

# Die japanische Diskussion über soziale Ungleichheit in der Bildung: Erklärungsansätze und Lösungsvorschläge<sup>1</sup>

The Japanese Debate about Social Inequality in Education:  
Explanations and Suggestions for Reducing Inequalities

*Julia Canstein*

*Since the end of the 1960s, the issue of social inequality in education has been discussed among Japanese educational sociologists. And Japanese teachers' unions, too, have put social inequality in education on their agendas. Social inequality in education is regarded in this debate as the existence of a connection between the family background of a child and its educational attainment and achievement. The debate has produced different explanations for the existence of such a connection. Based on these explanations, suggestions are put forward on how social inequality in education can be reduced.*

*This article discusses the Japanese debate about social inequality in education, focusing on its results. Which sorts of strategies are suggested in order to reduce social inequality in education in Japan? And in these strategies, what is similar or different from the academic debate in Germany and internationally?*

1. Dieser Beitrag ist im Rahmen eines Promotionsvorhabens in dem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Promotionskolleg »Bildung und soziale Ungleichheit« an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entstanden. Das Promotionsvorhaben wird betreut von Frau Prof. Dr. Gesine Foljanty-Jost, Institut für Politikwissenschaften und Japanologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Among the explanations for the existence of social inequality in education in Japan, one main focus is on the costs for education and the different resources families have to bear these costs. Suggestions for reducing social inequality refer to this explanation and propose political measures on the macro level aimed at creating more economic equality among schoolchildren and their families. However, the putting into action of a singular measure targeting certain inequalities might cause the increase of other inequalities.*

*Another suggestion put forward in the debate proposes reducing social inequality in education on the micro level of the single schools by using the concept of »effective schools« – schools which are successful in educating all students, regardless of their family background. While in the United States, a number of schools have already undergone a process to become an »effective school«, in Japan more empirical research is still necessary for a realization of this suggestion.*

*To sum up, discussing the Japanese debate in an international perspective shows that on the one hand, the debate in Japan has produced specific strategies for reducing inequalities which are based on the characteristics of the Japanese educational system. On the other hand, it becomes clear that certain »rules« and »recommendations« for a reduction of social inequality in education seem to apply universally, regardless of the national debate in which they are put forward. Social inequality in education has to be tackled with a combination of measures, on different levels, and based on sufficient empirical research.*

## 1. Einleitung

Die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung ist von zentraler Bedeutung in der Bildungsforschung – von den deutschen Bildungssoziologen ROLF BECKER und WOLFGANG LAUTERBACH (2007b: 417) wird sie als »immerwährende Frage«, als »Dauerthema in der empirischen Bildungsforschung« charakterisiert.

Auch in der japanischen Bildungssoziologie wird seit Ende der 1960er Jahre eine intensive Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung geführt, die eine Fülle an empirischen Befunden zur Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan sowie Erklärungsansätze für diese Ungleichheiten hervorgebracht hat<sup>2</sup>. Ausgehend von den Erklärungsansätzen werden zunehmend auch Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von Bildungsungleichheiten gemacht. Die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung und nach einer möglichen Kompensierung wird

2. Unter »Bildung« wird im vorliegenden Beitrag Schulbildung, also Bildung an Grund-, Mittel- und Oberschulen, verstanden.

außerdem von den japanischen Lehrgewerkschaften aufgegriffen, untersucht und problematisiert.

Dass in Japan eine intensive Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung geführt wird, ist auf den ersten Blick bemerkenswert – weist doch die öffentliche Schulbildung in Japan genau die institutionellen Strukturen auf, die in der deutschen Bildungs- und Ungleichheitsforschung für eine Abschwächung des starken Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem gefordert werden. Es handelt sich um Ganztagschulen, und das Schulsystem ist durchgehend einglesig. Zwar greift ab der Ebene der Oberschulen, d.h. in den Klassen 10 bis 12, eine inoffizielle, aber allgemein bekannte, feingliedrige Hierarchie, die jeder Oberschule in einem bestimmten Bezirk einen klaren Rang zuweist. Die einzelnen Oberschulen unterscheiden sich je nach ihrem Rang in der Hierarchie stark nach Schwierigkeitsgrad und Ansehen, so dass man auf dieser Ebene trotz der formalen Eingliedrigkeit faktisch von einer »Vielgliedrigkeit« sprechen kann. Jedoch greift diese »Vielgliedrigkeit« erst zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt als die Dreigliedrigkeit in Deutschland. Die frühe Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungswege, mit der in Deutschland oftmals die starke Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg eines Schülers erklärt wird (BECKER und LAUTERBACH 2007b; ALLMENDINGER und NIKOLAI 2006; MÜLLER und POLLAK 2004), ist also in der öffentlichen Schulbildung in Japan so nicht gegeben.

Doch auch wenn sich Japan in Bezug auf die institutionellen Strukturen des Bildungssystems aus deutscher Sicht als »egalitäres Vorbild« darstellt, bedeutet dies nicht, dass die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan kein Thema ist. Die japanische wissenschaftliche und gewerkschaftliche Diskussion zeigt, dass auch in Japan soziale Ungleichheit in der Bildung existiert und dass diese Tatsache angesprochen und problematisiert wird.

Der vorliegende Beitrag behandelt diese wichtige Diskussion unter Bildungssoziologen und Gewerkschaftsvertretern in Japan. Dafür wird zunächst betrachtet, was in Japan unter sozialer Ungleichheit in der Bildung thematisiert und wie deren Existenz erklärt wird. Der Fokus liegt dann auf den Lösungsvorschlägen. Welche Vorschläge für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit bringt die japanische Diskussion hervor? Und was ist daran ähnlich oder anders als in der wissenschaftlichen Diskussion in Deutschland bzw. in der internationalen Diskussion? Im Fazit wird zusammengefasst, was die Betrachtung der japanischen Lösungsvorschläge zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung im Vergleich mit der deutschen und der internationalen wissenschaftlichen Diskussion aufzeigt.

Bei der Aufarbeitung der japanischen Diskussion werden Forschung und Perspektiven behandelt, die im Kontext der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie (Nihon Kyōiku Shakai Gakkai) sowie im Kontext der beiden größten japanischen Lehrgewerkschaftsvereinigungen Nihon Kyōshokuin Kumiai, kurz Nikkyōso, und Zen'nihon Kyōshokuin Kumiai, kurz Zenkyō, sowie der zum Verbund der Zenkyō gehörenden Gewerkschaft von Oberschullehrern Nihon Kōtōgakkō Kyōshokuin Kumiai, kurz Nikkōkyō, vertreten werden. Als Hauptquelle für die Aufarbeitung der akademischen Diskussion wird das von der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie herausgegebene »Journal of Educational Sociology«, auf Japanisch »Kyōiku Shakaigaku Kenkyū«, genutzt. Außerdem wird auf Veröffentlichungen der Gewerkschaften und des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses »Ungleichheiten in der Bildung« (MINEI und IKEDA 2006) sowie auf Expertengespräche, die die Autorin im Oktober 2009 mit Gewerkschaftsvertretern in Japan führte, zurückgegriffen. Vereinzelt werden zur Erläuterung der Argumentationen in der japanischen Diskussion ergänzend Beiträge von europäischen und US-amerikanischen Wissenschaftlern hinzugezogen. Bei der vorliegenden Aufarbeitung der japanischen Diskussion über soziale Ungleichheit in der Bildung werden bis zum Jahr 2009 veröffentlichte Beiträge berücksichtigt.

## 2. Das Thema der sozialen Ungleichheit in der Bildung und empirische Befunde zu ihrer Existenz

Unter »sozialer Ungleichheit in der Bildung« wird in der japanischen Diskussion die Tatsache verstanden, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb eines Schülers abhängig von seinem familiären Hintergrund – der durch den Beruf, das damit verbundene Einkommen und das Bildungsniveau der Eltern bestimmt wird – Ungleichheiten entstehen. Mit Bildungsleistungen sind die Leistungen gemeint, die man in Prüfungen, Tests oder auch als Schulnoten messen kann, unter Bildungserwerb wird der erreichte Bildungsabschluss verstanden, worin auch die Frage nach der konkret besuchten Bildungsinstitution enthalten ist (KARIYA 2001: 4; MINEI und IKEDA 2006: 19–21; NIKKYŌSO 2009). Demnach existiert soziale Ungleichheit in der Bildung, wenn es einen Zusammenhang zwischen Faktoren des familiären Hintergrundes eines Kindes und seinem Bildungserwerb und seinen Bildungsleistungen gibt.

In der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung ist eine ganze Reihe an Studien entstanden, die diesen Zusammenhang empirisch untersuchen. Der familiäre Hintergrund wird dabei anhand des Berufes und/oder des

Bildungsniveaus der Eltern bestimmt und in Relation zu den Bildungsleistungen oder dem Bildungserwerb der Kinder gesetzt.

Laut IWAI, KATAOKA und SHIMIZU (1987: 116) begannen die frühen Forschungen in den 1960er und 1970er Jahren vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion in Japan, als der Anteil der Schüler, die nach der Mittelschule weiter zur Oberschule gingen, nach Ende des Zweiten Weltkriegs stark anstieg. Diese Forschungen konzentrierten sich auf die schichtspezifischen Unterschiede im Bildungserwerb, mit dem Indikator der Übergangsrate auf eine weiterführende Schule. In verschiedenen Studien wird empirisch belegt, dass Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und/oder einem in den Berufskategorien hoch angesiedelten Beruf tendenziell »besser« beim Bildungserwerb sind, also mehr Bildungsjahre absolvieren und auf besser angesehene Bildungsinstitutionen gehen (HATA 1977; NAOI und FUJITA 1978; FUJITA 1979, zitiert nach IWAI, KATAOKA und SHIMIZU 1987: 117; FUJITA 1990, zitiert nach TÖKYŌ DAIGAKU SHAKAI KAGAKU KENKYŪJO 1992: 174–176; OJIMA 2002). Diese Studien beantworten allerdings noch nicht die Frage, inwiefern Bildungsleistungen einen vermittelnden Einfluss auf den Bildungserwerb haben könnten und inwiefern die Bildungsleistungen im Prozess des Bildungserwerbs vom familiären Hintergrund beeinflusst sind (LETENDRE 1998: 137; 140). Eine frühe Studie von USHIOGI et al. (1973, zitiert nach MAITA 2008: 165–166) kommt zu dem Ergebnis, dass die Bildungsleistungen entscheidend den Bildungserwerb bestimmen; da die Bildungsleistungen vom familiären Hintergrund, wie dem Bildungsniveau der Eltern, beeinflusst sind, entsteht wiederum ein Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungserwerb. Ausgehend von solchen Erkenntnissen sind nachfolgend in der japanischen Diskussion vor allem Studien entstanden, die auf die Bildungsleistungen fokussieren und den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungsleistungen untersuchen. So zeigt eine Studie von MAITA (2008) einen starken Zusammenhang zwischen den Bildungsleistungen von Schülern in einem bestimmten Wohnbezirk und der Struktur der Berufe und Bildungsabschlüsse seiner Einwohner auf.

Von den 1960er Jahren bis heute weisen die empirischen Befunde aus der japanischen Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung weitgehend durchgängig einen Zusammenhang zwischen dem Beruf und dem Bildungsniveau der Eltern sowie dem Bildungserwerb und den Bildungsleistungen der Kinder nach, wobei Bildungserwerb und Bildungsleistungen untereinander stark zusammenhängen. Japanische Bildungssoziologen ziehen dementsprechend das Fazit, dass die Forschung wieder und wieder klar gemacht hat, dass es einen Einfluss auf die Bildung eines Kindes hat, in was für einer Familie es geboren wurde (KARIYA 1995: 74). Es sei eine etablierte Ansicht in der Bildungssoziologie, dass sowohl in Bezug auf den

Bildungserwerb als auch in Bezug auf die Bildungsleistungen die soziale Herkunftsschicht einen Einfluss hat (KARIYA 2000: 216).

### 3. Erklärungen für die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung

Ausgehend von den empirischen Befunden, die Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund und der Bildung eines Kindes und damit die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung nachweisen, haben die Beteiligten an der Diskussion begonnen, Erklärungen für diese Zusammenhänge vorzulegen. Dazu muss betont werden, dass es keine eindeutige und umfassende Erklärung für das Entstehen und Fortdauern von sozialer Ungleichheit in der Bildung gibt. Darauf wird in der deutschen Diskussion (z.B. BECKER und LAUTERBACH 2007a: 30; DRAVENAU und GROH-SAMBERG 2005: 103; GEISLER 2006: 40) genauso wie in der japanischen hingewiesen. Der Bildungssoziologe FUJITA (1993: 133) betont, dass es ganz verschiedene Erklärungen für die kausale Beziehung von familiärem Hintergrund, Bildungsleistungen und Bildungserwerb gibt und dass keine davon definitiv ist.

Die verschiedenen Ansätze können also die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung nicht vollständig erklären. Nichtsdestotrotz lassen sich zwei wesentliche Erklärungsfaktoren ausmachen, mit denen in der japanischen Diskussion versucht wird, die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung – zumindest teilweise – zu erklären: die finanziellen Möglichkeiten der Familie, die Kosten für Bildung zu tragen, und das Bildungsengagement der Eltern. Der institutionelle Aspekt der frühen Selektion im Bildungssystem, ein dominanter Erklärungsfaktor in der deutschen Diskussion, spielt in Japan, wie eingangs erläutert, keine Rolle.

