

Mikiko Eswein | Peter-Jörg Alexander | Matthias Pilz

Japan



Herausgegeben von Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger, Thomas Deißinger,
Uwe Lauterbach, Matthias Pilz, Thomas Schröder, Georg Spöttl

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Mikiko Eswein, Peter-Jörg Alexander, Matthias Pilz

Japan

Band 58
29. Jahrgang



Zitiervorschlag:

Eswein, Mikiko; Alexander, Peter-Jörg; Pilz, Matthias: Japan. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 58. Hrsg. von Grollmann, Philipp; Frommberger, Dietmar; Clement, Ute; Dreißinger, Thomas; Lauterbach, Uwe; Pilz, Matthias; Spöttl, Georg. Bonn 2023. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19209>

1. Auflage 2023

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2880-0 (Print)

ISBN 978-3-96208-419-6 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-1058-7

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

Editorial

Mit der Länderstudie Japan liegt nun für das IHBB eine vollständig neu bearbeitete Darstellung der beruflichen Bildung in Japan vor.

In international-vergleichenden Analysen und Beschreibungen der Berufsbildung wird häufig darauf hingewiesen, dass Japan einen sehr spezifischen Fall bzw. einen „Idealtypus“ darstelle, und zwar mit einer ausgeprägten Tradition der einzel- bzw. großbetrieblichen Sozialisation der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen und einer geringen Bedeutung formalisierter beruflicher Aus- und Weiterbildungsangebote. Insofern spielt in Japan die Kategorie „Beruf“ jenseits der akademischen Abschlüsse bei Professionsen keine systemprägende Rolle.

Die großen Gegensätze, die bei der Betrachtung des japanischen Bildungs- und Qualifizierungssystems zum Beispiel im Vergleich mit der deutschsprachigen Tradition beruflicher Bildung ins Auge fallen, werden von der Autorin und den Autoren dieser Länderstudie schon zu Beginn sehr prägnant in zehn Gegensatzpaaren herausgearbeitet.

Der Vergleich mit Japan birgt große Potenziale. International sehr verbreitete und ähnliche ökonomische und gesellschaftliche Herausforderungen werden in Japan auf der Basis einer ausgeprägten Tradition gelöst, verbunden mit Versuchen, auch im Bereich der beruflichen Bildung neue Wege zu beschreiten. Erste Entwicklungen und Ansätze werden in der Studie aufgezeigt. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Berufsbildung in Japan in Zukunft weiterentwickeln wird. Wahrscheinlich ist eine langsame Bedeutungszunahme der Berufsbildung auch vor dem Hintergrund der Erosion der Tradition einer lebenslangen Beschäftigung in einem einzelnen Unternehmen.

Japan ist eine stolze Nation, die immer einen eigenen und erfolgreichen Weg gegangen ist. Viele ökonomische und technische Innovationen haben sich von dort weltweit verbreitet, zum Beispiel die Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess. Viele der einschlägigen Konzepte aus dem Bereich der Personalführung und Qualifizierung finden ihre Äquivalente oder sogar ihren Ursprung in Japan. Man denke hierbei zum Beispiel an das betriebliche Qualitätsmanagement oder an das Konzept von „Job-Rotation“.

Den Leserinnen und Lesern bietet sich auf der Basis dieser Studie die Möglichkeit, einen sehr detailreichen Einblick in die Traditionen und die jüngere Entwicklung Japans zu erhalten. Wir bedanken uns bei der Autorin und den Autoren für eine höchst kenntnisreiche und spannende Länderstudie.

Viel Spaß bei der Lektüre!

Dortmund, Bonn, Flensburg, Frankfurt am Main, Köln, Konstanz und Osnabrück

Für die Herausgeber
Philipp Grollmann und Dietmar Frommberger

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	7
Abkürzungsverzeichnis	8
Grunddaten.....	10
Einleitung und Zusammenfassung	11
1 Landesspezifischer Kontext	22
1.1 Soziale und kulturelle Rahmenbedingungen	22
1.2 Politische und rechtliche Rahmenbedingungen	24
1.3 Ökonomische Rahmenbedingungen	26
2 Typische Berufsbildungsverläufe oder Ausbildungsgänge.....	31
2.1 Hiroshi: Der japanische Bildungstraum wird wahr.....	31
2.2 Ajumo: Bildungskarriere zwischen Tradition und Moderne	32
2.3 Taihei: Sackgasse vorprogrammiert.....	33
3 Übersicht über das Bildungswesen	34
Grunddaten Bildungswesen	36
3.1 Historischer Ursprung und Status quo	40
3.2 Steuerung und Differenzierung	42
3.2.1 Rechtliche Standardisierung der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb	42
3.2.2 Finanzierung der Berufsbildung	55
3.3 Struktur	57
3.4 Kurze Charakterisierung der verschiedenen Bildungsbereiche	58
3.4.1 Vorschulerziehung/Elementarbereich (<i>Pre-School Education</i>)	58
3.4.2 Primarbereich (<i>Elementary School Education</i>)	60
3.4.3 Sekundarbereich (<i>Lower Secondary School Education</i>)	62
3.4.4 Höherer Sekundarbereich (<i>Upper Secondary School Education</i>)	65
3.4.5 Tertiärbereich (<i>Higher Education</i>)	69
3.4.6 Weiterbildung (<i>Adult and Continuing Education</i>).....	73
4 Berufliche Aus- und Weiterbildung	77
4.1 Entwicklung und Stellenwert der beruflichen Bildung	77
4.2 Struktur der Berufsbildung und Angebote	79
4.3 Überblick über Angebotsformen und ihnen zugeordnete Ausbildungsgänge	81
4.3.1 Handwerkerausbildung	81
4.3.2 Lehrlingsausbildung (<i>Apprenticeship Training Scheme</i>)	82
4.3.3 Hochschulen und formal-staatlich-tertiäre „Berufsbildung“	84

4.3.4	Weiterentwicklungen im tertiären Hochschulbereich Japans: Tendenzen zur Durchlässigkeit und Vorwärts-Rückwärts-Integration zwischen „beruflicher“ und hochschulischer Bildung	90
4.4	Betriebliche Berufsbildung	92
4.5	Öffentliche Berufsbildung im Zuständigkeitsbereich des MHLW	102
5	Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren	
	beruflicher Bildung	108
5.1	Ausbildung des Berufsbildungspersonals	108
5.1.1	Lizenzsystem für das Berufsbildungspersonal in Einrichtungen, die im Zuständigkeitsbereich des MEXT stehen	108
5.1.2	Lizenzsystem für das Berufsbildungspersonal, das in Einrichtungen im Zuständigkeitsbereich des MHLW tätig ist	110
5.2	Berufsbildungsforschung	111
5.2.1	<i>The Japan Institute for Labour Policy and Training</i>	112
5.2.2	<i>Institute of Research and Development an der Polytechnic University (PTU)</i>	112
5.3	Verfahren zur Qualitätssicherung von beruflicher Bildung	113
5.3.1	Ein Instrument zur Verbesserung der Berufsbildungsqualität: JAVADA	113
5.3.2	Vocational Ability Evaluation Tests	114
5.4	Internationale Mobilität	117
	Literaturverzeichnis	123
	Weiterführende Informationen	142
	Rechtsgrundlagen, Ausbildungsordnung, curriculare Materialien.....	142
	Anschriften	142
	Internetadressen	143
	Organigramm Bildungswesen (Allgemeine und berufliche Bildung, eingeschlossen die hochschulische Bildung).....	144
	Register	146
	Autorin und Autoren.....	147
	Abstract	148

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1: Grunddaten.....	10
Tabelle 2: Sektorale Verteilung von Wirtschaft und Erwerbstätigkeit (in %).....	10
Tabelle 3: Wirtschaftsleistung 2018 (in US-Dollar)	10
Tabelle 4: Gesamtbevölkerung in Japan bis 2018.....	22
Tabelle 5: Altersstruktur in Japan bis 2018 (in %).....	23
Tabelle 6: Ethnien in Japan im Jahr 2016 (in %).....	23
Tabelle 7: Gesamtbevölkerung in Japan nach Geschlecht bis 2018 (in %)	24
Tabelle 8: BIP in Japan bis 2018 (in Milliarden US-Dollar).....	28
Tabelle 9: BIP pro Kopf in Japan bis 2018 (in US-Dollar).....	28
Tabelle 10: Anteile der Wirtschaftssektoren am BIP bis 2017 (in %).....	29
Tabelle 11: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren in Japan bis 2019 (in %).....	30
Tabelle 12: Arbeitslosenquote in Japan bis 2019 (in %)	30
Tabelle 13: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen 2018.....	36
Tabelle 14: Einschreibung nach Bildungsbereichen und Jahrgängen (1950–2018)	37
Tabelle 15: Anzahl der Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen (1980–2017)	38
Tabelle 16: Anzahl der Lehrkräfte nach Bildungsbereichen (1950–2018)	39
Tabelle 17: Abbruchquoten nach Bildungsbereichen (1980–2016) (in %)	40
Tabelle 18: Arten der in öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen angebotenen Kurse	47
Tabelle 19: Budget der öffentlichen Berufsbildung für das Jahr 2017.....	56
Tabelle 20: Entwicklung des Budgets für HRD des MHLW	57
Tabelle 21: Verschiedene Kursarten beruflicher Schulformen unter der Aufsicht des MHLW	103
Tabelle 22: Überblick über die öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen in Japan.....	104

Abbildungen

Abbildung 1: Übersicht über das japanische Bildungssystem	34
Abbildung 2: Schwellenkonzept für Japan	80
Abbildung 3: Organigramm.....	144

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Originalbezeichnung <i>Übersetzung ins Deutsche</i>
AHK	Deutsche Industrie- und Handelskammer in Japan
BA	Bachelor
BIP	Bruttoinlandsprodukt
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
CIA	Central Intelligence Agency <i>Zentralamt des amerikanischen Geheimdienstes</i>
DESTATIS	Statistisches Bundesamt (Deutschland)
Freeter	Zusammensetzung aus den Teilbegriffen „Freelance“ und „Arbeiter“
GTAI	German Trade and Invest <i>Gesellschaft für Außenwirtschaft und Standortmarketing der Bundesrepublik Deutschland</i>
HRD	Human Resources Development <i>Personalentwicklung</i>
ILO	International Labour Organization <i>Internationale Arbeitsorganisation</i>
ISCED	International Standard Classification of Education <i>Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens</i>
JAVADA	Japan Vocational Ability Development Association <i>Japanische Gesellschaft zur Förderung beruflicher Fähigkeiten</i>
JEED	Japan Organization for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers <i>Japanische Agentur für Beschäftigung der älteren Bevölkerung, Menschen mit Behinderung und Arbeitssuchende</i>
JILPT	Japan Institute for Labour Policy and Training <i>Japanisches Institut für Arbeitspolitik und Weiterbildung</i>
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LDP	Liberaldemokratische Partei
MA	Master
MEXT	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology <i>Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie</i>
MHLW	Ministry of Health, Labour and Welfare <i>Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Soziales</i>

MIAC	Ministry of Internal Affairs and Communications <i>Ministerium für innere Angelegenheiten und Kommunikation</i>
NEET	Not in Education, Employment or Training <i>Jugendlichen, die nicht in Ausbildung sind, keine Schule mehr besuchen und keiner Arbeit nachgehen</i>
OFF JT	Off-the-Job Training <i>Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes</i>
OJT	On-the-Job Training <i>Lernen am Arbeitsplatz</i>
PTU	Polytechnic University <i>Polytechnische Universität</i>
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <i>Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i>

Grunddaten

Japan/日本 (Nihon/Nippon)/JP (2018)

Tabelle 1: Grunddaten

Fläche (km ²)	377.974
Bevölkerungsdichte (Einw./km ²)	339,0
Einwohner/-innen (in 1.000)	126.443
Alter (Anteil an der Gesamtbevölkerung) (in %)	100,0
0-14 Jahre	12,2
15-64 Jahre	59,7
65 Jahre und älter	28,1
Erwerbstätige (Bevölkerung 15 Jahre und älter) (in %)	62,1 (2019)
Erwerbspersonen (in 1.000)	68.160 (2019)
Erwerbslosenquote (in %)	2,4
Jugendarbeitslosenquote (in %)	3,8 (2019)

Quellen: MIAC STATISTICS BUREAU 2020; ILO 2020

Tabelle 2: Sektorale Verteilung von Wirtschaft und Erwerbstätigkeit (in %)

Sektor	Erwerbstätige (in %)	Bruttowertschöpfung (in % des BIP)
Primär/Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	3,3 (2019)	1,2 (2017)
Sekundär/Produzierendes Gewerbe	23,7 (2019)	29,1 (2017)
Tertiär/Dienstleistung	70,8 (2019)	69,1 (2017)

Quellen: ILO 2020; WORLD BANK 2020

Tabelle 3: Wirtschaftsleistung 2018 (in US-Dollar)

Bruttoinlandsprodukt (BIP)/ <i>Gross Domestic Product (GDP)</i>	4.971 (in Mrd.)
Pro-Kopf-Einkommen/ <i>Gross Domestic Product per capita</i>	39.289

Quelle: WORLD BANK 2020

Einleitung und Zusammenfassung

Japan wird nicht nur als das „Land der aufgehenden Sonne“ beschrieben, sondern gilt auch als Ort der Gegensätze. Diese Gegensätze beziehen sich nicht nur auf allgemeine kulturelle bzw. gesellschaftliche Phänomene, sondern auch auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem. Zusammengefasst können zumindest zehn Gegensatzpaare ausgemacht werden:¹

- ▶ Betriebs- vs. Berufskonzept
- ▶ Allgemeinbildung vs. Berufsbildung
- ▶ Zugangs- vs. Abgangssystem
- ▶ Zertifikat vs. Kompetenz
- ▶ Stratifizierung/Ranking vs. Gleichheit/Einheitlichkeit
- ▶ Standardisierung vs. Flexibilisierung
- ▶ Formal/direkt vs. informal/indirekt
- ▶ Generalist/-in vs. Spezialist/-in
- ▶ Praxis vs. Theorie
- ▶ Kollektivismus vs. Individualismus

Die Gegensatzpaare bedürfen an dieser Stelle zumindest einer kurzen einführenden Erläuterung, detaillierte Analysen und Erklärungen folgen dann in den weiteren Kapiteln dieser Länderstudie.

Diese Länderstudie berücksichtigt den Stand bis zum Jahr 2020 und ermöglicht den Leserinnen und Lesern einen ersten Zugang zur komplexen Berufsbildung in Japan. Für eine weitergehende Analyse des japanischen Schul-, Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems sei auf den Sammelband von zwölf Bildungsexperten/-expertinnen mit dem Titel „Japan: Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan“ (PILZ 2011) verwiesen.

Betriebs- vs. Berufskonzept

Für Japan bietet sich vor dem Hintergrund eines deutschen Begriffsverständnisses die Verwendung des Konstrukts „Beruf“ nicht an (zum deutschen Berufskonzept vgl. ausführlich z. B. DEISSINGER 1998; PILZ 1999, S. 91–94); maximal kann ggf. von einer „Berufsbildung à la Japan“ (ALEXANDER 2004, S. 343) gesprochen werden.

Der Grund für diesen Sachverhalt liegt darin, dass es in Japan keine „Berufe“ im deutschen Sinne gibt (vgl. ALEXANDER 2011; ESWEIN 2003). Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe, die branchenweite Anerkennung und Reputation genießen, sind genauso unbekannt, wie an Berufsgruppen orientierte Tarifverträge. Die in Deutschland gängige

1 Das Konstrukt der zehn Gegensatzpaare entstammt dem Aufsatz „Analyse und Zusammenfassung: Vorbereitung auf und Übergang in die Welt der Arbeit“ (PILZ 2011, S. 274–293).

Maxime, dass ein Beruf für den Beschäftigten bzw. die Beschäftigte Anerkennung und Mobilitätperspektiven zwischen verschiedenen Arbeitgebern inkludiert, ist in Japan weitgehend unbekannt. Die Qualifikationen, die durch *Trade Skill Tests* (vgl. Kap. 5.3) bescheinigt werden, stellen nur einen Nachweis darüber dar, dass man einen bestimmten Grad bezüglich der Kenntnisse und Fertigkeiten in einem bestimmten Bereich erreicht hat. Durch das Bestehen einer solchen Prüfung erwirbt man also keineswegs die Berechtigung des Zugangs zu einem bestimmten „Beruf“, wie es bei beruflichen Qualifikationen im westlichen Sinne der Fall ist. Die Monopolisierung von Berufen durch die erworbene Qualifikation würde in Japan sogar als nicht gerecht betrachtet, da sie absolut gegen das Recht des Individuums auf freie Berufswahl verstieße (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 79). Im Japanischen gibt es das Wort *Shokushu* [職種] (vgl. Hatarako netto o. J.), das mit „Berufssparte“ bzw. „Berufsfeld“ übersetzt werden kann – allerdings wird in der vergleichenden Fachliteratur häufig „Tätigkeitsbereich“ als deutsche Übersetzung verwendet (vgl. MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 115).

Gleiches – wie beim anderen Verständnis vom gesellschaftlichen Stellenwert des „Berufs“ – gilt für die berufliche Sozialisation, das Selbstverständnis der Arbeitnehmenden und den gesellschaftlichen Status, die in Deutschland über einen Beruf manifestiert werden. Im Gegensatz dazu herrscht in Japan das „Betriebskonzept“ (vgl. GEORG 1989) vor. Hier geht es für die Kernbelegschaft darum, dass Beschäftigte ausschließlich unternehmensspezifische Fähigkeiten erlernen und möglichst ein Leben lang bei einem Arbeitgeber verbleiben. Die Identitätsstiftung und das Sozialprestige werden dabei über die Zugehörigkeit zu einem möglichst renommierten (Groß-)Unternehmen generiert (vgl. z. B. DEMES/GEORG 2007). Treffend formulieren denn auch Stern und Wagner:

„Employers in Japan also take major responsibility for the training of young people, although the institutional arrangements are very different from those in Germany. The German employment and training system is centered on well-defined occupations, but the Japanese system is based on the individual firm and its partners“ (STERN/WAGNER 1999, S. 9).

Allerdings ist die absolute Gültigkeit des Betriebssystems für den Fall Japan durch die Änderung des *Human Resources Development Promotion Act* (*HRD Promotion Act*; vgl. Kap. 3.2.1) im Jahr 1997 erschüttert worden: Durch diese Gesetzesänderung wurde der bzw. die einzelne Arbeitnehmende als für die eigene Berufs-(Weiter)-Bildung verantwortliches Subjekt neben der Firma definiert. 2001 wurde der *HRD Promotion Act* noch einmal in diese Richtung angepasst (vgl. ESWEIN 2019). Parallel zu dieser Entwicklung wurde das 1998 eingeführte „Beihilfesystem für die berufliche Bildung“ [Kyōiku kunren kyūfukin seido 教育訓練給付金制度] von Arbeitnehmenden schrittweise erweitert: 2014 wurde eine neue, auf den Erwerb beruflicher Qualifikationen zielende Beihilfe eingeführt. Mit der Änderung der Beschäftigungsversicherung von 2018 wurden deren

Bedingungen noch verbessert (vgl. Änderung des *Human Resources Development Promotion Act* (1997) in Kap. 3.2.1).

Allgemeinbildung vs. Berufsbildung

Wenn vorhergehend davon gesprochen wird, dass Berufsbildung in Japan nach deutschem Verständnis nicht existent ist, so dürfte auf den ersten Blick eine Analyse der Allgemeinbildung gegenüber der Berufsbildung Unverständnis hervorrufen. Wird hingegen Allgemeinbildung mit Fächern wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und – mit Abstrichen – Sozialwissenschaften und Kunst in Verbindung gebracht und die Berufsbildung hier ausschließlich auf eher praxisorientierte Phasen bzw. Lernangebote im schulischen oder betriebsnahen Kontext beschränkt, so ergeben sich aufschlussreiche Konsequenzen.

Während im deutschen Raum die berufliche Bildung eine gute Reputation besitzt, so ist das japanische Bildungssystem sehr stark auf die Allgemeinbildung fixiert (vgl. PILZ/ALEXANDER 2016). Praxisnahe Angebote werden eher als „nettes Beiwerk“ verstanden (vgl. GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 7–10) oder aber sind für die Schüler/-innen konzipiert, die im allgemeinen Schulwesen mehr oder weniger gescheitert sind (vgl. z. B. ISHIDA 2007, S. 63–67). Interessant ist dabei, dass diese Sichtweise sowohl bei Eltern sowie Schülern/Schülerinnen vorherrscht als auch bei vielen Bildungsexperten/-expertinnen oder Arbeitgebern. In diesem Zusammenhang ist die Feststellung von Drinck bezeichnend:

„Die in Japan dominierende Vorstellung von verwertbarem Wissen, so wie es später für den Einstieg in einen Beruf gebraucht wird, richtet sich jedoch auf etwas ganz Anderes. Die Marktorientierung liegt nicht auf dem materialen Aspekt der Bildung, sondern auf der durch die Schule und Training vermittelten formalen Voraussetzung für Intellektualität und Leistungsfähigkeit. Unternehmer/-innen glauben, dass vor allem Ehrgeiz, Durchhaltevermögen und Disziplin Jugendliche dazu bewegen, schwerste Lernstrapazen auf sich zu nehmen, um sich schließlich als ein/-e ‚Sieger/-in‘ an einer Universität einzuschreiben. Und genau und hauptsächlich an diesen Schlüsselqualifikationen sind Unternehmen interessiert. In Japan gilt die Auffassung, dass eine Person, die sich in einer Sache als sehr qualifiziert und erfolgreich erwiesen hat, auch Talent besitzt, in anderen Gebieten ‚Meister/-in‘ zu werden“ (DRINCK 2002, S. 263–264).

Ein weiterer Beleg ist die Quote der Schüler/-innen in technisch oder kaufmännisch orientierten Bildungsgängen, die trotz eines aus deutscher Perspektive auch dort vorzufindenden hohen Anteils der Allgemeinbildung nur ein Nischendasein fristen (vgl. TERADA 2011; Kap. 4.1). Hinzu kommt der Sachverhalt, dass eine innerbetriebliche Erstausbildung, die nach deutschem Verständnis branchen- und nicht betriebsspezifisch ist, fehlt (vgl. ALEXANDER 2011).

In diesem Kontext ist auch der von Ito (2010) beschriebene Ansatz der „dualen Ausbildung nach japanischer Manier“ von Interesse – allerdings im Zusammenhang mit einer Notmaßnahme zur Rettung junger Arbeitsloser, die zu den Gruppen *Freeters* und *NEETs* (*Not in Education, Employment or Training*) gehören (vgl. Kap. 4.3.2; 3.2.1). *NEET* umfasst alle Jugendlichen, die nicht in Ausbildung sind, keine Schule mehr besuchen und keiner Arbeit nachgehen (vgl. IGAMI 2014, S. 57). *Freeter* ist ein Begriff, der 1987 durch Hiroshi Michishita aus den Teilbegriffen „Freelance“ und „Arbeiter“ zusammengesetzt wurde. Unter *Freeter* fallen somit alle jungen Menschen, die unqualifiziert sind, sich als loyaler, arbeitswilliger und disziplinierter *company man* verweigern und Teilzeitarbeit verrichten (vgl. FUJITA 2011, S. 31; HOMMERICH 2009, S. 65f.; HONDA 2005, S. 5ff.). Hier werden Jugendliche vollzeitschulisch mit einigen Praxisanteilen beschult und haben zudem die Möglichkeit, ein mehrwöchiges Praktikum in einem Betrieb durchzuführen.

Ein weiterer Beleg für die Dominanz der Allgemeinbildung zeigt sich bei den im internationalen Vergleich hohen und im deutschen Vergleich sehr hohen Übergangsquoten in die schulische Oberstufe und die Hochschulen (vgl. SAKANO 2011).

Zugangs- vs. Abgangssystem

Um die geringe Bedeutung der beruflichen bzw. praxisorientierten Beschulung in Japan verstehen zu können, ist ein Blick auf die Mechanismen des Übergangsprozederes unerlässlich.

In Deutschland dominiert ein Abgangssystem. Das heißt, die abgebende Bildungseinrichtung prüft und zertifiziert die Leistungen eines Schülers bzw. einer Schülerin. Mit diesem Zertifikat kann sich der Schüler bzw. die Schülerin durch die entsprechend im Zeugnis dokumentierten Leistungen bei weiterführenden Bildungseinrichtungen bewerben. In der Konsequenz vertraut mithin die nachfolgende Bildungseinrichtung der vorhergehenden dahingehend, dass die attestierten Leistungen des Schülers bzw. der Schülerin tatsächlich auf dem erwarteten Niveau liegen.

In Japan spielen die Noten und Zertifikate der abgebenden Einrichtung hingegen nur eine untergeordnete Rolle, z. B. im Kontext einer Vorauswahl. Zentral sind hier jedoch die allgegenwärtigen Aufnahmeprüfungen in Schulen und Hochschulen (vgl. Kap. 3.4.3; 3.4.4). Es ist also zu konstatieren, dass in Japan die aufnehmende Institution die Überprüfung der Leistungen der Bewerber/-innen übernimmt und sich nicht auf die Zertifikate der vorhergehenden Schulen verlässt. Folglich handelt es sich in Japan idealtypisch um ein Aufnahmesystem.

Besondere Aufmerksamkeit wird bei den Aufnahmeprüfungen den allgemeinbildenden Inhalten geschenkt. Damit wird deutlich, dass die allgegenwärtigen Aufnahmeprüfungen bei den Schülern/Schülerinnen zu dem rationalen Verhalten führen, der Allgemeinbildung Präferenz einzuräumen.

In diesem Zusammenhang ist zusätzlich darauf hinzuweisen, dass ein Aufnahmesystem die Rolle der abgebenden Bildungsinstitution nicht schmälert, sondern nur verschiebt. Denn nicht alle Schulen können ihre Schüler/-innen gleich gut auf die renommierten nachfolgenden Bildungsinstitutionen vorbereiten. Folglich werden von Eltern sowie Schülern/Schülerinnen insbesondere die Schulen präferiert, die auf Basis historischer Daten (die in der Regel öffentlich zugänglich sind) eine möglichst hohe Übertrittswahrscheinlichkeit in renommierte Folgeeinrichtungen garantieren. In der Konsequenz zählt also nicht das Zertifikat einer Schule, sondern die Qualität der Vorbereitung auf angesehene weiterführende Bildungseinrichtungen.

Zertifikat vs. Kompetenz

Etwas anders stellt sich der Übergang in den Arbeitsmarkt dar (vgl. PILZ/ALEXANDER 2016; TERADA 2011; SAKANO 2011; ALEXANDER 2011). Hier fungieren die Zertifikate in anderer Weise: Die von den Schülern/Schülerinnen vorgelegten Zertifikate sind inhaltlich auch hier nur von marginaler Relevanz, vielmehr zählt der Rang bzw. die Reputation der im Zertifikat angeführten abgebenden Bildungseinrichtung. Im Sinne einer „beiderseitigen Zugangsselektion“ (PILZ 2008, S. 80) gilt es den rangmäßigen Abgleich zwischen der abgebenden Bildungseinrichtung und dem aufnehmenden Unternehmen sicherzustellen (vgl. z. B. RYAN 2001, S. 58–59), was im japanischen Kontext im Nachgang auch ein Gleichgewicht zwischen Qualifikationsanforderung im Betrieb und Leistungspotenzial des Bewerbers bzw. der Bewerberin zur Folge hat. Denn in der Konsequenz wird die potenzielle Kompetenz eines Bewerbers bzw. einer Bewerberin nur selten nochmals eingängig, z. B. über eine Probezeit, überprüft, sondern der Besuch einer Bildungseinrichtung wird von Arbeitgebern mit einem erwartbaren Kompetenzprofil assoziiert (vgl. DRINCK 2002; ESWEIN 2003, S. 199–201).

Ermöglicht wird dieser Abgleich durch ein zwischen den *Upper Secondary Schools* (vgl. Abbildung 1 in Kap. 3) bzw. Universitäten und den Arbeitgebern bestehendes dichtes (in-)formelles Netzwerk aus Beziehungen und Verbindungen, welches trotz staatlicher Gegenlenkungsversuche noch immer sehr ausgeprägt ist (vgl. PILZ/ALEXANDER 2020). In diesem Netzwerk sind Schulen hoher Reputation langjährig mit Unternehmen hoher Reputation aus der räumlichen Umgebung verbunden. Kaskadenartig setzen sich weitere Verbindungen zwischen den weniger renommierten Schulen mit Unternehmen geringeren Status usw. ansehensbezogen nach unten zusammen. Im Detail melden die Unternehmen den Bedarf in der Regel exklusiv den Partnerschulen. In diesen wird von den Lehrkräften nach den passenden Schulabgängern und -abgängerinnen gesucht und diesen eine Empfehlung für die Vorstellung in dem Unternehmen ausgehändigt. Vielfach erhalten die Schüler/-innen zwei bis drei Empfehlungen und stellen sich in den Betrieben vor, wo die Endauswahl (u. a. durch Tests) erfolgt. Die Schüler/-innen akzeptieren dabei weitgehend die Vorschläge der Lehrpersonen. Im Nachgang der Rekrutierung

erhalten die Schulen Rückmeldungen über die Zufriedenheit mit den aufgenommenen Schülern/Schülerinnen (vgl. PILZ/ALEXANDER 2016).

Stratifizierung/Ranking vs. Gleichheit/Einheitlichkeit

Neuere Studien belegen deutlich, dass das japanische Bildungssystem sich bei weitem nicht mehr durch eine Gleichheit von Bildungschancen und eine Einheitlichkeit von zentralstaatlich gesteuerten Bildungseinrichtungen auszeichnet (vgl. ESWEIN 2011). Insofern sind die meritokratische Perspektive und im weiteren Sinne die Titulierung einer japanischen „Bildungsganggesellschaft“ [Gakureki shakai 学歴社会] (vgl. TEICHLER 1987, S. 10) (auch als „Gesellschaft der Bildungswege“ bezeichnet; vgl. Kap. 4.1) heute in Teilen obsolet oder zumindest eingeschränkt (vgl. auch PILZ/ALEXANDER 2007; Kap. 4).

Formal mag die Egalität im japanischen Kontext zwar hochgehalten werden, in der Praxis zeigt sich jedoch ein weitaus differenzierteres Bild. Bedingt durch das allseits existente Ranking von Bildungseinrichtungen und Arbeitgebern (s. o.) sowie den teilweise subtilen Übergangsmechanismen (vgl. PILZ 2008) ergibt sich eine Form von „indirekter Stratifikation“ (vgl. PILZ/ALEXANDER 2007), die sich in der Folge durch den Besuch teurer Vorbereitungskurse für Zugangsprüfungen oder den Besuch prestigeträchtiger privater Bildungsinstitutionen auszeichnet (vgl. z. B. CANSTEIN 2010, S. 296–302; Kap. 4.3.3; 4.3.4). Da in Japan ein einmal eingeschlagener Bildungsweg später nur sehr selten korrigiert werden kann, werden möglichst früh prestigeträchtige Schulen gewählt. „Wer die Chance der ersten Stunde nicht nutzt, wird auch später kaum an der Tatsache etwas ändern können, dass sein Bildungsgang nicht zu einer erfolgreichen Position in der Wirtschaft und Gesellschaft führen wird“ (DRINCK 1997, S. 301). In der Konsequenz spricht beispielsweise Drinck zutreffend auch von einer „Bildungskonkurrenzgesellschaft“ (DRINCK 2002, S. 264), die in Japan etabliert sei.

Standardisierung vs. Flexibilisierung

In einer großen Studie in 13 Ländern kommen Müller und Shavit (1998, S. 511) zu dem Schluss, dass sich das japanische Bildungswesen insgesamt durch einen hohen Grad an Standardisierung auszeichnet.

Eine etwas differenziertere Analyse zeigt, dass trotz einzelner Versuche der Flexibilisierung bzw. Regionalisierung das allgemeinbildende Schulsystem als zentralstaatlich gelenkt und standardisiert bezeichnet werden kann. So sind die notwendigen Stundenzahlen, Lerninhalte etc. landesweit festgeschrieben (*Courses of study*) und die Lehrbücher auf Basis der Schulgesetze ausgearbeitet und zugelassen.

Ganz anders muss hingegen die Einordnung für die berufliche Bildung erfolgen: Die berufliche Bildung, soweit überhaupt von einer solchen und dem Berufsbegriff per se im Sinne der deutschen Maßstäbe und Denkweisen gesprochen werden kann (s. o.), ist vornehmlich in Form beruflich orientierter Kurse in den allgemeinbildenden Schulen

und beruflich ausgerichteter Kurse in den entsprechenden Schulen (z. B. den *Technical Colleges*) existent, wobei deren Bedeutung eher gering ist (vgl. ALEXANDER 2011).

Die berufliche Erstausbildung in Unternehmungen unterliegt im Gegensatz zu Deutschland, wo die staatlich geregelten Ausbildungsberufe einer klaren gesetzlichen Standardisierung mit Ausbildungsordnungen und Schulcurricula unterliegen, keinen von außen vorgegebenen formalen Standards (vgl. PILZ 2004). Einzelne Betriebe sind in der zeitlichen, inhaltlichen, organisatorischen Ausgestaltung sowie den vermittelten Kompetenzen, Lernmethoden und Zertifizierungsverfahren völlig autonom (vgl. GEORG 1989, S. 396; Kap. 4.4). Staatlich geregelt sind ausschließlich einzelne, sicherheitsrelevante Qualifikationen, für die auch staatlich anerkannte Zertifikate (vgl. „National trade skill testing and certification“; Kap. 5.3.2) vergeben werden.

Ein Aspekt verdient allerdings hier besondere Beachtung: Wie oben bereits skizziert, stehen im Fokus des japanischen Betriebs das Erlernen und die Verinnerlichung der Unternehmens- und Gruppenkultur. Folglich könnte hier eine betriebsspezifische soziale Standardisierung postuliert werden (vgl. PILZ 2004).

Formal/direkt vs. informal/indirekt

Aufschlussreich dürfte nun die Einnahme einer etwas abgewandelten Perspektive sein, die in dieser Form in Deutschland eher unbekannt ist: Neben den hier vorangehend nur ausschnittsweise skizzierten formalen Standardisierungselementen sind in Japan informelle Aspekte der Standardisierung von besonderer, wenn nicht gar dominierender Bedeutung. In diesem Zusammenhang spielen die in Japan üblichen Eingangsprüfungen in Bildungsorganisationen als zentrales Allokations- bzw. Zuweisungselement eine wichtige Rolle (s. o.). Landesweit existieren für Schulen und Universitäten weitgehend identische Aufnahmeprüfungen, welche vielfach durch zusätzlich organisationspezifische Aufgaben ergänzt werden. Gleichzeitig können die aufnehmenden Schulen und Universitäten die Bewerber/-innen in verschieden starken Ausprägungsformen frei auswählen. Umgekehrt ist das Streben der Bewerber/-innen von dem Ziel der Aufnahme an einer möglichst renommierten Bildungseinrichtung gekennzeichnet, da nur diese den Zugang zu den attraktiven Stellen im staatlichen und privaten Arbeitsmarkt bieten (s. o.). Aus dieser Interaktion der Interessen ergibt sich der Sachverhalt, dass nur die besten Schüler/-innen eines Jahrgangs Zugang zu den renommiertesten Einrichtungen erhalten und dazu in der Regel bereits der Besuch einer Spitzeneinrichtung auf der vorhergehenden Schulstufe notwendig ist. Offenkundig wird dieses System durch ein detailliertes, teilweise auch subtiles Ranking der (*Upper Secondary*) Schools und Universitäten (vgl. FÜRSTENBERG 1998, S. 120–121).

Hinsichtlich einer informellen Standardisierung hat dieser Sachverhalt die für Japan extrem bedeutsame Konsequenz, dass die angesehensten Bildungseinrichtungen mit den von diesen erwarteten Mindestansprüchen beim Zugang die Benchmark für das gesamte Bildungssystem setzen, an dem sich alle nachrangigen Einrichtungen orien-

tieren und ihre eigene Einordnung definieren. Als Konsequenz daraus wird bereits der Besuch des richtigen Kindergartens als Grundstein für den späteren schulischen und beruflichen Erfolg angesehen und der jahrelange Besuch von Vorbereitungskursen in privaten Paukschulen für die Aufnahmeprüfungen an den angesehenen Schulen sowie Universitäten als notwendig erachtet (vgl. PILZ/ALEXANDER 2020).

Auch im beruflichen Bereich kann für Japan eine informelle Standardisierung ausgemacht werden: Obwohl keine staatlich geregelte Erstausbildung existent ist, besitzen insbesondere Großunternehmen für ihre Abteilungen zum Teil dezidierte und im Zeitverlauf stabile Ausbildungspläne, unterhalten Lehrwerkstätten und bieten inhaltlich, zeitlich und zertifikatorisch abgeschlossene Ausbildungsprogramme an. Damit generieren diese Unternehmungen in verschiedener Hinsicht, insbesondere aber bezüglich der angestrebten Kompetenzen und deren Vermittlung, eigene Standards, die als teilweise sehr detailliert eingeschätzt werden können.

Diese unternehmensinternen Standards können nun allerdings als informelle Standards interpretiert werden, die auch jenseits der einzelnen Unternehmung Relevanz besitzen. Denn genau wie die Schulen und Universitäten werden die japanischen Unternehmen gleichfalls nach Renommee eingeordnet, wobei die Unternehmensgröße von zentraler Bedeutung ist. Folglich werden Ausbildungsanstrengungen der bekannten japanischen Großunternehmen mit dem „japanischen Management“ [Nihon-teki keiei 日本的経営] mit seinen drei Prinzipien „lebenslange Beschäftigung“ [Shūshin koyō 終身雇用], „Senioritätsprinzip“ [Nenkō joretsu 年功序列] (bei der Entlohnung und Beförderung) und „innerbetriebliche Gewerkschaft“ [Kigyōnai kumiai 企業内組合]² (vgl. NISHI NIHON ZEITUNG 2020) quasi als Benchmark für eine hochstehende und optimale Qualifizierung der Mitarbeitenden angesehen, an denen sich in Zusammenhang mit anderen Reputationskriterien wie Größe, Alter, Bekanntheitsgrad, Qualitätsruf der Produkte oder Dienstleistungen sowie Einbindung in unternehmerische und bildungsorganisationale Beziehungsnetzwerke kleinere Unternehmen, so weit als möglich, indirekt orientieren können.

Generalist/-in vs. Spezialist/-in

Eine weitere Besonderheit im japanischen Kontext des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem ergibt sich aus der Frage der Spezifität der akzeptierten bzw. erwerbbaaren Kompetenzen.

2 Auf diese Merkmale des Managements japanischer Großunternehmen wies James Christian Abegglen zum ersten Mal in seinem 1958 erschienenen Buch „Nihon no keiei“ (japanisches Management) [日本の経営] hin. In dem 1972 veröffentlichten Bericht „OECD reviews of manpower and social policies manpower policy in Japan“ wurden diese Merkmale ebenfalls genannt. Aber in der Gegenwart lässt die Bedeutung dieser Prinzipien nach (vgl. Kap. 4.1; NISHI NIHON ZEITUNG 2020; HENNINGS 2021).

Während in Deutschland die berufliche Erstausbildung ähnlich wie auch die vollzeitschulische Berufsqualifizierung eine branchenspezifische Ausrichtung präferiert, werden in Japan eher generalistische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten favorisiert (vgl. ALEXANDER 2011).

Wie bereits oben ausgeführt, steht bei den Arbeitgebern an oberster Stelle das Bestreben, für Dauerstellen Absolventen/Absolventinnen von Schulen und Hochschulen zu rekrutieren, die möglichst rasch die sozialen Werte und Normen des jeweiligen Unternehmens verinnerlichen und sich friktionsfrei in die „Unternehmensgemeinschaft“ einfügen. In diesem Kontext kann der frühzeitige Erwerb spezifischer Fachkenntnisse und Fähigkeiten eher als „störend“ interpretiert werden. Folglich stehen eher generalistische Kompetenzen im Vordergrund, was sich mit der Dominanz der Allgemeinbildung deckt (vgl. Allgemeinbildung vs. Berufsbildung in der Einleitung und Zusammenfassung).

Und auch im weiteren Beschäftigungsverlauf wird in vielen Bereichen dem Generalistentum Priorität eingeräumt. So ist es nach wie vor weitgehend üblich, dass das Spitzenpersonal, d. h. die Mitarbeitenden, die die Führungskräfte-Laufbahn [Sōgō shoku 総合職] einschlagen, in Unternehmen und Behörden regelmäßig einer Rotation unterworfen werden, was bei einfachen Arbeitern bzw. Arbeiterinnen und Angestellten, d. h. den Mitarbeitenden, die die allgemeine Laufbahn [Ippan shoku 一般職] durchlaufen, nur selten der Fall ist. Die Rotation soll beispielsweise Separierungstendenzen einzelner Abteilungen in Großunternehmen minimieren und das Gemeinschaftsgefühl stärken (vgl. ALEXANDER 2011).

Allerdings hat die Bedeutung von Fachwissen und Fachqualifikationen aufgrund der Digitalisierung im Bereich der Wirtschaft auch in Japan stark zugenommen (Beispiel: Einführung des neuen Hochschultyps *Professional and Vocational Universities* [Senmon shoku daigaku 専門職大学] und der *Professional and Vocational Junior Colleges* [Senmon shoku tanki daigaku 専門職短期大学] im Jahr 2017 (vgl. Kap. 3.4.5) – wodurch das japanische „Generalistensystem“ in bestimmten Bereichen seine Dominanz verliert (vgl. Kap. 4.3.4; 3.2.1). Entsprechend ändert sich auch die Rekrutierungspraxis japanischer Großunternehmen langsam in Richtung „Spezialistensystem“: In Zukunft soll also das Fachwissen der Kandidaten und Kandidatinnen stärker als Rekrutierungskriterium herangezogen werden (vgl. HENNINGS 2021; YANAGISAWA/MATSUMOTO 2019; Kap. 4.4).

Praxis vs. Theorie

Die Dominanz des Generalistentums und der Allgemeinbildung führt in Zusammenhang mit dem Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem dazu, dass in Japan Praxisbezüge und das Sammeln arbeitsweltlicher Erfahrungen z. B. durch Betriebspraktika im Vergleich zu Deutschland eher schwach ausgeprägt sind (vgl. ITO 2010). Zwar existieren ansatzweise entsprechende Initiativen und curriculare Optionen, die Praxis zeigt aber, dass diese für Japan innovativen Ansätze ein „Schattendasein“ führen. Hinzu kommt auch bei diesen Ansätzen, dass die Inhalte gleichfalls stark schulisch geprägt

sind, nur kleine Zeitanteile im Curriculum umfassen, teilweise inhaltlich doch wieder auf allgemeinbildenden Inhalten basieren und nur wenig mit der betrieblichen Realität gemein haben.

Und nicht nur vonseiten der Bildungspolitik und den Trägern der Berufsbildung wird dieser Sachverhalt gefördert. Auch die Nachfrage nach einer Vermittlung praxisnaher Inhalte ist gering, da Lernende und Eltern vor dem Hintergrund der Zugangsselektion von höheren Bildungseinrichtungen und gleichfalls auch von Betrieben (s. o.) rational handeln, wenn sie einen theorielastigen Bildungskanon bevorzugen.

Aufgrund der Tendenz zur Digitalisierung sowie Störungen beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem seit dem Platzen der sogenannten Blasenwirtschaft (*bubble economy*) (1986–1991) ist allerdings eine Orientierung junger Japaner/-innen hin zum praxisorientierten Studium z. B. in *Specialized Training Colleges* in Form von *double schooling* zu bemerken: So besuchen Studierende, die an einer Universität eingeschrieben sind, häufig neben ihrem Studium Kurse in *Specialized Training Colleges*, um eine berufliche Qualifikation z. B. als konzessionierte/-r, zugelassene/-r Wirtschaftsprüfer/-in zu erwerben (vgl. dazu auch: Gründung des neuen beruflichen Hochschultyps *Professional and Vocational Universities* 2019; Kap. 3.4.5).

Kollektivismus vs. Individualismus

Über den besonderen Stellenwert der Gruppe in Japan wurde in der Vergangenheit bereits ausführlich geforscht. Die dominante Stellung des Kollektivgedankens im betrieblichen Bereich wurde gleichfalls ausführlich erforscht und dokumentiert (vgl. z. B. von der international bekannten Autorin Chie Nakane 1985).

Hinsichtlich der Frage von Übergang und Beschäftigungsvorbereitung lassen sich aus deutscher Perspektive gleichfalls interessante Andersartigkeiten feststellen. In vielfältigen Studien wird deutlich, dass die schulischen Veranstaltungen zur Orientierung hinsichtlich der späteren Erwerbstätigkeit im Gegensatz zu Deutschland eher kollektiv ausdifferenziert sind (vgl. DOBASHI u. a. 2008). Das entdeckende Lernen im Gruppenkontext der Klasse oder Arbeitsgruppe steht hier im Vordergrund, wie die Beispiele zur *Entrepreneurship Education* zeigen. Die Rolle individualisierter Betriebspraktika oder eines individuellen Berufswahlprozesses deutscher Prägung fehlen in Japan weitgehend.

Gleichwohl darf für Japan nicht attestiert werden, dass hier keine individuelle Betreuung im Übergangsprozess und keine individuelle Potenzialanalyse vorgenommen werden. Diese Aufgaben werden in Japan aber primär von den beteiligten Lehrkräften

übernommen.³ Sie sind es, die ihre Schüler/-innen seit Jahren hinsichtlich ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Potenziale kennen und damit ein höchst differenziertes Bild ihrer jeweiligen Schüler/-innen skizzieren können. Diagnostik hinsichtlich späterer Erwerbstätigkeitsmöglichkeiten erfolgt hier also schulbegleitend sowie langfristig und nicht fokussiert sowie punktuell wie bei den Berufswahltests in Deutschland. Zudem ist die Lehrkraft durch die bestehenden schulischen Kontakte zu Arbeitgebern (s. o.) als Stellenvermittler/-in tätig, der bzw. die aus den eigenen Schülern/Schülerinnen diejenigen auswählt, von denen er bzw. sie auf Basis der individuellen Kenntnisse und Diagnosen erhofft, dass sie den Stellenanforderungen und Unternehmenswerten am besten entsprechen. Nur diesen ausgewählten Schülern/Schülerinnen wird dann die Möglichkeit für eine Bewerbung bei dem jeweiligen Betrieb ermöglicht. Die Lehrkraft fungiert folglich als zentrales Bindeglied im Übergangsprozess (vgl. PILZ 2008).

3 Die wichtige Rolle der Lehrkräfte für die Praxis der Empfehlungen durch die Schule/Universität [Gakkō suisen 学校推薦] beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem konnte man bis in die 1970er-Jahre vor allem bei der Stellenvermittlung von Oberschulabsolventen/-absolventinnen bzw. naturwissenschaftlichen Absolventen/Absolventinnen des tertiären Bereichs beobachten, während bei den Sozial- und Geisteswissenschaftlern/-wissenschaftlerinnen die freie Bewerbung [Jiyū ōbo 自由応募] die dominante Vermittlungsform war. Heute scheint die Praxis der Empfehlungen aber auch bei den naturwissenschaftlichen Universitätsabsolventen/-absolventinnen nicht mehr die gängige Form der Vermittlung zu sein (vgl. DODA CAMPUS 2020).

1 Landesspezifischer Kontext

1.1 Soziale und kulturelle Rahmenbedingungen

Mit einer Gesamtfläche von 377.974 km² und einer Gesamtbevölkerung von ca. 126 Millionen Einwohnern/Einwohnerinnen zählt Japan zu den dicht besiedelten Ländern im asiatischen Raum. Ähnlich wie auch andere Industrienationen verzeichnet Japan vor allem in den letzten zehn Jahren einen deutlichen Geburtenrückgang sowie gleichzeitig einen Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung. Die vergleichsweise geringe Migration nach Japan verstärkt die Bevölkerungsproblematik zusätzlich, sodass die japanische Gesellschaft seit der Jahrtausendwende von einer zunehmenden Schrumpfung und Alterung geprägt ist.

Tabelle 4: Gesamtbevölkerung in Japan bis 2018

Jahr	Gesamtbevölkerung (in 1.000)
1990	123.537
2000	126.843
2010	128.070
2011	127.833
2012	127.629
2013	127.445
2014	127.276
2015	127.141
2016	126.995
2017	126.786
2018	126.529

Quelle: WORLD BANK 2020

Das durchschnittliche Alter der japanischen Bevölkerung lag 2015 bei 46,4 Jahren und wird bis 2040 auf 54,6 Jahre ansteigen (vgl. STATISTA 2020a), und die Lebenserwartung für Neugeborene lag im Jahr 2017 bei 84,1 Jahren (vgl. WORLD BANK 2020). Die Alterung der Gesellschaft lässt sich auch anhand der veränderten Altersstruktur innerhalb der japanischen Gesellschaft im Detail erkennen (vgl. Tabelle 5). So ist der Anteil derer, die über 65 Jahre alt sind, seit 2006 permanent gestiegen, während bei den 15- bis 64-Jährigen und 0- bis 14-Jährigen deutliche Rückgänge zu verzeichnen sind. Diese Veränderungen in der Altersstruktur deuten auf große ökonomische und personelle

Herausforderungen für die Zukunft der japanischen Wirtschaft hin (vgl. BIBB/iMOVE 2014).

Tabelle 5: Altersstruktur in Japan bis 2018 (in %)

	0–14 Jahre	15–64 Jahre	65 Jahre und älter
2006	13,69	66,14	20,18
2007	13,59	65,71	20,70
2008	13,52	65,25	21,24
2009	13,44	64,73	21,83
2010	13,36	64,15	22,50
2011	13,30	63,54	23,16
2012	13,23	62,89	23,88
2013	13,15	62,22	24,63
2014	13,07	61,58	25,35
2015	12,99	60,99	26,02
2016	12,91	60,50	26,57
2017	12,81	60,07	27,05
2018	12,70	59,73	27,58

Quelle: WORLD BANK 2020

Die geringe Rate der offiziellen Migration dokumentieren die folgenden Daten (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Ethnien in Japan im Jahr 2016 (in %)

Japanisch	Koreanisch	Chinesisch	Andere
98,1	0,4	0,5	1,0

Quelle: CIA 2020

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung ist die japanische Gesellschaft derzeit noch weitestgehend ausgeglichen (vgl. Tabelle 7). Allerdings ist in den nächsten Jahrzehnten ein steigender Anteil an Frauen zu erwarten. Dieser Trend ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die japanische Gesellschaft zunehmend altert und Japanerinnen gleichzeitig eine höhere durchschnittliche Lebenserwartung aufweisen als die japanischen Männer.

Tabelle 7: Gesamtbevölkerung in Japan nach Geschlecht bis 2018 (in %)

	Frauen	Männer
2000	50,89	49,11
2010	51,09	48,91
2017	51,17	48,83
2018	51,16	48,84

Quelle: WORLD BANK 2020

1.2 Politische und rechtliche Rahmenbedingungen

Aus historischer Sicht geht das heutige Japan aus der Entwicklung in verschiedenen Kulturepochen hervor. Diese Epochen beginnen mit der ersten Besiedlung (20.000 v. Chr.) über die japanische Klassik (Heian-Epoche, 794–1185), die Militärregierung unter den Samurai bis zum Ende des 15. Jahrhunderts (Kamakura/Muromachi [鎌倉室町]-Epoche), die Edo [江戸]- oder auch Tokugawa [徳川]-Epoche als Hochblüte der bürgerlichen (Stadt-)Kultur Japans (ca. 1600–1868), die Meiji [明治]-Epoche (1868–1912) bis hin zur Festlegung einer neuen Verfassung sowie der damit eingehenden Entmachtung des Kaisers und Demokratisierung des Landes nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs (vgl. POHL 2002).

Bereits vor Beginn der Meiji-Epoche kam es unter der Macht des Kriegeradels in politischer Hinsicht zu einer Isolation Japans. Gleichmaßen bildete sich zu dieser Zeit ein komplexes Wirtschafts- sowie ein erstes Bankensystem heraus, was zu einer aufblühenden Wirtschaft, aber auch zu einer Veredelung der japanischen Handwerkskunst führte. Ferner konnte sich ein erfolgreiches Verwaltungssystem etablieren (vgl. POHL 2002).

In der Meiji-Epoche erlangte der japanische Kaiser schließlich seine Macht zurück, da die erzwungene Öffnung des Landes gegenüber dem Westen einen politischen Wechsel begünstigte, der gleichzeitig zu einer Entmachtung des zuvor noch einflussreichen Kriegeradels führte. Die zu dieser Zeit erlassene Verfassung, welche mithilfe von Staatsrechtlern des Deutschen Kaiserreiches neu geschrieben wurde, wies dem Kaiser selbst einen göttlichen Status zu und festigte dessen Herrschaft (vgl. POHL 2002; MEISE/SCHUBERT 2013).

Dem Aufkommen nationalistischer Strömungen sowie der von Japan betriebenen Expansionspolitik an der Schwelle zum 20. Jahrhundert folgten mehrere militärische Auseinandersetzungen mit anderen asiatischen Staaten, die 1910 u. a. zu einer Annexion Koreas sowie der dortigen Etablierung eines Kolonialregimes führten (vgl. POHL 2002). Zwar erlebte das japanische Kaiserreich zu Zeiten des Ersten Weltkriegs einen deutlichen Wirtschaftsaufschwung, jedoch sah sich das Land auch mit den Folgen der

Wirtschaftskrisen in den 1920er- sowie 1930er-Jahren konfrontiert und verlor wichtige Exportmärkte an Europa (vgl. POHL 2002). Landwirtschaftliche Krisen und eine steigende Arbeitslosigkeit begünstigten den Einfluss ultranationaler Offiziere auf die politische Führung Japans – unter Einsatz des Militärs verfolgten diese eine Expansion Japans nach China und Südostasien (vgl. POHL 2002). Diese ab 1937 stattfindenden Kriegshandlungen werden von konservativen japanischen Historikern auch als „Befreiungskampf von der europäischen Kolonialherrschaft in Asien“ (POHL 2002) bezeichnet. Mit dem Beitritt zum Achsenbündnis von Berlin und Rom sowie dem Angriff auf Pearl Harbor (1941) stand Japan im Zweiten Weltkrieg aktiv Deutschland im Kampf gegen die USA bei. Die weitreichende Zerstörung japanischer Städte und nicht zuletzt auch die Atombombenabwürfe auf Hiroshima und Nagasaki im August 1945 führten schließlich zu der Verkündung der bedingungslosen Kapitulation Japans durch den japanischen Kaiser.

Gemäß der Verfassung von 1946 ist das heutige Japan eine parlamentarische Demokratie und in verwaltungstechnischer Hinsicht ein in 47 Präfekturen aufgegliederter Zentralstaat. Obwohl das Prinzip der lokalen Selbstverwaltung in der Verfassung festgeschrieben ist, fallen die wichtigsten politischen Entscheidungen jedoch auf nationaler Ebene (vgl. KLEIN 2014, S. 224). Der Kaiser [Tennō 天皇] übt heutzutage die Funktion eines symbolischen Staatsoberhauptes aus und nimmt dabei primär repräsentative Aufgaben wahr, zu denen u. a. die Ernennung des Premierministers oder der Premierministerin, die Einberufung des Parlaments sowie die Ernennung des obersten Richters bzw. der obersten Richterin als Präsident/-in des Obersten Gerichtshofes zählen (vgl. POHL 2002).

