

# Akademische Fähigkeit in Form von Zahlen: *Hensachi* als doppeltes Ranking von Personen und Universitäten

*Markus Hoffmann*

## **Understanding Academic Ability Through Numbers: Hensachi as a Double Ranking of People and Institutions**

*This article describes a specific way of ranking university programs and students in the Japanese education system, called hensachi. Although many different university rankings exist inside and outside Japan, this particular ranking system, produced by private education companies, seems to be the most important one for aspiring undergraduate students. It will be argued that this is due to practices accompanying the final years of middle and high school. Both provide the basis for production of this ranking and normalize its subsequent use.*

*Based on an exploratory analysis of qualitative interviews with Japanese university students, a reconstruction of the system that produces this ranking will be provided. From the standpoint of students, the possible implications of reliance on this ranking system and available alternatives to it will be discussed. The analysis shows that the common understanding of an intelligent student and a good university are combined with specific practices of preparation for university entrance exams. When decisions about where and what to study are purely guided by those understandings, however, important education goals may be lost.*

## **1 Einleitung**

Junge Japaner\*innen investieren viel Zeit in Vorbereitungen für Aufnahmeprüfungen von Schulen und Universitäten, in den Medien wird jährlich darüber berichtet und pünktlich zu Beginn des neuen Schuljahrs beginnt für viele Absolvent\*innen ihr Leben als »vollwertige Mitglieder der Gesellschaft« (*shakaijin*).

In diesen Situationen finden wir eine Metrik, welche ursprünglich aus der Statistik stammt – genannt *hensachi*. *Hensachi* hat im Bildungskontext mehrere Bedeutungen. Die beiden wichtigsten sind: 1) persönlicher *hensachi* – die relative Positionierung von Schüler\*innen in den Ergebnissen von Übungstests zu Aufnahmeprüfungen für die nächste Bildungsstufe und 2) institutioneller *hensachi* – die relative Positionierung von Bildungseinrichtungen derselben Stufe, gemessen an der Selektivität ihrer Aufnahmeprüfungen. Um über die eigene schulische bzw. universitäre Zukunft fundierte Entscheidungen treffen zu können, werden diese beiden Varianten von *hensachi* von Schüler\*innen, Eltern, privaten bildungsbezogenen Firmen und dem Lehrpersonal herangezogen.

Dieser Beitrag geht von der Annahme aus, dass die Art der Kommunikation über einen Sachverhalt dessen Verständnis maßgeblich beeinflusst. Oder anders gesagt: der Annahme über die Performativität von Repräsentation – in diesem konkreten Fall einer Repräsentation durch Zahlen (Espeland und Stevens 2008: 413). Repräsentation durch Zahlen im Fall von (Hoch-)Schulen ist nicht nur in Japan eine gängige Praxis, aber durch die Art und Weise, wie diese Zahlen produziert werden, unterscheiden sich deren Effekte. Welchen Unterschied macht es, dass in Japan Studierende nur über ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Universität bewertet werden können und dass diese Bewertung auf einer bestimmten Metrik basiert?

Dazu wird im nächsten Abschnitt (2) ein Forschungsstand zu Universitätsrankings beschrieben. Da das Ranking von Universitäten und Schulen in Japan eng mit privaten Bildungsfirmen verbunden ist, werden diese kurz vorgestellt und ihre Rolle im japanischen Bildungssystem erläutert (3). Daran anschließend (4) werden theoretischer und konzeptioneller Hintergrund dieser Arbeit eingeführt und für diese Arbeit nützliche, soziale Mechanismen vorgestellt. Abschnitt (5) wird die empirische Grundlage (leitfadengestützte, qualitative Interviews) und die angewandte analytische Vorgehensweise (auf Grounded-Theory-Methodologie basiertes Kodieren) beschreiben. Die Ergebnisse (6) werden die einzelnen Argumente dieses Beitrags vorstellen: 1) Das gemeinsame Ranking von Schüler\*innen und Universitäten, und die damit verbundenen Praktiken sind der Grund, warum sich *hensachi* hartnäckig als selbstverständlich erscheinendes Ranking von Universitäten hält. 2) Das Ranking und die damit verbundenen Praktiken haben Auswirkungen auf das Verständnis davon, was eine gute Universität bzw. Schüler\*innen ausmachen. 3) Diese Vorstellungen von Qualität, sowie die sie begleitenden Narrative, sind weder unbestritten noch unausweichlich. Abschließend (7) werden die vorangegangenen Ergebnisse diskutiert.

## 2 Quantifizierung und Rankings von Hochschulen

Universitätsrankings und Ranglisten von Forscher\*innen sind weder auf Japan begrenzt noch eine Innovation der letzten Jahre. Bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts existieren Rankings durch Reputationsumfragen und der Anzahl an verliehenen Doktoraten von Universitäten (Hammarfelt et al. 2017: 399–400). Als Ranking bezeichne ich eine Technik, welche bestimmte Charakteristika von Entitäten vergleichbar macht und dann eine Liste erstellt, in der diese Charakteristika oder ein Index derer in Relation gesetzt werden. Abgesehen von den gerade erwähnten Reputationswerten oder Abschlusszahlen gibt es bei Universitätsrankings noch weitere Dimensionen, die mehr oder weniger gut quantifiziert werden können. Einige Beispiele sind: Publikations- und Zitationszahlen von affilierten Forscher\*innen, das Verhältnis von Studierenden zu Lehrenden oder die Größe des Universitätsbudgets. Diese Dimensionen werden gewichtet, zusammengeführt und als Ergebnis in eine einzelne Zahl umgewandelt, die dann im Vergleich zu anderen Einträgen den Rang ausmacht (z. B. THE 2019; USN 2020; für ein Ranking-Tool ohne vorgefertigte Liste vgl. U-Multirank 2020).

Repräsentationen von Bildungseinrichtungen durch einzelne Zahlen und die damit einhergehenden Konkurrenzsituationen sind keine Selbstverständlichkeit und werden meistens mit einem Ziel produziert und konsumiert. So kann man Universitätsrankings und deren verstärkte Relevanz in den letzten Jahren (Hazelkorn 2015) als Teil einer Entwicklung der Neoliberalisierung von öffentlichen Organisationen unter dem Stichwort des »New Public Management« (Shore und Wright 2000) und der Idee von Effizienzsteigerung durch erhöhte Transparenz (Strathern 2000: 313) sehen. Gleichzeitig werden mit solchen Rankings bestimmte imaginierte und tatsächliche Publika angesprochen wie Studieninteressierte, Politiker\*innen sowie Angestellte und Administrator\*innen von Universitäten (Brankovic et al. 2018: 278).

Dass Rankings mehr als nur informieren, kann man an verschiedenen Beispielen erkennen. Einerseits ist es problematisch, wenn implizite Differenzen zwischen Bildungseinrichtungen durch Zahlen explizit gemacht werden, da bei den wenigsten Rankings, gerade im oberen Bereich, gleichwertige Positionen möglich sind. Es wird immer ein Eintrag höher oder niedriger sein als ein anderer – was Entscheidungen in eine bestimmte Richtung beeinflusst, die vorher nicht so getroffen worden wären (Espeland und Sauder 2007: 11–12). Andererseits reagieren evaluierte Organisationen und Personen in den meisten Fällen auf diese externen Messungen. Das hat zur Folge, dass, anstatt das zu verbessern, was angeblich gemessen wird, die

Verbesserung der Messung an sich zum neuen Ziel wird<sup>1</sup> (Wouters 2014: 53). Oder evaluierte Aktivitäten werden so geändert, dass sie mehr der Messung entsprechen und alle Elemente, die nicht gemessen werden, nicht mehr förderungswürdig sind (Shore und Wright 2000: 72).

Dies zeigt, dass sowohl die Methode als auch die Gegenstände eines Rankings bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen. Daher ist es auch nicht überraschend, dass Universitätsrankings auf verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel ihrer zugrundeliegenden Daten oder der konkreten Verarbeitung dieser, kritisiert, verneint und attackiert, aber auch akzeptiert und verbreitet werden (Ishikawa 2009; Jöns und Hoyler 2013; Moed 2016).

Universitätsrankings existieren zwar global, sind aber nicht überall gleich. Das liegt vor allem an den unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen, in welche Universitäten eingebettet sind. Dass zwei der drei bekanntesten globalen Universitätsrankings aus Großbritannien kommen (QS 2019; THE 2019) und das dritte mit dem Blick auf prestigeträchtige Universitäten im angloamerikanischen Raum begonnen wurde (ARWU 2019), zeigt, dass trotz des globalen Anspruchs ein Fokus auf westliche Forschungsuniversitäten besteht (Jöns und Hoyler 2013: 48).

In Japan wird dahingehend speziell in den letzten Jahren vermehrt der internationale Kontext in der Administration der Universitäten wichtiger. Neben Anstrengungen, Universitäten durch mehr Austauschstudierende und Fakultätsmitglieder aus dem Ausland zu internationalisieren (Breaden 2013), sind es vor allem global vergleichende Universitätsrankings, welche die universitäre Öffnung nach außen zum Anliegen machen. Das hat zur Folge, dass immer mehr Aufmerksamkeit und Geld in eine geringe Anzahl an Universitäten investiert wird, um sie global konkurrenzfähig zu machen<sup>2</sup> (Eades 2005: 297; Yonezawa 2007: 489). In Hazelkorns (2015: 217–221) Worten zielt Japan damit auf wenige »world-class universities« (WCU) und nicht auf ein »world-class system« (WCS)<sup>3</sup> ab.

Neben den oben erwähnten Forschungsrankings, gibt es sowohl Rankings bzw. Ranking-Tools, die sich explizit an Studieninteressierte richten (z. B. U-Multirank 2020), als auch Forschung, welche die Relevanz von Universitätsrankings für die Studienwahl untersucht (für einen Überblick vgl. Bergerson 2010). Das reicht von

<sup>1</sup> Ein Beispiel dafür wäre die Änderung der Publikationsart von Büchern zu Artikeln, weil die Messung von wissenschaftlicher Qualität anhand der Anzahl der Publikationen durchgeführt wird.

<sup>2</sup> Ein aktuelles Beispiel dafür ist das »Top Global University Project«. Die Kategorie mit der höchsten Förderung wird so beschrieben (MEXT 2019): »Universities that have the potential to be ranked in the top 100 of the world's universities.«

<sup>3</sup> WCU: Hierarchisch positionierte und besonders geförderte Universitäten, die nach globaler Exzellenz in allen Feldern streben. WCS: Nach Feldern oder Missionen spezialisierte Universitäten, welche sich eher gegenseitig ergänzen, als um dieselben Ressourcen konkurrieren.

Modellen von Rankings als luxusgutproduzierende Trendsetter (Dearden et al. 2019) über Untersuchungen zu Auswirkungen auf Studienentscheidungen in verschiedenen nationalen Kontexten (Deutschland: Horstschräer 2012; Kanada: Drewes und Michael 2006; USA: Luca und Smith 2013) zu Adaptionsansätzen von globalen Rankings an lokale Gegebenheiten (Hayashi 2009).

Der Konsens all dieser Studien ist, dass Universitätsrankings für die Studienwahl wichtig zu sein scheinen – in bestimmten Situationen. Eine Korrelation besteht zwischen der Höhe des akademischen Grads und der Globalität des Rankings. Je höher der Studienabschnitt, desto näher ist man bei Forschungspraktiken wie Publikationen, und an dieser Stelle werden globale Rankings auch für Studierende relevanter (Furukawa et al. 2013: 32–33).

