

Ulrich Möhwald

Reformen
im japanischen Bildungswesen
der Nachkriegszeit

Nr. 59 · TÖKYŌ 1993

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR NATUR- UND VÖLKERKUNDE OSTASIENS

Reformen im japanischen Bildungswesen in der Nachkriegszeit

ULRICH MÖHWALD

Die OAG ist eine 1873 in Japan durch deutsche Kaufleute, Gelehrte und Diplomaten gegründete Vereinigung, deren Ziel es u.a. ist, die Länder Ostasiens, insbesondere Japan, zu erforschen und Kenntnisse darüber zu verbreiten.

Die Reihe *OAG aktuell* erscheint in unregelmäßigen Abständen und geht allen Mitgliedern der OAG kostenlos zu. Soweit die jeweilige Auflage reicht, steht sie auch anderen Interessenten zur Verfügung.

Die Manuskripte für die Reihe *OAG aktuell* gehen in der Regel auf Vorträge zurück, die in der OAG Tōkyō gehalten wurden. Sie enthalten grundsätzlich die Auffassung der jeweiligen Verfasser, die sich nicht notwendigerweise mit der Auffassung der OAG zu decken braucht.

Das vorliegende Manuskript beruht auf einem Vortrag, der am 22. Mai 1991 im Rahmen des Seminars 'Erziehung und Sozialisation in Japan' in der OAG gehalten wurde. Die Leitung des Seminars hatte Dr. Ulrich Pauly.

Redaktion: Dr. Ulrich Pauly

Copyright © 1993 Deutsche Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens (OAG)
Tōkyō, Japan

Printed in Japan, by Komiyama Printing Co.,
Februar 1993

ISSN 0915-8790

1. Der Hintergrund der amerikanischen Reformpolitik während der Besatzungszeit

1.1. Besonderheiten der Besatzung Japans

Betrachtet man die sozialen und politischen Reformen in Japan während der Besatzungszeit, dann ist das Ausmaß auffällig, in dem die Besatzungsmacht unmittelbar in die Formulierung und die Ausführung der Reformgesetze eingriff. Die wesentlichen japanischen Reformgesetze, angefangen von der Verfassung bis hin zu den Gesetzen im Erziehungsbereich, beruhen weitgehend auf Formulierungen der zuständigen Abteilungen der amerikanischen Militärregierung, die dann diese Gesetze gegen den Widerstand der japanischen Regierung durchsetzte.

Verantwortlich hierfür dürften die Besonderheiten der Besatzung Japans sein. Anders als in Deutschland war die administrative und politische Situation in Japan nach der bedingungslosen Kapitulation eher durch Kontinuität als durch Bruch gekennzeichnet. Die ersten Erfahrungen mit der Besatzung Deutschlands führten bei den Amerikanern zu zwei ganz wesentlichen Zielen: 1. Keine Teilung Japans in Besatzungszonen, sondern alleinige Besatzung durch Truppen der USA. 2. Keine

direkte militärische Regierung, sondern eine indirekte Verwaltung unter einer intakten japanischen Regierung. Wesentlich für das Erreichen dieser Ziele war eine Beendigung des Krieges, bevor durch eine alliierte Invasion der japanischen Hauptinseln Fakten geschaffen wurden, die die Verweigerung einer Aufteilung Japans in Besatzungszonen unmöglich machten. Wie bekannt ist, wurde dieses Ziel erreicht und Japan nur von den Amerikanern besetzt. Zwar wurden auch im Falle Japans gemeinsame alliierte Organe zwecks Formulierung und Kontrolle der Besatzungspolitik eingerichtet, nämlich der alliierte Kontrollrat (Allied Council for Japan) mit Sitz in Tōkyō und die alliierte Kommission für den Fernen Osten (Far Eastern Commission, FEC) mit Sitz in Washington, während jedoch General MacArthur mit weitestgehenden Vollmachten ausgestattet war, besaß der alliierte Kontrollrat lediglich die Funktion der Beratung des Oberkommandierenden der alliierten Streitkräfte (Supreme Commander of the Allied Powers, SCAP), und die wichtigere Kommission für den Fernen Osten, die die Grundlagen der Besatzungspolitik als bindend für die amerikanische Militärregierung in Japan formulieren sollte, trat erst am 26. Februar 1946 zusammen. Zudem war diese Kommission wegen der Interessenunterschiede zwischen den verschiedenen Alliierten völlig zerstritten, was zu erheblichen Verzögerungen hinsichtlich der Entscheidungen über die Ausrichtung der Besatzungspolitik führte. Erst im Juni 1947 konnte sie sich über die Annahme der amerikanischen Besatzungspolitikleitlinien (US Initial Policy for Occupied Japan) vom September 1945 einigen. Daher blieb auch die Kommission für den Fernen Osten ohne wesentlichen Einfluß auf die amerikanische Besatzungspolitik.

