

Japanische Ordnungsprinzipien – einige Parallelen zwischen Schule und Unternehmen

Manuel Metzler

To Western observers, Japanese society often appears to be based on different social and psychological laws. This otherness tends to be explained by "cultural differences/peculiarities". However, the underlying concept of "culture" too often remains vague, and statements are overly generalized. From a sociological point of view, a direct transfer of supposed cultural patterns to individual behavior ignores the important part that institutions play in shaping social reality. This paper therefore attempts to compare the institutions of kindergarten, school, college and company according to those rules and norms that appear specifically Japanese [from a German perspective]. Such comparison yields hitherto unnoticed parallel features. These will be discussed as pointing towards four principles relevant to Japanese society at large: the ideology of educational meritocracy, a high regularity of life patterns, conflict avoidance as a major tool of conflict management and a widespread understanding of institutions as social communities.

1 Wie können kulturgebundene Ordnungsprinzipien identifiziert werden?

Immer wieder hat Japan im Laufe der vergangenen einhundertfünfzig Jahre die Aufmerksamkeit und Faszination westlicher Beobachter erregt. Die enormen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen zum Ende des letzten Jahrhunderts weckten vor allem in den USA großes Interesse, das etwa durch die romantisierenden Schriften des Erziehers, Übersetzers und Journalisten Lafcadio Hearn (1904) befriedigt wurde. Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges erneuerte sich der Informationsbedarf der USA – diesmal als Besatzungsmacht – über das im Kriege so unberechenbar und fremdartig erscheinende Inselreich. Auf diesen Bedarf hin verfaßte die Kulturanthropologin Ruth Benedict (1946) ihre bis heute bekannten Ausführungen über die japanische "Schamkultur", denen zufolge das Fühlen, Denken und Handeln der Japaner vornehmlich nach der situativen Angemessenheit in den Augen der sozialen Umwelt bestimmt wird und weniger von abstrakten, rational zu rechtfertigenden Moralvorstellungen abhängt als in westlichen Kulturen. Mit dem gewaltigen wirtschaftlichen Aufschwung, der in den 60er Jahren einsetzte, gewannen schließlich die Erklärungsmuster der "vertikalen Gesellschaft" und des *amae* hohe Popularität. Der Begriff der "vertikalen Gesellschaft" stammt von der Soziologin Chie Nakane (1967, deutsche Fassung 1982), die den Charakter der japanischen Gesellschaft dadurch zu erklären versuchte, daß jegliche zwischenmenschliche Be-

ziehung nicht von Gleichberechtigung und Aushandlung, sondern von vorbestimmten hierarchischen Beziehungen gestaltet würde. Das Konzept des *amae* stammt vom Psychoanalytiker Takeo Doi (1971, deutsche Fassung 1985). Diese "Freiheit in Geborgenheit" prägt demzufolge die japanische Gesellschaft, indem jedes Erleben und Verhalten auf den Erfahrungen der spezifisch japanischen, eng vertrauensbetonten Mutter-Kind-Beziehung beruht.

Diesen einschlägigen Werken ist der Anspruch gemein, das Wesen der japanischen Gesellschaft zu enthüllen, indem sie universelle kulturelle Grundmuster zu identifizieren suchen. In den Sozialwissenschaften steigt jedoch bereits seit geraumer Zeit die Kritik an dieser Art, Japan zu erklären (Mour/Sugimoto 1986, S. 22-27). Zum einen entpuppen sich die unhinterfragt als "kulturell" bezeichneten Verhaltensmuster aus historischer Sicht nicht selten als das Produkt einer sozialen und politischen Ordnung, die durch den Widerstreit gesellschaftlicher Interessengruppen geschaffen wurde (vgl. Gluck 1985; Ambaras 1998). Vor allem aber wird mit zunehmendem Kenntnisstand der gegenwartsbezogenen sozialwissenschaftlichen Japanforschung deutlich, daß diese Ansätze unbefriedigend ausfallen, weil sie "die japanische Kultur" als ein einheitliches, zeitlich konstantes und international einzigartiges Konstrukt voraussetzen. Diese Annahme kann einer vielschichtigen, in sich widersprüchlichen, sich ständig verändernden Gesellschaft wie der japanischen nicht gerecht werden. Es läßt sich somit festhalten, daß heute ein detaillierter, empirisch fundierter Umgang mit der sozialen Wirklichkeit in Japan gefragt ist (Rohlen 1996, S. 94-99; Ölschleger u.a. 1994, S. 31-42;176; Leestma 1992, S. 345-351; Georg/Sattel 1992, S. 7). So gilt beispielsweise die Analyse des japanischen Bildungs- oder des Beschäftigungssystems, der Kriminalprävention oder des Gesundheitswesens zunehmend als ein sinnvolles Mittel, um neue Perspektiven und Möglichkeiten für die Problemlösung in der eigenen Gesellschaft zu entwickeln (Walberg 1992, S. 1-2; Alexander 1992, S. vii.; Georg/Sattel 1992, S. 7, Vogel 1979, S. 3-8).

Aus der hier verfolgten soziologischen Perspektive erklärt sich die Schwäche kulturalistischer Ansätze vor allem daraus, daß sie individuelles oder kollektives Verhalten direkt durch Merkmale der übergeordneten "kulturellen", das heißt japanspezifisch erscheinenden, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu erklären versuchen und dabei die Ebene der Institutionen außer acht lassen. Gesellschaftliche Institutionen wie Schule, Universität oder Betrieb stellen indes zentrale Medien in der Vermittlung, Formung und Interpretation kultureller Muster dar. Sie vermitteln gesamtgesellschaftliche Werte und Normen an das Individuum, und das Individuum gestaltet seinerseits als "produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt" die gesellschaftliche Realität über Institutionen (Korte/Schäfers 1993, S. 96-101; Hurrelmann/Ulich 1991, S. 381; Tillmann 1989, S. 11-15). Auch und gerade für den japanischen Fall ist darauf hingewiesen worden, daß bei kulturalistischen Erklärungen der Weg von der vermeintlichen Ursache ("Kultur") bis zur konkreten Ausprägung ("Verhalten") zu weit ist, als daß er einwandfrei nachvollzogen werden könnte. Die dazwischenliegende, zentrale Station der Institutionen kann nicht übersprungen werden, will man diese gesellschaftliche Realität in Japan verstehen (Johnson 1984, S. 39-44).

Ansatz- und Angelpunkt des vorliegenden Beitrages soll daher eine Analyse japanischer Institutionen sein. Ausgewählt wurden große, etablierte Institutionen des öf-

fentlichen Lebens, von denen angenommen werden kann, daß sie wesentlich zum Aufbau gesellschaftlicher Wirklichkeit beitragen. Hierzu gehören der Kindergarten, die Schule, die Hochschule und das Unternehmen. Die Auswahl dieser Institutionen erfolgte auch aus forschungspraktischen Gründen: Im Rahmen einer Dissertation zur innerbetrieblichen Qualifizierung in japanischen Großunternehmen war es dem Autor möglich, sich mit theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden zum japanischen Personalmanagement auseinanderzusetzen; diese Auseinandersetzung konnte in einem Jahr der Feldforschung in Tôkyô vertieft werden. Gegenwärtig forscht der Autor zu Problemen des japanischen Bildungssystems. So umfangreich die Literatur zu Personalmanagement einerseits und zum Bildungssystem andererseits auch ist, eine direkte Verbindung zwischen beiden Bereichen wird doch nur selten hergestellt. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, nach Beziehungen zwischen beiden Systemen zu suchen.

Zur Analyse von Institutionen werden in der Regel deren Leitidee, Personalbestand, materieller Apparat sowie Regeln und Normen untersucht; Ziel einer solchen Untersuchung sind Aussagen über Struktur und innere Dynamik dieser Institutionen (Korte/Schäfers 1993, S. 98-99). Da hier das Forschungsinteresse den über die Institutionen vermittelten gesellschaftlichen Werten gilt, konzentriert sich die Studie auf den Bereich der Regeln und Normen. Dabei gilt das Augenmerk nicht den Normen, die auch hierzulande geteilt werden, sondern denen, die aus deutscher Perspektive andersartig und somit erklärungsbedürftig erscheinen. Finden sich in mehreren Institutionen ähnliche Normen und Regeln, so wird dies als ein Indiz dafür gewertet, daß diese gesamtgesellschaftliche Gültigkeit (oder zumindest Relevanz) besitzen.

Ein sehr beachtenswertes Beispiel für einen solchen Ansatz findet sich bei Thomas Rohlen (1996); von diesem wurde auch der Begriff der "Ordnungsprinzipien" für die zu identifizierenden gesamtgesellschaftlich erkennbaren, normativen und regelhaften Muster zur Steuerung individuellen oder kollektiven Verhaltens in Japan übernommen.

Ziel des Beitrages ist es mithin, durch eine vergleichende Analyse der Regeln und Normen ausgewählter Institutionen Hypothesen darüber zu ermöglichen, welche kulturgebundenen Ordnungsprinzipien sich für die japanische Gesellschaft auf empirischer Basis bestätigen lassen.

2 Parallelen zwischen Institutionen der Bildung und der Beschäftigung

2.1 Der Eintritt: Einführung in einen neuen Lebensabschnitt

In Japan findet der Eintritt in Kindergarten, Schule, Universität oder Unternehmen in aller Regel am ersten April statt. Weil dieses Ereignis einmalig und in vielen Fällen unwiederholbar ist, kommt ihm größte Bedeutung für den Lebenslauf und Lebenserfolg des einzelnen zu. Nach dem Eintritt wird das frischgebackene Mitglied normalerweise mit einer hohen Erwartungshaltung seiner Zukunft entgegenblicken.

