



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

„Lernen, Kompetenzen, Beruf.
Eine Analyse des japanischen Bildungssystems und die
Auswirkungen auf den Berufseinstieg“

Verfasserin

Anita Trenkwalder, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 26. Juli 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 066 843
Magisterstudium Japanologie
Ao. Univ. Prof. Dr. Ingrid Getreuer-Kargl

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, ohne diese meine Magisterarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Zunächst möchte ich bei Mag. Julia Pleyer dafür bedanken, dass sie mich auf dieses Thema aufmerksam gemacht und mich in ihre Forschungsgruppe aufgenommen hat. Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Kollegin und Freundin Mag. Evamaria Agy bedanken. Sie stand mir nicht nur bei dieser Arbeit mit Ratschlägen zur Seite, sondern unterstützte mich ebenso während unseres gemeinsamen Studiums.

Besonderer Dank gilt meiner Schwester Mag. Susanne Trenkwalder, die sich aufopfernd mit einer zeitintensiven Korrektur meiner Magisterarbeit beschäftigte.

Ferner möchte ich meinen Eltern, meinem Bruder und meinem Freund dafür danken, dass sie während der Verfassung der Magisterarbeit meine Höhen und Tiefen mit mir erlebten und diese Zeit standhaft durchgehalten haben. Sie haben mir gut zugesprochen und mich tatkräftig unterstützt.

Vielen Dank.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	6
TABELLENVERZEICHNIS	7
1. EINLEITUNG	8
2. BERUFSBILDUNG IM VOR-, PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH	12
2.1. DIE VORSCHULE (<i>YŌCHIEN</i> UND <i>HOIKUEN</i>)	14
2.2. DIE GRUNDSCHULE (<i>SHŌGAKKŌ</i>)	20
2.3. DIE MITTELSCHULE (<i>CHŪGAKKŌ</i>)	27
2.4. DIE OBERSCHULE (<i>KŌTŌGAKKŌ</i>)	33
2.5. AUßERSCHULISCHE AKTIVITÄTEN	40
3. BERUFSBILDUNG IM TERTIÄREN BILDUNGSBEREICH	43
3.1. DIE HOCHSCHULEN (<i>DAIGAKU</i>)	43
3.2. FACHHOCHSCHULE (<i>KŌTŌ SENMON GAKKŌ</i>)	51
3.3. FACHSCHULE (<i>SENSHŪ GAKKŌ</i>)	53
3.4. „VERSCHIEDENARTIGE“ SCHULE (<i>KAKUSHU GAKKŌ</i>)	56
4. DER BERUFSEINSTIEG	58
4.1. DAS BEWERBUNGSVERFAHREN (<i>SHŪSHOKU KATSUDŌ</i>)	59
4.2. ERWARTUNGSHALTUNGEN DER ABSOLVENTEN	63
5. ANALYSE DES DATENMATERIALS	67
5.1. VORSTELLUNG DER INTERVIEWS	67
5.2. ERFAHRUNGEN IM JAPANISCHEN SCHULSYSTEM	72
5.3. FREIZEITVERHALTEN: LERNSOZIALISATION ABSEITS DER SCHULE	78
5.4. LERNEN UND BERUFSBILDUNG IM HOCHSCHULSYSTEM	80
5.5. AUFNAHME- UND BEWERBUNGSVERFAHREN UND IHRE IMPLIKATIONEN FÜR DAS BILDUNGSSYSTEM	84
5.6. EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN KOMPETENZEN	87
5.7. ERWARTUNGEN UND ANFORDERUNGSVORSTELLUNGEN AN DIE ZUKÜNFTIGE ARBEITSSTELLE	87
5.8. BEFÜRCHTUNGEN IN HINBLICK AUF ARBEIT IN AUSLÄNDISCHEN UNTERNEHMEN	88
6. CONCLUSIO	91
LITERATURVERZEICHNIS	93
LITERATURVERZEICHNIS JAPANISCHER QUELLEN	100
ABSTRACT	102
CURRICULUM VITAE	103

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 : Anteil der privaten Institutionen im japanischen Bildungssystem 1997 (Haasch 2000e:167).....	14
Abbildung 2 : Anzahl der Kinder im <i>yōchien</i> 2009 (Monbukagakushō 2009a:2)	16
Abbildung 3 : Anzahl der Grundschüler 2009 (Monbukagakushō 2009a:4)	21
Abbildung 4 : Anzahl der Mittelschüler 2009 (Monbukagakushō 2009a:6).....	28
Abbildung 5 : Absolventen der Mittelschule (Monbukagakushō 2009a:16)	31
Abbildung 6 : Anzahl der Oberschüler 2009 (Monbukagakushō 2009a:8)	34
Abbildung 7 : Aufteilung der Oberschüler auf Oberschularten 2009 nach Monbukagakushō 2009a:8	34
Abbildung 8 : Verhalten der Oberschulabsolventen (Monbukagakushō 2009a:21)	37
Abbildung 9 : Eisbergmodell von Ogata (Ogata 2001:73)	42
Abbildung 10 : Aufteilung der Schüler einer Fachschule 2009 nach Monbukagakushō 2009a:13	53
Abbildung 11 : Anzahl der Schüler einer <i>kakushu gakkō</i> 2009 (Monbukagakushō 2009a:15)56	
Abbildung 12 : Verhalten der Studenten nach einem Bachelorabschluss 2009 (Monbukagakushō 2009b:11)	61
Abbildung 13 : Verteilung der Absolventen, die einen Beruf ergreifen, nach Beruf nach Monbukagakushō 2009b:13	63
Abbildung 14 : Erwartungshaltungen von 20- bis 30-jährige Japaner (Hommerich 2009:128)	64

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 : Ziele von 19 Grundschulen nach Lewis 1997:45	24
Tabelle 2 : Stundenplan einer Grundschule nach Lewis 1997:63	25
Tabelle 3 : Absolventen der Mittelschule nach Monbukagakushō 2009a:15	30
Tabelle 4 : Stundenplan einer Mittelschule 1998 (Mombukagakushō 1998)	32
Tabelle 5 : Anzahl der Oberschulabsolventen nach Monbukagakushō 2009a:19.....	35
Tabelle 6 : Verteilung der Studenten und Universitäten auf Zuständigkeitsbereiche nach Mombukagakushō 2009b:1	44
Tabelle 7 : Verteilung der Studenten auf Fakultäten nach Monbukagakushō 2009b.2-3	45
Tabelle 8 : Unterrichtsform in einzelnen Fachbereichen und in Relation zum akademischen Grad der Lehrperson (Sugitani 2000:107)	47
Tabelle 9 : Kriterien bei der Leistungserstellung der Studenten (Mehrfachantworten) (Sugitani 2000:108)	48
Tabelle 10 : Lehrziele für das Studium (Mehrfachantworten) (Sugitani 2000:108).....	49
Tabelle 11 : Verteilung der Studenten und Fachhochschulen auf Zuständigkeit nach Mombukagakushō 2009b:9	51
Tabelle 12 : Unterschiede im Alter der Studenten und Dauer des Studiums nach Yoshimoto 2007:145.....	58
Tabelle 13 : Werdegang der Bachelorabsolventen nach Monbukagakushō 2009b:11-12	62
Tabelle 14 : Verteilung der Fachhochschulabsolventen auf	63
Tabelle 15 : Mittelwertanalyse der Wertvorstellungen 20- bis 30-jähriger Japaner (Hommerich 2009:130)	65

1. Einleitung

In Österreich herrscht seit längerem eine politische Debatte über das Bildungssystem. Durch den Bologna Prozess wandte sich das österreichische Hochschulsystem vom ursprünglichen Diplomstudium ab und ersetzte dieses mit einem Bachelor-Master-Programm. Weiters wurde die Funktion der Fachhochschulen überdacht. Diese waren die Nachfolger der Akademien und eigentlich für Personen gedacht, welche die Matura absolviert haben und keine universitäre Ausbildung nachgehen wollten. Die Akademien waren praxisnäher und berufsorientierter als Universitäten, während letztere vor allem auf eine wissenschaftliche Ausbildung fokussieren. Die Ausbildung in den Akademien dauerte drei Jahre und schloss mit einem Diplom ab. Mit dem Umstieg auf das Bologna System (Bachelor-Master-Studium) hatte sich an der Funktion der ehemaligen Akademien, jetzt Fachhochschulen, nichts geändert, obwohl diese nun den Universitäten gleichgestellt werden. Die Ausbildung, die man an Fachhochschulen erhält, und die Ausbildung an einer Universität unterscheiden sich jedoch enorm.

Dies war die Ausgangssituation, die mich dazu bewegte, mich näher mit dem japanischen Ausbildungssystem auseinander zu setzen. Dieses Thema ist gerade jetzt sehr aktuell, wenn man die immer dominierende Globalisierung bedenkt und man ebenso nicht vergisst, dass Unternehmen fortwährend bestrebt sind, ihre Grenzen weiter zu setzen und so weltweit tätig sein zu können. Auch österreichische Unternehmen eröffnen Niederlassungen in Japan und müssen dort japanisches Personal aufnehmen. Dieses Unterfangen kann eventuell schwierig werden, wenn Arbeitnehmer und Arbeitgeber unterschiedliche Kompetenzen fordern und/oder anbieten oder von verschiedenen Voraussetzungen ausgehen. Daher versuche ich in dieser Arbeit einen Anfang für ein gegenseitiges Verständnis zu schaffen.

Schon mit der Einführung der ECTS Punkte versuchte man in Europa ein einheitliches Leistungssystem zu schaffen. Im Gegensatz zur OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), die jährlich in ihren Mitgliedsstaaten Vergleiche der Ausbildungssysteme startet, oder der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) versuche ich nicht zwei Ausbildungssysteme gegenüberzustellen, sondern versuche im Zuge dieser Studie die Besonderheiten der beruflichen Aus- bzw. Vorbildung in japanischen Schulen und Hochschulen darzulegen. Obwohl in Japan die Ansicht vertreten wird, dass man eine derartige Ausbildung erst nach Eintritt in ein Unternehmen erhält, gehe ich davon aus, dass schon zuvor eine Berufsausbildung stattfindet. Es ist eher

unwahrscheinlich, sich in 16 Jahren der schulischen Ausbildung keine Fähigkeiten aneignen zu können, die dem späteren Beruf nützlich wären. Jedenfalls bildet das japanische Bildungswesen einen derartiger Kontrast zum österreichischen System, sodass es sehr spannend ist zu diesem Thema zu forschen. Zu diesem Zweck untersuche ich die Erwartungen der interviewten Studenten an ihr zukünftiges Unternehmen, vor allem auch unter dem Aspekt einer Anstellung in einem ausländischen Unternehmen, das eine Zweigstelle in Japan besitzt. Somit komme ich zu meiner Fragestellung:

Inwieweit sind die Schwierigkeiten, die ausländische Unternehmen bei der Rekrutierung japanischer Arbeitskräfte haben, von den spezifische Strukturen des japanischen Bildungssystems bedingt?

Die erste Frage die sich in diesem Zusammenhang auftut, ist die Frage nach den Kompetenzen, die im japanischen Schul- und Hochschulsystem gefordert und gefördert werden, und ihrer Relevanz für das spätere Berufsleben. Im Weiteren wird zu untersuchen sein, wie das Bildungssystem aus Sicht der Forschung, aber auch aus den Blickwinkeln der Befragten betrachtet, auf das Lernverhalten, das Arbeitsverständnis und die sozialen Kompetenzen junger, hochqualifizierter Japaner Einfluss nimmt. Dabei gilt es vor allem zu untersuchen, in wieweit von Berufsbildung gesprochen werden kann und inwieweit das japanische Bildungssystem auf die Gegebenheiten des japanischen Arbeitsmarktes vorbereitet. In einem weiteren Schritt wird es zu prüfen sein, wie ausländische Unternehmen wahrgenommen werden, welche Bilder von diesen Konzernen vorherrschen und wie sich diese von einheimischen Betrieben unterscheiden. Schließlich wird sich die Frage stellen, wie diese Vorstellungen die Motivation Teil eines nicht-japanischen Konzerns zu werden negativ oder positiv beeinflussen.

Forschungsstand

Das Bildungssystem steht sowohl in Japan als auch in den übrigen Ländern dieser Welt wohl immer zur Debatte, weil es nicht nur um parteipolitische Auseinandersetzungen, sondern um das Festlegen der Weichen für die Jugend, die Zukunft geht. Dieses System wird ständig verbessert, sodass auch das japanische Bildungssystem permanent einem Wandel unterliegt. Zu diesem Thema lässt sich zwar sehr viel Literatur finden, mein spezifisches jedoch Thema wird selten diskutiert.

In der Literatur finden sich vor allem jene Themen, die sich allgemein mit der Ausbildung in Bildungseinrichtungen oder mit dem Bewerbungsverfahren und dem Training in einem Unternehmen auseinander setzen. Die westliche Literatur bezieht sich vornehmlich

auf den Anthropologen Thomas P. Rohlen. Der Professor Emeritus der Stanford Universität beschäftigte sich mit wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen, wie auch besonders mit der Schulausbildung in Japan. Des Weiteren werden Werke vom Erziehungswissenschaftler Volker Schubert, den Japanologen Helmut Demes und Günther Haasch herangezogen, der sich intensiv mit der Bildung und Erziehung in Japan auseinander gesetzt hat, sowie Literatur von Erziehungs- und Sozialwissenschaftler Walter Georg und dem Erziehungswissenschaftler Gerald LeTendre oft herangezogen. All diese beschäftigen sich besonders mit dem allgemeinen Ausbildungssystem in Japan. Auch Erziehungswissenschaftlerin und Professorin an der Tōkyō Universität und Waseda Universität Rebecca Erwin Fukuzawa und Erziehungswissenschaftlerin Catherine C. Lewis gehören zu den wichtigen Wissenschaftlerinnen, die sich über das japanische Bildungssystem Gedanken gemacht haben. Viele dieser Autoren teilen die Ansicht, dass das Bildungssystem vom Umstand bestimmt ist, dass man für Aufnahmeprüfungen renommierter Institutionen lernt, jedoch keine Qualifikation für den Beruf erhält. Derartige Aufnahmeprüfungen nicht zu schaffen bedeutet, sich mit weniger renommierten Einrichtungen zufrieden geben zu müssen.

Der Soziologe Ulrich Teichler sowie Kerstin Teicher, Angelika Ernst und Manuel Metzler haben sich hingegen intensiv mit dem Beschäftigungssystem auseinander gesetzt. Hier findet sich viel über die Erstqualifizierung. Darunter sind nicht nur die Kompetenzen des neu eingestellten Personals zu verstehen, das dieses aus ihrer schulischen bzw. universitären Zeit mitbringt, sondern auch das berufliche Wissen, das diese in der ersten Phase ihres Berufs durch ihre Tätigkeit erlernen. Ferner wird beschrieben, was neu eingestelltes Personal an ihrem Arbeitsplatz lernt und dass die meisten sich als Generalisten fühlen, die keine besonderen Kompetenzen aufweisen. Es geht jedoch auch hervor, dass es verschiedene Arten von Schulen gibt, die ihren Schülern auch fachlich relevantes Wissen vermitteln. Daher können diese keine Generalisten sein.

Zur japanisch-sprachigen Literatur, die sich besonders für meine Arbeit als relevant heraus gestellt hat, gehören Werke des Journalisten Honda Katsuichi, des Soziologen Kariya Takehiko und der Erziehungswissenschaftler Arimoto Akira und Yano Masakazu. Der Politikwissenschaftler Yūji Jidō setzt sich besonders mit den japanischen Universitäten auseinander. Durch die japanische Literatur bin ich nicht nur in der Lage, nicht nur aus der Sicht außenstehender Personen – das sind Personen, die das japanische Bildungssystem nicht durchlebt haben – die Fragestellung zu betrachten, sondern auch eine Innensicht der japanischen Forschung mit in meine Arbeit einzubauen.

Für meine Arbeit unerlässlich sind ebenso die Statistiken des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (MEXT, Monbukagaku-shō) und des *Japan Statistical Yearbook 2010*. Hieraus entnehme ich alle Informationen über die Anzahl der Schüler bzw. der Studenten oder der Absolventen und Berufsanfänger.

Methodik

Nach einer intensiven Literaturrecherche in westlichen und japanischen Bibliotheken und Datenbanken habe ich qualitative Interviews mit japanischen Austauschstudenten, die für ein Jahr in Wien studieren, durchgeführt. Ich habe mich für qualitative Interviews entschieden, denn so wurden mir die Interviewpartner ihre persönlichen, subjektiven Erfahrungen bzw. Ansichten zugänglich, in dem die Befragten von mir gezielte Erzählaufforderungen bekommen. Ich habe mir für die Interviews im Vorhinein einen Interview-Leitfaden angefertigt. Die Analyse der Interviews erfolgt durch ein thematisches Kodieren. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, das von einzelnen Fällen Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert und analysiert.

Die in dieser Studie angewandte Sprache ist selbstverständlich als geschlechtsneutral zu verstehen. Außerdem habe ich mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Gliederung

Zunächst gebe ich einen ausführlichen Überblick über das japanische Ausbildungssystem. Dabei werde ich die einzelnen Institutionen kurz vorstellen und einhergehend auf die berufsbildende Aufgabe dieser Institutionen näher eingehen. Im Zusammenhang mit der Berufsbildung gehört ebenso das deutlich vom österreichischen System abweichende Bewerbungsverfahren. Daher werde ich mich ebenso mit diesem und dem Berufseinstieg beschäftigen und dabei darauf eingehen, inwieweit die beruflichen Kompetenzen für ein japanisches bzw. ausländisches Unternehmen von Interesse sind.

In einem weiteren großen Teil meiner Arbeit befasse ich mit der Analyse meiner neun qualitativ geführten Interviews. Diese analysiere ich anhand von mir festgelegter Kategorien. Einhergehend mit der Analyse vergleiche ich die Kernaussagen der Interviews mit den Aussagen der Literatur und beantworte so in einem abschließenden Kapitel meine Fragestellung.

2. Berufsbildung im Vor-, Primär- und Sekundärbereich

Die Charakteristika des japanischen Schulsystems sind der rigide Wettbewerb um die besten Plätze und ein Erziehungssystem, das keinerlei Spuren von Spontanität, Individualismus, Kreativität oder Initiative zulässt. (Schubert 2002:71-72) Das komplette Bildungssystem ist institutionalisiert und stellt für die Jugendlichen den zentralen Punkt ihres Alltages dar. (Schubert 2002:73-74)

Das japanische Bildungssystem ist wie das österreichische Bildungssystem in viele unterschiedliche Bildungsinstitutionen aufgeteilt. Hierzu zählen Vor-, Grund-, Mittelschule, Universität und eine Reihe von Schulen, die sich entweder als Fach-, Fachhoch- oder „verschiedenartige“ Schule bezeichnen. Dieses Bildungssystem ist charakterisiert durch ein 6-3-3 System. Das bedeutet, dass es zwar vor der sechsjährigen Grundschule schon eine bis zu drei Jahre dauernde Vorschule gibt, diese jedoch nicht zur Pflichtschule gehört. Nach der Grundschule folgen eine dreijährige Mittelschule und darauf eine ebenfalls dreijährige Oberschule. Die Schulpflicht reicht von der ersten Klasse der Grundschule bis zum Ende der Mittelschule. Anschließend folgt typischerweise der Besuch einer zwei- bis vierjährigen Universität oder Fachschule. (Fukuzawa und LeTendre 2001:7-8)

Besonders auffällig für das japanische Schulsystem ist, dass es kaum möglich ist, eine Klasse zu wiederholen, dies gilt auch für die ausbildenden Einrichtungen nach der Pflichtschule. (Tomoda 2000:140) Es gibt weder Leistungsgruppen noch sonst irgendeine Art Bevorzugung oder Diskriminierung. Daher ist es für japanische Schüler anders als bei österreichischen Schülern nicht notwendig sich die Anerkennung eines Lehrers zu erkämpfen (Schubert 2002:78). Das beeinflusst wiederum die Motivation. Wenn japanische Schüler nicht durch abwechslungsreichen Unterricht (nur Frontal) dazu ermutigt werden und es im System üblich ist, sich passiv zu verhalten und es auch nicht notwendig ist, für die Anerkennung des Lehrers zu arbeiten, so verwundert es nicht, dass es durchwegs normal ist, im Unterricht zu schlafen.

Das Schuljahr ist in drei Trimester geteilt. Das erste Trimester beginnt mit Anfang April und endet im Juli. Danach folgen die Sommerferien bis September, an diese das zweite Trimester anschließt, das bis Dezember dauert. Das letzte Trimester folgt von Jänner bis März. Japanische Schulen sind Ganztagschulen. In der Grundschule beginnt der Unterricht um 8:30. Doch schon davor treffen sich zum Beispiel Sportklubs, die ihr Morgentraining absolvieren. Nach dem Unterricht essen die Schüler wie auch die Lehrer ihr Mittagessen. Ältere Schüler nehmen ihr eigenes Essen (*bentō*) von zu Hause mit oder kaufen sich eines in

der Mittagspause. Danach folgt wieder Unterricht, der zwischen 15:00 und 16:00 endet. Im Anschluss an die Unterrichtszeit nehmen die Schüler an verschiedensten Klubs teil, in denen sie ihren Hobbies bzw. ihren Talenten nachgehen können. Zusätzlich besuchen japanische Schüler die Nachhilfeschoolen. Die japanische Schule mit ihrem Zusatzangebot ist somit eine der zeitintensivsten Ausbildungen. (von Kopp 2000a:171-174)

Für gute Karrierechancen kommt es nicht nur darauf an, gut in der Schule zu sein, sondern vor allem darauf, die richtige Schule auszuwählen. Dabei ist es sehr entscheidend, ob man eine Schule in der Großstadt oder in einem kleinen Dorf am Land besucht, obwohl man an beiden Institutionen durch die Vorgaben des MEXT an den Lehrplänen eine sehr ähnliche Ausbildung erhält. (Fukuzawa und LeTendre 2001:7-8)

Der Einfluss des MEXT

Ein großer Unterschied zwischen dem japanischen und dem österreichischen bzw. westlichen Bildungssystem sind die ausführlichen Vorgaben des MEXT zu den Lehrbüchern bzw. dem Lehrplan (Lewis 1997:17). Prinzipiell können alle Schulen selbst entscheiden, welches schulische bzw. außerschulische Angebot sie anbieten. Vom MEXT werden lediglich Richtlinien über die Vielfalt der Unterrichtseinheiten und über die Unterrichtszeiten erlassen, welche alle Schuleinrichtungen einhalten müssen. Zusätzlich dürfen sie jedoch mehr als das vom Ministerium verlangte Angebot von den Schülern fordern. (von Kopp 2000b:155-157) Tatsächlich überschreiten sehr viele Schulen das Minimum des vorgegebenen Curriculums (von Kopp 2000a:173).

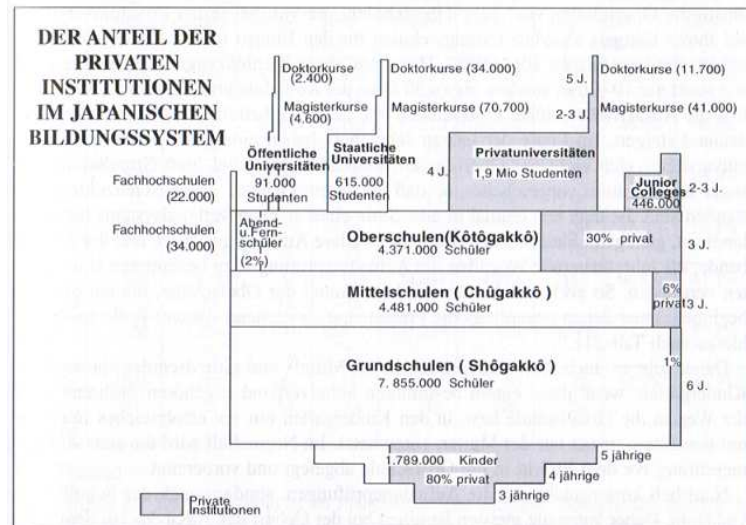
Die Vorgaben des MEXT sichern den Bildungsstandard. Im internationalen Vergleich liegt Japan im Mittelfeld (Yoshiharu 2006:75-76) Jedenfalls gibt das MEXT nationale Ziele mit genauer Stundenanzahl und Unterrichtsplänen vor. Die daraus resultierenden, konkreten Ziele werden von den Schülern, den Fakultäten und/oder der Klasse beschlossen. (Lewis 1997:44) Ferner versucht das MEXT ländliche und städtische Grundschulen mit denselben Einrichtungen auszustatten, damit es auch hier keine Unterschiede gibt. (Lewis 1997:10-12)

Das MEXT gibt nicht nur Vorgaben zum Lehrplan, sondern publiziert auch Lehrbücher. Dies hat zur Folge, dass alle Schüler in den gleichen Unterrichtseinheiten den gleichen Inhalt aus denselben Lehrbüchern lernen. Trotzdem ist der Unterricht je nach Schule verschieden. Da Lehrer unterschiedliche Methoden in ihrem Unterricht einsetzen und von persönlichen Erfahrungen sprechen, divergiert der jeweilige Unterricht erheblich. Die Lehrer müssen jedoch im Vorhinein den Plan für die nächsten Stunden vom Direktor absegnen lassen. (Lewis 1997:196-199)

Abbildung 1 : Anteil der privaten Institutionen im japanischen Bildungssystem 1997 (Haasch 2000e:167)

Öffentliche und private Institutionen

Im Gegensatz zu österreichischen Bildungseinrichtungen weist Japan eine große Anzahl an privaten Institutionen außerhalb des Pflichtschulbereichs auf. Im Vorschul- und tertiären Bildungsbereich beträgt 1997 der Anteil der Privateinrichtungen 80%, bei den Oberschulen 30%



und bei den Grund- und Mittelschulen hingegen lediglich 1% bzw. 6%. (Haasch 2000e:167-168) Auch 2008 war die Verteilung wie oben beschrieben. Zusätzlich sind mehr als 90% der Fachhochschulen bzw. der „verschiedenartigen“ Schulen private Einrichtungen. Das MEXT unterstützt mit finanziellen Mitteln private Organisationen für ihre individuelle Ausbildung und ihre Forschungsaktivitäten. Letzteres besonders bei privaten Universitäten. (Monbukagakushō 2008a) Für Universitäten werden im Jahr 2008 etwa 324 Milliarden Yen (umgerechnet drei Milliarden Euro) ausgegeben (Monbukagakushō 2008b:168). Für private Oberschulen hingegen werden nur 103 Milliarden Yen (etwa € 900 Millionen) ausgegeben (Monbukagakushō 2008b:169). In den einzelnen Kapiteln werde ich genauer auf das Verhältnis der öffentlichen zu den privaten Bildungseinrichtungen eingehen (siehe Kapitel 2 und 3).

2.1. Die Vorschule (*yōchien* und *hoikuen*)

Die Vorschule ist das Herzstück der Ausbildungsstätten in Japan (Holloway 2000:2). In Japan gibt es verschiedenste Einrichtungen für Kinder bis sechs Jahre, die sich über ihre Trägerschaft, pädagogische Orientierung und Schwerpunkte unterscheiden. So teilt man in staatliche, kommunale oder private Einrichtungen mit Fokus auf zum Beispiel musikalischer oder sprachlicher Ausbildung. Doch ihre Ausstattung ist ihnen allen ähnlich, bis auf die sogenannten Babyhotels, die lediglich ein Minimum an materiellen Gütern und Personal zur Verfügung stellen. Diese stellen jedoch eine Ausnahme dar. (Holloway 2000:26-31) Meistens

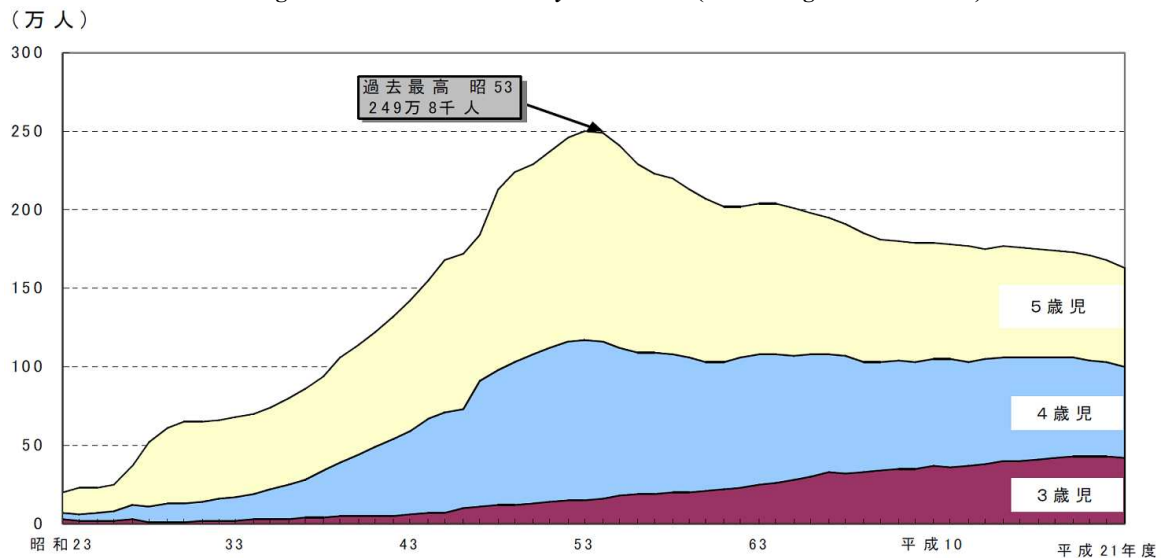
haben vorschulische Institutionen einen kleinen, multifunktionalen Gemeinschaftsraum, eine Turnhalle sowie einen großen Spielgarten (Schubert 2000:144-16).

Im Jahr 2000 besuchten 90% aller japanischen Schulanfänger mindestens ein Jahr eine Vorschule. Sowohl 2000 als auch 2008 ist der große Anteil der privaten Einrichtungen bei Vorschulen beachtlich. Öffentliche Institutionen unterliegen streng dem MEXT. Private Einrichtungen hingegen besitzen in Bezug auf die Gestaltung der Tagesprogramme große Freiheiten. (Holloway 2000:14-15) Ein weiterer Unterschied ist, dass öffentliche Einrichtungen meistens mit Gruppen von 10 bis 15 Kindern arbeiten. So können die Lehrer sich besser auf die Kinder konzentrieren. Private Institutionen hingegen können die Größe ihrer Klassen selbst bestimmen. (Holloway 2000:25-26) Viele Einrichtungen bemühen sich daher auch den Wünschen der Eltern nachzukommen, obwohl nicht immer sicher gestellt werden kann, dass dies auch das Beste für die Kinder ist. Eltern sind üblicherweise bereit mehr für die Vorschule zu bezahlen, wenn diese im Gegenzug dafür den Kindern zum Beispiel ein warmes Mittagessen, ein Busticket oder Unterricht in Schreiben und Lesen bieten können. Weiters können private Einrichtungen frei entscheiden, mit welchem Alter Kinder aufgenommen werden sollen. (Holloway 2000:187-195) . Außerdem unterscheidet man zwischen zwei Arten von Kinderbetreuungsstätten: *yōchien* und *hoikuen*.

yōchien

Diese sind mit Kindergärten in Österreich zu vergleichen. (Holloway 2000:26-31) In Japan beträgt die Anzahl der *yōchien* 13.626 Institutionen. Diese enthalten wiederum 49 staatliche, 5.301 öffentliche und 8.276 private Einrichtungen. (Monbukagakushō 2009a:1)

Kinder von drei bis sechs Jahren können für jeweils vier bis fünf Stunden sechs Mal in der Woche betreut werden. *Yōchien* unterstehen dem MEXT und den eventuell nachgeordneten Schulbehörden. Daraus ist ersichtlich, dass sie sich als Fördereinrichtung und weniger als Betreuungsinstitution verstehen. Ein besonderes Merkmal ist das Mitwirken der Mutter. Daher sind diese meistens nicht berufstätig, besonders einer Vollzeitbeschäftigung können Mütter nur schwer nachgehen. (Holloway 2000:26-31) Außerdem steht die Förderung der sozialen Kompetenzen stark im Vordergrund. Zusätzlich nutzen viele Kinder die Möglichkeit ihre allgemeinen kognitiven Fähigkeiten in Nachhilfeschulen (*juku*) auszubilden.

Abbildung 2 : Anzahl der Kinder im *yōchien* 2009 (Monbukagakushō 2009a:2)

Anmerkung: Vertikal werden die Personenzahl zu je 10.000 Personen angegeben. Die horizontale Achse stellt Jahreszahlen im Abstand von jeweils 10 Jahren beginnend im Jahr 1948 bis hin ins Jahr 2009 dar. Der rote Bereich zeigt die Anzahl der dreijährigen Kinder, der blaue Bereich die Anzahl der vierjährigen Kinder und der Gelbe die Anzahl der fünfjährigen Kinder. Das graue Kästchen weist auf den Höchststand im Jahr 1978 mit 2.498.000 Kindern hin.

Wie man in Abbildung 2 sehen kann, besuchen insgesamt 1,63 Millionen Kinder einen *yōchien*. Davon sind 25,5% (415.991 Personen) Dreijährige, 35,8% (584.228 Kinder) sind vier Jahre und weitere 38,6% (630.117 Personen) sind fünf Jahre alt. Der Höhepunkt lag im Jahr 1978 mit 2,498 Millionen Kindern, das sind um 868.000 Kinder mehr als 2009. Seit diesem Zeitpunkt sinkt die Anzahl der Kinder, die einen *yōchien* besuchen. 2009 teilen sich die Kinder zu 50,1% in Japaner und zu 49,9% in Japanerinnen. Dies folgt aus der fallenden Geburtenrate (CIA 2010) In einer Klasse befinden sich durchschnittlich 22,8 Kinder. Auf einen Lehrer fallen jedoch nur 14.7 Kinder. (Monbukagakushō 2009a:1-2)

hoikuen

Die zweite Gruppe vorschulischer Institutionen sind *hoikuen* oder *hoikusho*, die dem Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Soziales (MHLW, Kōseirōdō-shō) unterstehen. Diese sind mit österreichischen Kinderkrippen bzw. Kindertagesstätten vergleichbar. Der Andrang ist deutlich höher als jener bei den *yōchien*, obwohl nur etwa ein Drittel der Kinder unter sechs Jahren einen Platz in einem *hoikuen* bekommt. Zunächst wird die Familie nämlich einer Bedürftigkeitsprüfung unterzogen. Danach entscheidet die zuständige kommunale Behörde nach sozialen Kriterien über eine Aufnahme. Die Höhe der Zahlungen an den *hoikuen* ist nach Einkommen gereiht, während bei *yōchien* fixe Kosten gezahlt werden müssen. *Hoikuen* haben mindestens acht Stunden lang sechs Tage pro Woche geöffnet. In manchen dieser

Einrichtungen werden auch Kinder unter drei Jahren toleriert, für die ein spezielles Tagesprogramm und eigenes Personal zur Verfügung steht. Nach dem Lehrplan werden körperliche, sprachliche und musische Fähigkeiten sowie Lebensgewohnheiten, die ein gesundes und glückliches Leben ermöglichen sollen, und Freude am Gruppenleben erlernt. Besonders auf das glückliche Spielen und Zusammensein mit anderen Kindern wird vornehmlich Wert gelegt. (Holloway 2000:26-31)

An beiden Institutionen, *yōchien* und *hoikuen*, sind mit wenigen Ausnahmen frei zugänglich. Aufnahmeprüfungen bei Vorschulen kommen sehr selten vor. Rund 1% aller Vorschulen selektieren ihre Bewerber (Lewis 1997:17). Für beide Einrichtungen muss das Personal gleich ausgebildet sein. (Holloway 2000:26-31) In beiden Institutionen werden die Kinder fast ausschließlich von weiblichem Personal betreut. Die meisten haben eine zweijährige Hochschulausbildung auf einer Kurzuniversität (*tanki daigaku*) absolviert. Prinzipiell jedoch wird Personal mit vierjähriger Grund- und Mittelschulausbildung an einer pädagogischen Fakultät bevorzugt.

