

Eswein, Mikiko

## Meritokratie in Japan und Deutschland - Analyse der gesellschaftlichen Eliten

*Tertium comparationis* 11 (2005) 1, S. 15-46



Quellenangabe/ Reference:

Eswein, Mikiko: Meritokratie in Japan und Deutschland - Analyse der gesellschaftlichen Eliten - In: *Tertium comparationis* 11 (2005) 1, S. 15-46 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29550 - DOI: 10.25656/01:2955

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29550>

<https://doi.org/10.25656/01:2955>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### 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



## Meritokratie in Japan und Deutschland – Analyse der gesellschaftlichen Eliten<sup>1</sup>

*Mikiko Eswein*

*Heidelberg*

### *Abstract*

In this contribution, the conditions of social mobility in Japan are studied and then compared with those in Germany, in order to find out whether the German three-track system of secondary education is the main reason for the unequal access to higher education in this country. Since the end of the Second World War, Japan has a one-track educational system, which makes it very interesting for such a comparison. In order to grasp the conditions of social mobility in Japan and Germany, two working hypotheses are first established – (a) access to elite positions is determined by education; (b) access to elite positions is determined by social origin –, which are then verified for both countries, using findings from representative elite studies.

Seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie von 2000 ist die Reform des deutschen Bildungssystems ein viel diskutiertes Thema. Auslöser der Reformdiskussion war vor allem die durch die PISA-Studien diagnostizierte Leistungsschwäche der deutschen Schulen:

*Etwas Licht, immer noch viel Schatten* lautet das Pisa-Gesamtergebnis für Deutschland. Lichte Momente hatten die deutschen Teilnehmer vor allem beim Problemlösen und schnitten auch in Mathematik und Naturwissenschaften etwas besser ab als zuvor. Aber der Abstand zur internationalen Spitzengruppe bleibt groß. Und besonders düster sieht es bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten und Migrantenfamilien aus – das Problem der Chancengerechtigkeit hat Deutschland bisher nicht in den Griff bekommen (Leffers, 2004, S. 1).

Als bildungspolitische Maßnahme zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit wird die Einführung eines *ingleisigen* Bildungssystems vorgeschlagen, das eine größere Durchlässigkeit zwischen den gesellschaftlichen Schichten garantieren soll: „Das drei-

gliedrige Schulsystem sei ein Relikt aus Kaisers Zeiten und müsse angesichts der heutigen Anforderungen grundlegend überarbeitet werden“ (SPD Stormarn, 2004). Diese Meinung herrschte auf einem Workshop zur Bildungsdebatte vor, in dem Vertreter aus verschiedenen Schulen, Elternvertreter und Vertreter des Handwerks über die Zukunft der deutschen Schulen diskutierten. Das Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Marianne Demmer vertritt ebenfalls die Meinung, dass „die frühe Aufteilung der 10-Jährigen auf Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien ... geradewegs ‚ins Elend‘ [führe]. ... Die schleswig-holsteinische Kultusministerin Ute Ersiek-Rave (SPD) warb für eine Gemeinschaftsschule für Kinder bis zum 10. Schuljahr. Auch Grünen-Chef Reinhard Bütikofer hält die Sortierung nach der vierten Klasse für ‚den Fehler im System‘. Kinder müssten bis zur Jugend gemeinsam lernen und dabei individuell gefördert [werden]“ (Leffers, 2004, S. 1). Den Unionsparteien und der FDP nahe stehende Kreise wollen dagegen prinzipiell am dreigliedrigen Schulsystem festhalten.

Kann Deutschland das Problem der mangelnden Chancengerechtigkeit wirklich deswegen nicht lösen, weil sich hier das traditionelle dreigliedrige Schulsystem so hartnäckig hält? Oder lässt sich vielleicht heute allgemein keine Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung mehr garantieren, weil die Anforderungen der Wirtschaft hinsichtlich fortschreitender Leistungssteigerung Vorrang haben, die eine Folge des internationalen Wettbewerbs sind? Ist das Prinzip der Chancengerechtigkeit etwa nur eine Zielvorstellung, welche die heutige gesellschaftliche Realität nicht beschreibt? Um zu überprüfen, ob das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland dafür verantwortlich ist, dass die Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung nicht für alle garantiert ist, werden im vorliegenden Beitrag zunächst zwei Arbeitshypothesen aufgestellt, die dann exemplarisch für die beiden Industrieländer Deutschland und Japan überprüft werden. Japan ist als Vergleichsland in dieser Hinsicht hochinteressant, weil sich dort seit 1945 ein eingleisiges Schulsystem etabliert hat. Wenn ein solches System – wie behauptet – tatsächlich zur Verbreitung der Chancengerechtigkeit beiträgt, so müsste dies in Japan sichtbar sein.

In diesem Beitrag geht es in erster Linie um die Durchlässigkeit zwischen den Schichten, d.h. die soziale Mobilität und damit die Durchsetzung der Chancengleichheit durch Bildung. Um die soziale Mobilität zu überprüfen, werden also die Chancen des Aufstiegs in die Elite untersucht.<sup>2</sup>

Zu Beginn ist der Begriff ‚Elite‘ zu definieren. Unter Eliten werden nach Michael Hartmann „ganz allgemein die Inhaber von Herrschaftspositionen verstanden, die kraft der Macht, die mit der von ihnen besetzten Position verbunden ist, in der Lage sind, wichtige gesellschaftliche Entscheidungen maßgeblich zu bestimmen bzw. zu beeinflussen oder ‚zur Erhaltung oder Veränderung der Sozialstruktur und der sie tragenden Normen unmittelbar beizutragen““ (Hartmann, 2002, S. 25). In Deutschland war der Elitebegriff nach Hartmann durch den Nationalsozialismus zutiefst diskreditiert wor-

den. Dort hatte ihm „die These vom unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Masse und Elite, von der Notwendigkeit einer Elitenherrschaft“ (ebd., S. 10) zugrunde gelegen. So vertrat etwa Gaetano Mosca die Auffassung, dass es „zwei Klassen“ gebe, „eine, die herrscht und eine, die beherrscht wird. Die erste ist immer die weniger zahlreiche, sie versieht alle politischen Funktionen, monopolisiert die Macht und genießt deren Vorteile, während die zweite, zahlreichere Klasse von der ersten befehligt und geleitet wird“ (Mosca, 1950, S. 53, zitiert nach Hartmann, 2002, S. 11).

Diese *klassische* Auffassung von Elite, für die Otto Stammer den Begriff „Wert-Elite“ (Stammer, 1969, S. 217) verwendet, wurde in den 1950er Jahren durch eine neue Auffassung abgelöst, mit der sich die *funktionalistischen* Elitetheorien beschäftigten. Im Unterschied zum klassischen lehnt dieser neuere Elitebegriff ein dichotomes Gesellschaftsbild ab, nach dem die Gesellschaft in Eliten und Nicht-Eliten unterteilt wird. Stattdessen geht er von einer „kontinuierlichen Verteilung von Macht und zugleich deren Beschränkung auf einen Bereich legitimer Machtausübung [aus], so daß kaum abgrenzbar ist, wo totale Machtlosigkeit beginnt“ (Hoffmann-Lange, 1992, S. 21). Die Eliten stellen daher „keine einheitliche Klasse“ dar, sondern „miteinander konkurrierende Führungsgruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren“. Außerdem weisen sie „eine sozial offene Rekrutierung auf, die ausschließlich auf der persönlichen Leistung basiert“. Die Hauptmerkmale der neuen Eliten liegen somit in der „funktionale[n] Spezialisierung“ sowie in der „daraus resultierende[n] Unterschiedlichkeit und Unbeständigkeit in Zusammensetzung und Rekrutierung“ (Hartmann, 2002, S. 12). Stammer nennt die neuen Eliten in komplexen Gesellschaften daher „Funktions-Eliten“ (Stammer, 1969, S. 217). Der Zugang zu Führungspositionen ist also in der modernen Gesellschaft prinzipiell jedem offen. Vor diesem theoretischen Hintergrund stelle ich folgende Hypothese auf:

- In der modernen Gesellschaft erreichen die Eliten ihre Positionen nicht durch ihre soziale Herkunft, sondern durch den Nachweis ihrer Sachkenntnis, die dort vorzugsweise in den Bildungsinstitutionen erworben werden kann.

Zur empirischen Überprüfung übersetze ich diese Hypothese in die folgenden beiden Arbeitshypothesen:

- (a) Die Zugangschancen zu Elitepositionen werden durch die Bildung bestimmt.
- (b) Die Zugangschancen zu Elitepositionen werden durch die soziale Herkunft bestimmt.

Bei der Überprüfung der hier aufgestellten Hypothese geht es vor allem um „die Aufstiegschancen der Angehörigen verschiedener Bevölkerungsgruppen in die Elite und die Repräsentation verschiedener gesellschaftlicher Interessen im politischen Willensbildungsprozess“ (Hoffmann-Lange & Bürklin, 1999, S. 163), d.h. um die Durchlässigkeit zwischen den Schichten, wie sie in einer *meritokratischen* Gesellschaft möglich ist. Daher muss sich das Augenmerk hier vor allem auf die Meritokratie richten, die

eine Herrschaftsform ist, in der sich die Führungsschicht aufgrund ihrer intellektuellen Leistungen und Fähigkeiten bildet, also unabhängig vom Alter oder von der sozialen Herkunft und den damit zusammenhängenden Beziehungen. Aus diesem Grund ziehe ich hier Theorien über die Meritokratie heran (vgl. Hoffmann-Lange, 1992, S. 29).

## 1. Theoretische und methodische Voraussetzungen

### 1.1 Theorien über die Meritokratie

Von den Meritokratietheorien eignen sich hier vor allem zwei große Strömungen, nämlich die *funktionalistischen* und die *machttheoretischen* Ansätze.<sup>3</sup> Erstere beschreiben die Tendenz in demokratischen Gesellschaften, den Zugang zu prestigereichen Positionen prinzipiell für alle zu öffnen. In Letzteren wird die Auffassung vertreten, dass diese Offenheit nur ein Mythos ist und der Zugang zu den Eliten durch bestimmte soziale Gruppen monopolisiert ist. Die beiden Strömungen unterscheiden sich außerdem dadurch voneinander, dass sie unterschiedliche Motive für die Auswahl der gesellschaftlichen Elite nennen: Die funktionalistischen Ansätze betrachten die Steigerung der wirtschaftlichen Effizienz als Grund für die Auswahl. Die machttheoretischen Ansätze erklären die Auswahl durch das Interesse der herrschenden Klasse, ihre Kultur in der Gesellschaft *inoffiziell* zu verbreiten, um die bestehenden Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren. Im Folgenden möchte ich die beiden Ansatzgruppen daher näher erläutern.

#### 1.1.1 Die funktionalistischen Ansätze

Die funktionalistischen Ansätze<sup>4</sup> postulieren zunächst, dass eine Entwicklung zu einer egalitären Gesellschaft stattfindet. Eine der wichtigen Entwicklungstendenzen liege darin, dass die Führungsschicht in der modernen Gesellschaft – anders als in der traditionellen Gesellschaft – zunehmend nicht durch *askriptive Eigenschaften* des Individuums wie soziale Herkunft, Religion oder Rasse, sondern durch *besondere Leistungen* bestimmt werde, was letztlich der Steigerung der Leistungsfähigkeit der modernen Wirtschaftsorganisationen zugute komme. Diese Entwicklung wird mit der *fortschreitenden Arbeitsteilung* zwischen Haushalt und Wirtschaftsorganisation erklärt.

Durch diese Teilung entsteht erstmals die Notwendigkeit der Integration der differenzierten Subsysteme: Die Belegschaft der Wirtschaftsorganisation und das Haushalts-Kollektiv müssen in das größere System integriert werden. Diese Einbeziehung wird in der Moderne vom Nationalstaat übernommen. Innerhalb der nationalen Einheit wird dann die Chancengleichheit für *alle* Staatsbürger, insbesondere beim Zugang zu Bildung und Berufsausbildung, durch den Staat garantiert (als staatsbürgerliches Recht). Damit schreiben die funktionalistischen Ansätze dem Bildungssystem eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung der Chancengleichheit zu.

Das Bildungssystem demokratischer Gesellschaften unterscheidet sich vom Bildungssystem ständisch-hierarchisch gegliederter Gesellschaften, in denen die vorherrschende Form der Bildung die so genannte Kultivationspädagogik ist. Diese vermittelt den Beherrschten Gehorsam und Disziplin gegenüber den ‚kultivierten‘ Herren und zementiert die Unterschiede zwischen Herrschenden und Beherrschten. Sie dient also zur Aufrechterhaltung der bestehenden Machtstrukturen. In einer demokratischen Gesellschaft ändert sich die vorherrschende Form der Bildung zur *Fachschulung*. Ihre Entwicklung geht mit der Verbreitung moderner *bürokratischer Organisationen* einher. Diese Organisationen, die ursprünglich im politischen Teilbereich entstanden und sich im Lauf der Entwicklung im wirtschaftlichen Teilbereich verbreiteten, sind die Grundlage der Leistungssteigerung der modernen Gesellschaft. Sie nehmen nur solche Bewerber auf, welche die fachlich definierte Leistung für eine Position mit möglichst großer Effizienz erbringen können. Als Verbindung zwischen den Anforderungen der Position und den Fähigkeiten des künftigen Stelleninhabers dient die berufliche Qualifikation, die vorher in Form von Fachwissen im Rahmen der Fachschulung vermittelt wird. Die Arbeitssuchenden werden aufgrund der im Qualifikationsnachweis festgehaltenen Leistungen in die Statushierarchie des Beschäftigungssystems einsortiert, wodurch sich das Kriterium für die Allokation von den askriptiven Eigenschaften zu den im Bildungssystem erlernten Fachkenntnissen ändert.<sup>5</sup>

Diese Ansätze gehen also von einer „herkunftsunabhängige[n] Verteilung der Chancen zu gesellschaftlicher Mobilität“ (Schnapp, 1997, S. 84) aus. Dem Elitestatus liegt die Norm ‚individuelle Leistungserbringung als Rekrutierungsvoraussetzung‘ zugrunde. Hier lassen sich zwei Möglichkeiten für die Konstruktion von Modellen zur empirischen Überprüfung der Arbeitshypothese (a) erkennen: bei der ersten beeinflussen sowohl die Bildung als auch die soziale Herkunft die Aufstiegschancen in die Elite, wobei beide Einflussfaktoren nicht miteinander verbunden sind (Modell 1). Bei der zweiten Möglichkeit bestimmt die soziale Herkunft den Bildungsstand, und dieser wiederum determiniert die Möglichkeit der Besetzung einer Eliteposition (Modell 2) (vgl. Abb. 1).

