem bestimmt fast ausschließlich den Qualifikationsgrad der künftigen Beschäftigung. Die japanischen Unternehmen, die sich durch „Beschäftigung auf Lebenszeit“, „Rangordnung nach dem Dienstalster“ und „unternehmensinterne Schulung“ auszeichnen, prüfen bei der Anstellung einer Person auf „Lebenszeit“ in erster Linie den schulischen Abschluß,¹⁷ genauer den Namen der absolvierten Schule, weil dies im allgemeinen als das vertrauenswürdigste Kriterium gilt. Die Qualität einer Person ist in diesem Selektionssystem bemessen nach dem Besitz der durch die Prüfungen nachgewiesenen Kenntnisse. Als fähige Person gilt demnach nicht, wer über ein selbständiges Urteil oder gar kritisches Denken verfügt, sondern wer über ein hohes Maß an auswendig gelerntem spezifischem Fachwissen und ein schnelles, reflexartiges Denken verfügt. Diese Tatsache gewährt Japan seit langem Stabilität. Sie garantiert die konstante Verfügbarkeit von standardisierten, hochqualifizierten Arbeitskräften. Wegen dieser stabilisierenden Funktion sind Änderungen nur schwer möglich. Japan leidet deshalb seit langem unter der Unmöglichkeit einer tiefergehenden Reform. Das eigentliche Hindernis ist dabei die enge Koppelung des Bildungs- mit dem Beschäftigungssystem.

Diese Koppelung schließt ein weiteres Problem ein. Das Beschäftigungssystem, das seiner Natur gemäß rein wirtschaftliche Ziele verfolgt, dominiert das Bildungssystem. Auch wenn das Bildungssystem pädagogisch reformbedürftig ist, entsteht kaum eine auf Erziehung, sondern erneut eine auf die Wirtschaft gerichtete Reform.

Das Bildungssystem, das als Vorstufe zum Beschäftigungssystem an der Erhaltung der starren Koppelung mitwirkt, besteht aus zwei Elementen. Während die öffentlichen Schulen die kooperative Harmonie als „kollektive Erwartung an die egalitäre uniforme Erziehung“ verkörpern, vertreten die privatwirtschaftlich geführten Vor- und Nachbereitungsschulen, sogenannte „Juku“,¹⁸ die Konkurrenz als „individuelle Erwartung an die beschäftigungsvermittelnde Erziehung“.

17 Die Konkurrenz um diesen Index hat gesellschaftliche Anerkennung. Dieser „objektiv sichtbare“ Index kann angeblich verbessert werden durch Strebsamkeit, die höchste Tugend der Japaner.

18 Die „Juku“ gehören nach der traditionellen Ansicht zur Schattenseite des Bildungssystems oder sind ein unvermeidliches Übel der selektiven Gesellschaft. Sie werden üblicherweise betrachtet als bloßer Zusatz der Regelschule oder beschimpft als Hindernis der Normalisierung der Regelschule, der Linderung des Examendrucks und der gesunden Entwicklung der Kinder an Körper und Geist. Der „Nationale Bildungsreformrat“ diskutiert – zum ersten Mal auf einer offiziellen Konferenz – die „Juku“ als berechtigten Bestandteil des Bildungssystems. Diese Anerkennung entstammt wohl dem Wunsch der Regierung, die Staatsausgaben durch vermehrte Privatisierung der Schulen zu reduzieren.

Zahlreiche Schüler führen in Japan ein Doppelleben. Tagsüber werden sie in den Schulen in einer harmonischen Atmosphäre unterrichtet; abends werden sie in den Vor- und Nachbereitungsschulen, die sie zum Bestehen der Aufnahmeprüfung fakultativ besuchen, so unterrichtet, daß sie an den Examen mehr Punkte als ihre Rivalen erzielen können.¹⁹ Das Schwergewicht dieses Doppellebens scheint sich dabei allerdings immer stärker auf das außerregelschulische Institut zu verlagern, und der regelschulische Raum dient eher zur geistigen Erholung, wo die Schüler sich von der Konkurrenz befreit entspannen können.

Japanische Pädagogik beginnt mit der Hervorhebung des Harmonieprinzips. Wie die Mutter-Kind-Beziehung fürs „Einssein“ bestimmt ist, so ist das Kind im Kindergarten weiter für die „Erziehung zur Gruppe“ bestimmt. Auch nach dem Schuleintritt gilt das Harmonieprinzip, besonders in den öffentlichen Schulen. Konkurrenz besteht nur unter verschiedenen Gruppen und nicht zwischen einzelnen.

Es gibt jedoch ein zweites Prinzip, das dem Harmonieprinzip der egalitären uniformen Gesellschaft widerspricht, das Konkurrenzprinzip der selektiven Gesellschaft.²⁰ 1991 besuchten 47,9 Prozent der Grundschüler (im sechsten Schuljahr) und 58,2 Prozent der Mittelschüler (im dritten Schuljahr) die privaten Vor- und Nachbereitungsschulen.²¹ Diese Institute sind im Hinblick auf den Erfolg in der anstehenden Aufnahmeprüfung ausschließlich vom Konkurrenzprinzip beherrscht. In diesem Sinne kompensieren und komplementieren sie die Defizite der öffentlichen Schulen, die die Schüler nicht auf die Realität der selektiven Gesellschaft vorzubereiten vermögen (vgl. SCHUBERT 1992, S. 165). Diese Ergänzung durch das Konkurrenzprinzip ist offenbar notwendig, weil nur so die Schüler eine Qualitätsbestätigung („credentials“) und damit bessere Aussichten auf eine gute Beschäftigung erhalten. Heterogene Gruppen und homogene Einheit verkörpern als Grundzug der öffentlichen Schulen ein irrales Ideal, das zudem in der gesellschaftlichen Realität von geringem Nutzen ist.²²

Der öffentliche Teil des japanischen Bildungssystems ist zwar von der inszenierten Harmonie beherrscht; ambitionierte Schüler sind aber gezwungen, weitgehend auf die privaten Vor- und Nachbereitungsschulen zu setzen. Dieses symbiotische Verhältnis zwischen der öffentlichen Schule und ihrem privaten Gegenpart hielt lange die Balance aufrecht zwischen Kooperativität und Konkurrenzfähigkeit. Erst diese Balance schuf die idealen Voraussetzungen für das Beschäftigungssystem. Die kooperative, harmonische Atmosphäre des regelschulischen Alltags trägt naturgemäß bei zur Gruppenarbeit im künftigen beruflichen Alltag, die konkurrenzorientierte Atmosphäre des außerregelschulischen Alltags hingegen zur qualitativen Verbesserung der Arbeitskräfte.

