

PETER ACKERMANN

## Pädagogischer Takt in Japan

### 1. Wie kommen wir an Einsichten zu „Takt“ im Japanischen?

Bei meinen Überlegungen zum pädagogischen Takt stütze ich mich auf die Annahme, dass einem Menschen selbständiges Verstehen und Denken nicht von außen aufoktroiert werden können.<sup>1</sup> Damit rückt für einen gelingenden Lernprozess die Anregung zur eigenen Entwicklung von Fähigkeiten in den Vordergrund, wobei diese nur in distanzierter – „taktvoller“ und eben nicht „brachialer“ – Verarbeitung des jeweiligen Feedbacks der unterschiedlichen Persönlichkeiten in unterschiedlichen Lernsituationen gelingen kann. Was lässt sich zu einem so verstandenen taktvollen Umgang des Lehrenden mit dem Lernenden in Japan sagen?

Dieser Aufsatz kann nur Perspektiven eröffnen und auf einige Begriffe und innerjapanische Diskurse hinweisen, die bei einer Fokussierung auf japanische Lernsituationen im Lichte von „Takt“ Denkanstöße generieren dürften. Eine vertiefte Auseinandersetzung würde eine sorgfältige Sichtung der unüberschaubaren Vielfalt an japanischen Textquellen erfordern, ebenso wie die präzise Verortung dieses Materials in sehr unterschiedlichen Diskurstraditionen. Dies ist hier nicht möglich.

Bei der Frage nach pädagogischem Takt an einer japanischen Schule ist es sinnvoll, einen Eindruck davon zu gewinnen, wie die am Schulbetrieb Beteiligten selbst ihre Aufgaben, Zielsetzungen und Leitideen formulieren. Insbesondere interessiert dabei, ob und wie diese Personen die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem als Beziehung zwischen zwei Subjekten mit je eigenem Können und Wollen wahrnehmen, die ohne „taktvolle“ Werthaltung keine fruchtbare Interaktion zeitigen kann. Dazu sollen als Anhang zu diesem Aufsatz zwei Texte präsentiert werden, zum einen eine Vision einer idealen Schule am Rande einer Regionalstadt, zum anderen Überlegungen eines Lehrers zur Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit in einer kleinen Dorfschule. Die Texte sind Ausdruck von Werthaltungen, mit denen die Akteure sich in ihrem Feld vorantasten; unmittelbar messbare Resultate sind nicht ihr Anliegen.

Vorweg noch eine Bemerkung zum Zusammenhang, den europäische Diskurse herstellen zwischen der Notwendigkeit von Takt und der Gegebenheit

<sup>1</sup> Ich übernehme dabei eine Grundkonzeption aus Herbarts Diskurs, tue dies jedoch aus praktischen Gründen in verkürzter, eher „salopper“ Form und bewusst ohne Rücksicht auf ihre Einbettung in ihren historischen Kontext, um den Blick rasch auf Japan lenken zu können.

von modernen pluralistischen Gesellschaften. (vgl. Gödde/Zirfas 2012) Im japanischen Diskurs spielt angesichts der landesweiten Einheitlichkeit des Schulsystems geographische oder soziale Pluralität eine untergeordnete, und sprachliche bzw. nationale, kulturelle oder religiöse Pluralität fast keine Rolle. Damit ist der taktvolle Umgang mit solchen Pluralitäten, da wo sie real durchaus hervortreten, ein Feld, in welchem individuellen Lehrer und ggf. Schulbezirke aufs Äußerste gefordert sind. Tendenziell scheint mir der japanische Standpunkt, da wo er in generalisierender Form erscheint, weiterhin der zu sein, dass „alle miteinander lieb sein sollten“. Negativverhalten wird dabei auffällig reduktionistisch kategorisiert im Wesentlichen als *hikô* und *ijime*, also als „inakzeptables Verhalten“ (Devianz, fortgesetzte schwere Regelverstöße) und Mobbing (d.h. bewusste, absichtliche Zufügung von emotionalem Schmerz wie Auslachen, Lächerlichmachen oder Bloßstellen).<sup>2</sup> Für ein konkreteres Verständnis des Zusammenspiels zwischen der Pluralität des modernen Japan und Takt wären also vertiefte Einzelstudien wünschenswert, die differenzierte Einsichten in die doch von vielen Akteuren empfundene Spannung zwischen offiziellen Positionen und tatsächlichen Gegebenheiten vermitteln.