### 1.1.2 Die machttheoretischen Ansätze

Die machttheoretischen Ansätze<sup>6</sup> gehen davon aus, dass der Zustand der *Meritokratie* ein Mythos der modernen Gesellschaft ist, d.h. eher ein Soll- als ein Ist-Zustand. Der Zugang zu prestigereichen Positionen sei nämlich nicht für jeden offen. Die vorherrschende Form der Bildung ist hier die Kultivationspädagogik. Die Kinder der ‚herrschenden Klasse‘ werden früh in die Bildungsinstitutionen einsortiert, wo sie für die Gesellschaft sozialisiert werden. Die dabei erworbenen Fähigkeiten sind ausschlaggebend für die Rekrutierung der Elite – sie stellen das so genannte kulturelle Kapital dar.

Hier sind wiederum zwei Modelle zur empirischen Überprüfung der Arbeitshypothese (b) möglich: Nach dem ersten Modell beeinflusst die soziale Herkunft sowohl

den Bildungsabschluss als auch den Elitestatus. Die Bildung hat jedoch keinen Einfluss auf den Elitestatus (Modell 3). Das andere Modell postuliert dagegen einen Zusammenhang zwischen der Bildung und dem Elitestatus (Modell 4). In Abbildung 1 sind die vier empirischen Modelle zur Überprüfung der Arbeitshypothesen (a) und (b) zusammengestellt:

Abbildung 1: Modelle zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildung und Elitestatus (vgl. Schnapp, 1997, S. 84)



## 1.2 Operationalisierung der Chancengleichheit

Zur Überprüfung der Arbeitshypothesen wird hier der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildung und Elitestatus untersucht. Als Merkmal zur Beschreibung der sozialen Herkunft wird in Anlehnung an Schnapp „die soziale Stellung der Eltern zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Jugend der untersuchten Person verwendet“ (Schnapp, 1997, S. 72). Zur Kategorisierung der sozialen Herkunft in Deutschland wird das Konzept der „Dienstklassen“ von Goldthorpe (vgl. ebd., S. 69) herangezogen, dessen Klassenbegriff sich an das Webersche Klassenkonzept anlehnt – „ein Instrument zur Systematisierung sozial homogener Bevölkerungsschichten mit unterschiedlichen Chancen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Reichtum“ (ebd., S. 72). Hier wird also, anders als beim Marxschen Klassenkonzept – „eine Theorie der Bildung von Klasseninteressen und der daraus folgenden Entstehung von Klassenkonflikten“ (ebd.) davon ausgegangen, dass „Personen zu einer Klasse [gehören], die gleiche Kontrollpotentiale über ökonomische Ressourcen, gleiche ‚Marktchancen‘ haben“ (ebd.). Diese Kategorisierung führt nach Schnapp zu den drei Klassen *Nichtdienstklasse*, *Untere Dienstklasse* und *Obere Dienstklasse*.

Als *Nichtdienstklasse* werden kleine Selbständige mit weniger als 10 Mitarbeitern, Landwirte, Arbeiter, Industrie- und Werkmeister, einfache Angestellte und der Einfache Dienst innerhalb des Öffentlichen Dienstes definiert. Zur *Unteren Dienstklasse* gehören Angestellte mit eigenverantwortlicher Tätigkeit, der Mittlere und der Gehobe-

ne Dienst des Öffentlichen Dienstes sowie die Berufssoldaten. Die *Obere Dienstklasse* umfasst Selbständige mit mindestens 10 Mitarbeitern, selbständige Freiberufler, Angestellte mit Führungsaufgaben und den Höheren Dienst innerhalb des Öffentlichen Dienstes (vgl. ebd., S. 73).

Zur Kategorisierung der sozialen Herkunft in Japan hat sich ebenfalls der Beruf des Vaters durchgesetzt. Dort existieren zwei Systeme für die Beschreibung der Berufe: zum einen die ‚Japanische Standard-Berufskategorisierung‘ (Nihon hyōjun shokugyō bunrui 日本標準職業分類) der Statistischen Abteilung des Amts für Allgemeine Angelegenheiten (総務省統計局 Sōmuchō tōkei kyoku) und zum anderen die ‚Berufskategorisierung‘, herausgegeben vom Arbeitsministerium (Rōdōshōhen shokugyō bunrui 労働省編職業分類) des Japanischen Wohlfahrts- und Arbeitsministeriums. Erstere (abgekürzt JISCO) wurde 1997 erneuert und weist drei Schichtungen auf, nämlich eine große (Dai bunrui 大分類; enthält 10 Kategorien), eine mittlere (Chū bunrui 中分類) und eine kleine Schichtung (Shō bunrui 小分類). Letztere (abgekürzt ESCO) wurde 1999 geändert und hat vier Schichtungen, nämlich eine große (Dai bunrui; 9 Kategorien), eine mittlere (chū bunrui; 80 Kategorien), eine kleine (Shō bunrui; 379 Kategorien) und eine ausführliche Schichtung (Sai bunrui 細分類; 2.167 Kategorien). In den meisten Statistiken werden die jeweiligen großen Schichtungen verwendet. Die hier herangezogenen Statistiken stammen aus repräsentativen Untersuchungen über die soziale Mobilität in Japan mit dem Titel ‚The National Survey of Social Stratification and Social Mobility‘ (abgekürzt SSM-Studien). Die dort verwendeten Kategorien lehnen sich an die erste Kategorisierung (JISCO) an und unterscheiden neben einer Gruppe ‚Sonstige‘ acht Berufsgruppen (insgesamt also 9 Kategorien), nämlich (1) ‚White-Collar‘-Berufe für fachliche Aufgaben (Senmon shoku 専門職; z.B. Ärzte, Rechtsanwälte, Hochschullehrer), (2) ‚White-Collar‘-Berufe für die Aufgabe *Management* (Kanri shoku 管理職; Manager in Großunternehmen und Ämtern), (3) ‚White-Collar‘-Berufe für die Aufgabe *Verwaltung* (Jimu shoku 事務職), (4) ‚White-Collar‘-Berufe für die Aufgabe *Verkauf* (Hanbai shoku 販売職), (5) ‚Blue-Collar‘-Berufe mit erlernten Fertigkeiten (Jukuren 熟練), (6) ‚Blue-Collar‘-Berufe mit angelernten Fertigkeiten (Hanjukuren 半熟練), (7) ‚Blue-Collar‘-Berufe ohne erlernte Fertigkeiten (Hijukuren 非熟練) und (8) Berufe der Land- und Forstwirtschaft (Nōrin 農林) (vgl. Murase, 2005; Tachibanaki, 2005, S. 107 f.). Allerdings wird diese Kategorisierung in manchen Statistiken variiert: so werden dort die ersten beiden Berufsgruppen zusammengefasst und als ‚Professional- und Manager-Berufe‘ oder als ‚non-manual Oberschicht-Berufe‘ bezeichnet. Die Berufsgruppen (3) und (4) bilden dort eine ‚White-Collar-Unterschicht‘. Die drei ‚Blue-Collar‘-Berufsgruppen werden mit den Bezeichnungen ‚manual‘ bzw. ‚Arbeiter‘ belegt und die letzte Kategorie *Land- und Forstwirtschaft* wird als ‚bildungsferne Schicht‘ definiert.<sup>7</sup>

Eine weitere wichtige Gegebenheit im Zusammenhang mit der Interpretation statistischer Daten ist die Existenz bestimmter Universitäten in Japan, deren Absolventen

gute Aufstiegschancen in die Elite haben. Nach den SSM-Studien handelt es sich dabei um die alten staatlichen Universitäten (Kyū teikoku daigaku 旧帝国大学; vgl. Eswein, 2004, Kap. 1.3.1.3) – Tokyo, Kyoto, Tōhoku, Kyūshū, Hokkaidō – sowie die Toyko kōgyō daigaku, Hitotsubashi daigaku, Kōbe daigaku, Tokyo gaigo daigaku, Ōsaka gaigo daigaku, Keiō gijuku daigaku und die Waseda daigaku (vgl. Kariya, 1995, S. 67). Nun gehe ich zur empirischen Überprüfung der obigen beiden Arbeitshypothesen über.

## 2. Empirische Überprüfung

### 2.1 Deutschland

#### 2.1.1 Erfassung der sozialen Mobilität mit Hilfe der Eliteforschung

Für Deutschland liegen vier repräsentative Eliteuntersuchungen vor, nämlich die großen Elitestudien von Mannheim und Potsdam (vgl. Hartmann, 2002, S. 13). Ich verwende hier Auswertungen bezüglich dieser Studien, und zwar vor allem die der 3. Mannheimer Studie von 1981 und der Potsdamer Studie von 1995 durch Ursula Hoffmann-Lange und Wilhelm Bürklin bzw. Kai-Uwe Schnapp, da insbesondere die letzteren beiden Studien gute empirische Daten für die Überprüfung der Arbeitshypothese liefern. Eine Übersicht über alle vier Studien zeigt Tabelle 1 (vgl. Hoffmann-Lange & Bürklin, 1999, S. 165).

Die 3. Mannheimer Studie von 1981, durchgeführt von Rudolf Wildenmann und Max Kaase, umfasste 1.744 Interviews (vgl. Hoffmann-Lange, 1992, S. 85).<sup>8</sup> In der Potsdamer Studie von 1995 wurden 2.069 Angehörige der Elite befragt.<sup>9</sup>

In beiden Studien wird „zwischen der politischen Elite im engeren Sinne und den übrigen Eliten (unterschieden), die hier der Einfachheit halber als nicht-politische Eliten bezeichnet werden sollen, auch wenn sie tatsächlich eine eminent politische Rolle spielen“ (Hoffmann-Lange & Bürklin, 1999, S. 163). Zu Ersterer gehören die „Spitzenpolitiker, die aufgrund der mit ihren Ämtern verbundenen Kompetenz, gesamtgesellschaftlich verbindliche Entscheidungen zu treffen, im Zentrum des politischen Willensbildungsprozesses stehen“ (ebd.). Zu Letzteren zählen „zum einen Inhaber von Führungspositionen in den übrigen staatlichen Organen (öffentliche Verwaltung, Justiz, Militär), die eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung und Implementation der Gesetze spielen. Zum anderen zählen hierzu auch die führenden Vertreter der bedeutendsten gesellschaftlichen Organisationen, die kraft ihrer Kontrolle über gesellschaftliche Machtressourcen ihre Interessen im politischen Willensbildungsprozess zur Geltung bringen können, vor allem Großunternehmen, große Interessenverbände, Massenmedien sowie wissenschaftliche Institutionen (Universitäten, Forschungsinstitute)“ (ebd., S. 164).

Tabelle 1: Befragtenzahlen der Mannheimer und Potsdamer Elitestudien 1968–1995 (Spaltenprozent)

Sektor	1968	1972	1981	1995 <sup>1</sup>
Politik: CDU/CSU	6,4	7,0	7,2	4,2
Politik: SPD	6,2	6,0	7,1	4,7
Politik: FDP	2,2	2,6	1,4	2,4
Politik: Bündnis 90/Die Grünen	–	–	–	4,2
Politik: PDS	–	–	–	0,3
Politik: Insgesamt	14,9	15,6	15,7	16,3
Verwaltung	11,6	27,5	17,0	22,3
Wirtschaft	15,8	14,5	16,3	12,0
Wirtschaftsverbände	11,6	10,0	10,0	7,7
Gewerkschaften	8,5	2,7	5,0	4,1
Massenmedien	17,9	15,0	12,7	12,0
Wissenschaft	4,8	2,6	7,5	7,3
Militär		2,2	2,5	6,5
Kultur		–	6,0	4,3
Andere Sektoren <sup>2</sup>	14,7	9,8	7,4	7,4
Nichtpolitische Eliten insgesamt	85,1	84,4	84,3	83,7
n	808	1.825	1.744	2.069

<sup>1</sup> Nur westdeutsche Befragte.

<sup>2</sup> Die Zusammensetzung der Restgruppe ist in den verschiedenen Studien unterschiedlich. Sie umfasst kommunale Eliten (Oberbürgermeister und Oberstadtdirektoren von Großstädten), das Spitzenpersonal von Berufsverbänden, Verbraucherverbänden und Neuen Sozialen Bewegungen (1995), Bischöfe der evangelischen und katholischen Kirche, leitende Parteifunktionäre (1968, 1972 und 1995) sowie Mitglieder der Bundesgerichte einschließlich des Bundesverfassungsgerichts (1981 und 1995).

Quelle: Mannheimer Elitestudien 1968, 1972, 1981; Potsdamer Elitestudie 1995.

