

Schubert, Volker

Lernkultur in Japan. Pädagogische Arrangements und ihre Kontexte

Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 228-241



Quellenangabe/ Reference:

Schubert, Volker: Lernkultur in Japan. Pädagogische Arrangements und ihre Kontexte - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 228-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275541 - DOI: 10.25656/01:27554

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275541>

<https://doi.org/10.25656/01:27554>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Volker Schubert

Lernkultur in Japan

Pädagogische Arrangements und ihre Kontexte

Mit dem Begriff *Lernkultur* soll der Umstand hervorgehoben werden, dass Lernen immer in bestimmte *gesellschaftliche und kulturelle Kontexte* eingebunden ist. Nicht nur was von wem oder wodurch gelernt wird, sondern auch wie gelernt wird, welche Bedeutung dem Lernen zugemessen wird und was überhaupt als lernbar gilt, ist abhängig vom jeweiligen Kontext, in dem das Lernen stattfindet. Dieser Kontext wäre nur unzureichend begriffen, wollte man ihn – wie dies kulturalistische Interpretationen des vieldeutigen Kulturbegriffs nahe legen – allein als Ergebnis von bestimmten Wertsetzungen und Bedeutungszuschreibungen definieren; Lernkulturen sind vielmehr immer auch *praktische Arrangements*, in denen die vorherrschenden Vorstellungen vom Lernen und seiner Bedeutung im alltäglichen Umgang mit Leben erfüllt, bestätigt oder auch konterkariert werden. Lernen ist also nicht nur vom lernenden Individuum abhängig und kann erst recht nicht als Funktion der Lehre begriffen werden; es ist Teil eines Kontextes, eines Ensembles sozialer Praktiken und Arrangements, in denen es verlangt, gefördert, mit Wertschätzung belegt oder entmutigt wird (vgl. Schubert 1999).

In jeder Gesellschaft gibt es verschiedene solcher Kontexte. Schule ist dafür nur ein durchaus problematisches Beispiel, ebenso der Betrieb oder die Weiterbildungsveranstaltung. In *vergleichender Perspektive* drängt sich vor allem die Frage auf, ob es so etwas wie „nationale Lernkulturen“ gibt, ob also auch „Japan“ oder „Deutschland“ als solche Kontexte begriffen werden können. Obgleich gerade Japan in diesem Sinne immer wieder als eine ausgesprochene Lernkultur qualifiziert worden ist (und viele Indizien für diese These sprechen; vgl. z. B. Schaarschmidt 1996; Harms 1997), ist die Frage so pauschal gestellt wohl kaum sinnvoll zu beantworten, schon gar nicht im begrenzten Rahmen eines Aufsatzes.

Ich möchte mich daher im Folgenden auf den schulischen Kontext konzentrieren und fragen, ob und inwieweit sich im japanischen Schulwesen Züge einer spezifischen oder jedenfalls von den bei uns vorherrschenden Praktiken deutlich abgrenzbaren Lernkultur finden lassen. Nahe liegender Ausgangspunkt sind dabei natürlich die Ergebnisse der *TIMS-Studien*, die – wie immer man sie im Einzelnen beurteilen mag – den hohen Leistungsstand japanischer Schülerinnen und Schüler zumindest in einigen zentralen Fächern erneut deutlich gemacht haben. Angesichts der anhaltenden Auseinandersetzung darüber und ihrer großen politischen Bedeutung (vgl. z.B. Schlömerkemper 1998; Demmer 2000) kann es nicht schaden, die Diskussion auf eine etwas breitere Grundlage zu stellen und deutlich zu machen, dass die große Bedeutung des Lernens in Japan weder mit den Zwängen der „Prüfungshölle“ noch mit Hinweisen auf

andere kulturelle „Normen und Werte“ (v. Saldern 1999) hinreichend erklärt werden kann. Eine Lernkultur ist nicht gegeben, sondern wird Tag für Tag neu inszeniert und mit Leben erfüllt. Auch wenn dabei teilweise auf kulturelle Selbstverständlichkeiten und Muster zurückgegriffen wird, die in einem kulturellen Kontext vielleicht näher liegen als in einem anderen, ist sie damit weder „traditionell“ noch an einen bestimmten kulturellen Kontext gebunden. Die besondere pädagogische Herausforderung der Untersuchung der japanischen Lernkultur liegt vielmehr darin zu erkennen, dass sie zeitgenössisch ist und dass es mithin unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit zeitgenössischen Problemen umzugehen.

Auch wenn der Begriff Lernkultur hier primär analytisch verwendet werden soll, lassen sich die *normativen Konnotationen*, die dem Kulturbegriff überhaupt eigen sind, natürlich nicht ausklammern. Es ist klar, dass es allemal positiver erscheint, dem Lernen besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, als Indifferenz ihm gegenüber oder Vernachlässigung. Die entscheidende Frage lautet daher auch nicht, ob, sondern eher *wie* Lernen kultiviert wird. Dennoch dürfen auch Lernkulturen ihrerseits nicht isoliert betrachtet werden. Selbst eine lebendige Lernkultur wie die japanische ist nicht nur – wie sich zeigen wird – in sich widersprüchlich; sie ist überdies in übergreifende hegemoniale – ökonomische und politische – Strukturen eingebunden, die es bisweilen fraglich erscheinen lassen können, ob die Kultivierung des Lernens den Individuen nur zugute kommt. – Ich gehe zunächst auf den Unterricht im engeren Sinne ein, versuche dann, einige Grundzüge des schulischen Kontexts insgesamt zu skizzieren, um abschließend noch auf einige übergreifende gesellschaftliche Strukturzusammenhänge hinzuweisen.