Japanische Institutionen legen dabei großes Gewicht auf die Formung und Erfüllung dieser Erwartungen, indem sie den bedeutsamen biographischen Moment des Eintritts aufwendig inszenieren und auch die unmittelbare Folgezeit zur Einbindung des einzelnen in die Ziele der Organisation nutzen (Georg 1993, S. 154; Leestma 1992, S. 372; Rohlen 1983, S. 77-81).

Der Eintritt selbst wird in aller Regel feierlich begangen: ein Versammlungsraum wird hergerichtet, oder man mietet für den Vormittag einen Festsaal an. Die Leitung der Institution, außerdem ältere Mitglieder, die neu eintretenden Mitglieder und deren Eltern versammeln sich dort. In den Festreden wird von Seiten der Institution darauf hingewiesen, wie sehr man sich über den Eintritt der neuen Mitglieder freue, und von deren Seite wird die Dankbarkeit für die Aufnahme betont (Metzler 1998, S. 40-42).

In den folgenden Tagen wird die Sozialisation durch intensive Einübung interner Regeln und Riten gelenkt und unterstützt. Schon in der Grundschule wird das Lernen und Arbeiten in den ersten Wochen zurückgestellt, um das richtige Sprechen, Sitzen oder Halten von Ordnung einzuüben. Beispielsweise ist immer zunächst laut und vernehmlich mit "ja" zu antworten, wenn man vom Lehrer angesprochen wird; auch ist jeder Gegenstand auf dem Pult auf einen bestimmten Platz zu ordnen (Schubert 1992, S. 142). In Mittel- und Oberschule werden Schul- und Benehmensregeln in gedruckter Form als "Notizbuch" (*techô*) ausgeteilt; sie sollen ständig vom Schüler mitgeführt und beachtet werden (Ackermann 1990, S. 346).

Auch in japanischen Unternehmen werden die neu eingetretenen Mitglieder oft mehrere Wochen lang bis ins Detail schriftlich und mündlich unterrichtet, wie man sich gegenüber Kunden, Kollegen oder Vorgesetzten korrekt verhält, ein angemessenes Äußeres pflegt, oder bisweilen sogar, welche Fehltritte im Privatleben (finanzielle Verschuldung, Alkohol am Steuer etc.) zu vermeiden sind. Das laute und deutliche Antworten mit "ja" gehört hier ebenso dazu wie die detaillierten Anweisungen zur Ordnung auf dem Schreibtisch (Metzler 1998, S. 89-94). Ein Beispiel für solche Verhaltensregeln gibt die Broschüre eines Unternehmens für Druckerzeugnisse.

Schaukasten 1:

Korrektes geschäftliches Benehmen: Regeln des Unternehmens Sakurai zum Überreichen von Visitenkarten

Visitenkarten in Empfang nehmen

- Visitenkarte zunächst mit der rechten Hand annehmen und sogleich auch mit der linken Hand anfassen. Dabei den Kopf leicht zur Verbeugung neigen.
- Falls die Visitenkarte überreicht wird, wenn man die eigene Karte bereits in der Hand hält, so bietet man seine eigene Karte mit der rechten Hand an, nimmt die Karte des Partners mit der linken entgegen und greift mit der rechten danach, sobald diese frei ist.
- Falls der Partner keine Visitenkarte überreicht, mit den Worten "Bitte entschuldigen Sie vielmals. Haben Sie eine Visitenkarte?" danach fragen.

- Nach Empfang die Visitenkarte mit beiden Händen in Brusthöhe halten und aufmerksam lesen. Nach schwer verständlichen Namen höflich mit "Wie darf ich das lesen?" fragen.*) Auch nach unklaren Titelbezeichnungen fragen.
- Wenn man den Namen behalten hat, die Visitenkarte vorsichtig und aufmerksam in das Kartentäschchen stecken.
- Auf den Tisch gelegte Visitenkarten vorsichtig und aufmerksam aufnehmen.
- Wenn man von mehreren Partnern gleichzeitig Visitenkarten bekommt, werden diese in der Sitzfolge der Partner aufgereiht und liegengelassen, bis man alle Namen behalten hat.
- Die Karten sollten kurz vor einem Gespräch, einer Präsentation etc. ausgetauscht werden.

Visitenkarten überreichen

- Immer Visitenkarten zur Hand haben. Die Visitenkarten anderer Personen nicht mit den eigenen im Kartentäschchen mischen. Die Visitenkarte immer als erster anbieten.
- Die Visitenkarte mit vier Fingern halten, den Zeigefinger an den Rand legen.
- Die Visitenkarte so halten, daß die Schrift für den Partner sofort richtig herum lesbar ist.
- Visitenkarte mit den Worten "Guten Tag, ich bin .. von der Firma Sakurai. Ich freue mich, Ihre Bekanntschaft zu machen" überreichen.
- Falls die Visitenkarte überreicht wird, wenn man die eigene Karte bereits in der Hand hält, so wird die eigene Karte etwas niedriger gehalten.
- Wenn man aus bestimmten Gründen die Karte des Partners annehmen möchte, bevor man die eigene Karte übergibt, kann man darum bitten.

Anmerkung d. Verf.:

*) Die Schriftzeichen, mit denen Namen geschrieben werden, können in Japan zahlreiche Lesungen haben.

Quelle: Ikegami 1994, S. 13.

Gleichzeitig zur intensiven Einübung täglicher Routinen ist jede japanische Institution intensiv bemüht, den zu sozialisierenden Mitgliedern das erwünschte interne "Klima" nahezubringen (Georg 1993, S. 154). Dabei handelt es sich um Postulate zur Lern- und Arbeitshaltung, zur Verantwortung des einzelnen gegenüber der Institution und zu den geltenden Regeln und Normen, also um eine Art "Institutions-Ethik". Diese Ethik wird zwar keineswegs jedes Mitglied als persönliche Werthaltung und Leitlinie akzeptieren und in das tägliche Handeln umsetzen, stellt aber die legitime Grundlage für jegliche Handlung im Rahmen der Institution dar (Lewis 1996, S. 278-279; Rohlen 1974, S. 55-57). Ein aufschlußreiches Beispiel für eine solche Ethik im Unternehmen stellt der folgende Auszug aus einer unternehmensinternen Broschüre dar:

Schaukasten 2:

Auszug aus einer Broschüre zu den Erwartungen eines japanischen Großunternehmens an neu eintretende Beschäftigte

Was wir von unseren Mitarbeitern erwarten

Wir wollen nun klären, was wir von unseren Mitarbeitern erwarten, damit wir die oben beschriebene Rolle unseres Unternehmens erfüllen und unsere Geschäfte so durchführen können, wie wir es uns vorstellen. Wir erwarten, daß jeder Mitarbeiter die folgenden Punkte als sein persönliches Programm verinnerlicht und sie verlässlich in die Praxis umsetzt.

1 Zum Manager seiner eigenen Arbeit werden

Wir wollen Menschen werden, die über die eigene Arbeit selbst schneller und tiefer als jeder andere nachdenken, ihr alle Aufmerksamkeit widmen und sie entsprechend durchführen.

Es gibt viele Dinge, die nur jeder selbst über seine Arbeit weiß und die er beherrscht. Derjenige, der diese Dinge am schnellsten versteht und meistert, ist man selbst.

Wir wollen in dem Bewußtsein und in der Verantwortung die Arbeit angehen, daß niemand die Arbeitsergebnisse besser steigern kann als man selbst.

2 Originalität entwickeln und sich selbst in der Arbeit entfalten

Wir wollen problembewußt an die eigene Arbeit gehen und sie permanent mit eigenen Augen beobachten. Nur aus dieser Beobachtung ergeben sich Fakten, entspringen gute Gedanken.

In welcher Arbeit auch immer: wir wollen originelle Mitarbeiter sein, uns selbst in der Arbeit entfalten. Wir wollen die Arbeit nicht passiv, sondern aktiv angehen. Daraus entspringt die Freude am Erreichten.

3 Durch gutes Teamwork die gesamten Kräfte des Arbeitsplatzes bündeln

Die Kraft des einzelnen ist begrenzt. Wir wollen uns gemeinsam bemühen, wollen uns, jeder problembewußt an seinem Platz, gegenseitig informieren, uns dabei auch gegenseitig überprüfen, gemeinsame Ziele stecken und die Arbeit mit gesammelter Kraft vorantreiben.

4 Einen warmherzigen Arbeitsplatz aufbauen

Wir wollen am Arbeitsplatz gemeinsam arbeiten, uns helfen, gemeinsam reden und auch Spaß haben. Wir wollen uns in guten Zeiten gemeinsam freuen und in schweren Zeiten das Leid teilen. Wir wollen den eigenen Arbeitsplatz mit Sympathie unter Kollegen und mit Warmherzigkeit füllen. Gerade die Warmherzigkeit und die Sympathie füreinander ist die Quelle der Freude in unserem Leben, die Nahrung für den Arbeitswillen.

5 Ein ordentliches Gesellschaftsmitglied werden *)

Wir wollen gleichzeitig ein guter Mitarbeiter und ein gutes Gesellschaftsmitglied werden.

