

Kopp, Botho von

Industrielle Postmoderne und gesellschaftliche Tradition: Voraussetzungen und Formen der Berufsausbildung in Japan

Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1994, 36 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kopp, Botho von: Industrielle Postmoderne und gesellschaftliche Tradition: Voraussetzungen und Formen der Berufsausbildung in Japan. Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1994, 36 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18890

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Botho von Kopp

Industrielle Postmoderne und
gesellschaftliche Tradition: Voraussetzungen und
Formen der Berufsausbildung in Japan

Frankfurt am Main 1994

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|------|--|----|
| 1 | Vorbemerkung | 1 |
| 2 | Die japanische Modernisierung | 3 |
| 2.1 | Theoretische und methodische Probleme | 3 |
| 3 | Modernisierung und das System beruflicher Bildung und Ausbildung in Japan | 8 |
| 3.1 | Die Widersprüche der Modernisierung. | 8 |
| 3.2 | Industrielle und gewerbliche Berufe: Bedingungen ihrer Modernisierung | 10 |
| 3.3. | Berufsbildung im Sekundarschulbereich | 12 |
| 3.4 | Polytechnische Elemente im allgemeinbildenden Schulwesen | 13 |
| 3.5 | Die heutige schulische Berufsausbildung | 15 |
| 3.6 | Die höhere und universitäre Fachausbildung | 15 |
| 3.7 | Das halb- und nichtformale Bildungssystem | 19 |
| 4 | Die nichtschulische Berufsausbildung | 21 |
| 4.1 | Einheitliche Qualifikationsprüfungen und die überbetriebliche Ausbildung in "öffentlichen Ausbildungszentren" | 21 |
| 4.2 | Die innerbetriebliche Ausbildung | 22 |
| 5 | Zwischenresümee: Qualifizierungsleistungen, -voraussetzungen und -modi der verschiedenen gesellschaftlichen Agenturen | 24 |
| 6 | Berufsqualifikation und Wirtschaft | 26 |
| 7 | Resümee: Zu den Voraussetzungen und Formen der Berufsausbildung im Kontext der Moderne | 29 |
| 8 | Nachbemerkung: Japan und die Postmoderne | 32 |
| 9 | Literatur | 34 |

1 Vorbemerkung*

Als der englische Maler J.W. CHAPMAN um 1870 wohl als erster den Begriff "Postmoderne" verwendete (WELSCH 1987), meinte er damit etwas im Sinne von: 'noch moderner als modern', 'ultramodern'. Damit war das Konzept der Moderne an sich noch nicht in Frage gestellt. Mit der späteren Diskussion in Kunst und Kulturwissenschaften seit Mitte unseres Jahrhunderts aber (in der gekürzten Gesamtausgabe der Werke Arnold TOYNBEES schon 1947), wird "Postmoderne" zunehmend im Sinne einer neuen Phase verwendet, die aus der Moderne hervorgeht, sich aber von ihr qualitativ unterscheidet. Seither ist der anstehende Übergang in das postmoderne Zeitalter immer öfter diagnostiziert, aber auch - etwa im Rahmen einer Kritik der Moderne - gelegentlich vehement gefordert worden. Die vergleichende Erziehungswissenschaft hat sich aus dieser Diskussion eher herausgehalten und so gesehen einen großen Nachholbedarf (RUST 1991). Ist nun aber schon der Begriff der Moderne keineswegs eindeutig, so gilt dies in noch viel stärkerem Maße für die "Postmoderne" und gelegentlich wird bezweifelt, daß es sie - als soziologisch relevante Kategorie - überhaupt gibt. Was jedenfalls die erstere angeht, so kann man immerhin davon ausgehen, "daß die klassische Soziologie trotz einer im einzelnen unterschiedlichen Schwerpunktsetzung und Begrifflichkeit einen einheitlichen Bezugsrahmen für das Begreifen von Modernität entwickelt hat." (BERGER 1988, S. 225). Mit "klassischer Soziologie" ist im zitierten Text der Bezug auf Tönnies, Durkheim, Simmel, Weber, Compté und "eventuell" Parsons hergestellt. Im vorliegenden wird zunächst, ganz systemimmanent, summarisch von diesem Bezugsrahmen ausgegangen. Ihm nach ist Modernisierung eine expansive materielle und kulturelle Revolution, die geprägt wird vom Prinzip rationaler Wissenschaftlichkeit, deren technologischer Charakter sich umsetzt in die industrielle Produktionsweise. Ihr entspricht die Rationalisierung der "Lebenswelt". Genuine Ansatzpunkte für die Diagnose einer "postmodernen" Wende speisen sich aus zwei sehr gegensätzlichen Quellen: Zum einen aus der Modernismuskritik, die den der Moderne zugrunde liegenden Prinzipien selbst die Probleme der Technik-Folgekosten aber auch die "Kolonialisierung der Lebenswelt" (HABERMAS) zuschreibt, zum andern aus der Diagnose einer als identifizierbar behaupteten neuen Revolutionierung technologischer und gesellschaftlicher Beziehungen und Prinzipien. "Postmoderne" jedenfalls wird, bei

* Der vorliegende Text ist die schriftliche Fassung des gleichnamigen Referats auf dem 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 16. bis 18 März 1992 in Berlin.

aller Vielfalt von Gesichtspunkten, in deutlicher Distanzierung von, ja durchgängiger Konstrastierung zur Moderne und deren Bezugsrahmen formuliert. Im Gegensatz zu häufig verwendeten Bezeichnungen "postindustrielles Zeitalter", oder "Postmoderne", wird mit dem hier verwendeten Zusatz "industrielle Postmoderne" eine sonst eher kulturell-ästhetische Perspektive der Postmodernismus-Diskussion um die Bereiche Technologie, Produktion und Ökonomie erweitert und die These zum Ausdruck gebracht, daß die industrielle Produktionsweise - freilich eine sich inhaltlich und funktionell dem Wandel unterliegende - auch weiterhin einen zentralen Aspekt der Gesellschaft darstellen dürfte.

Da die Postmoderne so oder so als Überwindung der Moderne gesehen wird, muß sie aus ihr hervorgehen, was dann im vorliegenden Zusammenhang die Frage nach der japanischen Modernisierung bzw. Modernität aufwirft. Bis heute ist strittig, ob bestimmte, in der japanischen Gesellschaft vitale und funktional relevante Bereiche überhaupt als mit einer modernen Gesellschaft vereinbar, als Überbleibsel "feudalistischer Strukturen" oder als Ausdruck einer gelungenen Synthese von autochtoner Tradition und Moderne zu interpretieren sind. Da die Formen und Voraussetzungen beruflicher Bildung und Ausbildung in Japan mit dem spezifischen Weg in die Moderne verknüpft und die Interpretation ihrer Funktionalität im Bezug auf Moderne und Postmoderne in diesen Kontext gestellt werden müssen, möchte ich mich, noch vor der Hinwendung zu Entwicklung, Formen und Funktionen der Berufsbildung und -ausbildung zunächst mit dieser Problematik beschäftigen.

2 Die japanische Modernisierung

2.1 Theoretische und methodische Probleme

Die historischen Voraussetzungen und der Sprung Japans von der Vormoderne in die Moderne sind seit jeher Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und kontroverser Standpunkte. An ihrem Anfang steht die Annahme von den asiatischen Gesellschaften als Paradebeispiel eines Verhaftetseins in der traditionalistischen Vormoderne für HEGEL mit seiner Sicht von der geschichtlichen Entwicklung, die vom Orient in den Okzident verläuft oder auch MARX mit seinem Konzept der "asiatischen Produktionsweise", war Asien generell zur Stagnation prädestiniert. Diese Interpretation war typisch für die damalige europäische Geschichtswissenschaft, soweit sie sich überhaupt mit der Frage außereuropäischer Modernisierungsvoraussetzungen befaßte.

Erst Max WEBERS Studien fragten umfassend und systematisch vergleichend nach eben den Gründen, die Modernisierung in Europa auslösten, in Asien aber - trotz hohem zivilisatorischem Entwicklungsstand - verhinderten. Diese Studien aus den 20er Jahren sind in bestimmter Hinsicht heute noch richtungweisend: "[they] are the first, and perhaps still the best, works written by the Westerners on Asia that clearly apply the theoretical framework of comparative sociology" (TOMINAGA 1988).

WEBER identifizierte eine Reihe von Voraussetzungen für Modernisierung im Sinne seiner Theorie und gibt für China (und eher nebenbei und unsystematisch für Japan) die Faktoren an, die zum Auslösen von Modernisierung gefehlt oder ihr Entstehen behindert haben. TOMINAGA bezieht dieselben Aspekte noch einmal auf die japanische Vormoderne, wobei sich deutliche Modifizierungen zu China ergeben: Zwar hatte auch Japans vormoderner Feudalismus einen "patrimonialen Hintergrund", aber: "Japanese social structure was much closer to that of Europe than that of China" (TOMINAGA 1988, S.140). Die Gruppenbildung und -bindung war weniger exklusiv von Blutsbanden bestimmt als in China. Die japanischen Zünfte und Gilden waren weniger spontan (autonom) entstanden als die chinesischen; standen unter Regierungskontrolle, waren daher weniger fest gefügt und verschwanden mit der Meiji-Revolution. Japan entwickelte keine intellektuelle herrschende Klasse ähnlich den Literaten in China; Buddhismus und Konfuzianismus paßten sich in gewissem Maße an die japanische Kultur und Gesellschaft an. (Ibid.).

In dieser Charakterisierung wird deutlich, daß aus dieser asiatischen "Rücksicht" auf die Analyse WEBERS zu der üblichen Interpretation, die die Rolle der Religion in den Vordergrund stellt, die gesamtgesellschaftliche Struktur

verstärkt in Betracht gezogen wird. Ein anderer ostasiatischer Sozialwissenschaftler, der Koreaner SONG-U CHON, argumentiert in dieser Hinsicht noch deutlicher. Er unterzieht, ebenfalls primär im Hinblick auf China, aber auch auf Japan als auf ein einzigartiges Beispiel außereuropäischer Modernisierung Bezug nehmend, WEBERS vergleichenden Zugang selbst einer vergleichenden Interpretation und kommt dabei zu dem Schluß, daß es WEBER bei seinem Vergleich um Typisierungen kulturell-zivilisatorisch-politischer Großräume ging. Eine konsequente Beachtung dieses Verfahrens bringe eine gewachsene Bedeutung des *politischen* Faktors einerseits und eine gewisse Relativierung des Faktors "protestantische Ethik" mit sich: "Die Rolle der Ethik bzw. der 'ideellen' Faktoren erscheint unter der ... komparativen Perspektive wesentlich undramatischer, als wenn man sie nur unter innereuropäischer Perspektive, oder von den um die Protestantismus-Kapitalismus-These WEBERS entbrannten und noch andauernden Kontroversen her betrachtet. Man muß m.E. die Wirkung der 'protestantischen Ethik' nur innerhalb des oben skizzierten strukturellen Rahmens einschätzen ... Dann wird sich zeigen, daß WEBERS Protestantismus-These ihren, wie ich meine, 'richtigen' Stellenwert erst in einem komplementären Zusammenhang mit ihrem politisch-sozialen Erklärungsansatz erhält ... Dieser komplementäre Charakter des Protestantismus-Ansatzes soll z.B. solchen sozialwissenschaftlichen Argumentationen entgegengehalten werden, die den Fehlschlag oder Erfolg kapitalistischer Entwicklung in außereuropäischen 'Nachzügler'-Ländern, die sich, auf Max WEBER berufend, vorwiegend mit ethischen oder mentalitätsmäßigen Kategorien zu erklären versuchen ... Dabei zeigt m.E. gerade das Beispiel Japans, daß nicht der Protestantismus-Ansatz (d.h. der um ethische Kategorien zentrierte Ansatz), sondern vielmehr der oben dargebotene 'Bündnis von Staat und Kapital'-Ansatz WEBERS wesentlich erklärungsbedürftiger ist: Japan ist ein einzigartiger Fall im Asien der neueren Zeit, in dem es einen ausgesprochenen 'politischen' Kapitalismus in Gestalt von Kolonial- und Kriegskapitalismus gab (SONG-U CHON; S.127-128). Dabei verweist der Autor auf die möglicherweise zentrale Rolle, die - wiederum im Gegensatz zu China, in Japan die politische Schicht der Samurai, aus der sich ursprünglich das moderne nationale Bürgertum rekrutierte, für den kapitalistischen Modernisierungserfolg gespielt hat (Ebda, S. 126).