19 Dieses Phänomen, gewöhnlich bezeichnet als „double school phenomenon“, verbreitete sich in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre, während der Entstehung der auf Klassierungen orientierten Schulen.

20 Das Harmonieprinzip und das Konkurrenzprinzip sind in jedem Kulturkreis unentbehrliche Bestandteile der Erziehung. Das Harmonieprinzip wirkt dabei tendenziell „manifest“; das Konkurrenzprinzip hingegen „latent“ (vgl. APPLE 1971, S. 36). Japans Besonderheit liegt darin, daß diese Prinzipien in zwei gesetzlich getrennten Institutionskategorien befolgt werden.

21 Der Prozentsatz der „Juku“-Besucher nimmt zu. Im Jahre 1985 besuchten noch weit weniger Schüler die „Juku“: 16,5 Prozent der Grundschüler und 44,5 Prozent der Mittelschüler.

22 SCHUBERT bezeichnet im Titel seines Buchs das Wesen der japanischen Erziehung mit Recht als „Inszenierung der Harmonie“.

So besteht das japanische Bildungssystem zum einen aus *Tatema*, der „Fassade“ des ministerial verordneten Harmonieprinzips, und *Honne*, der „wirklichen Absicht“ des Konkurrenzprinzips, das vertreten wird von allen direkt im Bildungssystem Beschäftigten. Und genau diese erzieherische Doppelstruktur greift gegenwärtig in Japan immer weniger. Die ausgleichende Wirkung der beiden Teile wird zusehends gefährdet. Je heftiger der Ausbildungswettbewerb wird, desto stärker rückt die „wirkliche Absicht“ in den Vordergrund, der bisher bloß eine kompensatorische, sekundäre Funktion hinter der Bühne der regelschulischen Erziehung zugesprochen wurde. Je stärker die intellektuelle Leistung in der außerschulischen Examenskonkurrenz betont wird, desto stärker wird die Harmonie des regelschulischen Alltags vernachlässigt.

Das Konkurrenzprinzip beherrscht jetzt in großem Ausmaß und mit starker Intensität die Bildungswelt. Dementsprechend breiten sich die außerregelschulischen Institutionen aus. Die öffentlichen Institutionen, die sich seit jeher auf ein „sakrales“ Bild berufen, versuchen in dieser Situation, ihr „sakrales“ Harmonieprinzip gegenüber dem „profanen“ Konkurrenzprinzip starkzumachen. Sie beseitigten 1993 sogar das System des Notenzeugnisses, das bis dahin als ein „unvermeidliches Übel“ der Selektionsgemeinschaft in den „sakralen“ regelschulischen Institutionen zugelassen wurde (vgl. Kapitel 4), um sich ausschließlich auf die Pflege ihres „sakralen“ Selbstverständnisses konzentrieren zu können. Die entgegengesetzten Erziehungsprinzipien erweisen sich zunehmend als dichotomisch und ersetzen das ehemalige kompensatorische Verhältnis.²³ Die erzieherische Doppelstruktur verliert damit immer mehr ihre funktionelle Stabilität und entwickelt einen unüberbrückbaren Zwiespalt.

Die Einbettung des Bildungssystems bleibt jedoch damit fest im Verhältnis zum Beschäftigungssystem. Das Notenzeugnis liefert direkt die Kriterien für die berufliche Einstufung, wirkt sogar als Index der ganzen Persönlichkeit und die Qualität des Lebens. Der gute Notenindex, den man am Anfang des Lebens erwirbt, garantiert den späteren Erfolg, während der schlechte Notenindex umgekehrt auf dem ganzen Leben lastet und sich nicht mehr korrigieren läßt.

Die Starre der Koppelung lastet aber tendenziell sowohl auf den mit einem guten Notenindex gewürdigten als auch auf den mit dem schlechten Notenindex gedemütigten Schülern. Die ersteren werden unaufmerksam und brauchen keine weitere Anstrengung; die letzteren werden verzweifelt und verlieren ebenso jeden weiteren Anreiz. Die Apathie und Aggression der sich in dieser Situation nicht zurechtfindenden Schüler spitzen sich im Schulalltag so stark zu, daß die Öffentlichkeit diese als allgemeine soziale Probleme wahrnimmt, ohne allerdings die Ursache dafür zu erkennen.

3. Jüngste Maßnahmen zum Systemwandel

Auf den Entwurf der dritten Erziehungsreform folgten erste Versuche zu ihrer Verwirklichung. Darunter sind zwar keine durchgreifenden Maßnahmen gegen die starre Koppelung auszumachen, aber zwei Versuche zeigen repräsentativ die Stoßrichtung: das Verbot der von der Erziehungsindustrie hergestellten Examen

23 Vgl. zum Begriff „Dichotomisierung“ LUHMANN 1981, S. 36.

im regelschulischen Raum und die Einführung der „neuen Anschauung über die Lernfähigkeit“.