In beiden Institutionen herrscht eine ungezwungene und angenehme Atmosphäre, die sich im Spielen, Singen, Tanzen, Geschichten vorlesen etc. verwirklicht. Es werden thematische Programme erstellt, die sich an den Jahreszeiten und besonderen Ereignissen orientieren. (Schubert 2000:144-154) Zusammenfassend kann man jedoch feststellen, dass je älter die Kinder werden, desto strikter wird deren Tagesablauf (Holloway 2000:31). Schon von klein auf werden den Kindern Gewohnheiten wie bei der Begrüßung oder beim Essen beigebracht. Diese dienen der Erhaltung eines geordneten Gruppenlebens. (Schubert 2000:144-154)

Einteilung der Vorschulen

Susan D. Holloway, eine Professorin an der Berkeley Universität, Kalifornien, die sich besonders für die Erziehung und Schulausbildung der Kinder in den Vereinigten Staaten und Japan interessiert, hat sich intensiv mit deren Erziehung und Ausbildung in der Vorschule auseinandergesetzt. Dabei hat sie Unterschiede zwischen den Vorschulen entdeckt und teilt diese in drei Gruppen. Die erste Gruppe legt ihren Fokus auf die Beziehungen zwischen den Kindern (*relationship-oriented*). Zusätzlich erlernen diese einen geregelten Tagesablauf. Die Lehrer versuchen sanft den Kindern beizubringen, ein Teil einer Gruppe zu sein. Die Kinder werden dazu ermutigt mit anderen Kindern zu spielen, um so die Interaktion der Kinder untereinander zu fördern. Weiters helfen die Lehrer den Kindern bei ihren alltäglichen

Verrichtungen wie dem Ausziehen der Schuhe, bevor sie den Klassenraum betreten. Die Lehrer derartiger Vorschulen sind bedacht, nicht autoritär den Kindern zu guten Beziehungen untereinander zu verhelfen und versuchen vorwiegend die Gruppe anstatt den einzelnen anzusprechen. Vor allem liegt ihr Schwerpunkt darauf, dass die Kinder viel Spaß und Freizeit haben und dabei die Freuden eines Lebens in der Gruppe kennenlernen und genießen. (Holloway 2000:39-57)

Die zweite Gruppe ist funktionsorientiert (*role-oriented*). Vorwiegend private Institutionen gehören dieser Gruppe an. Es sind vor allem konservativere und traditionellere Vorschulen. In derartigen Vorschulen wird Lesen und Schreiben gelernt. Zudem werden den Kindern musische Fähigkeiten beigebracht, ihr Gedächtnis in Form diverser Spiele trainieren und in Zeichnen unterrichtet. Außerdem wird den Schülern je nach Vorschule auch von Spezialisten weitere Fächer wie Englisch, Teezeremonie, Tanz oder Singen unterrichtet. Es wird von den Kindern verlangt, dass selbstdiszipliniert ihre Fähigkeiten auszubauen. Der Tagesplan ist gut strukturiert, ohne dabei auf individuelle Wünsche einzugehen. Schulregeln werden dort durch Drohungen, Schamgefühle u.a. hart durchgesetzt. Diese Gruppe hat deswegen ihren Namen, da es ihr Ziel ist, die Leistungen der Kinder zu stärken, um die Bedürfnisse ihrer Aufgaben, die sie in einer gegebenen Situation haben, zu befriedigen. (Holloway 2000:59-91)

Die dritte Gruppe (*child-oriented*) sind eher kleinere Vorschulen. Die meiste Zeit können die Kinder frei spielen. Sie werden nur selten zu einem Gruppenspiel aufgefordert. Es wird durch die Lehrer wenig in das Handlungsgeschehen des einzelnen eingegriffen. Anders als die Vorschulen, die darauf achten den Kindern ein Gruppengefühl beizubringen, können die Kinder in diesen Vorschulen spielen, wann immer sie wollen. Dabei können die Kinder auch gänzlich frei entscheiden, ob sie alleine oder mit anderen Kinder gemeinsam spielen möchten. Im Gegensatz zu den anderen Vorschulen scheuen die Lehrenden auch kein längeres Gespräch mit einem einzelnen Kind. (Holloway 2000:93-113)

Hoikuen und *yōchien* werden als Vorschule für die japanische Gesellschaft gesehen. Sie sind nicht hierarchisch strukturiert. Die Erzieherinnen sind besonders bedacht darauf, nicht ein einzelnes Individuum zu loben, anzusprechen oder zu bestrafen, so wie man es in westlichen vorschulischen Einrichtungen findet, sondern sie versuchen die Wünsche der Kinder an das Gruppenleben anzupassen. Dabei lernen die Kinder sich ganz auf die Gruppe verlassen zu können, ohne dass sie daneben lernen unabhängig, als ein Individuum, zu handeln. Das soll nicht heißen, dass man in westlichen Ländern nur individuelles Handeln lernt, denn auch hier

wird darauf Wert gelegt, dass Kinder sich untereinander gut verstehen und das gemeinsame Spielen somit ermöglicht werden kann. Im Gegensatz zu Japan werden jedoch in westlichen Institutionen die Zwänge des Gruppenlebens wie Rücksichtnahme oder Zurückhaltung akzentuiert, während die Kinder in Japan Erfahrungen der Gemeinsamkeit und soziale Kompetenzen erst im *yōchien* oder im *hoikuen* durch die Hervorhebung der Vorteile eines Kollektivs entwickeln. Auch Fehlverhalten wird nicht dem Individuum angelastet. Dies ist eher ein Mangel an Freude des Gruppenlebens. Japaner lernen zudem schon früh sich in der Gruppe frei zu äußern. (Schubert 2000:144-154)

Die berufsbildende Aufgabe

In der Vorschule sind die Schüler für die Sauberkeit im Klassenraum und für das Servieren des Mittagessens verantwortlich. Sie sind höflich und teilen mit ihren Klassenkameraden. Es steht dort vor allem das Sammeln wichtiger Erfahrung im Vordergrund. Die Kinder erlernen soziale und kulturelle Fähigkeiten, die sie benötigen, um ein funktionierender Teil der japanischen Gesellschaft werden zu können. Sie lernen soziale Werte, ohne dass dabei die Lehrer stark kontrollierend in das Geschehen eingreifen. (Holloway 2000:2-3)

Grundsätzlich ist 50% der Zeit, die sie in der Vorschule verbringen, als Freizeit gedacht. In der restlichen Zeit wird besonders auf Gruppenaktivitäten Wert gelegt. Die Gruppenaktivitäten gliedern sich in Kunst, Singen, Tanzen oder Turnübungen zu Musik. Weiters werden den Kindern auch Geschichten vorgelesen. Bemerkenswert ist, dass etwa 1% dieser Zeit mit akademischen Aktivitäten verbracht wird. (Lewis 1997:19)

Vom MEXT werden folgende Vorgaben zum Curriculum der Vorschulen gemacht: Erstens sollen das Basisverhalten des täglichen Lebens und Einstellungen gegenüber der Gesundheit, Sicherheit und einem glücklichen Leben unterstützt werden. Es soll eine Grundlage für einen gesunden Verstand und Körper geschaffen werden. Weiters soll die Zuneigung und Vertrauen anderen gegenüber und ein Grundverständnis für Moral geschaffen werden. Drittens soll das Interesse zur Natur gefördert werden. Es soll zudem die Fähigkeiten erlernt werden, eine Vielfalt an Gefühlen zu fühlen und über derartige Dinge nachdenken zu können. Ferner soll ein Grundverständnis und Interesse an der Sprache erzeugt werden, damit man sich am Zuhören und Plaudern erfreuen kann. Als letzten Punkt soll die Kinder eine Vielfalt an Emotionen erfahren und ihre Kreativität damit gefördert werden. (Lewis 1997:30)

Bemerkenswert ist, dass in diesen Vorgaben Wörter wie Interesse, Grundverständnis usw. verwendet werden, jedoch niemals Leistung, Ergebnis oder Wissen oder ähnliches.

(Lewis 1997:30-31) Diese Richtlinien kritisieren eine wissensorientierte Ausbildung. So wird auch hier wieder der Fokus auf die soziale Entwicklung der Kinder gelegt (Lewis 1997:32).

Durch den Fokus auf die Ausbildung des Gruppenbewusstseins wird schon in vorschulischen Einrichtungen der Grundstein für eine Einstellung der Japaner gelegt, die ausdrückt, dass alles erlernbar ist. Denn durch ein festgelegtes Programm, das den Tag in einzelne Etappen teilt, werden Kinder zum freien Spiel mit anderen, sondern auch zu konzentrierten Lektionen genötigt, in denen sie zum Beispiel *origami* falten oder *hiragana* schreiben lernen. Dies alles trägt zu den Anfängen einer Bildung japanischer Lernkultur bei. Es darf dabei nicht vergessen werden, dass vorschulische Einrichtungen keinesfalls eine Vorbereitung für die folgenden schulischen Einrichtungen, die den Fokus auf Aneignung von Datenwissen legen, darstellen, da, wie oben erwähnt, vordergründlich auf die Bildung eines Gruppenbewusstseins und die Aneignung bestimmter Gewohnheiten geachtet wird. Es wird jedoch klar, dass eine Schulvorbereitung der Kinder nicht zu den Aufgaben der Kinderbetreuer gehört. Im Mittelpunkt der vorschulischen Einrichtungen steht demnach nicht die Erziehung, sondern die Orientierung an dem Gruppenbewusstsein. (Schubert 2000:144-154)

2.2. Die Grundschule (*shōgakkō*)

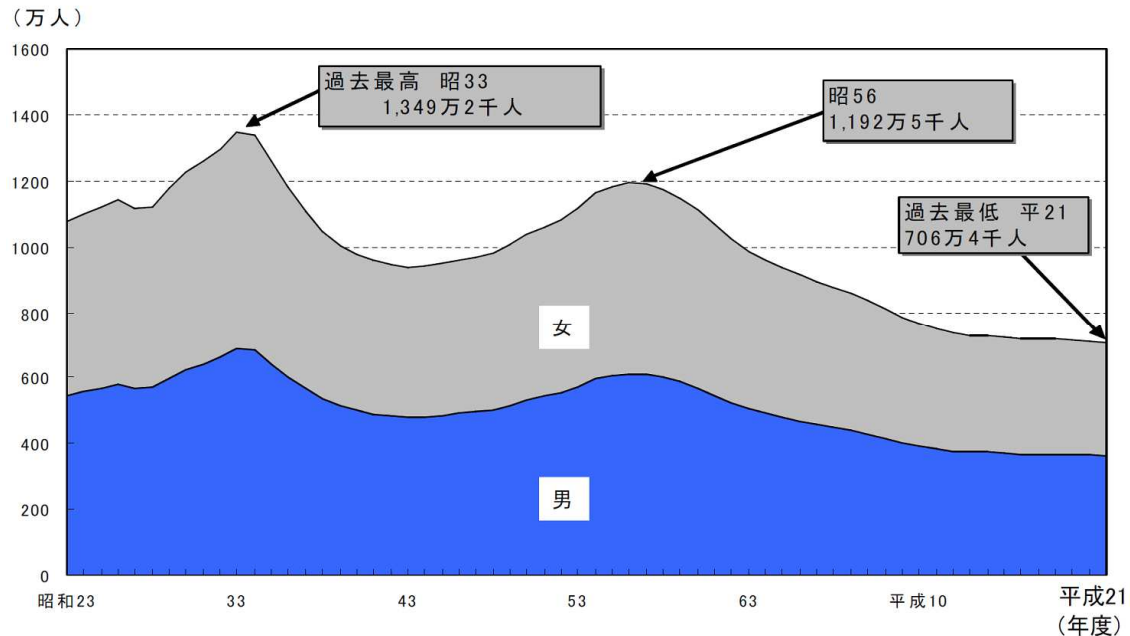
Nach dem Kindergarten, mit einem Alter von sechs Jahren, tritt man wie in Österreich in die Schule ein. In Japan ist das die Grundschule des Wohnbezirks. Es wird den Kindern versucht beizubringen, das Gefühl des anderen zu verstehen. Sie werden natürlich bestraft, wenn sie sich nicht ordnungsgemäß verhalten. Es wird ihnen gewisse Redewendungen und ritualisiertes Benehmen beigebracht. Dadurch wird sichergestellt, dass man Rücksicht auf die anderen nimmt und in Folge dessen die Gefühle des anderen respektiert wird. (Haasch 2000c:162-163)

2009 gab es insgesamt 22.258 Grundschulen. 74 Schulen davon waren staatliche, 21.974 waren öffentliche und 210 waren private Institutionen. (Monbukagakushō 2009a:3) Öffentliche Einrichtungen sind gebührenfrei und für jedermann zugänglich. (Lewis 1997:10-12)

Wie man in Abbildung 3 sehen kann, gab es 2009 insgesamt 7.063.606 Schüler, die eine Grundschule besuchten. Diese teilten sich zu 51,2% (3.614.663 Personen) in männliche Japaner und zu 48,8% (3.448.943 Personen) in Japanerinnen. Die Verteilung nach Geschlecht ist mit der Vorschule nahezu ident. Die erste Klasse besuchten 1.142.706 Schüler. Auf einen

Lehrer kommen etwa 16,8 Kinder. In einer Klasse befinden sich im Durchschnitt 25,4 Schüler. (Monbukagakushō 2009a:4)

Abbildung 3 : Anzahl der Grundschüler 2009 (Monbukagakushō 2009a:4)



Anmerkung: Vertikal werden die Personenzahl zu je 10.000 Personen angegeben. Die horizontale Achse stellt Jahreszahlen im Abstand von jeweils 10 Jahren beginnend im Jahr 1948 bis 2009 dar. Der blaue Bereich zeigt die Anzahl der männlichen Japaner, der graue Bereich die Anzahl der Japanerinnen an. Das linke graue Kästchen weist auf den Höchststand im Jahr 1958 mit 13.492.000 Schülern hin. Das mittlere graue Kästchen weist auf das Jahr 1981 mit 11.925.000 Schülern hin. Im rechten Kästchen steht, dass 7.064.000 Schüler 2009 eine Grundschule besuchten.

In der Grundschule beschäftigt sich die Ausbildung mit vielen Aspekten der Entwicklung der Kinder (Lewis 1997:36). Die Grundschule kann vor allem als *shudan seikatsu* (Gruppenleben) bezeichnet werden. Die Schüler tragen täglich dazu bei, die Klassengemeinschaft zu stärken, in dem sie einander gute Klassenkameraden sind. Sie denken über ihr Handeln nach und diskutieren darüber. (Lewis 1997:122-123) Die Kinder lernen, dass es wichtig ist, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Darüber hinaus versuchen die Lehrer Gruppenarbeit zu fördern. Sie versuchen außerdem Probleme zu erörtern und diese durch Diskussionen zu lösen. Das bedeutet jedoch nicht, dass Individualismus ignoriert wird, sondern nur, dass individuellen Kindern vermittelt wird, sich als ein Teil einer Gruppe zu sehen und auch so zu handeln. (Fukuzawa und LeTendre 2001:37-39) Die Schüler sind am Ende der Grundschule durchaus in der Lage in der Gruppe zu arbeiten, doch ab der Mittelschule wird dies wieder vernachlässigt und die akademischen Leistungen treten in den Vordergrund. (Fukuzawa und

LeTendre 2001:39) Die Ausbildung in der Grundschule wird als Betonung von Erfahrungen der Zugehörigkeit, des Mitwirkens und eines gemeinsamen Ziels beschrieben (Lewis 1997:150). Es wird sehr viel mit Emotionen in der Vorschule und Pflichtschule gearbeitet (kollektivistische Erziehung) anstatt mit „kognitiv verankerten und kommunikative-argumentativen Methoden“ (Tomoda 2000:137). Außerdem versucht man den Schülern Ausdauer, gute Manieren und Gehorsam beizubringen, wie etwa das richtige Grüßen. (Tomoda 2000:137)

Außerhalb der Unterrichtsstunden haben die Schüler nicht nur Pausen, sondern etliche gemeinsame Mahlzeiten, Zeit zum Putzen der Klassenräume oder Klassen- und Schulversammlungen. Außerdem beteiligen sich die Schüler an zahlreichen Komitees, die für organisatorische Aufgaben verantwortlich sind. (LeTendre 1994:43-49) Charakteristisch für Grundschulen sind das Mittagessen, das die Schüler mit ihrem Klassenlehrer gemeinsam einnehmen, und die Stunde bzw. die zwei Stunden danach, in denen über zukünftige Klassenaktivitäten gesprochen wird bzw. über Probleme der Schüler. (Haasch 2000c:162-163) Dies fördert ebenfalls das Gefühl zu einer Gruppe zu gehören und ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung in der Grundschule.

Nur ein kleiner Teil des Schultages verbringen die Kinder mit Drill geführten Unterricht. Lediglich fünf bis zehn Minuten am Anfang oder am Ende des Unterrichts verbringen die Schüler damit, zum Beispiel im Japanischunterricht chinesische Schriftzeichen zu lernen bzw. zu wiederholen. Doch den Rest der 45 Minuten werden die Schüler zu aktiven Denken bzw. Handeln aufgefordert. Drill oder Übungen werden vor allem bei Hausaufgaben angewendet. (Lewis 1997:157-158) . So werden viele Unterrichtsstunden mit einer Diskussion oder einer Aktivität begonnen (Lewis 1997:160). Am Ende der Unterrichtsstunde werden die Schüler mit Hilfe kurzer Tests geprüft, um den Wissensprozess der Schüler zu evaluieren. Die höheren Klassen jedoch sind eher auf die Aufnahmeprüfung der Mittelschule gerichtet. (Lewis 1997:200-201)

Zusammenfassend sind die Schüler in der Grundschule frei von vorgefertigten Standardtests. Sie werden von einem gutdurchdachten nationalen Curriculum unterstützt, das soziale, ethische sowie intellektuelle Ziele vorweist. Außerdem wird der Lehrplan jeweils auf das jeweilige soziale und intellektuelle Niveau der Klasse angepasst. (Lewis 1997:201-202)

Die berufsbildende Aufgabe

Lewis hat 1995 eine eigene Studie in verschiedensten Vor- und Grundschulen durchgeführt. In dieser Studie hat sie 19 Grundschulen über ihre Unterrichtsziele befragt. Die Studie zeigt,

dass der Fokus auf der sozialen, emotionalen und ethischen Entwicklung der Schüler und nicht auf ihren akademischen Leistungen liegt (siehe Tabelle 1) (Lewis 1997:66). Ein Großteil der Ziele in einer ersten Klasse ist mit 47,83% (44 von 92 Zielen) auf eine sozial-emotionale Ebene ausgerichtet. Darunter versteht man unter anderem das Knüpfen neuer und das Pflegen bereits bestehender Freundschaften, das richtige Grüßen oder Hilfeleistungen untereinander. Weitere Ziele sind Gesundheit und Ernährung, Sport, Pünktlich- und Sauberkeit. Bemerkenswert ist, dass akademische, wissensorientierte Ziele mit nur 8,7% (8 von 92 Zielen) am Seltensten genannt werden. Von diesen sind 87,5% (7 Ziele) Ziele eines allgemeinen Lernverhaltens. Dazu zählen zum Beispiel sorgfältiges Denken, gutes oder eigenständiges Lernen. Lediglich ein Ziel beschränkt sich auf die Sprachfähigkeiten. Alle anderen Fächer wie Mathematik werden in dieser Studie vernachlässigt. Dies deutet darauf hin, dass es in einer ersten Klasse vor allem um die sprachliche Ausbildung der Schüler handelt. Während man in österreichischen Schulen bereits mit Beginn der Volksschule, die man mit der einer verkürzten japanischen Grundschule vergleichen kann, verschiedene Fächer besucht, deren Ziel es ist, diese bestmöglich zu bestehen, steht in Japan die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Vordergrund.

Ich bin der Meinung, dass dabei auch das Gruppengefühl weiter gestärkt wird, das die Kinder schon in der Vorschule gelernt haben. Auch Lewis stellt in ihrer Studie fest, dass Lehrer und Direktoren wollen, dass sich die Kinder als Teil einer Gruppe fühlen (Lewis 1997:54). Daher haben nicht akademische Unterrichtsfächer einen hohen Stellenwert im Unterrichtsplan der Grundschulen. Denn in diesen Fächern kann das Gruppengefühl am besten geprägt werden. Der Lehrplan ist also nicht nur auf die intellektuelle, sondern auch auf die persönliche Entwicklung der Kinder ausgerichtet (Lewis 1997:57-62). Eigentlich liegt der Fokus auf der sozialen, emotionalen und ethischen Entwicklung der Schüler und nicht auf ihren akademischen Leistungen (Lewis 1997:66).

In einer anderen Studie wurden die wichtigsten acht Ziele von Lehrern gereiht. Als erstes nannten sie persönliches Wachsen, Erfüllung und Selbstverständnis und als zweites soziale Fähigkeiten. Die letzten zwei Plätze füllten akademische Leistungen und berufliche Fähigkeiten. (Itō 1994:144-153) Auch dies bestätigt, dass vor allem auf ein soziales Konstrukt und eine emotionale Entwicklung geachtet wird und zeigt den geringen Stellenwert akademischer Leistungen in der Grundschule.

Tabelle 1 : Ziele von 19 Grundschulen nach Lewis 1997:45

Ziel	absolute Zahl	Prozent
sozial-emotionale Ebene	44	47,83%
Freundschaft, Kooperation, Rücksichtnahme	24	54,55%
gutes Zuhören, Versprechen halten	9	20,45%
Eigenverantwortung	2	4,55%
Grüßen	6	13,64%
andere persönliche Qualitäten (zB ruhig)	3	6,82%
Gesundheit und Ernährung	12	13,04%
Schulessen: genießen, Vielfalt an Essen	6	50,00%
sicherer Ort	2	16,67%
Hände waschen, andere generelle Hygiene	4	33,33%
physische Energie und Training	10	10,87%
dynamisch sein, tatkräftig spielen	9	90,00%
das Reck benützen	1	10,00%
Ordentlichkeit und Pünktlichkeit	9	9,78%
aufräumen, Schreibtisch sauber halten	4	44,44%
Stundenplan einhalten	2	22,22%
verschiedenes (zB früh aufstehen)	3	33,33%
Ausdauer	9	9,78%
akademisch	8	8,70%
gut lernen, sorgfältig denken	7	87,50%
hart an der Sprache lernen	1	12,50%
insgesamt	92	100,00%

Diese Tendenz lässt sich auch mit Hilfe eines Stundenplans aller Schulstufen verdeutlichen (siehe Tabelle 2). Der Japanischunterricht mit einer Stundenanzahl zwischen 210 und 315 Stunden zu je 45 Minuten ist in jedem Schuljahr mit Abstand am Häufigsten vertreten. Man erkennt in Tabelle 2 außerdem, dass es wenige akademische Fächer wie Japanisch, Mathematik oder Naturwissenschaften gibt, die am Ende der Mittelschule bzw. Oberschule für die Aufnahmeprüfungen wichtig werden und die aber im Gegensatz zu den restlichen Fächern eine höhere Stundenanzahl aufweisen. Dafür gibt es eine Vielzahl an nicht akademischen Fächern, die jedoch mit höchstens 70 Stunden im Trimester unterrichtet werden.

Es wird am Ende der Grundschule erwartet, dass man beide Silbenschriften sowie 1000 bis dahin gelernte Schriftzeichen kombinierend verwenden kann. Des Weiteren ist Mathematik in der Grundschule wichtig. Es werden mit dem Abschluss alle Grundrechnungsarten, Bruch- und Dezimalrechnung wie auch der korrekte Umgang mit Graphiken und geometrischen Figuren verlangt. (LeTendre 1994:41-56) .

Tabelle 2 : Stundenplan einer Grundschule nach Lewis 1997:63

Unterrichtsfach	Schulstufe					
	1	2	3	4	5	6
Japanisch	306	315	280	280	210	210
Sozialwissenschaft	-	-	105	105	105	105
Mathematik	136	175	175	175	175	175
Naturwissenschaft	-	-	105	105	105	105
alltägliches Leben	102	105	-	-	-	-
Musik	68	70	70	70	70	70
Kunst	68	70	70	70	70	70
Hauswirtschaftslehre	-	-	-	-	70	70
Leibesübung	102	105	105	105	105	105
Ethik	34	35	35	35	35	35
spezielle Aktivitäten	34	35	35	70	70	70
insgesamt	850	910	980	1.015	1.015	1.015

Die Vorgaben des MEXT für den Japanischunterricht zielen auf die korrekte Verwendung der japanischen Sprache und ein Sprachgefühl. Weiters soll Interesse und Respekt für Sprache entwickelt werden. In Sozialwissenschaft wird das Verständnis für die japanische Gesellschaft gefördert, die in einer internationalen Gemeinschaft kommuniziert. Ein Basiswissen an Arithmetik und Geometrie zu erlangen, liegt im Fokus des Mathematikunterrichts. Weiters wird dort versucht, den Kindern die Fähigkeit zu vermitteln, Mathematik in Zusammenhang mit Phänomenen aus dem alltäglichen Leben zu sehen. Außerdem versucht man ihnen ein Verständnis für Zahlen zu vermitteln, das man durch ein Selbststudium mit einem Lehrbuch nicht erlangen könnte. Dieses Verständnis wird durch ein kritisches Hinterfragen und Diskussionen mit Schulkollegen, die andere Sichtweisen haben, erarbeitet. In den Wissenschaften lernen die Kinder vornehmlich die Vertrautheit mit der Natur durch Experimente oder Beobachtungen. Sie fördern außerdem die Fähigkeit Probleme zu lösen, während die Kinder natürliche Phänomene versuchen zu verstehen. Sie probieren ebenfalls den Kindern einen wissenschaftlichen Blick zu vermitteln. In Umweltkunde sollen die Schüler durch eigene Erfahrungen Gefallen an den Interaktionen zwischen den Menschen und der Umwelt finden. In den musischen Fächern sollen die Kinder ihre Kreativität nützen und ein Basisverständnis für diesen Gegenstand aufbauen. In Hauswirtschaftslehre erlernen die Schüler ein Gefühl für alltägliche Dinge wie Essen oder Kleider und für das Familienleben. Außerdem sollen die Schüler eine Einstellung entwickeln, die den Wunsch nach einer Verbesserung des Familienlebens mit sich bringt. Im Sportunterricht versucht man den Kindern eine gesunde Lebensweise beizubringen. Diese Vorgaben befinden sich im japanischen Schulunterrichtsgesetz. (Lewis 1997:67-68)

Auch die Vorgaben des MEXT legen also vor allem auf eine soziale und ethische Entwicklung der Schüler Wert. Japanische Erziehungswissenschaftler wie Itō, Lewis, Fukuzawa oder LeTendre, wie schon oben beschrieben, sind sich einig, dass die zentralen Ziele darauf ausgerichtet sind, den Kindern dabei zu helfen, sich an Freundschaft zu erfreuen bzw. Freunde zu finden oder die guten Seiten der anderen zu bemerken. (Lewis 1997:71-73)

Das Curriculum in den höheren Klassen der Grundschule wird zunehmend strikter, denn der Fokus liegt dann mehr auf dem Abruf von Fakten und detaillierten Analyse eines Textes, als auf das Hervorbringen neuer Ideen. Wichtig werden auch das Memorieren von Namen und Daten. (Lewis 1997:196-199) Dies steht im Widerspruch zu Tabelle 2. Dort wird gezeigt, dass die Stundenanzahl des Japanischunterrichts sinkt, bei anderen akademischen Fächern bleibt diese unverändert, während die Anzahl der Stunden der nicht akademischen Fächer steigt (siehe Tabelle 2).

Grundschulen legen viel Wert auf Interaktion der Schüler, aktive Mitarbeit der Schüler und das Einbringen eigener Ideen im Gegensatz zu den Mittel- und Oberschulen (siehe Kapitel 2.3 und 2.4). Die Schüler hören zu und geben ihre persönliche Meinung mit Respekt dem anderen gegenüber wieder. (Lewis 1997:176-177) Es wird versucht die einzelnen Ideen der Kinder aufzugreifen und ihre Ideen selbst prüfen zu lassen (Lewis 1997:154-156).

Die Betonung des personalisierten Lernens und der Klassenziele wie Freundschaft oder Hilfsbereitschaft haben eine direkte Auswirkung auf das Lernverhalten der Schüler (Lewis 1997:161). Der Fokus des Unterrichts liegt eher am Prozess des Lernens als auf dem Resultat (Lewis 1997:165). Daher werden die Schüler wenig vom Lehrer ausgebessert, wenn diese etwas Falsches sagen; dies vor allem, weil die Mitschüler so die Möglichkeit zur Hilfestellung bekommen. (Lewis 1997:167-169) Weiters ist auch die Selbsteinschätzung sehr wichtig. Reflexion unterstützt das Lernen. Lehrer versuchen daher möglichst eine Unterrichtsstunde mit einer Frage zu schließen. So werden die Schüler dazu genötigt, sich selbst Gedanken zu machen. (Lewis 1997:170-171)

Man kann also feststellen, dass die Grundschule eine Weiterführung der Vorschule darstellt. Während in der Vorschule durch Spielen und eigene Erfahrungen besonders auf eine Integration in einer Gruppe geachtet wird, liegt der Fokus der Grundschule auf der Vermittlung grundlegendem Wissen sowie auf einer sozialen, emotionalen und persönlichen Entwicklung der Schüler. Erst mit Beginn der Mittelschule tritt das Aneignen von Datenwissen in den Vordergrund (siehe Kapitel 2.3 bis 3). In der Vor- und Grundschule wird ein Grundstein für die Berufsbildung gelegt. Wie auch aus den Interviews hervorgeht, sind nämlich die Kompetenzen, die von den japanischen Unternehmen gefordert werden, jene

Fähigkeiten, die vor allem in der Grundschule erlernt werden. Dazu zählt vor allem die Anpassungsfähigkeit an eine neue Firma. Weiters werden die gesellschaftlichen Normen und sozialen Strukturen, die sich für eine Bewerbung als wichtig herausstellten, in der Grundschule ausgebildet. (siehe Kapitel 4) In den folgenden schulischen Institutionen werden diese Eigenschaften vorausgesetzt. Dies merkt man besonders durch den nicht auf individuelle Interessen eingehenden Frontalunterricht, der sich bis in die Lehrveranstaltungen auf der Universität fortsetzt. (siehe Kapitel 3.1) Daher hat die Vor- und Grundschule eine bedeutende Aufgabe in Bezug auf die Berufsbildung.

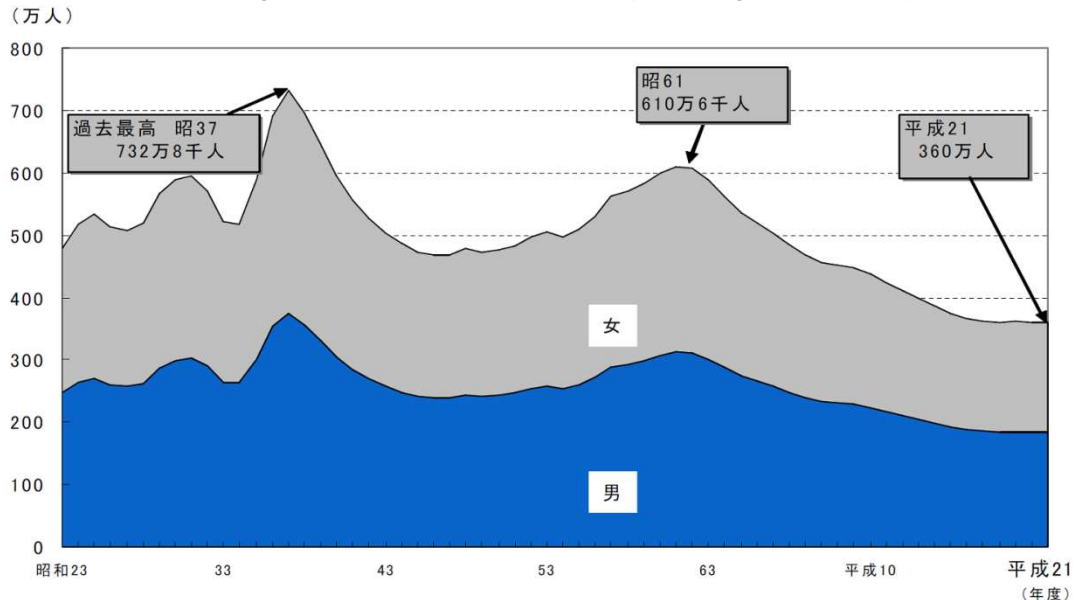
2.3. Die Mittelschule (*chūgakkō*)

Auch in der Mittelschule bleiben das Gruppenleben, die Gruppenidentität und die Verpflichtung gegenüber der Gruppe erhalten. Dies wird jedoch schon vorausgesetzt. (Fukuzawa und LeTendre 2001:37-39) Die Mittelschule ist ebenso wie die Grundschule Teil der Pflichtschule. Weiterhin gehen die Schüler in jene Mittelschule ihres Wohnbezirks. In Abbildung 4 sieht man, dass 3,6 Millionen Schüler 2009 10.864 Mittelschulen besuchten. Von diesen waren 75 staatliche und 10.044 öffentliche Einrichtungen. 424 der insgesamt 745 privaten Einrichtungen gehören zu jenen Institutionen, die direkt an eine Oberschule anschließen, ohne eine Aufnahmeprüfung bestehen zu müssen. Die Mittelschüler teilten sich zu 51,1% auf männliche und zu 48,9% auf weibliche Schüler auf. Auch hier ist die Verteilung von männlichen zu weiblichen Schülern annähernd zu 50% geteilt. In Abbildung 4 sieht man ebenfalls, dass seit 1948 dieses Verhältnis 50:50 war. Wie auch in der Grundschule gab es zwei Höhepunkte der Schülerzahl, einmal im Jahr 1962 und ein anderes Mal 1986. Das sind jeweils fünf Jahre nach dem Boom in den Grundschulen. 33,2% aller Mittelschüler zählen zu den Mittelschulanfängern. 34,1% schlossen die Mittelschule ab. Auf einen Lehrer kommen etwa 14,4 Schüler. In einer Klasse sind etwa 29,7 Schüler. (Monbukagakushō 2009a:5-7)

Die Mittelschule dauert drei Jahre. Eine Stunde dauert an den Mittelschulen nun um fünf Minuten länger, also 50 Minuten. Es gibt dort fünf Hauptfächer: Japanisch, Sozialkunde, Mathematik, Wissenschaft und Englisch. Wahlfächer können Agrarwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei sein. In städtischen Mittelschulen wird aber vornehmlich Englisch angeboten, das die erste Fremdsprache für die meisten Schüler darstellt (Haasch 2000d:163-164). Zu den nicht wissenschaftlichen Fächern zählen Musik, Kunst, Leibesübungen, Hauswirtschaftslehre. Jede Mittelschule kann wählen, wie viel Prozent aller Fächer wissenschaftlich sein sollen. Normalerweise sind bei öffentlichen Schulen zwei Drittel wissenschaftlich ausgerichtet. In

privaten Institutionen erhöhen die meisten Schulleiter die Relation, weil diese besonders auf die Aufnahmeprüfungen der Universitäten ausgerichtet sind. (Fukuzawa 1994:69)

Abbildung 4 : Anzahl der Mittelschüler 2009 (Monbukagakushō 2009a:6)



Anmerkung: Vertikal werden die Personenzahl zu je 10.000 Personen angegeben. Die horizontale Achse stellt Jahreszahlen im Abstand von jeweils 10 Jahren beginnend im Jahr 1948 bis 2009 dar. Der blaue Bereich zeigt die Anzahl der männlichen Japaner, der graue Bereich die Anzahl der Japanerinnen an. Das linke graue Kästchen weist auf den Höchststand im Jahr 1962 mit 7.328.000 Schülern hin. Das mittlere graue Kästchen weist auf das Jahr 1986 mit 6.106.000 Schülern hin. Im rechten Kästchen steht, dass 3.600.000 Schüler 2009 eine Grundschule besuchten.