Die Regierungsmacht obliegt hingegen dem Nationaltag [Kokkai 国会] als Legislative, dem Kabinett [Naikaku 内閣] als Exekutive sowie der vom Obergerichtshof geleiteten Justiz [Saikō saibansho 最高裁判所] als Judikative (vgl. AHK 2020; KLEIN 2014, S. 218–222). Das japanische Parlament bzw. der japanische Nationaltag besteht sowohl aus einem Unter- als auch einem Oberhaus und folgt damit einem Zweikammersystem (vgl. AUSWÄRTIGES AMT 2020). Die größte politische Gestaltungsmacht liegt zwar in der Zuständigkeit des auf vier Jahre gewählten Unterhauses (Repräsentantenhaus) (vgl. KLEIN 2014, S. 218), jedoch ist das auf sechs Jahre gewählte Oberhaus⁴ („Haus der Berater“) [Sangiin 参議院] dazu befähigt, zustimmungspflichtige Gesetze abzulehnen (vgl. AUSWÄRTIGES AMT 2020; KÖLLNER/POHL/BOSSE 2002). Dieses Recht findet in der Praxis allerdings kaum Anwendung, da die Gesetzesentwürfe vor deren Einbringung in das Parlament im Regelfall zur Sicherstellung der hierzu notwendigen Mehrheiten bereits im Vorfeld ausgehandelt werden (vgl. KÖLLNER/POHL/BOSSE 2002). Die Aufgabenbereiche des Parlaments liegen im Erlass neuer Gesetze sowie der Wahl des Premierministers bzw. der Premierministerin. Das Kabinett wird hingegen durch den japanischen Premierminister bzw. die japanische Premierministerin ernannt, der bzw. die zugleich

4 Die Hälfte der Sitze des Oberhauses wird alle drei Jahre neu gewählt (vgl. AUSWÄRTIGES AMT 2020).

für die innenpolitische und diplomatische Ausrichtung Japans verantwortlich ist (vgl. AHK 2020).

Zwar existieren in Japan mehrere Parteien, jedoch bilden die Abgeordneten der Liberaldemokratischen Partei (LDP) [Jiyū minshu-tō 自由民主党] die Mehrheit im Parlament. Abgesehen von zwei kurzen Unterbrechungen war die LDP seit ihrer Gründung im Jahr 1955 ununterbrochen an der Macht, sodass hier auch von einer Einparteiendominanz gesprochen werden kann (vgl. KLEIN 2014, S. 230). Demzufolge sind auch verschiedene Generationen innerhalb der japanischen Gesellschaft fast ausschließlich mit der LDP als Regierungspartei aufgewachsen (vgl. KRAUSS/PEKKANEN 2010). Trotz der dominanten Rolle der Partei hatte Japan dennoch allein zwischen 2005 und 2012 sieben verschiedene Premierminister (vgl. WOODALL 2014, S. 167). Die enge Verzahnung der LDP mit der Exekutiven, der Judikativen sowie der Bürokratie begünstigte einen starken Klientelismus sowie eine strukturelle Korruption in der Politik; ein Beispiel hierfür ist in der starken Förderung der japanischen Bauindustrie sowie der finanziellen Unterstützung der LDP durch Bauunternehmer/-innen zu sehen (vgl. KLEIN 2014, S. 225, 234). Enttäuschung und Politikverdrossenheit von jungen Japanern/Japanerinnen stellen die Folgen dieser Politik dar, die auch zu einem Rückgang der Wahlbeteiligung in den letzten Jahrzehnten führte (vgl. KLEIN 2014, S. 232f.).

1.3 Ökonomische Rahmenbedingungen

Nach dem weitgehenden Zusammenbruch infolge des Zweiten Weltkrieges erlebte die japanische Wirtschaft in den 1950er- und 1960er-Jahren einen deutlichen Aufschwung (vgl. BIBB/iMOVE 2014), der insbesondere auf den Ausbau der Energie-, Schwer- sowie Grundstoffgüterindustrie und später auch Elektronikindustrie zurückzuführen ist (vgl. BOSSE 2002). Gleichmaßen trugen jedoch auch das vorhandene Kapital, gut ausgebildete Arbeitskräfte sowie der Wille und die Bereitschaft der Bevölkerung zu einem schnellen Wiederaufbau des Landes unter Inkaufnahme diverser Einschränkungen im Privaten zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes bei (vgl. ebd.).

Bis Anfang der 1970er-Jahre konnte die japanische Wirtschaft im Rahmen ihrer Wiederaufbau- und Hochwachstumsphase ein jährliches Wirtschaftswachstum in Höhe von durchschnittlich zehn Prozent vorweisen. Allerdings hinterließ der schnelle wirtschaftliche Aufstieg Japans durch eine florierende Industrie auch diverse Umweltschäden, aus denen erste Gesetze zum Schutz der Umwelt sowie der Bevölkerung resultierten (vgl. ebd.).

Ab Anfang der 1970er-Jahre litt die japanische Wirtschaft jedoch ebenso wie viele andere Volkswirtschaften unter der weltweiten Ölkrise, die eine Reduktion des Wachstums sowie eine wirtschaftspolitische Neuausrichtung des Landes bewirkte (vgl. ebd.). Zudem führte u. a. die sogenannte *Bubble Economy* mit den überreizten Immobilien- und Aktienmärkten in der 1980er-Jahren dazu, dass Japan zum Ende der 1980er-Jahre

in eine tiefe Wirtschaftskrise und Rezession geriet, die trotz vieler Versuche der japanischen Politik und Wirtschaft nicht schnell überwunden werden konnte. Aufgrund der Schwäche der japanischen Wirtschaft in den 1990er-Jahren werden diese oftmals als „verlorenes Jahrzehnt“ bezeichnet.

Zwar konnte sich die japanische Wirtschaft in den folgenden Jahren erholen, jedoch wurde sie erneut von der Weltwirtschaftskrise ab 2007 getroffen (vgl. BIBB/iMove 2014). Trotz dieser Rückschläge stellt die japanische Wirtschaft mit einem BIP von 4.971,77 Milliarden US-Dollar (2018) heutzutage wieder eine der größten Volkswirtschaften der Welt dar und stand 2018 auf Platz drei der größten Volkswirtschaften der Welt hinter den USA (BIP: 20.580,25 Milliarden US-Dollar) und China (BIP: 13.368,07 Milliarden US-Dollar). Allerdings erhöhte sich auch die Staatsverschuldung Japans seit den 1990er-Jahren rapide und wies mit knapp 235 Prozent des BIP im Jahr 2017 die höchste Staatsverschuldung der Welt auf (vgl. GTAI 2020).

Aufgrund mangelnder Bodenschätze ist Japan neben Nahrungsmittelimporten ebenso abhängig von Rohstoff- und Güterimporten, die für die Wirtschaft bzw. die Industrie des Landes von besonderer Bedeutung sind (vgl. BIBB/iMove 2014). Eine der größten Herausforderungen für die Zukunft des Wirtschaftsstandortes Japan stellt jedoch die zunehmende Alterung seiner Gesellschaft mit der einhergehenden Schrumpfung der (jungen) Bevölkerung dar. Dieser Herausforderung soll zwar durch die Anwerbung von qualifizierten Fachkräften aus dem Ausland entgegengewirkt werden, jedoch handelt es sich hierbei zunächst noch um stark eingeschränkte Arbeitserlaubnisse (vgl. CONRAD/MEYER-OHLE 2019; HOLBROW/NAGAYOSHI 2018; Kap. 6.4). Zwar konnte Japan in den letzten Jahrzehnten einen Zuwachs an Migrantinnen und Migranten verzeichnen, jedoch ist der Migrationsanteil mit nur zwei Prozent im Vergleich zu anderen Industrienationen sehr gering (vgl. Tabelle 6).

Zu den am häufigsten exportierten Gütern zählten im Jahr 2017 Kraftfahrzeuge (Kfz) und Kfz-Teile, Maschinen, chemische Erzeugnisse sowie Elektronik, die überwiegend von China, den USA, Korea sowie Taiwan abgenommen wurden (vgl. AHK 2020). Im europäischen Kontext stellt Deutschland den wichtigsten Handelspartner Japans dar. Das im Februar 2019 zwischen der EU und Japan in Kraft getretene Freihandelsabkommen ließ den Import europäischer Güter nach Japan seitdem um 6,6 Prozent und den Export japanischer Produkte in die EU um 6,3 Prozent ansteigen (vgl. GTAI 2020).

Tabelle 8: BIP in Japan bis 2018 (in Milliarden US-Dollar)

Jahr	BIP
1990	3.133
2000	4.888
2010	5.70
2013	5.156
2014	4.85
2015	4.389
2016	4.927
2017	4.86
2018	4.971

Quelle: WORLD BANK 2020

Tabelle 9: BIP pro Kopf in Japan bis 2018 (in US-Dollar)

Jahr	BIP pro Kopf
1990	25.359
2000	38.532
2010	44.508
2013	40.454
2014	38.109
2015	34.524
2016	38.794
2017	38.332
2018	39.290

Quelle: WORLD BANK 2020

Wie bereits erwähnt, erholte sich die japanische Wirtschaft nach der schweren Rezession als Folge des Zusammenbruchs der *Bubble Economy* langsam wieder. Seit Anfang des 21. Jahrhunderts stieg auch das BIP pro Kopf wieder langsam an und konnte trotz der erheblichen Folgen der Wirtschaftskrise ab 2007 weiterhin wachsen. Zwar lassen sich innerhalb der letzten zehn Jahre Schwankungen feststellen, allerdings blieb das BIP pro Kopf seit 2016 relativ stabil.

Tabelle 10: Anteile der Wirtschaftssektoren am BIP bis 2017 (in %)

	Landwirtschaft	Industrie	Dienstleistungen
1995	1,69	34,42	63,19
2000	1,54	32,76	65,86
2010	1,1	28,45	70,21
2011	1,08	26,88	71,54
2012	1,14	26,75	71,59
2013	1,1	26,94	71,35
2014	1,06	27,69	70,49
2015	1,11	29,02	69,30
2016	1,21	28,90	69,33
2017	1,19	29,14	69,11

Quelle: WORLD BANK 2020

2017 nahm der Dienstleistungssektor mit einem Anteil von 69,11 Prozent des BIP die wichtigste Rolle in der japanischen Wirtschaft ein, während die Industrie mit 29,14 Prozent des BIP einen noch bedeutenden und die Landwirtschaft mit 1,19 Prozent hingegen einen vergleichsweise geringen Anteil des BIP ausmachten (vgl. Tabelle 10). Die große Bedeutung des Dienstleistungssektors für die japanische Wirtschaft spiegelt sich auch in der Anzahl der Beschäftigten wider (vgl. Tabelle 11): Abgesehen von kleineren Schwankungen gingen seit 2008 rund 70 Prozent der Erwerbstätigen einer Beschäftigung im Dienstleistungssektor nach, wobei dieser Wert im Jahr 2019 sogar auf einen Höchstwert von 72,24 Prozent anstieg. Mit einem Anteil von 24,38 Prozent der Erwerbstätigen im Jahr 2019 stellt die Industrie den zweitwichtigsten Wirtschaftssektor Japans dar, während in der Landwirtschaft ein relativ konstanter und geringer Anteil an Erwerbstätigen konstatiert werden kann.

Tabelle 11: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren in Japan bis 2019 (in %)

Jahr	Landwirtschaft	Industrie	Dienstleistungen
2008	4,26	27,26	68,48
2010	4,09	25,69	70,22
2012	3,87	26,2	69,94
2014	3,68	25,22	71,1
2016	3,5	25,61	70,88
2017	3,49	25,5	70,93
2018	3,41	24,5	72,09
2019	3,38	24,38	72,24

Quelle: STATISTA 2020b

Die Entwicklung der Arbeitslosenquote in den letzten 20 Jahren zeigt, dass diese seit 2010 kontinuierlich sinkt und mit 2,4 Prozent (2019) im internationalen Vergleich als sehr gering einzustufen ist (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Arbeitslosenquote in Japan bis 2019 (in %)⁵

Jahr	Arbeitslosenquote
2000	4,73
2010	5,07
2013	4,03
2014	3,58
2015	3,33
2016	3,13
2017	2,8
2018	2,5
2019	2,4

Quelle: WORLD BANK 2020

5 Die Statistik zeigt die Arbeitslosenquote ohne Miteinbeziehung des informellen Sektors. Zudem handelt es sich hierbei um Schätzungen der *International Labour Organization*. Die Statistik ist daher nicht mit westlichen Erhebungen zu vergleichen.

2 Typische Berufsbildungsverläufe oder Ausbildungsgänge

In diesem Kapitel werden drei fiktive Lebensläufe skizziert, die jeweils exemplarisch für in Japan typische Bildungsverläufe stehen. Die in den Lebensläufen angesprochenen Institutionen und Bildungsprogramme werden in den nachfolgenden Kapiteln erklärt.

2.1 Hiroshi: Der japanische Bildungstraum wird wahr

Hiroshi ist 19 Jahre alt und wohnt bei seinen Eltern in der Nähe von Osaka. Er hat vor zwei Jahren seine Schule abgeschlossen. Die *Upper Secondary School* war 20 km vom Elternhaus entfernt, aber der lange Schulweg hat sich gelohnt: Die Schule hat ihn perfekt auf die Aufnahmeprüfung an der Universität vorbereitet. Zwar musste Hiroshi schon früh am Morgen das Haus verlassen, um bis in den Nachmittag hinein dem Unterricht zu folgen, aber am späten Nachmittag konnte er sich dann in der Schule oft seinem großen Hobby, dem Baseballspielen, widmen. Mit der Schulmannschaft gewann er dreimal die regionalen Schulmeisterschaften im Baseball. Allerdings ging es noch dreimal in der Woche am Abend sowie am Samstag in die private Paukschule, in der er auf die Aufnahmeprüfung der Universität noch spezifischer vorbereitet wurde. Noch heute ist er seinen Eltern sehr dankbar, dass sie die hohen Schulgebühren für dieses zusätzliche Lernangebot übernommen haben. Aber natürlich hat auch er viel für die erfolgreiche Aufnahme an der Universität von Kyoto investiert: Zeit für Freunde/Freundinnen und andere Hobbys blieb nicht. Aber immerhin hat es Hiroshi an eine der besten Universitäten Japans geschafft, was nur wenigen Schulabsolventen/-absolventinnen vorbehalten bleibt.

Zudem kompensiert Hiroshi nun an der Universität zumindest in Teilen die Entbehrungen während der Vorbereitung auf den Aufnahmetest an der Universität: Im Bachelorstudiengang für Bauingenieurwesen muss er zwar auch diverse Kurse erfolgreich absolvieren, daneben bleibt aber noch viel Zeit für ausgiebige Partys und Reisen während der Semesterferien. Und auch in der Baseball-Universitätsmannschaft ist er aktiv und äußerst erfolgreich. Für ihn ist die Universitätszeit wirklich der Lebensabschnitt mit der größten Freiheit und Freizeit.

Dass er noch zuhause wohnt, um eine teure Unterbringung in Kyoto zu vermeiden, stört ihn wenig. Denn seine Mutter kümmert sich weiterhin um seine Wäsche und stellt jeden Abend noch ein leckeres Abendessen bereit. Manchmal trifft er zu später Stunde auch seinen Vater beim Abendessen, der gerade von der Arbeit als Buchhalter in einem mittelständischen Industrieunternehmen nach Hause kommt.

Nach erfolgreicher Absolvierung der ersten Hälfte des Bachelors macht sich Hiroshi Gedanken um seine weitere Karriere. Für ihn ist klar, dass er sich mit seinem Abschluss an dieser renommierten Universität bei einem der großen japanischen Unternehmen bewerben wird. Zwar hat ihn sein Professor auch auf eine akademische Karriere hingewiesen und die Absolvierung eines Masterprogramms empfohlen, aber nach Meinung

seiner Eltern ist nur die Karriere als Mitglied in einem großen japanischen Unternehmen wirklich erstrebenswert. Da seine Universität gute Kontakte zu einem großen Automobilkonzern sowie zu einem international renommierten japanischen Elektronikunternehmen unterhält, dürfte die Bewerbung dort erfolgreich verlaufen. Dass sein Universitätsabschluss wenig mit seiner späteren Tätigkeit zu tun haben wird, beunruhigt Hiroshi nicht. Er ist sich sicher: Das Unternehmen wird ihn perfekt auf seine Tätigkeiten vorbereiten und in die Betriebsgemeinschaft aufnehmen. Denn das ist das Ziel aller Mühen: als Teil eines Teams in einem angesehenen japanischen Großunternehmen anerkannt zu werden und dort bis zum Ruhestand zu arbeiten. Alles andere wird sich dann ergeben: Eine Ehefrau und ein auskömmliches Leben in Sicherheit sind ihm garantiert. Hiroshi freut sich auf seine Zukunft.

2.2 Ajumo: Bildungskarriere zwischen Tradition und Moderne

Ajumo ist 27 Jahre alt und lebt in Tokyo. Sie hat eine Stelle in der Verwaltung eines großen Kaufhauses im Stadtteil Ginza. Sie kontrolliert die Belege des Wareneingangs. Keine sehr anspruchsvolle Aufgabe, aber das Gehalt stimmt, denn davon kann sie sich ein kleines Einzimmer-Apartment leisten, welches mit dem Nahverkehrszug eine Stunde von ihrer Arbeitsstelle entfernt ist. Zudem bleibt noch genug Geld übrig, um sich nach Geschäftsschluss mit einigen Freundinnen zum Kino oder zu einem guten Cocktail in einem angesagten Club zu treffen. Im letzten Jahr hat sie sogar mit einer Freundin in einer Woche London, Paris und Berlin besucht.

Ajumo hat in Yokohama die Sekundarschule besucht und an der *Upper Secondary School* ihren Abschluss gemacht. Ihre Eltern wollten Ajumo genau wie ihrem älteren Bruder ursprünglich dem Besuch einer privaten und sehr angesehenen *Upper Secondary School* ermöglichen. Aber für zwei Kinder reichte das Einkommen des Vaters nicht, um die Schulgebühren und sämtliche weiteren Kosten, z. B. für die abendlichen Paukschulen, zu bezahlen. Daher besuchte sie die staatliche *Upper Secondary School* im Stadtteil, welche ihr durchaus einen guten Abschluss vermittelte. Mit diesem hätte sie sich an einer durchschnittlichen Universität bewerben können, allerdings schlugen die Eltern ihr ein Kurzstudium an einem *Junior College* vor. Hier belegte sie für zwei Jahre ein Studium in Möbeltischlerei und Kunsthandwerk. Direkt danach bewarb sie sich auf eine Stelle in dem Kaufhaus, um sich ein eigenes Leben aufzubauen.

Ajumo ist sehr zufrieden mit dem derzeitigen Leben, allerdings drängen ihre Eltern sie dazu, nun endlich einen Mann zu heiraten. Dass Ajumo einen Mann findet, der ihren Vorstellungen entspricht, ist weniger ihr Problem. Vielmehr zweifelt sie, ob sie sich damit anfreunden kann, dass sie mit der Heirat ihr Singledasein aufgeben und ihre Stelle kündigen muss. Denn eines ist ihr klar: Mit der Heirat endet ihre Karriere und sie wechselt in die Rolle der Hausfrau und ggf. Mutter. Ein Wiedereinstieg in späteren Jahren ist eher unrealistisch und wenn überhaupt auf eine reine Teilzeittätigkeit beschränkt. Ob sie das aktuell will, weiß sie selbst noch nicht so genau.

2.3 Taihei: Sackgasse vorprogrammiert

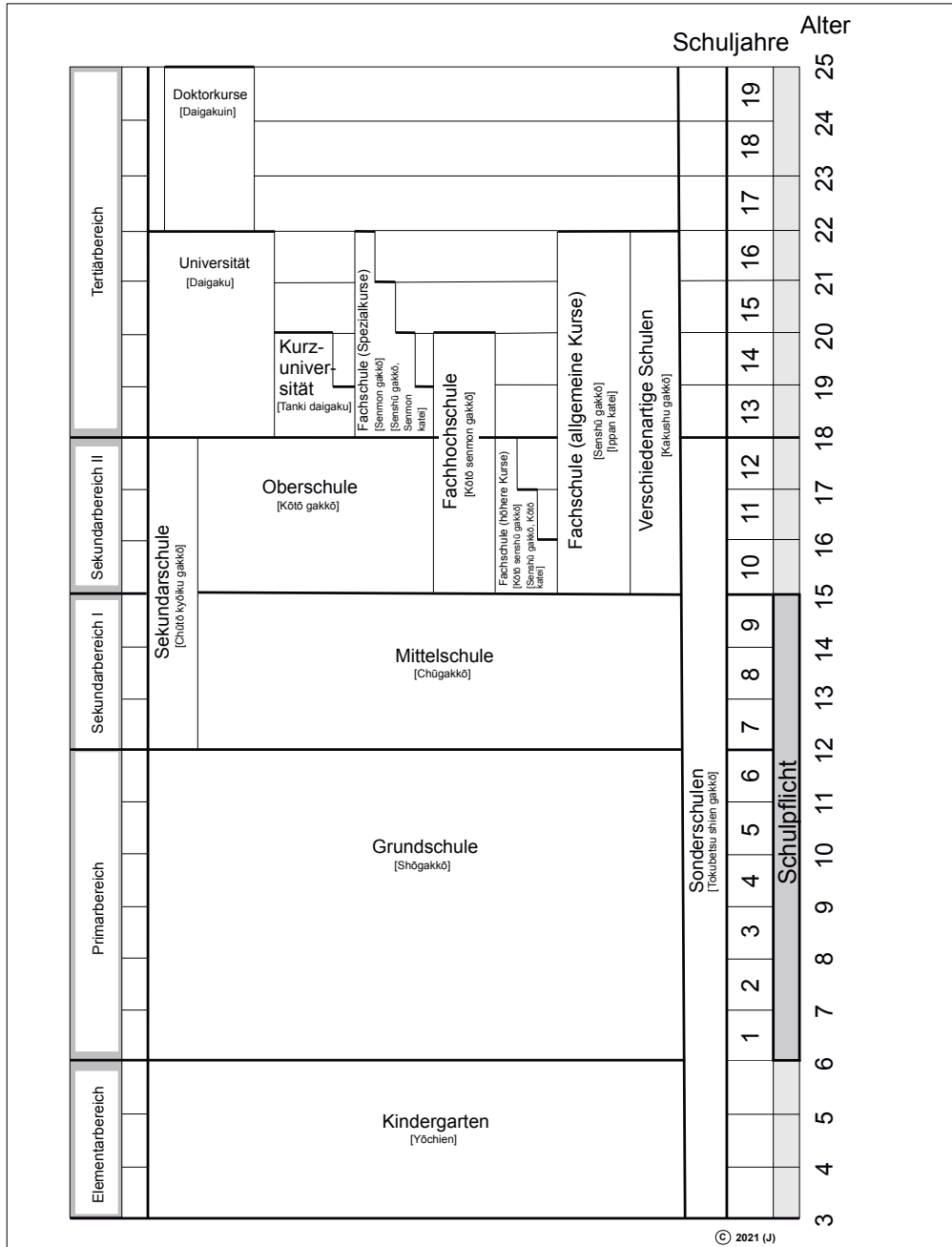
Taihei ist 22 Jahre alt und wohnt im elterlichen Haus in dem kleinen Ort Miyazu an der Nord-Westküste der Hauptinsel Honshu. Sein Vater unterhielt hier bis zu seinem Tod vor drei Jahren einen kleinen Betrieb für Schiffsausrüstung. Die lokalen Fischer deckten sich hier mit dem notwendigen technischen Equipment und der Fischfangtechnik ein. Nun ist Taihei allein für seine Mutter verantwortlich, da seine ältere Schwester vor einigen Jahren zu ihrem Ehemann nach Nagoya umgezogen ist.

Taihei hat die Pflichtschule im Ort mit der neunten Klasse erfolgreich abgeschlossen. Seine Lehrkräfte empfahlen den Eltern, dass er im Anschluss ein technisches College besuchen sollte, da er praktisch sehr begabt sei, aber mit der japanischen Schriftsprache einige Probleme hätte. Seine Eltern folgten diesem Rat und meldeten ihn beim nächstliegenden technischen College an. Hier erwarb er in einer dreijährigen Schulausbildung den Abschluss als Automechaniker. Die Ausbildung umfasste sowohl den theoretischen Teil als auch die Fachpraxis in einer Lehrwerkstatt des Colleges. Taihei ist stolz auf seine Ausbildung und die dort erworbenen Kompetenzen.

Direkt nach dem Abschluss bewarb er sich als damals 18-Jähriger bei einer Tochterfirma eines großen Automobilzulieferbetriebs in Kobe. Er wollte nach dem Ende der Schule einmal raus aus dem Ort. Dabei war Taihei von vornherein klar, dass er mit seinem Abschluss keine Festanstellung, sondern als Teil der Randbelegschaft einen Zeitvertrag erhalten würde. Die Arbeit im dortigen Werk war nicht besonders anstrengend, allerdings auch wenig herausfordernd und nicht sehr gut bezahlt. Außerdem fühlte er sich im Arbeiterwohnheim und in der großen Stadt Kobe nicht wohl. Der Tod seines Vaters war daher ein willkommener Anlass, um zurück in die Heimat zu gehen. Dort fand Taihei umgehend eine Anstellung in einer Werkstatt zur Reparatur von Schiffsmotoren, welche einem alten Freund seines Vaters gehört. Zusammen mit fünf anderen Beschäftigten wartet und repariert er nun die Motoren der lokalen Fischerboote. Die Bezahlung ist nicht sehr hoch und die Arbeit oft schmutzig und anstrengend, aber durch das Wohnen im elterlichen Haus benötigt er auch kein hohes Einkommen. Viel wichtiger ist ihm die familiäre Atmosphäre in dem Kleinbetrieb und die Pflege seines japanischen Sportwagens, den er als Hobby besitzt. An eine Familiengründung denkt Taihei derzeit noch nicht. Aber wenn er das Haus seiner Eltern erbt, wird er sicher eine Partnerin aus dem Ort heiraten.

3 Übersicht über das Bildungswesen

Abbildung 1: Übersicht über das japanische Bildungssystem



Das 6-3-3-4-Bildungssystem (plus einer vorschulischen Erziehung in Kindergärten und -horten), das in den Zuständigkeitsbereich des Japanischen Kultusministeriums fällt (vgl. Abbildung 1), umfasst die sechsjährigen *Elementary Schools*, die dreijährigen *Lower Secondary Schools*, die dreijährigen *Upper Secondary Schools* (bzw. fünfjährigen *Technical Colleges*) sowie die vierjährigen Universitäten (bzw. zwei- bis dreijährige *Specialized Training Colleges/Junior Colleges*), wobei *Elementary Schools* und *Lower Secondary Schools* die Pflichtschulen bilden (vgl. MEISE/SCHUBERT 2013). Seit 1998 können *Secondary Schools* (Sekundarstufe) [Chūtō kyōiku gakkō 中等教育学校] (sechs Jahre) und seit 2016 Schulen für Pflichterziehung [Gimu kyōiku gakkō 義務教育学校] (sechs Jahre für *Elementary Schools* und *Lower Secondary Schools*) eingerichtet werden (vgl. NIAD-QE 2019, S. 5). 2019 gab es 54 *Secondary Schools* (davon 32 öffentlich) und 94 Schulen für Pflichterziehung (davon 91 öffentlich) (vgl. MEXT 2019c).

Gemäß dem *School Education Act* (§ 2) gibt es drei Arten von Trägerschaft, nämlich staatlich, öffentlich und privat: Staatliche Schulen und Hochschulen werden in der Regel durch den Staat betrieben (allerdings wurde der Einfluss des Staates auf die Hochschulen durch die Hochschulreform von 2003 geschwächt), öffentliche Schulen und Universitäten in der Regel durch die Kommunen und Präfekturen (*Elementary Schools* und *Lower Secondary Schools* in der Regel durch die kommunalen Erziehungsausschüsse, *Upper Secondary Schools* in der Regel durch die Erziehungsausschüsse der Präfekturen) und private Schulen und Hochschulen durch Bildungskörperschaften. Bei den staatlichen und öffentlichen (Pflicht-)Schulen entstehen keine Kosten für Einschulung, Schulbesuch (Schulgeld) und Lehrbücher. Die Eltern müssen lediglich für sonstige Unterrichtsmaterialien, Schulutensilien, Mahlzeiten, Schulausflüge, Schuluniformen usw. aufkommen. Bei privaten (Pflicht-)Schulen müssen die Eltern dagegen zusätzlich sämtliche Kosten für Einschulung, Schulbesuch und Lehrbücher übernehmen (vgl. ESWEIN 2012, S. 51f.). Die privaten Bildungsinstitutionen spielen in Japan seit dem Zweiten Weltkrieg eine große Rolle (vgl. MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 71–73): Während die meisten *Elementary Schools* (1990: 98,9 %; 2019: 98,4 %), *Lower Secondary Schools* (1990: 96,1 %; 2019: 91,7 %) und *Upper Secondary Schools* (1990: 71,6 %; 2019: 72,6 %) traditionell öffentlich sind, ist die Mehrheit der Kindergärten (1990: 76,8 %; 2019: 65,4 %), *Specialized Training Colleges* (1990: 93,7 %; 2019: 93,8 %), *Miscellaneous Schools* (1990: 98,1 %; 2019: 99,5 %) und Universitäten (1990: 75,0 %; 2019: 77,2 %) privat. 2019 gab es 2.805 *Professional Training Colleges*, d. h. *Specialized Training Colleges* für Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* (vgl. Kap. 3.2.1) (davon waren 2.612 privat, also 93,1 %). Ebenso war der private Anteil der *Junior Colleges* sehr hoch (2019: 94,8 %; 309 von 326 Institutionen waren privat). Eine Ausnahme bilden lediglich die *Technical Colleges*: 2019 waren 51 der 57 *Technical Colleges* staatlich (vgl. MEXT 2019c; MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 71). 2019 gab es 21.146 *Schools for Special Needs Education* (vgl. Abbildung 1), also Schulen für behinderte Kinder (davon 1.087 öffentlich) (vgl. MEXT 2019c).

Grunddaten Bildungswesen

Tabelle 13: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen 2018

Bildungsbereich	Anzahl der Schüler/-innen und Studierenden
<i>Pre-School</i> (Kindergarten)	1.207.884
<i>Elementary School</i> (I-VI)	6.427.867
<i>Lower Secondary School</i> (VII-IX)	3.251.670
<i>Upper Secondary School</i> (X- XII)	3.235.661
<i>Secondary School</i> (VII-XII)	32.325
<i>School for Special Needs Education</i>	143.379
<i>Technical College</i>	57.467
<i>Junior College</i>	119.035
<i>University</i>	2.909.159
<i>Specialized Training College</i>	653.132
<i>Miscellaneous School</i>	123.275
<i>Graduate Schools</i> (Total)	254.013
<i>Master's Course</i>	163.100
<i>Doctor's Course</i>	74.367
<i>Professional Degree Course</i>	16.546

Quelle: MIAC STATISTICS BUREAU 2020

Tabelle 14: Einschreibung nach Bildungsbereichen und Jahrgängen (1950–2018)

Jahr	Elementary School	Lower Secondary School	Upper Secondary School	Technical College	Junior College	University	Specialized Training College	Miscellaneous School	Graduate School
1950	2.026.613	1.812.360	722.736	N/A	12.646	91.472	N/A	N/A	N/A
1960	1.760.960	2.519.003	1.060.423	N/A	42.318	162.922	N/A	N/A	5.683
1970	1.621.635	1.525.443	1.381.998	10.318	126.659	333.037	N/A	818.433	15.693
1980	2.055.669	1.854.428	1.628.069	9.729	178.215	412.437	245.849	394.792	21.513
1990	1.501.786	1.733.267	1.871.333	11.127	235.195	492.340	454.122	263.058	38.546
2000	1.192.258	1.325.930	1.400.228	11.225	141.491	599.655	386.471	117.098	87.359
2005	1.199.756	1.199.764	1.183.689	11.345	99.431	603.760	386.836	84.048	101.079
2006	1.181.519	1.187.620	1.157.291	11.330	90.740	603.054	358.241	71.540	103.881
2007	1.176.236	1.226.760	1.158.117	11.112	84.596	613.613	334.417	67.109	103.436
2008	1.169.396	1.176.243	1.143.843	11.288	77.339	607.159	306.225	64.053	103.135
2009	1.142.706	1.195.134	1.130.034	11.280	73.163	608.731	297.730	62.332	103.267
2010	1.122.283	1.185.116	1.165.758	10.936	72.047	619.119	318.324	60.741	107.712
2011	1.097.148	1.192.817	1.118.144	10.873	68.432	612.858	312.371	55.533	103.143
2012	1.061.279	1.174.041	1.134.515	10.994	64.063	605.390	313.321	54.182	98.087
2013	1.088.481	1.168.214	1.125.329	10.856	64.653	614.183	319.527	56.823	96.052
2014	1.090.643	1.160.536	1.132.011	10.969	61.699	608.247	311.023	53.584	94.912
2015	1.082.770	1.134.221	1.114.281	10.910	60.998	617.507	312.821	52.789	94.007
2016	1.048.375	1.112.893	1.114.890	10.948	58.225	618.423	309.415	52.319	94.219
2017	1.063.762	1.088.213	1.104.839	10.621	56.432	629.733	312.752	52.840	95.084
2018	1.052.213	1.052.517	1.077.708	10.815	53.858	628.821	310.220	52.742	95.944

Anmerkung: Die Zahlen für die *Upper Secondary Schools* von 2016 bis 2018 stellen die Summe der Einschreibungen in Ganztags- und Teilzeitoberschulen dar.

Quellen: MEXT 2020; MIAC STATISTICS BUREAU 2020

Tabelle 15: Anzahl der Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen (1980–2017)

Jahr	Pre-School	Elementary	Lower Secondary	Upper Secondary	Secondary	Postsecondary* (non-tertiary education)	Tertiary
1980	22,74	25,15	N/A	N/A	17,16	N/A	11,38
1990	18,66	21,15	N/A	N/A	17,1	N/A	9,9
1995	17,56	18,54	14,9	13,38	14,06	N/A	9,76
2000	30,79	20,69	16,15	12,4	13,98	N/A	8,43
2005	29,17	18,9	14,28	11,42	12,63	N/A	8,13
2010	26,67	17,77	13,51	10,62	11,89	N/A	7,27
2011	25,94	17,5	13,29	10,62	11,79	N/A	7,3
2012	25,80	17,09	13,16	10,51	11,68	N/A	7,24
2013	26,00	16,73	12,96	N/A	N/A	N/A	7,12
2014	25,48	16,45	12,79	10,36	11,44	N/A	7,08
2015	25,19	16,18	12,64	10,39	11,39	N/A	6,99
2016	27,30	15,87	12,40	10,26	11,21	N/A	6,91
2017	27,68	15,66	12,28	10,20	11,12	N/A	6,88

* Professional Training Colleges: vgl. Abbildung 1

Quellen: UNESCO 2018; 2020

Tabelle 16: Anzahl der Lehrkräfte nach Bildungsbereichen (1950–2018)

Jahr	Elementary School	Lower Secondary School	Upper Secondary School	Technical College	Junior College	University	Specialized Training College	Miscellaneous School
1950	305.520	182.008	82.932	N/A	2.124	11.534	N/A	15.291
1960	360.660	205.988	131.719	N/A	6.394	44.434	N/A	36.688
1970	367.941	224.546	202.440	3.245	15.320	76.275	N/A	48.175
1980	467.953	251.279	243.592	3.721	16.372	102.989	20.211	26.478
1990	444.218	286.065	286.006	4.003	20.489	123.838	31.773	19.312
2000	407.598	257.605	269.027	4.459	16.752	150.563	37.656	13.412
2005	416.833	248.694	251.408	4.469	11.960	161.690	41.776	11.045
2006	417.858	248.280	247.804	4.471	11.278	164.473	42.171	10.401
2007	418.246	249.645	243.953	4.453	11.022	167.636	42.103	10.228
2008	419.309	249.509	241.226	4.432	10.521	169.914	41.602	9.873
2009	419.518	250.771	239.342	4.400	10.128	172.039	40.922	9.655
2010	419.776	250.899	238.929	4.373	9.657	174.403	40.416	9.290
2011	419.467	253.104	237.526	4.357	9.274	176.684	40.509	9.168
2012	418.707	253.753	237.224	4.337	8.916	177.570	40.424	8.954
2013	417.533	254.235	235.062	4.336	8.631	178.669	40.380	8.845
2014	416.475	253.832	235.306	4.344	8.438	180.879	40.774	8.823
2015	417.152	253.704	161.379	4.354	8.266	182.723	40.917	8.619
2016	416.973	251.978	234.611	4.284	8.140	184.248	41.190	8.731
2017	418.790	250.060	233.925	4.278	7.924	185.343	41.368	8.829
2018	420.659	247.229	232.802	4.224	7.660	187.163	41.246	8.912

Quellen: MEXT o. J.a.; MIAC STATISTICS BUREAU 2020

Tabelle 17: Abbruchquoten nach Bildungsbereichen (1980–2016) (in %)

Klassen Jahr	Klassen I–VI (Primary Education)	Klassen VII–XI (Lower Secondary)
1980	0,18	0,06
1990	0,08	0,05
2000	0,06	N/A
2005	0,08	N/A
2010	0,07	N/A
2011	0,16	N/A
2012	N/A	0,03
2013	0,06	0,02
2014	0,04	0,05
2015	0,07	0,03
2016	0,02	0,05

Quelle: UNESCO 2018; 2020

Beim Pflichtschulbereich (Grund- und Mittelschule) ist es sehr ungewöhnlich, für Japan von *dropouts* zu sprechen, da man dort davon ausgeht, dass alle Kinder das Bildungssystem absolvieren. In der Statistik ist daher erst ab dem Bereich Oberschule der Anteil bzw. die absolute Zahl der *dropouts* offiziell aufgelistet. Japan unterscheidet sich hier also von anderen Ländern.

3.1 Historischer Ursprung und Status quo

Das erste moderne Schulsystem in Japan wurde durch das Schulgesetz von 1872 realisiert. Das Ziel dieses Gesetzes bestand in der Verbreitung der Pflichterziehung im ganzen Land. Auch wurde eine Ausbildung für Ingenieure und Stamarbeiter errichtet: 1872 wurden Regelschulen [Seisoku gakkō 正則学校] für die Ausbildung von Ingenieuren gegründet. Außerdem wurden nicht reguläre Schulen [Hensoku gakkō 変則学校] für leitende Arbeiter eingerichtet, so z. B. 1881 die Tokyo Arbeiterschule [Tōkyō shokkō gakkō 東京職工学校] (vgl. NISHIYAMA 2011, S. 29).

1879 wurde das Erziehungsgesetz [Kyōiku rei 教育令] erlassen. Es enthielt Regelungen für die Institutionen im sekundären Bereich, z. B. Landwirtschaftsschulen, Handelsschulen und auch Arbeiterschulen [Shokkō gakkō 職工学校]. Allerdings bezog sich der Unterrichtsinhalt dieser Schulen eher auf Landwirtschaft und Handel und weniger auf Wissen für Stamarbeiter, durch die das Lehrlingsystem in den Betrieben hätte ersetzt werden können (vgl. NISHIYAMA 2011, S. 29).

Da die vorherrschende Produktionsform noch die von Manufakturen war, war die Berufsausbildung im sekundären Bereich noch nicht sehr bedeutsam. Stattdessen wurden Berufsbildungsinstitutionen im tertiären Bereich gegründet. Bis 1882 wurden Fachschulen für qualifizierte Techniker/-innen errichtet, die allerdings nicht in den Zuständigkeitsbereich des Erziehungsministeriums gestellt wurden, sondern anderen Ministerien zugeordnet waren. Die Lehrkräfte in diesen Institutionen waren meistens ausländische Ingenieure/Ingenieurinnen und Techniker/-innen.

Die Jahre 1886 bis 1898 kann man als die Epoche der Systematisierung des japanischen Bildungssystems bezeichnen: 1886 wurde ein neues Schulgesetz erlassen, das das Erziehungsgesetz ersetzte und durch das die Grund- und Mittelschulen sowie die Kaiserliche Universität systematisch geregelt wurden. Allerdings wurde darin noch keine Gewerbeberziehung angesprochen (vgl. NISHIYAMA 2011, S. 29).

Durch die fortschreitende Wirtschaftsentwicklung und die Expansion der industriellen Produktion entstand ein Bedarf an qualifizierten Stammarbeiterinnen (in der arbeitsintensiven Leichtindustrie; vgl. KANBE 1995, S. 77) und -arbeitern. 1893 wurde Okoshi Inoue zum Kultusminister ernannt, der ein starker Befürworter einer gewerblichen Erziehung war. Innerhalb von nur eineinhalb Jahren nach seinem Amtsantritt initiierte er die entsprechenden Gesetze: die Verordnung über die gewerblichen Ergänzungsschulen [Jitsugyō hoshū gakkō kitei 実業補習学校規程] und die Verordnung über die Lehrlingsschulen [Totei gakkō kitei 徒弟学校規程] von 1893 und das Gesetz über staatliche Subventionen für gewerbliche Schulen [Jitsugyō kyōikuhi kokko hojo-hō 実業教育費国庫補助法] von 1894. Durch die genannten drei Gesetze wurde die gewerbliche Erziehung gefördert (vgl. NISHIYAMA 2011, S. 29).

In gewerblichen Ergänzungsschulen wurden junge Menschen, die in Fabriken arbeiteten und dort eine berufliche Ausbildung genossen, am Abend oder an Sonn- und Feiertagen unterrichtet. Inhaltlich war der Unterricht eine Ergänzung zur Grundschul-erziehung und vermittelte Wissen, das bei der Arbeit benötigt wurde. In Lehrlingsschulen wurden Jugendliche ab zwölf Jahren und Grundschulabsolventen/-absolventinnen vier Jahre lang unterrichtet. Der Unterricht wurde abends oder sonntags durchgeführt. Ziel dieser Schulen war auf dem Land die Ausbildung von Arbeitskräften für das traditionelle Gewerbe und in den Städten die Ausbildung von Arbeitskräften für die moderne Industrie (vgl. NISHIYAMA 2011, S. 30).

1899 wurden die gewerblichen Ergänzungsschulen durch die Verordnung über die Gewerbeschulen [Jitsugyō gakkō rei 実業学校令] als berufsbildende Schulen im sekundären Bereich institutionalisiert. Viele Jugendliche besuchten vor allem Gewerbeschulen, die zum sekundären Bereich gehörten: 1896 gab es 81 solcher Schulen mit

10.401 Schülern/Schülerinnen. Bis 1905 stieg die Zahl dieser Schulen auf 290 mit einer Schülerinnen-⁶ und Schülerzahl von 43.578 (vgl. NISHIYAMA 2011, S. 31).

Im Gegensatz zu den Gewerbeschulen waren die gewerblichen Ergänzungsschulen und die Lehrlingsschulen in der Bevölkerung nicht sehr beliebt. Dementsprechend gab es 1896 nur 16 Lehrlingsschulen mit 1.768 Schülern/Schülerinnen und 93 gewerbliche Ergänzungsschulen mit 5.377 Schülern/Schülerinnen. Als Gründe hierfür werden folgende genannt (vgl. KIKUCHI 2000 zitiert nach NISHIYAMA 2011, S. 30):

Da die vierjährige Pflichterziehung in der Grundschule nach dem dritten Grundschulgesetz [Shōgakkō rei 小学校令] von 1900 kostenlos wurde, besuchten z. B. 1902 insgesamt (Mädchen und Jungen) 91,6 Prozent der schulpflichtigen Kinder eine Grundschule. Dadurch war das Teilzeitangebot der Ergänzungsschulen nicht mehr attraktiv.

In den Augen von gut betuchten Eltern waren diese Schulen nicht zukunftsfruchtig genug für ihre Kinder. Sie schickten ihre Kinder deshalb lieber in die Industrieschulen, damit sie dort einen prestigereichereren Beruf erlernten, nämlich den der Ingenieurin/des Ingenieurs.

Mit der Fachschulverordnung von 1903 wurden die Höheren Fachschulen, d. h. die berufsbildenden Schulen auf der tertiären Stufe, in das japanische Schulsystem integriert.

3.2 Steuerung und Differenzierung

Nachfolgend werden an erster Stelle einige zentrale Gesetze im Kontext der japanischen Bildung bzw. Berufsbildung genannt. Zu einigen dieser rechtlichen Rahmenbedingungen finden sich an anderen Stellen im Text weitere Hinweise. Anschließend werden weitere wichtige Kontextbedingungen für die berufliche Bildung dargestellt.

3.2.1 Rechtliche Standardisierung der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb

Die Organisation des Bildungssystems in Japan hat keinen föderativen, sondern einen zentralistischen Charakter. Daher gelten die Gesetze für Bildung und Ausbildung in ganz Japan (vgl. MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 70). Die wichtigsten Gesetze für das Bildungs- und Ausbildungssystem sind das *Basic Act on Education* [Kyōiku kihon hō 教育基本法] von 1947 (vgl. BASIC ACT ON EDUCATION 2011) und das *School Education Act* [Gakkō kyōiku hō 学校教育法] von 1947 (vgl. SCHOOL EDUCATION ACT 2009).

6 1920 wurde die Verordnung über die Gewerbeschulen geändert. Dadurch konnten alle Gewerbeschulen Fächer für Mädchen – außer Handelsschiffahrt – einführen oder streichen. Die „Regelungen für ‚Berufsschulen‘“ [Shokugyō gakkō kitei 職業学校規定] von 1921 sahen vor, dass bei Bedarf Fächer wie Näharbeit, Handarbeit, japanische Küche, Fotografie, Buchhaltung sowie Nachrichtentechnik für Mädchen eingerichtet werden konnten. Nach der Änderung der Verordnung kam es zu einer augenfälligen Steigerung der Zahl der Schülerinnen an Gewerbeschulen (vgl. KANBE 1995, S. 81).

Im *Basic Act on Education* sind u. a. Ziele und Prinzipien der Erziehung (*Aims and Principles of Education, Articles 1 to 4*), Grundlagen für die Erziehung (*Fundamentals Concerning the Provision of Education, Articles 5 to 15*) und die Bildungsverwaltung (*Educational Administration, Articles 16 and 17*) geregelt. Im *School Education Act* sind die Schulen definiert, die zu den „in § 1 genannten Schulen“ [Ichijō kō 一条校] gehören (z. B. *Elementary Schools, Lower Secondary Schools* und *Upper Secondary Schools*, Universitäten, *Technical Colleges*), und die Schulen, die nicht hierunter fallen (z. B. *Specialized Training Colleges, Miscellaneous Schools*) (vgl. Abbildung 1).

Das *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology* [Monbu kagakushō 文部科学省; MEXT] hat „eine allumfassende Zuständigkeit für die Schulen und Hochschulen“ (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 70). Unter die Zuständigkeit des MEXT fallen auch die Schulen, die schwerpunktmäßig berufliche Qualifikationen vermitteln – wie *Technical Colleges, Specialized Training Colleges, Miscellaneous Schools* (vgl. Kap. 3.4.5; 4.3.3).

MEXT ist „zuständig für die strategischen Planungen und für die Gesetzgebung, für die rahmenhafte Festlegung der curricularen Standards, für die Zulassung von Lehrbüchern, für die Akkreditierung privater Bildungseinrichtungen usw.“ (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 70). Die

„administrativ-operativen Zuständigkeiten (sind dagegen), je nach Bedeutung der Aufgaben und Bildungsinstitutionen, zum einen den mittleren Verwaltungsebenen (Präfekturen) und zum anderen den Kommunen übertragen, wie dies im Übrigen auch in der Bundesrepublik Deutschland der Fall ist“ (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 70).

Während dem MEXT eine Reihe von Beratungsgremien für die Erledigung seiner Aufgaben zur Verfügung stehen, von denen das wichtigste das im Jahr 1952 errichtete *Central Council for Education* [Chūō kyōiku shingi-kai 中央教育審議会] ist (vgl. MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 70), so gibt es u. a. bei jeder der insgesamt 47 Präfekturen, bei Städten und Kommunen, bei Stadtbezirken einen Erziehungsausschuss [Kyōiku iin-kai 教育委員会].

Berufsbildung wie in der *Lower Secondary School*, der *Upper Secondary School* und im *Technical College*, die im Zuständigkeitsbereich des MEXT liegt, wird unter japanischen Expertinnen und Experten als „Berufsbildung im weiteren Sinne“ bezeichnet. Hier werden fachübergreifendes Wissen und Können nach bestimmten Wirtschaftssektoren wie Landwirtschaft oder Industrie sowie nach bestimmten *Subject Areas* in *Specialized Courses* der *Upper Secondary Schools* (vgl. Kap. 3.4.4) vermittelt (vgl. TERADA 2009, S. 6). Außer den genannten Schulen, die überwiegend Berufsausbildung anbieten und im Zuständigkeitsbereich des MEXT liegen (z. B. *Specialized Training Colleges*), gibt es berufsbildende Einrichtungen, die im Zuständigkeitsbereich des *Ministry of Health, Labour and Welfare* [Kōsei rōdō-shō 厚生労働省; MHLW] angesiedelt sind (z. B. *Polytechnic Colleges*; vgl. Kap. 4.5). Berufsbildung, die unter die Zuständigkeit des MHLW fällt, sowie Berufsbildung in *Specialized Training Colleges* und *Miscellaneous Schools* wer-

den als „Berufsbildung im engeren Sinne“ bezeichnet (vgl. Kap. 4.3.3), wobei hier landesweit gültige und betriebsübergreifende Tätigkeitsbereiche vermittelt werden (vgl. TERADA 2009, S. 7).

Die gesetzliche Grundlage für diese Berufsbildungseinrichtungen, die die im Zuständigkeitsbereich des MHLW stehende Berufsbildung anbieten, ist der *Human Resources Development Promotion Act* [Shokugyō nōryoku kaihatsu sokushin hō 職業能力開発促進法; *HRD Promotion Act*], der 1985 erlassen und bis jetzt mehrmals revidiert wurde.

„Mit Hilfe des Gesetzes wird zwar auch die in den Betrieben und von den Betrieben durchgeführte Berufsbildung gefördert, aber nicht im strengen Sinne geregelt. Insofern unterscheidet sich das Human Resources Development Promotion Law deutlich vom Berufsbildungsgesetz in der Bundesrepublik Deutschland, das insbesondere im Bereich der Lehrlingsausbildung für die Betriebe klare und einzuhaltende Vorgaben und Regelungen beinhaltet“ (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 103; vgl. Kap. 4.4).

Inhalt des HRD Promotion Act

Das Gesetz hat zusammen mit dem *Employment Measures Act* [Gesetz über Beschäftigungsmaßnahmen, Koyō taisaku-hō 雇用対策法] folgende Hauptziele: die „Stabilisierung der Arbeit und Verbesserung der Stellung des Arbeitenden“ und die „Förderung der Entwicklung der Wirtschaft bzw. der ganzen Gesellschaft“, wobei Zielgruppen des Gesetzes Arbeitnehmende und Arbeitsplatzbewerber/-innen (*Job applicants*) umfassen (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 2; HUMAN RESSOURCES DEVELOPMENT PROMOTION ACT 2009).

Als Mittel zur Erreichung der beiden oben genannten Hauptziele soll als untergeordnetes Ziel die für die Ausübung der Arbeit benötigte Fähigkeit entwickelt und verbessert werden, und zwar umfassend und planmäßig. Zur Erreichung dieses Ziels sollen die Inhalte der beruflichen Ausbildung und die „Prüfungen über die beruflichen Fähigkeiten“ [Shokugyō nōryoku kentei 職業能力検定] ausgebaut und die Durchführung dieser in Form von *On-the-Job Trainings* (Lernen am Arbeitsplatz; OJT) stattfindenden Ausbildung und der entsprechenden Prüfungen erleichtert werden. Außerdem versucht man den Arbeitenden mehr Gelegenheit zu geben, sich selbst weiterzubilden und an den oben genannten Prüfungen teilzunehmen (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 2).

Das Gesetz besteht aus acht Kapiteln. Das dritte Kapitel „Förderung der beruflichen Fähigkeiten“ (*Promotion of HRD*) bildet den Kern des Gesetzes. Dieses Kapitel beinhaltet sieben Absätze:

Im ersten Absatz werden die Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung behandelt, die von den Arbeitgebern organisiert und durchgeführt werden. Erst im zweiten Absatz werden die Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung thematisiert, die von den Präfektoren organisiert und durchgeführt werden (vgl. Kap. 4.5). Das bedeutet, dass im Mittelpunkt des Gesetzes die innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung steht, also nicht mehr die öffentliche Aus- und

Weiterbildung wie im alten Gesetz von 1969 (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 3). Im dritten Absatz ist u. a. die Durchführung der beruflichen Aus- und Weiterbildung geregelt, die durch den Staat und die Präfekturen und die Gemeinden angeboten wird.

Im vierten Absatz werden die „anerkannte Berufsausbildung“ [Nintei shokugyō kunren 認定職業訓練]⁷ (vgl. Kap. 4.3.2) (*Accreditation etc. of Vocational Training Provided by Employees etc.*) behandelt, im sechsten Absatz die im Zuständigkeitsbereich des MHLW stehende *Polytechnic University* (PTU) [Shokugyō nōryoku kaihatsu sōgō daigakkō 職業能力開発総合大学校] (vgl. Kap. 5.1.2; 5.2.2) und im siebten Absatz die Auszubildenden für das berufliche Training (*Vocational training instructors*) (vgl. Kap. 5.1.2) (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 2–3).

Im fünften Kapitel sind die *Trade Skill Tests* [technische Prüfungen, Ginō kentei 技能検定] (vgl. Kap. 5.3.2) geregelt. Die

„Trade Skill Tests (Qualifikationsprüfungen) (sind) nicht zwingend Teil bzw. Abschluss einer verbindlich geregelten Facharbeiterausbildung, die es in Japan nicht gibt. [...] (Sie) sind ein Anreizinstrument für Verbesserungen in der Berufsbildung, und zwar sowohl aus der Sicht der Arbeitnehmer als auch aus der Sicht der Träger und Durchführer von Berufsbildungsmaßnahmen“ (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 104).

