

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

ABSTRACT

Der vorliegende Artikel thematisiert das japanische Bildungssystem der Frühpädagogik unter Einbezug japanischer Philosophie, der geschichtlichen Entwicklung der Bildungseinrichtungen und curriculärer Rahmenbedingungen sowie der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und gibt einen Einblick in die japanische Bildungsforschung. Das Konzept des *Amae* kann einen ersten Schlüssel bieten, die Wechselbeziehung zwischen Individualität und Gruppenkohäsion sowohl als gesellschaftliches, als auch als elementarpädagogisch wirkmächtiges Prinzip zu identifizieren.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Japanische Philosophie
3. Das frühpädagogische Bildungssystem Japans
4. Professionalisierung
5. Forschung
6. Zusammenfassung und Ausblick
7. Fragen und weiterführende Informationen
 - 7.1 Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
 - 7.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
 - 7.3 Glossar

INFORMATIONEN ZU DEN AUTORINNEN

Dr. Ursula Stenger ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Kindheit und Familie. Sie lehrt und forscht seit 20 Jahren im Bereich Frühpädagogik zu Fragen ästhetischer und kultureller Bildung, zu sozialen Lernprozessen und Lernkulturen in Kitas und befasst sich mit Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Sie ist Studiengangsverantwortliche des Masterfachs Erziehungswissenschaft „Bildung und Förderung in der frühen Kindheit“ an der Universität zu Köln.

Johanna M. Konz, Luisa Dam, Lea Füchthey, Alina Huemer, Victoria Kramer, Jessica Witt und Shari Chiara Yörük sind Studierende dieses Masterfachs.

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem frühpädagogischen Bildungssystem in Japan. Einleitend wird über das Konzept des *Amae* ein Einblick in die japanische Philosophie gegeben, insofern es als unsichtbare Leitlinie auch für die Erziehung und Bildung von Kindern fungiert. Dieses Prinzip wirkt auch in die Gestaltung des frühpädagogischen Bildungssystems in Japan hinein, welches im dritten Kapitel dargestellt wird. Präsentiert wird dieser zwei- bzw. dreigliedrige Elementarbereich anhand verschiedener Charakteristika und seiner Antworten auf gesellschaftliche Anforderungen bspw. durch die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte. Hierzu werden die verschiedenen Ausbildungsgänge und deren Inhalte sowie Abschlüsse skizziert. Abschließend wird ein Einblick in aktuelle Forschungsbefunde gegeben. Weiterführende Perspektiven werden im letzten Kapitel angeschnitten.

2. Japanische Philosophie

In der westlichen Welt dominiert Tobin zufolge ein spezielles Bild der japanischen Kindheit (vgl. 1992, 21f): Zu Anfang seien ihre Kleinkinder verwöhnt, die Mütter würden ihren Kindern jeden Wunsch von den Lippen ablesen und jedes Fehlverhalten kommentarlos akzeptieren. Mit dem Eintritt in die Schule verändere sich jedoch die Mutter-Kind-Beziehung. Von hier an würden die verzögerten Kleinkinder zu „armies of robot-like businessmen, bureaucrats, office ladies, and house wives“ (ebd., 21) herangezogen. Dabei entstehe eine homogene Welt, in welcher die Individualität einer einzelnen Person keine Rolle mehr spiele. Es lässt sich nicht bestreiten, dass es maßgebliche Unterschiede gibt zwischen der japanischen und europäischen Gesellschaft, doch verkürzt diese ‚westliche‘ Wahrnehmung der japanischen Kindheit nicht die Realität? Um dieser Frage nachzugehen, ist ein Einblick in die japanische Philosophie unumgänglich, der hier nur an einem Beispiel und nicht in der gebotenen Vielfalt gegeben werden kann. Der so entstehende Eindruck einer homogenen Denkweise und Gesellschaft ist der notwendigen Kürze geschuldet, er ermöglicht nur einen ersten Zugang zu fremd erscheinenden Praktiken und Sichtweisen.

Konzept des *Amae*

„*Amae*, das ist die Freiheit des Geborgenen“ (Doi 1982, 12). Dieses Zitat des japanischen Psychoanalytikers Takeo Doi charakterisiert das Konzept des *Amae* und verweist auf wichtige Aspekte japanischen Denkens, bzw. der japanischen Psyche. Das Konzept des *Amae* ist nach Doi ein Phänomen, welches sich nur in der japanischen Sprache mit dem Wort *Amaeru* ausdrücken lässt (vgl. Doi 1982, 22). Es handelt sich um eine Erfahrung, die in der frühesten Kindheit entsteht, wenn

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

das Kind erkennt, dass es ein von der Mutter getrenntes Wesen ist. In dieser Phase beginnt das Kind zu *amaruen*. Es sucht die Nähe der Mutter und will in einem engen Kontakt mit ihr bleiben. So lernt sie die Seele des Säuglings kennen und kann die Bedürfnisse verstehen und auf diese adäquat reagieren. Diese psychische Verlaufsform wird mit dem Wort *Amae* (vgl. Doi 1982, 88-89) benannt. Diese wechselseitige Bedürftigkeit des Anderen und das daraus resultierende Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit sind entscheidend für das Konzept des *Amae* und werden als Recht eines jeden Einzelnen angesehen. Besonders das intensive und aufeinander fokussierte Verhältnis zwischen Mutter und Kind ist von großer Bedeutung. Die Mutter bietet ihrem Kind zunächst einen Freiraum, in welchem sich das Kind ausleben darf. All seine Veranlagungen und Bedürfnisse werden akzeptiert. Die sehr intensive Mutter-Kind-Beziehung wird aus ‚westlicher Perspektive‘ immer wieder negativ bewertet sowie mit Begriffen wie Abhängigkeit assoziiert. Allerdings führt andersherum in Japan auch die in westlichen Ländern praktizierte Erziehung zur individuellen Selbstständigkeit und Entscheidungskompetenz immer wieder zu Irritationen. Selbstwertgefühl resultiert in Japan nicht aus einer individuellen Leistung, sondern aus der Erfahrung, von jemand anderem geschätzt und mit all seinen Bedürfnissen angenommen zu werden (vgl. Doi 1982, 11-13).

Die *Geborgenheit* entsteht dadurch, dass das Kind sich in seiner Eigenart von der Mutter verstanden fühlt und sich immer auf sie verlassen kann. Dies entspricht dem Konzept des *Amae*, der „Freiheit des Geborgenen“ (Doi 1982, 12).

Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft

Darüber hinaus prägt das Konzept des *Amae* das gesamte gesellschaftliche Leben und soziale Miteinander. Demnach steht weniger Unabhängigkeit im westlichen Sinne im Mittelpunkt. So wie das Einssein mit der Mutter in der frühen Kindheit zu fördern sei, soll zusätzlich eine gesellschaftliche Homogenität erreicht werden, die im tiefen aufeinander Angewiesensein begründet ist. Der gesellschaftliche Homogenitätsanspruch und das Bedürfnis nach Harmonie lassen sich in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft erkennen. Sie erhalten Vorrang gegenüber dem Ausdruck von Individualität. Aus Angst vor sozialem Ausschluss hat die Angleichung und Orientierung an der unmittelbaren Umwelt bzw. der Gruppe eine besonders hohe Bedeutung (vgl. Manzenreiter 2012/2013, 5ff). Wo ein solcher Homogenitätsanspruch in der westlichen Welt weniger erstrebenswert scheint, bedeutet dieser in der japanischen Gesellschaft, Respekt vor der Verwobenheit mit den anderen zu haben und den Wunsch zu realisieren, niemanden aus der Gesellschaft zu diskriminieren. Dieser Geist des Nichtdiskriminierens ist fester Bestandteil des Verhaltens. Die *Amae*-Erfahrung bedeutet, seine Identität mithilfe des Anderen zu entwickeln (vgl. Doi 1982, 90-94). Daraus lässt sich schließen, dass die Entwicklung des Selbst und das soziale Miteinander nicht als gegenüberstehende, sondern als gleich ursprüngliche Prozesse zu verstehen sind. Das Selbst ist Teil eines großen Ganzen, welches aus Beziehungen zu anderen ent- und besteht (vgl. Rosenberger 1992, 1-4).