Wie auch immer hier die Akzente gesetzt werden mögen und obwohl die zitierten Argumente den Schluß nahelegen, daß das vormoderne Japan "moderner", weniger traditionalistisch gewesen sei als China, stand für WEBER selbst fest, daß sich der "Geist des Kapitalismus" auch in Japan nicht einmal ansatzweise entwickelt habe und auch nicht habe entwickeln können. Damit stellt sich aber nur um so schärfer die Frage, welche Bedin-

gungen es waren, die die erfolgreiche Modernisierung Japans ermöglicht haben.

Hier gibt es nun konträre Interpretationsmuster. Die eine Richtung geht, in wesentlicher Übereinstimmung mit dem WEBERSchen Standpunkt, von einem konventionellen, universalistischen Begriff der Modernisierung aus und interpretiert die Modernisierung Japans als *Anpassung* an die (vom Westen vorgegebenen) Bedingungen von Moderne. Eigene traditionelle Muster, soweit es sich nicht um reine Folklore handelt, sind in diesem Kontext Störfaktoren, "feudalistische" Reste, die zum Absterben verurteilt sind, bzw. soweit sie noch existieren, Modernisierung behindern.

Während es einerseits klar ist, daß die japanische Modernisierung global einem universalen Muster folgte, so betont doch eine andere Richtung mehr oder weniger radikal die Rolle *autochtoner* Modernisierungsvoraussetzungen. Ein solcher Standpunkt kommt etwa zu folgendem Schluß: "the basic social and political system of modern Japan was already firmly established at the start of the process of modernization." (NAKANE 1970, S. 119). Nicht nur das, grundlegende spezifische Charakteristika der japanischen Gesellschaft, etwa ihre vertikale Struktur und das System der Gruppenbeziehungen, werden von NAKANE und anderen als konstituierende Elemente der japanischen Moderne angesehen.

Eine gewisse Zwischenstellung die jeweils eher zur einen oder anderen Richtung tendiert, wobei manchmal auch die Grenzen zwischen beiden verwischt werden, sucht nach neuen Belegen für Momente einer in der Regel universalistisch verstandenen Modernisierung in der japanischen Vormoderne. Zum Beispiel ist noch zu Zeiten WEBERS das Bildungssystem im vormodernen Japan wenig beachtet worden. Nach heutigen Erkenntnissen kann man davon ausgehen, daß der regelmäßige Schulbesuch in einer der bestehenden Schulformen - und im Anschluß an eine im 18. Jahrhundert begonnene Bildungsexpansion - bis zur Meiji-Revolution (1868) auf rund 80% der Jungen und über 20% der Mädchen angewachsen war (PASSIN 1965, S.44). Auch berufliche Bildung und Ausbildung existierte, neben individueller Tradierung in Kunst und Handwerk, schon als konventionalisiertes System etwa in den großen Handelshäusern (Ibid.,S.42-43). In der wissenschaftlichen Ausbildung freilich dominierte das seit Jahrhunderten etablierte System klassischer chinesischer und japanischer Studien. Westliche Technik und Naturwissenschaften fanden - gegen starke Widerstände - erst gegen Ende der Vor-Meiji-Zeit zunehmende Verbreitung, in der Regel unter Regierungskontrolle und in eigenen Institutionen wie etwa dem "Institut für das Studium barbarischer Dokumente".

Nachweise früher Modernität beschränken sich aber nicht auf strukturelle Aspekte. So kann man beispielsweise, wieder abweichend von WEBERS

Einschätzung der Religion in Japan, durchaus auf Momente "protestantischer" Richtungen im Buddhismus verweisen (vgl. YAMAZAKI 1987, S.573). Genannt wird in diesem Zusammenhang etwa der Zen-Mönch Shosan SUZUKI (1579-1655), der in einem Buch zu Fragen der Berufsethik jede gewissenhafte Ausübung praktischer Berufe als `Weg zur Erlangung der Buddhaschaft` - des Gottgefällens, wie man vielleicht mit westlicher Terminologie gesagt hätte - definiert. Der Kaufmann beispielsweise soll, dieser Ethik folgend, sein ganzes Streben auf den Gewinn richten, allerdings nicht um irgendwann die Früchte seiner Arbeit zu genießen, sondern um zum Nutzen aller zu arbeiten (NAKAMURA 1986, S.76), d.h., er wird gehalten, nicht zu konsumieren, sondern zu akkumulieren. Auch gibt es in der Terminologie des Shintoismus Begründungen zu Arbeitsethik, die sich so interpretieren lassen, daß sie deutlich mit dem westlichen Begriff des Berufs als "göttlicher Berufung" übereinstimmen (NAKAMURA 1986, S.75, und YAMAMOTO 1986).

Das oben zitierte Konzept des "Weges" stellt übrigens, nicht nur in seiner "protestantischen" Variante, ein zentrales Prinzip traditioneller Lern- und Arbeitsphilosophie dar: Der "Weg" - das entsprechende Schriftzeichen wird chinesisch "dao", japanisch "do", "to" oder "michi" gelesen - ist ein zentraler Begriff ostasiatischer Philosophie und Religion: Er ist enthalten im "tao" des Taoismus, dem "to" im Shintoismus, aber auch im "do" des "Judo", "Kendo" usw. Dieser Begriff wird gelegentlich schon unmittelbar mit "vocation" übersetzt und man kann *eine* Traditionslinie von Berufsbildung im weitesten Sinne durchaus in der säkularisierten Version dieses Konzeptes erkennen: "In Japan...the skills of various specialties were perfected by the idea of michi, vocation" (KONISHI 1985, S.75, zit.nach DeCOKER, S.2). Gleichzeitig vermittelte dieser Weg den beruflichen Aufstieg in den vormodernen Betrieben, d.h. in erster Linie den großen Handelshäusern, die von Familien geführt wurden, wobei sich der Familienverband nicht ausschließlich über Verwandtschaftsbeziehungen, sondern über die gemeinsame Tätigkeit und Betriebszugehörigkeit definierte: "Because a person who could excel in the given vocation was so highly respected, it was possible to rise by excellence to the very top in the succession of the specialty of a given family (ie)" (Ibid.).

Beide oben angesprochenen Richtungen einer jeweils mehr auf Anpassung bzw. auf autochthone Faktoren von Modernisierung rekurrierenden Interpretation haben ihre Entsprechungen in der praktischen, das heißt ideologischen und politischen Bewältigung der Moderne. So gab es im letzten Jahrhundert durchaus Vertreter der Auffassung, Modernisierung sei nur machbar, wenn man nicht nur die "westliche Technik", sondern auch den "westlichen Geist" übernehme und die eigenen Traditionen bis hin zu Religion, Schrift usw. ge-

zielt aufgabe. Auf der anderen Seite ist der Widerstand gegen die Alternative einer solchen Selbstaufgabe - unter dem Slogan: "westliche Technik: ja, westlicher Geist: nein" nur allzu schnell in die Fahrrinne einer reaktionären, nationalistischen Ideologie geraten.

3 **Modernisierung und das System beruflicher Bildung und Ausbildung in Japan**

3.1 **Die Widersprüche der Modernisierung.**

a) Universalisierung, Individualisierung, Emanzipation

Der Beitrag des modernen Bildungssystems zur technisch-qualifikatorischen Seite der Industrialisierung ist nicht zu bezweifeln, es ist aber fraglich, ob er - gar quantitativ - präzisiert werden kann. Was die außerqualifikatorische Seite angeht - die noch schwieriger zu messen ist - so hat das Bildungssystem auch jenen emanzipatorischen Prozeß der Individualisierung und Universalisierung, der letztlich unverzichtbarer Bestandteil von Moderne ist, wohl wesentlich unterstützt. Diese Funktion hat das Bildungssystem in Japan allerdings, nach einer ersten liberalen Phase, zunehmend widerwillig getan. Wendepunkt ist der kaiserliche Erziehungserlaß von 1890, der bis 1945 oberste Grundlage der Erziehungsphilosophie blieb. In seinen wenigen Sätzen bündelt sich eine totale Absage an die Moderne - die weder als Begriff noch als Konzept auftaucht (Text in: ANDERSON 1975, S. 30). Natürlich war die Gesamtgesellschaft, waren z.B. Literatur und Kunst, ja selbst das Bildungswesen über bestimmte unerläßliche gesellschafts- und naturwissenschaftliche Inhalte, nicht durchgängig so konsequent "entmodernisiert", wie das der Erlaß nahelegte. Seit der Nachkriegsreform 1945 ist eine Liste emanzipatorischer Inhalte explizit im 1947 verabschiedeten "Erziehungsgrundgesetz" zur Basis jeglicher Erziehung erhoben worden. Dennoch sind partikularistische, anti-individualistische Momente in nahezu allen Lebensbereichen - auch in der Schule - auch heute noch so stark, daß die Frage, ob es "Moderne ohne Individualität" überhaupt geben kann (SCHUBERT 1990), durchaus exemplarisch ist für ein hochrelevantes, gegenwartsbezogenes Thema der Sozialforschung über Japan.

b) Modernisierung als "Industrialisierung des Bewußtseins" in Schule und Fabrik

Die industrielle Moderne bringt - und bedingt - freilich nicht nur Individualisierung und Emanzipation, sondern auch die Anpassung an neue Zwänge und die Akzeptanz bestimmter Rollenanforderungen gesellschaftlicher und persönlicher Wertsysteme, die von denen der Vormoderne sehr verschieden sind. Man hat oft beobachtet, daß bestimmte Grundprinzipien der Schule der

industriellen Moderne mit denen der industriellen Produktion korrespondieren. Studien in Entwicklungsländern haben gezeigt, daß der Sozialisationsbeitrag zur individuellen "Modernität", den Schule und Fabrik leisten, im wesentlichen identisch ist: "The longer men are in factory, the smaller becomes the gap in their modernity score, because the men with little education come through their factory experience to catch up with those of higher education." (INKELES, SMITH 1974, S.272-273). Wenn Charles Francis ADDAMS, republikanischer Politiker und damaliger Präsidentschaftskandidat der USA, vor der National Education Association 1880 das Bildungssystem mit den Worten kritisiert, die Schulen seien auf eine Art organisiert, "daß sie so eng wie möglich die Hauptkennzeichen der Baumwollfabrik mit denen eines vorbildlichen Gefängnisses vereinen" (BOWLES, GINTIS 1978, S.187), so trifft dies ziemlich präzise eben diesen Zusammenhang historischer Verbindungen zwischen Erziehung, Zuchthaus und Fabrik, dem Wolfgang DREßEN in seiner Untersuchung über die "Industrialisierung des Bewußtseins" nachgegangen ist (DREßEN 1982).

