

Chancengleichheit in Bildung und Beruf: Das Japanische Verständnis im internationalen Vergleich

Ulrich Teichler

1. Universalistische oder kulturspezifische Begrifflichkeit?

Chancengleichheit gehört zu den Schlüsselbegriffen zur Beschreibung moderner Industriegesellschaften, denen wir sehr gerne eine universalistische Perspektive zuschreiben. Kaum ein anderes Wort ist so positiv wertgeladen zur Kennzeichnung der Grundprinzipien von sozialer Gerechtigkeit in Industriegesellschaften. Vormodern ist nach solchen Vorstellungen die Bestimmtheit des Schicksals des Individuums durch seine Herkunft, modern der Wegfall solcher Barrieren. „Chancengleichheit“ ist eine möglicherweise historisch gebundene Kategorie, die uns so lange als eine Schlüsselkategorie erscheint, wie Traditionen des Feudalismus in Industriegesellschaften zu zerfallen scheinen, aber zugleich auch Chancengleichheit (noch) nicht perfekt realisiert ist. Michael Young hat darauf hingewiesen, daß im Falle einer vollständigen Beseitigung sozial bedingter Chancenungleichheiten, aber fortbestehender sozialer Ungleichheit der verbleibende Rest biologischer Ungleichheit zur Determinante sozialer Chancen werden könnte.¹ Dann „brauchen“ wir vielleicht wieder neue Schlüsseltermini. Aber „Chancengleichheit“ ist sicherlich ein Begriff, dem universalistische Ansprüche zugrunde liegen: Er stellt uns den archimedischen Punkt zur Verfügung, von dem aus wir meinen, ein Mehr oder Weniger an Chancengleichheit in verschiedenen Ländern vergleichend beobachten können.

Bei Analysen zur Problematik der Chancengleichheit in Japan stoßen wir allerdings auf besondere Bezeichnungen: *gakureki shakai*,² übersetzt als „Bildungsganggesellschaft“,³ oder auch *degree-ocracy*,⁴ *educational meritocracy*.⁵

1 YOUNG, A.M.: *The Rise of Meritocracy 1980–2033*. Harmondsworth 1961.

2 SONODA, H.: „Gakureki shakai. Sono nihonteki tokuhitsu“, in: *Kyōiku shakaigaku kenkyū*, Bd.38, 1983, S.50–58.

3 Siehe WITTIG, H. (Hg.): *Menschenbildung in Japan*. München / Basel 1973.

4 So z.B. GALTUNG, J.: „Social Structure, Education Structure and Life Long Education: The Case of Japan“, in OECD (Hg.): *Reviews of National Policies for Education. Japan*. Paris 1971, S.131–152.

5 DORE, R.: „The Future of Japan's Meritocracy“, in: *Bulletin, International House of Japan*, 1970, H.26, S.30–50; siehe auch ders.: *The Diploma Disease*. London 1976.

Mit Verweis auf Veränderungen im Zuge der Hochschulexpansion ist seit fast zwei Jahrzehnten auch von *kôgakureki shakai*,⁶ übersetzt als „Gesellschaft langer Bildungswege“, die Rede. Nicht ganz sicher ist zu vernehmen, was mit der Verwendung japanischer Bezeichnungen oder deren Übersetzung methodisch passiert: Bleiben wir auf dem archimedischen Punkt universalistischer Betrachtung und belegen eine bestimmte, so beobachtete Konfiguration mit schmückenden Worten? Oder haben wir damit den universalistischen Anspruch des Begriffs „Chancengleichheit“ verlassen und uns einer kulturspezifischen Position angenähert?

Die Frage kann an dieser Stelle – noch – nicht beantwortet werden. In jedem Falle liegt jedoch – wenn nicht von vornherein unterstellt wird, daß „Chancengleichheit“ ein universell verwendbarer Terminus ist – die Vorgehensweise nahe,

- die scheinbare Einheitlichkeit dieses Schlüsselwortes „Chancengleichheit“ in seine Komponenten zu zerlegen,
- für jede der Komponenten Japan jeweils im Vergleich zu anderen Ländern einzuordnen und
- eine somit gewonnene Konfiguration eines Landes im Vergleich zu anderen Ländern herauszuarbeiten.

Die Ergebnisse dieser Analyse erlauben möglicherweise eine abschließende Einschätzung, ob wir im Rahmen eines universalistischen Konzepts von Chancengleichheit sprechen können oder ob die Vorstellungen und Fakten in Japan auf eine besondere Begrifflichkeit drängen.

2. Zum Wandel der wissenschaftlichen Diskussion über Chancengleichheit

Für eine solche Analyse zur Problematik der Chancengleichheit sind wir heute im Prinzip gut gerüstet. Im Laufe der sechziger und der siebziger Jahre war „Chancengleichheit“ ein theoretisch und praktisch bedeutsames Thema. Es wurde viel experimentiert; viele empirische Analysen wurden durchgeführt, und die theoretische Durchdringung der Problematik machte bemerkenswerte Fortschritte. Einer der wichtigsten Kronzeugen und Beteiligten dieser Debatte, der schwedische Bildungsforscher Torsten Husén⁷ hat besonders deutlich auf die Interaktion von sozialen Experimenten und Erfahrungen einerseits und dem Fortschritt in der Durchdringung der Problematik der Chancengleichheit andererseits hingewiesen.

6 Siehe z.B. „Kôgakureki jidai no kigyô to gakusei“, in: *Saiyô jôhô*, 2.Jg., 1972, H.9; TEICHLER, U.: „Kôgakureki shakai – The Modern Education Society from the Comparative Point of View“, in: *Asian Profile*, 5.Jg., 1977, H.5, S.81–120.

7 HUSÉN, T.: *Begabung und Bildungspolitik*. Hannover 1975; ders.: *Schule in der Leistungsgesellschaft. Kann die Schule überleben?* Braunschweig 1980; ders.: *Higher Education and Social Stratification*. Paris: International Institute for Educational Planning 1987.

Hinzu kommt, daß wir uns im Wandel der politischen Thematisierungen und Entthematisierungen von Chancengleichheit in den achtziger Jahren international in einer Situation befinden, in der sich gesellschaftspolitische Erwartungen im Hinblick auf eine weitere „Öffnung“ des Bildungssystems und auf eine engere Beziehung von Bildungsabschluß und Berufsweg abgekühlt haben. Wenn Distanz ein wenig zur Erkenntnis beiträgt, dann gibt es für dieses Thema in den achtziger Jahren offenkundig gute Möglichkeiten zur Einsicht. Schließlich haben sich in den achtziger Jahren keine neuen Akzentsetzungen ergeben. Ein Blick durch die Literatur zeigt lediglich, daß eine andere Kategorie größere Aufmerksamkeit gefunden hat: Ging es in den meisten industrialisierten Gesellschaften in den sechziger und siebziger Jahren vor allem um den Einfluß des sozialen Status der Eltern auf die Bildungs- und Sozialchancen, in den USA daneben auch um die ethnische Herkunft und in vielen Ländern ergänzend auch um regionale Herkunft,⁸ so steht in den achtziger Jahren die Debatte über ungleiche Chancen nach Geschlecht im Vordergrund.⁹

Angesichts der theoretischen Entwicklung ist es nicht veraltet, wenn heute ein Rückgriff auf Analysen der japanischen Situation aus den siebziger Jahren erfolgt.¹⁰ Auch kann weitgehend auf den Stand der damaligen Chancengleichheitsdiskussion zurückgegriffen werden.¹¹

3. Der Kern des Chancengleichheitspostulats

Versucht man, einen allgemein akzeptierten Kern von Chancengleichheitsmaximen herauszuarbeiten, so lassen sich zwei Elemente hervorkehren. Zum einen geht es um die Offenheit des Zugangs zu denjenigen Bereichen des Bildungssystems, die als die höchsten Ebenen formaler Bildung betrachtet werden. Zum anderen ist für das Verständnis von Chancengleichheit in der Bildung als einer sozial bedeutsamen Maxime konstitutiv, daß (insbesondere vorberuflicher) Bildungserfolg hohe Bedeutung für die berufliche und gesellschaftliche Teilnahme und Teilhabe (oft vereinfacht angezeigt durch die Indikatoren des beruflichen Status oder des Einkommens) hat.