Und obwohl globale Rankings auf administrativer und politischer Ebene viel Aufmerksamkeit bekommen, ist es wichtig, nationale Kontexte von Bildungssystemen und lokale Rankings genauer unter die Lupe zu nehmen. Besonders, wenn es um Bachelorstudiengänge geht.

### **3 Das Bildungssystem in Japan**

Grundsätzlich besteht in Japan eine Schulpflicht von neun Jahren, aufgeteilt in Grundschule (sechs Jahre) und Mittelschule (drei Jahre). Danach folgt die Oberschule (drei Jahre) und die Hochschule (vier Jahre Bachelor). Sowohl in der Oberstufe als auch bei den Hochschulen gibt es mehrere Alternativen und verschiedene Kombinationen.

#### **3.1 Privatisierung von Bildung**

Kindergärten, Schulen und Universitäten werden entweder als nationale, lokale oder private Bildungsinstitutionen geführt. Nationale und lokale Einrichtungen werden von unterschiedlichen öffentlichen Stellen finanziert: der Staat einerseits und präfekturale oder lokale Regierungen andererseits. Private Einrichtungen finanzieren sich hauptsächlich durch verschiedene, durch Schüler\*innen oder Studierende getragene Gebühren (Sugimoto 2014: 126–129). Bei Grund- und Mittelschulen bilden lokal-öffentliche Schulen die überwiegende Mehrheit (98,5 % und 91,7 %), bei Kindergärten und Oberschulen ist der relative Anteil schon deutlich geringer (35,7 % und 72,7 %) (MEXT 2018a). Bei den Universitäten hat sich die Situation mit einem Privatanteil von 77,1 % umgekehrt (MEXT 2018b).

Besonders durch den Anstieg der Bevölkerung im Schulalter von 1,2 auf 5 Millionen im Zeitraum von 1948 bis 1965 (Enrich 2018: 33), expandierte das japanische Bildungssystem massiv. Eine Folge davon waren viele Gründungen von privaten Oberschulen und Universitäten, da der Staat per Gesetz nur für die Bereitstellung von ausreichend Pflichtschulplätzen für Japaner\*innen verpflichtet war. Für viele Absolvent\*innen ist es aber ein Ziel, in eine öffentliche Oberschule und besonders in eine öffentliche Universität aufgenommen zu werden. Das hängt vor allem damit zusammen, dass Prüfungs-, Aufnahme- und Studiengebühren bei privaten Anbietern teilweise um ein Vielfaches höher sind (Kinmonth 2005: 109). Infolgedessen entscheiden sich viele Absolvent\*innen für öffentliche Universitäten, und ein heftiger Wettkampf um stark limitierte Plätze entsteht (Enrich 2018: 35–36).

Diese Asymmetrie zwischen Plätzen und potenziellen Bewerber\*innen hat zwei Folgen: Einerseits einen starken Fokus auf Aufnahmeprüfungen (3.3) und andererseits eine private Industrie, welche versucht, die Chancen und Prozesse dieser Aufnahmen zu beeinflussen.

### 3.2 *Shadow education und juku*

Parallel zu Grund-, Mittel- und Oberschulen gibt es eine Reihe an privaten Firmen, die Schüler\*innen bei ihren Lerntätigkeiten unterstützen. Diese Nachhilfe- bzw. Paukschulen (*juku*) versuchen verschiedene Bedürfnisse der Schüler\*innen zu befriedigen, die durch das formale Bildungssystem unerfüllt bleiben. Das umfasst Hilfe bei Hausübungen, Motivationsübungen zum Lernen, das Lehren von Lernmethoden und die Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen. Je nach Ziel und Zweck operieren diese *juku* unterschiedlich, haben andere Lehrphilosophien und auch andere Preise. Für diesen Artikel sind vor allem prüfungsvorbereitende Paukschulen (*shingaku juku* und *yobikō*) relevant, welche auch in den japanischen Medien die prominenteste Gattung sind (Roesgaard 2006: 17–19).

Es macht einen großen Unterschied, welche Art (Klassen, persönliche Betreuung, Selbstlernunterlagen), Dauer (ganze Schulstufe, kurz vor Aufnahmeprüfungen, auf verschiedene Arten über die gesamte Schulzeit) und mit welchem Ziel (Nachhilfe, Lerntechniken oder Prüfungsvorbereitung) *juku* in Anspruch genommen werden, vor allem, wenn Fragen der sozialen Ungleichheit in einer Gesellschaft mit Fokus auf Bildungsabschlüsse gestellt werden (Enrich 2018).

Diese Formen der außerschulischen Bildungseinrichtungen werden in der Literatur als *shadow education* bezeichnet, wobei das »*shadow*« nicht bedeutet, dass diese Firmen illegal sind, sondern dass sich ihre Formen und Funktionen wie ein

Schatten des formalen Bildungssystems verhalten. Besonders in Bezug auf Aufnahmeprüfungen haben Stevenson und Baker (1992: 1640) *shadow education* definiert als »a set of educational activities outside formal schooling that are designed to improve a student's chances of successfully moving through the allocation process«.

Wie ich später argumentieren werde, haben diese Art von *juku* nicht nur die Funktion, auf Aufnahmeprüfungen vorzubereiten, sondern sie tragen essenziell zum Verständnis von persönlicher Leistung von Schüler\*innen und dem Ranking von Bildungseinrichtungen bei.

### 3.3 Zentralität von Aufnahmeprüfungen

Aufnahmeprüfungen nehmen eine wichtige Stellung im japanischen Bildungssystem und dessen Wahrnehmung ein. Vor allem beim Übergang zwischen Mittel- und Oberschule und Oberschule und Universität zielt ein Großteil der Anstrengungen von Lehrer\*innen und Schüler\*innen auf Prüfungsvorbereitungen ab. Um möglichst objektive Benotungsgrundlagen zu schaffen, sind die Prüfungen für öffentliche Universitäten in einer zentralen Aufnahmeprüfung (*sentā shiken*<sup>4</sup>) stark standardisiert und auch vorher sind die Prüfungen so angelegt, dass präfekturweite oder sogar landesweite Vergleiche möglich sind. Diese Standardisierungstendenz ist, gemeinsam mit den Gründungen vieler neuer Schulen, eine Folge des starken Anstiegs der Bewerber\*innen in der Nachkriegszeit (Zeng 1999: 121–126).

Durch die Konkurrenz um Plätze auf öffentlichen Universitäten und ihre dadurch entstehende dominante Stellung hat sich die zentrale Aufnahmeprüfung auch als Entscheidungsgrundlage für private Universitäten etabliert. Das führt zu einer noch konzentrierteren Vorbereitung auf diese standardisierte Prüfung und damit auch zur steigenden Nachfrage von *juku* (Enrich 2018: 40).

Bei der Aufnahme in Oberschulen, und inzwischen auch in *juku*, haben sich Aufnahmeprüfungen als hauptsächliches Instrument der Selektion etabliert. Damit tritt der Zeitpunkt, ab dem man mit Lernen und Geld für eine Aufnahme in eine gute Universität zu investieren beginnt, immer früher im Leben ein. Wichtige Entscheidungen über die Zukunft werden vermehrt zu einem Zeitpunkt getroffen, wo die Personen, die es am meisten betrifft, weniger dazu zu sagen haben (Enrich 2018: 41).

Gleichzeitig wurden auch alternative Aufnahmeverfahren zu Universitäten und Schulen eingeführt, welche mehr Wert auf individuelle Ziele und Motivationen von Bewerber\*innen legen (Kinmonth 2005: 120). Empfehlungen und das *admissions*

<sup>4</sup> Ab 2021 soll es eine neue, offenere Version der zentralen Aufnahmeprüfung geben (MEXT 2017).

*office* (AO) werden zwar inzwischen immer mehr genutzt, aber die Aufnahmeprüfungen werden weiterhin als der Standard angesehen (Amano und Poole 2005: 693–694; Nakai 2007: 14):

- Aufnahmen durch Empfehlungen bauen auf Leistungen in der Schule auf. Damit ist die Abhängigkeit von *juku* geringer, aber es erzeugt auch eine tiefere Abhängigkeit vom Lehrpersonal, da die Empfehlungen von ihnen ausgestellt werden müssen (Yoneyama 1999: 126–127). Die Möglichkeit einer Empfehlung hängt auch von der Beziehung der Schule zur Universität ab, und gerade in Bildungskonglomeraten gibt es natürliche Aufstiegswege vom Kindergarten bis zur Universität in sogenannten *escalator schools* (*esukarētā gakkō*) (Roesgaard 2006: 100).
- Aufnahmen über das *admissions office* können als individuelle Bewerbung verstanden werden. Sie sind formal weniger von den Lehrer\*innen der Herkunftsschule abhängig und finden zeitlich vor den Aufnahmeprüfungen statt. Sie bestehen aus persönlichen Gesprächen mit Repräsentant\*innen des Studienganges, Bewerbungs- und Motivationsschreiben und einer fachspezifischen Vorführung. Der Fokus liegt hier auf persönlichen Gründen für ein bestimmtes Studium, Zukunftszielen und Selbstpräsentation (Kinmonth 2005: 211).

### 3.4 Enge Bindung an den Arbeitsmarkt

Der Grund, warum so viele Jugendliche einen Universitätsabschluss als notwendig ansehen, hängt mit dem Wert zusammen, den tertiäre Bildungsabschlüsse in der japanischen Gesellschaft im Allgemeinen und dem Arbeitsmarkt im Speziellen haben (Stevenson und Baker 1992: 1640). Historisch gesehen galten die frühen Universitäten, welche jetzt hauptsächlich nationale Universitäten sind, als Garant für eine Karriere im öffentlichen Dienst oder in gut bezahlten und sicheren Arbeitsplätzen (Choi 2018).

Und obwohl die »lebenslange Anstellung« ein schon lange nicht mehr für den Großteil der japanischen Bevölkerung realistisch erreichbares Ideal ist und ein Universitätsabschluss von einer hochgerankten Universität nicht mehr automatisch eine fixe Anstellung bedeutet, hat die Idee der »meritokratischen Gesellschaft« (*gakureki shakai*) noch immer große Auswirkungen auf Bildungsentscheidungen von Schüler\*innen und deren Familien (Sugimoto 2014: 91).

Aufnahmeprüfungen übernehmen daher zusätzlich zur Sicherstellung der schulischen Fähigkeiten von potentiellen Studierenden auch die noch wichtigere Funktion der Aussortierung und Disziplinierung der zukünftigen Arbeitskräfte. Das hat



nicht nur zur Folge, dass viele Schüler\*innen den Großteil ihrer Freizeit während der letzten Mittel- und Oberschuljahre mit Lernen verbringen und damit viel Profit gemacht wird, sondern auch, dass über einen langen Zeitraum hinweg vermeintliche Tugenden wie Ausdauer, Arbeiten bis spät in die Nacht und Aufopferung für ein höheres Ziel von den Schüler\*innen verinnerlicht werden (Aspinall 2005: 201–202; Entrich 2018: 43–45).

Neben diesen disziplinierenden Eigenschaften haben Aufnahmeprüfungen und ihre Schwierigkeit auch den pragmatischen Nutzen, dass insbesondere große Firmen eine Entscheidungsgrundlage haben, um aus teilweise tausenden Bewerbungen auszusortieren. Daher kann man die Wichtigkeit von Bildungsabschlüssen im Jobbewerbungsprozess als Quelle ansehen, von der die Notwendigkeit eines guten Abschneidens kaskadenhaft über die Aufnahmeprüfungen von Universitäten, Oberschulen, *juku* und bei privaten Einrichtungen auch Mittelschulen und darunter ausgeht.