Ein weiterer Punkt, der allzu oft übersehen wird, ist die Tatsache, dass die öffentlichen japanischen Schulen, und damit offizielle Positionen, nicht generell mit dem japanischen Bildungssystem gleichgesetzt werden dürfen: Es gibt nämlich auch eine Vielzahl von privaten Schulen, auch wenn diese in den staatlichen Statistiken unerwähnt bleiben. So muss stets mitbedacht werden, dass öffentliche Bildungsstätten – im Gegensatz zu privaten – sich im Recht sehen, wenn sie sich an einem Menschenbild orientieren, das der Nation zugutekommt und ihrer wirtschaftlichen und politischen Selbstbehauptung dient. Die Grundforderung ist im öffentlichen Schulwesen somit die, dass es am Ende dem Einzelnen gelingen muss, sich in das größere Gefüge der Nation nutzbringend einzufügen, damit dieses größere Gefüge dem Einzelnen den höchsten Nutzen bringt. Nichtöffentliche Bildungsinstitutionen dagegen können – im Rahmen des Gesetzes – durchaus auch andere Schwerpunkte haben.<sup>3</sup>

Des Weiteren darf nicht unerwähnt bleiben, dass Japan kraftvolle, politisch meist deutlich oppositionelle Traditionen kennt, die offiziellen Vorgaben ge-

<sup>2</sup> Zu solchen Simplifizierungen tragen auch die Medien bzw. Personen in der Öffentlichkeit bei, die die immer gleichen Schlagwörter als „Aufhänger“ benutzen, um auf sich und ihre Argumente aufmerksam zu machen. Die Komplexität der Probleme, ebenso wie die sozial und regional großen Unterschiede verdienen genauere Beachtung, besonders wenn uns kaum Korrekturen durch Kontextwissen möglich sind.

<sup>3</sup> Alle staatlich verordneten Reglemente zur japanischen Pflichtschule enthalten ausdrücklich die Zielsetzung, kultur- und traditionsbewusste japanische Staatsbürger zu bilden, die – als betont japanische Staatsbürger – ihre Rolle in der internationalen Gemeinschaft einnehmen. Diese Ausrichtung spiegelt sich auch in den vorgegebenen Regeln zur Tugenderziehung (*Dôtoku*) (vgl. dazu Ackermann 1990, 1992 und 2011; McVeigh 2006; McCullough 2008; Toiyonen 2013, sowie den Großteil der Arbeiten von Roger Goodman). Der Begriff „Erziehung“ gibt das japanische *kyô-iku* wieder, wörtlich „*kyô* = lehren/unterrichten/unterweisen und *iku* = aufziehen/großziehen“.

genüber kritisch sind.<sup>4</sup> Ich denke dabei beispielsweise an eine, die in den Nachkriegsjahrzehnten besonders einflussreich war und sich an buddhistische Vorstellungen anlehnt, welche das Wachstum des Menschen nicht in der Vertretung nationaler Interessen, sondern in der gestalterischen Tätigkeit des Ich begründet sieht. Dazu gehört allem voran das selbstreflektierende Schreiben.<sup>5</sup> Entsprechend legen japanische Kinderaufsätze nicht selten Zeugnis ab von einem pädagogischen Takt, der, bis auf etwas Außenhilfe beim sprachlichen Ausdruck, die ungestörte Wahrung der inneren Welt des Kindes anstrebt.

