

Alexander, Peter-Jörg; Pilz, Matthias

## Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 748-769



Quellenangabe/ Reference:

Alexander, Peter-Jörg; Pilz, Matthias: Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 748-769  
- URN: urn:nbn:de:0111-opus-48386 - DOI: 10.25656/01:4838

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48386>

<https://doi.org/10.25656/01:4838>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### 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, aufführen, 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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Inhaltsverzeichnis**

### *Thementeil: Bildungsstandards*

*Eckhard Klieme*

Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde Einführung in den Thementeil .....	625
--	-----

*Kristina Reiss*

Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik .....	635
--	-----

*Heinz-Elmar Tenorth*

Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme .....	650
---	-----

*Jürgen Rost*

Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen .....	662
---	-----

*Olaf Köller/Jürgen Baumert/Kai S. Cortina/Ulrich Trautwein/Rainer Watermann*

Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien .....	679
---	-----

Linktipps zum Thema Bildungsstandards .....	701
---	-----

### *Allgemeiner Teil*

*Alfred Schäfer*

Alterität: Überlegungen zu Grenzen des Pädagogischen Selbstverständnisses .....	706
---	-----

<i>Maria Fölling-Albers/Andreas Hartinger/Dženana Mörtl-Hafizović</i> Situierendes Lernen in der Lehrerbildung .....	727
<i>Peter Jörg Alexander/Matthias Pilz</i> Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich .....	748
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Daniel Gredig/Elena Wilhelm</i> Erika Steinert/Gisela Thiele: Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden Hanne Schaffer: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung Hans-Uwe Otto/Gertrud Oelerich/Heinz G. Micheel (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch Cornelia Schweppe (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik .....	770
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Martina Weber: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlecht- licher Unterschiede .....	779
<i>Andreas Krapp</i> Monique Boekaerts/Paul R. Pintrich/Moshe Zeidner (Eds.): Handbook of Self-Regulation .....	781
<i>Peter Martin Roeder</i> Kurt A. Heller (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie .....	783
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	788

Peter Jörg Alexander/Matthias Pilz

## **Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich<sup>1</sup>**

*Zusammenfassung: Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gewinnt nicht nur in Deutschland, sondern auch im internationalen Kontext an Bedeutung. Im nachfolgenden Beitrag werden die Notwendigkeiten für die Auseinandersetzung mit diesem Thema skizziert und anschließend ein komparatives Indikatorenmodell zur Analyse der Gleichwertigkeit in verschiedenen Ländern entwickelt sowie allgemeine Begründungsmuster für eine eventuell notwendige Gleichwertigkeit benannt. Danach wird das Modell für die beiden Industrieländer Deutschland und Japan, das in diesem Kontext bisher geringe Beachtung erfahren hat, zur Anwendung gebracht und werden landesspezifische sowie abschließend komparative Schlussfolgerungen gezogen.*

### **1. Einleitung: Begründung von Forschungsobjekt und Forschungsfrage**

Als bedeutende Industrienationen nehmen sowohl Japan als auch Deutschland eine wichtige Stellung in der internationalen Staatengemeinschaft ein. Dabei sind einige Identitäten zwischen beiden Ländern zu konstatieren, so z.B. die negative ökonomische Ausgangslage nach dem Zweiten Weltkrieg. Ein Grund für den dennoch eingetretenen materiellen Aufschwung wird darin gesehen, dass beiden Ländern nicht nur eine hohe Arbeitsbereitschaft und Arbeitsmoral zugesprochen wird, sondern auch ein jeweils hervorragendes Bildungssystem existent sei (Schneidewind 1991, S. 12f.; Pilz 1998, S. 7f.).

Zwar scheinen die derzeitigen wirtschaftlichen Probleme in beiden Staaten und die zumindest in Deutschland nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse der OECD diskutierte Bildungsmisere die Strahlkraft der Erfolge etwas verblassen zu lassen. Dennoch dürfte weiterhin ein Vergleich hinsichtlich der Bildungssysteme in den beiden Ländern von Interesse sein. Dies kann allerdings nicht mit der Intention der Übernahme von in einem Land erfolgreichen Bildungssystemteilen in das andere Land erfolgen, denn die historischen und kulturellen Unterschiede dürften eine reflektierte Übertragung unmöglich machen (Georg 1992, S. 44f.). Realistisch erscheinen vielmehr die Erklärung und Begründung von Strukturen und Bildungsprozessen im jeweiligen landesspezifischen Kontext sowie die Ableitung von allgemeiner zu formulierenden Tendenzen und Problemen, welche für das jeweils andere Land wertvolle Hinweise zur Verbesserung der eigenen Bildungsprozesse bieten können.

<sup>1</sup> Besonderer Dank gilt der Japan Society For the Promotion Of Science (JSPS), welche durch die Finanzierung eines Forschungsaufenthaltes in Japan maßgeblich zur Realisierung des hier dargestellten Forschungsvorhabens beigetragen hat.

Ein Beispiel für diese Perspektive stellt der Umgang mit den Ergebnissen der PISA-Studie dar. Immer wieder wird aus deutscher Sicht das heimische Bildungssystem kritisiert und u.a. auf die hervorragenden Ergebnisse der Schüler im japanischen Bildungssystem verwiesen. Dabei wird allerdings übersehen, dass die in Japan geführte Bildungsdebatte ein ganz anderes Bild zeichnet. Hier wird das bestehende Bildungssystem äußerst kritisch wahrgenommen und Schwachstellen werden kontextbezogen in Frage gestellt (Bork 2001; Coulmas 2001; Goodmann 2003; Cummings 2003). Erst die analytische Auseinandersetzung unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen und politischen Einflüsse im japanischen Bildungssystem lassen für den ausländischen Beobachter, und hier speziell für den deutschen Kritiker, die OECD-Ergebnisse angemessen interpretierbar erscheinen (Teichler 2001, S. 26; Alexander 2002 u. 1997).

Das an dieser Stelle vorgeschlagene Vorgehen deckt sich mit den Ansätzen der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Teichler 2001, S. 16-23), es bedarf allerdings einer weitergehenden Spezifizierung. So kann der Vergleich, welcher über eine reine Deskription hinausgehen soll, nur dann fruchtbar sein, wenn zum einen ein überschaubarer und abgegrenzter Bezugsrahmen gewählt und zum anderen eine bestimmte Problematik für den Vergleich als handlungsleitend herausgestellt wird. Als Bezugsrahmen soll daher das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland gelten, in dem das Problem der Gleichwertigkeit verortet ist.<sup>2</sup>

Die Diskussion um die Gleichwertigkeit wird seit vielen Jahren besonders heftig in Deutschland geführt (Benner/Buschhaus/Pampus 1983, S. 93-95; Kutscha 2003). Daneben hat das Thema auch im europäischen Kontext und damit unabhängig von länderspezifischen Ausformungen der beruflichen Bildung an Bedeutung gewonnen, wie eine Übersicht zu Forschungsprojekten mit diesem Themenschwerpunkt belegt (Lasonen/Manning 2001). Als zentrales und wiederkehrendes Ergebnis dieser Studien wird trotz der Unterschiedlichkeit der Bildungs- und Beschäftigungssysteme in den Ländern Europas die politische und administrative Bereitschaft für die Herstellung der Gleichwertigkeit, welche im internationalen Kontext oft mit dem Fachbegriff „parity of esteem“ belegt wird, herausgestellt, wobei allerdings die Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit höchst unterschiedlich ausfallen (Trant u.a. 1999; Young/Raffe 1998).

2 Dieses Vorgehen entspricht insbesondere vor dem Hintergrund der Thematik somit auch dem Plädoyer von Lauterbach (2003) für eine (wieder) verstärkte Einordnung der vergleichenden Berufsbildungsforschung (VBBF) in die vergleichende Erziehungswissenschaft. „Bei der Frage nach dem Besonderen der VBBF sind es nicht die Paradigmen, Theorien, Methodologien und Methoden des Vergleichs, sondern es ist die Konzentration auf das Untersuchungsfeld beruflicher Bildung. Das Erkenntnisinteresse der vergleichenden berufspädagogischen Forscher entwickelt sich aus dem Feld der beruflichen Bildung, aber auf Basis von (berufs-)pädagogischen Theorien und Problemfeldern. Deshalb sind heute vergleichende Untersuchungen, die sich mit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung auseinandersetzen, noch immer eine wesentliche Forschungsfrage ...“ (Lauterbach 2003, S. 528).

## 2. Ein Indikatorenmodell zur Erkennung von Gleichwertigkeit und die Begründungsmuster für die Erreichung von Gleichwertigkeit

Für einen Vergleich zwischen Japan und Deutschland, welcher im Gegensatz zu einer innereuropäischen Untersuchung noch weit größere Unterschiede zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen der beiden Länder vermuten lässt, sind die Beschreibung eines Referenzrahmens und die Begründung der Gleichwertigkeitsbestrebung von entscheidender Bedeutung. Daher soll hier ein Modell vorgeschlagen werden, welches unabhängig von landesspezifischen Ausprägungsformen der Bildungssysteme zur Anwendung kommen kann. Genuiner Referenzpunkt ist die Überlegung, dass die Gleichwertigkeit ihre Wirkung sowohl im Beschäftigungs- wie im Bildungssystem ausübt und letztlich der Träger bestimmter Qualifikationen bzw. der Lerner in einem bestimmten Bildungsgang die Konsequenzen der Gleichwertigkeit direkt erfährt oder aber im Vorfeld von Bildungswegentscheidungen auf Basis von Erfahrungen anderer Personen antizipiert. Hierbei handelt es sich primär um die Möglichkeiten und Bedingungen an weitergehenden Bildungsprozessen teilnehmen zu können und/oder um Privilegien/Leistungen im Kontext einer ausgeübten Erwerbstätigkeit. Dabei wird die Zeitkomponente, mithin die Frage nach der Dauer, bis bestimmte Meriten erlangt werden können, integrativ in die jeweiligen Indikatoren aufgenommen. Wird diese Wahrnehmung nun entsprechend aufgeteilt in Aspekte, die das Beschäftigungssystem betreffen, und solche, die das Bildungssystem tangieren, so ergibt sich das folgende Schaubild.

