

# *Abeducation*: Das Vermächtnis der Bildungspolitik von Shinzō Abe

*Steve R. Entrich*

Der als »*Abeducation*« bekannt gewordenen Bildungspolitik unter Führung von Premierminister Shinzō Abe kommt insbesondere im Rahmen der prominenten Revitalisierungsstrategie »Japan is back«, die insbesondere das Wachstum der japanischen Wirtschaft zum Ziel hatte, eine zentrale Rolle zu. Grob können die Bildungsreformanstrengungen unter Abe als bildungspolitische Antwort auf zwei große Herausforderungen begriffen werden: (1) Probleme innerhalb des domestischen Bildungs- und Erziehungssystems (neokonservativ-revisionistisch-nationalistische Agenda); und (2) die durch zunehmende Globalisierung und ihre Auswirkungen auf viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und die Wirtschaft gestiegenen Anforderungen an die Bildung (Internationalisierungsbestrebungen). Damit wurde die gestiegene Bedeutung von Bildung für die Erreichung nationaler wie internationaler Ziele im 21. Jahrhundert durch die Regierung Abe einerseits erkannt und adressiert, es bleibt jedoch bis heute offen, ob und inwiefern ein effektiver, nachhaltiger Einfluss auf das Bildungssystem und die Bildungsrealität japanischer Schüler\*innen, Studierender und Auszubildender attestiert werden kann. Bislang hat die deutschsprachige Japanforschung dem Thema Bildung und Bildungspolitik in Japan in den letzten drei Jahrzehnten nur unzureichende Aufmerksamkeit gewidmet. Zur Annäherung an diese Problematik gibt der vorliegende Beitrag einen kurzen Überblick über signifikante bildungspolitische Reformmaßnahmen während der vier Amtszeiten Shinzō Abes, bevor deren tatsächlicher Einfluss und Nachhaltigkeit einer kritischen Einschätzung unterzogen wird.

## Neo-Konservatismus und Revisionismus

Anders als seine Vorgänger schreckte Abe in seiner Rolle als jüngster Regierungschef der japanischen Nachkriegszeit nicht davor zurück, auch fundamentale Gesetzesänderungen zu fordern und durchzusetzen. Unterstützt durch die Implementierung des Education Rebuilding Council mit dem Ziel, bestehende Problematiken im Bildungsbereich aufzudecken und Reformvorschläge zu erarbeiten, stellte die im Dezember 2006 auf den Weg gebrachte Revision des Erziehungsgrundgesetzes einen ersten signifikanten Eingriff in die bildungspolitischen Grundsätze der Nachkriegszeit dar und sollte den Weg für weitere Maßnahmen zur konkreten Umgestaltung von Bildungspraxis ebnen. Die damit einhergehenden, viel diskutierten Veränderungen im Bereich von Geschichtsunterricht und Moralerziehung, welche einen klaren revisionistisch-nationalistischen Charakter aufwiesen, sind Teil einer langfristigeren Vision für eine veränderte Grundbildung, die über den Versuch, japanischen Kindern ein Gefühl einer stärkeren Verbundenheit mit ihrer Nation und mehr Patriotismus aufzuzwängen, hinausgeht. Schon vor Amtsantritt im September 2006 machte Abe mit seinem Werk *Utsukushii kuni he* (Auf dem Weg zu einer schönen Nation) deutlich, welche Vision er für das Japan des 21. Jahrhunderts hatte. Japan sollte mehr Selbstbewusstsein und Autonomie entwickeln und sich seinen rechtmäßigen Platz in der Welt zurückfordern, dabei jedoch die eigenen Werte und Traditionen stärken, die die Einzigartigkeit Japans ausmachten.