1. Unterricht

Der erste Gesichtspunkt, auf den man zu sprechen kommt, wenn von schulischem Lernen gesprochen wird, ist gemeinhin der Unterricht. In der Diskussion der *TIMS-Studie* neigte man entsprechend dazu, das gute Abschneiden der japanischen Schülerinnen und Schüler bei den vergleichenden Leistungstests vor allem dem – im Vergleich zu Deutschland oder den USA – besseren Unterricht in der Schule zuzuschreiben. So schließt bereits die erste deutsche TIMSS-Publikation mit dem Versuch, den Mathematikunterricht in Deutschland, Japan und den USA auf Grundlage von Video-Studien systematisch zu vergleichen, um auf diese Weise „Erklärungen für Unterschiede in den Mathematikleistungen im Unterricht selbst“ (Baumert u.a. 1997, S. 216) ausfindig zu machen. Die Ergebnisse sind zweifellos eindrucksvoll und zumindest geeignet, einige noch immer verbreitete Vorurteile über die durch die „Prüfungshölle“ geprägten japanischen Pauk- und Drillanstalten kräftig zu relativieren. Während der Mathematikunterricht in Deutschland und in den USA eher dem Wissenserwerb und der Beherrschung vorgegebener Verfahrensweisen dient, ist japanischer Mathematikunterricht demnach „Problemlöseunterricht“, der mathematisches Verständnis und mathematisches Denken schult und „denselben Stoff variantenreicher und mathematisch anspruchsvoller“ (ebd. S. 215) vermittelt. „Mathematische Konzepte werden im Unterricht entwickelt, nicht definitorisch vorgestellt“ (ebd. S. 227), wobei auch „alternative Vorstellungen oder Lösungswege, die die Schüler entwickeln, zur Freilegung des mathematischen Problems“ systematisch genutzt werden (ebd.).

Nicht nur für den Mathematikunterricht, auch für andere Fächer und Lernfelder werden in verschiedenen meist ethnographisch angelegten Untersuchungen die Problemorientierung und die „Fehlerfreundlichkeit“ des Unterrichts hervorgehoben. Insbesondere für die *Grundschulen* wird der Unterricht als lebendig und zugleich klar strukturiert beschrieben. Lektionen werden kohärent um einen zentralen Begriff oder eine Sache aufgebaut, die Konzepte der Kinder werden dabei aber systematisch einbezogen. Die Lehrerinnen und Lehrer präsentieren – oft sehr konkret und anschaulich – eher Probleme als fertige Antworten; und bei den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler ist nicht so sehr die „richtige“ Antwort als vielmehr das Engagement, die Aktivität und das Nachdenken im Prozess der gemeinsamen Problemlösung von Interesse (vgl. z. B. Lee, Graham, Stevenson 1996; Lewis 1996). Gerade aus deutscher Perspektive fällt die Zurückhaltung der Lehrpersonen bei der verbalen und nonverbalen Kommentierung von Schüleräußerungen auf (vgl. Stevenson/Stigler 1992; Lewis 1994). „Im Unterricht werden nicht Prüfungssituationen, sondern Lernsituationen geschaffen, d. h. Aufgaben werden eher im Sinne von Spielen als im Sinne von Tests eingeführt“ (Schümer 1999, S. 48).

Das gilt auch für die *Mittel- und Oberschulen*, in denen – anders als in den Grundschulen – der Frontalunterricht eindeutig vorherrscht. Zumindest im Hinblick auf den Mathematikunterricht ist auch hier noch eine wesentlich deutlichere Problemorientierung zu verzeichnen als in Deutschland oder den USA, auch wenn japanische Mathematik-Didaktiker darüber klagen, dass in den Mittelschulen vorwiegend Routineprobleme behandelt werden (vgl. ebd. S. 57). Baumert u. a. sprechen in diesem Zusammenhang von einem flexiblen Frontalunterricht, in dem zwar – ähnlich wie in Deutschland oder den USA – die Lehrpersonen im Unterrichtsgespräch dominant sind, die Organisationseinheiten innerhalb des Unterrichts aber kürzer sind und häufiger abwechseln, und das Unterrichtstempo langsamer ist, die Schüler und Schülerinnen also mehr Zeit und mehr Möglichkeiten zum Austausch haben (vgl. Baumert u. a. 1997, S. 231 ff.).

Die Befunde sind umso bemerkenswerter als die *allgemeinen Unterrichtsbedingungen* – zumindest in unserem Verständnis – eher ungünstig sind (vgl. zum folgenden Schümer 1999, S. 46): Die Schulklassen sind durchweg groß (35 bis 40 Schülerinnen und Schüler); im Pflichtschulbereich – also von der ersten bis zur neunten Klasse – gibt es *keinerlei äußere Differenzierungen nach Leistung*, keine Klassenwiederholungen und keine institutionalisierten Formen individualisierten Lernens. Sieht man von den Sonderschulen (die von etwa 2 Prozent der Mittelschulpflichtigen besucht werden) und einigen Schulen mit besonderen (staatlichen oder privaten) Trägerschaften (die bisweilen, aber nicht immer zu Recht, als Eliteschulen bezeichnet werden) ab, so werden alle Schülerinnen und Schüler sowohl in den Grund- als auch in den Mittelschulen gemeinsam unterrichtet.

Dennoch wäre es voreilig, die wiederholt ausgewiesenen hervorragenden Schulleistungen japanischer Schülerinnen und Schüler zumindest im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich allein dem Niveau des Unterrichts zuzuschreiben. Dagegen sprechen zunächst einmal *Zweifel*, ob Unterricht in Japan tatsächlich durchgängig jene in den meisten neueren Untersuchungen herausgestellte hohe Qualität aufweist. Zumindest ältere Berichte kommen – gerade

für die Mittel- und Oberschulen – oft zu deutlich anderen Einschätzungen (vgl. Rohlen 1983). Selbst ein entschiedener Propagandist der „japanischen Lektion“ für das US-amerikanische Bildungswesen kommt nicht umhin, etliche der von ihm hospitierten Unterrichtsstunden als „deadly dull“ zu bezeichnen (Duke 1986, S. 64). Auch japanische Zuhörerinnen und Zuhörer reagieren auf internationalen Konferenzen oft mit Skepsis oder ungläubigem Staunen auf manche Berichte von vorbildlichem Unterrichtsgeschehen an japanischen Schulen – zumindest ihre eigenen Schulerfahrungen scheinen sie darin kaum wieder zu finden.

Es ist natürlich möglich, wenn auch nach meiner Einschätzung nicht sehr wahrscheinlich, dass das japanische Schulwesen sich in den vergangenen Dekaden grundlegend gewandelt hat. Zwar wird schon seit Beginn der 70er Jahre immer wieder eine umfassende *Bildungsreform* in Aussicht gestellt, die die bis heute dominierende Struktur der unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg unter maßgeblichem Einfluss US-amerikanischer Bildungsreformer etablierte „Nachkriegserziehung“ ablösen soll; trotz etlicher Modifikationen im Einzelnen ist ein nachhaltiger Wandel aber bislang nicht erkennbar (vgl. Schoppa 1991; Schubert 1996). Eher schon könnte es in Japan gelungen sein, neuere Ansätze etwa einer konstruktivistisch orientierten Mathematikdidaktik, wie sie ja auch anderswo propagiert wird, rascher ins konkrete Unterrichtsgeschehen zu implementieren. Für diese These sprechen jedenfalls die an japanischen Schulen fest institutionalisierten Formen der *kollegialen Kooperation*, durch die didaktische Innovationen eher die Chance erhalten, umgesetzt zu werden (vgl. Sato/McLaughlin 1992). Nicht vernachlässigt werden dürfen schließlich auch die generellen Probleme bei Versuchen, die Qualität von Unterricht zu messen, zumal in international vergleichender Perspektive, etwa die Gefahr der positiven Selektion, die wohl auch in den TIMS-Video-Studien nicht vollständig gebannt werden konnte. Aber selbst wenn wir annehmen, dass der Unterricht tatsächlich einigermaßen durchgängig jene hohe Qualität aufweisen sollte, wäre es fahrlässig, Lernkultur von vornherein auf guten Unterricht und das didaktische und methodische Geschick der Lehrkräfte zu reduzieren und nicht auch nach anderen möglichen Faktoren für den Lernerfolg zu fragen.