Es gibt einen bestimmten Grund, warum das Ranking von Universitäten nach der Schwierigkeit ihrer Aufnahmeprüfungen für angehende Studierende mehr Relevanz hat als die Alternativen dazu. Diese durchaus etablierten Optionen werden meistens von Zeitungen (*AS* 2020) veröffentlicht und arbeiten mit recht ähnlichen Methodologien wie aktuelle globale Rankings oder basieren auf Zufriedenheitsumfragen von Studierenden (Yonezawa et al. 2002: 380–381). Da der wichtigste Punkt für Studierende aber immer noch die Aufnahme in eine Universität ist und diese hauptsächlich über Prüfungen bestimmt wird, bleibt *hensachi* das primär verwendete Ranking. Dieser Grund liegt in der schulinternen Vorbereitung von Schüler\*innen auf ihre zukünftigen Entscheidungen. In Japan ist ein wichtiger Teil der Aufgaben von Klassenvorständen, ihre Schüler\*innen so gut wie möglich auf den Eintritt in die nächste Ausbildungsstufe vorzubereiten. Während der Mittelschule betrifft das also: 1) die Wahl, ob weiter zur Schule gegangen wird und anschließend 2) die Wahl der nächsten Bildungseinrichtung. Diese Aufgabe der Zukunftsberatung wird *shinro sōdan* oder *shinro shidō* genannt (LeTendre 1996: 193).

Ähnliches passiert auch in der Oberschule. Der Klassenvorstand unterstützt die Schüler\*innen bei ihren Entscheidungen und Bewerbungsprozessen für die nächste Ausbildungsstufe. Es gibt wieder 1) die Entscheidung zwischen dem Fortsetzen der formalen Bildung und dem Eintritt in den Arbeitsmarkt und anschließend 2) die Wahl der Bildungseinrichtung. Zusätzlich zum bereits erwähnten preislichen Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Universitäten existiert die weitverbreitete Annahme, dass öffentliche Universitäten besser als private sind.

Ein Blick auf die Universitätslandschaft in Japan im Jahr 2018 zeigt aber, dass mehr als 73 % der Studierenden in privaten Universitäten studieren (MEXT 2018b).

Trotzdem ist es das Ziel von Schüler\*innen, in eine öffentliche Universität zu kommen. Da aber weder die Aufnahmeprüfungen noch das Anmelden an Universitäten gratis sind und sich Bewerber\*innen nur für eine öffentliche Universität zur gleichen Zeit bewerben können, ist es für die meisten Jugendlichen wichtig, sich genau zu überlegen, wo sie sich bewerben wollen – und wo sie Chancen auf eine Aufnahme haben.

Genau in dieser Situation kommt die Zukunftsberatung ins Spiel. Die Lehrkräfte helfen den Schüler\*innen bei der Wahl der für sie passenden Studiengänge.<sup>5</sup> Neben Dingen wie den inhaltlichen Interessen der Schüler\*innen, den Bildungszielen der Familie oder der geografischen Nähe ist es vor allem die Passfähigkeit zwischen den schulischen Leistungen und dem Schwierigkeitsgrad der Aufnahmeprüfung, welche die Entscheidung über eine Bewerbung beeinflusst (Entrich 2019: 278; LeTendre 1996: 201).

Dazu sind mindestens zwei Dinge notwendig: 1) eine Messung der schulischen Leistung und 2) Informationen über die Schwierigkeit von Aufnahmeprüfungen zu verschiedenen Studiengängen. Das ist der zentrale Punkt, an dem *hensachi* in seiner Doppelrolle als Metrik zur numerischen Darstellung von Personen und Bildungseinrichtungen produziert wird.

## 4 Relevante Konzepte

Im folgenden Kapitel werden Konzepte und Mechanismen vorgestellt, die bei der Beantwortung der folgenden Fragen helfen werden: Warum und wie bietet sich *hensachi* als das natürlich zu verwendende Ranking für zukünftige Studierende in Japan an? Und welche Folgen kann das haben?

### 4.1 Kommensuration und *obligatory passage points*

Die Soziologie der Quantifizierung behandelt das Phänomen der Quantifizierung als soziale Praxis und untersucht es in seinen Auswirkungen und Ursachen (Espeland und Stevens 2008). Obwohl es keine ausformulierten Theorien gibt, sind einige hilfreiche Konzepte vorgeschlagen worden, zum Beispiel die Kommensuration:

<sup>5</sup> In der Praxis ist der institutionelle *hensachi* immer der einer bestimmten Fakultät. Und obwohl Studiengänge auch innerhalb einer Universität untereinander konkurrieren, werden sie im Nachhinein immer auf dem Universitätslevel aggregiert – weshalb man auch von einem Universitätsranking sprechen kann.

»Commensuration is the expression or measurement of characteristics normally represented by different units according to a common metric« (Espeland und Stevens 1998: 315). Kommensuration wird als sozialer Prozess verstanden, der Qualitäten in Quantitäten umwandelt und damit einen Vergleich schafft, der sonst nicht möglich wäre.

Kommensuration ist damit ein wichtiger Schritt, um Messungen zu ermöglichen, der im Fall von Universitätsrankings eine Überzahl an Informationen simplifiziert, viele Nuancen unsichtbar macht und das Ergebnis dieser Messung gleichzeitig sicherer aussehen lässt, als es ist. Das kann zur Folge haben, dass insignifikante Unterschiede verstärkt werden und durch den Konsum eines Rankings signifikant gemacht werden. Denn nachdem ein Ranking produziert und in Gebrauch ist, wird es immer schwieriger, in Begriffen zu argumentieren, welche nicht im Ranking berücksichtigt werden (Espeland und Sauder 2007: 12).

Die Actor-Network-Theory bietet eine Vielzahl an Konzepten und Begriffen an, die auf die Materialisierung von Bedeutungen und die Institutionalisierung von Praktiken aufmerksam machen (u. a. Latour 2005). Denn je länger Prozesse der Kommensuration und des Vergleichs stattfinden, desto normaler erscheinen sie. Je mehr eine Konvention in Praktiken eingebettet ist und je mehr Leute diese verwenden, desto schwieriger wird es, diese Konvention wieder zu hinterfragen.

Doch um genügend Akteur\*innen in einer Situation miteinander in Einklang zu bringen und die zu normalisierenden Praktiken erstmals zu erzeugen, ist ebenfalls Arbeit notwendig. Als *obligatory passage points* werden Situationen bezeichnet, die von Akteur\*innen nicht ignoriert werden können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Callon 1986: 205–206). Diese Situationen agieren als Dreh- und Angelpunkte, welche die Interessen von verschiedenen Parteien miteinander abstimmen und damit gleichzeitig verändern bzw. erst produzieren.

In Japan werden Universitäten und Schüler\*innen oft durch ihre *hensachi*-Werte miteinander verglichen (Goodman und Oka 2018). Die Konstruktion dieser Zahlen und die Bedeutungen, die diese für Studierende haben, sind es wert, untersucht zu werden. Daher werde ich später zeigen, wie Studierende/Universitäten kommensuriert werden und in welchen Situationen diese inzwischen normalisierten Praktiken eingebettet sind.

## 4.2 *Goal displacement* und selbsterfüllende Prophezeiungen

*Goal displacement* ist ein sozialer Mechanismus, welcher die Verschiebung eines Ziels beschreibt. Am Beispiel der Bürokratie zeigte Merton (1940: 564), wie die strikte Befolgung von Regeln als effizienter Weg zur Bewältigung administrativer Prozesse am Ende zum genauen Gegenteil führt: 1) Um Verlässlichkeit und Personenunabhängigkeit zu gewährleisten, ist es erforderlich, dass Regeln genau befolgt werden. 2) Durch die getreue Befolgung dieser Regeln fangen diese an, für sich selbst zu stehen und werden nicht mehr im Kontext ihrer Erstellung gesehen. 3) Das führt zu weniger Flexibilität in unvorhergesehenen Situationen, wo die Regeln nicht mehr gut greifen. 4) Letztendlich verhindern die zu Beginn Effizienz versprechenden, allgemeinen Regeln ein erfolgreiches Handeln in spezifischen Situationen. Ursprünglich bestand das Ziel in der effizienten Durchführung von bürokratischen Prozessen. Doch durch die konsequente Befolgung der Regeln, die zur Zielerreichung aufgestellt wurden, wurde die Regelbefolgung selbst zum Ziel.

Selbsterfüllende Prophezeiungen wurden wiederum von Merton (1948: 195) so definiert: »The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true.« Ausgehend von einer Situation, welche falsch eingeschätzt wird bzw. von der man den tatsächlichen Zustand nicht kennt, wird das Verhalten so angepasst, dass die Situation verwirklicht wird. Da der ursprüngliche Zustand aber oft nicht mehr rekonstruierbar oder von Interesse ist, wird im Nachhinein argumentiert, dass die Situation unvermeidbar war. Der wichtige Punkt hier ist die anfänglich falsche Definition einer Situation. Nur wenn diese hinterfragt wird, können die darauffolgenden Handlungen zu einer anderen Realität führen (Merton 1948: 197).

Espeland und Sauder (2007: 12) beschreiben das Wirken von Universitätsrankings als selbsterfüllende Prophezeiung. Aufgrund von statistisch insignifikanten Unterschieden bei der Messung von Indikatoren wird eine Hochschule im Endeffekt höher gerankt als eine andere. Durch die Auswirkungen, die das Ranking auf das Verhalten von relevanten Personen hat, werden die Unterschiede aber immer konkreter. Die ursprüngliche Aussage »Hochschule A ist besser als Hochschule B«, basierend auf unzulänglichen Unterschieden, wird durch die Effekte des Rankings wahr.

Wie ich später zeigen werde, können sowohl *goal displacement* als auch selbsterfüllende Prophezeiungen in den Wirkungen und Handlungen rund um *hensachi* beobachtet werden.

## 5 Methoden: Interviews und Coding

Zwischen November 2018 und Mai 2019 wurden fünf leitfadengestützte, qualitative Interviews mit damals aktiven und ehemaligen Studierenden von japanischen Universitäten in Wien geführt.<sup>6</sup> Informelle wöchentliche Treffen zwischen japanischen Auslandsstudierenden und Japan-Interessierten ermöglichten mir die Kontaktaufnahme mit potenziellen Kandidat\*innen. Die Auswahl der fünf Interviewpartner\*innen wurde zu Beginn nach größtmöglichem Unterschied (Rosenthal 2015: 103) und anschließend gemeinsam mit der Analyse vorgenommen.

Der Fokus der Interviews lag auf einer Erzählung über die Zeit des Übergangs von der Oberschule zur Universität. Das lieferte mir den Kontext der getroffenen Entscheidungen, eine Begründung für eine bestimmte Universität und einen bestimmten Studiengang, sowie einen Einblick in das Studierendenleben danach. Die Begrenzung auf fünf Interviews ergibt sich aus dem Ziel der Arbeit, keine repräsentative Untersuchung über Auswirkungen von *hensachi* anzustellen, sondern die Produktion dieses Rankings und dessen Bedeutung aus Studierendenperspektive zu rekonstruieren. Trotz der Unterschiede zwischen den Interviewpartner\*innen (Tabelle 1) waren die Erfahrungen mit *hensachi*, die daraus resultierenden Bewertungen von Universitäten und Studierenden und die sie begleitenden Narrative größtenteils übereinstimmend.