Vertreter\*innen des rechten Flügels der Liberal-Demokratischen Partei (LDP) haben das Erziehungsgrundgesetz lange Zeit kritisiert, da der amerikanische Einfluss auf die Entstehung des Gesetzes angeblich fremde Werte aufzwänge, die den traditionellen Tugenden und der einzigartigen Kultur Japans entgegenstehen würden. Entsprechend beinhaltete die Gesetzesänderung Wörter und Ausdrücke, die die klaren Ziele und Werte des ursprünglichen Gesetzes untergruben, indem sie die in der japanischen Verfassung formulierten Werte herabwürdigten und stattdessen einen vage definierten Sinn für Moral, Selbstdisziplin und Gemeinwohl sowie eine öffentliche Pflicht herausstellten. Damit wurde der Staat vor den Einzelnen gestellt. Entgegen der oft kritisierten Beschneidung individueller Freiheiten im Bildungsbereich finden sich im überarbeiteten Erziehungsgrundgesetz auch Begriffe wie Autonomie, Individualität, Unabhängigkeit und Kreativität, jedoch nur in direktem Bezug zu Karriere und einem Respekt für harte Arbeit. Schon hier wird deutlich, dass Abe und seine Mitstreiter\*innen Bildung als vorwiegend ökonomisches Humankapital begriffen wissen wollten, ihren Fokus also auf die Verwertbarkeit von Bildung auf dem Arbeitsmarkt legten. Abe verteidigte und legitimierte die Änderung des Gesetzes in seiner Rede vor dem Parlament im Dezember 2006 damit, dass Japan

seit Ende des Krieges drastischen Veränderungen unterworfen war, die zu vielfältigen Herausforderungen im Bildungsbereich geführt haben (Kolmaš 2020). Damit hatte Abe durchaus nicht unrecht, jedoch muss an dieser Stelle danach gefragt werden, welchen Herausforderungen durch diese Veränderungen konkret begegnet werden sollte.

### **Bildungskrise und Ökonomisierung der Bildung**

Der ersten Amtszeit Abes war eine nationale Bildungsdebatte signifikanten Ausmaßes vorangegangen. Schon seit Ende der 1970er Jahre wurde die Notwendigkeit der Reformation des Bildungswesens heiß diskutiert. Grund dafür war, dass neben dem Lob für die vermeintlich hohe Effizienz und Qualität des japanischen Bildungssystems durch internationale Forscher und Akteure (z. B. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD) innerhalb des Landes massive Kritik an der Rigidität und Uniformität des Schulsystems, dessen hoch kompetitiver Examenskultur und der daraus resultierenden »Prüfungshölle« (*shiken jigoku*) geäußert wurde. Stumpfes Auswendiglernen, Gruppendruck und Konformität, fehlende Kreativität und eine im internationalen Vergleich weit überdurchschnittlich hohe Nutzung außerschulischer, privat bezahlter Zusatzangebote in den oft als Paukschulen betitelten *juku* und *yobikō* waren die identifizierten Folgen. Sich häufende, beunruhigende Fälle von Schülersuiziden, -delinquenz und -gewalt, Mobbing (*ijime*) und Schulverweigerung (*futōkō*) bis hin zum Zusammenbruch der Disziplin in Schulklassen (*gakkyū hōkai*) in den 1970er und 1980er Jahren verschärften die Debatte und führten in den 1990er Jahren zu einem politischen Konsens, der in den prominenten *yutori kyōiku* (»Erziehung ohne Druck«) Reformen mündete. Anfänglich verfolgten diese das Ziel, den Leistungsdruck auf Schüler\*innen und so die Prüfungshölle zu verringern und sahen erstmals eine 30-prozentige Reduktion des Schulcurriculums mit Inkrafttreten des neuen Lehrplans 2002 vor. Darüber hinaus wurde auch ein stärkerer Bedarf an Individualisierung (*kosei*) und Kreativität (*sōzōsei*) formuliert und fand in Form der sogenannten »Integrierten Lernzeit« (*sōgōtekina gakushū no jikan*) Eingang in das Schulcurriculum (Enrich 2018).