Die Ausrichtung auf die Examina läuft dem Ideal der dritten Erziehungsreform zuwider, weil deren standardisierende Wirkung angeblich die Förderung der Kreativität und Diversifikation behindert. Um den Examensdruck zu mildern, verbot die japanische Erziehungsbehörde im April 1993 kurzum die Abhaltung der von der Erziehungsindustrie erarbeiteten Examen in den öffentlichen Mittelschulen.²⁴ Durch dieses Verbot wurden die Mittelschüler aber, entgegen der ursprünglichen Absicht des Verbotes, gerade stärker von der Erziehungsindustrie abhängig, indem sie jetzt nur noch im außerschulischen Raum ihre Examen ablegen können. Die Mittelschüler beginnen zunehmend solche Examen an Wochenenden zu bestreiten, um sich zu klassieren. Die Klassierung ist für sie unentbehrlich, um sich angemessen vorbereiten zu können auf die Aufnahmeprüfungen derjenigen Gymnasien, die ihrem Rang entsprechen.²⁵

Die unerwartete Wirkung des Verbotes beschränkt sich aber nicht darauf. Hinzu kommt, daß die öffentlichen Schulen ihre Aufgabe als Zentrum der Bildung kaum mehr wahren können, seit die Klassierung der Schüler sich in eine außerschulische Angelegenheit verwandelt hat. Die Orientierungsratschläge der Lehrer überzeugen weder die Schüler noch ihre Eltern, weil sie das genaue Verhältnis der Klassierung der Schüler zum Rang der zu wählenden Gymnasien nicht zeigen können. Daraus entsteht ein Teufelskreis. Weil die regelschulische Beratung nicht von der Klassierung bei den Examen der Erziehungsindustrie ausgeht, verlieren ihre Strategien für die Aufnahmeprüfungen in die folgende Stufe, im Vergleich zu denjenigen der außerschulischen Institute, immer mehr Verlässlichkeit, während das Vertrauen in die außerschulische Beratung dadurch nur gewinnen kann.

Anfang 1994 diskutierten die Lehrer der öffentlichen Schulen den Wandel nach dem Examensverbot. Die markanteste Änderung besteht nach ihrer Ansicht darin, daß die Mittelschüler und ihre Eltern bei der Wahl der „gewünschten Gymnasien“ kaum mehr auf die Ratschläge der Lehrer hören, sondern nur noch die von den Klassierungen unterstützten Ratschläge der außerschulischen Erziehungsinstitute berücksichtigen. Die Lehrer sind jetzt in den Augen der Mittelschüler nur noch insofern wichtig, als sie bei den Gymnasien ihre Gutachten einreichen.²⁶ Fällt ein Mittelschüler trotz der Garantie des außerschulischen Erziehungsinstituts bei der Aufnahmeprüfung eines Gymnasiums durch, ist dieser Mißerfolg abwälzbar auf die boshaften Gutachten der Lehrer.

Das Verbot der Examen trägt somit kräftig zum Gedeihen der Erziehungsindustrie bei. Der Grund für den Mißerfolg dieses Verbots liegt wohl darin, daß die Erziehungsbehörde die unveränderte „selektive Funktion“ der Aufnahmeprüfung der Gymnasien nicht beachtete. Was die wahre Ursache für die Ex-

24 Schulen, die sich nicht an dieses Verbot halten, werden bestraft (vgl. Artikel der Asahi-Tageszeitung vom 8. Dezember 1994).

25 Die Schüler in Japan wählen nicht die Gymnasien, die sie besuchen möchten, sondern deren Aufnahmeprüfung sie bestehen können.

26 Die aus der „heimlichen Kontrolle“ entstandenen Gutachten, gegen die viele Schüler Abscheu empfinden, spielen nach der Meinung der Erziehungsbehörde tendenziell eine größere Rolle bei der Zulassung zu den Gymnasien.

amenszentrierung der Schulen ist, das sind nicht die Examen der Erziehungsindustrie, sondern die Dominanz des Beschäftigungssystems, das vom Bildungssystem eine selektive Bewertung des beruflichen Potentials verlangt. Ein Examensverbot, das dies nicht berücksichtigt, ist von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Die öffentlichen Mittelschulen, befreit vom Alldruck der Examen, sehen sich zwar einen Schritt näher bei ihrem idealistischen Selbstverständnis, sind aber umso unfähiger, die Anforderungen zu erfüllen, die von der Öffentlichkeit an sie gerichtet werden. Wenn die öffentlichen Mittelschulen ein „unvermeidliches Übel“ beseitigen, werden die Schüler, solange das „Übel“ unvermeidlich bleibt,²⁷ notwendigerweise umso stärker abhängig von den Trägern des „unvermeidlichen Übels“ im außerschulischen Raum.

Die Erziehungsbehörde hat bereits vor dem Examenverbot etliche Maßnahmen gegen das examenzentrierte Bildungssystem ergriffen, die ähnliche Wirkungen zeitigten. Unter dem Schlagwort „Erziehung mit Spielraum für Lernfreude“ wurde in den siebziger Jahren die Quantität des Lehrstoffs um 20 bis 30 Prozent und die Lehrstunden um 10 Prozent reduziert. Dieser Versuch endete ebenfalls mit einem unerwarteten Resultat. Um den Stoff nachzuholen, den die öffentlichen Schulen nicht mehr anboten, begannen immer mehr Schüler, die Vor- und Nachbereitungsschulen zu besuchen, denn das Niveau der Aufnahmeprüfungen blieb ungeachtet der Reduktion des regelschulischen Lehrstoffs gleich hoch.²⁸

Sowohl beim Verbot der Examen der Erziehungsindustrie im schulischen Raum als auch bei der Reduktion des schulischen Lehrstoffs war der Mißerfolg vorauszusehen. Die Reformatoren schlossen die Augen vor der Tatsache, daß die Schüler trotz der provisorischen Maßnahmen der Erziehungsbehörde weiter auf das unvermindert hohe Niveau der Aufnahmeprüfungen angewiesen sind, welches das schulische Lernen in der „Bescheinigungs-Gesellschaft“ („credentials-society“) entscheidend bestimmt.