#### 3.1 Finanzielle Möglichkeiten der Familie, die Kosten für Bildung zu tragen

Vor allem Vertreter der japanischen Lehrgewerkschaften thematisieren die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die mit der Schulbildung ihrer Kinder verbundenen Kosten zu tragen, als Erklärung für die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan (ZENKYŌ 2008; NIKKYŌSO 2009; IMATANI, Gespräch, 29. Oktober 2009).

### 3.1.1 Direkte und indirekte Kosten für den Schulbesuch

Als Kosten, die im Zusammenhang mit Schulbildung in Japan entstehen, werden erstens die direkten und indirekten Kosten für den Schulbesuch genannt. Mit den direkten Kosten des Schulbesuchs sind die Unterrichtsgebühren gemeint. Während im Pflichtschulbereich die öffentlichen Schulen kostenlos sind, wurden bis März 2010 ab der Ebene der Oberschulen auch an öffentlichen Schulen Unterrichtsgebühren erhoben. Laut einer Erhebung des japanischen Kultusministeriums aus dem Jahr 2006 betragen die durchschnittlichen Unterrichtsgebühren an einer öffentlichen Oberschule im Jahr 112.296 Yen, etwa 860 Euro (MONBUKAGAKUSHŌ 2006). In den Beiträgen aus der japanischen Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung bis 2009 wird argumentiert, dass der Erwerb von Oberschulbildung von den finanziellen Möglichkeiten der Familie, die direkten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, abhängen kann. Es heißt, zwar finde beim Übergang auf die Oberschule durch die Aufnahmeprüfungen eine Selektion nach Leistungskriterien statt, und insofern seien die schulischen Leistungen ein bestimmender Faktor für den Übergang; andererseits sei die Bildung an Oberschulen kostenpflichtig, und da diese Kosten größtenteils von den privaten Haushalten getragen werden müssten, stellten zugleich die ökonomischen Verhältnisse in der Familie einen wichtigen Faktor dar (OJIMA 2002: 134).

Die Gewerkschaft der Oberschullehrer, die Nikkōkyō, legt Befunde aus Befragungen von Oberschulen vor, nach denen es an allen Schulen einen gewissen Anteil von Schülern gab, die mit den Zahlungen der Unterrichtsgebühren im Rückstand waren – wenn der Anteil auch stets gering war, so lag er in einer Umfrage von 2007 bei durchschnittlich 7,4 Prozent (NIKKŌKYŌ 2008a: 7), und in einer Umfrage von 2008 lag er an den meisten Schulen bei unter 5 Prozent (NIKKŌKYŌ 2008b: 13). Ein Zahlungsrückstand muss nicht automatisch zu einem Verweis von der Schule führen, doch es kann in einigen Fällen dazu kommen. In einer Umfrage unter 110 Oberschulen aus dem Jahr 2007 berichteten drei Schulen von Fällen, in denen Schüler aufgrund ihres Zahlungsrückstandes von der Schule verwiesen wurden bzw. ihre schon fälligen Unterrichtsgebühren nicht mehr zahlen mussten, da sie wegen anderer Gründe von der Schule gehen mussten (NIKKŌKYŌ 2008a: 3).

An den empirischen Befunden der Nikkōkyō wird deutlich, dass es sich um Einzelfälle handelt, dass also nur in bestimmten vereinzelt Fällen eine über die fehlenden finanziellen Möglichkeiten für die direkten Kosten des Schulbesuchs vermittelte Verbindung zwischen familiärem Hintergrund und Bildungserwerb entsteht. Nach Argumentation der Nikkōkyō dürfte diese aber in keinem Fall entstehen. Wenn Schüler aufgrund ihres familiären Hintergrundes nicht zur Ober-

schule gehen können, widerspreche dies dem in der japanischen Verfassung festgeschriebenen Recht auf Bildung, und solche Probleme dürften nicht übergangen werden (NIKKŌKYŌ 2008b: 4).

Zwar wird in den bis zum Jahr 2009 veröffentlichten Beiträgen auf die Möglichkeit eines (Teil-)Erlasses der Unterrichtsgebühren (*jūgyōryō genmen*) an öffentlichen Oberschulen hingewiesen, wodurch fehlende finanzielle Möglichkeiten der Familie für die direkten Kosten des Schulbesuchs ausgeglichen werden sollen. Vertreter verschiedener Gewerkschaften sehen dieses System jedoch als nicht ausreichend an (NIKKYŌSO 2007: 36; NIKKŌKYŌ 2008b: 7). Die NIKKŌKYŌ (2008a: 2; 2008b: 15) verweist dazu auf ihre Befragungen von Oberschulen aus den Jahren 2007 und 2008, aus denen hervorgeht, dass manche Oberschüler trotz Bedürftigkeit keinen (Teil-)Erlass der Unterrichtsgebühren bekommen konnten, weil das Familieneinkommen knapp über der Richtlinie lag, unter anderem, weil die Einkommen von älteren Geschwistern oder die Rente der Großeltern mit angerechnet wurden. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass trotz des Systems des (Teil-)Erlasses der Unterrichtsgebühren vermittelt über die fehlenden finanziellen Möglichkeiten der Familie ein Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungserwerb entstehen kann.

Neben den direkten Kosten werden auch die durch den Schulbesuch entstehenden indirekten Kosten thematisiert, das heißt die Kosten für das Schulessen, für den Transport zur Schule, für Ausflüge und Klassenfahrten, für Club-Aktivitäten etc. Es wird argumentiert, dass durch fehlende finanzielle Möglichkeiten der Familie, die indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, Nachteile für die Kinder in der Bildung entstehen können. In einer Umfrage der NIKKŌKYŌ (2006: 1) unter Oberschulen aus dem Jahr 2005 fanden sich von den 56 Oberschulen, die entsprechende Auskunft gaben, an 24 Schulen Fälle, in denen Schüler nicht an Klassenfahrten teilnehmen konnten, und an jeweils fünf Oberschulen gab es Fälle, in denen Schüler keine Nachschlagewerke kaufen bzw. das Monatsticket für die Fahrt zur Schule nicht bezahlen konnten. Auch in der Umfrage der NIKKŌKYŌ (2008a: 3) von 2007 fanden sich Fälle, in denen Schüler aus finanziellen Gründen nicht an Klassenfahrten teilnehmen, keine Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien kaufen oder die Monatskarte für die Fahrt zur Schule nicht bezahlen konnten. In einer Befragung unter Grund- und Mittelschulen in der Präfektur Wakayama aus dem Jahr 2008 wurde unter den gut 750 Antworten auf 24 Fälle hingewiesen, in denen berichtet wurde, dass Schüler Materialien für die Schule nicht kaufen konnten, und auf fünf Fälle, in denen Schüler nicht an Klassenfahrten und Ausflügen teilnehmen konnten (KOTOURA 2009: 22).

Wie bei den direkten Kosten für den Schulbesuch zeigt sich auch in diesen Untersuchungen, dass es Einzelfälle sind, in denen vermittelt über die finanziellen Möglichkeiten der Familie eine Verbindung zwischen familiärem Hintergrund und Bildung entsteht. Ein Vertreter der Gewerkschaft in Wakayama weist selbst darauf hin, plädiert jedoch dafür, dass man dennoch nicht übersehen darf, dass Kinder aufgrund der Bedürftigkeit ihrer Familien Probleme in der Schulbildung bekommen (KOTOURA 2009: 22).

Auch für die indirekten Kosten wird auf Systeme hingewiesen, über die fehlende finanzielle Möglichkeiten der Familie ausgeglichen werden sollen, doch auch diese werden als nicht ausreichend dargestellt. Erstens wird auf die Schulkostenbeihilfe (*shūgaku enjo*) auf der Ebene des Pflichtschulbereiches eingegangen, mit der Erziehungsberechtigte von Kindern im schulpflichtigen Alter, die Sozialhilfe bekommen oder deren Einkommen knapp über dem Sozialhilfegrundbetrag liegt, finanzielle Unterstützung für Unterrichtsmaterialien, Schulausflüge, Fahrtkosten zur Schule, Essenskosten und anderes bekommen (MINEI und IKEDA 2006: 14). Wie beim (Teil-) Erlass der Unterrichtsgebühren wird jedoch auch an der Schulkostenbeihilfe kritisiert, dass die finanziellen Beträge zu gering und die Bedingungen zu streng sind (MINEI und IKEDA 2006: 90). Als eine Möglichkeit der finanziellen Unterstützung für die indirekten Kosten auf der Oberschulebene werden außerdem Stipendien angesprochen. Bei den von den Präfekturen verwalteten Stipendien für Oberschüler wird jedoch darauf hingewiesen, dass es sich faktisch nicht um Stipendien, sondern um zinslose »Bildungsdarlehen« handelt, da man das Geld zurückzahlen muss (NIKKŌKYŌ 2008a: 8). Die Rückzahlung werde zwar erst fällig, wenn man anfängt, zu arbeiten, doch die Zahl der Absolventen, die die Rückzahlung aufgrund von Arbeitslosigkeit oder geringem Einkommen nicht leisten können, steige (NIKKŌKYŌ 2006: 5). Ein Vertreter der Nikkōkyō spricht dazu die von den Kommunen verwalteten Stipendien an, bei denen es sich teilweise um »wirkliche« Stipendien handelt, die nicht zurückgezahlt werden müssen. Er betont jedoch, dass nicht alle Schüler, die es wünschen, ein solches Stipendium bekommen können. Insgesamt gebe es somit kein vollständiges System auf der Ebene der Oberschulen, das die indirekten Kosten für den Schulbesuch abdeckt (Sakoda, Gespräch, 29. Oktober 2009).

Die empirischen Befunde aus den Untersuchungen der Gewerkschaften bestätigen, dass – trotz der existierenden Systeme zur Unterstützung – durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Familien, die indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, Ungleichheiten in der Bildung entstehen können. Allerdings ist auch bei den indirekten Kosten festzustellen, dass es sich um einzelne Fälle von Schülern handelt, die betroffen sind. Man kann daher annehmen, dass sich anhand des Erklärungsfaktors der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Fami-

lien, die direkten und indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung nur in einigen bestimmten Fällen erklären lässt.

### 3.1.2 Kosten für außerschulische Bildung in *juku*

Im Rahmen der Argumentation, die die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung anhand der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien erklärt, wird zweitens auf die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* verwiesen. *Juku* sind parallel zu den öffentlichen Schulen bestehende private Ergänzungsschulen, deren Besuch unter japanischen Schülern weit verbreitet ist und die im japanischen Bildungswesen eine äußerst wichtige Rolle spielen (YŪKI 1989; STEVENSON und BAKER 1998: 50; SAKURAI 2007: 37–39). In den *juku* wiederholen die Schüler abends und/oder an den Wochenenden Inhalte des regulären Unterrichts oder bereiten sich auf den Unterricht oder Aufnahmeprüfungen für die nächsthöhere Schulstufe vor. Es handelt sich somit nicht um spezielle Nachhilfe für Schüler, die Schwierigkeiten in der Schule haben, sondern auch Schüler ohne schulische Probleme besuchen *juku* als Ergänzung zum regulären Unterricht oder zur Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen. Laut SCHÜMER (1999: 69) meinen manche Eltern und Schüler in Japan, dass heutzutage bereits der Punkt erreicht ist, an dem Schüler mit hohen Bildungsaspirationen nicht mehr auf den *juku*-Besuch verzichten können. Auch der Bildungskritiker Komiyama, Mitglied der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie, stellt die *juku* nicht nur als wichtigen, sondern als unentbehrlichen Teil der schulischen Karriere dar: der *juku*-Besuch sei zum Beispiel für die Aufnahmeprüfung an der Oberschule unabdingbar, denn zumindest wenn man auf eine Oberschule mit einem hohen Rangplatz wolle, könne man allein mit dem Stoff aus der Mittelschule die Prüfung nicht bestehen (KOMIYAMA 1993: 95).

Ein Vertreter der Zenkyō geht von der wichtigen Rolle der *juku* aus und erklärt die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung unter anderem mit den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für Bildung in *juku* zu tragen. So weist er darauf hin, dass bei den Kosten für Bildung außerhalb der regulären Schulen in *juku* relativ große Unterschiede je nach den wirtschaftlichen Verhältnissen in der Familie entstehen. Im Pflichtschulbereich sei zwar die Möglichkeit, Schulbildung zu bekommen, für alle Schüler gewährleistet, da keine Unterrichtsgebühren erhoben werden, aber für Bildung außerhalb dieses Schulun-

terrichts sei relativ viel Geld notwendig (IMATANI, Gespräch, 29. Oktober 2009)<sup>3</sup>. Auch der Bildungssoziologe FUJITA (2000: 46) betont, ob man zur *juku* gehe, liege zwar in der Entscheidung und der Selbstverantwortung der Kinder bzw. ihrer Eltern, aber diese Entscheidung sei ganz deutlich von den ökonomischen Ressourcen der Familie abhängig. Der Wirtschaftswissenschaftler NINOMIYA (2008: 19) stellt in der Zeitschrift »Cresco« der Gewerkschaft Zenkyō die These auf, dass Einkommensunterschiede unter den Familien mit Kindern zu Ungleichheiten zwischen den Familien in den Bildungsinvestitionen führen, denn in wohlhabenden Familien könne man viel Geld in *juku* investieren, aber in ärmeren Familien fehle das Geld für die *juku*-Kosten; in den Ungleichheiten bei den Investitionen für außerschulische Bildung spiegeln sich dann deutlich die Ungleichheiten im Einkommen der Familien wider.

