

ERZIEHUNG ZWISCHEN KONFUZIUS UND BISMARCK

Schule und Erziehungssystem in Japan

Dr. Mikiko Eswein

1. EINLEITUNG

Kamao MURAKAMI bezeichnete das moderne japanische Bildungswesen vor dem Zweiten Weltkrieg als "eine Zusammensetzung der besten Erziehungsmethoden aus aller Welt". Es sei schon von jeher eines der Hauptprinzipien der japanischen Politik gewesen, das geistig Wertvolle der anderen Kulturvölker zu übernehmen und es sich so anzueignen, daß durch diese Verbindung mit dem Eigenen eine neue, bessere Kultur entstünde. (Vgl. Murakami 1934: 72). Auch Deutschland war damals in vielen Bereichen ein Vorbild der Japaner. Die japanische Verfassung von 1889 z.B. orientierte sich weitgehend am preußischen Vorbild. Auch das japanische Schulwesen vor dem Zweiten Weltkrieg war stark vom preußischen Schulwesen beeinflusst.

Trotz dieser vielseitigen Rezeption haben die Japaner nach Murakami niemals ihre traditionelle Haltung angesichts der fremden Kultur verlassen. So seien die Inhalte der Erziehung stets durch und durch "konfuzianisch" geblieben. Im folgenden möchte ich näher erläutern, was letzteres bedeutet. In diesem Zusammenhang unterscheidet Klaus LUHMER zwei Kategorien von Bildungszielen nach dem Gesichtspunkt, ob als Bildungsideal und im Erziehungsprozeß die Entfaltung der Persönlichkeit im Vordergrund steht, wie etwa in der Tradition der Freien Künste im Abendland, oder aber die Erziehung in erster Linie als Dienst an der Gesellschaft aufgefaßt wird. In Japan liege der Schwerpunkt seit der Berührung mit der chinesischen Kultur auf der sozialen Anpassung, auf der staatsbürgerlichen Brauchbarkeit des Erziehungsprodukts. (Vgl. Luhmer 1972: 20). Luhmer betrachtet das japanische Bildungswesen im Vergleich zu seinen europäischen Entsprechungen wie folgt: Wenn Eltern in Frankreich ein unartiges Kind zurecht weisen, so versuchen sie es zur Vernunft zu bringen, indem sie dem Kind zu verstehen geben, daß die Unartigkeit gegen die "Raison" (Vernunft) sei. In England erreichen die Eltern das gleiche, indem sie dem Kind klarzumachen versuchen, daß sein Betragen gegen die Spielregeln des "Fair Play" gerichtet sei. In Japan bringt man das Kind zur Einsicht, indem man ihm sagt, mit seinem unartigen Betragen "falle es aus der Rolle", und "Was sollen die anderen denken" - dort benimmt es sich daneben, indem das eigene Verhalten von der Norm des Allgemeinverhaltens abweicht. (Vgl. ebd.: 20f.). Die japanischen Kinder üben in der primären Sozialisation, die Gefühle der anderen zu antizipieren und die Rolle, die von ihnen zu übernehmen ist, wahrzunehmen und entsprechend zu reagieren. (Vgl. Wagazuma 1994: 54ff.). "Erziehung zwischen Konfuzius und Bismarck", so könnte sich also das japanische Bildungswesen charakterisieren lassen.

Da ich das Bildungswesen im gesellschaftlichen Kontext darstellen möchte, wende ich bei der Beschreibung des japanischen Bildungssystems einen Raster an, der sich an die *funktionalistische Systemtheorie* von Talcott PARSONS anlehnt und in Deutschland vor allem von Helmut FEND und Volker LENHART weiter erarbeitet wurde. Diese Theorie geht davon aus, daß die Erziehung bzw. die Schule (also die Erziehung in der Moderne) gegenüber den vier gesellschaftlichen Teilbereichen *Wirtschaft*, *Politik*, *gesellschaftliche Gemeinschaft* und *Kultur*, die sich erst in der Moderne voll ausdifferenziert haben, entsprechend vier Funktionen hat, nämlich die **Qualifikationsfunktion**, die **Legitimationsfunktion**, die **Selektions- bzw. Allokationsfunktion** und die **Interpretationsfunktion**.

Erstens vermittelt die Schule neuen Gesellschaftsmitgliedern die Qualifikation, die das Wirtschaftssystem benötigt.

Zweitens vermittelt sie ihnen die Werte und Einstellungen, die in der Gesellschaft vorherrschen, damit sich möglichst viele Bürger an den gesellschaftlichen Aktivitäten beteiligen und so den Staat mittragen können. Dadurch wird die Gesellschaft stabilisiert.

Drittens übernimmt die Schule die Zuweisung sozialer Positionen an neue Gesellschaftsmitglieder. In der vormodernen Gesellschaft wurden diese noch durch die Geburt bestimmt.

Viertens vermittelt die Schule neuen Gesellschaftsmitgliedern die Fähigkeit, die eigene Kultur weiterzupflegen und diese wieder neu zu interpretieren.

Zusammenfassend kann man in Anlehnung an Fend von einer *Reproduktionsfunktion der Schule* sprechen. (Vgl. u.a. Fend 1980; Lenhart 1987; Tippelt 1990) (**Abb. 1**)

Abb. 1: Austauschprozesse des selbst zum System "in vorletzter Linie" gewordenen erzieherischen Handlungsfeldes (Lenhart 1987)

Mit Hilfe dieses Rasters werde ich im folgenden das japanische Bildungswesen vor und nach dem Zweiten Weltkrieg in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext darstellen.

2. DAS JAPANISCHE BILDUNGSWESEN VOR DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Bildung für alle, eine der wichtigsten Eigenschaften des modernen Bildungswesens, wurde in Japan 1872 mit dem Erlaß des *Schulgesetzes (Gakusei)* auf der institutionellen Ebene realisiert. Um das japanische moderne Bildungswesen vor dem Zweiten Weltkrieg richtig zu verstehen, muß zunächst die Modernisierung der japanischen Gesellschaft durch die Meiji-Restauration (1868) betrachtet werden.

2.1 Ziele der Meiji-Restauration

Hauptziel der Meiji-Restauration war die Realisierung des *nationalen Einheitsstaats*.

In der *Tokugawa-Zeit* hatte das Shogunat ganz Japan durch zahlreiche Lehensfürsten (Daimyô) beherrscht. Diese übten in ihrem Herrschaftsbereich eine fast unbeschränkte Gewalt aus. Japan hatte damals also eine Zentralregierung und etwa 260 autonome Lehen. Die Bevölkerung war streng in vier Stände geteilt. Von oben waren dies Ritter, Bauern, Handwerker und Kaufleute. Zum Ende der Tokugawa-Zeit war diese *Vierstandesgesellschaft* jedoch nicht mehr haltbar. Die Kaufleute waren durch das Aufkommen der Geldwirtschaft immer mächtiger geworden. Außerdem konnten einige Bauern ihre Produkte bereits direkt an Händler verkaufen. So war allmählich eine *Konsumwirtschaft* entstanden. Das System der Shogunatsregierung hatte dagegen auf einer reinen *Naturalienwirtschaft* basiert. Letztlich war es dieser Widerspruch, der zu ihrem Untergang führte. Weitere Faktoren dabei waren die immer höhere Besteuerung der Bauern und eine Häufung von über 30 Naturkatastrophen in der Neuzeit. Dadurch waren neben den Rittern (Samurai) auch die Bauern immer mehr verarmt.

Aufgrund dieser Verarmung von Rittern und Bauern sehnten große Teile der Bevölkerung eine Veränderung der Gesellschaft herbei. Außerdem drohte gerade zum Ende der Tokugawa-Zeit die Kolonialisierung Japans durch westliche Mächte. So hofften die Ritter auf eine Umwälzung der Gesellschaft mit Hilfe der Stärkung der Ideologie der "Tennô-Verehrung und Barbarenverjagung" (Sonnô jôi).

Die treibende Kraft hierbei waren die jungen Ritter niederen Rangs. Sie erhofften sich die Wiedervereinigung von religiöser und weltlicher Macht in einer Person, dem *Meiji-Kaiser*. Zudem hatte die geschwächte Tokugawa-Regierung ungünstige Verträge mit den westlichen Mächten abschließen müssen, was ihre Gegner noch mehr dazu trieb, die Shogunats-Regierung zu stürzen. In den Auseinandersetzungen zwischen den Shogunatsanhängern und den Anhängern des Kaisers setzten sich schließlich die letzteren durch. So entstand im Jahr 1868 die neue Meiji-Regierung.

Das Ziel der Meiji-Regierung bestand darin, die *Modernisierung Japans* schnell voranzutreiben, um der Gefahr der Kolonialisierung zu entgehen. Um dieses Ziel zu erreichen, stellte die Regierung folgende drei Slogans auf: "Fukoku kyôhei" (Reiches Land und starke Armee), "Shokusan kôgyô" (Steigerung der industriellen Produktion) und "Bunmei kaika" (Aufgeklärte und fortschrittliche Zivilisation).

Im Rahmen des dritten Slogans wurde sodann die *Erste Bildungsreform* (1872) durchgeführt. Dabei wurden ein höherer Bildungsstandard für das ganze Volk und die Erziehung zu einer modernen aufgeklärten Denkweise angestrebt. Hauptziel der Erziehungsreform war aber eine möglichst breite Volksbildung, um darauf ein modernes Militärwesen in Japan aufzubauen.