Nun komme ich zur Analyse der Zusammensetzung der Eliten nach dem Bildungsniveau im zeitlichen Verlauf mit Hilfe der obigen Modelle 1 und 2 (vgl. Abb. 1), die zur Überprüfung der Arbeitshypothese (a) dient. Dabei stütze ich mich auf die Auswertung von Hoffmann-Lange und Bürklin.

Die Werte in Tabelle 2 zeigen, dass „parallel mit der allgemeinen Bildungsexpansion seit den 70er Jahren auch das [formale] Bildungsniveau der westdeutschen Elitemitglieder gestiegen ist“ (Hoffmann-Lange & Bürklin, 1999, S. 168). 1968 hatten durchschnittlich 80,6 % aller Elitemitglieder das Abitur und 58,5 % ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Bis 1995 waren die entsprechenden Anteilswerte auf 89,1 bzw. 76,6 % gestiegen. „In der westdeutschen Bevölkerung (ab 18 Jahren) lag der Anteil von Personen mit Abitur dagegen noch 1981 bei lediglich 14,3 % und hat sich seitdem auf etwa ein Viertel erhöht“ (ebd., S. 167).<sup>10</sup>

Tabelle 2: Ausbildungsniveau der Eliteangehörigen nach Sektoren 1968–1995 (Prozentwerte) (vgl. Hoffmann-Lange & Bürklin, 1999, S. 168)

Sektor	1968		1972		1981		1995	
	Abitur	Hochschule	Abitur	Hochschule	Abitur	Hochschule	Abitur	Hochschule
Politik: CDU/CSU	76,9	69,2	85,9	75,8	80,8	73,6	77,6	74,1
Politik: SPD	56,0	38,0	58,3	45,4	64,5	55,4	81,4	75,3
Politik: FDP	83,3	61,1	85,1	66,0	84,0	68,0	85,4	79,2
Politik: Bündnis 90/Die Grünen	–	–	–	–	–	–	83,7	70,9
Verwaltung	96,8	85,1	98,6	96,4	97,3	93,9	97,8	93,5
Wirtschaft	89,1	69,5	89,0	73,9	87,7	75,1	82,6	74,1
Wirtschaftsverbände	81,7	62,4	86,3	76,4	86,2	67,8	88,1	80,5
Gewerkschaften	26,5	10,3	22,9	14,6	19,5	8,0	30,1	26,5
Massenmedien	88,9	44,4	88,6	38,4	93,7	47,3	93,9	67,2
Wissenschaft	100,0	100,0	97,9	95,7	100,0	96,2	100,0	100,0
Militär	–	–	97,5	22,5	93,0	32,6	96,3	30,6
Kultur	–	–	–	–	88,5	61,5	97,7	81,8
Insgesamt	80,6	58,5	87,2	70,9	85,1	68,5	89,1	76,6
Westdeutsche Bevölkerung ab 18 Jahren	–	–	–	–	14,3	7,7	24,7	15,0

Quelle: Mannheimer Elitestudien, 1968, 1972, 1981; Potsdamer Elitestudie, 1995 (nur westdeutsche Befragte); Bevölkerungsumfrage, 1982 (ab 18 Jahren); ALLBUS, 1996 (nur westdeutsche Befragte ab 18 Jahren).

Diese Zahlen zeigen, dass das wichtigste Auswahlkriterium für die Elite in Deutschland nach wie vor ein hohes Bildungsniveau ist, das als Signal für bestimmte Leistungen angesehen wird. Das obige Modell 3 (vgl. Abb. 1), das keinen Zusammenhang zwischen Bildung und Elitestatus kennt, ist hier also nicht zutreffend.<sup>11</sup>

Um die Gültigkeit der drei anderen Modelle zu bestimmen, soll als nächstes der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildung überprüft werden. Dabei berufe ich mich wieder auf die Analyse von Schnapp, der anhand der Daten in Tabelle 3 argumentiert, dass der Zugang zu höherer Bildung durch die soziale Herkunft determiniert wird:

Von den 1995 befragten Personen in der Bevölkerung, deren Vater nicht der Dienstklasse angehörte, haben nur 3 Prozent studiert. Dagegen waren es 23 Prozent der Personen, deren Vater der unteren und 39 Prozent der Personen, deren Vater der oberen Dienstklasse angehörte (Schnapp, 1997, S. 85).

Diese Tendenz ist auch bei der Elitepopulation zu finden, wenn auch etwas schwächer ausgeprägt. Mit dem Verfahren der logischen Regression stellte Schnapp fest, dass „die Chance, ein Studium abzuschließen, ... sich stark [erhöht], wenn eine Person aus

der Dienstklasse kommt. So ist die Chance für eine Person in der Bevölkerung, die der unteren Dienstklasse entstammt, ein Studium abzuschließen, zehn mal so hoch wie für eine Person aus der Nichtdienstklasse“ (ebd.). Somit lässt sich feststellen, dass das obige Modell 1 (vgl. Abb. 1), das keinen Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft zeigt, ebenfalls nicht die Realität beschreibt.

Nun fehlt noch eine letzte Überprüfung des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Elitestatus. Neben dem Zusammenhang zwischen Bildung und Elitestatus bei konstanter sozialer Herkunft überprüft Schnapp den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Elitestatus bei kontrolliertem Bildungseffekt und stellt wieder mit Hilfe der logischen Regressionsanalyse fest, dass „die Chancen, eine Eliteposition erringen zu können, ... zwar stark über die Wirkungskette von sozialer Herkunft auf die Bildungschancen bestimmt [werden], daneben ... soziale Herkunft aber einen eigenständigen Effekt auf die Rekrutierungschancen [hat]. Die Mechanismen, durch die die Aufstiegschancen beeinflusst werden, enthalten also offensichtlich auch nennenswerte nichtmeritokratische Elemente“ (ebd., S. 92). Aufstiegschancen in die Elite stehen also Kindern aus Familien mit geringem ökonomischem und kulturellem Kapital weniger offen als anderen, was dem „verfassungsmäßige[n] Gebot ..., eine herkunftsunabhängige Verteilung der Chancen zu gesellschaftlicher Mobilität anzustreben“ (Schnapp, 1997, S. 84) widerspricht. Aus diesen Daten lässt sich erschließen, dass das Modell 2 (kein Zusammenhang von sozialer Herkunft und Elitestatus) ebenfalls nicht zutrifft. Das verbleibende Modell 4 (vgl. Abb. 1) beschreibt die Realität am besten, wie sie sich in den hier angeführten Daten widerspiegelt.

Die Daten zeigen, dass die soziale Herkunft den Bildungsabschluss beeinflusst, indem Unterschiede in der Ausstattung mit kulturellem und ökonomischem Kapital, wie sie zwischen den Herkunftsklassen auftreten, unterschiedliche Bildungschancen bedingen können. Der direkte Einfluss der sozialen Herkunft auf die Chancen zur Besetzung von Elitepositionen kann als Ergebnis unterschiedlicher Ausstattung mit sozialem Kapital, also z.B. sozialen Beziehungen, verstanden werden (vgl. Schnapp, 1997, S. 83 ff.). Allerdings stellte Schnapp für den Zeitraum von 1981 bis 1995 einen leichten Rückgang der nichtmeritokratischen Elemente fest, die durch die unterschiedliche Ausstattung sowohl mit kulturellem und ökonomischem als auch mit sozialem Kapital zustande kommen. Soweit zur Analyse der Aufstiegschancen in die Elite in Deutschland, die zur Überprüfung der Durchlässigkeit zwischen den Schichten dienen sollte, und indirekt zur Überprüfung der Durchsetzung der Chancengleichheit durch Bildung: Die soziale Herkunft beeinflusst die Bildung, welche wiederum den Elitestatus beeinflusst, der allerdings gleichzeitig auch direkt durch die soziale Herkunft beeinflusst wird. Durch diesen Zusammenhang wird also der Kompensationseffekt der sozialen Herkunft durch Bildung abgeschwächt.

Tabelle 3: Verteilung von Bildungsabschlüssen innerhalb der Herkunftsklassen (Spaltenprozent) (vgl. Schnapp, 1997, S. 86)

	Soziale Stellung des Vaters			Gesamt
	nicht Dienstklasse	untere Dienstklasse	obere Dienstklasse	
Elite 1981				
Volks-/Hauptsch.	12	2	1	5
mittlere Reife	14	7	3	8
FH-Reife	4	0	1	2
HS-Reife	9	8	10	9
Studium abg.	59	83	85	76
<i>N</i>	517	515	561	1.593
Bevölkerung 1981				
Volks-/Hauptsch.	84	36	22	73
mittlere Reife	12	43	47	19
FH-Reife	–	–	–	–
HS-Reife	2	11	8	4
Studium abg.	2	10	24	5
<i>N</i>	1.144	263	61	1.468
Elite 1995 (nur West)				
Volks-/Hauptsch.	6	1	–	3
mittlere Reife	11	5	3	6
FH-Reife	3	3	1	2
HS-Reife	11	12	12	12
Studium abg.	68	79	85	77
anderer Abschluß	1	0	–	0
<i>N</i>	546	485	553	1.584
Bevölk. 1995 (nur West)				
Volks-/Hauptsch.	74	30	24	63
mittlere Reife	16	33	22	19
FH-Reife	4	6	7	4
HS-Reife	3	6	8	4
Studium abg.	3	23	39	9
anderer Abschluß	1	1	–	1
<i>N</i>	1.033	246	81	1.360

Meine Analyse geht nun weiter mit dem festgestellten unterschiedlichen kulturellen und ökonomischen Kapital in den verschiedenen sozialen Schichten. Diese nichtmeritokratischen Elemente verstärken sich theoretisch aber auch durch die Tatsache, dass höhere Bildung heute als Folge der veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt Teil der Zugangsvoraussetzungen zu Elitepositionen ist: „Abitur und Hochschulstudium sind immer mehr zu einer Eintrittskarte für qualifizierte Berufe geworden“ (Hoffmann-Lange & Bürklin, 1999, S. 167). Umgekehrt ausgedrückt wird die Chance dadurch

geringer, ohne höhere Bildung eine Eliteposition zu erlangen, und diese Entwicklung ‚zementiert‘ die Situation, dass der Zugang zur höheren Bildung durch die soziale Herkunft determiniert wird.

Eine Statistik über den Hochschulbesuch im früheren Bundesgebiet in Abhängigkeit von der beruflichen Stellung des Vaters zeigt eine leicht abnehmende Tendenz des Hochschulbesuchs von Arbeiterkindern zwischen 1995 und 2000, woraus sich ein Rückgang bei der Besetzung der Eliteposition durch Arbeiterkinder vorhersagen lässt: Im Jahr 1995 besuchten 14 % der Kinder, deren Väter Arbeiter waren, eine Hochschule; der entsprechende Anteil bei Selbständigen betrug 21 %, bei Beamten 25 % und bei Angestellten 39 %. Bis zum Jahr 2000 war der Anteil der Arbeiterkinder, die eine Hochschule besuchten, auf 11 % gesunken (siehe Tab. 4).

Tabelle 4: Deutsche Studienanfänger im 1. Hochschulsemester nach beruflicher Stellung des Vaters (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten, 2001/2002)

Jahr	Beruf des Vaters				
	Selbständiger	Beamter	Angestellter	Arbeiter	Sonstige
	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]
1995	21	22	40	14	4
1996	22	22	40	13	3
1998	22	23	39	13	4
2000	23	22	39	11	5

### 2.1.2 Die Bildungspolitik und ihre Folgen für die Generationenmobilität

Nach meiner Erfassung der Entwicklung der sozialen Mobilität mit Hilfe empirischer Daten wird nun thematisiert, wie der Einfluss der nichtmeritokratischen Elemente in der modernen Gesellschaft verringert wird. Die Hauptaufgabe der Bildungspolitik liegt dort darin, die aufgrund der unterschiedlichen sozialen Herkunft ungleiche Ausstattung durch verschiedene Maßnahmen wie z.B. Vergabe von Stipendien an Kinder aus Familien mit schwacher Ausstattung an ökonomischem Kapital oder Durchführung von Nachhilfe für Kinder aus Familien mit schwacher Ausstattung an kulturellem Kapital auszugleichen. Zu den entsprechenden bildungspolitischen Maßnahmen gehört auch die Entscheidung für ein *eingleisiges* oder *mehrgleisiges* Bildungssystem. In Deutschland setzte sich aufgrund seiner Bildungstradition ein dreigleisiges System durch (mit der Einschränkung, dass man „nach der Wiedervereinigung Deutschlands und der Abkehr vom einheitlichen Schulsystem der DDR“ (Hradil, 2001, S. 155) in einigen der Neuen Bundesländer aufgrund des zurückgehenden Besuchs von Hauptschulen zu einem zweigliedrigen Schulsystem überging).

Unter Verwendung des Goldthorpe-Klassenschemas als Maßstab für die Untersuchung der sozialen Mobilität in Abhängigkeit vom Beruf der Eltern stellte Stefan Hradil im internationalen Vergleich fest, dass „die intergenerationellen Auf- und Abstiegchancen der einzelnen Klassen im Verhältnis zu den Chancen der anderen Klassen in neun europäischen Gesellschaften einander sehr ähnlich sind“, dass die „Bundesrepublik Deutschland allerdings ... zu den Nationen [gehört], welche die größten Abweichungen von der gemeinsamen internationalen Chancenstruktur aufweisen“ (ebd., S. 395). Das deutsche „standardisierte System beruflicher Ausbildung und die ausgeprägte ‚Kragenlinie‘ zwischen Angestellten und Arbeitern“ (ebd.) seien Mobilitätshindernisse im Hinblick auf die Durchsetzung der Chancengleichheit.