8 Siehe die Übersichten in OECD (Hg.): *Education, Inequality and Life Chances*. 2 Bde. Paris 1975.

9 Siehe die Übersichten in OECD (Hg.): *Girls and Women in Education*. Paris 1986; CLES-OFFERMANS, A.: *Education and Equality of Opportunity for Girls and Women*. Strasbourg: Council of Europe 1985.

10 DORE, R.: *The Diploma Disease*. London 1976; TEICHLER, U.: *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung*. Stuttgart 1976; s. ferner CUMMINGS, W.K.: *Education and Equality in Japan*. Princeton, N.J. 1980.

11 Zur Übersicht siehe OECD (Hg.): *Education, Inequality and Life Chances*, a.a.O.; TEICHLER, U.: „Bildung und Statusdistribution“; in RASCHERT, J. (Hg.): *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Bd.3. Stuttgart 1979, S.14–65; zur neueren Entwicklung siehe USHIOGI, M.: „Gakureki no shakaigaku. Sono rironteki kentô“; in: *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, Bd.40, 1985, S.5–14; TEICHLER, U.: „European Practice in Ensuring Equality of Opportunity to Higher Education“, in: *Journal of Higher Education Studies*, 3.Jg., 1988, H.2, S.2–11.

Natürlich läßt sich mit diesen Kernaussagen die Komplexität der Diskussion kaum signalisieren. Bei der Diskussion über Offenheit des Zugangs spielten vor allem folgende Fragen eine Rolle: Geht es um soziale oder individuelle Merkmale, für die Chancengleichheit zu gewähren ist? Steht nur der Abbau von formalen Zugangsbarrieren zur Diskussion, oder schließt das Postulat der Chancengleichheit auch die aktive Förderung oder sogar die Bevorzugung von ehemals Benachteiligten in Zulassungsregelungen ein? Ist Chancengleichheit als Gleichheit der – seitens eines im Prinzip offenen Bildungssystems gebotenen – „Gelegenheit“, Bildungserfolg zu erreichen, oder als Gleichheit im „Ergebnis“¹² zu verstehen – letzteres in einer Gleichverteilung der Erfolgreichen je nach Herkunftsgruppe? Bei der Diskussion über den Einfluß des Bildungserfolgs auf Beruf, Status und gesellschaftliche Teilhabe spielte immer wieder die Frage eine Rolle, ob das Chancengleichheitspostulat mit einer gewissen positiven Korrelation von Bildungs- und Berufserfolg erfüllt ist oder ob eine sehr enge Verklammerung gemeint ist. Auch war es ein zentrales Thema der Forschung zu Bildung und Sozialchancen, ob die jeweils beobachtete Korrelation tatsächlich einen Einfluß des Bildungserfolgs anzeigt oder eine Schein-Beziehung, bei der der für berufliche Chancen erforderliche Bildungserfolg möglicherweise weitgehend durch die soziale Herkunft bestimmt wird. Schließlich ist die Diskussion über Chancengleichheit weitgehend davon bestimmt, daß die jeweils beobachteten moderaten Zusammenhänge von Herkunft und Bildungserfolg oder von Bildungs- und Berufserfolg je nach Erwartungshaltung als „hoch“ oder „niedrig“ bezeichnet werden: Die Kontroverse geht oft darum, wieviel „viel“ ist.

Diese Differenzierung der Diskussion ist später aufzunehmen, wenn es um die Einordnung der japanischen Situation geht. Sie kann jedoch nicht in Frage stellen, daß die beiden genannten Kernelemente die Diskussion über Chancengleichheit international geprägt haben. Nehmen wir diese Kernelemente der Chancengleichheitsdebatte zunächst ohne weitere Differenzierungen auf, so ist man zweifellos geneigt, Japan als diejenige Industriegesellschaft einzustufen, die diesen Grundmaximen besonders nahekommt: Es gibt keine andere Industriegesellschaft, in der die Überzeugung so stark verbreitet ist, daß beide Aspekte des Chancengleichheitspostulats zutreffen: daß das Bildungssystem offen ist und daß der Bildungserfolg sehr bedeutsam für Berufs- und Sozialchancen ist.¹³

4. Determinierung der Berufskarriere durch Bildungserfolg – Ausdruck der Chancengleichheit oder Widerspruch zu ihr?

In der Literatur über das japanische Bildungssystem wird der letztere Aspekt der Chancengleichheitsmaxime – der hohe Stellenwert der erreichten Bildung für

12 COLEMAN, J.S. „Equality of Opportunity and Equality of Results“, in: *Harvard Educational Review*, 43.Jg., 1973, H.1, S.129–137.

13 Dies ist ausführlich begründet in TEICHLER, U.: *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft*, a.a.O.

den beruflichen Erfolg – besonders eingehend behandelt. Generell wird angenommen, daß in keiner anderen Industriegesellschaft berufliche Karrierechancen in einem solchem Maße vom vorberuflichen Bildungserfolg abhängig sind, wie dies für Japan der Fall zu sein scheint. Hervorgekehrt wird dabei vor allem, daß auch die privaten beschäftigenden Organisationen bei der Personalrekrutierung den Bildungsabschluß so hoch gewichten, wie das in anderen Ländern allenfalls im öffentlichen Dienst der Fall sei. Dabei werde vor allem auf den Rang der zuletzt besuchten Bildungsinstitution geachtet, der seinerseits durch die Exklusivität des Zugangs bestimmt sei. Erwähnt wird in diesem Zusammenhang vor allem, daß denjenigen, die den Zugang zur Tôkyô Universität oder auch zu wenigen anderen exklusiven Universitäten erreicht haben, ein hoher beruflicher Status so gut wie garantiert ist. Allerdings ist im Vergleich zu anderen Industriegesellschaften noch stärker hervorzuheben, daß die Überzeugung, der Bildungsrang werde sich auszahlen, auch bei denjenigen Jugendlichen besteht, die in der unteren Hälfte der Ränge ihre vorberufliche Bildung abschließen. Schließlich wird hervorgehoben, daß das Senioritätsprinzip und andere Aspekte der Personalorganisation im öffentlichen und privaten Sektor, die zu einer Quasi-Routinisierung von Berufskarrieren beitragen, dafür sorgen, daß der vorberufliche Bildungserfolg die Berufschancen nicht nur in den ersten Jahren, sondern über das ganze Berufsleben prägt.¹⁴

Das allgemein akzeptierte Prinzip, daß Chancengleichheit im Bildungswesen gerade darum wichtig ist, weil ein hoher Einfluß von Bildung auf Berufschancen als wünschenswert gilt, stößt bei der Analyse der japanischen Gesellschaft seitens ausländischer Beobachter immer wieder auf Widerspruch. Die amerikanische Erziehungskommission von 1946, die großen Einfluß auf die Nachkriegsreformen des japanischen Bildungswesens hatte, kritisierte es als Anzeichen des Fortbestands von feudalen Strukturen in Japan, daß die wichtigsten Ämter von Absolventen weniger berühmter Universitäten – insbesondere der ehemaligen kaiserlichen Universitäten – besetzt würden.¹⁵