2.2 Eigenschaften des mehrgleisigen Bildungswesens vor dem Zweiten Weltkrieg - die vier Funktionen der Schule vor dem Zweiten Weltkrieg

Das japanische Schulwesen vor dem Zweiten Weltkrieg, das nach Ulrich TEICHLER zwischen 1886 und 1898 systematisiert wurde, läßt sich als *mehrgleisig* bezeichnen. Die Differenzierung in der Sekundarstufe kam erst 1893 zustande, als das berufsbildende institutionell vom allgemeinbildenden Sekundarschulwesen getrennt wurde. Im folgenden beschreibe ich mit Hilfe der vier Funktionen das japanische Bildungswesen vor dem Zweiten Weltkrieg, das sich durch einen Vorrang der Legitimationsfunktion charakterisieren läßt.

2.2.1 Allokationsfunktion

Die Meiji-Restauration bedeutete für Japan in mehrfacher Hinsicht einen großen gesellschaftlichen Wandel. Mit diesem Wandel änderte sich auch die Aufgabe des Bildungswesens. In der vormodernen Gesellschaft war die soziale Position des einzelnen in erster Linie durch seine Geburt bestimmt worden. Bildung hatte lediglich dazu gedient, Prestige und Machtposition der Oberschicht zu legitimieren. Berufliche Qualifikationen waren vor allem durch die familiäre Sozialisation vermittelt worden. Auch das kulturelle Erbe war eher durch die Sozialisation in der Familie überliefert worden. Max WEBER hat die Erziehung in der traditionellen Gesellschaft als "Kultivationspädagogik" bezeichnet. (Vgl. Weber 1956: 177ff.; Lenhart 1987: 60f.). Die Erziehung in der traditionellen Gesellschaft habe zwei Eigenschaften: (1) "Sie richtet sich auf die jeweils Herrschenden einer Gesellschaft - die Beherrschten werden von ihr nur insofern betroffen, als ihnen Gehorsam und Disziplin gegenüber der von ihren 'kultivierten' Herren repräsentierten sozialen Ordnung ansozialisiert werden." (Lenhart 1987: 60-61) und (2) sie stellt ein Prestigeobjekt dar, durch das sich die herrschende Klasse vom einfachen Volk unterschied. In der japanischen Neuzeit gab es grob betrachtet zwei unterschiedliche Bildungsinstitutionen, nämlich die Daimyo-Schulen der Fürstentümer (Hankô) für den Ritterstand (und eine "staatliche" Schule für die Angehörigen der Tokugawa-Regierung) sowie die Tempelschulen vor allem für das Volk.

Durch den Wandel im sozialen Bereich, in dem der Übergang von der feudal gebundenen mittelalterlichen Gesellschaft zur industriellen Gesellschaft stattfand, erhielt die Schule grundsätzlich die *Allokationsfunktion*, d.h. die Funktion der Statuszuweisung. In den ersten Jahren der Meiji-Epoche verfügte nur ein Bruchteil der Bevölkerung über die notwendige Motivation und die finanziellen Voraussetzungen zur Bildung und hatte damit eine reale Chance zu sozialem Aufstieg durch Bildung. Dadurch wurde der Drang zu höherer Bildung allgemein gebremst. Andererseits waren anfangs hochqualifizierte Arbeitskräfte sehr gefragt, und jeder konnte sehen, daß Bildungsanstrengungen tatsächlich etwas brachten. "Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde jedoch allmählich eine Erfolgskarriere auf dem Wege über Bildung dadurch erschwert, daß

zum einen der Zugang zu Hochschulen mühsamer wurde und daß zum anderen der Hochschulabschluß seltener als zuvor eine Eliteposition versprach." (Teichler 1975: 97)

Vor dem Zweiten Weltkrieg fand die Selektion vor allem beim Übergang von den Mittelschulen zu den Oberschulen statt, da grundsätzlich jeder Oberschulabsolvent einen Studienplatz an der Universität erhielt. Nach Murakami gab es 1928 in Japan 546 Mittelschulen mit 343.411 Schülern und 54.054 Mittelschulabsolventen. Von 138.632 Bewerbern um einen Platz an den Mittelschulen konnten im selben Jahr nur 81.792 aufgenommen werden, also etwa 59 %. Murakami zitiert außerdem eine Statistik aus dem Jahr 1925. Damals gab es insgesamt 32.340 Mittelschulabsolventen. Davon gingen 3.596 in die Oberschulen und 7.514 in die Fachschulen. Das heißt also, daß etwa 34 % aller Mittelschulabsolventen zu weiterführenden Bildungsinstitutionen gingen. Nach derselben Statistik konnten nur 11 % der Mittelschulabsolventen einen Platz an einer Oberschule bekommen. (Vgl. Murakami 1934: 143) (**Abb. 2**)

Abb. 2: Wettbewerbsraten bei der Zulassung zu Sekundar- und Hochschulen 1895-1940. (Teichler 1975)

2.2.2 Qualifikationsfunktion

Durch den Wandel im wirtschaftlichen Bereich, nämlich die Verlagerung des Schwergewichts vom primären Sektor der Volkswirtschaft auf den sekundären Sektor (1880 z.B. betrug der Anteil des primären Wirtschaftssektors am Volkseinkommen noch 63 % und 82 % der Beschäftigten arbeiteten in diesem Sektor. <Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1971: 17>. 1930 waren nur noch etwa 50 % der Beschäftigten dort tätig. <Vgl. Fukutake 1993: 19>), kam der Schule nun im Prinzip auch die *Qualifikationsfunktion* zu. Da das Ziel des Bildungswesens in der Anfangsphase der Meiji-Zeit in einer möglichst breiten Volksbildung für den Aufbau eines modernen Militärwesens bestand, versäumte die Schule jedoch zunächst die Vermittlung der vom Wirtschaftssystem benötigten Qualifikationen. Erst ab 1883 wurde ein deutlicher Anspruch seitens der Industrie prägend für die Entwicklung des japanischen Bildungswesens. (Vgl. Teichler 1975: 82). Durch das Zögern der Regierung war die japanische Wirtschaft gezwungen, die benötigten Arbeitskräfte selbst innerhalb der Firmen auszubilden.

In der Zeit der Industrialisierung hat Japan den Weg gewählt, sein Wirtschaftssystem ohne finanzielle Hilfe aus dem Ausland aufzubauen und die Verantwortung für die Rezeption der westlichen Technologie den Unternehmen selbst zu überlassen. Ausländische Direktinvestitionen wurden also bewußt vermieden. Diese politische Strategie unterschied sich z.B. von der der Sowjetunion, die "die schlüsselfertige Erstellung kompletter Fabriken unter der Leitung ausländischer Lieferanten und ein zentralistisches Regime von Forschung und Projekten" (Ernst/Wiesner 1994: 9) praktizierte. Diese selbständige Einführung von Technologie in Japan war jedoch nur dadurch möglich, daß dort in der Neuzeit schon ein ausreichendes Reservoir an theoretischem Wissen über die westlichen Naturwissenschaften und Technologien vorhanden war. (Vgl. ebd.: 9ff.)

Vor diesem Hintergrund wurde auch die Vermittlung beruflicher Qualifikationen in Japan schon von Anfang an in erster Linie von den Wirtschaftsorganisationen übernommen und im praxisbezogenen "On-the-Job Training" durchgeführt. Die vom Industrieministerium aus dem Ausland angeworbenen beratenden Ingenieure und Naturwissenschaftler wurden daher nur in geringerem Umfang im schulischen Bereich eingesetzt, vor allem aber "für die Unterweisung der Beschäftigten in Fabriken und Werften". (Ebd.: 11). So kam es zu der heute noch typischen unvollständigen Institutionalisierung und Verschulung von technischen Ausbildungsgängen in Japan. (Vgl. ebd.: 11)

Ein wichtiges Ereignis in der geschichtlichen Entwicklung des japanischen Berufsbildungswesens war die Verdrängung der zunächst entstandenen *Lehrlingsschulen* (*Totei gakkô*) durch *Technikerschulen* zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Technikerschulen waren für die Schüler nämlich attraktiver, weil sie ihren Absolventen im Gegensatz zu den Lehrlingsschulen eine Berechtigung zum Besuch weiterführender Bildungsinstitutionen verliehen, welcher eine wichtige Voraussetzung für den Aufstieg im Unternehmen war. Später wurden die Technikerschulen durch Fachhochschulen substituiert und schließlich durch Hochschulen. Dadurch entstand in Japan die Tradition, daß die theoretisch-technische Ausbildung des Ingenieur Nachwuchses hauptsächlich in den Hochschulen stattfindet und eine praxisbezogene Ausbildung ergänzend erst nach der Einstellung in ein Unternehmen vermittelt wird. Praktika während des Studiums sind nicht üblich. Daher rührt auch eine deutliche Schwäche der japanischen Hochschulen im Bereich von Forschung und Entwicklung. Diese wird nach wie vor in erster Linie in innerbetrieblichen Forschungsinstitutionen betrieben. Als Fazit stellen Angelika ERNST und Gerhard WIESNER fest: "Ein schulischer Mittelbau bestehend aus technisch orientierten Fachschulen ist im öffentlichen Bildungssystem Japans nie fächerdeckend entstanden. Er hat sich erst in jüngeren Jahren im Form von Privatschulen (*Senshû gakkô*) mit nicht standardisierten Lehrinhalten entwickelt." (Ebd.: 13)

Eine weitere wichtige geschichtliche Entwicklung, die die Besonderheit der berufsbildenden Institutionen in Japan mit bestimmt hat, war die schwache Stellung der Handwerker bei der Industrialisierung. Die erste Generation der technischen Intelligenz in Japan entstammte nicht dem Kreis der Handwerker, sondern rekrutierte sich eher aus Rittern mittleren und niederen Rangs, die sich durch Lernen westliche Technologien und Naturwissenschaften angeeignet hatten. Nur in der Anfangsphase der Industrialisierung gab es auch noch Bereiche, in denen traditionelles Handwerk eine wichtige Rolle spielte, z.B. im Bereich Schiffbau. (Vgl. Odaka 1993: 34ff.). Nach Kônosuke ODAKA wurden die japanischen Handwerker aber im Zuge der Industrialisierung und bei der Einführung der Massenproduktion sehr rasch von der Produktion abgekoppelt - ganz anders als beispielsweise die deutschen Handwerker, die bei der Industrialisierung mitwirkten. (Vgl. Odaka 1993: 232ff.). Dies zeigt sich noch heute am sehr schwachen Gewicht der Handwerker im japanischen Wirtschaftssystem.