*Juku* können als Mittel, um mit Hilfe von finanziellen Investitionen die Bildungsleistungen zu steigern, angesehen werden. Verschiedene empirische Befunde aus der japanischen Diskussion zeigen, dass Kinder aus Familien mit größeren finanziellen Ressourcen tendenziell bessere Bildungsleistungen haben (FUJITA 2006: 24; MINEI und IKEDA 2006: 26–35; HAMANO 2009: 1, 14). Eine Studie kommt darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass die Ausgaben für außerschulische Bildung umso höher sind, je höher das jährliche Haushaltseinkommen ist, und dass die Bildungsleistungen der Kinder proportional mit der Höhe der Ausgaben ihrer Eltern für außerschulische Bildung steigen (HAMANO 2009: 2–3). Damit sind die finanziellen Möglichkeiten der Familie, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* oder in sonstigem Unterricht zu tragen, in dieser Studie der entscheidende Erklärungsfaktor dafür, dass die Bildungsleistungen umso höher sind, je mehr finanzielle Ressourcen die Familie hat. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich diejenigen Familien, die die Kosten für außerschulische Bildung tragen können, Vorteile für Bildungsleistungen und -erwerb »kaufen« können. Eine Betrachtung weiterer Studien zeigt jedoch, dass die empirischen Befunde zu der Frage, inwieweit »erkaufte« außerschulische Bildung in *juku* tatsächlich einen Vorteil für Bildungsleistungen und Bildungserwerb bietet, widersprüchlich sind. Einerseits gibt es Studien, die nachweisen, dass der Besuch von *juku* einen positiven Einfluss auf Bildungsleistungen und -erwerb hat (NAOI und FUJITA 1978: 100–101; ROHLEN 1983: 129). Andererseits liegen empirische Befunde vor, die diese Annahme widerlegen und keine Beweise für einen positiven Einfluss der Investitionen in außerschulische Bildung

3. Es gibt große Unterschiede zwischen den Kosten für die einzelnen *juku* (YŪKI 1989: 344). Laut einer Untersuchung des japanischen Kultusministeriums betragen die Durchschnittskosten für *juku* (Aufnahmegebühr, monatliche Unterrichtskosten, Materialien, Transportkosten) im Jahr 2006 etwa 155 Euro pro Monat (MONBUKAGAKUSHŌ 2006).

in *juku* auf die schulischen Leistungen finden (SEIYAMA und NOGUCHI 1984). Es ist also nicht eindeutig empirisch belegt, ob der Besuch von *juku* einen positiven Einfluss auf Bildungsleistungen und -erwerb hat. Weitere Befunde deuten darauf hin, dass bei dieser Frage erstens die Art der *juku* eine Rolle spielt (HAMANO 2009: 2), und dass zweitens der fehlende Besuch von *juku* durch andere Faktoren ausgeglichen werden kann, beispielsweise durch intensives Lernen zu Hause (TOYAMA-BIALKE 1998: 362).

Auf jeden Fall legen die empirischen Befunde den Schluss nahe, dass man nicht in allen Fällen von einer eindeutigen Wirkungskette »Finanzielle Möglichkeiten der Familie, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* zu tragen« à »Investitionen in *juku*« à »Vorteile bei Bildungsleistungen und -erwerb« ausgehen kann. Damit ist die Argumentation, die die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung anhand der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* zu tragen, erklärt, nicht eindeutig empirisch abgesichert.

### 3.2 **Bildungsengagement der Eltern**

Der zweite wesentliche Erklärungsfaktor, mit dem in der japanischen Diskussion die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung erklärt wird, ist die Art und Weise, mit der Eltern die Bildung ihrer Kinder unterstützen. Ein Gewerkschaftsvertreter argumentiert, dass der Grund für soziale Ungleichheit in der Bildung zwar vor allem in der wirtschaftlichen Situation der Familie liegt, dass aber auch die »Kraft«, mit der die Eltern die Bildung ihrer Kinder stützen können, eine Rolle spielt (IMATANI, Gespräch, 29. Oktober 2009). Diese »Kraft« wird im Folgenden als »Bildungsengagement« der Eltern bezeichnet.

In einer oben bereits angesprochenen Studie von HAMANO (2009) werden die Bildungsleistungen der Kinder nicht nur im Zusammenhang mit den finanziellen Möglichkeiten der Familie, sondern auch im Zusammenhang mit dem Bildungsengagement der Eltern betrachtet. Es wird die Verbindung zwischen dem Umgang der Eltern mit ihren Kindern sowie dem elterlichen Bildungsbewusstsein auf der einen Seite und den Bildungsleistungen der Kinder auf der anderen Seite untersucht. Die Studie findet – auch bei Kontrolle des ebenfalls erhobenen jährlichen Haushaltseinkommens – einen Zusammenhang zwischen den Bildungsleistungen der Kinder und der Zustimmung ihrer Eltern zu den Aussagen »Mein Kind lernt von selber, ohne dass die Eltern es dazu auffordern«, »Ich spreche mit meinem Kind über Nachrichten und Zeitungsartikel«, »Als mein Kind klein war, habe ich

ihm Bilderbücher vorgelesen« und »Bei uns zu Hause gibt es viele Bücher«. Laut HAMANO (2009: 14) deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass es wichtig ist, eine familiäre Umgebung aufzubauen, mit der leicht an das Lernen in der Schule angeknüpft werden kann, zum Beispiel indem die Eltern die Gewohnheit des Lernens zu Hause anregen, bis es dazu kommt, dass das Kind von selber lernt, indem die Eltern den Kindern von klein auf Bilderbücher vorlesen, indem in den Gesprächen in der Familie Nachrichten und Zeitungsartikel aufgegriffen werden und indem es im Haus viele Bücher gibt. Die Studie zeigt, dass in den Familien, wo das Bildungsengagement der Eltern insofern hoch ist, als die Eltern eine familiäre Umgebung aufbauen, mit der leicht an das Lernen in der Schule angeknüpft werden kann, auch die Bildungsleistungen der Kinder hoch sind. Hier wird empirisch bestätigt, wie das Bildungsengagement der Eltern den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildung erklärt.

Auch der Bildungssoziologe Kariya thematisiert das Bildungsengagements der Eltern als Erklärungsfaktor für soziale Ungleichheit in der Bildung. Er geht davon aus, dass es je nach sozialer Schicht Ungleichheiten im Bildungsengagement der Eltern gibt, was er als »Leidenschaft« der Eltern für die Bildung (*kyōiku nesshinsa*, KARIYA 2001: 151) bezeichnet. Dadurch entstünden Ungleichheiten in ihrer Haltung gegenüber dem Lernen des Kindes außerhalb des Schulunterrichts, und dies führe zu schichtabhängigen Ungleichheiten in dem Ausmaß, in dem ein Kind außerhalb des Schulunterrichts lernt. Kariya konzentriert sich somit auf das Lernen des Kindes außerhalb des Schulunterrichts, das vom Bildungsengagement der Eltern beeinflusst ist. Er geht dabei implizit davon aus, dass sich ein größeres Ausmaß an Lernen außerhalb des Schulunterrichts positiv auf die Bildungsleistungen auswirkt, dass also längere Zeiten des Lernens außerhalb des Schulunterrichts die Bildungsleistungen steigern. Laut KARIYA (2001: 151) entstehen die schichtabhängigen Ungleichheiten im Ausmaß des Lernens außerhalb des Schulunterrichts dadurch, dass die Eltern das Kind direkt zum Lernen auffordern, oder dadurch, dass das Lernen in der jeweiligen Familie bereits eine Gewohnheit ist, die das Kind verinnerlicht hat. In beiden Fällen hängt es vom Bildungsengagement der Eltern ab, in welchem Ausmaß ein Schüler außerhalb des Schulunterrichts lernt. Anhand einer empirischen Studie mit Daten von Oberschülern stützt Kariya seine Argumentation, indem er nachweist, dass das Ausmaß, in dem ein Schüler außerhalb des Schulunterrichts lernt, an das Bildungsniveau und den Beruf der Eltern gekoppelt ist (KARIYA 2000: 220–224; KARIYA 2001: 150–158; KARIYA et al. 2000: 260–261).

Kariya geht anders vor als Hamano, der empirisch eine Verbindung zwischen dem Ausmaß des Bildungsengagements der Eltern und den Bildungsleistungen der Kinder nachweist, allerdings nicht erhebt, welche Eltern mit welchen Berufen und

welchem Bildungsniveau ein hohes Bildungsengagement zeigen. Kariya dagegen betrachtet die Verbindung von Beruf und Bildungsniveau der Eltern mit dem Ausmaß ihres Bildungsengagements – welches er anhand des Ausmaßes des Lernens der Kinder außerhalb des Schulunterrichts bestimmt –, ohne die Verbindung zu den Bildungsleistungen der Kinder herzustellen; er geht davon aus, dass ein durch verstärktes Bildungsengagement der Eltern bedingtes längeres Lernen automatisch die Bildungsleistungen steigert. Es liegt nach Wissen der Autorin keine empirische Studie vor, die eine Verbindung zwischen allen drei Faktoren herstellt, also zwischen dem Beruf und Bildungsniveau der Eltern, dem Ausmaß ihres Bildungsengagements und den Bildungsleistungen der Kinder. Die empirischen Befunde von Hamano und Kariya legen jedoch den Schluss nahe, dass das Bildungsengagement der Eltern tatsächlich eine vermittelnde Rolle beim Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und den Bildungsleistungen, und damit auch dem Bildungserwerb, spielt.

Angesichts der vorgestellten Argumentationen und empirischen Befunde zu den zwei Erklärungsfaktoren lässt sich annehmen, dass beide Faktoren in einem gewissen Maße eine Rolle für die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung, d.h. für den Zusammenhang von familiärem Hintergrund und Bildungsleistungen und -erwerb, spielen. Die beiden Erklärungsfaktoren und ihre Unterfaktoren liefern zwar keine umfassende, in sich schlüssige Erklärung für das Entstehen und Bestehen von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, sie geben aber empirisch belegte Hinweise auf einzelne kausale Zusammenhänge. Damit bieten sie Ansatzpunkte für Handlungsmöglichkeiten. Ausgehend von den Erklärungsfaktoren werden in der japanischen Diskussion dann auch verschiedene Lösungsvorschläge gemacht, die auf eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung abzielen.

#### **4. Vorschläge für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung**

Im vorliegenden Beitrag wird, basierend auf der japanischen Diskussion, von einem Verständnis von »sozialer Ungleichheit in der Bildung« als Zusammenhang oder Kopplung von familiärem Hintergrund und Bildungserwerb und -leistungen ausgegangen. Als »Kompensierung« von sozialer Ungleichheit ist dementsprechend eine Loslösung oder Abschwächung dieser Kopplung zu verstehen. Die Betrachtung der Forschungen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan hat gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildung komplex ist und verschiedene kausale Zusammenhänge beinhaltet. Dementsprechend wird

unter Kompensierung auch die Loslösung oder Abschwächung von einzelnen Teilkopplungen verstanden.

Strategien zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung lassen sich in Anlehnung an NICAISE (2000: 37) unter anderem nach ihrem Charakter und der Ebene, auf der sie ansetzen, unterscheiden. Bei den Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion handelt es sich erstens um Vorschläge mit politischem Charakter, die auf der Makroebene ansetzen, und zweitens um Vorschläge, die auf pädagogische Modelle auf der Mikroebene der Schulen bauen.

#### 4.1 Politische Strategien auf der Makroebene: Finanzielle Umverteilung und Kostenersetzung

Der erste Komplex von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion setzt auf politische Maßnahmen auf der Makroebene. Darin ähnelt die japanische der deutschen Diskussion, denn hierzulande wird in der wissenschaftlichen Diskussion ein Abbau von sozialer Ungleichheit in der Bildung primär mittels politischer Maßnahmen auf der Makroebene propagiert. Inhaltlich unterscheiden sich die Lösungsvorschläge jedoch wesentlich. In Deutschland werden im Rahmen politischer Strategien vornehmlich institutionelle Strukturreformen gefordert (ALLMENDINGER und NIKOLAI 2006: 36). Diese reichen von einer späteren Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schulformen (WÖSSMANN 2007) bis zur Beseitigung des mehrgliedrigen Schulsystems (GEISLER 2006: 46)<sup>4</sup>. Außerdem sei eine verbesserte Infrastruktur im Bildungswesen notwendig, z. B. durch den Ausbau der frühkindlichen Bildung, ein breiteres Netz an Kinderkrippen und Vollzeit-Kindergärten und durch den konsequenten Ausbau von Ganztagschulen (ALLMENDINGER und NIKOLAI 2006: 36). Die Lösungsvorschläge aus der japanischen Diskussion setzen dagegen ausschließlich auf eine finanzielle Umverteilung bzw. Kostenersetzung. Damit beziehen sie sich auf den ersten Erklärungsfaktor, die finanziellen Möglichkeiten der Familie, die Kosten für Bildung zu tragen. In diesem Erklärungsfaktor und in den davon abgeleiteten Lösungsvorschlägen spiegelt sich ein Charakteristikum des japanischen Bildungswesens wider: Bildung in Japan ist dadurch gekennzeichnet, dass sie stark von den Bildungsinvestitionen privater Haushalte getragen

4. In der deutschen Diskussion wird jedoch darauf hingewiesen, dass Letzteres nicht so leicht zu bewerkstelligen sein wird (GEISLER 2004: 47). BECKER und SCHUGHART (2010: 415) sind der Ansicht, die Abschaffung der Stratifizierung des Bildungssystems dürfte »[u]nter den gegebenen ökonomischen und politischen Bedingungen [...] in Deutschland kaum legitimierbar und durchsetzbar sein.«

wird (KARIYA und YAMAGUCHI 2008: 15). Hier wird deutlich, wie die unterschiedlichen politischen Strategien, die in der japanischen und deutschen Diskussion vorgeschlagen werden, schon aus den Spezifika des jeweiligen Bildungswesens heraus entstehen.