Insbesondere die Reduktion der Lernzeit löste jedoch heftige politische Debatten aus, da konservative Kräfte, aber auch Elternverbände einen Rückgang der Schulleistungen (*gakuryoku teika*) befürchteten. Der zwar kaum aussagekräftige, aber dennoch beobachtbare Abfall der Leistungen japanischer Schüler\*innen in den folgenden zwei Erhebungen der internationalen Schulleistungsvergleichsstu-

die PISA (Programme for International Student Assessment) 2003 und 2006 wurde von neokonservativen Kräften bildungspolitisch instrumentalisiert (»PISA-Schock«) und zur Diskreditierung der *yutori*-Reformen genutzt (Takayama 2008). Als OECD-Mitgliedsstaat war Japans Führung sehr daran interessiert, ihre Mitwirkung und die Ergebnisse der späteren Teilnahme an der PISA-Studie auch bildungspolitisch zu verwerten. Die Signifikanz der PISA-Studie resultiert aus dem Anspruch von Nationen auf international vergleichbare Messungen ihres Humankapitals als einen Prädiktor für potentielle globale ökonomische Wettbewerbsfähigkeit. Grundlegend für den hohen Einfluss der PISA-Studie für nationale Bildungspolitikgestaltung ist die Annahme, dass die Bildungsentwicklung eines Landes den Interessen der Wirtschaft nachgeordnet ist. Diese bildungsökonomisch-materialistische Perspektive reduziert Bildung demnach auf eine Zulieferfunktion für die Wirtschaft, welche begründet liegt im gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf aufgrund ökonomischen Fortschritts. Es handelt sich jedoch vielmehr um eine These denn um empirische Evidenz. Tatsächlich haben die Vertreter\*innen des bildungsökonomischen Materialismus schon in den 1980er Jahren auf das enorme Wirtschaftswachstum und die im internationalen Vergleich überragenden Mathematikleistungen japanischer Schüler\*innen hingewiesen. Auch gibt es prominente Berechnungen, die die Leistungen bei PISA direkt mit dem wirtschaftlichen Erfolg eines Landes in Verbindung setzen. In ihrem OECD-Bericht von 2010 *The long run Economic Impact of Improving PISA Outcomes* lieferten Hanushek und Woessmann bspw. Schätzungen darüber, um wie viel das Bruttoinlandsprodukt eines Landes sich verbessern würde, wenn der nationale PISA-Durchschnitt sich erhöht. Mit dem Platzen der Wirtschaftsblase Anfang der 1990er Jahre und der folgenden und bis in die 2010er Jahre anhaltenden wirtschaftlichen Rezession in Japan ist diese Sichtweise jedoch nicht vereinbar. Japanische Schüler\*innen liefern bis zum heutigen Tage Spitzenergebnisse ab, ohne dass dies das Wirtschaftswachstum des Landes seit den 1990er Jahren signifikant und nachhaltig beeinflusst hätte. Entsprechend haben verschiedene Autoren die Berechnungen der durch die OECD beauftragten Berichte widerlegt (z. B. Komatsu und Rappleye 2017). Obwohl also kein unbedingter Zusammenhang zwischen Wirtschafts- und Bildungsentwicklung nachweisbar ist und Vertreter\*innen anderer Theorieperspektiven wie des Neo-Institutionalismus entgegengesetzte Entwicklungen aufzeigen, vertreten Politiker weltweit (so auch in Japan und Deutschland) seit Jahren Perspektiven des bildungsökonomischen Materialismus. Mit schwerwiegenden Folgen für die Bildung nachfolgender Generationen. Letztlich wurden die *yutori*-Reformen dadurch politisch diskreditiert, dass 15-jährige japanische Schüler\*innen einen (marginalen) Leis-

tungsabfall im Vergleich mit gleichaltrigen Schüler\*innen anderer Industriestaaten zu verzeichnen hatten. Diese bis heute oft vertretene Perspektive auf Bildung als vorwiegend ökonomisches Humankapital ist das Produkt zunehmender Einflussnahme global agierender, nichtstaatlicher Bildungsakteure, wie der UNESCO und der OECD, auf nationale Bildungspolitik.