Zur Analyse der Interviewtranskripte habe ich mich am Kodieren in der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz 2006) und dem Verfahren der Abduktion (Rosenthal 2015; Tavory und Timmermans 2014) als erkenntnisgenerierende Methoden orientiert. Als methodologische Landkarte hat sich Actor-Network-Theory (Latour 2005) angeboten, um den Fluss von Objekten und Bedeutungen zwischen den Situationen in den Interviews zu verfolgen. Zur Organisation dieser Analyse habe ich ATLAS.ti verwendet (Friese 2016). Dabei wurden vier Stufen des Kodierens iterativ durchlaufen, wobei ich immer mehr Material und Kodes untereinander verglichen habe und gleichzeitig die Abstraktionsebene schrittweise erhöht wurde. Die Analyse ist ausführlicher im Methodenteil der Masterarbeit des Autors beschrieben (Hoffmann 2019: 41–45).

<sup>6</sup> Die Interviews und deren Analyse wurden im Verlauf der Masterarbeit des Autors durchgeführt. Für eine etwas andere Diskussion von *hensachi* siehe Hoffmann (2019).

TABELLE 1: *Eigenschaften der Interviewpartner\*innen*

Eigenschaft	P1	P2	P3	P4	P5
Universitätsart	Privat	National; dann privat	National	Lokal	Lokal
Studienfortschritt	Bachelor (2. Jahr)	Promotion	Bachelor (3. Jahr)	Bachelor (graduiert)	Bachelor (2. Jahr)
Universitätsrang	Mittel-hoch	Hoch; nied- rig	Hoch	Mittel-hoch	Mittel-hoch
Oberschule <sup>7</sup> (Rang, Art)	Hoch, lokal	Hoch, privat	Mittel-hoch, lokal	Niedrig-mit- tel, privat	Hoch, lokal
Geschlecht	W	M	M	W	W
Aufnahmeart	Prüfung	Prüfung	Prüfung	AO	AO
Studientyp <sup>8</sup>	<i>Bunkei</i>	<i>Bunkei</i>	<i>Bunkei</i>	<i>Bunkei</i>	<i>Rikei</i>
Relevanz von <i>shinro sōdan</i>	Hoch	Niedrig	Niedrig	Hoch	Hoch
Universitätswunsch in Oberschule	Stark, gezielt	Schwach, ungezielt	Stark, gezielt	Schwach, ungezielt	Stark, unge- zielt
familiäre finanzielle Bedenken	Moderat	Keine	(Keine Er- wähnung)	Stark	Moderat
Vorbereitung durch Übungstests und Besuch von <i>juku</i>	Ja (ein Jahr extra)	Ja (ein Jahr extra)	Ja	Nein	Ja

## 6 Ergebnisse

Im Folgenden wird aus der Sicht von Studierenden das *hensachi*-System beschrieben, welches die Auswahl und Bewertung von Universitäten nach ihrer Schwierigkeit anbietet. Dazu greife ich auf die Analyse der oben erwähnten Interviews, Aussagen daraus und Sekundärliteratur zurück.

### 6.1 Die Produktion einer Doppelmetrik

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist *hensachi* ein Begriff aus der Statistik, der im Deutschen meistens als »z-Wert« bekannt ist. Der Nutzen dieses Werts ist, dass er die Ergebnisse von verschiedenen Tests und anderen Normalverteilungen vergleichbar

<sup>7</sup> Alle Interviewpartnerinnen besuchten akademische, also generell ausbildende und mit Blick auf die Universitätsaufnahme operierende Oberschulen (Sakai 2010: 88).

<sup>8</sup> *Bunkei*: Geistes- und Sozialwissenschaften. *Rikei*: Naturwissenschaften.

macht, da er immer die relative Position eines Wertes im Vergleich zu allen anderen Werten derselben Verteilung angibt – er ist damit dimensionslos. Die Formel zur Berechnung des persönlichen *hensachi* im japanischen Bildungskontext ist:  $hensachi = \left( \frac{(x-m)}{\sigma} * 10 \right) + 50$ . Wobei »x« der tatsächliche Wert (Ergebnis im Test), »m« der Mittelwert (durchschnittliches Ergebnis aller Testteilnehmer) und »σ« die Standardabweichung ist. Das »\* 10« und »+ 50« setzt den Wert einer Standardabweichung auf 10 und den Mittelwert des *hensachi* auf 50 fest (Zeng 1999: 107).

Das lässt sich am besten anhand eines hypothetischen Beispiels demonstrieren: Um zu wissen, wie gut »Suse« in der Zentralen Aufnahmeprüfung abschneiden würde, nimmt sie regelmäßig an Übungstests (*mogi shiken*) mit Fragen aus früheren Aufnahmeprüfungen teil. Dasselbe gilt für viele andere Schüler\*innen, was den Veranstaltern dieser Übungstests, meistens *juku*, die Möglichkeit gibt, die Ergebnisse aller Testteilnehmer\*innen zu vergleichen. Auf der Basis dieser Testergebnisse in Form des persönlichen *hensachi*-Werts beraten die Lehrerin und Suse gemeinsam, in welchen Studiengang sie mit hoher Wahrscheinlichkeit reinkommen könnte (P1):

Im dritten Jahr Oberschule wollte ich in die Fremdsprachen-Universität Tōkyō. Als dann die Zukunftsberatung so wirklich anfang, meinte die Lehrerin »Ok, dann schauen wir uns Fremdsprachen-Unis an«. Also haben wir uns einige Unis von oben runter angesehen, haben so weitergemacht. Die Lehrerin hat mir dann gesagt, welche öffentlichen Unis möglich wären und welche privaten Unis gut wären. Wegen ihrer langen Erfahrung kannte sie sich wirklich gut aus.

Die eigene Position im Vergleich zu den Mitschüler\*innen wird als Grundlage für die Bewerbung an einer Universität »von oben runter« verwendet. Da aber nicht nur Schüler\*innen aus derselben Schule sich am gleichen Studiengang bewerben wollen, weiß Suse noch nicht, wie sie im Vergleich zu Jugendlichen aus anderen Schulen dasteht. Dazu wird der Schwierigkeitsrang der Aufnahmeprüfung der Universität verwendet (P4):

Hmm, das waren Poster, welche die *shingaku juku* an Schulen verteilt haben. Die *juku* machen sie und verteilen die an alle Oberschulen im Land. Da stehen viele Informationen drauf, unter anderem Universitätsrankings. Die *hensachi*-Rankings von allen Universitäten, die von diesen *juku* erforscht wurden, die sind dort in Übersichtstabellen an der Wand gehangen. Irgendwer, naja wahrscheinlich die Lehrer\*innen haben die wohl aufgehängt.

Diese Listen werden von denselben *juku* erstellt, welche die Übungstests für die Schüler\*innen organisieren. Sie geben die Wahrscheinlichkeit an, mit denen Schü-

ler\*innen mit einem gewissen *hensachi* die Aufnahme in einen bestimmten Studiengang schaffen (Tabelle 2). Die Zahlen in den Listen bedeuten, dass mit einem persönlichen *hensachi* desselben Wertes die »Wahrscheinlichkeit, die Aufnahmeprüfung zu bestehen, zwischen 60 % und 80 %« liegt (Benesse 2020a). Durch solche Listen haben Suse und ihre Lehrerin Maßstäbe, um die schulischen Leistungen von Suse landesweit zu vergleichen.

TABELLE 1: *Hensachi von bunkei-Studiengängen in einigen Universitäten*

<i>Hensachi</i>	Öffentliche Universitäten	<i>Hensachi</i>	Private Universitäten
83	Tōkyō (Recht & Politik)	84	Waseda (Politik & Wirtschaft)
82	Tōkyō (Geisteswissenschaften; Wirtschaft)	83	Keiō (Politikmanagement; Recht; Wirtschaft); Waseda (Recht)
81	Kyōto (Geisteswissenschaften)	82	Waseda (Handel; Sozialwissenschaften)
80	Kyōto (Recht; Wirtschaft & Management)	81	Keiō (Handel); Waseda (Internationale Erziehung)
79	Kyōto (Erziehung; Humanwissenschaften)	79	Sophia (Recht; Internationale Erziehung)
78	Hitotsubashi (Handel; Recht; Sozialwissenschaften; Wirtschaft); Akita International (Internationale Erziehung)	78	Kwansei Gakuin (Internationale Studien); Meiji (Recht); Sophia (Globalwissenschaften)
47	Kushiro (Wirtschaft); Okinawa (Musik)	41	Shūmei (Management; Tourismus); Shōin (Management-Kultur); Niigata Sangyō (Wirtschaft)
46	Okinawa (Kunst)		
41	Tsukuba Technology (Industrietechnologie)	40	Gifu Kyōritsu (Management); Shōin (Tourismus-Medien-Kultur); Toyohashi Sōzō (Management); Yokkaichi (Politikmanagement)

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Benesse (2020b).

Gleichzeitig sind aber *juku* genauso von der Kooperation der Schüler\*innen abhängig, um diese Listen zu erstellen. Basierend auf den tatsächlichen Aufnahmezahlen aus dem vorangegangenen Jahr wird der *hensachi* der Studiengänge auf einen Wert gesetzt, der zumindest über dem niedrigsten persönlichen *hensachi* der erfolgreich Zugelassenen liegt (Park 2014: 197; Takeuchi 1997: 185).

All diese Berechnungen, Vergleiche und Wahrscheinlichkeiten sind natürlich aussagekräftiger und weniger erratisch, je mehr Schüler\*innen bei diesen Übungstests mitmachen und anschließend ihre Ergebnisse der tatsächlichen Aufnahmever-



fahren den *juku* mitteilen. Daher ist es nicht überraschend, dass Schüler\*innen dazu gedrängt werden, an diesen Übungstests so oft und so regelmäßig wie möglich teilzunehmen. Denn nicht nur die eigene Chancenberechnung, sondern auch die aller anderen in der Kohorte hängt davon ab (P2):

Da gibt es diese Tests innerhalb eines Jahres, keine Schultests, sondern Tests in ganz Japan, welche circa einmal pro Monat gemacht werden. Schüler\*innen in Japan machen alle dieselben Tests und so kann man den eigenen Level verstehen und, hmm, dann kommt da so ein Ranking raus. Bei manchen sagt die Schule, »macht bitte diese Tests«, bei anderen kann man selbst entscheiden, ob man sie macht.

Dies wurde auch in einem anderen Interview bestätigt (P5):

Naja, diese Tests..., also zum Beispiel in der Mittelschule kommen ganz viele *juku*-Flyer an. Deshalb teilen die Lehrer\*innen die dann aus und fragen: »Wie wäre es, wenn ihr alle diese Tests macht?«

Das bedeutet auch, dass Lehrer\*innen versuchen, ihre Schüler\*innen untereinander so zu koordinieren, dass möglichst alle einen Platz in ihrer Wunschinstitution bekommen. Wenn der ursprüngliche Wunsch zu hoch angesetzt war, dann wird er meistens auf ein realistisches Level »heruntergekühlt« (Sakai 2010: 94; Takeuchi 1997: 189), und wenn eine Mitschülerin ihren Zukunftswunsch ändert, ändern sich somit auch die Wahrscheinlichkeiten für andere Mitschüler\*innen (LeTendre 1996: 203). Daher sehen sich Lehrer\*innen gezwungen die Ambitionen von Schüler\*innen anzupassen, bis diese eine ihrem *hensachi* entsprechende Schule bzw. Universität gewählt haben.

Die Rückkopplung zu *juku* von tatsächlichen Prüfungsergebnissen wird über Fragebögen, Partys, zu denen alle Prüflinge einer *juku* nach den tatsächlichen Aufnahmeprüfungen eingeladen werden, und enge Kontakte mit Schulen sichergestellt.