Aus der zweiten Zielvorstellung ergab sich, daß das japanische politische System, insbesondere die Position des Tennō, zunächst unberührt blieb und die Verwaltung Japans bis zu den ersten Wahlen im April 1946 in den Händen einer vom Tennō ernannten Regierung lag. Abgesehen von einer kurzen Phase von Mai 1947 bis Februar 1948 wurde die japanische Regierung von konservativen Parteien getragen, die auf den Vorkriegs-ideologien gründeten: Bewahrung der Prärogativen des Tennō und Gründung des japanischen Staates auf der spezifischen japanischen *kokutai*.¹ Die heutige LDP ist ein in den fünfziger Jahren zustande gekommener Zusammenschluß dieser verschiedenen konservativen Parteien.

Dementsprechend war die Politik der japanischen Regierung gegenüber der Besatzungsmacht auf Widerstand gegen die und Obstruktion der demokratischen Reformen ausgerichtet, was letztlich zu sehr weitreichenden Eingriffen der Besatzungsmacht führte und zu einer Gestaltung der Reformen, in die sich die japanische Seite kaum noch einbringen konnte (und dies gilt auch für die als demokratisch legitimierten Japaner). Daher verfolgen die sukzessiven konservativen japanischen Regierungen seit Ende der Besatzungszeit das Ziel einer Revision der Reformen, wenn sich auch sicherlich im Laufe der Jahre die Schwerpunkte verlagert haben und eine Restauration des Status quo ante bellum heute kaum denkbar ist.

1.2. Ziele der amerikanischen Besatzungspolitik für Japan

Ähnlich wie für Deutschland – bereits nach dem Ersten, aber auch nach dem Zweiten Weltkrieg – lag das primäre Ziel der Vereinigten Staaten darin, die Wiederholung einer kriegerischen Aggression Japans

ein für alle Mal unmöglich zu machen. Die Erfahrungen mit Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg führten dazu, über eine rein materielle Entmilitarisierung hinaus, die sich im Falle Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg als nicht sehr wirkungsvoll erwiesen hatte, Japan in ein wirklich friedliebendes Land zu verwandeln. Das heißt, es wurde das erklärte Ziel der Besatzungspolitik, das japanische Volk in einer Weise zu erziehen "that it would never wish to go to war again" (Passin 1968: 4). Japan wurde dabei als ein im wesentlichen feudales und zurückgebliebenes Land verstanden, dessen soziale und politische Struktur zwangsläufig zu äußerer Aggression hinführte. Die Beseitigung aller Elemente in der Politik und Gesellschaft Japans, die für das Zustandekommen von Militarismus und Ultrationalismus verantwortlich waren, und zugleich der demokratische Umbau Japans wurden dementsprechend als die Hauptaufgaben der Besatzungspolitik angesehen. Für die Ausrichtung der Demokratisierung Japans orientierten sich die verantwortlichen Amerikaner an einem idealisierten Modell der amerikanischen Demokratie.