### **Globale Bildungssteuerung und Widerstreit zwischen Excellence und Equity**

Die bildungsökonomische Sichtweise hat langfristige Auswirkungen auf die Schwerpunktsetzung nationaler Bildungspolitik im Widerstreit zwischen Leistung (*excellence*) und Gerechtigkeit (*equity*). Die PISA-Studie als Ausdruck globaler Bildungssteuerung fokussiert in erster Linie die Outcomes von Bildung bezogen auf Leistungen. Chancengleichheit im Bildungs- und Leistungserwerb ist zwar ein wichtiger Indikator für die »besten« Bildungssysteme der Welt (mit Finnland als lange Zeit führendes Musterbeispiel für die Vereinbarkeit von *excellence* und *equity*), steht jedoch im Allgemeinen hinter *excellence*, also relative Performanz gemessen an den Leistungen anderer Teilnehmerstaaten, zurück. Die willkommenen Maßnahmen zur Reduktion herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungserwerb im Rahmen der *yutori*-Reformen fokussierten zentrale Schnittstellen im rigiden Bildungswesen, insbesondere sollten Übergänge offener gestaltet werden (bspw. Reform des Ober- und Hochschulzugangssystems und Einführung der sechsjährigen Sekundarschule). Statt jedoch in diese Richtung anzuknüpfen, führte der starke Fokus auf Leistung zur Erhöhung verwertbaren Humankapitals unter Abe zur Wiedereinführung nationaler Leistungstests in Anlehnung an die PISA-Studie (2007), mehr Benchmarking und Evaluation im Sinne der international geforderten Output-Steuerung, die erneute Erhöhung des Schulcurriculums um 10 Prozent (ab 2012) und die Reduktion der integrierten Lernzeit zugunsten der Kernfächer. Zugegebenermaßen wurde die integrierte Lernzeit eher ineffektiv genutzt, sollte jedoch zur eigentlichen Lösung des lang diskutierten Mangels an Kreativität, Autonomie und Individualität unter japanischen Schüler\*innen beitragen, allesamt als innovationspendend angesehene Charakteristika, die die Grundlage wirtschaftlichen Erfolgs bilden.

Alternative Versuche internationaler Bildungssteuerung mit primärem Fokus auf *equity* durch nicht ökonomisch ausgerichtete internationale Akteure wurden folgerichtig mit weit weniger Eifer verfolgt. Das beste Beispiel hierfür ist die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2006. Die hier verabschiedeten Richtlinien, welche die Gleichberechtigung aller Menschen und damit

das Recht auf inklusive Beschulung für alle Kinder zum Ziel hatten, wurden von Japan und mehr als 180 anderen Ländern ratifiziert. Trotz der legalen Verpflichtung, die Rechte behinderter Menschen gesamtgesellschaftlich zu garantieren und ihnen eine volle Teilhabe am öffentlichen Leben inklusive dem öffentlichen Schulsystem zu ermöglichen, finden sich noch heute große Schwierigkeiten in der Umsetzung inklusiver Beschulung. In Japan wurde, ebenfalls 2006, eine umfassende Reform des Sonderschulwesens durchgesetzt. Zwar sind hieraus einige positive Entwicklungen hervorgegangen, wie eine bessere Schulbildung für Kinder mit Mehrfachbehinderungen und eine bessere Inklusion in Regelschulen für Kinder mit Autismus. Jedoch werden Kinder mit körperlichen oder sensorischen Beeinträchtigungen weiterhin exklusiv in Sonderschulen beschult und haben nur geringe Aussichten auf eine zukünftige gleichberechtigte Teilnahme an der Mehrheitsgesellschaft. Trotzdem also Strukturen geschaffen wurden, um den Bedürfnissen aller gerecht zu werden, werden Schwierigkeiten eher individuell externalisiert, anstatt dem versprochenen radikalen Wandel der Schule hin zur Anerkennung allgemeiner Vielfalt und Diversität mehr Gewicht zu verleihen (Mithout 2016). Das zeigt sich auch im wissenschaftlichen Diskurs um das Thema: Oftmals wird die Definition dessen, was schulische Inklusion beinhaltet, stark aufgeweicht und insbesondere Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, welche mit Sprachbeeinträchtigungen im Japanischen zu kämpfen haben, oder aber das Phänomen des Schulabsentismus in diesem Rahmen fokussiert (Okano 2021).