Eltern und Lehrer glauben, dass es nur möglich ist, eine Aufnahmeprüfung zu bestehen, wenn man den Kindern lange zuvor schon ein geregeltes, auf das Lernen bezogenes Leben vermittelt. Je früher diese damit beginnen, desto eher werden sie bestehen. Da die Mittelschule für Schüler eine Zeit bedeutet, die von Veränderung, Prüfungen und Stress gekennzeichnet ist, nennt man diese auch „anstrengende Zeit“ (*hageshii jidai*). Im internationalen Vergleich sind japanische Mittelschulen weit mehr von akademischem Druck geprägt als die meisten anderen Länder. (Fukuzawa und LeTendre 2001:2-6) Auch wenn man zweifellos feststellen kann, dass japanische Schüler in der Mittel- und Oberschule einen enormen Druck ausgesetzt sind, kann man doch nicht behaupten, dass diese Schüler im Vergleich zu Deutschland bzw. Österreich diesen Druck tatsächlich stärker verspüren als Schüler aus Österreich. Denn auch diese fechten einen Kampf darum, keine Klasse wiederholen zu müssen. (Schubert 2002:77)

Der ideale Mittelschüler realisiert die Bedeutung des Frontalunterrichts und akzeptiert, dass die Mittelschule nicht mehr so unterhaltsam, sachbezogen und teilnehmend ist wie die

Grundschule. Sie müssen bereit sein für eine ganz andere Art von Unterricht. In der Realität sind die meisten jedoch dafür noch nicht bereit, daher ist der Umstieg zur Mittelschule ein sehr schwieriger. Denn die Schüler müssen für die Aufnahmeprüfung der Oberschule bereits mit Eintritt in die Mittelschule lernen. Der Fokus liegt auf Faktenwissen. Durch die bevorstehenden Aufnahmeprüfungen versuchen die Lehrer so viele Informationen wie möglich in kurzer Zeit zu unterrichten. Daher bauen sie lediglich wenige Diskussionen in den Unterricht ein. So besteht der Unterricht hauptsächlich aus Frontalunterricht, Drill und Wiederholungen. (Fukuzawa und LeTendre 2001:22-23) Lehrer stellen den Schülern nur wenige Fragen, die diese durch selbstständiges Denken beantworten müssen. Fukuzawa schreibt über Mittelschullehrer, die weder gemeinsames Arbeiten fördern, noch das Gelernte mit realen Beispielen veranschaulichen. Vielmehr lesen sie Sätze vor, die die Schüler wiederholen müssen, sodass sie diese auswendig wiedergeben können. (Fukuzawa und LeTendre 2001:12-14) So entsteht ein Unterricht, der lediglich das Gedächtnis trainiert.

In der Grundschule werden gruppenorientierte Diskussionen bevorzugt (Tsuchida und Lewis 1998:198-205), jedoch verblasst die Bedeutung dieser gruppenorientierten Interaktionen innerhalb der drei Jahre Mittelschule recht schnell. In der Mittelschule wird insbesondere Wert auf Frontalunterricht und textbasiertes Lernen gelegt. Dies gilt auch für die Oberschule. (Amano 1990:156-178) Es wird besonders auf das Bestehen der Aufnahmeprüfung an einer selbst gewählten Oberschule hingearbeitet, daher wird auch im Unterricht Prüfungen mit kurzen Antworten, als Lückentexte oder Multiple-Choice-Prüfungen erstellt. Die Hausaufgaben, Tests, Prüfungen und der Unterricht werden so gestaltet, dass die Schüler für derartige Prüfungen gut vorbereitet sind. Dabei werden aber stark Kommunikation, Forschung, Schreibfähigkeiten, aber auch interpersonelle Beziehungen vernachlässigt. Hauptsächlich wird im Unterricht mit einem Buch gearbeitet, das vom MEXT publiziert wird und das die Themen des Unterrichts vorgibt. Zusammengefasst kann man sagen, dass der Unterricht lehrerorientiert, textbasiert und unflexibel ist. Alle Schüler lernen in derselben Zeit den gleichen Inhalt. Weniger als fünf Minuten beschäftigen sich die Lehrer, nicht mit den Textbüchern. Es gibt fast gar keine Zeit für individuelle, unabhängige Arbeit oder Gruppenprojekte. (Fukuzawa und LeTendre 2001:15-16) Fukuzawa fasst dies sogar wie Folgendes zusammen: „*teachers lecture and students listen*“ (Lehrer unterrichten und Schüler hören zu) (Fukuzawa und LeTendre 2001:16).

Ab der ersten Klasse Mittelschule beginnen die Schüler darüber nachzudenken, in welche Oberschule bzw. auf welche Universität sie später gehen möchten. (Fukuzawa und LeTendre 2001:25) Mit Beginn der zweiten Klasse bereiten sich die Schüler schon intensiv

auf die Aufnahmeprüfung der Oberschulen vor. (Fukuzawa und LeTendre 2001:28) 2% der Jugendlichen, die sich an keiner Oberschule bewerben (Monbukagakushō 2009a:15), müssen sich den großen Aufnahmeprüfungen der Universität nicht stellen. Schülern, die hohe Karriereziele verfolgen, müssen sich die Prüfungen gleich zweimal stellen, am Ende der Mittelschule und der Oberschule. (Fukuzawa und LeTendre 2001:31-32)

Tabelle 3 : Absolventen der Mittelschule nach Monbukagakushō 2009a:15

Unterrichtsfach	1999		2009	
Oberschule	1.455.455	96,86%	1.163.336	97,92%
Fachschule (<i>kōtō katei</i>)	6.071	0,40%	2.777	0,23%
Fachschule (<i>ippan katei</i>)	3.539	0,24%	1.216	0,10%
allg. berufsbildende Einrichtung	2.729	0,18%	751	0,06%
berufstätig	14.654	0,98%	5.777	0,49%
andere	20.045	1,33%	14.078	1,18%
unbekannt	228	0,02%	97	0,01%
insgesamt	1.502.711	100,00%	1.188.032	100,00%

Wie man in Tabelle 3 sieht, gab es 2009 um 314.679 weniger Mittelschulabsolventen als zehn Jahre zuvor. Diese setzen sich zusammen aus 607.000 männliche und 581.000 weibliche Schüler. Im Gegensatz zu 1999 besuchten 2009 um einen Prozentpunkt mehr, also zu 97,9% aller Mittelschulabsolventen, eine Oberschule. Im internationalen Vergleich liegt dieser Prozentsatz sehr hoch. Dies deutet auf die bemerkenswerte Stellung der Oberschulen hin. Berufstätig werden dagegen nur 0,5% von allen Mittelschulabsolventen. Auch der Prozentsatz eines Einstiegs in eine Fachschule ist sehr gering. Lediglich 0,2% sowohl der männlichen als auch der weiblichen Absolventen besuchen eine oberschulähnlich organisierte Fachschule (*senshū gakkō kōtō katei*). Auch dies spiegelt die große Bedeutung für Mittelschüler wieder, eine Oberschule zu besuchen.

Die Grafik aus

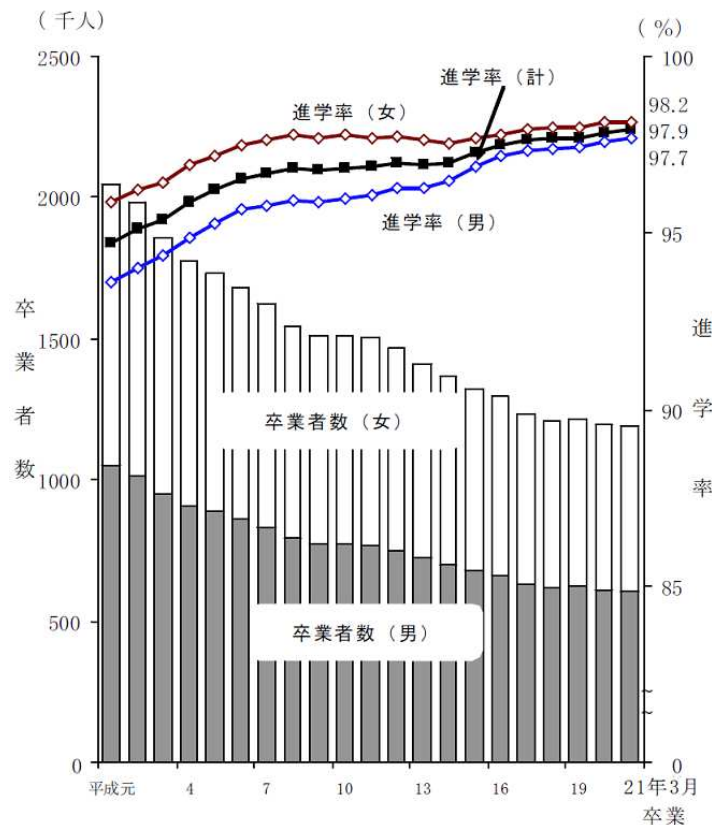
Interessant ist, dass in den 90er Jahren weitaus mehr Mädchen eine weiterführende Schule besuchten als ihre männlichen Kollegen. 2003 begann sich dieser Unterschied anzunähern. 2009 betrug er nur noch weniger als einen Prozentpunkt.

Abbildung 5 illustriert die Veränderung der Schülerzahl, die eine Mittelschule abgeschlossen und sich für eine Oberschule entschieden haben. Die Abbildung zeigt, dass sich die Zahl der Mittelschulabsolventen in den letzten zwanzig Jahren drastisch verringert hat. Dafür ist der Prozentsatz der Schüler, die nach Abschluss der Mittelschule eine

Oberschule besuchten, kontinuierlich gestiegen. Dieser liegt 2009 bei weiblichen Schülern bei 98,2%, bei männlichen etwas geringer bei 97,7%.

Interessant ist, dass in den 90er Jahren weitaus mehr Mädchen eine weiterführende Schule besuchten als ihre männlichen Kollegen. 2003 begann sich dieser Unterschied anzunähern. 2009 betrug er nur noch weniger als einen Prozentpunkt.

Abbildung 5 : Absolventen der Mittelschule (Monbukagakushō 2009a:16)



Anmerkung: Links steht die Anzahl der Mittelschulabsolventen zu je 1000 Personen. Die dazugehörigen Balken stellen jeweils ein Jahr von 1989 bis 2009 dar. Die graue Markierung bezeichnet die Anzahl der männlichen Absolventen. Die weiße Markierung darüber stellt die Anzahl der weiblichen Absolventen dar. Die rechte Achse spiegelt den Prozentsatz der Absolventen wider, die weiterhin eine schulische Einrichtung besuchen. Die rote Kurve bezeichnet den Prozentsatz der Absolventinnen, die Unterste den Prozentsatz der männlichen Absolventen und die mittlere Kurve stellt den Durchschnitt dieser beiden Kurven dar.

Die berufsbildende Aufgabe

Obwohl Rohlen 1983 davon spricht, dass der Schwerpunkt in Mittelschulen eher auf der persönlichen Entwicklung als darauf liegt, dass man sich viel Wissen aneignet (Rohlen 1983:121), sind die heutigen Experten der Erziehungswissenschaften der Überzeugung, dass die Schüler besonders darauf achten, sich viele Daten zu merken, um am Ende der Mittelschule die Aufnahmeprüfung der Oberschule zu schaffen (Lewis 1997:150). Spätestens ab der Mittelschule steht also die Vorbereitung für eine Oberschule im Mittelpunkt. Es wird

nun vor allem Lernstrategien entwickelt, die helfen sollen, so viel Wissen wie möglich zu sammeln und Prüfungsaufgaben problemlos lösen zu können. Am Wichtigsten ist es zu dieser Zeit ein abrufbares Datenwissen zu entwickeln. (Tomoda 2000:135-138)

Tabelle 4 : Stundenplan einer Mittelschule 1998
(Monbukagakushō 1998)

Abbildung 4 Tabelle 4 illustriert die Aufteilung der Unterrichtsstunden in der Mittelschule. Laut dieser Tabelle nimmt der Japanischunterricht mit 140 im ersten und 105 Stunden im zweiten und letzten Jahr die meiste Zeit in Anspruch. Dicht gefolgt vom Mathematik- und Fremdsprachenunterricht. Es handelt sich dabei fast ausschließlich um Englischunterricht. Weit abgeschlagen liegen jene Fächer, die vornehmlich nicht zur Aufnahmeprüfung an Oberschulen und Universitäten verlangt werden. Dazu gehören unter anderem Musik, Kunst oder Ethikunterricht. Insgesamt wird den Schülern ein Stundenplan von 980 Stunden pro Trimester in jeder Schulstufe auferlegt.

Unterrichtsfach	Schulstufe		
	1	2	3
Japanisch	140	105	105
Sozialwissenschaften	105	105	85
Mathematik	105	105	105
Naturwissenschaften	105	105	80
Fremdsprache	105	105	105
Musik	45	45	35
Kunst	45	35	35
Biologie	90	90	90
Hauswirtschaftslehre	70	70	35
Ethik	35	35	35
spezielle Aktivitäten	35	35	35
Wahlfächer	0-30	50-85	105-165
fächerübergreifender Unterricht	70-100	70-105	70-130
insgesamt	980	980	980

Den größten Teil verbringen die Schüler, wie auch in der Grundschule, beim Japanischunterricht. Nach absolvierter Mittelschule müssen die Schüler weitere 945 Schriftzeichen beherrschen. Auch Mathematik ist ein wichtiges Fach, in diesem die Lehrer zusätzlich zum bisher Erlerntem Wahrscheinlichkeitsrechnung, Wurzelrechnung, Rechnen mit rationalen und irrationalen Zahlen sowie Winkel- und Tangentialrechnung unterrichten.

Daraus könnte man schließen, dass in der Mittelschule vor allem jene Fächer von Bedeutung sind, die bei der Aufnahmeprüfung der Oberschule geprüft werden. Fukuzawa und LeTendre schreiben jedoch, dass das Ziel der Mittelschule nicht primär auf den akademischen Erfolgen der Schüler gerichtet ist, obwohl diese mehr als die Hälfte der Zeit mit akademischem Unterricht verbringen (Fukuzawa und LeTendre 2001:8-12). Unterrichtsfächer wie Musik oder Kunst, die zu den Nebenfächern gehören, sind weniger stressbelastet. Die Schüler bilden ebenso Gruppen oder arbeiten individuell. Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Fächern, in denen das Bestehen der Prüfungen am wichtigsten erscheint.

Derartige Unterrichtsstunden werden als Pause zwischen den anstrengenden, für die Aufnahmeprüfung wichtigen Fächer genützt. (Fukuzawa und LeTendre 2001:16-19)

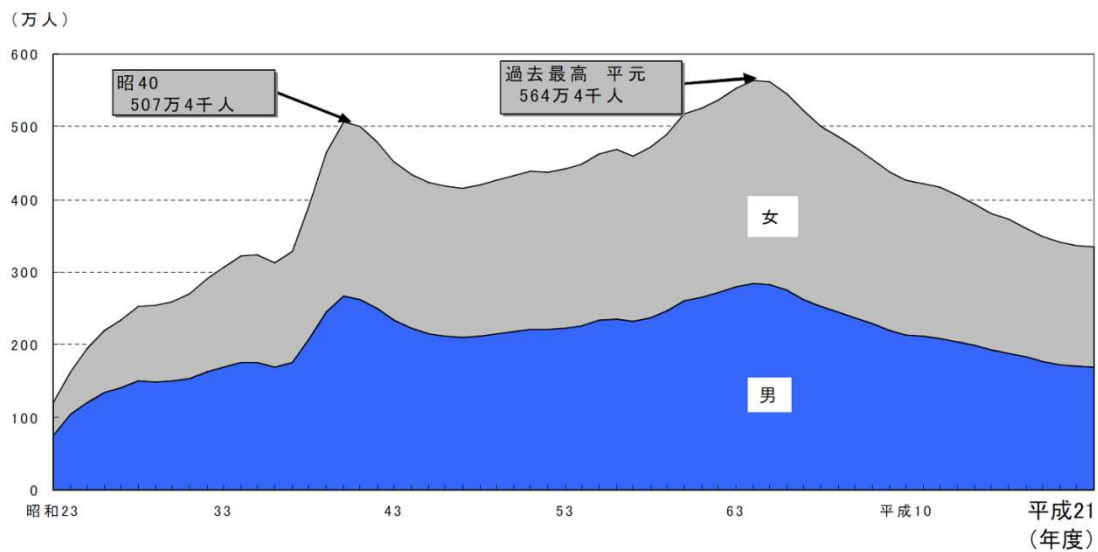
Auch kritisches Denken ist nicht in den Unterricht integriert. Die einzige Ausnahme dabei ist das Labor, das alle zwei Wochen stattfindet. Laborunterricht bietet die einzige Möglichkeit selbstständig Erfahrungen mit dem gelernten Wissen zu machen. Schüler arbeiten in kleine Gruppen und präsentieren ihre eigens hergeleiteten Ergebnisse. Diese werden anschließend in der Klasse diskutiert. (Fukuzawa und LeTendre 2001:14-15) Dies ist fast ausschließlich die einzige Ausnahme, bei der die Schüler aufgefordert sind, eigenständig zu denken. Außerdem wird hier auf Gruppenarbeit Wert gelegt. Dieser Trend ist in Österreich schon längst fest verankert. Es zeigt hingegen die Literatur, dass die Schüler in Japan gezwungen werden, einen Frontalunterricht zu besuchen und sich Wissen durch stures Auswendiglernen anzueignen, während es in der Grundschule weitaus wichtiger war, die persönliche Entwicklung der Schüler voranzutreiben. (Lewis 1997:150) Die Mittelschule ist also eine Institution, in der Merkvermögen und Drill den Unterricht beherrschen. Dies setzt sich in der Oberschule fort. (Stigler und Stevenson 1991:35-41)

2.4. Die Oberschule (*kōtōgakkō*)

Es gibt zwei Arten an Oberschulen. Zum einen handelt es sich hierbei um allgemein bildende und zum anderen um berufliche Oberschulen. Insgesamt gibt es 5.183 Einrichtungen. 16 davon sind dem Staat unterstellt. 3.846 sind öffentliche und 1.321 sind private Schulen. Im Vergleich zu 2000 – damals gab es etwa 30% an privaten Einrichtungen (siehe Kapitel 2) – sank der Anteil der Privatschulen auf 25%. Auf alle Oberschulen verteilen sich 3.338.861, davon 50,8% männliche und 40,2% weibliche Schüler. Das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Schülern ist seit 1953 in etwa ausgeglichen. Davor besuchten jedoch weitaus mehr männliche Schüler eine Oberschule. Wie in der Mittelschule kommen auf einen Lehrer 14 Schüler. (Monbukagakushō 2009a:7-9)

Alle Oberschüler teilen sich zu 72,3% auf eine allgemeinbildende Schule, zu 8% aller 16- bis 18-Jährigen eine technische Oberschule und lediglich 6,7% besuchen eine Handelsschule. Weitere Schulen, die von Oberschülern besucht werden, sind die Gesamtschule, landwirtschaftliche Schulen, Haushaltsschulen, Krankenschwesterschulen, Informatikschule. (Monbukagakushō 2009a, 7-9)

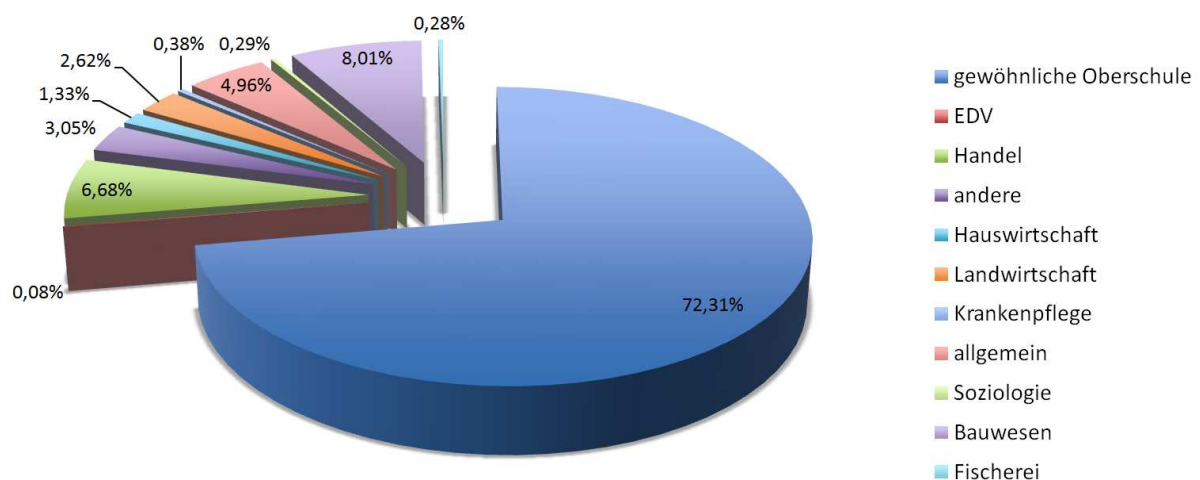
Abbildung 6 : Anzahl der Oberschüler 2009 (Monbukagakushō 2009a:8)



Anmerkung: Vertikal werden die Personenzahl zu je 10.000 Personen angegeben. Die horizontale Achse stellt Jahreszahlen im Abstand von jeweils 10 Jahren beginnend im Jahr 1948 bis 2009 dar. Der blaue Bereich zeigt die Anzahl der männlichen Japaner, der graue Bereich die Anzahl der Japanerinnen an. Das linke graue Kästchen weist auf den Höchststand im Jahr 1965 mit 5-074.000 Schülern hin. Im rechten Kästchen steht, dass 5.644.000 Schüler 1989 eine Grundschule besuchten.

Auch die Oberschule dauert drei Jahre. Obwohl der Besuch einer Oberschule nicht mehr Pflicht ist, treten 97,9% aller Mittelschulabsolventen (Monbukagakushō 2009a:15) in eine Oberschule ein. Der Grund dafür liegt wohl daran, dass japanische Unternehmen Absolventen einer Oberschule bzw. einer Hochschule bevorzugen, sodass die meisten 15-jährigen dem sozialen Erwartungsdruck folgen.

Abbildung 7 : Aufteilung der Oberschüler auf Oberschularten 2009 nach Monbukagakushō 2009a:8



Oberschulen unterliegen einer Reihung, die dadurch zustande kommt, dass je mehr Absolventen einer Oberschule an einer gut platzierten Universität aufgenommen werden, desto höher ist der Rang. An der Spitze der Hierarchie der Oberschulen stehen grob gesprochen die allgemeinen staatlichen Oberschulen gefolgt von den staatlichen beruflichen Oberschulen, wie etwa Oberschulen mit wirtschaftlichen oder informationstechnischen Zweigen. Ganz unten findet sich die privaten allgemeinen und beruflichen Oberschulen wieder. Demnach gibt es sowohl ein Gefälle zwischen allgemeine und berufliche und zwischen staatlichen und privaten Einrichtungen. Anzumerken sei noch, dass in Ballungszentren berufliche Oberschulen geringere Wertschätzung bekommen als in ländlichen Regionen. (Haasch 2000b:164)

Die Stunden dauern 50 Minuten, jedoch gibt es an Oberschulen keinen einheitlichen Unterrichtsplan mehr, sodass jede Schule ein anderes Lehrangebot vorweist. Die Schüler suchen sich nach dem amerikanischen *credit system* ihre Kurse aus. Um die Oberschule abschließen zu können, benötigen sie 80 *credits*, das etwa 2.800 Unterrichtsstunden gleicht. Ursprünglich beabsichtigte man mit dem Lehrangebot der Oberschulen den Schülern eine Berufsbildung zu verschaffen, die sich diese später in Fachhochschulen manifestierten. Da jedoch ein Besuch an einer Universität einen höheren Status verschafft, war die Nachfrage nach allgemeinbildenden Kursen deutlich größer.

Alle Schüler, egal welcher Oberschule, müssen verpflichtende Kurse, die bei allen Oberschulen dieselben sind, wie Japanisch, Zeitgeschichte, Mathematik oder Gesundheitskunde absolvieren. Zusätzlich suchen sich die Schüler entweder selbst Kurse aus, oder sie besuchen Kurse nach Vorgabe der Leitung der Oberschule, damit sie bestmöglich für die Aufnahmeprüfung der Hochschulen vorbereitet werden. (Shimahara 1995:186-189)

Tabelle 5 : Anzahl der Oberschulabsolventen nach Monbukagakushō 2009a:19

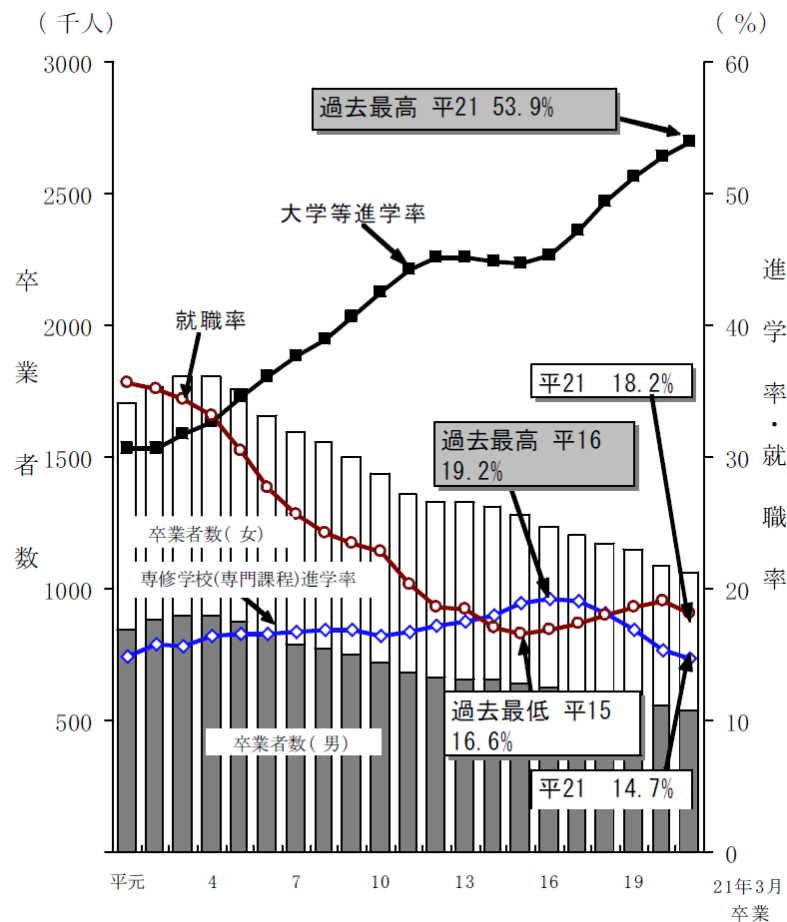
	1999		2009	
Universität	602.078	44,18%	573.037	53,88%
Fachschule (<i>senmon katei</i>)	228.390	16,76%	156.221	14,69%
Fachschule (<i>ippan katei</i>)	124.478	9,13%	66.889	6,29%
allg. berufsbildende Einrichtung	10.687	0,78%	6.736	0,63%
berufstätig	269.154	19,75%	192.361	18,09%
Gelegenheitsarbeit	-	-	13.589	1,28%
andere	127.341	9,34%	54.590	5,13%
unbekannt	554	0,04%	158	0,01%
insgesamt	1.362.682	100,00%	1.063.581	100,00%

2009 absolvierten 537.000 männliche und 527.000 weibliche Japaner die Oberschule. Nach der Oberschule besuchten 2008 mehr als die Hälfte der Absolventen eine Universität, das waren 51,4% der männlichen und 54,3% der weiblichen Absolventen eine Universität. (Sōrifu tōkei kyoku 2010) 2009 besuchten 52,3% der männlichen und 55,5% der weiblichen Absolventen eine Universität. Von diesen Daten leite ich her, dass es ein typischer Werdegang eines Japaners von der Mittelschule über eine Oberschule zu einer Universität reicht. Weit abgeschlagen mit weniger als 20% der Absolventen werden berufstätig – auch 2008 lag dieser Wert bei unter 20% (Sōrifu tōkei kyoku 2010), gefolgt von 14,7% der Absolventen, die eine Fachschule besuchen. Wenn man diese Zahlen mit den Zahlen von vor 10 Jahren vergleicht, sieht man, dass die Bedeutung der Universität stieg und so etwa 10% mehr Absolventen einer Oberschule den Weg, eine Universität zu besuchen, einschlugen. Dies zeigt uns auch Abbildung 8.

Seit mehr als 20 Jahren sind die Absolventen der Oberschule zu annähernd gleichgroßen Teilen in männliche und weibliche Studenten geteilt. Nachdem die Anzahl der Absolventen bis 1992 stieg, sank diese seit damals kontinuierlich. Sieht man sich nun den Graphen der Oberschulabsolventen an, die nach ihrem Abschluss eine Universität besuchten, so erkennt man die steigende Bedeutung dieser Institution. Denn abgesehen von den Jahren 2000 bis 2003 stieg die Anzahl jener Absolventen, die ihre Ausbildung an einer Universität fortsetzten, obwohl es von Jahr zu Jahr immer weniger Absolventen gab. So erreichte man im Jahr 2009 den Höchststand an erstsemestrigen Studenten mit 53,9%. Der Graph, der die Zahl der Absolventen angibt, die nach ihrem Abschluss einen Beruf wählen, begann 1989 bei über 35%. Seither nimmt die Anzahl jener Absolventen ab. Der Tiefpunkt lag 2003 bei 16,6%. Nach kurzem Anstieg bis 2008, fiel jener Wert wieder und lag 2009 bei 18,2%. Die Anzahl jener Absolventen, die eine weiterführende Fachschule besuchen, liegt seit Beginn der Heisei-Zeit, 1989, zwischen 10% und 20%. Bis 2004 stieg der Graph bis 19,2% an. Seitdem fällt dieser und lag 2009 bei 14,7%.

Zusammenfassend stellt man beim Betrachten dieser Graphik fest, dass die Zahl der Oberschulabsolventen seit fast 20 Jahren kontinuierlich fällt. Die Anzahl der Absolventen, die eine Universität besuchen, nimmt stetig zu. Dafür sinkt die Zahl jener, die einen Beruf ergreifen. Der Anteil jener Schüler, die eine Fachschule besuchen, variiert lediglich gering und beträgt annähernd 15% aller Oberschulabsolventen.

Abbildung 8 : Verhalten der Oberschulabsolventen (Monbukagakushō 2009a:21)



Anmerkung: Links steht die Anzahl der Oberschulabsolventen zu je 1000 Personen. Die dazugehörigen Balken stellen jeweils ein Jahr von 1989 bis 2009 dar. Die graue Markierung bezeichnet die Anzahl der männlichen Absolventen. Die weiße Markierung darüber stellt die Anzahl der weiblichen Absolventen dar. Die rechte Achse spiegelt den Prozentsatz der Absolventen wider, die weiterhin eine schulische Einrichtung besuchen. Die rote Kurve bezeichnet den Prozentsatz der Absolventen, die nach ihrem Abschluss berufstätig werden. Der niedrigste Punkt lag 2003 bei 16,6%. 2009 betrug dieser 18,2%. Die blaue Markierung zeigt den Prozentsatz der Absolventen, die eine Fachschule besuche, deren Höhepunkt 2004 mit 19,2% war. 2009 hingegen betrug der Prozentsatz 14,7%. Die schwarze Kurve stellt den Anteil derjenigen dar, die eine Universität besuchen. Der Höhepunkt liegt 2009 bei 53,9%.