Im sechsten Kapitel werden dann die Organisationen für die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten behandelt, nämlich die zentrale Organisation *Japan Vocational Ability Development Association* (JAVADA) [Chūō shokugyō nōryoku kaihatsu kyōkai 中央職業能力開発協会] und die regionalen Organisationen auf Präfektur-Ebene (*Prefectural Vocational Ability Development Associations*) (vgl. Kap. 5.3.1).⁸

Mit diesem Gesetz sind zwei Absichten verbunden: Zum einen soll es ein Gegengewicht zur Allmacht der internen Arbeitsmärkte (vgl. Kap. 4.4) schaffen. Das heißt, dass eine gewisse einseitige politische Haltung bezüglich der Berufsbildung korrigiert werden soll, die durch das Vorhandensein der internen Arbeitsmärkte verursacht wird, und dass vor allem die Situation der Firmenwechsler/-innen, der Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), der Frauen und der älteren Arbeitnehmenden

7 Die ursprüngliche Bezeichnung dieser innerbetrieblichen Berufsausbildung Jigyōnai nintei kunren seido 事業内認定訓練制度 in der Zeit ab 1958 (vgl. IZUMI 1998, S. 287) scheint heute durch die Bezeichnung Nintei shokugyō kunren 認定職業訓練 ersetzt zu sein. Sie ist „zwar Teil der innerbetrieblichen Berufsbildung“, steht aber „unter staatlicher Leitung und Kontrolle“ und wird daher „öffentlich gefördert“ (ESWEIN 2019, S. 103–104). „Die Vorteile dieser ‚anerkannten Berufsausbildung‘ sind zum einen, dass sie von KMU durchgeführt wird und durch den Staat und die zuständige Präfektur ein Teil der Kosten in Form von Subventionen erstattet wird, und zum anderen, dass Absolventen/Absolventinnen dieser Berufsausbildung Vorteile bei der Ablegung von Trade Skill Tests (vgl. Kap. 5.3.2) oder beim Erwerb von Auszubildendenlizenzen haben“ (vgl. MHLW 2020g).

8 Die konkreten Trainingsrichtlinien für die verschiedenen Kurse (z. B. vorgeschriebene Trainingsstunden) sind in den „Ausführungsbestimmungen des HRD Promotion Act“ von 1969 [Shokugyō nōryoku kaihatsu sokushin hō sekō kisoku 職業能力開発促進法施行規則] festgelegt.

sowie Teilzeitbeschäftigten verbessert werden soll, indem ihnen die berufliche Aus- und Weiterbildung leichter zugänglich gemacht wird. Zum anderen sollen die Arbeitnehmenden ihre eigene Karriere selbst aktiv gestalten können, statt diese von ihren Arbeitgebern paternalistisch bestimmen zu lassen. Die öffentlichen Berufsbildungsinstitutionen sollen ihnen dabei helfen. Laut Suwa brauche die neue Wissensgesellschaft solche aktiv interagierenden Arbeitnehmenden, damit sich die innovationsorientierte Wirtschaft Japans entfalten kann (vgl. SUWA, zitiert nach TANIGUCHI 2018b, S. 3).

Verwaltungsapparat des HRD

Der Verwaltungsapparat der öffentlichen Berufsbildung besteht aus dem *Director-General for HRD* [Jinzai kaihatsu sōkatsukan 人材開発総括官]⁹ als zentrales Organ innerhalb des MHLW und den Aufsichtsabteilungen für HRD (*Human Resources Development Supervisory Sections*) [Shokugyō nōryoku kaihatsu shukan-ka 職業能力開発主管課] (u. a. „Abteilungen für HRD“ und „Abteilungen für Arbeitspolitik“) in den Präfekturen. Um wichtige Angelegenheiten zu ermitteln und zu besprechen, sind innerhalb des MHLW Beratungsausschüsse eingerichtet worden, von denen der wichtigste der *Labour Policy Council* [Beratungsausschuss für Arbeitspolitik; Rōdō seisaku shingi-kai 労働政策審議会] ist. Die Träger der öffentlichen Berufsbildung (deren Errichtung und Verwaltung sowie auch die Unterstützung der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung) sind der Staat und die Präfekturen bzw. Kommunen. Allerdings werden die oben genannten Aufgaben vom Staat auf eine Selbstverwaltungskörperschaft übertragen: Seit 2011 ist die *Japan Organisation for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers* [Kōrei, shōgai, kyūshoku-sha koyō shien kikō 高齢・障害・求職者雇用支援機構; JEED] dafür zuständig.

Konkret hat das JEED heute die folgenden vier Aufgaben:

1. Umschulung von Arbeitslosen,
2. Berufsausbildung von Schulabsolventen/-absolventinnen,
3. Beschäftigungsförderung für ältere Arbeitnehmer/-innen sowie
4. Beschäftigungsförderung für Behinderte.

Für die Organisation und Durchführung der *Trade Skill Tests* sind auf der Grundlage des *HRD Promotion Act* das JAVADA und seine Zweigstellen in allen Präfekturen zuständig (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 15; Kap. 5.3.2).

Weiterhin gehört zum Verwaltungsapparat der öffentlichen HRD-Einrichtungen auch das Zentrum für Beschäftigungsstabilisierung des Pflegepersonals, nämlich die *Care Work Foundation* [Kaigo rōdō antei sentā 介護労働安定センター], das auf der Grundlage des Gesetzes über die Verbesserung des Personalmanagements für das

9 2017 war nämlich die bisherige Abteilung für HRD [Shokugyō nōryoku kaihatsu kyoku 職業能力開発局] durch den *Director-General for HRD* ersetzt worden.

Pflegepersonal von 1992 errichtet wurde. Die Aufgaben dieses Zentrums umfassen die Verbesserung des Personalmanagements für das Pflegepersonal sowie dessen Aus- und Weiterbildung (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 15).

Als Grundlage der Curricula sowohl der berufsbildenden Kurse, die in den vom JEED oder von den Präfekturen verwalteten Berufsbildungseinrichtungen angeboten werden, als auch der innerbetrieblichen Kurse, die „anerkannte Berufsausbildung“ [Nintei shokugyō kunren 認定職業訓練] genannt werden, können die Standards betrachtet werden, die im *HRD Promotion Act* (dritter Absatz, § 19), noch genauer in den Ausführungsverordnungen zu diesem Gesetz, festgelegt sind. Nach diesen neuesten Standards (seit der Gesetzesänderung von 1992) gibt es zwei Trainingsarten, nämlich *Basic Trainings* [Futsū shokugyō kunren 普通職業訓練] und *Upgrading Trainings* [Kōdo shokugyō kunren 高度職業訓練]: Für jeden der beiden Studiengänge, die sich durch die Vereinfachung der Kursangebote aufgrund der Gesetzesänderung ergaben, wurden gemeinsame Standards (Bereiche der zu erlernenden Kenntnisse und Fertigkeiten) sowie die für die Absolvierung notwendigen Stunden (Theorie: 150 Stunden, Praxis: 550 Stunden) festgelegt.

In *Upgrading Trainings* werden den Arbeitnehmenden die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die sie an ihrem Arbeitsplatz benötigen. Die Kategorie *Basic Trainings* ist als Rest-Kategorie der Kategorie *Upgrading Trainings* definiert.

Upgrading Trainings bestehen sowohl aus langen Kursen, nämlich *Professional Courses* [Senmon katei 専門課程] (Trainingsdauer: 2 Jahre) und *Advanced Courses* [Ōyō katei 応用課程] (Trainingsdauer: 2 bis 4 Jahre), als auch aus kurzen Kursen, nämlich *Short-time professional Courses*, *Short-time Training Courses* (Dauer: maximal 6 Monate) [auch Nōryoku kaihatsu seminā 能力開発セミナー genannt] und *Short-time Advanced Courses* (insgesamt 60 Trainingsstunden; Dauer: maximal 1 Jahr) [auch Kigyō jin sukuuru 企業人スクール genannt] (vgl. Tabelle 18; Kap. 4.5).

In den Ausführungsverordnungen zum *HRD Promotion Act* sind alle Arten von Kursen aufgelistet, die in öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen angeboten werden:

Tabelle 18: Arten der in öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen angebotenen Kurse

Art der Kurse	Lange Kurse	Kurze Kurse
<i>Basic Trainings (Initial Trainings)</i>	<i>General Courses</i>	<i>Short-time Training Courses</i>
<i>Upgrading Trainings</i>	<i>Professional Courses</i>	<i>Short-time Professional Courses</i>
	<i>Advanced Courses</i> (Gesetzesänderung: 1997; Inkrafttreten: 1999)	<i>Short-time Advanced Courses</i> (Gesetzesänderung: 1997; Inkrafttreten: 1999)

Am Ende der Kurse (vor allem der langen Kurse) werden Prüfungen [Ginō shōsa 技能照査] durchgeführt, um zu sehen, ob die angegebenen Ziele erreicht worden sind. Für jeden

Kurs gibt es standardisierte Musterprüfungsfragen, die die einzelnen berufsbildenden Einrichtungen dann anpassen und verwenden können. Die einzelnen Einrichtungen erstellen also eigene Prüfungen mithilfe dieser Prüfungsfragen. Die Musterprüfungsfragen werden durch das MHLW und dort durch den *Director-General for HRD* erstellt.

Als konkrete Richtlinie für die Durchführung der Berufsbildung wird gemäß Kapitel 2, § 5 (*Article 5*) des *HRD Promotion Act (Basic Plan for HRD)* [Shokugyō nōryoku kaihatsu kihon keikaku 職業能力開発基本計画] alle fünf Jahre ein Basisplan für das HRD (Zahl der Teilnehmenden, Berufsbildungsziele usw.) entworfen, der durch JEED sowie durch die Leiter/-innen der Arbeitsämter der Präfekturen und deren Gouverneurinnen bzw. Gouverneure umgesetzt wird. Gegenwärtig ist noch die zehnte Basisplanung für das HRD richtungsgebend (2016 bis 2020).

So wie die Basisplanung für das HRD alle fünf Jahre neu aufgestellt werden soll, muss das Berufsbildungssystem ständig geändert werden, da sich die Arbeits- und Berufswelt und das gesellschaftliche Wertesystem ständig verändern. Entsprechend wird auch das *HRD Promotion Act* modifiziert. Im Folgenden wird dieser Modifikationsprozess seit 1947 skizziert, wobei das erste Berufsbildungsgesetz von 1958 durch ein neues Gesetz von 1969 ersetzt wurde und die nachfolgenden Gesetzesänderungen lediglich Modifizierungen des 1969 erlassenen Gesetzes waren (vgl. ŌWADA 2006, S. 3).

Entstehung und Weiterentwicklung des Berufsbildungsgesetzes

Während des Zweiten Weltkriegs brach in Japan das Wirtschaftssystem samt dem öffentlichen Berufsbildungssystem zusammen. Auf der politischen Ebene wurde 1946 die neue japanische Verfassung [Nihon koku kempō 日本国憲法] geschaffen. Auf dieser Basis wurde 1947 das *Employment Security Act* [Arbeitsplatzsicherungsgesetz; Shokugyō antei-hō 職業安定法] erlassen, auf dessen Grundlage die „öffentliche Ausbildung“ als Maßnahme gegen die Arbeitslosigkeit wieder institutionalisiert wurde – nun mit der neuen Idee der „Garantie des Rechts auf Arbeit“ einschließlich des Rechts auf freie Berufswahl. Allerdings wurde zwar die Unterstützung von Arbeitslosen durch den Staat bei der Suche nach Arbeit wieder in dieses Gesetz aufgenommen, nicht aber die Förderung der beruflichen Fähigkeiten von Beschäftigten thematisiert (vgl. ŌWADA 2006, S. 1).

Im Lauf der Zeit nahm die Zahl der Arbeitslosen ab und durch die konjunkturelle Erholung verbesserte sich auch die Motivation der jungen Menschen, sich ausbilden zu lassen. So bewarben sich zunehmend Absolventen/Absolventinnen der *Lower Secondary Schools*, deren Familien sich den Besuch einer *Upper Secondary School* für ihre Kinder noch nicht leisten konnten, um einen Platz in der öffentlichen Ausbildung, die ursprünglich für die Arbeitslosen gedacht war. Dies führte zu einer Änderung des Ziels der öffentlichen Ausbildung im Jahr 1951, nämlich jetzt die Ausbildung für Absolventen/Absolventinnen der *Lower Secondary Schools* zu *Skilled Workers* statt die Umschulung der Arbeitslosen zu fokussieren. Dadurch näherte sich das öffentliche Berufsbildungssystem

dem Ziel der innerbetrieblichen Ausbildung an. Diese Tendenz kam gerade rechtzeitig, um den steigenden Bedarf an *Skilled Workers* aufgrund der durch den Koreakrieg ausgelösten Hochkonjunktur zu decken (vgl. ESWEIN 2019, S. 107–108). Davor, nach dem Zusammenbruch der japanischen Wirtschaft als Folge des verlorenen Zweiten Weltkriegs, war kaum eine innerbetriebliche Ausbildung durchführbar gewesen.

Ebenfalls im Jahr 1947 wurde das *Labour Standards Act* [Gesetz über Arbeitsnormen; Rōdō kijun hō 労働基準法]¹⁰ erlassen. Darauf wurde eine moderne Ausbildung von *Skilled Workers* [Ginōsha yōsei 技能養成] nach dem Vorbild westeuropäischer Länder, vor allem Deutschlands (vgl. IZUMI 1998, S. 286) aufgebaut, mit dem Ziel, die Missstände des Lehrlingsystems vor dem Zweiten Weltkrieg zu beseitigen (Schutz der Grundrechte von Arbeitnehmenden), vor allem aber das „Recht der Arbeitnehmenden auf Berufsbildung“ bzw. die „Verbesserung beruflicher Fähigkeiten durch Berufsbildung“ zu proklamieren, was als „Recht auf Erziehung“ in der japanischen Verfassung verankert ist (vgl. ŌWADA 2006, S. 1–2). Für die Durchführung dieser innerbetrieblichen Ausbildung mussten die Arbeitgeber u. a. Ausbildungspläne erstellen und von einem staatlichen Kontrollorgan genehmigen lassen, Ausbildungsverträge mit den Lehrlingen abschließen und am Ende der Ausbildung deren Kenntnisse und Fertigkeiten prüfen und ihnen Abschlusszeugnisse ausstellen (vgl. ESWEIN 2019, S. 108).

Da die Lehrlinge in Japan in der Regel innerbetrieblich ausgebildet wurden, nach ihrer Ausbildung im Ausbildungsbetrieb verblieben und dort über die internen Arbeitsmärkte aufstiegen, funktionierte die aus dem Westen importierte Ausbildung, die auf einen externen Arbeitsmarkt ausgerichtet war, in den japanischen Betrieben allerdings nicht sehr gut. Daher wurden die Bestimmungen über diese Ausbildung schon 1954 wieder geändert.

Das Berufsbildungsgesetz von 1958

1958 wurde das Berufsbildungsgesetz [Shokugyō kunren-hō 職業訓練法] mit dem offiziellen Ziel des „Schutzes der Arbeitnehmenden“ erlassen. Sein eigentlicher Zweck war allerdings eine Lockerung der Bestimmungen des *Labour Standards Act* über die innerbetriebliche Ausbildung und die Stärkung der Autonomie der Arbeitgeber bei der Durchführung ihrer innerbetrieblichen Ausbildung (vgl. IZUMI 1998, S. 287).¹¹

Im 1958 erlassenen Berufsbildungsgesetz (Kapitel 3, §§ 13–21) wurde das „System der staatlich anerkannten innerbetrieblichen Ausbildung“ [Jigyōnai nintei kunren

10 Allerdings gab es vor dem Zweiten Weltkrieg einen Vorgänger dieses Gesetzes, nämlich das Fabrikgesetz von 1911 (Inkrafttreten 1916), in dem erstmals die innerbetriebliche Ausbildung institutionalisiert und systematisiert wurde.

11 Einige Expertinnen und Experten in Japan sind auch der Meinung, dass im neuen Berufsbildungsgesetz das Recht der Arbeitnehmer auf Berufsbildung bzw. die Pflicht des Staates, dieses Recht zu garantieren, nun nicht mehr enthalten sei. Vielmehr sei diese Pflicht des Staates in eine Pflicht der Arbeitgeber zur Förderung der Berufsbildung ihrer Mitarbeitenden umdefiniert worden – der Staat habe sich also aus diesem Bereich der Berufsbildung zurückgezogen. Seitdem konzentriert sich der Staat stärker darauf, Arbeitslose durch berufsbildende Maßnahmen zu unterstützen (vgl. ŌWADA 2006, S. 13).

seido 事業内認定訓練制度] geregelt, nach dem die Arbeitgeber die Ausbildung nach dem staatlich festgelegten Standard (3 Jahre Ausbildungsdauer, 1.800 Trainingsstunden pro Jahr, Theorie: allgemeinbildende und berufsbildende Fächer) zunächst beim Gouverneur bzw. der Gouverneurin der Präfektur beantragen und genehmigen lassen mussten. Vor allem die großen Automobilhersteller (Toyota, Nissan, Matsuda) und die großen Elektrogerätehersteller (Matsushita, Hitachi, Toshiba, NEC) machten von diesem System Gebrauch. Den KMU des Baugewerbes (Zimmerleute, Maurer/-innen, Stahlflechter/-innen) war die Durchführung einer eigenen Ausbildung finanziell meist unmöglich. Für sie organisierte der Staat eine überbetriebliche Ausbildung und stellte auch Lehrkräfte dafür zur Verfügung. Ein Teil der Einrichtungskosten und der laufenden Kosten dieser gemeinsamen Ausbildung wurde den Arbeitgebern erstattet (vgl. ESWEIN 2019, S. 109).

Das Berufsbildungsgesetz von 1969

In diesem Gesetz wurden erstmals ein Ziel und ein Rahmencurriculum (Ausbildungsdauer, Umfang von Praxis und Theorieunterricht) festgelegt, die sowohl für die öffentliche Ausbildung als auch für die innerbetriebliche Ausbildung von *Skilled Workers* galten. Aufgrund der damals expandierenden Wirtschaft in Japan war die Ausbildung von *Skilled Workers* nach wie vor eine wichtige Aufgabe für die öffentlichen Berufsbildungsinstitutionen. Außerdem wurden hier im Rahmen des *Life-long learning* erstmals Weiterbildungskurse für Berufstätige und Umschulungskurse für Arbeitslose im Rahmen von Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung in die Kategorie Berufsbildung aufgenommen, während das alte Gesetz von 1958 allein die Ausbildung zum *Skilled Worker* für Absolventen/Absolventinnen der *Lower Secondary Schools* geregelt hatte. Als Folge der Expansion im Sekundären Bildungsbereich wurde außerdem die Ausbildung von *Skilled Workers* für Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* institutionalisiert (vgl. ESWEIN 2019, S. 109–110).¹²

Aufgrund der neuen Anforderungen bezüglich des technischen Wissens im Zuge der Einführung von mikroelektronisch gesteuerten Produktionsmethoden errichtete der Staat durch eine Gesetzesänderung (1974) *Polytechnic Junior Colleges* für eine entsprechende Ausbildung. Dadurch entstanden in Japan die öffentlichen Ausbildungsinstitutionen für Techniker/-innen – davor hatte es nur Ausbildungsinstitutionen für *Skilled Workers* gegeben (vgl. IZUMI 1998, S. 292–293).

12 In der Praxis wurde diese Ausbildung allerdings weniger von frischen Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools*, sondern eher von jungen Firmenwechslern und Firmenwechslерinnen mit Abschluss der *Upper Secondary Schools* für ihre Weiterbildung in Anspruch genommen (besonders in den Großstädten), denn diese Kurse verbesserten deren Chancen auf eine neue Arbeitsstelle entscheidend (vgl. ESWEIN 2019, S. 109–110).

Das Berufsbildungsgesetz von 1978

Unter der Bedingung der Vollbeschäftigung während der langanhaltenden Expansion der japanischen Wirtschaft hatten die Maßnahmen zum Abbau der Arbeitslosigkeit keine große Rolle gespielt. Dies änderte sich aber: Während und nach der ersten Ölkrise (1973) wurden massenhaft Arbeitnehmende entlassen. Durch eine Gesetzesänderung (1978) versuchte die Regierung das innerbetriebliche Berufsausbildungssystem in das (öffentliche) Gesamt-Berufsbildungssystem zu integrieren (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 7).

1974 war bereits das Gesetz über die Arbeitslosenversicherung durch das Gesetz über die Beschäftigungsversicherung [Koyō hoken-hō 雇用保険法] ersetzt worden: Davor hatte die Versicherung vor allem Lebensunterhaltskosten an Arbeitslose ausgezahlt. Seitdem zahlt sie darüber hinaus unter dem Stichwort „wörtlich: Unternehmung; gemeint: Maßnahmen zur Erschließung beruflicher Fähigkeiten“ [Nōryoku kaihatsu jigyō 能力開発事業] auch Beihilfen für Umschulung bzw. Weiterbildung. Auf diese Weise wurde die bereits 1960 vom Zentralrat für Berufsbildung vorgeschlagene und 1969 schließlich institutionalisierte öffentliche Weiterbildung auf eine sichere finanzielle Grundlage gestellt (vgl. TANIGUCHI 2018a, S. 25).

Der Erlass des neuen Gesetzes markiert eine wichtige Wende in der Politik zur Förderung des lebenslangen Lernens: Die finanzielle Grundlage und die Verantwortung für die Durchführung dieser Maßnahmen wurde weitgehend vom Staat auf die Unternehmen verlagert, da diese Maßnahmen nun zum größten Teil durch die von Arbeitgebern und Beschäftigten gemeinsam aufgebrauchten Versicherungsbeiträge getragen werden – und nicht mehr aus dem Haushalt des MHLW finanziert werden (vgl. TANIGUCHI 2018a, S. 27).

Da dem öffentlichen Berufsbildungssystem im Rahmen der Beschäftigungsversicherung auch die Aufgabe der Entwicklung beruflicher Fähigkeiten von Arbeitslosen zukam, musste es sich neben der Ausbildung nun intensiver der Weiterbildung und Umschulung widmen – eine wichtige Aufgabe angesichts der häufigen Entlassungen aufgrund der Ölkrise. Die Tatsache, dass die Finanzmittel für diese Maßnahmen überwiegend von den Unternehmen stammten, brachte es mit sich, dass Richtung und Inhalte der Berufsbildung weitgehend durch die Berufsbildungspolitik der Unternehmen bestimmt wurden: Durch das neue Gesetz von 1978 wurde zudem ein vielfältiges Curriculum [Tayōna karikyuramu 多様なカリキュラム] eingeführt, durch das auch die Kurse der *Specialized Training Colleges* (vor allem Informatik) und die der *Miscellaneous Schools* in das öffentliche Berufsbildungssystem aufgenommen wurden. Sie sollten dort die Funktion der Umschulung der Mitarbeitenden übernehmen, die als Folge der Umstellung der manuellen Produktionsmethoden auf elektronisch gesteuerte Methoden von Arbeitslosigkeit bedroht waren (vgl. TANIGUCHI 2018a, S. 27).

Das Human Resources Development Promotion Act von 1985

In diesem Gesetz wurde das öffentliche Berufsbildungssystem unter dem Stichwort „lebenslanges Lernen“ durch die Aufnahme der innerbetrieblichen Berufsausbildung komplett reorganisiert. Im Mittelpunkt dieses Gesetzes steht zwar die innerbetriebliche Berufsausbildung. Aber der Staat zog sich damit nicht etwa aus diesem Bereich zurück, sondern unterstützt und steuert diesen Bereich der Berufsbildung durch zahlreiche Maßnahmen. Dabei bestimmen die Unternehmen nach wie vor ihre konkreten Ziele, aber die Erreichung dieser Ziele und damit die Steigerung der Produktivität durch eine entsprechende Gestaltung der Berufsausbildung wird durch den Staat gefördert.

1984, also ein Jahr vor dem Erlass des *HRD Promotion Act*, wurde in diesem Zusammenhang das System der Anerkennung innerbetrieblicher Prüfungen [Shanai kentei ninteido 社内検定認定制度] eingeführt (vgl. MHLW 2020c). Das MHLW erkennt firmeninterne Zertifizierungen dann an, wenn sie bestimmte Standards erfüllen und zur Förderung von Fähigkeiten beitragen. Dieses System ermöglichte die Integration der firmenspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zuvor aufgrund ihres Bezugs auf firmenspezifische Produktionsmethoden nur im Rahmen der innerbetrieblichen technischen Prüfungen [Shanai kentei 社内検定] geprüft werden konnten, in das staatliche technische Prüfungssystem (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 31f.; MHLW 2020c; s. a. Kap. 5.3.2). Die staatliche Anerkennung und finanzielle Unterstützung der Berufsausbildung der Unternehmen lassen deutlich die Absicht des Staates erkennen, die innerbetrieblich erworbenen Kompetenzen zu standardisieren.

Änderung des Human Resources Development Promotion Act (1997)

Das erste Ziel der Änderung des *HRD Promotion Act* im Jahr 1997 bestand darin, neben den *Polytechnic Junior Colleges* eine Berufsbildungseinrichtung für das *Upgrading Training* einzurichten, nämlich die *Polytechnic Colleges* (vgl. Kap. 4.5). Außerdem können aufgrund dieser Gesetzesänderung nun nicht mehr nur Unternehmen staatliche Beihilfen für die berufliche (Weiter-)Bildung ihrer Angestellten erhalten, sondern auch die Arbeitnehmenden selbst. Die Karrierebildung des bzw. der Einzelnen, die in den Kontext des lebenslangen Lernens eingebettet ist und konkret im Rahmen des Selbstlernens, also *Self-Development* [Jiko keihatsu 自己啓発], durchgeführt wird, wurde also in den Vordergrund der staatlichen Förderungsmaßnahmen gerückt (vgl. TANIGUCHI 2018a, S. 3).

Seit der Schaffung des Beihilfesystems für die berufliche Bildung [Kyōiku kunren kyūfu-kin 教育訓練給付金] im Dezember 1998 zur Unterstützung von Arbeitnehmenden, die sich aktiv um ihre berufliche Weiterbildung kümmern – konkret: Absolvierung eines der vom MHLW anerkannten Kurse, z. B. eines Kurses für angehende IT-Ingenieurinnen und -Ingenieure oder Pfleger/-innen (vgl. Seifu kōhō online 2018) – wurden Arbeitnehmenden, die mindestens fünf Jahre lang (seit 2018: 3 Jahre lang) Beiträge für die Beschäftigungsversicherung entrichtet hatten, direkte Beihilfen ausgezahlt (80 % der Aufnahme- und Kursgebühren, maximal 300.000 ¥) (vgl. TANIGUCHI 2018a, S. 30).

Wegen des zunehmenden Rückzugs der Unternehmen aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung ihrer Angestellten (verstärkt seit 2001) spielt dieses Beihilfesystem heute eine zentrale Rolle bei der beruflichen Weiterbildung von Arbeitnehmenden: 2020 gibt es u. a. zwei wichtige Arten von Beihilfen, nämlich die seit 1998 existierende ursprüngliche allgemeine Beihilfe [Ippan kyōiku kunren kyūfu-kin 一般教育訓練給付金] und die fachpraxisbezogene Beihilfe [Senmon jissen kyōiku kunren-kin 専門実践教育訓練金], die 2014 neu eingerichtet wurde.

Diese neu eingeführte Beihilfe hat vor allem das Ziel, die Arbeitenden und Stellensuchenden finanziell zu unterstützen, die für die Kontinuität ihrer Beschäftigung selbst aktiv ihre mittel- bzw. langfristige berufliche Karriere planen und sich mit Weiterbildung beschäftigen. Anders als bei der allgemeinen Beihilfe geht es bei der neuen Beihilfe also um den Erwerb einer nach der Ausbildung verwertbaren beruflichen Qualifikation. Als für diese Beihilfe geeignete Kurse hat das MHLW bis 2017 etwa 2.223 Kurse anerkannt: z. B. *Postsecondary Courses in Professional Training Colleges* (vgl. Kap. 4.3.3), die gemeinsam mit Betrieben Ausbildungsprogramme entworfen haben, oder Kurse in *Professional Graduate Schools* (vgl. Kap. 4.3.3), in denen man eine fachbezogene Qualifikation wie Hebamme, Krankenpfleger/-in, Architekt/-in, Friseur/-in, Kinderpfleger/-in oder Koch bzw. Köchin erwerben kann. Im Gegensatz zur allgemeinen Beihilfe, die nur bei *Absolvierung* eines Kurses ausgezahlt wird, erhalten Personen, die sich bei einem der genannten Kurse eingeschrieben haben, die fachpraxisbezogene Beihilfe schon bei der *Einschreibung* (also nicht erst nach Absolvierung des Kurses).

Während die Konditionen für die Auszahlung der allgemeinen Beihilfe für die berufliche Bildung bis 2017 schlechter geworden sind, als sie es 1998 waren (nur 20 % der Aufnahme- und Kursgebühren werden bis zu einem Maximalbetrag von 100.000 ¥ erstattet; wenn die Kosten weniger als 4.000 ¥ betragen, sind sie nicht erstattungsfähig), haben sich die Bedingungen für die Auszahlung der fachpraxisbezogenen Beihilfe seit 2018 aufgrund der Änderung des Gesetzes über die Beschäftigungsversicherung wesentlich verbessert. Den Kursteilnehmenden werden für maximal drei Jahre (in der Regel 2 Jahre lang) 50 Prozent der Aufnahme- und Kursgebühren erstattet (maximal 40.000 ¥ pro Jahr). Nach Erwerb der Qualifikation werden nochmals 20 Prozent der Gebühren ausgezahlt, d. h. insgesamt 70 Prozent der Aufnahme- und Kursgebühren, maximal 560.000 Yen pro Jahr (vgl. Seifu kōhō online 2018; SASAKI 2017).

Zurück zu den Änderungen des *HRD Promotion Act*: Nach der Einführung des Beihilfesystems für die berufliche Bildung im Jahr 1998 wurde die Förderung der individuellen Karrierebildung durch eine weitere Änderung des Gesetzes im Jahr 2001 institutionalisiert. Der Hauptgrund hierfür war, dass die Unternehmen wegen des schnellen technologischen Wandels nicht länger die Verantwortung für die Gestaltung der beruflichen Karriere ihrer Angestellten übernehmen konnten. Die Unternehmen können also das Ideal der lebenslangen Beschäftigung nicht mehr garantieren (vgl. Generalist/-in

vs. Spezialist/-in in der Einleitung und Zusammenfassung)¹³ – und nicht wenige Mitarbeitende wünschen dies aufgrund einer zunehmend positiven Einstellung zur Selbstverwirklichung durch die Arbeit auch gar nicht mehr.

Ab dem Zeitpunkt der weiteren Änderung des Gesetzes im Jahr 2001 kommt also der Umschulung von Arbeitssuchenden offensichtlich eine immer größere Rolle zu: Die Rettung junger Arbeitsloser war das erste Ziel einer weiteren Gesetzesänderung (2006) – bald danach wurde dies zur dringendsten Aufgabe der Berufsbildungspolitik (vgl. TANIGUCHI 2018a, S. 6–7).

Nach dem Lehman-Schock von 2008 kam es in Japan nämlich zu einer großen Entlassungswelle, und gleichzeitig stieg der Anteil der nicht regulären Mitarbeitenden stark an (1984: 15,3 % und 2008: 34,1 % aller Arbeitnehmenden; vgl. MHLW 2020e). Betroffen waren vor allem Absolventen/Absolventinnen der Bildungsinstitutionen, die keine Stelle mehr als reguläre Angestellte erhielten und dann meistens als nicht reguläre Mitarbeitende, z. B. als *Freeters* (vgl. Kap. 4.3.2; 4.3.3), arbeiteten. Diese jungen Arbeitnehmenden mit dem Status „nicht reguläre Mitarbeitende“ erhielten auch keine Leistungen oder Beihilfen für Umschulungsmaßnahmen aus der Beschäftigungsversicherung, da diese Versicherung nur für reguläre Mitarbeitende galt. In der 9. Basisplanung für das HRD von 2011 (vgl. Kap. 4.3.2) wurde dieser Missstand berücksichtigt, und es wurden entsprechende staatliche Maßnahmen ergriffen (vgl. TANIGUCHI 2018a, S. 7–8; MHLW 2019b). Seit 2005 versucht die Regierung arbeitslose Universitätsabsolventen/-absolventinnen – neben dem Ansatz der dualen Ausbildung nach japanischer Manier [Nihonban dyuaru shisutemu 日本版デュアルシステム] (vgl. ITO 2010) für Nichtuniversitätsabsolventen/-absolventinnen (seit 2004) (vgl. Allgemeinbildung vs. Berufsbildung in der Einleitung und Zusammenfassung, Kap. 4.3.2) – auch mithilfe des *Job-card*-Systems [Jobbu kādo seido ジョブ・カード制度] in das Beschäftigungssystem einzubinden, indem ihnen allgemeine Fähigkeiten vermittelt werden (vgl. HAMAGUCHI 2013; Kap. 1.1, 4.3.2).

Durch eine Änderung des Gesetzes im Jahr 2015 versuchte man das *Job-card*-System zu fördern und zu verbreiten (Inkrafttreten: 2015). Außerdem wurde ein Registrierungssystem für *Career consultants* [Kyaria konsarutanto キャリアコンサルタント] (Karriere-Berater/-innen) neu eingerichtet. Diese Tätigkeitsbezeichnung unterliegt also dem *Occupational licensing*, d. h. nur diejenigen, die eine Qualifikation als *Career consultant* erworben haben und diese alle fünf Jahre erneuern, dürfen die Tätigkeit ausüben.

13 Anzeichen für eine Entwicklung in diese Richtung fanden japanische Experten/Expertinnen bereits im Mai 1995 im Abschlussbericht eines Projekts zum „neuen japanischen Management“ des Japanischen Arbeitgebervereins *Japan Federation of Employers' Associations* [Nihon keieisha dantai renmei 日本経営者団体連盟], der die Einführung der mehrgleisigen Beschäftigungsverwaltung [Fukusen-gata koyōkanri 複線型雇用管理] vorschlug (vgl. UMEZAKI/YASHIRO 2019; ESWEIN 2011, S. 101ff.). Dieser Vorschlag mit seinen Grundsätzen verweist neben der traditionellen Art der Rekrutierung für bestimmte Arbeitskräfte mit Anspruch auf lebenslange Beschäftigung auch auf andere Arten von Arbeitskräften, die Aufgaben in der Organisation übernehmen sollen.

2016 wurde die zehnte Basisplanung für das HRD bekannt gemacht. Dadurch sollte eine Kontrolle und Verbesserung der Qualität der Berufsbildungskurse von nicht öffentlichen Anbietern erreicht werden, denn heute werden die meisten Umschulungskurse für Arbeitssuchende von solchen Anbietern durchgeführt (2018: 75 %; vgl. Kap. 3.2.1).

3.2.2 Finanzierung der Berufsbildung

Die Kosten des japanischen Bildungssystems werden vor allem durch den Staat, die Präfekturen und die Gemeinden getragen. Im Jahr 2015 wurden nur 4,1 Prozent des Bruttonationaleinkommens für die Bildung ausgegeben (vgl. EDUCATION AT A GLANCE 2019, zitiert in NIAD-QE 2019, S. 4).

Finanzierung des Bildungssystems im Zuständigkeitsbereich des MEXT

Das Schulgeld (Unterrichtsgebühren, Kosten für Schulmahlzeiten, Kosten für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, z. B. Clubaktivitäten) betrug im Jahr 2018 bei den öffentlichen *Upper Secondary Schools* 457.380 Yen (reine Unterrichtsgebühren 28.487 ¥) pro Schüler/-in und Jahr (Durchschnitt des Schulgelds für die drei Schuljahre). Bei den privaten *Upper Secondary Schools* waren es dagegen 969.911 Yen (reine Unterrichtsgebühren 719.051 ¥) (vgl. TONOOKA 2019).

Die Studiengebühren der in der Regel vom Staat errichteten *Technical Colleges* (Dauer des Studiums fünf Jahre, von 16 bis 20 Jahren) betragen 2019 pro Student/-in einmalig 84.600 Yen für die Aufnahme und 234.600 Yen pro Jahr (je nach Einkommen der Eltern gibt es verschiedene Möglichkeiten zum Erhalt von Stipendien).

Die Kursgebühren für die *Postsecondary Courses* der meist durch private Träger gegründeten *Professional Training Colleges* unterscheiden sich nach dem gewählten Fach: Die Gesamtkosten für einen Kurs umfassen vor allem die Gebühr für die Aufnahmeprüfung (2018: 10.000 bis 30.000 ¥), die Aufnahme- und Kursgebühren sowie die Praktikumskosten. Die Aufnahme- und Kursgebühren im medizinischen Bereich (Krankenpflege) betragen im Jahr 2018 962.000 Yen (2020: 1.086.000 ¥). Die höchsten Gebühren mit 1.777.000 Yen (2020: 1.777.300 ¥) waren für den Kurs Physiotherapie zu bezahlen. In allen Kursen sind die Gebühren ab dem dritten Semester (2. Jahr) insgesamt niedriger, da die Aufnahmegebühr wegfällt (vgl. Mynavi 2020).

Finanzierung des Berufsbildungssystems im Zuständigkeitsbereich des MHLW

Der Staat finanziert die Durchführung der öffentlichen Berufsbildung bzw. der öffentlichen Berufsbildungsverwaltung aus zwei Quellen: allgemeiner Etat [Ippan kaikai 一般会計] und Sonderetat [Tokubetsu kaikai 特別会計]. Der allgemeine Etat ist Teil des staatlichen Haushalts, und der Sonderetat stammt aus der Beschäftigungsversicherung [Koyō hoken 雇用保険]. Das Budget der öffentlichen Berufsbildung ist in drei Gruppen eingeteilt: öffentliche Berufsbildung, Berufsbildung für Personen mit Behinderung und Berufsbildung für Arbeitssuchende.

Tabelle 19 zeigt die Summen für die jeweilige Gruppe mit der Angabe für die geplante Anzahl von Teilnehmenden. Die öffentliche Berufsbildung, zu der Kurse für Umschulung, Kurse für Weiterbildung und Kurse für Ausbildung gehören, verfügte im Jahr 2017 über das größte Budget (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 19).

Tabelle 19: Budget der öffentlichen Berufsbildung für das Jahr 2017

Art der Berufsbildung	Summe (¥)	geplante Zahl der Teilnehmenden
Öffentliche Berufsbildung	etwa 96 Milliarden	etwa 302.000
Berufsbildung für Personen mit Behinderung	etwa 5,32 Milliarden	etwa 9.000
Berufsbildung für Arbeitssuchende	etwa 8,8 Milliarden	etwa 40.000

Quelle: TANIGUCHI 2018b, S. 19

Der Budgetvorschlag des *Director-General for HRD* mit insgesamt 257,3 Milliarden Yen für das Jahr 2019 (2018: 252,2 Milliarden ¥) beinhaltete folgende drei Schwerpunkte:

1. Förderung der Produktivität durch Optimierung der Arbeitsprozesse; hier geht es vor allem um eine bedeutende Ausweitung der Berufsbildung und der Investitionen im Bereich HRD als Reaktion auf die fortschreitende Digitalisierung (Industrie 4.0).
2. Erhöhte Investitionen in die Humanressourcen (HR) durch Förderung der aktiven Beteiligung von Frauen, älteren Menschen und Menschen mit Behinderung am Wirtschaftsleben.
3. Verbesserung der Bedingungen für die Aufnahme von ausländischem Personal (vgl. DIRECTOR-GENERAL for HRD 2019, S. 2).

Die geplanten Ausgaben sahen folgendermaßen aus (vgl. DIRECTOR-GENERAL for HRD 2019, S. 3–4):

1. Schwerpunkt: Förderung der Produktivität = 3,4 Milliarden Yen
2. Schwerpunkt: erhöhte Investitionen in die HR = 219,1 Milliarden Yen
3. Schwerpunkt: Verbesserung der Bedingungen für die Aufnahme von HR aus dem Ausland = 6,5 Milliarden Yen

Das Gesamtbudget für HRD nahm von 2015 bis 2018 zu: Es erhöhte sich von 179.306.579.000 auf 252.653.955.000 Yen (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 20; Tabelle 20).

Tabelle 20: Entwicklung des Budgets für HRD des MHLW

	2015 (¥)	2016 (¥)	2017 (¥)	2018 (¥)
Allgemeiner Etat	11.449.334.000	10.807.886.000	13.674.362.000	13.102.159.000
Sonderetat aus der Beschäftigungsver-sicherung	167.857.245.000	163.860.982.000	191.157.770.000	239.551.796.000
Summe	179.306.579.000	174.668.868.000	204.832.132.000	252.653.955.000

Quelle: TANIGUCHI 2018b, S. 20

Auch die Teilnehmenden tragen Kosten, beispielsweise die Kursgebühren: Diese betragen für die *Professional Courses* und die *Advanced Courses* (für Oberschulabsolventen/-absolventinnen) der *Polytechnic Universities* pro Jahr 390.000 Yen (vgl. KINKI POLYTECHNIC COLLEGE 2020). Die Kursgebühren für die *General Courses Specialty* [Sōgō katei 総合課程], die seit 2012 im PTU angeboten werden, betragen pro Jahr 535.800 Yen. Die Aufnahmegebühren betragen für die *Professional Courses* 169.200 Yen, für die *Advanced Courses* 112.800 Yen und für die *General Courses Specialty* 282.000 Yen (vgl. PTU 2021).

3.3 Struktur

„Nicht für diese Schule lernen wir, sondern für die nächste“ (WOLDERING 1989) lautet das Motto einer „Bildungsgangesellschaft“ (vgl. ESWEIN 2012, S. 53; Stratifizierung/Ranking vs. Gleichheit/Einheitlichkeit in der Einleitung und Zusammenfassung). Und die bei PISA (2012) gezeigten Spitzenleistungen im Ländervergleich machen bereits deutlich, worum es im fernöstlichen Inselland geht: Die Schüler/-innen des japanischen Bildungswesens gehören noch immer zu den besten der Welt. Selbst im Zuge einer Reformperiode ab dem Jahre 2000 mit dem Ziel, den Unterrichtsstoff zu reduzieren und erleichterte Zugangsbedingungen für tertiäre Bildungseinrichtungen zu schaffen, die auch als „Kuschelpädagogik“ [Yutori kyōiku ゆとり教育]¹⁴ kritisiert wird, sind die schulischen Leistungen nur wenig eingebrochen (vgl. IKEGAMI 2014, S. 28ff.; MEXT 2017b, S. 76). „Ganbatte! Tue dein Bestes! Halte durch und gib nicht auf!“, so lautet das

14 Als „Kuschelpädagogik“ – wörtliche Übersetzung „Erziehung mit Muse“ – wird hier eine Erziehungsform bezeichnet, wie sie nach den *Courses of Study* für 1980, 1992 und 2002 durchgeführt wurde. Hierbei versuchte man sowohl die Lernzeiten in der Schule als auch den Umfang der Lerninhalte zu reduzieren, damit die Schulen den Schwerpunkt ihres Unterrichts von der klassischen Erziehung, bei der das Einpauken von Wissen im Mittelpunkt stand, auf eine neue Erziehung verlagern konnten, in der das Denkvermögen der Lernenden durch Beobachtungen oder Experimente trainiert werden sollte (vgl. BUGAKU-JUKU 2017). Konkret wurde z. B. die Zahl der Mathematikstunden reduziert und die Zahl der Unterrichtsstunden im Fach Ethik erhöht. Tatsächlich nahm dadurch die Zahl der Fälle von „Schikanieren“ (Ijime) in der Schule ab, ebenso wie die Fälle von „Schulverweigerung“. Allerdings kam es zu einem Absinken des Lernniveaus – vor allem durch die Umstellung der relativen Bewertung auf eine absolute Bewertung (vgl. ESWEIN 2002, S. 249–250).

Schlagwort einer Arbeitsdisziplin, welche bereits in der Schule und selbst im Kindergarten sehr früh im Leben eines Japaners bzw. einer Japanerin eingefordert wird. Noch heute gilt, dass Disziplin, Harmoniestreben in der Gruppe, Loyalität sowie die Lernfähigkeit der japanischen betrieblichen Mitarbeitenden, der *salarymen*, als wesentliche Gründe für die wirtschaftlichen Erfolge angeführt werden: Tugenden, die – pointiert ausgedrückt – bereits ihre Wurzeln in den Kindergärten haben und in der Schule ihre Fortsetzung finden. Sie legen damit noch immer die Grundlage für die spätere Sozialisation in der Firma, werden doch die Schul- und Universitätsabgänger/-innen nur wegen dieser Tugenden überhaupt erst eingestellt; denn in den Betrieben wird nach den gleichen Prinzipien, nach den gleichen Methoden wie in der Schule ausgebildet (vgl. ALEXANDER 2011, S. 161; HENDRY 2009, S. 82ff.).

In Schlagworten lässt sich die Struktur auf zunächst fünf Punkte reduzieren:

- ▶ Die Schulpflicht beträgt neun Jahre, erstreckt sich jedoch nicht auf Kinder ohne japanische Staatsbürgerschaft.
- ▶ Das Schuljahr beginnt in Japan am 1. April.
- ▶ Die Schulferien sind im ganzen Land einheitlich (Neujahr: 2 Wochen, März/April: 2 Wochen, Juli/August: 6 Wochen).
- ▶ Öffentliche Schulen verfolgen die Fünf-Tage-Woche, private Schulen oft die Sechstage-Woche.
- ▶ Während der Schulpflicht gibt es kein Sitzenbleiben wie z. B. in Deutschland, praktisch jede/-r Schüler/-in wird automatisch versetzt.

3.4 Kurze Charakterisierung der verschiedenen Bildungsbereiche

In diesem Kapitel werden die Bildungsinstitutionen behandelt, die überwiegend in den Zuständigkeitsbereich des MEXT fallen.

3.4.1 Vorschulerziehung/Elementarbereich (*Pre-School Education*)

Der Besuch einer *Pre-School*, einer Kindertagesstätte/Kinderkrippe/eines Kinderhorts (*Nursery School*) [Hoikuen 保育園] oder eines Kindergartens [Yōchien 幼稚園] gehört für japanische Kinder zwischen – in Ausnahmefällen – zwei Monaten für Kinderhorte und – regulär – drei und sechs Jahren für Kindergärten praktisch zum vorschulischen Sozialisationskanon. Sie werden gegenwärtig von insgesamt rund 56 Prozent aller Kinder besucht (vgl. MEXT 2017b, S. 448). Dabei gelten die Kindertagesstätten vornehmlich als Einrichtungen für berufstätige Eltern, die ihre Kinder nicht selbst beaufsichtigen können. Die *Nursery Schools* gehören allerdings streng genommen noch nicht zum Erziehungssystem Japans, unterliegen sie doch dem Verantwortungsbereich verschiedener Ministerien, etwa dem MHLW. Auf dem Tagesprogramm dieser Einrichtung stehen die Vermittlung von körperlichen, sprachlichen und musischen Fähigkeiten, damit

die Kinder auf ein gesundes und glückliches Leben und auf ihre Eingliederung in das gesellschaftliche Gruppengefüge vorbereitet werden (vgl. SCHUBERT 2000, S. 144ff.). Diese Einrichtungen können staatlicher (rund 80 %) oder privater (rund 20 %) Natur sein (vgl. MEXT 2017b, S. 448), die Gebühren hängen zumeist vom Einkommen der Eltern ab. Die Kosten liegen bei privaten und bei staatlichen Einrichtungen jeweils etwa gleich auf und bewegen sich in einer Spanne von 30.000 bis 100.000 Yen pro Monat, was mit der jeweiligen Reputation und dem Ausbildungsgang begründet ist.

Kindergärten unterliegen im Gegensatz zu den Kindertagesstätten den Richtlinien des MEXT (vgl. SCHUBERT 2000, S. 145); sie werden von fast zwei Drittel der drei bis fünf Jahre alten Kinder besucht und gelten als Bildungseinrichtung für diese Kinder bis zu ihrer Einschulung. Über 90 Prozent der Fünfjährigen nehmen bereits an einer Art Vorschulerziehung teil. Entsprechend ihrer Verortung als staatliche (Land), öffentliche (Kommune) oder private Kindergärten variieren die Gebühren; durchschnittlich liegen sie für staatliche Einrichtungen pro Jahr bei etwa 230.000 Yen und betragen bei privaten Einrichtungen rund 500.000 Yen (vgl. MEXT 2016a).

Im Mittelpunkt erzieherischer Bestrebungen der Kindergärten stehen die Bedeutung der Gruppe und damit die vorschulische Einübung der für Japan zentralen Gruppenorientierung. Pointiert formuliert werden somit schon im Vorschulalter die Karrierewege für Topmanager/-innen angelegt (vgl. ALEXANDER 2004, S. 346). Bereits hier beginnt der im Ausland so häufig zitierte vermeintliche Leistungsdruck japanischer Kinder, regelt doch die Wahl des Kindergartens die weitere Schulkarriere. Als besonders hochrangig angesehene Kindergärten regeln ihren Zugang durch Aufnahmeprüfungen für jene Kinder, die wiederum in besonderen Vorbereitungseinrichtungen für Ein- bis Dreijährige für das Leben in prestigeträchtigen Kindergärten trainiert werden und die dann gute Aussichten auf ein Fortkommen an prestigeträchtigen Schulen und damit gute Aussichten auf spätere berufliche Karrieren haben (vgl. PILZ/ALEXANDER 2007, S. 27–28; CLARK 2005, S. 4).

Trotz der vermeintlichen Leistungsorientierung ist der Alltag in japanischen Kindergärten ähnlich wie in Deutschland ausgestaltet: Ungezwungen und in lockerer Atmosphäre wird gespielt, musiziert, gebastelt, gemalt, aus Bilderbüchern vorgelesen – mit einem tiefgreifenden Unterschied: Sehr präzise sind die Rituale bei der Begrüßung, beim Essen oder bei „Tagen der offenen Tür“ – der Gruppenbezug ist unübersehbar. Geradezu niedlich anzuschauen ist das Einüben gruppenbetonter Disziplin, wenn bei gemeinschaftlichen Aufführungen vor dem elterlichen Publikum die Kleinkinder auf im Boden eingezeichneten Punkten stehend ihre Darbietungen vorführen. Bei der geringsten Abweichung schreiten die Erzieherinnen und Erzieher helfend ein, damit das Kind wieder in den Gruppenrhythmus zurückfindet. Eine Erziehung zum „Auf-sich-selbst-Gestelltsein“ und zur Eigenverantwortung wie in deutschen Kindergärten würde in Japan eher als ein „Im-Stich-gelassen-Werden“ angesehen. Die „Erziehung zum sich harmonisch in Gruppen einfügenden japanischen Staatsbürger“ steht einer „Erziehung zum mündigen

Individuum und Staatsbürger“ in Deutschland gegenüber (vgl. ALEXANDER 2018, S. 96; SCHUBERT 2000, S. 146ff.).

3.4.2 Primarbereich (*Elementary School Education*)

Das japanische Bildungssystem entstand nach dem Zweiten Weltkrieg unter der Ägide der amerikanischen Besatzung. Am 31. März 1947 wurden das *Basic Act on Education* verabschiedet (vgl. Kap. 3.2.1) und die sogenannte 6+3+3+4-Struktur nach der Anzahl der zu verbringenden Jahre in den entsprechenden Schulformen und Hochschulen implementiert (vgl. LUHMER 1972, S. 95, 105ff., 278). Abgesehen von einer dreijährigen Kindergartenzeit umfasst die gesetzliche Schulpflicht neun Jahre, die mit der sechsjährigen Grundschulzeit [Shōgakkō 小学校] am 1. April beginnt und in die Kinder dann eingeschult werden können, wenn sie bis zum 2. April sechs Jahre alt geworden sind. Im Jahr 2017 lernten in dieser Schulform 99,96 Prozent aller Sechsjährigen. Besuchen sie eine öffentliche *Elementary School*, dann sind sie an Schulen gebunden, die sich in der Nähe ihrer Wohnadresse befinden. Lediglich jene, etwa 1,2 Prozent (MEXT 2017b, S. 446, 448), welche eine private *Elementary School* besuchen, sind weitgehend frei in ihrer Wahl. Die Schulgebühren für öffentliche Schulen entfallen, für die privaten *Elementary Schools* sind im Schnitt jährlich etwa 900.000 Yen fällig. Addiert man weitere Kosten für Materialien, Ausflüge, Schuluniformen etc. hinzu, beläuft sich der Jahresbetrag für private Elementarschulen auf ca. 1.500.000 Yen, für die staatlichen Einrichtungen sind immerhin noch gut 300.000 Yen aufzuwenden – ein Verhältnis von gut 4,7:1 (vgl. MEXT 2016a). Der Wettbewerb um die wenigen Plätze in privaten *Elementary Schools* ist trotz der hohen Kosten sehr ausgeprägt, zumal diese privaten Bildungseinrichtungen oft in Verbindung mit privaten Universitäten stehen, wodurch den Kindern gewissermaßen der „Durchmarsch“ bis zur Universität geebnet wird.

Im Schuljahr 1990/1991 besuchten 9.373.295 Schüler/-innen 24.827 *Elementary Schools* in ganz Japan, 2016 betrug die Schüleranzahl nur noch 6.448.658 Kinder, die sich landesweit auf 20.095 Schulen verteilten – eine Abnahme um gut ein Drittel, die der demografischen Entwicklung geschuldet ist (vgl. MEXT 2017b, S. 446). Da sich die Anzahl der Schulen lediglich um rund 20 Prozent verringerte, war es möglich, die vormaligen Klassengrößen von 35 bis 40 Grundschulern und Grundschülerinnen auf nunmehr circa 25 bis 28 Personen zu reduzieren (vgl. IKEGAMI 2014, S. 4). Die Anzahl der Jahres-Unterrichtsstunden (ohne Klubaktivitäten) beträgt seit 2012 im ersten Jahr 816, im zweiten Jahr 875, in der dritten 910 und im vierten bis sechsten Jahr 945 Unterrichtsstunden, wobei eine Schulstunde – wie in Deutschland – etwa 45 Minuten dauert (vgl. O.V. 2019). Der Unterricht beginnt grundsätzlich zwischen 8:30 und 9:00 Uhr und endet für die Kinder der unteren Primarklassen nach dem Mittagessen, für die älteren Kinder normalerweise gegen 15:00 Uhr. Nach dem obligatorischen Unterricht werden in der *Elementary School* für die älteren Jahrgänge in der Regel einmal wöchentlich sogenannte Klubaktivitäten [Bunkatsu/Tokubetsu katsudō 部活/特別活動] angeboten:

Sport, Musik oder Betreuung von Nachhilfe in bestimmten Fächern gehören zu diesem Kanon, der später in der Sekundarstufe zu einem beachtlichen Volumen anwächst (vgl. NUMANO 2011, S. 2). Da bereits in der *Elementary School* vielfach Nachhilfeschoolen besucht werden, kann ein Schultag bis in die Abendstunden dauern. Selbst an Wochenenden werden die Schulen für außerunterrichtliche Aktivitäten von nahezu allen Kindern genutzt, das außerschulische Klubangebot sowie der Gruppenzusammenhalt lässt für den/die Einzelne/-n oft nur wenig Spielraum für eigene Freizeitaktivitäten.