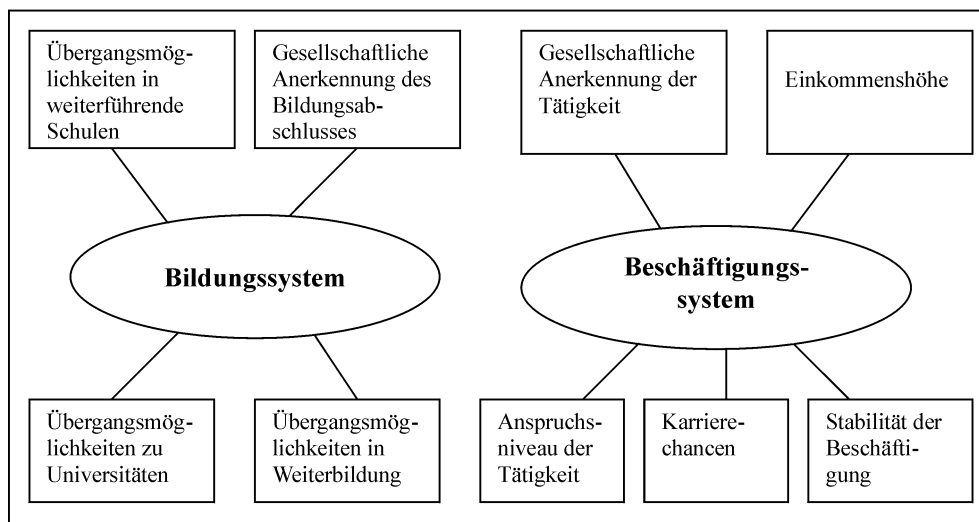


Abb. 1: Indikatoren für die Messung von Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Für das Bildungssystem dürften vier Indikatoren für die Gleichwertigkeitsfrage von Bedeutung sein. Hier sind die Möglichkeiten für den Übergang in höhere Schulen (respektive Schulen, die einen höheren Bildungsabschluss vergeben) zu betrachten. Beispiels-

weise können die Zulassungsvoraussetzungen bzw. Zugangsbarrieren für im Berufsbildungssystem ausgebildete Personen beim Zugang zu allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II thematisiert werden. Zu fragen ist dabei einerseits nach der Anerkennung beruflicher Kompetenzen und den zugehörigen Zertifikaten. Von besonderer Bedeutung kann in diesem Kontext zudem die Frage sein, ob inhaltliche Differenzierungen auszumachen sind, beispielsweise beruflich vorqualifizierte Personen zusätzliche Bildungsinhalte im Gegensatz zu allgemeinbildend vorqualifizierten Teilnehmern erlernen müssen. Andererseits ist, wie bei allen anderen Zugangskonstellationen auch, zu klären, ob sich eine zeitliche Diskriminierung von beruflich qualifizierten Lernern konstatieren lässt. Konkret ist dabei das Problem zu subsumieren, dass u.U. berufliche Bildungsgänge als Zugangsqualifikation zu einer längeren Verweildauer in einem nachgelagerten höheren Bildungsgang führen, als dies beim Zugang mit alternativ notwendigen vergleichbaren Abschlüssen aus dem allgemeinbildenden Schulwesen zu beobachten ist.

Die gleichen Fragestellungen ergeben sich hinsichtlich der Zugangsmodalitäten zu Hochschulen und in die Weiterbildung (die hier als Systemkomponente dem Bildungssystem zugerechnet werden soll) im Vergleich von allgemein und beruflich qualifizierten Personen. Hier sind die potenziellen inhaltlichen, zeitlichen oder zertifikatorischen Diskriminierungselemente aufzudecken und zu analysieren.

Letztlich spielt auch die gesellschaftliche Anerkennung oder das Sozialprestige einer Bildungsinstitution, eines Bildungsgangs sowie der zugehörigen Abschlüsse und Zertifikate eine wichtige Rolle. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass der Indikator Anerkennung in Interaktion mit den anderen Indikatoren steht und daher teilweise auch als stark abhängiger Faktor einzuordnen ist.

Hinsichtlich der Einordnung dieses Indikators auf der Seite des Beschäftigungssystems gilt die identische Aussage. Auch hier dürfte das gesellschaftliche Ansehen einer ausgeübten Tätigkeit nicht unabhängig von anderen Einflussgrößen wie dem erzielbaren Einkommen sein. Dennoch erscheint die Aufnahme der gesellschaftlichen Anerkennung als eigenständiger Indikator sowohl im Bildungs- wie auch Beschäftigungssystem vorteilhaft zu sein, denn nur so können hinsichtlich eines internationalen Vergleichs weitergehende Einflussgrößen in das Modell Eingang finden. Beispielsweise können die Wirkungen von historisch oder sozial bedingten Tätigkeitsbewertungen durch die Allgemeinheit des jeweils untersuchten Landes oder mögliche Stigmatisierungen von Personen z.B. als „Versager in der Allgemeinbildung“ berücksichtigt werden.

Die weiteren Indikatoren innerhalb des Beschäftigungssystems sind hingegen eher quantifizierbar. Die Höhe des Einkommens für eine ausgeübte Tätigkeit aufgrund von vorab absolvierten Bildungsphasen erscheint hinsichtlich der allgemeinen und/oder beruflichen Vorbildung als ein relativ verlässliches Vergleichskriterium fungieren zu können.

Das Anspruchsniveau einer Tätigkeit umfasst Aspekte wie Selbstständigkeit, Weisungsbefugnis gegenüber Mitarbeitern oder Komplexität und Schwierigkeitsgrad der ausgeübten Tätigkeit. Betrifft dieser Indikator eine Zeitpunkt Betrachtung, so fokussiert hingegen der Aspekt Karrierechancen auf die perspektivische Dimension. Zu fragen ist

hier, wann welche Positionen innerhalb der arbeitgebenden Organisation von beruflich qualifizierten Mitarbeitern im Gegensatz zu allgemeinbildend vorgebildeten Arbeitnehmern besetzt werden. Dabei ist die Korrelation dieses Indikators mit den beiden vorher beschriebenen leicht nachvollziehbar. Letztlich spielt insbesondere in Zeiten abnehmender Dauerbeschäftigungsverhältnisse die Arbeitsplatzsicherheit eine nicht unbedeutende Rolle. Auch hier sind Unterschiede zwischen den beiden Qualifizierungsarten denkbar und gegebenenfalls nachzuweisen.

Im internationalen Kontext ist vorrangig zu thematisieren, inwieweit die Erreichung von Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung überhaupt ein bildungspolitisches Ziel darstellt. Könnte nicht auch eine mittels der hier aufgestellten Indikatoren analysierbare Bevorzugung der Allgemeinbildung eine akzeptable Form der Ausrichtung eines Bildungs- und Beschäftigungssystems sein? Ausgehend von der Sachlage, dass die berufliche Bildung in den meisten Industrieländern eine benachteiligte Rolle gegenüber der Allgemeinbildung spielt (vgl. dazu z.B. die Länderdarstellungen in Lauterbach/Huck/Mitter 1995), wäre konkreter zu fragen, warum die berufliche Bildung überhaupt an den Status der durch Allgemeinbildung im Sinne der hier aufgestellten Indikatoren zu erreichenden Chancen und Privilegien anzugleichen ist.

Zur Beantwortung dieser Frage kann darauf hingewiesen werden, dass selbst in Ländern mit einem schwach ausgeprägten Berufsbildungssystem und/oder einer hinsichtlich der aufgestellten Indikatoren eher geringwertigeren beruflichen Bildung die bildungspolitische Zielsetzung der Gleichwertigkeitserreichung von Bedeutung ist (Trant u.a. 1999; Lasonen/Manning 2001). Beispielhaft sei hier auf die Entwicklungen in Großbritannien und dort insbesondere in Schottland hingewiesen, wo das Thema in den letzten Jahren zunehmend die bildungspolitische Debatte sowie darüber hinaus auch die Handlungsebene erreicht hat (Pilz 2003a, S. 394-409 u. 1999, S. 158-169).

Die Begründungsmuster für die Gleichwertigkeitsbestrebungen lassen sich bildungsnormativ aber auch kompetenztheoretisch herleiten. Dabei wird die insbesondere von Wilhelm von Humboldt seit 1809 vertretene Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung aufgehoben und die Berufserziehung im Sinne Kerschensteiners als „Pforte zur Menschwerdung“ anerkannt (Benner/Buschhaus/Pampus 1983, S. 94; Kutscha 2003, S. 328-334). Zentraler Ausgangspunkt, der auch unter dem Stichwort „materielle Gleichwertigkeit“ diskutiert wird (Dybowski u.a. 1994, S. 3), ist die Annahme, dass qualitativ hochwertige Bildungsprozesse im Sinne des Erwerbs einer umfassenden Handlungskompetenz auch im Kontext der Berufsbildung ablaufen. Unterschiede ergeben sich daher vornehmlich hinsichtlich der inhaltlichen Basis, welche eine Gleichwertigkeit im Sinne von „gleichrangig“ oder „gleichgestellt“ trotz Andersartigkeit impliziert (Pütz 1992, S. 48; Benner/Buschhaus/Pampus 1983, S. 94).

Aus identischer Perspektive lässt sich auch in Bezug auf die Förderung von Lernern, deren Stärken weniger in einer theorielastigen Allgemeinbildung liegen, argumentieren. Dieser Aspekt kann gleichzeitig auch von einem arbeitsmarktpolitischen Argumentationsstandpunkt aus, der wiederum für die weiteren Begründungsmuster eine wegleitende Perspektive darstellt, fundiert werden. Zentral ist dabei die Frage, wie die unterschiedlichen Stärken und Begabungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen op-



timal gefördert werden können, um Friktionen im Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem zu vermeiden. Weiterhin ist aus arbeitsmarktpolitischer Sicht relevant, dass ein Mangel an Spezialisten in bestimmten Beschäftigungsbereichen vermieden werden soll und dies insbesondere in den Bereichen, in denen eine praxisnahe und qualitativ anspruchsvolle Berufsausbildung nicht durch eine theoriegeleitete Qualifizierungsphase außerhalb des beruflichen Kontextes ersetzt werden kann.