Der weiterhin starke Fokus auf akademische Kompetenzen hat zudem die Stellung beruflicher Bildung keineswegs verbessert und vielmehr dazu beigetragen, dass nicht-akademische Ausbildungsformen ihre gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz zu verlieren drohen. Auch ist die Zahl von Absolvent\*innen berufsbildender Oberschulen, die nach Abschluss direkt in den Arbeitsmarkt einmünden, immer noch rückläufig. Absolventen beruflicher Hochschulen (*tanki daigaku, kōtō senmon gakkō, senshū gakkō, kakushu gakkō*) wechseln weitestgehend an die Universität. Versuche, die berufliche Ausbildung in Japan zu stärken, um die gestiegene Jugendarbeitslosigkeit (insb. die sog. NEETs, *Not in Education, Employment or Training*) zu reduzieren – so etwa durch das 2004 eingeführte, sich auf das deutsche duale System berufende »japanische duale System« (*Nihonban dyuaru shisutemu*) – versinken in Bedeutungslosigkeit, während gleichzeitig kleine und mittlere Unternehmen über große Rekrutierungsschwierigkeiten berichten (Georg 2022). Auch im Bereich lebenslanges Lernen und Weiterbildung, welche insbesondere das Potential bisher nur unzureichend ausgeschöpfter Humanressourcen (bspw. Umschulungen weiblicher und älterer Mitbürger\*innen; Ausbau der Ausbildungs- und Praktikumsmöglichkeiten für Heranwachsende)

nutzbar machen sollte, können kaum nennenswerte Verbesserungen, bspw. durch Abbau institutionell verankerter Diskriminierungsstrukturen, festgestellt werden. Die Regierung Abe hat versucht dazu beizutragen, Wandel in eine andere Richtung zu forcieren und unter Förderung von Wettbewerb vor allem Internationalisierungsprogramme verfolgt.

### **Internationalisierung der Bildung für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit**

Die in den 2000er Jahren beschworene Bildungskrise in Verbindung mit der Revision des Erziehungsgrundgesetzes und der Implementierung eines »Rates für den Wiederaufbau der Bildung« 2006 schufen die Grundlage für Abes Versuch, Japans Bildung seinen Vorstellungen entsprechend umzugestalten. Ab 2012 folgten konkrete Reformen, die Teil eines dreiteiligen Wachstumsplans seiner Revitalisierungsstrategie waren. Entsprechend enthielten die Reformen der 2010er Jahre eine stärkere internationale Ausrichtung (*kokusaika/gurōbaruka*), da Abe insbesondere das versäumte Schritthalten mit globalen Trends als ursächlich für die Stagnation der Wirtschaft ansah. Abes formulierte Forderung auf stärkere Angleichung japanischer Bildung an internationale Standards drängte damit auf die Fortsetzung und Intensivierung der durch die Bildungskrise der frühen 2000er Jahre thematisierten Notwendigkeit von höheren Outcomes im Bildungsbereich, welche vor allem Spitzenleistungen in internationalen Vergleichen, hohes ökonomisch verwertbares Innovationspotential durch die Herausbildung von mehr Autonomie, Individualität und vor allem Kreativität, hohe Oberschul- und Universitätsabsolventenzahlen sowie einen gesteigerten Grad an Internationalisierung im Bildungsbereich verlangten.