Ein zentraler, aber oft übersehener Gesichtspunkt ist dabei, dass ein beträchtlicher Teil der japanischen Schülerinnen und Schüler keineswegs nur in den öffentlichen Schulen lernt, sondern darüber hinaus noch die Angebote der privatwirtschaftlich organisierten „*Aufnahmeprüfungsvorbereitungsindustrie*“ wahrnimmt. Bei diesen auch als *juku* oder *yobiko* bekannten Institutionen handelt es sich nicht nur um Nachhilfeschoolen zur Behebung von gelegentlich auftretenden Lerndefiziten in einzelnen Fächern, wie wir sie mittlerweile ja auch bei uns kennen, auch nicht um bloße, nur ungern besuchte „Paukschulen“ zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen zu den Oberschulen und Universitäten, sondern geradezu um ein eigenes Schulwesen, das neben dem öffentlichen Schulsystem existiert (vgl. Rohlen 1980; Aurin/Westphalen 1990) und nach Meinung mancher Kommentatoren inzwischen schon eine führende Rolle für die Entwicklung des japanischen Bildungswesens insgesamt eingenommen hat (vgl. Ackermann 1999). Jedenfalls dürften für etliche japanische Schülerinnen und Schüler, vor allem der Mittel- und Oberschulen, nicht nur wesentliche Lernerfahrungen, sondern auch ein Teil ihrer sozialen Erfahrungen aus solchen Institutionen der „*Aufnahmeprüfungsvorbereitungsindustrie*“ stam-

men, die sich im Interesse der „Kundenbindung“ zunehmend auch um die Organisation von Freizeitaktivitäten bemühen und sich als attraktive „eigene Welt“ präsentieren, in der es sich zu lernen und zu leben lohnt.

Daraus lässt sich unschwer schließen, dass ein beträchtlicher Teil der Schülerschaft in Japan *mehr Zeit mit Lernen und Üben* zubringt als Schülerinnen und Schüler in Deutschland oder in den USA und dabei auch in höherem Maße auf professionelle Hilfe zurückgreifen kann, obgleich der isolierte Vergleich der Stundentafeln oder der für Hausarbeiten verwendeten Zeit keine großen Unterschiede erkennen lässt. Darauf haben sich auch die Lehrenden eingestellt. „Während die Grundschullehrer mit Hilfe von Hausaufgaben dafür sorgen, dass ihre Schüler üben und wiederholen, was sie im Unterricht gelernt haben, verzichten die Lehrer an Mittelschulen von der siebten zur neunten Klasse zunehmend häufig darauf, ihren Schülern Hausaufgaben aufzugeben“ (Schümer 1999, S. 57). Offenbar verlassen sie sich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus üben – allein oder eben in den entsprechenden außerschulischen Einrichtungen. Die Lernerfolge beruhen also wohl auch auf einer spezifischen Aufgabenverteilung zwischen Schule und Elternhaus bzw. zwischen den Lehrenden in den Regelschulen und denen in den privaten Vor- und Nachbereitungsschulen. Für den Mathematikunterricht bedeutet das, dass erst die weit gehende Freistellung von Aufgaben der Übung und der „Festigung“ es den Lehrern und Lehrerinnen in den Mittelschulen ermöglicht, sich im Unterricht ganz auf die Präsentation der anspruchsvollen mathematischen Konzepte zu konzentrieren. Abgesehen von der sozialen Selektivität, die durch diese Art der Aufgabenverteilung gefördert wird, sind die hohen Leistungen mithin nicht zuletzt durch eine sehr intensive Beschulung erkaufte, die auch in Japan selbst schon seit längerer Zeit sehr kritisch betrachtet wird.

Aber das private Ergänzungsschulwesen entlastet die Regelschulen nicht nur, es schafft auch neue *Probleme*. So werden etwa die ohnehin schon heterogenen Lerngruppen – zumal in der Zeit vor den Aufnahmeprüfungen, die den Oberschulzugang regeln – durch die Zusatzschulen eher noch heterogener. Tatsächlich konzentrieren sich die Probleme des japanischen Schulwesens auf die Mittelschulen. Trotzdem stellt sich damit erst recht die Frage, wie es unter diesen Umständen überhaupt noch gelingen kann zu unterrichten und das durchschnittlich hohe Leistungsniveau zu halten. Die Frage verweist auf einen Aspekt, der meines Erachtens zentral für die japanische Lernkultur ist: den schulischen Kontext.

2. Schulischer Kontext

Wenn ich vom schulischen Kontext spreche, so unterstelle ich damit, dass Lernerfolge nicht allein von der Qualität des Unterrichts und dem zeitlichen Quantum an Lern- und Übungsanstrengungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler abhängen, sondern auch von dem, was man oft *Lernatmosphäre oder Schulklima* nennt. Diese eher metaphorischen Bezeichnungen bleiben allerdings meist ziemlich vage und suggerieren, dass es sich – wie beim Wetter – um sehr schwer zu kontrollierende und kaum systematisch beeinflussbare Faktoren handelt, die sehr stark von zufälligen Bedingungen, wie Zusammensetzung der Schülerschaft oder den „Persönlichkeiten“ der Lehrkräfte abhängen. Ich spreche deshalb lieber von *pädagogischen Arrangements*, um damit deutlich zu ma-

chen, dass der schulische Kontext, obgleich zufällige Faktoren natürlich immer eine gewisse Rolle spielen, systematisch organisiert werden kann und organisiert wird – auch wenn dies den Beteiligten nicht unbedingt bewusst sein muss und oft auf kulturellen Selbstverständlichkeiten zu gründen scheint.