Beide Charakteristika der bundesdeutschen Klassenstruktur zusammengenommen reduzieren vor allem die relative Chance der Kinder unqualifizierter Arbeiter, in nichtmanuelle Tätigkeiten zu wechseln, und zwar nicht nur in höher qualifizierte nichtmanuelle Tätigkeiten, sondern auch in unqualifizierte. Demgegenüber ist die relative Chance der nicht qualifizierten Angestellten und des Kleinbürgertums (z.B. selbständige Handwerker, Inhaber kleiner Geschäfte etc.) in der Bundesrepublik vergleichsweise hoch, in die ‚Dienstklasse‘ einzutreten (ebd.).

Gerade das deutsche mehrgleisige System mit seiner relativen Geschlossenheit diente der japanischen Regierung der Meiji-Zeit (1868–1912) als Vorbild beim Aufbau eines modernen Schulsystems. Nach der Niederlage im Zweiten Weltkrieg wurde es unter amerikanischem Einfluss durch ein eingleisiges System ersetzt.

## 2.2 Japan

Vor der Analyse der Bildungspolitik in Japan und ihrer Auswirkungen auf die Generationenmobilität wird im Folgenden zunächst die soziale Mobilität der japanischen Gesellschaft mit Hilfe empirischer Daten aus der Elite- und Bildungsgangforschung erfasst.

### 2.2.1 Erfassung der sozialen Mobilität auf der Grundlage der Elite- und Bildungsgangforschung

Während bei der Kategorisierung der Eliten in Deutschland die *funktionale Spezialisierung* eine wichtige Rolle spielt, scheint mir das wesentliche Unterscheidungskriterium hinsichtlich der Eliten in Japan eine Hierarchie bezüglich der Macht zu sein, also ein monolithischer Maßstab. Dort werden für die Eliten drei Ebenen unterschieden, nämlich die Eliteebene des niederen Ranges, die des mittleren Ranges und die der ‚Spitzenelite‘, welche die japanischen Eliteforscher Takayoshi Kitagawa und Jun Kainuma ‚power elite‘ (Kitagawa & Kainuma, 1985) nennen und die Gegenstand meiner Untersuchung ist. Bezüglich der funktionalen Spezialisierung wird die japanische Spitzenelite lediglich in eine *politische* und eine *wirtschaftliche* Spitzenelite unterschieden. Die japanischen Machtstrukturen sind nämlich in das so genannte ‚eiserne Dreieck‘ eingebettet, also das enge Zusammenspiel von Ministerialbürokratie, Politik

und Wirtschaft. Diese drei Sektoren beherrschen die japanische Wirtschaft und Politik (vgl. Okumura, 1991). Zwar war das japanische Bildungssystem bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs mehrgleisig – ähnlich wie sein deutsches Vorbild, und es waren also auch mehrere Karrierewege zur Elite institutionalisiert. Ein mehrgleisiges System fördert neben der Monopolisierung der Eliteposten anscheinend auch die funktionale Spezialisierung der Individuen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde dann aber ein eingleisiges System nach amerikanischem Vorbild eingeführt, wodurch der Variationsreichtum bezüglich der Elitekarrieren verloren ging.

Ein bedeutender Teil der Mitglieder der japanischen Eliten hat unabhängig von ihrer funktionalen Spezialisierung eines gemeinsam: sie sind Absolventen der Tōkyō-Universität.<sup>12</sup> So schreibt Manfred Pohl:

Absolventen der Tokyo Universität (Todai) stellen die Spitzenbeamten in den Ministerialbürokratien der ‚Eliteministerien‘ (Finanzministerium, MITI, Economic Planning Agency) und einen erheblichen Prozentsatz der Wirtschaftsführer. In den Jahren 1976 und 1983 hatte Japan 8 verschiedene Kabinette mit zusammen 113 Ministern, von denen mehr als 40 % (Pohl, 1987, S. 22 f.)

Absolventen der Tōkyō-Universität waren (1976 gab es in Japan insgesamt 423 Universitäten; vgl. Monbu kagaku shō, 2001, S. 4). Dass die Tōkyō-Universität als Ausbildungsstätte für die Beamten eingerichtet wurde, wirkt sich bis heute dahingehend aus, dass immer noch viele Staatsbeamte in der Verwaltung Absolventen der Tōkyō-Universität sind. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass nicht nur diese Beamten, sondern auch sehr viele Mitglieder der Wirtschaftseliten diese Universität absolviert haben.

Aufschluss über die Zusammensetzung der Wirtschaftseliten gibt eine repräsentative empirische Untersuchung von Yoshimatsu Aonuma aus dem Jahr 1965, in der 1.500 Geschäftsführer der 250 größten japanischen Industrieunternehmen und der 125 größten Dienstleistungsfirmen interviewt wurden. Sie ergab folgendes Bild: über 90 % dieser Personen waren Absolventen höherer Bildungseinrichtungen, 60 % kamen von den vier angesehensten Universitäten und allein 27 % von der Tōkyō-Universität (vgl. Aonuma, 1965).<sup>13</sup>

Ein wichtiger Grund für diese hohe Präsenz der Absolventen der Tōkyō-Universität in den Wirtschaftseliten ist ihre enge Verflechtung mit den politischen Eliten. So wechselt ein beträchtlicher Teil der Manager, z.B. 9 % im Jahr der Untersuchung, nach ihrer Pensionierung als leitende Regierungsbeamte in hohe Führungspositionen der Privatwirtschaft. Dieses Phänomen hat in Japan einen eigenen Namen, nämlich *Ama-kudari* (天下り), was wörtlich ‚vom Himmel herabsteigen‘ heißt. Der umgekehrte Weg, also ein Wechsel von der Wirtschaft in die Regierung, wie er in den USA häufig vorkommt, ist dagegen in Japan praktisch unbekannt (vgl. ebd.).

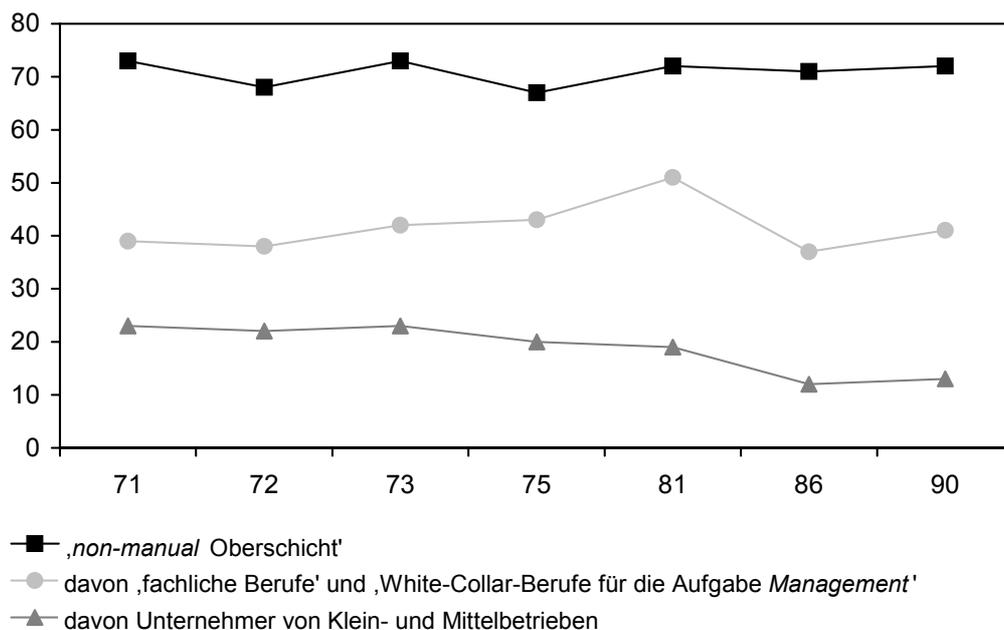
Eine Statistik aus dem Jahr 1991, nämlich die Rangliste der japanischen Universitäten, ergibt ein ähnliches Bild bezüglich der Wirtschaftselite. Diese Rangliste beruht

auf einer Umfrage unter 37.800 Vorstandsmitgliedern und den Präsidenten der 2.041 an der Börse notierten Unternehmen, in der nach der von diesen Personen besuchten Universität gefragt wurde. Danach standen die Absolventen der Tōkyō-Universität an der ersten Stelle der Rangordnung, die der Waseda-Universität an zweiter und die der Keiōgijuku-Universität an dritter Stelle (vgl. Shūkan diamond bessatsu, zitiert in Okumura, 1991, S. 185).<sup>14</sup>

In Japan ist der Zusammenhang zwischen Elitestatus und Bildung also wie in Deutschland sehr eng. Die vorliegenden Daten zeigen, dass auch für Japan das obige Modell 3 (kein Einfluss der Bildung auf den Elitestatus, vgl. Abb. 1) nicht zutrifft.

Als nächstes ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildung zu untersuchen. Anders als in Deutschland steht der Zugang zur Führungsschicht in Japan noch immer vor allem den Absolventen ganz bestimmter Eliteuniversitäten offen. Es ist also zu prüfen, ob der Zugang zu diesen Universitäten jedem unabhängig von seiner sozialen Herkunft möglich ist.

Abbildung 2: Beruf des Vaters männlicher Studierender der Tokyo-Universität (vgl. Kariya, 1995, S. 65)



Eine Analyse der ‚Untersuchungen über das Leben der Studierenden an der Tokyo-Universität‘ durch Takehiko Kariya im Zeitraum von 1971 bis 1990 zeigt, dass die Väter von gleichbleibend etwas mehr als 70 % der Studierenden in diesem Zeitraum zur ‚non-manual Oberschicht‘ (Jōsō non-manual 上層ノンマニュアル) gehörten (siehe Abb. 2). Diese Kategorie umfasst folgende drei Berufsgruppen: ‚fachliche Berufe‘ (Senmon shoku 専門職) wie Arzt, Rechtsanwalt, Universitätsprofessor, ‚White-Collar-Berufe für die Aufgabe Management‘ in Großunternehmen und Ämtern (Daikigyō

kōkanchō no kanri shoku 大企業 公官庁の管理職) sowie Unternehmer von Klein- und Mittelbetrieben (Chūshō kigyō no keieisha 中小企業の経営者) (vgl. Kariya, 1995, S. 65).

Ob ein solcher Zusammenhang zwischen dem Beruf des Vaters und dem Universitätszugang auch bei den übrigen Eliteuniversitäten besteht, lässt sich aus der Analyse der SSM-Studien von 1979 und 1990 durch Kariya ersehen (siehe Tab. 5). Er untersuchte die Berufe der Väter von an einer Eliteuniversität eingeschriebenen Studierenden im Zeitraum von 1945 bis 1984, wobei er als Indikator ‚*non-manual* Oberschicht‘ benützt.

Tabelle 5: Beruf des Vaters von an Eliteuniversitäten eingeschriebenen Studierenden (vgl. Kariya, 1995, S. 67)

	Merkmal		
	Anteil der Studierenden von Eliteuniversitäten mit Vater in der Kategorie ‚ <i>non-manual</i> Oberschicht‘ (A)	Anteil der Kategorie ‚ <i>non-manual</i> Oberschicht‘ an der gesamten Berufsstruktur in der Generation des Vaters (B)	Proportionalität der Vertretung verschiedener Herkunftsklassen in der Elite
	[%]	[%]	A : B
Kohorte 1 (Geburtsjahre 1926–1935)	56,2	15,7	3,580
Kohorte 2 (Geburtsjahre 1936–1945)	64,6	20,4	3,167
Kohorte 3 (Geburtsjahre 1946–1955)	75,0	24,2	3,099
Kohorte 4 (Geburtsjahre 1956–1965)	75,0	–	–

Bereits in der ersten Kohorte mit Geburtsjahren von 1926 bis 1935, mit Eintritt in eine Universität zwischen 1945 und 1954 und mit Zugehörigkeit zur Kategorie ‚*non-manual* Oberschicht‘ betrug der Anteil der an einer Elitenuniversität eingeschriebenen Söhne 56,2 %. Dieser Anteil nahm im Lauf der Zeit zu: In der vierten Kohorte mit Geburtsjahren von 1956 bis 1965, mit Eintritt in eine Universität zwischen 1975 und 1984 und mit Zugehörigkeit zur Kategorie ‚*non-manual* Oberschicht‘ betrug er 75,0 %. Dabei berücksichtigt Kariya eine allgemeine Veränderung der Berufsstruktur in Japan, nämlich die Zunahme der nichtmanuellen Tätigkeiten. Um diesen Wandel auszugleichen, führt er die ‚Proportionalität der Vertretung verschiedener Herkunftsklassen in der Elite‘ (Haishutsu ritsu 輩出率) ein.

Der Wert 1 steht für eine proportionale soziale Zusammensetzung der an Eliteuniversitäten eingeschriebenen Studierenden und der Bevölkerung, Werte größer 1 bilden Überproportionalität, Werte kleiner 1 Unterproportionalität ab (Schnapp, 1997, S. 79).

Im Zeitraum von 1945 bis 1984 nahm dieses Verhältnis ab, was bedeutet, dass sich die Chancen verschlechterten, aus dem *non-manual* Bereich heraus eine Eliteuniversität zu besuchen, und zwar von 3,6 auf 3,1 mal günstiger als bei Gleichverteilung. Dies lässt sich so interpretieren, dass die Bedeutung der nichtmeritokratischen Elemente in diesem Zeitraum eher zurückging (vgl. Kariya, 1995, S. 69 ff.).<sup>15</sup> Weiter lässt sich daraus ersehen, dass das obige Modell 1 (keine Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Bildung, vgl. Abb. 1) auch hier nicht anwendbar ist.