Bildungsökonomisch kann zudem argumentiert werden, dass Beschäftigungsbereiche existieren, in denen für das Erreichen einer Professionalität eine praxisnahe Ausbildung kostengünstiger (da zielgenauer und/oder lernfördernder) ist, als eine allgemeinbildende Vorbildung (Psacharopoulos 1988, S. 145).

Letztlich dürfte auch die volkswirtschaftliche und im engeren Sinne arbeitsmarktpolitische Zielsetzung, kein Defizit an qualifizierten Arbeitskräften im mittleren Qualifikationssegment zu generieren, relevant sein, wobei als Nebenbedingung die Vermeidung unterwertiger Beschäftigung, z.B. durch Besetzung von Arbeitsplätzen mittleren Anspruchsniveaus mit überqualifizierten Hochschulabsolventen, gelten soll.

### 3. Die Gleichwertigkeitsproblematik im deutschen Kontext

Wie bereits oben skizziert, hat die Diskussion um die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung in Deutschland eine lange Tradition und wird seit vielen Jahren insbesondere im Kontext der „Attraktivität der dualen Ausbildung“ geführt (Euler 1998, S. 84-93; BMBW 1992). Stellvertretend für die Vielzahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen und politischen Statements zu diesem Themenkomplex (vgl. z.B. ausführlich BMBW 1992) sei auf die bereits 1984 vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung in Deutschland abgegebene Empfehlung zur Gleichwertigkeit hingewiesen. Dort wurde festgestellt: „Die berufliche Bildung besitzt im Verhältnis zur allgemeinen Bildung einen eigenen Wert, der sich vor allem aus der Bedeutung ihrer spezifischen Bildungsgänge und qualifizierenden Abschlüsse im Beschäftigungssystem ergibt. Deshalb fordert der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung die Anerkennung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Hauptausschuss des BIBB 1984). In der Diskussion wurde immer wieder auf Gestaltungsspielräume jenseits von unveränderbaren Dogmen hingewiesen, was die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex unterstreicht. So konstatierte Pütz im deutschen Kontext: „Die Verwirklichung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ist eine Frage des politischen Willens. Wenn berufliche und allgemeine Bildung noch nicht oder nur partiell gleichwertig sind, so liegt das an politischen Widerständen“ (Pütz 1992, S. 47).

Verständlich wird die Intensität der Debatte, wenn man berücksichtigt, dass noch immer ca. zwei Drittel der Jugendlichen eines Altersjahrgangs eine Ausbildung im dualen System durchlaufen (BMBF 2002, S. 73-81). Trotz berechtigter Kritik an einer tendenziell starken Simplifizierung (Dietrich 2001, S. 422-424) kann im Kontext der hier im Zentrum stehenden Fragestellung beim Übergang der Jugendlichen von der Schule

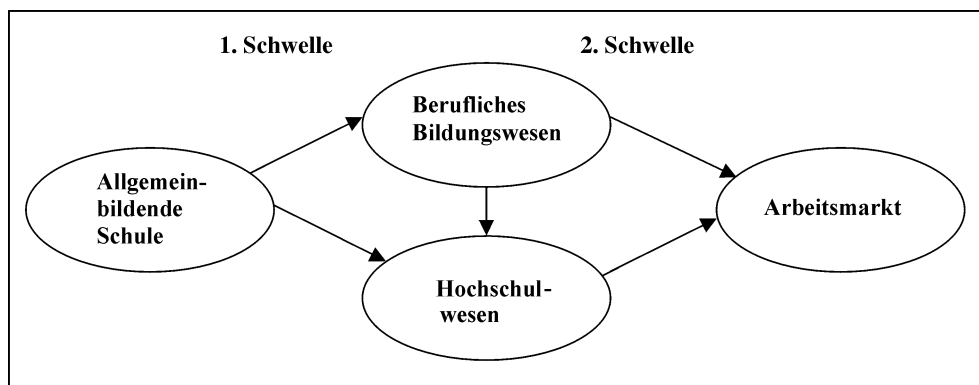


Abb. 2: Schwellenkonzept für Deutschland

in die Arbeitswelt grundsätzlich an einem modifizierten 2-Schwellen-Modell festgehalten werden, wie es ursprünglich von Mertens (1976) entwickelt wurde (vgl. auch Pilz 1997 u. 2003b).

Das Modell in Abbildung 2 zeigt die zwei Möglichkeiten, die sich prinzipiell für Jugendliche in Deutschland beim Verlassen aus der allgemeinbildenden Schule und vor dem Eintritt in das Beschäftigungswesen ergeben. Dies ist zum einen der berufliche Pfad mit dem dualen System und einer Vielzahl verschiedener vollzeitschulischer Berufsbildungsangebote und zum anderen der Weg über die Hochschulen, der derzeit direkt über den Erwerb der Zugangsberechtigung in gymnasialen Schulformen oder über die Zwischenstufe eines beruflichen Bildungsgangs von ca. 30% der Jugendlichen eines Altersjahrgangs beschränkt wird (BMBF 2002, S. 75).

### 3.1 Gleichwertigkeit im deutschen Bildungssystem

Werden nun die Indikatoren für die Gleichwertigkeit (vgl. Abb. 1) mit dem Schwellenkonzept in Bezug gesetzt, so ergibt sich die Frage, warum Schulabgänger in das berufliche Bildungssystem und nicht in das Hochschulwesen übertreten. Die Antwort liegt in der Tatsache, dass deutsche Universitäten i.d.R. das Abitur bzw. Fachhochschulen das Fachabitur als Eingangsvoraussetzung definieren. Mithin handelt es sich in Deutschland um ein System, in dem die abgebende Bildungsinstitution eine Berechtigung vergibt, welche in Form eines Zertifikats i.d.R. ohne weitere Prüfung den Zugang in die nachgelagerte Institution ermöglicht. Schüler, die diese Zugangsberechtigung nicht erworben haben, können folglich nur in das berufliche Bildungssystem ausweichen.

Bedeutsam ist weiterhin die Überlegung, inwieweit berufliche Bildungsgänge zum Übergang in weiterführende Schulen der Sekundarstufe II oder direkt zu Universitäten führen. Hier zeigt sich, dass die berufliche Bildung nur partiell eine echte Gleichwertigkeit erreicht. So kann zwar der Abschluss einer Ausbildung im dualen System bei entsprechenden Leistungen zur Anerkennung eines mittleren allgemeinbildenden Schulab-

schlusses und damit als Zugangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe der Sekundarschulen führen (Schaumann 1993, S. 16f.). Jedoch bleibt der direkte Eintritt in eine Universität verwehrt. Zwar wurden in Deutschland in den letzten Jahren vermehrt Modelle für den Zugang von Personen mit einer Ausbildung und entsprechender Berufspraxis (z.B. als Meister) entwickelt, doch scheinen diese Modelle derzeit eher von marginaler Bedeutung zu sein (Cleve 1995).

Eine genaue Analyse der Übergangsmöglichkeiten in weiterführende Schulen und zu den Universitäten zeigt deutlich auf, dass berufliche Bildungsgänge sowohl inhaltlich als auch zeitlich diskriminiert werden (vgl. ausführlich Pilz 1999, S. 25-31 u. 2003a, S. 391-394). Entweder können höhere Bildungsabschlüsse von beruflich qualifizierten Personen nur über den zusätzlichen Erwerb von allgemeinen Bildungsinhalten erlangt werden, was i.d.R. zu einer zeitlichen Dehnung des Besuchs einer weiterführenden Schule einhergeht. Oder aber ein höherer Bildungsabschluss wird nur in additiver Form, i.d.R. über zwei unabhängige Zertifikate dokumentiert, vergeben. Es ergibt sich in diesem Fall also eine Kombination von einem allgemeinbildenden mit einem beruflichen Abschluss. Auch dieser Ansatz führt häufig zu einer inhaltlichen und zeitlichen Ausdehnung gegenüber einem ausschließlich allgemeinbildend ausgerichteten Abschluss auf der identischen Niveaustufe und zeigt, dass z.B. die Legitimität einer Hochschulzugangsberechtigung trotz beruflicher Komponenten letztlich mehrheitlich nur über die allgemeinbildenden Aspekte herzustellen ist (Pilz 2003a, S. 391-394).

Für den Aspekt der Übergangsmöglichkeiten in die Weiterbildung kann festgestellt werden, dass zwar eine Vielzahl von Weiterbildungsmöglichkeiten für Personen mit einer beruflich orientierten Vorbildung bestehen, die Weiterbildung in Deutschland aber keiner umfassenden staatlichen Aufsicht oder Ordnung unterliegt. Dadurch sind Weiterbildungsangebote hinsichtlich des Angebots und der erteilten Zertifikate oftmals intransparent, qualitativ unterschiedlich und letztlich nicht direkt an das Tarifsystem des Beschäftigungssystems angebunden (Zimmer 1996; Brehm 2000; Dybowski u.a. 1994, S. 4-9; Pilz 2001).

Als Fazit und Konsequenz aus den bisherigen Ausführungen kann für die Frage der Gleichwertigkeit im deutschen Bildungssystem abschließend auf das Untersuchungskriterium der gesellschaftlichen Anerkennung von beruflichen Abschlüssen eingegangen werden. Insgesamt betrachtet scheint insbesondere die Ausbildung im dualen System innerhalb der deutschen Bevölkerung einen guten Ruf zu genießen und als qualifizierter Einstieg in den Arbeitsmarkt angesehen zu werden (Berger 1998; BMBF 2002, S. 73f.; Pilz 2003b). Eine Stigmatisierung im Sinne eines „Versagens im allgemeinbildenden Bereich“ (vgl. Abschnitt 2) ist i.d.R. nicht festzustellen. Allerdings sind Tendenzen zu beobachten, dass leistungsstarke Jugendliche und ihre Eltern die Benachteiligung beruflicher Abschlüsse gegenüber den akademischen erkennen und entsprechend eher allgemeinbildend orientierte Bildungsbiografien anstreben (Schaumann 1993, S. 18; Dybowski u.a. 1994, S. 3f.; Buttler 1993, S. 230-233).