Der Zusammenhang von Bildung und Berufsposition ist auch Teilelement einer besonders scharfen Kritik des japanischen Bildungswesens seitens eines deutschen Autors, der hier zitiert sei, weil er vielleicht das hierzulande typische Unbehagen an dem „japanischen Modell“ der „Bildungsgesellschaft“ zum Ausdruck bringt: „Wegen seiner erheblichen curricularen, didaktischen und methodischen Schwächen, wegen seiner Kindheit und Jugend gefährdenden rigorosen Auslese- und Prüfungssystems, wegen seiner immens hohen Ausbildungskosten, wegen der strengen Hierarchisierung der Ausbildungseinrichtungen und -abschlüsse, wegen der unzureichenden Verwirklichung des Chancengleichheitsgrundsatzes und nicht zuletzt wegen der nahezu ausschließlich durch die vorberufliche Bildung determinierten Statuszuweisung, kurzum, wegen eines

14 Siehe dazu ausführliche Literaturhinweise in TEICHLER, U./TEICHLER-URATA, Y.: *Der Arbeitsmarkt für Akademiker in Japan*. Göttingen 1975.

15 *Report of the United States Education Mission to Japan*. Tôkyô 1946, S.51f.

aus all diesen Faktoren resultierenden, für europäische Verhältnisse ungewöhnlich hohen Maßes an Inhumanität eignet sich das japanische Bildungssystem nicht als Vorbild für die westlichen Industriegesellschaften.“¹⁶ Wenn sicherlich auch die Aussagen, daß Bildung in Japan ungewöhnlich teuer sei und daß die Chancen zum Bildungserfolg besonders ungleich verteilt seien, von vielen Experten nicht geteilt werden, so ist in Japan doch ein enger Zusammenhang von hohem Einfluß des Bildungserfolges auf den Beruf und scharfem – zumeist als pädagogisch unerträglich beurteilten – Wettbewerb um den Bildungserfolg nach allen Einschätzungen japanischer und ausländischer Experten gegeben.

Damit sind verschiedene Aspekte zur Differenzierung des Zusammenhanges von Bildungs- und Berufserfolg aufgeworfen. Vor allem drei sollen als Frage formuliert werden.

Gibt es – dies ist als erster Aspekt zu fragen – ein Postulat der Chancengleichheit beim Zugang zum Beruf, das einer weitgehenden Bestimmung des Berufsweges durch den Bildungserfolg entgegensteht? Ist also eine moderate Korrelation von Bildungsabschluß und beruflicher Position die Norm einer Leistungsgesellschaft? Hat Bildungserfolg – wenn auch „erworben“ – immer ein Element der „Zuschreibung“, das nur dann ausbalanciert wird, wenn auch andere Kriterien bei der Positionszuweisung eine Rolle spielen, bei denen entsprechende Kompetenzen – wenn auch auf andere Weise als über Bildung – „erworben“ sind? Die Kritik an der sogenannten „Koppelung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem, die in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland verbreitet war, weist in die Richtung einer solchen Interpretation.

Die Forderung einer „Entkoppelung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem, wie sie in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland immer wieder zumindest im Sinne einer nicht mehr oder weniger „blinden“ Rekrutierung nach Bildungsabschlüssen gefordert wurde, erschien in mancher Hinsicht als inkonsistent. Oft betrachteten gerade diejenigen, die einer ihrer Ansicht nach überflüssigen oder schädlichen Bildungsexpansion durch eine geringere gesellschaftliche Belohnung von Bildungsrängen entgegentreten wollten, eine enge Zuordnung von Ausbildungsinhalten und beruflichen Aufgaben als wünschenswert und kritisierten ja gerade die Bildungsexpansion, weil sie auf der Qualifikationsebene eine solche enge Beziehung auflöse. Im Vergleich zu Japan ist hier diese Problematik nicht so sehr von Bedeutung. Vielmehr scheinen der Kritik an der „Koppelung“ in der Bundesrepublik Deutschland zwei Vorstellungen zugrundezuliegen, die in Japan weitaus seltener vertreten werden.

Zum einen wird in der Bundesrepublik Deutschland häufig behauptet, daß Beschäftigter irrational handelten, wenn sie den Bildungserfolg zu sehr belohnten. Sie würden damit einen großen Zustrom zu höherer Bildung stimulieren und somit eine „Überqualifizierung“ verursachen. Zum anderen wird offensichtlich die Zuweisung zu sozialen Positionen nur dann als gerecht oder leistungs-

16 SOMMER, W. „Japanisierung des Bildungssystems?“, in: SOMMER, W. / WALDBURG-ZEIL, A. Graf von (Hg.): *Neue Perspektiven der Bildungspolitik*. München 1986, S.111f.

gerecht empfunden, wenn Bildung nur zum Teil über die Zuweisung entscheidet. Ich habe dieses Selbstverständnis hierzulande wie folgt zusammengefaßt:

Jedes Prinzip für die Zuweisung unterschiedlicher Sozialchancen wird nur akzeptiert, wenn es als unvollständig gilt. Gerade die nicht völlige Klarheit der Prinzipien, die gewisse Intransparenz und Inkonsequenz der Auswahlkriterien und -verfahren und das Element Zufall, das auch den Erfolg gegen die Prinzipien erlaubt, ist Voraussetzung, daß die soziale Ungleichheit nach bestimmten Grundprinzipien akzeptabel ist.¹⁷

In Japan dagegen wird ein hoher Stellenwert des Bildungserfolges bei der Berufsrekrutierung als Ausdruck eines mehr oder weniger rationalen Verhaltens der Beschäftigten angesehen. Das stärkere Vertrauen auf die Selektion des Bildungssystems scheint verschiedene Ursachen zu haben. Sicherlich spielen hier historische Traditionen eine Rolle: Der hohe Stellenwert von Prüfungen für den Zugang zu Beamtenpositionen in China und Japan war schon vorindustriell anzutreffen; die geringere Fixierung des japanischen als des deutschen Hochschulwesens auf die Vorbereitung für den öffentlichen Dienst ist zu nennen; das geringere Maß von Spezialisierung im Studium und die voraussichtlich dauerhafte Beschäftigung der Absolventen, die bei der Rekrutierung den Blick auf generelle Kompetenzen lenkt, spielen ebenfalls eine Rolle; schließlich trägt auch möglicherweise die geringere Betonung eines wissenschaftlichen Milieus in Lehre und Studium in Japan dazu bei, daß die Selektion im Bildungssystem als beruflich funktional bewertet wird. Auch werden Eindeutigkeit und Transparenz einer solchen Belohnung des Bildungserfolges als Garant dafür angesehen, daß partikuläre Kriterien nicht die Berufschancen entscheidend bestimmen. Hohe Belohnung des Bildungserfolges erscheint in Japan als angemessen, wogegen er in anderen Industriegesellschaften nur eine „gewisse“ Bedeutung haben soll.

Zweitens wirft die Diskussion über die *gakureki shakai* die generelle Frage auf, ob mit der Maxime der Chancengleichheit auch die Dauerhaftigkeit der Wirkung von Selektion im Bildungswesen auf die Berufsposition verbunden ist oder ob in gewissem Umfange „offene Chancen“ zur Korrektur der eingeschlagenen Pfade im Laufe der Berufsbiographie dazugehören. Auch in dieser Hinsicht scheint es völlig unterschiedliche Vorstellungen in verschiedenen Industriegesellschaften zu geben.