Allgemeine Oberschule

Unter den allgemeinbildenden Oberschulen haben sich auch Oberschulen entwickelt, die den Schülern einen besonderen Schwerpunkt wie etwa eine Sprachausbildung oder eine musische oder naturwissenschaftliche Ausbildung bieten. Auch hier findet eine berufliche Vorbildung statt. (Haasch 2000b:164-166)

Berufliche Schulen wurden eingeführt, damit es eine Alternative zu den allgemeinen Oberschulen gibt. Nach einer allgemeinen Schule strebt man ein Studium an einer Hochschule an. Nach einer beruflichen Oberschule hingegen nimmt man einen Beruf auf. Somit sind die

Karrieremöglichkeiten nach einer beruflichen Ausbildung schlechter als nach Absolvierung einer allgemeinen Schule. Daher stellt eine berufliche Oberschule keine wirkliche Alternative zu dem typischen schulischen Weg (Grundschule – Mittelschule – Oberschule – Universität) dar. (Georg und Demes 2000:279-280)

Der Lehrplan der Oberschulen richtet sich an die Kriterien der Aufnahmeprüfungen der Hochschulen, sodass auch die Aufnahmeprüfungen der Oberschulen immer mehr an Bedeutung gewannen. Die Aufnahmeprüfung zu einer hochrangigen Oberschule zu schaffen, ist schon der erste Schritt zum Erfolg. (Fukuzawa und LeTendre 2001:26-27)

Die verschiedenen Oberschulen bieten jedoch eine unterschiedlich gute Vorbereitung entweder für den Berufseinstieg für weniger ambitionierte Schüler oder für die Aufnahmeprüfung der Universitäten. Die Reputation einer Universität wiederum bestimmt die Karrierechancen der Studenten. So kann man sagen, dass die Aufnahmeprüfung einer Universität über die künftige soziale Stellung entscheidet. Ambitionierte Schüler stellen sich allerdings den Prüfungen der Oberschulen und Universitäten. (Schubert 2002:76-83)

Die Wahl der Oberschule hat jedoch wenig mit den eigenen Vorlieben, Begabung oder Interessen zu tun. Vielmehr wird dieser Schritt von der finanziellen Situation der Eltern, dem Schulangebot, den Prüfungsergebnissen und den Empfehlungen der Lehrer stark beeinflusst. Durch die Vielzahl an Vortests, die die Schüler in der Mittelschule als Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung der Oberschule bewältigen müssen, reihen sich die Schüler nach ihren Prüfungsleistungen. Hiernach richten sich ebenfalls die Empfehlungen der Lehrer an die Eltern der Schüler. Die Lehrer empfehlen die besten Schüler an die besten allgemeinen Oberschulen. Die Aufnahmeprüfungen der Oberschulen sind zwar alle gleich, die Benotung jedoch hängt stark von der Schule ab. Letztlich entscheidet die jeweilige Schule über die Aufnahme. So sammeln sich in beruflichen Oberschulen die weniger begabten Schüler an. (Georg und Demes 2000:282-283)

Berufliche Oberschule

Neben den allgemeinbildenden Oberschulen haben sich also auch berufsbildende Oberschulen zum Beispiel für Bürotechnik, Handel, Landwirtschaft, Holzverarbeitung usw. entwickelt. Solche Oberschulen bieten den Schülern eine berufliche Ausbildung in ihrem Fachgebiet. Schüler von letzteren Oberschulen haben lediglich eine geringe Chance die Aufnahmeprüfung einer staatlichen oder städtischen Universität zu schaffen. Dafür werden sie vor ihrem Abschluss schon an die Partnerunternehmen der Oberschule vermittelt.

Derartige Oberschulen dauern wie allgemeinbildende Oberschule ebenfalls drei Jahre. Ziel dieser Schulen ist es, die Motivation der Schüler zu verstärken, die Drop-Out-Quote zu verringern und Schüler sowohl auf ein Studium wie auch auf den Berufseinstieg vorzubereiten.

Von allen 5183 Oberschulen sind 72,3% allgemeine Institutionen. Der Rest teilt sich in rein berufliche Oberschulen und in gemischte Einrichtungen mit sowohl allgemeinen wie auch beruflichen Zweigen. Rein berufliche und gemischte Schulen ergeben insgesamt etwa 3600 berufliche Institutionen. Jede berufliche Oberschule hat eine Vielzahl von Fachrichtungen. Jede Fachrichtung hat wiederum eigene Aufnahmekriterien. Zum Zeitpunkt der Bewerbung muss sich der Bewerber also für eine bestimmte Fachrichtung. Gemischte Oberschulen haben jedoch den Vorteil, dass die Schüler sich nicht schon mit Ende der Mittelschule entscheiden müssen, ob sie nach Abschluss der Oberschule eine Universität besuchen oder lieber einen Beruf ergreifen wollen. Außerdem können die Schüler eine Individualisierung des standardisierten Curriculums je nach Fähigkeiten oder Interesse vornehmen.

Das MEXT gibt die Absolvierung von 30 *credits* pro Jahr vor. Für den Abschluss benötigt man zwischen 84 und 90 *credits*. Oberschulen bieten jedoch meistens mehr als das vorgegebene Minimum an, sodass berufliche Fächer fast 50% des Unterrichts ausmachen. Praktika sind hingegen sehr selten, da es einen Mangel an Fachlehrern gibt, die diese Praktikanten betreuen würden. Außerdem ist die technische Ausstattung der Oberschulen, die das MEXT ebenfalls vorgeben, recht notdürftig. (Georg und Demes 2000:278-283)

Die berufsbildende Aufgabe

Rohlen war schon 1983 davon überzeugt, dass Schüler hauptsächlich ein Lernverhalten erlernen. Dieses ist durch Fleiß und geduldiges Zuhören charakterisiert. (Rohlen 1983:12-14)

Formal haben die Absolventen einer Mittelschule die gleichen Abschlussqualifikationen. Es weiß jedoch jeder, dass der Typ der Oberschule die weitere Karriere maßgeblich beeinflusst. Informell ist jedem ebenso die transparente Hierarchie ersichtlich. So tritt Berufsbildung an Oberschulen zwangsläufig in den Hintergrund. Nach einer beruflichen Oberschule strebt man jedoch den Berufseintritt an. (Georg und Demes 2000:283) Dieser Beruf zeichnet sich allerdings durch weniger tätigkeits- und anwendungsbezogenes Arbeiten aus (Yoshimoto 1998:215-221). So bleibt man meist im Bereich des *ippan shoku* (Georg und Demes 2000:278-283). Der Karriereweg ist nicht dermaßen steil wie bei Absolventen einer allgemeinen Oberschule, aber auch Absolventen

einer beruflichen Schule bleiben selten auf der Ebene, in die sie eingestellt worden sind (Demes und Georg 1994:159-163).

Zusammenfassend kann man also feststellen, dass in den allgemeinen Oberschulen keine Berufsbildung stattfindet, in beruflichen Oberschulen hingegen schon. Diese wird jedoch von den japanischen Unternehmen als unzureichend qualifiziert, daher haben Absolventen einer derartigen schulischen Einrichtung schlechtere Karrieremöglichkeiten, als Absolventen einer allgemein bildenden Oberschule. Auch im Lehrplan des MEXT finden sich keine Vorgaben über berufsbildende Ausbildung. Jedoch ist die Hinwendung zu einer wissensorientierten Ausbildung deutlich erkennbar. (Monbukagakushō 2009c)

Weiters wird die Tatsache mehrmals betont, von der Forschungsliteratur wie auch in den Interviews, dass die Oberschule lediglich als eine Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung einer Universität gesehen wird.

2.5. Außerschulische Aktivitäten

Das japanische Bildungssystem prägt nachhaltig das Leben der Jugendlichen in Japan. All diese Schulen sind Ganztagschulen, die sogar Freizeitaktivitäten der Schüler inkludiert. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Jugendliche fast ihre ganze Jugend in der Schule verbringen. (Tomoda 2000:140)

Schubert meint dazu: „Außerschulische Aktivitäten und Muster der Freizeitgestaltung sind eng an den schulischen Hintergrund gebunden. Schule bindet nicht nur sozial wie auch zeitlich in hohem Maße ein, sondern vertritt auch einen expansiven Erziehungsanspruch, der im Westen als Privatangelegenheit betrachtet würde.“ (Schubert 2002:81)

Nachhilfeschulen

Juku haben eine entscheidende Funktion für Jugendliche in Japan. Grund-, Mittel- und Oberschüler gehen zusätzlich zum „normalen“ Unterricht in sogenannte *juku*. Dort werden sie entweder auf die nächste Aufnahmeprüfung vorbereitet, erhalten Nachhilfe oder genießen Fortbildungskurse, in denen sie ihre Talente in musischen Kursen, Sport oder Kalligraphie verwirklichen können. Durchschnittlich besuchten Grundschüler in den 1990er Jahren zwei Tage pro Woche für jeweils zwei Stunden eine *juku*. Bei Mittelschüler liegt der Durchschnitt bei drei Tagen pro Woche. Die meist besuchten Fächer sind Mathematik, Japanisch und Englisch. (von Kopp 2000a:173) Etwa 60% der Schüler der achten und zwei Drittel der neunten Schulstufe besuchen eine *juku*. (Schubert 2002:77).

Es gibt zwei Arten von Nachhilfeschulen. Eine Gruppe sind die Nachhilfeschulen, die sich in der Nähe der Schulen befinden. Es kommen nur in der Nähe wohnende Schüler gemeinsam mit ihren Freunden. Im Vordergrund stehen die soziale Bedeutung des Beisammenseins und das Ausbauen sozialer Kontakte. Außerdem sind Spaß und Freunde der Grund für Schüler in solche Nachhilfeschulen zu gehen. Die Atmosphäre ist entspannt. Die meisten Schüler sind aus öffentlichen Schulen. Die Lehrer sind meist Frauen, die eine Lehrerausbildung absolviert haben, jedoch derzeit nicht an einer anderen Institution arbeiten. Derartige Einrichtungen sind zur Wiederholungszwecken des in der Schule gelernten Stoffs da. Sie verwenden meistens sogar die gleichen Textbücher wie die Schule. Oft geben die Lehrer aus der Schule den Lehrern an den Nachhilfeschulen die genauen Seitenzahlen weiter, damit diese sie wiederholen können. Sie verfolgen das Ziel, dass alle Schüler auf das gleiche Niveau gebracht werden und kein Schüler zurückbleibt.

Dem gegenüber stehen die Nachhilfeschulen, die darauf Wert legen, besonders viel Wissen zu vermitteln. Sie haben den Zweck der Prüfungsvorbereitung. Solche Nachhilfeschulen existieren in großen Städten oder Hauptstädten. Sie sind gut strukturiert. Die Klassen weisen oft eine Schülerzahl von bis zu 60 Schülern auf. Der Stoff wird rasch durchgenommen. Die Lehrer sind oft Lehrer aus öffentlichen Schulen, die zusätzlich Unterricht geben. Das Ziel derartiger Institutionen ist das Bestehen der Aufnahmeprüfung. Die Schüler kommen sich vor, als ob sie ein Teil eines Teams wären, die versuchen gemeinsam die Aufnahmeprüfung zu schlagen. (Fukuzawa und LeTendre 2001:29-31) Um also ihr Ziel, die Aufnahmeprüfung zu bestehen, zu erreichen, besuchen viele Schüler am Abend zusätzlich private, vom Japanologen und Professor der Universität Erlangen Peter Ackermann als „Aufnahmeprüfungsvorbereitungsindustrien“ bezeichnete Nachhilfeschulen, sodass japanische Schüler in zwei Schulsystemen lernen (Ackermann 1999:16). Je früher und öfter die Nachhilfeschule besucht wird, desto größer sind die Chancen die Aufnahmeprüfung zu bestehen (Schubert 2002:77).

Klubs

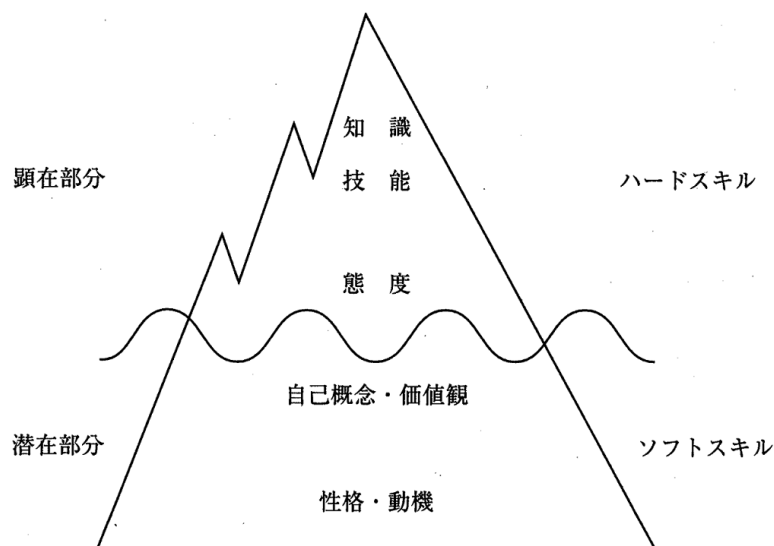
Natürlich gibt es auch in der Mittelschule Klubs (*kurabu*), die man freiwillig nach dem offiziellen Unterrichtsschluss besucht. Dort werden die Interessen der individuellen Schüler gefördert. Man entwickelt seine Moralvorstellungen, soziale Beziehungen und fördert mentale oder physische Gesundheit. Dabei herrscht vor allem Gruppenarbeit und Teamwork vor. Auch bei Schulfesten werden die Schüler in kleinere Gruppen aufgeteilt, die jeweils Verantwortung für einen bestimmten Bereich bei diesem Fest tragen, und innerhalb dieser

Gruppe häufig Diskussionen über die nächsten Schritte geführt werden. (Fukuzawa und LeTendre 2001:19-22)

„Die Klubs sind keineswegs nur Freiräume für Erholungssuchende, sondern bilden nicht selten den eigentlichen Lebensmittelpunkt während der Studienzeite.“ (Schubert 2002:82) Ein für Japan typisches Hierarchiesystem durchzieht auch die Klubaktivitäten. Es wird zwar jeweils nur ein Klub pro Jahr gewählt (Iwama 1990:81), aber diese machen bei der Bewerbung für eine Arbeitsstelle einen positiven Eindruck. Außerdem kann das Klubleben durch die dort aufgebauten Netzwerke als Vorbereitung für das Berufsleben dienen. Denn viele der Klubs ahmen die Angestelltenkultur nach, die als Bestandteil einer Selbstsozialisation gelten kann. (Schubert 2002:82-83)

Die Fähigkeiten, die in Klubs gelernt werden können und später bei einer Bewerbung positiv auffallen, werden durch das Eisbergmodell nach Ogata vorgestellt. Dieses beschreibt die *hard skills* und *soft skills*. Die *hard skills* zeichnen sich dadurch aus, dass sie leicht zu erkennen und erlernen sind und vor allem persönliche Einstellungen repräsentieren. Zu ihnen gehören Wissen und Kunstfertigkeiten. Die *soft skills* hingegen sind nicht so leicht zu erlernen. Sie sind meist verborgen und äußern sich lediglich im Charakter und dem Verhalten. Zu ihnen gehören die eigenen Grundgedanken, Philosophien und Wertvorstellungen. Unternehmen zielen aber besonders auf die *soft skills* ab. (Ogata 2001:73-74)

Abbildung 9 : Eisbergmodell von Ogata (Ogata 2001:73)



Anmerkung: Links neben dem Eisberg steht oben: offensichtlicher Teil, unten: verborgener Teil. Rechts steht oben: *hard skills*, unten: *soft skills*. Im Eisberg steht oberhalb des Wassers von oben nach unten: Wissen, Kompetenzen, Verhalten, unterhalb des Wassers von oben nach unten: eigene Grundgedanken und Wertvorstellungen, Charakter und Motivation.

3. Berufsbildung im tertiären Bildungsbereich

Die in Kapitel 2 beschriebenen Schulen werden von fast allen Japanern durchlaufen. Erst durch die Aufteilung auf den tertiären Bereich kristallisieren sich unterschiedliche fachspezifische Karriereperspektiven heraus. (Ernst 1994:293)

Zum tertiären Bildungsbereich gehören neben den Universitäten auch die Fachhochschulen (*kōtō senmon gakkō*), deren Ausbildung insgesamt fünf Jahre dauert, sowie der Fachschulen (*senshū gakkō*). (Sugitani 2000:95-96) Auch ein Teil der „verschiedenartigen“ Schulen gehören in diese Kategorie (Teichler 2000a:321-322). Obwohl typischerweise nach der Oberschule eine Universität folgt, ist für die berufliche Ausbildung die beruflichen Schulen des tertiären Bildungsbereichs ebenso interessant. Nicht auf eine Universität zu gehen, heißt allgemein gesprochen allerdings einen Fehlschlag zu erleiden bzw. keine Karriereziele zu verfolgen (Pallas 1993:414-419).

Die besten Arbeitsstellen sind allerdings für die Personen vorbehalten, die von einer hochrangigen Universität kommen. Die Universitäten sind wiederum danach gereiht, wie viele Absolventen eine prestigeträchtige Arbeitsstelle bekommen. Oberschulen wiederum sind danach gereiht, wie viele die Aufnahmeprüfung einer ranghohen Universität bestehen. Die Namen der Oberschulen, die erfolgreich Absolventen auf eine dieser Universitäten gebracht haben, werden in Zeitschriften veröffentlicht. Je öfter man in derartigen Zeitschriften genannt wird, desto höher wird der Rang dieser Schule. Dadurch bewerben sich mehr Schüler um einen Platz in diesen Schulen, sodass wiederum die Aufnahmekriterien an den Schulen verschärft werden können und die Aussichten, an eine hochrangige Universität aufgenommen zu werden, steigen. (Haasch 2000b:166) Um in eine Eliteuniversität aufgenommen werden zu können, helfen jedoch keine Beziehungen, keine Empfehlungen oder extracurriculare Aktivitäten, sondern lediglich die Aufnahmeprüfung ist entscheidend. (Lewis 1997:16-17)

3.1. Die Hochschulen (*daigaku*)

Japanische Universitäten werden formal in verschiedene Klassen eingeteilt. Dabei handelt es sich um vierjährige Universitäten (*sōgō daigaku*), allgemeine Hochschulen (*daigaku*) und Hochschulen, deren Studium nach zwei Jahren absolviert wird (*tanki daigaku*). Letztere bieten meist eine Ausbildung in Bereichen, die besonders von Frauen ausgeübt werden. Weiters gibt es Hochschulen, an denen es lediglich ein Fachbereich, jedoch mehrere Abteilungen gibt (*tanka daigaku*).

Universitäten, an denen ein Studium in vier Jahren abzuschließen ist, werden in weitere Kategorien geteilt. So gibt es Universitäten mit Graduiertenkursen an allen Fakultäten bis zur Verleihung einer Promotion (*kenkyū daigaku*), mit Graduiertenkursen an fast allen Fakultäten bis zum Abschluss eines Doktoratstudiums, vorwiegend private Einrichtungen, (*daigakuin daigaku*), mit Graduiertenkursen bis zum Promotionsakt an nur wenigen Fakultäten (*jun daigakuin daigaku*), mit Graduiertenkursen lediglich bis zu einem Abschluss eines Magisterstudiums (*shūshi daigaku*) sowie Universitäten ohne Graduiertenkurse (*gakubu daigaku*). Zu den *jun daigakuin daigaku* gehören vor allem staatliche Einrichtungen. Ein hoher Anteil an *shūshi daigaku* sind hingegen Fachhochschulen. (Sugitani 2000:95-102)

2009 gab es insgesamt 773 Universitäten in Japan. Davon waren 86 staatlich, 92 öffentlich und 595, also 77% aller Universitäten, private Institutionen. Insgesamt besuchten 2.845.908 Studenten jeweils eine dieser Universitäten. 88,8% davon sind in einem Bachelorstudium, die restlichen 263.989 Studenten besuchen ein Aufbaustudium (Master- oder Doktoratstudium). Die Tatsache, dass nur 11,2% aller Studenten sich in einem Master- bzw. Doktoratstudium befinden, beweist, dass die meisten Studenten nach einem Universitätsabschluss einen Berufseinstieg wagen.

Tabelle 6 : Verteilung der Studenten und Universitäten auf Zuständigkeitsbereiche nach Monbukagakushō 2009b:1

	Studenten		Erstsemestrige Studenten		Universitäten	
staatlich	621.800	21,85%	101.847	16,73%	86	11,13%
öffentlich	136.913	4,81%	28.414	4,67%	92	11,90%
privat	2.087.195	73,34%	478.470	78,60%	595	76,97%
insgesamt	2.845.908	100%	608.731	21,39%	773	100,00%
Bachelor	2.527.319	88,80%				
Aufbaustudium	263.989	11,20%				

608.731 Oberschulabsolventen inskribierten 2009 an einer Universität. 101.847 davon gingen auf eine staatliche Universität, 28.000 auf eine öffentliche und 478.000 auf eine private. Nach Abschluss dieses Studiums blieben 78.000 Studenten an der Hochschule. Das sind 55.000 männliche und 23.000 weibliche Studenten. Ein Doktoratstudium besuchten weiterhin lediglich 16.000 Studenten. Diese teilten sich in 11.000 männliche und 5.000 weibliche Studenten. Das bedeutet, dass 20,5% jener, die ein Masterstudium absolvieren, ebenfalls ein Doktoratstudium beginnen. (Monbukagakushō 2009b:4)

Tabelle 7 : Verteilung der Studenten auf Fakultäten nach Monbukagakushō 2009b.2-3

	Bachelor	Master	Doktor
Geisteswissenschaften	15,40%	7,50%	9,90%
Sozialwissenschaften	35,30%	11,20%	9,70%
Naturwissenschaften	3,20%	8,20%	7,00%
Ingenieurwissenschaften	16,00%	39,80%	18,40%
Agrarwissenschaften	3,00%	5,50%	5,40%
Medizin	2,50%	1,10%	26,80%
Pharmazie	2,10%	3,30%	1,80%
Hauswirtschaft	2,60%	-	-
Erziehungswissenschaften	6,30%	6,50%	2,90%
andere	13,60%	16,90%	18,10%

Tabelle 7 illustriert die Verteilung der Studenten auf die einzelnen Studienrichtungen im Bachelor-, Master- und Doktoratstudium. Die Studienrichtung, die mit 35,5% von allen Studenten inskribiert wurde, ist ein Studium der Sozialwissenschaften. Als zweit häufigsten wird mit 16% ein Studium der Ingenieurwissenschaften besucht. Lediglich 15,4% aller Studenten besuchen ein geisteswissenschaftliches Studium. Im Masterstudium besuchen 39,8% ein ingenieurwissenschaftliches Studium. Am zweit häufigsten studieren Studenten mit 16,9% ein Studium, das nicht in Tabelle 7 aufgelistet ist. Danach folgt ein Studium der Sozialwissenschaften. Ein Doktoratstudium wird am häufigsten im Bereich der Medizin absolviert. Dieses besuchen 26,8% aller Doktoratstudenten. So wie im Bachelor- und Masterstudium sind auch im Doktoratstudium ingenieurwissenschaftliche Studien sehr beliebt. Mit 18,1% kommen an dritter Stelle andere Studienrichtungen.

Anzumerken sei, dass im Bachelorstudium die Unterschiede zwischen den drei häufigsten besuchten und den restlichen Studienrichtungen sehr groß sind. Letztere werden lediglich jeweils von etwa 3% aller Bachelorstudenten studiert. Im Masterstudium und Doktoratstudium nähern sich diese Unterschiede an. So bleibt die Struktur der drei am häufigsten besuchten Studienrichtungen erhalten, jedoch werden die restlichen Studienrichtungen schon bis zu jeweils 9% der Doktoratstudenten. Außerdem ist der Prozentsatz der Studienrichtung, die von den meisten Studenten besucht wird, wesentlich geringer als jener im Bachelor- oder Masterstudium.

Zu beachten ist weiters, dass Studenten der Ingenieurwissenschaften bevorzugt sich für ein Masterstudium bewerben, sodass die meisten Studenten eines Masterstudiums eine Studienrichtung der Ingenieurwissenschaften wählen (39,8%). Sogar unter den Doktoratstudenten besuchen 18,4% ein Studium der Ingenieurwissenschaften, das nach einem Doktoratstudium der Medizin die zweit häufigst besuchte Studienrichtung ist.

Das System der Universitäten ist so angelegt, dass es den Zugang einer breiten Masse möglich macht. Dabei wird auf eine Allgemeinbildung geachtet (*ippan kyōiku*). Der Unterricht der Pflichtschulen und der Oberschule wird großteils von der Aufnahmeprüfung für die nächste Bildungseinrichtung bestimmt. Die Prüfungen laufen in der Regel jedes Jahr gleich ab. Mitte Jänner gibt es eine standardisierte Allgemeinwissensprüfung im Multiple-Choice-System (*kyōtsū ichiji*). Diese wird an jeder Hochschule zur gleichen Zeit durchgeführt. Inhalt dieser Prüfung ist ein isoliertes, abrufbares Katalogwissen, das in 50 Fragen abgeprüft wird. Die Prüfung dauert pro Fach – es gibt insgesamt drei bis fünf Fächer - etwa eine bis eineinhalb Stunden. Ein paar Wochen später folgt die zweite Prüfung. Diese wird von jeder Universität selbst entworfen. Beide Prüfungsergebnisse werden anschließend zusammengerechnet und durch eine Rangliste aller Kandidaten, die von der erreichten Punkteanzahl abhängig ist, öffentlich zugänglich gemacht. (Tomoda 2000:141)

Unter den Universitäten gibt es jedoch eine strikte Rangordnung. Diese bestimmt die Beziehungen unter den Einrichtungen. Wie viele Absolventen in einem renommierten Unternehmen eingestellt werden, beeinflusst weitgehend diese Rangordnung. Daher werden Studenten einer ranghohen Universität größere Erfolgchancen zugerechnet. Oft werden noch zusätzlich außerhalb des Studiums Fortbildungskurse besucht. Eine doppelte Ausbildung ermöglicht es den Studenten unabhängig gültige und staatlich anerkannte Fachqualifikationen zu erlangen, die sie an ihrer Universität nicht lernen konnten. Solche Studenten tragen den Namen *double-school-zoku* (zu zwei Schulen Gehörende). (Sugitani 2000:95-102) Es ist weitreichend bekannt, dass dem Fachstudium für die Berufswahl keine große Bedeutung beigemessen werden kann. Eher wird eine fundierte Allgemeinbildung vorausgesetzt. (Kariya und Iwauchi 1995:90-99) Es ist somit klar erkennbar, dass der Eintritt in eine Hochschule stärker für die späteren Berufs- und Karrierechancen gewichtet wird, als das Studienfach selbst, so wie es in Österreich üblich ist.

In den Graduiertenkursen wird, anders als im Grundstudium, intensiv eine fachliche Ausbildung gelehrt. Die Motivationen für eine Akademikerausbildung sind vielfältig. Dazu zählen zum Beispiel das eigene Interesse am Forschungsstand, eigene Fähigkeiten, eigene Persönlichkeit, Ausbildung im Graduiertenkurs oder die Originalität des Forschungsgebietes. Bei naturwissenschaftlichen Studienrichtungen wird vor allem die Originalität als Grund für eine derartige Ausbildung angegeben. (Sugitani 2000:102-105)

Tabelle 8 : Unterrichtsform in einzelnen Fachbereichen und in Relation zum akademischen Grad der Lehrperson
(Sugitani 2000:107)

	Literaturwissen- schaften	Sozialwissen- schaften	Technische Wissenschaften	Medizin/ Zahnmedizin
Vorlesung	80 %	80 %	80 %	60 %
Diskussion	0	0	0	0
Übung	0	0	20 %	20 %

	Professor/-innen	Assistenzprofessor/-innen	Dozenten/-innen
Vorlesung	80 %	70 %	50 %
Diskussion	0	0	0
Übung	0	0	15 %

Charakteristisch für das japanische akademische Personal ist auch, dass man keine weiteren Aus- bzw. Fortbildungskurse absolvieren muss, um an einer Hochschule unterrichten zu dürfen. Vielmehr wird eine didaktische Weiterbildung in asiatischen Ländern gering geschätzt. So ist es auch nicht verwunderlich, dass ein Frontalunterricht vorherrscht, während eine Diskussion in einer Lehrveranstaltung keinen Anklang findet. (Sugitani 2000:106-109)

Wie man in Tabelle 8 sehen kann, gibt es auch wenige Übungen. Diese werden ausschließlich von Dozenten gehalten. Auch dies zeigt die hohe Bedeutung einer Vorlesung, da Dozenten, die erst am Beginn ihrer Karriere stehen, zu 15% prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen halten, doch wie ihre älteren Kollegen die Hälfte aller Lehrveranstaltungen als Vorlesung gestalten. Es wird also vorwiegend frontal unterrichtet, ohne dabei eine Interaktion mit den Studenten zu unternehmen. Weiters kann man daraus schließen, dass vorwiegend eine Wissensübermittlung beabsichtigt wird, wie man auch in den beiden nachfolgenden Tabellen sehen kann.

Grundsätzlich ist das wichtigste Kriterium für die Benotung der Studenten die Anwesenheitspflicht. So auch im Grundstudium. Zusätzlich sind die Prüfungen am Ende des Semesters und eine schriftliche Arbeit für die endgültige Note entscheidend. So ähnelt dieser Modus einem Seminar einer österreichischen Hochschule. Jedoch mit dem großen Unterschied, dass weder Referate noch Diskussionsbeiträge hoch geschätzt werden. Im Fachstudium und Graduiertenstudium ändert sich dies bei Diskussionen nur gering. Nicht einmal 20% der Benotung geht auf eine Interaktion in der Lehrveranstaltung zurück. Bei Referaten jedoch steigen sie auf unter 30%. Die Anwesenheit, die mit 26% unter dem Wert im

Grundstudium liegt, und Abschlussarbeiten sind jeweils etwa zu einem Drittel maßgeblich für die Benotung in einem Graduiertenstudium. Erst danach folgen schriftliche Seminararbeiten. Klausuren sind dem Grundstudium am Geringsten an der Benotung der Studenten beteiligt.

Tabelle 9 : Kriterien bei der Leistungserstellung der Studenten (Mehrfachantworten) (Sugitani 2000:108)

	Grundstudium	Fachstudium	Graduiertenstudium
Anwesenheit	27,1 %	56,2 %	26,0 %
Schriftl. Seminararbeiten	13,1 %	34,6 %	19,2 %
Abschlußarbeiten	2,8 %	15,1 %	26,5 %
Referate	6,9 %	24,4 %	27,3 %
Diskussionsbeiträge	6,1 %	17,1 %	13,9 %
Klausuren	14,2 %	44,2 %	8,4 %

Wenn man sich Tabelle 9 genau ansieht, wird man feststellen, dass es die Tendenz gibt, dass das Fachstudium am strengsten benotet wird. Während beim Grund- und Graduiertenstudium keiner der Werte die 30%-Marke überschreitet, liegen beim Fachstudium gleich drei Werte darüber. So werden vor allem Anwesenheit, Prüfungen und schriftliche Seminararbeiten zur Benotung herangezogen. Beachtlich ist auch, dass Referate und Diskussionen tendenziell einen höheren Stellenwert haben, als bei anderen Studien. Dies lässt den Schluss zu, dass in einem Fachstudium die Interaktion einen größeren Anklang findet und zudem die Benotung strenger ist. Vergleicht man das Grundstudium mit dem Graduiertenstudium, so ist auch hier die Tendenz erkennbar, dass im Grundstudium die Studenten ein nicht so stark benotetes Studium absolvieren müssen, als in allen anderen Studien. (Sugitani 2000:108)

Tabelle 10 führt uns noch zusätzlich vor Augen, dass besonders im Grundstudium besonders viel Wert neben dem Übermitteln von Fakten und Sachwissen auch auf das Lernen von Theorien und Paradigmen gelegt wird. Fachwissenschaftliche Details hingegen werden besonders im Graduiertenstudium gelehrt. Im Fachstudium werden alle Themen annähernd ausgewogen unterrichtet.

Rohlen spricht von einem rezeptiven Lernverhalten, das den Schülern in der Oberschule beigebracht wird (Rohlen 1983:126). Dieses Lernverhalten wird auf der Universität noch stärker geprägt. Spontane Wortmeldungen müssen erst erlernt werden. Dies ist jedoch in Japan nicht ausgeprägt. Das liegt eventuell daran, dass man in Japan wenig Wert auf die Ausbildung didaktischer Fähigkeiten legt. (Arimoto 1995:31-43) Dies wiederum führt bei den Studenten dazu, dass sie Großteils nur anwesend sein müssen und am Ende des

Semesters eine Prüfung ablegen müssen (siehe Tabelle 9). Es entsteht so das Gefühl, dass die Wahl der Studienrichtung gleichgültig wäre. Wichtig ist der Abschluss an einer hochrangigen Universität. An einigen Institutionen verliert die Lehre sogar immer mehr die Aufgabe der Ausbildung für spätere Forschende. (Sugitani 2000:109-110) Das ist recht eigenartig, wenn man bedenkt, dass Studenten Personen sind, die freiwillig an einer Universität studieren, um ein bestimmtes Fach zu erlernen (Tomoda 2000:133).

Tabelle 10 : Lehrziele für das Studium (Mehrfachantworten) (Sugitani 2000:108)

	Grundstudium	Fachstudium	Graduiertenstudium
Wissenschaftliche Fakten, Sachwissen	81,2 %	89,2 %	87,5 %
Theorien, Paradigmen	84,6 %	93,0 %	94,2 %
Forschungsmethodik	39,9 %	81,9 %	95,8 %
Fachwissenschaftliches Problemlösen	24,6 %	78,0 %	94,6 %

Scheinbar herrscht unter den Studenten auch ein Desinteresse ihrem Studienfach gegenüber. Hinzu kommt, dass man kommunikative Lehrmethoden als ungeeignet einstuft. Vielmehr hören die Studenten lieber aufmerksam zu, als selbst das Wort zu ergreifen und aktiv am Unterricht teilzunehmen. Daher ist es mühsam und zeitaufwendig kommunikative Methoden in die Lehrveranstaltung einfließen zu lassen. Denn Fragen, die an die ganz Klasse gerichtet sind, werden einfach ignoriert. In der Schulzeit wurde dies auch gemacht. Ausgenommen Schulkinder in der Grundschule haben ein solches Verhalten sich noch nicht angeeignet. Sie arbeiten fleißig im Unterricht mit und heben vollkommen spontan die Hand, um ihrer Meinung Ausdruck zu verleihen. Dies ändert sich jedoch im Laufe der Jahre, da sich die Schüler durch die angewandte Didaktik, dem Frontalunterricht, immer mehr ein Schweigen aneignen. Es wurde nie zusammenhängend und begründet gesprochen, daher wird auch auf der Universität die Chance nicht genutzt, auf offene Fragen zu antworten oder freiwillig seine Meinung zu äußern. Besonders gefördert wird ein solches Verhalten in der Mittel- und Oberschule. Denn in dieser Zeit geht es vor allem um eine möglichst große Wissensaufnahme, um die Aufnahmeprüfungen für die nächst höhere Institution bestehen zu können. Hierbei wird die Interaktion mit den Schülern stark eingeschränkt und ein Frontalunterricht überwiegt weitgehend. (Tomoda 2000:130-138) Dies zeigt, dass der Vorlesungsstil bei den Studenten größte Erfolge erzielt. Das wiederum zeigt, dass es lediglich auf Wissensvermittlung in den Lehrveranstaltungen geht.