Es könnte nun allerdings sein – und damit komme ich zu meiner zentralen Aussage –, dass wir im Japanischen generell die Rolle des Lehrers überbewerten, zu sehr fragen, wie die lehrende Person selbständiges Verstehen und Denken fördert, und zu wenig, wie Kontext, Umfeld, und die Dynamik eines Bündels von Personen – also ein eher unbestimmtes „es“ – dies tun.

## 2. Zentrale außerschulische Lernkontexte

Bevor wir uns der Frage nach Kontexten innerhalb der öffentlichen Schule zuwenden, sollten wir uns bewusst werden, dass ein Mensch in ganz unterschiedlichen Kontexten lernt. Das heißt, wir dürfen den Blick nicht bloß auf die Schulsituation lenken, die nur komplementär zu anderen Lernerfahrungsmöglichkeiten ins Leben des Lernenden tritt. Hier will ich auf drei weitere strukturierte Lernerfahrungsbereiche hinweisen: 1. das Lernen zu Hause, 2. die Nachhilfesschulen, und 3. das sog. *o-keiko*.<sup>6</sup>

Im häuslichen Bereich ist, im Einklang mit den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen von Sugiyama-Lebra (1976)<sup>7</sup>, vor allem auf den Bereich der Empathie hinzuweisen. Darunter versteht Sugiyama-Lebra explizit das Training der Antizipation. Das Vorbildverhalten der Mutter, so Sugiyama-Lebra,

<sup>4</sup> Ich stütze mich bei dieser Aussage auf eine Fülle von Schriften, aber auch auf viele private Stellungnahmen vor allem von Lehrern selbst, die das Geschehen im japanischen Bildungswesen durchgehend seit den frühen 1950er Jahren begleiten. Eine Schwierigkeit bei der Bewertung dieses Materials besteht darin, zu erkennen, was einen eher politisch-ideologischen Hintergrund hat, und was tatsächlich erfahrene Probleme und Widersprüche im Unterrichtsalltag spiegelt.

<sup>5</sup> Dazu das Stichwort *seikatsu tsuzurikata* („das Leben genauso ausbuchstabieren wie es ist“). Eine zentrale Rolle in dieser Bewegung spielte Muchaku Seikyō (geb. 1927) und seine Schrift *Yamabiko Gakkō* (Die Yamabiko Schule), 1951.

<sup>6</sup> Zum umfassenden und strukturierten, zugleich fachlichen wie sozialen Lernprozess eines *shinnyū shain*, d.h. eines „neu in die Firma Eintretenden“, sei in diesem Aufsatz nicht eingegangen.

<sup>7</sup> Obwohl die umfangreiche Studie von Sugiyama-Lebra bereits mehrere Jahrzehnte zurückliegt, enthält sie eine der bis heute detailliertesten Darstellungen zentraler Wertvorstellungen, wie sie im Laufe der Sozialisation in Japan vermittelt werden. Auch wenn die interpersonalen Beziehungen und damit Kommunikationsmuster im Japanischen heute durch neue Facetten geprägt sind, stellen die Erörterungen von Sugiyama-Lebra doch einen soliden Ausgangspunkt dar für ein Verständnis von Ego und Alter im Japanischen. Vgl. auch Bachnik 1994.

ist in dem Sinne vom Grundsatz der korrekten Aufgabenerfüllung geprägt, als Handlungen stets auszuführen sind bevor die Forderung nach ihnen gestellt wird. Entsprechend ist dann im Erwachsenenalter kommunikatives Verhalten stark von antizipatorischem Vorgehen geprägt; man hat gelernt, immer davon auszugehen, dass der andere Wünsche hegt, etwas sagen möchte, ein Problem hat u.a.<sup>8</sup> So gilt denn auch diejenige Sprechweise als die taktvollste, die Sätze und Gedanken bewusst unfertig lässt, um sie vom Gegenüber aufnehmen zu lassen. Als eine Facette der antizipatorischen Denkweise kann aber auch auf den Begriff *mi-nuku* hingewiesen werden, also die Bemühung, den anderen durchaus mit einem gewissen Misstrauen stets im Voraus zu durchschauen, um ihm nicht auf den Leim zu gehen. Die Angewohnheit, sich stets antizipatorisch zu verhalten, ist natürlich für das Spielen des pädagogischen Takts grundlegend, denn der Takt des Lehrenden kann in entscheidender Weise darauf aufbauen, dass der Lernende die Gefühle und Gedanken des Lehrenden antizipiert, und umgekehrt. So können beide Seiten voneinander Distanz wahren, ohne dass dabei die gegenseitigen Forderungen unverstanden bleiben.