Berufliche Qualifikationen werden also in Japan zwar auch in schulischen Institutionen, aber nach wie vor in weit größerem Umfang innerhalb des Beschäftigungssystems selbst vermittelt.

2.2.3 Legitimationsfunktion und Interpretationsfunktion

Die Strategie der Meiji-Regierung bestand darin, die politische Ideologie des Tennô-Staats als das einzige kulturelle Erbe Japans unter dem Volk zu verbreiten. Folgerichtig wurde der japanischen Schule die Interpretationsfunktion entzogen. Daher werden hier die Legitimationsfunktion und die Interpretationsfunktion zusammen behandelt.

Besonders vor dem Zweiten Weltkrieg leistete das Bildungswesen einen bedeutenden Beitrag zur *Legitimation der Politik* mit ihrer religionsähnlichen Staatsideologie. Nach Ken OTSUKI gab es bereits zu Beginn der Meiji-Zeit Bemühungen der Regierung, die Schulen in das politische System einzugliedern. Sie führte politisch-ideologische Feiern, wie z.B. den Tag der Staatsgründung (*Kigen setsu*: Feier der Inthronisation des Kaisers Kanmu und damit der Gründung der japanischen Nation am 11. Februar) und den Geburtstag des Kaisers (*Tenchô setsu*), als offizielle Schulzeremonien in den Schulen ein. Dadurch sollten die früher vorhandenen regionalen Sitten und Gebräuche durch die Staatsideologie ersetzt werden. So lehnte die Regierung die "traditionellen Veranstaltungen" (*Kanshûteki gyôji*) ab, die unter den Einheimischen verbreitet waren, und zwang dem Volk das Feiern aller kaiserlichen Regierungshandlungen (*Matsurigoto*) der

Tennô-Familie auf. Indem die Regierung auch die Schulzeremonien autoritär kontrollierte, schaffte sie den bis dahin bestehenden engen Zusammenhang zwischen Schule und Volk bezüglich der im Leben verankerten Sitten und Gebräuche ab. Durch diese Maßnahmen integrierte sie die Schule und das ganze Volk in das Tennô-System. (Vgl. Otsuki 1979: 33)

Die Eingliederung der Schule in das politische System ging also mit der Ersetzung der traditionell japanischen kulturellen Werte durch den Staats-Shintô einher. Auf diese Weise verkümmerte die *Interpretationsfunktion* der Schule gegenüber der Gesellschaft. Es soll hier festgehalten werden, daß das japanische Volk neben der Tennô-Verehrung also seine eigenen Sitten und Gebräuche besaß und noch heute besitzt, denn in bildungspolitischen Diskussionen, auch in der Gegenwart, wird oft nicht zwischen der japanischen Tradition und der Tennô-Verehrung unterschieden und manche möchten beides gerne als identisch ansehen. Dies wurde z.B. in den Diskussionen anlässlich der Beerdigung des Shôwa-Kaisers Hirohito und der Inthronisation des neuen Kaisers Akihito deutlich.

Diese Entwicklung zur Integration der japanischen Schulen in das politische System wurde während der ganzen Meiji-Zeit fortgesetzt und sie wurde unter Arimori MORI (1847-1889) auf die Spitze getrieben. In allen Schulen wurde ein Bild des Kaisers und der Kaiserin aufgehängt, und man ließ die Schüler bei allen schulischen Zeremonien, wie z.B. Einschulungs- und Schulabschlußfeiern, eine tiefe Verbeugung vor dem Bild machen, das Kaiserliche Erziehungsedikt vorlesen und die Nationalhymne absingen. So wurden die eigentlichen Betroffenen der jeweiligen Feier, nämlich die Schüler selbst, aus dem Mittelpunkt gerückt und ihr Erwachsenwerden eng mit ihrer Loyalität gegenüber dem Tennô verbunden.

Die bildungspolitische Strategie der Regierung zur Integration der Schulen in das politische System der damaligen Zeit (vgl. "Gakkôrei" <Schulgesetz> von 1886) schloß auch die Integration der Lehrer durch eine strenge Lehrerausbildung ein, in deren Mittelpunkt die Vermittlung der drei Tugenden "Gehorsam gegenüber dem Oberstehenden" (Junryô), "Freundesliebe" (Shin'ai) und "Würde gegenüber den Untenstehenden" (Ijû) stand.

Um das japanische Schulwesen vor dem Zweiten Weltkrieg kennenzulernen, ist es angebracht, das *Kaiserliche Edikt über die Erziehung (Kyôiku chokugo)* von 1890 zu analysieren, da dieses nach Murakami "nicht nur Richtschnur für das ganze japanische Erziehungswesen (ist), sondern auch gleichzeitig das Prinzip, nach welchem sich das ganze Leben des Japaners richten soll." Dort wurden "Chû" (Gehorsam gegenüber dem Herrn) und "Kô" (Gehorsam gegenüber den Eltern) als oberste Ziele der Erziehung genannt. Das Kaiserliche Erziehungsedikt lautet folgendermaßen:

"Ihr, unsere lieben Untertanen!

Ich (Chin) glaube, Unsere Kaiserlichen Vorfahren haben Unser Reich auf breiten und ewigen Fundamenten geschaffen und die Tugend (Toku) tief und fest eingepflanzt Unsere Untertanen sind sehr gehorsam gegenüber dem Tennô und ihren Eltern. In kindlicher Liebe und Pflichterfüllung haben sie durch jede Generation die Herrlichkeit dieser schönen Tugend erhalten. Darin liegen die wesentlichen Vorzüge unseres Nationalwesens (Kokutai) begründet, in dem auch die Kraftquelle Eurer Bildung und Erziehung beruht

Ihr, Unsere Untertanen, seid gehorsam gegen die Eltern, den Brüdern und Schwestern in Freundlichkeit zugetan, einträchtig als Eheleute und treu als Freunde. Haltet Euch bescheiden und seid immer sparsam, gebt allen Eure Gnade und Liebe. Lernt fleißig, auch in Beruf und Künsten, entwickelt Eure geistigen Fähigkeiten und bildet Eure sittlichen Kräfte aus. Bereitet einander viel Gutes aus eigenem Antrieb, fördert das Allgemeinwohl und die öffentlichen Belange. Achtet immer die Verfassung und befolgt die Gesetze Wenn einmal der Staat in Not geraten sollte, dann dient ihm tapfer. Bewahrt damit den Glanz des kaiserli-

chen Thrones, dessen Bestand so alt ist wie der Himmel und die Erde. Dann werdet Ihr nicht nur Unsere guten und treuen Untertanen sein, sondern auch die althergebrachten Traditionen Eurer Vorfahren leuchtend bewahren

Alle diese von Unseren Kaiserlichen Vorfahren überlieferten alten Lehren sollen von Ihren Nachfolgern ebenso befolgt werden, wie von Ihren und Unseren Untertanen, da sie überall und unveränderlich für wahr gehalten werden. Ich will mit Euch, meine Untertanen, gemeinsam dieser Lehre gehorchen, damit Wir und Ihr gemeinsam unter dieser Tugend vereint leben

Erlassen am 30. Tag des zehnten Monats im 23. Jahr der Meiji-Zeit (30. Oktober 1890)." (Wittig 1976)

Das Idealbild vom Untertanen ist durch absolute Treue gegenüber dem Kaiser und Elterntreue charakterisiert. In seinem Werk "Asu no nihonjin" (Der Japaner von morgen) untersuchte Tomitarô KARASAWA fünf Auflagen des vor dem Zweiten Weltkrieg staatlich vorgeschriebenen Lehrbuchs für das Fach Moralkunde daraufhin, wie häufig die Personen, die als Vorbilder für die Schüler dargestellt wurden, darin vorkamen. Die folgende Tabelle zeigt die Namen der sechs Personen, die am häufigsten vorkamen. (Vgl. Karasawa 1975: 18f.) (**Abb. 3**)

Rang	Name	Lektionen	Auflage
1.	Meiji-Kaiser	19,5	5
2.	Kinjirô NINOMIYA	18	5
3.	Yôzan UESUGI	15	4
4.	Noboru WATANABE	12	3
5.	Kiyomasa KATO	11	4
6.	Benjamin FRANKLIN	11	4

Abb. 3: Vor dem Zweiten Weltkrieg in den Lehrbüchern für Moralkunde am häufigsten genannte Personen. (Vgl. Karasawa 1975)

In diesen Lehrbüchern kamen also der Meiji-Kaiser (1852-1912) und Kinjirô NINOMIYA (1787-1856) am häufigsten vor. Da Japan keine einheitliche Religion besaß, die zur Integration des japanischen Volks hätte erhalten können, benötigte man bei der Gründung des Einheitsstaats stattdessen eine starke Integrationsfigur - den Meiji-Kaiser.

Kinjirô Ninomiya sollte dagegen das Ideal für die Untertanen sein. Das japanische Volk konnte sich leicht mit ihm identifizieren, da er einen Standardtypus der damaligen Zeit darstellte: Er stammte nämlich von einem armen Bauernhof und war dankbar gegenüber Lehrern, Eltern, Ahnen und "der Erde". Er wurde nie müde, zu arbeiten und zu lernen. Solche Untertanen brauchte die Regierung, da sie die Bauern nicht aufklären, sondern in einem halb-feudalen Zustand halten wollte. Noch heute ist auf vielen japanischen Grundschulhöfen seine Figur zu sehen, die ihn ein Buch lesend und ein Holzbündel auf dem Rücken tragend darstellt.