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Aus diesen Gründen wird in Japan, generell gesprochen, der Gruppe mehr Bedeutung zugeschrieben als den einzelnen Individuen. Der individuelle Einsatz für die Gruppenziele gilt als eine besondere Form der Erfüllung. Das Wohlbefinden der Gruppe steht über den eigenen Bedürfnissen, welche sich im Kontext der Gruppe realisieren (vgl. Manzenreiter 2012/2013, 7f).

Doppelcodes

Neben dem besonderen Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft, existieren in der japanischen Gesellschaft eine Vielzahl sogenannter *Doppelcodes*. Demzufolge wird auch zwischen dem inneren und äußeren Kreis unterschieden. Es gibt Personen, wie die Familie, welche von *Amae* geprägt sind und zum inneren Kreis (*Uchi*) gehören, und Personen, die zum äußeren Kreis (*Soto*) gezählt werden. *Uchi* und *Soto* setzen die Maßstäbe dafür, welches Verhalten in der jeweiligen Beziehung angebracht ist. Dies bedeutet, dass sich im inneren Kreis mit seiner Persönlichkeit nicht zurückgehalten werden muss. Hier darf das private Gesicht (*Honne*), sein hemmungslosestes *Amae*, gezeigt werden (vgl. Manzenreiter 2012/2013, 11f). *Ura* ist das japanische Fachwort für dieses Verhalten, welches im inneren Kreis gelebt wird. Wortwörtlich meint *Ura* die „Rückseite“. Diese steht für die versteckte Persönlichkeit, für das Selbst, welches in der Familie oder im Freundeskreis gezeigt werden darf (vgl. Tobin 1992, 23ff). Im äußeren Kreis hingegen wird das öffentliche Gesicht (*Tatmae*) präsentiert. Authentische Gefühle werden nicht offen ausgedrückt. Es wird nur das gezeigt, was für die Öffentlichkeit passend ist, was die Öffentlichkeit glauben soll (vgl. Manzenreiter 2012/2013, 11f). Hier kommt *Omote*, die Vorderseite zum Einsatz. *Omote* ist die nach außen präsentierte Persönlichkeit, das Selbst, welches in der Öffentlichkeit gezeigt wird (vgl. Tobin 1992, 23ff). Dieses Verhalten Fremden gegenüber wirkt für die westliche Welt oft distanziert und gleichgültig. Der Grund dafür liegt darin, dass mit Fremden selten eine Beziehung des *Amaeruen* eingegangen wird. „Da es nun die meisten Japaner als völlig natürlich ansehen, dass ein Mensch sein Verhalten verändert [...], hält es niemand für heuchlerisch oder widersprüchlich, dass er sich in seinem eigenen Kreis seinen Launen überlässt, während er sich nach außen hin kontrolliert.“ (Doi 1982, 51) Diese Doppelcodes erfahren im alltäglichen Leben der Japaner eine besondere Bedeutung.

Demnach erscheint es auch als wichtig, dass die japanischen Kinder schon früh den Umgang mit diesen Doppelcodes erlernen. Dies bedeutet, dass sie die Fähigkeit entwickeln müssen, zwischen *Omote* (Vorderseite, nach außen gezeigtes Selbst) und *Ura* (Rückseite des Selbst, nur für Familie und Freunde sichtbar), zwischen *Tatmae* (öffentliches Gesicht) und *Honne* (privates Gesicht) und zwischen *Uchi* (innerer Kreis der Familie) und *Soto* (äußerer Kreis) zu unterscheiden. Während in der ersten Stufe der Beziehungsgestaltung noch die Familie und somit *Ura* vordergründig ist, rücken in der zweiten Stufe die Fremden und *Omote* in den Mittelpunkt. Beide Stufen bedingen sich gegenseitig und sollen sich nicht ausschließen. Wie bereits erwähnt, ist für die Entwicklung der ersten

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Stufe das Konzept des *Amae* von elementarer Bedeutung. Für die Entwicklung der zweiten Stufe erscheint es notwendig, dass Kinder Mitglieder größerer sozialer Gruppen außerhalb der Familie werden. Die Kinder sollen so lernen, dass sie nicht nur Mitglied einer Familie sind, sondern auch Mitglied einer Gesellschaft. Um mit Fremden zu interagieren, haben sie zu lernen, eine andere Facette zu entwickeln, da die Möglichkeit zu *Amaeruen* nicht besteht. Sie haben zu lernen, sich in der Öffentlichkeit zu benehmen und einzuschätzen, in welchen Situationen welche Gefühle gezeigt und welche zurückgehalten werden sollen. Diese soziale Angepasstheit wird im Gegensatz zum westlichen Verständnis als Ausdruck der Freude und Realisierung des Selbst gesehen (Zeremonien, Rituale ...). In der westlichen Welt wird eine solche Anpassung oftmals als Verrat an der Individualität und als eine persönliche Schwäche angesehen (vgl. Tobin 1992, 23ff).

Amae als implizite Orientierung der Erziehung und Bildung

Entsprechend dieser Ausführungen stellt das Konzept des *Amae* eine zentrale (implizite) Orientierung der Erziehung und Bildung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen Japans dar. Es gilt, ein Verständnis über die Doppelcodes zu vermitteln und zu erlernen und somit *Ura-* und *Omote-*Erfahrungen zu erleben.

Das zu Beginn des Textes beschriebene japanische Kindheitsbild ist von tiefgreifender Wirksamkeit. Weder wollen ‚japanische Mütter‘ ihre Kinder verziehen, noch wollen Bildungsinstitutionen die Persönlichkeit der Kinder unterdrücken. Aufbauend auf diese philosophischen Grundlagen wird im Folgenden das japanische Bildungssystem dargestellt.

Das japanische Bildungssystem

3. Das frühpädagogische Bildungssystem Japans

Gleiche Bildung für alle – durch diesen Grundsatz zeichnet sich das japanische Bildungssystem aus. Das Ministerium für Bildung, Kultur, Wissenschaft und Technik¹ fasst wie folgt zusammen: „All people shall have the right to receive an equal education corresponding to their ability, as provided by law“. (vgl. MEXT a)² Das Ziel der gleichen Bildungs- und Aufstiegschancen soll durch das eingliedrige Bildungssystem mit horizontaler Strukturierung erreicht werden (vgl. Haasch 1979, 17). Die Entstehung des japanischen Bildungssystems vollzog sich über drei Entwicklungsstufen. Die Gründung öffentlicher Schulen begann nach der Öffnung des Landes 1854. Bis ca. 1912 und somit innerhalb der sogenannten

1 Zur besseren Lesbarkeit wird das Ministerium für Bildung, Kultur, Wissenschaft und Technik im Folgenden MEXT benannt.

2 „Alle Menschen haben das Recht, eine gleichwertige Ausbildung entsprechend ihrer Fähigkeit zu erhalten, wie es gesetzlich vorgesehen ist.“ (Übersetzung U.S.)

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Meiji-Zeit³ wurde ein staatlich organisiertes, allgemeines Schulwesen etabliert und ausgebaut. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das bis dato bestehende Schulsystem von den Amerikanern reformiert und bekam seine jetzigen Strukturen. Ab Mitte der 1980er-Jahre steht die Frage im Vordergrund „wie Inhalte und Praxis der schulischen Ausbildung verändert werden müssen, um den Anforderungen der globalisierten Wissensgesellschaft zu entsprechen“ (Hagl 2014, 516). Bis heute nehmen die gesellschaftlichen Entwicklungen, wie der technische Fortschritt, eine sinkende Geburtenrate und ein gleichzeitig steigendes Alter der Gesellschaft, Einfluss auf das Bildungssystem.