Was Japan anbelangt, so ist das äußere Erscheinungsbild von Schule, Schulklima und Unterricht oft genug dahingehend beschrieben worden, daß es in hohem Maße die Tugenden aus der Frühzeit von Moderne und Industrialisierung noch deutlicher vertritt als alle übrigen hochentwickelten Industrieländer: frontalen Unterricht, Anhäufung von Prüfungswissen, Lernen als mühevollere Gesamterfahrung, rigide Kontrolle von Regeln auch im persönlichen Bereich.

c) "Industrialisierung des Bewußtseins" durch die Realität der Ausbeutung

Man kann nicht übersehen, daß die Industrialisierung des Bewußtseins als Internalisierung einer "zweiten Natur" keineswegs nur über Erziehung und Sozialisierung in und außerhalb von Schule, sondern gleichzeitig mit der offenen Unterdrückung und Ausbeutung durch den Frühindustrialismus vorangetrieben wurde. In Japan ist dies eine noch gar nicht so ferne Vergangenheit: "Im Westen waren die Jahre der ärgsten Ausbeutung längst zu Ende, als sie in Japan erst begannen; und sie erstreckten sich dort fast über die gesamte erste Hälfte des 20. Jahrhunderts." (RINDL 1968, S.57) Hierzu einige Schlaglichter: Das Fabrikgesetz von 1928 erlaubte noch einen Arbeitstag von 12 Stunden. Aber "Arbeitstage von 14 bis 16 Stunden waren in der Textilindustrie keine Ausnahme" (Ibid, S.97), und die faktische Einhaltung des Gesetzes wurde bis 1945 nie erzwungen. Kinderarbeit wurde lediglich eingeschränkt. Kinder unter 14 Jahren stellten 1926 rd. 20% der Arbeitskräfte

in der Textilindustrie. Aus einem zeitgenössischen Bericht: "Die Fabriksäle sind voll mit Kindern, die ihre Elementarschule noch lange nicht hinter sich haben". (Ibid). Noch nach dem ersten Weltkrieg wurden junge Mädchen in Dörfern als Textilarbeiterinnen regelrecht eingekauft und in betriebseigenen Wohnheimen kaserniert - auch dies ist eine der Traditionslinien von 'Arbeitsdisziplin', 'Harmoniestreben', 'Hingabe für die Firma', 'lebenslanger Beschäftigung' und vom 'Betrieb als Familie'.

d) Die Modernität der Moderne

Die obigen Punkte verweisen auf generell problematische Aspekte: Modernisierung führt weder zu homogen "modernen" Zuständen noch bedient sie sich eines homogen "modernen" Instrumentariums zur Verfolgung ihrer Installierung. Ablagerungen verschiedenster Herkunft und Alters ragen in die Moderne hinein, manchmal, indem sie bruchlos in die Moderne mitübernommen wurden, manchmal, indem sie verschiedenste Arten von Anpassung und Funktionswandel durchgemacht haben. Üblicherweise wird heute die Kritik der Moderne an ihren ureigenen Prinzipien festgemacht. Damit wird aber nicht nur das emanzipatorische Projekt Moderne denunziert, sondern es wird auch schwieriger analytisch zwischen Modernität bzw. Nicht- oder Postmodernität zu unterscheiden. Jedenfalls: Motor der industriellen Modernisierung war in mehr als einem sog. Nachfolgeland nicht das Ensemble moderner, rationaler und aufgeklärter Institutionen, sondern äußerste Mobilisierung der Massen und Mittel unter der Regie diktatorischer, dem Charakter ihrer Herrschaftsstrukturen nach typisch vormoderner Regimes. Gerade die historisch erfolgreichen Modernisierer der letzten Gruppe von Nachfolgeländern nämlich Japan, Italien und Deutschland (im Kontrast einzig zu Rußland bzw. dem von ihm geprägten Modell des Staatssozialismus, das eine kompromißlose Ideologie der Modernisierung vertrat) haben bei dieser Mobilisierung mit den verschiedenen Variationen des Faschismus auf Ideologien zurückgegriffen, die Ausdruck einer höchst ambivalenten Haltung gegenüber der Moderne darstellten.

3.2 Industrielle und gewerbliche Berufe: Bedingungen ihrer Modernisierung

Die Schulpolitik der neuen Meiji-Ära konzentrierte sich auf die forcierte Durchsetzung der Massen-Volksbildung und völligen Alphabetisierung. Erste Hinweise und Vorschriften bezüglich der beruflichen Bildung hatten eher

proklamatorischen Charakter und: "Die mit der Gründung des Erziehungsministeriums geschaffene Abteilung für das berufliche Bildungswesen zeigte zunächst wenig Aktivität" (GEORG 1971,S.23). Frühe und vielfältige Aktivitäten von Privatpersonen und privater Wirtschaft dagegen zielten fast ausschließlich auf die Schaffung von Einrichtungen für die höhere Fachausbildung, nicht jedoch die in Gewerbe- und Facharbeiterberufen.

Die Meiji-Revolution hatte zunächst mit der Auflösung der rigiden Klassenordnung auch die Berufsgilden beseitigt. Ausbildungen in bestimmten traditionellen Berufen des Handwerks, Kunsthandwerks, Gastronomie u.ä. konnten dennoch an seit langem tradierte Konventionen und Standards anknüpfen. Diese waren auch ohne die Kontrolle formaler Agenturen so fest verankert, daß sie Inhalte und Niveau der Ausbildung halten und weiterentwickeln konnten. Dieses Muster, bei dem die Sicherung der Kontinuität im wesentlichen über "personale, partikularistische Strukturen", also die Meister, gewährleistet ist, hat sich in einigen traditionellen Berufen bis heute erhalten. Eine andere Gruppe zwar traditioneller, aber vom gesellschaftlichen und technischen Wandel stärker betroffener Berufe machte wesentliche Veränderungen durch: "Die Werkstätten und Familienbetriebe überlebten die Tokugawa-Periode. Mit dem pedantischen Shogunat war aber auch das strenge Zunftwesen gefallen. Von allen Fesseln befreit...wucherte das Kleinstgewerbe nun im Schatten der beginnenden Industrialisierung und wurde zum Zufluchtgebiet des Kleinbürgertums. Bald begann sich aber der Zustand zu entwickeln, der im wesentlichen auch heute noch die Beziehungen zwischen Groß- und Kleinbetrieben kennzeichnet: Jeder Großbetrieb schuf sich eine möglichst große Anzahl von Kleinbetrieben als Satelliten und beutete diese mehr aus als seine eigenen Arbeiter. In Jahren der Konjunktur nützte er ihre Kapazität bis zum Rande aus, in mageren Zeiten konnte er sie absterben lassen..." (RINDL 1968, S. 25-26).

Die Prinzipien der rigiden vertikalen Gliederung von Produktionseinheiten und von Arbeitskraft waren schon in der rudimentären modernen Industrie der Vor-Meiji Zeit angelegt gewesen: Die Industrie der Feudalzeit hatte vor allem aus Schiffs- und Bergbau, Seide- und Textilmanufakturen bestanden. In einer gerade beginnenden Rüstungsindustrie arbeiteten um 1858 schon rd. 12.000 Arbeiter (Ibid. S. 34). Während Japan durchaus schon eine hochentwickelte Tradition der Metallverarbeitung gehabt hatte (vgl. IDA 1986), war diese Rüstungsindustrie im Schnellverfahren hochgezogen worden: "Nach gedruckten Gebrauchsanweisungen, Seite um Seite die Anleitungen aus den holländischen Büchern befolgend, bauten die Samurai-Gefolgsleute der südlichen Fürstentümer Mitte des 19. Jahrhunderts die ersten Schmelzanlagen." (RINDL1968, S.34). Der Bau moderner Werften stand unter der Leitung von Franzosen und Holländern. Diese "entwarfen auch verhältnismäßig moderne

Ausbildungsprogramme, doch diese mußten der hierarchischen Ordnung Japans entsprechen. Nur Samurai wurden zur Ausbildung als Ingenieure zugelassen; nur Mitglieder der niederen Samurai-Klassen konnten als Vorarbeiter geschult werden. Nur junge Arbeiter aus den privilegierten Familien des fürstlichen Handwerkertums wurden Fachkräfte. Das niedere Arbeitervolk bestand aus Halbfreien. Es war ein Privileg, in den Arsenalen und Schiffswerften der Feudalherren arbeiten zu dürfen. Man gehörte als Waffenhandwerker dem Kern des Klans an und war den niederen Schichten der Samurai fast gleichgestellt. Das galt freilich nicht für die Tagelöhner" (RINDL 1968,S.41).

Da es eine eigene Kategorie der Arbeiter in der feudalen Sozialordnung überhaupt nicht gab, wurden sie als Klasse "nie des Schutzes der feudalen Ordnung teilhaftig und das Haus des Herrn war für ihn, den nicht Eingebundenen, die einzige Geborgenheit, der ausschließliche Schutz. Verlor er die Bindung an das Haus, so war er ein Ausgestoßener...vogelfrei wie der Ronin, doch ohne Schwert und Ehre" (RINDL 1968, S.35).

Angesichts der extrem starken Partikularisierung der Gesellschaft ist es nicht verwunderlich, daß sich für die Ausbildung von Arbeiter- und Angestelltenqualifikationen im neuen Staat niemand so recht zuständig fühlte, anfangs nicht einmal mehr die ehemals feudalen Manufakturen selbst, denn diese Industrie wurde geschlossen an den Staat (gegen hohe Entschädigung) abgetreten und erst später wieder privatisiert.

3.3 Berufsbildung im Sekundarschulbereich

Soweit der Staat die Notwendigkeit sah, öffentliche Berufsausbildung auf dem Niveau eines weiterführenden Schulwesens unterhalb der höheren Fachschulen (technischen Hochschulen) einzurichten, begann er zunächst ab 1877 mit der Gründung vereinzelter beruflicher Schuleinrichtungen. Erst mit der Verordnung von 1899 entstand ein entsprechender formaler Schulbereich von "Gewerbeschulen" (jitsugyo gakko) mit 5 Fachrichtungen und zwei Stufen. Je nach Vorbildung lag die Schulzeit zwischen 6 Monaten und bis zu 5 Jahren (vgl. GEORG 1971, S.23-39). Von ihrer zahlenmäßigen Entwicklung her spielten diese Schulen zunächst eine sehr bescheidene Rolle. Sie erfaßten vor dem Ersten Weltkrieg mit knapp 60.000 Schülern (in allen Kursformen zusammen) einen Anteil an der entsprechenden Altersgruppe, der etwa bei einem Prozent und um 1930 mit 300.000 Schülern bei rd. 4 Prozent gelegen haben dürfte (vgl. JAPAN'S PRIVATE 1987, S. 10). Die Zahl der Schüler stieg, besonders seit den 20er Jahren, auf über 600.000 im Jahr 1940 und noch einmal stark bis 1945. Das Prestige dieser Schulen war sehr niedrig. Die Zahlen für die Kriegszeit sind unter dem Gesichtspunkt beruflicher

Ausbildung freilich irreführend, da die Schülerschaft der "Gewerbeschulen" zunehmend zu billiger Arbeitskraft der Rüstungsindustrie umfunktioniert wurde. Dieser gesamte Bereich wurde mit der Nachkriegsreform Bestandteil des einheitlichen Schulsystems d.h. es wurde zum "beruflichen Zweig" der dreijährigen, zur Hochschulreife führenden *Oberschule*.