An dritter Stelle stand Yôzan UESUGI (1751-1822), von dem eine barmherzige Haltung gegenüber seinen Vasallen bekannt war. Nach Karasawa wollte man den damals herrschenden heftigen Konflikt zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern durch die Förderung einer barmherzigen Haltung der Arbeitgeber lösen, wie sie Uesugi verkörperte.

Gemeinsame Eigenschaften aller vor dem Zweiten Weltkrieg in den Lehrbüchern eingesetzten Idealfiguren lassen sich nach Karasawa in folgenden drei Punkten zusammenfassen:

- (1) Alle Idealfiguren waren von oben gegeben. Sie waren nicht vom Volk oder von den Kindern selbst ausgewählt worden.
- (2) Die Tugenden, die diese Idealfiguren verkörperten, konnten vor allem in Extremsituationen wie z.B. im Krieg zum Tragen kommen. So wurde insbesondere die Bedeutung des Todes für das Vaterland betont.
- (3) Es wurde jeweils nicht der ganze Mensch dargestellt, sondern nur seine tugendhafte Seite. Die Personen wurden praktisch als heilig dargestellt.

Im Zentrum des japanischen Bildungswesens vor dem Zweiten Weltkrieg stand also die Vermittlung einer Staatsideologie, deren Inhalt der Dienst an der Nation und die Elterntreue war.

3. DAS JAPANISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Das japanische Bildungssystem nach dem Zweiten Weltkrieg unterscheidet sich in vieler Hinsicht von seinem Vorgänger. Das Hauptmerkmal des neuen Bildungssystems besteht in seinem demokratischen Charakter, der gesetzlich festgelegt ist. Im folgenden stelle ich daher zunächst die Demokratisierung des japanischen Bildungswesens nach der Niederlage des Zweiten Weltkriegs dar.

3.1 Demokratisierung der Gesellschaft

Die neue japanische Verfassung (Nihonkoku kempô) aus dem Jahr 1946 sollte dem japanischen Volk eine moderne Gesellschafts-, Staats- und Geschichtsauffassung vermitteln. Sie enthält auch das neue Bildungsideal eines demokratischen Bürgers, der vom Friedenscharakter und vom Geist des internationalen Völkerfriedens erfüllt sein soll. Die Verfassung führte zur Umorganisation des Verwaltungsapparats, des Erziehungswesens und des öffentlichen Lebens. (Vgl. Wittig 1976: 143). Die Besonderheiten der japanischen Verfassung lassen sich in folgenden drei Punkten zusammenfassen:

- (1) **Betonung demokratischer Prinzipien und Übertragung der Souveränität des Tennô auf das japanische Volk (Präambel und Artikel 1).**
- (2) **Feierliche Erklärung des Friedenscharakters der Verfassung und Ablehnung der Wiederbewaffnung für alle Zeiten (Präambel und Artikel 9).**
- (3) **Verfassungsmäßige Garantie des Schutzes der Grundrechte für das Individuum, die unverletzlich sind und auch nicht durch Gesetze geändert werden dürfen (Artikel 10 bis 40).**

Am 29. März 1947 wurde das *Erziehungsgrundgesetz (Kyôiku kihonhō)* vom japanischen Parlament verabschiedet. Das Gesetz basiert auf Artikel 26, Abs. 1 der neuen Verfassung, der die Demokratisierung der Bildung zum Inhalt hat. Das Kultusministerium (Monbushō) hatte zunächst einen Entwurf des Erziehungsgrundgesetzes vorgelegt, der weitgehend auf den Bericht des Regierungsausschusses zur Reorganisation des Erziehungswesens (Kyôiku sasshin iinkai) zurückging. Die Arbeit dieses Ausschusses und sein Bericht wurden wesentlich beeinflusst durch die amerikanische Expertenkommission, die am 6. März 1947 in Japan eintraf und von George D. STODDARD geleitet wurde. Sie entwarf den sogenannten "Stoddard-Report", der die bildungspolitische Entwicklung in Japan stark beeinflusste.

Das Erziehungsgrundgesetz besteht aus 11 Artikeln. In Artikel 1 wird der Zweck der Erziehung festgelegt, nämlich:

Die Erziehung erstrebt die volle Entwicklung der Persönlichkeit. Sie muß der Absicht dienen, einen Staatsbürger zu erziehen, der als Gestalter des friedlichen Staats und der friedlichen Gesellschaft die Wahrheit und Gerechtigkeit liebt, die Würde des Individuums achtet, Achtung vor

der Arbeit und einen tiefen Sinn für Verantwortung besitzt, individuelle Werte zu schützen weiß, vom unabhängigen Geist erfüllt, geistig und körperlich gesund ist.

Die Demokratisierungsmaßnahmen beeinflussten die Gestaltung des heutigen japanischen Bildungssystems, auch wenn einige von ihnen in den 50er Jahren rückgängig gemacht wurden. Das Schulwesen nach dem Zweiten Weltkrieg wird allgemein als einglisiges System charakterisiert. Durch das Erziehungsgrundgesetz und das *Schulziehungsgesetz*, ebenfalls aus dem Jahr 1947, wurde das sogenannte 6-3-3-4-Schulsystem geschaffen mit der 6-jährigen *Grundschule* (*Shô gakkô*), der 3-jährigen *Mittelschule* (*Chû gakkô*), der 3-jährigen *Oberschule* (*Kôtô gakkô*) und dem 4-jährigen *College* (*Daigaku*). Seit 1962 eine Differenzierung in der Sekundarstufe eintrat, ist das Schulwesen allerdings nicht mehr rein einglisig. Damals wurde nämlich der neue Schultyp *Technical College* (*Kôtô senmon gakkô*) und 1976 ein weiterer Schultyp, die *Special Training School* (*Senshû gakkô*), eingeführt. (**Abb. 4**) Im folgenden charakterisiere ich das Schulwesen nach dem Zweiten Weltkrieg mit Hilfe der obengenannten vier Funktionen der Schule gegenüber der Gesellschaft.

3.2 Eigenschaften des einglisigen Bildungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg - die vier Funktionen der Schule nach dem Zweiten Weltkrieg

3.2.1 Allokationsfunktion

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die japanische Schule immer mehr zum Instrument der Selektion für das Wirtschaftssystem. Seit den 60er Jahren fand im tertiären Bildungsbereich eine Bildungsexpansion statt, in deren Folge sich die japanische Gesellschaft immer mehr zur sogenannten *Bildungsgangsgesellschaft* (*Gakureki shakai*) entwickelte. (Vgl. Münch/Eswein 1992: 29). Hisayasu YAKURA definiert "Gakureki shakai" als eine Gesellschaft, in der das künftige Leben des einzelnen, und insbesondere sein Berufsleben, hauptsächlich durch den erreichten Bildungsabschluß bestimmt wird. (Vgl. Yakura 1978: 7f.)

Nach der Ölkrise von 1973 und infolge der Bildungsexpansion wurde außerdem das sogenannte *Schulreservierungssystem* (*Shiteikôsei; die Universitäten sind hier eingeschlossen*) der Großunternehmen eingeführt. Allein der Studienabschluß reichte nun nicht mehr dazu aus, eine gute Position im Beschäftigungssystem zu erwerben. Als Kriterium für die Selektion wurde (und wird) nun der Universitätsrang benützt: Nur noch diejenigen, die bestimmte renommierte Universitäten, wie z.B. die Tôkyo Universität oder die

Abb. 4: Die Grundstruktur des Bildungswesens in Japan. (Ernst 1994)

Kyôto Universität besucht haben, erhalten die Chance, Karriere in einem Großunternehmen zu machen.

Heute lehnen einige Großunternehmen die Anwendung dieses Schulreservierungssystems ab. Die Firmen Sony und Toyota beispielsweise praktizieren nun das *Offene System (Open kôbosei)*, in dem bei der Einstellung nicht nach dem Namen der besuchten Universität gefragt wird. Zwar praktizierte Toyota das Schulreservierungssystem für Universitätsabsolventen naturwissenschaftlicher Fächer noch bis 1995, aber für 1996 war die Abschaffung des Systems auch in diesem Bereich vorgesehen. (Vgl. Yomiuri shinbun, 20.6.1995)

Gewisse Zweifel an diesen Angaben seitens der Firmen scheinen mir jedoch angebracht. Aus einer interessanten Untersuchung der Einstellungsabteilung einer privaten Universität in Tôkyo bezüglich der Anwendung des Schulreservierungssystems durch japanische Großunternehmen in drei aufeinanderfolgenden Jahren geht nämlich hervor, daß das System nach wie vor praktiziert wird. Im folgenden stelle ich das Ergebnis dieser Untersuchung bezüglich einer Großbank dar: (Abb. 5)

1992		1993		1994	
Uni	eingestellte Absolventen	Uni	eingestellte Absolventen	Uni	eingestellte Absolventen
Waseda	36	Waseda	33	Waseda	21
Keiô	25	Keiô	30	Keiô	20
Meiji	15	Chûô	17	Meiji	11
Chûô	10	Meiji	11	Tôkyo	10
Tôkyo	9	Kansai-gaku	10	Kansai-gaku	10
Dôshisha	9	Dôshisha	9	Dôshisha	9
Hitotsubashi	9	Tôkyo	8	Hitotsubashi	7
Kansai-gaku	9	Osaka	8	Chûô	6
Osaka	8	Kôbe	8	Osaka	5
Kôbe	7	Hitotsubashi	7	Kôbe	5
Kyôto	6	Kyôto	6	Kyôto	4
Nagoya	6	Tôkyokô	5	Nagoya	4
...
Gesamtzahl der Unis mit eingestellten Absolventen: 49		Gesamtzahl der Unis mit eingestellten Absolventen: 44		Gesamtzahl der Unis mit eingestellten Absolventen: 44	

Abb. 5: Universitäten und Anzahl ihrer Absolventen, die im Zeitraum von 1992 bis 1994 von einer bestimmten Großbank eingestellt wurden. (Vgl. Serie "Daigaku wa derukeredo. Shûshoku tenkizu 95, No 3", Yomiuri shinbun, 1995)

Die Tabelle listet die zwölf Universitäten auf, die in den Jahren 1992, 1993 und 1994 die meisten der in diese Großbank aufgenommenen Absolventen stellten. Elf Universitäten tauchen in allen drei Jahren in der Liste auf - diese sind praktisch die "Shiteikô" (reservierte Universitäten). Also wird das Schulreservierungssystem offenbar in der Praxis nach wie vor auf breiter Front praktiziert. Die aus der Tabelle ersichtliche

Rangordnung entspricht übrigens auch etwa der Verteilung des Schwierigkeitsgrads der Aufnahmeprüfungen.