### 3.2 Gleichwertigkeit im deutschen Beschäftigungssystem

Wird der Fokus nun auf das Beschäftigungssystem gelenkt (vgl. Abb. 1), so ergibt sich hinsichtlich der erreichbaren Einkommenshöhe ein Ungleichgewicht zuungunsten der beruflichen Vorqualifikation. Da das in Deutschland bestehende Berechtigungswesen insbesondere im staatlichen Laufbahnwesen eine Verankerung findet und diese Zugangsmuster innerhalb der privatwirtschaftlichen Tarifverträge eine vielgestaltige Nachahmung erfahren, sind bestimmte Einkommenspositionen über einen nichtakademischen Weg nur schwerlich, zeitverzögert oder gar nicht zu erreichen. Parallel zu den Einkommenschancen kann dieselbe Schlussfolgerung auch für die Karriereaussichten gezogen werden (Buttler 1993, S. 224-226; Dybowski u.a. 1994, S. 3f., Tessaring 1993, S. 145-153).

Was das Anspruchsniveau von Tätigkeiten angeht, so ist das gleiche Fazit zu ziehen. Wenn sich das Anspruchsniveau einer Tätigkeit parallel zur eingenommenen Position auf der Karriereleiter entwickelt, ist für die berufliche Bildung gleichfalls eine Diskriminierung festzustellen. Allerdings bedarf diese Aussage im internationalen Kontext einer Einschränkung. So zeigen verschiedene Studien, dass deutsche Facharbeiter, die eine duale Ausbildung durchlaufen haben, durchaus Tätigkeiten ausüben, die in anderen Ländern dem Niveau von akademisch vorgebildeten Arbeitskräften entsprechen (Richter 1996; Ulrich 2001, S. 59-62). Auch beim direkten Vergleich von Hochschulabsolventen und beruflich Qualifizierten zeigt sich, dass es sehr anspruchsvolle Spezialistentätigkeiten gibt, die insbesondere von erfahrenen Praktikern und nicht singular von Akademikern ausgeübt werden (Schlaffke 1996, S. 29f.; Ulrich 2001, S. 59-67).

Hinsichtlich der Stabilität von Beschäftigungsverhältnissen zeigen Arbeitsmarktdaten, dass die Arbeitslosenquote für Akademiker unter der von Personen mit einer Berufsausbildung liegt. Ob allerdings aus diesem Befund automatisch auf eine generell höhere Arbeitsplatzsicherheit geschlossen werden kann, ist fraglich, da andere Einflussgrößen Beachtung finden müssen. So werden in der Statistik auch ausgebildete Berufsanfänger gezählt, die nach Beendigung der Lehrzeit keine Beschäftigung gefunden haben und im Sinne des Schwellenmodells (vgl. Abb. 2) noch nicht in das Beschäftigungssystem eingetreten sind (Pilz 1997; Schneider/Pilz 2001, S. 116).

Was letztlich das Sozialprestige betrifft, so scheint auch im Beschäftigungssystem die durch den eingeschlagenen Bildungsweg erreichte Position von den weiteren Faktoren abzuhängen. Wenn ein akademischer Abschluss zu einer höheren Karrierestufe mit einem entsprechend höheren Einkommen führt, so wird die Tätigkeit sowohl von der Gesellschaft als auch innerbetrieblich entsprechend anerkannt (Schaumann 1996, S. 12f.).

### 3.3 Schlussfolgerungen für Deutschland

Als Fazit aus der näheren Beleuchtung der Indikatoren für die Gleichwertigkeit kann für Deutschland festgestellt werden, dass die Allgemeinbildung gegenüber der beruflichen Bildung dominante Vorteile aufweist. Insbesondere der Besuch der Sekundarstufe II mit

dem Abschluss Abitur zeichnet sich gegenüber der Ausbildung im dualen System hinsichtlich des Zeitbedarfs für das Erreichen des Hochschulzugangs als „Königsweg“ aus, während die berufliche Bildung nur „zweite Wahl“ (Dybowski u.a. 1994, S. 4) ist. Ursache dafür ist eine „meritokratische Logik“ (Lutz 1991, S. 31), bei der die Vergabe von Privilegien und des sozialen Status primär über die Zertifizierung von allgemeinbildenden Schulabschlüssen erfolgt. Für Jugendliche ergibt sich dadurch eine doppelte Sackgasse: Zum einen werden Aufstiegschancen im Bildungssystem erschwert bzw. vereitelt, zum anderen Karrierechancen und damit Einkommensverbesserungen im Beschäftigungssystem eingeschränkt (Buttler 1993, S. 228).

Für Deutschland ergeben sich aus dieser Sachlage einige bildungspolitische sowie (bildungs-) ökonomische Implikationen, die von großer Bedeutung sind und die in Abschnitt 2 getroffenen allgemeinen Aussagen ergänzen bzw. konkretisieren. So stellt sich langfristig die Frage, wie Positionen unterhalb der Akademikerebene mit qualifiziertem Personal besetzt werden können. Wenn das mittlere Qualifikationsniveau merklich ausdünn, könnte mittelfristig auch das Produktionssystem, welches maßgeblich auf dem Facharbeitersystem beruht, negativ tangiert werden (Kern/Sabel 1994, S. 614-616). Zudem besteht Handlungsbedarf hinsichtlich möglicher Perspektiven für Jugendliche, deren Stärken eher im Kontext praxisnaher Kompetenzen denn vornehmlich im klassischen Fächerkanon der Allgemeinbildung angesiedelt sind. Dass die berufliche Bildung eine hochqualitative Ausrichtung erfährt und damit andere Leistungspotenziale als die allgemeinbildenden fördern und ausschöpfen kann, ist nicht nur bildungspolitisch zu diskutieren, sondern auch ökonomisch.

Bildungsökonomisch gilt es letztlich zu hinterfragen, ob es einerseits sinnvoll sein kann, Jugendliche, die erst in einem späteren Stadium ihrer Entwicklung besondere Begabungen und Neigungen entwickeln, von weiterführenden Bildungsgängen abzuschneiden bzw. die Revision von einmal eingeschlagenen Bildungs- und Erwerbsbiografien nur über einen erheblich größeren Input an Zeit und Lernaufwand zu ermöglichen. Andererseits stellt sich auch die Frage, ob die mit einem hohen Zeitaufwand verbundene Kumulation von verschiedenen Zertifikaten aus dem allgemeinbildenden und beruflichen Bereich sinnvoll ist, wie dies z.B. bei Abiturienten der Fall ist, die sich erst gegen ein Studium und für eine Lehre entscheiden und einen Anteil von ca. 15% der Auszubildenden im dualen Ausbildungssystem ausmachen (BMBF 2002, S. 95). Denn ein nicht geringer Teil dieser Abiturienten scheint spätestens in der Ausbildung die nur begrenzten Aufstiegschancen zu erkennen und beginnt anschließend doch noch ein Studium (Berger 1998).

#### **4. Die Gleichwertigkeitsproblematik im japanischen Kontext**

Während sich in Deutschland eine Tradition zur Gleichwertigkeitsdebatte zwischen Allgemein- und Berufsbildung etabliert hat, lässt sich Derartiges für Japan nicht ausmachen: Zwar gibt es in Japan Tendenzen, die sich gegen die einseitige Vermittlung von Allgemeinbildung besonders an Hochschulen zugunsten einer Fachausbildung ausspre-

chen (Internationale Gesellschaft für Bildungsinformationen e.V. 1996, S. 53). Dennoch zeigen sich weithin starke Bestrebungen, als Idealform der universitären Bildung und des Unterrichts an Oberschulen die Betonung auf ‚liberal arts‘ wie Philosophie, Mathematik, Naturwissenschaften und Soziologie zu legen (Imai 1994, S. 97; Muta 1994, S. 192).

In Japan existieren zudem – pointiert ausgedrückt – nicht einmal ‚Berufe‘, damit auch keine ‚Beruflichkeit‘ und am allerwenigsten ein staatlich geregeltes Berufsbildungssystem (Georg 1994, S. 177; Georg/Demes 1996, S. 67).<sup>3</sup> Eher spricht man von einer ‚Betrieblichkeit‘ (Teichler 1992, S. 149), steht doch primär die auf einen langfristigen Zeitraum angelegte ‚Mitgliedschaft in einem Unternehmen‘ im Vordergrund (Staudt/Rehbein 1988, S. 138).<sup>4</sup> ‚*Shūshin koyōsei*‘, eine Anstellung auf Lebenszeit lautet daher die zentrale Norm für Japaner vom Kindergarten bis zur Aufnahme in jene möglichst große und bekannte Unternehmung, die dem Jugendlichen eine Chance als Mitglied der Stammebelegschaft einräumt (Fürstenberg 1998, S. 118; Georg/Demes 1995, S. 100ff.). Somit kann man im japanischen Sinne nicht vom ‚Berufswunsch‘ eines Jugendlichen sprechen, sondern eher von einem ‚Statuswunsch‘ (Fürstenberg 1998, S. 117), d.h. dem Wunsch, in einer prestigeträchtigen Unternehmung eingestellt zu werden. Durch das Fehlen eines ‚Berufs‘ spielt eine eigenständige, staatlich geregelte Berufsausbildung à priori eine eher untergeordnete Rolle, zumal sich anhand des für Japan zutreffenden Schwellenkonzepts (Abb. 3) bereits zeigt, dass der Übergang vom Schul- bzw. Hochschulsystem in das Beschäftigungssystem normalerweise direkt, ohne die Zwischenschaltung einer staatlich geregelten Berufsausbildung erfolgt (Georg 1989, S. 395-400). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zwar unter einem anderen Vorzeichen, dennoch ermöglichen die auf abstrakter Ebene konstruierten Indikatoren eine fruchtbare Anwendung auf die japanischen Gegebenheiten.