Allgemein soll innerhalb des japanischen Bildungssystems die Förderung der Lebenskompetenz verfolgt werden, welche das vorab beschriebene *Amae*-Prinzip beinhaltet. Die Lebenskompetenz zeichnet sich sowohl durch die Selbstverwirklichung, als auch das Gruppenbewusstsein und die Entwicklung gesunder Körper aus (vgl. Daiber 2009, 44). Wichtig zu erwähnen ist, dass die Aufrechterhaltung der Harmonie in zwischenmenschlichen Beziehungen als bedeutsam erachtet wird und damit eine gewisse Selbstbeschränkung einhergeht. Selbstverwirklichung ist in diesem Zusammenhang also immer im Sinne der Gruppe zu verstehen. Das Bildungssystem macht sich somit zur Aufgabe, die Tradition und das Gruppenbewusstsein aufrechtzuerhalten. Aus einem westlichen Verständnis heraus könnte die japanische Individualität durch Praktiken der Selbstdisziplin, der Selbstbeschränkung und der Bedeutung des Gruppengeists als gefährdet erachtet werden. Allerdings lässt sich die Individualität in Japan dafür stärker im kulturellen Kontext (z.B. auch in Musik, Tanz, Sport) verorten und ausgestalten (vgl. Seel 1983, 12ff).

Die vorschulischen Einrichtungen *Hoikuen* und *Yochien*

Die vorschulischen Einrichtungen in Japan gliedern sich in *Yochien* und *Hoikuen*. Das MEXT beschreibt *Yochien* wie folgt: „Kindergartens [*Yochien*] aim at helping pre-school children develop their mind and body by providing a sound educative environment for them. Kindergartens cater for children aged 3, 4 and 5, and provide them with one- to three-year courses“ (vgl. MEXT a). Der *Yochien* kann als Vorschule oder Kindergarten übersetzt werden. Hier werden Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren halbtags mit dem Ziel der Bildung und Erziehung betreut. Auch soll die geistige und körperliche Entwicklung gefördert werden. Hierbei liegt der Betreuungsschlüssel bei 35 Kindern für eine pädagogische Fachkraft. Diese vorschulische Einrichtung (*Yochien*) zeichnet sich häufig durch ein wohlhabendes Klientel aus, in dem die Mutter nicht berufstätig ist und ihre Kinder zur Leistungsförderung den *Yochien* besuchen (vgl. Daiber 2009, 41ff). Neben der Gelegenheit zum Spiel erhalten die Kinder hier bereits ihren ersten Unterricht. Viele *Yochien* arbeiten mit Grundschulen zusammen. Oftmals finden

³ Die Regierung von Tennōs Mutsuhito (1868-1912) unter dem Motto aufgeklärte Herrschaft.

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

bei der Aufnahme des Kindes ein Eingangstest und ein Gespräch mit der Leitung statt, wodurch leistungsstarke Kinder bevorzugt werden. Andere *Yochien*, die nicht mit Schulen zusammenarbeiten, nehmen alle Kinder auf (vgl. Hedge et al. 2013, 301ff).

Das Curriculum der *Yochien*

Das Curriculum der *Yochien* (vgl. MEXT 2008) soll von jedem Kindergarten selbst entwickelt werden, um die Umgebung und die lokalen Angebote der einzelnen Kindergärten zu berücksichtigen. Dabei müssen jedoch die Ansprüche des Bildungsgesetzes erfüllt werden. Dies bedeutet, dass in den Kindergärten Grundlagen für den weiteren Bildungsweg der Kinder gelegt werden sollen, welche in vier Stunden am Tag erworben werden. Nach dem course of study for kindergarten meint Bildung das Nähren von „emotions, will, attitude“ (vgl. MEXT 2008, 4). Darunter fallen fünf existentielle Ziele, welche die Kinder auch nach ihrer Kindergartenzeit realisieren sollten: Gesundheit, Beziehungen, Umgebung, Sprache und Ausdruck. Hierbei handelt es sich lediglich um Mindestanforderungen, die jede Bildungseinrichtung zu erfüllen hat. Darüber hinaus ist es jeder Einrichtung freigestellt, ob sie noch weitere Lerninhalte in den eigenen Lehrplan integriert (vgl. Hagl 2014, 523ff).

Die fünf Ziele

Die physische und geistige *Gesundheit* soll ein unabhängiges, gesundes und sicheres Leben gewährleisten. Dazu zählen die Befriedigung des Bewegungs- und Aktivitätsdrangs wie auch ein Gefühl von Sicherheit und Selbstständigkeit. Durch freies Spiel, ein gemeinsames Essen und die natürliche Umgebung sollen die Fachkräfte den Kindern das Erreichen dieser Ziele ermöglichen. Wichtig ist, dass die Kinder hierbei Spaß empfinden und einen Wunsch nach Gesundheit entwickeln. Innerhalb zwischenmenschlicher *Beziehungen* sollen die Kinder zudem Selbstvertrauen entwickeln, kommunikativ werden und sich gegenseitig unterstützen. Auch hier wird wieder der Gruppengedanke betont. Dabei sind der neugierige Geist und die soziale Verantwortung des Kindes zu berücksichtigen. Ziel ist es, dass sich das Kind aus freiem Willen der Gruppe zugehörig fühlt und in Kooperation mit den Anderen und der Umwelt treten kann. Die Interaktion mit der *Umgebung* soll stets gefördert werden, sodass Kinder Neugierde und Interesse entwickeln. Respektvoller Umgang ergibt sich weiterhin durch den Einsatz der *Sprache*. In den *Yochien* sollen die Kinder lernen, ihre Gefühle, Erfahrungen und Gedanken zu verbalisieren und zu kommunizieren. Dazu gehört auch, den anderen zuzuhören sowie Interesse und Neugierde für das Gesagte zu zeigen. Die Sprachenvielfalt und die Freude an Kommunikation sollen sowohl gezeigt als auch geteilt werden; ebenso die Freude am *Ausdruck* der Gefühle, von Erfahrungen und Gedanken. Diese können über die Verbalsprache hinausgehend auch zeichnerisch, in körperlichen Aufführungen oder musikalisch ausgedrückt werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Bildungsinhalte in den *Yochien* einen engen Naturbezug aufweisen, der mit Freude sowie im Sinne des Gruppengedankens aufgegriffen werden soll. Vor allem dem freien Spiel kommt dabei eine bedeutende Rolle zu (vgl. MEXT 2008).

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Der Hoikuen

Neben den *Yochien* gibt es im japanischen Bildungssystem noch eine weitere Form der frühkindlichen Bildungseinrichtungen, die *Hoikuen* – Tagesbetreuung – genannt wird. Hier wird der Fokus auf die Pflege und Betreuung von Kindern von null bis fünf Jahren gelegt, weshalb die *Hoikuen* unter das Ministerium für Gesundheit und Fürsorge⁴ fallen (vgl. Shields 1995, 46). Es handelt sich um ein ganztägiges Angebot der Wohlfahrt. Dieses Angebot wird vor allem von Familien genutzt, in denen die Mütter berufstätig sein müssen, sodass es als Unterstützungssystem angesehen wird. Die pädagogischen Fachkräfte sind staatlich anerkannte Betreuer und werden „Day Care Nurses“ genannt (vgl. Daiber 2009, 46; Hedge et al. 2013, 301ff). Im Vergleich zum *Yochien* ist der Personalschlüssel besser, was auch mit dem Alter der Kinder zusammenhängt:

Alter der Kinder	Kinder pro Betreuer
0 Jahre	3
1–2 Jahre	6
3 Jahre	20
4–5 Jahre	30

(vgl. Daiber, 2009, 43)

Die Nintei-Kodomoens

Bei den *Hoikuen* handelt es sich um private oder staatliche Einrichtungen, welche für alle Kinder offen sind. Zu beachten ist jedoch, dass private Einrichtungen erheblich teurer sind als staatliche. Kinder, deren Eltern für die Regierung arbeiten, werden bei der Platzvergabe in den staatlichen *Hoikuens* bevorzugt (Hedge et al. 2013, 301ff). Ausgehend von gesellschaftlichen Veränderungen⁵ wurde 2006 ein Gesetz zur Zusammenlegung von *Yochien* und *Hoikuen* zu *Nintei-Kodomoens* beschlossen (vgl. Iwatate 2015, 14). Diese unterliegen den gesetzlichen Regelungen von MEXT und MHLW (vgl. ebd.). Sie sollen somit gleichzeitig ein gutes Betreuungsangebot und eine qualitativ hochwertige Bildung bieten, um Chancengleichheit gewährleisten zu können. An dieser Stelle lässt sich jedoch anmerken, dass dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist.