Der zweite zu nennende Lernerfahrungsbereich ist die Nachhilfe – oder Paukschule, die ein sehr großer Teil der japanischen Jugend zumindest zeitweise besucht. Dazu soll festgehalten werden, dass der Lehrer hier wohl noch taktvoller als in der Schule auf die einzelnen Persönlichkeiten eingehen muss, denn jeder Schüler, der wegbleibt, reißt ein Loch in die Kasse. Viele Kinder vergleichen explizit die Schule mit dem Paukunterricht, den sie durchaus nicht selten der Schule vorziehen. (vgl. längeres Interview Ackermann 1999)

Ein dritter in Japan wichtiger Lernerfahrungsbereich neben der Schule ist das *o-keiko*.<sup>9</sup> Unter *o-keiko* wird im Prinzip ganzheitliches, körperlich-geistiges Training klassisch-japanischer Prägung verstanden. Dieses bedient sich ganzkörperlich geprägter Tätigkeitsfelder, die immer parallel zueinander die Gestaltung des inneren, heranreifenden Individuums und die Gestaltung der Bezüge aller am Lernprozess direkt funktional Beteiligten erfordern, also Individuum und sozialen Kontext als Einheit begreift. *o-keiko* als Unterrichtsform finden wir etwa in Bereichen wie Teezeremonie, Blumenstecken, Kalligraphie, Speiseherstellung, Musik, Tanz oder bei japanischen Sportarten. Viele in Japan legen besonderen Wert auf die Erfahrung eines *o-keiko*, ohne die im Reifeprozess eines Menschen einer der wichtigsten Bausteine als fehlend gilt.

*O-keiko* sind, wie erwähnt, stets durch Körperlichkeit geprägt; das Stichwort heißt *karada de oboeru*, „über den Körper lernen“. Dies bezieht sich so-

<sup>8</sup> Es ist zu betonen, dass wir es mit einer stark leiblich ausgerichteten Denkweise zu tun haben; „antizipatorisch“ wird im Japanischen denn auch häufig mit dem Begriff „*no mi ni naru*“ wiedergegeben, d.h. nicht „gefühlsmäßig, seelisch“, sondern konkret „körperlich die andere Person werden“.

<sup>9</sup> Das Präfix *o-* verweist auf etwas, dem man in besonderem Grad Wert und Würde verleiht. *kei-ko* selbst heißt wörtlich „bei etwas Altem bleiben, reflektieren, wägen, verharren, studieren, lernen“.

wohl auf die Imitation von einzelnen Körperbewegungen anderer, als auch auf die ganzkörperliche Einpassung in den natürlichen und sozialen Raum. Bei *o-keiko* sehen wir das Wechselspiel von Individuum und Kontext in besonders strenger Weise äußerlich-formal durchgestaltet,<sup>10</sup> wobei gerade der Focus auf die Körperlichkeit den höchstmöglichen pädagogischen Takt gewährleistet: Der innere, heranreifende Mensch findet nämlich beim körperlichen Tun auf seine eigene, individuelle Weise den inneren Freiraum, den er für sein eigenes Wachstum beansprucht.<sup>11</sup> Hier ist es der Kontext für den Körper des Einzelnen, der die eigentliche Lehrfunktion innehat, und nicht der Lehrer, der durch sein bloßes Dasein und sein eigenes Mitmachen still seine Autorität entfaltet.<sup>12</sup>