Die japanischen Lösungsvorschläge auf der Makroebene streben also eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung über eine finanzielle Umverteilung bzw. Kostenersatzung an. Dabei wird davon ausgegangen, dass zunächst mehr ökonomische Gleichheit in der Gesamtgesellschaft notwendig ist. So weist der Bildungssoziologe MIMIZUKA (2007: 34) darauf hin, dass Ungleichheiten in den Bildungsleistungen schon kein Problem der Bildung mehr sind, vielmehr kämen die Ungleichheiten aus der gesellschaftlichen Struktur an sich, und um Bildungsungleichheiten abzuschwächen, seien politische Maßnahmen notwendig, die Einkommensungleichheiten ausgleichen und neue Arbeit schaffen. Neben Mizuka sind vor allem die Lehrgewerkschaften, die entsprechend argumentieren. Ein Vertreter der Zenkyō weist darauf hin, dass es zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung zunächst notwendig ist, finanzielle Ungleichheiten in der Gesellschaft zu beseitigen (NAKAMURA 2008: 35). Auch der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss »Ungleichheiten in der Bildung« sieht die Notwendigkeit von wirtschaftlicher und sozialer Gleichheit für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung (MINEI und IKEDA 2006: 79). Um gegen Bildungsungleichheiten vorzugehen, müsse man von einer Korrektur der Ungleichheiten in der Lebenshaltung ausgehen (MINEI und IKEDA 2006: 66).

Zur Herstellung von mehr ökonomischer Gleichheit in der Gesamtgesellschaft werden konkrete politische Maßnahmen vorgeschlagen, darunter die Sicherstellung eines Grundeinkommens und einer sicheren Anstellung für alle, eine Revision des Lohn- und Gehaltssystems, das zu sehr an Ergebnissen und Erfolgen ausgerichtet ist, eine grundlegende Reform des Sozialversicherungssystems, damit alle Menschen ein gesichertes Leben führen können, und ein gerechteres Steuersystem, mit dem die ökonomischen Ungleichheiten zwischen den Haushalten korrigiert werden sollen (MINEI und IKEDA 2006: 90; NIKKYŌSO 2007: 36).

Es bleibt abzuwarten, inwieweit solche weit reichenden und umfassenden Vorschläge verwirklicht werden; man kann davon ausgehen, dass sie nicht sofort und innerhalb eines kurzen Zeitraums umgesetzt werden. Daneben werden jedoch einzelne, enger fokussierte politische Maßnahmen vorgelegt. Die Herstellung von mehr ökonomischer Gleichheit in der Gesamtgesellschaft wird in der japanischen Diskussion als notwendige Voraussetzung dafür gesehen, um überhaupt eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung anzugehen. Als gezieltere Strategie wird dann die Herstellung von mehr ökonomischer Gleichheit unter Schülern

und ihren Familien vorgeschlagen, d.h. unter den Menschen, die tatsächlich die Kosten für Bildung tragen müssen. In ihren Beiträgen schlagen die Lehrgewerkschaften vier Maßnahmen für eine finanzielle Umverteilung bzw. Kostenersatzung unter Schülern und ihren Familien vor. Erstens wird vorgeschlagen, die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen abzuschaffen. In den Beiträgen bis 2009 ist eine zentrale Forderung der Gewerkschaft der Oberschullehrer im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit in der Bildung, dass langfristig in Japan eine kostenlose Oberschulbildung angestrebt werden sollte (NIKKŌKYŌ 2006: 7). Mit dieser Forderung beziehen sich die Gewerkschaftsvertreter auf die Ergebnisse aus ihren Befragungen von Oberschulen, nach denen die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen eine große Belastung für manche Haushalte darstellen und teilweise zum Grund für den Abbruch der Oberschulbildung werden. Daneben wird die Forderung damit begründet, dass dies der Trend in der Welt sei, und als Beispiele für Länder mit kostenloser Bildung in der Sekundarstufe II werden Finnland, Dänemark, Deutschland, Frankreich und Amerika angeführt (NIKKŌKYŌ 2008a: 1, 5).

Während sich diese erste vorgeschlagene Maßnahme auf die direkten Kosten für den Schulbesuch bezieht, gibt es zweitens den Vorschlag einer finanziellen Unterstützung für die indirekten Kosten. Die NIKKŌKYŌ (2008b: 8) schlägt vor, die Schulbücher wie im Pflichtschulbereich auch in den Oberschulen kostenlos zu machen, um die finanzielle Belastung der Eltern zu verringern. Außerdem fordert die Gewerkschaft, dass es ab einem bestimmten Betrag staatliche finanzielle Unterstützung für den Transport zur Schule geben sollte, und bezieht sich damit auf Fälle, in denen Schüler nicht zur Oberschule gehen können, weil die Transportkosten zu hoch sind (NIKKŌKYŌ 2006: 6). Aus der Befragung unter Grund- und Mittelschulen, die die Zenkyō in der Präfektur Wakayama durchführte, wird zwar deutlich, dass einige Schulen und Lehrer versuchen zu helfen, indem sie beispielsweise Schreibbedarf in der Schule bereithalten und den Schülern ausleihen oder das Schulesen für Schüler bezahlen (KOTOURA 2009: 23). Auch in der nationalen Befragung unter Oberschulen der NIKKŌKYŌ (2008b: 3) aus dem Jahr 2008 gab es Oberschulen, die prüften, wie die indirekten Kosten für die Eltern gesenkt werden können, z.B. indem Schuluniformen einer anderen Marke gewählt oder Zeichengeräte vom Geld der Schule gekauft und an die Schüler ausgeliehen werden. Ein Gewerkschaftsvertreter weist darauf hin, dass sich hier Bemühungen von Seiten der Schulen zeigen, die indirekten Kosten für den Schulbesuch zu senken; grundsätzlich sei es aber notwendig, dass das öffentliche Budget für Schulmaterialien und anderes erhöht wird und dass die Verwaltung hier aktiv Unterstützung gibt (KOTOURA 2009: 23).

Eine dritte vorgeschlagene Maßnahme, ebenfalls zur finanziellen Unterstützung für die indirekten Kosten des Schulbesuches, ist die Ausweitung des Stipendiensystems (MINEI und IKEDA 2006: 90; NIKKYŌSO 2007: 37), konkret eine Einführung von Stipendien, die man nicht zurückzahlen muss (NIKKŌKYŌ 2006: 5). Die NIKKŌKYŌ (2008b: 8) fordert, Stipendien sollten grundsätzlich keine Darlehen, sondern »wirkliche« Stipendien sein, damit die Oberschüler sich keine Sorgen um die Rückzahlung machen müssten. Neben den Gewerkschaftsvertretern sehen auch Wissenschaftler wie der Ökonom TACHIBANAKI (2004: 135) in der Einrichtung eines wirkungsvollen Stipendiensystems eine wichtige Maßnahme für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung.

Die vierte vorgeschlagene Maßnahme beinhaltet den Ausbau der Systeme des (Teil-)Erlasses der Unterrichtsgebühren und der Schulkostenbeihilfe. In der japanischen Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung wird angesprochen, dass mit dem (Teil-)Erlass der Unterrichtsgebühren und der Schulkostenbeihilfe Systeme zur finanziellen Unterstützung für die direkten und indirekten Kosten des Schulbesuches existieren, dass es aber trotz der Existenz dieser Systeme dazu kommen kann, dass Schüler aufgrund von fehlenden finanziellen Möglichkeiten ihrer Familie in der Bildung benachteiligt sind. In einer Befragung von Oberschulen durch die NIKKŌKYŌ (2008b: 5) wurde auf die Frage, was für eine Verbesserung des Systems des (Teil-)Erlasses der Unterrichtsgebühren notwendig sei, vor allem die Lockerung der Einkommensrichtlinie gefordert. Dementsprechend ist eine weitere vorgeschlagene Maßnahme für die Herstellung von mehr ökonomischer Gleichheit unter Schülern und ihren Familien die Lockerung der Bedingungen für den Erhalt von Schulkostenbeihilfe bzw. (Teil-)Erlass der Unterrichtsgebühren sowie die Erhöhung des Betrages dieser finanziellen Unterstützungen (MINEI und IKEDA 2006: 90; NIKKŌKYŌ 2006: 5; NIKKYŌSO 2007: 37).

Die in der japanischen Diskussion vorgeschlagenen politischen Maßnahmen für eine finanzielle Umverteilung bzw. Kostenersetzung unter Schülern und ihren Familien wurden schon bald von der Politik aufgegriffen. Die im September 2009 gewählte Drei-Parteien-Koalition aus Demokratischer Partei Japans (Minshutō), Sozialdemokratischer Partei (Shakai Minshutō) und Neuer Volkspartei (Kokumin Shintō) kündigte noch 2009 den Plan an, die Bildung an Oberschulen »im Wesentlichen kostenlos« (*jishitsu mushōka*) zu machen. Demnach sollten die Unterrichtsgebühren an öffentlichen und privaten Oberschulen bestehen bleiben, aber die Familien von Oberschülern sollten vom Staat etwa 120.000 Yen (was den durchschnittlichen Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen im Jahr entspricht) bekommen, unabhängig davon, ob die Kinder auf eine öffentliche oder private Oberschule gehen. Für Haushalte, deren Kinder zu privaten Oberschulen

gehen und deren jährliches Haushaltseinkommen unter 5 Millionen Yen liegt, sollte es 120.000 Yen extra geben. Man ging davon aus, dass dadurch etwa ein Drittel der Schüler an privaten Oberschulen die Unterrichtsgebühren komplett abdecken kann (HAYAKAWA 2009).

Der von der Regierung eingebrachte Gesetzesentwurf zur Kostenlosigkeit der Oberschulen (*kōkō mushōka hōan*) wurde am 16. März 2010 im Unterhaus und am 31. März 2010 im Oberhaus mit den Stimmen der Koalition von Demokratischer Partei Japans, Sozialdemokratischer Partei und der Neuen Volkspartei sowie der Kōmeitō und der Kommunistischen Partei Japans verabschiedet (ASAHI SHINBUN 16.03.2010; NIHON KEIZAI SHINBUN 31.03.2010). Anders als ursprünglich in dem Plan von 2009 angekündigt, sieht der Gesetzesentwurf vor, dass Schüler an öffentlichen Oberschulen ab dem 1. April 2010 keine Unterrichtsgebühren mehr zahlen müssen; die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen werden also abgeschafft. Private Oberschulen sollen eine pauschale finanzielle Unterstützung von 118.800 Yen vom Staat bekommen, die sich am Betrag der durchschnittlichen jährlichen Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen orientiert. Den restlichen Betrag für die Unterrichtsgebühren müssen die Schüler an die Schule zahlen. Für Haushalte, deren Jahreseinkommen weniger als 3,5 Millionen Yen beträgt, gibt es zusätzlich eine Unterstützung von 59.400 Yen, für Haushalte mit einem Jahreseinkommen von weniger als 2,5 Millionen Yen 118.800 Yen (NIHON KEIZAI SHINBUN 31.03.2010). Ein Zusatzartikel sieht vor, dass nach drei Jahren eine Revision dieser Maßnahme stattfinden soll (ASAHI SHINBUN 16.03.2010).

Damit wird der in der japanischen Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung eingebrachte Vorschlag, die Oberschulbildung in Japan kostenlos zu machen, umgesetzt. Die Regierung greift auch die Argumentation der Gewerkschaften auf, denn sie begründet diese Maßnahme unter anderem mit dem Ziel, eine Situation zu erreichen, in der es keine Schüler mehr gibt, die aus finanziellen Gründen nicht weiter zur Oberschule gehen oder ihre Oberschulbildung abbrechen müssen (HAYAKAWA 2009).

Dieses Ziel mag durch das Gesetz zur Kostenlosigkeit der Oberschulen erreicht werden, doch zeitgleich mit seiner Verabschiedung wurden auch Stimmen laut, die eine Ausweitung von Bildungsungleichheiten an anderer Stelle befürchten. Die Japan Broadcasting Corporation (NHK) berichtet, dass sich für Familien mit geringen finanziellen Ressourcen, die bereits einen (Teil-)Erlass der Unterrichtsgebühren bekommen, durch das Inkrafttreten des Gesetzes nichts ändert, vielmehr fielen Kosten für Schulausflüge, Unterrichtsmaterialien etc. weiterhin an. Darüber hinaus befürchteten die bisherigen Empfänger des (Teil-)Erlasses der Unterrichtsgebühren, dass sich die Ungleichheiten zwischen ihnen und den Nicht-Empfän-

gern ausweiten könnten, da diese das durch die neue Kostenlosigkeit gesparte Geld nun vermehrt für *juku* und andere Bildungsinvestitionen ausgeben könnten (NHK 31.03.2010).