Dennoch verändern sich die Einstellungspraktiken. Ein Unternehmen beispielsweise hatte die Kandidaten in seinen bisherigen Einstellungsgesprächen stets danach gefragt, was sie an der Universität gelernt hatten - heute interessiert es sich für die tatsächlichen Fähigkeiten (Atsushi OTA, Vizepräsident des Keizai dōyūkai, zitiert in Yomiuri shinbun, 19.6.1995). Der "Kaichō" (Firmenberater) des Unternehmens Asahi Beer, Kōtarō HIGUCHI, äußerte in diesem Zusammenhang folgendes: "In unserer heutigen Situation können wir mit homogenen Mitarbeitern des 'Kintaro-Zuckerstangen-Typs' nichts mehr anfangen ('Kintaro ame' ist eine Zuckerstange, in der beim Lutschen oder Abschneiden durchgehend immer dasselbe Gesicht der Märchenfigur Kintarō zum Vorschein kommt). Heute benötigen wir stattdessen Mitarbeiter des Momotarō-Typs (eine andere Märchenfigur, die bei ihren Abenteuern von einer Gruppe von Tieren umgeben war), die als Affe, Hund oder Fasan auftreten." (Yomiuri shinbun, 19.6.1995). Um an heterogene Arbeitskräfte zu kommen, haben einige Großunternehmen bereits das bisher allgemein praktizierte Verfahren der Einstellung zu einem festen jährlichen Termin auf eine ganzjährige Einstellung umgestellt; andere stellen keine Generalisten mehr wie früher ein, sondern sind nun auf der Suche nach Spezialisten für die einzelnen Tätigkeitsbereiche. Tōshiba wird ab 1997 seine neuen Mitarbeiter des kaufmännischen Bereichs erstmals getrennt nach den Tätigkeitsfeldern "Rechtswesen", "Finanzwesen" und "Außenhandel" einstellen. (Vgl. ebd.)

Angesichts der schlechten Einstellungssituation seit 1993 haben immer mehr Studenten versucht, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, indem sie verschiedene Zusatz-Qualifikationen außerhalb der Universitäten erwarben, z.B. in Special Training Schools ("Double Schooling").

Auch bei den Oberschulabsolventen spielt der Rang der besuchten Schule bei der direkten Einstellung in ein Unternehmen eine wichtige Rolle. Die Einstellungspraktiken für Oberschulabsolventen waren bis vor einigen Jahren noch kaum erforscht; erst in jüngerer Zeit haben sich japanische Wissenschaftler diesem Bereich zugewandt. Sie stellten fest, daß es eine verbreitete Praxis der Unternehmen ist, zwecks Einstellung sehr eng mit den Oberschulen zusammenzuarbeiten. Zahlreiche Unternehmen praktizieren sogar eine langfristige vertrauensvolle Zusammenarbeit (Jisseki kankei) mit bestimmten Schulen. Unternehmen, die mehr als fünf Jahre lang mit einer bestimmten Schule zusammenarbeiten, werden in Untersuchungen von Takehiko KARIYA *Beziehungsunternehmen (Jisseki kigyō)* genannt. Diese Erscheinung ist auch darauf zurückzuführen, daß die Anwerbung einzelner Oberschüler durch Betriebe - anders als bei Universitätsabsolventen - gesetzlich verboten ist. Stattdessen müssen die Betriebe zunächst Stellenangebote an von ihnen ausgewählte Schulen schicken. Diese Schulen wählen dann für die jeweiligen Stellen geeignete Schüler aus und empfehlen diese den betreffenden Betrieben. Sie übernehmen also die Funktion von Arbeitsvermittlern.

Aufgrund dieses Systems spielt die Rangordnung der Schulen bei der Einstellung eines Absolventen eine entscheidende Rolle. Kariya behauptet sogar, daß der Arbeitsmarkt für Oberschulabsolventen nach der Rangordnung der Schulen strukturiert ist. Die als besser angesehenen Schulen erhalten mehr Stellenangebote von mehr Betrieben. Ihre Schüler haben schon dadurch bessere Chancen, eine Stelle zu finden. Eigene Bewerbungen von Schülern haben schlechte Erfolgsaussichten. Ein wichtiger Grund für die Verbreitung dieses Einstellungsverfahrens ist die bisher praktizierte lebenslange Beschäftigung der Mitarbeiter; d.h. die Betriebe können ihre Mitarbeiter offiziell nicht entlassen. Deshalb ist für die Unternehmen der Charakter eines Kandidaten das wichtigste Einstellungskriterium, und sie glauben, diesen am besten in Zusammenarbeit mit den Schulen beurteilen zu können. (Vgl. Kariya 1988 und 1994)

Im Bereich der Berufsberatung (Shinro shidō) für Oberschüler ist eine Veränderung auf der institutionellen Ebene zu beobachten. Seit einigen Jahren versucht das Arbeitsministerium im Rahmen der Berufsberatung

eine Art "Praktikum" einzuführen, in seiner Minimalform Betriebsbesichtigungen. Maßgeblich hierfür war die zunehmende Anzahl der Schulabsolventen, die ihren Arbeitsplatz innerhalb der ersten drei Jahre nach der Einstellung in ein Unternehmen gewechselt haben. Das Arbeitsministerium erhoffte sich eine Besserung dieser Situation, wenn die Schulabsolventen eine Vorstellung über die Arbeitswelt bzw. die gewünschte Arbeitsstätte erhielten. Dieses "Mini-Praktikum" wird in der Regel in Zusammenarbeit mit den regionalen Wirtschaftsorganisationen praktiziert.

Die *Dritte Bildungsreform* hat u.a. die Aufhebung der sogenannten "Prüfungshölle" zum Ziel, deren Aufkommen mit der Einführung des Schulreservierungssystems zusammenhing. Die Idee, die der Reform zugrunde liegt, ist folgende: Durch die Integration der Schulausbildung in den Rahmen des "lebenslangen Lernens" und eine Erweiterung der Auswahl-Spielräume wird der heute noch herrschende massive seelische Druck von der Bevölkerung genommen, der daraus resultiert, daß die in einer früheren Phase des Lebens besuchte Schule das ganze spätere Leben definitiv beeinflusst.

Eine bemerkenswerte Änderung, durch die die bisherige Art der Selektion ihre Geltung verlieren könnte, betrifft den Maßstab bei der Selektion der Schüler. 1989 traten nämlich verbesserte Lehrpläne in Kraft, in welchen die anzustrebenden Leistungen der Schüler (*Gakuryoku*) neu definiert wurden. Danach muß bei der Durchführung erzieherischer Aktivitäten in den Schulen der Wille, selbst zu lernen und die Fähigkeit, sich aktiv an gesellschaftliche Veränderungen anzupassen, vermittelt werden. Es müssen grundlegende Fähigkeiten vermittelt werden, und die Individualität des einzelnen ist zu fördern. Diese Definition unterscheidet sich von der früheren Definition, in deren Zentrum lediglich die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten an alle Schüler stand, in der Weise, daß nun subjektives Bewertungsvermögen sowie eigenes Denken der Schüler gefördert und die Ausdrucksmöglichkeiten dieser Fähigkeiten unterstützt werden sollen. Auch die bisher gebrauchte Formulierung "Anweisung durch die Lehrer" wurde in den neuen Lehrplänen durch "Unterstützung durch die Lehrer" ersetzt und die bisherige "Bewertung von Kenntnissen und Erkenntnissen" durch "Bewertung der Interessen, des Willens und der Einstellungen". (Vgl. Satô/Suzuki 1995: 902)

Auf diese neuen Zielvorgaben hin wurden auch andere Arten von Aufnahmeprüfungen eingeführt. Die bisherigen schriftlichen Prüfungen im Multiple-Choice-Verfahren wurden z.B. durch Aufsatzschreiben ergänzt. In manchen öffentlichen Schulen werden jetzt bei den Aufnahmeprüfungen auch Empfehlungen der bisherigen Schule hinsichtlich besonderer Talente z.B. im musischen oder sportlichen Bereich berücksichtigt. Dadurch rückt die Bewertung von Charaktereigenschaften bzw. Verhaltensweise der Schüler gegenüber den reinen Noten in den Vordergrund. Es wurden jedoch bereits Bedenken über die Einführung dieses Systems dahingehend geäußert, daß auf diese Weise das Denken und Verhalten der Schüler eingengt werden könnte. Als weitere Maßnahme wurde in manchen Schulen auch die *relative Bewertung* (*Sôtai hyôka*) der Noten durch eine *absolute Bewertung* (*Zettai hyôka*) ersetzt, wodurch die Bedeutung der bisher so wichtigen Rangordnungen geringer wird.