Dass die eigene Position in Ergebnissen von Übungstests als Messinstrument zum Verständnis der persönlichen schulischen Leistung gesehen wird, wird auch deshalb nicht hinterfragt, weil diese Art der Leistungskontrolle bereits während der Schulzeit normalisiert wird. Zusätzlich zu Punkten bzw. Noten auf Tests werden immer wieder Rankings von Schüler\*innen erstellt, wo abgebildet wird, wie gut sie im Vergleich zu den Mitschüler\*innen in der Klasse, in der ganzen Schule oder teilweise in der ganzen Präfektur abgeschnitten haben (Park 2014: 194; Tsukada 2010: 76). Eine Interviewpartnerin führte hierzu aus (P4):

Also grundsätzlich wurden die Ergebnisse von allen Fächern am Ende des Semesters aufgehängt. Es hängt von den Lehrer\*innen ab, aber gerade meine Englischlehrerin bestand darauf, jede Woche die Ergebnisse der Tests aufzuhängen. Woche für Woche. Auch in anderen Fächern gab es regelmäßig Tests, zum Beispiel Mathe, aber die wurden nicht aufgehängt. Das lag an der Lehrerin.

All das deutet darauf hin, dass das gute Abschneiden in kompetitiven Tests in Schulen und *juku* als sicherster und am weitest verbreiteter Weg gilt, in eine gute Universität zu kommen (Entrich 2018: 192). Das kann man auch an der Existenz des Prüfungs (*jukensei*) als gesellschaftlich anerkannte soziale Rolle bzw. Phase im Leben eines jungen Menschen erkennen (Takeuchi 1997: 188).

Die oben beschriebenen Situationen zeigen, dass die Teilnahme an Übungstests und das relationale Verständnis von schulischen Leistungen durch Praktiken wie die Zukunftsberatung institutionalisiert sind. Während Lehrer\*innen sich nicht nur auf die Ergebnisse von Übungstests stützen, sondern auch auf ein ganzheitliches Verständnis ihrer Schüler\*innen zielen (LeTendre 1996: 199), sind die persönlichen und institutionellen *hensachi*-Werte leichter de- und wieder rekontextualisierbar und daher besser transportierbar. In anderen Worten: sie kommensurieren Schüler\*innen und Universitäten (Espeland und Stevens 1998: 317).

## 6.2 Effekte

Die Einbettung des *hensachi*-Rankings in institutionalisierte Praktiken innerhalb und außerhalb der Schulen erklärt, warum sich gerade diese Art Universitäten zu vergleichen für Schüler\*innen als natürlich anbietet. Aber die Tatsache, dass die Auswahl der Universität und des Studiengangs oft oder ausschließlich anhand der Schwierigkeit von Aufnahmeprüfungen vorgenommen wird, hat weitreichende Auswirkungen auf 1) das Verständnis von Qualität, bzw. die Erwartungen an das Studium und 2) den Unterricht in Schulen und Universitäten.

### *Einfluss auf das Verständnis*

Durch die dauernde Bezugnahme auf die Aufnahme in eine Universität wird die Aufnahme an einer angesehenen Universität, im Gegensatz zum Studium eines bestimmten Faches, selbst zum Ziel. Das kann zur Folge haben, dass andere Arten eine Universität zu wählen, geschweige denn herauszufinden, was eine gute Universität ist, nicht mehr wahrgenommen werden. Auf die Frage, wie man denn

eine Universität ohne *hensachi* auswählen könnte, war die Antwort eher einfalllos (P3):

Wäre das nicht unmöglich? Man würde ratlos sein, glaube ich. Wie würde man...? *Hensachi* ist..., naja würde man dann nicht einfach nach Nähe entscheiden? [lacht] Wenn man nach Tōkyō will, dann nach Tōkyō. Wenn man nach Kōbe will, dann... keine Ahnung. Wirklich, also wirklich mehr als 90 % entscheiden durch *hensachi*. Bei den Universitäten gäbe es ohne *hensachi* große Verwirrung, glaube ich.

Die Verwendung von *hensachi* ist inzwischen so weit normalisiert, dass es für viele nicht einmal mehr wirklich eine Entscheidung ist, auf welche Schule bzw. Universität sie als nächstes gehen wollen – sie nehmen automatisch die schwerstmögliche. Ein guter Studiengang soll eine schwierige Aufnahmeprüfung haben, also bedeutet es anscheinend im Umkehrschluss auch, dass eine schwierige Aufnahme einen guten Studiengang repräsentiert. Gleichzeitig wird eine gute Oberschule durch eine hohe Akzeptanzrate an schwer reinzukommenden Universitäten sichtbar. Ähnliches kann man bei Mittelschulen und *juku* erkennen. Dass es inzwischen Aufnahmeprüfungen für *juku* gibt, welche auf Aufnahmeprüfungen von Oberschulen vorbereiten, die eine höhere Erfolgsrate bei Aufnahmeprüfungen von Universitäten versprechen, zeigt, wie absurd das Ganze inzwischen geworden ist, aber auch, wie wichtig eine Aufnahme in eine gute Universität von vielen gesehen wird. Damit ist die Aufnahme in eine Universität teilweise wichtiger als das Studieren an einer Universität an sich (Choi 2018: 113). In den Worten eines Interviewten (P2):

Im letzten Jahr Oberschule, als ich die Aufnahmeprüfungen gemacht habe, da habe ich mich, ohne viel nachzudenken, meinen Fähigkeiten entsprechend irgendwo beworben. Ich dachte, das war eine Universität, wo ich mit meinen Fähigkeiten reinkommen könnte, aber ich musste ein *rōnin*<sup>9</sup>-Jahr machen.

Dieselbe Person nahm dieses Extra-Jahr zwischen Oberschule und Universität aber nicht in Kauf, weil sie unbedingt dieses Fach studieren wollte, sondern weil dieses Studium an einer der höchstgerankten Universitäten angeboten wurde. Alle meine Interviewpartner\*innen beteuerten, dass mindestens die Hälfte der Studierenden in Japan ihre Universität nicht nach Interessen, sondern nach der höchstmöglichen

<sup>9</sup> Wörtlich »herrenloser Samurai«. Bezeichnet Absolvent\*innen, die sich auf Aufnahmeprüfungen vorbereiten, aber ohne zugehörige formale Bildungseinrichtung sind.

Schwierigkeitsstufe der Aufnahmeprüfung wählen. Ob das der Fall ist, kann man bestreiten, aber es zeigt, dass die Rechtfertigung, einen Studiengang anhand seiner Selektivität auszuwählen, breit akzeptiert wird.

Das hat auch Auswirkungen auf die gegenseitige Wahrnehmung und Bewertung von Menschen. Nachdem der schwierige Eintritt in eine Universität geschafft wurde, erhält man den institutionellen *hensachi* der Universität als Status. »Kluge Leute« schaffen es über schwierige Aufnahmeprüfungen:

Interviewer: Geht es dabei um den Inhalt des Studiums?

P1: Es geht um Universitäten, wo kluge Leute hineinkommen können.

Das Wort, das hier für »klug« verwendet wird (*atama ga ii*), ist keine idiosynkratische Redewendung von P1, sondern wurde von allen Interviewpartner\*innen in Bezug auf Bildungseinrichtungen und Menschen verwendet. Wenn kluge Personen es in kluge Bildungseinrichtungen schaffen und diese damit durch die Wirkungsweise von *hensachi* klug machen, heißt das im Umkehrschluss, dass Personen, die diese Aufnahme nicht schaffen, entweder faul oder dumm sind. Diese Redewendungen verstärken den Glauben an eine meritokratische Gesellschaft, in der alle ein gutes Leben führen können, wenn sie sich nur genug anstrengen – was Takeuchi (1997: 189) als »gambari-ismus«<sup>10</sup> bezeichnet hat und was auch Jahre später noch aktuell ist (Entrich 2019: 278). Dass sozioökonomische Startbedingungen allerdings die größte Rolle beim Erreichen akademischer Erfolge spielen (Entrich 2018: 103–104; Roesgaard 2006: 102; Yoneyama 1999: 52), wird in diesem Bewusstsein nicht abgebildet.

Studiengänge sind also nur durch die Tugend der schwierigen Aufnahme »klug«. Der Zweck des Studiums ist durch die Massifizierung der Universitäten vom Lernen zur Selektion geworden. Das kann man im Unterricht sowohl während der Mittel- und Oberschule, aber auch während der Universität erkennen (Kinmonth 2005: 125).

### *Einfluss auf den Unterricht*

Sobald die Ergebnisse von Übungstests und Rankings von Schüler\*innen durch ein Näherkommen von Aufnahmeprüfungen relevant werden, ändert sich auch der Inhalt in vielen Schulfächern. Bei Fächern, welche Teile der Prüfungen sind, wird der Fokus auf »Prüfungswissen« gelegt (Yoneyama 1999: 144). Der Unterricht wird so gestaltet, dass er möglichst gut auf Aufnahmeprüfungen vorbereitet und den Schüler\*innen dabei hilft, in ihre gewünschte Schule/Universität aufge-

<sup>10</sup> Kommt vom japanischen Wort *ganbaru* (»sich anstrengen« oder »durchhalten«).

nommen zu werden (Aspinall 2005: 208). Nicht prüfungsrelevanten Fächern wird systematisch ferngeblieben oder sie werden für das Lernen auf Prüfungen verwendet (Bjork 2016: 116–117). Die Schulen lassen das mehr oder weniger durchgehen, weil 1) die Schüler\*innen sonst noch mehr auf *juku* ausweichen würden<sup>11</sup> und 2) die Eltern von der Schule eine gute Prüfungsvorbereitung erwarten. Da die Reputation einer Schule außerdem davon abhängt, wie viele ihrer Absolventen in hochrangigen Universitäten aufgenommen werden, handeln sie damit auch im Eigeninteresse.

Aber nicht nur der Unterricht vor, sondern auch nach dem Eintritt in die Universität scheint durch den Fokus auf Aufnahmeprüfungen beeinflussbar (P2):

In japanische Universitäten ist es schwierig reinzukommen, aber danach geht es mehr ums Vergnügen. [lacht] In Universitäten in den USA und Europa ist es relativ einfach reinzukommen, aber danach ist es anscheinend schwierig.

Besonders über Studiengänge in den Geistes- und Sozialwissenschaften (*bunkei*)<sup>12</sup> in privaten Universitäten ist die Annahme weit verbreitet, dass der Universitätsabschluss nur eine Frage der Zeit und des Geldes ist. Private Universitäten erscheinen deshalb doppelt verdächtig, weil sie 1) viel Geld von ihren Studierenden verlangen und es deshalb eine Erwartungshaltung von vielen Familien gegenüber den Universitäten gibt, und 2) Universitäten im unteren *hensachi*-Spektrum größtenteils private Universitäten sind. Das liegt daran, dass es viel mehr von ihnen gibt (77 %) und dass sie teurer sind. Nachdem *hensachi* ein Nullsummenspiel ist und die meisten Studierenden und deren Eltern lieber weniger als mehr Geld für Studiengebühren ausgeben, finden sich automatisch private Universitäten an den unteren Enden der Listen wieder.

In solchen »*free pass*« Universitäten (Amano und Poole 2005: 706) wird viel Aufwand dafür betrieben, den Anschein eines Lehrbetriebs zu produzieren. Durch ein »*dumbing down*« des Unterrichts wird sichergestellt, dass fast alle Studierende diesen auch bestehen können. Besonders im letzten Jahr des Bachelors nehmen Vorbereitungen auf und Bewerbungstätigkeiten an sich (*shūshoku katsudō*) einen Großteil der Zeit ein, während gleichzeitig ein regulärer Lehrbetrieb simuliert wird (McVeigh 2002: 129): »To ensure that virtually all students graduate [...] there is a tremendous amount of filling in of forms, list making, signing, stamping, dating, whitening out, and in general, paperwork«.