Hier ist genau das zu beobachten, was BECKER und SCHUCHART (2010: 430) in der deutschen Diskussion bemerken: unterschiedliche Bildungsreformen können nicht intendierte Folgen für den Abbau von Bildungsungleichheiten haben und neue ungewollte Prozesse von Ungleichheitsgenerierung an anderen Stellen im Bildungssystem in Gang setzen. Genau dies passiert in Japan dann, wenn die Familien, die bisher keinen (Teil-)Erlass der Unterrichtsgebühren bekamen, wie befürchtet das eingesparte Geld vermehrt an anderer Stelle in private Bildungsausgaben, z.B. für *juku*, investieren. BECKER und SCHUCHART (2010: 429) stellen in der deutschen Diskussion fest, dass singuläre Maßnahmen wenig effektiv sind; vielmehr müssten auf einzelne Gruppen abgestimmte und gebündelte Maßnahmen initiiert werden. Für unterschiedliche Gruppen müssten jeweils angemessene Maßnahmen gefunden, und unterschiedliche nichtintendierte Konsequenzen müssten antizipiert werden (BECKER und SCHUCHART 2010: 418). Zwar beziehen sich Becker und Schuchart bei den unterschiedlichen Gruppen auf Migrantenkinder und Kinder von deutschen Arbeitern, die Aussage kann jedoch auch auf Japan übertragen werden. Die in Japan bisher umgesetzte Maßnahme der kostenlosen Oberschulbildung ist singulär und nicht auf die verschiedenen Gruppen der Empfänger bzw. Nicht-Empfänger des (Teil-)Erlasses der Unterrichtsgebühren abgestimmt.

Auch die Beteiligten an der japanischen Diskussion weisen darauf hin, dass für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung gebündelte Maßnahmen initiiert werden müssen. So kritisieren japanische Gewerkschaftsvertreter die Abschaffung der Unterrichtsgebühren an Oberschulen als singuläre Maßnahme. Den Plan der neuen Regierung, die Unterrichtsgebühren an Oberschulen kostenlos zu machen, bezeichnete ein Gewerkschaftsvertreter beim Gespräch im Oktober 2009 als wichtigen ersten Schritt. Er weist jedoch darauf hin, dass neben den Unterrichtsgebühren für Bildung noch viele weitere Kosten entstehen (SAKODA, Gespräch, 29. Oktober 2009). Ein anderer Gewerkschaftsvertreter meint, die Frage nach den Unterrichtsgebühren sei wichtig, aber es gehe nicht nur darum; die Gewerkschaften forderten die Einrichtung eines Systems, in dem die Kosten für Schulbildung durch öffentliches Geld gewährleistet werden; ein System, in dem Kinder aufgrund finanzieller Schwierigkeiten keine Probleme in der Bildung bekommen (IMATANI, Gespräch, 29. Oktober 2009). Somit werden auch in der japanischen Diskussion gebündelte Maßnahmen gefordert, wie von Becker und Schuchart in der deutschen Diskussion; die Umsetzung scheint sich jedoch schwierig zu gestalten. In der Politik wurde angesichts der oben angesprochenen Sorge, dass die Haushalte,

die einen (Teil-)Erlas der Unterrichtsgebühren bekommen, von der Abschaffung der Unterrichtsgebühren an Oberschulen nicht profitieren, bereits die zusätzliche Einführung von »wirklichen« Stipendien gefordert und von der Demokratischen Partei Japans geprüft. Im Frühjahr 2010 war die Finanzierung solcher Stipendien aber noch unklar (*MAINICHI SHINBUN* 14.03.2010). Es bleibt weiter zu verfolgen, ob und wie weitere politische Maßnahmen auf der Makroebene umgesetzt werden und wie dies in der japanischen Diskussion über soziale Ungleichheit in der Bildung von nun an behandelt wird.

Wie hier zu sehen ist, hängt die Umsetzung von politischen Strategien auf der Makroebene, wie sie im ersten Komplex von Lösungsvorschlägen eingebracht werden, stets von der aktuellen politischen Situation und der Finanzlage des Staates ab. Neben den politischen Strategien werden in der japanischen Diskussion jedoch auch Lösungsvorschläge gemacht, die auf pädagogische Modelle bauen. Diese setzen auf der Mikroebene der einzelnen Schulen an.

#### 4.2 Pädagogische Strategien auf der Mikroebene der Schulen: Das Konzept der »effektiven Schulen«

Der zweite Komplex von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion sieht vor, soziale Ungleichheit in der Bildung durch Bemühungen an den einzelnen Schulen zu kompensieren. Dieser Lösungsvorschlag fragt danach, ob man schichtspezifische Ungleichheiten in den Bildungsleistungen nicht mit Hilfe der Bildung, nämlich der Schule, überwinden könnte (MAITA 2008: 166).

Unter den Beteiligten an der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung bringen vor allem Wissenschaftler diesen Vorschlag ein. MIMIZUKA (2007: 34) ist der Ansicht, dass man Ungleichheiten in den Bildungsleistungen nicht nur mithilfe der durch die Bildungsadministration bereitgestellten Bedingungen reduzieren kann, sondern dass es auch eine Aufgabe für die einzelnen Schulen und Lehrer ist. Es sei notwendig, dass die Schulen die Kinder anleiten und sich dabei besonders auf die Kinder mit niedrigeren Bildungsleistungen konzentrieren und sie fördern, einschließlich der Anleitung für das Lernen zu Hause. KARIYA (2001: 224) stellt in seinem umfangreichen Band zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan einige Entwürfe vor, was die Bildung angesichts der Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung tun kann. Darin schlägt er den Aufbau einer Lernumgebung in der Schule vor, die ein individuelles Lernen und ein nach Verständnisgrad getrenntes Lernen erlaubt, um die schichtspezifischen Unterschiede im Verständnisgrad und im Lernwillen der Schüler zu verringern. Unter anderem sollte man in

den schwierigeren Fächern Lerngruppen je nach Verständnisgrad bilden, wobei die Gruppen umso kleiner sein sollten, je schwieriger sich die Kinder mit dem Lernen tun. Die Lehrer sollten sich darum bemühen, dass möglichst viele Kinder sich ein Minimum an Bildungsleistungen aneignen (KARIYA 2001: 226–227). Hinter diesen vorgeschlagenen Handlungsweisen steht die Überlegung, dass man schichtspezifische Bildungsungleichheiten unterdrücken kann, indem man die »Bildungskraft« (*kyōikuryoku*) der öffentlichen Schulen verbessert (KARIYA 2001: 228). Mimizukas und Kariyas Vorschläge beziehen sich damit implizit auf den Erklärungsfaktor »Bildungsengagement der Eltern«. Ungleichheiten in den Bildungsleistungen, wie sie aufgrund von unterschiedlich starkem Bildungsengagement der Eltern entstehen können, sollen an der jeweiligen Schule ausgeglichen werden, und zwar durch eine Stärkung der »Bildungskraft« der Schule – die man auch als Bildungsengagement bezeichnen kann.

In der japanischen Diskussion werden also ergänzend zu den politischen Strategien auf der Makroebene Lösungsvorschläge gemacht, die auf pädagogische Modelle auf der Mikroebene setzen. Auch in der deutschen Diskussion wird zuweilen vorgeschlagen, soziale Ungleichheit in der Bildung auf der Mikroebene der Schulen anzugehen. So fordert GEISSLER (2006: 47), dass eine Kultur des Förderns in den Schulen ausgebaut werden müsste und dass sich das Lehrerverhalten und die Lehrer-Eltern-Kooperation stärker am Prinzip »Fördern statt Auslesen/Abschieben« orientieren müssten. Das bedeutet, dass Lehrer Schülern mit Lerndefiziten Hilfen anbieten sollten, anstatt die in Deutschland allgemein akzeptierten institutionalisierten »Abschiebemechanismen« wie Sitzenbleiben und Abgehen auf eine niedrigere Schulform anzuwenden (GEISSLER 2006: 45). Geißlers Vorschlag geht in eine ähnliche Richtung wie die Beiträge von Mimizuka und Kariya. In der japanischen Diskussion wird jedoch neben den theoretisch angedachten Vorschlägen von Mimizuka und Kariya auch ein konkretes Konzept vorgelegt, das zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung auf der Ebene der Schulen beitragen soll: das Konzept der »effektiven Schulen«. Dieses Konzept spielt nach Wissen der Autorin in der deutschen Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung keine Rolle. Zwar wurde eine der Pionierstudien zu »effektiven Schulen«, die Studie des Engländers Michael Rutter (1979), in Deutschland stark rezipiert, es wurden jedoch keinerlei Replikationsstudien auf den Weg gebracht und erst recht keine entsprechende Forschungsrichtung etabliert (HOLTAPPELS 2005: 34).

In der japanischen Diskussion dagegen wird das Konzept der »effektiven Schulen« (im Japanischen *kōka no aru gakkō*) seit einigen Jahren als konkrete Strategie für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung vorgestellt und in Studien untersucht. Die Bildungsforscher KAWAGUCHI und MAEBA (2007: 187–

188) bemerken, dass zahlreiche Forschungen in der Bildungssoziologie auf die Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen hingewiesen und diese analysiert hätten, dass aber noch kein effektives Wissen vorgelegt worden sei zu der Frage, wie man diese auflösen oder kompensieren könne. Sie stellen als entsprechenden Lösungsvorschlag das Konzept der effektiven Schulen vor.

»Effektive Schulen« werden definiert als Schulen, die erfolgreich die grundlegenden Bildungsleistungen von Kindern unabhängig von deren familiärer Umgebung steigern. Dabei gehe es nicht um die Höhe der durchschnittlichen Punktzahl jeder einzelnen Schule; das Charakteristikum von effektiven Schulen sei vielmehr, dass sie die grundlegenden Bildungsleistungen aller Kinder, besonders von benachteiligten Kindern wie denen aus ärmeren Haushalten, sicherstellen (SHIMIZU und FUJII 2009: 1). Mit der Sicherstellung der grundlegenden Bildungsleistungen aller Kinder gelingt diesen Schulen das, was Mimizuka und Kariya in ihren Vorschlägen ansprechen. KAWAGUCHI und MAEBA (2007: 188) charakterisieren effektive Schulen auch als Schulen, an denen die Ungleichheiten in den Bildungsleistungen zwischen sozialen Gruppen kleiner sind als an anderen Schulen, oder in denen sie gar umgedreht sind. Es heißt, indem man die Charakteristika solcher effektiver Schulen ausfindig mache und indem man effektive Schulen vermehre, könnten die Ungleichheiten in den Bildungsleistungen zwischen sozialen Gruppen verringert werden (KAWAGUCHI und MAEBA 2007: 188). Das im zweiten Lösungsvorschlag aufgegriffene Konzept der effektiven Schulen sieht also vor, mehr und mehr Schulen zu effektiven Schulen zu machen, um soziale Ungleichheit in der Bildung auf der Mikroebene der einzelnen Schulen zu kompensieren.

Das Konzept der effektiven Schulen (*effective schools*) kommt ursprünglich aus der US-amerikanischen und englischen Forschung, wo es eine mehr als 30-jährige Geschichte hat (SHIMIZU 2004: 220). Die ersten Forschungen zu effektiven Schulen in den USA entstanden in den 1970er Jahren. Im »Search for Effective Schools«-Projekt von 1974 beispielsweise machten Ronald Edmonds, Lawrence Lezotte und andere US-amerikanische Forscher unter 20 Grundschulen im Zentrum von Detroit, die vor allem von Kindern aus armen Familien und Minderheiten besucht wurden, Schulen ausfindig, an denen die durchschnittlichen Schülerleistungen in Mathematik und Lesen dem Durchschnitt in ganz Detroit entsprachen oder darüber lagen; diese wurden als »effektive Schulen« identifiziert (EDMONDS 1977)<sup>5</sup>. Nach der Suche nach effektiven Schulen konzentrierten sich die Forschungen in den USA darauf, die Charakteristika solcher Schulen herauszuarbeiten. Als erster legte EDMONDS (1979) fünf Charakteristika von effektiven Schulen vor, die als

5. Zur ausführlichen Geschichte der »effective schools« in den USA siehe LEZOTTE 1989, 2004.

»5-Faktoren-Modell« bekannt wurden: erstens, eine starke erzieherische Führungsrolle des Rektors, zweitens, die Betonung auf der Aneignung der Basisfähigkeiten, drittens, eine sichere und geordnete Atmosphäre, viertens, hohe Erwartungen an die Leistungen der Schüler und, fünftens, eine häufige Evaluation der Fortschritte der Schüler (SCHEERENS et al. 1989: 789). Andere maßgebliche Studien über die Effektivität von Schulen in den USA und Großbritannien erstellten ausgefeiltere Sets von Faktoren, die aber im Großen und Ganzen mit dem 5-Faktoren-Modell übereinstimmten (SCHEERENS et al. 1989: 790). Nachdem die Forschung gezeigt hatte, dass es bestimmte Charakteristika der effektiven Schulen gibt, die sich beschreiben lassen und die über verschiedene Studien hinweg stabil zu sein scheinen, begannen in den USA intensive Bemühungen, mehr Schulen zu effektiven Schulen zu machen (LEZOTTE 1989: 818). Hunderte von Schulen begannen, oft mit Unterstützung von Forschern wie Edmonds und Lezotte, einen »Effektive-Schule-Prozess« einzuleiten (LEZOTTE 1989: 820). Dies geschah zunächst auf der Ebene der einzelnen Schule, später wurden schulbezirksweite Programme durchgeführt, und schließlich begannen auch Bildungsbehörden auf höheren Ebenen sowie die nationale Bildungsadministration, mit speziellen Programmen, Beihilfen, Konferenzen etc. die Entwicklung von Schulen basierend auf der Forschung zu effektiven Schulen zu unterstützen (LEZOTTE 1989: 821–823). Die Forschung zu effektiven Schulen wird bis heute intensiv fortgeführt, mit unzähligen – teils groß angelegten – Studien nicht mehr nur in den USA und Großbritannien, sondern auch in Australien, den Niederlanden und anderen Ländern (u. a. CREEMERS und SCHEERENS 1989; FRASER 1989; MORTIMORE et al. 1989). Dabei wird jedoch oft nicht deutlich getrennt zwischen dem enger gefassten Begriff der »effective schools« und der Forschung zu dem breiteren Begriff der »school effectiveness«. Während letztere die Beziehung zwischen Aspekten der Schule und den beabsichtigten Lernergebnissen allgemein untersucht, fokussiert die Forschung zu den »effective schools« explizit auf die gleichmäßige Verteilung dieser Ergebnisse (LEZOTTE 1989: 824)<sup>6</sup>.