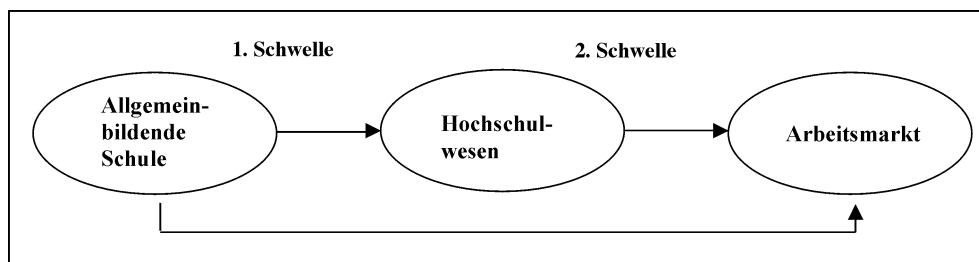


Abb. 3: Schwellenkonzept für Japan

- 3 Das Fehlen der Beruflichkeit hat weitergehend die Folge, dass sich in Japan keine Berufsbildungsforschung im engeren Sinne etablieren konnte, sondern eine sehr heterogene und zersplitterte Forschungslandschaft mit einem Fokus auf die berufliche Erstausbildung existent ist (Terada 2003). Abweichend davon argumentiert allerdings Eswein (2003, S. 190), dass der Berufsbegriff in Japan nur anders, nämlich über die Anforderungen des Arbeitsplatzes, zu definieren sei.
- 4 Kern/Sabel (1994, S. 617) erscheint „als das Besondere des japanischen Systems, dass es auf der Organisation und nicht auf der Qualifikation aufbaut“.

#### 4.1 Gleichwertigkeit im japanischen Bildungssystem

Prägnantes Kennzeichen des japanischen Erziehungs- und Bildungssystems ist zunächst, dass seit Beginn der 1990er-Jahre mehr als 95% aller 15-Jährigen – trotz Beendigung der 9-jährigen Schulpflicht nach der Grundschule (6 Jahre) und Mittelschule (3 Jahre) (*shōgakkō* und *chūgakkō*) – die weiterführende Oberschule (*kōtō gakkō*) besuchen. Nach insgesamt 12 Schuljahren nehmen knapp 40% aller Oberschüler entweder ein Studium an einem zweijährigen College (*tanki daigaku*) oder einer vierjährigen Universität (*dai-gaku*) auf (MECSST 2001, S. 1-8; Alexander 1994, S. 62ff.; Kariya 1994, S. 66).

Für die verbleibenden 5% der 15-Jährigen gibt es eine Reihe sogenannter 'beruflicher Vorbereitungsschulen' (*kōtō senmon gakkō*, *senshū gakkō* sowie *kakushū gakkō*),<sup>5</sup> die auf Firmentätigkeiten vorbereiten und von rund 3% besucht werden; die restlichen 2% gehen den direkten Weg in ein Unternehmen (MECSST 2001, S. 1-8; Alexander 1994, S. 66; Haasch 2000, S. 283ff.).

Zwar besuchen den berufsbezogenen Zweig der Oberschule (die ‚Fachoberschule‘) rund 25% aller Oberschulschüler, aber hierbei handelt es sich überwiegend um eine Schülergruppe, die sich keine Hoffnung auf einen ranghohen Studienplatz macht, sei es wegen bestehenden Leistungsmängeln oder aus Gründen der zu hohen Kosten für die privat zu finanzierenden Paukschulen *jukus* und *yobikos*, die auf die universitären Eingangsprüfungen vorbereiten (Goodmann 2003, S. 21f.; Fürstenberg 1994, S. 116; Georg 1989, S. 400f.; Georg/Demes 2000, S. 279; Kariya 1994, S. 69; Ushioji 1992, S. 134). Letzterer Grund hat besondere Bedeutung, denn – nur wer eine Eingangsprüfung, in der vorwiegend allgemeinbildende Inhalte abgefragt werden, erfolgreich absolviert, erhält einen Studienplatz an einer prestigeträchtigen Universität. Daher gilt für jene Schüler, die bereits an der Oberschule eine berufliche Spezialisierung anstreben, d.h. die Fachoberschule besuchen, dass sie von vornherein in Bezug auf die Chance, an einer angesehenen Universität aufgenommen zu werden, benachteiligt sind (Ushioji 1992, S. 136f.). Zwar besteht formal die Möglichkeit, über berufliche Oberschulen und ‚Fachschulen‘ (*senmon gakkōs*) an die Universität gelangen, um beispielsweise ein Ingenieurstudium anzuschließen, aber dieser Weg besitzt faktisch nur marginalen Charakter. Vielmehr ge-

5 Die Fachhochschule (*kōtō senmon gakkō*) mit dem Mittelschulabschluss als Eintrittsvoraussetzung bietet eine 5-jährige Ausbildung, die zusammen drei Oberschul- und zwei Hochschuljahren umfasst. Fachschulen (*senshū gakkō*), mit der Eingangsvoraussetzung eines Oberschulabschlusses, sind zu 93% private Einrichtungen; es gibt darüber hinaus ca. 350 (von insgesamt 3.300) staatliche Fachschulen. Von diesen sind die Mehrzahl Krankenpflegeschulen, die in Verbindung mit einem öffentlichen Krankenhaus stehen. Letztere entsprechen am ehesten einem geregelten dualen System der Erstausbildung deutscher Prägung (Kariya 1994, S. 67 u. S. 80ff.). Daneben existieren eine Reihe verschiedenartiger Schulen (*kakushū gakkō*), die aber lediglich als marktorientierte Schulen Ausbildungskurse wie z.B. Programmieren, Soziale Dienste oder Fremdsprachen anbieten und nur eine untergeordnete Rolle spielen (Kariya 1994, S. 68). In der Literatur wird der Begriff ‚*senshū gakkō*‘ mit ‚Special Training School‘ und dann oft auch als ‚Fachschule‘ übersetzt. Ein Vergleich mit der deutschen Fachschule für Techniker und Meister nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung und Berufserfahrungen ist nicht identisch mit den Schülern einer japanischen ‚Fachschule‘, die meistens lediglich den Oberschulabschluss voraussetzen (Münch 1999, S. 102).

hören diese ‚Fachoberschüler‘ zu jener Gruppe von Jugendlichen, die direkt ins Arbeitsleben eintreten und einen ‚blue-collar job‘, d.h. eine gewerbliche oder technische Tätigkeit, aufnehmen (Kariya 1994, S. 70).

Der Grund für die international beispiellose Expansion ‚höherer Bildung‘ in Japan liegt im Wesentlichen in der hohen Karriererelevanz von Bildungsabschlüssen. Die 95% der Oberschüler in Japan verteilen sich vor allem auf Schulen, die in einer bestimmten Rangordnung stehen: Das Ziel dieser Rangordnung liegt vor allem in dem Ausweis einer möglichst erfolversprechenden Vorbereitung auf den Zugang zu prestigeträchtigen Universitäten; denn nur derjenige Absolvent, der aus einer ranghohen Universität hervorgeht, hat später wiederum die Möglichkeit, von einem ‚first-rate‘ ranghohen, prestigeträchtigen japanischen Großunternehmen (‚*ichi-ryū gaisha*‘) eingestellt zu werden (Eswein 2003, S. 197; Imai 1994, S. 94; Nakane 1985). Rangunterschiede der Schulen, Universitäten und Unternehmen spiegeln somit letztendlich auch unterschiedliche Gesellschaftsschichten wider, obwohl sich etwa 90% aller Japaner der Mittelschicht zurechnen (Kenrick 1990, S. 7ff.; Nakane 1985; Teichler 1992, S. 148).

Diese Ausführungen zeigen sehr deutlich, dass die Allgemeinbildung einen sehr hohen gesellschaftlichen Stellenwert im Schulsystem besitzt. Und auch wenn berufliche Inhalte vermittelt werden, so bleibt doch festzuhalten, dass diese im Vergleich zur schulischen Berufsbildung in Deutschland einen sehr allgemeinen Charakter haben. Was das Vergleichskriterium der Übergangsmöglichkeiten in Weiterbildung angeht, so sei hier abschließend konstatiert, dass ähnlich wie in Deutschland ein vielschichtiger Weiterbildungsmarkt existiert, dass aber vor allem diverse Großfirmen ein sehr systematisches, internes Weiterbildungsangebot implementiert haben, und dass Partizipationsmöglichkeiten an Weiterbildungsmaßnahmen eher bestehen, wenn Arbeitnehmer bereits in einer Firma angestellt sind.

#### 4.2 Gleichwertigkeit im japanischen Beschäftigungssystem

Nach der Schul- und Universitätszeit verläuft der Übergang in das Beschäftigungssystem trotz zunehmender Probleme (Kosugi 2004) noch immer relativ friktionsfrei. Hierbei bestimmen gute Beziehungen ranghoher Firmen zu Oberschulen und ranghohen Universitäten noch immer die Einstellungsmodalitäten und prägen in Bezug auf das Beschäftigungssystem die Elite derjenigen, die am besten die ‚Examenshölle‘ bewältigen konnten (Eswein 2003, S. 197-201; McCormick 1991, S. 169). In Japan haben insbesondere Oberschulen in Bezug auf den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem die Funktion von ‚Berufs‘-, bzw. Stellenberatern (Kariya 1994, S. 8) und ebenso spielen die ‚old-boys‘-Netzwerke der Hochschulen eine stärkere Rolle bei der Rekrutierung als in Deutschland (Imai 1994, S. 95; Kariya 1994, S. 74ff.; Teicher/Teichler 1995, S. 30). Darüber hinaus ist es üblich, dass die zentralen Personalabteilungen der Unternehmen lediglich für die Anstellung von Universitätsabsolventen zuständig sind, nicht jedoch für die Rekrutierung von Oberschulabsolventen. Die Zuständigkeit für deren Einstellung liegt direkt bei den Produktionsstätten (Georg/Demes 1995, S. 90). Für die



gesellschaftliche Anerkennung einer Tätigkeit spielt damit letztlich die feste Zugehörigkeit zu einer renommierten Unternehmung, welche durch einen der Bildungsinstitution zugehörigen Beratungs- und Kontaktapparat ermöglicht wird, eine zentrale Rolle.