Der Bereich des formalen, öffentlichen Berufsschulwesens war also - abgesehen von der nominellen Expansion während der Kriegszeit - von Anfang an marginal, besonders wenn man berücksichtigt, daß auch in der "Gewerbeschule" der Anteil des allgemeinbildenden und berufstheoretischen Unterrichts bei zusammen ca. 62% lag. Ziel war auch von Anfang an weniger die Ausbildung hochspezialisierter Fachkräfte, als die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse (vgl. GEORG 1971, S.26). Diese Charakterisierung gilt im Grunde auch für die heutigen beruflichen Oberschulen, bei denen der Anteil des allgemeinbildenden Unterrichts (ohne berufstheoretische Fächer) in der Regel bei um die 50% liegt. Ein bestimmter Prozentsatz deren Absolventen, nämlich rd. 10%, geht heute auf ein Junior College oder eine Universität (aber fast 20% bewerben sich), weitere 15% unterziehen sich einer (meist berufsbezogenen) Weiterbildung, 71,7% nehmen eine Arbeit auf (MOMBU SOKEI 1991, S. 62).

3.4 Polytechnische Elemente im allgemeinbildenden Schulwesen

Obwohl heute die allgemeinbildenden Institutionen das Schulwesen absolut dominieren, zudem allgemeinbildende Fächer anteilmäßig in allen beruflichen Schulen und Hochschulen stark verankert sind, und sich eine starke Stellung des Prinzips "Allgemeinbildung" selbst noch indirekt, als Prinzip breiter, wenig spezialisierter Berufsbildung identifizieren läßt, wurde umgekehrt von Anfang an versucht, der Allgemeinbildung einen gewissen "*polytechnischen*" Charakter zu verleihen. Schon im 1886 verabschiedeten Gesetz über die Grundschulen war festgehalten worden, daß "technische Bildung ein wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung sei" (GEORG 1971, S.51). So wurde in die obere Abteilung der Grundschule - eine zunächst nicht-obligatorische Sekundarstufe I in den Jahrgängen 7 und 8, beruflicher Unterricht im Umfang von 5 Wochenstunden für Jungen und 2 Wochenstunden für Mädchen eingeführt (GENERAL 1948, II, S.423).

Auch in den fünfjährigen allgemeinbildenden Sekundarschulen (chugakko) gab es in den Lehrplänen der Vorkriegs- und Kriegszeit pro Jahrgang ein bis zwei Wochenstunden berufliche Vorbereitung, die im dritten und vierten Jahr wahlweise statt Fremdsprachenunterricht auf 4 Wochenstunden angehoben werden konnten (Ibid., S. 420-21). Rund 80% der Absolventen dieser Schule

gingen unmittelbar in das Arbeitsleben (KAIGO 1965, S.81), der Rest setzte den Schulbesuch in der dreijährigen oberen Sekundarstufe fort.

Ab 1935 wurde der Typ einer "Jugendschule" (seinen gakko) eingeführt, die für alle Grundschulabgänger, die keine Aufnahme in eine weiterführende Schule gefunden hatten, vorgesehen war. Auch diese im Prinzip allgemeinbildende Schule, die bald nach ihrer Einführung zur Pflichtschule erhoben wurde, sollte berufliche Kenntnisse vermitteln und zwar, laut Studententafel, zum Anteil von rd. einem Drittel in bestimmten Jahrgängen für die Jungen und zu rd. 50 % für die Mädchen (GEORG 1971, S.33-34).

Seit Ende des 19. Jahrhunderts war das Schulwesen insgesamt zunehmend zum Instrument der nationalistischen und militaristischen Ideologie Vorkriegsjapans geworden. Diese Tendenz steigerte sich wesentlich in den dreißiger Jahren, so bestanden die fünf bis sieben Wochenstunden des Faches Körpererziehung in der Sekundarschule zunehmend aus militärischem Drill. Hinzu kam seit den dreißiger Jahren die Tendenz, die beruflichen Schulen und die beruflichen Stunden in den allgemeinbildenden Schulen zunehmend auf militärische und rüstungsrelevante Tätigkeiten hin auszurichten. Einen gewissen Höhepunkt hinsichtlich der Verschmelzung von Bildungs- und militärischem Sektor wurde jedoch gerade in der "Jugendschule" deutlich, die der gemeinsamen Verwaltung des Schul- und des Kriegsministeriums unterstellt wurde.

Polytechnische Elemente finden sich auch in der heutigen allgemeinbildenden Schule. Das durchgängige Fach "Hauswirtschaft", bzw. "Technik und Hauswirtschaft" enthält klassische hauswirtschaftliche Teile wie Kochen, Ernährungskunde, Nähen (es ist teilweise für Jungen und Mädchen differenziert), ist aber insgesamt ziemlich zutreffend dadurch charakterisiert, daß es auch Technik im unmittelbaren Lebensbereich (elektrische und mechanische Geräte im Haushalt und sonstigen täglichen Gebrauch) verständlich macht, Umgang und Funktionsweise, gegebenenfalls Reparatur erklärt, wobei die entsprechenden Lehrbücher stark in technische Details gehen und an entsprechende Berufsschulmaterialien erinnern. Inzwischen ist auch der Umgang mit Computern als Inhalt dieses Faches vorgesehen. Während bis zur Mittelschule (in der Grundschule sind diese Inhalte auf der entsprechenden Ebene in anderen Fächern abgedeckt) eine allgemeine Orientierung vorgesehen ist, wird im Lehrplan für die Oberschulen die berufsbezogene Vororientierung als ein Ziel des Unterrichts nicht nur dieses sondern auch anderer Fächer explizit genannt (KOTO 1991, S.119).

3.5 Die heutige schulische Berufsausbildung

Etwas zugespitzt aber nicht ganz unzutreffend kann man die quantitative Bedeutung der oberhalb der Pflichtschule und unterhalb des tertiären Bildungssektors liegenden beruflichen Ausbildung im heutigen Japan, das bekanntlich den Sekundarschulbesuch im wesentlichen verallgemeinert hat - über 90% der Jugendlichen besuchen die Schule bis zum Abschluß der 12. Klasse und erlangen die Hochschulreife - auf rd. 30.000 von über 5 Millionen Jugendlichen insgesamt ansetzen. Dies sind die sekundarschulischen Jahrgänge der höheren Fachschulen (koto-senmongakko) für Ingenieurwesen und Handelsschiffahrt. Berufliche Ausbildung, soweit sie vom Bildungssystem geleistet wird, ist also ganz überwiegend nur über den Besuch hochschulischer Einrichtungen zu erlangen.

Zwar ist der gesamte Oberschulbereich in eine "allgemeinbildende" und eine "berufliche" Richtung differenziert, aber faktisch vermittelt der letztere, dessen Anteil ohnehin nur bei 26% der Gesamtschülerzahl liegt (Ibid., S. 56), in der überwiegenden Zahl der Fälle eher allgemeinberufliche und berufsfeldorientierende Bildung denn eine Ausbildung. Einzelne Kurse mögen durchaus spezialisiert sein, entscheidend ist aber, daß es im deutschen Sinne "Berufe" als Endpunkte bestimmter einheitliche Ausbildungswege und dementsprechende Ausbildungsprofile nicht gibt. Die japanische Industrie selbst macht allerdings bei ihrer Einstellungs- und firmeninternen Personalpolitik eine grundsätzliche Unterteilung in "*administrative*" (*jimu-kei*) und in "*technische*" (*gijutsu-kei*) Positionen. Es ist vor allem der letztere Bereich, für den eine mehr oder weniger spezialisierte Grundausbildung erwartet wird. Die Rekrutierung für die "technischen" Tätigkeitsbereiche erfolgt weitgehend aus den entsprechenden "technischen" (bzw. medizinischen) Ober- bzw. Hochschulen. Hauptsächlich auch aus ihnen dürfte jener Teil der Berufsanfänger kommen, die unmittelbar nach Oberschulabschluß eine Tätigkeit aufnehmen, die in der amtsenglischen Übersetzung der Statistik als "skilled work and manufacturing" ausgewiesen ist. Der Anteil dieser Jugendlichen an der Gesamtzahl der Oberschulabgänger lag 1990 bei 12% (Ibid. 1991, S. 62-65).

3.6 Die höhere und universitäre Fachausbildung

Um diejenigen Qualifikationen bereitzustellen, die als besonders dringlich und effektiv für den forcierten Aufbau des modernen Staates und der modernen Industrie angesehen wurden, schickte die Regierung zu Beginn der Meiji-Zeit (181868 - 1912) tausende junge Leute zu Spezialstudien ins Ausland - so waren z.B. 1973 12% des nationalen Erziehungsbudgets für diesen Zweck

ausgewiesen (PASSIN 1982, S.73) und holte zusätzlich eine große Zahl ausländischer Experten ins Land. Gleichzeitig verfolgte man eine möglichst rationelle Verwendung der Mittel durch Konzentration und Schwerpunktsetzung: Eine großzügige Finanzierung einiger weniger Eliteinstitutionen universitärer wie technisch-ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge sollte sicherstellen, daß möglichst schnell ein akademischer Standard erreicht würde, der dem der besten europäischen und amerikanischen Einrichtungen standhielte. Auch Prestige Gesichtspunkte spielten hierbei eine Rolle: "Since these leaders wanted to establish a state university that would symbolize the prestige of Japan as a modern nation, they decided to create one full-fledged university instead of a larger number of mediocre-to-poor universities. (AMANO 1979, S. 19). Der entsprechenden Umwandlung der Tokyo Universität in eine "kaiserliche"(1886) folgten später weitere Gründungen "kaiserlicher Universitäten" (bis 1930 sieben). Die ersten Universitäten waren von Anfang an auf die Produktion höchster Staats- und Verwaltungsbeamter ausgerichtet. So stellte bis 1915 die juristische Fakultät - über die der direkte Weg in die oberste Ebene des Staatsdienstes führte - die Mehrheit aller Studierenden an der Tokyo Universität (PASSIN 1982, S. 9).

Zweifellos war dies u.a. auch ein Ausdruck der traditionellen Höferschätzung allgemeiner Studien gegenüber solchen, die zu einem technischen Expertentum führten. Die technischen Studiengänge aber, die auf dieser Ebene eingerichtet wurden - die Tokyo-Universität war durch die Einrichtung von Fakultäten für Ingenieurwissenschaften und für Landwirtschaft im Jahre 1891 weltweit eine der ersten Institutionen überhaupt, die diesen Richtungen vollen Universitätsstatus gaben - waren ihrerseits mit höchstrangigen Karriereöglichkeiten im Staatsdienst bzw. der staatlichen und staatsnahen Industrie verbunden und wurden aus diesem Grunde ohne weiteres akzeptiert. Abgesehen von einer traditionellen Bevorzugung allgemeiner Bildung, hat auch die spezifische Konstellation der Modernisierungsbedingungen dazu beigetragen, dem gesamten Bildungssystem eine stark 'allgemeinbildende', 'berufsunspezifische' Ausprägung zu geben: "Das Bildungswesen war in seinen Grundzügen systematisiert, und die Bestimmung des sozio-ökonomischen Status aufgrund von Erfolg im formalen Erziehungswesen hatte allgemeine Anerkennung gefunden, bevor spezifische Forderungen von Industrie und Handel zu Bildungsinhalten und Qualifikationen von Absolventen an das Bildungswesen herangetragen wurden. So konnten auch Kulturtraditionen und der Wunsch umfassender Modernisierung den Primat der Allgemeinbildung, der heute noch besteht, bestimmen, ehe sich ein breiter Bedarf an Berufsbildung artikuliert hatte" (TEICHLER 1975, S. 47-48).