In der japanischen Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung wurde das enger gefasste Konzept der »effective schools« rezipiert, und zwar als Erster von dem Bildungssoziologen Nabeshima (KAWAGUCHI und MAEBA 2007: 189; MAITA 2008: 166). Er veröffentlichte 2003 seine Forschungen in dem Band »Effektive Schulen – Schulen, die Ungleichheit in den Bildungsleistungen überwinden« (NABESHI-

6. Die »school effectiveness«-Forschung kann als weiterer Kontext für das enger gefasste Konzept der »effective schools« angesehen werden. Die »school effectiveness«-Forschung wird von REYNOLDS (2005: 11) bereits als eigene Disziplin charakterisiert, mit ihrer eigenen internationalen Zeitschrift, der 1991 gegründeten »School Effectiveness and School Improvement«, und ihrer professionellen Vereinigung, »The International Congress for School Effectiveness and Improvement« (REYNOLDS 2005: 11).

MA 2003). 2004 führte eine Gruppe von Forschern aus Kansai um Nabeshima und Shimizu eine Studie durch, die als Ergebnis sieben vorläufige Charakteristika der effektiven Schulen in Japan herausarbeitete: geordnete Schülergruppen, der Aufbau von Gruppen, in denen sich die Kinder gegenseitig Kraft und Fähigkeiten geben, eine Schulverwaltung, die Teamarbeit schätzt, eine praktische und aktive Schulkultur, eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Außenwelt, ein System, das zum Lernen anregt und den Erwerb der Basisfähigkeiten fördert, sowie die Existenz eines Anführers und von Führungsqualitäten (KAWAGUCHI und MAEBA 2007: 189). Diese Charakteristika decken sich zumindest zum Teil mit dem in der internationalen Forschung weit verbreiteten 5-Faktoren-Modell von Edmonds.

In einer neueren japanischen Studie zu effektiven Schulen wurden unter 100 öffentlichen Grundschulen in fünf Städten, an denen Daten erhoben wurden, 20 effektive Schulen ausgemacht (SHIMIZU und FUJII 2009: 4). Als effektive Schulen wurden dabei diejenigen Schulen bezeichnet, in denen der Anteil der Schüler, die bei einem Leistungstest eine gewisse Richtpunktzahl – die etwas unter der Durchschnittspunktzahl liegt – erreichen, in allen Gruppen ein bestimmtes Level überschreitet. Die Aufteilung der Schüler auf die Gruppen erfolgte anhand des Haushaltseinkommens ihrer Familien (SHIMIZU und FUJII 2009: 2–3). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Besonderheiten dieser 20 effektiven Schulen unter anderem in den gründlichen Schulregeln (die Schüler werden angehalten, innerhalb und außerhalb der Schule zu grüßen), in der Unterrichtsweise (im Unterricht werden Aufgaben aus der nationalen Erhebung zu Bildungsleistungen und Lernen benutzt, im Japanischunterricht eignen sich die Schüler die Gewohnheit des Schreibens und Lesens an, im Mathematikunterricht werden Verbindungen zum Unterrichtsinhalt in anderen Fächern hergestellt, und es werden Computer benutzt), in der Ausbildung der Lehrer (die Lehrer führen häufig Training und Probeunterricht durch), in den Inhalten der Hausaufgaben und in den Beziehungen zwischen Schule und Eltern (die Eltern schauen beim Unterricht zu oder nehmen an Besprechungen teil) liegen (SHIMIZU und FUJII 2009: 5, 8, 17). Das Forscherteam weist jedoch darauf hin, dass die von ihnen gefundenen Charakteristika nicht vollständig sind, und dass sie auch nicht für alle effektiven Schulen universell gelten müssen (SHIMIZU und FUJII 2009: 18). In der Tat sind kaum Überschneidungen zwischen den von ihnen festgestellten Charakteristika und den 2004 von den Forschern um Nabeshima und Shimizu ausgemachten sieben vorläufigen Charakteristika von effektiven Schulen in Japan zu sehen.

Beide Studien haben dazu das Problem, dass sie Daten aus Leistungstests nur aus einem bestimmten Jahr verwenden, es handelt sich also um Querschnitts-, nicht um Längsschnittstudien. KAWAGUCHI und MAEBA (2007: 189) weisen darauf hin,

dass man aufgrund von Daten zu den Bildungsleistungen aus nur einem Jahr die Effektivität der Schule nicht zuverlässig erfassen kann. Es könnte sein, dass gute Ergebnisse an der Effektivität der Schule liegen, aber auch daran, dass zufällig in der Umfrage ein gutes Schuljahr erfasst wurde. Sie verwenden in ihrer eigenen Studie Daten aus Leistungstests und einer ergänzenden Befragung, die in den Jahren 2005 und 2006 in einer Stadt in der Präfektur Hyōgo unter Neuntklässlern durchgeführt worden war. In der Analyse dieser Daten wird deutlich, dass es je nach Jahr große Unterschiede darin gibt, ob eine Schule als effektive Schule gilt (KAWAGUCHI und MAEBA 2007: 193). Kawaguchi und Maeba konzentrieren sich dementsprechend auf zwei Schulen, die als einzige in beiden Jahren der Erhebung unter den effektiven Schulen sind, und machen deren Besonderheiten aus. In Schule A sind dies vor allem die Schulnormen und die Funktionen der Lehrer. Es heißt, alle Lehrer machten in ihrer freien Zeit im Schulgebäude die Runde und beobachteten auch den Unterricht der anderen Lehrer. Durch diese Funktionen der Lehrer wüssten alle Lehrer über die Situation bei Verspätungen und Versäumnissen in jeder Klasse Bescheid. Als weitere Besonderheit wird die Tatsache hervorgehoben, dass man keine ungenutzte Zeit entstehen lässt. Der Stundenplan jedes Schuljahres werde in Wocheneinheiten erstellt, so dass man schnell reagieren könne, wenn es Ausfälle gibt. Damit werde verhindert, dass es zwischen den einzelnen Klassen eines Jahrgangs große Unterschiede in der Stundenzahl in einem Fach gibt. Als Besonderheiten der Schule A halten Kawaguchi und Maeba fest, dass die Lehrer dort aktiv ihre Funktionen ausüben und dass eine sichere Lernumgebung gewährleistet wird. In Schule B dominiert laut der Darstellung der Forscher eine andere Schulkultur als in Schule A: hier herrsche eine friedliche und harmonische Atmosphäre unter den Schülern, und im Unterricht brächten sich die Schüler gegenseitig etwas bei. Außerdem würden intensiv Maßnahmen eingesetzt, damit die Schüler auch zu Hause lernen, zum Beispiel mit Hilfe eines »selbständigen Schulheftes«, das die Kinder zu Hause bearbeiten. Kawaguchi und Maeba betonen, dass sich die beiden Schulen auf den ersten Blick in ihren Charakteristika zwar erheblich unterscheiden, dass es aber eine Gemeinsamkeit gibt: ein solides und standhaftes Lehrerkollegium, das an beiden Schulen die verschiedenen Maßnahmen stützt. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Art und Weise der »Schulkultur« und der »Lehrerkultur« an jeder einzelnen Schule ein wichtiger Faktor ist, der die effektiven Schulen ausmacht (KAWAGUCHI und MAEBA 2007: 196–201).

Die vorgestellten Studien zeigen, dass die japanische Forschung zum Konzept der effektiven Schulen zwar noch relativ jung ist, aber bereits eine Reihe von empirischen Untersuchungen hervorgebracht hat, die die Charakteristika von effektiven Schulen zu erfassen suchen. Anders als in der US-amerikanischen und englischen

Forschung konnte dabei jedoch noch kein Katalog an typischen Charakteristika von effektiven Schulen herausgearbeitet werden. Es ist erstaunlich, dass sich die Charakteristika in jeder der japanischen Studien so unterschiedlich darstellen, während beispielsweise die Forscher um Michael Rutter in Großbritannien bei den Charakteristika von effektiven Schulen zu fast identischen Ergebnissen wie ihre US-amerikanischen Kollegen auf der anderen Seite des Ozeans kamen (LEZOTTE 2004). In der japanischen Forschung weisen SHIMIZU und FUJII (2009: 18) darauf hin, dass die Faktoren, die eine effektive Schule ausmachen, äußerst komplex sind und dass bis jetzt kaum bestimmte festgesetzte Charakteristika von effektiven Schulen ausfindig gemacht werden konnten. Dies erklären sie unter anderem damit, dass je nach Schule und Region die Verhältnisse anders sind und somit auch der jeweilige Ansatz der Schule unterschiedlich sein muss. Diese Erklärung klingt äußerst plausibel; allemal sind weitere Forschungen zu den verschiedenen effektiven Schulen und ihren jeweiligen Bedingungen und Charakteristika notwendig<sup>7</sup>. Nur anhand weiterer empirischer Befunde lässt sich erkennen, ob sich in Japan ähnlich wie in den USA und Großbritannien ein Katalog von Charakteristika herauskristallisiert oder ob sich wie in den bisherigen Studien jede einzelne effektive Schule durch andere Attribute auszeichnet. Dazu gilt zu erforschen, wie die jeweils unterschiedlichen Verhältnisse in Schule und Region den spezifischen Ansatz dieser Schule beeinflussen. Sollten die japanischen Forscher bestimmte typische Charakteristika für effektive Schulen in Japan herausarbeiten können, ist ein Vergleich mit dem 5-Faktoren-Modell von Edmonds, das sich in der internationalen Forschung bewährt hat, aufschlussreich.

Weitere Untersuchungen zu den Charakteristika von effektiven Schulen sind auch insofern zentral, als davon die Umsetzung des Konzeptes in die Praxis abhängt. Während Bildungsforscher und -praktiker in den USA schon in den 1980er Jahren damit begannen, immer mehr Schulen zu effektiven Schulen zu machen – im Laufe der Zeit auch mit Unterstützung durch die lokalen, regionalen und nationalen Bildungsbehörden – (LEZOTTE 1989), wird in der japanischen Diskussion die Umsetzung (noch) in keinerlei Weise thematisiert. In einem Beitrag heißt es zwar, die Charakteristika von effektiven Schulen sollten ausfindig gemacht werden, und dann sollten effektive Schulen »vermehrt« werden (KAWAGUCHI und MAEBA 2007: 188). Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte dazu, wie diese »Vermehrung« in der Pra-

7. Es lässt sich vermuten, dass auch die unterschiedlichen methodologischen Untersuchungsanlagen für die so unterschiedlichen Ergebnisse in den japanischen Studien verantwortlich sind. Anders als SHIMIZU und FUJII (2009) benutzen KAWAGUCHI und MAEBA (2007) beispielsweise auch qualitative Methoden wie Interviews, mit denen sich Besonderheiten einzelner Schulen detaillierter erfassen lassen. Deswegen muss in Zukunft beim Vergleich empirischer Befunde auch die jeweilige Untersuchungsanlage beachtet werden.

xis aussehen soll. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als in Japan noch kaum sichere Befunde zu den Charakteristika von effektiven Schulen vorliegen. Schließlich setzte auch in den USA die Phase der Schaffung von mehr effektiven Schulen erst ein, als Forschungsergebnisse publiziert wurden, die zeigten, dass es bestimmte institutionelle und organisatorische Mechanismen gibt, die allen effektiven Schulen gemein sind und die von den einzelnen Schulen erlangt werden können (LEZOTTE 1989: 819). Derartige Forschungsergebnisse hat die japanische Diskussion noch nicht hervorgebracht. Umso notwendiger sind weitere empirische Studien zu effektiven Schulen in Japan, um beurteilen zu können, ob sich für Japan ein Katalog von Charakteristika der effektiven Schulen herausarbeiten lässt. Von diesen Befunden hängt entscheidend ab, ob und wie das Konzept der effektiven Schulen als eine Strategie zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan umgesetzt werden kann und wird. Wenn es zu einer Umsetzung in die Praxis kommt, sollte man auch verfolgen, ob diese wie in den USA irgendwann von der Bildungsadministration im Schulbezirk oder auf höheren Ebenen aufgenommen und unterstützt wird.

## 5. Fazit

In der japanischen Diskussion um soziale Ungleichheit in der Bildung wird anhand empirischer Befunde eindeutig belegt, dass soziale Ungleichheit in der Bildung, d.h. ein Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungserwerb und -leistungen, in Japan existiert. Dieser Konsens zieht sich durch alle Beiträge, von den frühen Forschungen in den 1960er und 1970er Jahren bis zum Zeitpunkt der Aufarbeitung der Diskussion im Jahr 2009. In der Diskussion sind verschiedene Erklärungen für diesen Zusammenhang entstanden, von denen zwar keine die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung umfassend und eindeutig erklären kann, anhand derer aber deutlich wird, dass die finanziellen Möglichkeiten der Familie, die Kosten für Bildung zu tragen, sowie das Bildungsengagement der Eltern eine wichtige Rolle spielen. Die empirischen Befunde deuten darauf hin, dass beide Erklärungsfaktoren am Entstehen und Bestehen von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan beteiligt sind. Auch wenn die japanische Diskussion zu keiner eindeutigen und umfassenden Erklärung kommt, werden die empirischen Befunde und Erklärungen genutzt, um darauf aufbauend Lösungsvorschläge zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit zu machen.