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Elitestatus wurde von Hiroshi Ishida untersucht, allerdings im Drei-Länder-Vergleich Japan – Großbritannien – USA: Ishida analysierte den Einfluss der sozialen Herkunft auf soziale und wirtschaftliche Aufstiegsprozesse unter Personen mit vergleichbarem Bildungsabschluss. Dabei stellte er fest, dass die soziale Herkunft die Aufstiegschancen in den drei Ländern gleichermaßen beeinflusst (vgl. Ishida, 1989, zitiert in Kariya, 1995, S. 118). Man kann also auch für Japan davon ausgehen, dass das obige Modell 4 (vgl. Abb. 1) die Realität am besten beschreibt (allerdings ging die Ungleichheit im Zeitraum von 1965 bis 1984 zurück).

Auch für Japan ist also festzustellen, dass die soziale Herkunft sowohl die Bildung als auch den Elitestatus determiniert. Die gesellschaftliche Realität ist in Japan und in Deutschland ähnlich. Aber die Bildungspolitik, die zur Beseitigung der festgestellten Chancenungleichheit aufgrund der schlechten Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital angewandt wurde, und die Wahrnehmung der Bevölkerung in der Gesellschaft war in beiden Ländern unterschiedlich.

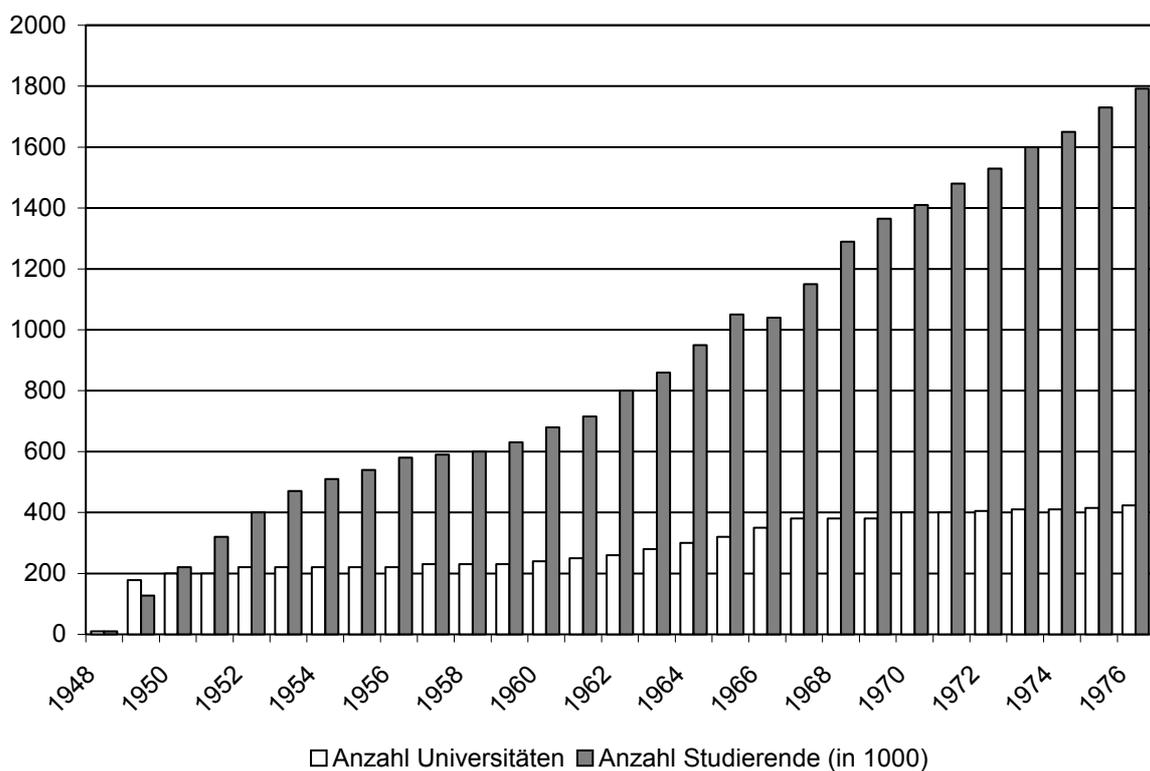
## 2.2.2 Bildungspolitik und Wahrnehmung der Chancengleichheit in der japanischen Bevölkerung

Zunächst gehe ich auf die japanische Bildungspolitik ein: 1947 wurde das alte mehrgleisige Bildungssystem auf ein eingleisiges System umgestellt, das auf den Vorgaben des *Erziehungsgrundgesetzes* (教育基本法 Kyōiku kihonhō) und des *Schulerziehungsgesetzes* (学校教育法 Gakkō kyōikuhō) basiert. Jeder darf entsprechend seinen Fähigkeiten und Anlagen und ohne Berücksichtigung von Status und Geschlecht weiterführende Bildungsinstitutionen besuchen. Es handelt sich um ein so genanntes ‚6-3-3-4-Schulsystem‘ mit der sechsjährigen *Grundschule* (小学校 Shō gakkō), der dreijährigen *Mittelschule* (中学校 Chū gakkō), der dreijährigen *Oberschule* (高等学校 Kōtō gakkō) und dem vierjährigen *College* (大学 Daigaku). Die Schulpflicht dauert 9 Jahre (vgl. Münch & Eswein, 1992, S. 66 ff.).

Durch diese grundlegende Bildungsreform wurde also versucht, die Chancengleichheit bezüglich des Zugangs zur höheren Bildung zu garantieren. 1949 wurden

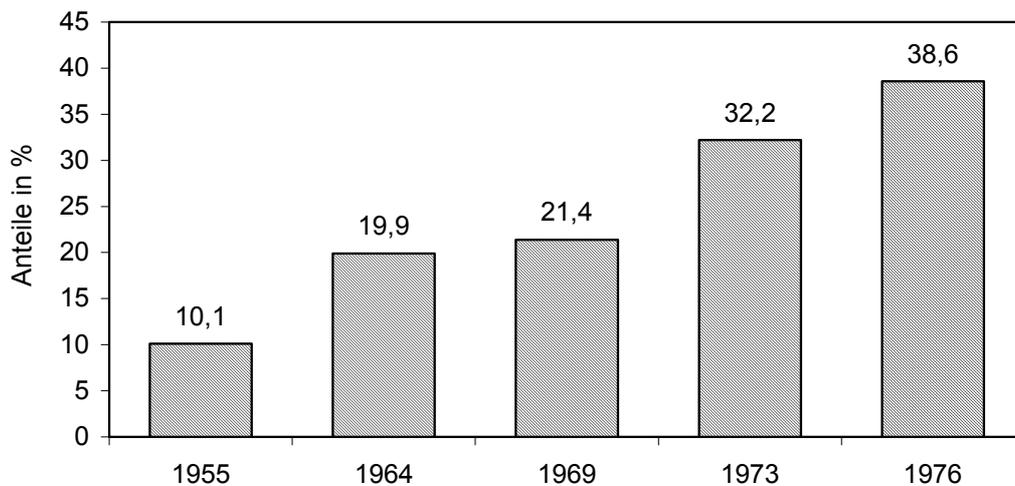
weitere Maßnahmen ergriffen, um den Zugang zum tertiären Bildungsbereich zu öffnen. Man führte ein neues Universitätssystem ein. Dazu wurden zahlreiche bereits bestehende staatliche Fachschulen, Lehrerseminare und Oberschulen in Universitäten umbenannt bzw. zu solchen ausgebaut mit dem Ziel, in jeder Präfektur eine staatliche Universität zu etablieren (vgl. Yakura, 1978, S. 61). Anders als in der Zeit vor 1945 wurden nun die staatlichen Universitäten nicht mehr bevorzugt behandelt, sondern auch die privaten Universitäten vom Staat gefördert. Aufgrund dieser neuen Politik kam es zu einer Bildungsexpansion im tertiären Bereich. Davor hatte es in Japan nicht mehr als 12 Universitäten und Kurzuniversitäten gegeben. Bis 1949 hatte sich ihre Zahl bereits auf 178 erhöht, und die Zahl der Studierenden betrug 127.000. Bis 1976 erhöhte sich die Zahl der Universitäten auf 423 mit 1.792.000 Studierenden. Innerhalb von 27 Jahren wuchs also die Zahl der Universitäten auf mehr als das Doppelte und die der Studierenden auf das 14fache (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Zunahme der Zahl der Universitäten und der eingeschriebenen Studierenden 1948–1976 (vgl. ebd.)



Der Anteil der Oberschulabsolventen, die eine weiterführende Bildungsinstitution besuchten, stieg ebenfalls an: von 10,1 % im Jahr 1955 auf 19,9 % im Jahr 1964, auf 21,4 % bis 1969, auf 32,2 % bis 1973 und auf 38,6 % bis zum Jahr 1976 (siehe Abb. 4).

Abbildung 4: Anteil der Oberschulabsolventen, die eine weiterführende Bildungsinstitution besuchten 1955–1976



Die vom japanischen Kultusministerium in den 1950er und 1960er Jahren betriebene Bildungspolitik zielte auf eine Differenzierung der Kurse nach den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler,<sup>16</sup> im Einklang mit der Politik des *High talent manpower*, die sich in der ‚Erwiderung des Wirtschaftsausschusses‘ (Keizai shingikai tōshin 経済審議会答申) von 1963 manifestierte (vgl. Eswein, 2004, Kap. 2.1.4.3). Die japanischen Lehrgewerkschaften bekämpften diese Bildungspolitik, da sie die Auffassung vertraten, dass *Kinder unbeschränkte Möglichkeiten zur Entfaltung besitzen* (伸びゆく可能性を持つ生徒 Nobiyuku kanōsei o motsu seito) (vgl. Kariya, 2001, S. 86). Unter ihrem Einfluss wurden nach anfänglichen Widerständen die gleiche Förderung *aller* unabhängig von ihren individuellen Anlagen und Fähigkeiten, und gleichzeitig der Einsatz und die Optimierung standardisierter Messinstrumente bei der Selektion aller Jugendlichen zu den Hauptprinzipien der Bildungspolitik gemacht. In der Folgezeit wurden immer mehr allgemein bildende Oberschulen mit dem Ziel der Vorbereitung auf ein Studium eingerichtet, und der Anteil der berufsbildenden Oberschulen zur direkten Berufsvorbereitung nahm entsprechend ab: 1960 besuchten noch 41,7 % der Oberschüler und Oberschülerinnen eine berufsbildende Oberschule. Bis 1980 sank dieser Anteil auf 31,8 %. Bis 1990 nahm er sogar auf 25,9 % ab (vgl. School Education, 2004, S. 5). Diese Bildungspolitik zusammen mit der starken Orientierung der japanischen Eltern am sozialen Aufstieg durch höhere Bildung führte zu einer Bildungsexpansion im sekundären Sektor. Diese Expansion in den 1960er Jahren ermöglichte zusammen mit dem wirtschaftlichen Aufschwung die Durchsetzung einer meritokratischen Auslese. Diese Aussage lässt sich mit folgenden empirischen Daten belegen: Tabelle 6 zeigt Kariyas Analyse der Ergebnisse der SSM-Studien bezüglich der Veränderung der besuchten Schulart in Abhängigkeit von Geburtsjahr und Beruf des Vaters.<sup>17</sup> Dazu wurden die Befragten in 3 Kohorten eingeteilt, nämlich mit Geburtsjahr 1926 bis 1945, 1946 bis 1955 und 1956 bis 1975. Bei der ersten Kohorte (1926–1945)

gab es je nach dem Beruf des Vaters große Unterschiede bezüglich des Besuchs der Mittelschule: 57,3 % der Kinder von Landwirten (einschließlich Fischern und Forstwirten) waren nach dem Besuch der Mittelschule direkt ins Berufsleben eingetreten. Bei den Kindern von *Professionals* und Managern hatten dagegen nur 4,9 % direkt von der Mittelschule ins Berufsleben gewechselt. Bei der Kohorte von 1946 bis 1955 verringerte sich dieser Abstand: hier betragen die entsprechenden Anteile nämlich 23,5 % und 2,0 %. Bei der jüngsten Kohorte war der Abstand fast verschwunden. Das heißt: bei der Kohorte von 1926 bis 1945 geschah die Selektion für die Oberschule nach den finanziellen Möglichkeiten der landwirtschaftlichen Haushalte. Viele Kinder aus diesen Haushalten konnten die Oberschule deshalb nicht besuchen. Dies bestimmte die Bildungsrealität noch bis in den Zeitraum von 1941 bis 1960 hinein, als die Angehörigen dieser Kohorte nach und nach ihre Mittelschulbildung im Alter von 15 Jahren abschlossen. Ab etwa 1960 war der Zugang zur Oberschule nicht mehr aus ökonomischen Gründen für bestimmte soziale Klassen verschlossen – eine größere Durchlässigkeit zwischen den Schichten war nun also gegeben.