1.3. Wichtigste Reformmaßnahmen

Daher waren für die Amerikaner tiefgreifende Reformen in den folgenden Bereichen am wichtigsten:

- Schaffung einer demokratischen politischen Struktur, das heißt die Abschaffung der Meiji-Verfassung von 1889 und die Schaffung einer neuen Verfassung, in der 1. die Souveränität vom Kaiser auf das Volk übergehen sollte; 2. die individuellen Freiheits- und Grundrechte der Bürger garantiert werden sollten; 3. die Zentralisierung des japanischen Staatswesens abgebaut und eine wirkungsvolle regionale und lokale Selbstverwaltung geschaffen werden sollte; 4.

eine Ächtung des Krieges und ein Verzicht auf japanische Streitkräfte enthalten sein sollten. Die Weigerung der japanischen Regierung, in den von ihr vorgelegten Verfassungsentwürfen die Position des Kaisers anzutasten und eine wirkungsvolle Garantie der Freiheits- und Grundrechte zu verankern, führte dazu, daß die neue Verfassung von der für Regierungs- und Verwaltungsangelegenheiten zuständigen Abteilung der Besatzungsmacht entworfen wurde. Anschließend übten die amerikanischen Stellen starken Druck auf die japanische Regierung aus, diesen Entwurf in das Parlament einzubringen.²

Als eine wesentliche Grundlage für die hierarchische Struktur der japanischen Gesellschaft und den Gehorsam der Japaner gegenüber Kaiser und Regierung wurde das japanische Familiensystem angesehen. Daher wurde das japanische Familienrecht grundlegend reformiert, die Kontrolle des Haushaltsvorstandes über die Mitglieder der Familie abgeschafft und die Würde des Einzelnen und die Gleichheit der Geschlechter in der Familie zur Grundlage des Familienlebens gemacht.

Ähnlich wie die Familie wurde auch das japanische Pachtsystem mit seinen quasi-familialen Strukturen hierarchischer Über- und Unterordnung als eine Grundlage des Tennō-Systems und zugleich als ein Überrest feudaler Unfreiheiten angesehen. Eine umfassende Bodenreform, die das Land in die Hände derjenigen legen sollte, die es bebauen, war daher bereits vor Beginn der Besatzungszeit von den Amerikanern geplant worden. Anders als die obigen beiden Reformen war die Bodenreform kein großer Streitpunkt zwischen der Besatzungsmacht und der japanischen Regierung. Auch die Japaner hatten bereits seit den dreißiger Jahren eine Bodenreform

geplant und auch schon ansatzweise mit der Durchführung begonnen. Unter den Großgrundbesitzern war die Einstellung zu einer Bodenreform nicht unbedingt negativ, da die Gewinne aus der Pacht in vielen Fällen bereits seit Ende der dreißiger Jahre niedriger waren als der Umfang der Unterstützungsverpflichtungen der Grundherren gegenüber den Pächtern. Die Geschwindigkeit und die Radikalität, mit der die Bodenreform dann durchgeführt wurde, war aber sicher ein Produkt der Besatzungssituation.

- Nach Auffassung der Amerikaner waren die japanischen Konzerne (*zaibatsu*) in erheblichem Maße verantwortlich für den japanischen Militarismus und Expansionismus. Die Entflechtung dieser Konzerne stand daher weit oben auf der Tagesordnung der amerikanischen Besatzungsmacht und wurde in den ersten Jahren der Besatzungszeit ohne Rücksicht auf die wirtschaftlichen Folgen durchgesetzt. Eine Änderung dieser Politik erfolgte erst, als der wirtschaftliche Wiederaufbau und die Senkung der Kosten der Besatzung höchste Priorität bei der amerikanischen Regierung gewannen.
- Als Gegengewicht zu der Macht der Konzerne und als Grundlage der Demokratisierung Japans war die Schaffung einer freien Gewerkschaftsbewegung ein wichtiges Anliegen der Besatzungsmacht. Hierfür schuf sie die rechtlichen Voraussetzungen und förderte aktiv den Aufbau von Gewerkschaften.
- Das japanische Erziehungswesen diente in den Augen der Amerikaner primär der militaristischen und ultranationalistischen Indoktrination und der Schaffung einer gehorsamen und untertänigen Bevölkerung. Umfassende Reformen im Erziehungswesen galten daher als notwendig, und sie sind das Thema dieses Papiers.