### 3. Der Kontext als taktvoller Lehrer

Wenn wir nun vom *o-keiko* her auf die japanische Schule blicken, so fällt m.E. erst recht auf, wie stark diese nicht vom Lehrer her geprägt ist, der mehr oder weniger taktvoll auf die Einzelnen eingeht, sondern dass es sich in hohem Mass um einen Kontext handelt, in welchem „es“ sich lernt. Natürlich kommt ein solcher Kontext dem pädagogischen Takt entgegen, denn idealerweise spielen Fragen wie Toleranz oder Anerkennung spezifisch durch den Lehrer gar keine entscheidende Rolle; der Lehrer steht dank seiner antizipatorischen Fähigkeiten den Schülern höchstens zur Seite.

Selbstverständlich ist die japanische Realität dem Ideal nicht immer nahe. Dennoch zeigen alle Unterlagen zur Struktur einer Schule, einer Schulgemeinschaft, einer Unterrichtsstunde oder eines Schuljahrs, wie stark das kontextuell ausgerichtete Tätigsein die Lernprozesse prägt. Ich stütze mich im Folgenden auf die sehr reiche Dokumentation der Schule von Ôgio in Süd-Kyûshû, die dank ihrer Kleinheit die Energie und Muße findet, eine bezüglich Inhalt und Volumen geradezu idealtypische Zusammenstellung der Schwerpunktsetzungen einer japanischen Schule zu präsentieren. (Kagoshima-ken Hioki-shi Ôgio Shôgakkô 2013) Aus diesem Material geht hervor, wie sehr die Schule einen

<sup>10</sup> Die Stichworte sind vor allem *reigi* (Etikette, in klare Bewegungs- und Handlungsmuster gebettete Bezeugung von Respekt für Personen und alles, was diese tun und haben), und *sahô* (die Regeln der körperlichen Erscheinungs- und Bewegungsweise).

<sup>11</sup> Der Imitation kommt eine besonders hohe Bedeutung zu; nur halb im Scherz wird im Japanischen dafür der Begriff *nusumu* („stehlen, Diebstahl betreiben“) verwendet. Das heißt, der Lehrende „lehrt“ nicht eigentlich, sondern handelt bloß in der Erwartung, imitiert zu werden. Auch ist der Lehrende grundsätzlich nicht ein „Lehrer“ oder gar „Meister“, sondern ein relativ zum Lernenden Weiter-Fortgeschrittener, der unter der Aufsicht eines Meisters bzw. dessen „Haus“ (also dessen Traditionsverwaltungsorganisation) steht.

<sup>12</sup> Vgl. dazu Nakamori (1978, S. 38): „(*o-keiko*) ist eine Unterrichtsweise, bei der man nicht Worte benutzt oder die Lernenden sich Dinge mit dem Kopf aneignen lässt. Nein, bei dieser Unterrichtsweise verleiht man sich durch Mühsal und Umhertappen im Dunkeln (das Notwendige) automatisch ein. Es gab (als ich meine Kunst lernte) keine einzige Erläuterung, die auf etwas Bestimmtes hinwies und zu Verständnis führen sollte; ich habe bloß durch vage Hinweise und Andeutungen gelernt. Solche Andeutungen zu geben, das ist Erziehung.“

Organismus bildet mit einem genauen Funktionsplan. Der Schulorganismus besteht aus dem Raum selbst, sowie den sozialen und temporalen Parametern des Raums und der Akteure in ihm. Da dieser Raum aufs sorgfältigste durchstrukturiert und durchdefiniert ist, „lernt es sich“ im Ergebnis durch die Orientierungsmöglichkeit an dessen Koordinaten praktisch von selbst. Die Lehrerpersönlichkeiten sind natürlich nicht unwichtig, doch die taktvolle Ausführung deren Rollen ist, dank der Ausrichtung der Schüler auf den Gesamttraum, und das heißt eben auch den gesamten sozialen Raum, in oft erstaunlich geringem Masse auf die unmittelbare Lehrer-Schüler-Beziehung fixiert.