Nicht einmal Lehrbücher für Vor- bzw. Grundschulen können die Aufnahmeprüfungen für die Universitäten ignorieren. Rohlen nennt dies einen dunklen Motor, der die ganze Schulbildung antreibt („a dark engine powering the entire school system“). (Lewis 1997:16)

Um sich also gute Karrierechancen zu sichern, wird der Besuch einer ranghohen Hochschule angestrebt. Um die Aufnahmeprüfung für eine derartige Universität zu bestehen, wird die Absolvierung einer ranghohen Oberschule vorausgesetzt. Solche Oberschulen sind vor allem private Institutionen bzw. Oberschulen, die privaten Universitäten auf ihrem Universitätscampus als Vorbereitungsschulen dienen. Damit erlangen diese Schulen zusätzliche Attraktivität. Manchmal nehmen derartige Universitäten auch Vor-, Grund- oder Mittelschulen in ihren Campus auf. Vorteil einer solchen Schulgemeinschaft ist, dass wenn man einmal in einer der am Campus befindlichen Schule aufgenommen wurde, ist der weitere Bildungsweg gesichert, vorausgesetzt die Schüler arbeiten fleißig und erzielen gute Noten. In diesen Gemeinschaften ist es üblich, dass es nicht nur vor dem Eintritt in eine Oberschule, sondern auch schon mit Eintritt in den Kindergarten eine Aufnahmeprüfung gibt. (Haasch 2000b:167-169)

Die berufsbildende Aufgabe

Nach Abschluss der Oberschule können die Absolventen zwischen verschiedenen Alternativen wählen. Die beiden häufigsten gewählten Werdegänge sind die Bewerbung in einem Unternehmen und die Absolvierung der Aufnahmeprüfung einer Universität.

Aus der Literatur geht hervor, dass das Studium im Gegensatz zu den Jahren davor ein „realitätsentlastetes Intermezzo zwischen Schul- und Berufsstress“ (Decke-Cornill 1996:122-128) ist. Dies steht im starken Kontrast zu der Aufregung, die um die Zugangsprüfungen gemacht wird. Diese Jahre stehen nicht in Zusammenhang mit einer direkten Berufsvorbereitung. Die geringe Bedeutung des Studiums erkennt man auch daraus, dass eine Zusage für ein Stellenangebot schon vor Abschluss des Studiums erhält. Die Studenten können daher frei darüber entscheiden, inwieweit sie sich ihrem Studium widmen. (Schubert 2002:82)

Das eigentliche Ziel der Hochschule ist es den Studenten beizubringen, wie man über fremde und eigene existentielle und intellektuelle Entwicklungen reflektiert und dieses thematisiert. Man sollte in der Lage sein, ein Thema zu erkennen, sich verbal dazu äußern und sich mit anderen auszutauschen. Dies soll den Studenten durch anspruchsvolle Zielsetzungen

geboten werden, obwohl die Studenten intellektuell und kommunikativ in der Schule stets unterfordert waren. (Tomoda 2000:147-150)

Auch das Benotungssystem der Lehrveranstaltungen zeigt, wie wenig aktive Mitarbeit gefordert wird. In einigen Kursen reicht für eine positive Benotung die bloße Anwesenheit. Die Modalitäten in den Lehrveranstaltungen, besonders die vorwiegende Ausübung des Frontalunterrichts, deuten auch darauf hin, dass weder von den Lehrern noch von den Studenten eine Interaktion gewünscht ist. Dieses System kann nicht auf individuelle Interessen eingehen. So besteht auch für die Studenten keine Motivation in den Lehrveranstaltungen mitzuarbeiten oder deren Inhalte zu lernen. Dies deckt sich mit den Aussagen einiger Interviewpartner. Diese erzählten, dass sie laufend in den Lehrveranstaltungen schlafen würden. Dies zeigt deutlich das Desinteresse der Studenten an ihrem Studium. (siehe Kapitel 5) (Tomoda 2000:130-138).

3.2. Fachhochschule (*kōtō senmon gakkō*)

Insgesamt gibt es in Japan 64 Fachhochschulen. 55 staatliche, 6 öffentliche und 3 private Einrichtungen. (Monbukagakushō 2009b:9) Insgesamt besuchen 59.386 Studenten diese 64 Fachhochschulen. 2009 begannen 11.280 Studenten eine Ausbildung an einer Fachhochschule. Das sind 19% aller Studenten einer Fachhochschule.

Tabelle 11 : Verteilung der Studenten und Fachhochschulen auf Zuständigkeit nach Monbukagakushō 2009b:9

	Fachhochschule		Studenten		Erstsemestrige Studenten	
staatlich	55	85,94%	53.355	89,84%	10.132	89,82%
öffentlich	6	9,38%	4.028	6,78%	777	6,89%
privat	3	4,69%	2.003	3,37%	371	3,29%
insgesamt	64	100%	59.386	100%	11.280	18,99%

Der Abschluss einer Fachhochschule qualifiziert Absolventen eindeutig einer beruflichen Kompetenz. Die Ausbildung einer Fachhochschule wird von japanischen Unternehmen als berufliche Qualifikation, nicht wie die Ausbildung einer beruflichen Oberschule, anerkannt.

Die meisten derartiger Einrichtungen bieten fast nur ingenieurwissenschaftliche Studienrichtungen an. Sie bilden den Gegensatz zu den von Frauen beliebten Kurzuniversitäten (*tanki daigaku*). Denn Fachhochschulen werden oft lediglich von männlichen Japanern besucht.

Eine Fachhochschule gliedert sich in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt ist eine dreijährige eher allgemeine Ausbildung. Der Wechsel an eine Universität wird nach Beendigung dieser drei Jahre somit möglich. Die letzten beiden Jahre bilden vor allem berufsspezifischen Unterricht. 80% an beruflicher Ausbildung in Unterrichtsfächern werden sogar überschritten. Insgesamt besteht der Unterricht zu mehr als 50% des gesamten Curriculums aus fachbezogenen Fächern. (Georg und Demes 2000:283-285)

Die weitaus bessere und moderne technische Ausstattung der Fachhochschulen und die relativ kleinen Klassen, etwa 13 Studenten befinden sich in einer Klasse, machen eine intensive Betreuung der Studenten durch einen Lehrer bei praktischen Übungen möglich. Technische Praktika sind im Gegensatz zu Praktika in beruflichen Oberschulen Pflicht. Der Grund hierfür ist wohl eher eine Kontaktpflege zu Unternehmen als die Verbesserung der eigenen beruflichen Qualifikationen.

Auch Fachhochschulen bedienen sich einer Zulassungsprüfung, die nach der erfolgreichen Absolvierung der Mittelschule bestanden werden muss. Diese Prüfung ist zeitlich vor der Aufnahmeprüfung einer allgemeinen Oberschule, so ist es möglich, die Aufnahmeprüfung einer allgemeinen Schule im Fall anzutreten, dass man die Prüfung für die Fachhochschule nicht erfolgreich bewältigt hat. Die Selektionsquote ist in etwa gleich hoch wie bei hochrangigen Universitäten. Es bewerben sich in etwa doppelt so viele, als aufgenommen werden. (Georg und Demes 2000:283-285)

Nach erfolgreichem Abschluss einer Fachhochschule sind die Beschäftigungschancen sehr hoch. Drei Viertel der Absolventen entschließen sich zu einem Berufseintritt. Der Rest wechselt zu einer anderen Ausbildungsstätte wie eine Universität. Absolventen einer Fachhochschule werden recht hoch im Unternehmen eingestuft. Sie ähneln in diesem Punkt sehr den Absolventen einer Universität. Auch der Karriereweg ist dem eines Hochschulabsolventen sehr ähnlich. Der Aufstieg ist lediglich ein wenig langsamer und endet ein wenig früher.

Gegen den Besuch einer Fachhochschule spricht, dass Fachqualifikationen auf dem japanischen Arbeitsmarkt nur wenig honoriert werden. Japanische Unternehmen wollen eher einen Nachweis hoher Lern- und Leistungsbereitschaft. Daher modernisierte man die Fachhochschulen dahingehend, dass der Übergang zu Universitäten leichter gemacht wurde, indem man den Studenten ihre absolvierten Fächer anrechnen lässt. Weiters bietet man weiterführende Kurse an (*senkōko*), nach deren Abschluss man einen Bachelorabschluss erhält. Nach Abschluss der fünfjährigen Fachhochschule ohne Absolvierung der weiterführenden Kurse bekommt man einen Titel, der dem Titel an einer Kurzuniversität

gleich. Außerdem wurden neue Studienrichtungen eingeführt und die Autonomie der Fachhochschulen wurde gestärkt, sodass diese im Stande sind, flexibler auf Arbeitsmarktsituationen reagieren zu können. (Georg und Demes 2000:283-285)

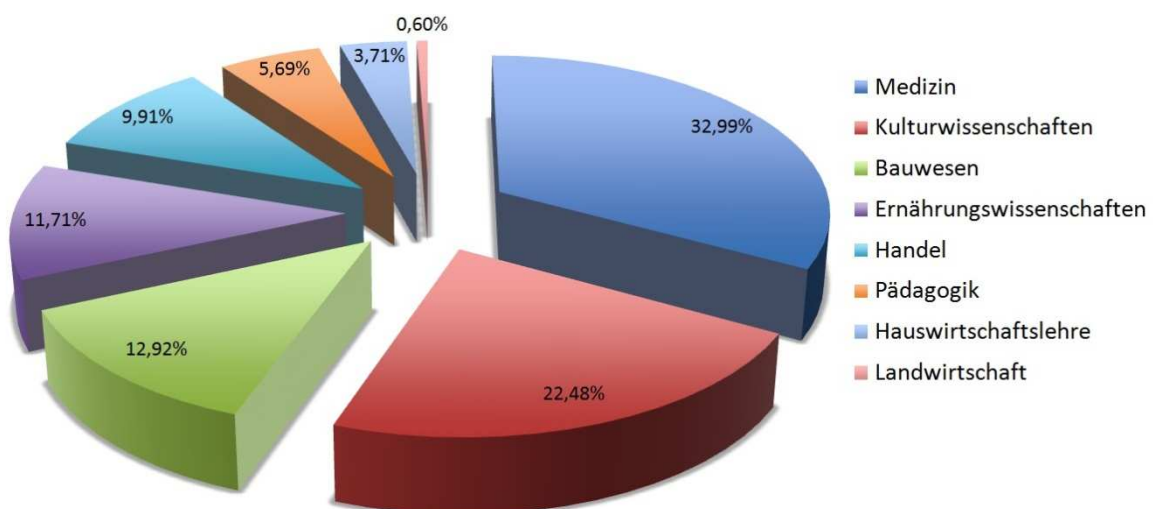
Die berufsbildende Aufgabe

Obwohl es heißt, dass Fachqualifikationen auf dem japanischen Arbeitsmarkt nur wenig honoriert werden, schreiben Georg und Demes, dass die Beschäftigungschancen sehr hoch sind und die Absolventen wie Absolventen einer Universität behandelt werden. Dies zeigt mir, dass die berufliche Ausbildung doch wichtig ist, und eine Fachhochschule gleichdeutend zur Universität ist. Trotzdem wählen die Oberschulabsolventen eher eine Universität als eine Fachhochschule. Auch in anderen Quellen werden Fachhochschulabsolventen als Absolventen beschrieben, die sogar aus mehreren Stellenangeboten wählen können (Münch und Eswein 1992:101).

3.3. Fachschule (*senshū gakkō*)

Obwohl Fachschulen auch nach der Mittelschule besucht werden können, sind zwei der drei Arten der Fachschule dem tertiären Bildungsbereich zuzuschreiben, daher habe ich mich dazu entschlossen, die Fachschulen im Kapitel 3 zu besprechen. (Farnberger 1998:33) Insgesamt gibt es 3.348 Einrichtungen. 11 davon sind staatlich, 204 davon öffentlich und der Rest, also 3.133 und damit die Mehrheit sind private Institutionen.

Abbildung 10 : Aufteilung der Schüler einer Fachschule 2009 nach Monbukagakushō 2009a:13



Die Fachschulen besuchen insgesamt 624.875 Schüler. Davon sind 45,4% männliche und 54,6% weibliche Schüler. Auch hier ist ein Rückgang der Schüler zu beobachten. Wenn man sich die Aufteilung nach Fachbereichen genauer ansieht, merkt man, dass 33% der Studenten eine Fachschule aus dem medizinischen Bereich wählen. Der kulturelle Bereich ist mit 22,5% das zweitbeliebteste Fach. Weiters werden mit 12,9% der Bau und mit 11,7% Sanitärbereich gewählt. (Monbukagakushō 2009a:13)

Die Fachschulen sind der jüngste Schultyp. Da die Fachschule aus verschiedensten Fachrichtungen und unterschiedlichsten Arten besteht, ist die Qualität der Fachausbildung nach Schule bzw. nach Fachrichtung gänzlich divergierend.

Damit die Fachausbildung anerkannt werden kann, müssen die Studenten pro Jahr jeweils 800 Schulstunden absolvieren. Möglich wäre auch diese Schule teilzeitmäßig zu besuchen. In diesem Fall müssen die Studenten 450 Schulstunden pro Jahr positiv abschließen. Dies wird dann angestrebt, wenn Studenten nebenher ein Studium absolvieren und sie die Defizite der Universität ausgleichen wollen und sich so eine bessere Berufskarriere vorstellen. Dies ist besonders bei staatlichen Qualifikationsprüfungen beliebt. Es gibt drei Arten von Fachschulen. Die Stundenzahlen bleiben jedoch bei allen Typen gleich.

- *kōtō senshū gakkō*

Eine Fachschule kann man auch nach dem Mittelschulabschluss besuchen. Lediglich 6% der Studenten (Monbukagakushō 2009a:13) absolvieren eine Fachschule nach diesem System. Diese Art von Fachschule kann ein Ersatz für eine berufliche Oberschule darstellen und einem derartigen Abschluss gleichgestellt werden.

- *senmon katei*

88,5% der Studenten (Monbukagakushō 2009a:13), die eine Fachschule besuchen, schließt eine Fachschule nach diesem Typ ab. Diese Fachschulen haben ein universitäres Niveau. Nur Oberschulabsolventen können sich dafür bewerben. Besonders Oberschüler mit mittleren Prüfungsleistungen bewerben sich oft an Fachschulen. Denn gute Schüler streben ein Studium an, während schlechte Schüler den Berufseinstieg wählen, sodass lediglich für mittel begabte Schüler eine zweit- oder drittklassige Universität oder eine Fachschule in Frage kommt. Nach erfolgreichem Abschluss dieses Zweigs erhalten die Absolventen den Titel Spezialisten (*senmon shi*). Das Besondere an diesem Typ ist, dass im Gegensatz zu den anderen Fachschularten das Lehrpersonal einen Universitätsabschluss nachweisen muss.

- *ippan katei*

Für diese Art von Fachschule müssen keine speziellen Kompetenzen vorgewiesen werden. Die Kurse werden nach Interesse der jeweiligen Studenten gewählt. Eine Fachschule dieser Art bietet meistens sogar eine Vielzahl an verschiedensten Kursen an. Überwiegend nach der Oberschule beginnen Studenten eine derartige Fachschule. 2009 besuchten 5,5% (Monbukagakushō 2009a:13) diese Art von Fachschule.

Das Kursangebot der Fachschulen ist extrem breit. Es reicht von technischen und hauswirtschaftlichen Fächer über medizinische und sprachlichen Fächer bis hin zu kulturbezogene Kurse wie Musik oder Film. Sogar pädagogische oder soziale Kurse werden an einer Fachschule angeboten.

Die Beschäftigungsbedingungen sind sehr unterschiedlich. Etwa die Hälfte der Absolventen einer Fachschule arbeitet bei einem Unternehmen, in dem die Absolventen wie Oberschüler ohne jegliche Berücksichtigung ihrer fachlichen Kompetenzen eingestellt werden. Es gibt wiederum Unternehmen, die Absolventen, die mindestens eine zwei Jahre andauernde Ausbildung genossen, ein Gehalt bieten, das einem Absolventen einer Kurzuniversität gleicht, und Unternehmen, die Absolventen einer Fachschule verweigern, da diese nicht in ihr Laufbahn- bzw. Lohnsystem passen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass eine Ausbildung an einer Fachschule wenig Verbesserung der Berufskarriere bietet. (Georg und Demes 2000:285-288)

Die berufsbildende Aufgabe

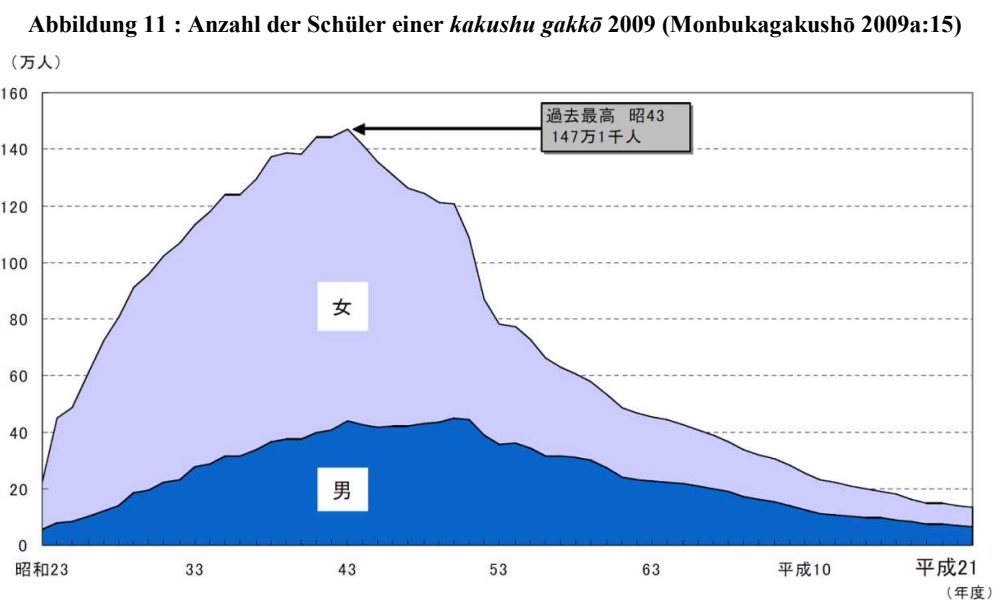
Die berufsbildende Funktion der Fachschulen ist durch ihre verschiedenen Arten und unterschiedlichen Qualitäten der Kurse schwierig einzuschätzen. Allerdings kann belegt werden, dass 16% aller Neueingestellten (Georg und Demes 2000:286) in ein Unternehmen von einer Fachschule kommen. Auch die Erstbeschäftigung steht im direkten Zusammenhang mit der abgeschlossenen Fachrichtung. Besonders beliebt sind Fachschulabsolventen in Klein- und Mittelbetrieben. Mehr als 50% werden im medizinischen Bereich als Spezialisten beschäftigt. Die hauptsächlich vertretenen Berufe sind medizinische Hilfsarbeiten wie Krankenpfleger. Etwa zwei Drittel einer technischen Fachrichtung erhalten eine Anstellung als technische Spezialfunktion. Weitere 12% üben eine Produktionstätigkeit aus. Ungefähr 80% der kaufmännischen Studenten arbeiten nach ihrem Abschluss im Verwaltungs- und Verkaufsbereich. Je länger sie jedoch arbeiten, desto weniger hat der Beruf mit ihrer absolvierten Fachrichtung an der Fachschule zu tun. Außerdem wechseln Absolventen einer

Fachschule häufiger ihr Unternehmen. (Georg und Demes 2000:285-288) Die Absolventen identifizieren sich eher mit ihrem Beruf als mit ihrem Unternehmen. So kann man zusammenfassend sagen, dass die Ausbildung an einer Fachschule eine einschlägige berufliche Erstausbildung darstellt. (Kosugi 1994:362-369)

Fachschulen haben jedoch im Bereich der neuen Technologien einen guten Ruf. Hier stehen große Unternehmen in enger Beziehung mit den Fachschulen. Da Fachschulen private, gewinnorientierte Einrichtungen sind, können diese flexibler als öffentliche schulische Institutionen auf Ausbildungsbedürfnisse und Nachfrage am Arbeitsmarkt reagieren. (Georg und Demes 2000:287-288) Fachschulen sind demnach berufliche Aus-, Weiter- und allgemeine Fortbildungseinrichtungen, die die Lücken des starren öffentlichen Ausbildungssystems füllen.

3.4. „verschiedenartige“ Schule (*kakushu gakkō*)

Von den *kakushu gakkō* gibt es insgesamt 1.533 Schulen (10 öffentliche und 1.523 private.) Es gibt jedoch keine staatlichen Einrichtungen. Insgesamt besuchen 134.981 (davon 49,6% männlich, 50,4% weiblich) Schüler eine derartige Schule.



Dieser Typ des tertiären Bildungsbereichs ist eine Restkategorie. Sie ist für die berufliche Bildung recht unerheblich. Sie wird jedoch vollständigshalber hier kurz angeführt.

Derartige Schulen bieten ein heterogene Kurse mit einer Dauer von wenigen Monate bis hin zu über einem Jahr an. Es gibt lediglich geringe Anforderungen an das Kursprogramm.

680 Schulstunden müssen pro Jahr absolviert werden, damit die Kurse akzeptiert werden. Bei Kursen unter einem Jahr anteilmäßig weniger. Dem Curriculum werden nur wenige Restriktionen auferlegt. Auch das Lehrpersonal hat geringe formale Anforderungen bei ihrer Anstellung zu erfüllen. Es wird zum Beispiel kein Universitätsabschluss gefordert. Auch die Schüler brauchen keinerlei schulische Vorkenntnisse erbringen.

Die beliebtesten Kurse sind die Fahrschule und die *yobikō*, vorbereitende Kurse für die Universitätsaufnahmeprüfung. Es gibt sehr wenig berufsrelevante Kurse. Einzelne gibt es in den Bereichen Industrie, Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Kultur, Hauswirtschaft oder ähnliches. (Georg und Demes 2000:288)

Die berufsbildende Aufgabe

Seit 1976, in diesem Jahr wurden die Fachschulen eingeführt, nahm die Bedeutung der *kakushu gakkō* immer mehr ab. Die meisten Schulen mit beruflich relevanten Kursen wurden in Fachschulen umgewandelt. (Georg und Demes 2000:288)

4. Der Berufseinstieg

Wie ich in Kapitel 2 und 3 beschrieben habe, ist der Berufseinstieg vornehmlich nach der Universität. Doch sowohl etwa 20% der Oberschulabsolventen als auch fast alle Absolventen der Fachschulen und Fachhochschulen treten in das Berufsleben ein.

Studenten einer Universität und Fachhochschule sind zum Zeitpunkt des Studienbeginns durchschnittlich 19 Jahre alt. Nach einem vierjährigen Studium sind diese bei Abschluss ihres Studiums 23 Jahre alt. Eine Abweichung von eineinhalb Jahren ist möglich. (Yoshimoto 2007:145)

Tabelle 12 illustriert das durchschnittliche Alter beim Studienbeginn und Berufseintritt. Ich habe diese Länder gewählt, da Deutschland, England und Frankreich zu den wirtschaftlich bedeuteten Ländern zählen. Ihre berufliche Ausbildung ist daher auch in diesen Ländern ein wichtiges Thema. Weiters wurde Schweden in diese Liste durch ihre Vorreiterrolle in Schulentwicklung aufgenommen. Dieses Land ist maßgeblich ein Vorbild für die Gesamtschuldiskussion in Österreich und für die Ideen, die auch in Österreich umgesetzt werden sollen. Ferner wollte ich mit den ausgesuchten Ländern einen repräsentativen Querschnitt über West- und Mitteleuropa geben.

Tabelle 12 : Unterschiede im Alter der Studenten und Dauer des Studiums nach Yoshimoto 2007:145

	Alter bei Universitätseintritt	Dauer des Studiums	Alter bei Berufseintritt	
			Durchschnitt	Standardabweichung
Japan	19,3	4,1	23,4	1,53
Deutschland	21,8	5,3	27,2	3,21
England	21,9	3,3	25,6	7,44
Frankreich	20,8	3,3	33,6	3,57
Schweden	19,4	3,3	24,4	3,52
Spanien	19,4	3,3	24,5	3,57

Im Vergleich zu europäischen Ländern liegt das Alter beim Berufseintritt in Japan besonders niedrig. In Frankreich zum Beispiel liegt das durchschnittliche Alter bei Verlassen einer Fachhochschule bzw. einer Universität bei über 33 Jahren. In Deutschland weisen die Absolventen einen Durchschnitt von 27,2 Jahren auf. Im Gegensatz zu Japan sind die Studienanfänger fast drei Jahre älter. Diese Unterschiede zwischen Deutschland und Japan kommen dadurch zustande, dass Deutsche länger auf den Studienbeginn warten als Japaner. Denn 60% aller männlichen Deutschen leisten den Präsenzdienst. Ferner arbeiten 40% der Männer und Frauen schon vor dem Studium. (Yoshimoto 2007:145-146) Unterschiede

zwischen den angeführten Ländern lassen sich ebenso durch die verschiedenen Schulsysteme erklären.

Der Berufseinstieg wird als Phase des Lebens bezeichnet, in dem der Ernst des Lebens beginnt (von Kopp 2000a:174). Jedoch können auch schon vor dem richtigen Eintritt in den Beruf berufliche Erfahrungen gesammelt werden. In Japan erhalten Schüler bzw. Studenten derartige Erfahrungen durch *arubaito* (Teilzeitarbeit). Auch deutsche Studenten sammeln derartige Erfahrungen. Die Angebote einer Teilzeitarbeit in Deutschland sind jedoch wesentlich mannigfaltiger als jene aus Japan. Deutsche erleben die Arbeitswelt ebenso durch Reisen oder Aufenthalte im Ausland. (Teichler 2000b:9-10)

Besondere Rolle kommt der Schule auch in Hinblick auf die Vorbereitung für den Einstieg in die Arbeitswelt zu, wie dies Kataoka treffend beschreibt: „Für die japanischen Schüler ist die Schule ungefähr das, was für den japanischen Angestellten das Unternehmen ist: eine durch vielfältige wechselseitige Abhängigkeitsbeziehungen komplex gegliederte soziale Lebenswelt, die gegenseitige Verantwortlichkeit füreinander ebenso einschließt wie so etwas wie ein Gemeinschaftsbewusstsein“ (Kataoka 1992:42). Daraus lässt sich schließen, dass die Schule tatsächlich eine Vorbereitung auf die Arbeit darstellt, weil sie den Sozialisationsprozess vereinfacht. Ferner sind die sozialen Strukturen und Anforderungen ähnlich wie in der Schule. Daher bereitet die Schule wirklich auf das Berufsleben vor.

4.1. Das Bewerbungsverfahren (*shūshoku katsudō*)

Ein beliebtes Berufsziel nach einem Hochschulabschluss ist ein Beruf im öffentlichen Dienst. Ein weiteres Ziel ist eine gute Positionierung in der Wirtschaft. Sugitani spricht von einer berufsvorbereitenden Rolle des Studiums. Jedoch wird eine fachliche Vertiefung im Studienfach von den meisten Studenten nicht erwartet. Ausgenommen sind dabei Studienrichtungen wie Medizin, Natur- und Ingenieurwissenschaften.

Es wird behauptet, dass die eigentliche Ausbildung für den Beruf erst nach Eintritt in eine Firma beginnt. Von den japanischen Unternehmen wird gerne junges Personal aufgenommen, die eine hohe Flexibilität besitzen und sich als sogenannte Generalisten auszeichnen. (Sugitani 2000:101) Das heißt, dass Absolventen keine speziellen Fachkenntnisse brauchen, jedoch sich eine Lernfähigkeit angeeignet haben sollten. Es ist so möglich, Angestellte in Japan branchenübergreifend innerhalb eines Unternehmens einzusetzen.

Studenten in einer Großstadt haben gewisse Vorteile gegenüber Studenten am Land. Da sich renommierte Unternehmen, aber auch mittlere oder kleine Unternehmen in den Großstädten ballen, ist die Auswahl an zu bewerbenden Firma deutlich größer. (Sugitani 2000:101-102)

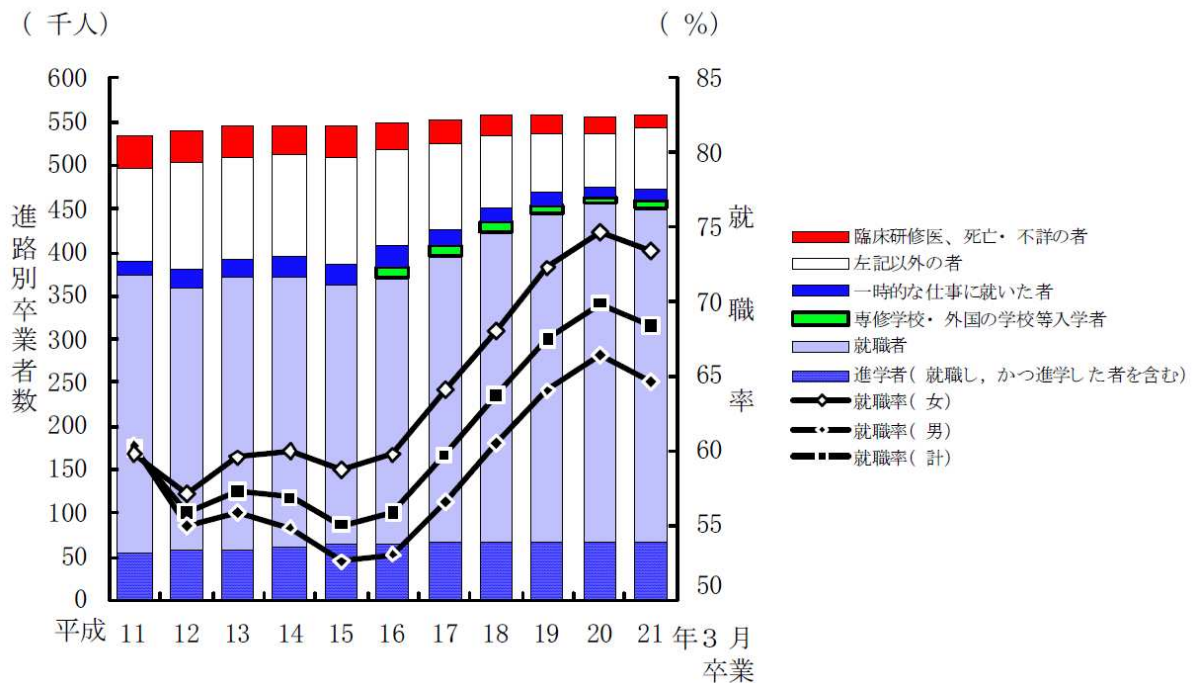
Der Übergang von einer Universität zu einer Anstellung verläuft verglichen mit europäischen Ländern recht unterschiedlich. In Japan ist dieser Prozess sehr harmonisch. 80% der Absolventen beginnen vor ihrem Abschluss mit dem Bewerbungsprozess und sogar über 95% haben einen gesicherten Arbeitsplatz, bevor sie ihr Studium abgeschlossen haben. In Europa hingegen beginnen unter 40% der Absolventen vor dem Ende ihres Studiums mit der Suche nach einem geeigneten Beruf. (Yoshimoto 2001:117) Für eine akademische Karriere spielt jedoch die Rangordnung der absolvierten Universität immer noch eine wichtige Rolle. (Sugitani 2000:104)

Wenn man sich allerdings gegen einen Einstieg in ein Unternehmen entscheidet, ist es üblich, Graduiertenkurse (*daigakuin*) nach seinem abgeschlossenen Grundstudium, dem Bachelorstudium, zu besuchen. *Daigakuin* teilen sich in ein zweijähriges Magisterstudium (*shūshi*) und ein dreijähriges Doktoratstudium (*hakushi*). Normalerweise haben die Studenten einen betreuenden Professor (*shidō kyōju*) an ihrer Seite, der sie von Beginn ihres Grundstudiums bis zum Abschluss des Doktorats begleitet. Je nach Fachrichtung gibt es beträchtliche Unterschiede, um einen Dokortitel zu erlangen. (Arimoto 1993:37-41)

Nach dem Erlangen des Doktorgrades bewerben sich die Doktoren um eine Assistenten- oder Dozentenstelle an ihrer Universität. Bei naturwissenschaftlichen Studienrichtungen werden auch Forschungsstellen in der Wirtschaft in Betracht gezogen. Bei geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studienrichtungen arbeitet man normalerweise zuerst als Assistent. Nebenher hält man Lehrveranstaltungen mit freiem Dienstvertrag und veröffentlicht wissenschaftliche Arbeiten. Besonders die Publikation wissenschaftlicher Arbeiten ist eine notwendige Voraussetzung für eine Bewerbung für eine Professur oder einen Lehrbeauftragten. Damit ist klar, dass vor allem die fachlichen Qualifikationen aus dem Studium anfangs für einen derartigen beruflichen Werdegang vorausgesetzt werden. Hat man jedoch eine Professur erhalten, wechselt man nur in Ausnahmesituationen seinen Arbeitsplatz (akademischer Nepotismus, *inbreeding*). (Sugitani 2000:102-104) Dies ist jedoch ein Phänomen, das nicht nur bei japanischen Universitäten zu beobachten ist. Vielmehr zieht sich dieses durch die ganze japanische Gesellschaft, so ist es nämlich auch in der Wirtschaft unüblich, seine Arbeit aufzugeben, um in einem neuen Unternehmen beginnen zu können. (Sugitani 2000:102-105) Dies ist, wie in Kapitel 4.2 gezeigt wird, eine Erwartung, die

japanische Firmen erfüllen müssen. Berufsanfänger fordern regelrecht von den zukünftigen Unternehmen eine Fixanstellung auf Lebenszeit. (siehe Kapitel 4.2)

Abbildung 12 : Verhalten der Studenten nach einem Bachelorabschluss 2009 (Monbukagakushō 2009b:11)



Anmerkung: Links steht die Anzahl der Bachelorabsolventen zu je 1000 Personen. Die dazugehörigen Balken stellen jeweils ein Jahr von 1999 bis 2009 dar. Von unten beschrieben, bezeichnet die blaue Markierung die Anzahl der Absolventen, die weiterhin eine universitäre Ausbildung absolvieren. Darüber wird die Anzahl derjenigen dargestellt, die in das Berufsleben eintreten. Die grüne Markierung zeigt die Anzahl, die eine Fachschule bzw. in eine ausländische Schule besuchen. Der dünnere blaue Teil zeigt die Anzahl derjenigen, die Gelegenheitsarbeit betreiben. Das weiße Stück zeigt die Anzahl der hier nicht angeführten Kategorien und die oberste Markierung (rot) stellt die Anzahl der Absolventen dar, die verstorben sind oder über die keine Informationen vorliegen. Die rechte Achse spiegelt den Prozentsatz der Absolventen wider, die in einen Beruf wechseln. Die oberste schwarze Kurve bezeichnet den Prozentsatz der Absolventinnen, die Unterste den Prozentsatz der männlichen Absolventen und die mittlere Kurve stellt den Durchschnitt dieser beiden Kurven dar.