Meine These ist, daß in den USA jede Vorstellung von Chancengleichheit vom Idealbild lebenslanger Offenheit oder lebenslanger Konkurrenz geprägt ist.¹⁸ Hierzu paßt auch der berühmte Slogan „Vom Tellerwäscher zum Millionär“. Bildung muß demnach eine hohe Bedeutung für den Berufsweg haben, allerdings in gewissem Umfange Korrekturen entsprechend berufsbegleitender Kompetenzentwicklung und „Leistung“ zulassen. In Japan dagegen ist die Streubreite des Berufsweges gegenüber der Hauptrichtung, die mit dem vorbe-

17 Teichler, U.: „Bildung und Statusdistribution“, a.a.O., S. 49.

18 Siehe dazu TEICHLER, U.: *Probleme der Hochschulzulassung in den Vereinigten Staaten*. München 1978.

ruflichen Bildungsabschluß vorgegeben ist, weitaus geringer. Dazu paßt auch, daß Hochschulbildung für Berufserfahrene in den USA eine große Rolle spielt – mehr als 40 Prozent der Studierenden in den USA in den achtziger Jahren sind Teilzeitstudierende. Auch in einigen europäischen Ländern werden „zweite Bildungswege“ im Sekundar- und Hochschulbereich betont;¹⁹ dagegen ist das Studium in Japan von „Erwachsenen“ eine Seltenheit geblieben;²⁰ weiterhin scheint die unausgesprochene Vorstellung zu herrschen, daß ergänzende Bildungswege lediglich die Leistungsgerechtigkeit der Selektion unter den Jugendlichen relativieren würden.

Kann es – so schließlich die dritte Frage zur Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystem – eine für Sozialchancen bedeutsame Chancengleichheit im Bildungswesen geben, wenn die Pyramide der Bildungsränge sehr steil ist? Der Zugang bzw. der erfolgreiche Abschluß des Studiums an sehr wenigen angesehenen Universitäten verspricht in Japan eine hervorragende Karriere. Immer wieder wird darauf verwiesen, daß unter denjenigen, die die Prüfungen für den Zugang zu den höchsten japanischen Staatsämtern bestehen, etwa die Hälfte entweder die Tôkyô Universität oder die Kyôto Universität absolviert haben; Untersuchungen über die Vorbildung von Managern der japanischen Privatindustrie zeigen sicherlich eine größere Streuung, aber zuweilen wird auch betont, daß über die Hälfte von ihnen ihr Studium an weniger als 10 Universitäten abgeschlossen haben.²¹

Wenn Absolventen weniger Hochschulen in so starkem Maße berufliche Spitzenpositionen einnehmen – ähnliches kann man für die Absolventen einiger Grandes Écoles in Frankreich und für die Absolventen der Universitäten von Oxford und Cambridge in Großbritannien konstatieren – , so unterstreicht und untergräbt dies zugleich den Glauben an Chancengleichheit im Bildungswesen und deren sozialer Belohnung. Auf der einen Seite tritt das zu erreichende und grundsätzliche erreichbare Ziel formaler Bildung, das für Beruf und sozialen Status so bedeutsam ist, in Gestalt der angesehenen Universität eindrucksvoll vor Augen. Auf der anderen Seite – so wird in der Kritik an den Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan oft hervorgehoben – wird mit dem Blick auf einen solchen herausragenden Bereich die Erfolgchance seitens der Lernenden eher klein wirken; auch scheinen Formen von sozialer Exklusivität und „Corps-Geist“ zu entstehen, so daß die aus dem Wettbewerb hervorgehende „Elite“ in mancher Hinsicht einer durch soziale Herkunft bestimmten „Elite“ ähnlich erscheint. Alle drei Aspekte – das Ausmaß der „Koppelung“ von Bildungsabschluß mit dem Berufsranrang bei Eintritt in das Beschäftigungssystem, die Dauerhaftigkeit der vorberuflichen Bildungsbelohnung in

19 Siehe OECD: *Adults in Higher Education*. Paris 1988.

20 Siehe die Übersicht in YANO, M.: „Adult Learning in Japanese Higher Education: A Consideration of Economic Aspects“, in: DAIGAKU RONSHÛ, Bd 11, 1982, S. 65–82.

21 Siehe dazu zum Beispiel die Übersicht in TEICHLER, U.: *Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Hagen: Fernuniversität – Gesamthochschule 1986, S.87f.

der Berufskarriere und die Steilheit der Pyramide von Bildungsabschlüssen – werden in pejorativen Termini wie „Degree-ocracy“ aufgenommen. Gemeinsam ist die Kritik aus der Perspektive anderer Industriegesellschaften, daß eine moderate berufliche und gesellschaftliche Belohnung des Bildungserfolges dem Verständnis von Chance, Offenheit, Leistung und Leistungsbelohnung sowie sozialer Gerechtigkeit in Industriegesellschaften eher entspreche als das „japanische Modell“ einer sehr ausgeprägten Belohnung des vorberuflichen Bildungserfolges. In Japan ist zweifellos auch Kritik an den Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem verbreitet; dies stellt aber nicht in Frage, daß in Japan mehr als in anderen Industriegesellschaften eine höhere berufliche und soziale Belohnung der vorberuflichen Bildung für wünschenswert und akzeptabel gehalten wird.

5. Der Prozeß der Selektion

Wenden wir uns dem anderen zentralen Aspekt der Chancengleichheitsfrage zu, nämlich der Chance zum Bildungserfolg, so ist zwischen dem Prozeß der Selektion und den Ergebnissen des Selektionsprozesses zu unterscheiden. Der Prozeß der Selektion, der hier zunächst behandelt werden soll, signalisiert den Lernenden, wie das Hürdenrennen zum Bildungserfolg aussieht. Es setzt zugleich Bedingungen für die Ergebnisse – für das tatsächliche Maße an Gleichheit bzw. Ungleichheit von Bildung nach verschiedenen sozial bedeutsamen Ausgangsvoraussetzungen, etwa nach sozialer und regionaler Herkunft oder nach Geschlecht. Beim Prozeß der Selektion im Bildungswesen sind vor allem die Zeitspanne, die Stadien und Verfahren manifester Auslese, die Instanzen der Selektion und die Selektionskriterien zu behandeln. Im Hinblick auf Zeitspanne und Verfahren einer „manifesten“ oder „overten“ Selektion auf dem Bildungsweg wird Japan zu den Ländern gerechnet, bei denen wichtige Entscheidungen relativ spät und in einer relativ kurzen Phase fallen.²² Eine gewisse Vorentscheidung findet nach neun Schuljahren statt. Die Lehrpläne an den Grund- und Mittelschulen sind weitgehend einheitlich; auch überwiegt bis dahin der Besuch der nächstgelegenen öffentlichen Schule. Die Oberschulen gelten als stark hierarchisch gegliedert angesehen. Ihr „Ablieferungserfolg“ an die Hochschulen bestimmt die Bewertung. Formal ist daneben zu unterscheiden zwischen studienvorbereitenden, allgemeinbildenden Schulen oder Zweigen, anderen allgemein-

22 Zu Strukturen des Bildungssystems im Vergleich siehe z.B. HOLMES, B.: *International Guide to Education Systems*. Paris: UNESCO 1979; BRITISH COUNCIL, NATIONAL EQUIVALENCE CENTRE: *International Guide to Qualifications in Education*. London / New York 1984; HUSÉN, T. / POSTLETHWAITE, T.N. (Hg.): *The International Encyclopedia of Education*. 10 Bde. Oxford 1985; CLARK, B.R. (Hg.): *The School and the University*. Berkeley, Cal.: University of California Press 1985. Als interessante Beschreibungen des japanischen Schulwesens sind zu nennen: LUHMER, K.: *Schule und Bildungsreform in Japan*. 2 Bde. Tôkyô: *Japanisch-Deutsche Gesellschaft 1972–73*; ROHLEN, T.P.: *Japan's High Schools*. Berkeley, Cal.: University of California Press 1983; WHITE, M.: *The Japanese Educational Challenge*. New York 1988.

bildenden sowie berufsbildenden Zweigen und nach öffentlichen und privaten Schulen. Die wichtigste Entscheidung erfolgt nach zwölf Schuljahren; der Zugang zu einer bestimmten Hochschule hat dabei das größte Gewicht, während in manchen anderen Ländern der besuchte Hochschultyp oder auch Noten zum Studienerfolg oder überhaupt die erfolgreiche Bewältigung des Studiums bedeutsame Barrieren wie Kriterien darstellen.