Wir leben mit vielen anderen Menschen zusammen. Wir müssen sogar mit vielen anderen Menschen zusammenleben. Wir wollen uns dieser Tatsache gründlich bewußt werden und ein Leben führen, in dem wir die Freiheit und den Charakter des anderen respektieren und die Regeln der Gesellschaft wahren.

Anmerkung d. Verf.:

*) Das japanische Wort für "ordentliches Gesellschaftsmitglied" lautet *shakaijin* und bedeutet in direkter Übersetzung "Gesellschaftsmensch". Gemeint sind in der Regel alle männlichen Mitglieder der Gesellschaft, die einem geregelten Beruf nachgehen, verheiratet sind und Kinder haben. Dieser Begriff charakterisiert das Ideal des mündigen, verantwortungsbewußten Erwachsenen. In der Erstqualifizierung wird er häufig im Kontrast zum studentischen Lebensstil verwendet (vgl. Rohlen 1974, S. 49). In Deutschland hieße *shakaijin* zu werden, seinen "Platz in der Gesellschaft einzunehmen".

Quelle: unternehmensinternes Material 1994.

Dieser, in den verschiedenen Institutionen immer ähnlich verlaufende Auftakt kann als Eintritt in einen neuen Lebenskreis beschrieben werden, in dem jeweils eigene Regeln gelten und neue Verhaltensformen erlernt werden müssen (Schubert 1992, S. 201-208). Die neue Rolle wird durch die Ethik der Institution definiert und legitimiert und durch die intensive, automatische Übung täglicher Routinen verinnerlicht. Japanische Institutionen verbinden die Mitgliedschaft mit sehr konkreten Anforderungen an das Rollenverhalten. Entscheidend ist hier, daß diese Rolle gleichzeitig in einen engen Zusammenhang mit der Rolle des einzelnen in der Gesellschaft insgesamt gebracht wird. Wer ein gutes "Gesellschaftsmitglied" sein möchte, der muß

auch ein guter Schüler oder ein guter Beschäftigter sein; was dies im Einzelfall genau ist, definiert die Institution für den einzelnen in den ersten Wochen nach seinem Eintritt.

2.2 Die Problemlösung: Austausch unter Gleichaltrigen

Westliche Autoren heben häufig hervor, daß japanische Kindergärtnerinnen oder Lehrer ihre Schützlinge viel untereinander diskutieren und beraten lassen, um kleinere und größere Probleme des alltäglichen Zusammenlebens zu lösen. Sie ziehen sich aus Konflikt- und Beratungssituationen zurück, damit die Kinder lernen, aus eigener Kraft zu einem Konsens zu gelangen. Spitzt die Situation sich zu, so wird zunächst ein weiteres Kind zu den Streitenden geschickt, um dort zu schlichten. Erst in – sorgfältig gewahrter – letzter Instanz werden Kindergärtnerin oder Lehrer selbst eingreifen. Dabei wird nach Möglichkeit nicht getadelt und verurteilt. Angepaßtes Verhalten gilt als im Wechselspiel mit den Jahrgangskollegen zu erlernen. Treten hier Probleme auf, so wird der Erzieher betonen, daß das Kind das richtige Benehmen "noch nicht verstanden" habe; er wird nur im Notfall als eine externe Autorität auftreten, um das gewünschte Verhalten über Sanktionen zu erzeugen (Schubert 1992, S. 106-112).

Die gleiche Strategie findet sich in japanischen Großunternehmen wieder, und hier sogar in institutionalisierter Form. Etwa drei Viertel der japanischen Großunternehmen stellen ihren jungen Beschäftigten vom Anfang ihrer Beschäftigung an einen Paten zur Seite, der ihnen bei dienstlichen und auch bei privaten Problemen helfen soll. Die Hälfte dieser Großunternehmen betraut ganz bewußt einen nur wenige Jahre älteren Kollegen mit dieser Aufgabe, um ein möglichst vertrautes Verhältnis zwischen dem Paten und dem Anfänger zu ermöglichen. Auf diese Weise sollen mögliche Konflikte bereits auf der untersten Ebene thematisiert und behandelt werden. Erst in schwierigen Fällen wird der Vorgesetzte hinzugezogen; aber auch dann wird er weniger als allein entscheidender Schiedsrichter auftreten, sondern eher versuchen, die Betroffenen zum Verständnis und zur Kooperation aufzurufen (Recruit 1992, S. 2-12; Kasaya 1994, S. 49-50). Die Parallele zwischen Kindergarten, Schule und Großunternehmen findet sich bis in die Wortwahl hinein wieder: Wer seine Versetzungswünsche nicht erfüllt sieht, heißt es in der (internen) Broschüre eines Großunternehmens, der möge in Betracht ziehen, daß er möglicherweise seine Rolle im Unternehmen noch nicht richtig "verstanden" habe.

2.3 Die Kleingruppe: keine Erfindung des japanischen Managements

Eine in der westlichen Betriebswirtschaft vielfach beachtete Arbeitsform in japanischen Betrieben ist die Kleingruppe. Etwa sechs bis zwölf Personen arbeiten zeitlich befristet zusammen, um ein bestimmtes Problem zu bewältigen, und lösen sich anschließend wieder auf. Zumeist wird außerhalb der Arbeit über die Beseitigung von Problemen oder Effektivierung von Arbeitsprozessen beraten. Individuelle Leistungen werden dabei nicht honoriert; es zählt das Ergebnis der Gruppe insgesamt. Diese Art der Arbeitsorganisation gilt als besondere Errungenschaft des japanischen Managements (Nakajima 1995, S. 119-128).

Es wird dabei jedoch bisweilen übersehen, daß japanische Beschäftigte, die in einem Großunternehmen zur Arbeit in kleinen Gruppen angehalten werden, mit dieser Arbeitsform bereits in Schule und Kindergarten vielfach Erfahrungen gemacht haben. Die Lösung bestimmter Probleme in eigens hierfür eingerichteten Gruppen ist also keineswegs eine Erfindung des japanischen Managements. Die Diskussion und Arbeit in kleinen Gruppen ist in japanischen Klassenräumen ein verbreitetes Mittel, um Probleme zu identifizieren und über Lösungen zu beraten. Oft handelt es sich dabei um fest etablierte Gruppen. Kleingruppenbildung kann aber auch zur Diskussion und Lösung bestimmter Einzelprobleme dienen, etwa der Pflege des Klassenaquariums (Lewis 1996, S. 288-289). Auch das Fehlverhalten einzelner Mitschüler und die Teilnahme an einem Sportfest können hier zur Debatte stehen (Rohlen 1983, S. 183-187). Den Ausführungen Schuberts (1992, S. 119-123) über kleine Gruppen in Kindergärten läßt sich darüber hinaus ein interessantes Detail über den daraus entstehenden Gruppendruck entnehmen. In japanischen Kindergärten werden anlässlich des jährlichen Sport- und Spielfestes alljährlich Wettbewerbsgruppen gebildet. Sie haben oft ein Theaterstück aufzuführen oder in Konkurrenz zu anderen Gruppen beispielsweise Seil zu hüpfen. Weniger belastbare Kinder fühlen sich dadurch bisweilen so stark unter Leistungsdruck gesetzt, daß sie kurz vor dem Fest über Bauch- oder Kopfschmerzen klagen und der Veranstaltung fernbleiben.

Das Phänomen des Gruppendrucks findet sich in ganz ähnlicher Form in den (weniger bekannten) Rally-Gruppen japanischer Großunternehmen wieder. Die neu eingetretenen Unternehmensmitglieder werden darin zu Teams zusammengefaßt, um in Konkurrenz zu anderen Teams etwa einen Produktkatalog zusammenzustellen, eine Schnitzeljagd durchzuführen oder eine selbst erdachte Szene aufzuführen. Die Teilnahme können die Anfänger natürlich nicht verweigern, aber zumindest in bezug auf die Aufgabenverteilung ziehen sich unsichere Gruppenmitglieder nicht selten auf einfache Arbeiten des Tippens oder Sammelns von Informationen zurück, um das Gruppenziel nicht durch eine schwache Leistung zu gefährden. Das eigentliche Ziel, Teamwork zu erlernen, wird dabei verfehlt (Japan HR Association 1992, S. 80-83, Hirose 1987, S. 163-173).

2.4 Lernen im Klassenverband: nicht nur eine schulische Erfahrung

Es gehört zu den einschlägigen Erkenntnissen über das japanische Bildungssystem, daß ein großer Teil des Schulunterrichts frontal abläuft und ganz überwiegend das Auswendiglernen von Fakten fordert. Zu Beginn der Schulstunde wird das Lehrbuch aufgeschlagen, der entsprechende Stoff vorgetragen und vom Lehrer kommentiert; die Schüler stellen in der Regel keine weiteren Fragen zum Text (v. Kopp 1987, S. 107; Rohlen 1983, S. 12-14).

Im Kontrast dazu wird das Lernen im Großunternehmen häufig mit dem Stichwort des On-the-Job-Training (OJT) charakterisiert. Die Beschäftigten eignen sich demzufolge die zentralen Kompetenzen, die sie in der täglichen Arbeit benötigen, durch Zuschauen und Nachahmen am Arbeitsplatz an (Izumi 1994, S. 14; Koike 1988, S. 206-219).