Nun bestand das Hauptziel der Internationalisierungspolitik der Regierung nach dem Krieg hauptsächlich darin, internationale Studierende für ein Studium in Japan zu gewinnen. Dem Erwerb transnationalen Humankapitals durch japanische Studierende und Schüler\*innen, also interkulturellen Kompetenzen und Fremdsprachenkompetenz zumeist erworben durch Studien im Ausland, wurde weniger Gewicht beigemessen, die Ideen und Erfahrungen sogar oftmals als hinderlich für die erfolgreiche (Re-)Integration in den japanischen Arbeitsmarkt betrachtet. Auch die inländische Ausbildung von Fremdsprachenkompetenzen als Voraussetzung für eine zunehmende Öffnung der Wirtschaft nach außen wurde lange Zeit als ungenügend kritisiert. Japanischen Schüler\*innen werden entsprechend seit langem unzureichende Englischkompetenzen im internationalen Vergleich attestiert. Während schon 2003 ein Aktionsplan verabschiedet wurde, der den Anfang einer Reihe von

Bemühungen zur besseren Kultivierung der Englischkompetenzen von Schüler\*innen bildete (insb. der Ausbau des Englischunterrichts an Schulen ab der dritten Klasse ist nennenswert), setzte Abes Bildungspolitik diese Bemühungen verstärkt fort, bspw. im ›English Education Reform Plan corresponding to Globalization‹ von 2014.

Dem Wert von globalen Humanressourcen innerhalb der eigenen Bevölkerung wurde umfänglich erst in den letzten zehn Jahren mehr Beachtung geschenkt. Wiederum einer bildungsökonomischen Perspektive folgend, wurde das Potential der Globalisierung der Arbeitsmärkte sowie deren Gefahren für die eigene Wirtschaftsentwicklung nicht nur vor dem Hintergrund anhaltender wirtschaftlicher Rezession, sondern akut auch in Form der globalen Finanzkrise von 2008/09 durch die Regierung Abe erkannt. Der parallel zu diesen Überlegungen zu beobachtende kontinuierliche Rückgang der Zahl japanischer Studierender, die ihren Abschluss im Ausland anstreben (Höhepunkt 2004: 83.000; niedrigster Wert 2015: 54.700), führte zu konkreten Forderungen für einen grundlegenden Strategiewechsel und mehr staatlicher Unterstützung internationaler Studierendemobilität vor allem auch von Seiten der Wirtschaft. Neben bereits eingeleiteten Reformmaßnahmen verfolgte die Regierung Abe eine Wachstumsstrategie zur Herausbildung von Humanressourcen, die sich auf der Weltbühne behaupten könnten. Damit war insbesondere die Heranbildung globaler Führungskräfte, welche die japanische Wirtschaft im globalen Zeitalter anzuführen in der Lage wären, gemeint. Vordergründiges Ziel der *Abeducation* bestand entsprechend darin, die Globalisierung von Bildungseinrichtungen, allen voran Universitäten als Motoren von Innovation und Wirtschaftsentwicklung, zu fördern und diese zu weltweit anerkannten Spitzeneinrichtungen umzuwandeln. Während einerseits die Zahl von Stipendien für Individuen stark erhöht wurde (auch durch die Schaffung der ›*Tobitate! Ryūgaku Japan*‹ / *Young Ambassador* Programme), sollten neu geschaffene Internationalisierungsprogramme zur Herausbildung elitärer Ober- und Hochschulen mit globalem Profil führen. Besonders hervorzuheben sind das »Super Global High School« Programm (SGHS 2014–2019), das »Go Global Japan Project« (GGJP 2012–2016) und sein Nachfolger das »Top Global University Project« (TGUP 2014–2023). Diese Programme zielten darauf ab, die globale wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit Japans zu verbessern, indem sie die Beziehungen zu anderen Volkswirtschaften stärken und die globale Entwicklung von Humanressourcen fördern sollten. Von ausgewählten Universitäten wurde erwartet, dass sie die weitere Globalisierung der japanischen Hochschullandschaft anführen. Von den insgesamt 775 Universitäten wurden 42 Institutionen Gelder im Rahmen des GGJP (zwischen 120 und 260 Millionen Yen