Abbildung 12 illustriert die Zahl der Bachelorabsolventen aus dem Jahr 2009, die Verteilung auf die verschiedenen Berufssparten und die Veränderung des Anteils der Männer und Frauen, die den Berufseinstieg wagen. Es kann eine lediglich geringfügige Veränderung der Anzahl der Bachelorabsolventen festgestellt werden. Innerhalb der abgebildeten zehn Jahre lässt sich eine leichte Tendenz eines Anstieges dieser Absolventen ausmachen. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Veränderung des Prozentsatzes derjenigen, die nach ihrem Studium einen Beruf ergreifen. Hier sieht man, dass 1999 der Anteil der Berufseinsteiger bei etwa 60% aller Absolventen lag. Bis zum Jahr 2004 lag dieser Anteil jedoch lediglich zwischen 55% und 58%. Erst danach stieg der Prozentsatz steil bis zur 75%-Marke 2008 an, bevor dieser 2009 wieder um 1-2% sank.

Tabelle 13 : Werdegang der Bachelorabsolventen nach Monbukagakushō 2009b:11-12

	Absolventen	
Universitätsausbildung	68.422	12,23%
Beruf	382.434	68,35%
medizinische Forschung	9.051	1,62%
Fachschule	9.843	1,76%
Gelegenheitsarbeit	12.991	2,32%
andere	67.894	12,13%
unbekannt	8.904	1,59%
insgesamt	559.539	100,00%

In absoluten Zahlen handelt es sich bei den Bachelorabsolventen aus dem Jahr 2009 um 559.539 Personen. Hiervon besuchten 12,2% weiterhin eine Universität und 68,4% nahmen einen Beruf auf. Dies sind mehr als

zwei Drittel aller Absolventen. Dies spiegelt die relative geringe Bedeutung einer weiteren universitären Ausbildung wider.

Hierbei sei noch angemerkt, dass besonders in den letzten Jahren der Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Absolventen, die einen Beruf wählen, bei beinahe 10% liegt. 2009 wechselten 73,4% nach einem Grundstudium in einen Beruf, aber lediglich 64,6% der männlichen Absolventen taten dasselbe. Das ist eine Differenz von 8,8%. Dies lässt den Schluss zu, dass besonders Frauen früher als männliche Japaner in das Berufsleben eintreten. Dies deckt sich mit der Tendenz, die sich aus den Interviews herauskristallisierte, dass Japanerinnen dazu neigen, früh einen Beruf zu ergreifen, damit diese heiraten und Kinder bekommen können. Mit der Geburt des ersten Kindes verlassen japanische Mütter das Berufsleben wieder. Daher gibt es für weibliche Bachelorabsolventen keine begründete Sinnhaftigkeit sich weiter fortzubilden. Stattdessen ergreifen diese frühestmöglich einen Beruf. (siehe Kapitel 5)

Die Verteilung der Bachelorabsolventen, die einen Beruf ergreifen, wird in Abbildung 13 dargestellt. 28,1% aller männlichen Berufseinsteiger wählen eine Bürotätigkeit. Weitere 25,1% werden nach ihrem Studium Ingenieur. Am drittliebsten sind mit 24,9% Berufe mit einer Verkaufstätigkeit. Am wenigsten oft wählen männliche Absolventen eine Lehrtätigkeit. Bei den weiblichen Berufseinsteiger nehmen mehr als ein Drittel (38,7%) eine Arbeitsstelle in einem Büro an. Zu lediglich 18,4% werden Absolventinnen Verkäuferinnen. Weitere 12,4% werden im medizinischen Bereich tätig. Auch bei den weiblichen Studenten werden am Seltensten Lehrerberufe gewählt. Dieser Prozentsatz liegt sogar um 0,7% unter dem für Ingenieurberufe.

Abbildung 13 : Verteilung der Absolventen, die einen Beruf ergreifen, nach Beruf nach Monbukagakushō 2009b:13

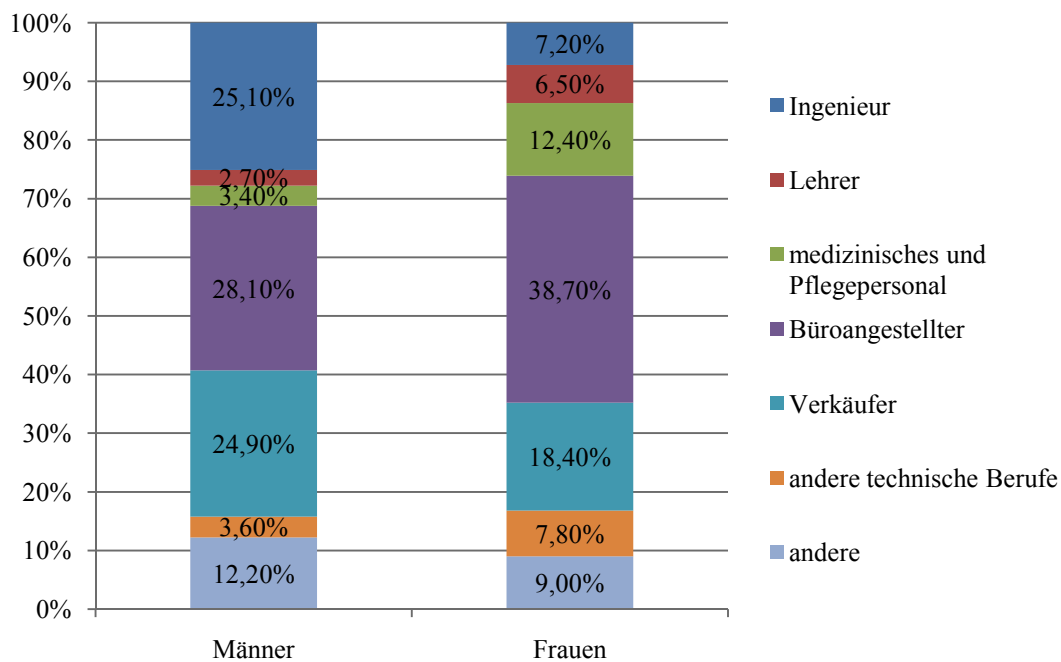


Tabelle 14 : Verteilung der Fachhochschulabsolventen auf Berufsweg nach Monbukagakushō 2009b:19

	Absolventen	
Ausbildung	4.504	43,00%
Beruf	5.610	53,56%
Fachschule	155	1,48%
Gelegenheitsarbeit	9	0,09%
andere	195	1,86%
unbekannt	1	0,01%
insgesamt	10.474	100,00%

Die Verteilung der Absolventen einer Fachhochschule zeigt Ähnlichkeiten mit der Verteilung der Absolventen einer Universität. Auch hier wählt die Mehrheit nach ihrem Abschluss einen Beruf. Viel größer ist jedoch der Anteil an

Absolventen, die eine weitere Ausbildung anstreben. Während der Anteil der Universitätsabsolventen bei lediglich 12,23% liegt, beginnen 43% der Absolventen einer Fachhochschule ein weiteres Studium. Dies liegt wohl auch daran, dass ein Abschluss einer Universität immer noch den größten Erfolg verspricht, in ein renommiertes Unternehmen eintreten zu können, so wie das auch meine Interviewpartner bestätigten (siehe Kapitel 5)

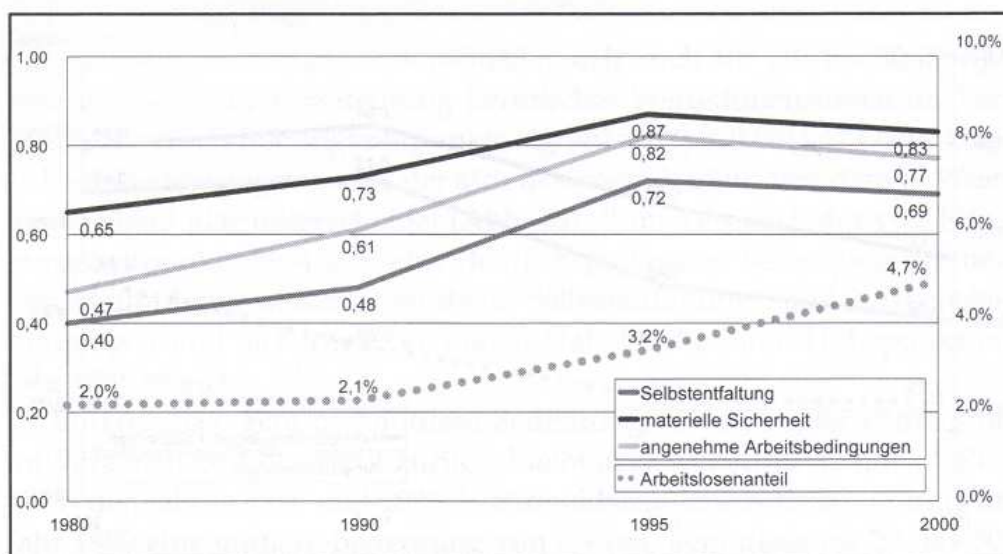
4.2. Erwartungshaltungen der Absolventen

Mehr als die Hälfte der Universitätsabsolventen erwartet sich von einem Studium der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer, dass sie vorwiegend Schlüsselqualifikationen für den späteren Beruf lernen. Berufliche Fähigkeiten erlernen diese erst nach erfolgreichem Eintritt in ein Unternehmen. Dies beeinflusst natürlich die Lerneinstellung im Studium und macht die

Studienzeit zu einer sehr angenehmen Zeit, da man das Augenmerk nicht auf eine Wissensbereicherung legt. (Sugitani 2000, 109-110) Dies spiegelt ebenfalls die Meinungen der Interviewpartner wieder (siehe Kapitel 5).

Die Soziologin Carola Hommerich beschäftigte sich intensiv mit den japanischen *freeter*. Im Zuge dessen beschäftigte sie sich auch mit den Erwartungshaltungen an zukünftige Unternehmen von japanischen Absolventen. Ihre Methode war dabei eine quantitative Sekundäranalyse von Studien des WVS (*world values survey*) und selbst durchgeführter Interviews, durch die sie folgende Ergebnisse erhielt:

Abbildung 14 : Erwartungshaltungen von 20- bis 30-jährige Japaner (Hommerich 2009:128)



Wie man in Abbildung 14 sehen kann, stiegen die Erwartungen an das Unternehmen der Universitätsabsolventen bis 1995 an das zukünftige Unternehmen stetig an. Im Jahr 2000 sanken die Erwartungen an das Unternehmen wieder ein wenig. Dieser Rückgang ist mit den wirtschaftlichen Schwierigkeiten (*bubble economy*) zu dieser Zeit zu begründen. Damit kann auch die steigende Arbeitslosenrate erklärt werden. (Hommerich 2009:128)

Weiters beschreibt die Graphik, dass für Universitätsabsolventen die materielle Sicherheit mit 83% am stärksten gewichtet wird. Unter materielle Sicherheit zählen Arbeitsplatzsicherheit und gute Bezahlung. Als nächstes folgen mit 77% angenehme Arbeitsbedingungen. Darunter sind günstige Arbeitszeiten, langer Urlaub und nicht zu viel Stress zu verstehen. Nur für 69% der Befragten ist auch eine Selbstentfaltung bedeutend. Den Absolventen ist also das Gefühl etwas zu leisten, Eigenverantwortung, ein interessanter Beruf

und ein verantwortungsvoller Beruf im Gegensatz zu den anderen Punkt am Geringsten von Bedeutung. (Hommerich 2009:107-108)

Diese Ergebnisse sind jedoch nicht überraschend, wenn man die Maslow'sche Bedürfnispyramide im Gedächtnis behält. Interessanter sind die Unterschiede der Schüler bzw. Studenten aus verschiedenen Ausbildungseinrichtungen. In Tabelle 15 sieht man die signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Oberschülern und Hochschulabsolventen in ihren Erwartungshaltungen. Bei allen Befragten steigen die beruflichen Wertvorstellungen bis 1995, danach sinken die Erwartungen wieder, wie auch schon in Abbildung 14 gezeigt wurde. Bei beiden Gruppen steigt die Bedeutung der drei Wertvorstellungen (Selbstentfaltung, Arbeitsbedingungen, materielle Sicherheit), bei den Studenten einer Universität oder Fachschule jedoch stärker als bei Oberschülern. Bei beiden Gruppen ist im Jahr 2000 der Unterschied zwischen Selbstentfaltung und Arbeitsbedingungen und Sicherheit von 9% bei den Hochschul- bzw. Fachschulstudenten und 19% bei den Oberschülern. Es hat sich herausgestellt, dass Japaner dazu neigen, gewisse Antwortmöglichkeiten sowohl zu materieller Sicherheit wie auch zu angenehme Arbeitsbedingungen zu zählen, daher ist es sinnvoll, diese beiden Gruppen für japanische Studien zu einem zusammen zu fassen. (Hommerich 2009:103-105)

Tabelle 15 : Mittelwertanalyse der Wertvorstellungen 20- bis 30-jähriger Japaner (Hommerich 2009:130)

		N	Selbst- entfaltung		Arbeitsbedingungen + Sicherheit		Materielle Sicherheit		Angenehme Arbeitsbedingungen	
			$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	Σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	Σ
Oberschule	1980	183	,38	,33	,60	,29	,71	,33	,52	,37
	1990	81	,37	,35	,62	,33	,70	,37	,58	,37
	1995	77	,70	,31	,84	,21	,90	,22	,80	,27
	2000	78	,62	,32	,81	,24	,87	,25	,77	,32
	Total ¹	419	,48	,36	,69	,30	,77	,32	,63	,36
Fachschule, Uni	1980	202	,43	,31	,50	,31	,60	,37	,44	,36
	1990	54	,55	,32	,70	,29	,76	,30	,65	,36
	1995	93	,74	,31	,84	,19	,84	,29	,84	,24
	2000	159	,71	,31	,80	,23	,83	,27	,78	,30
	Total ¹	508	,59	,34	,68	,30	,73	,34	,64	,36

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Schul- bzw. Hochschulabsolventen höhere Ansprüche an das zukünftige Unternehmen im Vergleich zu 1980 stellen. Eine leicht höhere Bewertung jedoch erhält bei Hochschul- bzw. Fachschulabsolventen die berufliche

Selbstentfaltung. Dafür ist für Oberschulabsolventen die materielle Sicherheit und angenehme Arbeitsbedingen von größerer Bedeutung, als dies bei Universitätsabsolventen der Fall ist. Besonders deutlich ist der Anstieg von 1990 bis 1995 aller beruflichen Werteaspekte. Dies steht sicherlich im Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Problemen Anfang der 1990er Jahren. Zu jener Zeit wurde das japanische Beschäftigungssystem stark in Frage gestellt. Dies bedeutet jedoch auch eine zunehmende Eigenverantwortung der individuellen Karriereplanung.

Der Anstieg der angenehmen Arbeitsbedingungen ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass Japan im internationalen Vergleich immer noch lange Arbeitszeiten und zahlreiche Überstunden verzeichnet. (Ogura 2006:16-18) Im Jahr 2000 arbeiten 28% japanische Erwerbstätige 50 Wochenstunden oder mehr. Bemerkenswert ist auch, dass es für japanische Hochschulabsolventen keine Rollen zu spielen scheint, ob ihre im Studium erworbenen Fähigkeiten im Beruf einsetzbar sind. Vielmehr ist wichtiger zu wissen, ob man die Aufnahmeprüfung für das jeweilige Studienfach an der gewählten Universität besteht. Weiters ist es auch unwesentlich, das im Studium Erlernte praktisch anwenden zu können. (Hommerich 2009:230-231)

5. Analyse des Datenmaterials

Den empirischen Teil meiner Masterarbeit erarbeite ich mit Hilfe von Interviews. Dieser Teil beschäftigt sich vor allem mit der tatsächlichen Situation japanischer Studenten, die sich dem Ende ihres Studiums nähern und einen Platz in der Berufswelt suchen.

Es werden keine Namen genannt, damit die Anonymität gewahrt werden kann. Außerdem werden die Interviewpartner mit einer Kombination aus einer fortlaufenden Nummer (1, 2, ... 9), die die Reihenfolge der Interviews darstellt, und Geschlecht (W für weiblich bzw. M für männlich) versehen.

Im Folgenden werde ich die auf Japanisch geführten Interviews kurz einzeln vorstellen und in den folgenden Kapiteln detailliert analysieren. Hierzu habe ich die Kernaussagen meiner Interviewpartner nach sieben Kategorien unterteilt. Zusätzlich werde ich die Aussagen mit den Forschungsergebnissen in Vergleich stellen.

5.1. Vorstellung der Interviews

Es wurde insgesamt neun Interviews mit insgesamt vier männlichen und fünf weiblichen GesprächspartnerInnen geführt. Die Interviewpartner sind allesamt japanischer Herkunft und haben das dortige Bildungssystem durchlaufen. Sie befinden sich aufgrund eines Studienaufenthalts in Wien. Acht der neun Gesprächspartner sind zwischen 21 und 24 Jahren alt, einzig 1M, der derzeit an einer Dissertation arbeitet, fällt mit seinen 34 Jahren aus diesem Altersbereich heraus. Dieser Umstand ist jedoch für diese Studie insofern wenig erheblich, da sich der (akademische) Bildungsweg von 1M durch eine längere Unterbrechung seines Studiums aufgrund einer aufgenommenen beruflichen Tätigkeit bei einem japanischen Fernsehsender verlängert hat. Alle Interviewpartner befinden sich somit in ihrer akademischen Ausbildung und haben aus ihren unmittelbaren Erfahrungen – sowohl das japanische, wie auch das österreichische Studiensystem betreffend – heraus erzählt. Etwas mehr als die Hälfte der Interviewpartner befinden sich derzeit noch in einem Bachelor-Studium, die andere Hälfte studiert innerhalb eines Master- oder Doktoratstudienplans.

Diese Aufteilung ist insofern für die Analyse von großer Bedeutung, da nur so die unterschiedlichsten Perspektiven aus den einzelnen Studienphasen des japanischen Bildungssystems Eingang in diese Arbeit finden konnten. Auch die überwiegende Homogenität des Alters erschien mir ein wichtiger Punkt bei der Auswahl der Gesprächspartner, da es sicherzustellen galt, die Erzählungen auf einen ähnlichen

Erfahrungszeitraum zu rekurren, der einerseits in einer ähnlichen historischen Periode lag und andererseits ebenso davon ausgegangen werden kann, dass die Interviewteilnehmer ähnliche Sozialisations- und Entwicklungserfahrungen innerhalb der japanischen Gesellschaft durchlaufen haben. Ein Drittes wichtiges Kriterium war das Faktum, dass sich sämtliche Gesprächspartner freiwillig für einen mehrmonatigen Auslands- bzw. Studienaufenthalt in Österreich entschieden haben.

Die Motivation der meisten Interviewpartner zu einem längeren Aufenthalt in Österreich hängt, wie an späterer Stelle noch deutlich beschrieben wird, stark mit der Studienwahl in direktem Zusammenhang: Eine überwiegende Mehrheit (7/9) studieren innerhalb eines Studienplans der Germanistik und haben daher eine besondere Beziehung zur deutschen Sprache. Trotzdem wurde versucht auch andere Perspektiven mit in diese Studie aufzunehmen, einerseits durch 7M, der ein wirtschaftliches Fach studiert, andererseits durch 8W, die Elektrotechnik studiert. Auch hier gilt es schließlich zu hinterfragen, ob die spezifische fachliche Ausrichtung Einfluss auf die Einstellungen und Erwartung in Bezug auf den Berufseinstieg nimmt. Außerdem soll durch diese beiden Erfahrungen es ermöglichen exemplarisch abzuwiegen, ob Studien generell auf den späteren Beruf vorbereiten – ohne dabei den Fokus einzig und allein auf geistes- bzw. kulturwissenschaftliche Studien zu beschränken.

Ein viertes Auswahlkriterium für die Zusammenstellung der Gesprächspartner war die Bereitschaft nach dem Ende des jeweiligen Studiums – sei es auf Bachelor, Master oder Doktoratsebene – in einen Beruf einzusteigen bzw. die nächst höhere Ebene der universitären Ausbildungslaufbahn zu durchlaufen. Auch in diesem Punkt erschien es mir sinnvoll ausgewogene Verhältnisse herzustellen, um möglichst unterschiedliche Perspektiven mit in die Studie einbeziehen zu können. So wollen fünf von neun Gesprächspartner nach dem Abschluss einen Beruf in der Wirtschaft ergreifen, während die übrigen vier an der Universität, sei es in einem Masterstudiengang oder im Zuge einer Assistenzstelle, verbleiben möchten. Es ist für die Studie erheblich, ob sich diese unterschiedlichen Lebenspläne auch auf die einzelnen Wahrnehmungen des bisherigen Bildungsweges, die Erwartungen in Hinblick auf den Berufseinstieg bzw. die Einstellungen hinsichtlich ausländischer Unternehmen auswirken.

Interview 1M

Der erste Interviewpartner ist 34 Jahre alt, in der Präfektur Chiba geboren, jedoch in Kyūshū aufgewachsen. Sein beruflicher Werdegang unterscheidet sich grundlegend vom stereotypen,

japanischen Bildungsweg: Nach Absolvierung schulischer Einrichtungen in Kyūshū studierte er für kurze Zeit an einer Universität in Kyōto, von der er jedoch abging, um einer Tätigkeit bei einem Fernsehsender nachzugehen. Nach erneuter Aufnahme eines Studiums befindet sich 1M derzeit im Doktoratstudium des Studienfaches Germanistik an einer Universität in Tōkyō mit dem Ziel Professor für deutsche Literatur in Tokyo zu werden. Nach seinem Aufenthalt in Wien möchte 1M sein Studium beenden und an seiner Stammuniversität in Tokyo deutsche Literatur unterrichten. Obwohl er sich nicht für Reisen interessiert, entschloss er sich dennoch zu einem Austauschjahr aufgrund seiner Begeisterung für die österreichische Literatur und der Tatsache, dass in Japan wenig Literatur zu diesem Themenbereich existiert. Den Hinweis ein Austauschjahr im Ausland zu Forschungszwecken zu nützen, erhielt 1M von seinem Betreuer. Das Interview mit 1M fand am 10. Mai 2010 statt. Es dauerte 58 Minuten. Mein Interviewpartner teilte mir offen seine Meinung mit und versuchte nicht, seine Aussagen nach dem zu richten, was 1M meinte, das ich gerne hören würde.

Interview 2W

Meine zweite Interviewpartnerin ist 24 Jahre alt. Sie ist in Kyōto geboren und dort auch aufgewachsen. Nach erfolgreicher Absolvierung der schulischen Einrichtungen begann sie mit dem Bachelor in Germanistik an der Ōdani Universität. Ihr Masterstudium macht sie derzeit an der Kyōto Universität. 2W kam nach Österreich, um für ihre Masterarbeit zu recherchieren. Sie interessiert sich besonders für österreichische Schriftsteller. Für sie stand es schon von Beginn ihres Studiums an fest, dass sie ein Austauschjahr absolvieren möchte. Nach ihrer Rückkehr nach Japan möchte sie entweder ein Doktoratstudium anschließen oder Deutschlehrerin werden. Durch ihre Unsicherheit in Bezug auf die Berufswahl war es für mich sehr schwierig ihre Einstellung über Unternehmen in Japan herauszufinden. Sie war sehr wortkarg und teilte mir mehrere Mal mit, dass sie „keine Ahnung“ hätte. Dieses Interview fand am 12. Mai 2010 statt und dauerte 46 Minuten.

Interview 3W

3W ist Studentin an der Fremdsprachenuniversität in Tōkyō. Sie ist mit 24 Jahren im letzten Jahr ihres Germanistik-Bachelorstudiums. In der Schule wollte sie eigentlich Pianistin werden, daher begann sie Deutsch zu lernen. Sie wollte zum damaligen Zeitpunkt schon ein Jahr im Ausland studieren. Mittlerweile hat 3W einen anderen Berufsweg eingeschlagen. Sie studiert derzeit Germanistik mit Schwerpunkt Zeitgeschichte. Dabei interessiert sie sich sehr für die Nachkriegszeit Österreichs. Sie denkt, dass diese Zeit der damaligen Situation in Japan

ähnlich sei. Sie will durch dieses Austauschjahr neue Perspektiven erlangen und sich genauer über die Nachkriegszeit informieren. Nach ihrer Rückkehr nach Japan will sie ihr Bachelorstudium beenden und ein Masterstudium anschließen, damit sie später einmal als Kuratorin in einem Museum tätig sein kann. Dafür braucht 3W jedoch nach ihrem Studium eine Extraausbildung, wobei sie diese mit einer Prüfung beenden muss. 3W verriet mir, dass sie im Masterstudium noch einmal ein Jahr im Ausland verbringen möchte. Auffallend an diesem Interview ist, dass sie dem japanischen Bildungssystem sehr kritisch gegenüber steht. Dieses Interview fand ebenfalls am 12. Mai 2010 statt. Wir unterhielten uns eine Stunde 15 Minuten.

Interview 4W

4W ist 22 Jahre alt. Sie studiert das Bachelorstudium Germanistik im vierten Jahr an der städtischen Universität Yokohama. Seit der Schulzeit möchte sie im Ausland leben, deswegen begann sie Deutsch zu lernen. Daher ist sie nun für ein Jahr in Österreich. Interesse zeigt sie an der Soziologie Europas, insbesondere am Mobilitätssystem. Mittlerweile wisse sie nun nicht mehr, ob sie in Europa leben möchte, denn sowohl Japan als auch europäische Länder hätten ihre guten und schlechten Seiten. 4W hat nicht die Absicht ein Masterstudium an ihr derzeitiges Studium folgen zu lassen. Nach dem Abschluss möchte sie in einer japanischen Elektronikfirma wie Toshiba arbeiten. Das Interview mit 4W war am 21. Mai 2010 und dauerte 45 Minuten.

Interview 5W

Meine Interviewpartnerin 5W ist 22 Jahre alt. Sie studiert das Bachelorstudium Germanistik mit dem Schwerpunkt österreichischer Geschichte und als Nebenfach Theaterwissenschaften an der Ōsaka Universität. Besonders interessiert sie sich für die Zeit des Anschlusses an Deutschland. Sie ist in einem kleinen Dorf der Präfektur Tōhoku geboren und aufgewachsen. Nachdem sie ihren Traum als Pianisten aufgeben musste, beschloss sie ihre Sprachkompetenzen auszubauen und Deutsch zu studieren. Hierzu legte sie ihren Lebensmittelpunkt nach Ōsaka. Da Musik ihr großes Interesse ist, war es für sie selbstverständlich ein Jahr in Wien zu studieren, um einerseits ihre sprachlichen Fähigkeiten auszubauen und andererseits die Kunst von Wien in vollen Zügen genießen zu können. Ich interviewte 5W eine Stunde 3 Minuten am 28. Mai 2010.

Interview 6M

Der zweite männliche Interviewpartner 6M ist 22 Jahre alt. Er studiert an der Dokkyō Universität in Saitama Germanistik. In Wien studiert er Translationswissenschaft mit der Fächerkombination Japanisch, Englisch, Deutsch. Eventuell möchte er sein Studium in Japan beenden und das Übersetzungsstudium hier in Wien absolvieren. Vielleicht möchte er ein Masterstudium nach dem Studium der Translationswissenschaft anhängen. Später möchte er Übersetzer am liebsten in Amerika werden. Er hat schon einmal in der Oberschule ein Austauschjahr in Kalifornien absolviert. Auf keinen Fall möchte er jedoch nicht in Japan arbeiten, da dort die Arbeitsbedingungen schlecht seien. 6M sprach besonders die unzähligen Arbeitsstunden und den kurzen Urlaub an, außerdem noch die strenge Hierarchie. 6M war der einzige Interviewpartner, der sehr oft seine eigene Meinung wechselte. Ich erkannte bald, dass seine Aussagen das widerspiegeln, was 6M anscheinend erwartete, was ich von ihm hören wollte. Außerdem vermittelte er mir durch Aussagen wie „Das ist doch normal“ oder „Das weißt du nicht?“ das Gefühl, dass 6M von diesem Interview gelangweilt war und er dieses schnell zu Ende bringen wollte. Dieses Interview war am 9. Juni 2010 und dauerte 50 Minuten.

Interview 7M

Mein nächster Interviewpartner 7M ist 23 Jahre alt. Er ist im Gebiet Kanzai geboren. Nun studiert er an der Keiō Universität das Bachelorstudium Wirtschaft. 7M ist Austauschstudent an der Wirtschaftsuniversität Wien. Zunächst versucht er dadurch auch eine andere Weltanschauung zu bekommen. Es war ihm aber auch wichtig, dass er seine Sprachfähigkeit verbessert, daher beschloss er ein Austauschjahr zu machen. 7M spricht neben Japanisch nur Englisch. Er kam jedoch deshalb nach Wien, da er eine Wirtschaftsuniversität besuchen wollte. Aus der ihm zur Verfügung stehenden Liste aller Partneruniversitäten der Keiō Universität kamen somit drei Universitäten in Frage: zwei Universitäten in Paris und die Wirtschaftsuniversität Wien. Weil 7M nicht nach Paris wollte, entschloss er sich für einen Austausch in Wien. Nach seiner Rück nach Japan und seinem Abschluss fährt 7M ein Jahr nach China, um dort in einem Unternehmen zu arbeiten. Dieses Interview dauerte am 14. Juni 2010 31 Minuten.

Interview 8W

8W ist 23 Jahre alt. Sie studiert an der Tōkyō Universität Elektrotechnik. Früher habe sie sich nicht für das Ausland interessiert. Allerdings änderte sich das im Laufe ihres Studiums rasch.

Mit dem Studienbeginn habe sie gemerkt, dass man bessere Chancen im Berufsleben habe, wenn man ein Auslandsaufenthalt vorweisen kann. Außerdem habe sie die Faszination für ausländische Länder und Reisen entdeckt. Da sie kein Deutsch spricht, wollte sie eigentlich in den englischsprachigen Raum. Auf ihr Hobby Basketball wollte sie während ihres Austauschjahrs nicht verzichten, daher kamen für sie nur wenige Länder in Frage, aus denen sie wählen konnte. Zu diesen Ländern gehörten zum Beispiel Holland, Frankreich, Schweiz oder Österreich. 8W interessiert sich überdies für Recycling und Umweltschutz, worüber sie gerade forscht. Daher habe sie sich für eineinhalb Jahre in Wien, das für den Fahrradstreckenausbau berühmt ist, als Austauschstudentin entschieden. 8W war recht schüchtern, trotzdem war sie beim Interview nicht wortkarg. Das Interview war 14. Juni 2010 und dauerte 45 Minuten.

Interview 9M

Mein letzter Interviewpartner 9M ist in der Präfektur Hyōgo geborgen und 21 Jahre alt. Derzeit studiert er im vierten Jahr an der Dokkyō Universität in der Präfektur Saitama Germanistik. Er kam nach Wien, weil er sich für das österreichische Deutsch interessiere. Überdies interessiert er sich für die Avant-Garde-Filmmusik. In Österreich besucht er Lehrveranstaltungen der Germanistik, Zeitgeschichte und Theaterwissenschaften. Zunächst war 9M recht schüchtern. Dies legte sich jedoch in den ersten 15 Minuten. Danach gab er viel von seiner persönlichen Meinung preis. Dieses Interview war ebenfalls am 14. Juni 2010 und dauerte eine Stunde 9 Minuten.

5.2. Erfahrungen im japanischen Schulsystem

Berufsvorbereitung innerhalb der Schulbildung, wie in den Interviews immer wieder betont wurde, sei vor allem durch die Vorbereitung auf die Hochschulaufnahmeprüfungen und das Bewerbungsverfahren gegeben; weniger durch gezielte Vorbereitung auf berufsrelevante Kompetenzen, diese würden nämlich erst im Beruf selbst erlernt werden. Das japanische Bildungssystem beruht demnach auf einem stark selektiven Prinzip, das seinerseits durch Aufnahmeverfahren geregelt ist. Die Aufgabe der Schule, wie auch der Hochschule, ist es, das Aufnahmeverfahren in den nächsthöheren Bildungsgrad zu erreichen, beziehungsweise auf die Verfahren so vorzubereiten, dass ein Einstieg in ein angesehenes Unternehmen möglich ist. Wobei vor allem das Ansehen, das eine Universität beispielsweise im Hochschulranking bzw. ein Unternehmen hat, ist dabei ausschlaggebend für die Orientierung der Studenten.

So dokumentiert auch 3W, dass Lehrer ausschließlich von späteren Berufen sprachen, wenn die Wahl der Universität thematisiert wurde. Die Lehrer gaben in diesem Zusammenhang den Rat für bestimmte Berufe bestimmte Universitäten und Fakultäten anzustreben. Diese Erfahrung deckt sich auch mit den Erzählungen von 5W, die ihrerseits berichtete, dass in der Schule die Lehrer manchmal von Berufen sprachen. 8W erzählte, dass weder in der Mittel- noch in der Oberschule Maßnahmen zur Vorbereitung auf das Berufsleben stattfanden. Sie betonte sogar, dass lediglich über die Wahl der Universität, aber nicht die Zukunft gesprochen wurde. Auch sie misst diesen Lehrergesprächen wenig Bedeutung in Hinblick auf eine tatsächliche Berufsbildung zu.

Diese beschriebenen Erfahrungen decken sich auch mit den Forschungsergebnissen, wie sie in Kapitel 2.4 dargestellt wurden. Die ursprüngliche Intention das Lehrangebot der Oberschule berufsbildend zu gestalten, wurde zugunsten einer Konzentration auf die Vorbereitung auf die universitären Aufnahmeverfahren aufgegeben. Wie bereits gezeigt, geht auch der Trend der letzten zehn Jahre in eine universitäre Richtung, während die klassisch berufsbildenden Bildungsmöglichkeiten wie etwa die Fachhochschulen an Attraktivität verlieren. (siehe Kapitel 3) Dementsprechend bezeichnend ist es, dass keiner der Interviewpartner von Fachhochschulen gesprochen hat. Dies mag zum einen damit zusammenhängen, dass vorwiegend junge Japaner hauptsächlich im Zuge einer akademischen Ausbildung sich dazu entschließen ins Ausland zu gehen, andererseits ist es durchwegs relevant, dass keiner der Interviewpartner von sich über spezifisch berufsbildende Schulen gesprochen hat.

Generell ließ sich eine große Homogenität in den beschriebenen Erfahrungen die Schule betreffend erkennen. Dies liegt vor allem darin begründet, dass die vorherrschende Sozialform im japanischen Unterricht der Frontalunterricht ist und laut Angaben von mehreren Gesprächspartnern eben das Fehlen von methodischer Abwechslung zu Langeweile führe und – wie mehrere Gesprächspartner (5W, 6M, 7M, 8W) angaben – sowohl in der Schule, als auch auf der Universität dazu führe, dass die Kursteilnehmer im Unterricht schliefen.