Japan gilt im internationalen Vergleich keineswegs als das Extrem später Selektion. In vielen europäischen Ländern findet zwar eine Aufgliederung nach Schultypen früher statt; in den USA dagegen tritt eine Vorselektion nach acht oder neun Schuljahren in geringerem Maße in Erscheinung als in Japan.²³

Demgegenüber wird gewöhnlich von Experten die Punctualität der Selektion im japanischen Bildungswesen (im Vergleich zu einer Streckung über längere Phasen oder mehrere Stadien) hervorgehoben. Japan gilt als diejenige Industriegesellschaft, in der die Selektion stärker als in allen anderen Ländern auf einen Punkt – auf die Hochschulzulassung – konzentriert ist. Auf der einen Seite erscheint die vorangehende Selektion als vorläufig. Diese Einschätzung erscheint angemessen, weil alle Schultypen im Bereich der oberen Sekundarbildung die Bewerbung um die Hochschulzulassung ermöglichen, weil über 80 Prozent eines Jahrganges einen Oberschulabschluß erreichen,²⁴ und – nicht zuletzt – weil die Schulnoten gerade beim Zugang zu berühmten Universitäten keine Rolle spielen, sondern ausschließlich die Ergebnisse der Zulassungsprüfungen. Auf der anderen Seite wird die Bedeutung des Moments der Zulassung zur Universität dadurch unterstrichen, daß etwa 90 Prozent der Zugelassenen auch den Studienabschluß erreichen, daß – wie bereits hervorgehoben – die im Studium vergebenen Noten nur wenig Bedeutung bei der Rekrutierung von Absolventen zu haben scheinen und daß die besuchte Hochschule den Berufsweg in der Regel langfristig prägt.

In der Einschätzung der bisher diskutierten Bildungsstrukturen und deren Folgen für die Problematik der Chancengleichheit sind sich die Experten weitgehend einig: Eine sowohl spät einsetzende als auch sich über eine relativ begrenzte Zeitspanne erstreckende „manifeste“ Selektion führt den Lernenden die strukturellen Bedingungen und ihre Handlungschancen besonders deutlich vor Augen und ermutigt tendenziell zu Bemühungen um den Bildungserfolg. Dies wird nicht dadurch in Frage gestellt, daß gerade die Bemühungen um den Bil-

23 Siehe dazu auch CUMMINGS, W.K.: „Japan“, in CLARK, B.R. (Hg.): *The School and the University*, a.a.O., S. 131–159; DORFMAN, C.H. (Hg.): *Japanese Education Today*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education 1987.

24 In den meisten Studien zum japanischen Bildungswesen wird eine Quote von über 90 Prozent angegeben. Dabei werden jedoch Angaben des japanischen Erziehungsministerium zur Relation der Zahl der Lernenden im 10. Schuljahr zur Zahl derjenigen, die im Jahr zuvor das 9. Schuljahr abgeschlossen haben, aufgenommen. Unterstellt wird damit, daß ein Abbruch der Ober schulausbildung kaum vorkommt. Vergleich man die dagegen die Zahl der Absolventen des 12. Schuljahrs zur Zahl der Absolventen des 9. Schuljahrs jeweils drei Jahre zuvor, so ergibt sich ein „Schwund“ von etwa 10 Prozent.

derungserfolg unter diesen Umständen zu einer möglicherweise noch längeren Zeitspanne des Wettbewerbs um den Bildungserfolg und *de facto* zu einem noch unübersichtlicheren Verlauf der Selektion führen als in Gesellschaften, in denen die „manifeste“ Selektion früher eintritt und sich über einen längeren Zeitraum hinzieht.

Eng mit der Frage nach dem Zeitpunkt der Selektion hängt die Frage zusammen, wer die Auslese vornimmt. In Japan haben die Lehrenden eine relativ schwache Position bei der Selektion, da die Schulnoten auf den Hochschulzugang und die an den Universitäten vergebenen Noten für die Berufschancen – jedenfalls gerade beim Zugang zu berühmten Universitäten und zu besonders attraktiven Berufskarrieren – nur geringen Einfluß haben. Ezra Vogel argumentierte, daß in einer Gesellschaft, in der die sozialen Beziehungen durch partikularistische Normen bestimmt werden, die Auslese nach dem Leistungsprinzip außerhalb der Organisationen stattfinden muß. Der Übergang von einer Institution zu einer anderen – der kurze Moment der sozialen Heimatlosigkeit auf dem Bildungs- und Berufsweg – eignet sich besonders dafür.²⁵

Dies hat unter anderem zur Folge, daß die Lehrer von der sonst ambivalenten Rolle der Anreger einerseits und der Richter über Sozialchancen andererseits entlastet werden – eine Entlastung, die nach dem Argument von Ezra Vogel in Japan mehr als anderswo benötigt wird. Damit verbunden ist aber auch die – später noch zu diskutierende – Frage nach der angemessenen Messung von Bildungsleistungen: Inwieweit ist die Selektion, die auf Ergebnissen von Hochschulzulassungsprüfungen beruht, sachlich angemessen? Auf der einen Seite wird angenommen, daß soziale Offenheit besonders groß ist, wenn der Lehrer eine geringe Rolle bei der Selektion spielt; denn auch in den Ländern, in denen die gesellschaftlichen Normen den Lehrern nicht nur eine universalistische Selektion erlauben, sondern diese von ihnen explizit erwarten, wurde oft ein sozialer „bias“ in deren Bewertung festgestellt; von daher unterstreicht das japanische Hochschulzulassungsprüfungssystem in besonderem Maße die soziale Offenheit des Selektionsverfahrens. Auf der anderen Seite kann eine Selektion allein nach einer Zugangsprüfung auch als bedenklich gegenüber meritokratischer Auslese empfunden werden, weil sich gewisse Zufälligkeiten ergeben und damit nicht unbedingt die potentiell besten Studierenden ausgewählt werden.

Dabei ist zu bedenken, daß die auslesende anonyme Instanz nicht einheitlich ist. Die staatlichen Universitäten haben eine gemeinsame erste schriftliche Aufnahmeprüfung, aber dann einen zweiten Prüfungstermin, zu dem die einzelnen Universitäten getrennt prüfen; die privaten Universitäten führen jeweils selbst gesonderte Aufnahmeprüfungen durch. Es hat immer wieder Versuche gegeben, einheitliche Aufnahmeprüfungen einzuführen; etwa alle zehn Jahre wurden größere Versuche der Reform der Hochschulzulassung unternommen; auch der

25 VOGEL, E.F.: „Entrance Examinations and Emotional Disturbances in Japan's New Middle Class“, in SMITH, R.J. / BEARDSLEY, R.K. (Hg.): *Japanese Culture*. Chicago, Ill. 1962, S.140–152; ders.: *Japan's New Middle Class*. Berkeley, Cal. 1963, S.66f.; siehe dazu ausführlicher TEICHLER, U.: *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft*, a.a.O., S.364f.