In unserer Vorstellungswelt erscheinen Schule und Unterricht vor allem als *Angelegenheit der Lehrpersonen* (auch wenn appellativ bisweilen das Gegenteil behauptet wird). Sie sind nicht nur die diejenigen, die „ihren“ Unterricht halten und durchführen; sie bestimmen auch seinen Rhythmus und sein Tempo (oder versuchen es jedenfalls); sie sind nicht nur für die Darbietung des Stoffes zuständig, sondern auch dafür verantwortlich, dass ihm möglichst alle Schülerinnen und Schüler folgen bzw. folgen können. Sie unterrichten, ermahnen, disziplinieren, leiten das Unterrichtsgespräch, verteilen Aufgaben, loben, kritisieren, kommentieren fast unablässig, motivieren, fördern, selegieren usw.

Wie wenig selbstverständlich dieses Arrangement ist, das ganz auf die Lehrperson und ihre Beziehung zu jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin zentriert ist, erschließt sich vielleicht erst im *Vergleich* (vgl. auch Schubert 1994). Jedenfalls erscheinen die in japanischen Klassenzimmern und Schulen vorherrschenden Arrangements als ungleich komplexer, aber auch als *weniger lehrerzentriert*. Ausländische (meist US-amerikanische) Beobachterinnen und Beobachter zeigen sich oft gleichermaßen irritiert über die Präzision, mit der anderswo zeitaufwendige Routineaufgaben wie Bücher aufschlagen oder der Wechsel von Frontalunterricht zu Gruppenarbeit ausgeführt werden, wie über die Unruhe, die Lebhaftigkeit der Schüler und Schülerinnen, ja das zeitweilige „Chaos“ in Klassenzimmern, vor allem der Grundschule. Einerseits wirken die Kinder außerordentlich diszipliniert – der vermeintliche „Drill“ taucht ja gerade in Medienberichten immer wieder auf –, andererseits partizipieren sie nicht nur äußerst lebhaft am Unterrichtsgeschehen, sondern vollführen im Klassenzimmer auch ziemlich ungestüme Aktivitäten, ohne dass die Lehrperson eingreift – bisweilen scheint sie nicht einmal anwesend zu sein.

Das Geheimnis dieses auf den ersten Blick verwirrenden Arrangements liegt in einer klaren und fest *institutionalisierten Arbeitsteilung*, die sich etwa so charakterisieren lässt: Die Lehrerinnen und Lehrer lehren; alles andere obliegt den Schülern und Schülerinnen. Die Formulierung ist natürlich überspitzt. Die Lehrpersonen werden keineswegs aus ihrer sehr umfassend definierten Verantwortung entlassen, aber sie exekutieren sie eher zurückhaltend, am Rande des Geschehens. Im Mittelpunkt stehen sie, solange und soweit sie – im engeren Sinne – unterrichten, also den Stoff darbieten, Aufgaben erläutern usw.; die Organisation des Klassenzimmerlebens, die Sicherung der Unterrichtsbedingungen, ja selbst die Kontrolle ihrer eigenen Partizipation ist Angelegenheit der Schülerinnen und Schüler.

Vordergründig hat das natürlich damit zu tun, dass es sich bei japanischen Schulen um Ganztagschulen handelt und sich schon von daher weit mehr Anlässe und Gelegenheiten für *selbstorganisierte Aktivitäten* ergeben. Die Essensverteilung und das gemeinsame Saubermachen sind hierfür stets besonders eindrucksvolle Beispiele. Aber auch die Eröffnung des Unterrichts und die Herstellung einer angemessenen Arbeitsatmosphäre obliegt den Schülerinnen und Schülern. Nicht die Lehrperson ruft zur Ordnung, sondern die Kinder halten sich gegenseitig zu Ruhe und Aufmerksamkeit an. „Wenn die Schüler in mei-

ner amerikanischen Klasse Lärm machen“, so ein Grundschüler, der in den USA und Japan zur Schule gegangen ist, „ermahnt sie der Lehrer. Wenn sie in meiner japanischen Klasse so lärmen, dass ich den Lehrer nicht mehr hören kann, ist das mein Problem. Ich muss ihnen sagen, dass sie ruhig sein sollen“ (Tsuchida/Lewis 1996, S. 211).

Allerdings stehen die Kinder in solchen Fällen der Klasse kaum als Einzelne gegenüber. Grundlegend für das Arrangement sind vielmehr die *Kleingruppen*, die über einen längeren Zeitraum hinweg – meist einige Monate – gemeinsam sowohl für lerninhaltliche als auch für organisatorische Aufgaben zuständig sind. Sie werden möglichst so zusammengestellt, dass sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten und persönlichen Qualitäten gegenseitig unterstützen und fördern können. Sowohl in der Kleingruppe als auch in der Klasse übernehmen die Kinder regelmäßig Leitungsaufgaben und erfahren auf diese Weise gleichermaßen die Bedeutung von individueller und gemeinsamer Verantwortlichkeit. „Das Kind, das vor einer Klasse steht und verzweifelt versucht, seine Klassenkameraden ruhig zu kriegen, könntest Du sein – und wirst es auch innerhalb von Tagen oder Wochen tatsächlich sein!“ (Lewis 1996, S. 285). Zuständig sind diese wechselnden „Anführer der Klasse“ (*toban*) nicht zuletzt für die Durchführung und Einhaltung der schulischen Routinen und kleinen Rituale, die die Ordnung des Schullebens gewährleisten, ohne sie an die Autorität der Lehrperson zu binden. Zeitweilige Unruhe oder gelegentliches Chaos kann in diesem Kontext toleriert und als legitimer Teil der gemeinsamen Aktivität anerkannt werden, nicht nur, weil es früher oder später in diesen Ritualen oder Routinen wieder aufgefangen wird, sondern auch, weil es keine Herausforderung einer stets gefährdeten persönlichen Autorität der Lehrperson darstellt (vgl. auch Schubert 1992).