Das Curriculum der Hoikuen

Bei dem Curriculum für den *Hoikuen*, den „National Guidelines for Care and Education at Day Nursery“ (vgl. Shishido 2008, 27-38), handelt es sich um Richtlinien des MHLW. Diese Mindestanforderungen gilt es zu erfüllen und umzusetzen. Thematisiert werden die Grundlagen der Kinderbetreuung, Gesundheit und der Schutz der Kinder sowie das Managementsystem der Einrichtung.

⁴ Zur besseren Lesbarkeit wird das Ministerium für Gesundheit und Fürsorge MHLW benannt.

⁵ Diese sind eine Veränderung der Kernfamilien, ähnlich denen hierzulande, der zunehmende Umzug in Städte, veränderte Wohnumstände, eine niedrigere Geburtenrate sowie die verstärkte Erwerbstätigkeit der Mütter (Iwatate 2015, 14; Tobin 1992, 28-32).

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Das Curriculum umfasst sieben Kapitel, welche allgemeine Bestimmungen über die Inhalte der Kinderziehung und Bildung bis zur Qualität des Personals thematisieren. Explizit wird darauf hingewiesen, dass Kinderbetreuung und Bildung zusammenhängen, weshalb beide Aspekte in einem gemeinsamen Kapitel (Kapitel 3) dargestellt sind. Dennoch werden ihnen bestimmte Schwerpunkte zugeordnet. Schwerpunkte der Kinderbetreuung sollen die Assistenz der Kinder und der Aufbau einer stabilen Beziehung zwischen Kind und *nurses* sein. Auch soll den Kindern emotionale Stabilität und Schutz von Seiten der *nurses* geboten werden. Schwerpunkt der Bildung ist die Entwicklung der Kinder. Die Bereiche Gesundheit, Sprache, Ausdruck, zwischenmenschliche Beziehungen und die Beziehung zur Umwelt stehen auch hier im Mittelpunkt. Ausgehend von der Zusammenlegung der Einrichtungen finden bereits vereinzelt Unterrichtseinheiten statt, wobei zu beachten ist, dass ein Gleichgewicht zwischen diesen und dem freien Spiel besteht, dem insgesamt ein hoher Stellenwert zukommt.

Besonders durch gemeinsames Spiel in einer für die Kinder ansprechend gestalteten Umgebung soll ihnen ermöglicht werden, sich weiter zu entwickeln, zu lernen und die im Curriculum benannten Schwerpunkte zu erleben. Hierdurch können die Kinder emotionale Stabilität erfahren und entwickeln. Sie sollen Respekt vor und Freude am Leben entfalten. Dieses Ziel findet sich in vergleichbaren deutschen Bildungsplänen oft weniger prominent formuliert.

Beziehungen, freies Spiel, Kooperationen, Natur und ein respektvoller Umgang

Ein weiteres Kapitel (Kapitel 6) thematisiert neben der kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen *nurses* und Eltern im Sinne einer vertrauten Beziehung die Kooperation der *Hoikuen* mit der Kommune. Diese zielt auf einen bewussten und respektvollen Umgang mit der Natur, sodass ein Fundament eines gesunden und fröhlichen Lebens geschaffen werden kann. Außerdem werden die Einrichtungen aufgefordert, mit den Grundschulen zusammen zu arbeiten. Durch die Weitergabe wichtiger Daten über die Kinder soll die Transition in die Grundschule erleichtert werden.

Bildung der Persönlichkeit als oberstes Ziel

Allgemein betrachtet hat die Bildung in Japan einen sehr hohen Stellenwert. War früher die soziale Herkunft der Familie ausschlaggebend für den Status einer Person, so entscheidet heutzutage die absolvierte Ausbildung über die berufliche Laufbahn und damit über den Lebensstandard einer Person (vgl. Hagl 2014, 518f). Vor allem in der frühkindlichen Erziehung soll der Charakter des Kindes geformt werden: Lebenskompetenzen wie ein gesunder Körper, ein guter Umgang mit anderen und eigenständig zu denken, entscheiden und sich bewegen zu können, stehen im Vordergrund (vgl. Daiber, 2009, 44ff). Die Bildung der Persönlichkeit in Anlehnung an das *Amae*-Prinzip ist ein wichtiges Ziel im japanischen Bildungssystem. Durch Bildung könne ein glückliches Leben erreicht werden. Bildung soll die Kinder kultivieren, damit die Zukunft Japans gesichert ist. Internationale Vergleiche haben den Stellenwert der Bildung in Japan weiter erhöht, da man im internationalen Wettbewerb gute Ergebnisse erzielen will.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den Kindern in *Hoikuens* und *Yochiens* eine Unterstützung gewährt werden soll, um die Aufgaben der Gesellschaft in der Zukunft zu erfüllen und gleichzeitig ein aktives Mitglied in der Gesellschaft zu werden (vgl. MEXT b).

4. Professionalisierung

Entsprechend der vorgestellten frühkindlichen Bildungseinrichtungen – *Hoikuen*, *Yochien* und *Nintei-Kodomoen* – sind dort Menschen in verschiedenen Professionen tätig.

Möglichkeiten der Ausbildung und ihre Abschlüsse

Um als daycare nurse in *Hoikuen* und *Nintei-Kodomoen* tätig zu sein, bedarf es entweder eines zwei- bzw. vierjährigen College- oder Berufsschulbesuchs einer durch die MHWL zertifizierten Einrichtung oder der zweijährigen Arbeit in einem *Hoikuen* (vgl. Iwatate 2015, 116; Shirakawa & Kitano 2005, 150). Diese Möglichkeiten qualifizieren zur obligatorischen Ablegung einer *National Examination*, welche die Ausbildung abschließt (vgl. Hedge et al. 2014, 303f; Shirakawa & Kitano 2005, 150). Betrachtet man die Ausbildung zum *Yochien teacher*, so ist zwischen verschiedenen Zertifikaten zu unterscheiden: Das *regular teaching certificate* und das *special teaching certificate* (vgl. Iwatate 2015, 119; Numano 2010). Das erstgenannte Zertifikat ist in drei Kategorien unterteilt: Während man mit Type II einen *associate degree* nach zweijähriger Ausbildung an einem Juniorcollege erhält, wird Type I mit einem Bachelorabschluss einer Universität erworben (vgl. Iwatate 2015, 120; Numano 2010). Hierbei muss eine bestimmte Anzahl an Credit Points in Pädagogik-/Didaktik- und Fachkursen erzielt werden (vgl. Iwatate 2015, 120). Aufbauend auf Type I kann ein *advanced degree* durch einen Masterabschluss, der das Belegen zusätzlicher pädagogischer und fachlicher Kurse erfordert, erlangt werden (vgl. ebd., 119; Numano 2010). Das *special teaching certificate* befähigt „a variety of people with superior knowledge, experience, technique, social prestige, ambition, and insight in education“ (Numano 2010)⁶ nach einem Interview mit Professionellen zur Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit. Festzuhalten ist, dass geringer qualifizierte und nach kürzerer Zeit erworbene Abschlüsse am häufigsten vertreten sind, also day care nurses mehr als yochien teacher (vgl. Iwatate 2015, 120). Es bestehen gleichzeitig grundsätzliche Unterschiede in der Ausbildung und der damit einhergehenden präziseren und strengeren Gestaltung der Voraussetzungen für die Arbeit in einem *Yochien* als jene für die Arbeit in einem *Hoikuen* (vgl. Hedge et al. 2014, 304.)