Bei der Betrachtung der Abläufe an der Schule müssen wir Abstand gewinnen von einer Sichtweise, die versucht ist, eine Forderung nach hoher gestalterischer, sozialer, temporaler und lokaler Formung des Körpers als Eingriff in die Persönlichkeit des Lernenden zu verstehen. So hat Ôgio sich sieben körperlich definierte Grundregeln ausgedacht, welche die Voraussetzung bilden sollen, dass zwischenmenschliche Beziehungen überhaupt auf taktvolle Weise ablaufen können, nämlich<sup>13</sup>: 1. Die Anerkennung der Präsenz des anderen mittels der mit Lebenskraft (*genki-yoku*) erfüllten Zurufe „Guten Morgen!“, „Guten Tag!“, „Auf Wiedersehen!“, „Ich bin bald wieder da!“ und „Ich bin zurückgekommen!“. 2. Die mit Lebenskraft erfüllte Reaktion *hai* auf eine Aussage des anderen. 3. Beim Weggehen vom Pult den Stuhl ordentlich zurückzustellen. 4. Die ausgezogenen Schuhe ordentlich nebeneinanderstellen. 5. Mit Blick in Richtung von dessen Bauchnabel der Rede einer Person bis zum Ende zuhören. 6. Sich nur nach Aufheben der Hand äußern. 7. Was man selber bestimmt hat unter allen Umständen auch einhalten.

Verhaltensregeln prägen auch in weiterer Hinsicht den Alltag, etwa in den Bereichen Respektbezeugung, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Schulmahlzeitregeln, Toilettenverhalten, Kleidung oder Präzision und Schnelligkeit von Körperbewegungen.

Bei der sozialen Ausrichtung im Raum spielt die Arbeitsteilung eine zentrale Rolle. Diese kommt nicht nur im Klassenzimmer zum Tragen, sondern wird besonders auch in der Interaktion zwischen verschiedenen Verantwortungs- und Altersstufen trainiert, hauptsächlich in extracurricularen Lernfeldern. Gerade die vielen Interaktionsabläufe hier tragen dazu bei, dass der Lehrer selbst sich so weitgehend auf taktvolles Zusehen zurückziehen kann.

Zu den wichtigsten, im Stundenplan spezifisch verzeichneten Lernfeldern gehören neben Clubaktivitäten wie Sport, Musik oder Zeichnen und Gestalten auch die übergeordneten Bereiche *Dôdoku* (Tugendlehre) und *Gyôji* (Feiern, Feste und Veranstaltungen). Die Tugendlehre stellt eine Vertiefung der Einsicht in Bedeutung und Formen des Verhaltens im sozialen Raum dar (etwa

<sup>13</sup> Ich konnte nicht herausfinden, wie diese Liste entstanden ist, halte sie aber strukturell nicht für untypisch. Denkbar wäre, dass sie Meinungen der Schüler widerspiegelt ohne Umformung durch den Lehrer und gerade so und in der Reihenfolge, wie sie in der Klasse geäußert wurden. Trifft dies zu, müsste dann eine hohe Identifikation der Schüler mit den Regeln, die sie als ihre eigenen erkennen, erfolgen.

des Dankens, der Empathie, des Helfens, aber auch des Respekts für die Natur), während die *Gyôji* (Feiern, Feste und Veranstaltungen) dem Schuljahr eine temporale Ordnung verleihen, die die Energien von selbst bündelt, nicht zuletzt auf Grund der langen und sorgfältig durchstrukturierten Vorbereitungen. Solche *Gyôji* sind konkret etwa: Schuljahr-Anfangsfeiern, Abschlussfeiern, Ausstellungen, Musikfeste, Sportfeste, Schulreisen, künstlerische Darbietungen, Katastrophenübungen, Teilnahme an den Festen der lokalen Götterschreine, oder Verkehrserziehungstage.