Über diese Kontrastierung gerät bisweilen in Vergessenheit, daß auch in Großunternehmen das Lernen im Klassenverband eine wichtige Rolle spielt. Dies gilt insbesondere für den Beginn der Beschäftigung, der die Anfänger einer besonders intensiven Schulung unterzieht. Dem japanische Arbeitsministerium zufolge führen gegenwärtig 90,3 Prozent aller Großunternehmen arbeitsplatzferne Qualifizierungsmaßnahmen (OffJT) durch. Drei Viertel (74,4%) der befragten Großunternehmen gaben dabei an, die Personalentwicklung ihrer neuen Universitätsabsolventen durch das OffJT zu unterstützen – nur ein Drittel (35,1%) setzte zu diesem Zweck geplantes OJT ein. Die große Mehrzahl der Großunternehmen schult also ihre Universitätsabsolventen nach dem Eintritt auch fern des Arbeitsplatzes. Im formalen, d.h. schriftlich geplanten und organisierten Bereich der Qualifizierung überwiegt also deutlich das Lernen in Lerngruppen fern des Arbeitsplatzes (Rôdôshô 1994, S. 9). Unter den angebotenen Veranstaltungen wiederum überwiegen schulische bzw. universitäre Lehrformen deutlich. So gaben in einer Umfrage der Fachzeitschrift *Kigyô to Jinzai* (1996, S. 14) 97,6% der befragten Großunternehmen an, für die ersten Qualifizierungsschritte Vorlesungen einzusetzen, und 79,0% nannten Gruppenseminare. Damit belegten diese beiden Lernformen mit großem Abstand Platz eins und zwei unter den genutzten Lehrformen.

Der Klassenunterricht zur Aneignung der notwendigen Kompetenzen findet sich also durchaus auch in den Großunternehmen wieder. Somit bildet er gewissermaßen das Gegenteil des im Vorkapitel erörterten Falles: (Frontal-)Unterricht in Klassen gilt zumeist als Charakteristikum des japanischen Bildungssystems, findet sich jedoch häufig auch im Bereich der betrieblichen Bildung.

2.5 Lernen in eigener Regie: Nachhilfeunterricht im Betrieb

Ein weiteres, in der westlichen Darstellung weithin bekanntes Merkmal der japanischen Bildungswelt ist der weit verbreitete Besuch der kommerziellen Zusatzschulen, die auf die Aufnahme in eine möglichst namhafte Mittel- oder Oberschule vorbereiten sollen (sog. *juku*) oder die Oberschüler auf die Eingangsprüfungen der Universitäten hin trainieren (sog. *yobikô*). Je nach Jahrgangsstufe und Schulart besuchen zwischen einem Fünftel und der Hälfte der japanischen Schüler eine solche Zusatzschule. Hier wird, außerhalb der Unterrichtszeit, vor allem der im täglichen Unterricht anfallende Stoff aufbereitet (v. Kopp 1990, S. 77-82; August 1992:267-307; Kreitz-Sandberg 1994, S. 96-101). Der Besuch dieser Schulen ist zwar freiwillig, erfolgt jedoch insofern gezwungenermaßen, als viele Eltern und Schüler der Überzeugung sind, daß der Besuch einer Nachhilfeschule das Bestehen der nächsten Aufnahmeprüfung wesentlich wahrscheinlicher macht. Aus diesem Grunde opfern japanische Schüler einen großen Teil ihrer Freizeit für das zusätzliche Lernen in Eigenregie und ihre Eltern einen nicht unerheblichen Teil des Familienbudgets für Studiengebühren und Lehrmaterial (Rohlen 1983, S. 106).

In der westlichen Literatur noch relativ wenig wahrgenommen, gilt das eigeninitiierte Lernen (*jiko keihatsu*, wörtlich "Selbstentfaltung") in Japan seit einigen Jahren als neue (oder besser gesagt: neu entdeckte) Ergänzung der betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen. Im Idealfall stellt das Großunternehmen dabei dem Beschäftigten

Kataloge mit verschiedenen Kursen zur Verfügung, anhand derer er selbst diejenigen aussucht, die seinen Bildungsbedarf am besten bedienen. Dadurch soll er sich auf die Anforderungen seiner täglichen Arbeit optimal vorbereiten können und gleichzeitig durch die erweiterte Selbstbestimmung motiviert werden (Metzler 1998, S. 72-77). Untersuchungen des japanischen Arbeitsministeriums zufolge hat etwa die Hälfte der japanischen Beschäftigten bereits Erfahrungen mit dieser Art des Lernens neben der regulären Arbeit gemacht. Etwa die Hälfte der Großunternehmen unterstützt dieses Lernen in eigener Regie durch finanzielle Unterstützung oder durch zeitliche Entlastung (Rôdôshô 1994, S. 37).

Die hohe Bereitschaft japanischer Arbeitnehmer, sich zum Teil in der eigenen Freizeit und zum Teil auf eigene Kosten weiterzuqualifizieren, ohne daß ein konkreter Nutzen für Aufstieg oder Gehalt absehbar ist, erstaunt zunächst. Erst der Blick auf die schulische Vergangenheit zeigt, daß das Lernen in eigener Regie, die Aneignung von Qualifikationen neben der eigentlichen Hauptbeschäftigung, bereits während der Schul- und Studienzeit zu den üblichen Anforderungen zählte. Insbesondere Beschäftigte in Großunternehmen, in denen diese Lernform vergleichsweise weit entwickelt ist, werden vermutlich bereits an Schule und Hochschule dieses Lernen "nebenher" intensiv praktiziert haben, denn nur so ist in der Regel die Aufnahme an einer namhaften Hochschule möglich, die letztlich in gehobene Positionen namhafter Großunternehmen führt.

2.6 Die Selektion: Elitebildung unter dem Ideal der Chancengleichheit

Beobachter des japanischen Bildungssystems haben immer wieder hervorgehoben, daß in der japanischen "Bildungsgesellschaft" (*gakureki shakai*) die Statuszuteilung über ausgeprägt bildungsmeritokratische Vorstellungen legitimiert wird. Meinungsumfragen lassen die Annahme zu, daß in Japan vergleichsweise viele Jugendliche dieser Idee folgen und annehmen, einen hohen Bildungsstand und somit einen hohen gesellschaftlichen Status erreichen zu können (Teichler 1994, S. 402). Bis zum Abschluß der Pflichtschulzeit soll das Ideal der Chancengleichheit unter anderem durch die möglichst identische Gestaltung von Lehrplänen und Curricula, durch einheitliche Leistungsstandards und abgegrenzte lokale Einzugsgebiete der Schulen umgesetzt werden. Die möglichst gleiche äußerliche architektonische Gestaltung von Schulen oder die verbreitete Pflicht zur Schuluniform sollen die Gleichheit plastisch verdeutlichen. Mit der Diversifizierung des Schulsystems ab der sekundären Bildungsstufe sollen vor allem die Aufnahmeprüfungen Leistungsgerechtigkeit gewährleisten, indem sie sich landesweit auf Tests zum Abfragen von Faktenkenntnissen konzentrieren. Seit jeher wird jedoch kritisch angemerkt, daß diese Chancengleichheit zum Teil rein formalistischer Art ist, denn es bestehen eindeutig Beziehungen zwischen Schichtzugehörigkeit und Prestige der Schulart (Haasch 1987, S. 155-163; von Kopp 1987, S. 119).

Schularten – und Schulen innerhalb dieser Schularten – sind im Prestige streng hierarchisch gestaffelt; sie bilden eine Rangordnung, in der sich auch soziale Herkunft ihrer Schüler widerspiegelt. Kinder aus problematischen sozialen Verhältnissen besuchen beispielsweise überdurchschnittlich oft Abend- oder Berufsober-

schulen, und diese vermitteln nur geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Rohlen 1983, S. 28-33, 133-141). Dies wird besonders aus der kriminalsoziologischen Sicht deutlich: Einschlägige Studien stellen durchgehend Zusammenhänge zwischen enttäuschten Erwartungen an den schulischen Aufstieg, Schulverweigerung, Schulversagen und delinquentem Verhalten fest. Die jugendlichen Täter stammen dabei überdurchschnittlich häufig aus problematischen Familienverhältnissen (Mugishima 1990a, S. 105; 1990b, S. 191-210; Sômuchô 1996, S. 6-12). Delinquente Jugendliche verlieren schnell den Bildungsehrgeiz und werden in der Folge von ihren Lehrern negativ beurteilt; dieses Urteil erstreckt sich auch auf die Persönlichkeit des einzelnen. Dadurch verlieren sie wiederum an Motivation, und in diesem Kreislauf wird ein weiterer Aufstieg unwahrscheinlich. Aus dieser Perspektive erscheint es besonders klar, daß soziale Stellung und schulischer (Miß-)Erfolg durchaus einen engen Zusammenhang aufweisen (Yonekawa 1995, S. 307-333).

Auch in der japanischen Unternehmenswelt wird immer wieder betont, daß die Gleichbehandlung und Chancengleichheit aller (männlichen) Beschäftigten von herausragender Bedeutung ist. Bei Beginn der Beschäftigung erhalten alle männlichen Beschäftigten einer Altersstufe das gleiche Einstiegsgehalt und haben grundsätzlich die gleichen Aufstiegschancen. In großen Unternehmen müssen sich die Beschäftigten darauf einstellen, daß die erste Beförderung erst nach etwa zehn Jahre erfolgt; die äußerliche Gleichbehandlung wird während dieser Zeit aufrechterhalten, um eine Demotivierung der durchschnittlich Leistungsfähigen möglichst lange hinauszuzögern. In diesen Jahren unterliegen alle Beschäftigten einer intensiven Personalbewertung; sie müssen sich über ihre Leistung profilieren, möglicherweise begangene Fehlleistungen können ausgeglichen werden (Koike 1988, S. 222; Takeuchi 1990, S. 18-19; Milgrom und Roberts 1992, S. 351; Endô 1994, S. 385-422).