⁶ „eine Vielzahl von Menschen mit überragenden Kenntnissen, Erfahrungen, Techniken, sozialem Prestige, Ehrgeiz und Einsicht in die Bildung“

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Curricula der Ausbildungsgänge

Von der *Regulation for Enforcement of the Child Welfare Law* werden folgende Themengebiete für das Curriculum der *Hoikuen*-Ausbildung genannt: Soziale Fürsorge, soziale Arbeit, kindliche Fürsorge, frühkindliche Education⁷ und Pflege, Entwicklungspsychologie, kindliche Gesundheit, Ernährung und mentale Gesundheit sowie familiäre Unterstützung und sonderpädagogische Hilfen (vgl. Shirakawa & Kitano 2015, 150). Diese theoretische Ausbildung wird durch drei zweiwöchige Praktika ergänzt (vgl. ebd.), welche jeweils in einem Daycare Center, einer Einrichtung zum Kinder- und Jugendschutz sowie einem „center for special needs children“ absolviert werden müssen (vgl. Iwatate & Tabu 2015, 164). Die Praktika werden durch Vor- und Nachbereitung im Rahmen der Universität oder des Colleges reflexiv begleitet (ebd.). Holloway und Yamamoto (2003, 8) führen für die Ausbildung der *Yochien*-teacher beispielhaft Kurse in pädagogischer Psychologie, Bildungsphilosophie wie auch Kurse in Kunst-, Musik- und Sportbildung auf. Hinzu kommen vier Wochen praktischer Arbeit im *Yochien* (vgl. Iwatate 2015, 121).

Expertise der Fachkräfte

Das in der Ausbildung Erlernte mündet in spezifische Expertisen: So sollen *Hoikuen-nurses* laut dem MHLW befähigt werden, Care und Education in ihrer Tätigkeit zu verbinden und zu praktizieren, eine Beobachtungs- und Verständniskompetenz für Kinder zu entwickeln sowie ein Praktikumssystem einzuführen (vgl. Iwatate 2015, 119). Die umfangreicheren Kompetenzen der *Yochien-teacher* beziehen sich auf Menschlichkeit und das damit einhergehende Verantwortungsbewusstsein, Kompetenzen und Fähigkeiten der kindlichen Education im kindzentrierten Spiel und Kindergartenalltag, Planungs- und Durchführungskompetenzen, Professionalität und Kollegialität, sonderpädagogische Fähigkeiten, interdisziplinäres Arbeiten in schulischen und außerschulischen Kontexten, administrative Leistungskompetenzen und ein Verständnis von Menschenrechten (vgl. Iwatate 2015, 118). Eine wesentliche Kompetenz, die in Aus- und Weiterbildung japanischer *Yochien-teacher* erworben werden soll, stellt die Reflexionsfähigkeit dar. Diese wird auf japanisch durch die Begriffe *Shoustasu* und *Furikaeri* beschrieben (vgl. Iwatate & Tabu 2015, 158). 2010 führte MEXT das erforderliche Fach *Kyoushoko Jissen Enshu* an Universitäten ein, in welchem die Studierenden ihren Lernprozess über das Studium hinweg und ihre eigene Entwicklung reflektieren sollen (vgl. ebd.). Zum Beispiel fertigen die Studierenden im Verlauf ihres Studiums ein Portfolio an, um ihren individuellen Wissenszuwachs zu dokumentieren und am Ende ihres Studiums reflektieren zu können. Auf diese Weise wird eine Brücke zwischen den theoretischen Inhalten des Studiums und der Praxis als *Yochien-teacher* geschlagen und ein Beitrag zur Qualität der Professionalisierung geleistet.

⁷ Der Begriff der Education wird beabsichtigt nicht übersetzt, da der englische Begriff facettenreicher ist als mögliche deutsche Übersetzungen

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Das *Amae*-Prinzip in der Ausbildung

Entsprechend des grundlegenden *Amae*-Prinzips gilt es im Bildungssystem die Bildung der Persönlichkeit von Kindern zu unterstützen und die Lebenskompetenz, welche sich auf das Selbst bzw. die Selbstverwirklichung, das Gruppenbewusstsein und die Gesundheit des Körpers bezieht, zu fördern. Zur Umsetzung dieser Anforderungen durch die Fachkräfte sollten sich diese Aspekte wie auch jene der vorgestellten Curricula von *Hoikuen* und *Yochien* in der Professionalisierung der Fachkräfte wiederfinden. Da kein umfangreicher Vergleich vorgenommen werden kann, sei lediglich festgehalten, dass sich die Schwerpunkte frühpädagogischer Bildungseinrichtungen – Gesundheit, Beziehungen zu anderen und zur Umgebung bzw. zur Natur, Sprache und Ausdruck – mehr oder weniger stark in den herausgearbeiteten Kernpunkten der Ausbildung von Fachkräften und ihren Expertisen finden. Zu erinnern ist, dass die Leistungsförderung durch Unterricht in den *Yochien* eine entsprechende fachliche und didaktische Ausbildung der teacher nach sich zieht.

Validität der Zertifikate

Betrachtet man nun die Validität der Zertifikate, so ist festzuhalten, dass *Yochien*-Zertifikate auf zehn Jahren beschränkt sind (vgl. ebd., 119; Numano 2010; Taguma, Litjens & Makowiechki 2012, 48). Dies erfordert das Ablegen einer weiteren Prüfung, während das *Hoikuen*-Zertifikat uneingeschränkt gültig bleibt (vgl. Iwatate 2015, 119; Numano 2010; Taguma et al. 2012, 48). Zur Zertifikatserneuerung ist die Belegung von mindestens 30 Stunden sogenannter „certificate-renewal courses“ an Universitäten und anderen Instituten mit einer Genehmigung durch MEXT notwendig. Diese Kurse beinhalten eine Reflexion der eigenen Profession und von Entwicklungsverläufen, die Thematisierung bildungspolitischer Trends sowie didaktischer und interdisziplinärer Methoden und Ideen (vgl. MEXT 2015). Diese Zertifikatserneuerung der *Yochien-teacher* lässt eine anhaltende Weiterbildungs- und Qualitätssicherung annehmen, wenngleich 30 Stunden in Bezug auf zehn Jahre nicht umfangreich sind.

Ausbildung zu Fachkräften im *Nintei-Kodomoen*

Obwohl bereits seit 2006 die Verbindung von *Hoikuen* und *Yochien* angestrebt wird, gibt es, abgesehen von wenigen übergreifenden Kursen an Universitäten, keine integrierte Ausbildung für Fachkräfte entsprechender Einrichtungen (vgl. Iwatate 2015, 113, 121). Die Verbindung der Ausbildungen und resultierende Veränderungen in der Praxis würden eine beständigere und umfassendere Bildung und Erziehung der Kinder ermöglichen, was besonders im Hinblick auf Transitionen in die Elementary School mit einer frühzeitigen Einbindung von Lehrplänen relevant erscheint. Neben diesem Bestreben, die Ausbildungen und ihre Curricula zu verbinden, betont Iwatate (vgl. Iwatate 2015, 121) die Notwendigkeit der Etablierung neuerer Ausbildungskonzeptionen, die eine verstärkte Integration von Theorie und Praxis anstreben.

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Weiterbildung

Ergänzend zur Notwendigkeit der Zertifikatserneuerung der *Yochien-teacher* sind diese ebenfalls verpflichtet, sich beruflich weiterzubilden. Beide Auflagen sind für *Hoikuen-nurses* nicht obligatorisch. Schwerpunkte der *Yochien*-Weiterbildungen sind sonderpädagogische Aspekte, Entwicklungsverläufe, Bildungsübergänge, Beobachtung, Evaluation sowie Planung und Management (vgl. Taguma et al. 2012, 53). Die freiwilligen Weiterbildungsmöglichkeiten für *Hoikuen-nurses* umfassen ähnliche Themengebiete (vgl. ebd.).