Eine Betrachtung dieser Lösungsvorschläge im Vergleich mit der deutschen und der internationalen wissenschaftlichen Diskussion zeigt, dass einerseits die Diskus-

sion in Japan ganz spezifische eigene Strategien zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung verfolgt, die in den Charakteristika des japanischen Bildungswesens und in den japanischen Erklärungen für die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung begründet sind. Dies äußert sich besonders darin, dass alle vorgeschlagenen politischen Strategien auf finanzielle Umverteilung bzw. Kostenersetzung bauen. Andererseits wird deutlich, dass bestimmte »Richtlinien« und Empfehlungen für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung offensichtlich universell gelten, unabhängig davon, aus welcher nationalen Diskussion sie stammen. Denn auch wenn in Japan die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung vornehmlich anhand anderer Faktoren erklärt wird als in Deutschland, und auch wenn eine Kompensierung dementsprechend mit anderen konkreten Strategien angegangen wird, so zeigen sich doch bestimmte Punkte, die unabhängig von den genannten Unterschieden in Japan und in Deutschland, und wohl auch in anderen Ländern, für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung zu beachten sind.

Dies sieht man erstens an dem Bündel von politischen Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung bzw. Kostenersetzung unter Schülern und ihren Familien, die in der japanischen Diskussion vorgeschlagen werden. In der Umsetzung einer singulären Maßnahme aus diesem Bündel, der Abschaffung der Unterrichtsgebühren an den Oberschulen, zeigt sich, wie wichtig die Forderung ist, die BECKER und SCHUCHART (2010: 429) in der deutschen Diskussion aufstellen: singuläre Maßnahmen sind wenig effektiv; vielmehr müssen auf einzelne Gruppen abgestimmte und gebündelte Maßnahmen initiiert werden. Da die Abschaffung der Unterrichtsgebühren an den Oberschulen eine singuläre Maßnahme ist, die nicht auf die Gruppen der Empfänger und Nicht-Empfänger des (Teil-)Erlasses der Unterrichtsgebühren abgestimmt ist, entsteht die Gefahr, dass sich an anderer Stelle Ungleichheiten ausweiten. In der japanischen Diskussion zeigt sich implizit ein Bewusstsein für Beckers und Schucharts Empfehlung, denn deren Beteiligte fordern ein ganzes Bündel an Maßnahmen für eine finanzielle Umverteilung bzw. Kostenersetzung, die sich sowohl auf die direkten als auch die indirekten Kosten für Schule beziehen. Außerdem kritisieren japanische Gewerkschaftsvertreter die Abschaffung der Unterrichtsgebühren an Oberschulen als singuläre Maßnahme, da sie allein für die Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung nicht ausreichend ist. Es bleibt weiter zu verfolgen, wie die Beteiligten an der japanischen Diskussion die Umsetzung von gebündelten Maßnahmen von nun an thematisieren und ob und wie sie die geäußerte Gefahr von verstärkter Ungleichheit infolge der Einführung von kostenloser Oberschulbildung behandeln. Allemal bestätigt die Betrachtung der japanischen Diskussion und Situation, dass politische Strategien zum Abbau

von sozialer Ungleichheit in der Bildung – unabhängig von ihren konkreten Inhalten, die je nach Land natürlich unterschiedlich sind – grundsätzlich auf gebündelte und auf einzelne Gruppen abgestimmte Maßnahmen setzen sollten.

Darüber hinaus zeigt die Betrachtung der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, dass es nicht nur um gebündelte Maßnahmen geht, sondern auch darum, soziale Ungleichheit in der Bildung auf unterschiedlichen Ebenen anzugehen. Beteiligte an der japanischen Diskussion weisen explizit darauf hin, dass sich das Problem nicht allein mittels politischer Strategien auf der Makroebene lösen lässt<sup>8</sup>. So betont MIMIZUKA (2007: 34), die Reduzierung von Bildungsungleichheiten sei sowohl ein Ziel politischer Maßnahmen und Aufgabe der Bildungsadministration als auch eine Aufgabe für die einzelnen Schulen und Lehrer. Und KARIYA (2001: 229) weist darauf hin, dass das Problem der sozialen Ungleichheit in der Bildung sowohl mithilfe von politischen Maßnahmen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene als auch in den Schulen selbst angegangen werden kann und muss. Dementsprechend werden in der japanischen Diskussion ergänzend zu den politischen Strategien auf der Makroebene pädagogische Strategien auf der Mikroebene der Schulen vorgeschlagen. Dieser Ansatz, soziale Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen anzugehen, ist äußerst wichtig und nicht nur als Empfehlung für Japan zu verstehen. Die Aussagen der japanischen Bildungssoziologen lassen sich auch in der deutschen und der internationalen Diskussion als »Richtlinie« für die Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung anwenden.

In Japan ist in diesem Zusammenhang besonders interessant zu verfolgen, wie das Konzept der effektiven Schulen in Zukunft als Strategie auf der Mikroebene weiter erforscht und möglicherweise auch umgesetzt wird. Zum jetzigen Zeitpunkt können noch keine Aussagen darüber gemacht werden, wie sich die pädagogischen Strategien, die in Japan auf der Mikroebene der Schulen verfolgt werden, genau gestalten, da noch nicht genügend empirische Befunde zu den effektiven Schulen vorliegen. Eine sichere empirische Basis und ausreichende Forschungsergebnisse sind jedoch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes der effektiven Schulen in die Praxis. Im Idealfall könnte sich dieses Konzept in Japan als eine wirkungsvolle Maßnahme für die Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung, die die politischen Maßnahmen auf der Makroebene ergänzt, erweisen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: die Betrachtung der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung im internationalen Vergleich zeigt, dass

8. Dabei handelt es sich allerdings nur um die Wissenschaftler; die Gewerkschaftsvertreter sprechen in ihren Publikationen und in den Gesprächen, die die Autorin führte, allein politische Strategien auf der Makroebene an.

die Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung kein leichtes Unterfangen ist; sie kann und muss erstens mit gebündelten und auf verschiedene Gruppen abgestimmten Maßnahmen, zweitens auf verschiedenen Ebenen und drittens durch ausreichende Forschungsbefunde untermauert angegangen werden.

## Literatur

- ALLMENDINGER, JUTTA und RITA NIKOLAI (2006), »Bildung und Herkunft«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44–45: 32–38.
- ASAHI SHINBUN (16.03.2010), »Kōkō Mushōka Hōan, Shūin wo Tsūka. Chōsen Gakkō ha Taishōgai« [Gesetzesentwurf für kostenlosen Unterricht an Oberschulen passiert das Unterhaus: Schulen für Koreaner sind nicht Gegenstand], <http://www.asahi.com/politics/update/0316/TKY201003160257.html> (Zugriff: 04.04.2010).
- BECKER, ROLF und WOLFGANG LAUTERBACH (2007a), »Bildung als Privileg: Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen«, in: BECKER, ROLF und WOLFGANG LAUTERBACH (Hg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–41.
- BECKER, ROLF und WOLFGANG LAUTERBACH (2007b), »Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand: Abschließende Gedanken«, in: BECKER, ROLF und WOLFGANG LAUTERBACH (Hg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 417–433.
- BECKER, ROLF und CLAUDIA SCHUCHART (2010), »Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen«, in: BECKER, ROLF und WOLFGANG LAUTERBACH (Hg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413–436.
- CREEMERS, BERT P. M. und JAAP SCHEERENS (1989), »Developments in School Effectiveness Research: Introduction«, in: *International Journal of Educational Research*, 13 (7): 689–690.
- DRAVENAU, DANIEL und OLAF GROH-SAMBERG (2005), »Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt: Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung«, in: BERGER, PETER A. und HEIKE KAHLERT (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim: Juventa Verlag, S. 103–128.

- EDMONDS, RONALD R. (1977), *Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools That Are Instructionally Effective for Poor Children*, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED142610.pdf> (Zugriff: 03.08.2010).
- EDMONDS, RONALD R. (1979), »Some Schools Work and more and more Can«, in: *Social Policy*, 9: 28–32.
- FRASER, BARRY J. (1989), »Research Synthesis on School and Instructional Effectiveness«, in: *International Journal of Educational Research*, 13 (7): 707–719.
- FUJITA, HIDENORI (1979), »Shakaiteki Chi'i Keisei Katei ni okeru Kyōiku no Yakuwari« [Die Rolle der Bildung im Prozess der Herausbildung sozialer Positionen], in: TOMINAGA, KEN'ICHI (Hg.), *Nihon no Kaisō Kōzō* [Die Schichtenstruktur in Japan], Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppansha, S. 329–361.
- FUJITA, HIDENORI (1990). »Shakaiteki, Kyōikuteki Torakkingu no Kōzō« [Die Struktur des Tracking in Gesellschaft und Bildung], in: KIKUCHI, JŌJI (Hg.), *Gendai Nihon no Kaisō Kōzō 3: Kyōiku to Shakai Idō* [Die Schichtstruktur im modernen Japan 3: Bildung und soziale Mobilität], Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppankai, S. 127–154.
- FUJITA, HIDENORI (1993), »A Crisis of Legitimacy in Japanese Education: Meritocracy and Cohesiveness«, in: SHIELDS, JAMES J. (Hg.), *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, S. 124–138.
- FUJITA, HIDENORI (2000), *Shimin Shakai to Kyōiku: Shinjidai no Kyōiku Kaikaku – Shian* [Zivilgesellschaft und Bildung: Die Bildungsreform eines neuen Zeitalters – ein persönlicher Vorschlag], Yokohama: Seiri Shobō.
- FUJITA, HIDENORI (2006), *Kyōiku Kaikaku no Yukue: Kakusa Shakai ka Kyōsei Shakai ka* [Die Zukunft der Bildungsreform: Eine Ungleichheitsgesellschaft oder eine Gesellschaft des Zusammenlebens?], Tōkyō: Iwanami Shoten.
- GEISSLER, RAINER (2006), »Bildungschancen und soziale Herkunft«, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4: 34–49.
- HAMANO, TAKASHI (2009), *Katei Haikei to Kodomo no Gakuryoku nado no Kankei (An)* [Die Verbindung von familiärem Hintergrund, den Bildungsleistungen der Kinder und anderem (Entwurf)], Materialien zur 13. Expertensitzung bezüglich der Förderung von Analyse und Nutzung der nationalen Erhebung zu Bildungsleistungen und Lernen, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/\\_icsFiles/afeldfile/2009/08/06/1282852\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/_icsFiles/afeldfile/2009/08/06/1282852_2.pdf) (Zugriff: 04.09.2009).
- HATA, MASAHARU (1977), »Kōtō Gakkō Kakusa to Kyōiku Kikai no Kōzō« [School Hierarchy and Structure of Educational Opportunity], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 32: 67–79.

- HAYAKAWA, NOBUO (2009), »Kōkō Mushōka no Seido Sekkei ha?« [Über den Plan, die Oberschulen kostenlos zu machen], in: *NHK Dejitaru Kyōzai Burogu* [NHK-Blog Digitale Lehrmaterialien], <http://www.nhk.or.jp/school-blog/500/29550.html> (Zugriff: 15.01.2010).
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (2005), »Bildungsqualität und Schulentwicklung«, in: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER und KATRIN HÖHMANN (Hg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, Weinheim: Juventa, S. 27–48.
- IWAI, HACHIRŌ, EMI KATAOKA und KŌKICHI SHIMIZU (1987), »Kaisō to Kyōiku Kenkyū no Dōkō« [A Review of the Sociological Studies of »Class and Education«], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 42: 106–134.
- KARIYA, TAKEHIKO (1995), *Taishū Kyōiku Shakai no Yukue: Gakureki Shugi to Byōdō Shinwa no Sengoshi* [Die Zukunft der Gesellschaft der massenhaften Bildung: Eine Nachkriegsgeschichte von der Bedeutung des Bildungsgang und dem Mythos der Gleichheit], Tōkyō: Chūkō Shinsho.
- KARIYA, TAKEHIKO (2000), »Gakushū Jikan no Kenkyū: Doryoku no Fubyōdō to Meritokurashii« [A Study of Study Hours: Inequality of Efforts in a Meritocracy], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 66: 213–229.
- KARIYA, TAKEHIKO (2001), *Kaisōkanihon to Kyōiku Kiki: Fubyōdō Zaiseisan kara Iyoku Kakusa Shakai he* [Das zunehmend in Gesellschaftsschichten aufgeteilte Japan und die Bildungskrise: Von der Reproduktion von Ungleichheit zum »incentive divide«], Tōkyō: Yūshindō.
- KARIYA, TAKEHIKO, YŌKO HAMANA, RYŌKO KIMURA und AKIRA SAKAI (2000), *Kyōiku no Shakaigaku: »Jōshiki« no Toikata, Minaoshikata* [Soziologie der Bildung: Das Hinterfragen und Überdenken des »gesunden Menschenverstandes«], Tōkyō: Yūhikaku.
- KARIYA, TAKEHIKO und JIRŌ YAMAGUCHI (2008), *Kakusa Shakai to Kyōiku Kaikaku* [Die Ungleichheitsgesellschaft und die Bildungsreform], Tōkyō: Iwanami Bukkuretto.
- KAWAGUCHI, TOSHIAKI und YŪSAKU MAEBA (2007), »Gakuryoku Kakusa wo Shukushō suru Gakkō: »Kōka no aru Gakkō« no Keinen Bunseki ni mukete« [Schools That Achieve Success in Reducing Differences in Scholastic Ability: Aiming for a Continuous Analysis of »Effective Schools«], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 80: 187–205.
- KOMIYAMA, HIROHITO (1993), *Gakureki Shakai to Juku* [Die Bildungsgang-Gesellschaft und die privaten Ergänzungsschulen], Tōkyō: Shinhyōron.
- KOTOURA, TATSUHIKO (2009), »Seikatsu Konkyū Katei no Kodomotachi Ankēto Chōsa kara« [Aus der Befragung zu »Kinder in bedürftigen Familien«], in: *Cresco*, 9 (5): 22–23.
- LETENDRE, GERALD (1998), »The Evolution of Research on Educational Attainment and Social Status in Japan«, in: ROHLEN, THOMAS P. und CHRISTOPHER BJÖRK (Hg.), *Education and Training in Japan*, Volume I, London: Routledge, S. 135–167.