Das Curriculum der Primarstufe umfasst neben Japanischer Sprache [Kokugo 国語] (Lesen, Schreiben/Kalligrafie und Literatur) die Fächer Mathematik [Sansū 算数], Naturwissenschaften [Rika 理科], Gesellschaftskunde [Shakaika 社会科], Sport [Taiiku 体育], Musik [Ongaku 音楽], *Moral Education* [religiös-moralische Erziehung; Dōtoku 道徳] und weitere (vgl. HAASCH 2000, S. 162–163). Seit 2011 wurde das Fach „Fremdsprache“, in der Regel Englisch, vom MEXT erstmalig in der *Elementary School* für die Klassenstufen 5 und 6 verordnet. Zu bedenken ist allerdings, dass eine Schulstunde, d. h. 45 Minuten Englisch, für jeden einzelnen bzw. jede einzelne der durchschnittlich 25 bis 28 Schüler/-innen keinen größeren Einfluss haben dürfte, zumal der Englischunterricht oftmals nicht nur frontal abläuft, sondern z. B. bei grammatikalischen Erklärungen auf Japanisch erfolgt, von gelegentlichem Chorsprechen einiger Satzkonstruktionen abgesehen. Abhilfe schafft hier zumindest der Einsatz von *Native Speakers* (Muttersprachler/-innen aus englischsprachigen Ländern) (vgl. ALEXANDER 2010, S. 404–405; NUMANO 2011, S. 11–12). Am Ende der sechsjährigen Grundschulzeit erhalten die abgehenden Schüler/-innen ein Abschlusszeugnis [Shōgakkō sotsyō shōsho 小学校卒業証書], das sie zum Besuch der sich daran anschließenden *Lower Secondary School* berechtigt.

Schon bei der Durchsicht der Stundenpläne wird ersichtlich, dass der Erwerb der Sprache den höchsten Anteil am schulischen Curriculum einnimmt – gefolgt von Mathematik mit der zweithöchsten Stundenanzahl: Das verwundert kaum, müssen doch die Schüler/-innen bis zum Ende der sechsjährigen Grundschulzeit die beiden Silbenalphabete Hiragana und Katakana mit jeweils 46 Schriftzeichen sowie 1.006 sinojapanische Schriftzeichen [Kanji 漢字] beherrschen (vgl. PILZ/ALEXANDER 2007, S. 27–28). Das Erlernen der japanischen Sprache ist anspruchsvoll. Schon im Bereich der Vorschule eignen sich die Kinder bemerkenswerte Lese- und Schreibkenntnisse in den beiden Silbenalphabeten an. In den folgenden neun Pflichtschuljahren bis zum Eintritt in die *Upper Secondary School*, die Oberschule, werden weitere knapp 1.000 sinojapanische Schriftzeichen gelernt. Ausgerüstet mit diesem Zeichenvorrat ist man in der Lage, Zeitungen und Bücher zu lesen. Altertümliche Schreibmaschinen konnten gerade diese Anzahl sinojapanischer Zeichen in ihren Tastaturen unterbringen. Hinzu kommt, dass diese sinojapanische Schriftzeichen aus bis zu 23 Strichen bestehen, die in einer bestimmten Abfolge in kleine rechteckige Kästchen einzuzeichnen sind. Gerade dieses disziplinierte Auswendiglernen und Einüben der Schriftzeichen gemäß der auf konfuzianistischer

Lernmoral basierenden Tugend des beharrlichen Nachahmens bewirken eine Memorierungsfähigkeit, die Japaner/-innen immer wieder auszeichnen (vgl. ALEXANDER 2018, S. 65; HAASCH 2000, S. 162–163).

Moral Education ist das Fach, in dem japanische Schulkinder auf kulturelle Hintergründe ihrer japanischen Gruppentradition hingewiesen und erzogen werden. Das reicht vom Respekt gegenüber Kaiser und Nationalflagge bis hin zur Selbstkontrolle und sprichwörtlicher japanischer Geduld in allen Bereichen. Zudem ist Disziplin eines der Hauptziele der *Moral Education*, durchzieht sie doch das ganze Schulleben wie ein „roter Faden“ (PILZ/ALEXANDER 2011, S. 27–28).

Klassenlehrkräfte sind verantwortlich für ihre jeweiligen Klassen und unterrichten grundsätzlich alle Fächer, von Bereichen wie etwa Naturwissenschaften, Musik und Hauswirtschaft (*Home economics*) einmal abgesehen.

Schulbücher existieren für alle Fächer und werden meist kostenlos verteilt. Die Schulbuchverlage müssen sich an den curricularen Vorgaben des MEXT orientieren; über diese muss jedes neu veröffentlichte Schulbuch von MEXT genehmigt werden (vgl. NUMANO 2011, S. 3).

Abschließend seien noch einige Besonderheiten des japanischen Schullebens skizziert:

Japanische Privatschulen haben oft eigene Schuluniformen. Außerdem wird ein Paar Schuhe benötigt, das nur im Schulgebäude getragen wird (z. B. rot für die Mädchen, blau für die Jungen), da Japaner/-innen vor dem Betreten der Schule ihre Schuhe wechseln und die Straßenschuhe in einem Schuhfach am Eingang abstellen.

Es gibt in den ersten sechs Schuljahren nicht nur gruppenbezogene Aktivitäten wie das gemeinsame Mittagessen oder das gemeinsame Putzen der Klassenräume nach dem Unterricht. Darüber hinaus haben die Klassenlehrkräfte ein bis zwei Verfügungsstunden, in denen bevorstehende Klassen- oder Schulaktivitäten sowie schulische Probleme besprochen werden können. Ein Sitzenbleiben kommt so gut wie nicht vor, und wenn man an der ein oder anderen Schulabschlussfeier teilgenommen hat, wird man feststellen, dass sogar inkludierte Kinder ihre Klassenziele erreichen. Grundschullehrkräfte verstehen sich dementsprechend als Belobigende, als Fördernde der Kinder (vgl. HAASCH 2000, S. 163; NUMANO 2011, S. 3–4).

3.4.3 Sekundarbereich (*Lower Secondary School Education*)

Im Anschluss an die sechsjährige Grundschulzeit folgt – zur Vollendung der neunjährigen Pflichtschulzeit in Japan – der obligatorische dreijährige Besuch einer nach der Übersetzung des MEXT genannten *Lower Secondary School*, der Mittelschule bzw. einer *Junior Highschool* [Chūgakkō 中学校] (vgl. MEXT 2009a, S. 53). Im Zentrum der *Lower Secondary Schools* steht die Vorbereitung für die Eintrittsexamina an den sich anschließenden *Upper Secondary Schools* (siehe Kap. 3.4.4). Um erfolgreich bei den Eintrittsexamina für höherrangige *Upper Secondary Schools* zu sein, bereiten sich viele der Schü-

ler/-innen dieser Schulform darauf in Nachhilfeschulen [*Cram schools*; Juku 塾] nach Beendigung des regulären Schultags vor (vgl. ISHIKIDA 2005, S. 87ff.).

Insgesamt werden die *Lower Secondary Schools* von 99,96 Prozent einer Jahrgangskohorte besucht – derselben Prozentzahl wie bei den *Elementary Schools*. Ähnlich wie in der *Elementary School* macht sich allerdings auch bei der *Lower Secondary School* der demografische Wandel sehr stark bemerkbar. Belief sich die Anzahl der Schüler/-innen im Jahr 1990 noch auf 5.623.336, so sank sie bis zum Jahr 2016 um knapp 60 Prozent auf 3.333.334; die Anzahl der Schulen schrumpfte dagegen von 11.275 (1990) lediglich um knapp zehn Prozent auf 10.325 (2016) (vgl. MEXT 2017b, S. 446); kleinere Klassengrößen von rund 31 bis 33 Schülern und Schülerinnen pro Klasse waren deshalb auch hier die Folge (vgl. IKEGAMI 2014, S. 4; ISHIKIDA 2005, S. 73ff.).

Lag der Anteil privater Schulen im Grundschulbereich noch bei 1,2 Prozent, so steigert sich dieser bei den *Lower Secondary Schools* auf gut 7,5 Prozent. Die privaten Einrichtungen sind nicht nur fast fünfmal teurer als staatliche *Lower Secondary Schools* (im Schnitt 1.300.000 ¥ jährlich, vgl. MEXT 2016a), sondern auch prestigeträchtiger, da sie die besseren Aussichten bieten, auf eine höherrangige *Upper Secondary School* zu gelangen. Und nicht nur das: Einige private *Lower Secondary Schools* verfügen über sogenannte „Aufzüge“, d. h., sie unterhalten Beziehungen zu prestigeträchtigen Universitäten wie der Keio- oder der Waseda-University, die zwischen zehn und 20 Prozent ihrer Einschreibungsquoten für Absolventen/Absolventinnen dieser *Lower Secondary Schools* freihalten (vgl. ISHIKIDA 2005, S. 74).

Hinzu kommen die Gebühren für die oben bereits erwähnten Nachhilfe- bzw. Paukschulen als private Bildungseinrichtungen, die auf die Eintrittsexamina für *Upper Secondary Schools* oder Universitäten vorbereiten. Daneben existieren jene Vorbereitungsschulen [*Yobikō* 予備校], die sich auf das Einüben der Prüfungsinhalte von Eintrittsprüfungen an den Universitäten oder Colleges spezialisiert haben. Schon Schüler/-innen der *Lower Secondary Schools* verbringen mehrere Nachmittage in der Woche in den Nachhilfeschulen, z. B. jeweils von 18:00 bis 21:00 Uhr. Wenn dann noch längere Anfahrtswege vor den jungen Menschen liegen und Hausarbeiten zu erledigen sind, ist es leicht erklärlich, dass sie in den Regelschulen übermüdet sind und im Unterricht teilweise schlafen.

Der Stundenplan – ohne Klubaktivitäten – umfasst für die 13- bis 15-jährigen Schüler/-innen pro Jahr 980 Unterrichtsstunden mit jeweils 50 Minuten, wobei die Fächer Japanisch, Mathematik und Fremdsprachen den größten Anteil aufweisen. Erwartet wird, dass alle Schüler/-innen in den drei Jahren noch einmal fast 1.000 neue sinojapanische Schriftzeichen erlernen, sodass sie am Ende ihrer neunjährigen Pflichtschulzeit die 2.136 sogenannten *Chinese Characters in Common Use* [*Jōyō kanji* 常用漢字 zumindest lesen können (vgl. HAASCH 2000, S. 163; ISHIKIDA 2005, S. 77). Jedoch sind hier Entwicklungen zu konstatieren: Noch im Jahr 1989 lag der Umfang an Unterrichtsstunden in den Lehrplänen bei insgesamt 1.085 Stunden, allein für Japanisch (vgl. Kap. 3.4.2)

in der *Lower Secondary School* bei vormals 455 Stunden (vgl. TAKAKURA/MURATA 1989, S. 6), die auf nunmehr 385 Stunden reduziert wurden. Es geht dabei vermehrt nicht mehr vornehmlich um das Schreiben, sondern das Lesen und Verstehen von Texten. Geschuldet ist diese Reduktion der sogenannten „Kuschelpädagogik-Bewegung“, die eine Kuschelpädagogik propagierte und erfolgreich implementieren konnte (vgl. Kap. 3.3). Nicht zuletzt darauf beruhend konnte auch die Zahl der Studierenden beachtlich gesteigert werden (vgl. IKEGAMI 2014, S. 26–30).

Auch der Fremdsprachenbereich unterlag Veränderungen, hier allerdings in anderer Richtung: Die hartnäckige Kritik an den unzureichenden Englischkenntnissen der Japaner/-innen führte dazu, dass dem Fach Fremdsprachen, in der Regel Englisch, heute insgesamt 420 gegenüber 315 Stunden in den 1990er-Jahren zugestanden werden (vgl. TAKAKURA/MURATA 1989, S. 5–6). Da sich die Klassenstärken in den letzten Jahrzehnten aufgrund des demografischen Wandels verringert haben, gibt es die Chance der Verbesserung der mündlichen kommunikativen Kompetenzen innerhalb der Fremdsprachen (vgl. ALEXANDER 2010, S. 404–405).

Die Lehrkräfte der *Lower Secondary Schools* unterrichten – im Gegensatz zu ihren Kolleginnen und Kollegen der *Elementary Schools* – in jenen Fächern, die sie studiert haben (Fachlehrkräfteprinzip; vgl. Kap. 5.1.1); sie wechseln daher die Räume. Gleichwohl verfügen die Schüler/-innen über einen Klassenraum, für den ein/-e Klassenlehrer/-in verantwortlich ist und in dem auch das gemeinsame Mittagessen eingenommen werden kann. Eine Disziplinierung in den Klassen findet nicht mehr in dem Maße wie an den *Elementary Schools* statt; es wird erwartet, dass die Lernenden adäquates Verhalten in der elementaren Bildung bereits erlernt haben. Nichtsdestotrotz scheint die Toleranzschwelle bei den Lehrkräften sehr ausgeprägt zu sein, wenn sie etwa schlafende Schüler/-innen nicht zur Aufmerksamkeit ermahnen. Vielmehr wird dem bzw. der Kurzschlaf [Inemuri 居眠り] haltenden Lernenden zugutegehalten, dass er bzw. sie wegen seines oder ihres vorabendlichen Besuchs der Nachhilfschule müde ist – und das wird ihm verziehen.

Das Tragen von Schuluniformen in der *Lower Secondary School* wird – im Gegensatz zu den öffentlichen *Elementary Schools* – zum Standard erhoben. Für Jungen besteht die Uniform meist aus Jackett, Krawatte, Hemd, langer Hose und manchmal auch einer schwarzen Uniformjacke mit Goldknöpfen. Mädchen tragen ein Jackett, Rock, Bluse und entweder ein Haarband oder eine Krawatte. Oftmals geht die Uniformierung über das Tragen von Kleidung hinaus, wenn u. a. selbst die Haarschnitte (Zöpfe für die Mädchen) oder die Farbe der Unterwäsche schulisch geregelt wird oder wenn einige Schulen selbst an Wochenenden das Tragen der Schuluniformen vorschreiben.

Ein besonderes Augenmerk gilt den sogenannten „Klubaktivitäten“. Viele Schüler/-innen engagieren sich in „Sportklubs“ wie Base-, Basket-, Volley- und Fußball, Judo, Gymnastik oder Tennis. Regelmäßig werden auf regionaler Ebene zwischen den Schulen Wettbewerbe ausgetragen. Neben Sport-Klubs existieren weitere Arbeitsgemeinschaften

ten, etwa in typisch japanischen Bereichen, z. B. dem strategischen Brettspiel [Go 碁], Teezeremonie [Chadō 茶道], Blumenarrangements [Ikebana 生花] und Musik. Nicht zu unterschätzen für die gesellschaftliche Erziehung sind diese Klubaktivitäten, werden hier doch die Grundlagen für das hierarchische Prinzip im Studierenden- und überhaupt späteren Berufsleben geschaffen: Ältere Schüler/-innen [Senpai 先輩] werden den jüngeren Schülern/Schülerinnen [Kōhai 後輩] zugeordnet, um sie in das Klubleben einzuführen (vgl. ALEXANDER 2018, S. 99ff.).

3.4.4 Höherer Sekundarbereich (*Upper Secondary School Education*)

Es gibt drei Arten von *Upper-Secondary-School*-Programmen: die dreijährige Vollzeitform, verschiedene Teilzeitformen sowie Korrespondenzkurse (vgl. UNESCO 2011, S. 9). Entsprechend lassen sich die Profile bzw. Kurse der *Upper Secondary Schools* grundsätzlich in drei Kategorien unterteilen: allgemein, spezialisiert und integriert: *General Courses* [allgemeinbildende Kurse, Futsū ka 普通科], *Specialized Courses* [Spezialfächer, Senmon gakka 専門学科] oder auch berufsbildende Kurse [Shokugyō gakka 職業学科] und *Integrated Courses* [fächerübergreifende Kurse, Sōgō gakka 総合学科], die seit 1994 existieren und später in diesem Abschnitt näher erläutert werden. Sie vermitteln neben der obligaten Allgemeinbildung eine rudimentäre spezialisierte betrieblich-technische Ausbildung. Diese drei Kurse sind in der Ministerialverordnung *Senior High School Establishment Standards* [Kōtō gakkō setchi kijun 高等学校設置基準] und in der Ministerialverordnung *Special Support Education schools* für Kinder mit Behinderung [Tokubetsu shien gakkō no kōtōbu no gakka wo sadameru shōrei 特別支援学校の高等部の学科を定める省令] definiert: Während die allgemeinen Profile akademische Themen in den Vordergrund rücken, zeichnen sich die spezialisierten Schwerpunkte durch „berufliche“ (*vocational*) und technische Themen für jene jungen Leute aus, die zum einen nicht der Leistungselite zugerechnet werden und die sich zum anderen auf spezielle betrieblich-technische Funktionen in den verschiedensten Branchen bewerben möchten. Verschiedene Programme – Vollzeitform, Teilzeitformen sowie Korrespondenzkurse – werden hier geboten, mit den folgenden *Subject Areas* [Kyōka 教科]: *Agriculture, Industry, Business, Fisheries, Home Economics, Nursing, Information, Welfare* (vgl. MEXT 2018b; UNESCO 2011, S. 9).

Dagegen sind die Richtlinien über die Aufstellung der Curricula für die *Upper Secondary Schools* (Festlegung von *Subjects*, z. B. *Fundamentals of Industrial Technology* oder *Programming Technology* für die *Subject Area Industry*; vgl. MEXT 2018b) in der amtlichen Bekanntmachung des MEXT *Courses of Study for Senior High Schools* [Kōtō gakkō gakushū shidō yōryō 高等学校学習指導要領] festgelegt. Da diese Bekanntmachung nur grobe Richtlinien enthält, müssen zur Umsetzung noch die Einzelheiten durch das *Curriculum Council* (Curriculum-Beratungsausschuss), die *Senior Specialists for Curriculum* und die *Senior Specialists for Textbooks* bestimmt werden.

Auch wenn die Schüler/-innen von *Upper Secondary Schools* mit *Specialized Courses* nur eine Minderheit darstellen, so sind sie doch zielbewusster und besitzen eine größere Lernmotivation als die Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen. Nach einer Untersuchung von Honda (2009) über das Lernverhalten und die Laufbahnen von Schülern und Schülerinnen öffentlicher *Upper Secondary Schools* waren die Schüler/-innen von *Upper Secondary Schools* mit *Specialized Courses* im Vergleich zu denen von *Upper Secondary Schools* mit *General Courses*

- ▶ aktiver bei der Auswahl der Schule (50,4 % der Schüler/-innen – die am häufigsten gewählte Antwort – hatten ihre Schule unbedingt besuchen wollen. Diese Antwort wurde nur von 32,7 % der Schüler/-innen von allgemeinbildenden *Upper Secondary Schools* gewählt). Dagegen hatten 37,5 Prozent der befragten Schüler/-innen von allgemeinbildenden Schulen – die am häufigsten gewählte Antwort – ihre Schule nur gewählt, da sie einfach irgendeine *Upper Secondary School* besuchen wollten.
- ▶ mehrheitlich der Meinung, dass man in ihrer Schule Kenntnisse und Fertigkeiten erlernen könne, die für ihre künftige Tätigkeit nützlich sind (80,0 % der Schüler/-innen von berufsbildenden Schulen; dagegen nur 16,8 % von allgemeinbildenden Schulen) (vgl. HONDA 2009).

Seit den 1980er-Jahren waren neue Bemühungen zur Schaffung einer größeren Vielfalt zu beobachten. Dabei ging es um folgende drei Änderungen des japanischen Schulsystems:

1. Einführung von *Credit-based High Schools* [Tanisei kōtō gakkō 単位制 高等学校]
2. Einführung von *Integrated Courses* [Sōgō gakka 総合学科]
3. Einführung von *Combined Junior and Senior High Schools* bzw. *Integrated Junior and Senior High Schools* [Chūkō ikkan kyōiku seido 中高一貫教育制度]

Im Folgenden werden die einzelnen Entwicklungen erklärt:

Einführung von *Credit-based High Schools*

1974 besuchten etwa 90 Prozent der Absolventen/Absolventinnen der *Lower Secondary Schools* im Anschluss eine *Upper Secondary School*. Dieser Anteil erhöhte sich bis 2018 auf 98,8 Prozent (vgl. MEXT 2018a). Wie oben erwähnt, gibt es drei Arten von Kursen der *Upper Secondary Schools*, nämlich Vollzeitform, Teilzeitformen und Korrespondenzkurse bzw. Fernkurse.

1988 wurde das *Ordinance for Enforcement of the School Education Act* [Gakkō kyōiku-hō sekō kisoku 学校教育法施行規則] geändert, wodurch der neue Schultyp *Credit-based High Schools* [Tanisei kōtō gakkō 単位制高等学校] entstand. Vor 1988 musste man die notwendigen Credit-Punkte [Credits, Tani 単位] für die jeweilige Klassenstufe (erstes, zweites, drittes Jahr) sammeln, um einen Abschluss zu erhalten. Dieses Credit-System wurde zunächst 1988 in den Teilzeit- und Fern-*Upper-Secondary-Schools*

und dann 1993 in den Ganztags-*Upper-Secondary-Schools* eingeführt. Seitdem kann man ohne Beschränkung bezüglich der Klassenstufen individuell gestalten, wann wie viele Punkte erworben werden. Sind die vorgeschriebenen Punkte erreicht, bekommt man ein Abschlusszeugnis (vgl. KATŌ 2019).

Nach einer schrittweisen Entwicklung können seit 1993 auch außerhalb der eigenen Schule erworbene Punkte, z. B. in einem Kurs eines *Specialized Training College*, auf die für den *Upper-Secondary-School*-Abschluss notwendigen 74 Punkte angerechnet werden (vgl. KATŌ 2019). Die Zahl der *Upper Secondary Schools* mit Credit-System ohne Klassenstufenbeschränkungen nahm von vier *Upper Secondary Schools* (1988) auf 952 (2011) zu.

Einführung von *Integrated Courses*

Die Einteilung der *Upper Secondary School*-Kurse, die seit 1947 aus den beiden Kategorien *General Course* und *Specialized Courses* bestanden hatten, wurde 1994 durch die Einführung von *Integrated Courses* erweitert. Da viele Absolventen/Absolventinnen der allgemeinbildenden Fächer ohne Studium direkt ins Berufsleben eintraten, die Absolventen/Absolventinnen der berufsbildenden Fächer dagegen eher ein Studium aufnahmen, wurde dieser Schritt notwendig. So schwand die frühere Bedeutung der strengen Trennung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächern für die Wahl der künftigen Beschäftigung (vgl. TERADA 2013, S. 40).

Durch die Einrichtung dieses dritten Kurses soll die Individualität der Lernenden gefördert werden. Dabei können die Schüler/-innen allgemeinbildende und berufsbildende Fächer individuell kombinieren. Diese individuelle Komponente beginnt in der Regel ab dem zweiten Jahr: Während im ersten Jahr vor allem *Common required subjects* [Pflichtfächer für alle, Kyōtsū hissu kamoku 共通必須科目] (z. B. 23 von 30 vorgeschriebenen Punkten) wie Gemeinschaftskunde, Mathematik, Biologie, Japanisch, Hauswirtschaft usw. belegt werden müssen, können die Schüler/-innen z. B. im zweiten Jahr 21 der vorgeschriebenen 30 Punkte durch den Besuch von selbst ausgesuchten Wahlfächern erwerben (vgl. KATŌ 2019).

Die Zahl der *Upper Secondary Schools*, die *Integrated Courses* anbieten, nahm von 23 (1995) auf 375 (2018) zu. Solche Kurse wurden vor allem in öffentlichen *Upper Secondary Schools* eingerichtet. Die *Integrated Courses* machten 2018 etwa 5,4 Prozent der gesamten Kurse der *Upper Secondary Schools* aus (dagegen *General Courses*: 73,1 %) (vgl. MEXT 2020a).

Einführung von *Combined Junior and Senior High Schools*

Durch Zusammenlegung von *Lower* und *Upper Secondary Schools* entstand 1999 ein neues System, dessen Ziel vor allem darin liegt, die Individualität und Kreativität der Lernenden zu fördern. Hier fällt in der Regel die Aufnahmeprüfung für die *Upper Secondary School* am Ende der *Lower Secondary School* weg. Es findet also keine Selektion in Form

von schriftlichen Prüfungen statt. Bis April 2016 gab es 595 *Combined Junior and Senior High Schools* (davon 198 öffentlich, 392 privat und 5 staatlich) (vgl. KATŌ 2019).

2010 wurde das Gesetz „Wegfall des Schulgelds für öffentliche Upper Secondary Schools und Vergabe von Zuschüssen zum Besuch von Upper Secondary Schools usw.“ [Kōritsu kōtō gakkō ni kakaru jugyōryō no fuchōshū oyobi kōtō gakkō tō shūgaku shienkin no shikyū ni kansuru hōritsu 公立高等学校に係る授業料の不徴収及び高等学校等就学支援金の支給に関する法律] (vgl. JEX 2021) erlassen. Seitdem entfällt das Schulgeld für öffentliche *Upper Secondary Schools*, und es werden Zuschüsse für Lernende anderer (Berufs-)Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II bereitgestellt – auch für Schüler/-innen der *Upper Secondary Specialized Training Schools* (vgl. Kap. 4.3.3) (vgl. MEXT 2020b).

2018 wurde bekannt gegeben, dass die *Courses of Study for Senior High Schools* bis April 2022 grundlegend erneuert werden sollen (vgl. KAWAI JUKU 2020).

Trotz der lediglich neunjährigen Schulpflicht unterwerfen sich die meisten Schüler/-innen den Eintrittsprüfungen für die nächste Schulform; so besuchen seit Beginn der 1990er-Jahre mehr als 95 Prozent aller 15-Jährigen die weiterführende *Upper Secondary School*. Gegenwärtig liegt die Quote registrierter Schüler/-innen sogar bei 98,7 Prozent (vgl. MEXT 2017b, S. 454) Im Zuge der demografischen Entwicklung hat sich jedoch auch hier die Anzahl der Lernenden stark verringert: Im Jahre 1990 lag die Anzahl der Schüler/-innen der *Upper Secondary Schools* noch bei über 5,6 Millionen, zurzeit weist die Statistik des MEXT lediglich etwa 3,3 Millionen Schüler/-innen aus (vgl. MEXT 2017b, S. 452). In der Folge verringerte sich damit auch die Anzahl der Schulen landesweit: Die Anzahl der *Upper Secondary Schools* fiel vom Höchststand 5.500 (1990) auf nunmehr 4.925 (2016); davon sind mehr als ein Viertel privat (1.321).

Die Jugendlichen verlassen die Schule mit einem Diplom der *Upper Secondary School* [Kōtō gakkō sotsugyō shōmei-sho 高等学校卒業証明書] (Niveau 3 der *International Standard Classification of Education – ISCED*); Sitzenbleiber/-innen oder Schulabbrecher/-innen gibt es so gut wie nicht (vgl. OECD 2017, S. 119): Nur knapp 1,5 Prozent aller Schüler/-innen an *Upper Secondary Schools* verlassen die Schule ohne Abschluss; insgesamt liegt die *Drop-out-Quote* bei 4,5 Prozent über alle Schultypen hinweg (vgl. OECD 2017, S. 118–119). Die Kosten für staatliche *Upper Secondary Schools* betragen im Schnitt 450.000 Yen; für private *Upper Secondary Schools* liegen sie im Schnitt 2,3-mal so hoch, d. h. bei 1.040.000 Yen pro Jahr (vgl. MEXT 2016a).

Häufig wird das allgemeine Schulwesen Japans mit dem Shinkansen, dem japanischen Schnellzug, gleichgesetzt. Hat doch die Nachkriegsexpansion zu einem beispielelosen Konkurrenzdruck bezüglich der Zulassung, der sogenannten „Examenshölle“ [Shiken jigoku 試験地獄], zu den besten weiterführenden Bildungseinrichtungen geführt. Hierbei handelt es sich um sehr harte Aufnahmeprüfungen in prestigeträchtige Schulen und Universitäten. Hohe Durchfallquoten sind dabei die Regel, sodass sich die Anwärter/-innen für den Fall des Scheiterns an einer Wunschschule oder -univer-

sität zumeist mehreren Eintrittsexamina für alternative Universitäten unterziehen (vgl. ALEXANDER 2004, S. 345). Für die Zulassung an staatliche Universitäten müssen die Bewerber/-innen zwei Prüfungsverfahren durchlaufen: zum einen die einheitliche Universitätsaufnahmeprüfung des Staates, zum anderen die zusätzlichen Auswahlverfahren der einzelnen Universitäten. Privaten Universitäten bleibt die Durchführung eigener Aufnahmeprüfungen vorbehalten (vgl. TEICHLER 2000, S. 334).

Nur wer einen Abschluss von einer ranghohen *Upper Secondary School* vorweisen kann und nur wer das Eintrittsexamen in eine hochrangige Universität schafft, hat Aussichten auf eine Karriere in einem hochrangigen Unternehmen oder einer staatlichen Behörde. Alle anderen Hochschuleinrichtungen bilden Absolventen/Absolventinnen aus – analog zu den spezialisierten Formen der *Upper Secondary School* – die sich überwiegend auf weniger prestigeträchtige mittelständische oder kleine Unternehmen verteilen. Der Wettbewerb um das Bestehen der Prüfungen für die Eliteeinrichtungen wurde durch die Erweiterung des Unterrichtsstoffs und eine Steigerung der Lerngeschwindigkeit [Shinkansen kyōiku 新幹線教育] in der Nachkriegszeit erschwert (vgl. HAASCH 2000, S. 195). Das wiederum führte zur Etablierung der zahlreichen Nachhilfe- und Paukschulen, die von den meisten lernbeflissenen Schülern/Schülerinnen besucht werden. Das Bestehen der „Examenshölle“ vor der Aufnahme in eine höherrangige Schule oder Universität ist im Allgemeinen nur durch den Besuch dieser Nachhilfe- bzw. Paukschule oder Vorbereitungsschule für die Universitätsaufnahmeprüfungen überhaupt möglich, insbesondere für jene Personen, die durch das Nichtbestehen des „Prüfungskriegs“ ein weiteres Jahr als sogenannte „Rōnin“ [浪人] (herrenlose Samurai) an den Vorbereitungsschulen verbringen und einen zweiten Anlauf für die Eintrittsexamina der Universitäten nehmen (vgl. TEICHLER 2000, S. 334–335).

Gerade bei den unter dem demografischen Wandel leidenden niederrangigen Universitäten sind die Eintrittsexamina allerdings leichter geworden, was zu Veränderungen in der Nachhilfe- und Vorbereitungsschullandschaft in Form von Zusammenschlüssen und einer Anpassung an die leichteren Lehrplanvorgaben führte. Gleichwohl ist der Zeitaufwand für deren Besuch für die Oberschüler/-innen nach ihrem normalen Schulbesuch nach 16.00 Uhr bis mitunter 22.00 Uhr abends beträchtlicher als bei den *Lower Secondary Schools*. Auch hier: Oft schlafen dann die Lernenden im regulären Unterricht, hat doch der Nachhilfeunterricht ohnehin für sie einen vergleichsweise höheren Stellenwert als die herkömmlichen, staatlich verordneten Unterrichtseinheiten an den Schulen (vgl. ALEXANDER 2004, S. 354; ENTRICH 2016).

3.4.5 Tertiärbereich (*Higher Education*)

In Japan gibt es drei wichtige Bildungsinstitutionen, die dem tertiären Bereich angehören, nämlich die Universität, das *Technical College* und das *Professional Training College* (eine Unterkategorie des *Specialized Training College*; vgl. Kap. 4.3.3). Zur Kategorie „Universität“ gehören der vierjährige Bachelor- (BA) -*Course* bzw. der *Graduate*

School Course (zweijähriger Master- (MA) -Kurs) und der insgesamt fünfjährige Doktor-*Course* (der ohne MA-*Course* nur drei Jahre umfasst) sowie das zwei- bis dreijährige *Junior College*. 2018 gab es insgesamt 782 Universitäten (privat: 603; öffentlich: 93; staatlich: 86), 331 *Junior Colleges* (privat: 314; öffentlich: 17; staatlich: 0), 57 *Technical Colleges* (privat: 3; öffentlich: 3; staatlich: 51) und 2.805 *Professional Training Colleges* (privat: 2.610; öffentlich: 186; staatlich: 9) (vgl. NIAD-QE 2019, S. 16). 2018 waren 2.909.159 Studierende in Universitäten (privat: 2.144.670 Personen; öffentlich: 155.520 Personen; staatlich: 608.969 Personen), 119.035 in *Junior Colleges* (privat: 112.814 Personen; öffentlich: 6.221 Personen), 57.467 in *Technical Colleges* (privat: 2.166; öffentlich: 3.756; staatlich: 51.545) und 588.315 in *Professional Training Colleges* (privat: 563.484 Personen; öffentlich: 24.474 Personen; staatlich: 357 Personen) eingeschrieben (vgl. NIAD-QE 2019, S. 16).

In diesem Kapitel werden vor allem die Bildungsinstitutionen thematisiert, die in die Kategorie Universität mit „akademischen“ Fächern fallen. Das *Technical College* sowie das *Specialized Training College* werden in Kapitel 4.3.3 behandelt.

54,8 Prozent aller Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* nehmen ein Studium an einem grundsätzlich zweijährigen *Junior College* [Tanki daigaku 短期大学] (ca. 5 %) oder einer Universität [Daigaku 大学] (ca. 50 %) auf. Vor dem Platzen der sogenannten „Bubble“ Anfang der 1990er-Jahre waren es noch rund 30 Prozent, im Jahr 2000 bereits ca. 45 Prozent (MEXT 2017b, S. 448). Diese Entwicklung ist eine sichtbare Folge demografischer Entwicklungen und anhaltender Bildungsexpansion zugunsten der Universitäten; sie können mehr und mehr als größte „berufsvorbereitende“ Institution in Japan angesehen werden. Auf die damals angespanntere Arbeitsmarktlage reagierte eine große Anzahl von Schülern/Schülerinnen sowie Studierenden mit einer längeren Verweildauer im Bildungssystem. Sie erhofften sich durch einen höheren Bildungsabschluss verbesserte Einstellungschancen in einem attraktiven Unternehmen (vgl. BIBB/iMOVE 2005, S. 40ff.).

Mittlerweile hat die im Zuge demografischer und soziopolitischer Entwicklungen erfolgte Steigerung der Akademisierungsquote dazu geführt, dass die Schwierigkeitsgrade bei den Eintrittsexamina zum Teil drastisch gefallen sind. Geschuldet ist das vor allem dem Anpassungszwang privater Universitäten im Kampf um Studierendenzahlen: Waren es früher sieben Fächer, die zur Prüfung anstanden, sind es heute oft nur zwei Fächer, mitunter sogar nur ein Fach, das zur Disposition steht. Damit haben auch leistungsschwache und weniger disziplinierte Abgänger/-innen der *Upper Secondary Schools* gute Chancen, einen Universitätsabschluss zu erwerben. Ausgenommen davon sind, wie bereits erwähnt, noch immer die hochrangigen Universitäten, die sich nach wie vor der künftigen Beschäftigungselite verpflichtet fühlen (vgl. SAKANO 2011, S. 135; UENISHI 2011, S. 86–87, 97–98). Gleichwohl steigern sich die Immatrikulationszahlen dank erleichterter Zugangsbedingungen an staatlichen Universitäten Jahr für Jahr, und auch im privaten Sektor hat sich die Anzahl von rund 400.000 im Jahr 1990 auf rund 568.000 (2016) erhöht (vgl. MEXT 2017b, S. 448; vgl. auch CLARK 2005, S. 8–9).

Universitäten

Für die nachwachsende Generation war und ist es schwer, in japanische (Top-)Universitäten zu gelangen, aber es ist leicht, sie mit einem Diplom zu verlassen (vgl. ISHIKIDA 2005, S.156). Ist die Hürde der Eintrittsexamina erst einmal genommen, nimmt sich die daran anschließende Universitätszeit simpel aus; endlich einmal haben die Japaner/-innen hier Gelegenheit, sich von der stressigen Schulzeit zu erholen, Ferien zu machen. Nahezu alle eingeschriebenen Studierenden beenden ihr Studium in der vierjährigen Regelstudienzeit; mit 23 Jahren stehen sie dann dem Arbeitsmarkt zu Verfügung (vgl. PILZ/ALEXANDER 2007, S. 28). Der akademische Grad, also das Diplom [Bachelor Gakushi 学士] (ISCED-Niveau 6) am Ende der Studienzeit, wird fast zum Nulltarif ausgehändigt. Bezüglich des Abschlusses im tertiären Bildungsbereich ist es allerdings wichtig, zwischen dem akademischen Grad [Gakui 学位] und dem Titel [Shōgō 称号] zu unterscheiden:¹⁵ Für die Zulassungsberechtigung zu einem Kurs der im Zuständigkeitsbereich des MEXT stehenden Bildungsinstitutionen im tertiären Bereich benötigt man einen akademischen Grad (vgl. MEXT 2020g). Der Unterschied zwischen einem akademischen Grad und einem Titel liegt darin, dass der Titel nur innerhalb Japans gilt, während der akademische Grad international gültig ist (vgl. OPEN CAMPUS 2020). Nach dem Bachelor beenden die meisten ihre Universitätszeit; Unternehmen sind nur in den wenigsten Fällen am akademischen Grad Master [Shūshi 修士] (zweijährige Dauer) (ISCED-Niveau 7) oder am Dokortitel [Hakushi 博士] (drei Jahre) (ISCED-Niveau 8) interessiert (vgl. MEXT 2012, S. 7–8, 10–11; MEXT 2017b, S. 454–455). Master und Dokortitel spielen eher in medizinischen und technischen Disziplinen oder als Nachweis für Lehrbefähigungen an Schulen der Höheren Sekundarstufe (*Upper Secondary Education*) und Instituten tertiärer Bildung (*Higher Education*) eine Rolle (vgl. UNESCO 2011, S. 21ff.).

Typisch für Studierende war und ist, dass sie sich in den ersten drei Jahren in verschiedene leicht zu bewältigende Kurse einschreiben, im vierten Jahr geht es um die Arbeitssuche. Am wenigsten stört das die Unternehmen; sie schauen darauf, von welcher Universität die Arbeitssuchenden kommen, nicht auf die akademischen Leistungen, denn für alle erforderlichen Qualifikationen hat aus Sicht der Unternehmen das Schulsystem bereits gesorgt (vgl. METZLER 2000, S. 336–343). Bei den Absolventen/Absolventinnen niederrangiger Universitäten zeigt sich allerdings, dass ein Universitätsabschluss nicht länger als Garant für gute, reguläre Anstellungsmöglichkeiten gesehen werden kann: Waren es noch im Jahre 1990 81 Prozent aller Absolventen/Absolventin-

15 Diese Unterscheidung wird immer wichtiger, vor allem im medizinischen Tätigkeitsbereich – z. B. bei staatlich geprüften Radiologietechnikern und -technikerinnen. Immer öfter verlangen die Krankenhäuser hier einen akademischen Grad. Beim Erwerb eines akademischen Grades geht es nicht nur um die Zufriedenheit des/der Einzelnen, sondern auch um die Verbesserung des Personalmanagements für diesen Personenkreis an Krankenhäusern und damit auch um eine Verbesserung des Status aller Radiologietechniker/-innen (vgl. HIGASHIDA 2004, S. 361).

nen, die ein reguläres Beschäftigungsverhältnis fanden, so sind es im Jahr 2016 – trotz der exzellenten Arbeitsmarktlage – nur noch 76,1 Prozent; dieser merkbare Rückgang hängt auch mit der geringeren Leistungsfähigkeit abgehender Studierender zusammen (vgl. UENISHI 2011, S. 87, 94; MEXT 2017b, S. 450). Anzumerken ist allerdings, dass in der gegenwärtigen Beschäftigungssituation mit einer Arbeitslosenquote von 2,4 Prozent (Mai 2019) und einem weitgehenden Arbeitsnachfrageüberhang die Anstellungsquoten wieder ansteigen (vgl. MEXT 2017b, S. 450).

Junior Colleges

Ein Grund für die ungebrochene Attraktivität eines Universitätsstudiums ist eine Art von Gegenbewegung bei den zwei- bis dreijährigen *Junior Colleges*; hier sind die Zahlen eingeschriebener Studierender rückläufig: Noch im Jahr 1993 waren es rund 250.000, 2017 lag die Zahl nur noch bei 60.000 Studierenden (vgl. MEXT 2017a, S. 5; MEXT 2017b, S. 219) – ein Hinweis auf die abnehmende Bedeutung von *Junior Colleges*. Das blieb nicht ganz folgenlos: Einige der *Junior Colleges* haben sich aufgrund der abnehmenden Entwicklung und als Konkurrenz zu den bereits existierenden Universitäten in vierjährige universitäre Institutionen umgewandelt (vgl. GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 7). Noch in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts waren gut 90 Prozent aller Studierenden an *Junior Colleges* weiblich, da dieser Höhere-Töchter-Hochschultyp althergebracht für „Frauenberufe wie Erzieherinnen und Lehrerinnen, Berufe der Pflege, Hauswirtschaft und andere soziale Bereiche besucht wurde (vgl. CLARK 2005, S. 13; GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 7). Insofern findet an diesen *Junior Colleges* bereits eine gezielte „Berufsbildung“ statt, die mit dem akademischen Grad „Quasi-Bachelor-Diplom“ bzw. dem Abschlusszertifikat einer Kurzuniversität [Tanki daigaku shūryō shōsho 短期大学終了証書] (ISCED-Level 5b) auf den direkten Einsatz in der Arbeitswelt ausgerichtet ist (vgl. MEXT o. J.a, S. 5; OECD 2015). Vor 2005 wurde der akademische Grad „Quasi-Bachelor-Diplom“ Jungakushi [準学士] genannt. Seit 2005 heißt er Tanki daigakushi [短期大学士] (vgl. OPEN CAMPUS 2020). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) verwendet den Begriff „Bachelor Kurzuniversität“.

Professional and Vocational Universities und Professional and Vocational Junior Colleges

In der letzten Zeit mehren sich die Anzeichen, dass einerseits der *Academic Drift* und andererseits die Erwartungen der Arbeitgeber dazu führen, dass stärker beruflich orientierte Bildungsangebote etabliert werden sollten. Ein solcher Ansatz stellt die 2017 in Japan vom *Central Council for Education* vorgestellte Gründung eines neuen beruflichen Hochschultyps dar, welche ab Mitte 2019 eingeführt wurde (vgl. KANEKO 2019; Generalist/-in vs. Spezialist/-in in der Einleitung und Zusammenfassung).

2017 wurden der *School Education Act* geändert und ein neuer Hochschultyp im tertiären Bereich eingerichtet, nämlich die *Professional and Vocational Universities*, der im Gegen-

satz zu den *Professional Training Colleges* zu den „in § 1 genannten Schulen“ gehört. Wenn man den Kurs einer solchen Universität absolviert hat, erhält man den akademischen Grad „BA (Professional)“ (vgl. BESUTO SHINGAKU NETTO 2020). Anders als an den herkömmlichen allgemeinbildenden Universitäten werden den Studierenden an den neuen *Professional and Vocational Universities* bestimmte berufliche Tätigkeiten vermittelt. Im Rahmen der Kooperation mit Unternehmen werden mehr als 30 bis 40 Prozent der Credit-Punkte in Unternehmenspraktika erworben. Mehr als 40 Prozent der Lehrkräfte müssen Praktiker/-innen sein (vgl. NEGISHI 2017).

Sogenannte *Professional and Vocational Universities* und *Professional and Vocational Junior Colleges* (vgl. NIAD-QE 2019, S. 17) sollen japanischen Schulabsolventen/-absolventinnen auf berufliche Kompetenzen ausgerichtete Hochschulbildung ermöglichen. Insbesondere *Key competencies like social and self competencies* stehen im Mittelpunkt der Ausbildung. Die Praxishöhe soll durch entsprechende Vorgaben erreicht werden. Diese umfassen u. a. verpflichtende Lerneinheiten im Bereich *Experiments and practical training*. Die Klassengröße soll 40 Personen nicht überschreiten, um ein praxisorientiertes Studium durchgängig zu ermöglichen. Auch müssen 40 Prozent aller Vollzeitdozierenden fünf oder mehr Jahre Praxiserfahrung vorweisen können (vgl. KANEKO 2019, S. 35).

Die Einführung der *Professional and Vocational Universities* und *Professional and Vocational Junior Colleges* wurde primär von staatlicher Seite geplant und umgesetzt. Hinsichtlich der Finanzierung dürfte sich ein Mischsystem aus staatlichem Budget und individuell zu entrichtenden Studiengebühren etablieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Reformansatz auf der Makroebene (Etablierung einer neuen Bildungsinstitutionsform) auch direkte Auswirkungen auf die Meso- und Mikroebene hat. Kaneko (vgl. KANEKO 2019, S. 38–41) weist explizit darauf hin, dass die neuen Hochschulen nur dann erfolgreich etabliert werden können, wenn die curricularen Anforderungen sowie die Lehr-/Lernmethoden entsprechend den neuen Anforderungen an den Hochschultyp angepasst werden. Bedingt durch die Aktualität der Reform liegen allerdings noch keine Umsetzungsergebnisse vor.

3.4.6 Weiterbildung (*Adult and Continuing Education*)

In den japanischen Unternehmen herrscht traditionell – auch schon vor dem Aufkommen des Gedankens der *Recurrent Education* – eine Lernkultur, die verlangt, sich nach dem Schul- bzw. Studienabschluss stetig weiterzubilden. Infolgedessen sah das Karrieremuster zumindest der *White-collar*-Beschäftigten vor dem Zweiten Weltkrieg und der Führungskräfte-Anwärter/-innen unter den *White-collar*-Beschäftigten nach dem Zweiten Weltkrieg folgendermaßen aus: Obwohl man beispielsweise Chemie studiert hat, muss man z. B. Kundendienstaufgaben in der Verkaufsabteilung oder Aufgaben in der Produktionsstätte übernehmen. Die regulären Arbeitnehmenden der Stammelegenschaft, die die Führungskräfteaufbahn eingeschlagen haben, müssen ihren Arbeitsplatz innerhalb des Unternehmens alle drei Jahre nach dem Rotationsprinzip wechseln –

z. B. von der Produktion über den Verkauf zum Rechnungswesen oder zum Forschungszentrum (vgl. Generalist/-in vs. Spezialist/-in in der Einleitung und Zusammenfassung; Kap. 4.4).

Im japanischen Kontext existiert also keine strikte Trennung von Erst- und Weiterbildung, vielmehr ergeben sich fließende Übergänge: Die in Japan nach wie vor in weiten Bereichen gültige traditionelle Norm lebenslanger Beschäftigung setzt überdies „überflüssige“ Mitarbeitende nicht frei; sie werden allenfalls im und für den betriebsinternen Arbeitsmarkt umgeschult (vgl. TAKANASHI 1998, S. 23).

Generell gilt für Japan: Karriere in einem Unternehmen ist

„für diejenigen möglich, die beharrlich, diszipliniert, loyal und lernwillig und vor allem geduldig versuchen, Firmenziele bestmöglich zu erreichen. Und das haben die Japaner/-innen schon in der Schule gelernt! Determinanten von Karriere bestimmen sich in den ersten Jahren einer Firmenzugehörigkeit noch immer vorwiegend am ‚Dienstalter‘, während bei oberen Managementpositionen zunehmend andere Beurteilungskriterien wie Personalbeurteilungen in Betracht gezogen werden. Trotzdem dominiert der unternehmensbezogene Gebrauchswert: Der arbeitsmarktbezogene Tauschwert, d. h. Aufstiegs- bzw. Karrierechancen durch Firmenwechsel ist sehr gering“ (ALEXANDER 2011, S. 176).

Zwar zeigen Befunde, dass durch den gesellschaftlichen Wandel in Japan die Zuversicht, Karriere in einem japanischen Unternehmen zu machen, sinkt. Grundsätzlich gilt aber in Japan wie in Deutschland, dass die Beschäftigten permanent an die Chance einer Beförderung glauben müssen. Deshalb werden japanische Berufsanfänger/-innen bereits zu Beginn ihrer unternehmerischen Tätigkeiten bestimmten Laufbahnen zugeordnet, die mit unterschiedlichen Karrierechancen und -reichweiten einhergehen. Beförderungen werden dann zum einen durch die Dauer der Betriebszugehörigkeit (Senioritätsprinzip), zum anderen durch Bewertung der individuellen Qualifikation der Beschäftigten ermöglicht. Im Gegensatz zu Deutschland handelt es sich jedoch eher um eine „späte Karriere“, denn in den ersten zwölf Dienstjahren zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Beschäftigten hinsichtlich der Beförderung (vgl. KOIKE 1998, S. 49–50, 62ff.). Danach nimmt die „späte Karriere“ allerdings einen unaufhörlich größer werdenden Stellenwert ein und führt gegenwärtig mehr und mehr zu einem Aufstiegs Wettbewerb unter den Mitarbeitenden (vgl. GEORG/DEMES 2000, S. 314–315).

Im Vergleich zu den 1990er-Jahren ist allerdings der Anteil der Arbeitsplatzwechsler/-innen an der Gesamtzahl der Beschäftigten [Tenshoku ritsu 転職率] größer geworden. Zuvor hatte bereits der Anteil der Frauen höher gelegen als der der Männer (vgl. Kap. 4.4): 1990 lag er bei den Männern bei etwa drei Prozent und bei den Frauen bei etwas mehr als vier Prozent. Bis 2005 ist er bei den Männern auf etwas mehr als vier Prozent und bei den Frauen auf etwas mehr als sechs Prozent gestiegen (vgl. MHLW 2006, S. 46). Nach der neuesten Statistik des *Statistics Bureau, Ministry of Internal Affairs and Communications* von 2020 ist der Anteil der Arbeitsplatzwechsler/-innen (Durchschnitt

beider Geschlechter) von 2014 bis 2018 von 4,6 auf 4,9 Prozent gestiegen (vgl. CHANGE JOB SAFARI 2020). Bei jungen Beschäftigten ist er höher als bei älteren Beschäftigten: Bei den 15- bis 24-Jährigen betrug dieser Anteil 2018 12,3 Prozent und bei den 25- bis 34-Jährigen 7,8 Prozent, während er bei den 55- bis 64-Jährigen 4,4 Prozent und bei den über 64-Jährigen nur noch 2,4 Prozent betrug. Bei den Gründen für den Firmenwechsel sind deutliche Unterschiede zwischen 2002 und 2019 sichtbar: 2002 gaben fast genauso viele Firmenwechsler/-innen als Grund für ihren Wechsel „wegen der Entlassung durch die Firma aufgrund der schlechten Konjunktur“ (etwa 990.000 Befragte) an wie „wegen besserer Arbeitsbedingungen“ (etwa 1.000.000 Befragte). 2019 waren es dagegen 1.270.000 Personen, die den Grund „wegen besserer Arbeitsbedingungen“ nannten, und nur 430.000 Personen mit der Angabe „wegen der Entlassung durch die Firma ...“ (vgl. IT MEDIA Co. 2020).

Ein weiteres Grundmuster für das japanische Management ist erkennbar: Ziel innerbetrieblicher Bildungsmaßnahmen ist in erster Linie die Gewinnung qualifizierter Mitarbeitender für eine lebenslange Beschäftigung, die noch immer vorwiegend durch eine „nach Seniorität vorgenommene Entlohnung“ unter Einschluss von Beförderungen (METHÉ/MIYABE 2006, S. 90–91)¹⁶ geprägt ist. Heute werden allerdings in vielen (Groß-) Unternehmen die Führungskräfte sowie Ingenieurinnen und Ingenieure statt nach der Seniorität vor allem nach ihrer Leistung entlohnt – in Form des Lohns nach der Jahresleistung, also nach dem „annual salary system“ (TRIUMPH CO. 2016, S. 34; Betriebs- vs. Berufskonzept in Einführung und Zusammenfassung).

Im Rahmen der außerbetrieblichen Weiterbildung werden Lerngelegenheiten vor allem angeboten in Teilzeit-Abendkursen oder in Fernkursen der Universitäten (vgl. MEXT 2020c), der *Miscellaneous Schools* bzw. den *Specialized Training Colleges* im Zuständigkeitsbereich des MEXT sowie in weiterbildenden Kursen (*Short-time Training Courses*, *Short-time Professional Courses*, *Short-time Advanced Courses*; vgl. Tabelle 18), die entweder vom JEED oder von den Präfekturen, also im Zuständigkeitsbereich des MHLW, durchgeführt werden (siehe Kap. 3.2.1).

Auf fachspezifisches Wissen bezogene Kurse für Berufstätige werden vor allem in Universitäten angeboten. Wie bei allgemeinbildenden Universitäten führen also vor allem *Professional Graduate Schools* MA- und Promotionskurse für Berufstätige durch.

Nach einer Untersuchung durch die Firma Innovation Design & Technology KK. im Jahr 2015 hatten 82,8 Prozent der Befragten weiterbildende Kurse besucht, die in privater Trägerschaft durchgeführt worden waren. 20,1 Prozent hatten Kurse besucht, die von öffentlichen berufsbildenden Institutionen angeboten worden waren. 3,5 Prozent der Befragten hatten Kurse belegt, die von *Professional Training Colleges* angeboten worden waren. Nur 8,5 Prozent bzw. 5,7 Prozent hatten BA- und MA-Kurse belegt, die

16 Eine dritte Säule stellen die japanischen Betriebsgewerkschaften dar, die hier nicht weiter thematisiert werden (vgl. PASCHA 1994, S. 43, 50ff.).

von einer allgemeinbildenden Universität angeboten worden waren (vgl. MEXT 2020d, S. 127). Als Gründe dafür, warum Befragte keine von einer Universität angebotenen Kurse besucht hatten, gaben die meisten (37,2 %) an, dass sie Universitäten nicht als potenzielle Anbieter weiterbildender Kurse betrachtet hatten. 30,7 Prozent antworteten, dass sie nicht wussten, welche Kurse die Universitäten anboten. 27,6 Prozent gaben an, dass sie geglaubt hatten, dass Universitäten – anders als andere berufsbildende Einrichtungen – nur abstraktes theoretisches Wissen vermittelten (vgl. MEXT 2020d, S. 127).

4 Berufliche Aus- und Weiterbildung

4.1 Entwicklung und Stellenwert der beruflichen Bildung

Im Gegensatz zur hohen Bedeutung beruflicher Bildung in Deutschland ist in Japan der Stellenwert einer staatlich geregelten Berufsbildung sehr gering (vgl. DI 2007, S. 18). Insgesamt haben von jeher bildungsmeritokratische Zusammenhänge der japanischen „Gesellschaft der Bildungswege“ (auch als „Bildungsganggesellschaft“ bezeichnet; vgl. Stratifizierung/Ranking vs. Gleichheit/Einheitlichkeit in der Einleitung und Zusammenfassung) dazu beigetragen, eine öffentliche Berufsbildung zu einer Randerscheinung zu degradieren (vgl. COULMAS 2003, S. 178).¹⁷ Die Geringschätzung der Berufsbildung kann aber auch auf das japanische Wertesystem zurückgeführt werden: Dieses basiert auf der weltlichen Lehre des Konfuzianismus, nach dem manuelle Tätigkeiten geringer bewertet werden als geistige. Daraus lässt sich leicht erklären, dass in Japan die Berufsbildung allgemein ein geringeres Ansehen genießt als die Allgemeinbildung (vgl. Allgemeinbildung vs. Berufsbildung in der Einleitung und Zusammenfassung).