Vor dem Hintergrund dieser vielschichtigen Lernfelder, die allein schon durch ihre formale Strukturiertheit alle Beteiligten aufeinander ausrichten und diese dadurch in ihrer leiblichen Form auch integrieren, lässt sich behaupten, dass die Wahrung des pädagogischen Takts in den interpersonalen Bezügen beinahe einem Automatismus folgt. Wie erwähnt, darf dabei der oft erhebliche Eingriff in die Leiblichkeit des andern nicht als Taktlosigkeit verstanden werden. Hiermit meine ich insbesondere, dass Festlegungen der körperlichen Erscheinungsweise, Bewegungsmuster und Bewegungsrhythmen in Raum und Zeit bzgl. Ausführlichkeit und Präzision hochgradig fremdbestimmt sein können, ohne dass die Person dies als taktlosen Eingriff in ein Selbstbestimmungsrecht empfindet.<sup>14</sup>

Offen bleibt nun noch die Frage nach dem pädagogischen Takt bei der spezifischen Wissensvermittlung in den Schulfächern Landessprache, Englisch, Gesellschaftskunde, Mathematik, und Naturwissenschaften.

Hier ist Vermittlung von viel Sach- und Detailwissen notwendig, ganz besonders wenn es gilt, die Schüler auf Aufnahmeprüfungen vorzubereiten. Eine gewisse Tendenz von Lehrern, sich auch hier taktvoll zurückzuziehen, hat unbestreitbar zur Folge, dass vor allem bei Klassengrößen von 40 Schülern (in städtischen Gebieten der Normalfall) der einzelne Lernende wenig gefordert zu sein scheint und sich sein Wissen von anderswo holen muss (Stichwort Nachhilfeschule).

Trotz dieses oft folgenschweren und von Ausländern kritisierten Missstandes an vielen japanischen Schulen<sup>15</sup> darf aber nicht darüber hinweggesehen werden, mit welchem Engagement und auf welcher hohen Vertrauensbasis, so es die Umstände erlauben, sich die japanischen Lehrer in den gesamten Schultag und – gerade dank ihres individuellen Engagements – mit Autorität, doch zugleich taktvoll, einbringen.

<sup>14</sup> Eine Vergleichsstudie zu Verhaltensanweisungen in Europa, ebenso wie die Diskussion mit japanischen Studierenden zu diesem Thema, zeigte deutlich auf, wie erstaunlich unpräzise körperliche Erscheinungsweise, Position, und Bewegung in Form, Rhythmus und Geschwindigkeit auf der europäischen Seite definiert und entsprechend durchgeführt wird. Vgl. dazu Ackermann 2005 und 2010 (einschbar auch auf [www.peterackermann.net](http://www.peterackermann.net)).

<sup>15</sup> Stichworte hierbei sind etwa der Frontalunterricht oder die geringe Interaktion zwischen den in einem Schulraum Anwesenden