Eine weitere Maßnahme gegen das examenzentrierte Bildungssystem ist die Einführung der „neuen Anschauung über die Lernfähigkeit“. Sie erhielt ihre konkrete Form erst mit den Lehrplänen vom März 1991, die vom Bericht des „Nationalen Bildungsreformrats“ beeinflusst waren. Nach dieser „neuen Anschauung“ sollte im Schulzeugnis die absolute die herkömmliche relative Bewertungsweise ersetzen, und die Qualifizierung der Lernhaltung sollte neben derjenigen des Lernerfolgs aufgenommen werden. Lerneifer, freiwillige Hilfsbe-

27 Daß die Schüler sich mit dem „unvermeidlichen Übel“ im außerschulischen Raum beschäftigen müssen, begünstigt die Reichen. KARIYA findet dadurch das Prinzip „gleiche Chance in der Erziehung für alle“ heute wieder gefährdet (KARIYA 1995, S. 209).

28 Das Kultusministerium führte ab dem 1. September 1992 monatlich einmal, ab dem 1. April 1995 monatlich zweimal die Fünftagewoche in die Schulen ein, um den Kindern mehr Zeit in ihrem Familienkreis und im Bezirksgemeinschaftskreis zu ermöglichen. Die Kinder bleiben am schulfreien Samstag aber weder bei der Familie noch bei den Nachbarn. Sie gehen zur „Juku“. Zusätzlich wurde der Unterricht in den meisten Schulen während der Wochentage verlängert, um wegen der reduzierten Schultage den Lehrstoff der vom Kultusministerium vorgelegten „Lehrpläne“ zu behandeln. Es wurden sieben anstatt sechs Schulstunden pro Tag angesetzt oder 65 anstatt 50 Minuten Dauer einer einzelnen Lektion. Dem Zweck der Fünftagewoche – „education with more breath“ – ist damit natürlich nicht gedient. Daß der Erziehung zu Hause und in der Bezirksgemeinschaft eine größere Bedeutung zukäme, ist noch nicht zu erkennen.

reitschaft und Aktivität in der Schülerversammlung sollten sogar dem bloßen Lernerfolg übergeordnet werden. Diese Änderung dürfte aber kaum der positiven Qualifikation der Individualität, sondern eher der negativen dienen, indem sie die Schüler nach vorgegebenen Kriterien in Schablonen preßt. Die Schüler werden gehorsamer als je zuvor, denn die „neue Anschauung über die Lernfähigkeit“ verankert im Schulleben als „hidden curriculum“²⁹ de facto eine unsichtbare Moralerziehung“. Trotz oder gerade wegen ihrer „Unsichtbarkeit“ übt diese neue Bewertungsweise auf die Schüler einen umso stärkeren erzieherischen Druck aus. Das Gefühl der Schüler, unter die Kontrolle der Lehrer gestellt zu sein, wird so ausgedehnt und verstärkt.

Die japanische Erziehungsbehörde vertritt die Ansicht, die Bildung solle heute, anstatt zu versuchen, den westlichen Standard einzuholen, ein vom westlichen Standard unabhängiges Programm für das 21. Jahrhundert ins Auge fassen. Die Bedingung dafür liege in der Kreativität und Diversifizierung. Die „neue Anschauung über die Lernfähigkeit“ soll dazu führen, daß die Lehrer bei der Qualifikation der Schüler neben ihrem Lernerfolg auch ihren Lernwillen und andere Fähigkeiten beurteilen. Diese „neue Anschauung“ will die Schüler zur Kreativität und Diversifikation motivieren, indem sie den Erfolg bei der Steigerung der Kreativität und Diversifikation in der neuen Qualifikationsweise in den Schulzeugnissen objektiv sichtbar macht. Diese Idee wird begründet mit Erfahrungen der Vergangenheit, bei denen die Förderung der Individualität trotz des Aufrufs der Erziehungsbehörde kein Interesse der Schüler wecken konnte. Die Schüler interessierten sich allein für die Qualifikation in den Schulzeugnissen, welche als Anzeige ihres künftigen Erfolgs gelten.

Um die Wirkung der „neuen Anschauung über die Lernfähigkeit“ zu gewährleisten, werden jetzt nach dem Vorschlag des Kultusministeriums nicht allein die Qualifizierungsweise des Schulzeugnisses, sondern auch die Kriterien für den Schuleintritt geändert. Die Schüler sollen, nach der „neuen Anschauung“, nicht allein aufgrund der Aufnahmeprüfungen, an denen bloß Standardwissen abgefragt wird, zu den Gymnasien zugelassen werden, sondern aufgrund der Empfehlungen der Lehrer, der Vorstellungsgespräche oder der Prüfungen mit der „Möglichkeit der Gewichtsverschiebung unter den einzelnen Lehrfächern“.³⁰ In der Präfektur Fukushima wird über die Zulassung zu den Gymnasien beispielsweise nach den folgenden Punkten entschieden: 250 Punkte für die Gesamtpunktzahl der Aufnahmeprüfung, 250 Punkte für die Gutachten der Lehrer über das Verhalten der Schüler in den Klassen, Schülerversammlungen, Schulveranstaltungen, Klubs usw.³¹ Der „Charakter“ der Schüler wird im Gutachten qualifiziert anhand einer Skala von 5 für sehr aktive Schüler bis 0 für sehr zurückhaltende Schüler. Offensichtlich handelt es sich dabei um eine Konstruktion, anhand derer ein objektiv nicht meßbarer Charakterzug durch eine anschei-

29 Zum Begriff „hidden curriculum“ s. APPLE 1971, S. 27; BLOOM 1972, S. 343; PURPEL 1989, S. 20, und ZINNECKER 1975.

30 Dies ist die auf der „neuen Anschauung über die Lernfähigkeit“ beruhende Berechnungsweise der Punktzahlen. Die Gymnasien halten Aufnahmeprüfungen ab, deren Punkte unter den Lehrfächern nicht gleichmäßig verteilt sind. Auf diese Weise sollen die Schüler, die trotz tiefer Gesamtpunktzahl in einem bestimmten Lehrfach hohe Punkte haben, auch eine angemessene Zulassungschance an die Gymnasien erhalten.