Die hier von westlichen Expertinnen und Experten aufgestellten Thesen treffen zu, und eine grobe Charakterisierung des japanischen Ausbildungsmodells als segmentalistisches Ausbildungssystem (vgl. Kap. 4.2) ist ebenfalls berechtigt, da sich die Arbeitsmarktpolitik in Japan noch immer am Ideal des japanischen Managements (vgl. Formal/direkt vs. informal/indirekt in der Einleitung und Zusammenfassung) orientiert. Allerdings gab und gibt es immer wieder Prozesse der Modifizierung, da sich das Ausbildungssystem immer an die wirtschaftliche Entwicklung anpassen muss. Wenn man die gesamte Entwicklung des japanischen Berufsbildungssystems von 1945 bis 2020 betrachtet, so spielte die öffentliche Berufsbildung kurz nach der Nachkriegszeit und wieder seit Ende der 1990er-Jahre – genauer seit der Änderung des *HRD Promotion Act* im Jahr 1997 – eine wichtige Rolle im Rahmen der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik (vgl. Kap. 3.2.1, 4.3.2).

Nach dem Zweiten Weltkrieg verbreitete sich die Bildungsganggesellschaft als Folge von Demokratisierungsmaßnahmen wie z. B. der Umstellung vom mehrgleisigen auf ein einglisiges Schulsystem, der Erweiterung des tertiären Bildungsbereichs mittels einer Vergrößerung der Anzahl der privaten Universitäten, der Umdefinierung der Funktion der Universität – nicht mehr dem Staat dienlich sein, sondern der Bevölkerung (vgl.

¹⁷ Statistische Angaben: Im März 2020 gab es 1.042.549 Absolventen/Absolventinnen der Oberschulen und sonstigen sekundären Bildungsinstitutionen. 51,1 Prozent von ihnen (533.140 Personen) gingen anschließend zu einer Universität, 4,2 Prozent (44.267 Personen) zu einem *Junior College* und 16,8 Prozent (175.096 Personen) zu einem *Specialized Training College* – und nur 0,54 Prozent (5.662 Personen) zu einer öffentlichen Berufsbildungsinstitution (vgl. Tokyōto senshū gakkō kakushu gakkō kyōkai 2020, S. 14).

YAKURA 1978, S. 59ff.). Aufgrunddessen war die Orientierung der Eltern und Jugendlichen an der Allgemeinbildung in Japan immer und überall zu beobachten. Ein Beispiel aus den 1960er-Jahren, in denen sich in der Folge der wirtschaftlichen Expansion nach 1945 das japanische Management wieder formiert hatte, zeigt dies deutlich:

Zu Beginn der 1960er-Jahre versuchte der Staat leitende Techniker-Berufe [Chūken gijutsu shoku 中堅技術職] mit einer Ausbildung in berufsbildenden *Upper Secondary Schools* zu institutionalisieren. Die Inhaber/-innen dieser Berufe sollten ein solides Fachwissen im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften besitzen, das nicht in den Betrieben erworben werden konnte. Diese Ausbildungsvision ging mit einer Modernisierung der Managementordnung [Keieichi tsujo kindaiika 経営秩序近代化] einher, d. h. mit der Abschaffung der lebenslangen Beschäftigung und des Senioritätsprinzips, die als Hindernis für die Entwicklung der japanischen Wirtschaft betrachtet wurden. Die Absicht der Politik lag letztlich darin, horizontale Arbeitsmärkte [Ōdanteki rōdōshijō 横断的労働市場], d. h. jedem zugängliche, offene externe Arbeitsmärkte neu zu schaffen, durch die die bis dahin existierenden internen Arbeitsmärkte ersetzt werden sollten. Dafür schlug man die Einführung und Etablierung von gesellschaftlich objektiven (also nicht von der Firma abhängigen) Bewertungsmaßstäben für die erforderlichen beruflichen Kompetenzen für die einzelnen Berufe vor (vgl. INUI 1990, S. 53), was dem Berufsbild in Deutschland entsprochen hätte (vgl. ESWEIN 2015).

Die Wahl der Eltern und Jugendlichen fiel aber ganz anders aus: Der Anteil der Schüler/-innen, welche die berufsbildenden Abteilungen der *Upper Secondary Schools* besuchten, ging von 1970 bis 1980 um insgesamt neun Prozent zurück, sodass der Anteil im Jahr 1980 nur noch 31,8 Prozent betrug. Dagegen stieg der Anteil der Schüler/-innen, welche die allgemeinbildenden Abteilungen besuchten, auf 68,2 Prozent (vgl. YAMAZAKI 1987). Der Hauptgrund für die bevorzugte Wahl der allgemeinbildenden Abteilungen war, dass diese vorteilhafter für den Zugang zum Hochschulstudium waren als die berufsbildenden Abteilungen. So entstand bei den Aufnahmeprüfungen ein heftiger Wettbewerb um die Plätze in den allgemeinbildenden Abteilungen.

Ende der 1970er-Jahre wurden die berufsbildenden *Upper Secondary Schools* in die Hierarchie der allgemeinbildenden *Upper Secondary Schools* integriert. Den Aussagen einer Lehrkraft an einer berufsbildenden *Upper Secondary School* in einem Interview (1985) zufolge kamen bis 1965 noch Schüler/-innen mit guten kognitiven Fähigkeiten und einer hohen Motivation zum Lernen in diese Schule. Aber ab etwa 1965 wurde alle drei Jahre eine allgemeinbildende *Upper Secondary School* neu errichtet, was politisch eigentlich nicht gewollt war. Im Lauf der Zeit besuchten immer mehr Schüler/-innen eine Schule, die nicht gerne in eine berufsbildende *Upper Secondary School* eintreten wollten, aber die Aufnahmeprüfung einer allgemeinbildenden *Upper Secondary School* nicht bestanden hatten (vgl. TAKEUCHI 1995, S. 197).

Um 1985 gab es nach der Untersuchung von Takeuchi jedoch eine mit 20 Prozent recht große Gruppe von Schülern/Schülerinnen, die von ihren kognitiven Leistungen

her eigentlich eine allgemeinbildende Schule hätten besuchen können, aber dennoch die berufsbildende *Upper Secondary School* wählten, weil sie sich davon günstige Bedingungen für die spätere Erlangung eines guten Postens im Beschäftigungssystem versprochen. Die erworbenen technischen Kenntnisse und Fertigkeiten seien nämlich das Selektionskriterium bei der Einstellung im Betrieb, und diese Kenntnisse und Fertigkeiten könnten in den berufsbildenden *Upper Secondary Schools* erworben werden. Diese Auffassung wurde damals wie heute von den meisten *Blue-collar*-Beschäftigten (und auch von einigen Handwerkern) in Japan vertreten. Insgesamt gesehen ist eine solche Auffassung in der japanischen Gesellschaft jedoch nicht mehrheitsfähig. Nach Takeuchi wurden die ursprünglich so motivierten Schüler/-innen dann jedoch während ihrer dreijährigen Schulzeit enttäuscht und demotiviert. Diese Erscheinung nennt er „Sozialisation durch Nivellierung nach unten“ (TAKEUCHI 1995, S. 205; ESWEIN 2015).

Auf diese Weise haben die berufsbildenden *Upper Secondary Schools* ihre ursprüngliche Bedeutung verloren. Allerdings ist seit Ende der 1990er-Jahre der neue Trend zu beobachten, dass die Orientierung am beruflichen Fachwissen wieder aufgewertet wird (vgl. Generalist/-in vs. Spezialist/-in in der Einleitung und Zusammenfassung; HONDA 2009 in Kap. 3.4.4; HENNINGS 2021; NISHI NIHON ZEITUNG 2020).

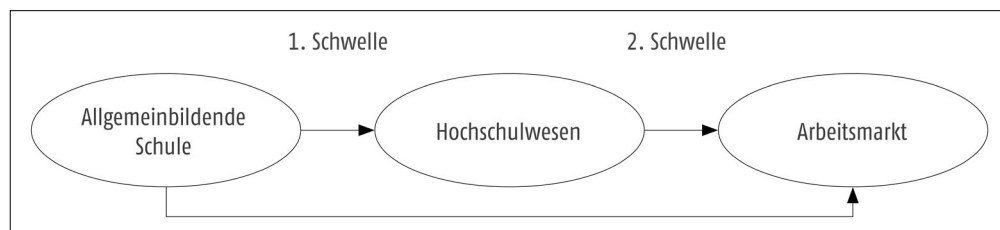
4.2 Struktur der Berufsbildung und Angebote

Folgt man den Spuren „beruflicher“ Bildung im internationalen Kontext, dann lässt sich Japans betriebliches Bildungsmuster modelltypisch als segmentalistisches Ausbildungssystem charakterisieren. Der von Crouch, Finegold und Sako (1999) entwickelte Ansatz stammt aus der vergleichenden politischen Ökonomie und ist fokussiert auf die Interaktionen politischer und sozioökonomischer Institutionen sowie sonstiger Stakeholder im Zusammenhang beruflicher Bildung. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die idealtypische Gegenüberstellung des Einflusses des Staates und des Engagements der Unternehmen.

Japan stellt einen Sonderfall dar, der gekennzeichnet ist „durch ein geringes öffentliches Engagement für die Berufsbildung in Kombination mit einer signifikanten Bereitschaft der Arbeitgeber, in berufliche Erst- und Weiterbildung zu investieren“ (BUSEMEYER 2013, S. 7; siehe auch PILZ 2017; PILZ/ALEXANDER 2016, S. 211f.). Durch das Fehlen eines „Berufs“ spielt eine eigenständige, staatlich geregelte Berufsausbildung à priori eine eher untergeordnete Rolle. Das lässt sich gut am für Japan zutreffenden Schwellenkonzept darlegen. Der Übergang vom Schul- bzw. Hochschulsystem in das Beschäftigungssystem geschieht normalerweise direkt und erfolgt ohne die Zwischenschaltung einer staatlich geregelten Berufsausbildung (vgl. ALEXANDER/PILZ 2004, S. 758). Gleichwohl muss hier angemerkt werden, dass sich dieser reibungslose Übergang seit Ende der 1990er-Jahre Schritt für Schritt insbesondere für einen Teil der jungen japanischen Bevölkerung durch eine spezialisierte Berufsbildung mittels

Specialized Training Colleges geändert hat (vgl. ESWEIN/OKAMURA 2015, S. 310–318; Kap. 3.2.1).

Abbildung 2: Schwellenkonzept für Japan



Quelle: ALEXANDER/PILZ 2004, S. 758

Trotz dieser vordergründigen Systemstabilität unterliegt die Bildungspolitik Japans einem tiefgreifenden Wandel. Nicht nur die betriebliche Bildung in großen, mittelständischen und kleinen Unternehmen, sondern ebenfalls das gewissermaßen auf die Arbeitswelt vorbereitende staatliche Bildungswesen ist betroffen: Die demografischen Veränderungen mit einer Verschiebung zuungunsten junger Menschen (vgl. Kap. 3.2.1) und andere, in mancher Hinsicht deutlich spürbare sozioökonomische Entwicklungen der letzten 30 Jahre gehen einher mit Veränderungen im tertiären Bildungsbereich; Japan ist deshalb darauf angewiesen, alle verfügbaren menschlichen Ressourcen auszuschöpfen. Teurere, ältere Arbeitnehmende bleiben mittlerweile länger in den Firmen und schieben den Ruhestand hinaus (vgl. DRESSLER 2017, S. 1ff.). Nach Überschreitung des betrieblichen Rentenalters (in der Regel 60 Jahre) wird ein neuer Arbeitsvertrag geschlossen. Arbeitsinhalte bei Vollzeit bleiben dabei als Beschäftigungskonditionen meist unverändert, während teils substanzielle Gehaltskürzungen und ein qua Arbeitsvertrag bzw. Kontraktlaufzeit determiniertes Übergleiten von regulärer in nicht reguläre Beschäftigung ebenso häufige Kennzeichen darstellen. Diese Systeme tragen daher auch wesentlich zur Erosion des Systems der lebenslangen Beschäftigung bei – als unvermeidliche Konsequenz des demografischen Wandels bzw. alternder Belegschaften. Mit Blick auf „nackte“ Arbeitsmarktstatistiken ist dieses System erfolgreich, qualitative Schattenseiten sind jedoch aus Angebotsperspektive ebenso prägend. Die für Japan ausschlaggebende Verlängerung der betrieblichen Verweildauer erklärt sich vor diesen ambivalenten Hintergründen auch durch die geringen Erwerbsalternativen für ältere Japaner/-innen auf dem externen Arbeitsmarkt (vgl. WITZKE 2017, S. 358–364).

Die geringe Arbeitslosenquote hat u. a. dazu führt, dass ein Arbeitskräftenachfrageüberhang vorliegt: Im März 2018 standen 100 Arbeitssuchenden durchschnittlich 161 offene Stellenangebote gegenüber; bei Universitätsabsolventen/-absolventinnen lag der Nachfrageüberhang gar bei 178 zu 100 Arbeitssuchenden (vgl. MHLW 2019c). Allerdings ist hier anzumerken, dass insbesondere die für „beruflich“ spezialisierte Be-

reiche qualifizierten Absolventen/Absolventinnen der *Specialized Training Colleges* mitunter bessere Aussichten auf einen Arbeitsplatz haben als die Universitätsabsolventinnen/-absolventen (vgl. ESWEIN/OKAMURA 2015, S. 310–318.)

Der demografische Wandel hat aber auch Folgen, die direkt das Bildungssystem betreffen. Insbesondere werden Hochschulen vor dem Hintergrund sinkender Zahlen an Bewerbern/Bewerberinnen zu Innovationen angehalten. So hat sich in den letzten Jahrzehnten eine Einebnung des Schwellenüberganges der ehemals strikten Trennung zwischen Allgemeinbildung und betrieblicher Bildung ergeben, mit der Folge, dass sich eine Erosion des allgemein-akademischen Bildungssystems zugunsten des Einbezugs „beruflicher“ Komponenten vollzog. Hier sind es Schlagworte wie „*Employability*“, „*Vocationalism*“ oder „Karriere-Erziehung“ [Kyaria kyōiku キャリア教育] (ITO 2014, S. 177f., 181ff.); sie finden in die hochschulischen Curricula Eingang, um vor allem weniger leistungsfähige Jugendliche gezielter auf das Arbeitsleben vorzubereiten und nicht nur die Grundtugenden eines „*company man*“ (ESWEIN 1997, S. 229) zu vermitteln.

Weiterhin fördern staatliche Initiativen die Innovationen im Hochschulsektor: So gewähren etwa staatliche Subventionen das Überleben der Hochschulen mit Mangel an Bewerbern/Bewerberinnen, die nach dem Kriterium einer Bereitschaft zu Reformen ausbezahlt werden (vgl. ITO 2014, S. 178f.; ITO 2016, S. 192f.).

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Verweise auf die ISCED-Kriterien (*International Standard Classification of Education*) der UNESCO aus dem Jahre 2011. Sie sind eine von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* eingeführte Klassifikation, um internationale Bildungsdaten vergleichen zu können (vgl. BOHLINGER 2012, S. 16). Insbesondere die Einführung der ISCED 2011 bewirkte international eine Ausweitung des Tertiärbereichs, was zugleich zu einer Aufwertung insbesondere der Bereiche unterhalb des Bachelorniveaus führte und grundsätzlich steigende Akademisierungsraten zur Folge hatte (vgl. SCHWARTZENBACH 2015, S. 1–2).

4.3 Überblick über Angebotsformen und ihnen zugeordnete Ausbildungsgänge

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen beruflichen Bildungsangebote im Detail vorgestellt.

4.3.1 Handwerker Ausbildung

Aufgrund der geschichtlichen Abschottungspolitik in der Tokugawa-Zeit (1603–1868) unterlag die Handwerker Ausbildung Japans nur einem sehr geringen ausländischen Einfluss. Durch die kulturelle Einbindung in eine Vier-Klassen-Gesellschaft [Shi nō kō shō 士農工商], in der die Handwerker [Shokunin 職人] zur dritten Schicht gehörten, die ihnen ein Recht auf Mobilität zubilligte, war es diesen zum einen möglich, auf Wanderschaft im Land umherzuziehen und zeitweise handwerkliche Dienste anzubieten (vgl.

FRANCKS 2015, S. 226ff.). Zum anderen gründeten sie kleine ortsgebundene Betriebe, in denen sie ihre Handwerke ausübten. Noch heute gibt es daher etwa 1.200 einzigartige traditionelle Handwerke, jedes mit einer eigenen Geschichte und eigenen geografischen Merkmalen, eigenen, jahrhundertlang überlieferten Verfahren und Anleitungen sowie der Verwendung traditioneller japanischer Materialien. Zu den bekanntesten Beispielen gehören etwa die Herstellung von Fächern, Essstäbchen, japanischem Papier, Lackwaren, Töpfereiprodukten, Möbeln, Puppen oder Messern und Klingen inklusive Samuraischwertern. Und noch heute schützen die japanischen Handwerkerzünfte oft das Detailwissen der nach wie vor in kleinen Familienbetrieben organisierten Gewerbe.

Nach dem Zweiten Weltkrieg sah sich die „Shokunin-Tradition“ weiterem Wandel gegenüber: Neue Bedarfsstrukturen zogen die Notwendigkeit neuer Handwerkstechniken nach sich, etwa im Hausbau oder der Bekleidungsindustrie, sieht man von weiterhin traditionellen Herstellungsmethoden bei Kimonos und Ähnlichem ab. Wurden früher die Lehrlinge bereits als angehende Jugendliche ohne eine einschlägige Schulbildung in ihrem Handwerk ausgebildet, so hat sich dies mit der Einführung der gesetzlichen Schulpflicht verändert: Erst nach der Schulzeit ist der Eintritt in ein Lehrlingsverhältnis möglich; oft besuchen die jungen Leute vorher noch ein *Specialized Training College*. So verfügen sie bereits über eine breite Kenntnis verschiedener Grundtechniken und unterscheiden sich damit von ihren Lehrmeisterinnen und -meistern, die sich ihre Fertigkeiten überwiegend durch Beobachtungen und Erfahrungsgewinnung aneigneten. Gleichwohl zeigt sich die „Shokunin-Tradition“, trotz aller Neuerung bei Handwerkszeugen und Materialien oder den Lebensumständen moderner Zeiten, prinzipiell ungebrochen: Feudale Strukturen und Techniken existieren bis heute (vgl. JUDGE 1994, S. 11ff.; vgl. PRINTING MUSEUM o. J.).

4.3.2 Lehrlingsausbildung (*Apprenticeship Training Scheme*)

Seit den 1980er-Jahren gab es immer wieder Versuche, duale Berufsbildungsstrukturen einzuführen. Im Jahr 2005 wurde in Japan ein „duales“ System (vgl. Allgemeinbildung vs. Berufsbildung in der Einleitung und Zusammenfassung) als Pilotprogramm eingeführt, das – in grober Anlehnung an das deutsche System der dualen Berufsausbildung – wöchentlich drei Tage Schulbesuch mit zwei Tagen praktischer Ausbildung im Betrieb kombiniert. Dieses Programm wendet sich an Schüler/-innen der *Upper Secondary Schools*, arbeitslose Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools*, „*Freeters*“ und NEETs (vgl. Allgemeinbildung vs. Berufsbildung in der Einleitung und Zusammenfassung). Die Kursdauer liegt zwischen fünf Monaten und zwei Jahren (vgl. CEDEFOP 2009, S. 3; MHLW 2015, S. 294f.; PILZ/SCHMIDT-ALTMANN/ESWEIN 2013, S. 3). Durch die gegenwärtig verbesserte ökonomische Lage in Japan hat sich der Anteil der *Freeters* im letzten Jahrzehnt um rund 23 Prozent verringert, was das japanische Arbeitsamt nicht zuletzt den eigenen arbeitsfördernden Maßnahmen zuschreibt (vgl. MHLW 2015, S. 294; MHLW 2016, S. 152; PILZ/SCHMIDT-ALTMANN/ESWEIN 2013, S. 4f.). Es wird

deutlich, dass diese Maßnahmen insbesondere für „Problemgruppen“ geschaffen wurden oder aber marginale Zusatzangebote darstellen.¹⁸

Diese Gruppen entstanden durch die schlechte Wirtschaftslage nach dem Platzen der sogenannten Blasenwirtschaft (*bubble economy*; vgl. Praxis vs. Theorie in der Einleitung und Zusammenfassung): Die japanischen (Groß-)Unternehmen stellten immer weniger Schul- und Universitätsabsolventen/-absolventinnen ein. Außerdem nahm die Zahl der sogenannten *Freeters* zu, von denen die Massenmedien häufig behaupteten, dass sie zur Erfüllung ihrer Träume auf die Einstellung in einem Unternehmen als Stammmitarbeitende verzichteten. Durch eine amtliche Umfrage von 2004 wurde aber festgestellt, dass 64,4 Prozent der befragten jungen Leute eigentlich gerne als Stammmitarbeitende gearbeitet hätten und nur 13,3 Prozent freiwillig als Teilzeitbeschäftigte arbeiten wollten. Daraufhin ergriff die Regierung ab 2005 Sofortmaßnahmen zur Rettung von arbeitslosen Jugendlichen bzw. von unfreiwilligen Jobbern und Jobberinnen:

2008 gründete das MHLW das *Job-Card*-System für junge Arbeitslose oder *Freeters*, die sonst kaum eine Chance als Stammmitarbeitende gehabt hätten (vgl. Kap. 3.2.1). Im Rahmen dieses Systems wird Arbeitssuchenden eine Karriereberatung angeboten, in der diese ihre eigenen Vorstellungen zur Karrieregestaltung entwickeln können. Nachdem die Arbeitssuchenden herausgefunden haben, auf welchem Tätigkeitsfeld sie konkret arbeiten wollen, wird ihnen eine praxisbezogene Berufsausbildung vorgeschlagen – das sogenannte „Programm zur Bildung beruflicher Fähigkeiten“ [Shokugyō nōryoku keisei puroguramu 職業能力形成プログラム]. Dieses Programm wird vor allem für junge Leute durchgeführt, die keine Stelle als Stammmitarbeitende erhalten haben und als Teilzeitbeschäftigte arbeiten oder die nach dem Schulabschluss noch gar keine Stelle erhalten haben. Im Rahmen des Programms werden den jungen Leuten im Klassenzimmer theoretische Kenntnisse¹⁹ und durch das Praktikum im Betrieb die notwendigen Fertigkeiten vermittelt. Nach dem Praktikum erhalten sie eine Bewertung ihrer Arbeitsleistung im Betrieb. Auf dieser Basis werden sie in passende Stellen vermittelt (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 58).

Das „Programm zur Bildung beruflicher Fähigkeiten“ umfasst zwei verschiedene Varianten der beruflichen Ausbildung: Die eine ist die Ausbildung mit Praktikum im Betrieb [Koyō gata kunren 雇用型訓練], und die andere ist eine öffentliche Ausbildung, die aber durch eine (privatwirtschaftliche) Berufsbildungsinstitution, z. B. ein *Specialized Training College*, im Auftrag durchgeführt wird (vgl. Kap. 4.5). Bei der ersten Variante der Ausbildung erhalten Personen, die keine Leistungen aus der Beschäftigungsversicherung erhalten (da sie nicht als Stammmitarbeitende gearbeitet haben),

18 Das MHLW verwendet auch die Begriffe „Pāto“ [パート] und „Arubaito“ [アルバイト] (vgl. Kosugi 2005, S. 2f.; MHLW 2016, S. 152) als typische Beschäftigungsformen für diese „Problemgruppen“.

19 Bei diesem Unterricht handelt es sich z. B. um Kurse von *Professional Training Colleges*, *Specialized Courses* der *Upper Secondary Schools*, Kurse von öffentlichen Berufsbildungsinstitutionen oder von Berufsbildungsinstitutionen, in denen eine anerkannte innerbetriebliche Ausbildung durchgeführt wird (vgl. MHLW 2020i).

während ihrer Ausbildungszeit Beihilfen im Rahmen des „Systems der Vergabe von Beihilfen zur Unterstützung der Ausbildung und des Lebensunterhalts“ [Kunren seikatsu shien kyūfu seido 訓練生活支援給付制度]: Wenn Kursteilnehmende nachweisen, dass sie ihren Lebensunterhalt alleine aufbringen müssen, erhalten sie monatlich 100.000 Yen als Alleinstehende bzw. 120.000 Yen, wenn sie eine eigene Familie haben (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 58).

4.3.3 Hochschulen und formal-staatlich-tertiäre „Berufsbildung“

In diesem Abschnitt werden berufsbildende Institutionen wie *Technical Colleges*, *Specialized Training Colleges* und *Professional Graduate Schools* (also MA- und Promotionskurse von *Professional and Vocational Universities*; vgl. Kap. 4.4.6) thematisiert, die in den Zuständigkeitsbereich des MEXT fallen.

Technical Colleges

Die *Technical Colleges* gehören zum tertiären Bildungsbereich. Lehrziele, Organisation, Lehrkräfte (Qualifikationen) u. a. sind in der Ministerialverordnung „College of technology establishment standards“ [Kōtō senmon gakkō setchi kijun 高等専門学校設置基準] festgelegt. Aufgrund der Zugehörigkeit dieser Colleges zum tertiären Bildungsbereich werden seitens des MEXT keine Vorgaben zu Fächern und Kursen gemacht (nur Spezialfächer werden genannt; § 4 dieser Verordnung).

16,2 Prozent aller Schüler/-innen der *Upper Secondary Schools* schreiben sich gegenwärtig für eine wissenschaftliche Ausbildung an einem dritten – am ehesten „berufsbildenden“ – Hochschultyp ein, nämlich an den *Technical Colleges* [Kōtō senmon gakkō 高等専門学校] (vgl. MEXT 2017b, S. 448). 17,8 Prozent aller Schüler/-innen der *Upper Secondary Schools* gehen direkt in ein Beschäftigungsverhältnis (vgl. MEXT 2017b, S. 450), der Rest verbleibt als Arbeitslose, als *Non-employed Graduates*, als *Freeters* bzw. *Part-timers* oder NEETs auf dem Arbeitsmarkt (vgl. IGAMI 2014, S. 57).

Während der Anteil weiblicher Studierender an den *Junior Colleges* sehr hoch liegt und der Stellenwert dieser Colleges abnimmt, verhält es sich bei den *Technical Colleges* anders; sie gelten als Eliteschulen für eine gezielt technische, „berufliche“ Ausbildung in Japan (vgl. BIBB/iMOVE 2005, S. 15). Ihre Fachbereiche umfassen Maschinenbau, Informatik, Elektronik, Chemie, Bauwesen und Handelsschiffahrt (vgl. ISHIKIDA 2005, S. 161). Insgesamt besuchen relativ konstant ca. 15 bis 17 Prozent einer Alterskohorte ein *Technical College* (vgl. MEXT 2017a, S. 4); rund 80 Prozent der Teilnehmenden sind männlich. Das verwundert kaum, handelt es sich bei diesen Programmen doch zumeist um fünfjährige Ingenieurkurse. Teilnehmende treten nicht in eine allgemeinbildende *Upper Secondary School*, sondern direkt in diese *Technical Colleges* ein. Diese haben sich grundsätzlich auf Industrie und Technik sowie Handelsschiffahrt spezialisiert (vgl. MEXT 2020d). Sie unterscheiden sich in der Bildungslandkarte des MEXT von anderen allgemeinbildenden Hochschulen am ehesten dadurch, dass auch sie, ähnlich wie die

Junior Colleges, einen eher „berufsbezogenen“ Zuschnitt aufweisen, obwohl auch akademische Fähigkeiten gefördert werden. In der Regel studiert man an einem *Technical College* fünf Jahre und erhält dann einen Titel – einen anerkannten Hochschulabschluss unterhalb des Bachelorniveaus, nämlich den „Quasi-Bachelor“ [Jungakushi 準学士] (ISCED-Level 5b) (vgl. MEXT o. J.a, S. 5; MEXT 2020d).

Die Absolventen/Absolventinnen dieser Colleges haben bereits gute Chancen auf einen Arbeitsplatz. Wenn aber jemand nach fünf Jahren Studium noch weiter studieren möchte, so kann er bzw. sie sich in einen eigens eingerichteten Kurs [Kōtō senmon gakkō senkōka 高等専門学校専攻科] einschreiben und mit dessen Abschluss einen akademischen Grad erwerben, einen *BA-Degree* [Gakushi 学士]. Danach besteht die Möglichkeit, in einem MA-Kurs an einer Universität weiter zu studieren und einen *MA-Degree* [Shūshi 修士] zu erwerben.

2012 traten 57,5 Prozent der Absolventen/Absolventinnen dieser Colleges direkt in die Arbeitswelt ein und 39,1 Prozent studierten an einer Universität (MA) weiter (Sons-tige 3,4 %) (vgl. MEXT 2020d).

Specialized Training Colleges

Die *Specialized Training Colleges* [Senshū gakkō 専修学校] und die *Miscellaneous Schools* [Kakushu gakkō 各種学校] gehören – wie oben erwähnt – nicht zu den „in § 1 des School Education Act genannten Schulen“ (vgl. Kap. 3.2.1). Daher gibt es keine exakten Standards für diese Berufsbildungsinstitutionen. In § 124 des *School Education Act* sind die *Specialized Training Colleges* lediglich wie folgt definiert:

- ▶ Ihre Kursdauer beträgt mindestens ein Jahr.
- ▶ Die Mindeststundenzahl ist höher als die vom MHLW festgelegte Unterrichtsstundenzahl.
- ▶ Mindestens 40 Studierende müssen regelmäßig an den Colleges eingeschrieben sein.

In § 125 sind außerdem die Kurse der *Specialized Training Colleges* definiert:

- ▶ *Upper Secondary Courses* [Kōtō katei 高等課程] (ISCED-3C) (für Absolventen/Absolventinnen der *Lower Secondary Schools*);
- ▶ *Postsecondary Courses* [Senmon katei 専門課程] (ISCED-5B) (für Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools*);
- ▶ *General Courses* [Ippan katei 一般課程] (keine ISCED-Entsprechung) (vgl. MEXT 2015; Material 5).

Vor allem die ersten beiden Kurse übernehmen heute als überwiegend private berufsbildende Institutionen Qualifikationsfunktionen. Nach der Art ihrer Kurse werden die Berufsbildungsinstitutionen unterschiedlich genannt:

Die *Specialized Training Colleges*, die *Postsecondary Courses* für Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* anbieten, werden als *Professional Training Colleges* [Senmon gakkō 専門学校] bezeichnet (vgl. MEXT 2013).²⁰ Die *Specialized Training Colleges*, die *Upper Secondary Courses* für Absolventen/Absolventinnen der *Lower Secondary Schools* anbieten, werden *Upper Secondary Specialized Training Schools* [Kōtō senshū gakkō 高等専修学校] genannt (vgl. Abbildung 1 in Kap. 3).

2020 gab es mehr als 3.000 *Specialized Training Colleges*. Davon waren 2.779 *Professional Training Colleges* und nur 404 *Upper Secondary Specialized Training Schools*. Insgesamt nahm die absolute Zahl der meist privaten *Specialized Training Colleges* (vgl. Kap. 3) in den vergangenen 22 Jahren leicht ab (Spitze im Jahr 1998: 3.573). Die Zahl der Kursteilnehmenden betrug 2020 661.174 Personen und nahm (im Gegensatz zur Abnahme der Anzahl der Berufsbildungsinstitutionen) im Vergleich zum Vorjahr um 2.120 Personen zu (männlich: 293.035 Personen; weiblich: 368.139 Personen). Diese Tendenz ist seit 2018 zu beobachten. Die Anzahl der Kursteilnehmenden in *Professional Training Colleges* betrug im Jahr 2020 604.415 Personen (91,4 % der gesamten Kursteilnehmenden der *Specialized Training Colleges*) und hatte damit im Vergleich zum Vorjahr um 6.545 Personen zugenommen (vgl. Tokyōto senshū gakkō kakushu gakkō kyōkai 2020, S. 10).

In den *Professional Training Colleges* werden stark fach- bzw. unternehmensbezogene Vollzeitbildungsgänge von einem bis zu vier Jahren (meistens zwei Jahre) angeboten, und zwar zum einen für Absolventen/Absolventinnen von *Upper Secondary Schools* und zum anderen für Inhaber/-innen der allgemeinen Hochschulreife. In den *Upper Secondary Specialized Training Schools* können auch Schüler/-innen der *Lower Secondary Schools* in der Regel in drei Jahren (Erwerb von 74 Kreditpunkten; vgl. Tsūshinsei kōkō navi 2020b) die Hochschulreife nachholen. Hierbei handelt sich um ein System der Zusammenarbeit zwischen *Upper Secondary Schools* und einer berufsbildenden Schule, die durch das MEXT bestimmt wird [Ginō renkei seido 技能連携制度]: Aufgrund einer Änderung des *School Education Act* im Jahr 1961 und einer weiteren Änderung des Gesetzes im Jahr 1988 kann dieser Schultyp mit einer Teilzeit- oder Fern-*Upper-Secondary-School* kooperieren: Wenn Schüler/-innen einen Teilzeit- oder Fernkurs einer *Upper Secondary School* besuchen und gleichzeitig in einem *Upper Secondary Course* einer *Upper Secondary Specialized Training School* eingeschrieben sind, so können die in diesem Kurs erworbenen Punkte auf die für den Abschluss der *Upper Secondary School* notwendigen Punkte angerechnet werden. Auf diese Weise können sie sowohl den Abschluss einer *Upper Secondary School* als auch den Abschluss eines *Upper Secondary Course* einer *Upper Secondary Specialized Training School* erwerben. Durch die Zusammenarbeit mit einer

20 2014 wurden mit dem Ziel der Aufrechterhaltung des Standards der *Professional Training Colleges* „Applied professional postsecondary courses“ [Shokugyō jissen senmon katei 職業実践専門課程] in *Professional Training Colleges* eingerichtet. 2014 boten bereits 472 *Professional Training Colleges* 1.373 solche Kurse an (vgl. BENESSE 2020).

in § 1 des *School Education Act* genannten *Upper Secondary School* können Absolventen/ Absolventinnen von *Upper Secondary Courses* der nicht in § 1 dieses Gesetzes genannten *Specialized Training Colleges* also auch leichter an einer Universität oder an einem *Junior College* mit ihrem Studium beginnen. Bedingung ist allerdings, dass die betreffende *Upper Secondary Specialized Training School* vom Erziehungsausschuss der zuständigen Präfektur als „kooperationswürdig“ anerkannt ist (vgl. Sanpo shigaku net 2020). 1987 arbeiteten 91 *Upper Secondary Schools* mit 325 berufsbildenden Einrichtungen zusammen, und etwa 36.000 Schüler/-innen nahmen an diesem System teil. Nach der Gesetzesänderung von 1988 änderte sich zwar die Zahl der *Upper Secondary Schools* (91) und die der kooperierenden Einrichtungen (315) bis 1989 kaum, allerdings stieg die Zahl der Schüler/-innen, die von diesem System Gebrauch machten, auf etwa 42.500 an (vgl. MEXT 2009c). Dies ist ein Zeichen dafür, dass die japanische Wirtschaft im Vergleich zu früher mehr Arbeitskräfte mit fachlichem und technischem Wissen benötigt als solche mit nur allgemeinbildendem Wissen (vgl. Tsūshinsei kōkō navi 2020a).²¹

Die Fächer der in *Specialized Training Colleges* angebotenen Kurse lassen sich zu acht Gruppen zusammenfassen:

1. *Technology* [Kōgyō 工業], Technologie
2. *Agriculture* [Nōgyō 農業], Landwirtschaft
3. *Medical Care* [Iryō 医療], Medizinische Pflege
4. *Personal Care and Nutrition* [Eisei 衛生], Personenbezogene Pflege und Ernährung
5. *Education and Welfare* [Kyōiku shakai fukushi 教育・社会福祉], Bildung und Wohlfahrtspflege
6. *Business* [Shōgyō jitsumu 商業実務], Betriebswirtschaft
7. *Fashion and Home Economics* [Fukushoku kasei 服飾・家政], Mode und Hauswirtschaftslehre
8. *Culture and General Education* [Bunka kyōyō 文化・教養], Kultur und allgemeine Bildung (vgl. MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 93).

In den *Specialized Training Colleges* ist die Mehrzahl der Kursangebote auf die Ausbildung von medizinischen Fachkräften bezogen, d. h. Zahntechniker/-innen, Physiotherapeuten/-therapeutinnen usw. (2020: 191.752 Teilnehmende, dies sind 29,0 % der gesamten Teilnehmenden; Tokyōto senshū gakkō kakushu gakkō Kyōkai 2020, S. 14). Diese Kurse im Bereich *Medical Care* stehen in Verbindung mit einem öffentlichen Krankenhaus – sie sind am ehesten mit dem deutschen dualen System der Erstausbildung

21 Dieses Kooperationssystem ist nicht nur für arbeitende Jugendliche gedacht, sondern auch für junge Japaner/-innen, die sich von einer Ganztags-*Upper-Secondary-School* zu einer Fern-*Upper-Secondary-School* umschreiben müssen oder die z. B. aufgrund ihres Rückzugs aus der Gesellschaft (sogenannte Hikikomori; vgl. STANGL 2020) keinen Kurs in einer Ganztags-*Upper-Secondary-School* absolvieren konnten. Mit diesem Abschluss können sie wieder in das Beschäftigungssystem aufgenommen werden, was früher für „Schulabbrecher/-innen“ nur schwer möglich war (vgl. MEXT 2009b).

vergleichbar. 23,6 Prozent der Kursteilnehmenden belegten Kurse im Bereich *Culture and General Education* und 15,2 Prozent Kurse im Bereich *Technology*. Dies waren die drei Bereiche, deren Kurse im Jahr 2020 die größte Anzahl von Teilnehmenden hatten (vgl. Tokyōto senshū gakkō kakushu gakkō Kyōkai 2020, S. 14). In den *Professional Training Colleges* im tertiären Bereich waren es dieselben Bereiche, deren Kurse die größte Anzahl von Teilnehmenden aufwiesen (*Medical Care*: 30,3 %; *Culture and General Education*: 21,5 %; *Technology*: 15,8 %). Am stärksten stieg die Teilnehmerzahl im Bereich *Technology*: Hier hat die Anzahl der Teilnehmenden seit acht Jahren kontinuierlich zugenommen (zuletzt 2020: 6.017 Personen mehr als im Vorjahr). Im Bereich *Medical Care* hat die Anzahl der Kursteilnehmenden dagegen seit sieben Jahren abgenommen (zuletzt 2020: 3.201 Personen weniger als im Vorjahr) (vgl. Tokyōto senshū gakkō kakushu gakkō kyōkai 2020, S. 13).

Gegenüber den Universitäten und *Junior Colleges* haben die *Specialized Training Colleges* den Vorteil, dass sie vergleichsweise frei von staatlichem Reglement agieren können. Dadurch sind sie flexibler und besser auf künftige technische Trends und Anforderungen aus der unternehmerischen Praxis vorbereitet, und sie integrieren ihre Absolventen/Absolventinnen schneller in den Beschäftigungsmarkt: 57,4 Prozent gehen direkt in die Praxis (vgl. MEXT 2017b, S. 450).

Specialized Training Colleges (vgl. Abbildung 1) komplettieren das Bild des dem japanischen MEXT unterstehenden Bildungswesens, wobei sie nicht identisch sind mit deutschen Fachschulen für Techniker/-innen und Meister/-innen. Schüler/-innen eines japanischen *Professional Training College* (vgl. Abbildung 1) müssen meistens lediglich den Abschluss der *Upper Secondary Schools* ohne einschlägige „berufliche“ Bildung vorweisen (vgl. ISHIKIDA 2005, S.163f.). Sie sind den Technischen Fachhochschulen sehr ähnlich, haben ebenfalls einen deutlichen „Berufs“-Bezug, und sie runden das Spektrum des durch das japanische MEXT orchestrierten Bildungswesens ab (vgl. BIBB/iMOVE 2005, S. 15).

Die *Specialized Training Colleges* bieten folgende Abschlüsse an, welche für ein Bewerbungsverfahren in Unternehmen eingesetzt werden können (vgl. CLARK 2005, S. 14; MEXT o. J.a, S. 6): Die Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Specialized Training Schools (Upper secondary level)* erhalten das Fachschuldiplom für den fortgeschrittenen Spezialisierungskurs [Senshū gakkō kōtōka sotsugyō menkyo 専修学校高等科卒業免許] (ISCED-Level 3). Durch den Abschluss des darauffolgenden tertiären zwei- bis dreijährigen Bildungsganges, d. h. die Absolventen/Absolventinnen der *Professional Training Colleges*, erwirbt man das Diplom für technische Spezialisten und Spezialistinnen (*Technical Associate' Specialist's Degree*) [Senmonshi 専門士], das in etwa dem Titel eines „Quasi-Bachelors“ gleichkommt (ISCED-Level 5b). Schließlich gibt es noch den Titel „Hoch-Spezialisten-Abschluss“ [Kōdo senmonshi 高度専門士]²² nach

22 Seit 2005 können Absolventen/Absolventinnen der Kurse von *Professional Training Colleges*, deren Dauer vier Jahre beträgt und die vom MEXT anerkannt sind, diesen Titel erwerben (vgl. MEXT 2020e).

vierjähriger Studienzeit, der dem Bachelordiplom entspricht (vgl. MEXT o. J.a, S. 5f.; TSUKAMOTO 2016, S. 1ff.).

Eine am ehesten den Abendschulen Deutschlands vergleichbare Institution ist das sogenannten *Community College*. Ursprünglich handelt es sich dabei um eine typische zweijährige Einrichtung in den USA und ist dort gedacht für alle, die über keine Zugangsberechtigung – etwa ein Abitur – für die Universität verfügen. In den USA wird diese Form auch *Junior College* genannt (vgl. GELINSKY 2008, S. 1ff.). Übersetzt man den Begriff „*Junior College*“ ins Japanische, stößt man auf das sprachliche Äquivalent „*Tanki daigaku*“ (vgl. z. B. MEXT 2017b); diese Art der japanischen *Junior Colleges* setzt allerdings von vornherein – wie oben aufgeführt – die Zugangsberechtigung durch einen Abschluss der *Upper Secondary Schools* voraus. Während die japanischen *Junior Colleges* daher dem tertiären Bereich zuzurechnen sind und in der ISCED-Klassifikation auf dem Level 5a rangieren, gehören die *Community Colleges* eher zum Bereich der postsekundären Bildung und damit zum Niveau ISCED 4 (vgl. BEYWL/ZIERER 2014). Gleichwohl gibt es in Japan eine Reihe von *Community Colleges*, die vor allem als amerikanische Zweigstellen jenen Studierenden vorbehalten sind, die vorwiegend Englisch lernen wollen und auch als *Professional Training Colleges* angesehen werden (vgl. GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 11). Sie haben dann einen eher volkshochschulischen Charakter und nehmen entweder staatlich anerkannte und zertifizierte Sprachtrainings für eine vorwiegend ausländische Klientel vor, die sich als Studierende auf eine Universität, ein College oder einen Arbeitsplatz bewerben. Außerdem bieten sie nicht zertifizierte Kurse im Hobbybereich oder Folklorebereich an (vgl. YAMANO/HAWKINS 1996). Zu Recht schlossen daher schon Yamano und Hawkins (1996, S. 168), dass sich die amerikanischen Strukturen eines *Community College* nicht direkt auf die einzigartigen Strukturen und Inhalte des japanischen Bildungssystems transferieren lassen.

Professional Graduate Schools

Um den Anforderungen der technischen Entwicklung und der Globalisierung der Wirtschaft entgegenzukommen, richtete das MEXT 2003 *Graduate Schools*, also MA- und Promotions-Kurse [Senmonshoku daigakuin 専門職大学院] ein²³ (vgl. MEXT 2020h). Sie sind in *Professional and Vocational Universities* angesiedelt und dienen vor allem als Weiterbildungseinrichtungen für Berufstätige (vgl. MEXT 2020f; vgl. Kap. 3.4.6): Nach der Statistik des *Report on School Basic Survey* von 2018 betrug der Anteil der Berufstätigen an der Gesamtheit der eingeschriebenen Studierenden bei den Kursen der öffentlichen *Professional Graduate Schools* 73,4 Prozent (bei den privaten 71,4 % und bei den staatlichen 55,1 %). Dagegen lag dieser Anteil bei den MA-Kursen der öffentlichen allgemeinbildenden Universitäten bei 16,1 Prozent (bei den privaten 18,5 % und bei

23 Dabei gelten für die Fächer Pädagogik und Rechtswissenschaften jeweils gesonderte Regelungen bezüglich der Länge der Kurse, der benötigten Kreditpunkte usw. (vgl. MEXT 2020f.).

den staatlichen 5,5 %) und bei den Promotionskursen der öffentlichen Universitäten bei 49,3 Prozent (bei den privaten 51,0 % und bei den staatlichen 38,4 %) (vgl. MEXT 2020d, S. 139; MEXT 2020f). Hier lässt sich also eine Arbeitsteilung zwischen den *Professional Graduate Schools* als Weiterbildungseinrichtungen für Berufstätige und den MA-Kursen der allgemeinbildenden Universitäten als Allgemeinbildungseinrichtungen (vor allem Allokationsfunktion) erkennen.

4.3.4 Weiterentwicklungen im tertiären Hochschulbereich Japans: Tendenzen zur Durchlässigkeit und Vorwärts-Rückwärts-Integration zwischen „beruflicher“ und hochschulischer Bildung

Aus den strukturellen Gegebenheiten des staatlichen Bildungssystems lassen sich zunächst zwei Linien für die Durchlässigkeit und Integration beruflicher und hochschulischer Bildung ziehen. Zum einen existieren nach wie vor traditionelle Strukturen, die den leistungsorientierten Jugendlichen einen reibungslosen Übergang von hochrangigen Universitäten in stabile, reguläre Beschäftigungsverhältnisse von ranghohen Unternehmen als *White-Collar-Generalistinnen* und -Generalisten und damit eine klare, hohe Statuszuweisung ermöglichen (vgl. PILZ/ALEXANDER 2011). Zum anderen hat sich das Augenmerk der staatlichen Bildungspolitik zunehmend auf die Akademisierung der weniger leistungsorientierten und von prekären Beschäftigungsverhältnissen bedrohten jungen Menschen gerichtet, und es wurde der Versuch unternommen, das schlechte Image einer „Berufsbildung“ aufzuwerten (vgl. GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 8). Das ist nicht ganz einfach, liegt doch das Negativeimage einer „Berufsbildung“ tief verwurzelt in den kulturellen Gegebenheiten des ostasiatischen Insellandes (vgl. BIBB/iMOVE 2014, S. 22; ESWEIN 2016, S. 229). Das Ziel dieser Anstrengungen der MEXT und MHLW besteht darin, den leistungsschwächeren jungen Menschen, den *Non-Elite-University Students* (IGAMI 2014), bessere Anstellungsperspektiven in den Unternehmen zu verschaffen (vgl. MHLW 2015, S. 291ff.). Zusammen mit demografischen und wirtschaftlichen Veränderungen führen die Akademisierungsbestrebungen zu einem Wandel in der Hochschullandschaft, die eine prozentuale Zunahme vor allem universitärer Studierendenzahlen zur Folge hat. Unterstützt werden die Akademisierungsbestrebungen durch eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Hochschultypen: So wird es durchaus für Studierende an Universitäten interessant, technische Kurse an den *Professional Training Colleges* oder den verschiedenen „beruflichen“ Bildungseinrichtungen sowohl unter der Ägide des MEXT als auch des MHLW zu besuchen (vgl. Kap. 4.3.3; 4.5). Derartige zertifizierte Zusatzqualifikationen werden angestrebt, um sich dadurch weitere Bewerbungsvorteile bei dem Wettbewerb um reguläre Arbeitsverhältnisse bei den Unternehmen zu verschaffen (vgl. JILPT 2011, S. 11). Des Weiteren existiert zumindest eine de jure horizontale und vertikale Durchlässigkeit zwischen den *Junior Colleges*, den *Specialized Training Colleges* und den Universitäten: Beispielsweise können sich Absolventen/Absolventinnen der *Junior Colleges*

oder *Specialized Training Colleges* mit ihren Abschlusszertifikaten, akademischen Graden, „Quasi-Bachelor-Diplomen“ oder mit ihrem Titel „Fachmann“ [Senmonshi 専門士] (vgl. OPEN CAMPUS 2020) auf das dritte Jahr weiterführender Studien an Universitäten (beim Senmonshi innerhalb Japans) bewerben. Je niedriger der Rang einer Universität ist, umso höher werden die Eintrittschancen liegen; vor allem private Universitäten, die einen geringen Rang aufweisen, werden deshalb am ehesten für eine de facto horizontale und vertikale Durchlässigkeit infrage kommen (vgl. CEDEFOP 2009, S. 2; GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 11). Eine horizontale oder vertikale Durchlässigkeit auf der Basis von Zertifikaten durch „berufliche“ Trainingsinstitute des japanischen MHLW dürfte hingegen à priori nicht gegeben sein.

Mit den Akademisierungsbestrebungen einher gehen Bemühungen, dem geringeren Bildungsniveau vieler Jugendlicher durch spezielle „berufliche“ Förderkurse und Berufsberatung (*Career guidance/Support center*) an den Hochschuleinrichtungen gezielt zu begegnen und sie auf das betriebliche Arbeitsleben vorzubereiten (vgl. ITO 2014, S. 181ff., TERADA 2011, S. 107; UENISHI 2011, S. 96ff.). Eine enge Vernetzung der Erwartungen beschäftigungssuchender Unternehmen mit den Potenzialen sowie der Kooperationsbereitschaft der Hochschulen ist dabei von großer Wichtigkeit, führt sie doch zu Integrationsbemühungen auf beiden Seiten. Die Zunahme der Zahl von Studierenden mit der Perspektive höherer Bildungsabschlüsse wird konterkariert dadurch, dass vor allem Abschlüsse niederrangiger Hochschulen nicht mehr unbedingt zu Vorteilen bei der Arbeitssuche führen (vgl. UENISHI 2011, S. 94; UENISHI 2013, S. 80ff.). Durch die zunehmenden Zugangserleichterungen für eine universitäre Bildung haben einstellende Unternehmen bei den *Non-Elite-University Students* nicht mehr eine examenserprobte Elite zur Auswahl. Somit ist es nunmehr für sie um etliches schwieriger geworden, Bewerber/-innen hinsichtlich ihrer Trainierbarkeit und ihrer akademischen Standards zu beurteilen (vgl. IGAMI 2014, S. 58). Kompensiert werden soll dieses für die Zielgruppe der *Non-Elite-University Students* wiederum durch die Zielsetzung des MEXT, Universitäten zu liberalisieren sowie integrierte Karriereförderung in ihre Curricula aufzunehmen (vgl. IGAMI 2014, S. 54; ITO 2014, S. 183). Mit eingeschlossen in die curricularen Überlegungen sind eine Hebung der Arbeitsmoral, eine Förderung „beruflicher“ Unabhängigkeit und Mobilität sowie die Entwicklung von Beschäftigungskompetenzen (vgl. ITO 2014, S. 180ff.; UENISHI 2011, S. 96f.). Hinzu kommt die Einführung technisch orientierter Fachrichtungen (*Professional Graduate Schools*; vgl. Kap. 3.4.6) in den forschungsorientierten Universitäten, was zu einer Art „*Poaching*“ erfolgreicher technischer Studiengänge oder „beruflicher“ Maßnahmen in den Bereichen Gesundheit und Soziale Dienstleistungen (z. B. Krankenpflege und Psychotherapie) durch die Universitäten führt. Und gerade die vom Staat weitgehend unregulierten *Specialized Training Colleges* sind erfolgreicher in der Anpassung an soziale Nachfragestrukturen als Universitäten und *Junior Colleges* (vgl. GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 12ff.). Diese Arten von „Vorwärtsintegration“ zur Unterstützung gesellschaftlicher Erwartungshaltungen so-

wie unternehmerischer Bildungsbestrebungen schließen ein „*re-learning*“ wesentlicher Tugenden und eine nachträgliche Akademisierung mit ein, die ursprünglich vom schulischen Bildungswesen hätten geleistet werden sollen. Curriculare Bestandteile der universitären Bildung sind nunmehr Lese- und Schreibfähigkeiten der 1.006 sino-japanischen Zeichen, die ursprünglich Bestandteile der Grundschulausbildung sind (vgl. IGAMI 2014, S. 59). Ferner sind Lern- und Kommunikationskompetenzen, Problemlösungsstrategien, Teamwork und Führung, aber auch ethische und soziale Eigenschaften in die universitären Curricula eingeflossen. Abgerundet werden diese Maßnahmen durch Praktika, in denen sich Studierende zum einen auf die praktische Arbeitswelt in Betrieben einzustellen lernen, zum anderen können sich Betriebe einen intensiveren Eindruck von potenziellen Bewerber/Bewerberinnen verschaffen (vgl. Ito 2014, S. 181f.).

Es darf nicht verkannt werden, dass Unternehmen aufgrund wirtschaftlicher Erfordernisse mehr und mehr dazu übergehen, Spezialistinnen und Spezialisten als regulär Beschäftigte einzustellen (vgl. IGAMI 2014, S. 65). Diesen Zustand nutzen Unternehmen in einer Art von „Rückwärtsintegration“ durch Outsourcen von *Off-the-Job Training* (Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes; Off JT; siehe Anmerkung 14 zu *Self-development*) verstärkt, indem sie nicht nur Universitäten, sondern vor allem auch andere tertiäre Bildungsinstitute hinsichtlich ihrer curricularen Gestaltung von Programmen beeinflussen. Daraus resultiert eine weitere vertikale Rückwärtsintegration durch Einflussnahme der Unternehmen auch auf curriculare Inhalte der *Professional Training Colleges* und der Universitäten (vgl. IGAMI 2014, S. 66f.; ITO 2014, S. 177ff.).