1.4. Strömungen und Phasen in der Besatzungspolitik

Die amerikanische Besatzungspolitik gegenüber Japan war keinesfalls aus einem einheitlichen Guß. Von Anfang an lassen sich zwei große Strömungen innerhalb der Besatzungsmacht ausmachen, die miteinander konkurrierten. Einerseits gab es eine starke Gruppe von Verwaltungsfachleuten usw., die aus der amerikanischen New Deal-Bewegung der dreißiger Jahre hervorgingen war. Diese Gruppe war stark auf soziale Reformen und politisch eher linksliberal ausgerichtet. Sie bestimmte vor allem die Reformpolitik in den ersten Jahren der Besatzungszeit; allerdings kehrten viele Angehörige dieser Gruppe bereits recht früh mit dem Ende ihrer Militärpflichtzeit in die USA zurück. Die zweite Richtung war eine große Gruppe konservativ und antikommunistisch ausgerichteter Amerikaner, die sich vor allem im Geheimdienst OSS und den für die Sicherheit der Besatzungsmacht zuständigen Abteilungen konzentrierten. Diese Gruppe war weit weniger an Reformen interessiert, stand in ausgesprochener Gegnerschaft zu den sich entwickelnden japanischen Gewerkschaften und sah in vielen Bereichen die ebenso antikommunistischen konservativen japanischen Regierungsstellen als kongeniale Partner. Diese Gruppe gewann vor allem in der späteren Phase der Besatzungszeit an Einfluß.

Ferner läßt sich die Besatzungszeit in zwei Phasen unterteilen. Die frühe Phase, bis etwa 1948, stand im Zeichen des Aufbaus eines demokratischen und friedfertigen Japan. In diese Phase fallen die großen Reformen der Besatzungsmacht, die Säuberung des öffentlichen Lebens von allen Vertretern des Militarismus und Ultranationalismus, die Befreiung der politischen Gefangenen und die stürmische Entwicklung der Gewerk-

schaftsbewegung. Ab etwa 1948 wurde die Spaltung der Welt in zwei große Blöcke immer deutlicher. Die allmähliche Intensivierung des kalten Krieges führte auch zu einer Veränderung der amerikanischen Besatzungspolitik in Japan. Erste Beschränkungen der Gewerkschaftsbewegung wurden eingeführt, die Kommunisten wurden stärker überwacht, und der Aufbau der japanischen Wirtschaft rückte in den Mittelpunkt der Besatzungspolitik. Mit dem Beginn des Koreakrieges im Jahre 1950 kehrte sich die Politik entgültig um. Es begann eine große Kampagne gegen und die Verfolgung echter und vermeintlicher Kommunisten; gleichzeitig durften die ehemaligen Militäristen und Ultrationalisten ins öffentliche Leben zurückkehren. Auch die Wiederbewaffnung Japans, deren Grundlagen mit der Aufstellung der Nationalen Polizeireserve geschaffen wurden,³ rückte nun in das Interesse der Vereinigten Staaten.

2. Das japanische Bildungswesen der Vorkriegszeit

Der Aufbau eines modernen Staates in der Meiji-Zeit (1868–1912) brachte auch den Aufbau eines modernen Erziehungswesens in Japan mit sich. Wie in anderen Bereichen der Modernisierung, orientierte sich die japanische Regierung beim Aufbau dieses Erziehungswesens an Modellen westlicher Länder. Zwar heißt es häufig, daß sich Japan dabei an Deutschland orientierte, doch ist dies nur zum Teil richtig. Die Verwaltung des Erziehungswesens wurde weitgehend nach französischem Vorbild aufgebaut, das heißt, es wurde ein straff zentralisiertes System geschaffen, in dem das Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (Mombushō) praktisch sämtliche Belange der Erziehung, von der Publikation der Schulbücher und dem