Die soziale Herkunft besitzt jedoch eine weitere Einflussgröße, nämlich das kulturelle Kapital, das die Entscheidung beeinflusst, ob der Besuch einer weiterführenden Bildungsinstitution für das ‚Glücklichwerden‘ des eigenen Kindes notwendig ist. In Japan fand nach Hidenori Fujita Anfang der 1960er Jahren ein Wertewandel unter den landwirtschaftlich tätigen Eltern statt. Sie schätzen nun den Besuch einer Oberschule als sehr wichtig für das Glück ihres Kindes ein, worunter sie ein finanziell gesichertes Leben verstanden. Nicht wenige von ihnen mussten sich für den Schulbesuch ihres Kindes bei ihrem eigenen Essen und bei ihrer Wohnung einschränken (vgl. Fujita, zitiert in Kariya, 1995, S. 135 ff.). In der damaligen japanischen Gesellschaft herrschte die so genannte Ideologie der ‚Bildungsganggesellschaft‘ (Gakureki shakai 学歴社会). Dieser Begriff entstammt dem Bericht der OECD von 1970 ‚Reviews of National Policies for Education – Japan: Examiners’ Report and Questions‘ (Paris: OECD, Education Committee, Education Policy Japan), der u.a. von Johan Galtung, Ronald P. Dore und Edwin O. Reischauer verfasst wurde. Die genannte Ideologie besagt, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht nicht durch biologische Geburt (biological birth), sondern durch soziale Geburt (social birth) bestimmt wird, indem man einen Bildungsabschluss erwirbt. Seit der Meiji-Zeit hat sich in Japan folgende Auffassung etabliert: Hat man den Abschluss einer in der Hierarchie höher stehenden Bildungsinstitution erworben, so bedeutet dies, dass man damit auch die Möglichkeit der Einstellung in ein Unternehmen erworben hat, das größer ist und seinen Mitarbeitern dadurch ein höheres Einkommen und bessere Sozialleistungen bieten kann. Der Wettbewerb im Bildungssystem richtet sich also einerseits auf den Zugang zu besseren Bildungsinstitutionen, andererseits auf die Sicherung einer Stelle in einem der größeren Unternehmen. Beides entspringt dem Wunsch nach wirtschaftlicher Absicherung und somit einem ‚guten Leben‘ (vgl. Yano, 1997). Der Kampf um das Bestehen der Aufnahmeprü-

fung einer guten Schule oder Universität, die bekannte „*Prüfungshölle* (Excessive exam competition)“ (Münch & Eswein, 1992, S. 56 u. 75 ff.), ist daher ein zentrales Problem der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer ganzen Familie.

Tabelle 6: Veränderungen beim Schulbesuch in Abhängigkeit vom Beruf des Vaters (vgl. Kariya, 2001, S. 100)

Geburtsjahre	Beruf des Vaters	Besuchte Schule				
		allgemeine Oberschule mit hoher Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Universität [%]	allgemeine Oberschule mit geringer Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Universität [%]	allgemeine Oberschule mit hoher Wahrscheinlichkeit des direkten Eintritts ins Berufsleben [%]	berufsbildende Oberschule [%]	Mittelschule [%]
1956–1975	<i>Professional/</i>					
	Manager	41,9	29,8	20,2	7,3	0,8
	Angestellter	24,6	22,4	26,1	23,9	3,0
	Arbeiter	15,0	24,8	25,6	30,9	3,7
	Landwirt*	7,3	12,7	27,3	45,5	7,3
1946–1955	<i>Professional/</i>					
	Manager	31,8	25,8	20,5	19,9	2,0
	Angestellter	18,4	20,4	24,5	30,6	6,1
	Arbeiter	9,2	12,8	22,4	36,3	19,1
	Landwirt*	5,5	9,7	25,2	36,1	23,5
1926–1945	<i>Professional/</i>					
	Manager	10,7	14,6	48,5	21,4	4,9
	Angestellter	2,7	8,9	33,9	21,4	33,0
	Arbeiter	4,5	5,2	23,2	21,9	45,2
	Landwirt*	1,3	1,3	20,0	20,0	57,3

„*Professional/* Manager“ bezeichnet Angehörige der „White-Collar“-Berufe für fachliche Aufgaben und für die Aufgabe *Management*; „Angestellter“ bezeichnet Angehörige der „White-Collar“-Berufe für die Aufgaben *Verwaltung* und *Verkauf*; Arbeiter bezeichnet Angehörige der „Blue-Collar“-Berufe, also den Bereich *manual*; \* einschließlich Fischer und Forstwirtschaft.

Als Folge der Internalisierung dieser Ideologie waren auch Familien mit schwachem finanziellem Hintergrund bestrebt, ihren Kindern eine höhere Bildung zu ermöglichen. Dies wurde durch die Ausweitung der sekundären Bildungsinstitutionen erleichtert. Nun konnten Kinder aus solchen Familien mit den Kindern aus der „*non-manual* Oberschicht“ wetteifern. Dies war hier tatsächlich möglich, da die in den Prüfungen gemessenen Fähigkeiten ein reines Faktenwissen beinhalteten, welches vom kulturellen Kapital der Familien relativ unabhängig ist. In den 1990er Jahren änderte sich dies, worauf ich später eingehen werde.

Aus derselben Statistik kann man eine weitere Veränderung entnehmen: Innerhalb der jüngsten Kohorte gibt es große Unterschiede zwischen den vier väterlichen Berufsgruppen bezüglich des Besuchs der berufsbildenden Oberschule: 45,5 % derjenigen, deren Väter Landwirte waren, hatten eine *berufsbildende* Oberschule besucht, während der entsprechende Anteil bei denjenigen, deren Väter *Professionals* oder Manager waren, 7,3 % betrug. Bei solchen *allgemein bildenden* Oberschulen, deren Absolventen normalerweise sehr gute Chancen für das Bestehen der universitären Aufnahmeprüfungen haben, verhält es sich genau umgekehrt: 41,9 % der Kinder, deren Väter *Professionals* oder Manager waren, hatten eine solche Oberschule besucht, dagegen nur 7,3 % der Kinder von Landwirten und 15,0 % der Kinder von Angehörigen der ‚Blue-Collar‘-Berufe (in Tab. 6 als ‚Arbeiter‘ bezeichnet). Der früher bestehende Unterschied zwischen dem hier festgestellten Muster des *Mittelschulbesuchs* und dem Muster des *Oberschulbesuchs* verlagerte sich also auf den Unterschied im Muster des Besuchs der *berufsbildenden* Oberschulen und dem des Besuchs der *allgemein bildenden* Oberschulen. Beim Übergang von der Mittelschule zur Oberschule gab es damals wie heute eine Aufnahmeprüfung, mit der die kognitiven Leistungen der Mittelschulabsolventen geprüft wurde. Dies zeigt, dass der Zugang zu den Oberschulen nicht mehr durch das ökonomische Kapital bestimmt wurde, sondern durch die Leistung. Damit setzte sich zwar die Meritokratie in der japanischen Gesellschaft durch, aber gleichzeitig entstand das neue Problem, dass Kinder aus landwirtschaftlichen und Arbeiterhaushalten seltener die Universität besuchen als Kinder aus bürgerlichen Haushalten.

Dadurch, dass nun fast alle Mittelschulabsolventen eine Oberschule besuchen konnten, bildete sich eine Hierarchie der Oberschulen nach dem Kriterium der Wahrscheinlichkeit des Bestehens der Aufnahmeprüfungen zu den Eliteuniversitäten durch die Absolventen dieser Oberschulen. An der Spitze dieser Hierarchie stehen die *allgemein bildenden* Oberschulen, deren Absolventen sehr gute Chancen für den Eintritt in eine Eliteuniversität haben. Nach der bereits gezeigten Statistik werden diese Schulen vor allem von Kindern von Managern besucht. Die *berufsbildenden* Oberschulen stehen nach diesem Kriterium logischerweise auf der untersten Stufe der Hierarchie. Diese Schulen werden vor allem von Kindern aus landwirtschaftlichen und Arbeiterhaushalten besucht.

In den 1970er Jahren war die Bildungspolitik darum bemüht, diese Unterschiede zwischen den Oberschulen zu verringern. So strebten einige Präfekturen den ‚Oberschulbesuch für alle‘ (高校全入運動 Kōkō zennyū undō) an und führten das so genannte ‚System des kleinen Schulbezirks‘ (小学区制 Shōgakkusei) ein, nach dem der Wohnort die zu besuchende Oberschule bestimmte. Eine Ironie war aber, dass diese Maßnahme gerade zur *Chancenungleichheit* beim Zugang zur Universität führte (vgl. Kariya, 2001, S. 103 ff.): Leistungsorientierte Eltern ließen ihre Kinder nun nämlich nicht mehr die eigentlich zuständige öffentliche Oberschule besuchen, sondern eine

private Oberschule, wodurch wieder das ökonomische Kapital der Familie die entscheidende Rolle spielte.<sup>18</sup>

Ein weiterer Grund dafür, dass der Besuch höherer Bildungsinstitutionen in Japan von der sozialen Herkunft abhängig ist, war die neue Bildungspolitik der 1990er Jahre. Sie verfolgte die Förderung der individuellen Begabung, die zur Überwindung des monolithischen Auswahlkriteriums der kognitiven Fähigkeiten für die Aufnahmeprüfung, festgestellt durch Multiple-choice-Prüfungen beim Übergang zur Oberschule, konzipiert wurde. Dazu wurde erstmals die ‚neue Beurteilung der schulischen Fähigkeiten‘ (新学力評価 Shin gakuryoku hyōka) in die neuen Lehrpläne aufgenommen. Hierbei wurde der Wille zum selbständigen Lernen sowie die Fähigkeit bewertet, sich aktiv an gesellschaftliche Veränderungen anzupassen. Dieses Erziehungsziel unterscheidet sich insofern vom früher geltenden Ziel der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten an alle Schülerinnen und Schüler, als nun subjektives Bewertungsvermögen sowie selbständiges Denken bei den Schülern gefördert und ihre Ausdrucksmöglichkeiten hinsichtlich dieser Fähigkeiten unterstützt wurden (vgl. Satō & Suzuki, 1995, S. 902). Diese neue Entwicklung war nicht zuletzt eine bildungspolitische Reaktion auf die Forderung der japanischen Wirtschaft nach ‚kreativen‘ Arbeitnehmern.<sup>19</sup>

Japanische Wissenschaftler äußerten Bedenken angesichts der neuen Bildungspolitik: sie fördere nur die Reproduktion der bestehenden sozialen Schichten. Die neuen Lehrziele und Bewertungsmethoden führten nur dazu, dass der Einfluss des kulturellen Kapitals der Familien auf den Erfolg der Lernenden wachse (vgl. Tachibanaki, 2005, S. 110 f.). In seiner Analyse der SSM-Studie von 1995 stellte Junsuke Hara eine Polarisierungstendenz der sozialen Schichtung in Japan fest, nachdem die Mittelschicht 1995 (61,8 %) erstmals seit 1955 (1955: 48,2%, 1965: 59,5 %, 1975: 65,2 %, 1985: 70,0 %) geschrumpft war (vgl. Hara, 2000, S. 30 ff.; siehe dazu auch Chiavacci, 2002).

Anhand der amtlichen Statistik des Kultusministeriums wies Yō Takeuchi nach, dass die Selektion nach dem genannten monolithischen Kriterium, der die Gleichheitsidee der Lehrgewerkschaften aus den 1950er und 1960er Jahren zugrunde gelegen hatte, etwa seit dem Jahr 2000 teilweise durch andere Methoden der Selektion ergänzt wurde. Takeuchi zufolge ist die Orientierung am sozialen Aufstieg heute aufgrund des Wohlstands der japanischen Gesellschaft nach den Jahren der Hochkonjunktur weniger stark ausgeprägt. Daher seien Meinungen wie ‚Die Elite soll ihren Weg gehen – ich gehe meinen eigenen Weg‘ unter Jugendlichen aus landwirtschaftlichen und Arbeiterhaushalten heute weit verbreitet (vgl. Takeuchi, 2000; Kariya, 2001, Kap. 8). Die Verbreitung dieser Haltung ist eine Folge der Maßnahmen der Bildungsreform in den 1990er Jahren.

### 3. Vergleichende Betrachtung

Aufgrund der Überprüfung der Arbeitshypothesen auf der Grundlage der Eliteforschung und mit Hilfe der vier aufgestellten Modelle (vgl. Abb. 1) konnte festgestellt

werden, dass das Modell 4 die soziale Mobilität sowohl in Deutschland als auch in Japan am besten beschreibt. Das heißt, die soziale Herkunft determiniert in beiden Ländern nicht nur die Bildung, sondern auch den Elitestatus. Die vorliegenden Daten aus beiden Ländern haben also die machttheoretischen Ansätze bestätigt. Allerdings ist in beiden Ländern auch ein leichter Rückgang nichtmeritokratischer Elemente festzustellen (mit Zahlen belegt ist dieser Rückgang in Deutschland zwischen 1981 und 1995; in Japan zwischen 1945 und 1984).