31 Vgl. Artikel der Asahi-Tageszeitung vom 28. November 1994.

nend objektive Qualifikation erfaßt werden soll. Dies schafft vorab eine große Unsicherheit bei den Lehrern selbst.

Die Lehrer geraten in eine weitere Verlegenheit. Bei den Schülern beginnen reihenweise Verhaltensformen aufzutreten, die es vorher nicht gegeben hatte. Am Tag des Sportfestes im Altersheim gingen zum Beispiel zahlreiche Schüler als „freiwillige Helfer“ hin, um eine bessere Qualifikation als „freiwillige Helfer“ zu erhalten; einige kamen nach dem Unterricht zum Lehrer, um Fragen zu stellen, deren Antwort sie offensichtlich bereits wußten, um eine bessere Qualifikation für „Lerneifer“ zu erhalten; 30 von 100 Schülern kandidierten für die Präsidentschaft der Schülerversammlung, um eine bessere Qualifikation für „Aktivität in der Schülerversammlung“ zu erlangen.³² Der neue Qualifikationsmaßstab brachte unter den Jugendlichen offensichtlich ein großes Maß an Scheinheiligkeit hervor.³³ Um einen guten Eindruck zu erwecken, führten die Schüler auch eigene Theaterstücke auf.³⁴

Als Folge dieser Entwicklung ist die vertraute Beziehung zwischen den Lehrern und den Schülern zusehends gefährdet. Um ein Urteil über die Qualifikation abzugeben, müssen die Lehrer das Verhalten der Schüler im Detail prüfen, während sich die Schüler ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Selbstunterdrückung auferlegen und Strategien entwickeln, mit denen sie die guten Qualifikationen erlangen können. Ein Schüler gestand ironischerweise: „Nach der Einführung der ‚neuen Anschauung über die Lernfähigkeit‘ wurden wir ängstlich. Es deprimiert uns, daß wir nicht aufrichtig sagen können, was wir eigentlich meinen. Wir wünschen uns ein Schulleben, in dem wir unsere Individualität entfalten können“ (Asahi-Tageszeitung vom 28. November 1994). Der neue Qualifizierungsmaßstab ändert offensichtlich die Strategie der Schüler, aber kaum ihre Kreativität. Es besteht die Gefahr, daß die Erziehungsbehörde durch ihre „neue Anschauung über die Lernfähigkeit“ den Schülern ein detailliert normiertes Verhaltensmuster aufzwingt, anstatt ihnen tatsächlich Raum für Kreativität und Diversifikation zu gewähren. Das hinsichtlich der Lehrgutachten entstandene Verhalten ist bereits ebenso stark normiert wie das hinsichtlich der Examen erworbene Wissen. Beide wirken als Mittel der Selektion und tragen damit zur Standardisierung durch das Bildungssystem bei. Zwar hat sich der Akzent verschoben, aber die Standardisierung wirkt umso stärker.

Die „neue Anschauung“ qualifiziert jetzt den Willen der Schüler normierend, während die „alte Anschauung“ nur das Wissen der Schüler erfaßte. Dies bedeutet, daß die Schüler jetzt nicht nur ihr Äußeres, sondern auch ihr nach außen gekehrtes Inneres unter die kollektive Kontrolle der Erziehungsbehörde stellen

32 Vgl. Artikel der Asahi-Tageszeitung vom 9. März 1994.

33 Es gibt sogar ein Buch „Unterweisung, wie ihr auf Lehrer einen guten Eindruck macht“, das zu einem Bestseller geworden ist. Darin stehen zahlreiche Tips wie „Schaut dem Lehrer beim Sprechen in die Augen“ oder „Referiert mit Tabellen und Farben“, um Lerneifer zu demonstrieren (Artikel der Asahi-Tageszeitung vom 29. September 1994).

34 Ein Schüler berichtete einem Lehrer, daß er die weggeworfenen Dosen in der Schulgegend aufgeräumt habe. Der Lehrer lobte ihn wegen dieser guten Tat. Später kamen einige Schüler um zu sagen, daß jener Schüler die Dosen am Vorabend selber verstreut habe. Der Lehrer vermutet seither, daß jede gute Tat eines Schülers nur für sein Gutachten inszeniert wird (Asahi-Tageszeitung vom 8. Mai 1995).

müssen, damit sie in der selektiven Gesellschaft einen günstigen Ausgangspunkt gewinnen können.³⁵ Das ganze Schulleben wird damit reduziert auf das Erlangen eines guten Indexes als Zulassung an die guten Gymnasien. Die „neue Anschauung über die Lernfähigkeit“ stößt damit auf die Kritik, wonach sie durch ihre Qualifikationsweise das Innere der Schüler erniedrige. Die „Individualisierung“, die durch die „neue Anschauung über die Lernfähigkeit“ entsteht, bewirkt letztlich einzig eine Nivellierung der Individuen unter erweiterten Gesichtspunkten, während man ursprünglich vorgab, die Verschiedenheit der Individuen verstärkt anerkennen wollte. Dieses paradoxe Resultat ist der Absicht der Erziehungsbehörde zuzuschreiben, über ihre eigentliche Aufgabe der Kontrolle hinaus die „Förderung der Individualität“ zu betreiben.³⁶

Das unerwünschte Ergebnis der „neuen Anschauung über die Lernfähigkeit“ kann anhand des Begriffspaars „manifest curriculum“ und „hidden curriculum“ beschrieben werden. Während die „alte Anschauung“ die im „manifest curriculum“ aufgeführten Punkte bewertet, zum Beispiel inwieweit die Schüler Kenntnisse in einem einzelnen Schulfach erworben haben, bewertet die „neue Anschauung“ die ursprünglich dem „hidden curriculum“ zugehörigen Leistungen, zum Beispiel inwieweit die Schüler Interesse an dem bestehenden System zeigen. Sie gestaltet damit ein „hidden curriculum“ in neuer Form, das höchste Konformität erzeugt. Das „hidden curriculum“ spielt, wie viele Studien belegen (vgl. APPLE 1971, S. 27; BLOOM 1972, S. 343; PURPEL 1989, S. 20), im Sozialisationsprozeß der Schüler die entscheidende Rolle, es fördert zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Status quo die passive Einstellung. Dem Idealbild entspricht danach die wertempfangende Person, anstatt die wertsetzende Person. Der Lehrer wirkt in diesem Prozeß als „Systemvertreter“ (KRAPPMANN 1995, S. 60). Die Förderung von „Kreativität und Diversifikation“ durch die „neue Anschauung“, also durch das „hidden curriculum“, ist deshalb von Anfang an zum Scheitern verurteilt.