pro Jahr) zugesprochen, während wiederum 37 Universitäten im Rahmen des TGUP gefördert wurden (200–500 Millionen Yen pro Jahr). Priorisiert wurden »Top«-Universitäten, die das Potenzial und den Willen zeigten, in die Top 100 der internationalen Rankings (bspw. das Times Higher Education (THE)-Ranking) aufzusteigen und die bereit waren, die Internationalisierung der japanischen Gesellschaft anzuführen. Da es sich dabei oftmals um die gleichen, ohnehin hochrangierenden Universitäten handelte, kann von einer flächendeckenden Reform nicht die Rede sein. Zwar sind in der Folge die Anzahl ausländischer Studierender in Japan sowie von japanischen Studierenden, die einen (meist kurzen) Teil ihres Studiums im Ausland verbringen, stark angestiegen (2008: 24.508; 2017: 105.301), die selektive Verteilung der begehrten Mittel führte jedoch zu einem verschärften heimischen Wettbewerb unter den Hochschulen. Abes Ziel, innerhalb des nächsten Jahrzehnts wenigstens zehn japanische Universitäten unter den 100 besten Universitäten der Welt zu zählen, ist indes bisher nicht aufgegangen. 2012 konnten noch fünf Universitäten einen Rang in den THE Top 100 vorweisen, seit 2015 sind es nur noch zwei: die Universitäten Tōkyō und Kyōto (dies ist auch 2022 noch so). Durch die weltweiten pandemiebedingten Beschränkungen im internationalen Austausch sind Internationalisierungsbestrebungen im japanischen Bildungsbereich ein Stück weit ins Stocken geraten und es bleibt abzuwarten, ob an die Teilerfolge vor Pandemiebeginn angeknüpft werden kann. Der COVID-19-Pandemie könnte ein erneuter Tiefstand mit dauerhaftem Einbruch internationaler Studierendenmobilität japanischer Studierender folgen, wenn entsprechende Anstrengungen zur Reaktivierung von Mobilitätsstrukturen ausbleiben. Bisherige Programme waren zeitlich begrenzt und hochselektiv, ein umfassendes internationales Mobilitätsprogramm vergleichbar mit Erasmus+ in Europa ist für Japan noch nicht in Aussicht.

## Fazit

Abe erklärte schon 2006, dass die Anpassung des Erziehungsgrundgesetzes nur der erste Schritt auf dem Weg hin zur Umgestaltung der Bildung in Japan sei. Die politisch-öffentlichen Diskussionen rund um Bildungskrise, den PISA-Schock und den Abfall der Leistungen japanischer Schüler\*innen nutzend, wurde hier der Grundstein für weitere tiefgreifende Reformen in der Bildungspolitik gelegt, die einerseits revisionistisch-nationalistischen Charakter trugen und andererseits die Herausbildung globaler Humanressourcen verfolgten. Die Verbindung beider Denkrichtungen ist das eigentliche Verdienst der *Abeducation*. Einerseits wurde die zunehmende

Einflussnahme globaler Bildungsakteure auf die Bildungsziele Japans zugelassen, um eine global ausgerichtete Modernisierung japanischer Bildung voranzutreiben, die das Land in die Lage versetzt, den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts (wirtschaftlich) besser gewachsen zu sein. Andererseits wurde die Notwendigkeit der Rückbesinnung auf alte Werte und Traditionen beschworen und progressive Reformbemühungen (*yutori*) zugunsten einer stärkeren Betonung von Deregulierung, Dezentralisierung und Privatisierung zur Stärkung des Wettbewerbs diskreditiert und revidiert. Die daraus resultierende erhöhte Wahlfreiheit schafft mehr Ungleichheit von Bildungschancen.