Auch japanische Lehrerinnen und Lehrer können sich natürlich nicht darauf verlassen, dass die Kinder die vielfältigen und komplexen sozialen Fähigkeiten, die in der Schule notwendig werden – zumal angesichts einer solchen anspruchsvollen Form der angeleiteten Selbstorganisation – gleichsam von zu Hause mitbringen. Sie erwarten es auch gar nicht. So wie man bei uns meist voraussetzt, dass man Lesen und Schreiben in der Schule lernt und nicht etwa schon vorher mit der Mutter – das würde die Kinder nur durcheinander bringen –, geht man in Japan davon aus, *dass das Gruppenleben nur in der Gruppe und nirgendwo sonst gelernt werden kann*. Die ersten Wochen und Monate in der Grundschule – ähnlich dann auch wieder in der Mittelschule und zum Teil selbst in der Oberschule – sind daher fast ausschließlich der Einübung der entsprechenden Fertigkeiten und Regeln gewidmet. Spielerisch, aber konsequent wird hier vermittelt, was Schule ist und worauf es in der Schule ankommt. Das mag manchmal etwas pedantisch anmuten, wenn es etwa darum geht, „richtige“ Arbeitshaltungen oder die zahlreichen Routinen einzuüben, die das Geschehen im Klassenzimmer gliedern. Aber den Schülern und Schülerinnen werden auf diese Weise auch klare Orientierungen und Sicherheiten vermittelt, ganz abgesehen von den Kompetenzen, die eine gleichmäßige Partizipation und die Übernahme von Verantwortung im Klassenzimmer erst ermöglichen. Eingeübt werden auf diese Weise nicht nur „äußere“ Handlungen und Haltungen; konkret vermittelt und erfahrbar gemacht wird zugleich, dass es sich bei Schule und Unterricht um gemeinsame Angelegenheiten handelt, bei denen es auf die Partizipation und Verantwortlichkeit jedes und jeder Einzelnen ankommt. Ent-

sprechend beginnt und endet jeder Schultag auch später mit einer Sequenz, in der man sich die Aufgaben des Tages vergegenwärtigt bzw. gemeinsam prüft, inwieweit man diesen Aufgaben gerecht geworden ist und welche Probleme aufgetreten sind. Diese Prüfung ist keine Sache der Lehrperson, die allenfalls Hinweise gibt, ggf. Hilfestellungen leistet oder auch einzelne Schüler vor allzu harschen Zurückweisungen durch andere in Schutz nimmt. Zuständig und verantwortlich ist die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, repräsentiert durch die gerade zuständige Diskussionsleitung. Disziplinprobleme beispielsweise sind in diesem Arrangement keine Konflikte zwischen der Lehrperson und einem oder mehreren Schülern, sondern Angelegenheiten der ganzen Klasse, sozusagen Kooperationsprobleme, die nur durch die gemeinsame Diskussion gelöst werden können.

Aus „westlicher“ oder deutscher Sicht ist dieses hier nur knapp skizzierte Arrangement sicher nicht frei von *Ambivalenzen*. Als problematisch mag schon empfunden werden, dass es die Schülerinnen und Schüler in einem ungleich stärkeren Maße in das Schulgeschehen einbindet, als dies bei uns üblich ist – und zwar nicht nur zeitlich, sondern eben auch durch die Art der sozialen Organisation. Die Zurückweisung schulischer Anforderungen und Zumutungen fällt natürlich sehr viel schwerer, wenn sie sich nicht gegen einzelne Lehrkräfte richtet, sondern gegen die ganze oder einen großen Teil der Klasse. Die Gruppe der Gleichaltrigen, die bei uns gerne als eine Art Korrektiv zur schulischen Welt und als Ort der Entwicklung eigenständiger, über den schulischen Kontext hinausweisender Orientierungen wahrgenommen oder verklärt wird, erscheint im Kontext der japanischen Gruppenerziehung geradezu für schulische Belange „funktionalisiert“. Irritierend dürfte für uns sicher auch sein, dass nicht nur Kritik und Tadel, sondern auch Lob und Anerkennung in japanischen Schulen weniger von den Lehrenden kommen und sich kaum auf die Einzelnen und ihre individuellen Leistungen, sondern eher auf die Gruppe oder die ganze Klasse beziehen. Die Anerkennung erwächst aus der gemeinsamen Leistung und dem nur in diesem Kontext ersichtlichen individuellen Beitrag dazu. Gehen die Einzelleistungen, ja, geht das einzelne Individuum in einem solchen durch Gemeinsamkeit, wechselseitige Verpflichtungen und Kooperation geprägten Kontext nicht unter?

Tatsächlich scheinen etliche der Vorbehalte, die speziell von deutschen Beobachterinnen und Beobachtern gegenüber der japanischen „Gruppenerziehung“ geäußert werden, darauf hinauszulaufen, dass es uns kaum vorstellbar erscheint, wie den einzelne Individuen Gerechtigkeit widerfahren kann, wenn es *keine zentrale Instanz* gibt, die die Kompetenz, Lob und Tadel zu verteilen, entweder selbst für sich monopolisiert hat oder zumindest die anfallenden Beurteilungen sozusagen offiziell sanktioniert. Es fällt offenbar schwer, sich Leistung, Initiative, Kreativität, individuellen Ausdruck und Unterschiedlichkeit anders als auf ein Zentrum bezogen vorzustellen. Gruppe wird daher oft, wenn schon nicht mit Rigidität und Uniformität, so doch zumindest mit Standardisierung, Homogenität und Konformität verknüpft gedacht.

Nun ist kaum zu leugnen, dass die Ergebnisse der schulischen Erziehung und Sozialisation in Japan häufig *Konformität und Standardisierung* sind. Bezogen auf unser Thema – die Lernkultur – muss das nicht unbedingt von Nachteil sein. Ein wichtiger Faktor für die guten Lernergebnisse in Japan dürfte ge-

rade darin liegen, dass es durch die ausgefeilte Gruppenpädagogik gelingt, so etwas wie einen Konformitätsdruck in Bezug auf die Leistung zu erzeugen, die die Einzelnen weit wirksamer als individuelle Appelle, gelegentliche „Belohnungen“ oder vage Versprechungen auf eine unabsehbare Zukunft dazu anhält, ihr Bestmöglichstes zu geben, zumal sie diese Leistung auch unmittelbar im Gruppenkontext bestätigt finden können.

Dennoch wäre es voreilig, diese Art der Gruppenerziehung nur unter dem Aspekt der Konformität zu sehen. Zumindest von ihrem Anspruch her blendet die schulische Gruppenpraxis Gegensätze nicht aus, sondern integriert sie. Mit der *Vielfalt* der Aktivitäten und *der Beziehungen untereinander* vervielfältigen sich auch die Möglichkeiten, unterschiedliche Erfahrungen zu machen, voneinander zu lernen, aber auch Misserfolge oder Schwächen abzufedern und zu relativieren. So gesehen geht die Aufmerksamkeit für die soziale Entwicklung in diesem Arrangement nicht auf Kosten der intellektuellen Förderung und umgekehrt; soziales und kognitives Lernen stützen und fördern sich vielmehr wechselseitig. Insofern scheint es mir eine offene Frage zu sein, ob die Individuen tatsächlich da mehr gefördert werden, wo sie als solche in den Mittelpunkt und der Lehrperson gegenübergestellt werden, oder da, wo sie sich in einem weiteren und vielfältigeren Kontext intellektuell und sozial bewähren müssen.