4.4 Betriebliche Berufsbildung

Bei aller Wertschätzung für das Bildungswesen Japans ist erneut festzuhalten, dass die „Berufs“- bzw. Fachkräfteausbildung aus deutscher Sicht als ein zentraler Schwachpunkt des japanischen Modells einer betrieblichen Bildung ohne Berufe angesehen werden muss. Sie wurde in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts im Vergleich zu den deutschen Verhältnissen vom Staat unkoordiniert vorgenommen (vgl. DORE/SAKO 1998, S. 167; GOODMAN/HATAKENAKA/KIM 2009, S. 8). Im Mittelpunkt aller Bildungsbestrebungen und Statuszuweisungen steht für die männlichen japanischen Jugendkohorten noch immer die kulturell bedeutsame Idealvorstellung einer Anstellung auf Lebenszeit (vgl. Formal/direkt vs. informal/indirekt in der Einleitung und Zusammenfassung) als *Salaryman* in der Stammebelegschaft möglichst ranghoher, prestigeträchtiger Großunternehmen [Ichiryū gaisha 一流会社] oder öffentlicher Institutionen. Universitätsabsolventinnen stehen generell schlechter da als ihre männlichen Mitbewerber; sie üben als angehende *Office Ladies* – als diejenigen, die die „allgemeine Laufbahn“ durchlaufen – einfache Tätigkeiten ohne Karrierechancen [Ippan shoku 一般職] aus wie das Reichen von Tee an Besucher/-innen, Kopieren sowie Sekretariatsaufgaben. Sie

haben weit seltener das Privileg einer betrieblichen Traineeausbildung als ihre männlichen Kollegen (vgl. ALEXANDER 2011, S. 167).²⁴

Ist ein *Salaryman* schließlich in der Stammebelegschaft eingestellt worden, findet für ihn schließlich eine Vorbereitung auf die innerbetriebliche Arbeitswelt als eine „Berufsbildung ohne Beruf“ statt (vgl. ESWEIN 2016, S. 230f.; NAKANE 1991, S. 95): Firmenneulinge von einer ranghohen „Markenuniversität“ werden von vornherein als Stamm- bzw. Kernbelegschaft und damit als vielseitig einsetzbare „Generalisten“ im *managerial career track* [Sōgō shoku 総合職] eingestellt. Dies gilt besonders für den *White-collar*-, also den kaufmännisch-verwaltenden Bereich; Ähnlichkeiten mit deutschen Betrieben sind hierbei nicht zu übersehen.

Neben den Generalistinnen und Generalisten gibt es jene, die Karriere machen wollen und den „*managerial career track*“ (SANO 2016, S. 47) für Führungskräftekandidatinnen und -kandidaten einschlagen. Darüber hinaus sind es breit aufgestellte Spezialistinnen und Spezialisten [Habahiroi senmongata 幅広い専門型], z. B. Ingenieurinnen bzw. Ingenieure, die ebenfalls als reguläre Arbeitnehmende [Seiki shain 正規社員 bzw. Seishain 正社員],²⁵ als „lebenslang“ beschäftigte Mitarbeitende Anstellung finden und ebenso zur Stammebelegschaft gehören (vgl. ALEXANDER 2011, S. 170). Darunter fallen somit jene Beschäftigten, die direkt von ihren Unternehmen angeworben werden, unbefristete Arbeitsverträge (bis zum Ruhestand) haben und die sowohl hinsichtlich ihrer Arbeitszeiten, Arbeitseinsätze – z. B. im Ausland – zur völligen Disposition ihrer Unternehmensleitung stehen. Dafür erhalten sie vergleichsweise hohe Gehälter, eine lebenslängliche Arbeitsplatzsicherheit, umfassende Sozialleistungen und gute Aussichten auf eine unternehmerische Karriere.

24 Anzumerken ist allerdings, dass heute auch die Großunternehmen nicht mehr die Kapazität haben, Mitarbeitende nur als „Mädchen für alles“ einzustellen. Aufseiten der Frauen ist die Tendenz zu beobachten, dass sie nach der Eheschließung oder nach der Geburt von Kindern nicht mit ihrer Arbeit aufhören wollen. Zudem werden nicht wenige weibliche Arbeitnehmerinnen – vor allem solche mit Universitätsabschluss – eher als „Spezialistinnen“ eingestellt, wenn sie schon eine entsprechende Qualifikation mitbringen (vgl. CHANGE JOB SAFARI 2020).

25 Heute sind die Beschäftigungsformen in den (Groß-)Unternehmen dagegen komplexer geworden: Neben direkten Beschäftigungsformen wie „regulären“ und „nicht regulären“ Arbeitsverhältnissen, denen ein Beschäftigungsvertrag zugrunde liegt, gibt es auch zahlreiche indirekte Beschäftigungsformen: Arbeitnehmende, die bei „*independent contractors*“ [Ukeoi gaisha 請負会社] angestellt sind und für eine bestimmte Aufgabe unter Weisung des auftraggebenden Unternehmens arbeiten; Arbeitnehmende, die ein Beschäftigungsverhältnis mit einer Zeitarbeitsfirma [Haken gaisha 派遣会社] abschließen, die sie zur Arbeitsleistung an einen anderen Arbeitgeber verleiht; auch diese Arbeitnehmenden erhalten Weisungen von der Zeitarbeitsfirma und nicht vom Arbeitgeber (vgl. TRIUMPH CO. 2016, S. 79). Außer den oben genannten Beschäftigungsformen werden folgende unterschieden: Vertragsmitarbeiter/-in [Keiyaku shain 契約社員] mit einem Arbeitsvertrag für maximal drei Jahre, Teilzeitbeschäftigte [Paato taimu rōdōsha パートタイム労働者], deren Wochenarbeitszeit kürzer ist als die regulärer Arbeitnehmender, kurzzeitreguläre Arbeitnehmende [Tanjikan shain 短時間社員], die entweder einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben oder nach demselben Tarif entlohnt werden wie die regulären Arbeitnehmenden, *Tele Workers* und Heimarbeiter/-innen [Kanai rōdōsha 家内労働者] (vgl. MHLW 2020h).

Kommen die Firmenneulinge [Shinnyū shain 新入社員] dagegen von weniger bedeutsamen (Hoch-)Schulen, ist das für eine betriebliche Karriere eher hinderlich; sie gehen dann als *Blue-Collar Workers*, als Spezialistinnen bzw. Spezialisten [Senmon shoku 専門職] zumeist den Weg in eine ungelernte, zeitlich befristete Beschäftigung [Hi seiki koyō 非正規雇用] (vgl. PILZ/ALEXANDER 2016, S. 210). Derartige „engere“ Spezialistinnen und Spezialisten [Semai senmongata 狭い専門型] für den technischen Bereich kommen, wenn sie nicht universitär ausgebildete Ingenieurinnen bzw. Ingenieure sind, häufig von beruflichen *Upper Secondary Schools* oder japanischen *Professional Training Colleges* (vgl. GEORG/DEMES 2000, S. 287). Sie rangieren daher in der Attraktivitäts- bzw. Imageskala eher am unteren Ende; ihr „Tätigkeitszuschnitt erscheint – entgegen oftmals in der Literatur zu findenden Annahmen – vielfach geradezu ‚supertayloristisch‘ und nicht integrativ, auch um die kostengünstigen Randbelegschaften effektiver nutzen zu können“ (GEORG/DEMES 2000, S. 315). Demzufolge sind auch ihre betrieblichen Karrieren eher auf einen schmalen Bereich beschränkt, im Gegensatz zu den *White-collar*-Beschäftigten des administrativen Bereichs. Etwas überspitzt anzumerken ist, dass selbst all jene, die oft nur als Randbelegschaft in Großunternehmen eingestellt werden, im Vergleich zu Deutschland als Absolventen/Absolventinnen der japanischen *Upper Secondary Schools* gewissermaßen mit dem Status einer Abiturientin bzw. eines Abiturienten am Fließband stehen.

Insgesamt sind diese sogenannten *non-regular*-Arbeitsverhältnisse unattraktiver; die Entlohnung ist geringer, Verträge sind kündbar und ihre Entwicklungsmöglichkeiten sind gering. Schließlich gibt es noch die Kategorie des *Restricted Employment*: Diese Zwischenform bezieht sich auf Spezialistinnen und Spezialisten, die zwar unbefristete Beschäftigungsverhältnisse eingehen, aber hinsichtlich ihrer Vergütung und Karriere-möglichkeiten eingeschränkt sind (vgl. Betriebs- vs. Berufskonzept in der Einleitung und Zusammenfassung).

Dafür sind sie allerdings auch nicht so unbeschränkt für die Unternehmen verfügbar und transferierbar, wie die Beschäftigten der „*Regular employees*“ (SHIMANUKI 2016, S. 1f.; TODA 2016, S. 70ff.). Die Verteilung zwischen „*Regular staff*“ und „*Non-regular staff*“ beträgt im Jahr 2016 62,5 Prozent zu 37,5 Prozent, wobei sich die Verteilung geschlechterspezifisch nochmals zuungunsten der weiblichen Beschäftigten ändert: 44,1 Prozent weibliche stehen 77,9 Prozent männlichen regulär Beschäftigten gegenüber (vgl. STATISTICS BUREAU JAPAN 2017, S. 128–129). Trotz der guten Konjunktur in den letzten Jahren ist der Anteil der *non-regular employees* gestiegen: 2018 sank der Anteil der *regular workers* an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen ab 15 Jahren auf 61,8 Prozent, der Anteil der *non-regular employees* [Hiseiki shain 非正規社員 bzw. Hiseishain 非正社員] ist dagegen auf 38,3 Prozent gestiegen (vgl. Fuwa Raizō 2019). Das Verhältnis von *regular employment* und *restricted regular employment* liegt im Jahr 2016 bei rund 64,2 Prozent (*regular*) und 32,9 Prozent (*restricted*) (vgl. TODA 2016, S. 72). Nicht unerwähnt bleiben soll, dass Frauen aufgrund des gegenwärtigen Arbeits-

angebotsüberhangs verstärkt miteinbezogen werden. Sie erhalten zunehmend erneuerbare Verträge als permanente *non-regular workers* (vgl. KANAI 2013, S. 88–110).

Nichtsdestotrotz favorisieren Betriebe in Japan nach wie vor das segmentalistische Ausbildungssystem (vgl. Kap. 4.2) durch ihr sehr firmenspezifisch geprägtes vollbetriebliches OJT. Dennoch finden sich auch Elemente des Off JT, wenn etwa sachspezifische Kurse das OJT-Angebot ergänzen (vgl. BALLON 2005, S. 67). Beim Off JT werden in der Regel grob drei Schulungsarten unterschieden: Schulung nach Firmenhierarchie [Kaisōbetsu kenshū 階層別研修], Schulung nach Funktion [Shokunō betsu kenshū 職能別研修] und Schulung nach Zweck [Mokuteki betsu kenshū 目的別研修] (vgl. TRIUMPH Co. 2016, Part 4, S.134ff.). Abgerundet werden das firmenspezifische OJT und Off JT durch die Anforderung des *Self-Development* (vgl. Kap. 3.2.1). Dazu gehören sogenannte Korrespondenz-, Sprach-, EDV-Kurse u. a. m. (vgl. ALEXANDER 2011, S. 171). Auch die japanische Selbstlernliteratur ist vielfältig, sie beinhaltet zusätzlich auch immer ganz japantypische Dinge wie Verbeugen, Reichen von Tee, Höflichkeitssprache und -formen usw. (vgl. NIKKEI BUSINESS 2014; OGATA 2013).

Unterstützt wird dieses segmentalistische Modell japanischer betrieblicher Bildung durch die Gesetzeslage: Während in Deutschland im „Grundgesetz der betrieblichen Erstausbildung“ „wesentliche Aspekte der Berufsausbildung in den Betrieben [durch das Berufsbildungsgesetz von 1969; d. Verf.] rechtlich festgelegt [sind]“ (ARNOLD/GONON 2006, S. 101), präsentiert sich die betriebliche Ausbildung im japanischen „Berufsbildungsgesetz“ (*HRD Promotion Act*; vgl. Kap. 3.2.1; NISHIYAMA 2006, S. 208) anders: Betriebe sind bei der Gestaltung ihrer Ausbildung weitgehend autonom – allerdings erhalten sie Vorteile in Form von finanziellen Zuschüssen, wenn sie gewisse Bedingungen erfüllen, die vom Staat festgelegt sind, z. B. im System der staatlich anerkannten innerbetrieblichen Ausbildung und im System der Anerkennung innerbetrieblicher Prüfungen (vgl. Kap. 3.2.1).

Wenngleich eine betriebliche Bildung im Mittelpunkt steht, darf nicht verkannt werden, dass noch immer die Schulen und Hochschulen Japans von den Unternehmen als Kaderschmieden und Vorbereitungssysteme für eine betriebliche Bildung gelten. Gute Beziehungen („*Old-Boys-Netzwerke*“) zwischen Unternehmen und Schulen, Colleges und Universitäten („*Pipeline-System*“) (vgl. JAMBOR 2017, S. 149) verlagern Rekrutierungsprozesse in das staatliche Bildungswesen, Schulen bieten seit einigen Jahren vermehrt „Berufs“- und Stellenberatungen an (vgl. FUJITA 2011). Das Eintauchen in die Betriebszugehörigkeit sowie die Identifikation und Loyalität mit „meinem Betrieb“ entspricht der traditionell japanischen Gruppenkultur, die ihre Grundlegung oftmals bereits in urzeitlichen bäuerlichen Strukturen erfuhr (vgl. NAKANE 1991, S. 95).²⁶ Ein in vielen Ländern stattfindendes Abwerben qualifizierter Beschäftigter („*poaching*“)

26 Indes ist diese Orientierung nicht mehr überall stark ausgeprägt, wie von einem bekannten Wirtschaftswissenschaftler der Waseda Universität in seinem Buch „Das System der 1940er Jahre – Adieu dem Kriegssystem“ (vgl. NOGUCHI 2010) beschrieben.

(vgl. PILZ 2009) ist dadurch in geringerem Maße feststellbar (vgl. PILZ/ALEXANDER 2016, S. 215). Die umfassende Qualifizierung des Personals ist vor dem Hintergrund der im internationalen Vergleich hohen Lohnkosten sowie der Fokussierung auf anspruchsvolle und qualitativ hochwertige Güter von großem Interesse für die Unternehmen. Jedoch verlangen Arbeitnehmende, die höher qualifiziert sind, nicht automatisch eine wesentlich gesteigerte Vergütung. Insofern wird, von einem internationalen Standpunkt aus betrachtet, die Sicherheit einer Langzeitbeschäftigung durch Lohneinbußen erkaufte. Gleichzeitig werden Lohndifferenzen trotz einiger Änderungen auch heute noch vielfach über die Zugehörigkeitsdauer zum Unternehmen realisiert (vgl. THELEN/KUME 2006, S. 28–34). Zusätzlich bieten japanische Großunternehmen ihren Beschäftigten eine Vielzahl von weiteren Privilegien und Aktivitäten, die weit über die normale Arbeitszeit hinausgehen. Auffällig dabei ist, dass Unterschiede in Berufschancen und Einkommen nach Geschlecht ausgeprägter zu sein scheinen als in Deutschland: Hochschulabsolventen/-absolventinnen erhalten die höchste Vergütung, gefolgt von denen der *Upper Secondary Schools*. Am Ende der Verdienstskaala stehen weibliche Absolventinnen der *Upper Secondary Schools*, die immer noch von männlichen Absolventen der *Lower Secondary Schools* übertroffen werden. Des Weiteren zeigt sich, dass *White-collar*-Beschäftigte grundsätzlich mehr als *Blue-collar*-Beschäftigte verdienen, solange sie nicht durch neue Verträge im Rentenalter – wie oben bereits angemerkt – beträchtliche Gehaltskürzungen in Kauf nehmen müssen. Hier drängt sich ein Gegensatz zu Deutschland auf, da hierzulande Meister/-innen und Techniker/-innen durchaus mehr Entgelt als *White-collar*-Beschäftigte erhalten können (vgl. DEBROUX 2016, S. 200f.).

Die Erziehung zu den betrieblich erforderlichen und kulturell im Zuge des Shintoismus, Buddhismus und Konfuzianismus gewachsenen Grundtugenden wie Disziplin, Loyalität und Teamfähigkeit sowie die Bereitschaft für das unumschränkte Eintauchen in unternehmerische Teamstrukturen im Sinne eines „*company man*“ (ESWEIN 1997, S. 228f.) werden letztlich durch die Hochschulen geleistet. Denn das disziplinierte Durchhaltevermögen, das notwendig für ein erfolgreiches Bestehen der Eintrittsexamina höherrangiger *Upper Secondary Schools* und Universitäten ist, lässt aus der Sicht einstellender Unternehmen auf ein gutes Lernvermögen hinsichtlich zu vermittelnder betrieblicher Arbeitskompetenzen schließen (vgl. FUJITA 2011, S. 33f.).

Eine besondere „berufliche“ Vorbildung wird nicht erwartet, alles Fachliche lässt sich noch immer überwiegend durch OJT und langjährige Job-Rotation nebst abwechselnder theoretischer Trainingsmodule, dem Off JT, über das Unternehmen vermitteln (vgl. ALEXANDER 2011, S. 164ff.; PILZ/ALEXANDER 2016, S. 215ff.). „Schickt sie uns weiß“, lautet daher der Slogan für die Einstellungspolitik japanischer Großunternehmen; fit gemacht werden die Auszubildenden in ihrem Unternehmen (vgl. NAGANO 2014, S. 31f.). Gegenwärtig zeichnen sich allerdings auch hier Veränderungen ab, wenn beispielweise bei Toyota mehr und mehr *Mid-career*-Mitarbeitende eingestellt werden (vgl. Yahoo! News Japan 2019). Überdies werden auch die üblichen Regeln der Einstel-

lungspraxis aufgeweicht; z. B. haben etwa Toyota und Honda erst kürzlich (2019) angekündigt, ihre Rekrutierungspraxis besonders für erfahrene *Mid-career*-Mitarbeitende flexibler zu gestalten (vgl. NIKKEI 2019). Es zeichnen sich weitere Tendenzen ab: Der Chairman von *Japan Business Federation* [Nippon keizai dantai rengō-kai 日本経済団体連合会; abgekürzt: Keidanren] Hiroaki Nakanishi machte bereits am 9. Oktober 2018 auf einer Pressekonferenz Folgendes bekannt: „We decided not to set a policy on recruitment and employment of new college graduates commencing work in fiscal 2021 and beyond.“ (JAPAN BUSINESS FEDERATION 2018). Es wird also vonseiten des Keidanren keine Rekrutierungsstrategie mehr geben, an der sich die Unternehmen orientieren sollen. Stattdessen sollte ein Gremium, genauer *Joint academia-industry council* [Keidanren to daigaku gawa ni yoru sangyō kyōgi-kai 経団連と大学側による産学協議会], unverbindliche Vorschläge für Unternehmen herausarbeiten, wie das neue Rekrutierungssystem aussehen könnte. Am 22. April 2019 gab das Gremium den ersten Zwischenbericht dazu heraus mit dem Vorschlag: „There should be an ‚orderly shift‘ toward a more diverse recruiting landscape that includes ‚job-based hiring‘, in which employees are hired based on specialized knowledge regardless of whether or not they are new graduates“ (MAINICHI 2019; siehe auch SAIYŌ TO DAIGAKU KYŌIKU NO MIRAINI KANSURU SANGYŌ KYŌGI-KAI 2019; HENNINGS 2021). Am 31. März 2020 wurde der Bericht des *Joint academia-industry council* unter dem Titel „Ansichten über die Universitätsbildung und die Rekrutierungspraxis gerichtet auf Society 5.0“ bekannt gemacht, in dem für die Zukunft u. a. eine mehrgleisige Rekrutierungspraxis vorgeschlagen wird: Die traditionelle Rekrutierungspraxis japanischer Großunternehmen, das sogenannte *Ikkatsu saiyo* [一括採用], also die Einstellung neuer Mitarbeitender jährlich im April „auf einen Schlag“, soll künftig über das ganze Jahr verteilt werden, und bei der Einstellung neuer Mitarbeitender soll ihr Fachwissen, das sie sich im Studium angeeignet haben, stärker berücksichtigt werden. Die Einstellung während des ganzen Jahres [Tsūnen saiyo 通年採用] soll künftig (ab 2022, da für 2021 bereits andere Rekrutierungsregeln gelten; vgl. KAONAVI 2020) verstärkt durchgeführt werden, auch um so der zunehmenden Heterogenität der Mitarbeitenden aufgrund der Internationalisierung (auch mit verschiedenen Nationalitäten) Rechnung zu tragen (vgl. SAIYŌ TO DAIGAKU KYŌIKU NO MIRAINI KANSURU SANGYŌ KYŌGI-KAI 2020; GEKKAN KEIDANREN 2020; Generalist/-in vs. Spezialist/-in in der Einleitung und Zusammenfassung). Daher ist zu erwarten, dass die Praxis der Einstellungen während des ganzen Jahres weiter zunehmen wird.²⁷ Diese Tendenz wird nun durch die Coronapandemie noch verstärkt (vgl. JIJI COM 2020b). Mizuho Wertpapier stellte sogar schon 2021 seine Rekrutierungspraxis auf die Einstellung während des ganzen Jahres um und erwägt dies auch für 2022 (vgl. JIJI COM 2020a).

27 Nach einer Befragung von 1.229 Unternehmen haben im Jahr 2017 77,9 Prozent dieser Unternehmen ihre neuen Mitarbeitenden im April auf diese Weise „auf einen Schlag“ eingestellt. Die restlichen 22,1 Prozent haben das *Ikkatsu saiyo* aber auf die Einstellung während des ganzen Jahres erweitert (vgl. SHŪSHOKU MIRAI KENKYŪ-SHO 2017).

Gleichwohl bereiten die allgemeinbildenden Erziehungs- und Lehranstalten noch immer grundsätzlich auf die Arbeitswelt vor; es geht eben für eine Beschäftigungselite vornehmlich nicht um unternehmerische Fachkenntnisse, sondern um Allgemeintugenden (vgl. PILZ/ALEXANDER 2016, S. 216). Beispielsweise ist es für einen Absolventen bzw. eine Absolventin der Studienrichtung Musik mit dem Fach Violine möglich, in die Marketingabteilung einer japanischen Firma einzusteigen. Interessiert ist das Unternehmen traditionell lediglich an „biografischen Signalen“ (ALEXANDER 2011, S. 161; vgl. Kap. 3.4.6). Lediglich bei manuellen Tätigkeiten, die überwiegend von Absolventen/Absolventinnen niederrangiger Schulen absolviert werden, ist die Erbringung spezieller Qualifikationen vorteilhaft²⁸ (vgl. ALEXANDER 2011, S. 160f.).

Auch die Grundtendenz der Einstellungspraxis bleibt trotz verschiedener Neuerungsvorschläge bestehen: Am 1. April jedes Jahres finden landauf, landab stark ritualisierte Rekrutierungsveranstaltungen für die neuen Beschäftigten, die *Shinnyū shain*, in japanischen Firmen statt – das sogenannte *Ikkatsu saiyo*. Fast alle neuen Hochschulabsolventen/-absolventinnen eines Jahrgangs werden als neue Mitarbeitende geschlossen eingestellt, schriftliche Arbeitsverträge werden in der Regel dabei nicht abgeschlossen (vgl. GEORG/DEMES 2000, S. 307). Übersehen wird dabei häufig, dass es sich dabei auch in der jüngsten Zeit um künftige Stammebelegschaften vor allem von Großunternehmen bzw. Betrieben der öffentlichen Verwaltung handelt, die eine „lebensbegleitende“ Beschäftigung anbieten. Als „*Employee Aristocracy*“ machen sie 62,1 Prozent (2018) der gesamten japanischen Beschäftigungswilligen aus – bei gegenwärtig etwas steigender Tendenz aufgrund der veränderten Bevölkerungsstrukturen (vgl. MIAC STATISTICS BUREAU 2019, S. 130ff.). Für alle anderen Beschäftigten, d. h. Arbeitnehmende in kleinen und mittleren Betrieben sowie die Nichtstammebelegschaften in Großunternehmen – dazu gehören vornehmlich Frauen und *Part-timers* als sogenannte *Freeters* (vgl. HOMMERICH 2009) –, gelten die traditionellen Bildungsmaßnahmen in japanischen Firmen grundsätzlich nicht (vgl. PUDELKO 2005, S. 185).

Begleitet wird die Rekrutierungspraxis von Initiationsriten an den ersten Tagen im Sinne einer kollektiven Einführungsschulung. Diese erste Phase stellt einen wichtigen Einschnitt im Leben eines Japaners bzw. einer Japanerin dar, wird doch hier die Aufnahme der Neuen in „sein“ bzw. „ihr“ Unternehmen besiegelt: Reden werden gehalten, das Firmenlied gesungen, manchmal werden Firmeneide geleistet und oft sind sogar Eltern eingeladen (vgl. COULMAS 2003, S. 159). Zugleich werden die Weichen für eine lebenslängliche firmeninterne Sozialisierung gestellt, die absolute Loyalität und Identifikation mit den Unternehmenszielen einfordert. Gerade Loyalität gegenüber der Gruppe beruht auf einer jahrtausendelangen Kriegstradition. Überhaupt spielte die Loyalität gegen-

28 Ein Beispiel für Mitarbeitende in Großunternehmen: Der monatliche Anfangslohn für *Blue-collar*-Beschäftigte mit *Upper-Secondary-School*-Abschluss (Technik: 170.292 ¥ ; Produktion: 169.401 ¥) war 2018 höher als der für *White-collar*-Beschäftigte mit dem gleichen Abschluss (168.392 ¥) (vgl. FUKUICHI 2019).

über der Gruppe eine gewichtigere Rolle als etwa die Loyalität gegenüber der Nation (vgl. HEARN 1904, S. 327ff.).

Die zweite Phase nach den Initiationsriten ist kurz und bestimmt durch fokussierte OJT-Maßnahmen zum fachlichen Kennenlernen des Unternehmens. Die dritte und vierte Phase umfassen vornehmlich drei- bis fünfjährige Job-Rotationsprogramme mit formalen und informellen OJT-Maßnahmen als institutionalisiertes Lernen am Arbeitsplatz, wobei abermals Off JT-Programme im Wechsel und gekoppelt mit etlichen Selbstlernprogrammen sowie Maßnahmen der Selbstfindung stattfinden (vgl. TERASAWA 2011, S. 83). Auch hier sind Frauen wieder benachteiligt: Neu beginnende *Office Ladies* stehen schlechter da: Sie üben zunächst nur simple Tätigkeiten wie das Zubereiten von Tee aus und haben in weitaus geringerem Maße als ihre männlichen Kollegen das Privileg, an betrieblichen Trainingsprogrammen teilzunehmen (vgl. REBICK 2005, S. 25). Allerdings gibt es heute deutliche Anzeichen dafür, dass vor allem KMU sowie mittelständische Betriebe aus demografischen Gründen versuchen, Frauen als Spezialistinnen in ihrem Betrieb zu integrieren (vgl. Nijū isseiki shokugyō zaidan 2011).

Eng verbunden mit der traditionellen Rekrutierungspraxis japanischer Großunternehmen ist die Art ihrer Ausbildung: Es wird deutlich, dass die große Bereitschaft der japanischen Betriebe, in die Ausbildung ihrer Mitarbeitenden zu investieren, durchaus ökonomischen Rationalitäten folgt und zudem in den kulturellen Kontext hervorragend eingebettet ist. Im Vordergrund steht hier die unternehmensindividuelle „innerbetriebliche Qualifizierung“ (DEBROUX 2016, S. 197ff.), d. h. eine „Ausbildung ohne Beruf“. Durch die vom Gesetzgeber zugestandenen Freiheiten im Zuge des *HRD Promotion Act* (vgl. Kap. 3.2.1) ist es – abgesehen von einer groben Phasengliederung – kaum möglich, strukturierte Merkmale innerbetrieblicher Erstausbildung zu erkennen (vgl. DEBROUX 2016, S. 195; GEORG/DEMES 2000, S. 305f.). Zudem ist zwar weibliches Personal seit April 1986 durch ein Gesetz [Danjo koyō kikai kintō hō 男女雇用機会均等法] gleichgestellt mit den männlichen Arbeitnehmern (vgl. TIDTEN 2012, S. 69ff.). Aber die Praxis von Großunternehmen sieht anders aus: Noch immer erwartet man, dass japanische Frauen irgendwann heiraten, Kinder kriegen, die Firma verlassen und damit eine betriebliche Karriere aufgeben. Überdies wird noch immer daran gezweifelt, dass Frauen Führungsqualitäten aufweisen; selbst in Dienstleistungsbereichen werden ihre Qualifikationen im Umgang mit Kunden bzw. Kundinnen nicht selten geringgeschätzt (vgl. JAPAN MARKT 2015). Es gibt jedoch auch gute Nachrichten: Vornehmlich in nicht regulären Arbeitsverhältnissen finden Frauen grundsätzlich gute Beschäftigungsmöglichkeiten, die ihnen verstärkt eine Balance zwischen Arbeit und Kindererziehung gewähren (vgl. DEBROUX 2016, S. 204ff.; OKUTSU 2007, S. 131ff.). Allerdings zeigt sich gegenwärtig, dass geschlechtsspezifische Diskrepanzen quantitativer Art bei der Erwerbsbeteiligung im Zuge der letzten Arbeitsmarktreformen ein Stück weit gemildert werden, auch wenn sich die traditionellen „dualen Strukturen“ [Nijū kōzō 二重構造] nur sehr langsam wandeln (vgl. USUI 2008, S. 163–178).

Nichtsdestotrotz lassen sich zumindest bevorzugt für die männlichen Stammebelegschaften formale Grundzüge ausmachen: Insbesondere Großunternehmen verfügen primär über gut funktionierende formalisierte Qualifikationsstrategien im Hinblick auf ein umfassend funktionierendes OJT, dem „strukturierten OJT“ [Keikaku-teki OJT 計画的OJT]. Ausdifferenzierte Pläne sowie mündliche Unterweisungen mit Vormachen, Nachmachen, Üben und Kontrolle sind hier an der Tagesordnung. Ähnlich wie bei der traditionellen handwerklichen Ausbildung geht es um das Prinzip des Wiederholens (vgl. Kap. 4.3.1). Davon zu unterscheiden ist das „unstrukturierte“ OJT (MATSUO 2014, S. 227). Hier geht es um das sogenannte „implizite Wissen“ (KOHLEBACHER 2006, S. 104ff.; NONAKA/TOYAMA/HIRATA 2015, S. 18ff.), das keinem Plan folgt, steht doch das *Learning-by-doing*-Prinzip im Vordergrund: Der/die *Kōhai* erwirbt durch Beobachtung und Lernen in Situationen erforderliches Handlungswissen von dem/der *Senpai* (vgl. ALEXANDER 2011, S. 159; DEBEROUX 2016, S. 199). Die ergänzenden Off-JT-Strategien, die vielfach durch interne Ausbildungszentren realisiert werden, stellen eher eine erweiterte Komponente dar. Ansonsten spielen Trainingsmaßnahmen für Sachbearbeiter/-innen, Führungskräfte etc. (Schulung nach Firmenhierarchie) eine größere Rolle als etwa Verkaufstraining oder technische und fachliche Fortbildungen (Schulung nach Tätigkeitsbereichen).

Das OJT wurde nach dem Zweiten Weltkrieg von den USA übernommen und als reines „Training an der Sache“ eingeführt. Seitdem durchlief das OJT einen Wandel von einer immer umfassenderen betrieblichen Sozialisation in den 1970er- und 1980er-Jahren über Teamwork und Qualitätszirkel nach dem sogenannten PDCA (*Plan-Do-Check-Act*)-Zyklus (vgl. Kap. 5.1.2: Das Berufsbildungspersonal in öffentlichen Berufsbildungszentren arbeitet auch nach diesem Zyklus), gemeinsamer OJT-Anstrengungen zwischen unter- und übergeordneten Abteilungen in den 1990er-Jahren bis hin zu gegenwärtigen Anpassungen an gesellschaftliche Veränderungen. Noch heute gehören das OJT und der PDCA-Zyklus eng zusammen. Es geht dabei um die Planung [Keikaku 計画], die Ausführung [Jikkō 実行], die Bewertung des Ergebnisses [Kekka hyōka 結果評価] sowie die Verbesserung der Ausführung [Kaizen 改善] (vgl. MATSUO 2014, S. 163ff.). Zu den zentralen langfristigen Elementen gehören eine Rotation zwischen verschiedenen Arbeitsplätzen sowie Kleingruppenaktivitäten (z. B. Qualitätszirkel), begleitet von einem Arbeitsplatzzuschnitt, damit sich die *Salarymen* frühzeitig an die Übernahme von Verantwortung gewöhnen und so schnell wie möglich produktiv werden (vgl. TERASAWA 2011, S. 25). Das OJT ist nicht nur Zentrum der Erstausbildung, es ist als ein lebensbegleitender Bildungsprozess auch verantwortlich dafür, dass umsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten dort weitergegeben werden, wo sie gebraucht werden. Das spart Zeit und Kosten. Gebräuchlich in japanischen Großunternehmen ist zudem, dass die zentrale Personalabteilung das OJT überwacht und auswertet. Dessen ungeachtet weist das OJT von jeher einen gravierenden Nachteil auf, bindet es doch die Mitarbeitenden an ein Unternehmen, das lediglich am „Gebrauchswert“ seiner Belegschaft interessiert ist (vgl. ESSER 1994, S. 173f.).

Des Weiteren gehören die stärkere Rolle des *Self-Development* und der Selbstreflexion im Zuge eines lebensbegleitenden Lernens sowie die Ausrichtung des OJT auf individuelle Karriereplanungen zum Kanon betrieblichen Trainings. Effektive Ausbildungsmaßnahmen liegen somit auch in der klaren Verantwortung von Führungskräften als Coaches ihrer Untergebenen bzw. neuen Mitarbeitenden (vgl. TERASAWA 2011, S. 9–20). Individualisierungstendenzen wie Selbstständigkeit [Jiritsu 自立], Entwicklung [Seichō 成長] sowie „selbst etwas Neues schaffen“ [Tanritsu 単立] umfassen in diesem Zusammenhang jene Schlagwörter, die das moderne OJT des 21. Jahrhunderts charakterisieren (vgl. TERASAWA 2011, S. 24ff.).

Die Gefahr einer einseitigen Fokussierung auf Großbetriebe lässt sich am Beispiel der oben skizzierten Typologie im *Skill Formation Approach* (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012) aufzeigen. Während Großbetriebe in Japan eindeutig dem „Segmentalist Typus“ zuzuordnen sind (vgl. PILZ 2016), ergibt sich für die KMU ein anderes Bild. Sie spielen eine bedeutende Rolle, haben sie doch am japanischen Bruttoinlandsprodukt einen Anteil von ca. 50 Prozent und beschäftigen mehr als 70 Prozent aller Arbeitnehmenden, was im Vergleich zu anderen Industrienationen einen bedeutenden Anteil darstellt (vgl. OECD 2017, S. 2). Gleichzeitig werden den japanischen KMU jedoch u. a. in Bezug auf Rekrutierung und Training bedeutende Defizite vorgeworfen (vgl. OECD 2017).

Diverse Befunde belegen, dass die KMU vor großen Rekrutierungsproblemen stehen. Einerseits benötigen sie in einem Hochtechnologie- und Hochlohnland wie Japan gut qualifizierte Mitarbeitende. Andererseits führen der demografische Wandel und der Trend zur Hochschulbildung dazu, dass immer weniger Bewerber/-innen für den Eintritt in ein japanisches KMU zur Verfügung stehen. Zudem sind die KMU bei den Hochschulabgängerinnen und -abgängern wenig beliebt, da sie z. B. hinsichtlich der Arbeitsplatzsicherheit, der Karrierechancen und auch des sozialen Unternehmensumfelds nicht mit den Großunternehmen konkurrieren können (vgl. TAKAHASHI 2017; PILZ/ALEXANDER 2011). Es bleibt abzuwarten, ob die Strategie, relativ hohe Gehälter zu bezahlen (vgl. WALDENBERGER 2016, S. 27), langfristig ausreichen wird, um den Fachkräftemangel zu beheben. Andere bisher diskutierte Lösungsansätze wie die stärkere Rekrutierung von Frauen oder älteren Arbeitnehmenden können bezüglich ihrer Wirkung bisher nicht beurteilt werden. Viele KMU, in denen die sogenannten „3K-Jobs“ angeboten werden, die als zu dreckig [Kitanai 汚い], zu anstrengend [Kitsui きつい] und zu gefährlich [Kiken 危険] gelten und für die sich keine jungen Japaner/-innen mehr interessieren, versuchen mithilfe des internationalen Praktikumsystems ausländische Arbeitskräfte für diese Jobs zu rekrutieren (vgl. Kap. 5.4).

Das Training in KMU stellt sich als ein Mix aus dem „Segmentalist Typus“ mit starkem Engagement der Unternehmen und einem „Liberal Typus“ dar: Die Unternehmen bieten keine bzw. kaum Trainingsaktivitäten an und überlassen die Qualifizierung den Beschäftigten weitgehend selbst, wobei der Staat seit der Änderung des *HRD Promotion Act* im Jahr 1997 vielfältige Hilfsprogramme für das *Self-development*

der Arbeitnehmenden anbietet (vgl. Kap. 3.2.1). Dennoch finden sich selbst in Kleinunternehmen (weniger als 50 Beschäftigte) immer wieder sehr firmenspezifische Qualifizierungsaktivitäten. Diese sind allerdings mit den bisher in der Literatur verwendeten Differenzierungen von OJT kaum kompatibel. Zwar wird in der Literatur zu Japan vielfach zwischen strukturiertem und nicht strukturiertem OJT unterschieden (vgl. MATSUO 2014, S. 227). Jedoch hat auch das nicht strukturierte OJT die klare Intention eines Trainings und eines bewussten Lernprozesses. Einige Befunde weisen jedoch darauf hin, dass in KMU vielfach die direkte Tradierung impliziten Wissens ohne systematischen Unterbau, d. h. ohne jegliche Planung und vielfach unbewusst, erfolgt (vgl. WITZKE 2017, S. 337–344, 369f.). Bislang findet dieses Konstrukt des informellen Lernens zu wenig Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs über Japan. Es beschreibt diese ungeplanten, aber gleichzeitig auch unbewussten Lernprozesse und konnte in diversen beruflichen Kontexten weltweit vorgefunden werden (vgl. ILO 2011; ERAUT 2004).

Um bei dem raschen technologischen Wandel wettbewerbsfähig zu sein, müssen KMU mehr in Training investieren (vgl. WALDENBERGER 2016, S. 25). Dies kann nur dann gelingen, wenn das interne Training in KMU stärker professionalisiert und standardisiert wird. Dazu benötigen Kleinbetriebe jedoch Unterstützung: Das JEED bietet den KMU gemeinsame Forschungsprojekte an und übernimmt Aufträge von KMU zur gemeinsamen Lösung von Problemen (vgl. JEED 2020, S. 18; Kap. 4.5). Zum einen kann eine stärkere Nutzung von onlinebasierten Trainingsformen Vorteile bieten (vgl. SAMBROOK 2006). Zum anderen könnten die Netzwerke der KMU als Zulieferer für die Großbetriebe stärker genutzt werden. So wäre ein Ausbau des Trainings von KMU-Beschäftigten mittels Unterstützung durch Großbetriebe denkbar; denn gerade international tätige Großbetriebe haben Interesse daran, dass ihre Zulieferbetriebe auch zukünftig qualitativ hochwertige Produkte in kurzer Zeit liefern können (vgl. SMITH 2019). Ob auch externe Angebote, z. B. über die *Employer's organizations* (vgl. FUJIMOTO/INAGAWA/FUJINAMI 2008, S. 4–7), zukünftig eine Rolle spielen können, bleibt abzuwarten.

4.5 Öffentliche Berufsbildung im Zuständigkeitsbereich des MHLW

International gelangt die öffentliche „berufliche“ Bildung Japans nicht ohne Weiteres ins Blickfeld; sie findet somit in der ISCED-Klassifikation keinerlei Erwähnung (vgl. Kap. 4.1). Allerdings ist seit dem Platzen der „Blasenwirtschaft“ (vgl. Praxis vs. Theorie in der Einleitung und Zusammenfassung) und aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Umschulungen für Arbeitgeberwechsler/-innen – neben der Bedeutungszunahme der Weiterbildung – die Rolle des öffentlichen Berufsbildungssystems für die Wirtschaft Japans vor allem arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisch immer wichtiger geworden (vgl. Kap. 3.2.1).

Vocational Skills Development Centers sind für (kurz- und langfristige) Kurse der *Basic Trainings* zuständig, während in *Polytechnic Junior Colleges*, *Polytechnic Colleges* und *Polytechnic Centers* Kurse der *Upgrading Trainings* durchgeführt werden. Der Unterschied zwischen Universitäten und Kurzuniversitäten besteht darin, dass erstere neben langfristigen *Professional Courses* auch langfristige *Advanced Courses* anbieten können, letztere dagegen nur langfristige „*Professional Courses*“. *Polytechnic Centers* können sowohl Kurse der *Basic Trainings* als auch Kurse der *Upgrading Trainings* anbieten, allerdings nur kurzfristige Kurse. Dagegen sind sowohl Universitäten als auch Kurzuniversitäten für langfristige Kurse zuständig (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Verschiedene Kursarten beruflicher Schulformen unter der Aufsicht des MHLW

Schulformen \ Ausprägungen	Basic Training		Upgrading Training	
	kurzfristige Kurse	langfristige Kurse	kurzfristige Kurse	langfristige Kurse
<i>Vocational Skills Development Centers</i>	X	X		
<i>Polytechnic Junior Colleges</i>			X	X
<i>Polytechnic Colleges</i>			X	X
<i>Polytechnic Centers</i>	X		X	

Anmerkung: X bedeutet, dass die betreffenden Kurse angeboten werden.

Quelle: § 9 *HRD Promotion Act*; *Shokugyō kunren kyōzai kenkyū-kai* 2017, S. 10

Außerdem gehören zu den öffentlichen Berufsbildungsinstitutionen:

- ▶ *Vocational Centers for Persons with Disabilities* [Shōgaisha shokugyō sentā 障害者職業センター], die vom Staat errichtet werden und deren Verwaltung entweder auf die Präfekturen oder auf das JEED übertragen wird; die Aufgabe dieser Institutionen ist die Förderung der Beschäftigung von Personen mit Behinderung;
- ▶ *Vocational Ability Development Centers for Persons with Disabilities* [Shōgaisha shokugyō nōryoku kaihatsu kō 障害者職業能力開発校]; hier werden Berufsbildungsprogramme unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und der Eignung von Menschen mit Behinderung angeboten (vgl. MHLW 2016; vgl. JEED 2020).

Die Berufsbildung, die vom MHLW verwaltet wird (vgl. Kap. 3.2), lässt sich in zwei Kategorien einteilen, nämlich in Berufsbildungskurse, die entweder in vom JEED oder in von den Präfekturen verwalteten öffentlichen Berufsbildungsinstitutionen angeboten werden, und Berufsbildungskurse, die außerhalb der öffentlichen Berufsbildungsinstitutionen aufgrund einer Beauftragung durch das JEED oder die Präfekturen durchgeführt

werden – das sogenannte „Auftragstraining“ [Itaku kunren 委託訓練] (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 21).²⁹

Die in öffentlichen Berufsbildungsinstitutionen, d. h. durch das JEED oder die Präfekturen durchgeführten Berufsbildungskurse werden im Folgenden nach den Adressatengruppen Schulabgänger/-innen (Ausbildung), Arbeitssuchende (Umschulung) und Berufstätige (Weiterbildung) zusammengefasst vorgestellt. Tabelle 22 gibt einen Überblick über die öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen, die angebotenen Arten der Berufsbildung, die Anbieter und Zahl der Einrichtungen (Stand 2020).

Tabelle 22: Überblick über die öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen in Japan

Einrichtung	Art der Berufsbildung	Errichter, Verwalter	Zahl der Einrichtungen
<i>Vocational Skills Development Centers</i>	Ausbildung (<i>General Courses</i>)	Präfekturen	147
	Umschulung	Gemeinden	1
	Weiterbildung		
<i>Polytechnic Junior Colleges</i>	Ausbildung (<i>Professional Courses</i>)	JEED	1
		Präfekturen	14
<i>Polytechnic Colleges</i>	Ausbildung (<i>Professional Courses</i>)	JEED	10
	Ausbildung (<i>Advanced Courses</i>)		
<i>Polytechnic Centers</i>	Umschulung	JEED	46
	Weiterbildung		
<i>Vocational Ability Development Centers for Persons with Disabilities</i>	Öffentliche Berufsbildung und anerkannte innerbetriebliche Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und Eignung der Individuen	staatlich	13
		Präfekturen	6
<i>Polytechnic University</i>	Ausbildung der Auszubildenden	JEED	1

Quelle: MHLW 2020d, S. 161

²⁹ Die beauftragten Berufsbildungsinstitutionen sind z. B. privatwirtschaftliche Berufsbildungsinstitutionen, von nicht gewinnorientierten Vereinen bzw. gemeinnützigen juristischen Personen verwaltete Berufsbildungsinstitutionen, von Arbeitgeberverbänden geführte Berufsbildungsinstitutionen, *Specialized Training Colleges* und *Miscellaneous Schools*, Universitäten und von berufsbildenden Körperschaften verwaltete Berufsbildungsinstitutionen.

Ausbildungsprogramme für Schulabgänger/-innen

- ▶ *General Courses* [Futsū katei 普通課程] (für Absolventen/Absolventinnen der *Lower Secondary Schools* zwei Jahre mit mindestens 2.800 Stunden sowie Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* ein Jahr mit mindestens 1.400 Stunden) werden vor allem in den von den Präfekturen gegründeten *Vocational Skills Development Centers* angeboten.
- ▶ *Professional Courses* [Senmon katei 専門課程] (für Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* zwei Jahre mit mindestens 2.800 Stunden) werden u. a. in *Polytechnic Colleges*, die nach einer Gesetzesänderung von 1997 (Inkrafttreten: 1999) eingeführt wurden (vgl. Kap. 3.2.1), und in *Polytechnic Junior Colleges*, die nach einer 1974 erfolgten Gesetzesänderung von den 1970er- bis zu den 1990er-Jahren eingerichtet wurden (vgl. Kap. 3.2.1), angeboten.
- ▶ *Advanced Courses* [Ōyō katei 応用課程] (für Absolventen/Absolventinnen der *Professional Courses* für zwei Jahre mit mindestens 2.800 Stunden) werden u. a. in *Polytechnic Colleges* angeboten (vgl. MHLW 2013, S. 10, 16).

Ausbildungsprogramme für Schulabgänger/-innen werden also sowohl von den Präfekturen als auch vom Staat (via JEED) angeboten – Hauptanbieter sind allerdings die Präfekturen: 2018 betrug die Zahl der Teilnehmenden an den von den Präfekturen angebotenen Programmen 11.211 Personen. Dagegen machten in demselben Jahr die Teilnehmenden in den vom JEED angebotenen Programmen nur 5.723 Personen aus – es waren also etwa halb so viele wie die Teilnehmenden an den Präfektur-Programmen (vgl. MHLW 2020a).

Umschulungen für Arbeitssuchende

Kurse zur Umschulung von Arbeitssuchenden – umgangssprachlich „*Hello Training Courses*“ genannt – werden nach dem Status der Arbeitssuchenden, nämlich ob sie in die Beschäftigungsversicherung eingezahlt haben oder nicht, in zwei Kategorien unterteilt (vgl. MHLW 2020g): Kurse für Arbeitssuchende mit Anspruch auf Leistungen aus der Beschäftigungsversicherung³⁰ (vgl. Kap. 3.2.1), hier genannt „Kurse für Arbeitslose“ [Rishokusha kunren 離職者訓練], dauern in der Regel drei Monate bis ein Jahr. Diese Kurse, in denen für die Arbeitsfindung notwendige berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, werden sowohl in vom JEED verwalteten Berufsbildungsinstitutionen als auch in von den Präfekturen verwalteten Berufsbildungsinstitutionen angeboten. Diese kurzen Umschulungskurse, die in den vom JEED geführ-

30 Personen, die 20 Stunden pro Woche arbeiten und über die Zusage verfügen, mindestens 31 Tage in einem Betrieb beschäftigt zu werden, können in die Beschäftigungsversicherung aufgenommen werden. Die Aufnahme in diese Versicherung wird durch den Arbeitgeber veranlasst (vgl. MHLW 2020j).

ten Berufsbildungsinstitutionen durchgeführt werden, vermitteln den Teilnehmenden eher fachspezifisches Wissen und Können, während die Umschulungskurse, die in den Berufsbildungsinstitutionen der Präfekturen angeboten werden, die Teilnehmenden in „gängigen Tätigkeiten“ trainieren wie etwa die Ausbildung in den Berufen Automechaniker/-in, Schreiner/-in oder Landschaftsgärtner/-in. „Kurse für Arbeitslose“ werden also sowohl von den Präfekturen als auch vom Staat (via JEED) angeboten, wobei die Hauptanbieter auch hier die Präfekturen sind: Die vom JEED angebotenen Programme wurden 2018 von nur 26.350 Personen besucht, während die von den Präfekturen angebotenen Programme von 80.026 Personen belegt wurden (vgl. MHLW 2020b). Kurse für Arbeitslose werden also statistisch gesehen vor allem durch die Präfekturen angeboten. Wenn es notwendig ist, wird die Umschulung von den präfektural verwalteten Berufsbildungsinstitutionen an andere Berufsbildungsinstitutionen, z. B. *Specialized Training Colleges*, delegiert (häufig in den Fächern „Altenpflege“ und „Informatik“) (vgl. MHLW 2013, S. 10).

Mit der Einführung des Systems zur Unterstützung von Arbeitssuchenden [Kyūshokusha shien seido 求職者支援制度] (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 59) wurden seit 2011 Kurse für Personen eingerichtet, die keine Beschäftigungsversicherung erhalten können. Diese Kurse dauern zwei bis sechs Monate. Sie werden angeboten u. a. für Jobber/-innen oder Schulabgänger/-innen, Hausfrauen, die sich nicht mehr mit der Kindererziehung beschäftigen müssen und jetzt nach einer Beschäftigungsmöglichkeit suchen, für Stellensuchende, deren Leistungen aus der Versicherung erschöpft sind, sowie für Selbstständige, die arbeitslos geworden sind. Wichtige Bedingungen für den kostenlosen Besuch öffentlicher Kurse ist das Vorhandensein des Willens der Arbeitssuchenden, tatsächlich zu arbeiten, und die körperliche Arbeitsfähigkeit. Dieses Kursangebot kombiniert mit der Stellensuche wird hauptsächlich durch die Arbeitsämter organisiert. Solche Kurse bestehen aus Grundkursen (Erwerb von Grundkenntnissen und -fertigkeiten; Dauer: zwei bis vier Monate) und anwendungsbezogenen Kursen (Umsetzung der erworbenen Fähigkeiten in die Praxis; Dauer: drei bis sechs Monate). Die Kurse werden meistens von nicht öffentlichen, aber vom MHLW anerkannten Berufsbildungseinrichtungen wie *Specialized Training Colleges* oder *Miscellaneous Schools* angeboten (vgl. Kap. 4.3.3). Wenn die Kursteilnehmenden bestimmte Bedingungen, z. B. geringes Gesamteinkommen des Haushalts, erfüllen, erhalten sie eine Beihilfe (monatlich 10.000 ¥ und Fahrtkosten) (vgl. MHLW 2019a).

Weiterbildung für Berufstätige

Alle Kurse für Berufstätige [Zaishokusha kunren 在職者訓練] sind in der Regel kurzfristige Maßnahmen von zwei bis fünf Tagen: pro Tag sechs Stunden (vgl. MHLW 2013, S. 10). Solche Kurse werden sowohl in vom JEED verwalteten Berufsbildungsinstitutionen als auch in von den Präfekturen verwalteten Berufsbildungsinstitutionen angeboten.

Anders als in den Bereichen Ausbildung und Umschulung werden im Bereich Weiterbildung seit 2014 mehr Berufstätige in durch das JEED verwalteten Berufsbildungsinstitutionen betreut (2019: 70.460 Personen) als in durch die Präfekturen verwalteten Berufsbildungsinstitutionen (2019: 50.144 Personen). Von 2007 bis 2013 wurden dagegen noch mehr Berufstätige in den Institutionen der Präfekturen unterrichtet (2007: 61.582 Personen; 2013: 52.054 Personen) als in den Institutionen des JEED (2007: 50.498 Personen; 2013: 50.124 Personen) (MHLW 2021c).

In den vom JEED angebotenen Kursen werden Kenntnisse und Fertigkeiten auf hohem Niveau vermittelt (vgl. MHLW 2013, S. 10 und 15). In den von den Präfekturen verwalteten Berufsbildungseinrichtungen werden dagegen eher Grundkurse angeboten, in denen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die von den regionalen Unternehmen und der regionalen Wirtschaft benötigt werden (vgl. MHLW 2013, S. 15).

5 Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren beruflicher Bildung

Im Folgenden werden die Ausbildung des Berufsbildungspersonals, die Berufsbildungsforschung, das Verfahren zur Qualitätssicherung von beruflicher Bildung und die internationale Mobilität behandelt.

5.1 Ausbildung des Berufsbildungspersonals

Berufsbildung wird in Japan – wie oben erwähnt – sowohl in berufsbildenden Schulen, die im Zuständigkeitsbereich des MEXT stehen, als auch in öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen, die im Zuständigkeitsbereich des MHLW stehen, angeboten. Im Folgenden wird thematisiert, wie man in den oben genannten berufsbildenden Institutionen eine Lehrkraftlizenz erwerben kann.

5.1.1 Lizenzsystem für das Berufsbildungspersonal in Einrichtungen, die im Zuständigkeitsbereich des MEXT stehen

Die Lehrenden der *Specialized Courses* bzw. der *General Courses* (vgl. Kap. 3.4.4) von *Upper Secondary Schools* (also Lehrende in den in § 1 des *School Education Act* definierten Schulen) werden nach dem *Education Personnel Certification Act* [Kyōiku shokuin menkyo-hō 教育職員免許法] von 1949 ausgebildet.

In diesem Gesetz werden drei Arten von Lehrkraftlizenzen genannt (§§ 4–5) (Normale Lizenzen, Spezial-Lizenzen und Provisorische Lizenzen). Diese werden auf Antrag der Anwärter/-innen durch den Erziehungsausschuss der betreffenden Präfektur verliehen (vgl. MEXT 2019a).

Die beiden Hauptwege zum Erwerb dieser Lizenzen sind die folgenden:³¹

- ▶ Erwerb der notwendigen Qualifikation durch einen akademischen Abschluss (BA oder MA) in einem Lehramtsstudiengang mit den vorgeschriebenen Credit-Punkten oder
- ▶ Bestehen der vom Erziehungsausschuss einer Präfektur durchgeführten Lehrkraftprüfung [Kyōiku shokuin kentei 教育職員検定].

Die genauen Bedingungen zur Verleihung der Lizenzen werden von den Präfekturen festgelegt (vgl. MEXT 2019a). Die drei Lizenzen unterscheiden sich durch ihre Gültigkeitsdauer und ihren Gültigkeitsbereich:

31 Daneben gibt es noch eine andere Art von Lehrkraftprüfung, die nur für Lehrkräfte in Kindergärten, *Elementary Schools* und *Schools for Special Needs Education* durchgeführt wird (vgl. MEXT 2019a).

- ▶ Normale Lizenzen [Futsū menkyo jō 普通免許状]

Sie gelten für zehn Jahre. Mit einer solchen Lizenz kann man in jeder Schule in Japan als Lehrkraft arbeiten. Diese normale Lizenz umfasst drei weitere Arten von Lizenzen für Lehrkräfte, die sich auf das Bildungsniveau der Anwärter/-innen beziehen, nämlich:

 - ▶ Spezialisierungslizenzen [Senshū menkyo jō 専修免許状]. Sie setzen einen MA-Universitätsabschluss voraus.
 - ▶ Lizenzen erster Art [Isshu menkyo jō 一種免許状]. Sie setzen einen BA-Universitätsabschluss voraus. Die meisten Lehrkräfte besitzen eine solche Lizenz.
 - ▶ Lizenzen zweiter Art [Nishu menkyo jō 二種免許状]. Sie setzen einen Abschluss an einem *Junior College* voraus.