Mit Wiederwahl 2012 konnte zwar an die Erfolge der ersten Amtszeit nahtlos angeknüpft werden und dem Versprechen, Japan endlich wieder wirtschaftlich nach vorn zu bringen, auch bildungspolitisch mehr Ausdruck verliehen werden. Die in der Revitalisierungsstrategie von 2013 bekanntgegebenen Ziele verfolgten damit tiefgreifendere Reformanstrengungen insbesondere im Bereich Internationalisierung. Die im Zuge der Globalisierung und vor dem Hintergrund zunehmender globaler bildungspolitischer Steuerung gewachsene Bedeutung transnationalen Humankapitals als Chance, in einer globalisierten Welt wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben, bildete den Kern von *Abeducation*.

Das Fazit der vorangegangenen Betrachtungen fällt insgesamt eher nüchtern aus. Es muss festgehalten werden, dass obwohl Abe über eine starke Unterstützung der Bevölkerung für seine Reformvorhaben verfügte, seine gesellschaftlichen und politischen Veränderungen eher begrenzt waren. Größtenteils führte *Abeducation* zurück zu den Wurzeln japanischer Bildung, wobei Internationalisierungsbestrebungen den versprochenen Erfolg noch schuldig geblieben sind. Die Rückkehr und Stärkung des ökonomisch ausgerichteten Fokus auf Leistungen und Wettbewerb im Bildungswesen hat einen Anti-Entspannungskurs (*datsu-yutori*) befördert, bevor sich die Wirkung von *yutori* merkbar entfalten konnte. Ein möglicher fundamentaler Wandel der Bildungspolitik wurde nach 30 Jahren der Diskussion und Wegfindung somit in der Ausführung erstickt und zugunsten der erneuten Induzierung von mehr Wettbewerb und Druck, welche ursächlich für die beschriebenen Problemlagen innerhalb des nationalen Bildungssystems angesehen wurden, ad acta gelegt. Ebenso sind wichtige Impulse für die Fortentwicklung und flächendeckende Verankerung schulischer Inklusion als Ausdruck der Anerkennung von mehr Heterogenität und Diversität in der Schülerschaft ausgeblieben. Auch das Potential eines verbesserten beruflichen Ausbildungssystems aus Sicht von *Abeducation* wurde nicht genutzt und weiter ausgebaut. Damit hat die japanische Bildungspolitik unter Abe mehrere große Chancen auf nachhaltigen Wandel verstreichen lassen.

## Literatur

- Entrich, Steve R. (2018), »Recent Changes to Japanese Education: The Yutori Reforms«, in: Steve R. Entrich (Hg.), *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*, Cham: Springer International Publishing, S. 275–305.
- Georg, Walter (2022), »Internationalisierung, Akademisierung, Marginalisierung: Berufliche Bildung in Japan«, in: Sandra Bohlinger, Gero Scheiermann und Christian Schmidt (Hg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel: Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert*, Wiesbaden: Springer VS, S. 309–322.
- Kolmaš, Michal (2020), »Identity Change and Societal Pressures in Japan: The Constraints on Abe Shinzo's Educational and Constitutional Reform«, in: *The Pacific Review*, 33 (2): 185–215.
- Komatsu, Hikaru und Jeremy Rappleye (2017), »A New Global Policy Regime Founded on Invalid Statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and Economic Growth«, in: *Comparative Education*, 53 (2): 166–191.
- Mithout, Anne-Lise (2016), »Children with Disabilities in the Japanese School System: A Path toward Social Integration?«, in: *Contemporary Japan*, 28 (2): 165–184.
- Okano, Kaori H. (2021), *Education and Social Justice in Japan*, London: Routledge.
- Takayama, Keita (2008), »The Politics of International League Tables: PISA in Japan's Achievement Crisis Debate«, in: *Comparative Education*, 44 (4): 387–407.