4. Lockerung als Reformstrategie

Die Rigidität des japanischen Bildungssystems wird trotz des Schlagwortes der dritten Erziehungsreform weiterhin die Entwicklung der Kreativität und Diversifikation hemmen. Was ließe sich tun, um die Verwirklichung der Ideale der dritten Erziehungsreform zu fördern? Es zeigt sich in dieser Frage eine kausale Abhängigkeit. Zum einen wird die Entwicklung der Kreativität und Diversifikation verhindert durch die enge Koppelung zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem, indem die Bildung sich die Selektion zur Aufgabe macht, die von der Industrie gefordert wird. Zum anderen hemmt die enge Koppelung

35 TAKEUCHI bezeichnet dieses Phänomen als „zweigliedrige Kontrolle“: zum einen in bezug auf die Konkurrenz der Lernfähigkeit, zum anderen in bezug auf die Konkurrenz der Treue (TAKEUCHI 1995, S. 49). HORIO bezeichnet die letztere als „conformistic competition“, welche sich von „emulation“ unterscheidet (HORIO 1994, S. 310f.).

36 Die Idee der Erziehungsbehörden, die Konformität zu messen, ist nicht neu. Das Kultusministerium versuchte 1957 die Persönlichkeit der Lehrer unter Kontrolle zu stellen, indem es die Schuldirektoren Arbeitsurteile über die Lehrer einreichen ließ. Bezweckt wurde damit die Normierung der Gesinnung der Lehrkräfte.

zwischen Frage und Antwort dadurch die Entwicklung der Kreativität und Diversifikation, daß jede Frage sowohl in den Klassenzimmern als auch an den Examen auf eine einzige kürzeste Antwort ausgerichtet ist.

Weil die japanischen Schulen, einschließlich der Universitäten, als Arbeitsvermittler³⁷ gelten, ist die Rangierung der Bildungshierarchie direkt mit der Rangierung der Beschäftigungshierarchie verbunden. In der Schule ist richtungweisend, daß die japanische Industriegesellschaft den Menschen nicht als Individuum betrachtet, sondern als Arbeitskraft, die der jeweiligen Arbeitsgruppe einzupassen ist. Hinter dieser Rigidität des japanischen Bildungssystems steckt letztlich jene der politisch-industriell Mächtigen. Die traditionelle Aufgabe der Bildung ist die Entwicklung des menschlichen Potentials. Die Erziehung ist dabei gemäß der Meinung der politisch-industriell Mächtigen allerdings dem wirtschaftlichen Bedarf untergeordnet.³⁸ Nach ihrer Anschauung wird der Mensch nach jenen Kenntnissen und Fähigkeiten eingeschätzt, die für ihre Zwecke unmittelbar nützlich sind. Die dritte Erziehungsreform verkündet zwar „Förderung der Kreativität und Diversifikation“, meldet aber gleichzeitig einen Vorbehalt „zugunsten der wirtschaftlichen Weiterentwicklung Japans im 21. Jahrhundert“ an, statt sich „zugunsten der menschlichen Entwicklung des Individuums im 21. Jahrhundert“ auszusprechen. Die „Förderung der Kreativität und Diversifikation“ widerspricht hier gerade dem Wortsinn, weil Kreativität und Diversifikation weder aus der kollektiven Anforderung der Industrieführer noch aus der kollektiven Zielsetzung des Staates entstehen können. Das Prinzip der Kreativität und Diversifikation sollte aber der Entwicklung und den Zielen des Individuums dienen anstatt dem Interesse des Kollektivs. Die diesem Prinzip angemessene Auffassung des Lernens wird in der Erklärung der UNESCO folgendermaßen beschrieben: „... the right to learn is not only an instrument of economic development ... The act of learning, lying as it does at the heart of all educational activity, changes human beings from objects at the mercy of events to subjects who create their own history“ (UNESCO Prospect. Vol. XV No. 3, S. 442).

Diese Anschauung widerspricht den herkömmlichen pädagogischen Richtlinien in Japan, denn das Lernen wird dabei qualifiziert nach dem Kriterium, ob und inwieweit das dabei erworbene Wissen dem auf die Wirtschaft orientierten Wertesystem dient. Das qualitative Kriterium des Lernens – ob und inwieweit das erworbene Wissen den Schülern dient – spielt in der Regel keine Rolle.

Solange die Distanz zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem weiterhin derart gering bleibt, hat das japanische Bildungssystem keine Möglichkeit, die Kreativität und Diversifikation zu fördern. Allerdings kann das nicht allein seitens des Bildungssystems geändert werden, sondern nur durch eine gemeinsame Aktion mit dem Beschäftigungssystem, das die Funktion des

37 Der Hintergrund der direkten Koppelung zwischen Bildung und Beschäftigung wird von GEORG detailliert analysiert. Der „Rolltreppeneffekt“, d. h. die reibungsarme Beziehung zwischen dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem, trägt zum wirtschaftlichen Erfolg Japans bei (GEORG 1992, S. 7ff.).

38 Um Talente rechtzeitig zu entdecken, wurden in den sechziger Jahren, im Rahmen des Einkommensverdoppelungsprogramms, die Examen der Mittelschulen landesweit durchgeführt. Der Zweck bestand aber in der einheitlichen Verbreitung der Lehrpläne nach dem Bedarf der wirtschaftlichen Entwicklung des Staates.