Bezieht man Bernfelds bekanntes Diktum, wonach es die Institution ist, die „erzieht“ (Bernfeld 1973, S. 28), auf das Lernen und das viel beschworene Lernen des Lernens, so erscheint die Institution Schule in Japan jedenfalls „*lernfreundlicher*“ als die nur auf den ersten Blick sehr ähnliche Institution bei uns – und zwar vergleichsweise unabhängig von der Qualität der jeweiligen Instruktion. Funktionierende Kleingruppen können auch da noch Lernen ermöglichen, wo nicht alle in der Lage sind, dem Unterricht unmittelbar zu folgen. Manche japanische Pädagogen zeigen sich deshalb auch skeptisch gegenüber der Forderung nach kleineren Klassen. Natürlich würde dadurch die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer erleichtert. Aber ginge den Kindern damit nicht die Erfahrung der Vielfalt verloren? Und bestünde nicht die Gefahr, dass die Beziehungen von Kindern und Lehrpersonen *zu eng* würden? Bei hervorragenden Lehrkräften wäre das vielleicht kein Problem. Aber gibt es nicht auch „mittelmäßige“? (vgl. Tobin u.a. 1989). Bemisst sich die Güte – oder wenn man so will: die Weisheit – einer Institution nicht auch danach, inwieweit sie mit der Fehlbarkeit der in ihr tätigen Akteure rechnet?

3. Gesellschaftlicher Kontext

Es versteht sich, dass weder der Unterricht noch der schulische Kontext isoliert betrachtet werden können. Gerade die häufig anzutreffende Kennzeichnung der japanischen Gesellschaft als „Lernkultur“ im emphatischen Sinne impliziert ja, dass dem *Lernen* insgesamt eine *besondere Bedeutung* zugemessen wird, der gegenüber andere mögliche Wertpräferenzen entweder zurücktreten oder durch eine Verknüpfung mit der Hochschätzung des Lernens eine besondere Akzentuierung gewinnen. Nun wäre es gewiss problematisch, einer ganzen Gesellschaft, zumal einer derart komplexen, hochmodernen und pluralistischen, auch nur einigermaßen einheitliche Wertorientierungen zuschreiben zu wollen. Dennoch sprechen etliche Indizien dafür, dass das Lernen und vor

allem die Lernanstrengung in Japan eine größere Dignität genießt als beispielsweise bei uns. Generell scheinen Fragen der Schule und Erziehung mehr öffentliche Aufmerksamkeit zu beanspruchen als anderswo; im politischen Diskurs, aber auch in Fernsehserien (vgl. Elschenbroich 1996; Gössmann 1999); die Fernsehprogramme sind voll von Lernpropaganda und schrecken auch vor offener Belehrung der Zuschauer und Zuschauerinnen nicht zurück (wir würden bezeichnenderweise eher abschätzig von „Schulmeisterei“ des Publikums sprechen); im Betrieb oder in der Behörde wird Leistungsbereitschaft sehr stark mit Lernbereitschaft assoziiert, die dann auch als entscheidender Teil des individuellen Qualifikationsprofils gilt (vgl. Metzler 1999; Quitterer 1999). Selbst Erwachsensein und Reife wird eher mit Weiterlernen und unermüdlicher Lernbereitschaft konnotiert als mit einem wie immer vorläufigen Abschluss der individuellen Lerngeschichte (vgl. Schubert 1999).

Insofern stehen die Schulen in einem Kontext, in dem sie sich – bei aller oft scharfen öffentlichen Kritik im Einzelnen – der *prinzipiellen Unterstützung durch Öffentlichkeit und Elternschaft* sicher sein können. Mit einiger Selbstverständlichkeit erwarten die Lehrer und Lehrerinnen daher auch von den Eltern, dass sie die Zuständigkeit für vieles, was im „Westen“ als Privatangelegenheit gelten würde, der Schule überlassen, und bei zahlreichen Gelegenheiten zugleich zu einer zeitaufwendigen Mitarbeit bereit sind. Angesichts der Aufnahmeprüfungen, die den Oberschulzugang und den Zugang zu den Universitäten regeln, scheint das Leben in vielen Familien, zumal der ideologisch dominierenden Mittelschichten, ganz den Lernanstrengungen und dem Lernerfolg des Sohnes und – vielleicht etwas weniger entschieden – der Tochter untergeordnet zu werden; so sehr, dass die Familie schon ihre „Eigenthematik“ zu verlieren droht (vgl. Toyama-Bialke 1999). Es wäre allerdings irreführend, hier eine besondere kulturelle Orientierung zu unterstellen. Als kulturspezifisch mag man die Hartnäckigkeit und Konsequenz ansehen, mit der das Ziel verfolgt wird (vgl. Singleton 1989); das Ziel selbst ist auch aus anderen modernen Gesellschaften wohl vertraut. Es geht um Statusverbesserung oder Statuserhalt. Ihre Dramatik gewinnt die viel beklagte japanische „Prüfungshölle“ – sieht man einmal davon ab, dass es sich auch um eine sehr öffentlichkeitswirksame Inszenierung einer nationalen Obsession handelt: eben Besonderes zu leisten, gerade auf dem Gebiet des Lernens – vor allem aus zwei Gründen: Zum einen fehlen differenzierende Konzepte, wie etwa das des Berufs, die bei uns (bislang noch) ein gewisses Gegengewicht zu einem allein auf das allgemeinbildende Schulwesen bezogenen Statuswettbewerbs darstellen, in Japan weit gehend (vgl. Teichler 1982; Georg 1992). Somit können gewissermaßen alle oder sehr viele Schüler (und zunehmend auch Schülerinnen) in die gleiche Richtung auf die gleichen begehrten Dauerbeschäftigungsverhältnisse in einer renommierten Firma oder Institution drängen. Zum anderen kann angesichts des strikt egalitär konzipierten japanischen Bildungswesens, das einen hohen Leistungsstand bei (nahezu) allen Absolventinnen und Absolventen gewährleistet, den fortwirkenden Selektionszwängen nur noch mit einer inhaltlich eher beliebigen Leistungsesoterik entsprochen werden.