Man wisse demnach genau, was man lernen wird. Denn die Aufnahmeprüfung in die Universitäten sei ein regelrechter Kampf. 1M beschreibt, dass sowohl das Aufnahmeverfahren selbst, als auch die Vorbereitung in der Schule sehr anstrengend sei, doch wenn man diese erst positiv absolviert habe, beginne ein angenehmes Leben, denn auf der Uni „lernt man nichts“. Es ist interessant, dass 1M an dieser Stelle die gleiche Wortwahl benutzte, wie schon zuvor bei der Ausbildung in den Schulen. Beide Einrichtungen dürften demnach seinem Anspruch

selbstständiges Lernen und logisches Denken zu lernen nicht entsprochen haben. Er betonte außerdem, dass der Abschluss an einer Institution für höhere Bildung wie etwa der Universität ein leichtes Unterfangen sei, wenn die Aufnahmeprüfung erst einmal bestanden sei. Im Gegensatz dazu fand 1M jedoch die Oberschule als besonders anstrengend. Dies deckt sich auch mit dem bereits beschriebenen Trend, dass die Anzahl der Oberschulabsolventen sinke, während die Anzahl jener, die sich nach Abschluss der Sekundarstufe für eine universitäre Ausbildung entschließen, ansteigt. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Bedeutung der Universität auch im Schulbereich zunimmt und die Aufnahme in ein akademisches Studium zum determinierenden Faktor für Schule und Lernen wird. Dies lässt sich auch anhand der Interviews belegen:

Die Schule beschreiben die Hälfte der Interviewpartner explizit (1M, 2W, 5W, 6M, 8W) als eine Institution, die vor allem auf die Vorbereitung für das Aufnahmeverfahren (siehe Kapitel 2) in die Universität ausgerichtet sei. Dementsprechend sei auch der Lehrplan aufgebaut und der Stoff weitestgehend standardisiert. Dass sich mehr als die Hälfte der Befragten explizit und ein im Großen und Ganzen einheitliches Bild der Funktion der japanischen Schule zeichneten, verdeutlicht, dass es sich hierbei um keine Einzelerfahrungen handelt, die im System zwar vorkommen, aber im Gesamtkontext vernachlässigbar sind. Das Gegenteil ist der Fall. Denn auch die Beschreibungen der anderen, vor allem auch im Vergleich mit den Ausführungen über das Lernen und die Berufsbildung im Hochschulwesen, decken sich mit diesen Beschreibungen. Lernen im Schulkontext habe den Sinn, die Aufnahmeprüfungen zu bestehen und weniger einen Life Long Learning-Prozess zu initiieren. Diese Zielgerichtetheit bestimmt in hohem Maße das Lernen in der Schule selbst.

Auf grundlegende soziale Kompetenzen wie etwa die Fähigkeit zur Arbeit im Team werde laut 6M weder in der Schule, noch im akademischen Kontext Wert gelegt. Gerade der durchgehend übliche Frontalunterricht sei es, der die Schüler dazu motiviere einzeln zu arbeiten. An dieser Stelle zeigt sich einerseits wie stark die Sozialformen das Lernverhalten in erster Instanz und die sozialen Kompetenzen in zweiter Instanz prägen. Laut 6M sei diese Einzelarbeit vor allem auch durch den Umstand zu rechtfertigen, dass auch bei den Aufnahmeprüfungen die Schüler einzeln ihre Leistungen zu erbringen hätten. An dieser Stelle zeigt sich sehr schön, dass auch die Lernformen der Schule systemstabilisierend arbeiten: Sie fördern eben jenes Lern- und Arbeitsverhalten, das für eine berufliche Karriere wichtig ist, die ihrerseits wiederum durch die Aufnahmetests determiniert ist. Der Stoff, den es sich anzueignen gilt, sei demnach gerade in der Mittelschule nicht wichtig. Auch am Umstand, dass sich 6M – wie auch alle anderen – nicht zur Grundschule äußern wollten, zeigt, dass je

weiter Inhalte von den Anforderungen der Aufnahmeverfahren entfernt sind und eben nicht in direktem Zusammenhang mit diesen stehen, umso redundanter werden diese von den Interviewpartnern empfunden.

Hier zeigt sich ein grundlegender Unterschied zum österreichischen Schulsystem bzw. europäischen Standards, die ihrerseits nicht nur das Lernen in der Schule, sondern damit direkt die Kompetenzen der Schul- und Hochschulabgänger beeinflusst und somit indirekt die Arbeitsprozesse in europäischen Unternehmen mitgestaltet haben. Deshalb lohnt es sich an dieser Stelle einen kurzen kontrastiven Blick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu werfen, die europäisch-österreichische und japanische Schulen determinieren.

Die japanischen Schulen wurden bereits in Kapitel 2 ausführlich beschrieben. Eine Besonderheit des österreichischen Lehrplans, die beispielsweise in grundlegenden Leitvorstellungen, was Schule bewirken soll, verankert ist, ist die Ausbildung und Förderung einer als zentral erachteten Kompetenz: „Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.“ (Bundesministerium für Unterricht 2010)

Eine vergleichbare Stelle findet sich beispielsweise in den allgemeinen Bestimmungen des japanischen Lehrplans für die Oberschule nicht. (Monbukagakushō 2009c) Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass eine zentrale Funktion – und hier liegt der grundlegende Unterschied zum japanischen Schulsystem – der österreichischen Schule nicht nur die Vermittlung von Faktenwissen ist, sondern gleichzeitig die Anleitung zu einer Selbstständigkeit im Handeln und die Entwicklung von selbst organisiertem Wissensaneignung ist. Die österreichische Schule will – so könnte man schließen – Lernen lehren, während ein vergleichbarer Grundsatz im japanischen Lehrplan eben nicht zu finden ist. Dies entspricht auch den bereits beschriebenen Aussagen von 1M, 2W, 5W, 6M und 8W.

Dabei handelt es sich aber um keine österreichischen Besonderheiten, sondern um europäische Tendenzen, wie sich auch anhand der Grundsätze des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* exemplarisch zeigen lässt. „Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen 'handlungsorientiert', weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als 'sozial Handelnde' betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur

sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen 'Aufgaben', weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.“ (Goethe Institut 2010)

Zentral hierbei ist, dass der europäische Trend Lernende als „sozial Handelnde“ betrachtet, die vor allem – neben fachlichem Wissen (wie beispielsweise sprachlich-linguistisches Wissen) – auch kommunikative Kompetenzen erwerben sollen. Gerade dieser Unterschied in Hinblick auf das Kommunikationsverhalten, das wie an dieser Stelle gezeigt werden konnte, stark von den Grundsätzen des Lernens in der Schule geprägt ist, führt zu Problemen und Voreingenommenheiten in Hinblick auf nicht japanische Unternehmen.

Während es also in Japan eine starke, wissenszentrierte Ausrichtung der Schule gibt, legen die europäischen Standards drei unterschiedliche Grundkompetenzen an, die zwar in diesem Kontext auf den Sprachunterricht bezogen sind, allerdings auch in den übrigen Fächern ihre Gültigkeit besitzen. Diese sind zum einen und an erster Stelle „deklaratives Wissen“, also Faktenwissen – wie es auch von den Interviewpartnern im japanischen Kontext beschrieben wurde, aber auch praktische Fertigkeiten (wie etwa soziale und berufliche Fertigkeiten), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (zB: Motivation, Persönlichkeitsfaktoren etc.) und schließlich auch Fähigkeit Lernen gelernt zu haben, also autonom Lernprozesse steuern zu können.

Die angesprochenen Forderungen beziehen sich jedoch vor allem auf den europäischen Kontext und nicht auf die Anforderung und Strukturierung japanischer Unternehmen. Eine Problematik, die sich sowohl in den europäischen Standards als auch in den Interviews zeigt, ist, dass wenn in Europa von internationalen Standards die Rede ist, meist die eigenen gemeint sind. Deutlich wird an dieser Stelle auch die Verschränkung von Wirtschaft und Schule. So wie auch die japanische Schule versucht ihre Abgänger bestmögliche Chancen am Arbeitsmarkt zu garantieren, so sind auch europäische Lernprogramme auf Arbeitsmarktfähigkeiten ausgerichtet. Die Unterschiede dieser beiden Systeme sind es jedoch – wie sich in den Interviews gezeigt hat – die zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von japanischen Arbeitskräften in internationalen Unternehmen einerseits und wenig Interesse, in einem solchen Unternehmen zu arbeiten, von

Seiten der japanischen Bildungselite andererseits führt. Beschäftigungsfähigkeit im japanischen Sinne unterscheidet sich demnach grundlegend von europäischen Vorstellungen, die tendenziell nach Kompetenzen ausgerichtet sind und Leistung anders bemessen. Durch diese unterschiedlichen Anforderungsprofile entstehen in logischer Konsequenz auch andere Traditionen im Wissenserwerb und gleichermaßen auch andere Arbeitsprozesse.

Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist demnach vor allem das Verhältnis von Berufsausbildung und Schulbildung. Interessant war der Hinweis gleich zweier Gesprächspartner (1M und 2W), dass es im Japanischen das Wort *shokugyō kyōiku* (Berufsbildung) zwar verständlich, aber nicht gebräuchlich sei. Das liege laut 1M vor allem daran, dass es keine (im europäischen Sinne) klassische Berufsausbildung gebe. Sowohl 1M als auch 2W verwiesen auf das Wort *shokugyō kunren* (Berufsausbildung). Denn Berufsausbildung finde vor allem im Zuge der professionellen Sozialisation innerhalb des jeweiligen Unternehmens statt. Abgesehen davon, berichteten beide unabhängig voneinander, dass letzterer Begriff negativ konnotiert sei und wie 1M berichtet, vorwiegend für die Ausbildung von Mittelschulabsolventen verwendet werden würde, die den Aufstieg zu einer Oberschule nicht geschafft hätten und deshalb an eine Berufsschule gehen müssten. Daraus wird sehr ersichtlich, dass Berufsausbildung und Bildung im Sinne einer schulisch-akademischen Bildung getrennt sind und als zwei unterschiedliche Bereiche empfunden werden. Auch 2W bestätigte die Eindrücke von 1M, dass es in der Schule keine berufliche Ausbildung gebe. Dies wird auch immer wieder in der Literatur erwähnt (vgl. Georg und Demes 2000)

Auffallend war auch, dass 2W keinerlei berufsrelevanten Qualifikationen nannte oder nennen konnte, die im Zuge der Schulbildung erworben werden konnte. Berufsrelevanz wurde auch von ihr sofort negativ konnotiert und mit den Berufsschulen (*shōkugyō kōkō*) in Verbindung gebracht. Im Übrigen benutzte auch sie in diesem Zusammenhang das Wort *shokugyō kunren*, das im Interview von mir nicht erwähnt wurde.

Es zeigt sich, dass das japanische Schulsystem vor allem eines will: Bestmögliche Qualifikation durch detaillierten, breitgefächerten (Fakten-)Wissenserwerb. Schulbildung, wie auch akademische Bildung, wie sich an späterer Stelle noch zeigen wird, könnte somit bestenfalls als Berufsvorbildung, nicht aber als Berufsbildung oder gar Berufsausbildung angesehen werden. Die Bemerkung von 6M, dass beispielsweise der Lehrstoff der Mittelschule ohnehin nicht weiter wichtig sei, macht aber auch diese Annahme problematisch. Es scheint sowohl das Schul-, als auch das Hochschulsystem betreffend symptomatisch zu

sein, dass Wissenserwerb und praktischer Nutzen (abseits der Aufnahmeverfahren) nicht einhergehen.

5.3. Freizeitverhalten: Lernsozialisation abseits der Schule

Wie bereits in Kapitel 2.5 näher ausgeführt, unterscheidet sich das Freizeitverhalten der japanischen Schüler vor allem durch die Teilnahme an Förder- und Vorbereitungskursen im Zuge ihrer Freizeit. Wie bereits erwähnt besuchen statistisch gesehen mehr als die Hälfte der japanischen Schüler der neunten Schulstufe eine *juku* (Schubert 2002:77). So ist es auch nicht verwunderlich, dass in drei Interviews, das Thema *juku* bzw. Klub zur Sprache kam. Interessant ist an dieser Stelle vor allem der Umstand, dass der Leistungsdruck, der durch die Selektion mit Hilfe der Aufnahmeverfahren auf die japanischen Schüler ausgeübt wird, Grund dafür ist, dass sich in Japan eine regelrechte Nachhilfeindustrie entwickelt hat, die sich auf die Wissensvermittlung, vor allem aber auf die Vorbereitung auf eben diese Aufnahmeverfahren spezialisiert hat.

Dieser Leistungsdruck würde den männlichen Teil der Schülerschaft Japans stärker treffen als den weiblich (Schubert 2002:77). Besonders bemerkenswert an dieser Stelle ist jedoch der Umstand, dass sämtliche Erzählungen und Berichte über diese Form der Freizeitgestaltung von weiblichen Gesprächspartnerinnen stammen. Aus den Berichten von 2W und 8W geht hervor, dass es üblich sei, eine Nachhilfeschule zu besuchen. Dies deckt sich auch mit den bereits vorgestellten Ergebnissen der Forschung (Ackermann 1999; Schubert 2002, Fukuzawa und LeTendre 2001). Während 8W beschreibt, dass sie erst spät in der ersten Klasse der Oberschule eine *juku* besucht hat, betonte 2W, dass es üblich sei erst ab der Oberschule eine solche Nachhilfeeinrichtung zu besuchen. Entsprechend den Erkenntnissen der Forschung sieht auch 8W einen direkten Zusammenhang zwischen dem Leistungsdruck und dem Besuch der *juku*. Sie betont, dass gerade hier das Gefälle des Selektionsdrucks zwischen städtischen Ballungszentren, im Speziellen Tōkyō, und den ländlichen Gebieten auch dafür verantwortlich sei, dass es in den Städten unumgänglich sei, eine derartige Institution zu besuchen. 8W benennt dieses Phänomen mit dem Begriff, *juken sensō* (Prüfungskrieg), der vornehmlich in öffentlichen Einrichtungen vorherrsche. Private Institutionen hätten sich sowohl für den Prüfungskrieg rund um die Aufnahme in die Oberschule, wie auch in die Universität spezialisiert. Am Land, so 8W, würden die Schüler wesentlich weniger Druck empfinden und daher auch die Angebote der *juku* weniger frequentiv in Anspruch nehmen.

Bezeichnend ist, wie aus der Literatur als auch aus den Interviews hervorgeht, dass die Sozialisation in die Gesellschaft stark von Lernprozessen in Gruppen geprägt ist, während auf der anderen Seite die Bildungswege vor allem durch Leistungsfähigkeit in einem auf Konkurrenzdruck basierenden System determiniert sind. Diese Nachhilfeschulen sind die logische Konsequenz aus dem im vorigen Kapitel beschriebenen Spezifika des Lernverhaltens und nicht zuletzt der Selektionsverfahren in der Schule. (siehe Kapitel 2)

Aus den Äußerungen der Interviewpartner lässt sich der Schluss ziehen, dass auch das Freizeitverhalten der Schüler von den Lernstrukturen des Bildungssystems stark beeinflusst wird. Besonders bezeichnend erscheint in diesem Zusammenhang der Umstand, dass keine Aussagen über das Freizeitverhalten getroffen wurden, wenn diese nicht in Zusammenhang mit den *juku* oder wie in zwei Fällen (1M, 3W) mit den Klubs an der Universität standen.

Daraus lässt sich gut erkennen, dass institutionell organisierte Freizeitgestaltung einen wesentlich höheren Stellenwert in Japan hat, als dies beispielsweise in Österreich der Fall ist. Auch wenn in Österreich zwar der Anteil der Schüler, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, laut einer Studie der Arbeiterkammer über einem Viertel liegt (derStandard 2010), so ist die Freizeitgestaltung wenig durch Institutionen und private Institute geprägt und dadurch stärker individuell organisiert als dies in Japan der Fall ist, wie dies aus dem Interview mit 1M hervorgeht. Doch auch in den Nachhilfeschulen unterscheidet sich die Methodik nicht von den Lern- und Lehrpraktiken in der Schule, wie dies 6M beschreibt. Die Vorbereitungen auf die Prüfungen seien derart zeitintensiv, dass auch dort der Lehrervortrag im Zentrum des Lerngeschehens steht. (siehe Kapitel 2.5)

Eine andere Form der organisierten Freizeitgestaltung bieten die Klubs, die sowohl für Studenten der Universitäten als auch für Schüler bestehen, wie dies 1M, 3W und 6M berichten. Das Interessante ist in diesem Zusammenhang, dass die Klubs, die laut 6M verpflichtend Teil des Lehrplans seien, weniger mit dem leistungsorientierten Konkurrenzkampf der japanischen Bildungsauslese zu tun haben, als vielmehr dazu dienen, etwas nachzuholen, was im Studium (oder im schulischen Unterricht) zu kurz kommt. 3W beschreibt vor allem Gespräche über Politik und Wirtschaft. Diese Klubs bieten demnach die Möglichkeit, das auszuleben, was im streng frontal ausgerichteten und faktenorientierten Unterricht nicht möglich ist: Beteiligung an Diskussion, Meinungsäußerung, Debatten.

Dieser kommunikative Aspekt, der im zeitgenössischen europäischen Bildungsverständnis eine zentrale Rolle einnimmt, ist es auch, der für viele der Befragten zum entscheidenden Faktor bei der Berufswahl und der Entscheidung für bzw. gegen ein internationales Unternehmen wird. 3W schätzt diese Funktion der Klubs als besonders

wichtig ein und bedauert gleichermaßen, dass ihre Kollegen, die sie aus diesen speziellen Kursen kennt, durch den Einstieg ins Berufsleben sich ändern bzw. vom Unternehmen geändert werden. Das Debattieren und die Diskussionen in einem durch Bildungsinstitutionen geprägtem Umfeld sind demnach als eine zeitliche begrenzte Tätigkeit zu sehen, die mit dem Eintritt in das Berufsleben endet. Wie an späteren Stelle (siehe Kapitel 5.4) noch ausgeführt werden wird, wird das Studium selbst als eine Art Auszeit von vielen der Gesprächspartner angesehen, die zwar einerseits durch den Leistungsdruck der Aufnahmeverfahren determiniert ist, der aber andererseits auch ein hohes Maß an personeller Freiheit zugemessen wird. Gerade in einem System wie dem japanischen, das, wie aus den Interviews und der bisherigen Analyse hervorgeht, die Berufsausbildung aus dem Bildungssystem in die Unternehmen ausgelagert hat und es nach Angaben der Interviewpartner daher auch wenig relevant sei, welches Fach studiert wurde, sondern mit welchem Erfolg die Selektionsphasen durchlaufen werden, bieten die Klubs Möglichkeit zu individuell orientierten, inhaltlich an die persönlichen Interessen angepassten Freizeitgestaltung und Bildung.

5.4. Lernen und Berufsbildung im Hochschulsystem

Wenn 1M die Schule als Institution beschreibt, in der man schon im Vorfeld wisse, was man lernen wird, und dabei auf die Aufnahmeverfahren der Universität abzielt, so lässt sich dies nur zum Teil auf das Lern- und Lehrverhalten in der Universität umlegen.

Auf der einen Seite bestand auch in expliziten Äußerungen weitestgehende Einigkeit, dass auch die akademische Ausbildung keine Berufsbildung sei (1M, 2W, 3W, 4W, 5W, 6M, 9M). Die übrigen Teilnehmer dieser Studie sprachen dies zwar nichts explizit aus, ließen aber auch keine Anzeichen erkennen, dass sie konträrer Meinung seien. Wie sich zeigt, ist diese Einstellung weder abhängig vom Studienfach, noch geschlechtsspezifisch. Lediglich 2W berichtete davon, dass es eine Beratung durch Hochschulprofessoren gab, die eine Empfehlung abgaben, den Master an den Bachelor anzuschließen. Da jedoch auch das Masterstudium keine einschlägige Berufsausbildung, sondern bestenfalls als Berufsvorbildung angesehen werden kann – wobei auch dies im Zuge dieses Kapitels noch erörtern wird, ist es fraglich, ob derartige Gespräche Berufsorientierungshilfen sein sollen oder vielmehr Empfehlungen aus einer akademischen Sicht heraus. Letzteres lässt sich insofern begründen, da 2W angab, dass sie zu diesem Zeitpunkt weder sicher war, welchen Posten sie anstreben möchte, noch welche Berufssparte sie bevorzugen würde. Diese Unsicherheit bewegte sie schließlich dazu den Master zu machen und nicht der Umstand, dass

sie mit dem Master konkrete Ausbildungsziele verfolgt. Vergleichbare Schilderungen beinhalten auch die Interviews von 3W, 4W und 5W. Alle drei entschieden sich für ein aufbauendes Hochschulstudium ohne konkrete Berufsvorstellungen. Sowohl 4W als auch 5W betonten unabhängig voneinander, dass die Entscheidung für ein spezifisches Studium an einer bestimmten Universität weniger mit ihren Berufswünschen und -vorstellungen einhergingen, sondern vielmehr entsprechend dem Hochschulranking ausgesucht wurde. Aus den Berichten der Projektteilnehmer lässt sich allerdings folgern, dass dies vorwiegend aber nicht nur auf geistes- und kulturwissenschaftliche Fächer zutraf. 4W beispielweise gibt an, dass Ausnahmen vor allem in Berufen der Fertigungsbranche zu finden seien, oder bei einschlägigen Professionen wie Ärzten oder Anwälten. Auch im Bereich der Naturwissenschaften meine Interviewpartner der Meinung, dass das Wissen aus dem Studium für den Beruf notwendig ist.

Besonders auffällig war auch die Einstellung der einzelnen Interviewteilnehmer zu ihren persönlichen Lernbiographien und dem eignen Arbeitsverhalten. Während sich die männlichen Teilnehmer vorwiegend selbstbewusst und überzeugt von der Sinnhaftigkeit ihrer Studien, wenngleich auch zugeben wurde, dass sie selbst in den Lehrveranstaltungen häufig schlafen, wurde doch stets betont, dass sie trotz allem viel Wissen erwerben. Im Gegensatz dazu gaben gleich vier von fünf weiblichen Studienteilnehmern explizit an, dass sie das Gefühl hätten, nichts zu lernen. Dieser Eindruck geht einher mit dem Eindruck, auf die Berufswelt nicht vorbereitet zu sein. Man kann aus diesen Schilderungen den Schluss ziehen, dass ein gewisses Maß an Unzufriedenheit mit dem Studiensystem vorherrscht. Dies könnte einerseits mit der Langeweile (1M, 6M) begründet werden, die nach der schweren Aufnahmeprüfung im Studium eintritt, oder durch das Gefühl wenig gefordert zu werden, wie 5W dies angibt, die den Wunsch äußert, mehr Lehrveranstaltungen im Studienplan vorzufinden. Auch 9M beschreibt, dass es üblich sei, in den Lehrveranstaltungen an der Universität zu schlafen. Dies begründet er vor allem mit den Studienbedingungen, der zu großen Anzahl an Kursteilnehmer, der dementsprechenden Größe des Raumes und mit der Lehrmethodik. Entsprechend auch den Schilderungen zum Schullehrverhalten wird auch der Lehrveranstaltungsstil beschrieben. Monotonie im Vortrag, ausschließlich frontale Unterrichtsphasen und das Fehlen von Diskussionen oder Plenargesprächen.

Diese Langeweile kann demnach als ein Resultat der erzwungenen Passivität gesehen werden, in der sich japanische Studenten befinden. Damit zählt als viertes Merkmal japanischen Lernverhaltens, das besonders auf den Hochschulbereich zutrifft, neben Leistungsorientierung und Konkurrenzkampf, Entindividualisierung im Unterricht zu den

zentralen Merkmalen. 9M beschreibt in seinem Bericht sehr deutlich, dass es vorwiegend zwei Gründe gebe, die gegen Diskussionen in den Seminaren und akademischen Kursen sprächen. Zum einen die Sozialform selbst (Frontalunterricht) und zweitens der Umstand, dass japanische Studenten *hazukashii* (schüchtern) sind und daher keinen Bedarf darin sähen, sich zu Wort zu melden und laut vor den anderen ihre Meinung kund zu tun. Besonders deutlich zeigt die Logik seiner Aussagen auch, wie selbstverständlich und symptomatisch diese Studienbedingungen seien, wenn er beschreibt, dass innerhalb der Studentenschaft völlige Stille herrsche und eine Wortmeldung ohnehin nicht möglich sei, da alle Studenten schliefen. Dies bestätigen auch die Eindrücke und Erfahrungen von 6M, der angibt, dass Diskussionen nicht möglich seien, da niemand in den Kurse aufpasse und er selbst in den Seminaren schlafe.

Ein dritter Punkt, der in den Interviews sehr deutlich zum Vorschein kam, war, dass andere Lern- und Lehrsituationen insofern nicht denkbar wären, da besonders die Beziehung zwischen Lehrenden und Studenten in den Universitäten stark geregelt sei. Während in Österreich laut den Eindrücken von 6M eine größere Freiwilligkeit zur Wortmeldung vor allem deshalb bestehe, weil sich Professor und Student ungefähr auf gleicher Höhe befänden, sei dies in Japan undenkbar. 9M beschreibt dies als eine Besonderheit der japanischen Gesellschaft und gibt als Beispiel an, dass er viele Kollegen kenne, die in der Universität das erste Mal mit einer Diskussion konfrontiert seien.

Dementsprechend lässt sich daraus schließen, dass pragmatisch-kommunikative Kompetenzen nicht einen geringeren Stellenwert in Japan einnehmen, sondern schlichtweg anders definiert sind. Was in Europa als kritisch, offen und engagiert als durchwegs positiv und anstrebenswert gilt, ist in Japan unüblich. Diese spezifischen Muster des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten und vor allem die unterschiedliche Gewichtung und Definition von Kommunikationsfähigkeit sind es, die maßgeblich dafür verantwortlich sind, dass ausländische Unternehmen eine geringe Attraktivität für hochgradig ausgebildete junge Japanern bieten.

Wie aus den Interviews demnach hervorgeht, ist es nicht die tatsächliche, fachliche Kompetenz, sondern der Ausbildungsgrad, der den Zugang zu bestimmten Berufen und Positionen eröffnet. Dies ermöglicht japanischen Studenten, erst sehr spät sich für eine tatsächliche Berufslaufbahn zu entscheiden, hat aber zur Folge, dass die gesamte berufliche Ausbildung an einen Konzern bzw. eine Arbeitsstelle gebunden ist. Die Entscheidung hingegen ist dafür umso wichtiger, da in der Regel japanische Unternehmen nach dem

Senioritätsprinzip strukturiert sind und daher viele Arbeitskräfte anstreben, das Unternehmen nicht zu verlassen.

5W beispielsweise berichtete, dass es ohne Studium nur möglich sei *ippan shoku* (zB leichte Bürotätigkeiten) und keine anspruchsvollen Berufe (*sōgō shoku*) zu ergreifen. Sie selbst, die es anstrebt im Kunstbereich tätig zu sein, gibt an, dass sie im Studium, wie auch in der Schule, keine Berufsbildung erlangt hätte, aber sehr wohl ein detailliertes Wissen über Kunst erworben hätte. In diesem Sinne kann also durchwegs von einer akademischen Berufsvorbildung die Rede sein, die allerdings, wie schon mehrfach ausgeführt und belegt, weniger kompetenzorientiert ist (wie dies in Europa vorgesehen ist), sondern rein auf Fachwissen beruht.

Diese Schlussfolgerung unterstreicht auch die Erzählung von 8W, die angibt, dass japanische Studenten vor allem motiviert wären, die Endprüfungen möglichst zu bestehen und daher in der Zeit zwischen den Prüfungen wenig Motivation zeigen würden. Ihrer Ansicht nach, sei deshalb das Studium in Österreich schwerer abzuschließen, andere wiederum (6M) sehen denselben Umstand als Grund dafür an, dass japanische Universitäten auf höherem Niveau arbeiten würden. Wenngleich, wie im nachfolgenden Kapitel noch näher ausgeführt werden wird, die Befragten einige Kritikpunkte zum japanischen Bildungssystem nannten, so ist ein Abwägen, ob nun ein europäisches oder das japanische Hochschulsystem besser sei, schwierig und gleichzeitig wenig sinnvoll, weil in diesem Punkt keine eindeutige Position herauszulesen war und in dieser Arbeit auch keine Wertung darüber getroffen werden soll. Interessant an diesen Aussagen sind vielmehr, die Differenzierungen, die die Interviewten getroffen haben, und die sich mit den übrigen Schlussfolgerungen der Analyse wie auch mit der Sekundärliteratur decken. Die Lernzugänge und die Methoden, mit denen im Bildungssystem gearbeitet wird, sei es im Sekundär- oder Tertiärbereich, bestimmt maßgeblich die Verhaltens- und Arbeitsnormen. Stimmen diese Normen im Bildungsbereich nicht überein, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Arbeitsanforderungen, wie auch die Erwartungen der (zukünftigen) Arbeitnehmer an ihren Arbeitgeber andere sein werden, wie in Kapitel 5.7 noch gezeigt wird.

Um neues Wissen zu erlangen, ist es jedoch notwendig in Kooperationen mit ausländischen Institutionen zu investieren. Auch die Universitäten stehen in einem globalisierten Konkurrenzkampf. Daher verlangen allmählich japanische Unternehmen brauchbares Wissen. Sie beginnen ebenfalls vom sofortigen Einsatz von Neulingen und von Spezialisten anstatt von Generalisten zu sprechen. (Yano 2001:15)

Neben fachwissenschaftlichen oder linguistischen Kompetenzen, die als Qualifikationen für das spätere Berufsleben genannt werden, sticht in der Selbsteinschätzung vor allem die Stellungnahme von 8W heraus, die als einzige eine soziale Kompetenz angibt, die sie im Zuge ihrer Tätigkeit als Mannschaftskapitän des Basketballklubs erworben hat. Sie gibt an durch diese Tätigkeit gelernt zu haben, Menschen von überall aus Japan, mit den unterschiedlichsten Interessen und Meinungen zu einer Gruppe zu vereinigen. Diese Erfahrungen hätten sie auch gelehrt, Mitmenschen bzw. Teamkollegen zu motivieren und ein gutes Team herzustellen. Wie sich auch schon oben herausgestellt hat, sind es jene Klubs, und weniger die klassischen Seminare und Vorlesungen, in denen derartige soziale Kompetenzen trainiert werden. Auffällig in diesem Zusammenhang ist vor allem, dass ausschließlich jene Gesprächsteilnehmer (3W, 6M, 8W), die selbst in Klubs tätig waren, ihrem eigenen Qualifikationsprofil eine soziale Kompetenzen im beruflichen Alltag zumessen. Im Falle von 8W sind dies vor allem motivationspädagogische Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich der Gruppendynamik. Im Falle von 3W sind es vor allem Kritik- und Diskussionsfähigkeit, die im Zuge der Tätigkeiten im Klub erworben, vertieft und somit gefestigt wurden. 6M berichtet von den *family restaurants*, studentische Treffen während der Prüfungszeit, im Zuge derer gemeinsam für die Abschlussklausuren gelernt wird. Diese fördern gleichermaßen soziale Kompetenzen wie Gruppenzusammenhalt und Teamgeist.

Auch die Literatur deckt sich in diesem Punkt mit den Interviewaussagen. So spricht Fukuzawa und LeTendre von der Besonderheit in Klubs Teamfähigkeiten erlernen zu können (Fukuzawa und LeTendre 2001:19-22). Ebenso spricht Ogata von sozialen Kompetenzen, die man vor allem in Klubs lernen kann (Ogata 2001:73-74)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das japanische Hochschulsystem vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass Bildung im universitären System vordergründig unter dem Aspekt der Fakten- und Wissensvermittlung steht. Soziale Kompetenzen hingegen eignen sich die Studenten in selbstorganisierten privaten (*family restaurants*) oder halbprivaten Gruppenaktivitäten (Klubs) an. Es wurde in den Interviews mehrmals der deutliche Wunsch nach stärkerer individueller und gruppendynamischer Förderung die Rede.

5.5. Aufnahme- und Bewerbungsverfahren und ihre Implikationen für das Bildungssystem

Die Einstellung der Befragten ist im Allgemeinen negativ zu den Aufnahme- und Bewerbungsverfahren (*shūshoku katsudō*), die wie bereits mehrfach beschrieben das

japanische Schul- und Hochschulsystem maßgeblich prägen. Dies ist unabhängig sowohl in Hinblick auf das Geschlecht oder das Fach der Befragten.

Fünf der Befragten (1M, 3W, 4W, 6M und 8W) sprechen sich explizit (und unaufgefordert) gegen dieses System aus. Kritikpunkte sind vor allem, dass ausschließlich Faktenwissen und Sprachkompetenz je nach Studienrichtung aus den Bereichen Englisch, Japanisch, Mathematik und Geschichte überprüft werden. Diese Aufnahmeverfahren sind das Ziel der Schulbildung und entscheiden sowohl über Einstieg in einen Bachelor- als auch den Masterstudiengang. Dies erzeuge laut der Mehrheit der Befragten einen enormen Leistungsdruck, einen regelrechten Leistungskampf, der wie in den vorherigen Kapiteln schon ausgeführt wurde, nicht nur eine Nachhilfeindustrie hervorgebracht hat, sondern auch die Lehrmuster in Schule und Universität bestimme (siehe Kapitel 2 und 3)

Während jedoch die Aufnahmeverfahren in die Universitätsstudien zwar als stressig, aber dennoch als Teil des Systems empfunden wird, mit Ausnahme von 4W, die feststellt, dass sie das wiederholte Abprüfen von breitgestecktem Wissen unnütz finde, werden die Bewerbungsverfahren als regelrecht störend oder seltsam (*hen*, 4W) beschrieben. Dies betonen explizit zwei der Interviewpartner (1M, 3W). Generell ist in den Diskurs über die Bewerbungsverfahren zu entnehmen, dass weniger das Vorhandensein solcher Tests, als das *wie*, vor allem Testinhalte und Testformate, störend wirken, da sie enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck aufbauen.

Besonders störend wird empfunden (1M, 3W), dass die Bewerbungsverfahren für Arbeitsverhältnisse bereits während der universitären Ausbildung beginnen und teils auch abgeschlossen werden, bevor das akademische Diplom erreicht ist. 4W verweist vor allem darauf, dass die Unternehmenssuche professionalisiert mit Hilfe von *setsumeikai* ablaufe, bei dem sich mehrere Unternehmen vorstellen. Die Wahl liegt schließlich bei den Bewerbern, Unternehmen anzuschreiben und sich dem Bewerbungsverfahren zu unterziehen. Die Vorbereitung durch das Bildungssystem besonders im Falle der Oberschule bereite insofern besonders darauf vor, da die Aufnahmetests standardisiert sind.

Es zeigte sich in den Interviews auch eine deutliche Tendenz, dass die Belastungen der *shūshoku katsudō* dennoch als geringere Last empfunden werden, als die nötige Eigeninitiative und die nicht standardisierten Aufnahmeverfahren, die bei Interesse an einem internationalen Unternehmen durchlaufen werden müssen. Besonders 4W weist darauf hin, dass bei einer Bewerbung an einem internationalen Unternehmen der Unsicherheitsfaktor wesentlich höher sei, als bei einem japanischen Konzern, der seine Aufnahme durch Leistungsüberprüfungen regelt.