- LEZOTTE, LAWRENCE W. (1989), »School Improvement Based on the Effective Schools Research«, in: *International Journal of Educational Research*, 13 (7): 815–825.
- LEZOTTE, LAWRENCE W. (2004), »Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement«, <http://www.effectiveschools.com/images/stories/RevEv.pdf> (Zugriff: 02.08.2010).
- Mainichi Shinbun* (14.03.2010), »Kibōsha Zen'in ga ukerareru Shōgakukin Seido o Sōsetsu« [Einrichtung eines Systems von Stipendien, die alle Interessenten bekommen können], <http://mainichi.jp/select/seiji/indicator/kosodate/034.html> (Zugriff: 12.04.2010).
- MAITA, TOSHIHIKO (2008), »Chi'iki no Shakai Keizai Tokusei ni yoru Kodomo no Gakuryoku no Suikei: Gakuryoku no shakaiteki Kiteisei wo Kokufuku suru Kyōiku Jōken no Tankyū« [An Estimate of Children's Academic Achievements by the Socio-Economic Conditions of Regional Communities: An Inquiry on Educational Conditions that Overcome the Social Determinants of Children's Academic Achievements], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 82: 165–184.
- MIMIZUKA, HIROAKI (2007), »Shōgakkō Gakuryoku Kakusa ni idomu: Dare ga Gakuryoku wo Kakutoku suru no ka« [Determinants of Children's Academic Achievements in Primary Education], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 80: 23–39.
- MINEI, MASAYA und KEN'ICHI IKEDA (Hg.) (2006), *Kyōiku Kakusa: Kakusa Kakudai ni tachimukau* [Bildungsungleichheiten: Widerstand gegen eine Ausweitung der Ungleichheiten], Tōkyō: Gendai Shokan.
- MONBUKAGAKUSHŌ [Ministerium für Erziehung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie] (2006), *Heisei 18-nendo Kodomo no Gakushūhi Chōsa* [Untersuchung zu den Bildungskosten der Kinder 2006], [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/006/07120312.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/006/07120312.htm) (Zugriff: 03.06.2009).
- MORTIMORE, PETER, PAM SAMMONS, LOUISE STOLL, DAVID LEWIS und RUSSELL ECOB (1989), »A Study of Effective Junior Schools«, in: *International Journal of Educational Research*, 13 (7): 753–768.
- MÜLLER, WALTER und REINHARD POLLAK (2004), »Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?«, in: BECKER, ROLF und WOLFGANG LAUTERBACH (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–332.
- NABESHIMA, YOSHIRŌ (2003), *Kōka no aru Gakkō: Gakuryoku Fubyōdō o norikoeru Gakkō* [Effektive Schulen: Schulen, die Ungleichheit in den Bildungsleistungen überwinden], Ōsaka: Kaihō Shuppansha.
- NAKAMURA, HISASHI (2008), »Hinkon wo nakushi, Kodomotachi no Gakushūken wo mamoru Torikumi wo Kyōdō de susumeyō« [Lasst uns gemeinsam versuchen, die Armut zu beseitigen und das Recht der Kinder auf Lernen zu wahren], in: *Cresco*, 8 (6): 33–35.

- NAOI, ATSUSHI und HIDENORI FUJITA (1978), »Kyōiku Tassei Katei to sono Chi'i Keisei Kōka« [The Effects of Educational Achievement Process on Status Attainment], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 33: 91–105.
- NHK [JAPAN BROADCASTING CORPORATION] (31.03.2010), »NHK Nyūsu: Mushōka – Kakusa Kakudai ni Kenen no Koe mo« [NHK-Nachrichten: Kostenlosigkeit – es gibt auch Stimmen, die eine Ausweitung von Ungleichheiten befürchten], <http://www3.nhk.or.jp/news/html/20100331/k10013548751000.html> (Zugriff: 05.04.2010).
- NICAISE, IDES (2000), *The Right to Learn: Educational Strategies for Socially Excluded Youth in Europe*, Bristol: The Policy Press.
- NIHON KEIZAI SHINBUN (31.03.2010), »Kōkō Mushōkahō ga Seiritsu, 4-gatsu Tsuitachi Shikō, Shiritsukō nadoha Shinseihitsuyō ni« [Gesetzesentwurf für kostenlosen Unterricht an Oberschulen verabschiedet: Inkrafttreten am 1. April. Antrag notwendig an privaten Schulen], <http://www.nikkei.com/news/headline/article/g=96958A9C93819695E1E3E2E1958DE1E3E2E1E0E2E3E29191E3E2E2E2> (Zugriff: 04.04.2010).
- NIKKŌKYŌ [NIHON KŌTŌGAKKŌ KYŌSHOKUIN KUMIAI] (2006), *Shūgaku to Shinro o Hoshōshi Kōkōsei, Seinen no Mirai wo hiraku* [Den Schulbesuch und weiteren Lebensweg sicherstellen, den Oberschülern und Jugendlichen eine Zukunft eröffnen], Tōkyō: Nikkōkyō.
- NIKKŌKYŌ [NIHON KŌTŌGAKKŌ KYŌSHOKUIN KUMIAI] (2008a), *Kōkōsei no Shūgaku Hoshō ni kan suru Ankēto Chōsa no Kekka ni tsuite (Bassui)* [Ergebnisse der Umfrage über die Sicherstellung des Schulbesuchs von Oberschülern (Ausschnitt)], Unterlagen zum Forum »Okane ga nai to Gakkō ni ikenai no? – Takagakuhī, Kōkō Tsubushi, Kyōiku Kakusa Kokuhatsu Fooramu« [Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen? Anklageforum zu hohen Bildungskosten, Vernichtung von Oberschulen und Bildungsungleichheiten] an der Meiji-Universität in Tōkyō am 27.09.2008.
- NIKKŌKYŌ [NIHON KŌTŌGAKKŌ KYŌSHOKUIN KUMIAI] (2008b), *2008-endo Kōkōsei no Shūgaku Hoshō no tame no Chōsa no Matome 2008* [Zusammenfassung einer Untersuchung zur Sicherstellung des Lernens von Oberschülern], Tōkyō: Nikkōkyō.
- NIKKYŌSO [NIHON KYŌSHOKUIN KUMIAI] (2007), *21-seiki no Chiiki Zukuri, Gakkō Zukuri: Nikkyōso Seisaku Seido Yōkyū to Teigen* [Gestaltung von Region und Schule im 21. Jahrhundert: Forderungen und Vorschläge für politische Maßnahmen von der Nikkyōso], <[http://www.jtu-net.or.jp/doc/02\\_2\\_07.pdf](http://www.jtu-net.or.jp/doc/02_2_07.pdf)> (Zugriff: 26.02.2009).
- NIKKYŌSO [NIHON KYŌSHOKUIN KUMIAI] (2009), *Shun Wādo: Kyōiku Kakusa* [Wörter der Saison: Bildungsungleichheiten], <http://www.jtu-net.or.jp/syuno902b.html> (Zugriff: 26.02.2009).
- NIKOMIYA, ATSUMI (2008), »Kakusa, Hinkon wo oshisuseru Shin jiyūshugiteki Kyōiku Kaikaku« [Die neoliberalen Bildungsreformen leisten Ungleichheiten und Armut Vorschub], in: *Cresco*, 8 (6): 17–21.

- OJIMA, FUMIAKI (2002), »Shakai Kaisō to Shinro Keisei no Henyō: 90-nendai no Henka wo kangaeru« [Social Stratification and Educational Choices: Changes in the 1990s], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 70: 125–142.
- REYNOLDS, DAVID (2005), »School Effectiveness: Past, Present and Future Directions«, in: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER und KATRIN HÖHMANN (Hg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, Weinheim: Juventa, S. 11–26.
- ROHLEN, THOMAS P. (1983), *Japan's High Schools*, Berkeley: University of California Press.
- RUTTER, MICHAEL (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge: Harvard University Press.
- SAKURAI, KANEAKI (2007), *Erscheinungsformen und Wahrnehmung von Gewalt bei Schülern und Schulverweigerung im deutsch-japanischen Vergleich*, Frankfurt: Peter Lang.
- SCHEERENS, JAAP, C.J.A.J. VERMEULEN und W.J. PELGRUM (1989), »Generalizability of Instructional and School Effectiveness Indicators Across Nations«, in: *International Journal of Educational Research*, 13 (7): 789–799.
- SCHÜMER, GUNDEL (1999), »Mathematikunterricht in Japan: Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund- und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen«, in: SCHUBERT, VOLKER (Hg.), *Lernkultur: Das Beispiel Japan*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 45–76.
- SEIYAMA, KAZUO und YŪJI NOGUCHI (1984), »Kōkō Shingaku ni okeru Gakkōgai Kyōiku Tōshi no Kōka« [The Extra-School Educational Investment and the Opportunity of Entering Higher Ranking High School], in: *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology], 39: 113–126.
- SHIMIZU, KŌKICHI (2004), »Teigakuryoku Kokufuku he no Senryaku: »Kōka no aru Gakkō Ron no Shiten kara« [Strategien zur Überwindung der niedrigen Bildungsleistungen: Vom Blickpunkt der Diskussion um »effektive Schulen«], in: KARIYA, TAKEHIKO und KŌKICHI SHIMIZU (Hg.), *Gakuryoku no Shakaigaku: Chōsa ga shimesu Gakuryoku no Henka to Gakushū no Kadai* [Soziologie der Bildungsleistungen: Veränderungen in den Bildungsleistungen und das Thema des Lernens], Tōkyō: Iwanami Shoten, S. 217–235.
- SHIMIZU, KŌKICHI und NOBUAKI FUJII (2009), *Furina Kankyō ni aru Kodomo no Gakuryoku no Sokoage ni Seikō shite iru Gakkō no Tokuchō (An): »Kōka no aru Gakkō« Kenkyū Shuhō ni yoru Bunseki* [Besonderheiten der Schulen, die bei der Steigerung der Bildungsleistungen von benachteiligten Kindern erfolgreich sind (Entwurf): Analyse mittels der Technik aus der Forschung zu »Effektiven Schulen«], Materialien zur 13. Expertensitzung bezüglich der Förderung von Analyse und Nutzung der nationalen Erhebung zu Bildungsleistungen und Lernen, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/\\_icsFiles/afiedfile/2009/08/06/1282852\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2009/08/06/1282852_2.pdf) (Zugriff: 04.09.2009).

- STEVENSON, DAVID LEE und DAVID P. BAKER (1998), »Shadow Education and Allocation in Formal Schooling. Transition to University in Japan«, in: ROHLEN, THOMAS P. und CHRISTOPHER BJÖRK (Hg.), *Education and Training in Japan*, Volume III, London: Routledge, S. 46–63.
- TACHIBANAKI, TOSHIAKI (Hg.) (2004), *Fūin sareru Fubyōdō* [Die versiegelte Ungleichheit], Tōkyō: Tōyōkeizai Shinpōsha.
- TŌKYŌ DAIGAKU SHAKAI KAGAKU KENKYŪJO (1992), *Gendai Nihon Shakai 6: Mondai no Shosō* [Die japanische Gesellschaft der Gegenwart 6: Einige Aspekte gesellschaftlicher Probleme], Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppankai.
- TOYAMA-BIALKE, CHISAKI (1998), »Adolescents' Daily Lives and Parental Attitudes toward the School: A German-Japanese Comparative Study«, in: *Studies in Educational Evaluation*, 24 (4): 347–367.
- USHIOGI, MORIKAZU, HIDEMASA TAKANUMA, MICHIO TAKEUCHI und SHŌICHI ISHII (1973), »Kōkō Fushingakusha Hassei no Mekanizumu: Gifuku no Jirei Kenkyū« [Mechanismen, die erklären, warum Schüler nicht weiter zur Oberschule gehen: Fallstudien aus der Präfektur Gifu], in: KYŌIKUGAKKA [Fachbereich Erziehungswissenschaften] (Hg.), *Nagoya Daigaku Kyōikugakubu Kiyō* [Mitteilungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Nagoya], 19: 15–43.
- WÖSSMANN, LUDGER (2007), *Letzte Chance für gute Schulen: Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*, München: ZS-Verlag Zabert Sandmann.
- YŪKI, MAKOTO (1989), »Die Institution des Juku in Japan«, in: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 6 (2): 339–346
- ZENKYŌ [ZEN'NIHON KYŌSHOKUIN KUMIAI] (2008), *Zenkyo Newsletter*, 24.

## Gespräche

- IMATANI, KENJI (Mitglied im Zentralvollzugsausschuss, Zen'nihon Kyōshokuin Kumiai), 29. Oktober 2009.
- SAKODA, HIROSHI (Vizepräsident des Zentralvollzugsausschusses, Nihon Kōtōgakkō Kyōshokuin Kumiai), 29. Oktober 2009.