Aufbau des Curriculums bis hin zur Finanzausstattung der Einrichtungen und der Anstellung der Lehrer, kontrollierte und verwaltete. Der Inhalt der Erziehung und die Organisation der Schulen beruhte bis Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts dagegen auf amerikanischen und englischen Vorbildern mit einer lokalen und regionalen Finanzierung der Schulen, relativen Freiheiten der Lehrer bei der Gestaltung des Curriculums sowie auf Erziehungszielen, die sich auf die praktische Anwendbarkeit des Stoffes und die Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder orientierten. Ab Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts dagegen rückten kontinentaleuropäische, vor allem deutsche Erziehungsvorstellungen in den Vordergrund. An die Stelle von praktischem Wissen und Selbstentfaltung der Kinder trat moralische Erziehung mit dem Schwerpunkt auf Treue zu Kaiserhaus und Staat sowie Liebe zur Nation. Besondere Bedeutung kam in dieser moralischen Erziehung dem Kult um das Kaiserliche Erziehungsedikt von 1890 und dem Portrait des Kaisers zu. Kopien des Erziehungsediktes waren an alle Schulen gegangen, die von diesen quasi wie heilige, verehrungswürdige Gegenstände behandelt und in regelmäßigen Abständen in speziellen Zeremonien vorgelesen werden mußten. Dem Portrait des Tennō war höchste Ehrerbietung zu erweisen, und es war Pflicht, daß sich Lehrer und Schüler vor Schulbeginn vor dem Portrait versammelten und es mit einer Verbeugung grüßten. Das Erziehungsedikt predigte inhaltlich Loyalität gegenüber dem Kaiserhaus, Unterordnung unter die Autoritäten in Familie und Staat sowie Patriotismus. Vor allem in den Fächern Moralkunde, japanische Sprache, Geschichte und Geographie fand eine ideologische Indoktrination statt, diese sollte jedoch auch in den anderen Fächern von den Lehrern aufgegriffen werden, wenn der Stoff

dazu Möglichkeiten bot. Oberschule und Universität wurden stark nach deutschem Vorbild organisiert, doch gab es auch einen gewissen Einfluß anderer Länder. Dies gilt insbesondere für die Internatspflicht und die Schuluniformen, die auf englische und auch amerikanische Vorbilder zurückgingen. Bis zu den Nachkriegsreformen waren die Schuluniformen dabei den Mittel- und Oberschulen vorbehalten und bildeten das Kennzeichen der nationalen Elite.⁴

Die Betonung der moralischen Erziehung führte zu einer ausgeprägten Dualität des japanischen Bildungswesens. Auf der einen Seite stand die Indoktrination mit Patriotismus und Kaisertreue im Vordergrund, und praktisches Wissen war eher sekundär, auf der anderen Seite stand eine Elitebildung im Zeichen geistiger Freiheit und kritischer Rationalität. Erstere fand während der Pflichtschulzeit in der Volksschule statt, letztere in den Oberschulen und an der Universität.

Das Erziehungswesen der Vorkriegszeit bestand in einem komplexen mehrgleisigen System. Grundlage war die sechsjährige Volksschule, die die gesamte Pflichtschulzeit umfaßte, und in der Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet wurden. Seit 1900 war die Volksschule schulgeldfrei. Nach der Volksschule teilte sich die weitere schulische Ausbildung in mehrere Gleise. Zunächst einmal wurden nach der Volksschule Jungen und Mädchen getrennt. Der einfachste Weg einer über die Pflichtschule hinausgehenden Bildung führte in die zweijährigen höheren Volksschulen, von denen aus ein Übergang in Lehrerseminare möglich war. Der eigentliche Weg in die höhere Bildung führte nach Abschluß der Volksschule oder der höheren Volksschule über die fünfjährigen Mittelschulen und dann weiter über die dreijährigen Oberschulen, die reine Universitätsvorbereitungsschulen (und zum Teil Universitäten

angegliedert) waren, zur Universität.⁵ Hier gab es bei jedem Übergang Aufnahmeprüfungen und eine scharfe Konkurrenz und Selektion. Von 15 Mittelschulabsolventen schaffte nur einer den Übergang zur Oberschule, und von 1000 Grundschulern erreichten nur 5 einen Universitätsabschluß (Passin 1965: 104). Neben den scharfen Prüfungen wirkten die Kosten der höheren Schulausbildung ausgesprochen selektiv. Ein anderer Übergang in die höhere Bildung führte von der Mittelschule in pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen (*Semmon gakkō*). Außerdem gab es auf die Grundschule aufbauende Berufsoberschulen, von denen aus ein Übergang in die Berufsschullehrerausbildung möglich war. Mädchen konnten nach der Grundschule die höhere Mädchenschule besuchen, die auf Mittelschulniveau endete, und von der aus ein Übergang in pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen möglich war. Der Zugang zur Universität blieb den Frauen bis 1945 weitgehend verwehrt. Bis zum Ende des Krieges gab es nur wenige Möglichkeiten, von einem einmal gewählten Ausbildungsgleis in ein anderes zu wechseln. Insbesondere der Übergang in die Universitäten war nur sehr schwer möglich, wenn nicht der Weg über die Oberschulen gewählt wurde.