Kritik

Viele der Punkte, die im Zuge der Forschungsgespräche an Kritik zum japanischen Bildungssystem von den Interviewpartnern gebracht wurden, wurde bereits im Zusammenhang mit dem Lehrverhalten an Schulen und Universitäten und den Aufnahmeverfahren genannt. Hauptkritikpunkt ist, dass man selbst mit einem sehr hohen Bildungsgrad wenig berufsrelevante Qualifikationen erworben habe (1M), weshalb auch den zeitintensiven Bewerbungsverfahren eine größere Rolle zukomme, die üblicherweise bereits noch in das Studienende hineinreicht. Wodurch wiederum wenig Zeit bliebe, sich auf das Studium zu konzentrieren und sich im Zuge dessen mit persönlichen Vorlieben zu beschäftigen (3W). Außerdem seien persönliche Erkenntnisse und Meinungen irrelevant, sondern ausschließlich vorgefertigte Meinungen (3W), was den Konkurrenzdruck erhöhe (3W, 5W, 6M).

Ein weiterer Kritikpunkt am Bildungssystem ist das Fehlen von Individualisierung, was einerseits aus dem Frontalunterricht resultiere (3W, 5W, 6M, 1M), andererseits durch Mangel an ausreichender Themenwahl bedingt sei, die beispielsweise durch Umstrukturierungen der Universitäten, wie das an der Fremdsprachenuniversität in Ōsaka der Fall war (3W), ihr Lehrangebot verringern und so die individuellen Wahlmöglichkeiten verkleinern. Weiters wurde ein Zusammenhang zwischen Lernverhalten im Bildungssystem und der Arbeitswelt hergestellt und durchwegs negativ bewertet. Durch die Konzentration der Schule und Hochschule auf die Aufnahme- bzw. Bewerbungsverfahren und den Umstand, dass berufsrelevante Kompetenzen zum Großteil erst im Unternehmen selbst erworben werden würden, käme es zum Eindruck, dass an einer Universität vor allem die Qualifikationen für einen Beruf, allerdings weniger die Kompetenzen für einen speziellen Beruf erworben werden könnten. Dies hat zur Folge, dass soziale und kommunikative Kompetenzen im privaten Umfeld (Klubs) erworben, ausgebaut und vertieft werden müssten.

Weiters wurde mehrfach vermerkt, so beispielsweise von 3W, dass in der Schule Wissen und nicht kritisches Denken gelehrt werden würden. Es wird von den Schülern bzw. Studenten vorgefertigte Antworten verlangt. Ihre eigene Meinung ist dabei irrelevant. Sie müssen lediglich die „richtige“ Antwort geben. Die Vorstellung von 3W, dass auf der Universität ihre persönliche Ansichten zählen und dass sie Gewicht haben würde, hat sich als falsch herausgestellt. Sie hatte auf Diskussionen im Unterricht gehofft, aber sie musste feststellen, dass die Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Unterrichtsform ebenso Frontalunterricht ist, wie es in den Unterrichtsstunden in der Schule war. Daher suchte sie sich aus dem Angebot der Klubs einen aus, in welchem sie mit Freunden über Themen wie

Politik oder Wirtschaft diskutieren bzw. debattieren konnte. Sie fügte noch hinzu, dass sie es sehr schade fände, dass sobald ihre Kollegen aus diesem Klub in das Berufsleben eintreten, ändern sich ihre Ansichten. Sie ist der Meinung, dass man vom Unternehmen so erzogen wird. Auch an dieser Stelle bestätigt sich demnach die Annahme, dass soziale Kompetenzen und Kommunikation in Japan keine Frage der (staatlichen, institutionell organisierten) Bildung, sondern in den Bereich des persönlichen Engagements und der beruflichen Sozialisationen fallen.

5.6. Einschätzung der eigenen Kompetenzen

Die Einschätzungen der Befragten konzentrierten sich hauptsächlich auf fachliche, wie auch fremdsprachliche Kompetenzen. (3W, 4W, 6M). Vor allem Zusatzdiplome und Test (TOEIC, 6M) wurden als wichtige Qualifikationen angeführt, wobei verstärkt auf die englische Sprache und nur an zweiter Stelle auf das Deutsche verwiesen wurde. Weiters wurden kommunikative Fähigkeiten genannt, die die Interviewten (4W, 7M) vor allem durch das Austauschjahr und den intensiven Kontakt mit anderen Kulturen begründet sehen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Feststellung von 9M, dass von der Grundschule weg, Wert auf Gruppendynamik gelegt wurde. Dies deckt sich auch mit den Berichten über die Klubs und *family restaurants*, im Zuge derer auch in hohem Maß zentrale kommunikative und soziale Kompetenzen geschult werden. Einzig 7M nannte als persönliche Kompetenz in Hinblick auf die Arbeitswelt eine soziale Fertigkeit, nämlich die Fähigkeit freundlich mit Kollegen umgehen zu können.

5.7. Erwartungen und Anforderungsvorstellungen an die zukünftige Arbeitsstelle

Auffallend in Hinblick auf die beruflichen Vorstellungen und Ziele der Befragten ist, dass die Interviewpartner größtenteils keine konkreten Vorstellungen von ihren zukünftigen Berufen hatten. Eine Ausnahme war 1M, der es zu seinem Ziel gemacht hat, in der universitären Lehre Fuß zu fassen und sich dadurch aber nicht weiter mit den klassischen Fragen des Berufseinstiegs beschäftigen musste, da die Laufbahn einer jeden akademischen Tätigkeit über das Doktorat läuft, das laut Angaben von 1M in der Wirtschaft nicht von Nutzen ist.

Die Bedingungen und Wünsche, die die beruflichen Zukunftspläne der Befragten konkretisierten, beschränkten sich entweder auf eine thematische Festlegung. So möchte

beispielsweise 5W unbedingt mit Kunst zu tun haben, und 3W etwa in einem Museum oder Theater arbeiten. Auch der Wunsch nach Kreativität im Beruf wurde genannt. Die zweite Einschränkung, die bei den meisten Befragten entscheidend war, ist der Standort der zukünftigen Arbeitsstelle (1M, 4W, 5W, 7M). Gerade angesichts des Umstandes, dass sich alle Befragten zur Zeit des Interviews im Zuge eines Studienaufenthalts im Ausland befanden, ist zwar die Bereitschaft ins Ausland zu gehen nicht verwunderlich, der mehrfach geäußerte Wunsch jedoch, im Ausland in einem ursprünglich japanischen Konzern arbeiten zu wollen, durchwegs nennenswert. Lediglich 4W und 5W ziehen es von sich aus in Betracht eventuell in einem ausländischen Unternehmen zu arbeiten, wobei auch persönliche Faktoren, wie etwa die Beziehung und schließlich auch die Bezahlung eine erhebliche Rolle bei dieser Entscheidung spielen würden.

5.8. Befürchtungen in Hinblick auf Arbeit in ausländischen Unternehmen

Trotz der Bereitschaft einen Studienaufenthalt im Ausland zu bestreiten, ist die Aussicht in einem ausländischen Unternehmen zu arbeiten für die Interviewpartner tendenziell keine (anstrebenswerte) Option. Besonders erwähnenswert ist der Umstand, dass ausländische Firmen bei den Befragten zum Teil wenig bekannt waren (1M, 3W) und daher die Motivation Teil eines solchen Unternehmens zu werden relativ gering. Auffallend war, dass sowohl bei 1M als auch bei 2W dieses Thema einerseits explizit keine positiven Assoziationen hervorrufe und gleichzeitig auch keine Interesse bestehe weiter darüber zu reden bzw. erklärt wurde, dass bisher noch keine Gedanken zu diesem Themenbereich gemacht wurden. 1M meinte sogar, dass er niemanden kenne, der in einem nicht-japanischen Unternehmen arbeite und dass es gleichermaßen unüblich sei. Demgegenüber haben sich jedoch gut ein Drittel der Befragten interessiert erklärt, in einem ausländischen Unternehmen tätig zu werden (4W, 6M, 8W). Obwohl auch diese meinten, dass sie niemanden in ihrem Freundeskreis kennen würden, der in einer ausländischen Firma eine Anstellung gefunden habe.

Der größte Unterschied, der in den Interviews bei knapp der Hälfte der Gespräche thematisiert wurde (2W, 3W, 5W, 6M), ist, dass die Einstellungs- und Arbeitsprinzipien nicht-japanischer Betriebe gegensätzlich zu japanischen Firmen gestaltet sind. Während japanische Unternehmen nach dem Senioritätsprinzip strukturiert sind, schürt vor allem das viele ausländische Firmen strukturierende Leistungsprinzip Sorgen, dass bei Leistungsabfall oder Veränderungen im Wirtschaftssektor ein Arbeitsplatzverlust drohen könnte. Das

Senioritätsprinzip garantiert in höherem Maße Sicherheit. Einzig eine Befragte erklärte sich explizit gegen das Senioritätsprinzip, das ihrer Meinung nach *okashii* (seltsam) sei (5W).

Eine zweite zentrale Befürchtung ist das hohe Konfliktpotential, das im Aufeinandertreffen von „Mentalitäten“ steckt. Vor allem 2W, 3W, 5W und 6M zeigten deutliche Bedenken gerade in Hinblick auf die persönliche Durchsetzungskraft und das Vermögen sich in einen Betrieb eingliedern zu können, in dem es verlangt sei, eine eigene Meinung zu vertreten. Andere, wie etwa 9M, sehen sich jedoch gerade durch die schulische Ausbildung besonders geeignet sich an ein Unternehmen anzupassen. Gerade freiere Strukturen, wie sie laut 9M in internationalen Unternehmen vorzufinden seien, würden die Möglichkeit bieten in stärker enthierarchisierten Betrieben zu arbeiten und das Arbeit freier gestalten. Es wäre möglich selbstbestimmter zu arbeiten und in weniger striktem Umgang mit den Arbeitskollegen zu sein.

Die Unsicherheiten über die Arbeitsbedingungen in nicht-japanischen Unternehmen, die in den Interviews unabhängig von Geschlecht und Studienfach explizit oder implizit durch Abblocken und Stille geäußert wurden, sowie das Nennen von Gerüchten (3W habe gehört, es gebe in internationalen Unternehmen ausschließlich befristete Verträge) steht im Gegensatz zu den Äußerungen jener, die sich bereits inhaltlich mit der Möglichkeit, in einem ausländischen Unternehmen zu arbeiten, auseinandergesetzt haben. Das zeigt, dass das Nichtvorhandensein von Information vor allem abschreckend auf die (künftige) japanische Bildungselite wirkt. Zweitens zeigt sich sehr deutlich, dass ausländische Unternehmen ihre Unternehmensstrukturen nicht an örtliche Gepflogenheiten anpassen, was wiederum wenig einladend auf die Befragten wirkt. In diesem Zusammenhang werden hauptsächlich Ängste angeführt, nicht dem Anspruch gerecht zu werden, genügend eine eigene Meinung vertreten zu können. Besonders abschreckend scheinen die leistungsorientierten Unternehmen laut 3W aus weiblicher Perspektive, da solche Betriebe weniger Sicherheit böten nach einer Schwangerschaft oder Heirat als Teilzeit arbeiten zu können. Dies ist vornehmlich dann beängstigend, wenn seit dem neuen Jahrtausend sich der Wunsch nach der lebenslangen Anstellung und dem Senioritätssystem abzeichnet; dies vor allem wegen instabilen Arbeitsmarktverhältnissen (Hommerich 2009:235-236).

Japanische Unternehmen erwarten kein Spezialwissen aus der Universität. Auch wenn die Leistungen der Schule gut waren, kritisiert man oft an Absolventen, dass es ihnen an Kreativität fehle. Auch die Studenten glauben, dass das Wissen aus der Schule ihnen nichts für den Beruf bringt. Das ganze Wissen eignen sie sich lediglich für die Aufnahmeprüfung einer Universität an. Nach der Aufnahmeprüfung ist das Wissen unnütz geworden. Bei der

Bewerbung beachtet das Unternehmen nicht einmal die schulischen Leistungen. So glauben weder Professoren, Studenten noch Unternehmen daran, dass die Bedeutung des erlernten Wissens an der Universität zählt. Anders in Europa, dort nimmt man die Rolle der Ausbildung an schulischen bzw. universitären Einrichtungen wichtig. Man glaubt nämlich, dass Wissen für die Gesellschaft wichtig ist und auch Unternehmen würden Spezialisten fordern.

Die Existenz dieser Unterschiede ist seltsam, wenn man bedenkt, dass sich die Lehrbücher in Europa mit denen in Japan relativ ähnlich sind. Die Verschiedenheiten kommen lediglich durch die Struktur des Unterrichts zustande. Der Erfolg der japanischen Unternehmen geht demnach auf das Training nach dem Berufseintritt zurück. Dies kann jedoch nur funktionieren, wenn das Ausbildungslevel der Universitätsabsolventen hoch ist. Doch daran denken die Unternehmen nicht. Je größer das Unternehmen, desto weniger Erwartungen haben diese an das Schulwissen. Die Verbindung zwischen Schulwissen und Berufswissen ist nach japanischer Ansicht gering. (Yano 2001:12-15)

6. Conclusio

In Zeiten, in denen in Österreich bzw. im gesamteuropäischen Kontext über Bildungsreformen, Gesamtschulen und Hochschulzugangsbeschränkungen heftig diskutiert wird, lohnt es sich einen Blick in ein Land zu werfen, dessen Bildungssystem ganz anders funktioniert, um vielleicht Stärken aufzudecken und Schwächen zu erkennen. Trotzdem ist diese Arbeit nicht kontrastiv aufgebaut, Ziel war es jedoch die Implikationen aufzuzeigen, die das japanische Bildungssystem für das Verhalten japanischer, hochqualifizierter (zukünftiger) Jungarbeitnehmer mit sich zieht.

Die japanische Vor- und Grundschule zeichnet sich durch einen Unterricht aus, der stark die Identität in einer Gruppe akzentuiert. In dieser Zeit wird der Grundstein für die sozialen Kompetenzen gelegt, die bei einer Bewerbung in einem japanischen Unternehmen im Vordergrund stehen. Mit Beginn der Mittelschule sowie in der Oberschule ändert sich der Schwerpunkt der Lehre insofern, dass Faktenwissen, der durch Drill vermittelt wird, immer mehr an Bedeutung gewinnt. Dadurch nehmen Unterrichtsstunden, die sich durch Frontalunterricht kennzeichnen, zu. In dieser Zeit eigenen sich die Schüler ein eigenes Lernverhalten an, wodurch einige von ihnen in der Lage sind, schwierige Aufnahmeprüfungen der Universitäten zu bestehen. Es wird sowohl in den Interviews, als auch in der Literatur festgestellt, dass der Besuch einer Universität für die zukünftige Karriere wichtig scheint. Nach der relativ schwierigen Aufnahmeprüfung in eine Universität ist die Zeit des Studiums recht entspannt. Da japanische Unternehmen keine Fachkenntnisse von den Universitätsabsolventen fordern, liegt es an den Studenten, inwieweit sie sich mit ihrem Studium auseinandersetzen.

Soziale Kompetenzen können jedoch nicht nur in der Vor- und Grundschule erlernt werden, sondern werden in individuell nach Interessen ausgewählten Klubs an der Mittel-, Oberschule und Universität vertieft. Hier liegt einer der bedeutendsten Kompetenzen japanischer Absolventen.

Erst bei der Bewerbung für ein Unternehmen müssen sich Japaner für einen bestimmten Beruf entscheiden. Daher ist es nicht verwunderlich, dass fast alle meiner Interviewpartner keine konkreten Vorstellungen von ihrem zukünftigen Berufen hatten. Lediglich eine thematische Eingrenzung konnten sie formulieren.

Neben einem typischen Bildungsgang über eine allgemeine Oberschule und anschließend eine Universität, gibt es auch Fachhoch-, Fachschulen oder berufliche Oberschulen. Die Hauptaufgabe all dieser Institutionen ist die berufliche Ausbildung. Nach

dem Abschluss einer derartigen Einrichtung können die Absolventen direkt einen fachspezifischen Beruf antreten.

Durch die Unwissenheit über ausländische Unternehmen und dem erschwerten Bewerbungsverfahren bevorzugen Japaner eine Anstellung in japanischen Unternehmen. Nicht nur wegen den sozialen Strukturen und den gesellschaftlichen Normen, die sie sich während ihrer Schullaufbahn aneigneten, sondern auch, weil es in Bezug auf ausländische Unternehmen einige Befürchtungen, hinsichtlich der Mentalität oder der Fähigkeit, seine Meinung offen äußern zu können, gibt. Diese Probleme könnte man mindern, indem ausländische Unternehmen auf einen verstärkten Einsatz von interkulturell geschultem Personal, das das internationale Team zueinander führt, eine Anpassung der Unternehmensstruktur an japanische Verhältnisse oder eine Annäherung zwischen den Kulturen durch respektvollen Umgang und verstärktes Coaching, jedoch nicht nur der japanischen, sondern auch der europäischen Arbeitskräfte, achten.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Peter

- 1999 „Menschenbildung, von der niemand spricht. Die "Aufnahmeprüfungs-vorbereitungsindustrie"“, Volker Schubert (Hg.): *Lernkultur. Das Beispiel Japan*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 77-84.

Amano Ikuo

- 1990 *Education and examination in modern Japan*. Tōkyō: University of Tōkyō Press:

Arimoto Akira

- 1993 „Daigaku hyōka to daigaku kyōjushoku (Hochschulevaluation und akademische Profession)“, *Review in higher Education* 21, 20-43.
- 1995 „Daigaku kyōjushoku no kokusai hikaku (Ein internationaler Vergleich der universitären Profession)“, *Review in higher education* 37 (1994), 31-43.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

- 2010 "Projekt Gemeinsames Lernen". <http://www.gemeinsamlernen.at/> (16. Juli 2010).

CIA

- 2010 "The world factbook". <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ja.html> (14. Juli 2010).

Decke-Cornill, Albrecht

- 1996 „Sozialisationsprozesse an japanischen Hochschulen.“, Agi Schröder-Lenzen (Hg.): *Harmonie und Konformität. Tradition und Krise japanischer Sozialisationsmuster*. München: Iudicium Verlag, 104-127.

Demes, Helmut und Walter Georg (Hg.)

- 1994 *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: Iudicium Verlag.

derStandard

- 2010 "Neue Schulmodelle", [derStandard.at](http://derstandard.at).
<http://derstandard.at/1276413446686/Arbeiterkammer-Studie-Ganztagsschulen-sollen-Nachhilfekosten-senken> (16. Juli 2010).

Ernst, Angelika

- 1994 „Zum Zusammenhang von Bildung und Karriere in Japan und Deutschland.“ Helmut Demes und Walter Georg (Hg.): *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: Iudicium, 285-318 (=Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung; 9).

Farnberger, Eva Brigitta

1998 *Der Bildungsweg nach Erfüllung der Schulpflicht in Österreich und Japan unter besonderer Berücksichtigung des tertiären Sektors. Eine vergleichende Studie.* Wien: Universität Wien.

Fukuzawa, Rebecca Erwin

1994 „The path to adulthood according to Japanese middle schools.“, *Journal of Japanese Studies* 20/1, 61-86.

Fukuzawa, Rebecca Erwin und Gerald K. LeTendre

2001 *Intense years. How Japanese adolescents balance school, family, and friends.* New York und London: Routledge Falmer.

Georg, Walter und Helmut Demes

2000 „Berufliche Bildung“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 278-316.

Goethe Institut

2010 *Der Ansatz des Referenzrahmens.* <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm> (6. Juli 2010).

Haasch, Günther (Hg.)

2000 *Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart.* Berlin: Edition colloquium.

2000a „Sportfest (*undōkai*) und Kulturtag (*bunka no hi*)“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 174-175.

2000b „Die Oberschule (*kōtō gakkō*)“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 164-167.

2000c „Die Grundschule (*shōgakkō*)“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 162-163.

2000d „Die Mittelschule (*chūgakkō*)“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 163-164.

2000e „Privatschulen (*shiritsu gakkō*)“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 167-169.

Holloway, Susan D

2000 *Contested childhood. Diversity and change in Japanese preschools.* New York und London: Routledge.

Hommerich, Carola

2009 *"Freeter" und "Generation Praktikum" - Arbeitswerte im Wandel? Ein deutsch-japanischer Vergleich.* München: Iudicium Verlag (=Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien; 45).

Honda Yūki

- 2001 „Shakaijin kyōiku no genjō to kadai. Shūshi katei wo chūshin ni" (Die heutige Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung. Mit Spezialisierung auf das Masterstudium)“, *Kōtō kyōiku kenkyū. Daigaku, chishiki, shijō. Tokushū 4.* (Forschung über höhere Bildung. Universitäten, Wissen, Arbeit. Sonderausgabe 4), 93-112.

Itō Mimi

- 1994 „Kyōshi bunka gakkō bunka no nichibei hikaku" (ein Japan- U.S. Vergleich der Lehrerkultur und Schulkultur)“, Inagaki Tadahiko und Kudomi Yoshiyuki (Hg.): *Nihon no kyōshi bunka* (Die Lehrerkultur in Japan). Tōkyō: Tōkyō daigaku shuppan, 140-156.

Iwama Hiroshi F.

- 1990 „Japan's group orientation in secondary schools.“, James J. Shields Jr.(Hg.): *Japanese schooling. Pattern of socialization, equality, and political control.* London: The Pennsylvania State University Press, 83-84.

Jidō Yūji

- 2007 *Daigaku de kangaeru. Gakuryoku, nyūshi, kokusaika.* (An der Universität denken. Lernfähigkeit, Aufnahmeprüfung, Globalisierung). Tōkyō: Bunrikaku.

Kariya Takehiko und Iwabuchi Ryōichi

- 1995 „Daigaku to shūshoku" (Studium und Eintritt in den Beruf), *Daigaku kara shokugyō e* (Vom Studium zum Beruf), 90-99.

Kataoka Tokuo

- 1992 "Class management and student guidance in Japanese elementary and lower secondary schools", *Japanese educational productivity* 22, 67-102.

Kosugi Reiko

- 1994 „Karriereverläufe von Oberschul- und Fachschulabsolventen.“, Helmut Demes und Walter Georg (Hg.): 351-383.

LeTendre, Gerald K.

- 1994 „Guiding them on: Teaching, hierarchy, and social organization in Japanese middle schools.“, *Journal of Japanese Studies* 20/1, 37-59.

Lewis, Catherine C

- 1997 *Educating hearts and minds. Reflections on Japanese preschool and elementary education.* Cambridge, New York und Melbourne: Cambridge University Press.

Monbukagakushō

- 1998 "chūgakkō shidō yōryō (Lehrplan der Mittelschule)".
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301c.htm (26. Mai 2010).
- 2000 "ima, naze kyōiku kaikaku ga hitsuyō na no ka" (Warum ist jetzt eine pädagogische Reform notwendig?).
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad200001/hpad200001_2_006.html
 (24. Mai 2010).
- 2008a "dai 4 shō shiritsu gakkō no shinkō no tame ni" (Kapitel 4 Förderung privater Schulen).
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa200901/detail/1283648.htm (13. Mai 2008).
- 2008b *Monbukagaku hakusho* (Weißbuch). Tōkyō: Monbukagakushō.
- 2009a "chōsa kekka no gaiyō. shotō chūtō kyōikukikan, senshū gakkō, kakushu gakkō" (Abriss der Untersuchungsergebnisse. Grund-, Mittel-, Ober-, Fach- und verschiedene Schule).
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1288104.htm
 (15. Mai 2009).
- 2009b "chōsa kekka no gaiyō. kōtō kyōiku kikan" (Abriss der Untersuchungsergebnisse. höhere Bildungseinrichtungen).
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1288104.htm
 (16. Mai 2009).
- 2009c *Kōtō gakkō gakushū shidō yōryō (Lehrpläne der Oberschulen)*. Tōkyō: Monbukagakushō.
- 2010 "Heisei 21 nendo daigaku tō sotsugyō yotei-sha no shūshoku naitei jōkyō chōsa ni tsuite" (Über eine Untersuchen von 2009 über Studenten, die kurz vor ihrem Abschluss stehen). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/03/1291440.htm (15. Mai 2010).

Münch, Joachim und Mikiko Eswein

- 1992 *Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
 (=Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung; 34).

Ogata Naoyuki

- 2010 „Konpitenshī wa daigaku kyōiku wo kaeru ka" (Ändern die Fähigkeiten die Bildung an der Universität?), *Kōtō kyōiku kenkyū. Daigaku, chishiki, shijō. Tokushū 4*. (Forschung über höhere Bildung. Universitäten, Wissen, Arbeit. Sonderausgabe 4), 71-92.

Ogura Kazuya

- 2006 „Contemporary working time in Japan. Legal system and reality“, *Japan labor review* 3/3, 5-22.

Pallas, Aaron M.

- 1993 „Schooling in the course of human lives. the social context of education and the transition to adulthood in industrial society“, *Review of educational research* 63/4, 409-447.

Rohlen, Thomas P.

- 1983 *Japan's high schools*. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press.

Schubert, Volker

- 2000 „Vorschulische Erziehungseinrichtungen.“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 144-154.
2002 „Jugend und Schule in Japan. Zur kulturellen Konstruktion des Jugendalters.“ Susanne Kreitz-Sandberg (hg.): *Jugendliche in Japan und Deutschland. Soziale Integration im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 71-90.

Shimahara Nobuo K.

- 1995 „Restructuring Japanese high schools. Reforms for diversity“, *Educational Policy* 9/2, 185-200.

Sōrifu tōkei kyoku (Statistics Bureau, Prime Minister's Office) (Hg.)

- 2010 "Nihon tōkei nenkan 2010 (Statistical Yearbook of Japan 2010)".
<http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/1431-22.htm> (12. Juli 2010).

Stigler, James und Harold W. Stevenson

- 1991 „How Asian teachers polish each lesson to perfection“, *American educator* 15/1, 12-46.

Sugitani Masako

- 2000 „Struktur und Selbstverständnis akademischer Forschung und Lehre“, Albrecht Rösler, Klaus-Börge Boeckmann und Susanna Slivensky (Hg.): *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch*. München: Iudicium, 95-118.

Teichler, Ulrich

2000a „Arten von Hochschulen“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 321-322.

2000b „Graduate employment and work. Various issues in a comparative perspective“, Ulrich Teichler (Hg.): *Careers of university graduates. Views and experiences in comparative perspectives*. Berlin: Springer, 1-14 (=Higher education dynamics; 17).

Tomoda, Shunzō

2000 „Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation“, Albrecht Rösler, Klaus-Börge Boeckmann und Susanna Slivensky (Hg.): *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch*. München: Iudicium, 130-152.

Tsuchida, Ineko und Catherine C. Lewis

1998 „Responsibility and learning. Some preliminary hypotheses about Japanese elementary classrooms.“ Thomas Rohlen und Gerald LeTendre (Hg.): *Teaching and learning in Japan*. Cambridge, New York und Melbourne: Cambridge University Press, 190-212.

von Kopp, Botho

2000a „Das Schuljahr“, Günther Haasch (Hg.): 171-174.

2000b „Aufbau, Organisation und Finanzierung des Schulwesens“, Günther Haasch (Hg.) 2000: 155-161.

Yano Masakazu

2001 „Daigaku, chishiki, shijō. Tokushū ni atatte" (Universitäten, Wissen, Arbeit. Über die Sonderausgabe), *Kōtō kyōiku kenkyū. Daigaku, chishiki, shijō. Tokushū 4* (Forschung über höhere Bildung. Universitäten, Wissen, Arbeit. Sonderausgabe 4), 7-18.

Yoneyama Shōko

1999 *The Japanese high school. Silence and resistance*. London und New York: Routledge.

Yoshiharu Masaki

2006 *Ningen sonzai to kyōiku no riron. Animal educandum* (die Theorie der menschlichen Existenz und der Erziehung. Animal educandum). Tōkyō: Sakai Shoten.

Yoshimoto Keiichi.

- 1998 „Die Expansion der Allgemeinbildung und ihre Folgen. Allgemeine und berufliche Bildung in japanischen Oberschulen“, *Bildung und Erziehung* 51/2, 205-222.
- 2001 „Daigaku kyōiku to shokugyō he no ikō. Nichiō hikaku chōsa kekka yori" (Universitätsausbildung und der Übergang zum Beruf. Aus den Ergebnissen eines Vergleichs von Japan mit Europa)“, *Kōtō kyōiku kenkyū. Daigaku, chishiki, shijō. Tokushū 4* (Forschung über höhere Bildung. Universitäten, Wissen, Arbeit. Sonderausgabe 4), 113-134.
- 2007 „Training and Wandering of University Graduates in Germany and Japan“, Barbara Kehm (Hg.): *Looking back to looking forward. Analyses of higher education after the turn of the millennium*. Kassel: Jenior, 139-157 (=Werkstattberichte; 67).

Literaturverzeichnis japanischer Quellen

有本章

1993 「大学評価と大学教授職」、*Review in higher education* 21、20－43。

1995 「大学教授職の国際比較」、*Review in higher education* 37、31－43。

本田勇樹

2001 「社会人教育の現状と課題。修士課程を中心に」、高等教育研究。大学、知識、市場。特集4、93－112。

伊藤

1994 「教師文化学校文化の日米比較」、稲垣忠彦と久富善之編：日本の教師文化。東京：東京大学出版、140－156。

慈道裕治

2007 大学で考える。学力、入試、国際化。東京：文理閣。

荻谷 剛彦と岩淵良一

1995 「大学と就職」、大学から職業へ、90－99。

文部科学省

1998 中学校指導要領。http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301c.htm (2010年5月26日)。

2000 「今、なぜ教育改革が必要なのか」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad200001/hpad200001_2_006.html
(2010年5月24日)。

2008a 「第4章私立学校の振興のために」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa200901/detail/1283648.htm (2010年5月13日)。

2008b 文部科学白書。東京：文部科学省。

- 2009a 「調査結果の概要。初頭中東教育機関、専修学校、各種学校」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1288104.htm
 m(2010年5月15日)。
- 2009b 「調査結果の概要。高等教育機関」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1288104.htm
 m(2010年5月16日)。
- 2009c 高等学校学習指導要領。東京：文部科学省。
- 2010 「平成21年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査について」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/03/1291440.htm(2010年5月15日)。

小方直幸

- 2010 「コンピテンシーは大学教育を変えるか」、高等教育研究。大学、知識、市場。特集4、71－92。

総理府統計局編

- 2010 「日本統計年鑑2010」。 <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/1431-22.htm>
 (2010年7月12日)。

矢野眞和

- 2001 「大学、知識、市場。特集にあたって」、高等教育研究。大学、知識、市場。特集4、7－18。

芳治真崎

- 2006 人間存在と教育の理論。Animal educandum。東京：堺書店。

吉本啓一

- 2001 「大学教育と職業への移行。日欧比較調査結果より」、高等教育研究。大学、知識、市場。特集4、113－134。

Abstract

In Zeiten, in denen im gesamteuropäischen Kontext über Bildungsreformen, Gesamtschulen und Hochschulzugangsbeschränkungen heftig diskutiert wird, lohnt es sich einen Blick in ein Land zu werfen, dessen Bildungssystem ganz anders funktioniert, um vielleicht Stärken aufzudecken und Schwächen zu erkennen. Ziel ist es die Implikationen aufzuzeigen, die das japanische Bildungssystem für das Verhalten japanischer, hochqualifizierter (zukünftiger) Jungarbeitnehmer mit sich zieht. So versuche ich mit Hilfe von Sekundärliteratur und einer ausführlichen Analyse von mir selbst durchgeführten Interviews eine Antwort auf folgende Frage zu geben: Inwieweit sind die Schwierigkeiten, die ausländische Unternehmen bei der Rekrutierung japanischer Arbeitskräfte haben, von den spezifische Strukturen des japanischen Bildungssystems bedingt?

Dabei stellt sich heraus, dass in den ersten Jahren der schulischen Ausbildung besonders Wert auf die sozialen Kompetenzen gelegt wird, die später in der institutionalisierten Freizeitgestaltung weiter vertieft werden. Je näher man der Aufnahmeprüfung der Universitäten kommt, desto mehr liegt der Schwerpunkt der Lehre auf Drill und der Übermittlung von Faktenwissen.

Der typische Werdegang der Japaner ist allgemein bildende Schulen zu besuchen, angefangen mit der Grundschule, über die Mittelschule bis zur Oberschule. Danach folgt ein Studium, wobei das Studienfach unerheblich ist. Folgt man diesen Weg, so wird bei der Bewerbung kein spezielles Fachwissen gefordert. Neben einem typischen Bildungsgang gibt es noch Fachhoch-, Fachschulen oder berufliche Oberschulen. Die Hauptaufgabe all dieser Institutionen ist die berufliche Ausbildung. Nach dem Abschluss einer derartigen Einrichtung können die Absolventen direkt einen fachspezifischen Beruf antreten.

Wären diese Unterschiede zu westlichen Bildungssystemen nicht schon groß genug, so haben ausländische Unternehmen in Japan zusätzlich mit starken Vorurteilen und Befürchtungen über Mentalitätsunterschiede zu kämpfen. Diese Probleme könnte man mindern, indem ausländische Unternehmen auf einen verstärkten Einsatz von interkulturell geschultem Personal, das das internationale Team zueinander führt, eine Anpassung der Unternehmensstruktur an japanische Verhältnisse oder eine Annäherung zwischen den Kulturen durch respektvollen Umgang und verstärktes Coaching, jedoch nicht nur der japanischen, sondern auch der europäischen Arbeitskräfte, achten.

Curriculum Vitae

Name **Anita Trenkwalder, Bakk.phil.**
 Geburtsdatum 4. Juli 1986
 Staatsbürgerschaft Österreich

Ausbildung

Seit 2009 Bachelorstudium Wirtschaftsrecht (Wirtschaftsuniversität Wien)
 2009 Auslandsaufenthalt an der Freien Universität Berlin (Erasmus/Sokrates)
 Seit 2008 Magisterstudium der Japanologie (Universität Wien)
 2004 -2008 Bakkalaureatsstudiums der Japanologie (Universität Wien)
 1998 – 2004 Höhere Internatsschule des Bundes Wien 3
 Realgymnasium mit musikischem Schwerpunkt
 1996-1997 Bundesrealgymnasium Wien IV (mit musikischem Schwerpunkt)
 1992-1996 Volksschule (Niederösterreich)

Wissenschaftliche Tätigkeit

2008 Veröffentlichung des Abstracts zur Bakkalaureatsarbeit *Leben im Gefängnis* im
 Newsletter Nr. 41 des Vereins für sozialwissenschaftliche Japanforschung

Auszeichnungen

2007 Leistungsstipendium aus Mitteln der Stiftungen und Sondervermögen der
 Universität Wien
 2006 Einladung: Besondere Events für High Potentials
 2005, 2006 Leistungsstipendium der Universität Wien nach dem StudFG