Bildungssystems bestimmt. Die einseitigen Versuche des Bildungssystems, wie die Reduktion des Lehrstoffs oder das Verbot der Examen der Erziehungsindustrie, scheitern mangels dieser Einsicht überall.³⁹

Zudem muß sich das öffentliche Bewußtsein ändern. Bei den Erziehungsreformen der Vergangenheit waren die Japaner gewohnt, den von oben gegebenen Anweisungen zu folgen. Die Anweisungen des Kultusministeriums, in denen sich die jeweiligen politischen Richtlinien unmittelbar spiegelten, pflegten damit auf die effizienteste Weise über die regionalen Bildungsausschüsse zu sämtlichen Schulen durchzudringen. Eine Mentalität des Abwartens wird aber die Verwirklichung der jüngsten Erziehungsreform zusätzlich erschweren.⁴⁰

Das zweite Problem einer wirklichen Reform betrifft das Verhältnis zwischen Frage und Antwort. Das ausschließliche Interesse von Lehrern und Schülern an der Frageform der Examen besteht in der Engführung von Frage und Antwort. Umwege werden dabei ausgeschlossen. Zum Beispiel müssen die Schüler für gute Noten in den Examen über die Französische Revolution die Jahresangabe „1789“ auswendig lernen, brauchen sich aber nicht mit dem Wesentlichen der Revolution zu befassen. Bei den Examen werden kaum inhaltliche Fragen gestellt. Die Fragen erfordern von den Schülern als Antwort meist einige kurze Bruchteile objektiv qualifizierbarer Kenntnisse und kaum individuell angestellte Überlegungen. Die Mathematikprüfung verlangt zum Beispiel den auswendig gelernten kürzesten Lösungsgang und kein Nachdenken über verschiedene Lösungswege. Die Schüler werden dementsprechend für diese Form des Examins trainiert.

So brauchen sie immer weniger Zeit, um immer bessere Noten zu erzielen. OTA, ein japanischer Pädagoge, bezeichnete bereits in den sechziger Jahren die zunehmende Engführung von Frage und Antwort als ein wichtiges Phänomen der japanischen Erziehungskrise: „Die Menschen entwickeln sich im nachdenkenden Prozeß vom Fragen zum Antworten. Das Wesen der Erziehung sollte deshalb in diesem Prozeß bestehen“ (OTA 1991, S. 172). Er forderte deshalb Fragen und Antworten von ihrer prozeßnahen Koppelung und nicht ihrer Normierung her ins Auge zu fassen. Die Entwicklung läuft aber weiterhin dieser Einsicht zuwider.

„The roots of creativeness lie in one's becoming aware that something is wrong, or lacking, or mysterious.“⁴¹ Als erster Schritt in die andere Richtung sollte deshalb die Lehrerausbildung umgestaltet werden, damit die Lehrer selbst fähig werden, die Schüler mit der Koppelung von Frage und Antwort im Denkprozeß vertraut zu machen. Das Nachdenken der Schüler über die Bedeutung des dargestellten Materials darf nicht als Zeitverschwendung aufgefaßt werden,

39 Ohne die hierarchische Rangierung der Aufnahmeprüfungen an den Universitäten abzuschaffen, ist die Abhängigkeit des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem nicht abzuschaffen. Denn die Rangierung der Aufnahmeprüfungen schließt direkt an die hierarchische Rangierung der Beschäftigten an.

40 NAKASONE, der Organisator des „Nationalen Bildungsreformrats“, betrachtete aber die Erziehung als ein bloßes Mittel für politische Zwecke. Er hegt keinen Zweifel an der Verwirklichung der „Kreativität und Diversifikation“ durch die zentralisierte Staatsinitiative, obgleich „Kreativität und Diversifikation“ mit den Bedürfnissen zentralistischer Staatsorganisationen in grundsätzlichem Widerspruch stehen.

41 Vgl. LEWIS: Creativity in Japanese Education, in: LEBSTMA 1992, S. 232.

sondern muß in seinem eigenständigen Wert verstanden werden für die Entwicklung des Individuums zu Mündigkeit und Freiheit. Erst dann können die Schulen die examenzentrisch geordneten Kenntnisse, d. h. Wissenserwerb als Mittel der Selektion, überwinden. Eine Frage sollte dabei lange bedacht werden und vielfältige Antworten zulassen können, indem nicht das Resultat allein, d. h. die richtige Antwort, sondern der Prozeß, d. h. das Nachdenken über die Frage, entwickelt wird. Die Antwort auf die Frage „Was wird aus schmelzendem Schnee?“ braucht nicht allein „Wasser“ zu sein, sondern kann durchaus auch „Frühling“ heißen.

Seit dem 26. April 1995 befindet sich der zentrale beratende Bildungsausschuß des Kultusministeriums nach einer vierjährigen Unterbrechung wieder in einer Sitzungsperiode. Auf der Tagesordnung dieser Sitzung stehen weitere Maßnahmen zur Verwirklichung der dritten Erziehungsreform, das heißt die Verwirklichung der 1987 vom „Nationalen Bildungsreformrat“ eingereichten Idee auf der Tagesordnung 1995, das fünfzigste Jahr nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, ist zugleich das fünfzigste Jahr nach dem Beginn der zweiten Erziehungsreform. In diesem symbolischen Jahr will dieser Ausschuß die erzieherischen Fehlleistungen der vergangenen fünf Jahrzehnte beheben, vornehmlich die Einengung auf die Intellektualität. Es wird diskutiert, wie durch die Einführung der Fünftageswoche die erzieherische Rollenverteilung zwischen Schule, Familie und Bezirksgemeinschaft neu geordnet werden kann; wie die Rolle der Schulerziehung im Interesse von individuellen Fähigkeiten und Eignungen zu revidieren ist und wie die Erziehung auf die neuen Herausforderungen einer internationalisierten Informationsgesellschaft eingehen kann. Die eigentliche Aufgabe dieses Bildungsausschusses bestünde aber in der Überwindung all der fragmentarischen Reformversuche, welche die Unbeweglichkeit der Struktur erst zementiert haben. Die Einsicht, daß die Förderung von Kreativität und Diversifikation die Lockerung der engen Koppelung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem wie auch der engen Koppelung zwischen Frage und Antwort verlangt, könnte ein erster Schritt sein zu einer aus pädagogischem Interesse geleiteten Reform.