Auch heute noch spielen im hochschulischen Bereich allgemeinbildende Elemente bzw. die Dominanz einer berufsunspezifischen Ausbildung eine

sehr große Rolle: Zum einen haben die noch am ehesten berufsspezifischen Studiengänge - nämlich die technischen und landwirtschaftlichen mit rd. 19%, unter zusätzlicher Einbeziehung von Medizin und Naturwissenschaften rund 26% der Gesamtstudentenschaft - einen relativ beschränkten Anteil, der sich unter dem gegebenen Blickpunkt nochmals verengt, denn berufsspezifische Vollqualifizierung gerade in diesen Fächern wird meist nur über ein an die vierjährige Regelstudienzeit anschließendes zwei bis vierjähriges Postgraduiertenstudium erlangt. Die Studentenzahlen in dieser Ausbildungsform sind jedoch, mit knapp 8% der Absolventen des Grundstudiums, äußerst niedrig (MOMBU SOKEI 1991, S.90 - 91). Allgemeinbildung ist jedoch zum anderen auch ein durchgehendes Prinzip, demnach bis heute (eine entsprechende Reform steht an) im obligatorischen Studium generale über die Hälfte des Regelstudiums aus einem Block allgemeinbildender Fächer (Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Fremdsprachen und Sport) besteht.

Bei Einrichtung der ersten Universitäten war allerdings klar, daß die Regierung eine solch privilegierte Behandlung wie sie den "kaiserlichen" Institutionen angedeihen ließ, nicht auf den gesamten sich entwickelnden Hochschulsektor würde ausdehnen können. Zudem brauchten Industrie und Wirtschaft doch eine größere Anzahl von Fachspezialisten, wie sie die Universitäten nicht bereitstellten. Unter den gegebenen Bedingungen entstand ein stark differenziertes Hochschulsystem mit mehreren Ebenen: Unterhalb der Universitäten wurde ein schnell expandierender Typ von höheren Fachschulen (technischen Hochschulen) geschaffen, der den aktuellen Bedarf an speziellen technischen und wirtschaftlichen Qualifikationen befriedigen sollte. Allerdings zeigte sich, daß die wachsende Nachfrage durch den öffentlichen Sektor nicht in ausreichender Zahl gesichert werden konnte: Es entstand ein schnell expandierender privater Sektor - zunächst nur auf der Ebene der höheren Fachschulen, da erst das Gesetz von 1918 private Universitäten erlaubte - der insgesamt von vornherein den öffentlichen Sektor quantitativ übertraf (JAPAN'S PRIVATE 1987; S. 8 - 12). Diese Situation hat sich bis heute - 75% der Universitäts- und 91% der Collegestudenten besuchen private Einrichtungen - nicht verändert.

Die entstehenden privaten Einrichtungen waren bei ihrer Finanzierung weitgehend auf Studiengebühren angewiesen, so daß sie sich meistens eine allzu strenge Auslese nicht erlauben konnten. Freilich gab es auch hier Ausnahmen und eine Reihe von noch heute prestigeträchtigen Universitäten und Hochschulen geht auf renommierte private Gründungen aus der Meiji-Zeit zurück. Insgesamt aber entstand eine differenzierte Hierarchisierung des Hochschulsektors, die sich auch an Hand der laufenden Betriebskosten pro Student verdeutlichen läßt (Angaben 1928): Setzt man die Kosten in den staatlichen

Universitäten (1.165 Yen) gleich 100, so lagen die Kosten in den staatlichen technischen Hochschulen im Vergleich hierzu bei 45%, in den privaten Universitäten bei 17,0% und den privaten technischen Hochschulen bei 7% (AMANO 1979, S. 27).

Mit der Nachkriegsreform wurden alle privaten und öffentlichen höheren Fachschulen (technischen Hochschulen) unter der neuen Bezeichnung "Kurzuniversität" (im Amtsendgisch "Junior Colleges") in einen nun formal nichtgegliederten tertiären Bereich integriert. Allerdings wurde ein Hauptziel der Reformpolitik, die Enthierarchisierung des Hochschulsektors, nicht erreicht: "With the short period of preparation, and given the poor resource conditions after the war, it was impossible for the new universities to obtain the resources to rise the standard that had been established for universities under the old system. Thus, in spite of the creation of a new university system, the unequal pattern of resource distribution that characterized the old system remained essentially unaltered" (AMANO 1979, S. 33). Bis heute haben sich zudem selbst im öffentlichen Sektor Unterschiede in der Finanzierung der ehemaligen, bevorzugten Eliteuniversitäten einerseits und dem 'Rest' andererseits erhalten: Noch 1975 entfielen 35,7% des Budgets für die Gesamtheit der staatlichen ("nationalen") Universitäten auf die ehemaligen kaiserlichen Universitäten, die jedoch nur 24% der Studentenschaft eingeschrieben hatten, die Tokyo-Universität allein, mit 4,8% der Studentenschaft erhielt 9,4% des Budgets (ICHIKAWA 1979, S. 44-57).

Die hierarchische Struktur im Bereich der Hochschulbildung dürfte nicht unwesentlich zur 'Entprofessionalisierung' der Hochschulbildung beigetragen haben, denn sie sorgt dafür, daß Entscheidungen für einen Hochschultyp bzw. für eine Studienrichtung sich wesentlich am Zulassungsprüfungs-Erfolg allein, nicht aber am Interesse für die jeweilige besondere fachliche, berufsbezogene Spezialisierung orientieren. Diese Prüfung entscheidet letztlich - über die Zulassung zur konkreten Hochschule über die weiteren Karriereaussichten. Aus diesen und weiteren Gründen spielt die "Examenshölle" im japanischen Bildungssystem eine so zentrale Rolle. Nur intensive Vorbereitung auf eben die Examensinhalte hin - gelegentlich am Lehrplan vorbei oder weit über ihn hinaus - kann den Schülern eine Chance vermitteln, den Weg durch die "Examenshölle" durchzustehen und sich, auf einer guten oder gar besten Universität wiederzufinden. Selbstverständlich kann in der Regel eine entsprechende Vorbereitung auf solche Prüfungen hin, um die schon die meisten allgemeinbildenden Schulen einen harten Konkurrenzkampf führen, von beruflichen Schulen oder Zweigen gar nicht geleistet werden. Diese Tatsache verstärkt das übliche Prestigegefälle zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Falle Japans noch erheblich. Form und Intensität der "Examenshölle" mit allen ihren Aspekten gehen jedoch nicht nur auf die

Kombination "rationaler", moderner Funktionen und Zwänge zurück, vielmehr sind sie Ergebnis einer jahrhundertalten Tradition (vgl. VON KOPP 1987).

1961 wurde wieder der Typ einer höheren Fachschule neu geschaffen (Koto senmon gakko), der in gewisser Weise an der Tradition der gleichnamigen Vorkriegsschulen anknüpft. Die Ausbildung ist fünfjährig und schließt an die Absolvierung der Mittelschule an und ist damit - wie bei vielen der entsprechenden Vorkriegs-Fachschulen - kein eindeutig tertiärer Bildungsgang, der aber dennoch ein hohes Ansehen genießt. Allerdings wird dieser Schultyp nur von rd. 50.000 Schülern besucht (gegenüber rd. 5,5 Millionen Oberschülern und 2,1 Millionen Hochschülern).

3.7 Das halb- und nichtformale Bildungssystem

Schon seit Beginn der Modernisierung gibt es neben dem regulären, formalen Schulsektor einen höchst heterogenen (überwiegend privaten) Sektor aller möglicher Bildungs- Weiter- und Ausbildungsinstitutionen. Das Bildungsministerium engagierte und engagiert sich bei diesen Schulen lediglich insofern, als es die Einhaltung einiger allgemeinsten Grundbedingungen kontrolliert, die es dann erlauben die Institution als eine "Schule" zu führen. Hierzu gehören Institutionen, die verschiedenste Interessen- und Qualifizierungskurse anbieten, aber auch die ganze, zahlenmäßig keineswegs unbedeutende, Industrie der Nachhilfe- und Examens-Vorbereitungsschulen. Der Größe nach variieren diese Schulen erheblich; die Teilnehmerzahl kann von einigen Dutzend bis zu tausenden Schülern reichen. Ein Teil der Schulen, die eine berufsbezogene Ausbildung anbieten, haben Ausbildungen im Angebot, die es im formalen Schulbereich kaum oder überhaupt nicht gibt (Friseur, Kosmetikerin, bestimmtes medizinisches Personal usw.) Damit hat dieser Bereich, der von manchen Autoren als "non-formal" bezeichnet wird - aber aufgrund seiner Kontrolle durch das Bildungsministerium, in dessen Statistiken er auch als Bestandteil des Bildungssystems geführt wird, eher einen "halb-formalen Charakter hat - seiner Funktion nach wesentliche Aufgaben für die Berufsausbildung in Japan übernommen: "the non-formal education system is an important source of vocational training for a number of skills, and in some cases it is the major systematic channel for acquiring a vocational education" (UMETANI 1980, S.24).

Heute gibt es zwei Hauptgruppen im "halbformalen" Bereich: zum einen die 3.436 "verschiedenartigen Schulen" ("miscellaneous schools") mit insgesamt 425.341 Eingeschriebenen und daneben die 3.300 "fachbezogenen Schulen" ("Special Training schools") mit insgesamt 791.431 Eingeschriebenen

(MOMBU SOKEI 1991, S. 106-109). Mit dem letzteren Typ wurden aufgrund einer Verordnung von 1976 diejenigen Einrichtungen zu einer neuen Gruppe zusammengefaßt, die auf die Ausbildung für bestimmte berufliche Tätigkeiten zielen. Die Ansprüche an bestimmte formale Standards, die zur Anerkennung als Institution dieses Schultyps führen, sind höher gesetzt als bei den üblichen "miscellaneous schools", so müssen sie z.B. im Gegensatz zu jenen mindestens einjährige Kurse anbieten, die Mehrheit der Eingeschriebenen besucht jedoch zwei- und dreijährige Kurse. Diese Ausbildungen richten sich entweder als "upper secondary courses" an Absolventen der Pflichtschule - und führen in bestimmten Kurskombinationen zur Hochschulreife - oder als "advanced courses" an Absolventen mit Oberschulabschluß. Rund 55% der Teilnehmer der "advanced courses" kommen unmittelbar aus Oberschulen (MOMBU SOKEI 1991, S. 106 - 107). Darunter sind zum einen all jene zu finden, die Kurse zur Vorbereitung auf die Hochschul-Zulassungsprüfungen besuchen (rd. 23% aller unmittelbaren Schulabgänger bzw. 17% aller Teilnehmer der "advanced courses" - vgl. Ibid und MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 94) zum anderen aber wohl auch zunehmend Schulabgänger, für die eine solche Ausbildung eine Alternative zur Hochschule darstellt. Die große Zahl der Kursbesucher macht diesen Sektor, der allerdings auch einen großen Anteil allgemeinbildender Kurse im Angebot hat, zu einem wichtigen Lieferant beruflicher Ausbildung. Ihre Akzeptanz in der Wirtschaft ist offenbar unterschiedlich, jedoch scheint dieser Bereich vor allem auf die kleinere und mittlere Industrie zugeschnitten zu sein (Ibid., S. 94- 97).