Obwohl im angegebenen Zeitraum ein ähnlicher nichtmeritokratischer Zustand beider Gesellschaften festgestellt wurde, unterschieden sich die bildungspolitischen Bemühungen beider Länder. So praktiziert Deutschland ein mehrgleisiges Bildungssystem, das „den Vorteil organisatorischer Leistungsdifferenzierungen [bietet], ... aber den Nachteil der sozialen Selektivität: Die relativ frühzeitige Entscheidung bei Kindern im Alter von 10–11 Jahren für einen der drei Schulzweige und das damit verbundene Anforderungsprofil verweist all die Schüler dauerhaft auf leistungsniedrigere Schulzweige und behindert sie in ihrem Fortkommen, die wegen sozialer oder familiärer Hemmnisse (etwa weil sie in ausländischen Familien oder sozial benachteiligten Familien aufgewachsen sind) ihr Leistungspotential nicht schon in diesem Alter entfalten konnten“ (Hradil, 2001, S. 154). Hier wurden folgende Kompensationsmaßnahmen ergriffen: Das Elternrecht beim Übergang in weiterführende Schulen wurde gestärkt, Orientierungsstufen wurden eingerichtet, die Durchlässigkeit zwischen den drei Schulzweigen wurde verbessert, und es erfolgte ein begrenzter Ausbau von integrierten oder kooperativen Gesamtschulen (vgl. ebd., S. 155). Die japanische Bildungspolitik von 1947 bis Ende der 1980er Jahre zielte auf eine ‚Standardhebung‘ als Folge der Bildungsexpansion und dann auf die Förderung der individuellen Anlagen und Begabungen unter dem Motto ‚High talent manpower‘. Dazu musste das Kultusministerium Maßnahmen ergreifen, durch welche die Selektion auch in den Mittelschulen gerechter gestaltet wurde: So wurden regelmäßige standardisierte Tests in den Mittel- und Grundschulen eingeführt. Dagegen kämpften die Lehrgewerkschaften für ihr Bildungsziel: ‚Gleiche Behandlung aller ohne Berücksichtigung der individuellen Unterschiede‘. Dem kommt entgegen, dass die japanischen Schulen Ganztagschulen sind. Dadurch kann die Benachteiligung durch die elterliche Abwesenheit bei den Kindern aus sozial schwachen Familien ausgeglichen werden. Der Gerechtigkeit versucht man in Japan durch die Standardisierung der Selektionsmaßstäbe oder der Einführung ‚gleicher‘ Bedingungen bei der Durchführung von Tests zur Durchsetzung zu verhelfen.<sup>20</sup>

Die Frage, ob sich als Folge der Anforderungen der Wirtschaft hinsichtlich fortschreitender Leistungssteigerung heute in Deutschland keine Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung mehr garantieren lässt, muss aufgrund der auf der Grundlage der Eliteforschung herangezogenen Daten bejaht werden. Aufgrund veränderter Anforderungen in der Arbeitswelt erfordern die Elitepositionen zunehmend höhere

Qualifikationen. Es ist immer weniger möglich, dass Kinder aus bildungsfernen Familien durch Leistung in die Elite aufsteigen. Dies ist ein Hemmnis für die Durchsetzung der Chancengleichheit. Weiter wurden verschiedene nichtmeritokratische Elemente bei der Rekrutierung in die Elite festgestellt. Die Praktizierung des mehrgleisigen Bildungssystems ist also nicht allein für das Problem der mangelnden Chancengerechtigkeit in Deutschland verantwortlich.

Auch in Japan, wo seit 1947 ein auf dem Gleichheitsprinzip basierendes eingleisiges Bildungssystem mit dem Ziel der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf der institutionalen Ebene praktiziert wird, konnte sich die Chancengleichheit keineswegs vollständig durchsetzen. Bis Ende der 1970er Jahre wurde eine diesem Ziel dienende Bildungspolitik betrieben – unterstützt durch die ‚Ideologie der Bildungsganggesellschaft‘ (Gakureki shakai) in der Bevölkerung. Der gewaltige wirtschaftliche Aufschwung ermöglichte die weitgehende Überwindung finanzieller Probleme der Familien bei der Ausbildung ihrer Kinder.

Als Folge der praktizierten Bildungspolitik konnte sich in der japanischen Gesellschaft bis Ende der 1970er Jahre zwar eine hohe soziale Mobilität durchsetzen: So wurde der Zugang zu den Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II auch den Kindern aus sozial schwächeren Schichten geöffnet. Entgegen der damals herrschenden Ideologie der Bildungsganggesellschaft konnte jedoch keine Chancengleichheit beim Zugang zur höheren Bildung, also zur Universität, erreicht werden. Der Unterschied zwischen dem Mittelschulabschluss und dem Oberschulabschluss wurde auf eine Abstufung zwischen dem allgemein bildenden Oberschulabschluss und dem berufsbezogenen Oberschulabschluss übertragen. Der Anteil der Studierenden aus sozial schwachen Familien an der Gesamtzahl der Studierenden blieb gering. Auch die Bildungsexpansion führte also nicht zur Chancengleichheit beim Zugang zur höheren Bildung. Diese zunächst verborgene Chancenungleichheit trat in den 1990er Jahren offen zutage, sogar mit weitgehender Billigung durch der Bevölkerung.<sup>21</sup>

Seit den 1980er Jahren wurde die soziale Mobilität nämlich aufgrund verschiedener Maßnahmen der neuen Bildungspolitik eher gebremst als gefördert, ohne dass die Regierung dies beabsichtigte. Diese Maßnahmen führten gerade nicht zur gewünschten Verbesserung der Chancengleichheit. Der Grund dafür lag in dem sehr stark ausgeprägten Wunsch der Eltern, ihren Kindern eine gute Ausbildung zu geben.

Ein wesentlicher Grund für die neue japanische Bildungspolitik der 1990er Jahre war der Bedarf der Wirtschaft an Kreativität bei ihren Mitarbeitern, die mit einem Plädoyer für die Förderung der Begabten in der Gesellschaft einherging. Im innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildungssystem der Großunternehmen hat sich das Leistungsprinzip in stärkerem Maß durchgesetzt, wobei die Chancengleichheit innerhalb der Belegschaft dennoch weitgehend gewahrt blieb.

Die Entwicklung zur Wohlstandsgesellschaft führte auch in Japan zu einem Wertewandel unter den jungen Berufstätigen und zum Beginn einer Ausdifferenzierung der

Präferenzen bei den Jugendlichen: nicht mehr alle wollen die beste Universität besuchen und die Spitzenposition in der Gesellschaft erobern. Diese Tendenz ist als Keim einer funktionalen Spezialisierung in der japanischen Gesellschaft anzusehen. Die Jugendlichen entwickeln nämlich ihre eigenen Präferenzen, durch welche sie die durch die soziale Differenzierung entstandenen Optionen als strukturelles Element auf der Makroebene wahrnehmen und in ihrem Handeln realisieren. Erwin Scheuch nennt diese Fähigkeit des Individuums auf der Mikroebene, die vorhandenen Optionen wahrzunehmen, „option awareness“ (Scheuch, 1998, S. 148 ff.). Nicht mehr das ökonomische Kapital der Familie wie bis in die 1950er Jahre, sondern die Fähigkeit, die vorhandenen Optionen wahrzunehmen, ist nun der Grund für die soziale Immobilität in Japan.

Zur aktuellen Diskussion über die Einführung eines eingleisigen Bildungssystems in Deutschland: Meine ländervergleichende Analyse hat ergeben, dass die Einbeziehung leistungsschwächerer Kinder keineswegs allein durch die Einführung eines eingleisigen Bildungssystems erreicht werden kann. Auch wenn die Bildungspolitik die Unterschiedlichkeit der Menschen ignoriert und Chancengleichheit für alle garantieren will, wird sich eine Gesellschaft nicht zu einer egalitären Gesellschaft entwickeln. Offenbar ist ein gewisses Maß an Ungleichheit notwendig. Dies wird am Beispiel Japans sehr deutlich. Gleichheit lässt sich eher durch Maßnahmen wie die Einführung der Ganztagschule herstellen, welche die familiären Unterschiede bezüglich des kulturellen Kapitals teilweise kompensieren kann. Zweifellos sind hierfür erhebliche finanzielle Mittel erforderlich. Aber es sind auch kostenneutrale Maßnahmen möglich, wie die Anwendung von Auswahlmethoden nach einem monolithischen Kriterium, die unabhängig vom kulturellen Kapital der Familien sind. Allerdings ist dies nur schwer mit der Förderung der individuellen Begabungen zu vereinbaren, dem Hauptziel der modernen Schule sowohl in der heutigen japanischen Gesellschaft als auch in Deutschland – hier sogar seit Humboldt. Wie oben festgestellt, fördert nämlich ein mehrgleisiges System die funktionale Spezialisierung der Eliten und trägt damit zur Leistungssteigerung der gesamten Gesellschaft bei.

#### *Anmerkungen*

1. Dieser Beitrag basiert auf der öffentlichen Antrittsvorlesung der Autorin, gehalten am 15.12.2004 an der Technischen Universität Kaiserslautern.
2. In den Sozialwissenschaften wird die Gesellschaft als ein geschichtetes System betrachtet. Die gesellschaftliche Schichtung kann mit Hilfe von Berufsstatus, Einkommen und Bildung beschrieben werden, was Gegenstand der Schichtungstheorie ist. Sie kann aber auch mit Hilfe der Verbreitung politischer Macht bzw. politischen Einflusses charakterisiert werden. Dies ist dann Gegenstand der Elitetheorien. In diesem Beitrag geht es weniger um die Beschreibung der Schichtung oder der Verbreitung politischer Macht, sondern vielmehr um die der sozialen Mobilität.
3. Außerdem sind noch die neoinstitutionalistischen Ansätze und die Theorie über die *tournament mobility* von James Rosenbaum bekannt. Während die funktionalistischen und die machttheoreti-

schen Ansätze den Schwerpunkt der Betrachtung auf die sozialen Strukturen legen, untersuchen die neoinstitutionalistischen Ansätze die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in Unterrichtssituationen und beschäftigen sich mit der Analyse der Kriterien, nach welchen die Lehrenden die Lernenden sortieren. Die Theorie über die *tournament mobility* geht davon aus, dass die Selektion der Elite nicht mehr nur einmal im Leben stattfindet, sondern sich auf mehrere Selektionen verteilt. Daher bestimmt nicht mehr die Bildungsqualifikation allein die soziale Position des Individuums, sondern auch innerhalb des Beschäftigungssystems werden unentwegt Selektionen durchgeführt. Da es im Zusammenhang mit der Meritokratie insbesondere um die Durchlässigkeit der sozialen Schichten aufgrund von Bildung auf der Makroebene geht – also um Generationenmobilität, nicht um Karrieremobilität – werden hier die Selektionen im und durch das Bildungssystem (beim Übergang in das Beschäftigungssystem) untersucht. Die Karrieremobilität – vor allem in Japan – habe ich in meiner Habilitationsschrift thematisiert (vgl. Eswein, 2004, Kap. 2.3.2–2.3.4).

4. Hauptvertreter: Talcott Parsons (Das System moderner Gesellschaften), P. Blau und O. Duncan (The American Occupational Structure).
5. Beispielsweise galt in den USA über lange Zeit, dass die Angehörigen der Führungsschicht *weiß, angelsächsisch* und *protestantisch* sein mussten. John F. Kennedy war dann als *Katholik* der erste US-Präsident, der nicht dieser Gruppe angehörte. Dies lässt sich als Zeichen für die Universalisierung des Selektionskriteriums werten: trotz seiner Religionszugehörigkeit wurde Kennedy aufgrund seiner Fachkenntnissen entspringenden Leistung zum Präsidenten gewählt.
6. Hauptvertreter: Max Weber, P. Bourdieu, P. Bowles und H. Gintis, Randal Collins (Functional and Conflict Theories of Educational Stratification).
7. Für internationale Vergleiche dagegen werden nach Hiroshi Ishida sechs Kategorien verwendet, nämlich (a) ‚White-Collar-Oberschicht-Berufe‘, in denen die genannten Kategorien (1) und (2) zusammengefasst sind und in denen das Einkommen und Prestige am höchsten sind, (b) ‚White-Collar-Unterschicht-Berufe‘, welche die Kategorien (4) und (5) enthalten und sich auf Berufe in den Bereichen *Verwaltung* und *Vertrieb* beziehen, (c) Selbständige, wozu Klein- und Mittelunternehmer mit bis zu 30 Beschäftigten sowie Besitzer von Restaurants oder Großhandelsfirmen gehören, (d) landwirtschaftliche Berufe, (e) ‚Blue-Collar‘-Berufe mit erlernten Fertigkeiten und (f) ‚Blue-Collar‘-Berufe ohne erlernte Fertigkeiten. Letztere beiden Berufe werden von Arbeitern in Fabriken und auf Baustellen besetzt (vgl. Ishida, 2000, S. 224).
8. Die erste der drei Elitestudien der Universität Mannheim wurde 1968 unter der Leitung von Wildenmann durchgeführt. „Es handelte sich um eine Befragung bei Eliten aus der gesamten Bundesrepublik und Westberlin“ (Hoffmann-Lange, 1992, S. 85), und zwar von 808 Personen „aller wichtigen gesellschaftlichen Sektoren“ (ebd.), also eine relativ große Fallzahl. Die 2. Mannheimer Studie wurde 1972 von Wildenmann und Werner Kaltefleiter durchgeführt. Hier wurden „insgesamt 1.825 führende Positionsinhaber“ (ebd.) befragt.
9. Die Tabelle 1 zeigt, dass die Mehrheit der Eliten, nämlich 84,3 % bzw. 83,7 %, nichtpolitische Eliten sind.
10. Eine Untersuchung von Hartmann zeigt eine ähnliche Tendenz: Der Anteil der Personen mit Hoch- oder Fachhochschulabschluss unter allen männlichen Erwerbstätigen machte 1950 nur 3,0 % aus, und bis 1982 war er auf nicht mehr als 10,0 % gestiegen (1960: 4,0 %; 1971: 6,2 %; 1976: 8,4 %) (vgl. Hartmann, 2002, S. 50).
11. Diese Aussage hält sogar der Datenanalyse durch Schnapp stand, der „für die Überprüfung der Zusammenhänge von Bildung und Elitestatus sowie von Herkunft und Elitestatus ... in einem direkten Vergleich von Elite- und Bevölkerungsdaten“ (Schnapp, 1997, S. 84) arbeitet. „Hält man ... die Herkunftsgruppe konstant und vergleicht Personen mit und ohne Studium bezüglich ihrer