Nationale Rat für Bildungsreform, der 1985–87 verschiedene Vorschläge entwickelte, sah die Hochschulaufnahmeprüfungen als einen der wichtigsten Problembereiche an.²⁶ In den Diskussionen zur Hochschulzulassung wird immer wieder deutlich, daß von einer einheitlichen Aufnahmeprüfung für alle Bewerber eine validere Selektion erwartet würde; obendrein würde den Bewerbern die Mühe erspart, sich auf verschiedene Prüfungen einzustellen; andererseits wird befürchtet, daß einheitliche Aufnahmeprüfungen den Wettbewerb noch mehr verschärfen und noch unerträglicher machen würden. Zwei Aspekte der vorherrschenden Selektionskriterien im japanischen Bildungswesen sind vor allem zu nennen. Erstens erfolgt in Japan die Selektion zu höchsten Bildungsrängen in erster Linie auf der Basis bewiesener Stoffbeherrschung. Dabei handelt es sich im Falle der Hochschulzulassungsprüfung um Stoffe, die in der oberen Sekundarstufe im Mittelpunkt stehen; allenfalls werden die Ansprüche in Menge und Niveau darüber hinaus gesteigert. Es geht weniger um „Intelligenz“, um „Eignung zum Studium“ oder „Verstehen“ als in vielen anderen Ländern. Gerade das starke Gewicht von Stoffbewältigung bei den Hochschulzulassungsprüfungen unterstreicht in besonderem Maße die „Offenheit“, verstanden als „Machbarkeit“ des Bildungserfolgs. Wenn in einem Land „Intelligenz“ betont wird und eine Person nicht erfolgreich ist, mag sie meinen, sie könne nichts dafür. Offenheit scheint dann gegeben, wenn die Auslese – frei nach Goethe – unter dem Motto erfolgt: Wer immer strebend sich bemüht, den wollen wir erlösen. Meritokratie bedeutet in manchen Zusammenhängen, daß die Befähigsten nach oben kommen; in Japan – so kann man hier pointiert feststellen – bedeutet Bildungsmeritokratie, daß diejenigen einen hohen Status erlangen, die sich in einer bestimmten Lernphase des Lebens durch Anstrengung verdient gemacht haben.

Zweitens sind die Selektionskriterien für das gesamte Spektrum der Bildungsränge zu beachten. In vielen Industriegesellschaften gibt es andere Akzente der Selektionskriterien auf unteren Stufen der Bildungspyramide. Wenn z. B. „oben“ nach „Intelligenz“ oder „kognitiver Kompetenz“ gefragt wird, so mag „unten“ manuelle Geschicklichkeit als Auslesekriterium bedeutsamer sein. In einer neueren Studie von Kariya und Rosenbaum wird dagegen deutlich, daß in Japan stärker als anderswo auch in diesen Ebenen die Selektion beim Berufszugang nach allgemeinen schulischen Erfolgskriterien erfolgt, was offenkundig auch den Schulen ein einflußreiches Disziplinierungsinstrument in die Hand

26 NATIONAL COUNCIL ON EDUCATIONAL REFORM: *Summary of Second Report on Educational Reform*. Tôkyô 1987; ders.: *Reports on Educational Reform*. Tôkyô 1988; siehe dazu auch TEICHLER, U.: „Education and Economic Development – a Controversial Topic“, in: KLENNER, W. (Hg.): *Trends of Economic Development in East Asia*. Berlin / Heidelberg 1989, S. 265–274; WEILER, H.N. / MIYAKE, E.: *Reform and Non-Reform in Education: The Political Costs and Benefits of Reform Policies in France and Japan*. Annual Meeting of the American Education Research Association (AERA), San Francisco, CA, March 27–31, 1989, vervielf. Manuskript.

gibt.²⁷ „Offenheit“ nach bestimmten Kriterien des Bildungserfolgs führt – so zeigt das Beispiel Japans – umgekehrt zur „Schließung“, was die mögliche Variationsbreite der Kriterien angeht. Dies mindert offenkundig Chancen des beruflichen Stolzes und der professionellen Identität in solchen Berufen, zu denen der Zugang mit relativ geringen Erfolgen im Bildungssystem möglich ist.

Von einer funktionalen Perspektive her, nach der offene Selektion die dafür „Besten“ in die höchsten Positionen befördern soll, könnte man – diese Zusammenfassung erscheint berechtigt – die Selektionsprozesse im japanischen Bildungswesen als sehr stark mit Kunstfehlern behaftet bezeichnen. Meritokratie in dieser funktionalen Perspektive ist nur bedingt gegeben, wie insbesondere vier Aspekte verdeutlichen.

- a) Die punktuelle Auswahl führt immer auch zu Zufälligkeiten. Vielleicht ist angesichts der Schärfe des Wettbewerbs um den Bildungserfolg eine gewisse Zufälligkeit zur Legitimation der Auslese unentbehrlich. Der Mißerfolg kann eher ertragen werden, wenn er nicht eindeutig selbstverschuldet ist.
- b) Die Selektion findet nur bedingt nach einheitlichen Kriterien statt. Auch dies belegt, daß genaue Messung des Erfolges nicht oberstes Prinzip ist. Dadurch wird immer ein gewisser Spielraum zur unterschiedlichen Interpretation der Hierarchie von Institutionen gesichert.
- c) Auf die prognostische Validität – ob die besten im Hinblick auf zukünftige Leistungen ausgewählt werden – kommt es bei der Hochschulzulassung in Japan gar nicht an. Dies läßt sich an folgendem Befund belegen: Die *ronin* – die Studienbewerber, die nicht an der Universität ihrer Wahl angenommen worden sind und ein oder mehrere Jahre für Pauken zur erneuten Prüfungsteilnahme verbringen – verbessern ihre Chance zur gewünschten Zulassung. Einige Untersuchungen machten jedoch deutlich, daß sie im Studium dann so abschneiden, wie es nach den Ergebnissen der ersten Prüfung erwartet werden konnte. Sollten die besten Studierenden ausgewählt werden, so wäre es überzeugender, keine Wiederholung der Aufnahmeprüfungen zu gestatten; die Wiederholungschance jedoch unterstreicht, daß auf Stimulierung von Bemühungen um den Bildungserfolg mehr Wert gelegt wird als auf prognostische Validität der Selektion.²⁸
- d) Auch die Tatsache, daß ein kleiner Prozentsatz der Studierenden sich in die Hochschulen mit Hilfe reicher bzw. einflußreicher Verwandter „einkauft“, relativiert nicht grundsätzlich das vorherrschende Prinzip der Selektion nach Stoffbeherrschung und somit der Belohnung von Bemühungen in der Vergangenheit; es handelt sich um so begrenzte Ausnahmen, daß diese eher als Konzession an die Privilegierten zur Stabilisierung des vorherrschenden

27 KARIYA, T. / ROSENBAUM, J.E.: „Self-Selection in Japanese Junior High Schools: A Longitudinal Study of Students' Educational Plans“, in: SOCIOLOGY OF EDUCATION, 60. Jg., 1987, S. 168–180.

28 Siehe die Übersicht über Ergebnisse empirischer Studien in TEICHLER, U.: *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft*, a.a.O., S. 108ff.

Mechanismus einer relativ großen Offenheit des Selektionsprozesses zu betrachten sind.