4 Die nichtschulische Berufsausbildung

4.1 Einheitliche Qualifikationsprüfungen und die überbetriebliche Ausbildung in "öffentlichen Ausbildungszentren"

1958 wurde das erste Gesetz über die "öffentliche" (d.h. öffentlich kontrollierte und zu großen Teilen öffentlich unterhaltene) Berufsausbildung verabschiedet, die der Kompetenz des Arbeitsministeriums untersteht (vorher hatte es lediglich entsprechende Erwähnungen im Arbeitsschutzgesetz von 1947 gegeben). Der aktuelle Gesetzestext von 1969 zur "Berufsbildung" (unter dem Titel "Human Resources Development Promotion Law") wurde inzwischen mehrmals novelliert. Das Gesetz "unterscheidet sich deutlich vom Berufsbildungsgesetz in der Bundesrepublik Deutschland...[es] kennt keine Vorschriften für die Betriebe hinsichtlich der Gestaltung ihrer Berufsbildung ..." (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 103-104). Dennoch wurde mit dem Gesetz "eine Lücke geschlossen, die vorher zwischen der beruflichen Schulbildung und der sehr kurzen, auf die eigenen Erfordernisse abgestimmten, betrieblichen Berufsbildung bestand" (LANG 1984, S.33). Eine Ergänzung dieses Gesetzes führte einheitliche berufliche Qualifikationsprüfungen ein, denen sich jeder unterziehen kann, unabhängig davon in welcher Schule und welche Art Ausbildung er erhalten hat. Zwischen 1959 und 1984 haben (von 2.810.000 Bewerbern) 1.185.000 Personen diesen Test - es gibt ihn für 134 Ausbildungsprofile - erfolgreich abgelegt, darunter die meisten aus dem Bereich der Bauwirtschaft (MÜNCH/ESWEIN 1992, S.115). Die Anerkennung, bzw. Nichtanerkennung dieses Tests bei der Einstellung von Mitarbeitern liegt im alleinigen Ermessen der einzelnen Firmen.

Das genannte Gesetz hat außerdem erstmalig die Gründung von "öffentlichen", d.h. *überbetrieblichen Ausbildungszentren* (Vocational Training Center/College bzw. Skill Development Center) veranlaßt. Außer in diesen Zentren kann die entsprechende Ausbildung (nach den Standards der Zentren) auch innerhalb von Betrieben erfolgen. Diese überbetriebliche Berufsausbildung wird in zweierlei Ebenen, in sogenannten Grund- bzw. Aufbau-Ausbildungszentren realisiert. Ihrer Funktion nach gliedert sich die Ausbildung in vier Bereiche: Erstausbildung, berufliche Fortbildung (einschließlich "updating"), Umschulung und berufliche Ausbildung für Behinderte. Im Grunde zielten diese Einrichtungen zunächst auf die berufliche Um- und Weiterqualifizierung älterer Beschäftigter die von Rationalisierungsmaßnahmen zu Zeiten des Überangebots an Beschäftigten bedroht oder betroffen waren. Auch heute noch sind Höher- und Umqualifizierungsmaßnahmen ein wichtiger Bestandteil dieses Ausbildungssektors (UMETANI 1980). Wegen

Funktion und Dauer der entsprechenden Kurse (zwischen einer Woche und in seltenen Fällen bis zu einem Jahr) sind im vorliegenden Zusammenhang jedoch vor allem die Erstausbildung bzw. die 2-3-jährigen höheren Kurse zu berücksichtigen. Dabei ist in Betracht zu ziehen, daß die Grundausbildung "eher ein niedriges Niveau hat und keineswegs einer deutschen Facharbeiterqualifikation entspricht" (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 107).

Inzwischen gibt es 380 Ausbildungsgänge - "von denen häufig nur jeweils einer in jeweils nur einer Ausbildungsinstitution angeboten wird" (Ibid., S. 110). Die zahlenmäßige Bedeutung dieser Ausbildungsform ist allerdings eher bescheiden: Insgesamt gab es 1977 in allen Kursformen zusammen 329.909 Eingeschriebene, die Mehrheit allerdings in Kurzzeitkursen. Für die Erstausbildung standen insgesamt 136.010 Ausbildungsplätze (davon 56.010 in Zentren und 80.000 in Betrieben) zur Verfügung. Da einerseits diese Ausbildung "in der öffentlichen Meinung nur wenig anerkannt ist und die Großbetriebe selber ausbilden" (LANG 1984), teilweise aber auch die Zulassung zu anspruchsvollen Ausbildungen sehr selektiv sein kann, wird diese Kapazität nicht voll genutzt. Genauere Gesamtdaten scheinen nicht vorzuliegen: In bestimmten, populären Richtungen lag die Ausnutzungsquote zwischen 80 und 100% Die drop-out-Rate während der Ausbildung liegt bei rd. 20 - 30 % (UMETANI 1980, S.47-50). In den öffentlichen Zentren allein (also ohne die Ausbildung in Betrieben) waren 1983 nur 42 110 Jugendliche (LANG 1984, S. 40) in der Erstausbildung (= 75% der Kapazität von 1977) und auch jüngere Zahlen (1987) gehen nicht über die obigen Angaben hinaus (vgl. MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 110-112).

4.2 Die innerbetriebliche Ausbildung

Nach Untersuchungen, die vom Ministerium für Arbeit in Auftrag gegeben worden waren, wird innerbetriebliches Training für neu eingestellte Arbeitskräfte in rund 75% (Zahlen für die 70er Jahre) aller Betriebe und Unternehmen durchgeführt (LABOR RELATIONS 1974, S.5). Dabei ergeben sich allerdings große Unterschiede je nach Unternehmensgröße: Nur 50% aller Firmen mit 30-100 Beschäftigten bieten ein Training, während es in Unternehmen mit 100-300 Beschäftigten 74% und schließlich in denen mit über 1000 Beschäftigten rd.98% sind (UMETANI 1980, S. 89).

Diese Zahlen scheinen auf ein großes Engagement der Unternehmen für die Qualifizierung ihrer Beschäftigten hinzudeuten. Betrachtet man jedoch nicht die Proportionen der Betriebe, sondern die Zahlen der Beschäftigten in einem Ausbildungsprogramm, so ergibt sich ein Anteil an der Gesamtzahl der Beschäftigten von lediglich 5,2%. Davon war rund ein Viertel der Programme

für neu Eingestellte. Ein großer Teil, rd. 39% entfiel wiederum auf Grundausbildungsprogramme (UMETANI 1980, S.89). Die große Mehrzahl der Trainingsprogramme, rd. 76%, bestand aus Lernen in Klassen also off-the-job, nur 15% entfielen dagegen auf systematisches on-the-job Training.

Ist die Zahl derer, die überhaupt in den Genuß eines Trainingsprogramms kommen schon außerordentlich gering, so reduziert sich die Bedeutung dieses Ausbildungssektors insgesamt nochmals wesentlich, wenn man berücksichtigt, daß der Anteil der Beschäftigten, die Trainingskurse mit einer Gesamtdauer bis zu 10 Tagen durchlaufen hatten, bei über 50%, und der Anteil der Beschäftigten, die länger als ein halbes Jahr geschult wurden, bei lediglich 8% lag. Wie angesichts der mehrmals erwähnten starken Hierarchisierung in der japanischen Gesellschaft und erwarten ist, sind es in der Regel einige Großkonzerne, die sorgfältig strukturierte Ausbildungen in bestens eingerichteten Lehrstätten und qualifiziertem Lehrpersonal bieten (vgl. LANG 1984, 52-64).

5 Zwischenresümee: Qualifizierungsleistungen, -voraussetzungen und -modi der verschiedenen gesellschaftlichen Agenturen

Vor einiger Zeit kam ein japanischer Experte zu folgender Einschätzung des "single most important finding" seiner Studie über Berufsbildung: "the formal channel of vocational training in contemporary Japan is quite narrow, the great majority of people are not well trained in an occupation when they take their first job, and the various kinds of vocational training available do not guarantee full qualification for a trade and the remuneration that comes with it." (UMETANI 1980, S.88) Die Ergebnisse dieser (sehr detaillierten) Untersuchung über die innerbetriebliche Ausbildung kann man angesichts der landläufigen Annahmen über die Bedeutung des japanischen on-the-job Trainingssystems (auf die schon allein deswegen immer geschlossen wird, weil die schulische "Berufsausbildung" eine so geringe Rolle spielt) kaum anders als schockierend nennen. UMETANI sagt in seinem Resümee ganz offen: "we can hardly explain how people get occupationally prepared to fill various manpower needs in industry", und er bietet zwei hypothetische Antworten an: "either ... industrial skills demanded in contemporary Japan are so simple that the resource input necessary for training is extremely small ... or that workers are trained not through formal education or vocational training as such but through experience on the job which is not recognized as training according to conventional definition" (UMETANI 1980, S.94). Da die erste Annahme auszuschließen ist, bleibt nur die zweite übrig. Da ihrerseits die Rolle der schulischen und betrieblichen Ausbildung zahlenmäßig gering und inhaltlich zu großen Teilen mehr berufsvorbereitend denn -qualifizierend angelegt ist, hat UMETANIS Behauptung einiges für sich, wonach die Bedeutung des "learning through experience" für die Erlangung der notwendigen Berufsfertigkeiten "mit Sicherheit größer" als die der öffentlichen nichtschulischen und "möglicherweise größer" als die der gesamten formalen Bildung ist (Ibid.). Er fordert deshalb, daß diese Frage und ihre Einzelaspekte, wie etwa die Annahme, daß einzelne Fertigkeiten besser in einer Kursklasse, andere durch "learning through doing" angeeignet werden, systematisch erforscht werden sollten. Offensichtlich läuft ein großer Teil der Qualifizierung über "Lernen durch Erfahrung" und "Lernen durch Tun" - was im vorliegenden Sinne nicht gleichzusetzen ist mit on-the-job Training. Insgesamt ist dieser Bereich aber eine "black-box" von der man immerhin sagen kann, daß der Input offenbar klein, der Output dagegen groß, das System insgesamt also sehr effektiv ist.

Dennoch: Diese Art Qualifizierung dürfte auf einigen Voraussetzungen basieren, um erfolgreich sein zu können. Die wichtigste dürften Absolventen mit durchschnittlich hohem allgemeinbildendem Bildungsstand sein, wie es sie eben das japanische Schulsystem hervorbringt. Nicht nur die rein quantitative Seite ist dabei in Betracht zu ziehen, eine Voraussetzung, die mit der enormen Bildungsexpansion erfüllt wurde, so daß heute etwa 90% der Jugendlichen die Hochschulreife erreichen, sondern auch die hohen Ansprüche der Schule - und dies gilt besonders in Naturwissenschaften und Mathematik, aber auch Wirtschaftsgeographie innerhalb des Faches Social studies und, wie oben erwähnt, eines gewissen "polytechnischen" Verständnisses von Allgemeinbildung.

Beim Zustandekommen dieses hohen Anspruchsniveaus kommen verschiedene Komponenten zusammen: eine - "moderne" - Komponente ist etwa in den Vorgaben der Lehrpläne für das formale Schulsystem sowie einem nach detaillierten vergleichenden Beobachtungen als besonders effektiv eingeschätzten Unterrichtsmanagement zu sehen (vgl. VON KOPP 1990, S.72-77). Andererseits gibt es einige eindeutige traditionelle Komponenten hinsichtlich Bildung und Lernen (vgl. VON KOPP 1987), die in Schule und Gesellschaft eine Kombination eingegangen sind, die offenbar eine effektivitätssteigernde Wirkung auf Lernen und Ausbildung hat. Benjamin DUKE summierte das Ergebnis dieses Zusammenwirkens (in entsprechenden Kapitelüberschriften) mit den Schlagworten: der "loyal, literate, competent, diligent, future worker" - wobei "der zukünftige Arbeiter" bezeichnenderweise die Kapitelunterschrift trägt: "die Tradition" (DUKE 1986).