Abschließend ist die mangelnde Verbindung der Ausbildung von *Yochien*- und *Hoikuen*-Fachkräften festzuhalten. Auf theoretischer, curricularer und praktischer Ebene versucht man das zu verändern (vgl. Holloway & Yamamoto 2003, 13). Die erforderliche Integration von Theorie und Praxis wird durch die Einführung des Faches *Kyoushoko Jissen Enshu* begonnen. Iwatate (2015, 123) nennt als Einflussfaktoren zur Verbesserung der Ausbildung eine Revision des Curriculums, eine qualitative Verbesserung der beruflichen Praxis, besondere Weiterbildungsmöglichkeiten sowie die Motivation zur persönlichen Entfaltung der Fachkräfte wie bspw. durch Weiterbildungsmaßnahmen. Als bereits etablierte Maßnahmen der Qualitätssicherung in der Professionalisierung der *Yochien*-Fachkräfte können die Zertifikatserneuerung sowie die verpflichtende Weiterbildung angesehen werden.

5. Forschung

Die japanische Gesellschaft für Forschung im Bereich Frühe Kindheit

Die Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education (JSRECCE) ist die größte japanische Gesellschaft im Bereich der Pädagogik und Forschung der frühen Kindheit. Diese Gesellschaft besteht aus über 5.000 Mitgliedern, die als Wissenschaftler, akademisch ausgebildete Fachkräfte und Ärzte sowie in weiteren Berufsfeldern des frühpädagogischen Bereichs tätig sind. Die JSRECCE gibt seit 1963 eine Fachzeitschrift (*Hoikugaku Kenyu*) in japanischer Sprache heraus. Ziel des JSRECCE ist der Austausch unter Professionellen und die engere Verknüpfung zwischen Theorie bzw. Forschung und Praxis. Der japanische Forschungsbereich in früher Kindheit ist breit gefächert. Dabei geht es u.a. um Praktiken in der Kinderbetreuung insbesondere in Bezug auf die Entwicklung und das Spiel der Kinder im Kontext von Geschichte und Politik, um Aus- und Weiterbildungen sowie aktuelle Fragestellungen, wie beispielsweise die Zusammenlegung von *Yochien* und *Hoikuen* und die dadurch entstehenden *Nintei-Kodomos* (vgl. JSRECCE 2016).

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Forschung aus der Praxis heraus

Laut dem Research Center for Child and Adolescent Development and Education (RCCADE) der Ochanomizu University gibt es in Japan bereits eine enge Verknüpfung zwischen Praxis und Theorie (vgl. RCCADE 2004, 5). Dieser Befund bezieht sich darauf, dass die akademisch ausgebildete Fachkräfte im Vorschulbereich aus der Praxis heraus Fragestellungen für die Forschung entwickeln, Fachartikel für das JSRECCE schreiben und so ihre Beobachtungen und praktisches Fachwissen weitergeben. Diese praxisnahen Forschungen werden von MEXT sowie der kommunalen Regierung unterstützt und decken eine große Bandbreite an Forschungsthemen ab.

Die Psin3C Studie von Tobin et al.

Im japanischen Forschungsbereich zur frühen Kindheit gibt es auch international vergleichende Studien. Hervorzuheben sind dabei die Forschungsarbeiten von Joseph Tobin, David Wu und Dana Davidson, die unter anderem durch die videogestützte Studie „Preschools in Three Cultures“ (auch als Psin3C bezeichnet) die vergleichende Forschung im Bereich der frühen Kindheit in Japan besonders prägten (vgl. Tobin et al. 1989). In dieser Studie geht es um den Vergleich von Vorschulen bzw. Kindergärten in Japan, China und den USA (vgl. Tobin 2011). Tobin et al. filmten „typische“ Szenen im Tagesverlauf in Kindergärten in den drei Ländern und spielten diese Aufnahmen frühpädagogischen Professionellen vor (vgl. Tobin et al. 1989). Aus der Kombination der Interviews und der Videosequenzen wird geschlussfolgert, dass drei- bis vierjährige Kinder auf der ganzen Welt ähnliche Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten haben und dass sich die Frühpädagogik in den drei Ländern dennoch unterscheidet. Diese Unterschiede sind trotz Globalisierung und Modernisierung auch eine Generation später auszumachen. Die These besagt, dass kulturelle und gesellschaftliche Perspektiven die Pädagogik der Frühen Kindheit stark prägen (vgl. Tobin 2011a,b).

Beispielhaft seien hier aus den ethnographischen Forschungen von Hayashi und Tobin zum Freispiel in japanischen Kitas (Hayashi und Tobin 2011 a,b und 2015) einige Ergebnisse vorgestellt. Es konnten aus der Analyse der Videos zwei wichtig erscheinende Strategien der Fachkräfte herausgearbeitet werden, durch welche diese das Miteinander unterstützen. Demnach zeigt sich eine Zurückhaltung in Konfliktsituationen, welche begleitet wird durch ein sehr konzentriertes, fokussierendes Aus-der-Hocke-beobachten dieser Situationen (zu sehen auf den Fotoserien in Hayashi und Tobin 2011a). Dieses Beobachten der Gesamtsituation scheint eine bestimmte Art von Aufmerksamkeit im Kontext des Geschehens zu erzeugen. Diese verläuft dabei nicht über das Notieren und Auswerten von Beobachtungen, die dann wieder über Dokumentationen zu einem späteren Zeitpunkt rückgespiegelt und den Kindern erzählt werden, sondern durch ein Beobachten, das als eine Art pädagogisches Mittel eingesetzt wird – als ein Blick, der in der Situation selbst präsent ist.

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Interviews mit den Fachkräften – nach denen mit ihnen zuvor bis zu 20 minütige Szenen gemeinsam betrachtet und im Anschluss von ihnen kommentiert wurden – führten nach Hayashi/Tobin (2011a/b und 2015) über die eigenen Auswertungen der Beobachtungen hinaus zu folgender Erkenntnissen: Für die Fachkräfte entstehe das entscheidende Lernen der Kinder aus einer Art dezentraler Partizipation heraus, wenn sie als nicht involvierte Kinder eine Art Galerie zum Geschehen bilden. Möglicherweise werden diese auch durch die fokussierenden Blicke der Fachkraft angeregt, das Streitgespräch aufmerksam zu verfolgen: „Fights are important for children who are not fighting. Teachers should pay attention to them and consider what they are learning“ (Hayashi/Tobin 2015, 57)⁸. Interessant ist dieser Perspektivwechsel auch deshalb, weil aus westlicher Perspektive ggf. primär die Analyse des Konflikts der direkt involvierten Akteure im Mittelpunkt zu stehen habe (vgl. auch 2011b, 140). Die Aufmerksamkeit der japanischen Fachkräfte richtete sich jedoch gerade auch auf die Zuschauenden, welche durch das Nicht-Eingreifen der Fachkraft die Möglichkeit haben, Strategien des Harmonie- und Kooperation-Herstellers beobachten und lernen zu können, ohne dass dies proklamiert wird oder durch den Eingriff der Fachkräfte herbeigeführt wird. Soziale Prozesse werden hier entsprechend nicht als Interaktion der ‚Hauptakteure‘ betrachtet, sondern aus einer Art Balance in der Gesamtgruppe, die ohne Eingriff von außen wieder erzeugt werden soll.

Darüber hinaus erscheint interessant, dass das Zeigen und Äußern auch negativer Emotionen – etwa das Weinen eines Mädchens, das bei einem Kampf um einen Teddybären unterliegt, oder das Zeigen von einem Gefühl der Traurigkeit und Einsamkeit – von den Fachkräften als für weitere Gruppenprozesse wichtig angesehen wurde, da die Kinder hiermit deutlich machen würden, dass sie interagieren wollen. Sie zeigten so ein Verlangen, zur Gruppe zu gehören und die Sympathie der Gruppe erringen zu wollen (vgl. 2011a). Weinen wurde als ein Zeichen von Stärke interpretiert, als Verlangen, im Sinne von *Amae*, zugehörig sein zu wollen, da es ein diesbezügliches (prosoziales) Signal an die Gruppe richtet (vgl. Hayashi und Tobin 2011a). Emotionen werden hier gruppenbezogen wahrgenommen und gedeutet. Ein Helfen, Trösten seitens der Fachkraft wäre demzufolge kontraproduktiv, ebenso wie ein Bearbeiten des Gefühls auf der individuellen Ebene der Weinenden, da so der Ausdruck der Gefühle und der damit an die Gruppe gerichtete Appell sowie die Antwortmöglichkeit durch die Gruppe, gestört würde. Fachkräfte greifen nicht weiter ein, setzen keine Regeln durch etc., sondern wirken durch ihre fokussierte Aufmerksamkeit anregend, soziale Prozesse untereinander zu einer Lösung zu führen.