- Aufstiegschancen, wird deutlich, dass Bildung eine hohe Erklärungskraft für den Elitestatus hat. ... Personen, die der Nichtdienstklasse entstammen, können offensichtlich mit dem Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses ihre Chance zum Aufstieg in die Elite deutlich verbessern. In Anlehnung an Bourdieu (1983) kann man interpretieren, dass ein Mangel an sozialem Kapital zumindest teilweise durch den Erwerb kulturellen Kapitals ausgeglichen werden kann“ (ebd., S. 89).
12. Die Tōkyō-Universität, die erste staatliche Universität in Japan, wurde 1877 durch Zusammenschluss von vier Institutionen aus der Tokugawa-Zeit (1600–1867) gegründet, die bis dahin durch das Shogunat verwaltet worden waren: das *Shōheizaka-Wissenschaftszentrum*, das *Wissenschaftszentrum für westliche Wissenschaften*, das *Medizinische Institut* und das *Institut für Militärwesen* (wörtlich: Technik) (vgl. Eswein, 2004, Kap. 1.3.1.3).
  13. Nur 6 % der Geschäftsführer waren gleichzeitig Eigentümer, die übrigen 94 % waren Berufsdirektoren (vgl. Aonuma, 1965).
  14. Taichirō Tsuji, ein Experte für Einstellung und Stellenvermittlung, ist der Ansicht, dass die Tōkyō- und die Kyōto-Universität zur Spitzenklasse gehören. Die Waseda-, Keiō-, Hitotsubashi-, Tōkyō-kōgyō-, Jōchi- und Ōsaka-Universität gehörten zur nächsten Klasse. Vielfach sei heute die Aufnahmeprüfung nur auf Auswendiglernen ausgerichtet und werde deshalb als eigentlich sinnlos betrachtet. Tsuji ist jedoch der Meinung, dass sich durch dieses Verfahren ‚fähige‘ Menschen auswählen lassen, denn es komme in den Prüfungen nicht nur auf ein gutes Gedächtnis, sondern auch auf die Fähigkeit an, durch Kombination von vorher gelernten Fakten Neues zu schaffen. Diese Fähigkeit könne man auch als Arbeitnehmer bei der Aufstellung neuer Strategien auf der Basis der zur Verfügung stehenden Informationen gut gebrauchen (vgl. Shūkan diamond, 2001, S. 150).
  15. Bezüglich des Zugangs zu gewöhnlichen, also Nicht-Elite-Universitäten, stellte Hara in einer Untersuchung ebenfalls einen Rückgang nichtmeritokratischer Elemente fest: Hier lag der Anteil der Studierenden, deren Väter ‚White-Collar‘-Berufen, also dem Bereich *non-manual* angehörten, seit 1945 konstant bei 40 % der Gesamtzahl der Studierenden. Da aber der Anteil der Erwerbstätigen, die ‚White-Collar‘-Berufen angehörten, seit den 1960er Jahren kontinuierlich zunahm, hat auch die Anzahl der Studierenden zugenommen, deren Vätern nicht dem Bereich *non-manual* angehörten. Entsprechend schwächte sich die Monopolstellung der Studierenden mit der väterlichen Berufsgruppe *non-manual* ab (vgl. Hara, 2000, S. 22 f.).
  16. 1955 wurde es z.B. erlaubt, innerhalb eines allgemein bildenden Kursus in folgende Gruppierungen zu differenzieren: eine Gruppe mit der Absicht, nach dem Abschluss direkt ins Berufsleben einzutreten; eine Gruppe mit dem Ziel, eine staatliche Universität zu besuchen; eine Gruppe mit der Perspektive des Besuchs der geisteswissenschaftlichen Fakultät einer privaten Universität; eine Gruppe mit dem Horizont der Einschreibung an der naturwissenschaftlichen Fakultät einer privaten Universität. 1960 wurde die Aufteilung des Unterrichts in zwei Gruppen ermöglicht nach dem Kriterium, ob die Schülerinnen und Schüler anschließend direkt ins Berufsleben eintreten oder eine Universität besuchen wollten. Als Folge dieser Differenzierung in den Oberschulen und mit dem Ziel der frühen Erkennung talentierter Kinder und Jugendlicher wurde 1961 ein standardisierter Test für die Mittelschülerinnen und -schüler der 2. und 3. Klasse und 1962 für die Grundschülerinnen und -schüler der 5. und 6. Klasse eingeführt.
  17. Bei der Analyse fasste Kariya (2001) einige Kategorien der 8 großen Gruppierungen der SSM-Studien (vgl. Kap. 1.2) zusammen: die ‚White-Collar‘-Berufe für fachliche Aufgaben und die Aufgabe *Management* werden unter der Kategorie *Professionals und Manager* zusammengefasst. Die ‚White-Collar‘-Berufe für die Aufgabe *Verwaltung* und *Verkauf* wurden unter der Kategorie *Angestellte* zusammengezogen. Die ‚Blue-Collar‘-Berufe mit erlernten Fertigkeiten, mit angelegerten Fertigkeiten und ohne erlernte Fertigkeiten wurden mit der Bezeichnung *manual* belegt.

18. Ein Beispiel für die unerwarteten Folgen von Maßnahmen zur Durchsetzung der Chancengleichheit ist folgender Fall aus den 1960er Jahren: 1961 wurde in allen japanischen Mittelschulen ein Test zur Messung von *High talents* eingeführt, der überall zu demselben Zeitpunkt stattfand und in dem alle Schulen möglichst gute Noten bei ihren Schülerinnen und Schülern erzielen wollten. Daher boten über die Hälfte, nämlich 64 % aller Mittelschulen (nach einer Untersuchung der Lehrgewerkschaften von 1964) leistungsschwächeren Jugendlichen einen Ergänzungsunterricht (Hoshū jugyō 補習授業) an. Um die Ungerechtigkeit gegenüber solchen Schulen aufzuheben, die diesen Ergänzungsunterricht nicht durchführen konnten oder wollten, wurde er verboten. Als Folge hiervon besuchten nun leistungsschwache Kinder aus Familien mit ökonomischem Kapital private Nachhilfeschoolen (Juku 塾), wodurch das ökonomische Kapital dieser Familien wiederum zur Ungleichheit beim Zugang zu den Oberschulen beitrug.
19. Um den Begriff ‚Kreativität‘ in japanischen Großunternehmen zu beleuchten, habe ich in meiner Habilitationsschrift untersucht, was diese darunter verstehen, denn es handelt sich hier offensichtlich um eine andere als die hier gängige Definition – z.B. als „schöpferische Leistungen höchsten Ranges“ (Bussmann & Heymann, 1989, S. 894). Dazu zog ich eine Untersuchung des Japanischen Arbeitsministeriums in Zusammenarbeit mit dem *Sanwa*-Gesamtforschungsinstitut (Leitung: Atsushi Imagami) vom November 1996 heran. In dieser Untersuchung wurden die Mitarbeiter und Manager von 1.255 Großunternehmen danach gefragt, welche Eigenschaften kreative Arbeitskräfte ihrer Meinung nach hätten bzw. was kreative Tätigkeiten seien. Am häufigsten wurde geantwortet, dass dies Tätigkeiten seien, bei denen es auf die Zusammenarbeit mit Kunden oder mit anderen Abteilungen ankäme (Führungskräfte: 88,3 %, Mitarbeiter: 85,9 %). Am zweithäufigsten wurden Tätigkeiten genannt, bei denen mehrere Aufgaben gleichzeitig zu erledigen waren (Führungskräfte: 86,7 %, Mitarbeiter: 85,5 %). Als nächstes wurden Tätigkeiten mit hohen Ansprüchen an das Fachwissen genannt (Führungskräfte: 81,6 %, Mitarbeiter: 74,8 %) (vgl. Eswein, 2004, S. 221 ff.).
20. Besonders bei der Rekrutierung für die Wirtschaftselite wurde auf der Basis von empirischen Daten eine große Geschlossenheit gegenüber Arbeiterkindern aufgrund des Habitus der Mitglieder der Elite festgestellt (vgl. Hartmann, 2002).
21. Anders als in den Nachkriegsjahrzehnten wird die Begabtenförderung heute kaum mehr kritisiert: beispielsweise waren in einer Umfrage unter 165 Lesern der Zeitschrift ‚Monday nikkei‘ im Jahr 1997 81,2 % für die Einführung einer Begabtenförderung. Die Begabtenförderung im Bereich der Universitäten wurde von 57,4 % der Befragten unterstützt. Für den schulischen Bereich fiel die Zustimmung allerdings geringer aus: eine Förderung in den Oberschulen wurde von 23,2 % befürwortet, in den Mittelschulen von 10,3 % und in den Grundschulen von 9,1 % der Umfrageteilnehmer. Als Gründe für die Befürwortung wurden folgende genannt: Förderung der Individualität der Schüler, Verbesserung des technischen und wissenschaftlichen Niveaus in Japan und Lockerung der ‚Prüfungshölle‘ (vgl. Eswein, 2004, Kap. 2.3.3.4).

## Literatur

- Aonuma, Y. (1965). *Nihon no keieisō. Nikkei shinsho*. Tokyo: Nihon keizai shinbunsha.
- Chiavacci, D. (2002). Die japanische Mittelschicht vor dem Kollaps – Die Kontroverse zur sozialen Schichtung und Mobilität im gegenwärtigen Japan. *JAPAN aktuell*, 236–253.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2001). *Grund- und Strukturdaten 2000/01*. Bonn: BMBF.
- Bussmann, H. & Heymann, H. W. (1989). Kreativität. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 2 Jugend bis Zeugnis) (S. 894–899). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eswein, M. (2004). *Wandel der Personalentwicklung japanischer Großunternehmen im Kontext der Professionalisierung der „Blue-“ und „White-Collar-Berufe“ – unter Berücksichtigung des Wandels der japanischen Bildungspolitik*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern.
- Hara, J. (Hrsg.). (2000). *Kindaika to shakai kaisō* (Nihon no kaisō shisutemu, Bd. 1). Tokyo: Tokyo daigaku shuppan.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hoffmann-Lange, U. (1992). *Eliten, Macht und Konflikt in der Bundesrepublik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmann-Lange, U. & Bürklin, W. (1999). Generationswechsel in der (west)deutschen Elite. In W. Glatzer & I. Ostner (Hrsg.), *Deutschland im Wandel. Sozialstrukturelle Analysen* (S. 163–177). Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Ishida, H. (2000). Sangyō shakai no naka no nihon. Shakai idō no kokusai hikaku to sūsei. In J. Hara (Hrsg.), *Kindaika to shakai kaisō* (Nihon no kaisō shisutemu, Bd. 1) (S. 219–248). Tokyo: Tokyo daigaku shuppan.
- Kariya, T. (1995). *Taishū kyōiku shakai no yukue. Gakureki shugi to byōdō shinwa no sengoshi*. Tokyo: Chūkō kōron shinsha. Chūkōshinsho. Nr. 1249.
- Kariya, T. (2001). *Kaisōka nihon to kyōiku kiki – Fubyōdō seisan kara iyokukakusa shakai e*. Tokyo: Yūshindō.
- Kitagawa, T. & Kainuma, J. (1985). *Nihon no eriito*. Tokyo: Ōtsuki shoten.
- Leffers, J. (2004, 6. Dezember). Pisa II. Die Schlacht um die Deutungshoheit hat begonnen. *Spiegel Online*. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,331234,00.html>.
- Monbu kagaku shō (Hrsg.). (2001). *Wagakuni no kyōiku tōkei. Meiji Taishō Shōwa Heisei*.
- Münch, J. & Eswein, M. (1992). *Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan. Mythos und Wirklichkeit*. Berlin: Schmidt.
- Murase, Y. (2005). *SSM chōsa no peiji*. Verfügbar unter: <http://www.ir.rikkyo.ac.jp/~murase/ssm> [21.09.2005].
- Okumura, H. (1991). *Hōjin shihonshugi. Kaisha honi no taikai*. Tokyo: Asahi bunko.
- Pohl, M. (1987). Die politische Kultur Japans. In C. von Barloewen & K. Werhahn-Mees (Hrsg.), *Japan und der Westen* (Politik, Kultur, Gesellschaft, Bd. 3) (S. 19–37). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Satō, K. & Suzuki, M. (1995). Kyōiku mondai yōgo no kaisetsu. In *Gendai yōgo no kiso chishiki* (S. 902–914). Tokyo: Jiyū kokuminsha.
- Scheuch, E. (1998). A comparative study of modernization in Germany and Japan. In G. Trommsdorff, H.-J. Kornadt & W. Friedlmeier (Eds.), *Japan in transition: Sociological and psychological perspectives* (pp. 144–158). Lengerich: Pabst Science Publishers.

- Schnapp, K.-U. (1997). Soziale Zusammensetzung von Elite und Bevölkerung – Verteilung von Aufstiegschancen in die Elite im Zeitvergleich. In W. Bürklin & H. Rebenstorf et al. (Hrsg.), *Eliten in Deutschland. Rekrutierung und Integration* (S. 69–100). Opladen: Leske + Budrich.
- School Education (2004). Verfügbar unter: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/toukei/04042301/002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/toukei/04042301/002.pdf)
- Shūkan diamond (2001). *2001nen yakunitatsu daigaku rankingu*. Tokyo, 21.4.2001. S. 148–157.
- SPD Stormarn (2004). *Kreisparteitag am 14. Februar 04. Pressemeldung, 7.2.2004*. Verfügbar unter: [http://www.spd-stormarn.de/presse/pm040212\\_kpt.htm](http://www.spd-stormarn.de/presse/pm040212_kpt.htm)
- Stammer, O. (1969). Elite und Elitenbildung. In W. Bernsdorf (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 217–220). Stuttgart: Enke.
- Tachibanaki, T. & Mori, T. (2005). *Nihon no okanemochi kenkyū. Who Are the Rich?* Tokyo: Nihon keizai shinbunsha.
- Takeuchi, Y. (2000, 15. Juli). Heikin shugi kara dakkyaku. Sengo no shakudo ha tsūyō sezu. *Nihon keizai shinbun*.
- Yakura, H. (1978). *Gakureki shakai. Nyūmon shinsho* (Jiji mondai kaisetsu, Bd. 32). Tokyo: Kyōikusha.
- Yano, M. (1997, 07. November). Kyoiku kaikaku. „Toshi“ ishikishi futan tagenka o. *Nihon keizai shinbun*.