6 Berufsqualifikation und Wirtschaft

Die Hierarchisierung des gesamten Bildungssystems die letztlich vom Beschäftigungssystem ausgeht, und die die Nachfrage nach "Allgemeinbildung" - nicht zuletzt im Sinne von zulassungsprüfungs-relevanter Bildung so sehr gefördert hat, daß nahezu die gesamte berufliche Qualifizierung sich in den tertiären bzw. halbformalen Sektor verlagert hat, scheint für die Gesamtwirtschaft ambivalent: Einerseits hat sie Interesse an einer guten beruflich-fachlichen Vorqualifizierung und Klagen über entsprechenden Mangel werden auch regelmäßig laut. Andererseits bedingt die partikularistische Struktur der japanischen Gesellschaft ohnehin, daß der neu in die Firma aufgenommene deren ganz spezifische, im Detail erstaunlich vielfältige Unternehmenskultur (s. ESWEIN 1987) internalisiert, die sich eben auch auf den Bereich der betriebspezifischen Arbeitsabläufe und damit Qualifikationen im weiteren Sinne erstreckt. Die traditionell partikularistische Struktur wird in der heutigen Wirtschaft verstärkt durch einen Arbeitskräftemangel, der sich seit den 70er Jahren ständig verschärft hat. Daß das Land sich entschieden gegen eine "Gastarbeiterlösung" gestemmt hat (deren faktische Durchsetzung sich heute dennoch abzeichnet), ist allerdings wiederum eine auch kultur-traditionell begründete Komponente.

Inzwischen (1989) wird ein Mangel an über zwei Millionen qualifizierten Arbeitern angegeben, was übrigens gegenüber wenigen Jahren vorher eine weitere Verschärfung darstellt (THE DAILY YOMIURI, 4.7.1989). Insgesamt gab es statistisch auf je 100 Arbeitssuchende 135 freie Stellen (THE DAILY YOMIURI, 30.8.1989). Die Situation für Ingenieure ist ähnlich dramatisch. Der Verband der Wirtschaftsorganisationen (Keidanren) nannte kürzlich einen akuten Mangel an rd. 364.000 "system engineers" in den nächsten 5 Jahren gegenüber einem Angebot von voraussichtlich lediglich 168.000 und artikuliert bei dieser Gelegenheit gleich einige inhaltliche Forderungen und Wünsche an den Hochschulsektor: "Changes business wants to see, are a greater emphasis on specialized courses, stricter graduation and course requirements...a system in which information processing is the main pillar of all undergraduate education" (THE DAILY YOMIURI, 3.7.1989). Der Kommentar stellt sich gegenüber diesen Forderungen kritisch: "For too long universities have been functioning as prep schools for business. Keidanren seems to have forgotten that there is a difference between a university and a technical school." (Ibid).

Wie erklärt sich dieser Widerspruch zwischen immer wieder geäußerten Forderungen nach mehr beruflicher Qualifizierung einerseits und den relativ geringen und offensichtlich keineswegs ausreichenden Schülerzahlen in den

Einrichtungen, die diese Qualifizierung vermitteln andererseits? Warum kann man auch immer wieder beobachten, daß meist vom Ministerium für Schulwesen initiierte Anläufe zur breiten Einführung neuer oder Aufwertung bestehender berufsqualifizierender Institutionen sich festfahren? Und schließlich: wie erklärt sich in diesem Zusammenhang, daß die Betriebe selbst sich nicht auf breiter Front engagieren, denn offenbar kann das "Lernen durch Tun" einen gewissen, aber, nimmt man die Klagen über Fachkräftemangel ernst, doch nicht alle Vorqualifikations-Defizite ausgleichen.

Forderungen nach noch engeren Hochspezialisierungen von Seiten der Industrie beziehen sich lediglich auf ganz bestimmte Spezialisten. Abgesehen ist sich die Industrie, besonders die Großindustrie mit etwa 25% der Gesamtbeschäftigten, in der die "lebenslange Anstellung" realisiert ist, die also veraltete Qualifikationen nicht einfach durch Kündigung freisetzen kann, wohl bewußt, daß hochspezialisierte Qualifikationen schnell veralten, und Um- und Weiterqualifizierung dort eher Erfolg versprechen, wo sie auf einem soliden, breiten Grundwissen aufbauen. Zudem war und ist der Einfluß der Industrie - abgestuft nach ihrer Position in der hierarchischen Ordnung der "besten" und "guten" Firmen als Abnehmer der Absolventen der "besten" und "guten" Hochschulen und damit ihre Inhalte, Strukturen und Funktionen nicht zu unterschätzen. Neben, oft vorrangig vor der fachspezialisierten Ausbildung war es auch immer die nichtfachliche Qualifikation der "besonderen Belastbarkeit", die durch das Examenssystem gesichert und evaluiert, von der Industrie offenbar als Qualifikationsnachweis akzeptiert und als System unter Mitwirkung der Firmen ständig reproduziert wird. Somit hat die Industrie, durch ihre Einstellungspolitik und die Hierarchisierung der Hochschulen, an der sie wesentlichen Anteil hat, die enorme Nachfrage nach allgemeinbildenden Schulen und damit die schmale Rekrutierungsbasis für die berufliche Ausbildung immer wieder reproduziert:

Dieser Mechanismus gibt den Blick frei auf ein Grundcharakteristikum von Qualifizierung und ihrer Verwertung im japanischen gesamtwirtschaftlichen Kontext, der zudem in einigen Spezifika der japanischen Bildungsphilosophie fest verankert ist: Das ganze System organisiert sich nach dem Prinzip der höchstmöglichen Effektivität bei gleichzeitig geringstem Einsatz von Kosten vor allem in solchen Bereichen, die allgemein anerkannte Zielvorstellungen haben. Während es etwa in Deutschland allein für den universitären Bereich - von dem der Facharbeiter- und Technikerqualifikationen ganz abgesehen - extrem schwierig ist, gezielt die besten Absolventen einer bestimmten Berufsrichtung jahrgangswelt zu identifizieren - eine entsprechende Hierarchisierung des Hochschulsektors wird von der Industrie zwar gewünscht, ist aber bisher nicht durchsetzbar gewesen - ist es nahezu unmöglich, aus dieser begrenzten Menge an Spitzenleuten die für den eigenen Betrieb notwendigen

Personen zu gewinnen. Genau dies sichert das japanische System. Umgekehrt sichert es, daß die Qualifikationen der besten Absolventen nicht an Arbeitsplätzen minderer Qualität vergeudet werden.

Bei dieser Art Abstimmung sind allerdings die Chancen nicht nur für die beteiligten Individuen als Absolventen, sondern auch die der Betriebe ungleich verteilt: Was in diesem System für die einen, nämlich diejenigen, die in der Hierarchie unten stehen, die kleinen und mittleren und die neuen Firmen, sehr schwer zugänglich ist, nämlich der Markt der (wenigen) Hochqualifizierten, ist für die Großen eine angenehme Monopolstellung.

7 Resümee: Zu den Voraussetzungen und Formen der Berufsausbildung im Kontext der Moderne

Die Modernisierung der beruflichen Bildung in Japan ist nicht etwa durch ein bruchloses Ersetzen vormoderner durch moderne Formen und Agenturen, sondern in landesspezifischen, höchst komplexen Verschränkungen funktions- und institutioneller Zuweisungen entstanden. In vielerlei Hinsicht lassen sich Charakteristika des heutigen Systems der beruflichen Bildung insgesamt auf traditionelle Strukturen und Sozialbeziehungen zurückführen, die entweder direkt auf vormoderne Traditionen zurückgehen, andere sind in der Frühzeit der Industrialisierung modifiziert oder gar revitalisiert worden. Das gilt für die Betonung "allgemeiner" d.h. berufsunspezifischer Bildung ebenso wie für die Zurückhaltung des Staates beim Ausbau des öffentlichen Bildungswesens und damit die Privatisierung wesentlicher Teile der Bildungskosten, wie auch, damit zusammenhängend, schließlich die enorm rigide vertikale Gliederung aller beteiligten Bildungs- und Ausbildungsstätten und -institutionen. Einerseits deuten eine Reihe dieser Charakteristika, etwa der Partikularismus der schulischen und wirtschaftlichen Institutionen, aber auch die durch das punktuelle Selektionsinstrument erzwungene inhaltliche Ausrichtung auf fachlich irrelevantes und nach landläufiger Meinung unkreatives Prüfungswissen auf "vor"- bzw. "frühmoderne" Elemente hin. Andererseits kann man umgekehrt sagen, daß die geringe Reguliertheit und die Möglichkeit von ad-hoc-Reaktionen von staatlicher wie von privater Anbieterseite auf Qualifizierungsnachfrage, eine hohe Flexibilität und Differenziertheit des "Berufsbildungssystems" begünstigt. Jedenfalls war Japan offensichtlich fähig, auf Grund welcher Bedingungen und unter welchen Kosten auch immer, die traditionellen, vormodernen Strukturen und Beziehungen einerseits und die modernen Strukturen andererseits unterschiedlichen Untersystemen und Prozeßphasen so zuzuweisen, daß sich im Sinne der industriellen Modernisierungsleistungen eine hocheffektive "produktive Koexistenz" ergab.

Zudem hat Japan heute gerade in Technologien und Produktionen eine hervorragende Stellung, die als besonders zukunftsgerichtet gelten. Offensichtlich ist es ziemlich einsichtig, daß schwerlich bestimmten Formen von Berufsausbildung das Etikett "vormodern" bzw. "modern" verpaßt werden kann, vielmehr entscheidet hierüber das Zusammenspiel verschiedener gesellschaftlicher Agenturen und Subsysteme. Dieselbe Frage, nämlich nach "Modernität" bzw. "Vor-" oder gegebenenfalls "Postmodernität" der Gesamtgesellschaft ist freilich nur im Hinblick auf klare Kriterien zu beantworten. Jedenfalls hatte in Japan zu Beginn seiner Modernisierung die Formel eine

große Rolle gespielt, wonach eine "selektive" Modernisierung zu erfolgen sei: "westliche Technik ja, westlicher Geist nein!". Auch die Frage, ob diese Strategie erfolgreich war (und ob sie auch in Bezug auf die "Postmodernisierung" anwendbar sei), ist kaum definitiv zu beantworten. Es scheint aber, daß die beiden Seiten, die der technischen Entwicklung einerseits und die der kulturellen Bedingtheit dieser Entwicklung andererseits weniger eng zusammenhängen, als in den "klassischen" westlichen Modernisierungstheorien üblicherweise angenommen wird.

Der Blick auf ein nichtwestliches Modernisierungsmodell birgt eh spezifische Probleme: Daß das Vorkriegsjapan eines der Beispiele dafür ist, daß industrielle Modernisierung durchaus unter selektivem Einsatz moderner, aber auch vormoderner Strukturen vorangetrieben werden kann, ist keineswegs ein Sonderfall von Modernisierung - sie scheinen nur offensichtlicher durch die Distanz der Betrachtung. Dennoch: die spezifische Kombination autochtoner "vormoderner" Elemente mit "modernen" legt zweierlei nahe: einmal diese neue Synthese zunächst durchaus systemimmanent im Sinne des Projekts Modernisierung im Hinblick auf alle ihre Aspekte zu überprüfen, zum andern aber gerade diesen "systemimmanenten" Modernisierungsbegriff zu hinterfragen. Will man - durchaus Modernisierungssystemimmanent - von einer gelungenen Synthese von Tradition und Moderne sprechen, dann doch sicher nur, wenn die emanzipatorischen Grundprinzipien des Projekts Moderne in dieser Synthese eingebunden sind. Die Diskussion dieser Frage müßte aber, gerade wegen des kulturvergleichenden Aspekts, *unterhalb* einer nominellen Ebene angesiedelt werden, auf der die Spannung zwischen "universalistischer und kulturspezifischer Begrifflichkeit" (TEICHLER 1988, S. 35) zum Gegenstand der Analyse selbst wird. Eine vorschnelle, vom europäischen Modernisierungskontext her nur zu begründete Polarisierung etwa von "Gruppe" versus "Individuum", "Universalismus" versus "Partikularismus", "Pauken", versus "kreativem Lernen", "Elitär" versus "Egalitär" usw. als automatische Zuweisung zu "vormodern" bzw. "modern" muß im Hinblick auf klare Kriterien hinterfragt werden.