Höchste Priorität bei der Besoldung hat nach wie vor das Dienstalter (Senioritätsprinzip) vor allem bei jenen Arbeitnehmern, die der Stammebelegschaft zuzurechnen sind. Daneben gehören Bildungsabschlüsse zu den häufig untersuchten Vergleichskriterien bei der Entgeltbestimmung (Yamamoto u.a. 1998). Die Unterschiede der Berufschancen und des Einkommens sind je nach Geschlecht ausgeprägter als in Deutschland (McCormick 1991, S. 173-175; Teichler 1992, S. 152). Männliche Hochschulabsolventen erhalten die höchste Vergütung, gefolgt von männlichen Oberschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen. Am Ende der Verdienstskaala stehen Mittelschul- und Oberschulabsolventinnen (Fürstenberg 1994, S. 117; Maeda 1994, S. 54ff.; Ushioji 1992, S. 141f.). Des Weiteren zeigt sich, dass ‚White-collar-Beschäftigte‘ ein höheres Einkommen erzielen als ‚Blue-collar-Beschäftigte‘, wobei sich ein Gegensatz zu Deutschland aufdrängt, wo Meister und Techniker durchaus mehr Entgelt als ‚White-collar-Beschäftigte‘ erhalten können (Yoshimoto 1994, S. 334f.).<sup>6</sup>

Hinsichtlich der Indikatoren Anspruchsniveau der Tätigkeit und der Karrierechancen kann für Japan eine gemeinsame Betrachtung erfolgen: Japanische Berufsanfänger werden bereits zu Beginn ihrer Tätigkeiten bestimmten Laufbahnen zugeordnet, die mit unterschiedlichen Karrierechancen und -reichweiten ausgestattet sind (Koike 1998, S. 49f.). Beförderungen werden dann zum einen auf Basis der Zeitdauer der Betriebszugehörigkeit (Senioritätsprinzip), zum anderen durch die Bewertung der individuellen Qualifikation der Beschäftigten durchgeführt, wobei es sich – im Gegensatz zu Deutschland – eher um eine ‚späte Karriere‘ handelt; denn in den ersten 12 Dienstjahren zeigen sich nur geringe Unterschiede hinsichtlich der Beförderung (Endō 1994, S. 397f.; Koike 1998, S. 62ff.). Danach nimmt die ‚späte Karriere‘ allerdings einen immer größer werdenden Stellenwert ein und führt zu einem Aufstiegsbewerb unter den Mitarbeitern (Fürstenberg 1994, S. 117; Georg/Demes 1995, S. 100ff. u. S. 110; Georg/Demes 2000, S. 314f.).

Differenziert werden muss zudem zwischen Oberschul- und Universitätsabsolventen sowie ‚White-collar- und Blue-collar Arbeitnehmern‘, zeigt sich doch, dass Erstere deutlich schlechtere Karrierechancen haben als Letztere (Kosugi 1994, S. 366f.). Es ist jedoch nicht grundsätzlich auszuschließen, dass beispielsweise Oberschulabsolventen in Ränge aufsteigen, die üblicherweise von Hochschulabsolventen belegt werden, insbesondere, wenn es sich um kleine und mittelgroße japanische Unternehmen handelt (Georg/Demes 1995, S. 100ff.).

6 Zwar wird das deutsche Meistersystem, der ‚Mythos vom deutschen Meister‘, in Japan immer wieder gelobt und in Teilen auch kopiert, aber höheres Ansehen genießen dennoch Absolventen ranghohe Universitäten (Georg 1994, S. 163; Teichler 1998, S. 9).

In diesem Zusammenhang lässt sich auch die japanische Trennung in Generalisten (*ippan shoku*)<sup>7</sup> und Spezialisten (*senmon shoku*) einordnen: Generalisten, Koike (1998, S. 49) spricht hier von einer ‚breiten Spezialisierung‘ (*habahiroi senmongata*), und ‚enge‘ Spezialisten werden gleichermaßen durch Lernen am Arbeitsplatz, durch „on the job training“ (OJT) herangebildet (Georg/Demes 1996, S. 90-95). OJT in japanischen Betrieben beschränkt sich jedoch nicht auf die Aneignung bestimmter Tätigkeiten, sieht man von ungelernten Arbeitnehmern ab. Vielmehr geht es um effektive Ausbildungsmaßnahmen, die sowohl der klaren Verantwortung von Führungskräften als ‚Coach‘ als auch einem Rotationsprinzip innerhalb der Abteilung und zwischen Abteilungen unterliegen. Im Unterschied zu deutschen formalbürokratischen Hierarchieformen mit präzise definierten Arbeitsplatzbeschreibungen und Zuständigkeiten entspricht das japanische Verhältnis zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter eher der traditionellen Beziehung zwischen dem älteren Erfahreneren (*sempai*) und dem einzuweisenden Jüngeren (*kōhai*). Die Funktion des *sempai* besteht zum einen darin, für die arbeitsplatzbezogene Qualifikation Sorge zu tragen. Zum anderen geht die Erziehung des *kōhai* darüber hinaus; denn die Formung seines sozialen Verhaltens und die Einbindung in die Gruppe samt der harmonischen Einfügung in dauerhafte Gruppenbeziehungen gehören ebenso zum Repertoire des *sempai* (Demes/Georg 1994, S. 16; Georg 1989, S. 403f.).

Insbesondere gilt das Prinzip der ‚breiten‘ Spezialisierung für den ‚White-collar-Bereich‘ im kaufmännisch-verwaltenden Bereich, wobei Ähnlichkeiten mit deutschen Betrieben auszumachen sind (Izumi 1994, S. 224ff.; Münch 1999, S. 82f.). ‚Engere‘ Spezialisten (*semai senmongata*)<sup>8</sup> für den technischen Bereich kommen oft von beruflichen Oberschulen oder japanischen ‚Fachschulen‘ (Georg/Demes 2000, S. 287). Von dieser Gruppe werden stärker praktische orientierte Qualifikationen erwartet und auch die betrieblichen Karrieren dieser Klientel sind eher auf einen schmaleren Bereich beschränkt. Diese Perspektive steht ganz im Gegensatz zu der Situation bei den Beschäftigten des administrativen Bereichs, wo eher ein ‚common sense‘ von den Freshmen erwartet wird und praktisch verwertbares Wissen erst später im Unternehmen vermittelt wird (Yano 1998, S. 114).

Die Unterscheidung in ‚breite‘ und ‚enge‘ Spezialisierung macht deutlich, dass es Unterschiede im Anspruchsniveau innerhalb des Tätigkeitsspektrums in japanischen Firmen gibt; während die ‚breite Spezialisierung‘ vorwiegend für Universitätsabsolventen und damit – zumindest in Großunternehmen – der Stammbeflegschaft gilt, überwiegt eine ‚enge Spezialisierung‘ insbesondere bei technischen Tätigkeitsprofilen. Eine ausgesprochen ‚enge Spezialisierung‘ betrifft besonders jene, die der Randbeflegschaft einer Großfirma oder aber kleinen und mittelgroßen Unternehmen angehören (Georg/Demes 1995, S. 96ff.).

7 Georg/Demes (2000, S. 306) sprechen hier von dem ‚betriebsbezogenen Generalisten‘.

8 „Der Tätigkeitszuschnitt erscheint – entgegen oftmals in der Literatur zu findenden Annahmen – vielfach geradezu „supertayloristisch“ und nicht integrativ, auch um die kostengünstigen Randbeflegschaften effektiver nutzen zu können“ (Georg/Demes 2000, S. 315).

Das Vergleichskriterium ‚Stabilität der Beschäftigung‘ weist entsprechend einen bedeutsamen Unterschied zu Deutschland auf; denn die Norm ‚lebenslanger Beschäftigung‘ in der gleichen japanischen Firma kontrastiert am ehesten noch mit dem ‚lebenslangen Berufsideal‘ in Deutschland unter Inkaufnahme eines Arbeitsplatzwechsels (Fürstenberg 1998, S. 118). So gesehen ist die Stabilität der Beschäftigung in Japan abhängig von der Zugehörigkeit zur Stammebelegschaft, die vielfach eher durch allgemeinbildende Schulwege und ein Studium erreicht werden kann als durch genuin beruflich orientierte Qualifizierungsmuster.

#### 4.3 Schlussfolgerungen für Japan

Während in Deutschland gemäß dem Schwellenmodell (vgl. Abb. 2) allgemeinbildende und berufsbildende Wege für den Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem existieren, ist in Japan der „Königsweg“ über die Universität dominant (vgl. Abb. 3). In Bezug auf den Vergleich zwischen Allgemein- und Berufsbildung ist festzuhalten, dass im Bildungssystem Japans grundsätzlich das Primat der Allgemeinbildung vorherrscht. Und auch im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses ist der Einfluss der Allgemeinbildung beträchtlich, denn sowohl Karriere als auch Einkommen hängen nach wie vor signifikant vom erreichten Bildungsabschluss ab. Lediglich hinsichtlich der gesellschaftlichen Anerkennung sind es erreichte Positionen im japanischen Unternehmen, die den Grad des sozialen Respekts ausmachen.<sup>9</sup>

### 5. Fazit: Japan und Deutschland im Kontext der Gleichwertigkeitsfrage

In der vorliegenden Analyse konnte gezeigt werden, dass die Gleichwertigkeitsfrage in Deutschland, insbesondere wegen der besonderen Stellung des Berufskonzepts, einen ungleich höheren Stellenwert genießt als in Japan. In Japan gehört der Abschluss der Sekundarstufe II zur Normalität und verdrängt bzw. verschleiert die Gleichwertigkeitsproblematik, da die berufliche Erstausbildung sowohl im Alltag als auch in der Bildungsdebatte nicht als Alternative zum Besuch der Oberschule und ggf. der Universität wahrgenommen wird. Die „Berufslosigkeit“ hat daneben auch zur Folge, dass in Japan nicht der Beruf als solcher für den Status und monetäre Aspekte ausschlaggebend ist, sondern die Zugehörigkeit zu einem renommierten Großunternehmen.

Ohne die bereits angesprochenen Aspekte nochmals zu wiederholen sei hier abschließend auf zwei besondere Disparitäten mit entsprechend weitreichenden Implikationen hingewiesen. An erster Stelle ist zu konstatieren, dass in Deutschland hinsichtlich der Zertifikate und Berechtigungen ein Abgangsmodell vorliegt, bei dem die abgebende

<sup>9</sup> Bereits der Blick auf deutsche und japanische Visitenkarten macht diesen Unterschied deutlich: Deutsche legen mehr Wert auf Namen und individuelle Berufsbezeichnungen, Japaner mehr auf erreichte Positionen im – möglichst prestigeträchtigen – Unternehmen (Alexander 1994, S. 85).