<sup>11</sup> Ungefähr 70 % der Schülerinnen der 9. Schulstufe besuchen *juku* (Entrich 2018: 51, 94).

<sup>12</sup> Im Gegensatz dazu besteht bei naturwissenschaftlichen (*rikei*) Studiengängen die Annahme, dass nach einer noch selektiveren Aufnahme auch das Studium danach anstrengend ist.

Je simulierter Institutionen werden, desto aufwändiger und pompöser werden ihre Aktivitäten und Zeremonien (McVeigh 2002: 123). Alle, die japanische Aufnahme- und Graduierungszeremonien von Schulen und Universitäten kennen, wissen wie viel Wert auf diese Ereignisse gelegt wird.<sup>13</sup> Während ein Verlust von Unterrichtsinhalten nicht unbedingt im Interesse der Studierenden sein sollte, scheint für viele die Wahl der Universität, bzw. die Wahl zur Universität zu gehen, genau dieser Grund zu sein. Nicht das Lernen ist das Ziel, sondern das Verbringen einer relativ angenehmen Zeit, bevor in die Arbeitswelt nach der Universität eingetreten wird, mit dem Gefühl, dass diese Jahre gleichzeitig auch notwendig sind, um eine anständige Anstellung zu erhalten (McVeigh 2002: 211–213), wie auch in einem Interview ausgeführt wurde (P2):

Aber *bunkei* ist echt einfach. Ich war ungefähr einmal pro Woche in der Universität. [lacht] Ich habe mich die ganze Zeit vergnügt, für vier Jahre lang. Ich war zwar vier Jahre lang auf der Universität, aber am Ende war ich dümmer als vorher. [lacht]

### 6.3 Widerstände und Alternativen

Die Beschreibungen oben bilden ein einseitiges und negatives Bild der Lehre an Universitäten in Japan ab. Es scheint, als ob das wichtigste die Aufnahme und der spätere Übergang in den Arbeitsmarkt wäre und dass man sich diese vier Jahre teilweise auch sparen könnte. Das wäre aber falsch gegenüber allen Lehrenden und Studierenden, die die Universität als Bildungs- und Forschungseinrichtung sehr wohl ernst nehmen. Die Universität ist auch ein Ort, an dem individuelle Entfaltung möglich gemacht wird, besonders im Vergleich zu den sehr rigiden Lehrumgebungen in japanischen Schulen.

Tatsache ist aber, dass es möglich ist, mit einem minimalen Aufwand einen Großteil der Lehrveranstaltungen zu bestehen und einen Abschluss zu erlangen, dass diese Art des Studiums durch Institutionen und Strukturen in den Universitäten ermöglicht oder sogar begünstigt wird und dass dieses »*dumbing down*« nicht mit einer höheren Aufnahmeschwierigkeit automatisch aufhört.

Die weitverbreitete Verwendung von *hensachi*, die Probleme die damit einhergehen und die Konkurrenzsituation, in der sich Schüler\*innen in Japan befinden, hat mehrere Verbote und Reformversuche hervorgebracht.

<sup>13</sup> Deshalb war es auch eine große Sache, dass dieses Jahr durch die COVID-19-Pandemie viele dieser Zeremonien abgesagt bzw. manche trotzdem abgehalten wurden.

Die damalige Verwendung von *hensachi* wurde vom japanischen Bildungsministerium 1991 in öffentlichen Grundschulen (Roesgaard 2006: 62–63) und 1993 in öffentlichen Mittelschulen (Goodman und Oka 2018: 592) offiziell untersagt. Der Hauptkritikpunkt war, dass die Übungstests der *juku* bis dorthin in formalen Schulen und teilweise während der Unterrichtszeit abgehalten wurden. Da die Übungstests und der Vergleich unter den Schüler\*innen aber inzwischen essenzieller Bestandteil der Zukunftsberatungen und des Verständnisses von akademischer Leistung geworden sind, hatte das nur zur Folge, dass sich zusätzlich zum Austragungsort dieser Tests auch die Funktion der Zukunftsberatung zu den privaten Firmen verlagert hat (Entrich 2018: 133; Goodman und Oka 2018: 592) oder, dass Schulen nun ihre eigenen »relativen Evaluationen« von Schüler\*innen begonnen haben (Park 2014: 193).

Zusätzlich zu mehr oder weniger erfolgreichen *hensachi*-Verboten versuchte das Bildungsministerium seit den 80ern auch Lehrinhalte in den Pflichtschulstufen anzupassen. Diese »*relaxed education*«-Reformen (*yutori kyōiku*) (Bjork 2016: 109–111) hatten eine Individualisierung des Unterrichts, eine Senkung der absoluten Schulstunden und die Bekämpfung von negativen Effekten in der Schule wie Mobbing (*ijime*) und Schulverweigerung (*futōkō*) zum Ziel (Yoneyama 1999). In der Grundschule konnte man gewisse Erfolge sehen, aber ab der zweiten Klasse Mittelschule nahmen die am Horizont erscheinenden Aufnahmeprüfungen für die Oberschulen eine zu wichtige Stellung ein, um die Chancen der Schüler\*innen durch weniger Fokus darauf zu gefährden (Bjork 2016: 205).

Solange standardisierte Aufnahmeprüfungen den Eintritt in Universitäten limitieren, scheint es wenig Alternativen für Schüler\*innen und Lehrpersonal zu geben: »Only students which have no intention of entering tertiary education are somehow spared the examination hell (*shiken jigoku*), if they give up their hopes very early« (Entrich 2018: 42). Aber wie schon erwähnt, gibt es seit geraumer Zeit auch andere Wege, insbesondere Empfehlungen und das *admissions office*, um in einen Studiengang aufgenommen zu werden.

Nachdem das Aufnahmekriterium bei beiden Alternativen nicht mehr das gute Abschneiden bei einer standardisierten Prüfung ist, ist auch der persönliche *hensachi* keine Limitation mehr bei der Wahl der Universität. Aber der institutionelle *hensachi* wird trotzdem als hauptsächliches Kriterium bei der Universitäts- bzw. Studienwahl verwendet. Denn die Reputation, es in einen schwierigen Studiengang geschafft zu haben, bleibt ungeachtet der Aufnahmeart bestehen, was auch negative Folgen bei Mitstudierenden nach sich ziehen kann (P3):

Es gibt schon ein paar wenige [Studierende, die durch Empfehlungen aufgenommen wurden]. Aber es ist nur so, dass sich alle nach der Aufnahme darüber lustig machen. Aufnahme durch Empfehlung braucht nur ein Interview, und das ist einfach. Also ist man nicht sehr klug.

Diese höhere Bewertung der Aufnahme mittels Prüfungen wirkt auch auf die Schulen zurück. Auf Webseiten der Schulen und in Werbematerialien wird mit der Anzahl der erfolgreich an hochgerankten Universitäten aufgenommenen Absolvent\*innen geworben. Dabei bleibt aber die Aufnahmeart unerwähnt (P4):

Auch wenn Lehrer\*innen ihre Schüler\*innen in dieselben öffentlichen Universitäten reinbringen, zum Beispiel durch Empfehlungen oder AO, wird es, glaube ich, höher bewertet, wenn Schüler\*innen es mittels Prüfung schaffen. Das ist, weil AO oder Empfehlungen nicht den Inhalt des Unterrichts abprüfen.

Interessanterweise deutet aber alles, was ich von meinen Interviewpartner\*innen gehört habe, auf das genaue Gegenteil hin. *Juku* werden stark in Anspruch genommen, weil die formalen Schulen nicht gut genug auf die Aufnahmeprüfungen vorbereiten. Gleichzeitig war bei beiden Fällen der AO-Aufnahme die Rolle der Lehrer\*innen und deren Hilfe bei der Vorbereitung essenziell. Während *juku* immer mehr Funktionen der Zukunftsberatung übernehmen (Entrich 2018: 133), gibt es hier zumindest die Möglichkeit, ohne regelmäßigen *juku*-Besuch in hochgerankten Universitäten aufgenommen zu werden, was über den Prüfungsweg als undenkbar empfunden wird (P4):

Mein Klassenvorstand hat geglaubt, dass ich gute Chancen für eine AO-Aufnahme hatte und hat mir sehr bei der Vorbereitung für die Präsentation geholfen. Wir haben viel geübt und ich denke, das war eine echt gute Lehrerin.

Oder in den Worten einer zweiten Interviewpartnerin (P5):

Meine Naturwissenschaftslehrerin hat mich dazu ermutigt die AO-Aufnahme im Oktober zu probieren. Also habe ich das versucht und diese Präsentation gehalten und irgendwie wurde ich aufgenommen. Ich hatte das Gefühl: »Wow, ich hab's geschafft!« [lacht]

Das große Paradox ist, dass die Universität der Ort ist, wo es für viele junge Erwachsene das erste Mal seit der Grundschule wieder möglich wäre, individuell und frei von Prüfungsvorbereitungszwängen zu lernen. Aber weil es keine dominierenden Aufnahmeprüfungen mehr gibt und alles Lernen bis zu diesem



Punkt nur auf sie ausgerichtet war, nehmen viele diese Möglichkeit nicht mehr wahr, bzw. müssen das Lernen als Selbstzweck erst wieder erlernen. Schüler\*innen mit niedrigem *hensachi*, die im dominanten Narrativ akademischer Fähigkeiten die Verlierer darstellen und in der Schulzeit Nachteile durch ihre Nonkonformität erleiden (Bjork 2016: 205), können die Gewinner in der Universität sein – durch selbstständigeres Lernen und weniger standardisiertes Wissen –, aber nur, wenn sie auch aufgenommen werden. Alternative Aufnahmeverfahren sind eine Möglichkeit, das Ausweichen auf niederrangige Universitäten eine andere. Mit dem großen Unterschied, dass unabhängig vom gelernten Inhalt in den Augen von Studierenden ein Abschluss einer Universität mit niedrigem *hensachi* am Arbeitsmarkt weniger wert ist (P1):

Man bewirbt sich bei vielen Firmen, aber wenn man von einer Universität unterhalb einer bestimmten Linie kommt, werden die Bewerbungen gar nicht angesehen. Egal was man studiert, weil es diese Rankings gibt..., wenn man unter einer gewissen Linie ist wird man nicht eingestellt.

## 7 Schlussfolgerungen

Die oben beschriebenen Situationen zeigen, wie und wann *hensachi* für Studierende relevant wird und welche Auswirkungen das haben kann. Akademische Fähigkeiten von Schüler\*innen und im Endeffekt Schüler\*innen an sich, werden durch die regelmäßige Teilnahme an standardisierten und vergleichbaren Tests kommensuriert. Das geschieht zwar in einem Kontext, in dem die verantwortlichen Lehrer\*innen auf mehr Acht geben als nur Testergebnisse (LeTendre 1996: 199), aber das Resultat ist in den meisten Fällen eine einzelne Zahl, welche so weit wie möglich versucht wird zu erhöhen. Weil es eine messbare Größe ist, haben die Schüler\*innen das Gefühl, dass sie immer noch eine Stufe höher kommen, immer noch ein bisschen besser werden können (Takeuchi 1997: 185). Das endet darin, dass Absolvent\*innen auf ihre *hensachi*-Werte und die ihrer letzten Bildungseinrichtung reduziert werden (Goodman und Oka 2018: 589).