Auch hier ist die Gleichheit jedoch zum Teil formalistischer Art, denn auch und gerade im Unternehmen muß natürlich eine Selektion stattfinden. Die absolute Offenheit und Leistungsabhängigkeit des Aufstiegs sind fester Bestandteil jeder Unternehmensrhetorik, faktisch jedoch erhalten auch in japanischen Großunternehmen nicht alle Absolventen die gleichen Profilierungschancen. Untersuchungen von Karriereverläufen von Absolventen verschiedener Universitäten zeigen, daß Absolventen namhafter Universitäten schneller und höher aufsteigen als ihre Kollegen. Die Chancengleichheit wird durch den Bildungshintergrund bzw. durch die dahinterstehende soziale Herkunft stark beeinflusst (Yoshimoto 1994, S. 336-338; Amano 1982; 1984). Untersuchungen des Karriereverlaufs vor der ersten Beförderung machen darüber hinaus deutlich, daß bereits das Selbstbild eines neuen Mitarbeiters sowie die Einschätzung durch Vorgesetzte und Kollegen innerhalb der ersten drei Jahre mit dem späteren Aufstieg korreliert (Wakabayashi 1986; 1987).

Zusammenfassend läßt sich also festhalten, daß sowohl in japanischen Großunternehmen als auch in Mittel- und in Oberschulen versucht wird, eine Ideologie der Chancengleichheit aufzubauen, in der nur die Leistung über Erfolg und Mißerfolg entscheidet. Die Chancenoffenheit ist von vornherein jedoch eingeschränkt durch die soziale Herkunft. Zudem ist sie nur in der Startphase der jeweiligen Institution gegeben; relativ bald fällt durch interne, unverbindliche Beurteilung und Einschätzung eine informelle Vorentscheidung darüber, wie weit der Betreffende vermutlich

noch aufsteigen wird. Es scheint, als ob gerade die postulierte Chancengleichheit dazu zwingt, in beiden Systemen die notwendige Selektion um so stärker auf interner und informeller Ebene vorzunehmen.

2.7 Die Mobilität: Einbahnstraße nach oben

Es erstaunt aus westlicher Sicht immer wieder, daß japanische Schüler in aller Regel nicht sitzenbleiben können. Das japanische Bildungssystem sieht zwar theoretisch die Möglichkeit vor, ein Schuljahr zwangsweise wiederholen zu lassen; praktisch wird jedoch von dieser Möglichkeit lediglich in Ausnahmefällen Gebrauch gemacht (Leestma 1992, S. 358-359). Fast jeder japanische Jugendliche hat die Möglichkeit, nach drei Jahren der Mittelschule in eine Oberschule einzutreten, und sei es eine von den sehr gering angesehenen Abendoberschulen; fast einhundert Prozent eines Jahrganges machen von dieser Möglichkeit Gebrauch. Anschließend wird er sich in eine Universität einschreiben können, sofern er die finanziellen Mittel dazu hat; knapp zwei Drittel der japanischen Oberschulabsolventen schreiben sich heute an einer Hochschule ein. Handelt es sich um eine Kurzuniversität, so wird er dort in aller Regel zwei Jahre verbleiben; in einer Volluniversität gilt für den ganz überwiegenden Teil der Studierenden eine Regelstudienzeit von vier Jahren (Monbushō 1996, S. 54, 66). Lange Phasen der (Such-)Arbeitslosigkeit waren in Japan bislang unbekannt, so daß im Anschluß an durchschnittlich drei Jahre des Studiums normalerweise der Eintritt in das Berufsleben erfolgte. Entscheidend für die Selektion ist bei diesem automatisch wirkenden Aufstieg nicht die Art der Schule, sondern ihr Prestige innerhalb der informellen Hierarchie der einzelnen Schulen, Universitäten und Unternehmen (Teichler 1994, S. 401-405). Nur wenn Schüler mit schlechten Leistungen zusätzlich noch krasses soziales Fehlverhalten zeigen, kann die Schulleitung sie zwangsweise ein Jahr wiederholen lassen oder sogar ganz aus der Schule ausschließen. Normalerweise werden jedoch alle Anfänger eines Jahrgangs bis zum Abschluß im gleichen Klassenverband bleiben (Rohlen 1983, S. 199-206).

Der Lebenslauf japanischer Jugendlicher läßt sich demzufolge grob in Drei-Jahres-Etappen einteilen, die mit Sicherheit jeweils in die nächsthöhere Statusgruppe führen werden. Diese Art der schulischen Karriere wird als *shingaku* bezeichnet, was soviel wie "Fortschritt im Lernen" bedeutet.

"Karriere" heißt im Japanischen *shōshin*, sinngemäß "Fortschritt nach oben". Bereits in der Wortwahl wird der Zusammenhang zum schulischen System deutlich, denn das Zeichen *shin* für "Fortschritt" ist identisch mit dem oben genannten "*shin*"*gaku*. Abgesehen von dieser lexikalischen Ähnlichkeit läßt sich aber auch das Prinzip der vertikalen Mobilität in einer der Grundideen japanischen Personalmanagements wiederfinden. Der individuelle Werdegang im Großunternehmen wurde lange Zeit mit dem Aufstieg auf einer Rolltreppe verglichen: Jeder männliche Stammbeschäftigte wird demzufolge im Laufe seines Arbeitslebens relativ regelmäßig und relativ leistungsunabhängig bis zur Position eines Abteilungsleiters aufsteigen (Kawasaki 1969, S. 97-98).

Von einem solchen Modell kann heute nicht mehr ausgegangen werden. Dennoch wird, wie erwähnt, zumindest das Ideal des regelmäßigen Aufstiegs so weit wie

möglich erhalten. Zumindest in den ersten Jahren wird ein renommiertes Großunternehmen auch heute noch alle Personen eines Jahrganges, zumindest diejenigen mit gleichem Bildungsabschluß, zum gleichen Zeitpunkt in die nächsthöhere Gehaltsstufe befördern. Die Hoffnung, durch Leistung und Engagement später einmal bis in die Unternehmensspitze aufzusteigen, soll so aufrecht erhalten werden. Später erfolgt natürlich die Selektion; die Statusunterschiede werden aber zumindest nach außen hin durch ein komplexes System aus entkoppelten status- und qualifikationsbezogenen Rängen abgemildert (Ernst 1998, S. 215-220; Koike 1991, S. 268; Aoki 1988, S. 7-48). Entlassungen aufgrund individueller Leistungsschwäche oder eine formale Degradierung sind nach wie vor nicht vorgesehen. Schlimmstenfalls wird der Betreffende auf ein "Abstellgleis" in Status, Gehalt und Qualifizierungsmöglichkeiten manövriert (ein eindrucksvolles Beispiel bietet Kumazawa 1996). Nur in Fällen eindeutigen, extremen Fehlverhaltens, etwa krimineller Aktivitäten, wird eine Einzelperson aus einem Großunternehmen entlassen werden (Rohlen 1974, S. 85-92).

Beachtenswert scheint in diesem Zusammenhang auch, daß Entscheidungen über die horizontale, und damit verbunden auch über die vertikale Bewegung im Großunternehmen häufig im Drei-Jahres-Takt erfolgen. Bereits die erste Phase im Großunternehmen, die Erstqualifizierung und erste Bewährung, erstreckt sich im Durchschnitt auf drei Jahre (Metzler 1998, S. 70-72). Auch die weitere unternehmensweite Rotation, die in Japan als besonders ausgeprägt gilt, findet durchschnittlich alle drei Jahre statt (Ouchi und Jager 1978; Koike 1988, S. 222; Rohlen 1983, S. 172-174, Yashirō 1995, S. 11-15).

Zusammenfassend läßt sich also zur vertikalen Mobilität im Bildungs- wie im Beschäftigungssystem der Vergleich zu einer Einbahnstraße (statt einer Rolltreppe) treffen. Alle Mitglieder einer Institution kommen in die gleiche Richtung voran; dabei können einige durchaus schneller vorankommen als andere; einige mögen gar am Rande stehen bleiben und "parken". Rückwärts fahren kann indessen niemand. Nur wer offensiv gegen die bestehenden Regeln verstößt, wird "aus dem Verkehr gezogen". Der einzelnen tritt somit von der Grundschule an in ein System ein, in dem er sich – der Idee nach zumindest – in Drei-Jahres-Etappen nach vorn bewegen und statusmäßig verbessern wird. Der Ausschluß aus der Institution oder die öffentliche Entbindung von einem einmal übertragenem Status sind dabei weitgehend ausgeschlossen.

2.8 Die Kontrolle: Spiel mit verdeckten Karten

Die Befunde aus dem Vorkapitel werfen nahezu automatisch die Frage auf, wie japanische Schüler und Beschäftigte motiviert werden, trotz eines in gewissen Grenzen garantierten Aufstiegs individuelle Leistung zu erbringen. Als Instrument hierzu dient in beiden Systemen die offene und verdeckte Bewertung.