Bildungsinstitution die Berechtigung für nachfolgende höhere Bildungsgänge erteilt, während in Japan ein Zugangsmodell dominiert, in dem die Zugangsberechtigung von der aufnehmenden Bildungsinstitution mittels Eingangsprüfungen festgestellt wird. Dies hat wiederum zur Folge, dass in Deutschland das Abitur, welches auch noch nach einer Berufsausbildung erworben werden kann, als reguläre Hochschulzugangsberechtigung eine zentrale Stellung besitzt. Hingegen setzen die Aufnahmeprüfungen an angesehenen japanischen Universitäten den direkten vorherigen Besuch einer guten Schule und entsprechender Vorbereitungskurse voraus, was der beruflichen Bildung abermals wenig Raum zur gleichwertigen Entwicklung lässt.

Zweitens kann darauf verwiesen werden, dass zwar in beiden Ländern der Weiterbildungssektor weitgehend frei von staatlichen Reglementierungen und Ordnungseingriffen ist, aber im Gegensatz zu Japan in der deutschen Erstausbildung ein staatlich stark strukturiertes und reglementiertes System vorliegt, welches den Zutritt durch hohe Transparenz erleichtert sowie Statuspassagen über die Anbindung an Tarifverträge und die Akzeptanz bei Arbeitgebern (auch hier dominiert letztlich das Abgangsmodell) ermöglicht. Dennoch schafft es auch das japanische Beschäftigungssystem durch die vielfältigen OJTs und die langsame Einarbeitung (i.S. von Eingewöhnung) von Hochschulabsolventen, die ihrerseits auch zur Ausübung weniger anspruchsvoller Tätigkeiten bereit sind, den Bedarf auf der mittleren Qualifizierungsebene zu decken und zudem die notwendige Anzahl an Spezialisten auszubilden. Allerdings gelingt dies nach internationalen Maßstäben somit nur durch die Inkaufnahme unterwertiger Beschäftigung und damit einer geringeren bildungsökonomischen Effizienz.<sup>10</sup> Allerdings bietet das japanische System durch die starke Stellung innerbetrieblicher Sozialisations- und Qualifizierungsprozesse auch theorieschwächeren bzw. schulmüden Jugendlichen einen adäquaten Eingliederungsprozess in das Beschäftigungssystem (vgl. Abschnitt 4).

Wird das Vergleichsmodell (vgl. Abbildung 1) für eine abschließende Bewertung nochmals aufgegriffen, so scheint Deutschland auf den ersten Blick hinsichtlich der Erreichung von Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowohl bezüglich der Indikatoren für das Bildungssystem, als auch denen für das Beschäftigungssystem weiter vorangeschritten zu sein als Japan. Eine solche Aussage relativiert sich allerdings grundlegend, wenn die hier getroffenen Aussagen zur Unterschiedlichkeit der beiden Bildungs- und Beschäftigungssysteme Beachtung finden. In Japan stellt sich die Frage der Gleichwertigkeit gänzlich anders, wenn berücksichtigt wird, dass die Übergangsprozesse stark differieren (vgl. Abbildungen 2 u. 3), andere Bedingungen für die Allgemeinbildung bei gleichzeitig weitgehend fehlender beruflicher Bildung deutscher Prägung vorherrschen und sich die Wertigkeit sowie der angenommene Zweck der Allgemeinbildung im Beschäftigungssystem abweichend darstellen.

10 „The Germans are not the best educated at the top (America, with its superb graduate schools, is far better at this level), nor are they the best educated at the very bottom (the Japanese win there), but they are the world's very best over a broad range of midlevel, noncollege skills“ (Thurow 1992, S. 55).

Letztlich zeigt sich, dass simplifizierende Vergleiche oder gar unreflektierte Übernahmeversuche von fremden Bildungssystemteilen nicht hilfreich sein können, insbesondere dann, wenn es sich um kulturell so unterschiedliche Länder wie Japan und Deutschland handelt.<sup>11</sup>

## Literatur

- Alexander, P.-J. (1994): Struktur und Ziele des japanischen Bildungswesens: Ein Modell für Deutschland? In: Esser, M./Kobayashi, K. (Hrsg.): *Kaishain – Personalmanagement in Japan*. Göttingen: Hogrefe, S. 60-89.
- Alexander, P.J. (1997): Mythos Japan -Was wir von Japan lernen können! In: *Wirtschaft und Erziehung* 49, S. 417-418.
- Alexander, P.J. (2002): Berufsschulen und Pisa – was können wir von Japan lernen? *Wirtschaft und Erziehung* 54, S. 213-217.
- Benner, H./Buschhaus, D./Pampus, K. (1983): Gleichstellung beruflicher und allgemeiner Bildungsabschlüsse. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 12, S. 93-98.
- Berger, K. (1998): Die Attraktivität einer dualen Ausbildung für Schulabgänger/-innen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 27, S. 43-46.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2002): *Berufsbildungsbericht*. Bonn.
- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (1992): *Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung (Dokumentation der 1. BMBW-Fachtagung am 8. Juli 1992 in Bonn)*. Bonn.
- Bork, H. (2001): Kein Spaß am Lernen – Die überwiegend positiven Pisa-Ergebnisse kontrastieren mit der in Japan allgemein wahrgenommenen Bildungskrise. *Süddeutsche Zeitung* 300, V2/12.
- Brehm, K. (2000): Qualitätsverbesserung in der beruflichen Weiterbildung – Verantwortung der Anbieter oder staatlicher Qualitäts-TÜV? *Grundlagen der Weiterbildung* 11, S. 124-126.
- Buttler, F. (1993): Studium oder Lehre? In: Iwersen, A./Tuchfeldt, E. (Hrsg.): *Sozialpolitik vor neuen Aufgaben*, S. 223-233.
- Cleve, B.van (1995): Hochschulzugang „revisited“? – Zu Reformvorhaben und Entwicklungstendenzen, die Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber zu öffnen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91, S. 57-70.
- Coulmas, F. (2001): Furcht vor Tafel und Kreide – Wie gut Japans Schulen wirklich sind – und warum die Japaner ihre Erziehung in der Krise sehen. In: *Süddeutsche Zeitung* 295, S. 13.
- Cummings, W. (2003): Why Reform Japanese Education? In: Goodmann, R./Phillips, D. (Hrsg.): *Can the Japanese Change Their Education System?* Symposium Books: Oxford, S. 31-42.
- Dietrich, H. (2001): Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit – Von Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 34, S. 419-439.
- Dybowski, G. u.a. (1994) : Ein Weg aus der Sackgasse -Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23, S. 3-13.
- Endō, K. (1994): Betriebliche Beförderungskriterien und Karrieremodelle. In: Demes, H./Georg, W. (Hrsg.): *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: iudicium, S. 385-420.

11 „So gelangt eine vergleichende Betrachtung zu dem Schluss, dass es eine optimale Lösung für die Steuerung des Übergangs vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem und eine entsprechende Ausgestaltung der Bildungswege und Einstellungspraktiken nicht gibt. Dennoch ist ein Vergleich nicht sinnlos. Er informiert über relative Einseitigkeiten und Schwächen und zugleich auch über relativ erfolgreiche Steuerungs- und Abstimmungsmaßnahmen. In ihrer Bindung an die soziokulturelle Umwelt verbieten sie jedoch die Übernahme als isolierte Erfolgsrezepte“ (Fürstenberg1994, S. 124f.).

- Eswein, M. (2003): Beruflichkeit in Japan. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? – Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektive. Hohengehren: Schneider, S. 190-203.
- Euler, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 62). Bonn.
- Fürstenberg, F. (1994): Zusammenfassung der Diskussion. In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB) (Hrsg.): Steuerung und Abstimmung von Bildung und Beschäftigung in Japan und Deutschland: Struktur und Perspektiven (Symposium vom 06.-08.12.1992). Berlin, Bd. 21, S. 112-125.
- Fürstenberg, F. (1998): Zum Verhältnis von Status- und Kompetenzerwerb. In: Takanashi, A./Teichler, U. (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden: Nomos, S. 117-119.
- Georg, W. (1989): Marktmodell Japan – Thesen zur Verbetrieblichung beruflicher Qualifizierung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden: Nomos, S. 391-408.
- Georg, W. (1992): Zwischen Markt und Bürokratie: Berufsbildungsmuster in Japan und Deutschland, in Georg, W./Sattel, U. (Hrsg.): Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 42-69.
- Georg, W. (1994): Qualifizierungsansätze in Deutschland und Japan: Gemeinsamkeiten und Divergenzen. In: Demes, H./Georg, W. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: iudicium, S. 159-189.
- Georg, W./Demes, H. (1994): Karriere statt Lehre? Anmerkungen aus vergleichender Perspektive. In: Georg, W./Demes, H. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: iudicium, S. 499-515.
- Georg, W./Demes, H. (1995): Berufliche Bildung und betriebliche Qualifizierung. Anmerkungen zum Qualifikationsverständnis in Japan und Deutschland. In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB) (Hrsg.): Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem und der Berufsstart – Veränderungen in Japan und Deutschland in den 90er-Jahren (Symposium vom 05.-07.12.1994). Berlin, Bd. 29, S. 87-112.
- Georg, W./Demes, H. (1996): Japan. In: Lauterbach, U./Huck, W./Mitter, W. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden: Nomos.
- Georg, W./Demes, H. (2000): Berufliche Bildung. In: Haasch, G. (Hrsg.): 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, S. 278-316.
- Goodmann, R. (2003): The Why, What and How of Educational Reform in Japan. In: Goodmann, R./Phillips, D. (Hrsg.): Can the Japanese Change Their Education System? Symposium Books: Oxford, S. 7-30.
- Haasch, G. (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.
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (1984): Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 9, S. 101.
- Imai, K. (1994): Steuerung und Abstimmung von Bildung und Beschäftigung in Japan: Die Rolle der öffentlichen Meinung. In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB) (Hrsg.): Steuerung und Abstimmung von Bildung und Beschäftigung in Japan und Deutschland: Struktur und Perspektiven (Symposium vom 06.-08.12.1992). Berlin, Bd. 21, S. 93-102.
- Internationale Gesellschaft für Bildungsinformationen e.V. (1996): Das Bildungswesen in Japan. Tokyo/Bonn.