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Peter, Das Erziehungsideal des ‚guten Japaners‘. Zur Rolle der umstrittenen Fächer ‚Tugend‘ und ‚Gesellschaft‘ an japanischen Schulen, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4 (1990), S. 327-356.
- Menschenformung und Konflikt. Gibt es überhaupt Konflikt an japanischen Schulen? In: Japanstudien. Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung, Bd. 3, München, 1992, S. 255-280.
  - Menschenbildung, von der niemand spricht – ‚Die Aufnahmeprüfungsvorbereitungsindustrie‘, in: Lernkultur. Das Beispiel Japan, hg. v. Volker Schubert, Weinheim, 1999, S. 77-84.
  - Performing to increase turnover. A study of Japanese manuals for shop vendors, in: Asiatische Studien, Zeitschrift der Schweizerischen Asiengesellschaft, 58 (2005) 3, S. 739-759.
  - Beyond the Japanese language: Communication and the human body, in: Jintai to shintaisei [The human body and bodiliness], hg. v. Hōsei Daigaku Kokusai Nihongaku Kenkyūjo, Tokyo, 2010, p. 99-114.
  - Japan: Killing Motivation, in: Paragrana, Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, 20 (2011) 1: Töten – Affekte, Akte und Formen, S. 201-216.
- Bachnik, Jane (ed.), Situated meaning: Inside and outside in Japanese self, Princeton, 1994.
- McCullough, David, Moral and social education in Japanese school: Conflicting conceptions of citizenship, Citizenship Teaching and Learning, 4 (2008)  
1. <http://www.citized.info/ejournal/Vol%204%20No%201/David%20McCullog.pdf>
- Foljanty-Jost, Gesine (ed.), Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the “Crisis”, Leiden, 2003.
- Gödde, Günter/Zirfas, Jörg, Die Kreativität des Takts, in: Takt und Taktlosigkeit, hg. v. Ders., Bielefeld, 2012, S. 9-29.
- Goodman, Roger (ed.), Ideology and Practice in Modern Japan, New York, 1992.
- Goodman, Roger/Refsing, Kirsten, Children of the Japanese State. The Changing Role of Child Protection Institutions in Contemporary Japan, Oxford, 2000.
- Goodman, Roger/Phillips, David (eds.), Can the Japanese Change Their Education System? Oxford Studies in Comparative Education, 2003.
- Goodman, Roger/Yuki, Imoto/Tuukka, Toivonen (eds.), A Sociology of Japanese Youth: From Returnees to NEETs, New York, 2012.
- Kagoshima-ken Hioki-shi Ōgio Shōgakkō (Hg.), Ōgio no kyōiku [Die Erziehung von Ōgio], 2013.
- Metzler, Manuel, Devianz auf Japanisch. Wissenschaftliche Hintergründe des Verständnisses von Norm und Abweichung. Halle, Seminar für Japanologie der Martin-Luther-Universität, Materialien zu Jugend und Devianz in Japan, 7, 2000.
- Nakamori, Shōzō, Keiko to nihonjin [o-keiko und die Japaner], Tokyo, 1978.
- Nathan, John, Japan Unbound: A Volatile Nation's Quest for Pride and Purpose, Boston, 2004.
- Sugiyama-Lebra, Takie, Japanese Patterns of Behavior, Honolulu (University of Hawaii), 1976.
- Toivonen, Tuuka, Japan's emerging youth policy. Getting young adults back to work, Oxford, 2013.
- McVeigh, Brian, The state bearing gifts. Deception and disaffection in Japanese higher education, Lanham, 2006.



Zahlreiche v.a. englischsprachige Internetquellen beschreiben den Alltag an japanischen Schulen, unterschiedliche interpersonale Bezüge (häufig im Vergleich zu den USA), problematische Entwicklungen und Gegenmaßnahmen auf lokaler, regionaler und ministerieller Ebene u.a., etwa:

Problems in the Japanese Educational System

<http://www.bookmice.net/darkchilde/japan/problems.html>

Problems with the Japanese Education System (2013)

<http://www.ronperrier.net/2013/05/04/problems-with-the-japanese-education-system/>

Cultural differences in the Japanese classroom

<http://edition.tefl.net/articles/home-abroad/cultural-differences-japan/>

The Japanese Classroom

<http://www.bookmice.net/darkchilde/japan/classroom.html>

Hays, Jeffrey (2008), last updated Japan 2014: School life in Japan: School day, lunches, pinworm checks, cell phones, rules.

<http://factsanddetails.com/japan/cat23/sub150/item830.html>

Johnson, Marcia L. and Jeffrey R. Johnson (1996): Daily life in Japanese High Schools.

<http://spice.stanford.edu/docs/142>

Shirota, Akihisa (2012): Education in Japan—The View from the Classroom. One Tokyo School's Pioneering Efforts at Reform.

<http://www.nippon.com/en/currents/d00012/>