⁸ „Kämpfe sind wichtig für Kinder, die nicht kämpfen. Die Fachkräfte sollten auf sie achten und darüber nachdenken, was sie lernen“

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

Das Spiel in der Frühpädagogik im internationalen Vergleich

Diese These wird auch in der im Folgenden exemplarisch vorgestellten Studie vertreten, die das Thema Spiel in der Frühpädagogik Japans vergleichend mit Spiel-Konzepten in den USA und in Schweden behandelt (vgl. Izumi-Taylor, Pramling Samuelsson & Steele Rogers 2010). Hierfür wurden 2004 jeweils 40 Fachkräfte aus den USA und Japan und 2007 40 schwedische Fachkräfte anhand von fünf halboffenen Fragen (z. B. „Tell me, what is play?“, ebd., 5) zu ihrer Perspektive auf frühkindliches Spiel befragt. Die Forscher stellten bei der Analyse der Antworten sechs Themenbereiche fest: Das Spiel als (1) Lernprozess, (2) Quelle der Möglichkeiten, (3) Empowerment⁹, (4) Kreativität, (5) Arbeit des Kindes, (6) Spaß und Aktivität. Dabei konnten signifikante Unterschiede zwischen den Ländern in den Perspektiven der teachers festgestellt werden. Izumi-Taylor, et al. (2010) erklären dies durch die enge Verknüpfung von Perspektiven auf das frühkindliche Spiel zu unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen (vgl. ebd. 4). Jedoch konnten nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Im Folgenden wird in erster Linie auf die Ergebnisse der Studie zu den Aussagen der japanischen teacher kontrastierend zu den Aussagen der US-amerikanischen und schwedischen teacher eingegangen.

Das unstrukturierte Spiel in der japanischen Frühpädagogik

Das Spiel in der frühen Kindheit ist in den Leitlinien des japanischen National Curriculum Standards for Kindergarten (NCSK) verankert, in denen es heißt, „play as voluntary activity of children is an important aspect of learning which cultivates foundation of balanced mind and body development“ (MEXT 2001, 2)¹⁰. Unter Spiel wird vor allem das unstrukturierte Spiel der Kinder verstanden, welches selbstinitiiert bleibt (vgl. Izumi-Taylor et al. 2010, 4). Hervorgehoben werden kann dabei die gemeinsame Assoziation der befragten japanischen und US-amerikanischen Fachkräfte von Spielfreude mit dem „state of heart/mind“ (ebd.), dem Geistes- bzw. dem Herzenszustand.

Frühkindliches Spiel als Prozess des Lernens emotionaler und sozialer Kompetenzen

In Bezug auf das Spiel als Lernprozess benennen die befragten japanischen ebenso wie die US-amerikanischen und schwedischen Pädagogen das Spiel als Prozess des Lernens sozialer und emotionaler Kompetenzen, wobei die japanischen teacher das akademische Lernen dabei nicht benannten. Stattdessen betonten diese die Gruppenprozesse und das Lernen des Individuums, welches sie stets in Relation zur Gruppe setzten (vgl. ebd., 6). Ebenso hoben die japanischen teacher die Möglichkeiten des Spiels deutlicher hervor als ihre schwedischen Kollegen. Japanische teacher assoziierten im Gegensatz zu den US-amerikanischen teacher, dass Kinder sich im Spiel austesten könnten und sich daraus

⁹ Hierbei werden die eigenen Kräfte, Ressourcen und die Handlungsmacht der Betroffenen durch das Spiel gestärkt im Sinne von Empowerment.

¹⁰ „Spielen stellt als freiwillige Tätigkeit von Kindern einen wichtigen Aspekt des Lernens dar, durch das die Grundlage einer ausgewogenen geistigen und körperlichen Entwicklung gebildet wird.“

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

unbegrenzte Möglichkeiten ergäben. Die Kinder trainierten damit sowohl den Austausch von Informationen untereinander als auch die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Ideen. Sie experimentierten mit neuen Ideen und entwickelten so Freizeitaktivitäten und Engagement in bestimmte Richtungen (vgl. ebd., 7). Das Spiel fördere die Kinder auch darin, eine „power to live“ (ebd.) zu entwickeln, welche sie zu kompetenten und selbstbestimmten Bürgern mache. Diese Assoziation von Spiel zu Empowerment findet sich lediglich in den Aussagen der japanischen teacher (vgl. ebd.). Als Gemeinsamkeit arbeiteten die Forscher heraus, dass alle drei Gruppen frühkindliches Spiel als Raum für Kreativität ansehen würden. Das Spiel könne als Welt angesehen werden, die sich das Kind mit Hilfe seiner eigenen Kreativität selbst erschaffe und somit üben kann, die reale Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Japanische teacher betonten der Studie zufolge dabei insbesondere die Interaktion mit Anderen, wodurch das Kind angeregt werde, neue Perspektiven zu entwickeln. Dadurch werde das Kind in seiner eigenen Lebensrealität bestärkt (vgl. ebd., 8). Hervorzuheben ist auch, dass keiner der japanischen teacher Spiel mit Übung in Hinblick auf die Arbeitswelt assoziierte (vgl. ebd.). Stattdessen wird Spaß und Aktivität im Spiel als ausschlaggebend für den „Erfolg“ des Spiels und das Wohlbefinden des Kindes angesehen. Dies deckt sich mit den Vorstellungen der NCSK (vgl. MEXT 2001).

Die Interaktion mit Anderen als Schlüssel

Zudem betonen die japanischen teacher die Bedeutung der Gruppe für das frühkindliche Spiel. Das heißt, dass das Kind im unstrukturierten und selbstinitiierten Spiel vor allem durch die Interaktion mit Anderen lerne, Kreativität zu entwickeln und dadurch emotionale und soziale Kompetenzen ausbilde.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Japan das Konzept des *Amae* als Orientierung in der Frühpädagogik dient. Zu betonen ist zudem die wechselseitige Entwicklung von Individualität und Gruppenbewusstsein. Dies spiegelt sich im japanischen Bildungssystem wider, das heißt in den strukturellen und curricularen Rahmenbedingungen sowie den Anforderungen an Kinder und das pädagogische Personal. Die frühkindliche Bildung und Erziehung erhält einen hohen Stellenwert, da hier das Fundament für den Charakter der Kinder im Sinne des *Amae*-Prinzips gelegt werde. Dies äußert sich vor allem in der Vermittlung von Respekt und Achtung vor der Gesellschaft und Umwelt. Die geplante Zusammenlegung von *Yochien* und *Hoikuen* zu *Nintei-Kodomoens* bedingt eine Optimierung der Professionalisierung von Fachkräften bezüglich einer Integration von Theorie und Praxis, der Weiterbildung und Qualitätssicherung. Erste Ansätze bieten die von pädagogischen Fachkräften entwickelten Forschungsarbeiten. Exemplarisch für die Forschung wurde eine kulturvergleichende Studie zum Spiel in seiner wahrgenommenen Bedeutung für die kindliche Entwicklung und Bildung aus der Perspektive japanischer, US-amerikanischer und schwedischer Fachkräfte vorgestellt.