Die schulische Lernkultur in Japan lässt sich also – trotz einiger ziemlich eindeutig vorherrschender kultureller Orientierungen – keineswegs als einheitliches Phänomen beschreiben, sondern nur als *komplexer Zusammenhang widersprüchlicher Elemente*, die ihr erst ihre spezifische Dynamik verleihen.

Auffällig ist zunächst die eigentümliche *symbiotisch-ambivalente Beziehung zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Prüfungsvorbereitung*. Einerseits verstärken die Vor- und Nachbereitungsschulen – wie schon erwähnt – noch die Probleme, die insbesondere die öffentlichen Mittelschulen ohnehin mit ihrer sehr heterogenen Schülerschaft haben, und zwingen sie überdies, mit ihnen um die Zeitbudgets und die Loyalität gerade der ambitionierteren Schüler und Schülerinnen zu konkurrieren. Andererseits trägt die Aufnahmeprüfungsvorbereitungsindustrie aber maßgeblich dazu bei, die Lücken zwischen dem tatsächlichen schulischen Wissenserwerb und den Anforderungen bei den Eingangsprüfungen zu den „besseren“ Oberschulen und Universitäten zu überbrücken. Auf diese Weise ermöglichen sie es den öffentlichen Schulen erst, auch angesichts der Selektionszwänge zumindest prinzipiell an ihrer betont egalitären und gemeinschaftlichen Orientierung festzuhalten.

Den *Eltern* bzw. den Müttern erlaubt die Art der Schulorganisation, das für die in Japan dominierenden Erziehungsverhältnisse allgemein als charakteristisch geltende nachsichtige häusliche Klima aufrechtzuerhalten, weil sie wesentliche Erziehungsaufgaben an die Schule delegieren können. Da es für die Schulen angesichts ihrer strikt egalitären Orientierung schwierig ist, den Selektionserfordernissen zu entsprechen, sind die Eltern andererseits – entsprechende Ambitionen vorausgesetzt – gezwungen, hier selbst einzuspringen, indem sie für zusätzlichen Unterricht sorgen. Da auch in Japan die dafür notwendigen Ressourcen ungleich verteilt sind, tragen die Familien auf diese Weise dazu bei, dass – trotz aller meritokratischer Elemente im Bildungswesen – die bestehenden Schicht- und Klassenverhältnisse reproduziert werden. Den Schulen ermöglicht das Engagement der Mittelschichteltern wiederum, die Konkurrenz als gleichsam „privates Laster“ weitgehend aus dem Klassenzimmer zu verbannen und negative Begleiterscheinungen des Examenwettbewerbs dem übermäßigen Ehrgeiz der Mütter zuzuschreiben, die ihre Kinder überfordern, weil sie es ihnen erlauben, zusätzliche außerschulische Bildungsangebote wahrzunehmen.

Den *Betrieben* schließlich steht mit dem Examenssystem ein vergleichsweise einfacher Mechanismus zur Verfügung, um ihre Stammebelegschaften mit den „Besten“, d. h. den Ausdauerndsten, Belastbarsten und Leistungswilligsten eines jeden Jahrgangs aufzufüllen. Allerdings würden sie zugleich auch wohl kaum auf die durch die Bedeutung der Aufnahmeprüfungen beständig in Frage gestellte schulische Gruppenerziehung verzichten wollen. Zu offensichtlich sind die Parallelen zwischen den Organisationsregeln der Schule und dem Integrationsmodus des japanischen Typus von „Unternehmenskultur“. „In der Vereinnahmung der ganzen Persönlichkeit, der Inanspruchnahme von Lebenswelt und der Vermittlung des Gefühls von Zugehörigkeit scheinen sich Bildungssystem und Beschäftigungssystem auffallend ähnlich. So wie der Organisation der schulischen Lebenswelt ein Idealmodell des Zusammenlebens, des gemeinsamen Arbeitens und Lernens in Gruppen, der Selbstorganisation und der wechselnden Übernahme von Führungsaufgaben und Verantwortung zugrunde liegt, so gilt dies auch für die ‚Ordnung der Teilhabe‘ im Betrieb“ (Georg 1997, S. 390; vgl. auch Metzler 1999a und 1999b).

Aber was ist mit den Schülern und Schülerinnen? Werden sie nicht zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen zerrieben? Die *Kritik an der „Prüfungs-*

hölle“ ist gerade in Japan selbst schon seit Jahrzehnten sehr heftig, freilich ohne dass bislang tragfähige Alternativen erkennbar wären, jedenfalls keine, die weder das Versprechen auf Chancengleichheit unterminieren noch einen völligen Umbau des Beschäftigungssystems voraussetzen würden – mit unabschätzbaren Konsequenzen für alle Beteiligten. Tatsächlich kann kein Zweifel bestehen, dass das System der Aufnahmeprüfungen Probleme und – zumindest für einen Teil der Kinder und Jugendlichen – oft extreme Belastungen mit sich bringt. Aber es kann keineswegs als ausgemacht gelten, dass der Druck, der von ihnen ausgeht, im Ganzen gesehen größer ist als beispielsweise der, den der kontinuierliche Kampf um Versetzungszeugnisse bei uns mit sich bringt. Die Heftigkeit der Klagen wird daher erst auf dem Hintergrund der skizzierten schulischen Arrangements recht verständlich. Anders als bei uns, wo das Konkurrenzprinzip nicht nur größere allgemeine Akzeptanz findet, sondern im Unterrichtsgeschehen in vielfältiger Weise institutionalisiert ist, erscheint es den japanischen Schulen, den Kindern, Eltern und Lehrkräften angesichts der durch spezifische pädagogische Arrangements immer wieder neu inszenierten Lernkultur als äußerlicher Zwang. Ein gewisses Maß an Konkurrenz bleibt zwar unverzichtbar, nicht nur wegen der Selektionszwänge, sondern auch wegen des Versprechens auf gleiche Chancen, aber es bedroht ein schulisches Arrangement, in dem die Freude an der gemeinsamen Anstrengung offenbar weit wirkungsvoller und überzeugender in Szene gesetzt wird als anderswo. So gesehen können noch die zweifellos berechtigten Klagen als Indiz für den Erfolg der japanischen Lernkultur gewertet werden.