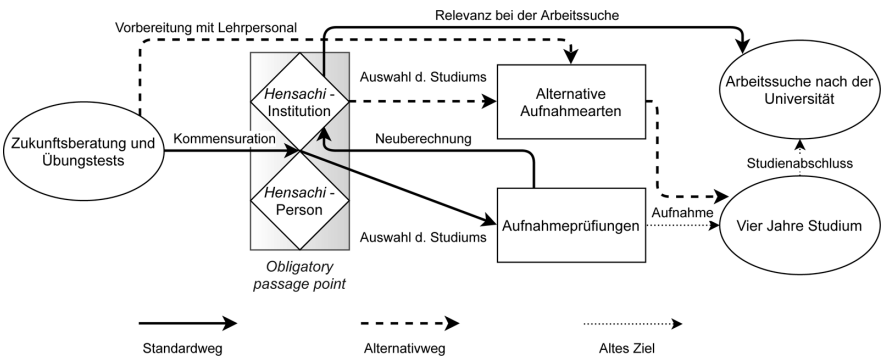
Die Einbettung in verschiedene Praktiken innerhalb und außerhalb der Schulen über einen langen Zeitraum erklärt, warum *hensachi* das natürlich erscheinende Ranking für Studieninteressierte ist. Die Bewertung von Universitäten anhand ihrer Selektivität ist eng mit der Bewertung der eigenen schulischen Fähigkeiten verbunden. Solange schulische Fähigkeiten auf diese Weise bestimmt werden und die Selektivität von Studiengängen bei der Arbeitssuche eine Rolle

zu spielen scheinen, ist es schwierig Universitäten unter anderen Gesichtspunkten zu bewerten.

Damit unterscheidet sich *hensachi* auch von auf den ersten Blick ähnlichen Selektivitätsmaßstäben wie dem Scholastic Assessment Test (SAT) in den USA. Dieser wird auch bei Rankings berücksichtigt und stellt eine wichtige Hürde bei der Aufnahme in eine Universität dar (Espeland und Sauder 2007: 25). Aber die Wahl der Universität orientiert sich nicht an der Höhe der durchschnittlich aufgenommenen SAT-Werte, und die Verbesserung des persönlichen SAT-Ergebnisses ist kein integraler Bestandteil der Entscheidung für einen bestimmten Studiengang. In Japan sind die hauptsächlichsten Konsumenten des Rankings gleichzeitig diejenigen, die bei der Produktion des Rankings eine zentrale Rolle spielen.

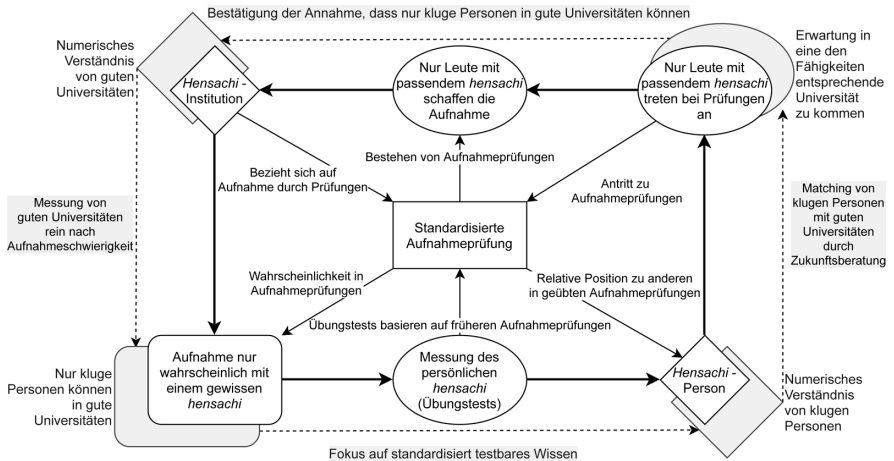
Abbildung 1 zeigt das *goal displacement*, welches durch einen Fokus auf Aufnahmeprüfungen stattfindet. Prüfungen wurden als effiziente und personenunabhängige Entscheidungskriterien für die Zuteilung von begrenzten Studienplätzen eingeführt (Standardweg bis zur Aufnahme). Da sie die letzte Hürde vor dem Studium darstellen, werden Aufnahmeprüfungen sowohl von Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen und ihren Familien als der wichtigste Punkt in der Bildungslaufbahn angesehen. Im Interesse der Kinder wird in den Schulen und *juku* das Ablegen von Prüfungen geübt und mit der Zeit immer mehr zum Selbstzweck. Da sich auch Firmen auf diese Aufnahmeprüfungen beziehen, verschiebt sich die Bedeutung des Studiums auf dessen Aufnahmeverfahren und die Vorbereitung darauf. Diese Bedeutungsverschiebung kann teilweise durch ein Ausweichen auf alternative Vorbereitungsarten auf Universitätsaufnahmeverfahren vermieden werden (Alternativweg).

ABBILDUNG 1: *Goal displacement mit hensachi*



Quelle: Eigene Darstellung.

ABBILDUNG 2: Die selbsterfüllende Prophezeiung im *hensachi*-System



Anm: Innerer Kreislauf (dick): Abfolge von Handlungen und Situationen. Äußerer Kreislauf (gestrichelt): Auswirkungen des inneren Kreislaufes auf das Verständnis von Universitäten und Personen.

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 2 stellt die selbsterfüllende Prophezeiung dar, welche durch die anfängliche Definition von Aufnahmewahrscheinlichkeiten in Bezug auf Aufnahmeprüfungen (links unten) ausgelöst wird. Da die Aufnahmeschwierigkeit anhand des Abschneidens bei Aufnahmeprüfungen definiert wird (institutioneller *hensachi*), müssen persönliche *hensachi*-Werte auf eine passende Art und Weise erstellt werden – mit Bezug auf frühere Aufnahmeprüfungen. Auf Basis dieser Werte werden während der Zukunftsberatung Studiengänge ausgewählt, die mit dem eigenen *hensachi* korrespondieren. Damit bewerben sich die meisten Absolvent\*innen nur auf Studiengänge, bei denen sie realistische Chancen zur Aufnahme haben. Daraus folgt, dass sich die *hensachi*-Werte von Universitäten stabilisieren und jedes Jahr nur geringfügig ändern (innerer Kreislauf). Damit ist aber vorerst noch keine selbsterfüllende Prophezeiung beschrieben, da die Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme keine falsche Definition der Situation ist, sondern nur ein sich selbst reproduzierendes System.

Die Stationen im inneren Kreislauf haben aber Auswirkungen auf Konzeptionen, was denn nun »kluge Personen« oder »gute Universitäten« sind (äußerer Kreislauf). Der *hensachi* einer Universität bedeutet nur, dass im Vorjahr Personen mit einem gleichen oder höheren Wert aufgenommen wurden. Problematisch wird es, wenn

nun die Entscheidung für einen bestimmten Studiengang hauptsächlich auf dieser Grundlage getroffen wird. Also wenn man auf eine Universität geht, weil im Jahr davor Personen mit einem ähnlichen *hensachi*-Wert auch dorthin gegangen sind. Das System in seiner jetzigen Form unterstützt so eine Auswahl, da durch regelmäßige Übungstests und dem ständigen Vergleich zu Mitschüler\*innen ein relationales Verständnis von »klugen Personen« konstruiert wird. Diesen Personen wird nahegelegt, sich bei ihren Fähigkeiten bei entsprechenden Studiengängen zu bewerben. Da aber das Wissen, welcher Studiengang den eigenen Fähigkeiten entspricht, nur von der »Klugheit« der Vorgänger\*innen abhängt, hat man die Möglichkeit, gerechtfertigt einen Studiengang zu wählen, ohne auf dessen Inhalt zu achten. Damit wird die ursprüngliche Definition einer guten Universität, ungeachtet dessen, warum sie gut sein soll, durch die darauffolgenden Handlungen zur Realität.

Es ist wichtig zu bedenken, dass die beschriebenen Argumente auf einen bestimmten Geltungsbereich zutreffen. Einerseits geht es um durch Studierende zugeschriebene Bedeutungen von Universitäten und Personen und Narrative darüber. Inwiefern diese Arten des Studienverständnisses und die Auswahl von Studiengängen repräsentativ sind, ist eine andere Frage. Andererseits treffen diese Bedeutungen und Narrative nur auf Bachelorstudiengänge in den Geistes- und Sozialwissenschaften zu. Obwohl die Berechnung des persönlichen *hensachi* auch bei naturwissenschaftlichen Studiengängen auf dieselbe Art passiert, sind die damit verbundenen Auswirkungen unterschiedlich. Das muss gerade bei internationalen Vergleichen berücksichtigt werden, denn nur weil der übersetzte Terminus »Universität« in verschiedenen Ländern gleich ist, heißt das nicht, dass diese Institutionen dieselben Rollen und Funktionen in der Gesellschaft einnehmen (Kinmonth 2005: 107).

Man kann mit Spannung der für nächstes Jahr geplanten Einführung einer neuen zentralen Aufnahmeprüfung entgegenblicken (MEXT 2017), und vor allem der Art und Weise, wie sich *juku* daran anpassen werden. Dabei sollte man nicht vergessen, dass die bisherige *sentā shiken* ebenfalls mit dem Ziel, mehr Flexibilität zu ermöglichen, in den 1990ern eingeführt wurde (Aspinall 2005: 203). Dass das die Konkurrenzsituation bei Aufnahmeprüfungen nicht erheblich verbessert hat, sollte klar sein.

Eine großangelegte Umstrukturierung der Universitätsaufnahmebedingungen auf Abschlüsse der Oberschulen, wie das Abitur oder die Matura, ist ebenfalls unwahrscheinlich, auch wenn das Unterstützung aus der Forschung findet (Amano und Poole 2005: 704). Zu stark scheint das Narrativ der Meritokratie, zu praktisch sind objektiv erscheinende Zahlen und vor allem zu viel Geld steckt in der *juku*- und Prüfungsindustrie.

Denn letztendlich stellt sich die Frage, inwiefern die Qualität mancher Studiengänge von der Wertschätzung nicht-akademischer Anstellungen, also Jobs, für die

keine Universitätsabschlüsse erwartet werden, abhängig. Wenn nur akademische Berufe/Tätigkeiten in einer Gesellschaft als gut angesehen werden, Menschen ohne Universitätsabschluss soziale Nachteile erfahren und gleichzeitig Chancengleichheit als wichtig empfunden wird, hat das zur Folge, dass immer mehr Leute einen Studienabschluss anstreben. Eine Möglichkeit, mit dieser Massifizierung umzugehen, ist es, zu selektieren und zu standardisieren. Wenn aber diese Selektion vor dem Studium stattfindet, kann das zur Folge haben, dass ein anderer Aspekt der Hochschulbildung vernachlässigt wird – der des Lernens und der Bildung an sich. Das bedeutet nicht, dass alle Universitäten und alle Studiengänge in Japan inhaltsleere »simulierte Institutionen« (McVeigh 2002: 15) geworden sind, aber es bedeutet, dass die Unterscheidung zwischen inhaltlich guten und schlechten Studiengängen nicht nur mittels der Schwierigkeit der Aufnahmeprüfung, und damit des am weitest verbreiteten Universitätsranking unter Schüler\*innen in Japan, möglich ist.