Deutlich wurde, dass es Unterschiede in der Schwerpunktsetzung frühkindlicher Bildung und Erziehung gibt. Demzufolge können der Einbezug und die Reflexion internationaler Perspektiven für uns wertvoll sein, um das eigene fachliche Verständnis zu erweitern und die Praxis zu entwickeln. In dieser Hinsicht lässt sich bspw. auf die besondere Betonung des Verhältnisses von Individualität und Gruppe in der japanischen Frühpädagogik hinweisen, wonach sich die Stärke des Individuums durch die Bewegung im sozialen Kontext ausbildet.

7. Fragen und weiterführende Informationen

7.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



FRAGE 1:

Welche Anregungen könnten aus der japanischen Frühpädagogik aufgegriffen werden?

Wie lassen sich individuelle Bedürfnisse innerhalb des Konzepts des Amae fördern?



AUFGABE 1:

Überlegen Sie sich – angeregt durch im Text formulierten curricularen Anforderungen in Japan – einen Ideenkatalog zur Umsetzung dieser Ziele in frühpädagogischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen nach Ihren Vorstellungen.



AUFGABE 2:

Arbeiten Sie die unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsansprüche der verschiedenen japanischen Einrichtungen heraus und stellen Sie diese gegenüber. Gehen Sie hierbei besonders auf die praktischen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte ein.

7.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Daiber, B. (2009): *Wie erfährt man, was das Kind denkt? – Ausbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten in Japan*. In: Carle, U.; Koeppl, G. & Wenzel, D. (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule (Seitenangaben)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Doi, T. (1982): *Amae Freiheit in Geborgenheit. Zur Struktur japanischer Psyche*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haasch, G. (1979): *Japanisches und deutsches Bildungssystem. Versuch eines Systemvergleichs*. Deutsche Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens.
- Hagl, C. (2014): *Entwicklungen und Struktur des modernen japanischen Bildungssystems*. In: Wördermann, R. & Yamaguchi, K. (Hrsg.), *Länderbericht Japan – Die Erarbeitung der Zukunft (S. 515-532)*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hayashi, A. & Tobin, J. (2011a): *The Culture of Japanese Preschool Teaching*. Zugriff am 27.10.2016. Verfügbar unter: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2011_06.html
- Hayashi, A. & Tobin, J. (2011b): *The Japanese Preschool's Pedagogy of Peripheral Participation*. *ETHOS* 39, 2, 139-164. Zugriff am 27.10.2016. Verfügbar unter: http://www.wcaanet.org/downloads/dejalu/may_2013/hayashi.pdf
- Hayashi, A. & Tobin, J. (2015): *Teaching Embodied: Cultural Practice in Japanese Preschools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hedge, A. V. et al. (2014): *Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices*. *International Journal of Early Years Education*, 22, 3, 301-314.
- Holloway & Yamamoto (2003): *Sensei! Early Childhood Education Teachers in Japan*. In Saracho, O. & Spodek, B. (Hrsg.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education: Studying Teachers in Early Childhood Setting (S. 181-207)* Greenwich: Information Age Publishing.
- Iwatate, K. (2015): *Current Issues in ECEC Teacher Education in Japan*. In: Huo, L.; Neuman, S. B. & Nanakida, A. (Hrsg.), *Early Childhood Education in Three Cultures. China, Japan and the United States (S.111-125)*. Berlin: Springer.
- Iwatate, K. & Tabu, M. (2015): *Education and Professional Development of Japanese Preschool Teachers*. In: Kroll, L. & Meier, D. (Hrsg.), *Educational Change in International Early Childhood Contexts. Crossing Borders of Reflection (S. 155-173)*. New York: Routledge.
- Izumi-Taylor, S.; Pramling Samuelsson, I. & Steele Rogers, C. (2010): *Perspectives of Play in Three Nations: A Comparative Study in Japan, the United States and Sweden*. *Early Childhood Research and Practice*, Volume 12, Number 1, 2010. Zugriff am 27.10.2016. Verfügbar unter: <http://ecrp.uiuc.edu/v12n1/izumi.html>
- JSRECE (2016): *About us*. Zugriff am 20.06.2016. Verfügbar unter http://jsrec.or.jp/?page_id=1302
- Manzenreiter, W. (2012/2013): *Japan, Gesellschaft und Gemeinschaft. Einführung in die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Japan*. Zugriff am 16.05.2016. Verfügbar unter <http://www.japanologie.at/attachment.php?aid=151>
- MEXT (a): *Education*. Zugriff am 26.1.2017. Verfügbar unter <http://www.mext.go.jp/en/>
- MEXT (b): *Overview*. Zugriff am 26.1.2017. Verfügbar unter <http://www.mext.go.jp/en/>

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

- MEXT (2001): *National Curriculum Standards for Kindergarten (NCSK)*. Zugriff am 21.07.2016. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/curricula/japan/ja_ecefw_1998_eng.pdf
- MEXT (2008): *Course of study for Kindergarten*. Zugriff am 20.05.2016. Verfügbar unter http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1303755_002.pdf
- MEXT (2015): *Improving the Quality and Ability of Teachers*. Zugriff am 22.05.2016. Verfügbar unter http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2015/08/11/1303528_01_1.pdf
- Numano (2010): *Teacher Training and Certificate System*. Zugriff am 22.05.2016 Verfügbar unter <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf>
- Research Center for Child and Adolescent Development and Education, Ochanomizu University (2004): *Framework and mechanisms of early childhood education in Japan*. Zugriff am 18.06.2016. Verfügbar unter http://www.ocha.ac.jp/.../cwed_old/eccd/report/hand_E/1-1e.pdf
- Rosenberger, N. (1992): *Japanese Sense of Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seel, W. (1983): *Das anstrengende Vorbild. Japan – vom Kindergarten bis zur Industrieforschung*. Zürich: Ed Interfrom.
- Shields, J. J. (1995): *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. The Pennsylvania State University.
- Shishido, T. (2008): *The Revision of Japan's National Guidelines for Care and Education at Day Nursery and Its Problems*. In: *International Journal of Child Care and Education Policy* 2008, Vol. 2, No.1, 27-38
- Shirakawa, Y. & Kitano, S. (2005): *Research and Policy Issues in Early Childhood Care and Education in Japan*. In: Spodek, B. & Saracho, O. N. (Hrsg.), *International Perspectives on Research in Early Childhood Education. Contemporary Perspectives in Early Childhood Education* (S. 137-160). Greenwich: Information Age Publishing.
- Taguma, M.; Litjens, I. & Makowiechki, K. (2012): *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Japan*. OECD.
- Tobin, J.; Wu, D.; Davidson, D. (1989): *Preschool in three cultures. Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Tobin, J. (1992): *Japanese Preschools and the pedagogy of selfhood*. In: Rosenberger, N. (Hrsg.): *The Japanese Sense of Self* (S. 21-39). Cambridge University Press.
- Tobin, Joseph (2011): *The Preschool in Three Cultures Studies*. Zugriff am 20.06.2016. Verfügbar unter http://www.childresearch.net/projects/ecec/2011_05.html
- Kono Chesky, A. (2011): *Hoikuen or Yochien: Past, Present, and Future of Japanese Early Childhood Education*. In: *Childhood Education: infancy through early adolescence; Journal of the Association of Childhood Education International*. Vol. 87, Nr. 4. S.239-244.
- Ohashi, R. (2014): *Kire. Das Schöne in Japan*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Tobin, J.; Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009): *Preschool in three cultures revisited. China, Japan, and the United States*. Chicago, London: University of Chicago Press.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan

von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.

7.3 Glossar

Amae Darunter ist nach Doi (1982) das Bedürfnis nach Geborgenheit in einer Gruppe zu verstehen. Die damit verbundene Abhängigkeit wird nicht negativ gesehen, sondern als Vertrauen und Wertschätzung der anderen, die mit einer stets erwartbaren Unterstützung durch andere Gruppenmitglieder verbunden ist.

Spiel Wenn von Spiel die Rede ist, sind nicht primär strukturierte oder Regelspiele gemeint, sondern selbstinitiiertes Handeln von Kindern, in das Fachkräfte in allen Situationen des Alltags sehr sensibel einsteigen.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Stenger, U. (01.2017): Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ

Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Japan
von Ursula Stenger, Johanna M. Konz u.a.