Auffällig erscheint an der offenen Bewertung vor allem die begriffliche Ähnlichkeit: Der Notenschnitt des Schülers, der über die Chancen zum Aufstieg auf die nächsthöhere Bildungsinstitution entscheidet, heißt *hensachi*. Dies bedeutet wörtlich "Abweichungs-Abstands-Wert"; gemeint ist der numerische Notenabstand, den die Ab-

weichung des einzelnen zum Durchschnitt von 50 einnimmt. Das *satei* im Großunternehmen bedeutet wörtlich etwa "Abstands-Festlegung". In beiden Begriffen spielt also das Schaffen von "Abstand" innerhalb der sonst sorgsam gewährten Gleichheit eine große Rolle, wobei das entsprechende Schriftzeichen für *sa* (Abstand) in beiden Begriffen das gleiche ist.

Von besonderer Bedeutung erscheint aus hiesiger Sicht vornehmlich die verdeckte Bewertung. Erbe (1994, S. 99) weist im schulischen Zusammenhang auf die "internen Berichte" (*naishinsho*) hin. Darin bewertet der Klassenlehrer bis in Details hinein Verhalten und Persönlichkeit seiner Schüler. Diese Berichte werden weder dem Schüler noch seinen Eltern zugänglich gemacht, sondern dienen der nächsthöheren (Bildungs-)Institution als Orientierungshilfe. Gegen diese Praxis subjektiver Bewertung über die Köpfe der Beteiligten hinweg haben sich zwar in den letzten Jahren Proteste geregt, dennoch ist sie nach wie vor weit verbreitet (von Kopp 1997, S. 129; Schubert 1996, S. 137-138). Der einzelne kann die ihn beurteilenden Personen damit wegen der faktischen Undurchsichtigkeit der Beurteilung nur schwer zur Verantwortung ziehen. Hinzu kommt, daß in Japan, wie erwähnt, nicht der Abschluß einer Bildungsinstitution, sondern der Eintritt in eine Bildungsinstitution die entscheidende Hürde zur Statusverbesserung bildet. Abschlußprüfungen gelten in den meisten Schulen als notwendige, aber relativ leicht zu erfüllende Bedingung für die Bewerbung an der nächsthöheren Institution; entscheidend ist deren Aufnahmeprüfung. Damit wird die letztgültige Entscheidung über den Erfolg des einzelnen aus dem Verantwortungsbereich des Klassenlehrers, ja aus der Verantwortung der jeweiligen Schule ausgelagert. Die gegenwärtige Institution bleibt dadurch von Unfrieden unter ihren Mitgliedern stärker verschont, als wenn ihre Noten vollständig einsichtig wären und ihre Abschlüsse direkt über Status und Fortkommen der Schüler entschieden (Schubert 1996, S. 130-131).

Die Personalbewertung bildet auch in japanischen Großunternehmen das wichtigste Mittel, um die Leistung der Institutionsmitglieder zu messen (Rôdôshô 1994, S. 26-27). Sie sind von großer Bedeutung für den vertikalen Aufstieg des Betroffenen, ihre Ergebnisse werden ihm in der Regel jedoch nur teilweise oder gar nicht offengelegt (Endô 1994, S. 400-403). Damit hat der Vorgesetzte durch seine Beurteilung zwar den Schlüssel für das Fortkommen seiner Untergebenen in der Hand, nichtsdestotrotz liegt die letztgültige Entscheidung im Verantwortungsbereich der Personalabteilung. Beschäftigte, die sich ungerecht bewertet fühlen, stehen somit zwischen zwei beurteilenden Instanzen, wodurch mögliche Kritik von Seiten des Unternehmens leichter zerstreut werden kann. Normalerweise wendet sich der Beschäftigte an den Vorgesetzten, weil dieser die Personalbewertung vorgenommen hat. Dieser kann sich indessen darauf berufen, daß die Personalabteilung seine Bewertung herabgestuft habe. Die Personalabteilung kann wiederum (z.B. gegenüber der Betriebsgewerkschaft) niedrige Bonuszahlungen damit legitimieren, daß der Vorstand die Gesamtsumme der diesjährigen Boni niedrig angesetzt habe, und der Vorstand wiederum kann gegebenenfalls auf niedrige Gewinne als Ursache für niedrige Boni verweisen. Die Verantwortung für das Fortkommen des einzelnen wird somit auch im Großunternehmen systematisch auf externe Instanzen verlagert.

Diese systematische Zerstreung potentieller Kritik fördert das effiziente Zusammenwirken der in der Institution eingebundenen Personen, weil die tägliche Arbeit weniger durch Konflikte belastet wird. Der Bewertende kann "seine Hände in Unschuld waschen". Die Verarbeitung von Konflikten und Frustrationen bleibt weitgehend dem einzelnen überlassen (Krauss u.a. 1984, S. 380-381). Das kann in extremen Fällen auch in besonders hohe Frustration umschlagen; häufig wird sich der Betroffene mangels anderer Möglichkeiten jedoch mit dem Bewertenden arrangieren und – zumindest symbolisch – gegen die äußere Instanz "verbünden".

3 Welche Ordnungsprinzipien lassen sich erkennen?

Die Parallelen in Regeln und Normen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sind in den bisherigen Ausführungen zunächst weitgehend ungeordnet präsentiert worden; im folgenden soll versucht werden, einige Thesen über die ihnen zugrundeliegenden Ordnungsprinzipien aufzustellen. Dabei lassen die beobachteten Parallelen zwischen Kindergarten, Grund-, Mittel-, Ober- und Hochschule und Großunternehmen insgesamt vier gemeinsame Ordnungsprinzipien erkennen:

- die Leistungsgerechtigkeit,
- die Regelmäßigkeit der Biographie,
- die Konfliktvermeidung,
- den Aufbau von Institutionen als soziale Gemeinschaft.

Zunächst wird deutlich, daß in Schule und Großunternehmen die Mobilität der Institutionsmitglieder nach dem *Ideal der bildungsabhängigen Statusverteilung* reguliert wird. Einer der bedeutendsten Begründer der japanischen Moderne, Fukuzawa Yukichi, formuliert diesen Grundsatz im ersten Absatz seines Standardwerkes *Über die Förderung des Lernens (Gakumon no susume)*, das gegen Ende des letzten Jahrhunderts entstand:

Moreover, there are difficult and easy professions in society. The person who performs difficult work is regarded as a man of high station. One who performs easy work is called a person of low station. For work involving intellectual effort is considered more difficult than work done through one's own physical strength. Consequently, such persons as doctors, scholars, government officials, merchants who manage large businesses, farmers who employ many hands, are considered noble and of high station. Being such, their households are naturally wealthy, and they seem to tower above and out of reach of the lower levels of society.

But when we inquire into the reason for this, we find that these differences are entirely the result of whether they have or do not have the powers which learning brings. It is not because of some decree of heaven. As the proverb says: heaven does not give riches and dignity to man himself, but to his labors. Therefore, as I have said above, there are no innate status distinctions separating the noble and base, the rich and the poor. It is only the person who has studied diligently, so that he has a mastery over things and events, who becomes noble and rich, while his opposite becomes base and poor (Übersetzung nach: Dilworth und Hirano 1969, S. 1).

Vereinfacht gesprochen, soll demnach für die Statusverteilung in der japanischen Gesellschaft gelten: Jeder, der will, kann lernen, und jeder, der lernt, wird belohnt. Die täglichen Erfahrungen und tatsächlichen Überzeugungen von Lehrern, Schülern, Eltern, Personalverantwortlichen oder Beschäftigten werden natürlich auch in Japan häufig von diesem Ideal abweichen – dies ändert jedoch nichts an dessen rhetorischer Dominanz, die die Mobilität im allgemeinen und den Aufstieg im besonderen legitimiert. Die Rhetorik der gerechten Bildungsbelohnung schafft die Voraussetzungen, auf deren Basis Fragen von Versetzung und Leistung überhaupt erst diskutiert werden können (vgl. zur Bildungsmeritokratie in Japan Teichler 1976, S. 79-81, 1994, S. 402-403; Sômuchô 1996, S. 8).

Besonders in den Abschnitten zur Selektion (Kapitel 2.6) und zur Leistungskontrolle (Kapitel 2.8) ist deutlich geworden, daß und wie japanische Schulen und Unternehmen an der Ideologie festhalten, daß soziale Unterschiede keine Rolle in Bewertung und Aufstieg spielten und daß allein der Lerneifer über den Erfolg entscheide. Folgerichtig lautet das weitgehend anerkannte und in der Folge auch häufig praktizierte "Erfolgsrezept" für den einzelnen Schüler, eine Zusatzschule zu besuchen, und für den Beschäftigten, seine Weiterbildung in eigener Initiative voranzutreiben (vgl. Kapitel 2.5). Wenn er sich an diese Regel hält, so ist ihm zumindest das Verbleiben, in aller Regel aber auch der Aufstieg (und sei es nur ein "kosmetischer" Aufstieg) in der Institution relativ sicher (vgl. Kapitel 2.7). Das japanische Bildungssystem wird nicht selten als eine "Bildungsmeritokratie" bezeichnet; die hier angestellten Beobachtungen zeigen, daß dieser Begriff zum Teil auch für das Beschäftigungssystem gelten kann.