Literatur

- AMANO, I.: Education and Examination in Modern Japan. Tokio 1990.
 AMANO, I.: Wandel der Gesellschaft, Wandel der Erziehung (Kawaru Shakai, Kawaru Kyoiku). Tokio 1993 (1989).
 APPLE, M. W.: The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. In: Interchange 2 (1971), 4, S. 27–40.
 BLOOM, B. S.: Innocence in Education. In: School Review 80 (1972), S. 333–352.
 CUMMINGS, W. K.: Education and Equality in Japan. Princeton 1980.
 CUMMINGS, W. K. u. a.: Educational Policies in Crisis. Japanese and American Perspectives. Tokio 1987.
 DORE, R. P.: The Diploma Disease. Education, Qualification and Development. London 1976.
 DUKE, C. B.: The Japanese School. Tokio 1986.
 GEORG, W. u. a.: Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan. Weinheim 1992.
 GORDON, D.: The Aesthetic Attitude and the Hidden Curriculum. In: Journal of Aesthetic Education 15 (1981), H. 2, S. 51–63.
 HIRSH, M.: The Other Side of Paradise. School Bullying Leads to a Tragic Suicide. In: Newsweek. 19.12.1994.

- HORIO, T.: Einführung in die Erziehung (Kyoiku-Nyumon). Tokio 1992 (1989).
- HORIO, T.: Erziehung in Japan (Nihon no Kyoiku). Tokio 1994.
- KARIYA, T.: Die Zukunft der Massenerziehungsgesellschaft (Taishu-Kyoiku-Shakai No Yukue). Tokio 1995.
- KIKUCHI, R.: Der Weg der Mittelschüler und das Problem des Karriere-Index (Chugakusei no Shinro to Hensachi-Mondai). Tokio 1993.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H. (Hrsg.): Alltag der Schulkinder. Weinheim/München 1995.
- Kultusministerium: The Monthly Journal of the Ministry of Education, Science and Culture. Tokio 1987.
- LEESTMA, R. u. a.: Japanese Educational Productivity. Ann Arbor 1992.
- LEHRERSEMINAR (Kyojin-Yosei Seminar) Januar 1994 (vol. 16. no. 5): Die neue Anschauung über die Lernfähigkeit.
- LEHRBERUFS-AUSBILDUNG (Kyoshoku-Kenkyu) April 1993 (vol. 21-8. no. 248): Die Entwicklung der Erziehung und die neue Anschauung über die Lernfähigkeit.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik 2. Frankfurt a. M. 1981.
- OGI, N.: „Post-Karriere-Index“ und Mittelschüler („Datsu-Henssachi“ no Shin-Kyushi to Chugakusei). In: Asahi Shimbun. (Tageszeitung) 9.3.1994.
- OTA, T.: Was ist die Lernfähigkeit? (Gakuryoku towa Nani ka). Tokio 1991 (1969).
- OTA, T.: Was ist die Erziehung? (Kyoiku towa Nani ka). 1994 (1990).
- PURPEL, D. E.: The Moral and Spiritual Crisis in Education. Granby 1989.
- ROUSSEAU, J.-J.: Émile ou de l'éducation. Paris 1966.
- SCHOPPA, L. J.: Education Reform in Japan. A Case of Immobilist Politics. New York 1991.
- SCHOOLLAND, K.: Shogun's Ghost. The Dark Side of Japanese Education. New York/Westport, Connecticut/London 1990.
- SCHUBERT, V.: Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt 1992.
- SCHUBERT, V.: Innen und Außen. Familie und Kindergarten in Japan. In: Kinderkultur. Jahrbuch der Kindheit. Hrsg. von CH. BÜTTNER/D. ELSCHENBROICH/A. ENDO. Weinheim/Basel 1992.
- SHIOMI, T.: Kinder und Erziehung in der Zeit der Erde (Chikyu-Jidai no Kodomo to Kyoiku). Tokio 1993.
- STEPHENS, M. D.: Japan and Education. London 1991.
- TAKEUCHI, Ts.: Die Zukunft der japanischen Schulen (Nihon no Gakko no Yukue). Tokio 1995 (1993).
- UNESCO: Prospects. Vol. XV. No. 3, 1985.
- U. S. Department of Education: Japanese Education Today. Washington, D. C. 1987.
- VOGEL, E. F.: Japan as Number One. Lessons for America. Cambridge 1987.
- WADA, Sh.: Verlust und Hoffnung in der Zeit der Erziehung (Kyoiku-Jidai no Soshitsusu to Kibo). Tokio 1993.
- WHITE, M.: The Japanese Educational Challenge. A Commitment to Children. New York/London 1988.
- ZINNECKER, J.: Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel 1975.

Abstract

The Japanese educational system consists of the "facade" of the ministerially decreed principle of harmony and the "real intent" of the principle of competition, which serves the selective society. The compensatory effect of the two components, however, is increasingly endangered today. The fiercer the race of education gets, the more the "real intention" is brought to the fore. Japan has taken certain measures, such as the banning of the exams produced by the educational industry from the sphere of state schools and the introduction of the "new conception of the ability to learn" in order to promote "creativity and diversification" which are mentioned as the major objectives of the most recent educational reform. However, as a consequence the development of creativity and diversification has been impeded the more so because these fragmentary attempts at a reform lack the insight into those factors which actually block the development of creativity and diversification.

Anschrift der Autorin

Toshiko Ito, 967-2-306 Shiratsuka-cho, Tsu 514-01 Mie. Japan