Der Prozeß der Selektion unterstreicht also in hohem Maße die Offenheit des Bildungssystems und die Chance für diejenigen, die sich bemühen. Die Transparenz gilt als groß, und Mühe scheint sich zu lohnen. Die Imperfektion des Selektionsprozesses relativiert diesen Eindruck nicht, sondern macht eher die Bedingungen eines chancenoffenen Prozesses etwas erträglicher. Der „Preis“ der Offenheit ist zweifellos ein fast unerträglicher Wettbewerb,²⁹ um von der Offenheit zu profitieren.

6. Realisierung von Bildungschancen

In der Bundesrepublik Deutschland und in manchen anderen Industriegesellschaften hat sich die Diskussion über Chancengleichheit im Bildungswesen in erster Linie nicht auf die Offenheit des Ausleseprozesses konzentriert, sondern auf die *equality of results* – die Wahrscheinlichkeit für Angehörige sozialer Gruppen, einen durchschnittlichen Bildungserfolg zu erreichen. Auch in Japan gibt es manche Untersuchungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg,³⁰ zum Zusammenhang von Bildung und Berufsposition,³¹ zu Bildungschancen von Frauen und deren Stellenwert für den Beruf³² und zu Bildungschancen nach Herkunftsregion.

Einige Beispiele von Befunden seien erwähnt. Im Jahre 1982 variierte der Anteil der Pflichtschulabsolventen, die weiterlernen, zwischen den Präfekturen des Landes nur von 97.1 Prozent im höchsten Falle bis 91.5 Prozent im niedrigsten Falle. Kein Zweifel besteht, daß beim Hochschulzugang deutlichere Differenzen bestehen; allerdings sind dazu die Statistiken des Erziehungsministeriums kaum aussagekräftig.³³

Frauen machten 1985 49.6 Prozent der Oberschulbesucher aus. Mit dem Beginn des Hochschulbesuchs jedoch ergeben sich große Differenzen nach Geschlecht: 1985 waren unter den Studierenden der normalen Universitätskurse

29 Siehe die Beschreibungen in NAKANE, C.: „Die ‚Examenshölle‘“, in: WITTIG, H.E. (Hg.): „Menschenbildung in Japan“, a.a.O., S.139–141; TEICHLER, U. / Voss, F.: „Die verschärften Probleme der Hochschulzulassung – das Beispiel Japan“, in: *Studentische Politik*, 8.Jg., 1975, H.6–7, S.77–85; CUMMINGS, W.K.: „Japan“, a.a.O.

30 IWAI, H. / KATAOKA, E. / SHIMIZU, K.: „Kaisô to kyôiku kenkyû no dôkô“, in: *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, Bd.42, 1987, S.106–134.

31 Siehe die Übersicht in YAMAZAKI, H. u.a.: „Gakureki kenkyû no dôkô“, in: *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, Bd.38, 1983, S.94–109.

32 KANDA, M. u.a.: „Josei to kyôiku kenkyû no dôkô“, in: *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, Bd.40, 1985, S.87–107.

33 In der Relation der Studienanfänger 1982 zu den Pflichtschulabsolventen drei Jahre zuvor variierten die Werte nach Regionen zwischen 18.7 und 49.2 Prozent. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß der Wohnort bei Ende des Oberschulbesuchs gerechnet wird und viele Jugendliche nach Pflichtschulabschluß in Regionen wechseln, in denen die Oberschulen bessere Studierchancen bieten; siehe die Statistiken in MONBUSHÔ: *Gakkô kihon chôsa hôkokusho*. 2 Bde. Tôkyô 1983.

nur 23.8 Prozent Frauen, in den Graduiertenkursen nur 13.2 Prozent und den Fachhochschulen (*kôtô senmon gakkô*), die nur ingenieurwissenschaftliche Fächer anbieten, sogar nur 3.6 Prozent. Dagegen betrug ihr Anteil unter den Studierenden an Kurzstudienhochschulen (*tanki daigaku*) 89.8 Prozent und an höheren Fachschulen (*senshû gakkô*) 58.0 Prozent.³⁴ Allgemein wird angenommen, daß im Schulwesen gleiche Chancen für Mädchen im Hinblick auf realisierte Schulleistungen voll verwirklicht sind, daß aber in Antizipation unterschiedlicher Berufschancen und in Fortwirkung von spezifischen Geschlechterrollenzuschreibungen sich die Wege mit dem Studienbeginn sehr deutlich teilen.

1966, als 13 Prozent der entsprechenden Altersgruppe an Universitäten studierten, stammten 38 Prozent der Studierenden aus den 20 Prozent einkommensstärksten Familien, dagegen nur 23 Prozent aus den 40 Prozent einkommenschwächsten Familien. 10 Jahre später, als die Studierquote 27 Prozent erreicht hatte, stammten nur noch 31 Prozent der Studierenden aus den 20 Prozent einkommensstärksten Familien, dagegen 26 Prozent aus den 40 Prozent einkommenschwächsten Familien. 1984 schließlich – die Studierquote war nicht weiter angestiegen – betrugen die entsprechende Werte 28 bzw. 35 Prozent: Die Studierhäufigkeit der Kinder aus den 20 Prozent einkommenstärksten Familien war 1966 3.4 mal, 1976 2.3 mal und 1984 „nur“ noch 1.6 mal so hoch wie die der Kinder aus den 40 Prozent einkommenschwächsten Familien. Allerdings vertritt ein japanischer Wissenschaftler, der diese Ergebnisse von regelmäßigen Untersuchungen des Erziehungsministeriums darstellt, die Ansicht, daß angesichts der starken Expansion der Studierquoten diese Befunde nicht eindeutig als Anzeichen deutlich abnehmender Chancengleichheit interpretiert werden könnten.³⁵

In einer weiteren Studie schließlich wird der Wandel der Inter-Generationen-Mobilität in Bildung und Berufsposition von 1955 bis 1985 auf der Basis von Daten im Abstand von jeweils 10 Jahren untersucht. Der Autor kommt zu dem Schluß, daß sich von 1955 bis 1975 eine Erhöhung der Mobilität, dagegen von 1975 bis 1985 eine Verringerung ergeben hätten. Nach Ansicht des Autors sind somit in Japan keine kontinuierlichen Trends zum Abbau der Chancengleichheit bzw. zur stärkeren Bestimmung des Status durch Bildung erkennbar.³⁶

Die vorliegenden Forschungsarbeiten zur Frage der Chancengleichheit in Japan nach dem Maßstab der *equality of results* ergeben ein gemischtes Bild. Studierchancen nach sozialer Herkunft scheinen in Japan deutlich weniger ungleich verteilt zu sein als in der Bundesrepublik Deutschland.³⁷ Umgekehrt ist der

34 MONBUSHÔ: *Monbu tôkei yôran. Shôwa 61 nenban*. Tôkyô 1986, S.2f.

35 KANEKO, M.: „Kyôiku kikai kintô no rinen to genjitsu“, in: *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, Bd.42, 1987, S.38–50.

36 NAOI, A.: „Gendai Nihon no kaisô kôzô no henka to kyôiku“, in: *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, Bd.42, 1987, S.24–37.

37 1982 waren Beamtenkinder unter Studierenden an Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland sechsmal so häufig wie Arbeiterkinder vertreten, wenn man die jeweiligen Zahlen der Studierenden zur Größe dieser Berufsgruppen in Beziehung setzt; siehe

Anteil der Frauen unter den Studierenden an japanischen Universitäten geringer als in allen anderen Industriegesellschaften.³⁸ Man kann die Werte unterschiedlich interpretieren, aber Chancengleichheit scheint in Japan sicher nicht in dem Maße verwirklicht zu sein, wie angesichts des verbreiteten Glaubens an die Chancengleichheit vermutet werden könnte.