Ein zweites, kulturgebundenenes Ordnungsprinzip in Japan ist das der *regelmäßigen Biographie* (vgl. hierzu die Überlegungen von Schubert 1992, S. 208-217). Im Zuge seiner Industrialisierung hat sich in Japan ein schulisches und berufliches System herausgebildet, das dem Lebensverlauf des einzelnen ein klares Muster an erstrebenswerten Lebensetappen vorgibt: "der normale Japaner" besucht drei Jahre lang den Kindergarten, sechs Jahre die Grundschule, drei Jahre die Mittelschule, drei Jahre die Oberschule und zwei oder vier Jahre eine Universität. Anschließend tritt er in ein Unternehmen ein, idealerweise ein namhaftes Großunternehmen. Dort erfolgt etwa alle drei Jahre eine Versetzung, und am Ende dieser Etappen steht die Stellung eines Abteilungsleiters. Diese Etappen bauen aufeinander auf und führen den einzelnen zu einem immer höheren gesellschaftlichen Status. Die Statusunterschiede zwischen den Schulen, Universitäten und Unternehmen sind freilich gewaltig – sie müssen sogar gewaltig sein, um trotz dieses eingleisigen Musters eine flexible soziale Mobilität zu gewährleisten. Zumindest in der ersten Lebenshälfte, etwa bis zur ersten Beförderung in einen ersten unternehmensinternen Rang, wird der einzelne aber kaum an diesen Etappen scheitern oder etwa in die entgegengesetzte Richtung absinken (vgl. Kapitel 2.5 und 2.7). Unterstützt wird die Idee der Eingleisigkeit und Etappenhaftigkeit eines Lebenslaufes durch die aufwendigen und immer ähnlich verlaufenden Eintrittsfeierlichkeiten, die in Japan bereits vom Kindergarten an mit hohem Aufwand inszeniert werden (vgl. Kapitel 2.1).

Als ein drittes Ordnungsprinzip zeigen die obigen Beobachtungen die *Konfliktvermeidung* als bevorzugte Methode des Konfliktmanagements. Natürlich existieren

auch in Japan Konflikte und Interessengegensätze; sie werden jedoch nach Möglichkeit nicht direkt ausgetragen. In der Regel wird man versuchen, ihnen vorzubeugen. Treten trotzdem Konflikte auf, so verwendet man vergleichsweise viel Zeit und Energie darauf, sie auf möglichst niedriger Ebene, das heißt durch die direkten Beteiligten, beseitigen zu lassen. Erst wenn all diese Möglichkeiten ausgeschöpft sind, wird in letzter Instanz eine autoritäre Entscheidung den Konflikt beenden (vgl. hierzu Krauss 1984, S. 380-384).

Die Strategie von Kindergärtnerinnen, streitende Kinder so lange wie möglich unter sich zu lassen, zeigt dies ebenso wie die Institution des Paten in großen Unternehmen (vgl. Kapitel 2.2). Auch die Auslagerung potentiell konflikthafter Entscheidungen aus dem täglichen Lern- und Arbeitsprozeß ist nichts anderes als eine institutionalisierte Konfliktvermeidung. Der Aufstiegsprozess bei den biographischen Wendepunkten im Leben eines Schülers wird zwar vom Lehrer der eigenen Schule durch die Notenvergabe vorgegeben – letztlich fällt die Entscheidung aber die Zielschule, also eine externe Institution. Dabei werden dem Schüler auch nicht alle für die Austragung eines Konfliktes relevanten Informationen preisgegeben. Konfliktträchtige Entscheidungen werden auch im Großunternehmen vermieden, indem die Bewertungen von der Personalabteilung als externer Institution gefällt und zudem zum Teil verborgen werden. Konflikte können so kaum offen formuliert oder gar ausgetragen werden; ihre Verarbeitung bleibt letztlich dem einzelnen überlassen (vgl. Kapitel 2.8).

Das vierte Ordnungsprinzip, auf das die erörterten Parallelen hinweisen, ist, daß man in Japan *Institutionen als soziale Gemeinschaft* begreift. Kindergarten, Schule oder Großunternehmen sind weniger eine Zweckgemeinschaft, sondern der einzelne ist immer auch verpflichtet, den Bestand der Institution durch das Eingehen persönlicher Verpflichtungen zu sichern (vgl. Fürstenberg 1972, S. 43-46; Rohlen 1983, S. 178-209).

Die Feierlichkeiten zum Eintritt in eine Institution machen dies besonders deutlich: Harmonie, gegenseitige Verantwortung, Hilfsbereitschaft und die Legitimität jeglicher Suche nach Hilfestellung bei anderen werden ausdrücklich betont, die Vision eines warmen und produktiven Klimas entwickelt. Nach den einführenden Worten werden gemeinsame Schulungen zum korrekten Benehmen durchgeführt oder es müssen Aufgaben im Team bewältigt werden. Dadurch lernen sich die "Leidensgenossen" gegenseitig kennen und entwickeln im Idealfall ein Gemeinschaftsgefühl, das als Grundlage für die informelle Kooperation in der Institution dienen kann (vgl. Kapitel 2.1). Diese Atmosphäre gegenseitiger Abhängigkeit und mehr oder minder spontaner, bereichsübergreifender Kooperation wird auch im Lernen im Klassenverband (vgl. Kapitel 2.4) und durch die Arbeit in Kleingruppen während der gesamten Schul- oder Arbeitszeit gefördert (vgl. Kapitel 2.3).

4 Weitere Forschung

Der vorliegende Aufsatz hat einige Parallelen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aufzeigen können. Die aufgezeigten Parallelen selbst (vgl. Kapitel 2.1 bis 2.8) sind dabei häufig nicht unbekannt, aber ihre Verknüpfung stand vielfach

bislang aus. Dies mag daran liegen, daß auch in der japanbezogenen Forschung die Betriebswirtschaft und die Erziehungswissenschaft kaum Berührungspunkte aufweisen. Die identifizierten Ordnungsprinzipien sind ebenfalls nicht völlig neu "entdeckt" worden, aber die Annahmen über die Existenz und Gültigkeit solcher kulturgebundener Ordnungsprinzipien konnte durch einen analytischen Blick auf einige Institutionen abgesichert und konkretisiert werden. Der hier vorgenommene Verweis auf solche Berührungspunkte soll dazu beitragen, bisherige Annahmen über kulturelle Eigenarten Japans disziplinübergreifend zu sichern und dabei zu "entmythifizieren".

Es lassen sich zahlreiche Möglichkeiten denken, den vorgeführten Ansatz zu erweitern oder zu modifizieren. Von besonderem Interesse scheint dem Autor dabei ein expliziter Vergleich zu deutschen Ordnungsprinzipien zu sein. Unterschiede zwischen Japan und Deutschland sind kaum in absoluten Kategorien von "entweder-oder" zu fassen, sondern fast immer eine Frage von "mehr oder weniger". Beispielsweise ist der japanische Lebensweg im Vergleich zum deutschen nicht immer und absolut regelmäßig, sondern er weist insgesamt eine stärkere Regelmäßigkeit auf. Ein wünschenswerter Beitrag zur deutschen Japanforschung wäre es daher zu überprüfen, für welche gesellschaftlichen Gruppen in welchem Ausmaß Unterschiede in den Regeln und Normen verschiedener Institutionen zu beobachten sind. Hieraus könnten auch Schlüsse auf unterschiedliche Ordnungsprinzipien der jeweiligen Gesellschaften gezogen werden. Für ein solches Unterfangen kann der vorliegende Beitrag freilich nicht mehr als ein Anstoß sein; sollte er diese Funktion jedoch erfüllt haben, so wäre ein wichtiges Ziel erreicht.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Peter (1990): "Das Erziehungsideal des 'guten Japaners'", in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, S. 327-356
- Alexander, Lamar (1992): Foreword, in: Leestma, Robert/Walberg, Herbert J. (Hrsg.), *Japanese Educational Productivity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S. vii-viii
- Amano, Ikuo (1982): *Kyōiku to senbatsu* (Erziehung und Selektion). Tōkyō: Daichi Hōki Shuppan
- Amano, Ikuo (1984): "Shūshoku to daigaku" (Beschäftigung und Universität), in: *Daigaku hyōka no kenkyū*. Tōkyō: University Press of Tōkyō
- Ambaras, David R. (1998): "Social Knowledge, Cultural Capital, and the New Middle Class in Japan, 1895-1912", in: *The Journal of Japanese Studies* 24, S. 1-34
- Aoki, Masahiko (1988): *Information, Incentives, and Bargaining in the Japanese Economy*. Cambridge: Cambridge University Press
- August, Robert L. (1992): "Yobiko: Prep schools for college entrance in Japan", in: Leestma, Robert/Walberg, Herbert J. (Hrsg.), *Japanese Educational Productivity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S. 267-307
- Dilworth, David A./Hirano, Umeyo (1969): *Fukuzawa Yukichi's 'An Encouragement of Learning'*. Tōkyō: Sophia University
- Doi, Takeo (1971) *Amāe no kōzō* (Die Struktur des "amae"). Tōkyō: Kōdansha
- Doi, Takeo (1982): *Freiheit in Geborgenheit. Zur Struktur japanischer Psyche*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag
- Endō, Kōshi (1994): "Betriebliche Beförderungskriterien und Karrieremodelle", in: Demes, Helmut/Georg, Walter (Hrsg.), *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: Iudicium, S. 385-422
- Ernst, Angelika (1998): *Aufstieg, Anreiz, Auslese. Karrieremuster und Karriereverläufe von Akademikern in Japans Privatwirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich
- Fürstenberg, Friedrich (1972): *Japanische Unternehmensführung*. Zürich: verlag moderne industrie