- ▶ Spezial-Lizenzen [Tokubetsu menkyo jō 特別免許状]

Sie gelten ebenfalls für zehn Jahre. Mit einer solchen Lizenz kann man allerdings nur in den Schulen der verleihenden Präfektur als Lehrkraft arbeiten.
- ▶ Provisorische Lizenzen [Rinji menkyo jō 臨時免許状]

Sie gelten nur für drei Jahre und ebenfalls nur in den Schulen der verleihenden Präfektur (vgl. MEXT 2019a).

Die Lehrenden in Kindergärten, *Elementary Schools*, *Lower Secondary Schools* und *Upper Secondary Schools* müssen eine bestimmte Lizenz für ihre Schulart erwerben und können daher nicht in einer der anderen Schularten arbeiten. Eine Lehrkraft für *Elementary Schools* kann beispielsweise nur dann dort arbeiten, wenn sie die Lizenz für *Elementary Schools* besitzt. Bei den *Lower Secondary Schools* und *Upper Secondary Schools* müssen die Lehrenden neben der Lehrkraftlizenz für einen bestimmten Schultyp auch eine Lehrkraftlizenz für ihr Unterrichtsfach nachweisen. Wenn man also beispielsweise als Mathematiklehrer/-in an einer *Upper Secondary School* arbeiten möchte, muss man eine Lehrkraftlizenz für die *Upper Secondary School* und für das Fach Mathematik besitzen (vgl. MEXT 2019a).

An den Universitäten, an denen ein Ausbildungskurs für Lehrkräfte angeboten wird, kann man in der Regel durch den Erwerb einer bestimmten Zahl von Credit-Punkten (nach den neuen Regelungen ab 2019: BA-Studium: 67 Credit-Punkte; MA-Studium: 91 Credit-Punkte; vgl. MEXT 2023) zusammen mit dem BA- bzw. MA-Abschluss eine Lizenz für Lehrkräfte erhalten. Zusätzlich ist dabei noch die Belegung eines Schulpraktikums (3 Credit-Punkte) vorgeschrieben (vgl. MEXT o. J.b). Auch wenn man ein nicht pädagogisches Fach – z. B. Wirtschaftswissenschaften oder Jura – studiert hat, kann man zusätzlich eine Lizenz für Lehrkräfte erhalten, indem man während des Studiums die im Curriculum festgelegten Credit-Punkte erwirbt (vgl. MEXT 2019a).

Die zum Erwerb einer Lehrkraftlizenz erforderlichen Fächer haben sich durch eine Revision des *Education Personnel Certification Act* (2016) und seiner Ausführungsver-

ordnungen (2017) (Inkrafttreten: 2019) geändert; neu ist u. a. die stärkere Bedeutung der Moralerziehung (vgl. MEXT 2019b).

5.1.2 Lizenzsystem für das Berufsbildungspersonal, das in Einrichtungen im Zuständigkeitsbereich des MHLW tätig ist

Um als Ausbilder/-in zu arbeiten, muss man ebenfalls eine entsprechende Lizenz erwerben, vergleichbar mit der Lizenz einer Lehrkraft an einer *Upper Secondary School*. Es gibt 123 Arten von Lizenzen für Auszubildende, die auf verschiedene Arten erworben werden können. Diese lassen sich grob in drei gängige Gruppen unterteilen: (1) Absolvierung und Bestehen eines *Long-term Training Course*, (2) Bestehen einer von den Präfekturen durchgeführten Prüfung und (3) Nachweisen der Äquivalenz zu diesen beiden Prüfungen (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 74).³² Allerdings gibt es insgesamt acht Wege für Auszubildende, um Lizenzen zu erhalten. Da es 123 verschiedene Tätigkeitsbereiche gibt und die ganze Bandbreite der Auszubildenden abgedeckt werden soll, ist ein System erforderlich, das es Bewerbern/Bewerberinnen mit unterschiedlichem Hintergrund ermöglicht, eine Lizenz für Auszubildende zu erhalten (vgl. TANIGUCHI 2018b, S. 72f.).³³

Die wichtigsten Wege zum Erwerb einer Lizenz für Auszubildende werden im Folgenden beschrieben (vgl. PTU 2020a):

- 1) Absolvierung eines *Long-term Training Course* an der *Polytechnic University* (vgl. Kap. 3.2.1).
- 2) a) Zertifikat über Grad 1 der *Trade Skill Tests* (Qualifikationsprüfungen; vgl. Kap. 5.3) für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld und Besuch eines 48-Stunden-Kurses (Erklärung weiter unten) oder
 - b) Zertifikat über Grad 2 der *Trade Skill Tests* für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld und Bestehen einer von der Präfektur durchgeführten Prüfung für Ausbilder/-innen.
- 3) Belegung der als Lizenz-„Berufe“ anerkannten Fächer mit entsprechendem BA-Zeugnis von einer der im *School Education Act* definierten Universitäten sowie Berufserfahrung:
 - a) Für Inhaber/-innen eines BA-Zeugnisses mit einem Jahr Berufserfahrung wird das Bestehen einer von der Präfektur durchgeführten Prüfung für Ausbilder/-innen vorausgesetzt.
 - b) Dagegen ist für Inhaber/-innen eines BA-Zeugnisses mit zwei Jahren Berufserfahrung nur der Besuch des 48-Stunden-Kurses vorgeschrieben.

32 Lizenzierte Auszubildende arbeiten vor allem in öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen, in Berufsbildungseinrichtungen, in denen eine „anerkannte innerbetriebliche Berufsausbildung“ angeboten wird, und in Jugendgefängnissen oder Gefängnissen, die im Zuständigkeitsbereich des Justizministeriums stehen (vgl. PTU 2020a).

33 Das Berufsbildungspersonal benötigt regelmäßig die Fähigkeit, Berufsbildungskurse nach dem *Plan-Do-Check-Act* (PDCA)-Zyklus zu steuern.

- c) Absolvierung eines Kurses an einem *Polytechnic College* oder Abschluss der *Upper Secondary Schools* in einem als Lizenz-„Beruf“ anerkannten Fach sowie Berufserfahrung:
 - c1) Für Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* mit drei Jahren Berufserfahrung ist auch das Bestehen einer von der Präfektur durchgeführten Prüfung für Ausbilder/-innen vorgeschrieben.
 - c2) Dagegen ist für Absolventen/Absolventinnen der *Upper Secondary Schools* mit sieben Jahren Berufserfahrung nur der Besuch des 48-Stunden-Kurses vorgesehen.
- 4) Eine normale Lehrkraftlizenz für die im *Education Personnel Certification Act* [Kyōiku shokuin menkyo-hō 教育職員免許法] definierten *Upper Secondary Schools* in einem der folgenden, auf die lizenzierten „Berufe“ bezogenen Fächer: Pflege, Pflegepraktikum, Hauswirtschaft, Hauswirtschaftspraktikum, Informatik, Informatikpraktikum, Landwirtschaft, landwirtschaftliches Praktikum, Industrie, Industriepraktikum, Handel, kaufmännisches Praktikum, Fischerei, Fischereipraktikum, Sozialarbeit, Sozialarbeitspraktikum (vgl. PTU 2020a).

Im sogenannten 48-Stunden-Kurs, der gemäß den Ausführungsverordnungen zu § 48, Absatz 3 *HRD Promotion Act* als Sondermaßnahme durchgeführt wird, werden allgemeine Kenntnisse vermittelt, die unabhängig vom Tätigkeitsfeld für alle lizenzierten „Berufe“ Pflicht sind – z. B. Unterrichtsmethoden, Arbeitssicherheit und -hygiene, Psyche der Auszubildenden, wichtige gesetzliche Bestimmungen. Der 48-Stunden-Kurs wird als Ganztagskurs (acht Stunden pro Tag) und insgesamt sechs Tage lang angeboten. Am letzten Unterrichtstag wird eine Prüfung durchgeführt, nach deren Bestehen man das Abschlusszeugnis erhält.

Zusammen mit diesem Abschlusszeugnis und dem Zeugnis über den bestandenen *Trade Skill Test* kann man dann bei der zuständigen Stelle der betreffenden Präfektur einen Antrag zum Erwerb der Auszubildendenlizenz stellen. Nach erfolgreicher Überprüfung der abgegebenen Dokumente wird eine Auszubildendenlizenz erteilt (vgl. MHLW 2020f; TANIGUCHI 2018b, S. 73).

5.2 Berufsbildungsforschung

Es gibt in Japan verschiedene Institutionen, die sich mit der Berufsbildungsforschung befassen. Die bekanntesten sind *The Japan Institute for Labour Policy and Training* [Rōdō seisaku kenkyū kenshū kikō 労働政策研究・研修機構] (JILPT) und das *Institute of Research and Development* an der *Polytechnic University* (PTU).

5.2.1 *The Japan Institute for Labour Policy and Training*

1958 wurde *The Japan Institute of Labour*,³⁴ der Vorläufer des JILPT, als juristische Person mit Sonderstatus [Tokushu hōjin 特殊法人] errichtet, die unter den Zuständigkeitsbereich des damaligen Arbeitsministeriums fiel. 1961 wurde ebenfalls als juristische Person mit Sonderstatus die *Employment Promotion Corporation* [Koyō sokushin jigyōdan 雇用促進事業団] mit dem spezifischen Ziel der Einführung von Maßnahmen gegen die zunehmende Arbeitslosigkeit von Bergleuten gegründet. Ihre Aufgaben umfassten vor allem

- ▶ den Erwerb von technischen Fertigkeiten als Maßnahme für eine bessere Mobilität der Arbeitskräfte;
- ▶ die Förderung der Beschäftigung durch Erleichterung der Mobilität von Arbeitnehmenden zwischen Regionen und Industriezweigen und
- ▶ die Förderung des Wohlergehens der Arbeitnehmenden (vgl. Hyakka jiten mypedia 2020).

1964 wurde eine Schulungsstätte für die Mitarbeitenden des damaligen Arbeitsministeriums errichtet.

1969 errichtete die *Employment Promotion Corporation* eine eigene Einrichtung für die Berufsforschung, die später in „*National Institute of Employment and Vocational Research*“ [Koyō shokugyō sōgō kenkyū-sho 雇用職業総合研究所] umbenannt wurde.

2003 entstand das JILPT, das unter den Zuständigkeitsbereich des MHLW fällt, durch eine Fusionierung des früheren *The Japan Institute of Labour* mit der 1964 errichteten Schulungsstätte für Mitarbeitende des damaligen Arbeitsministeriums.

Das Institut ist in drei Forschungsbereichen aktiv, nämlich externe Arbeitsmärkte (Makro- und Mikro-Ebene), interne Arbeitsmärkte (Unternehmen, Beschäftigungsbedingungen, Personalpolitik der Unternehmen, Arbeitgeber-Arbeitnehmenden-Beziehungen) und Arbeitnehmende (Karriere-Unterstützung, Unterstützung von Arbeitslosen, Frauen, älteren Arbeitnehmenden) (vgl. JILPT 2020).

5.2.2 *Institute of Research and Development an der Polytechnic University (PTU)*

Die PTU hat neben der Ausbildung der Auszubildenden und dem Angebot eines *General Course Specialty* (innovationsorientierte wissensintensive Berufsausbildung) die wichtige Aufgabe der Forschung und Entwicklung vor allem durch das *Institute of Research and Development* [Kiban seibi sentā 基盤整備センター] wahrgenommen, das Teil der PTU ist.

34 „The Japan Institute of Labour (JIL) hat seinen Sitz in Tokyo und hat nach Aufgabenstellung und Forschungsaktivitäten große Ähnlichkeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg. Berufsbildungsforschung im engeren Sinne (wie dieses) betreibt es (... allerdings) nicht“ (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 118).

Dieses Institut beschäftigt sich mit den folgenden zwei Aufgaben:

- ▶ Untersuchungen, Forschung und Entwicklung, insbesondere:
 - ▶ Forschungen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen als Reaktion auf Veränderungen in der Industriestruktur;
 - ▶ Entwicklung von Lehrmaterialien und Trainingskursen für eine effiziente Berufsausbildung. Hier sind folgende Schwerpunkte gesetzt:
 - Entwicklung von Schulungsmaterialien für eine effiziente Berufsausbildung,
 - Weiterentwicklung der Lehrpläne der Ausbildungsinstitutionen;
 - ▶ Entwicklung von Trainings- und Bewertungsmethoden (vgl. PTU 2020b);
- ▶ Veröffentlichung und Verbreitung der Forschungsergebnisse auf den oben genannten Gebieten.

Im Rahmen der politischen Maßnahme „Revitalisierung der Regionen“ [Chihō no kasseika 地方の活性化] wurde 2018 ein Teil der Aufgaben dieses Forschungsinstituts in die Präfektur Tottori verlegt. Betroffen waren die Forschungen zur HRD und die Entwicklung von Lehrmaterialien in den Bereichen Automobilherstellung, Flugzeugherstellung und Herstellung medizinischer Geräte. Für diese Projekte sind zunächst drei Jahre vorgesehen (vgl. TOTTORI PREFECTURE WEB SITE 2018).

5.3 Verfahren zur Qualitätssicherung von beruflicher Bildung

Im Berufsbildungsgesetz von 1958 (Kapitel 5, §§ 44 und 51; vgl. Kap. 3.2.1) wurden auch die sogenannten *Trade Skill Tests* (technische Prüfungen) geregelt. Durch diese Prüfungen werden die Kenntnisse und Fertigkeiten der Absolventen/Absolventinnen öffentlicher bzw. staatlich anerkannter innerbetrieblicher Ausbildungskurse nach bestimmten Kriterien staatlich geprüft, eingestuft und anerkannt (vgl. HAMAGUCHI 2013; Kap. 3). Allerdings unterscheiden sich diese Qualifikationen von beruflichen Qualifikationen im westlichen Sinne (vgl. Betriebs- vs. Berufskonzept in der Einleitung und Zusammenfassung).

5.3.1 Ein Instrument zur Verbesserung der Berufsbildungsqualität: JAVADA

JAVADA (vgl. Kap. 3.2.1) ist auf der Basis des *HRD Promotion Act* im Auftrag des MHLW

„zuständig für die Organisation und Durchführung der landesweit angebotenen Qualifikationsprüfungen (Trade Skill Tests). In Übereinstimmung mit dem HRD Promotion Act wurden neben der nationalen bzw. zentralen JAVADA in allen Präfekturen ähnliche Vereinigungen gegründet, so dass JAVADA gewissermaßen flächendeckend wirken kann.

Mitglieder von JAVADA sind Repräsentantinnen und Repräsentanten von Organisationen, die sich mit Berufsbildung befassen, Vertreter/-innen der privaten Unternehmen und der Gewerkschaften“ (MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 114).

JAVADA bietet in enger Zusammenarbeit mit der Industrie, der Regierung und den Präfekturen ein faires und unparteiisches Leistungsbewertungssystem an. Darüber hinaus bietet es als öffentliche Institution für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen landesweit Dienstleistungen bei den *Prefectural Vocational Ability Development Associations* an.

Da die wichtigste Aufgabe von Javada sind berufliche Eignungs- und Fähigkeitstests, also die *Vocational ability evaluation tests*. Da diese für die Qualitätssicherung von beruflicher Bildung am bedeutsamsten sind, werden sie im Folgenden näher erläutert.

5.3.2 Vocational Ability Evaluation Tests

Der Zweck dieser Prüfungen ist in der Broschüre des JAVADA folgendermaßen definiert:

- ▶ „Für das Individuum: die ordnungsgemäße Bewertung der individuellen beruflichen Fähigkeiten ermöglicht es dem Einzelnen, seine Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu verorten, und bietet ihm einen groben Leitfaden, Ziele für seine zukünftige berufliche Entwicklung festzulegen.
- ▶ Für das Unternehmen: die ordnungsgemäße Bewertung der individuellen beruflichen Fähigkeiten des Arbeitnehmers dient als Leitfaden für geeignete Kriterien bei der Personalbewertung und für die angemessene Zuweisung von Humanressourcen.“ (vgl. JAVADA 2019, S. 4).

JAVADA führt also Tests zur Bewertung der beruflichen Fähigkeiten durch, sodass Personen, die in verschiedenen Bereichen arbeiten, eine angemessene Bewertung erhalten können. Die folgenden drei Arten von staatlichen bzw. öffentlichen Prüfungen werden unter der Bezeichnung *Vocational ability evaluation tests* zusammengefasst:

- ▶ *National trade skill testing and certification* [Ginō kentei 技能検定],
- ▶ *Business skills tests – business career kentei* [Bijinesu kyaria kentei shiken ビジネス・キャリア検定試験],
- ▶ *Computer services skills evaluation test* [Konpyūtā sābisu ginō hyōka shiken コンピュータサービス技能評価試験].

Während die erstere eine staatliche Prüfung ist, haben die letzteren beiden nur einen öffentlichen Charakter. Im Folgenden werden die einzelnen Punkte erläutert.

National trade skill testing and certification

Diese neu benannten staatlichen Prüfungen wurden zuvor als *Trade Skill Tests* bekannt, die 1959 eingeführt worden waren. Sie werden auf der Grundlage des *HRD Promotion*

Act durchgeführt, um die Bewertung der „beruflichen“ Qualifikationen in der japanischen Gesellschaft zu verbessern und um die Fähigkeiten der Arbeitnehmenden zu steigern und gleichzeitig ihren Status aufzuwerten (vgl. JAVADA 2019, S. 4; Kap. 3.2.1).

Das *Trade skill testing* unter seiner heutigen Bezeichnung *National trade skill testing and certification* wird arbeitsteilig durchgeführt: Während JAVADA die Prüfungsaufgaben erstellt, nehmen die Präfekturen die Anmeldungen zu den Prüfungen entgegen und führen die meisten Prüfungen durch (vgl. JAVADA 2019, S. 4).

Diese Tests sind die wichtigste Aufgabe des JAVADA, weil es in Japan kein kodifiziertes und durchorganisiertes System der beruflichen Erstausbildung mit Abschlussprüfungen (also Facharbeiterprüfungen) gibt. Der Sinn dieser Prüfungen in der japanischen Gesellschaft liegt vor allem darin, die Arbeitnehmenden dazu zu motivieren, sich einer Qualifizierung oder einer Verbesserung ihrer Qualifizierung zu unterziehen. Die Bedeutung dieser Tests war anfänglich gering, aber in der heutigen Mobilitätsgesellschaft ist ihr Stellenwert sehr hoch, vor allem mit Blick auf eine höhere Entlohnung und Beförderung. Die meisten Zertifikate wurden – wie z. B. auch in den USA – für Beschäftigte in der Bauwirtschaft vergeben (vgl. MÜNCH/ESWEIN 1992, S. 115).

Die Prüfungen werden einmal im Jahr durchgeführt. Ein Teil der größeren Firmen führt sie selbst durch, und zwar zumeist auf der Grundlage firmeneigener Standards (vgl. Kap. 3.2.1 „System der Anerkennung innerbetrieblicher Prüfungen“). Soweit die Prüfungen den nationalen Standards (§ 19 Absatz 1 *HRD Promotion Act* und den Ausführungsverordnungen zu §§ 10–15 *HRD Promotion Act*) entsprechen, können sie vom MHLW anerkannt werden.

Heute unterstützen auch viele Großunternehmen die Inanspruchnahme der *Trade Skill Tests*. So sieht man im Eingangsbereich von (großen) Fertigungsbetrieben häufig große Tafeln mit den Namen von *Certified Skilled Workers* der Stufen „Advanced“ sowie „Grad 1“ und „Grad 2“. Allerdings ist bei manchen Großunternehmen auch die Tendenz zu beobachten, ihre Beschäftigten die eigenen innerbetrieblichen Qualifikationen im Rahmen des Systems der anerkannten innerbetrieblichen Berufsausbildung erwerben zu lassen – also nicht die *Trade Skill Tests* als Grundlage zu nehmen (z. B. der große Teehersteller Ito en).

Heute werden für 130 Tätigkeitsbereiche Prüfungen durchgeführt (Stand: April 2019). Die Prüfungsaufgaben von 111 der 130 Tätigkeitsbereiche werden vom JAVADA erstellt, und die 111 Prüfungen werden von den Präfekturen, d. h. von den *Vocational Ability Development Associations in Japanese Administrative Divisions* [Todōfuku shokugyō nōryoku kaihatsu kyōkai 都道府県職業能力開発協会], durchgeführt, die auch für die Ausstellung der Zertifikate zuständig sind. Die Prüfungsaufgaben für die restlichen Tätigkeitsbereiche (z. B. Maschinenwartung, Gebäudereinigung, Webdesign usw.) werden von den betroffenen Industriegruppen oder Unternehmen erstellt, die dann auch prüfen (vgl. MHLW 2018a). Das Bestehen dieser Prüfungen führt zum Erwerb des Titels (vgl. KOTOBA BANK 2020) „*Certified Skilled Worker*“ [Ginōshi 技能士] (JAVADA 2019, S. 4).

Heute gibt es folgende fünf Stufen von *Trade Skill Tests*:

- ▶ *Advanced*: Diese Stufe beinhaltet die Fähigkeiten, die Manager/-innen und Vorgesetzte als Standard besitzen sollten.
- ▶ *Grade 1 and non-classified grade*: Diese Stufe beinhaltet die Fähigkeiten, die hochqualifizierte Fachkräfte standardmäßig haben sollten.
- ▶ *Grade 2*: Diese Stufe beinhaltet die Fähigkeiten, die Fachkräfte mittleren Niveaus standardmäßig haben sollten.
- ▶ *Grade 3*: Diese Stufe entspricht dem Anfängerniveau von Facharbeiterinnen und Facharbeitern.
- ▶ *Basic grade*: Diese Stufe entspricht den Fähigkeiten, die zur Erfüllung grundlegender Aufgaben erforderlich sind (vgl. JAVADA 2019, S. 4)

Seit 2001 stieg die Zahl der Prüfungsanmeldungen steil an (2000: 179.975 Personen, 2001: 469.920 Personen), was vor allem die Zahl der Anmeldungen zu „Grad 2“ und „Grad 3“ betraf, während die Zahl der Anmeldungen zu „Grad 1“ und „Advanced“ konstant blieb (unter 100.000 Personen). 2018 gab es bereits 807.287 Anmeldungen (23.239 Personen mehr als im Vorjahr), wovon 324.074 Personen die Prüfungen bestanden (also 40,1 % der Kandidatinnen und Kandidaten) (vgl. MHLW 2018b).

Business skills tests und Business career kentei

Die *Business skills tests* und *Business career kentei*, die seit 1994 durchgeführt werden, basieren auf Bewertungskriterien, die sich auf vom MHLW definierte berufliche Fähigkeiten beziehen.

Diese Prüfungen, die eher für Tätigkeiten von *White-collar*-Beschäftigten gelten, umfassen acht Bereiche:

1. *Personnel, human resource development and labor management*
2. *Accounting and financial management*
3. *Sales and marketing*
4. *Production management*
5. Juristische Angelegenheiten im Bereich „Unternehmen“ (*Corporate legal and general affairs*)
6. *Logistics*
7. Management-Informationssystem (MIS)
8. Managementstrategie (vgl. JAVADA 2019, S. 5).

Es gibt vier Stufen der Prüfungen:

Grad 1: mindestens zehn Jahre Berufserfahrung (*people who are working towards a post equivalent to divisional manager or director*);

Grad 2: etwa fünf Jahre Berufserfahrung (*people who are working towards a post equivalent to section manager or manager*);

Grad 3: etwa drei Jahre Berufserfahrung (*people who are working towards a post equivalent to assistant manager or group leader*);

Basic: Studierende oder Personen, die bald mit der Arbeit in der Firma anfangen werden, und neu eingestellte Arbeitnehmende (vgl. JAVADA 2019, S. 5).

Aufgrund der Zunahme der beruflichen Mobilität erfreuen sich diese Prüfungen heute sowohl auf der Seite der Beschäftigten als auch auf der Seite der Arbeitgeber großer Zustimmung (vgl. JAVADA 2019).

Computer services skills evaluation test

Der *Computer services skills evaluation test* richtet sich an Personen, die Computer-Betriebsmethoden erlernt haben oder die alle Arten von Diensten mit dem Computer in Schulungseinrichtungen oder Geschäftsbüros ausführen. Diese Prüfung³⁵ wird seit 1983 zusammen mit den *Vocational Ability Development Associations* der Präfekturen durchgeführt. Diese Prüfung hat heute allerdings eine weitaus geringere Bedeutung als das *National trade skill testing and certification*, da der Umgang mit dem Computer inzwischen zu den allgemeinen Fertigkeiten des Lebens gehört (vgl. JAVADA 2019, S. 5).

Das Bestehen der Prüfung führt zum Erwerb des Titels „*Engineer*“ [*Gishi* 技士] (vgl. JAVADA 2019, S. 5).

5.4 Internationale Mobilität

Um den Stellenwert von ausländischen Arbeitskräften in der japanischen Gesellschaft richtig zu verstehen, ist es zunächst wichtig zu wissen, dass besonders im politischen Bereich (vor allem im Vergleich zum Bereich Wissenschaft) bezüglich der Arbeitskräfte aus dem Ausland in der Regel nicht der Begriff „Migrant/-in“ [*Imin* 移民], sondern eher der Begriff „ausländische Arbeitskraft“ [*Gaikokujin rōdōsha* 外国人労働者] gebraucht wird. Dies bedeutet, dass die japanische Regierung kaum die Absicht hat, ausländische Arbeitskräfte als Mitglieder der Gesellschaft aufzunehmen. Als Hauptgrund werden mögliche soziale Konflikte zwischen japanischen und nicht japanischen Teilen der Gesellschaft genannt (vgl. OKA 2015, S. 4).

Ende der 1990er-Jahren begann die Regierung wegen der zurückgehenden Geburtenrate und der Überalterung der japanischen Gesellschaft ernsthaft die Strategie in Betracht zu ziehen, ausländische Arbeitskräfte nach Japan einzuladen. Allerdings

35 Die Prüfung wird in den drei Fächern *Word processing division*, *Spreadsheet division* und *Information security division* durchgeführt, wobei es in den ersten beiden Fächern um die Bewertung der betreffenden Person im Umgang mit dem Computer geht, während beim dritten Fach die Fähigkeit geprüft wird, auf der Basis des individuellen Datenschutzgedankens die Vertraulichkeit von Informationen sicherzustellen (vgl. JAVADA 2019).

änderte sich ihre restriktive Haltung in der Einwanderungspolitik gegenüber ausländischen Arbeitskräften nicht wesentlich: Zunächst sollen die älteren japanischen Arbeitnehmenden durch Heraufsetzung des Rentenalters ihre Fähigkeiten und Erfahrungen weiter einbringen³⁶ und gleichzeitig die bisher nicht berufstätigen Frauen als weitere Arbeitskräfte mobilisiert werden. Erst wenn dies alles nicht ausreicht, sollen ausländische Arbeitskräfte in Sektoren und Tätigkeiten beschäftigt werden, in denen noch Arbeitskräftemangel herrscht. Bis 2015 herrschte diese Meinung vor (vgl. OKA 2015, S. 3).

Ursache für eine Zunahme der Zahl ausländischer Arbeitskräfte war die Bekanntmachung der Olympiade in Tokyo 2020, die im Jahr 2013 erfolgte (vgl. OKA 2015, S. 1f.). Seitdem boomt die japanische Wirtschaft, was aber gleichzeitig zu einem akuten Arbeitskräftemangel führte, vor allem im Baubereich.³⁷ Ein Zeichen dafür ist, dass die Anzahl der Arbeitskräfte aus dem Ausland Ende Oktober 2016 erstmals die Eine-Million-Grenze überschritt (vgl. NICHIBENREN 2018, S. 20).

Wegen des gravierenden Mangels an Arbeitskräften beschloss die japanische Regierung im November 2018, auch unqualifizierte Arbeitskräfte in Japan aufzunehmen. Die Aufnahme ist allerdings begrenzt; sie ist nämlich nur in den Bereichen zugelassen, in denen der Mangel an Arbeitskräften nicht durch den Einsatz von älteren, einheimischen Arbeitnehmenden und Frauen ausgeglichen werden kann. Konkret handelt es sich dabei um folgende 14 Geschäftszweige: Landwirtschaft, Fischerei, „*Food Service Industry*“ [Gaishoku sangyō 外食産業], Altenpflege, Gebäudereinigung, Bau, Schiffsbau, Beherbergungsindustrie, Luftfahrtindustrie (Flugzeugmechaniker/-innen, Bodenabfertiger/-innen usw.), Kfz-Wartung, Herstellung von Industriemaschinen, *Electrical, Electronic & Information-Industrie* und „*Sokeizai-Industrie*“³⁸ (vgl. NIHON KEIZAI ZEITUNG 02.11.2018).

36 Nach Überschreitung des betrieblichen Rentenalters (i. d. R. 60 Jahre) wird ein neuer Arbeitsvertrag geschlossen. Arbeitsinhalte bei Vollzeit bleiben dabei als Beschäftigungskonditionen meist unverändert, während teils substanzielle Gehaltskürzungen und ein qua Arbeitsvertrag bzw. Kontraktlaufzeit determiniertes Übergleiten von regulärer in nicht reguläre Beschäftigung ein ebenso häufiges Kennzeichen darstellen (vgl. WITZKE 2017).

37 Für den herrschenden Mangel an Arbeitskräften gab es vier Gründe: Vor 2011 waren zahlreiche Baufirmen in Konkurs gegangen, weil die Investitionen im Baubereich abgenommen hatten; zahlreiche Mitarbeitende haben die Altersgrenze erreicht; viele junge Japaner/-innen haben eine Abneigung gegen diese Branche (wegen der 3K-Jobs; vgl. Kap. 4.4); viele Arbeitskräfte wurden durch Großaufträge an die Baufirmen im Rahmen großer öffentlicher Projekte der Abe-Regierung gebunden. Daher begann die japanische Regierung schon 2014, mehr ausländische Arbeitskräfte im Baubereich aufzunehmen (vgl. OKA 2015, S. 1).

38 Die „*Sokeizai Industry*“ kann definiert werden als „an industry where, through various processing technologies, such as heating and pressuring, the materials are processed into a form that meets the functional properties sought for use, an industry [...] machinery and devices necessary for such processing are manufactured, and an industry that imparts special properties to products by conducting specific treatment, such as heat treatments [sic!]“ (SHIRAKAWA SOKEIZAI VALLEY 2013).

Bis 2018 gab es in Japan folgende fünf große bzw. gängige Arten von Aufenthaltsstatus (seit 2019 wird ein neues System praktiziert):

1. Arbeitskräfte für hochqualifizierte Tätigkeiten [Kōdo gaikoku jinzai 高度外国人材];
2. Aufenthaltsstatus mit Vorbehalt (Arbeitskräfte für „bestimmte Tätigkeiten“) [Tokutei katsudō 特定活動; „Designated activities“];³⁹
3. technische Trainees bzw. Praktikantinnen und Praktikanten [Ginō jissūsei 技能実習生; „Technical intern trainee“] im Praktikumssystem für ausländische Arbeitskräfte [Gaikokujin ginō jissū seido 外国人技能実習制度; *Technical intern Training*];
4. Tätigkeiten, die nicht unter die genannten Status fallen [Shikakugai katsudō 資格外活動] (*Non-work permit*) (z. B. Studierende, Trainees⁴⁰);
5. „Permanent resident“ [Eijū sha 永住者],⁴¹ „Spouse or child of Japanese nationals“ (Ehepartner/-in oder Kind eines bzw. einer japanischen Staatsangehörigen), „Spouse or child of permanent resident“ (Ehepartner/-in oder Kind eines *Permanent resident*) und „Long-term resident“ [Teijū sha 定住者].⁴²

Der Aufenthaltsstatus in Japan lässt sich nach zwei Kategorien unterscheiden: bezüglich der Tätigkeit und bezüglich verwandtschaftlicher Beziehungen (durch Heirat oder Geburt), wobei die Angehörigen der letzteren Gruppe eine unbeschränkte Arbeitserlaubnis erhalten. Innerhalb der ersten Kategorie werden drei Klassen unterschieden:

1. Aufenthaltsstatus mit beschränkter Arbeitserlaubnis,
2. Aufenthaltsstatus ohne Arbeitserlaubnis und
3. Aufenthaltsstatus mit Vorbehalt – bestimmte Tätigkeiten, die vorher von der Behörde festgelegt wurden.

39 „Working Holiday, Internship with salary, trainees, amateurs at sports, housekeepers or person who holds other Status of Residence, etc.; Period of Stay: 5 years, 3 years, 1 year, 6 months, 3 months or within the period that the Minister of Justice allows.; Possible to work, but restricted“ (I-SOCIA ADVISORS 2019).

40 „Technical trainees who belong to public or private organization in Japan“ (I-SOCIA ADVISORS 2019). Trainees und Studierende dürfen in Japan nicht arbeiten, während die Praktikantinnen und Praktikanten im „Praktikanten-System für ausländische Arbeitskräfte“ arbeiten dürfen.

41 Die Dauer des Aufenthalts dieser Personen ist unbeschränkt, und i. d. R. dürfen sie arbeiten („Persons who are allowed by the Minister of Justice; Period of Stay: Indefinite, Possible to work“; I-SOCIA ADVISORS 2019).

42 Die hier verwendeten Begriffe sind in der englischen Originalfassung belassen, da es im Deutschen keine angemessene Entsprechung gibt. Nichtjapaner/-innen, die diesen Aufenthaltsstatus besitzen, dürfen arbeiten, aber ihr Aufenthalt ist immer befristet. („5 years, 3 years, 1 year, 6 months or period which the Minister of Justice allows“; I-SOCIA ADVISORS 2019).

Ende Oktober 2018 waren erheblich mehr ausländische Arbeitskräfte in Japan legal beschäftigt als im Jahr davor, nämlich 1.460.463 Personen (Steigerung um 14,2 %) (vgl. MHLW 2018c).⁴³ Als Hauptgründe für diese Zunahme werden genannt:

1. Mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland und ausländische Studierende als Teilzeit-Jobber/-innen wurden in das Beschäftigungssystem aufgenommen.
2. Die Beschäftigungslage verbesserte sich und dadurch konnten mehr *Permanent residents* sowie Ehepartner/-innen von japanischen Staatsangehörigen Arbeit finden.
3. Mehr Trainees bzw. Praktikantinnen und Praktikanten wurden mithilfe des technischen Praktikumssystems in nicht reguläre Beschäftigungsverhältnisse⁴⁴ aufgenommen (vgl. MHLW 2018a; Tabelle 18; ESWEIN 2009, S. 38).

2018 machten die „Arbeitskräfte für hochqualifizierte Tätigkeiten“ (*Highly Skilled Foreign Professionals*) mit (beschränkter) Arbeitserlaubnis nur knapp 19 Prozent der gesamten ausländischen Arbeitskräfte aus. Die restlichen etwa 80 Prozent teilen sich wie folgt auf: Neben den ausländischen Arbeitskräften mit dem Aufenthaltsstatus „verwandtschaftliche Verhältnisse“ (33,9 %) arbeiteten diese Personen entweder als Praktikanten bzw. Praktikantinnen mit geringem Lohn (21,1 %) oder als Arbeitskräfte mit dem Aufenthaltsstatus „ohne Arbeitserlaubnis“ (23,5 %) (vgl. NICHIBENREN 2018, S. 20; vgl. MHLW 2018b, S. 3–4).⁴⁵ Hier wird die zweifelhafte Realität der Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften in Japan sichtbar. Die Mehrzahl von ihnen arbeitet als Prak-

43 Seit 2007 sind die Arbeitgeber/-innen verpflichtet, die Einstellung und Entlassung ausländischer Beschäftigter beim *Public Employment Security Office* (*harō wāku*) des MHLW zu melden und vor allem deren Namen, die Art des Aufenthaltsstatus und die Aufenthaltsdauer anzugeben (vgl. MHLW 2018b). Die so gesammelten Daten sind die Grundlage für die jährliche Statistik des MHLW.

44 Wie in anderen Industrieländern existiert auch in Japan das Phänomen eines dualen Arbeitsmarkts. Die Segmentierung besteht dort aber weniger zwischen internen und externen Arbeitsmärkten – wie es die Theorie von Michael Piore annimmt –, sondern vor allem zwischen KMU und Großunternehmen. In den KMU herrscht an bestimmten Arbeitsplätzen nicht nur während guter Konjunkturphasen, sondern auch in Zeiten wirtschaftlicher Flaute ein Mangel an Arbeitskräften. Auf diesen Arbeitsplätzen werden ausländische Arbeitskräfte eingesetzt. Die Arbeitsmärkte für Arbeitsmigrantinnen und -migranten sind eine Variante des Systems externer Arbeiter/-innen [*Shagaikō seido* 社外工制度], die unter die Kategorie Akkordarbeit [*Gyōmu ukeoi* 業務請負] fällt (vgl. ESWEIN 2009, S. 38f.).

45 Von November bis Oktober 2018 arbeiteten die meisten ausländischen Arbeitskräfte im produzierenden Gewerbe (nämlich 29,7 %) (vgl. MHLW 2018a). Von offizieller Seite, also vom MHLW, heißt es, die Aufnahme von Pflegepersonal aus Indonesien, von den Philippinen und aus Vietnam sei nicht auf einen Mangel an Arbeitskräften im Pflegebereich zurückzuführen, sondern auf den Wunsch dieser Länder, im Rahmen des *Economic Partnership Agreement* (mit Indonesien und Philippinen: seit 2008; mit Vietnam: seit 2009) die wirtschaftlichen Aktivitäten mit Japan zu intensivieren (vgl. MHLW 2021b, S. 1; MHLW 2021a). Zudem hat das ausländische Pflegepersonal in Japan den Aufenthaltstatus „Aufenthaltsstatus mit Vorbehalt“ (*Designated activities*), also nicht als „Technische Trainees bzw. Praktikantinnen und Praktikanten“. Der Anteil ersterer an der Gesamtzahl der ausländischen Arbeitskräfte (2,4 %) ist viel geringer als der Anteil der letzteren (21,1 %, vgl. MHLW 2018b, S. 4). Allerdings ist auch häufig von einem Mangel an Pflegepersonal und vom zunehmenden Kampf um gutes Pflegepersonal aus Südasien zu lesen (vgl. IYAMA 2019).

tikanten bzw. Praktikantinnen, deren Beschäftigung eigentlich das Lernen sein sollte, oder als Studierende, die zum Studium gekommen sind, also keine Arbeitserlaubnis besitzen.

Es war ein langer Prozess, bis Praktikanten und Praktikantinnen in Japan auch offiziell arbeiten durften: Die Aufnahme von Trainees [Kenshū sei 研修生] sowie Praktikantinnen und Praktikanten [Jisshū sei 実習生] begann bereits in den 1960er-Jahren (vgl. SANO 2002, S. 1), und zwar unter dem Aspekt des internationalen Austauschs und vor allem in Großunternehmen (vgl. CONRAD/MEYER-OHLE 2019). 1990 führte die Regierung als Maßnahme gegen den Mangel an Arbeitskräften den neuen Aufenthaltsstatus „Schulung“ [Kenshū 研修] ein, den die Trainees im Schulungssystem für ausländische Arbeitskräfte [Gaikokujin kenshū seido 外国人研修制度] erhielten. Die in dieses System aufgenommenen ausländischen Arbeitskräfte durften von ihrem Aufenthaltsstatus her offiziell nicht arbeiten, waren aber de facto in Betrieben tätig. Um diesen Widerspruch aufzuheben, wurde das Schulungssystem 1993 durch das neue technische Praktikumssystem für ausländische Arbeitskräfte [Gaikokujin ginō jisshū seido 外国人技能実習制度] ersetzt. In diesem System erhielten die ausländischen Arbeitskräfte nacheinander zwei Arten von Aufenthaltsstatus, nämlich zunächst als Trainees während der Schulung (als Schüler oder Schülerin) und dann mit dem Eintrag für „bestimmte Tätigkeiten“ (*Designated activities*) während des Praktikums mit OJT (als Beschäftigte in einem Betrieb) (vgl. SANO 2002, S. 7). Der Unterschied zwischen beiden Arten des Aufenthaltsstatus war bedeutsam: Als Trainees im ersten Stadium durften die ausländischen Arbeitskräfte nicht arbeiten, aber im zweiten Stadium ihres Aufenthalts mit dem Eintrag „bestimmte Tätigkeiten“ durften sie nun offiziell arbeiten. Die Trainees als Beschäftigte für „bestimmte Tätigkeiten“ erhielten auch die Möglichkeit, ihren Aufenthalt zu verlängern. In der Folge expandierte das Praktikumssystem, weil dadurch das dringendste Problem der Kleinbetriebe entschärft wurde, nämlich ihr Arbeitskräftemangel. Im Jahr 2009 wurde das Einreisekontrollgesetz erneut geändert, wodurch die beiden Arten des Aufenthaltsstatus „Schulung“ und „bestimmte Tätigkeiten“ durch den neuen Aufenthaltsstatus „technisches Praktikumssystem“ [Ginō jisshū seido 技能実習制度] ersetzt wurden. Aufgrund dieser Änderung dürfen ausländische Praktikantinnen und Praktikanten schon ab dem ersten Jahr ihres Aufenthalts offiziell bis zu drei Jahre lang arbeiten (vgl. NICHIBENREN 2018, S. 21). Dadurch können die Kleinbetriebe ihre Praktikantinnen und Praktikanten länger als vorher legal beschäftigen. Die Ausbeutung von Praktikantinnen und Praktikanten⁴⁶ nahm aber exzessive Züge an, was 2016 zum Erlass über ein neues Praktikumssystem mit dem neuen Aufenthaltsstatus „technische

46 Ein Beispiel aus dem Jahr 2009: Zulieferunternehmen vor allem im Bereich der Automobilherstellung zahlten in der Regel für japanische Leiharbeitskräfte 2.300 Yen pro Stunde, für „Arbeitskräfte japanischer Herkunft“ aus Brasilien bzw. Peru 1.900 Yen, für sogenannte Praktikantinnen/Praktikanten aus China nur 1.400 Yen und für illegale ausländische Arbeitskräfte weniger als 1.000 Yen (vgl. ESWEIN 2009, S. 39).

Praktika“ [Ginō jisshū 技能実習] (Inkrafttreten: 2017) führte, in dessen Zentrum der Schutz der Praktikantinnen und Praktikanten steht. Allerdings dürfen sie jetzt sogar für maximal fünf Jahre in Japan arbeiten (vgl. NICHIBENREN 2018, S. 21).

2018 wurde das Einreisekontrollgesetz wegen des weiteren akuten Arbeitskräftemangels erneut geändert (Inkrafttreten: April 2019): Dabei wurde der neue Aufenthaltsstatus „bestimmte Fertigkeiten“ [Tokutei ginō 特定技能] eingeführt, um die Aufnahme von Arbeitskräften aus dem Ausland einschließlich unqualifizierter Arbeitskräfte zu erleichtern. Diese Fertigkeiten bestehen aus einer ersten und einer zweiten Stufe:

Auf der ersten Stufe, den sogenannten „bestimmten Fertigkeiten Nr. 1“ [Tokutei ginō ichigō 特定技能一号], stehen ausländische Arbeitskräfte mit Fertigkeiten, die auf einem bestimmten Grad von Kenntnissen und Erfahrungen basieren. Hier gibt es zwei Varianten:

- ▶ max. fünfjähriges Praktikum für ausländische Arbeitskräfte;
- ▶ Qualifikation durch Bestehen einer technischen Prüfung und einer Japanisch-Sprachprüfung. Die maximale Aufenthaltsdauer beträgt dabei ebenfalls fünf Jahre; Familienmitglieder dürfen nicht mit einreisen (vgl. NIHON KEIZAI ZEITUNG 08.12.2018).

Die zweite Stufe, die sogenannten „bestimmten Fertigkeiten Nr. 2“ [Tokutei ginō nigō 特定技能二号], erreichen ausländische Arbeitskräfte, wenn sie eine anspruchsvollere Prüfung bestehen und den Nachweis über eine gewisse Praxis bezüglich ihrer Fertigkeiten erbringen. Sie können dann eine leitende Funktion in einer Produktionsstätte übernehmen (vgl. NIHON KEIZAI ZEITUNG 31.03.2019). Sie dürfen ihren Aufenthaltsstatus alle ein bis drei Jahre verlängern lassen, und zwar beliebig oft (vgl. NIHON KEIZAI ZEITUNG 02.11.2018).

Die japanische Regierung plant, im Zeitraum von 2019 bis 2023 maximal 345.000 ausländische Arbeitskräfte mit dem Aufenthaltsstatus „bestimmte Fertigkeiten Nr. 1“ nach Japan einzuladen. Allerdings verzögert sich die Vorbereitung auf die Aufnahme einer größeren Zahl von ausländischen Arbeitskräften: Bisher wurden nur mit den Philippinen, Kambodscha, Nepal und Myanmar entsprechende Abkommen geschlossen – mit weiteren fünf Ländern stehen die Abkommen noch aus (vgl. NIHON KEIZAI ZEITUNG 31.03.2019).

Literaturverzeichnis

- AHK – DEUTSCHE INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER IN JAPAN (Hrsg.): Japan im Überblick. 2020. URL: <https://japan.ahk.de/infothek/japan-im-ueberblick> (Stand: 01.12.2022)
- ALEXANDER, Peter-Jörg: „Berufsbildung“ à la Japan – eine Unschärferelation. In: Wirtschaft und Erziehung (2004) 10, S. 343–353
- ALEXANDER, Peter-Jörg: Englisch – Stiefkind des japanischen Humankapitals. In: Wirtschaft und Erziehung (2010) 12, S. 404–405
- ALEXANDER, Peter-Jörg: Betriebliche Bildungswege in Japan. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen. Wiesbaden 2011, S. 15–184
- ALEXANDER, Peter-Jörg: Gaijin – Zuhause in Japan. Das Leben einer Oldenburger Familie in Yokohama. Oldenburg 2018
- ALEXANDER, Peter-Jörg; PILZ, Matthias: Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik (2004) 5, S. 748–769
- ARNOLD, Rolf; GONON, Philipp: Einführung in die Berufspädagogik. Opladen/Bloomfield Hills 2006
- AUSWÄRTIGES AMT (Hrsg.): Japan. Politisches Porträt. 2020. URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/japan-node/politisches-portraet/213120?openAccordionId=item-213048-0-panel> (Stand: 01.12.2022)
- BASIC ACT ON EDUCATION: Japanese Law Translation. 2011. URL: <http://www.japanese-lawtranslation.go.jp/law/detail/?id=2442&vm=04&re=01> (Stand: 03.08.2020)
- BALLON, Robert J.: Organizational Survival. In: HAAK, René; PUDELKO, Markus (Hrsg.): Japanese Management. The Search for a New Balance between Continuity and Change. New York 2005, S. 55–77
- BENESSE: Shokugyō jissen senmon katei ni tsuite. 2020. URL: <https://minsen.jp/career> (Stand: 16.03.2020)
- Besuto shingaku netto: Senmonshoku daigaku towa? 2020. URL: https://www.bestshingaku.net/special/pn501senmon_shoku_index.php (Stand: 29.07.2020)
- BEYWL, Wolfgang; ZIERER, Klaus: Vergleichstabelle: Schultypen international gemäß ISCED Klassifikation 2011. 2014. URL: https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2014/11/Vergleichstabelle_Schultypen-international-gem%c3%a4%c3%9f-ISCED-Klassifikation-2011.pdf (Stand: 12.11.2017)
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG; iMOVE (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt Japan. Bonn 2005.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG; iMOVE (Hrsg.): Marktstudie Japan für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. 2014. URL: https://www.imove-germany.de/static/de/downloads/iMOVE-Marktstudie_Japan_2014.pdf (Stand: 29.04.2020)

- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG; iMOVE (Hrsg.): Japan. Gründung neuer Universitäten mit Schwerpunkt Berufsbildung. 2015. URL: https://www.imove-germany.de/de/alle_news.htm?content-url=/cps/rde/xchg/imove_projekt_de_2020/hs.xsl/24232.htm (Stand: 01.12.2022)
- BOHLINGER, Sandra: Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 4, S. 16–19. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/6915> (Stand: 01.12.2022)
- BOSSE, Friederike: Japan. Wirtschaftliche Strukturen. In: BPB (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG) (Hrsg.): Japan. Informationen zur politischen Bildung (Heft 255). 2002. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/japan-255/10174/wirtschaftliche-strukturen/> (Stand: 01.12.2022)
- BPB - BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Japan. Informationen zur politischen Bildung (Heft 255). 2002. URL: <https://www.bpb.de/izpb/10150/historische-entwicklung?p=all> (Stand: 01.12.2022)
- BUGAKU-JUKU: Yutori kyōiku wa hontō ni shippaidatta!? Sono merito to demeritto. 2017. URL: <http://bugaku-juku.com/yutori-education/> (Stand: 02.08.2020)
- BUSEMEYER, Marius: Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 5, S. 6–9. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/7132> (Stand: 01.12.2022)
- BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, New York 2012, S. 3–38
- CHANGE JOB SAFARI (Hrsg.): Tenshoku ritsu wa hontō ni zōkashite iru? 2020. URL: <https://tenshoku-web.jp/job-turnover/> (Stand: 26.07.2020)
- CANSTEIN, Julia: Die japanische Diskussion über soziale Ungleichheit in der Bildung. Erklärungsansätze und Lösungsvorschläge. In: CHIAVACCI, David; WIECZOREK, Iris (Hrsg.): Japan 2010 – Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin 2010, S. 291–327
- CEDEFOP (Hrsg.): Cedefop-Kurzbericht März 2009. Berufsbildung in fortgeschrittenen Wirtschaftssystemen: Wettbewerb in der Weltklasse. 2009. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9012_de.pdf (Stand: 05.10.2020)
- CIA – CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (Hrsg.): The World Factbook – Japan. Washington D. C. 2020.
- CLARK, Nick: Education in Japan. 2005. URL: <https://wenr.wes.org/2005/05/wenr-mayjune-2005-education-in-japan> (Stand: 05.10.2020)
- CONRAD, Harald; MEYER-OHLE, Hendrik: Transnationalization of a Recruitment Regime: Skilled Migration to Japan. In: International Migration (2019) 57, S. 250–265
- COULMAS, Florian: Die Kultur Japans. Tradition und Moderne. München 2003

- CROUCH, Colin; FINEGOLD, David; SAKO, Mari: Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries. Oxford 1999
- DEBROUX, Philippe: Equality in the Japanese firm. In: HAGHIRAN, Parissa (Hrsg.): Routledge Handbook of Japanese Business and Management. London, New York 2016, S. 196–209
- DEISSINGER, Thomas: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung. Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 4. Markt Schwaben 1998
- DEMES, Helmut; GEORG, Walter: Bildung und Berufsbildung in Japan. In: BELLMANN, Klaus; Haak, René (Hrsg.): Der japanische Markt. Wiesbaden 2007, S. 267–300
- DI, Yan: Study on Training for Senior Skilled Workers. A Comparison between Japan and China. March 2007. URL: <http://www.jil.go.jp/profile/documents/DiYan.sumary.pdf> (Stand: 01.12.2022)
- DIRECTOR-GENERAL FOR HRD (Hrsg.): Heisei 31 nendo yosanan sōkatsuhyō. 2019. URL: <https://nanbyo.jp/news2/2019yosanan/jinzaikaihatu> (Stand: 05.10.2020)
- DOBASHI, Takara; MARSAL, Eva; PILZ, Matthias; FREY, Urs: Lernen für das künftige Berufsleben (I). Die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz in der Schule. In: Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University (2008) 1, S. 1–6
- Doda campus: Rikei no gakkō suisen demo ochirukotowa aru? Gōkakuritsu wa? 01.09.2020. URL: <https://campus.doda.jp/career/job/000327.html> (Stand: 26.08.2021)
- DORE, Ronald P.; SAKO, Mari: How the Japanese Learn to Work. 2. Aufl. New York 1998
- DRESSLER, Ulf: 3 Ways to Make Japan’s Workforce Fit for the Future – Hays Survey. In: Japan Industry News (02.11.2017) (2017), S. 1–9. URL: <https://www.japanindustrynews.com/2017/11/3-ways-make-japans-workforce-fit-future-hays-survey/> (Stand: 01.12.2022)
- DRINCK, Barbara: Marktorientierte Schulen und ihre Stellung im japanischen Bildungs- und Ausbildungssystem. In: KRUEGER, Hans-Hermann; OLBERTZ, Jan H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997, S. 205–221
- DRINCK, Barbara: Marktorientierung im japanischen Bildungssystem – Einblick in den gegenwärtigen japanisch-deutschen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (2002) 2, S. 261–278
- ENTRICH, Steve R.: Der Bedarf nach mehr: Erklärungen für die Persistenz der Juku-Industrie. In: Bildung und Erziehung (BuE). Bildung und Jugend in Japan (2016) 2, S. 155–174
- ERAUT, Michael: Informal learning in the workplace. In: Studies in Continuing Education (2004) 2, S. 247–273
- ESSER, Martin: Mitarbeiterentwicklung in japanischen Großunternehmen. In: ESSER, Martin; KOBAYASHI, Kaoru (Hrsg.): Kaishain – Personalmanagement in Japan. Göttingen 1994, S. 166–192

- ESWEIN, Mikiko: Rolle des Berufsbildungssystems in der japanischen Gesellschaft. In: KRÜGER, Hans-Hermann; OLBERTZ, Jan-Hendrik (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt*. Opladen 1997, S. 223–238
- ESWEIN, Mikiko: Der Wandel des japanischen Wirtschaftssystems im Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung. In: TEICHLER, Ulrich; TROMMSDORFF, Gisela (Hrsg.): *Challenges of the 21st Century in Japan and Germany – Proceedings of the 6th Meeting in Kassel, 2000*. Lengerich 2002, S. 229–250
- ESWEIN, Mikiko: Beruflichkeit in Japan. In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): *Berufsbildung ohne Beruf? – Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektive*. Hohengehren 2003, S. 190–203
- ESWEIN, Mikiko: Neue Beschäftigungsformen und die Berufsbildung in Japan. In: ARNOLD, Rolf; MÜLLER, Hans-Joachim; SCHÜSSLER, Ingeborg (Hrsg.): *Grenzgänge(r) der Pädagogik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Nr. 63. Baltmannsweiler 2009, S. 31–46
- ESWEIN, Mikiko: Neue Beschäftigungsformen und die Berufsbildung in Japan. In: *Jubiläumsschrift. 20 Jahre Fachgebiet Pädagogik (Berufs- und Erwachsenenpädagogik)*. Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern Nr. 35. Kaiserslautern 2011, S. 97–109
- ESWEIN, Mikiko: Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem in Japan. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): *Black Box Übergangssystem*. Münster 2012, S. 51–62
- ESWEIN, Mikiko: Myth of the Japanese Market Model. Companies and the State 1950s–1960s. In: HEIKKINEN, Anja; LASSNIGG, Lorenz (Hrsg.): *Myths and Brands in Vocational Education*. Cambridge 2015, S. 147–159
- ESWEIN, Mikiko: Wandel des japanischen (Berufs-)Bildungssystems von der „Kultivationspädagogik“ zur „Fachschulung“. In: GEORG, Walter; STEIER, Sonja (Hrsg.): *Bildung und Jugend in Japan*. In: *Bildung und Erziehung* (2016) 2, S. 227–243
- ESWEIN, Mikiko: Berufsbildung in Japan mit Fokus auf der öffentlichen Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; ROHS, Matthias; SCHIEFNER-ROHS, Mandy (Hrsg.): *Von der Lernortkooperation zur entgrenzten Berufsbildung*. Baltmannsweiler 2019, S. 103–114
- ESWEIN, Mikiko; OKAMURA, Kayko: Wandel der Auswahlverfahren im japanischen Bildungssystem als Folge der Schwerpunktverlagerung auf den tertiären Wirtschaftssektor. In: HELSPER, Werner; KRÜGER, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Auswahl der Bildungsklientel*. Wiesbaden 2015, S. 293–319
- FRANCKS, Penelope: *Japanese Economic Development. Theory and practice*. London 2015
- FUJIMOTO, Makoto; INAGAWA, Fumio; FUJINAMI, Mio: *JILPT Research Report No. 103. Human Resource Development in Small and Medium-Sized Enterprises: Preliminary Consideration – Summary*. Tokyo 2008