Ähnlich wie in Europa und den USA erblühte nach dem Ersten Weltkrieg in Japan eine von regionalen Erziehungsbewegungen getragene reformpädagogische Bewegung. Hier wurden neue pädagogische Konzepte aus den westlichen Ländern aufgegriffen und in eigenständiger Weise weiterentwickelt. Es gab zahlreiche Erziehungsexperimente wie "freie Schule", "Lebensschule", "Dorf der Kinder" usw., in denen großer Wert auf Individualität, Spontaneität, demokratische Partizipation und die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder gelegt wurde. Von dieser Bewegung wurden

viele Lehrer beeinflusst, und vor allem in den Regionen mit einer starken Erziehungsbewegung fanden zahlreiche reformpädagogische Elemente auch Eingang in das staatliche Schulwesen.

Diese Situation änderte sich Mitte der dreißiger Jahre schlagartig. Die Machtübernahme der Militärs 1936 führte zu einer Intensivierung der Kontrolle des Erziehungsministeriums über die Schulen und zu einer raschen Zurückdrängung der reformpädagogischen Elemente. Zahlreiche Lehrer wurden von den Schulen vertrieben, verließen sie auf eigenen Entschluß oder zogen sich in die innere Emigration zurück.⁶ Die Indoktrination mit Militarismus und Ultrationalismus wurde erheblich ausgeweitet. Inhaltsanalysen von Schulbüchern zufolge stieg der Anteil nationalistischer und militaristischer ideologischer Inhalte von 20% im Jahre 1933 auf 38% im Jahre 1941. Bei den Sprachlehrbüchern der Kriegszeit waren 76% des Inhalts nationalistisch und militaristisch (Passin 1965: 156–157). Ferner wurde an den Mittel- und Oberschulen militärische Ausbildung als Schulfach eingeführt, und es wurden aktive Offiziere in die Schulen abgeordnet. Die Intensivierung der ideologischen Indoktrination beschränkte sich nicht nur auf die Schulen, sie griff auch auf die Universitäten über. Nach 1936 wurden die akademischen Freiheiten stark eingeschränkt und zahlreiche Professoren mit von der offiziellen Ideologie abweichenden Lehrmeinungen von den Universitäten entfernt. Ebenso wurden die Sozialwissenschaften stark beschnitten. Zur Ergänzung des Erziehungsediktes verfaßte das Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 1937 die Broschüre "Die Essenz unseres Nationalwesens" (*kokutai no hongei*), die eine Verklärung des japanischen Tennō- und Familien-Staates darstellte, und 1941 die Broschüre "Der Weg des Untertanen"

(*shimmin no michi*), die zahlreiche anti-westliche Elemente enthielt und Loyalität und Unterordnung unter die kaiserliche Herrschaft predigte. Beide Broschüren gründeten auf einer mythologisch-ideologischen Betrachtung der japanischen Geschichte und waren zu tiefst antirationalistisch.