3.2.2 Qualifikationsfunktion

Das 1947 in Japan geschaffene Schulwesen zielte zunächst genau wie in den Anfängen in der Meiji-Zeit auf eine breite Allgemeinbildung. Durch die Einführung der beiden obengenannten Schultypen, also der Technical Colleges und der Special Training Schools in den 60er und 70er Jahren erhielt das japanische Schulwesen jedoch eine Differenzierung in der Sekundarstufe II und gewann damit auch seine Qualifikationsfunktion zurück. Schon seit Mitte der 50er Jahre hatte die japanische Industrie den starken Wunsch, eine neue Bildungsinstitution zur Ausbildung von Ingenieuren mittleren Niveaus zu gründen, die der Fachhochschule des alten Schulsystems entsprechen sollte. Als Institution zur Ausbildung solcher Ingenieure wurden schließlich 1962 die Technical Colleges geschaffen, welche Mittelschulabsolventen eine durchgängige fünfjährige tech-

nische Ausbildung vermitteln. Das Ziel der Technical Colleges besteht in der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten sowie in der Förderung von Fähigkeiten, welche zur Ausübung bestimmter Berufe benötigt werden. Die Entfaltung dieses Schultyps wurde jedoch u.a. durch folgende beiden Sachverhalte behindert: einerseits boten die Technical Colleges bisher nur die beiden Fächer "Industriewesen" und "Schiffahrtswesen" an; andererseits bieten sie den Schülern keine Praktikumsmöglichkeiten an, was auch für andere Schultypen in Japan charakteristisch ist. Dies führt dazu, daß die Betriebe die Absolventen der Technical Colleges noch praktisch ausbilden müssen.

In der Reformkommission wurde u.a. eine Erweiterung des Zuständigkeitsbereichs der Technical Colleges und die Aufnahme von Oberschulabsolventen in die Technical Colleges diskutiert. Daraufhin wurde die Beschränkung der Technical Colleges auf die beiden Fachbereiche aufgehoben und ein sogenannter *Kleiner B.A. (Jun gakushi)* als Abschluß eingeführt.

Eine ebenso wichtige Rolle bei der beruflichen Qualifizierung im japanischen Schulwesen spielt der berufsbildende Zweig der Oberschulen. Hier wird zwar keine fertige berufliche Qualifizierung wie im deutschen dualen Berufsbildungssystem vermittelt, aber die Schüler erwerben dort wichtige Grundlagen für die innerbetriebliche Ausbildung, die nach der Einstellung in ein Unternehmen erfolgt. Kariya stellte in seinen Untersuchungen fest, daß bereits das in der Schule erlernte Fach für die weitere berufliche Karriere ausschlaggebend ist. Eine Umfrage zeigte beispielsweise, daß 75 % der befragten männlichen Absolventen mit dem Fach "Industriewesen" eine Stelle als Ingenieur oder Techniker erhielten, während nur 34,9 % der Absolventen mit dem Fach "Handel" als Ingenieur und Techniker eingestellt wurden. Außerdem ist der Rang der besuchten Oberschule entscheidend für die weitere Karriere als Techniker oder Ingenieur. Die Absolventen von angesehenen Oberschulen erhalten eher eine innerbetriebliche Ausbildung zum Ingenieur als zum Techniker. (Vgl. Kariya 1988)

In den bisherigen Ausführungen wurde vor allem die institutionelle Seite der beruflichen Qualifizierung dargestellt. Im folgenden möchte ich jedoch erläutern, wie die jungen Japaner in der Praxis ihre berufliche Qualifizierung erwerben bzw. ihre Arbeit erlernen. Dazu stelle ich beispielhaft die Ausbildung in vier Berufen vor, nämlich die Ausbildung zum Dreher, zum Maschinenbauer, zum Koch und zum Friseur:

Voraussetzung für die Zulassung zur Ausbildung als *Dreher* ist der Mittel- bzw. Oberschulabschluß. Nach der Einstellung in ein (Groß-)Unternehmen wird man innerhalb eines Jahres innerbetrieblich zum Dreher ausgebildet.

Voraussetzung für die Zulassung zur Ausbildung als *Maschinenbauer* ist ebenfalls der Mittel- bzw. Oberschulabschluß. Nach der Einstellung in ein (Groß-)Unternehmen wird man auch hier innerhalb eines Jahres zum Maschinenbauer ausgebildet. In manchen Unternehmen werden die Schulabsolventen auch in einer innerbetrieblichen Schule ausgebildet. Für Mittelschulabsolventen dauert diese Ausbildung dann zwei Jahre und für Oberschulabsolventen ein Jahr. Diese Ausbildung umfaßt Theorie und Praxis.

Die Ausbildung zum *Koch* wird in einigen Special Training Schools in Form von Kursen abgeboten. Aber die meisten künftigen Köche arbeiten nach dem Abschluß der Oberschule zunächst als Kochlehrling in einem Restaurant. Prinzipiell braucht man keine formale Qualifikation, um in einem Restaurant als Koch zu arbeiten. Nur wenn man sich selbständig machen und ein Restaurant eröffnen will, muß man eine Prüfung als Koch ablegen. Zu dieser Prüfung kann man sich anmelden, wenn man genügend Erfahrung gesammelt hat. Mindestens drei Jahre nach dem Erwerb der Qualifikation "Koch" kann man dann noch eine staatliche Prüfung ablegen, durch die man den Titel "Spezialkoch" erwirbt.

Die Ausbildung zum *Friseur* ist in einem gewissen Sinne eine Ausnahme, weil hier bestimmte Ausbildungsabschnitte vom Staat vorgeschrieben sind. Nach dem Abschluß der Mittelschule besucht man zunächst eine der Ausbildungsinstitutionen, die vom Gesundheitsministerium hierfür zugelassen sind. Danach muß man

eine theoretische Prüfung als Friseur ablegen, worauf ein mindestens einjähriges Praktikum folgt. Danach muß man sich einer praktischen Prüfung unterziehen. Wenn man diese Prüfung bestanden hat, kann man beim Gouverneur der Präfektur die Zulassung zum Friseur beantragen. Nach der Überprüfung der Zeugnisse kann dieser dann eine Lizenz für Friseure erteilen.

Die Berufe, die vor allem mit handwerklichen und manuellen Tätigkeiten zu tun haben, werden in Japan traditionell in Miscellaneous Schools (Kakushu gakkô) vermittelt, die unter keinerlei gesetzlicher Kontrolle stehen. Im Juli 1975 wurde ein Gesetz im japanischen Parlament erlassen, durch das das ursprüngliche Schulerziehungsgesetz in einem Teil geändert wurde. Als Folge dieser Änderung entstand im Januar 1976 der Schultyp Special Training School (Senshû gakkô), der von dem Schultyp der Miscellaneous School abgetrennt wurde (Miscellaneous Schools, die bestimmten Bedingungen entsprechen, können die Bezeichnung "Special Training School" erhalten) und dessen Ziel in der Verbesserung der Allgemeinbildung sowie in der Vermittlung von Fähigkeiten besteht, welche man zur Ausübung von bestimmten Berufen und zur Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten benötigt. Dieser Schultyp ist heute eine wichtige pädagogische Institution, die auf die Erfüllung neuer gesellschaftlicher Anforderungen ausgerichtet ist.

Die Special Training Schools bieten drei verschiedene Kurse mit unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen an, nämlich *Höhere Kurse (Upper Secondary Courses)*, *Spezialkurse (College Courses)* und *Allgemeine Kurse (General Courses)*. In den Höheren Kursen wird eine praktische Berufsausbildung für Mittelschulabsolventen durchgeführt. Die Spezialkurse setzen einen Oberschulabschluß voraus. Bei den Allgemeinen Kursen bestehen keine Zulassungsvoraussetzungen. Hauptfächer der Special Training Schools sind Industriegewerbe, Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Hygiene, Erziehung und Sozialarbeit, Handel/Verwaltung, Kleidung/Schmuck (Hauswirtschaft) sowie Kultur und Allgemeinbildung.

Das Kultusministerium bemüht sich zunehmend um eine Verbesserung der Entlohnung und der Behandlung der Absolventen von Special Training Schools: Wenn Absolventen der zweijährigen Fachkurse und der dreijährigen Höheren Kurse in den Staatsdienst eingestellt werden, werden sie nun nach demselben Besoldungsgesetz wie die Absolventen von Kurzuniversitäten und Oberschulen entlohnt. Auch in der Industrie werden die Absolventen von Special Training Schools zunehmend wie die Absolventen von Kurzuniversitäten und Oberschulen behandelt. Als Folge davon werden die Special Training Schools von einer zunehmenden Zahl von Oberschulabsolventen besucht. (**Abb. 6**)

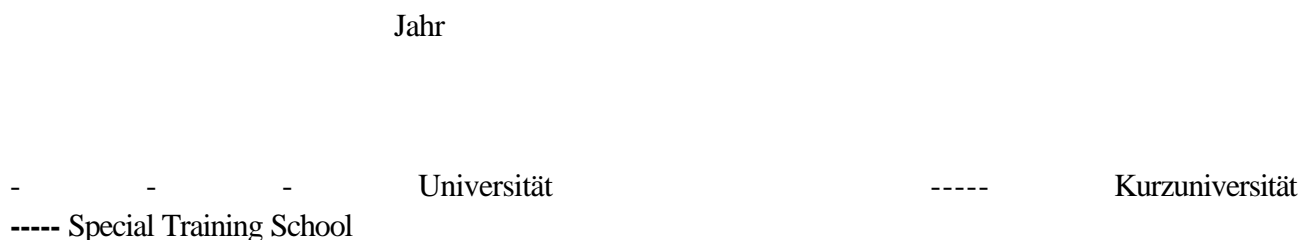


Abb. 6: Bildungswege der Oberschulabsolventen

3.2.3 Legitimationsfunktion

Schon seit langem wird in Japan darüber diskutiert, ob in der neuen Verfassung nicht nur eine dem Land von den Siegern des Zweiten Weltkriegs aufgenötigte Maßregel zu sehen sei. Diese eher von nationalistisch gesinnten Leuten vertretene politische Richtung kollidierte zwar vielfach mit liberal orientierten Gruppierungen.

gen in der japanischen Gesellschaft, beeinflusste aber schließlich auch die Entwicklung des japanischen Schulwesens.