Insgesamt muß man feststellen, daß es in Japan weniger Untersuchungen darüber gibt, wie sich die im Bildungswesen und im Beruf Erfolgreichen nach sozialer Herkunft verteilen, als man es angesichts der Bedeutung der Chancengleichheitsdiskussion in Japan und angesichts der starken Orientierung vieler japanischer Sozialwissenschaftler an den in den USA vorherrschenden Theorien, Themen und Methoden der Sozialforschung erwarten könnte. Dies ist meines Ermessens kein zufälliger Mangel. Denn die vorhandenen Untersuchungen spielen in bildungspolitischen Diskussionen eine sehr geringe Rolle. Insgesamt wird Chancengleichheit in Japan in erster Linie als die Existenz eines im Prozeß offenen und in der Hierarchie und den Erfolgsbedingungen transparenten Bildungssystems verstanden, bei dem obendrein der Erfolg als „machbar“ erscheint.

Gerade mit dieser Offenheit und Transparenz hängt zusammen, daß es kaum Ansätze zu kompensatorischer Erziehung gibt und daß auch das Stipendiensystem bescheidene Ausmaße hat. Auch Kosten, die mit dem Privatunterricht und anderen Aktivitäten im scharfen Wettbewerb um den Bildungserfolg verbunden sind, werden von breiten Bevölkerungsschichten ohne erhebliches Klagen in Kauf genommen. Für ausländische Beobachter ist schwer erklärlich, daß sich das Bewußtsein über Bildungschancen so sehr an der relativen Offenheit des Selektionsprozesses und so wenig an der Wahrscheinlichkeit des Erfolges fest macht.

7. Japan – Prototyp der modernen Bildungsgesellschaft?

„Chancengleichheit“ in Bildung und Beruf hat in Japan – so kann man zusammenfassen – eine sehr spezifische Konfiguration. Es geht vor allem um Transparenz und Offenheit von Selektionskriterien und -verfahren sowie um die „Machbarkeit“ des Bildungserfolges durch Anstrengung; dagegen gibt es kaum Finanzhilfen und kaum kompensatorische Erziehung; in welchem Maße Chancengleichheit im Sinne von *equality of results* verwirklicht ist, wird kaum zur Kenntnis genommen. Imperfekte Administration und vorhandene Freiräume für Zufälle bei der Selektion, finanzielle Belastungen im Bildungswettlauf, Einschränkungen späterer Chancen zur Korrektur der Bildungs- und Berufswege sowie auch ergänzende partikularistische Elemente bei der Berufsrekrutierung

SCHOMBURG, H. / STEUBE, W.: „Materialien zur Hochschulpolitik“, in: BAETHGE, M. u.a. (Hg.): *Studium und Beruf*. Freiburg i.Br. 1986, S.286ff.

38 Vgl. die Daten in OECD (Hg.): *Girls and Women in Education*, a.a.O.; TEICHLER, U.: *Convergence or Growing Variety: The Changing Organisation of Studies*. Strasbourg: Council of Europe 1988, S.33.

werden in Japan zwar als Eingrenzungen offener Chancen gesehen, nicht jedoch als Anzeichen für eine Außerkraftsetzung des im Prinzip offenen Selektionsprozesses: Man muß sich halt noch mehr um den Erfolg bemühen, wenn die Bedingungen nicht ganz offen sind.

Damit ergibt sich zweifellos in Japan eine andere Akzentsetzung in dem Verständnis von Chancengleichheit als in anderen Industriegesellschaften; meines Erachtens ist es jedoch weder angemessen zu behaupten, daß in Japan mit der Verwendung des Terminus Chancengleichheit ein fremder Begriff zur Analyse der eigenen Situation übernommen worden wäre, noch wäre es angebracht vorzuschlagen, daß Ausländer zum besseren Verständnis der japanischen Situation und der japanischen Diskussion sich einer besonderen Terminologie zu bedienen hätten. *Gakureki shakai* bezeichnet lediglich eine etwas „extreme“ Konfiguration, die nicht außerhalb der Problemkreise liegt, die international unter der Thematik „Chancengleichheit“ diskutiert werden.

Mir scheint nach wie vor meine Mitte der siebziger Jahre aufgestellte These zutreffend, daß Japan einer „modernen Bildungsgesellschaft“ am nächsten gekommen ist. Die Bezeichnung ist m.E. angemessen, „wenn erstens eine hohe Wertschätzung von Bildung verbreitet ist, wenn zweitens der Bildungserfolg für die Statuszuteilung das wichtigste Kriterium ist und drittens dieser Stellenwert von Bildung nicht allein von der Mehrheit der Bevölkerung erkannt wird, sondern sich praktisch alle Lernenden um möglichst großen Bildungserfolg bemühen“.³⁹ Es hat hier und da „Verwerfungen“ in der Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystem gegeben, etwa in Neubewertungen der Bildungshierarchien⁴⁰ und in der Entmutigung mancher Jugendlicher angesichts des Risikos der Arbeitslosigkeit.⁴¹ Aber insgesamt ist auch in anderen Industriegesellschaften deutlicher und bewußter geworden, daß beruflicher Erfolg immer mehr von formalem Bildungserfolg abhängig wird.

Wenn die Folgen der *gakureki shakai* in Japan als „Prüfungshölle“, „Diploma Disease“ oder mit ähnlich stark negativ geladenen Termini bezeichnet werden, so klingen drei Kritiken an: Daß durch die starke Status-„Koppelung“ von Bildung und Beruf inhaltliche Ziele der Ausbildung untergraben würden, daß die Schärfe des Wettbewerbs für die Jugendlichen fast unerträglich sei und negative Sozialisationswirkungen, etwa in der mangelnden Förderung von Kooperationsfähigkeit und von reflexivem Denken, habe und daß schließlich der scharfe Wettbewerb im Ergebnis wieder Vorteile für die ohnehin Privilegierten mit sich bringe. Schelskys skeptische Frage zu Beginn der Chancengleichheitsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland, ob es die Schule überhaupt leisten könne, „Dirigierungsstellungsstelle für die Verteilung von Sozialchancen“

39 TEICHLER, U.: *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft*, a.a.O., S.349.

40 Siehe z.B. OECD: *Policies for Higher Education in the 1980s*. Paris 1983.

41 Siehe z.B. die Interpretation von BECK, U.: *Risikogesellschaft*. Frankfurt 1986.

zu sein,⁴² könnte mit Hinweis auf Japan paradox beantwortet werden: Sie kann es nur dann leisten, wenn sie es imperfekt tut. Oder – wie die japanische Lehrgewerkschaft meint – sie kann es nur dann sein, wenn die tiefe Staffelung der Hierarchie verringert würde.⁴³ Eine offene Frage liegt eher darin, ob sich langfristig – wie dies oft in Vorstellungen über die Entwicklung zur „postindustriellen Gesellschaft“ zum Ausdruck kommt – das System sozialer Belohnungen und gesellschaftlicher Werte so vielfältig wird, daß relativ offene Chancen im Bildungssystem realisiert sein können, ohne daß dies zu unerträglichem Wettbewerb oder zur Aushöhlung der inhaltlichen Potentiale führen muß, die sich mit Bildung im Prinzip verbinden können.

42 Siehe SCHELSKY, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg 1957; ders.: *Anpassung oder Widerstand?* Heidelberg 1961.

43 JAPAN TEACHERS UNION: *How to Reform Japan's Education: A Report of the JTU-Council on Educational Reform*. Tôkyô 1975.