- Izumi, T. (1994): Charakteristika und Probleme der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung in Japan. In: Demes, H./Georg, W. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: iudicium, S. 217-256.
- Kariya, T. (1994): Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit: Übergänge und Rekrutierung verschiedener Absolventengruppen des Bildungssystems. In: Demes, H./Georg, W. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: iudicium, S. 65-91.
- Kenrick, D. M. (1990): Where Communism Works. The Success of Competitive-Communism in Japan. Tokyo: Tuttle.
- Kern, H./Sabel, C. (1994): Verblasste Tugenden – Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N./Treeck van, W. (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Göttingen: Schwartz, S. 605-624.
- Koike, K. (1998): Humanressourcenentwicklung von Hochschulabsolventen im White-collar-Bereich – das Beispiel der japanischen Unternehmen. In: Takanashi, A./Teichler, U. (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden: Nomos, S. 47-66.
- Kosugi, R. (1994): Karriereverläufe von Oberschul- und Fachschulabsolventen. In: Demes, H./Georg, W. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: iudicium, S. 351-383.
- Kosugi, R. (2004): Transition from School to Work in Japan: Understanding the Increase in Freeter and Jobless Youth. *Japan Labor Review*, S. 52-67.
- Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99, S. 328-349.
- Lasonen, J./Manning, S. (2001): How to improve the standing of vocational compared to general education. In: Descy, P./Tessaring, M. (Hrsg.): Training in Europe, second report on vocational training research in Europe 2000 – background report Volume I. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, S. 115-167.
- Lauterbach, U. (2003): Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft als korrespondierende Disziplinen? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99. Bd., S. 514-535
- Lauterbach, U./Huck, W./Mitter, W. (1995): Internationales Handbuch der Berufsbildung (Carl Duisberg Gesellschaft e.V.). Baden-Baden: Nomos.
- Lutz, B. (1991): Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der Beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin, Bonn, S. 27-36.
- Maeda, Y. (1994): Die tatsächliche Situation hinsichtlich der japanischen Einstellungsaktivitäten und die Vereinbarungen über den Zeitraum, in dem Firmen Studenten anwerben (*shūshoku kyōtei*). In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB) (Hrsg.): Steuerung und Abstimmung von Bildung und Beschäftigung in Japan und Deutschland: Struktur und Perspektiven (Symposium vom 06.-08.12.1992). Berlin, Bd. 21, S. 50-63.
- McCormick, K. (1991): Japanese Engineers, Lifetime Employment and In-company Training: Continuity and Change in the Management of Engineering Manpower Resources. In: Ryan, P. (Hrsg.): International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills. London, New York, Philadelphia: Falmer, S. 159-182
- MECSST (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Education, Japan) (2001): Statistical Abstract – 2001 edition. Tokyo.
- Mertens, D. (1976): Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt (2x4 Problembereiche). In: Schlaffke, W. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit – Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem, Köln. Nachdruck in: Buttler, F./Reyher, L. (Hrsg.): Wirtschaft-Arbeit-Beruf-Bildung, Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987 (BeitrAB 110). Nürnberg, S. 399-411.

- Münch, J. (1999): Qualifikation als Standortfaktor. Deutschland, USA und Japan im Vergleich. Hochheim am Main: Neres.
- Muta, H. (1994): Zur Situation und Problematik betrieblicher Erstausbildung in Japan. In: Demes, H./Georg, W. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: iudicium, S. 191-215.
- Nakane, C. (1985): Die Struktur der japanischen Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pilz, M. (1997): Das duale System und der Arbeitsmarkt – Die Leistungsfähigkeit der beruflichen Erstausbildung aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. In: Wirtschaft und Erziehung 49, S. 330-336.
- Pilz, M. (1998): Die Verbesserung der Verständigung zwischen Japan und Deutschland durch (berufliche) Bildungspolitik. Die Wirtschaftsschule (Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen in Sachsen e.V.) 1, S. 6-12.
- Pilz, M. (1999): Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9). Markt Schwaben: Eusl.
- Pilz, M. (2001): Zur Frage der Weiterbildung von Mitarbeitern in Investmentgesellschaften – Impulse aus der Praxis. Grundlagen der Weiterbildung 12, S. 84-88.
- Pilz, M. (2003a): Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99, S. 390-416 (Erratum zum Beitrag, S. 635).
- Pilz, M. (2003b): Jugendarbeitslosigkeit und Übergangsprozesse im Kontext beruflicher Erstausbildung – Normative Zielvorstellungen, aktuelle Situation und potenzielle Zukunftsperspektiven. Erziehungswissenschaft und Beruf 51, S. 483-499.
- Psacharopoulos, G. (1988): Editorial Introduction. International Review of Education 34, S. 143-148.
- Pütz, H. (1992): Berufliche und allgemeine Bildung sind gleichwertig. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21, S. 47-49.
- Richter, A. (1996): Qualitativer und quantitativer Vergleich von Berufsbildungsabschlüssen in Großbritannien und Deutschland. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 25, S. 35-42.
- Schaumann, F. (1993): Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung – Zukunftschance der beruflichen Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22, S. 11-19.
- Schlaffke, W. (1996): Die duale Berufsausbildung – ein geschmälertes Erfolgssystem. In: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung – Leistung, Qualität und Reformbedarf. Köln: iw, S. 8-33.
- Schneider, S./Pilz, M. (2001): Jugendarbeitslosigkeit als Gütekriterium für berufliche Bildungssysteme? Eine kritische Analyse der zugrunde gelegten Objektbereiche und verwendeten Messinstrumente. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, S. 108-124.
- Schneidewind, D. (1991): Das japanische Unternehmen – uchi no kaisha. Berlin u.a.: Springer.
- Staudt, E./Rehbein, M. (1988): Innovation durch Qualifikation. Personalentwicklung und neue Technik. Frankfurt a. M.: Verlag der Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Teichler, U. (1992): Neue Perspektiven zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB) (Hrsg.): Bildung und Beruf in Japan und Deutschland (Symposium vom 01.-03.12.1991). Berlin, Band 13, S. 145-154.
- Teichler, U. (1998): Resümee der Abschlussdiskussion. In: Takanashi, A./Teichler, U. (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden: Nomos, S. 191-197.
- Teichler, U. (2001): Der Stellenwert des internationalen Vergleichs in der beruflichen Bildung. In: Koch, T./Neumann, G./Stach, M. (Hrsg.): Aspekte Internationaler Berufspädagogik – Von der Qualitätssicherung über Länderberichte zur Methodik der Vergleichsforschung. Kassel: Institut für Berufsbildung der Universität/Gesamthochschule Kassel, S. 15-33.
- Teicher, K./Teichler, U. (1995): Vom Studium zum Beruf. Die japanische Situation in vergleichender Perspektive. In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB) (Hrsg.): Übergang vom Bildungs- in



- das Beschäftigungssystem und der Berufsstart – Veränderungen in Japan und Deutschland in den 90er-Jahren (Symposium vom 05.-07.12.1994). Berlin, Bd. 29, S. 15-43.
- Terada, M. (2003): Research on Vocational Education and Training in Japan. In: Achtenhagen, F./John, E. (Hrsg.): Meilensteine der beruflichen Bildung – Politische Perspektiven beruflicher Bildung, Bd. 3. Bielefeld: Bertelsmann, S. 259-282.
- Tessaring, M. (1993): Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven – Ein Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26, S. 131-161.
- Thurow, L. (1992): Head to Head. The Coming Economic Battle Among Japan, Europe, and America. New York: William Morrow and Company.
- Trant, A. u.a. (1999): Reconciling Liberal and Vocational Education – Report of the European Union Leonardo da Vinci Research Project on Promoting the Attractiveness of Vocational Education (PAVE). Dublin: Curriculum Development Unit.
- Ulrich, J.-G. (2001): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung: nur eine Utopie oder bereits Wirklichkeit? Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24, S. 51-72.
- Ushioji, M. (1992): Fachliche Qualifizierung und Berufslaufbahn in Japan. In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB) (Hrsg.): Bildung und Beruf in Japan und Deutschland (Symposium vom 01.-03.12.1991). Berlin, Bd. 13, S. 133-144.
- Yamamoto, H./Nakagawa, H./Nakayama, M./Shimizu, Y. (1998): Predictability of Wage Ranking after 10 Years Based on Employment Entrance Scores and Evaluations. Educational Technology Research 21, S. 25-37.
- Yano, M. (1998): Grundlegende Ansätze bei der Analyse des Übergangs von der Hochschule zur Berufstätigkeit. In: Takanashi, A./Teichler, U. (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden: Nomos, S. 113-114.
- Yoshimoto, K. (1994): Der Trend zu tertiären Bildungsabschlüssen und die Berufskarriere von Universitätsabsolventen. In: Demes, H./Georg, W. (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: iudicium, S. 319-349.
- Young, M./Raffe, D. (1998): The Four Strategies for Promoting Parity of Esteem. In: Lasonen, J./Young, M. (Hrsg.): Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education – Final Report. Jyväskylä: University of Jyväskylä, S. 35-46.
- Zimmer, G. (1996): Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 25, S. 35-40.

**Abstract:** *The question of the equality of status of general and vocational education (parity of esteem) is gaining in importance not only in the German context, but also internationally. The authors sketch the need for dealing with this issue and develop a comparative model of indicators for the analysis of the equality of status of the two spheres in different countries as well as general patterns of reasoning in favor of a possibly required equality. This model is then applied to the two industrial countries of Germany and Japan, the latter of which has, in this context, hardly received any attention until now. In a final step, country-specific as well as comparative conclusions are outlined.*

*Anschrift der Autoren:*

Dr. Peter Jörg Alexander, BBS Wechloy, Am Heidbrook 10, 26129 Oldenburg.

Dr. Matthias Pilz, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen, Dufourstr. 40a, CH-9010 St. Gallen, E-Mail: Matthias.Pilz@unisg.ch.