Beispiele für entsprechende Änderungen sind die Einführung des Fachs Moralkunde und die Entmachtung der Erziehungsausschüsse auf lokaler Ebene. Im folgenden gehe ich kurz auf die aktuelle Lage hinsichtlich der Moralerziehung und der Erziehungsausschüsse ein.

In den neuen Lehrplänen ist die Moralerziehung neu festgelegt. Ihre Inhalte wurden reorganisiert und nach einem groben Schema folgenden drei Zielen zugeordnet:

- (1) Bedeutung des erwünschten "Ego" und Bildung der erwünschten Beziehung zum "Alter";
- (2) Liebe zur Natur, Achtung vor dem Leben und Vertiefung des menschlichen Bewußtseins durch Berührung mit Schönerem und Höherem;
- (3) Japaner in einer internationalen Gesellschaft.
Die Schüler sollen als künftige Träger der Gesellschaft und als Staatsbürger die notwendige Moralität erwerben.

Die konkret benannten Lernziele für die drei Schulstufen Grund-, Mittel- und Oberschulen sehen wie folgt aus: Bei den *Grundschulen*: 1. grundlegende Lebensgewohnheiten, 2. Harmonie und gegenseitige Hilfeleistung mit Geschwistern und Freunden, 3. Achtung vor Lehrern und Eltern, 4. Achtung vor der eigenen Klasse. Bei den *Mittelschulen*: 1. Einhaltung der gesellschaftlichen Normen im Alltag, 2. Vertrauen und Achtung vor Freunden, 3. Liebe zur eigenen Schule, zur eigenen Region und zur eigenen Nation. Bei den *Oberschulen*: 1. Einhaltung der öffentlichen Tugenden, 2. Dienst an der Gesellschaft (Kôkyô), 3. Rücksichtnahme gegenüber den anderen (Empathie), 4. Achtung vor der japanischen Kultur und Tradition.

In der modernen Gesellschaft ist nach Weber das Gerechtigkeitsgefühl nicht mehr im religiösen Teilbereich angesiedelt, sondern es wird vom Rechtssystem übernommen (die sogenannte ethische Neutralisierung). So werden die Moralvorstellungen in der Moderne neutralisiert und vom Rechtssystem geregelt. Daher kann man die Art des kollektiven Gerechtigkeitsempfindens gut am Rechtssystem einer Gesellschaft erkennen. Das japanische Rechtssystem läßt sich nach Suzuki im Vergleich zum deutschen folgendermaßen beschreiben: "In Deutschland beispielsweise ist der Schutz des Individuums gesetzlich festgelegt, während in Japan die Privatsphäre durch Gesetze wie z.B. Schulgesetze stark eingeschränkt ist." (Suzuki 1993: 130). In diesem Kontext wird erkennbar, warum die genannten Ziele der Moralerziehung so wichtig für die japanische Gesellschaft sind. Sie haben vor allem die nationale Kultur und Tradition zum Gegenstand, nicht aber z.B. den Umgang mit Fremden oder Ausländern.

Im Zuge der Dritten Bildungsreform wird nun die Rolle der Erziehungsausschüsse wieder entdeckt, insbesondere im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen. Das Kultusministerium bemüht sich in diesem Bereich um eine Dezentralisierung der erzieherischen Aktivitäten.

Ein wichtiges Thema, das zur Legitimationsfunktion gehört, ist die Tatsache, daß das Hissen der japanischen Nationalflagge und das Absingen der Nationalhymne bei allen schulischen Feierlichkeiten zur Pflicht erklärt wurde. Mit dem Inkrafttreten neuer Lehrpläne wurde diese Verpflichtung für die Lehrer aller Schulen verbindlich vorgeschrieben. Das im Denshōkan-Prozeß durch den Obersten Gerichtshof gefällte einschlägige Urteil unterstrich den Geltungsanspruch dieser Vorschrift. Dagegen regte sich breiter Protest. 1990 haben 46 Lehrer wegen der Boykottierung einer oder beider Vorschriften, Verteilung von Flugblättern oder wegen Nicht-Aufstehens beim Absingen der Nationalhymne einen Verweis bzw. eine Verwarnung erhalten. (Vgl. Asahi shinbun, 18.7.1990). In einer Schule in Okinawa blieben über die Hälfte der Lehrer, Schüler und Eltern beim Absingen der Nationalhymne sitzen. (Vgl. ebd.). Auf solche Vorfälle hin

äußerte der damalige Kultusminister YOSANO im Budgetausschuß des Unterhauses (Shûgin) die Ansicht, daß man mit dem Hissen der Flagge und mit dem Absingen der Hymne lediglich deren Bedeutung vermitteln wolle, daß aber die Aufnahme dieser Bedeutung vom einzelnen Schüler abhängen und man sie den Schülern nicht aufzwingen könne. Die Maßnahmen des Kultusministeriums seien also nur als Versuch zu verstehen, den Sinn von Hymne und Flagge zu vermitteln. (Vgl. Nihon keizai shinbun, 3.2.1995). So wurde denn auch in das Erziehungsweißbuch von 1994 der Satz aufgenommen, daß man durch die entsprechende Anweisung keinesfalls die Gedanken und das Gewissen der Schüler einschränken wolle.

Ein Vertreter der liberal orientierten Gruppen ist z.B. der japanische Rechtsanwaltsverein (Nihon bengoshi renmei), der mehrfach gegen die Folgen der konservativen Politik protestierte. 1985 machte er erstmals auf die Verletzung der Menschenrechte durch die Schulordnungen aufmerksam. Er hatte nämlich in einer Untersuchung festgestellt, daß die Schulordnungen die private Lebenssphäre der Schüler teilweise sehr stark einschränken, z.B. durch die genaue Festlegung der Länge der Röcke und der Haare bei den Schülerinnen und der Weite der Hosenbeine und die Art des Haarschnitts bei den Schülern. Die Lehrer stehen tatsächlich mit dem Metermaß in der Hand auf dem Schulhof und "vermessen" die Schüler auf die verschiedenste Weise. Falls die Normen nicht eingehalten werden, zieht dies Strafen wie Toilettenputzen oder Schulhoffen am Sonntag nach sich. Auf den Vorstoß des Anwaltsvereins hin gab das Kultusministerium den Schulen im April 1988 schließlich die Anweisung, die strengen Schulordnungen zu lockern und die Schüler bei deren Festlegung mitwirken zu lassen.

In einer Untersuchung der Lehrgewerkschaft aus dem Jahr 1990 wurde jedoch festgestellt, daß die Schulordnungen in den Mittelschulen trotz der Anweisung des Ministeriums nicht gelockert, sondern sogar eher noch strenger geworden sind. (Vgl. Kyôiku Jôhû Pack No 405<8>, 1.6.1990). Die Schulen begründeten dies mit dem Problem der Gewalt in den Schulen: Wenn sie ihre Schulordnungen lockerten, nähme die Gewalt noch weiter zu. Die Lehrgewerkschaft machte demgegenüber darauf aufmerksam, daß die Schulordnungen in den Oberschulen gelockert wurden und die Gewaltescheinungen dort daraufhin zurückgingen. Sie kommentierte, daß strenge Kontrollmaßnahmen nicht zur Lösung des Gewaltproblems beitragen, sondern eher eine Zunahme der Gewalttätigkeit zur Folge hätten, und daß eine Verstärkung der Kontrolle eher das Vertrauen der Schüler zu ihren Lehrern untergrabe. 1988 erließ das Kultusministerium eine weitere Anweisung an die Schulen, das Problem der Gewalt nicht durch verstärkte Kontrollmaßnahmen, sondern durch die Unterstützung der Autonomie der Schüler zu bekämpfen. Diese Aufforderung scheint aber von manchen Schulen ignoriert zu werden.

Emiko ISHIKAWA erklärt den Zusammenhang zwischen der Gewalt in den Schulen und der Gewalttätigkeit der Lehrer gegenüber den Schülern folgendermaßen: Als die Gewalttätigkeiten der Schüler ein schlimmes Ausmaß angenommen hatten, stellten viele Schulen "starke" Sportlehrer ein, die der Gewalt der Schüler ihrerseits Gewalt entgegen setzten. Es gab nur wenige Schulen, an denen stattdessen intensive Diskussionen zwischen Lehrern und Schülern über dieses Thema stattfanden. Die eingestellten Lehrer wurden ausdrücklich mit der Aufgabe betraut, das Leben der Schüler durch Gewalt in Ordnung zu halten. Die Gewalt der Lehrer gegenüber den Schülern wurde zunehmend gutgeheißen und legitimiert. Beispielsweise schlug ein Lehrer einen Schüler, der auf einer Klassenreise verbotenerweise einen Fön bei sich hatte, so heftig, daß dieser daran starb. Der Lehrer wurde dafür nur zu drei Jahren Gefängnis verurteilt. Staat und Justiz unterstützen also die Gewalt der Lehrer. (Vgl. Dore/Ishikawa 1990: 315ff.)