## Literatur

- Amano, Ikuo und Gregory S. Poole (2005), »The Japanese University in Crisis«, in: *Higher Education*, 50 (4): 685–711.
- ARWU (Academic Ranking of World Universities) (2019), *Methodology*, <http://www.shanghai-ranking.com/ARWU-Methodology-2019.html> (29.04.2020).
- AS (*Asahi Shinbun*) (2020), *Daigaku Rankingu 2021 Nenban* [Universitätsranking 2021], [https://publications.asahi.com/ecs/detail/?item\\_id=21884](https://publications.asahi.com/ecs/detail/?item_id=21884) (29.04.2020).
- Aspinall, Robert (2005), »University Entrance in Japan«, in: Jeremy S. Eades, Roger Goodman und Yumiko Hada (Hg.), *The »Big Bang« in Japanese Higher Education: The 2004 Reforms and the Dynamics of Change*, Melbourne: Trans Pacific Press, S. 199–218.
- Benesse (2020a), *Daigaku Kensaku ni tsuite* [Häufig gestellte Fragen zur Universitätssuche], [https://manabi.benesse.ne.jp/doc/faq/univ\\_index.html#06](https://manabi.benesse.ne.jp/doc/faq/univ_index.html#06) (29.04.2020).
- Benesse (2020b), *Daigaku no Hensachi Ichiran kara eraberu* [Universitätsauswahl nach *hensachi*-Tabelle], <https://manabi.benesse.ne.jp/ap/daigaku/search/nanido/> (04.08.2020).
- Bergerson, Amy A. (2010), »College Choice and Access to College: Moving Policy, Research and Practice to the 21st Century«, in: *ASHE Higher Education Report*, 35 (4): 1–141.
- Bjork, Christopher (2016), *High-Stakes Schooling: What We Can Learn from Japan's Experiences with Testing, Accountability, and Education's Reform*, Chicago: University of Chicago Press.
- Brankovic, Jelena, Leopold Ringel und Tobias Werron (2018), »How Rankings Produce Competition: The Case of Global University Rankings«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (4): 270–288.

- Breaden, Jeremy (2013), *The Organisational Dynamics of University Reform in Japan: International Inside Out*, London: Routledge.
- Callon, Michel (1986), »Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St. Brieuc Bay«, in: John Law (Hg.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?*, London: Routledge & Kegan Paul, S. 196–233.
- Charmaz, Kathleen (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*, London: Sage.
- Choi, Jamyung (2018), »The Hegemony of Tokyo Imperial University and the Paradox of Meritocracy in Modern Japan«, in: *The Journal of Japanese Studies*, 44 (1): 89–116.
- Dearden, James A., Rajdeep Grewal und Gary L. Lilien (2019), »Strategic Manipulation of University Rankings, the Prestige Effect, and Student University Choice«, in: *Journal of Marketing Research*, 56 (4): 691–707.
- Drewes, Torben und Christopher Michael (2006), »How Do Students Choose a University? An Analysis of Applications to Universities in Ontario, Canada«, in: *Research in Higher Education*, 47 (7): 781–800.
- Eades, Jeremy S. (2005), »The Japanese 21<sup>st</sup> Center of Excellence Program: Internationalisation in Action?«, in: Jeremy S. Eades, Roger Goodman und Yumiko Hada (Hg.), *The »Big Bang« in Japanese Higher Education: The 2004 Reforms and the Dynamics of Change*, Melbourne: Trans Pacific Press, S. 295–323.
- Entrich, Steve R. (2018), *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*, Heidelberg: Springer.
- Entrich, Steve R. (2019), »More Individual Choice? Students' Share in Decision-Making at the Transition to High School in Japan (1995–2009)«, in: *Asia Pacific Journal of Education*, 39 (3): 271–289.
- Espeland, Wendy N. und Michael Sauder (2007), »Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds«, in: *American Journal of Sociology*, 113 (1): 1–40.
- Espeland, Wendy N. und Mitchell L. Stevens (1998), »Commensuration as a Social Process«, in: *Annual Review of Sociology*, 24 (1): 313–343.
- Espeland, Wendy N. und Mitchell L. Stevens (2008), »A Sociology of Quantification«, in: *European Journal of Sociology*, 49 (3): 401–436.
- Friese, Susanne (2016), »Grounded Theory – computergestützt und umgesetzt mit ATLAS.ti.: Der Computer gehört für mich mit dazu«, in: Claudia Equit und Christoph Hohage (Hg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 483–507.
- Furukawa, Takao, Nobuyuki Shirakawa und Kumi Okuwada (2013), »An Empirical Study of Graduate Student Mobility Underpinning Research Universities«, in: *Higher Education*, 66 (1): 17–37.

- Goodman, Roger und Chinami Oka (2018), »The Invention, Gaming, and Persistence of the *hensachi* (Standardised Rank Score) in Japanese Education«, in: *Oxford Review of Education*, 44 (5): 581–598.
- Hammarfelt, Björn, Sarah de Rijcke und Paul Wouters (2017), »From Eminent Men to Excellent Universities: University Rankings as Calculative Devices«, in: *Minerva*, 55 (4): 391–411.
- Hayashi, Shinji (2009), »Yūshū na Daigaku to ha nani ka: Atarashii Daigaku Rankingu Hōshiki no Kensaku« [Die Identifizierung exzellenter Universitäten in Japan: Auf der Suche nach einem neuen Rankingsystem], in: *Aoyama Keiei Ronshū*, 43 (4): 1–38.
- Hazelkorn, Ellen (2015 [2011]), *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-class Excellence*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hoffmann, Markus (2019), *Living with hensachi: Students' Perspectives of Rankings and the Meaning of Universities in Japan*, Masterarbeit, Wien: Universität Wien.
- Horstschräer, Julia (2012), »University Rankings in Action? The Importance of Rankings and an Excellence Competition for University Choice of High-ability Students«, in: *Economics of Education Review*, 31 (6): 1162–1176.
- Ishikawa, Mayumi (2009), »University Rankings, Global Models, and Emerging Hegemony: Critical Analysis from Japan«, in: *Journal of Studies in International Education*, 13 (2): 159–173.
- Jöns, Heike und Michael Hoyler (2013), »Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings«, in: *Geoforum*, 46: 45–59.
- Kinmonth, Earl H. (2005), »From Selection to Seduction: The Impact of Demographic Change on Private Higher Education in Japan«, in: Jeremy S. Eades, Roger Goodman und Yumiko Hada (Hg.), *The 'Big Bang' in Japanese Higher Education: The 2004 Reforms and the Dynamics of Change*, Melbourne: Trans Pacific Press, S. 106–135.
- Latour, Bruno (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-network-theory*, Oxford: Oxford University Press.
- LeTendre, Gerald K. (1996), »Constructed Aspirations: Decision-making Processes in Japanese Educational Selection«, in: *Sociology of Education*, 69 (3): 193–216.
- Luca, Michael und Jonathan Smith (2013), »Salience in Quality Disclosure: Evidence from the U. S. News College Rankings«, in: *Journal of Economics and Management Strategy*, 22 (1): 58–77.
- McVeigh, Brian J. (2002), *Japanese Higher Education as Myth*, London: Routledge.
- Merton, Robert K. (1940), »Bureaucratic Structure and Personality«, in: *Social Forces*, 18 (4): 560–568.
- Merton, Robert K. (1948), »The Self-Fulfilling Prophecy«, in: *The Antioch Review*, 8 (2): 193–210.

- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2017), *Daigaku Nyūgaku Kyūtsū Tesuto Jisshi Hōshin* [Plan zur Realisierung des allgemeinen Aufnahme-tests für Universitäten], [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/1397731.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397731.htm) (29.04.2020).
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2018a), *Shotō Chūtō Kyōiku Kikan, Senshū Gakkō, Kakushu Gakkō* [Bildungseinrichtungen der Grund- und Mittelstufe, Fachschulen, Berufsschulen], <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/file-download?statInfId=000031776316&fileKind=0> (29.04.2020).
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2018b), *Kōtō Kyōiku Kikan* [Institutionen für höhere Bildung], <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/file-download?statInfId=000031776648&fileKind=0> (29.04.2020).
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2019), *Top Global University Project*, <https://tgu.mext.go.jp/en/index.html> (04.08.2020).
- Moed, Henk F. (2016), »A Critical Comparative Analysis of Five World University Rankings«, in: *Scientometrics*, 110 (2): 967–990.
- Nakai, Kōichi (2007), *Daigaku Nyūshi no Sengoshi: Juken Jigoku kara Zennyū Jidai he* [Die Nachkriegsgeschichte der Universitätsaufnahmeprüfungen: Von der Prüfungshölle zur Ära der vollständigen Immatrikulation], Tōkyō: Chūō Kōron Shinsha.
- Park, Jeehwan (2014), »Hierarchical Socialisation in a Japanese Junior High School: The Formation of a Sense of One's Place«, in: *Social Science Japan Journal*, 17 (2): 189–205.
- QS (Quacquarelli Symonds) (2019), *Methodology*, <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (29.04.2020).
- Rosenthal, Gabriele (2015 [2005]), *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Roesgaard, Marie H. (2006), *Japanese Education and the Cram School Business: Functions, Challenges and Perspectives of the Juku*, Copenhagen: NIAS Press.
- Sakai, Akira (2010), »Educational Selection, Career Decisions, and School Support: The Case of an Urban Commercial High School«, in: June A. Gordon, Hidenori Fujita, Takehiko Kariya und Gerald LeTendre (Hg.), *Challenges to Japanese Education: Economics, Reform, and Human Rights*, New York: Teachers College Press, S. 87–106.
- Shore, Chris und Susan Wright (2000), »Coercive Accountability: The Rise of Audit Culture in Higher Education«, in: Marilyn Strathern (Hg.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, London: Routledge, S. 58–89.
- Stevenson, David L. und David P. Baker (1992), »Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan«, in: *American Journal of Sociology*, 97 (6): 1639–1657.
- Strathern, Marilyn (2000), »The Tyranny of Transparency«, in: *British Educational Research Journal*, 26 (3): 309–321.



- Sugimoto, Yoshio (2014), *An Introduction to Japanese Society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Takeuchi, Yo (1997), »The Self-activating Entrance Examination System: Its Hidden Agenda and Its Correspondence with the Japanese ›Salary Man««, in: *Higher Education*, 34 (2): 183–198.
- Tavory, Iddo und Stefan Timmermans (2014), *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*, Chicago: University of Chicago Press.
- THE (Times Higher Education) (2019), *THE World University Rankings 2020: Methodology*, <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology> (29.04.2020).
- Tsukada, Mamoru (2010). »Educational Stratification, Teacher Perspectives on School Culture and the College Entrance Examination«, in: June A. Gordon, Hidenori Fujita, Takehiko Kariya und Gerald LeTendre (Hg.), *Challenges to Japanese Education. Economics, Reform, and Human Rights*, New York: Teachers College Press, S. 67–86.
- U-Multirank (2020), *U-Multirank's Approach to University Rankings*, <https://www.umultirank.org/about/methodology/our-approach/> (29.04.2020).
- USN (U. S. News & World Report) (2020), *Methodology: 2021 Best Law Schools Rankings*, <https://www.usnews.com/education/best-graduate-schools/articles/law-schools-methodology> (29.04.2020).
- Wouters, Paul (2014), »The Citation: From Culture to Infrastructure«, in: Blaise Cronin und Cassidy R. Sugimoto (Hg.), *Beyond Bibliometrics: Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact*, Cambridge: MIT Press, S. 47–66.
- Yoneyama, Shoko (1999), *The Japanese High School: Silence and Resistance*, London: Routledge.
- Yonezawa, Akiyoshi (2007), »Japanese Flagship Universities at a Crossroads«, in: *Higher Education*, 54 (4): 483–499.
- Yonezawa, Akiyoshi, Izumi Nakatsui und Tetsuo Kobayashi (2002), »University Rankings in Japan«, in: *Higher Education in Europe*, 27 (4): 373–382.
- Zeng, Kangmin (1999), *Dragon Gate: Competitive Examinations and Their Consequences*, London: Cassell.