- FUJITA, Teruyuki: The Current State and Future Tasks of Japan's Career Education Promotion Policies – Embarking on the Road Less Traveled. In: Japan Labor Review (2011) 1, S. 26–47
- FUKUICHI, Yuki: Shigoto kyūyo. 2019. URL: <https://allabout.co.jp/gm/gc/412590/> (Stand: 26.07.2020)
- FÜRSTENBERG, Friedrich: Career Start in Japan and its Social Control. In: TROMMSDORFF, Gisela; FRIEDELMEIER, Wolfgang; KORNADT, Hans-Joachim (Hrsg.): Japan in Transition – Sociological and Psychological Aspects. Lengerich u. a. 1998, S. 119–143
- Fuwa Raizō: Dansei 21,2 %, Josei 55,3 % wa hiseiki. 2019. URL: <https://news.yahoo.co.jp/byline/fuwaraizo/20190727-00134317/> (Stand: 26.07.2020)
- Gekkan Keidanren: Korekarano daigaku kōiku to saiyō intanshippu no arikata. Juni 2020. S. 12–29
- GELINSKY, Katja: Amerikas unentdeckte Kaderschmieden. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (2008). URL: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/campus/community-colleges-amerikas-unentdeckte-kaderschmieden-1512120.html> (Stand: 05.10.2020)
- GEORG, Walter: Marktmodell Japan – Thesen zur Verbetrieblichung beruflicher Qualifizierung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989, S. 391–408
- GEORG, Walter; DEMES, Helmut: Berufliche Bildung. In: HAASCH, Günther (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin 2000, S. 278–316
- GOODMAN, Roger; HATEKENAKA, Sachio; KIM, Terri: The Changing Status of Vocational Higher Education in Contemporary Japan and the Republic of Korea. Bonn 2009
- GTAI – GERMANY TRADE AND INVEST (Hrsg.): EU-Japan-Freihandelsabkommen ein Jahr in Kraft. 2020. URL: <https://www.gtai.de/gtai-de/trade/zoll/zollmeldung/japan/eu-japan-freihandelsabkommen-ein-jahr-in-kraft-214604> (Stand: 04.05.2020)
- HAASCH, Günther: Problembereiche des allgemeinen Bildungswesens. In: HAASCH, Günther (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin 2000, S. 195
- HAMAGUCHI, Keiichirō: Shokugyō nōryoku hyōka no hanseiki. 2013. URL: <http://hamachan.on.coocan.jp/kikan241.html> (Stand: 16.03.2020)
- Hatarako netto: Yoku wakarui! Shokushu zukan. URL: <https://www.hatarako.net/contents/shokushu/> (Stand: 05.10.2020)
- HEARN, Lafcadio: Japan – An attempt at interpretation. London 1904
- HENDRY, Joy: Understanding Japanese Society. London, New York 2009

- HENNINGS, Matthias: Übergang von Bildung zu Beruf in Japan. Veränderungen in der Hochschulbildung und Personalrekrutierung. 2021. In: *berufsbildung* Heft 189 (2021), S. 49–51. URL: <https://www.zeitschrift-berufsbildung.de/archiv/berufsorientierung-im-kontext-des-lebenslangen-lernens> (Stand: 22.08.2021)
- HIGASHIDA, Yoshiharu: Hōshasen gishi ni okeru gakui shutoku no michi. 2004. URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjrt/60/3/60_KJ00000922338/_pdf/-char/ja (Stand: 31.10.2020)
- HOLBROW, Hilary J.; NAGAYOSHI, Kikuko: Economic Integration of Skilled Migrants in Japan. The Role of Employment Practices. In: *International Migration Review* (2018) 2, S. 458–486
- HOMMERICH, Carola: „Freeter“ und „Generation Praktikum“ – Arbeitswerte im Wandel? Ein deutsch-japanischer Vergleich. München 2009
- HONDA, Yuki: „Freeters“: Young Atypical Workers in Japan. In: *Japan Labor Review* (2005) 3, S. 5–25
- HONDA, Yuki: Kekka daijesuto. 2009. URL: https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/toritsu_senmon/2009/pdf/data_04.pdf (Stand: 31.10.2020). In: *Toritsu senmon kōkō no seitono gakushū to shinro nikansuru chōsa*. 2008. URL: <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3201> (Stand: 31.10.2020)
- HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT PROMOTION ACT: Japanese Law Translation. 2009.
- Hyakka jiten mypedia: Koyō sokushin jigyōdan. Heibonsha 2020. URL: <https://koto-bank.jp/word/雇用促進事業団-66393> (Stand: 28.06.2020)
- IGAMI, Koh: Reform of University Education for Non-Elite University Students. In: *Japan Labor Review* (2014) 2, S. 53–68
- IYAMA, Tatsunosuke: Motomu! Iyokunoaru gaikokukujin kaigojinzai, ajiade kakoikomi kyōsō. In: *Nikkei bijinesu*. 2019. URL: <https://business.nikkei.com/atcl/gen/19/00067/081500013/> (Stand: 01.12.2020)
- IKEGAMI, Akira: *Nihon no kyōiku ga yoku wakaru hon* (Das Buch zum Verständnis japanischer Erziehung). Tokyo 2014
- ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (Hrsg.): *Upgrading informal apprenticeship systems*. Genf 2011
- ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (Hrsg.): *ILOSTAT Country Profiles – Japan*. 2020. URL: <https://ilostat.ilo.org/data/country-profiles/#> (Stand: 01.04.2020)
- INUI, Akio: *Nihon no kyōiku to kigyō shakai*. Tokyo 1990
- ISHIDA, Hiroshi: Japan. Educational Expansion and Inequality in Access to Higher Education. In: SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam (Hrsg.): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford 2007, S. 63–86
- ISHIKIDA, Miki Y.: *Japanese Education in the 21st Century*. New York, Lincoln, Shanghai 2005

- I-SOCIA ADVISORS (Hrsg.): Zairyū shikaku no shurui (List of „Status of Residence“). 2019. URL: <https://visa-immi.com/list/> (Stand: 15.07.2019)
- IT MEDIA CO. (Hrsg.): 2019 nen no tenshokusū ha. 2020. URL: <https://blogs.itmedia.co.jp/business20/2020/02/2019351.html> (Stand: 11.07.2020)
- ITO, Toshiko: Hilft das duale System auf japanische Art der beruflichen Orientierung? In: Die berufsbildende Schule (2010) 6, S. 183–186
- ITO, Toshiko: Der Übertritt vom Lernen zur Erwerbstätigkeit in Japan. Eine Deleuzesische Betrachtung zur Einebnung der Schwelle. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2014) 2, S. 177–190
- ITO, Toshiko: Marktorientierte Hochschulreform im Interesse der Jugend? Vom Sinn der tertiären Bildung in Japan? In: Bildung und Erziehung (2016) 2, S. 191–208
- IZUMI, Terutaka: Nihon ni okeru ginōsha yōsei to kunren seisaku. In: Nihon rōdō ken'yūkikō (Hrsg.): Kyōiku to nōryoku kaihatsu. Riidingusu nihon no rōdō. Nr. 7, Tokyo 1998, S. 283–302
- JAMBOR, Adam: Das japanische Modell der Arbeitsplatzsuche: Historische Entwicklung und gegenwärtige Situation. In: CHIAVACCI, David; WIECZOREK, Iris (Hrsg.): Japan 2017. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. München 2017, S. 143–172
- JAPAN BUSINESS FEDERATION (Hrsg.): Chairman Nakanishi's Statements and Comments at His Press Conference. October 9, 2018. URL: <https://www.keidanren.or.jp/en/speech/kaiken/2018/1009.html> (Stand: 01.12.2020)
- JAPAN MARKT (Hrsg.): „Abenomics ist Womenomics“. 2015.
- JAVADA – JAPAN VOCATIONAL ABILITY DEVELOPMENT ASSOCIATION (Hrsg.): JAVADA. 2019. URL: https://www.javada.or.jp/staging/JAVADA-EN2019_L.pdf (Stand: 26.03.2020)
- JEED – JAPAN ORGANIZATION FOR EMPLOYMENT OF THE ELDERLY, PERSONS WITH DISABILITIES AND JOB SEEKERS (Hrsg.): Jigyō naiyō, Business summary. 2020.
- JEX: „Kakaru“ sono2. 2021. URL: <https://www.jexlimited.com/app-def/S-102/sp/?p=303> (Stand: 02.12.2022)
- Jiji com: Mizuho shō mo sai'yō o tsūnen ni. Mai 23, 2020a.
- Jiji com: Kisha kaikensuru keidanren no Nakanishi Hiroaki kaichō. Mai 25, 2020b.
- JILPT – JAPAN INSTITUTE FOR LABOUR POLICY AND TRAINING (Hrsg.): An Analysis of Vocational Certification in Japan. In Light of the Findings of a Web Survey on Certifications. Tokyo 2011
- JILPT – JAPAN INSTITUTE FOR LABOUR POLICY AND TRAINING (Hrsg.): Kenkyū taikai. 2020. URL: <https://www.jil.go.jp/activity/index.html> (Stand: 27.07.2020)
- JUDGE, THOMAS F.: Edo Craftsmen. Master Artisans of Old Tokyo. New York, Tokyo 1994
- KANEKO, Motohisa: The formulation of professional and vocational universities. Background and Challenges of a New Institutional Type in Japan. In: Japan Labor Issue (2019) 3, S. 30–42

- KAONAVI: Tsū nen saiyo toha? 2020. URL: <https://www.kaonavi.jp/dictionary/year-round-recruitment/> (Stand: 26.07.2020)
- KANAI, Kaoru: The MHLW's Policy of „Diverse Regular Employees“ and its Impact on Female Employment. In: Japan Labor Review (2013) 2, S. 88–110
- KANBE, Yasumitsu: Chūtō kyōiku. In: ISHIKAWA, Matsutarō (Hrsg.): Kyōikuno rekishi. Hōsō daigaku shiryō. Tokyo 1995, S. 74–84
- KANEKO, Motohisa: Higher Education and Work in Japan. Characteristics and Challenges. In: Japan Labor Review (2014) 2, S. 5–22
- KATŌ, Sayuri: Igai to shiranai „Kōtō gakkō no tayōka“. 2019. URL: https://www.manabinoba.com/edu_watch/018108.html (Stand: 18.03.2020)
- KAWAI JUKU: Kōtō gakkō gakushū shidō yōryō bunseki. 2020. URL: <https://www.kawai-juku.ac.jp/highschool/analysis/summary/> (Stand: 16.03.2020)
- KINKI POLYTECHNIC COLLEGE (Hrsg.): Gakushi shō kai. Reiwa 2 nen 5 gatsu genzai. 2020. URL: https://www3.jeed.go.jp/osaka/college/examination/college_fee/index.html (Stand: 28.08.2021)
- KLEIN, Axel: Fallstudien der politischen Systeme. Japan. In: LAUTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Politische Systeme im Vergleich. München, Wien 2014, S. 217–245
- KOHLBACHER, Florian: Nisennana nen mondai: Bedeutung und Auswirkungen einer alternden Bevölkerung and Belegschaft für Firmen. In: POHL, Manfred; WIECZOREK, Iris (Hrsg.): Japan Politik und Wirtschaft, Hamburg 2006, S. 103–125
- KOIKE, Kazuo: Humanressourcenentwicklung von Hochschulabsolventen im White-Collar-Bereich – das Beispiel der japanischen Unternehmen. In: TAKANASHI, Akira; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden 1998, S. 47–66
- KÖLLNER, Patrick; POHL, Manfred; BOSSE, Friederike: Japan. Aufbau des Politischen Systems. In: BPB (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG) (Hrsg.): Japan. Informationen zur politischen Bildung (Heft 255). 2002. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/japan-255/10154/aufbau-des-politischen-systems/> (Stand: 01.12.2022)
- KOSUGI, Reiko: Introduction. Transition from School to Working Life Issues. In: Japan Labor Review (2005) 3, S. 2–4
- KOTABA BANK (Hrsg.): Ginōshi. 2020.
- KRAUSS, Ellis; PEKKANEN, Robert: The Rise and Fall of Japan's Liberal Democratic Party. In: The Journal of Asian Studies (2010) 1, S. 5–15
- LUHMER, Klaus: Schule und Bildungsreform in Japan. Tokyo 1972
- Mainichi: Joint academia-industry council proposes diverse recruitment to give Japan global edge. April 22, 2019 (Japanese original by Ryo Yanagisawa and Naoya Matsumoto, Business News Department (Mainichi Japan). URL: <https://mainichi.jp/english/articles/20190422/p2a/00m/Ona/017000c> (Stand: 01.12.2020)

- MATSUO, Matoko: *Shokuba ga ikiru hito ga sodatsu. Keiken gakushu nyumon* (Learning from experience). Tokyo 2014
- MEISE, Sabine; SCHUBERT, Volker: *Das Bildungswesen in Japan* In: ADICK, Christel (Hrsg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster 2013, S. 233–257
- METHÉ, David; MIYABE, Junichiro: *Employment Practices in Japanese Firms: Can Mikoshi Management Survive?* In: HAAK, René (Hrsg.): *The Changing Structure of labour In Japan. Japanese Human Resource Management: between Continuity and Innovation*. London 2006, S. 90–106
- METZLER, Manuel: *Die Studierenden*. In: HAASCH, Günther (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin 2000, S. 336–343
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan*. Tokyo 2009a
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Teiji sei, Tsūshin sei katei nitsute*. Tokyo 2009b
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Wagakuni no bunkyō seisaku* (Erziehungsweißbuch). Tokyo 2009c
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Heisei 24 nendō gakkō kihon chōsa (kakuteichi) no kōhyō ni tsuite* (Bekanntgabe der elementaren Schuluntersuchung für das Jahr 2012). Tokyo 2012
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Senmon gakka (shokugyō gakka) ni okeru kinnen no dōkō to kadai*. 2013. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/11/08/1339851_3.pdf (Stand: 23.03.2020)
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Shokugyō jissen katei no eibun hyōki nitsuite* (an). 2015. URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/027/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/08/1359468_10.pdf (Stand: 29.08.2021)
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Fiscal 2016 Survey on Children's Educational Expenditures*. 2016a. URL: <http://www.clair.or.jp/tagengorev/de/j/part.pdf> (Stand: 16.10.2019)
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Announcement on FY2016 School Basic Survey (Confirmed Values)*. Tokyo 2017a
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *Heisei 28 nendō. Monbukagaku Hakusho* (Weißbuch des Erziehungsministeriums für das Jahr 2016). Tokyo 2017b
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): *School Basic Survey 2018*. 2018a. URL: <https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/>

[component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1407449_2.pdf](#)
(Stand: 16.03.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Heisei 30nen kaitei kōtō gakkō gakushū shidō yōryō. 2018b. URL: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/07/08/1417610_002.pdf (Stand: 01.08.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kyōiku shokuin menkyo seido no gaiyō. 2019a. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/__icsFiles/afieldfile/2019/09/09/1339300_1.pdf (Stand: 16.03.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kyōiku shokuin menkyo seido oyobi dōhō sekō kisoku kaisei zengo no kyōshokukatei no kamoku ichiranhyō. Kōtō gakkō. 2019b. URL: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/08/09/1415122_2_1.pdf (Stand: 16.03.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Gakkō kiso chōsa. Chōsa kekka gaiyō. 2019c. URL: https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2019/08/08/1419592_1.pdf (Stand: 29.06.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kōtō gakkō gakkabetsu seitosū gakkōsū. 2020a. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/genjyo/021201.htm (Stand: 16.03.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kōtō gakkō mushōka. 2020b. URL: https://www.mext.go.jp/content/20200117-mxt_shuugaku01-1418201_1.pdf (Stand: 31.03.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): 7. Rikarento kyōiku. 2020c. URL: https://www.mext.go.jp/content/1422060_017.pdf (Stand: 28.06.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kōtō senmon gakkō no tokushoku. 2020d. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kousen/tokushoku.htm (Stand: 03.07.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kōdosenmonshi no shōgō o fuyosuru shenshū gakkō. 2020e. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/senshuu/1280752.htm (Stand: 03.07.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Daigakuin shūshi katei to senmonshoku daigakuin tono seido hikaku. 2020f. URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337126.htm (Stand: 06.07.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kakugakkōshu niokeru secchikijunnadonohikaku. 2020g. URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/061/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2014/12/17/1354065_3.pdf (Stand: 29.07.2020)

MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Senmonshoku daigakuin. 2020h. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/index.htm (Stand: 29.07.2020)

- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Gakkō kihon chōsa. 2020i. URL: <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=0040001&tstat=00001011528> (Stand: 31.10.2020)
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kyōin menkyo shutoku ni hitsuyōna tanisū uchiwake. 2023. URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337063.htm (Stand: 06.07.2023)
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Overview. o. J.a URL: <https://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/index.htm> (Stand: 04.05.2020)
- MEXT – MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (Hrsg.): Kyōin menkyo shutoku ni kakaru hitsuyōtanisū nado no gaiyō. Shiryō 5–2. o. J.b
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Arbeitsweißbuch. 2006. URL: <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/06/dl/1-1d.pdf> (Stand: 11.07.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Overview of Human Resources Development Administration. 2013. URL: https://www.mhlw.go.jp/english/dl/Overview_eng.pdf (Stand: 28.07.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Heisei 27nendo kōseirōdō hakusho. (Das Weißbuch des MHLW für das Jahr 2014). Tokyo 2015
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Heisei 28 nendō. Kōseirōdōhyō hakusho (Das Weißbuch des MHLW für das Jahr 2015). Tokyo 2016
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Ginō kentei shokushu ichiran hyō (130 shokushu). 2018a
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Ginō kentei seido no gaiyō. 2018b. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_06421.html (Stand: 17.03.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): „Gaikokujin koyōjōkyō“ no todokede jōkyō. Gaiyōban. Heisei 30nen 10gatsu sue genzai. 2018c. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_03337.html (Stand: 16.06.2019)
- MHLW: Kyūshokusha shien seido. 2019a. https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisaku-jouhou-11600000-Shokugyouanteikyoku/kyuushokusha_gaiyou_1.pdf (Stand: 20.10.2019)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Overview of the 9th Basic Vocational Ability Development Plan. 2019b. URL: https://www.mhlw.go.jp/english/policy/employ-labour/human-resources/dl/overview9th_131203.pdf (Stand: 07.09.2019)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Ippan shokugyō shōkai jōhō (Heisei 30nen 12 gatsubun oyobi heisei 30nenbun) ni tsuite. 2019c. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000192005_00001.html (Stand: 30.09.2021)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Hallo Training (Gakusotsu sha kunren) jisshi jōkyō. 2020a

- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Hallo Training (Rishoku sha kunren) jisshi jōkyō. 2020b. URL: <https://www.mhlw.go.jp/content/11800000/000570990.pdf> (Stand: 22.03.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Shanai kentei ninteiseido. 2020c. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/ability_skill/syanai/index.html (Stand: 21.03.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Reiwa ni nenban kōseirōdō hakusho. 2020d. URL: <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/19-2/dl/06.pdf> (Stand: 30.08.2021)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Hiseiki koyō no genjō to kadai. 2020e. URL: <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11650000-Shokuyouanteikyokuhakenyukiroudoutaisakubu/0000120286.pdf> (Stand: 28.06.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Ninteishokugyō kunren. 2020f. URL: <https://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/ninteishi/> (Stand: 12.07.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Haro torei ningu. 2020g. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/rishokusha.html (Stand: 23.07.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Samazama na koyō taikai. 2020h. URL: https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/roudoseisaku/chushoukigyō/koyoukeitai.html (Stand: 09.08.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Nihon ban dyuaru shisutemu kunren jūkō no tame. 2020i. URL: <https://www.mhlw.go.jp/general/seido/syokunou/dsk/> (Stand: 05.10.2020)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Kyūshokusha shien seido no goannai. 2020j. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/kyushokusha_shien/index.html (Stand: 30.08.2021)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Indonesia, firipin oyobi betonamu karano gaikokujin kangoshi, kaigo fukushi kōhosha no ukeirenitsute. 2021a. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/other22/index.html (Stand: 20.08.2021)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Keizai renkei kyōtei ni motozuku ukeireno wakugumi. 2021b. URL: <https://www.mhlw.go.jp/content/000639886.pdf> (Stand: 20.08.2021)
- MHLW – MINISTRY OF HEALTH, LABOUR AND WELFARE (Hrsg.): Harō toreiningu (zaishokusha kunren) no jisshi jōkyō. 2021c. URL: <https://www.mhlw.go.jp/content/000570996.pdf> (Stand: 29.08.2021)
- MIAC – MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS AND COMMUNICATIONS STATISTICS BUREAU (Hrsg.): Japan Statistical Yearbook 2019. 2020. URL: <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/index.html> (Stand: 01.04.2020)

- MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext – Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1998) 4, S. 501–533
- MÜNCH, Joachim; ESWEIN, Mikiko: Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan. Mythos und Wirklichkeit. Berlin 1992
- Mynavi: Kōkō sei no tameno shingaku gaido. Senmon gakkō no okane. 2020. URL: https://shingaku.mynavi.jp/cnt/etc/column/step5/vocational_school/ (Stand: 28.08.2021)
- NAGANO, Hitoshi: Trends in Corporate Hiring of Recent Graduates: Focus on Developments since the Global Financial Crisis. In: Japan Labor Review (2014) 2, S. 23–36
- NAKANE, Chie: Die Struktur der japanischen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1985
- NAKANE, Chie: Japanese Society. Tokyo u. a. 1991
- NIAD-QE – NATIONAL INSTITUTION FOR ACADEMIC DEGREES AND QUALITY ENHANCEMENT OF HIGHER EDUCATION (Hrsg.): Nihon no kōtō kyōiku shitsu hoshō shisutemu no gaiyō. 2019. URL: https://www.niad.ac.jp/media/008/201909/overview_JP_j_3rd.pdf (Stand: 27.06.2020)
- NEGISHI, Takurō: Shokugyō kyōiku ni tokuka. 19nen haruni senmon shoku daigaku sōsetsu. 2017
- Nichibenren: „Gaikokujin rōdōsha 100man nin jidai“ no nihon nomirai. 2018. URL: https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/jfba_info/organization/data/61th_keynote_report1.pdf (Stand: 01.11.2020)
- Nihon keizai Zeitung: Nyūkanhō kaisei an o kakugi kettei. Tanjun rōdōde gaikokujin ukeire. 02.11.2018. URL: <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO37249690R01C18A1MM0000/> (Stand: 17.06.2019)
- Nihon keizai Zeitung: Hō seiritsu demo nokoru gaikokujin ukeire no kadai. 08.12.2018. URL: <https://www.nikkei.com/article/DGXXZO38720190Y8A201C1EA1000/> (Stand: 09.07.2019)
- Nihon keizai Zeitung: Gaikokujin ukeire kakudai. Kaisei nyūkanhō 4 gatsu tsutachi sekō 5 nenkan de 34,5 man nin. 31.03.2019. URL: <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO43156940R30C19A3PE8000/> (Stand: 07.06.2019)
- Nijū isseiki shokugyō zaidan: Josei shain no senryokuka. 2011. URL: <https://www.mhlw.go.jp/topics/koyoukintou/2012/02/dl/15-01.pdf> (Stand: 27.07.2020)
- NIKKEI BUSINESS (Hrsg.): Business Mana-Taizen (All About Manners). Tokyo 2014
- NIKKEI: Toyota, saiyou no 5 wari chuchuu ni. 03.10.2019. URL: <https://www.nikkei.com/article/DGKKZO50497670S9A001C1MM8000/> (Stand: 02.09.2021)
- Nishi nihon Zeitung: Ginō kentei „Tōjiki“ haishimo. 28.01.2018. URL: <https://www.nishinippon.co.jp/item/n/389647/> (Stand: 03.11.2020)
- Nishi nihon Zeitung: Bijinesu yōgo. Sanshu no jingi towa. 30.01.2020. URL: <https://www.nishinippon.co.jp/item/o/578363/> (Stand: 22.08.2021)

- NISHIYAMA, Takahiro: Betriebliche Weiterbildung für industrielle Arbeiter in Japan. Produktionsmanagement und Qualifikationsformen in der japanischen verarbeitenden Industrie. In: HAAK, Rene (Hrsg.): Arbeitswelten in Japan. Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien. München 2006, S. 181–219
- NISHIYAMA, Tsutomu: Wagakuni no jakunensha ni taisuru shokugyōnōryoku kaihatsu no rekishi kenkyū. Shūshi gakui ronbun. Kōchi kōka daigaku daigakuin. Kōchi 2011
- NOGUCHI, Yukio: 1940nen taisei (Zōho ban) – Saraba senji keizai taisei. Tokyo 2010
- NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko; HIRATA, Toru: Managing Flow. A Process Theory of the Knowledge-Based Firm. New York 2015
- NUMANO, Taro: Primary Schools in Japan. 2011. URL: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109BE.pdf> (Stand: 05.10.2020)
- O. V.: The Japanese Model of Educating the Whole Child. 2019. URL: <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/edwc/> (Stand: 16.10.2019)
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT; EUROPEAN UNION; UNESCO-UIS – UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (Hrsg.): ISCED 2011 Operational Manual Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications. 2015
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): Investing in Youth. Japan. Paris 2017
- OGATA, Keiko: Otoko no Mana- Pa-fekto Book (Men's Manners Prefect Book). Tokyo 2013
- OKA, Keiko Kayla: 07 Gaikokujin rōdōsha. Works University Rōdō seisaku kōgi. 2015. URL: www.works-i.com/pdf/150311_university_07.pdf (Stand: 16.06.2019)
- OKUTSU, Mari: Career Analysis of Today's Japanese from Different Angles. Dramatic Change of the Japanese Society and Workers? Way of Life. In: Japan Labor Review (2007) 2, S. 121–138
- OPEN CAMPUS (Hrsg.): Shinro nit suite, Q 22. 2020. URL: <https://opencampus-guide.jp/faq/> (Stand: 29.07.2020)
- ŌWADA, Kanta: Shokugyōkyōiku kunren rippō no keisei to henyō. In: Hikone ronsaku (2006) 363, S. 1–23
- PASCHA, Werner: Die japanische Wirtschaft. Mannheim u. a. 1994
- PILZ, Matthias: Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems. Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9. Markt Schwaben 1999
- PILZ, Matthias: Nationale (Bildungs-)Standards in der Berufsbildung: Ein Blick auf Großbritannien, die Schweiz und Japan. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik (2004) 36, S. 37–67
- PILZ, Matthias: Was sollten wir von anderen lernen? Aspekte der Berufsorientierung in Großbritannien und Japan. In: JUNG, Eberhard (Hrsg.): Zwischen Qualifikations-

- wandel und Markteng: Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung. Hohengehren 2008, S. 75–82
- PILZ, Matthias: Initial vocational training from a company perspective: a comparison of British and German in-house training cultures. In: *Vocations and Learning* (2009) 1, 57–74
- PILZ, Matthias: Einführung. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen*. Wiesbaden 2011, S. 9–18
- PILZ, Matthias: Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2017) 6, S. 761–782
- PILZ, Matthias; ALEXANDER, Peter-Jörg: Übergangsprozesse von der Schule in die Erwerbstätigkeit in Japan und Deutschland im Kontext von Beruflichkeit und Stratifizierung. In: *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* (2007) 1, S. 22–45
- PILZ, Matthias; ALEXANDER, Peter-Jörg: The Transition from Education to Employment in the Context of Social Stratification in Japan. A view from the outside. In: *Cooperative Education* (2011) 2, S. 265–280
- PILZ, Matthias; ALEXANDER, Peter-Jörg: Berufliche Bildung in Japan: Gesellschaftliche Wertschätzung und Unternehmenspartizipation. In: *Bildung und Erziehung* (2016) 2, S. 209–225
- PILZ, Matthias; ALEXANDER, Peter-Jörg: The transition from school to work in times of economic and social instability in Japan. In: SCHMIDT, Carmen; KLEINFELD, Ralf (Hrsg.): *The Crisis of Democracy: Opportunities, Risks and Challenges in Japan (East Asia) and Europe (Germany)*. Newcastle 2020, S. 291–312
- PILZ, Matthias; SCHMIDT-ALTMANN, Kirstin; ESWEIN, Mikiko: Problematic Transitions from School to Employment. Freeters and NEETs in Japan and Germany. In: *Compare. A Journal of Comparative and International Education* (2013) 1, S. 1–24
- POHL, Manfred; Japan. Historische Entwicklung. In: BPB (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG) (Hrsg.): *Japan. Informationen zur politischen Bildung* (Heft 255). 2002. URL: <https://www.bpb.de/izpb/10150/historische-entwicklung?p=all> (Stand: 01.12.2022)
- PISA (Hrsg.): PISA 2012. 2012
- PRINTING MUSEUM (Hrsg.): *Dezainā tanjō. 1950 nendai nohon no gurafikku*. URL: <https://www.printing-museum.org/exhibition/temporary/080419/> (Stand: 28.06.2020)
- PTU – POLYTECHNIC UNIVERSITY (Hrsg.): Broschüre „Waza de mirai o kirihiraku“. Tokyo 2020a
- PTU – POLYTECHNIC UNIVERSITY (Hrsg.): *Polytechnic University Official Web Site*. 2020b.
- PTU – POLYTECHNIC UNIVERSITY (Hrsg.): *Shokugyō nōryoku Kaihatsu sōgō daigakkō gakuhi*. 2021. URL: <https://shingakunet.com/gakko/SC001150/gakuhi/> (Stand: 28.08.2021)

- PUDELKO, Markus: Japanese Human Resource Management: From Being a Miracle to Needing One? In: HAAK, René; PUDELKO, Markus (Hrsg.): Japanese management. The Search for a New Balance between Continuity and Change. London 2005, S. 184–212
- REBICK, Marcus: The Japanese Employment System. Adapting to a new Economic Environment. Oxford 2005
- RYAN, Paul: The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. In: Journal of Economic Literature (2001) 39, S. 34–92
- Saiyō to daigaku kyōiku no miraini kansuru sangyō kyōgi-kai: Chūkan torimatome to kyōdō Teigen. 22. April 2019
- Saiyō to daigaku kyōiku no miraini kansuru sangyō kyōgi-kai: Hōkokusho. Society 5.0 ni muketa daigaku kyōiku to sanyō nikansuru kangaekata. 31. März 2020
- SAKANO, Shinji: Die Bedeutung der Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Rahmen der Hochschulbildung in Japan. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen. Wiesbaden 2011. S. 129–152
- SAMBROOK, Sally: Developing a model of factors influencing work-related learning. Findings from two Research Projects. In: STREUMER, Jan N. (Hrsg.): Work related Learning. Dordrecht 2006, S. 95–125
- SANO, Tetsu: Gaikokujin kenshū Ginōjishshū seido no kōzō to kinō. 2002. URL: <http://www.ier.hit-u.ac.jp/pie/stage1/Japanese/discussionpaper/dp2001/dp53/text.pdf> (Stand: 11.11.2020)
- SANO, Yoshihide: Diversification of Regular Employees' Career Orientations and the Current Status of Carrers and Working Styles. In: Japan Labor Review (2016) 2, S. 46–69
- Sanpo shigaku net: Ginō renkei kō. 2020. URL: <https://smt.sanpou-s.net/saposuku/4.html> (Stand: 31.03.2020)
- SASAKI, Yumiko: Saidai 168man ! Kaishain ga moraeru kyūfukin towa. 2017, Tōyōkeizai. URL: <https://toyokeizai.net/articles/-/195077> (Stand: 12.07.2020)
- SCHOOL EDUCATION ACT: Japanese Law Translation. 2009
- SCHUBERT, Volker: Vorschulische Erziehungseinrichtungen. In: HAASCH, Günther (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Berlin 2000, S. 144–154
- SCHWARTZENBACH, Iris: „Bildung auf einen Blick 2015“: Warum die AkademikerInnen-Quote plötzlich um 10 %-Punkte in die Höhe schoss. 2015. URL: <http://blog.arbeitswirtschaft.at/bildung-auf-einen-blick-2015> (Stand: 02.12.2022)
- Seifu kōhō online: Kyōikukunren kyūfuseido ga anatano kyaria appu o shienshimasu. 2018. URL: <https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201408/1.html> (Stand: 03.08.2020)
- SHIMANUKI, Tomoyuki: Introduction: The Diversification of Regular Employment in Japan. In: Japan Labor Review (2016) 2, S. 2–5
- Shokugyō kunren kyōzai kenkyūkai: Shokugyō kunren ni okeru shidō no riron to jissen. 11. Aufl. Tokyo 2017

- SMITH, Erica: Apprenticeships and ‚future work‘: are we ready? In: International Journal of Training and Development (2019) 1, S. 69–88
- STANGL, Werner. Stichwort: ‚Hikikomori‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. 2020. URL: <https://lexikon.stangl.eu/18161/hikikomori/> (Stand: 05.07.2020)
- STATISTA (Hrsg.): Japan. Median age of the population in Japan 2015. 2020a. URL: <https://www.statista.com/statistics/604424/median-age-of-the-population-in-japan/> (Stand: 24.04.2020)
- STATISTA (Hrsg.): Japan. Verteilung der Erwerbstätigen auf die Wirtschaftssektoren von 2006 bis 2019. 2020b. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/166108/umfrage/verteilung-der-erwerbstaetigen-nach-wirtschaftssektoren-in-japan/pdf> (Stand: 01.04.2020)
- STATISTICS BUREAU JAPAN (Hrsg.): Statistical Handbook of Japan 2017. Tokyo 2017
- STAUDT, Erwin; REHBEIN, Monika: Innovation durch Qualifikation. Frankfurt a. M. 1988
- STERN, David; WAGNER, Daniel A.: Introduction: School-to-Work Policies in Industrialized Countries as responses to Push and Pull. In: STERN, David; WAGNER, Daniel A. (Hrsg.): International Perspectives on the School-to-Work-Transition. New Jersey 1999, S. 1–22
- TAKAHASHI, Koji: Polarization of working styles: measures to solve the polarization and new category of regular employees. In: Japan Labor Issues (2017) 1, S. 12–19
- TAKANASHI, Akira: Berufliche Qualifikationsentwicklung von White-collar-Arbeitnehmern. In: TAKANASHI, Akira; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden 1998, S. 17–29
- TAKAKURA, S.; MURATA, Y.: Education in Japan. A Bilingual Text: Teaching Courses and Subjects. Tsukuba 1989
- TAKEUCHI, Yō: Nohon no meritokurashii. Tokyo 1995
- TANIGUCHI, Yuji: Shokugyōnōryoku kaihatsu genri. 5. Aufl. Tokyo 2018a
- TANIGUCHI, Yuji: Shokugyōnōryoku kaihatsu seido. 5. Aufl. Tokyo 2018b
- TEICHLER, Ulrich: Arbeit und Ausbildung in Japan. Kurseinheit 1. Fernuniversität – Gesamthochschule – Hagen, Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften. 1987
- TEICHLER, Ulrich: Hochschulzugang und -zulassung. In: HAASCH, Günther (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Berlin 2000, S. 334–335
- TERADA, Moriki: Nihon no shokugyō kyōiku. Kyoto 2009
- TERADA, Moriki: Übergang und Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in der japanischen Oberschule: System, Praxis und Forschung. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen. Wiesbaden 2011, S. 107–128

- TERADA, Moriki: Sengo no kōtō shokugyō kyōiku. In: JAPAN SOCIETY FÜR THE STUDY OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION (Hrsg.): Shokugyō kunren ni okeru shidō no riron to jissai. Okayama 2013, S. 39–41
- TERASAWA, Hirotada: OJT no jissai. Kyariaappu jidai no ikuseishuhou (Die Praxis des OJT. Ausbildungstechniken für die Career-up Ära). Tokyo 2011
- THELEN, Kathleen Ann; KUME; Ikuo: Coordination as a Political Problem in Coordinated Market Economies. In: Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions (2006) 1, 11–42
- TIDTEN, Dan: Equality-Oriented Policies in Japan. In: ZJapanR – Zeitschrift für japanisches Recht (2012) 33, S. 52–76. URL: <https://www.zjapanr.de/index.php/zjapanr/article/view/70> (Stand: 05.10.2020)
- TODA, Akihito: Understanding Restricted Regular Employment: Differences by Company Size with a Focus on Wages and Satisfaction Levels. In: Japan Labor Review (2016) 2, S. 70–87
- Tokyōto senshū gakkō kakushu gakkō kyōkai: Senshū gakkō kakushu gakkō chōsa tōkei shiryō. 2020. URL: <https://tsk.or.jp/image/pdf/ds/dw-toukeiR02All.pdf> (Stand: 28.08.2021)
- TONOOKA, Hiroko: Yōchien kara kōkō madeno gakushūhi sō gaku, shiritsu, kōritsu de yaku 3.38 bai sa. 2019. URL: <https://resemom.jp/article/2019/12/19/53922.html> (Stand: 28.06.2020)
- TOTTORI PREFECTURE WEB SITE (Hrsg.): Shokugyō nōryoku kaihatsu sōgō daigkkō Kiban seibi sentaa kōdo kunren kaihatsu shitsu kaishoshiki no kaisai. 2018
- TRIUMPH CO. (Hrsg.): Manga de yasashiku wakaru jinji no shigoto. JMA Management Center Inc. Tokyo 2016
- Tsukamoto, Kumiko: Vocational Education and Training (VET) in Japan. 2016. URL: <https://internationaleducation.gov.au/International-network/japan/countryoverview/Documents/2016%20VET%20brief.pdf> (Stand: 31.08.2020)
- Tsūshinsei kōkō navi: Kigyō renkei kō toha. 2020a. URL: <https://www.tsuushinseina.com/support/ginourenkei.php> (Stand: 05.07.2020)
- Tsūshinsei kōkō navi: Tsūshin kōkōno sotsugyō ni hitsuyōna nensū wa. 2020b. URL: <https://www.nasumachikyoui.jp/about/apprenticeship-years.html> (Stand: 06.07.2020)
- UENISHI, Mitsuko: Career Support in Universities. In: Japan Labor Review (2011) 1, S. 85–102
- UENISHI, Mitsuko: Employment of New Graduates. In: Japan Labor Review (2013) 4, S. 8–89
- UMEZAKI, Osamu; YASHIRO, Atsushi: Was war neu im „New Age Japanese Management“? -Analyse von Änderungen in der Personalpolitik. 2019. URL: <https://www.rieti.go.jp/jp/publications/nts/19j009.html> (Stand: 06.08.2020)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Hrsg.): World Data on Education, 7th edition: Japan. 2011. URL: <http://www.>

- ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Japan.pdf (Stand: 31.08.2020)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Hrsg.): UIS-Stat [Dataset]. 2018. URL: <http://data.uis.unesco.org> (Stand: 10.12.2018)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Hrsg.): UIS-Stat [Dataset]. 2020. URL: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx> (Stand: 01.04.2020)
- USUI, Chikako: Ageing Society and the Transformation of Work in Post-Fordist Economy. In: COULMAS, Florian; CONRAD, Harald; SCHAD-SEIFERT, Annette; VOGT, Gabrielle (Hrsg.): The Demographic Challenge – A Handbook about Japan. Leiden 2008, S. 163–178
- WALDENBERGER, Franz: In-House Careers. A Core Institution of the Japanese Firm in Need of Reform. In: Journal of Strategic Management Studies (2016) 1, S. 23–32
- WITZKE, Alexander: Japans Ansatz zur Förderung der Arbeit im Alter – Altersbeschäftigung im japanischen Mittelstand des verarbeitenden Gewerbes. Berlin, Boston 2017, S. 358–364
- WOLDERING, G.: Takahashis teurer Weg nach oben. In: Neue Osnabrücker Zeitung vom 10.06.1989
- WOODALL, Brian: Growing democracy in Japan: the parliamentary cabinet system since 1868. Lexington 2014
- WORLD BANK (Hrsg.): World Bank Open Data [Dataset]. 2020. URL: <https://data.worldbank.org/> (Stand: 01.04.2020)
- YAMANO, Tina; HAWKINS, John. N.: Assessing the Relevance of American Community College Models in Japan. In: RABY, Rosalind Latiner; TARROW, Norma (Hrsg.): Dimensions of the Community College: International, Intercultural and Multicultural Perspective. New York 1996
- YAMAZAKI, Takaya: Anthropologischer Hintergrund der Berufsbildung in Japan. In: Pädagogische Rundschau (1987) 5, S. 569–576
- Yahoo! News Japan: Toyota no saiyō o chūto ni. Nihongata koyōwarino hajimarika. 17.10.2019
- YAKURA, Hisayasu: Gakureki shakai. Kyōikusha. Tokyo 1978
- YANAGISAWA, Ryo; MATSUMOTO, Naoya: Shinsotsu ikkatsu saiyō minaoshi. 2019. URL: <https://mainichi.jp/articles/20190422/k00/00m/020/090000c> (Stand: 01.12.2020)

Weiterführende Informationen

Rechtsgrundlagen, Ausbildungsordnung, curriculare Materialien

Entsprechende Dokumente werden

- ▶ in Kapitel 3.2.1 (Rechtsgrundlagen), vor allem in Kapitel 3.2.1 (Ausbildungsordnungen),
- ▶ in Kapitel 3.4 (Curriculare Materialien für Schulen, die unter den Zuständigkeitsbereich des MEXT fallen): Curriculare Materialien für Grund-, Mittel- und Oberschulen von Kapitel 3.4.2 bis Kapitel 3.4.4 und Curriculare Materialien für Hochschulen in Kapitel 3.4.5 sowie Curriculare Materialien für Weiterbildung in Kapitel 3.4.6,
- ▶ in Kapitel 4.5 (Curriculare Materialien für Berufsbildungskurse, die vom MHLW verwaltet werden) sowie
- ▶ in Kapitel 4.3.3 (Curriculare Materialien für Berufsbildungsinstitutionen im schulischen und hochschulischen Bereich, die in den Zuständigkeitsbereich des MEXT fallen) und
- ▶ in Kapitel 4.3.4 (Weiterbildung im tertiären Hochschulbereich)

behandelt.

Anschriften

Japan Chamber of Commerce and Industry

Adresse: 3-2-2 Marunouchi, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan, 100-0005

Tel.: +81(0)-3-3283-7604

<https://www.jcci.or.jp/english/>

Japan Institute for Labour Policy and Training (JILPT)

Adresse: 4-8-23 Kamishakujii, Nerima ku, Tokyo, Japan, 177-8502

Tel.: +81-(0)3-5903-6111, Fax: +81-(0)3-3594-1113

<https://www.jil.go.jp/english/index.html>

Japan Vocational Ability Development Association (JAVADA)

Adresse: 7-5-25 Nishi-Shinjuku, Shinjuku-ku, Tokyo Nishi-Shinjuku Prime Square 11th Floor, Tokyo, Japan, 160-8327

Tel.: +81-(0)3-6758-2800 (Reception), Fax: +81-(0)3-3365-2716

<https://www.javada.or.jp/kyoukai/information.html>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)

Adresse: 3-2-2 Kasumigaseki, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan, 100-8959

Tel.: +81-(0)3-5253-4111 (Reception)

<https://www.mext.go.jp/en/index.htm>

Ministry of Health, Labour and Welfare (MHLW)

Adresse: 1-2-2 Kasumigaseki, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan, 100-8916

Tel.: +81-(0)3-5253-1111

<https://www.mhlw.go.jp/english/>

Polytechnic University (PTU), Institute of Research and Development

Adresse: 2-32-1 Ogawa nishi machi, Kodaira shi, Tokyo, Japan, 187-0035

Tel.: +81-(0)42-341-3331, Fax: +81-(0)42-344-5609

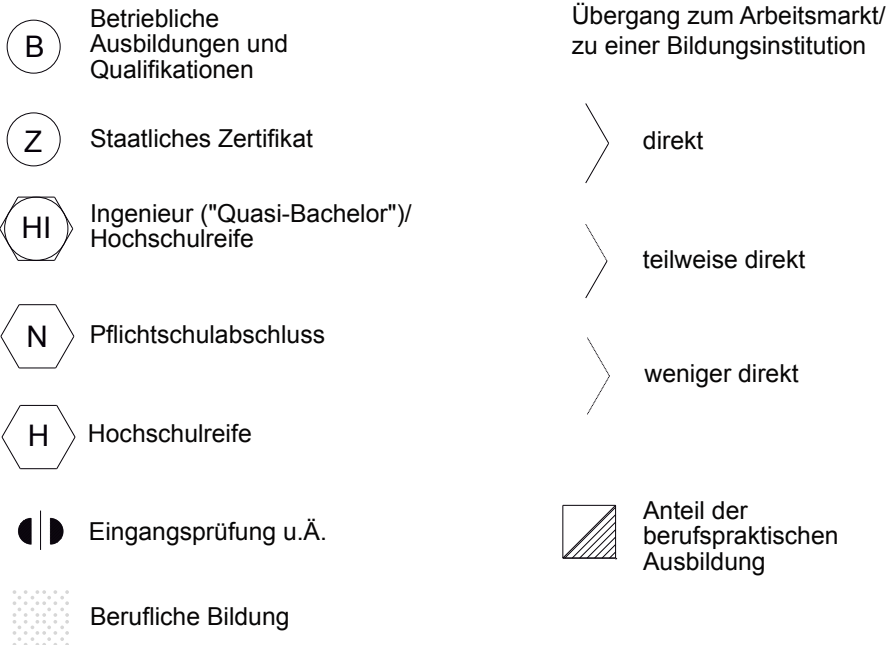
<http://www.uitec.jeed.or.jp/english/index.html#eng06>

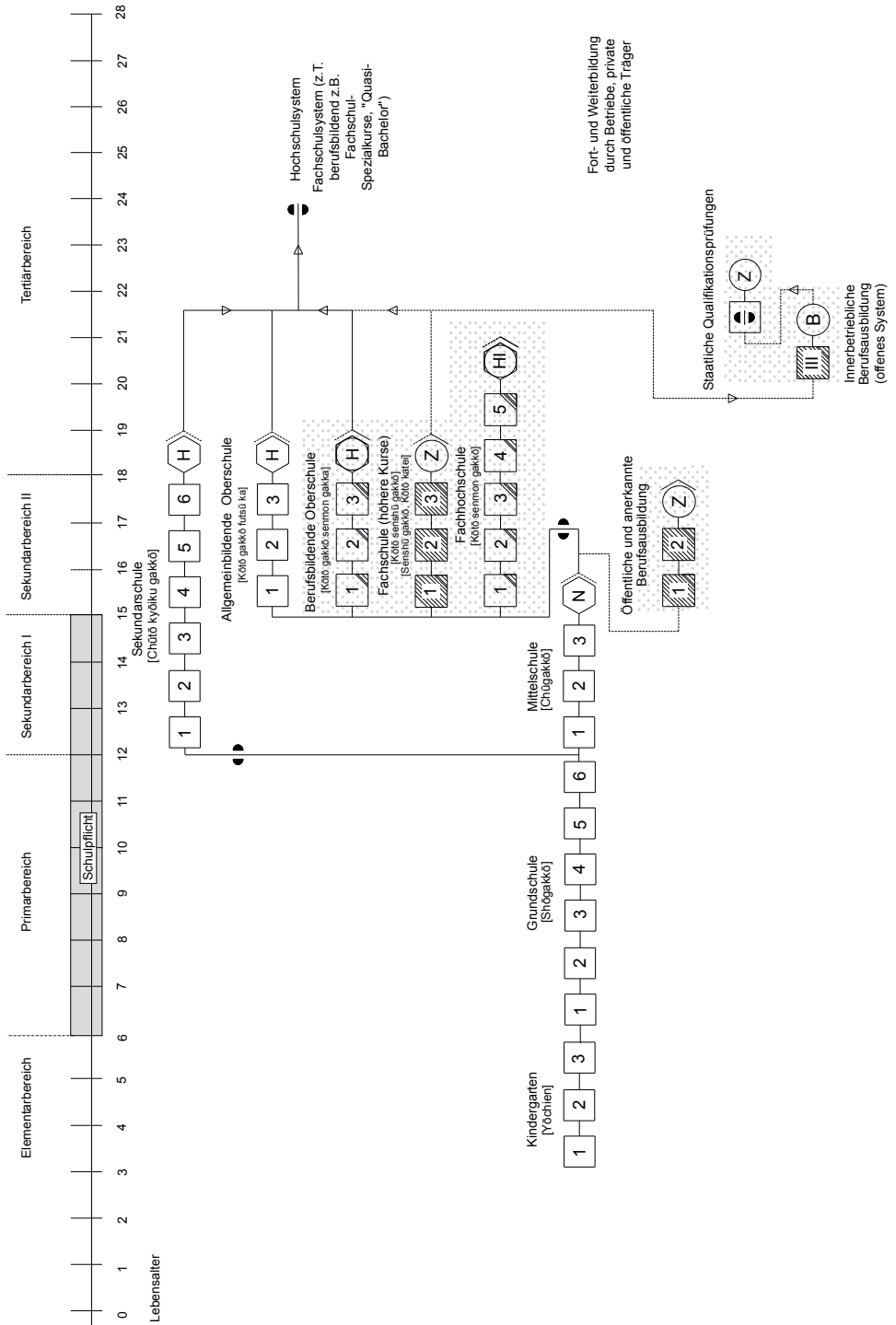
Internetadressen

<http://msde.gov.in> (Ministry of Skill Development and Entrepreneurship)

Organigramm Bildungswesen (Allgemeine und berufliche Bildung, eingeschlossen die hochschulische Bildung)

Abbildung 3: Organigramm





Register

- Basic Plan for HRD [Shokugyō nōryoku kaihatsu kihon keikaku 職業能力開発基本計画] 48
- Bildungsgangesellschaft [Gakureki shakai 學歷社会] 77
- Human Resources Development Promotion Act [Shokugyō nōryoku kaihatsu sokushin hō 職業能力開発促進法] 44–46
- Innerbetriebliche Gewerkschaft [Kigyōnai kumiai 企業内組合] 18
- Japan Federation of Employers' Associations [Nihon keieisha dantai renmei 日本經營者団体連盟] 54
- Japanisches Management [Nihon-teki keiei 日本的經營] 18
- Junior College [Tanki daigaku 短期大学] 72
- Lebenslange Beschäftigung [Shūshin koyō 終身雇用] 18
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) [Monbu kagaku-shō 文部科学省] 43–44
- Ministry of Health, Labour and Welfare (MHLW) [Kōsei rōdō-shō 厚生労働省] 43–44
- Miscellaneous school [Kakushu gakkō 各種学校] 85
- National trade skill testing and certification; „Trade Skill Tests“ [Ginō kentei 技能検定] 114–116
- Non-regular workers bzw. non-regular employees [Hiseiki shain 非正規社員 bzw. Hiseishain 非正社員] 94–95
- Professional and Vocational Universities [Senmon shoku daigaku 専門職大学] 72–73
- Regular workers bzw. regular employees [Seiki shain 正規社員 bzw. Seishain 正社員] 93–94
- Senioritätsprinzip [Nenkō joretsu 年功序列] 18
- Specialized Training College [Senshū gakkō 専修学校] 85–89
- Technical College [Kōtō senmon gakkō 高等専門学校] 84–85
- Universität [Daigaku 大学] 71–73
- Upper Secondary School [Kōtō gakkō 高等学校] 65–69

Autorin und Autoren

apl. Prof. Dr. habil. Mikiko Eswein, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Dr. Peter-Jörg Alexander, Universität Osnabrück

Prof. Dr. Matthias Pilz, Universität zu Köln

Redaktion


Dr. Philipp Grollmann, Simone Bardtke, Sandra Mundt, Tatjana Bork (Inhalt), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn; Boris Pipiorke-Arndt (Grafiken)

Das Internationale Handbuch der Berufsbildung (IHBB) hat sich im deutschen Sprachraum zu einem praxisbezogenen Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung entwickelt. Die Länderstudien konzentrieren sich auf nationale Berufsbildungs- und Bildungssysteme und geben einen einführenden Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder. Das Handbuch stellt die Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Berufsbildung vor und zeichnet die strukturellen und historischen Entwicklungslinien nach. Das Internationale Handbuch der Berufsbildung wurde im Jahr 1994 als Loseblattsammlung von Dr. Uwe Lauterbach und Prof. Dr. Wolfgang Mitter im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung gegründet und wird seitdem laufend ergänzt und aktualisiert.

Abschluss/Stand: Dezember 2020

Abstract

The Country Study on Japan provides a comprehensive overview and detailed insights into the Japanese system of education, vocational training and labour market. Typical characteristics of vocational education and training in Japan are presented and illustrated with many examples. Japan is a particularly interesting context for comparative research on vocational education and training because the mechanisms of organising vocational education and training differ considerably from European concepts. Examples of this are the emphasised orientation towards in-company learning after completion of a career in the education system and the low importance of regulated occupations as opposed to in-company careers. The change in the Japanese economy and society and the implications for VET are also presented in the country study.



Die Länderstudie Japan bietet einen umfassenden Überblick und detaillierte Einblicke in das japanische System von Bildung, Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Typische Charakteristika der Qualifizierung in Japan werden vorgestellt und mit vielen Beispielen illustriert. Japan stellt für die vergleichende Forschung zur beruflichen Bildung einen besonders interessanten Gegenstand dar, da die Mechanismen der Organisation der Qualifizierung erheblich von europäischen Konzepten abweichen. Beispiele hierfür sind die hervorgehobene Orientierung am betrieblichen Lernen nach Abschluss der Laufbahn im schulischen Bildungssystem und die geringe Bedeutung von geordneten Berufen im Gegensatz zu betrieblichen Karrieren. Auch der Wandel der japanischen Wirtschaft und Gesellschaft und die Auswirkungen für die Berufsbildung werden in der Länderstudie dargestellt.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