3.2.4 Interpretationsfunktion

Heute bemühen sich viele Schulen in Japan, das kulturelle Erbe der Region wiederzuentdecken, zu pflegen und in den Unterricht aufzunehmen. Das Kultusministerium hat am 12. Juli 1995 20 Orte zu Modellgebieten

erklärt, in denen die Kinder die regionale Kultur kennenlernen und eine Haltung entwickeln können, das eigene Kulturgut bewahren zu wollen. Exponenten solcher kultureller Gegenstände werden als Lektoren in die Schulen eingeladen. Zu diesen Gegenständen gehören u.a. regionale Feste, Theaterstücke, Tänze, Keramik. Konkrete Beispiele sind der Reh-Tanz (Shika odori) und der Schwert-Tanz (Kenmai) in Sendai, das Löwentanz-Theater (Shishimai kabuki) in Shirakawa (Präfektur Gifu), das Obara-Theater (Obara kabuki) in Obara (Präfektur Aichi), die Shimizu-Keramik in Kyôto, das Tsunoyama kagura in Higashi tsuno mura (Präfektur Kôchi), die Mongolen-Trommel (Môto taiko) in Toyotama machi (Präfektur Nagasaki) und der Ryûkyû Tanz (Ryûkyû butô) in Yomitani mura (Präfektur Okinawa). (Vgl. Asahi shinbun, 12.7.1995)

4. ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNG

Wenn man die vier Funktionen der Schule auf das japanische Schulwesen anwendet, so kann man zusammenfassend folgendes feststellen: Das japanische Bildungswesen nach dem Zweiten Weltkrieg ist durch einen Vorrang der Allokationsfunktion gekennzeichnet, während für das Bildungswesen vor dem Zweiten Weltkrieg der Vorrang der Legitimationsfunktion typisch ist.

Die konfuzianische Erziehung mit ihrer Betonung der staatsbürgerlichen Brauchbarkeit des Erziehungsprodukts ist meiner Ansicht nach jedoch erhalten geblieben, auch wenn die Entfaltung der Persönlichkeit heute gefördert wird. Denn das japanische Bildungsideal ist nach wie vor im japanischen Wertesystem begründet, das letztlich über allen gesellschaftlichen Wandel hinweg bestehen blieb und das typisch Japanische ausmacht. Eshun HAMAGUCHI nennt den Kern dieses Wertesystems *Kanjin shugi* (*Kontextualismus*), was ich mit *"Bezogenheit aufeinander"* ins Deutsche übersetzen würde. Westliche Wissenschaftler bezeichnen die japanische Kultur als "kollektivistisch", was die Negation der "Autonomie" des Individuums impliziert und damit eine negative Konnotation hat. Der wahre Gehalt des japanischen "Kollektivismus" liegt jedoch in der kooperativen Beziehung zwischen Individuum und Gruppe: Indem die Gruppe floriert, geht es dem einzelnen Gruppenmitglied auch gut, weil es von diesem Erfolg profitiert. Kazuo TSURUMI verglich diese Verhaltensweise mit der eines Zebras und nennt sie "Massenideologie". Sie lautet: Damit das Individuum überleben kann, schließt es sich der Masse an, genauso wie ein Zebra in der afrikanischen Steppe allein nicht lange überleben kann, sondern nur in der Herde.

Was sich aber im Lauf der Zeit und insbesondere seit 1945 geändert hat, ist der Inhalt der Rolle, die die japanischen Kinder im Lauf der Sozialisation und in der Schule erlernen sollen. Dem Individuum wird heute eine weit aktivere Rolle zugeschrieben als früher, als das Individuum gehorsam allen vom Staat vorgegebenen Richtlinien folgen mußte. Jeder soll sich nun aktiv an den staatlichen Aktivitäten beteiligen, um die japanische Gemeinschaft besser zu gestalten. Eine rege Beteiligung des mündigen Bürgers ist gefordert, der die Gemeinschaft aus seinem Herzen heraus verbessern möchte.

Abschließend möchte ich nochmals die Bedeutung der inhaltlichen Neufestsetzung der anzustrebenden Leistungen der Schüler hervorheben, die sich verändernd auf weitere Bereiche wie z.B. die Aufnahmeprüfungen auswirkt. Damit bewegt sich das japanische Bildungssystem in Richtung einer Stärkung und Unterstützung der Individualität und der Interessen der einzelnen Schüler sowie einer Erweiterung der Spielräume des einzelnen und einer Lockerung der schulischen Kontrolle, ohne daß dabei aber die "Bezogenheit aufeinander" im Sinne von Hamaguchi verlorengeht.

LITERATUR:

- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg):* Informationen zur politischen Bildung. Japan. Oktober 1971.
- Dore, Ronald P./Ishikawa, Emiko:* Dôtokutte nandarô. In: Sekai. März 1990. S. 315-327.
- Ernst, Angelika:* Zum Zusammenhang von Bildung und Karriere. In: Helmut Demes/Walter Georg (Hg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung. Band 9. München: Iudicium Verlag, 1994.
- Ernst, Angelika/Wiesner, Gerhard:* Japans technische Intelligenz - Personalstrukturen und Personalmanagement in Forschung und Entwicklung. Studien zur Japanforschung. Band 7. München: ifo Institut für Wirtschaftsforschung, 1994.
- Fend, Helmut:* Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1980.
- Fukutake, Tadashi:* Nihon shakai no kôzô. Tôkyo: Tôkyo daigaku shuppankai, 1993, 2. Auflage.
- Georg, Walter:* Berufliche Bildung des Auslandes JAPAN: Zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1993.
- Hamaguchi, Eshun:* Nihonteki shûdan shugi towa nanika. In: Eshun Hamaguchi/Shôhei Kumon (Hg.): Nihonteki shûdan shugi. Sono kachi o tou. Tôkyo: Yûkai kaku, 1994. S.1-26.
- Karasawa, Tomitarô:* Asu no nihonjin. Kitaisaruru ningenzô. Tôkyo: Nihon keizai shinbun, 1975, 12. Auflage.
- Kariya, Takehiko:* Gakkôkan no shûshoku kikai no kôzô no bunseki. In: Kôkô kyôiku sôgô kenkyûsho (Leitung: Ikuo Amano): Kôtô gakkô no shinro bunka kinô ni kansuru kenkyû. Tôkyo: Shakai fukushi hôjin Tôkyo koroni, 1988. S. 35-50.
- Kariya, Takehiko:* Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit: Übergänge und Rekrutierung verschiedener Absolventengruppen des Bildungssystems. In: Helmut Demes/Walter Georg (Hg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von Siebold-Stiftung. Band 9. 1994. S. 65-92.
- Lenhart, Volker:* Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1987.
- Luhmer, Klaus:* Schule und Bildungsreform in Japan. Band 1 und 2. Tôkyo: Japanisch-Deutsche Gesellschaft, 1972 und 1973.
- Morita, Akio:* Made in Japan. "The Genius behind Sony". Eine Weltkarriere. München: Knaur, 1988.
- Münch, Joachim/Eswein, Mikiko:* Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan - Mythos und Wirklichkeit. Reihe: Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung. Band 34. Joachim Münch (Hg.). Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1992.
- Murakami, Komao:* Das japanische Erziehungswesen. Japanisch-Deutsches Kultur-Institut Tôkyo (Hg.). Tôkyo: Fuzambô, 1934.
- Odaka, Kônosuke:* Shokunin no sekai. Kôjô no sekai. Tôkyo: Libro poto, 1993.
- Otsuki, Ken:* Kimigayo. Gengô to gakkôunei. In: Kyôikuhô. Nr. 33. 1979. S. 31-39.
- Piper, Annelotte:* Japans Weg von der Feudalgesellschaft zum Industriestaat. Wandlungsimpulse und wirtschaftliche Entwicklungsprozesse in ihrer politischen, geistigen und gesellschaftlichen Verankerung. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 1976.
- Satô, Katsuko/Suzuki, Makoto:* Kyoiku mondai yôgo no kaisetsu. (Begriffserklärungen zu Erziehungsproblemen.) In: Gendai yôgo no kiso chishiki. Tôkyo: Jiyû kokuminsha, 1995. S. 902-914.
- Suzuki, Tadashi:* Grundlagen einer nicht-westlichen Industriegesellschaft. Die Organisationsprinzipien der vertikalen und horizontalen Gruppen in Japan. In: Hans-Joachim Kornadt/Gisela Trommsdorff (Hg.): Deutsch-japanische Begegnungen in den Sozialwissenschaften. Wiederbeginn wissenschaftlicher Kooperation in gesellschaftsbezogener Forschung. Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Band 6. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1993. S. 125-136.

- Teichler, Ulrich*: Hochschule und Gesellschaft in Japan. Band 1. Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens. Stuttgart: Klett Verlag, 1975.
- Teichler, Ulrich*: Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Hochschule und Gesellschaft in Japan. Band 2. Stuttgart: Klett Verlag, 1976.
- Tippelt, Rudolf*: Bildung und sozialer Wandel: eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990.
- Wagazuma, Hiroshi*: Shûdan shugi no shinriteki yôin. In: Eshun Hamaguchi/Shôhei Kumon (Hg.): Nihonteiki shûdan shugi. Sono kachi o tou. Tôkyo: Yûkai kaku, 1994, S. 47-74.
- Weber, Max*: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Mit einem Anhang: Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik. Tübingen: Mohr, 1956, 4. Auflage.
- Wittig, Horst E.*: Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente von der Tokugawa-Zeit bis zur Gegenwart. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1976.
- Yakura, Hisayasu*: Gakureki shakai. Tôkyo: Kyôikusha, 1978.