- Georg, Walter (1993): *Berufliche Bildung des Auslands: Japan*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Schriftenreihe der Carl-Duisberg-Gesellschaft e.V.; 8)
- Georg, Walter/Sattel, Ulrike (1992): *Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Gluck, Carol (1985): *Japan's modern myths: ideology in the late Meiji period*. Princeton: Princeton University Press
- Haasch, Günther (1979): "Japanisches und Deutsches Bildungssystem – Versuch eines Systemvergleichs", in: *OAG Aktuell*, S. 3-53
- Hearn, Lafcadio (1904) *Japan: An Attempt at Interpretation*
- Ikegami, Iwao (1994): "Kihon kôdô jishû to rôpurê de jitsuroteki na eigyô sukuru o oshie" (Bringen Sie Verkaufsfähigkeit durch grundlegende praktische Übungen und Rollenspiele bei!), in: *Kigyô to jin-zai*, S. 10-16
- Izumi, Terutaka (1994): "Charakteristika und Probleme betrieblicher Erstausbildung in Japan", in: Demes, Helmut/Georg, Walter (Hrsg.), *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: Iudicium, S. 217-256
- Johnson, Chalmers (1984): "The Japanese Economy: A Different Kind of Capitalism", in: Eisenstadt, Shmul N./Ben-Ari, Eyal (Hrsg.), *Japanese Models of Conflict Resolution*. London/New York: Kegan Paul International, S. 39-59
- Kasaya, Sumihiro (1994): "Gengyô bumon to kyôdô de OJT manyuaru o sakusei" (Die Erstellung eines OJT-Handbuches gemeinsam mit der Organisationseinheit vor Ort), in: *Jinzai kyôiku*, S. 48-51
- Kawasaki, Ichiro (1969): *Japan unmasked*. Rutland/Tôkyô: Tuttle
- Koike, Kazuo (1988): *Understanding Industrial Relations in Modern Japan*. London: The Macmillan Press
- Koike, Kazuo (1991): *Daisotsu howaito karâ no jinzai kaihatsu* (Personalentwicklung von White-collar-Beschäftigten mit Hochschulabschluss). Tôkyô: Tôyô Keizai Shinpôsha
- Kopp, Botho von (1987): "Führt ein Weg aus der 'Examenshölle'? Anmerkungen zur japanischen Bildungsreform", in: *Bildung und Erziehung* 40, S. 107-125
- Kopp, Botho von (1990): *Zeit für Schule*. Köln/Wien: Böhlau Verlag (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung; 48/2)
- Kopp, Botho von (1997): "Schüler, Schule und Gewalt in Japan: Erscheinungsformen und Maßnahmen zur Gegensteuerung", in: Foljanty-Jost, Gesine/Rössner, Dieter (Hrsg.), *Gewalt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan: Ursachen und Bekämpfung*. Baden-Baden: Nomos, S. 115-137
- Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (1993): *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich
- Krauss, Ellis S./Rohlen, Thomas P./Steinhoff, Patricia G. (1984): "Conflict and its Resolution in Post-war Japan", in: Krauss, Ellis S./Rohlen, Thomas P./Steinhoff, Patricia G. (Hrsg.), *Conflict in Japan*. Honolulu: University of Hawaii Press, S. 377-396
- Kreitz-Sandberg, Susanne (1994): *Jugend in Japan: eine empirische Untersuchung zur Adolzenz in einer "anderen Moderne"*. Berlin: Schäuble Verlag
- Kumazawa, Makoto (1996): *Portraits of the Japanese Workingplace. Labor Movements, Workers, and Managers*. Boulder/Oxford: Westview Press
- Leestma, Robert (1992): "Further Research: Needs, Possibilities, and Perspectives", in: Leestma, Robert/Walberg, Herbert J. (Hrsg.), *Japanese Educational Productivity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S. 345-410
- Lewis, Catherine C. (1996): "Die 'Kultur des Klassenzimmers' in japanischen Grundschulen", in: Elschenbroich, Donata (Hrsg.), *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag, S. 275-298
- Metzler, Manuel (1998): *Die vorläufige Qualifizierung. Betriebliche Erstqualifizierung von Hochschulabsolventen in japanischen Großunternehmen*. Opladen: Leske + Budrich
- Milgrom, Paul/Roberts, John (1992): *Economics, Organization and Management*. London/ Sydney/Tokyo: Prentice Hall
- Monbushô (1996): *Monbushô tôkei yôran. Heisei 8 nen* (Statistischer Überblick des Erziehungsministeriums 1996). Tôkyô
- Mour, Ross E./Sugimoto, Yoshio (1986): *Images of Japanese society: a study in the social construction of reality*. London/New York: Kegan Paul International.
- Mugishima, Fumio (1990a): *Hikô no gen'in* (Ursachen des Verbrechens). Tôkyô: Tôkyô Daigaku Shuppankai.

- Mugishima, Fumio (1990b): "Hikô gen'in ni kan suru sôgôteki chôsa kenkyû' dai ikkai, dai nikai no kekka" (Ergebnisse der ersten und zweiten "Studie zu Ursachen von Devianz") in: *Hanzai to hikô* 85, S. 96-119.
- Nakajima, Seichi (1995): *Management der Produktionseinrichtungen*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Nakane, Chie (1967): *Tate shakai no ningen kankei: tan'itsu shakai no riron* (Zwischenmenschliche Beziehungen in der vertikalen Gesellschaft: eine Theorie der eingleisigen Gesellschaft). Tôkyô: Kôdansha.
- Nakane, Chie (1982): *Die Struktur der japanischen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ölschleger, Hans-Dieter u.a. (1994): *Individualität und Egalität im gegenwärtigen Japan*. München: Iudicium.
- Recruit (Recruit Research, Hrsg.) (1992): "Torêna seido no kakuritsu ga kakujitsu na kyôiku kôka ni tsunagaru" (Die Einrichtung eines Trainer-Systems führt zu einem sicheren Ausbildungsergebnis), in: *Recruit chôsa geppô* 12, S. 2-25.
- Rôdôshô (1994): *Minkan kyôiku kunren jittai chôsa hôkokusho* (Bericht zu Ausbildung und Schulung im der privaten Wirtschaft). Tôkyô: Ministry of Labour.
- Rohlen, Thomas P. (1974): *For Harmony and Strength. Japanese White-Collar Organization in Anthropological Perspective*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Rohlen, Thomas P. (1983): *Japan's high schools*. Berkeley: University of California Press.
- Rohlen, Thomas P. (1996): "Japanische Ordnungsprinzipien: Bindung, Autorität und Routine", in: Elschenbroich, Donata (Hrsg.), *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt: Edition Suhrkamp, S. 92-143.
- Schubert, Volker (1992): *Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schubert, Volker (1996): "Individualisierung oder Modernisierung der Gruppenorientierung? Reformbemühungen im japanischen Bildungswesen", in: Foljanty-Jost, Gesine (Hrsg.), *Japan im Umbruch — auf dem Weg zum "normalen Staat"?* München: Iudicium, S. 121-140.
- Sômuchô, Seishônôn Taisaku Honbu (Hrsg.) (1996): *Seishônôn no gakurekikan to hikô ni kan suru kenkyû chôsa* (Untersuchung zu Bildungseinstellung und Delinquenz Jugendlicher). Tôkyô: Sômuchô Seishônôn Taisaku Honbu.
- Takeuchi, Hiroshi (1990): "Motivation and Productivity", in: Thurrow, Lester (Hrsg.), *The Management Challenge*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press, S. 18-30.
- Teichler, Ulrich (1975): *Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens. Hochschule und Gesellschaft in Japan*. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag.
- Teichler, Ulrich (1976): *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung*. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag.
- Teichler, Ulrich (1994): "Erziehung und Ausbildung", in: Mayer, Hans-Jürgen/Pohl, Manfred (Hrsg.), *Länderbericht Japan. Geographie, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung; 324), S. 401-408.
- Ulich, Klaus (1991): "Schulische Sozialisation", in: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 377-396
- Vogel, Ezra F. (1979): *Japan as Number One. Lessons for America*. Rutland/Tôkyô: Charles E. Tuttle Company.
- Wakabayashi, Mitsuru (1986): "Senryakuteki kyaria kaihatsu no suteppu" (Schritte einer strategischen Karriereentwicklung), in: *Kigyô to jinzai* 5. Februar, S. 58-63; 5. März, S. 62-66; 5. April, S. 58-63; 5. Mai, S. 56-63; 5. Juni, S. 58-63; 5. Juli, S. 58-63.
- Wakabayashi, Mitsuru (1987): "Kanrishoku e no kyaria hattatsu. Nyûsha 13nenme no forô appu" (Karriereentwicklung zum Management. Eine Langzeitstudie über die ersten 13 Jahre nach Unternehmens Eintritt), in: *Keiei kôdô kagaku* 2, S. 1-13.
- Walberg, Herbert J. (1992): "Introduction", in: Leestma, Robert/Walberg, Herbert J. (Hrsg.), *Japanese Educational Productivity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S. 1-5.
- Yonekawa, Shigenobu (1995): *Gakureki anomî to shônôn hikô* (Bildungs-Anomie und Jugenddevianz). Tôkyô: Gakubunsha.
- Yoshimoto, Keiichi (1994): "Der Trend zu tertiären Bildungsabschlüssen und die Berufskarriere von Universitätsabsolventen", in: Demes, Helmut/Georg, Walter (Hrsg.), *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: Iudicium, S. 319-349.