Klare Bewertungskriterien, das postuliert aber der heraufziehende Postmodernismus, sind "out", prä-postmodern. Auf die Ambivalenz der Postmoderne, die einerseits Pluralismus und Toleranz eben auch verschiedener Kulturen zueinander ermögliche, andererseits aber dazu tendiere, universale und mit ihnen auch emanzipatorische Postulate des Projekts Moderne zu untergraben, wurde zum Beispiel von dem französischen Philosophen Alain FINKIELKRAUT mit Nachdruck hingewiesen (FINKIELKRAUT 1989). Die Postmoderne selbst, einschließlich der angedeuteten Konsequenz, auf die FINKIELKRAUT hinweist, ist allerdings das Konzept *einer* und zwar der wirtschaftlich, politisch und ideologisch dominierenden westlichen Kultur,

die, ganz in der Tradition der klassischen Moderne, noch selbst auf die Pluralität einen universalistischen Anspruch erhebt. Eine "postmoderne Situation" auf der *theoretischen* Ebene von Multikulturalität gibt es allerdings, abgesehen von Appellen, überhaupt noch nicht. Erst in seinem Rahmen könnte der Diskurs über die universalen, unterhalb der nominellen Ebene zu identifizierbaren Kriterien von "vormodern" "modern" und "postmodern" stattfinden.

8 Nachbemerkung: Japan und die Postmoderne

Wenn man in Europa angesichts der Krise der Moderne von der "Technikgläubigkeit als Sündenfall der Moderne" sprechen kann (BAETHGE 1991) und damit präzise eine weitverbreitete Stimmung trifft, wäre dasselbe von Japan zu behaupten zumindest gewagt. Nicht nur in regelmäßigen Zukunftsvisionen der verschiedenen offiziellen gesellschaftlichen Agenturen wie etwa des Arbeits- und des Bildungsministeriums über die Zukunft von Technik, Bildung und Qualifikationsbedarf, sondern durchaus als täglich erlebbare Grundstimmung ist Technikoptimismus weit eher zu finden als Technikskepsis. Was dagegen die Seite der kulturellen "Postmodernisierung" angeht, so äußert sie sich kaum als kulturphilosophisch begründeter, totaler Anspruch auf Eindringen in bzw. Umgestaltung aller Lebensbereiche, sondern, pragmatischer, als eine moderne Strömung, die in der segmentierten Gesellschaft in bestimmten Subbereichen und bestimmten Aspekten ohne weiteres mit offenen Armen aufgenommen wird, während sie in anderen auf unterschiedliche Barrieren stößt.

Ein interessanter Beitrag, zur Postmodernismus-Diskussion, der gleichzeitig über die sonst übliche selektive Sicht hinausgeht, findet sich in einem jüngst ins Englische übersetzten Buch eines japanischen Soziologen unter dem Titel "The Knowledge-Value Revolution" (SAKAYA 1991). In ihr geht der Autor von einem anstehenden grundsätzlichen Wandel aus, ähnlich dem, der zur industriellen Revolution geführt hat. Der Faktor des Wandels ist nicht die Krise der Modernität als solcher, sondern ihrer Ressourcen. Interessanterweise interpretiert er die Summe der Tendenzen der neuen Gesellschaft wie er sie sieht, indem er das Bild des Mittelalters verwendet - als natürliche Ressourcen ebenfalls rar waren (dagegen nichtmaterielle wie z.B. Zeit reichlich vorhanden) und den Impuls freisetzen für materielle Bescheidenheit und geistige Kontemplation. Soweit er denkt Details geben zu können, nennt SAKAYA vor allem ein Ende der Massenkonsumption und eine Trennung von Material- und Konsumkosten, da entsprechend dem gesunkenen Wertbewußtsein gegenüber dem Material das (einer Vielfalt individueller Muster folgende) "informative Wertbewußtsein" (über den jeweiligen sozialen Stellenwert) in den Vordergrund treten wird.

Bei näherem Hinsehen handelt es sich bei dieser Vision zum Teil um Extrapolationen des in den USA entstandenen aktuellen "lean production" Konzepts. Seine zentralen Punkte sind die Ersetzung der Massenproduktion durch Produktvielfalt. Nicht nur in dieser Beziehung, seiner Ausrichtung an einer technik-optimistischen amerikanischen Variante ist das Buch eher typisch für die Diskussion in Japan, sondern auch mit seiner Vision eines neuen

Mittelalters ein typischer Vertreter einer "universalen" Sehnsucht, einer "heimlichen Liebe auch der klassischen Soziologie zum 'Mittelalter'" (BERGER 1988, S.229)

Wie auch immer die sozialen und technischen Bedingungen der "post-industriellen" Gesellschaft aussehen werden, so lassen sich zwei Voraussagen wagen: eine begründete Annahme und eine freilich nur durch Analogieschluß begründete These: 1. Die europäische vielleicht, die japanische post-industrielle" Zukunft wird mit ziemlicher Sicherheit noch für absehbare Zeit nicht "post- industriell" im Sinne von "nach-technisch-industriell" sein. Es gibt einen Anhaltspunkt, der starke Hinweise darauf gibt, daß Japan gute Chancen hat - natürlich nicht ohne vielleicht große Erschütterungen - die zeichnen sich aber auch anderswo ab - beim Sprung in die "Postmoderne", wie immer sie aussehen mag, nicht hinter dem Westen zurückzubleiben. Nach einer Reihe relevanter Kriterien der "klassischen" Soziologie, hätte im Europa der "klassischen" Soziologie niemand erwartet, waren Tempo und Ausmaß der japanischen Modernisierung völlig überraschend. Wenn nach den heutigen "klassischen" Kriterien der Postmodernität in Japan eine Reihe von Voraussetzungen für die Postmoderne fehlen, muß dies, so suggeriert das Beispiel der japanischen Modernisierung, keineswegs auf mangelnde Bereitschaft für den nächsten erfolgreichen Sprung hindeuten und die Berufsausbildung, der ein institutionell stabiles und funktionell universalistisches Qualifizierungssystem weitgehend fehlt, die aber andererseits flexibel auf wechselnde Anforderungen reagieren und zudem sich auf eine solide Grundlage hoher Allgemeinbildung verlassen kann, muß dem nicht unbedingt im Wege stehen.

9 Literatur

- Amano, I.: Continuity and Change in the Structure of Japanese Higher Education. In: Cummings, W. K. et al. (Hrsg.): Changes in the Japanese University. A Comparative Perspective. New York 1979, S. 10 - 39.
- Anderson, R., S.: Education in Japan. A Century of Modern Development. Washington 1975.
- Baethge, M.: Das Ende der Arbeitsgesellschaft? Technikgläubigkeit als Sündenfall der Moderne. In: Neue Zürcher Zeitung, 24.4. 1991, S. 37.
- Berger, J.: Modernitätsbegriff und Modernitätskritik in der Soziologie. In: Soziale Welt (1988) S. 224 - 236.
- Bowles S./Gintis, H.: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt 1978,
- Chon, Song-U: Wax Webers China-Studie - ein Beispiel des Kulturvergleichs. In: Joachim Matthes (Hrsg.): Zwischen den Kulturen?. Soziale Welt. Sonderband 8. Göttingen 1992, S. 115 143.
- DeCoker, G.: Traditional Approaches to Learning in Japan: Michi and the Practice of Calligraphy in Japan's Middle Ages. Manuskript, zur Veröffentlichung 1992 vorgesehen in: Hare, T./Morrison, C. (Hrsg.): Festschrift for Professor Robert H. Brover, The University of Michigan Center for Japanese Studies.
- Dreßen, W.: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt, Berlin 1982.
- Duke, B.: The Japanese School. Lessons for America. New York, 1986.
- Eswein, M.: Gemeinschaftserziehung in japanischen Betrieben. Frankfurt 1987.
- Finkielkraut, A.: Die Niederlage des Denkens. Hamburg 1989.
- General Headquarters, Supreme Commander for the Allied Powers, Civil information and Education Section, Education Division: "Education in the New Japan, Tokyo 1948, Bd.I(Text) und II (Appendix).
- Georg, W.: Berufliche Bildung in Japan. Weinheim 1971.
- Ichikawa, S.: Finance of Higher Education. In: Cummings, W., K. et al. (Hrsg.): Changes in the Japanese University. A Comparative Perspective. New York 1979.
- Ida, K.: Die Japaner und das Eisen. In: Barloewen von., C./Werhahn-Mees, K (Hrsg.): Japan und der Westen. Frankfurt 1986, Bd.2, S.159-180.
- Inkeles A./Smith D., H.: Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries. Cambridge, Mass. 1974, S. 272-273.

- Japan's Private Colleges and Universities. Yesterday, Today, and Tomorrow. Tokyo 1987.
- Kaigo, T.: Japanese Education. Its Past and Present. Tokyo, 1965.
- Konishi, J.: Michi and Medieval Writing. In: Miner, E. (Hrsg.): Principles of Classical Japanese Literature. Princeton, 1985, S. 181-208, hier zit nach: DeCoker.
- Kopp von, B.: Führt ein Weg aus der 'Examenshöhle?'. Anmerkungen zur japanischen Bildungsreform. In: Bildung und Erziehung, (1987), S. 107-125.
- Kopp von, B.: Zeit für Schule: Japan. Köln, Wien 1990.
- Koto gakko gakushu shido yoryo. Tokyo (Mombusho) 1991.
- Labor Relations in Japan. Fundamental Characteristics. Tokyo 1974.
- Lang D.: Bildung und Berufsausbildung in Japan. Ein Orientierungsmodell für die Bundesrepublik Deutschland? Konstanz 1984.
- McGinn/R; Snodgrass, D.R.: et al: (Hrsg.): Education and Development in Korea. Cambridge Mass. 1980.
- Mombu sokei yoran (Statistischer Überblick des Ministeriums für Schulwesen und Kultur), Tokyo, jährlich
- Münch, J./Eswein, M.: Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan. Berlin: 1992
- Nakamura, H.: Der religionsgeschichtliche Hintergrund der Entwicklung Japans. In: Barloewen von, C./Werhahn-Mees, K. (Hrsg): Japan und der Westen, Bd 1, S. 56-94.
- Nakane, C: Japanese Society. London 1970.
- Passin, H.: Society and Education in Japan. Tokyo 1982.
- Rindl, P.: Die gehorsamen Rebellen. Arbeiter in Japan. Wien 1968,
- Rust, V., D.: Postmodernism and Its Comparative Education Implications. In: Comparative Education Review, 35(1991)4, S.610 - 626
- Sakaya, T.: The Knowledge-Value Revolution. Tokyo 1991.
- Schubert, V.: Moderne ohne Individualität? In: Hardach-Pinke, I. (Hrsg.): Japan - eine andere Moderne. Tübingen 1990, S. 115 - 133.
- Teichler, U.: Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens. Stuttgart 1975.
- Teichler, U.: Chancengleichheit in Bildung und Beruf: Das japanische Verständnis im internationalen Vergleich. In: Nachrichten der Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens (1988) Heft 143, S. 35 - 50.

Tominaga, K.: Max Weber and the Modernization of China and Japan. In: Kohn, M.,L. (Hrsg.): Cross-National Research in Sociology. London 1988 S.125-146.

Umetani, S.: Vocational Training in Japan. Hamburg 1980

Yamamoto,S.: Ursprünge der japanischen Arbeitsethik. In: Barloewen von, C./ Werhan-Mees, K. (Hrsg.): Japan und der Westen. Frankfurt 1986, Bd. 1, S. 95 - 129.

Yamazaki, T.: Der anthropologische Hintergrund der beruflichen Bildung in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Pädagogische Rundschau, 41(1987),S.569- 576.

Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim, 1987.