3. Die Reformen des japanischen Bildungswesens während der Besatzungszeit

Die Potsdamer Erklärung vom Mai 1945, die die Grundlage für die japanische Kapitulation war, enthielt eine Reihe von Hinweisen auf die zu erwartende Besatzungspolitik. Innerhalb dieser Erklärung stellte die Demilitarisierung und Demokratisierung der japanischen Gesellschaft ein wesentliches Ziel dar. In Antizipation der Besatzungspolitik führte das Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur bereits vor Etablierung der amerikanischen Militärregierung eine Reihe von Maßnahmen durch, die den Zielen des Potsdamer Abkommens entsprechen sollten. Am 15. September 1945 wurden alle speziellen Erziehungsgesetze der Kriegszeit aufgehoben und eine Erziehungsleitlinie mit dem Titel "Erziehungspolitik für den Aufbau des Neuen Japan" veröffentlicht. Als weitere Maßnahmen wurden die an die Schulen abkommandierten Offiziere abberufen, Waffen und andere Kriegsergeräte für die militärische Ausbildung an den Schulen beseitigt und die Schwärzung militaristischer Textstellen in den Lehrbüchern angeordnet. Darüber hinaus war das Erziehungsministerium allerdings keineswegs reformfreudig. Seine grundlegende Verteidigungslinie war die Beibehaltung des Tennō-Systems, der Fortbestand des Erziehungsediktes und die damit verbundenen Erziehungsziele von Treue und Loyalität

gegenüber Kaiserhaus und Staat sowie die Aufrechterhaltung des selektiven Systems der Elitebildung und der zentralen Kontrolle des Ministeriums über die Erziehung. Diese Verteidigungslinie stand von Anfang an in diametralem Gegensatz zu den bildungspolitischen Zielen der Besatzungsmacht.

3.1. Die Agenten der Reform

Die Reformen des Erziehungswesens kamen aus dem Zusammenspiel verschiedener Agenturen zustande, deren wichtigste kurz benannt werden sollen.

Die eigentliche Zuständigkeit für die Kontrolle und die Reformierung des japanischen Erziehungswesens lag innerhalb der amerikanischen Militärregierung bei der zur Abteilung für zivile Information und Erziehung (Civil Information and Education Section, CI&E) gehörenden Unterabteilung für Erziehung. CI&E wurde am 22. September 1945 aus der Abteilung für psychologische Kriegsführung im Hauptquartier der amerikanischen Truppen im Pazifik gebildet und später noch einmal in die beiden Unterabteilungen Meinungs- und soziologische Forschung sowie Erziehung unterteilt. Die Unterabteilung für Erziehung arbeitete weitgehend selbständig mit dem japanischen Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur zusammen, das den Gegenpart auf japanischer Seite bildete.

Als weitere Agentur der Reformen kam Anfang 1946 eine aus amerikanischen Erziehungsfachleuten gebildete Mission (First United States Education Mission to Japan) hinzu, die von der amerikanischen Militärregierung zwecks Beratung und Legitimierung der Reformmaßnahmen angefordert worden war. Diese Mission repräsentierte den Mainstream progressiven amerikanischen Erziehungsdenkens, doch laut Passin (1968:11) verfügten ihre Mitglieder praktisch über

keinerlei Kenntnisse hinsichtlich Japans oder des japanischen Erziehungswesens.⁷ Zwar sollte die Mission lediglich Vorschläge unterbreiten, aber sowohl das japanische Erziehungsministerium als auch die Mitarbeiter der Erziehungsabteilung von CI & E sahen den Bericht und die Empfehlungen der Mission als identisch mit den Wünschen General MacArthurs und der amerikanischen Regierung an. Dementsprechend wurde weitgehend versucht, die Empfehlungen in die Praxis umzusetzen.

Den Gegenpart und Diskussionspartner der amerikanischen Erziehungsmission schließlich bildete ein Komitee hochrangiger japanischer Erziehungsfachleute (Kyōiku Sasshin Inkai), mit dessen Bildung das Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur von der amerikanischen Militärregierung beauftragt worden war. Dieses Komitee bestand bis 1952 als Beratungsorgan des Ministeriums für Erziehung, Wissenschaft und Kultur fort, und zwar ab 1949 unter Bezeichnung "Rat für Erziehungsreform" (Kyōiku Sasshin Shingikai).