Literatur

- Ackermann, Peter: Menschenbildung, von der niemand spricht – Die „Aufnahmeprüfungsvorbereitungsindustrie“. In: Schubert, 1999, S. 77-84
- Aurin, Kurt / Klaus Westphalen: Schüler in zwei Schulsystemen? Die gegenwärtige Problematik des öffentlichen japanischen Bildungssystems und der supplementären nicht-staatlichen Schulen. In: Pädagogische Rundschau. 44, 1990, S. 433-449
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973
- Baumert, Jürgen/ Rainer Lehmann u.a.: TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich, 1997
- Demmer, Marianne: TIMSS-Schock und PISA-Wellen. In: Die Deutsche Schule. 92, 2000, 3, S. 262-265
- Duke, Benjamin: The Japanese School. Lessons for Industrial America. New York: Praeger, 1986
- Elschenbroich, Donata: Das Glück des Anfangs. In: dies. (Hg.): Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996
- Georg, Walter: Zwischen Markt und Bürokratie. Berufsbildungsmuster in Japan und Deutschland. In: Walter Georg / Ulrike Sattel (Hg.): Von Japan lernen? Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992
- Georg, Walter: Bildung und Beschäftigung in Japan. In: Bildung und Erziehung. 50, 1997, 4, S. 381-392
- Gössmann, Hilaria: Gemeinschaftssinn, Eigenverantwortung und die Akzeptanz des Anderen als Erziehungsideale japanischer Schulserien. In: Schubert 1999, S. 142-154
- Harms, Anette: Lernen, wie Japan von anderen lernte. Ausländische Einflüsse auf das japanische Bildungssystem im ausgehenden 19. Jahrhundert. Münster u.a. 1997
- Lee, Shin-ying/ Theresa Graham / Harold W. Stevenson: Teachers and Teaching: Elementary Schools in Japan and the United States. In: Thomas P. Rohlen / Gerald Le-

- Tendre (Hg.): Teaching and Learning in Japan, Cambridge: Cambridge University Press, 1996
- Lewis, Catherine C.: Educating Hearts and Minds. Japanese Preschool and Early Elementary Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1994
- Lewis, Catherine C.: Die „Kultur des Klassenzimmers“ in japanischen Grundschulen. In: Donata Elschenbroich (Hg.): Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996
- Metzler, Manuel: Die vorläufige Qualifizierung. Grundmuster und aktuelle Entwicklungen in der Erstqualifizierung japanischer Universitätsabsolventen. In: Schubert, 1999, S. 208-225
- Metzler, Manuel: Die vorläufige Qualifizierung. Betriebliche Erstqualifizierung von Hochschulabsolventen in japanischen Großunternehmen. Opladen: Leske + Budrich 1999 (=1999a)
- Metzler, Manuel: Japanische Ordnungsprinzipien – einige Parallelen zwischen Schule und Unternehmen. In: Asien. 71, 1999, April, S. 62-81 (=1999b)
- Quitterer, Birgit: Der heimliche Lehrplan der japanischen Lokalverwaltung. In: Schubert 1999, S. 226-239
- Rohlen, Thomas P.: The Juku Phenomenon: An Exploratory Essay. In: Journal of Japanese Studies. 6, 1980, 2, S.207-242
- Rohlen, Thomas P.: Japan's High Schools. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1983
- Saldern, Mathias v.: TIMSS – kulturell interpretiert. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 2, S. 186-201
- Sato, Nancy / Milbrey W. McLaughlin: Context Matters: Teaching in Japan and the United States. In: Phi Delta Kappan. 73, 1992, 1, S. 359-366
- Schaarschmidt, Siegfried: Die Würde des Lernens. Zur Geschichte der Erziehung in Japan. In: Donata Elschenbroich (Hg.): Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996
- Schlömerkemper, Jörg: Bildung bleibt wichtiger als Leistung! TIMSS darf die Bildungsreform nicht in Frage stellen. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 3, S. 262-265
- Schoppa, Leonard: Education Reform in Japan. In: Edward R. Beauchamp (Hg.): Windows on Japanese Education. New York: Greenwood Press, 1991
- Schubert, Volker: Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1992
- Schubert, Volker: Schule in Nichu und Rebhausen. Zur kulturellen Logik pädagogischen Handelns, in: Detlef Thofern / Sonja Gabrani / Wilhelm Vosse (Hg.): Rationalität im Diskurs. Rudolf Wolfgang Müller zum 60. Geburtstag. Marburg: Diagonal-Verlag 1994
- Schubert, Volker: Individualisierung oder Modernisierung der Gruppenorientierung? Reformbemühungen im japanischen Bildungswesen. In: Gesine Foljanty-Jost (Hg.): Japan im Umbruch – auf dem Weg zum „normalen Staat“? München: Iudicium-Verlag, 1996
- Schubert, Volker: Lernkultur: Umrisse und Probleme eines deutsch-japanischen Vergleichs. In: ders., 1999, S. 14-25
- Schubert, Volker (Hg.): Lernkultur – Das Beispiel Japan. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999
- Schümer, Gundel: Mathematikunterricht in Japan. Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund- und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen. In: Schubert, 1999, S. 45-76
- Singleton, John: Gambaru. A Japanese Cultural Theory of Learning. In: James J. Shields (Hg.): Japanese Schooling. Patterns of Socialization, Equality, and Political Control. University Park and London: The Pennsylvania State University Press, 1989
- Stevenson, Harold W. / James W. Stigler: The Learning Gap. New York: Summit Books, 1992

- Teichler, Ulrich: Japan – die moderne Bildungsgesellschaft? In: Zeitschrift für Kulturaustausch. 32, 1982, 2, S.137-144
- Tobin, Joseph J. / David Y.H. Wu / Dana H. Davidson: Class Size and Student/Teacher Ratios in the Japanese Preschool. In: James J. Shields (Hg.): Japanese Schooling. University Park and London: The Pennsylvania State University Press, 1989
- Toyama-Bialke, Chisaki: Familie als Stütze der schulischen Lernkultur. In: Schubert 1999, S. 101-120
- Tsuchida, Ineko / Catherine Lewis: Responsibility and Learning: Some Preliminary Hypotheses about Japanese Elementary Classrooms. In: Thomas P. Rohlen / Gerald K. LeTendre (Hg.): Teaching and Learning in Japan, Cambridge: Cambridge University Press, 1996

Volker Schubert, geb. 1952, Dipl.-Päd., Dr. phil. habil.; nach Lehramts- und Diplomstudium Promotion (1984) und Habilitation (1993) in Marburg; 1985-1990 DAAD-Lektor an der Universität Kumamoto auf Kyushu; 1993 bis 1995 Vertretungsprofessur Schulpädagogik in Mainz; seit 1996 wiss. Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Pädagogik der Universität Hildesheim;

Anschrift: Univ. Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik, Marienburger Platz 22 D-31141 Hildesheim

E-Mail: schubert@rz.uni-hildesheim.de