3.2. Die Ziele der Reform

Die Ziele der Reform des Erziehungswesens ordneten sich den allgemeinen Zielen der amerikanischen Besatzungspolitik unter. Dementsprechend waren für die Amerikaner die Beseitigung aller Elemente einer nationalistischen und militaristischen Indoktrination sowie die Demokratisierung des Erziehungswesens vorrangig. Unter Demokratisierung verstand man den Abbau der undemokratischen Strukturen des japanischen Erziehungswesens, die Etablierung öffentlicher Kontrolle über die Erziehung, die Sicherung der Freiheiten von Lehrenden und Lernenden, die Orientierung der Erziehung an der Entfaltung der Persönlichkeit der

Kinder, die Beseitigung der Diskriminierung der Frauen im Erziehungswesen und die Schaffung von Chancengleichheit für alle sozialen Schichten im Zugang zur Erziehung, und schließlich die Sicherung des Rechtes der Lehrenden zur Bildung von Gewerkschaften und professionellen Organisationen. Demokratisierung sollte letztlich sicherstellen, daß die Entwicklung Japans zu einer friedfertigen Gesellschaft vorstatten ging und daß diese Entwicklung Bestand erhielt.

Als undemokratische Strukturen des japanischen Erziehungswesens sahen sowohl die Fachleute von CI&E als auch die Mitglieder der amerikanischen Erziehungsmission praktisch alle Elemente des japanischen Erziehungswesens an, die von den amerikanischen Verhältnissen abwichen. Das japanische Erziehungswesen galt den Amerikanern nicht nur als überladen mit ideologischer Indoktrination und auf die Ausbildung willfähriger Untertanen ausgerichtet, sondern zugleich auch als hoffnungslos rückständig und unbrauchbar für die Entwicklung moderner Fertigkeiten und Fähigkeiten. Innerhalb der Kommission gab es keinerlei Respekt vor den Leistungen des japanischen Erziehungswesens seit der Meiji-Zeit. Dementsprechend legte man sich wenig Zurückhaltung bei der Formulierung von Empfehlungen auf. Diese Haltung kontrastiert stark mit der ebenfalls 1946 nach Deutschland entsandten amerikanischen Erziehungsmission (United States Education Mission to Germany), die in ihren Empfehlungen ungemein bescheiden blieb und sich in Lobpreisungen über das deutsche Erziehungswesen erging. Dies ist umso auffälliger, als wesentliche Elemente des japanischen Erziehungswesens, die in die Schußlinie der Amerikaner gerieten, entweder auf deutschem oder auf französischem Vorbild beruhten. Neben dem Kult um Kaiser und Erziehungsdikt (letzteres galt den Amerika-

nern zurecht als ein Eckstein der ideologischen Indoktrination) und dem Moralkundeunterricht war den Amerikanern vor allem die Zentralisierung des japanischen Erziehungswesens und das auf Elitebildung ausgerichtete mehrgleisige Bildungssystem ein Dorn im Auge. Die Empfehlungen der amerikanischen Erziehungsmission konzentrierten sich, in weitgehender Orientierung auf das amerikanische Modell, auf die Dezentralisierung des japanischen Erziehungswesens und die Brechung der Macht des Ministeriums für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, die Einführung des eingleisigen 6-3-3-4-Systems (6 Jahre Grund-, 3 Jahre Mittel-, 3 Jahre Oberschule und 4 Jahre Universität), die Ausdehnung der Schulpflicht auf neun Jahre mit Schulgeldfreiheit während dieser Zeit, die Beseitigung der Diskriminierung der Frauen, die Ersetzung der Moralkunde durch Sozialwissenschaften, die stärkere Betonung von Sport und praktisch-berufsbezogener Ausbildung auf allen Stufen des Systems, die Förderung der Erwachsenenbildung, die Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung durch ihre Verlagerung in die Universitäten und die Garantie der Freiheit gewerkschaftlicher und professioneller Organisation der Lehrenden. Als besonderes Bonbon kam der Vorschlag einer umfassenden Sprachreform hinzu, in der *kanji* und *kana* abgeschafft und durch *rōmaji* ersetzt werden sollten, denn für die Erziehungsmission stellte das japanische Schriftsystem "a formidable obstacle to learning"⁸ dar.

3.3. Die wichtigsten Reformmaßnahmen im einzelnen

Zwar galten entsprechend der oben genannten Vorbehalte die japanischen Erziehungsfachleute der amerikanischen Erziehungsmission kaum als adäquate Diskussionspartner, doch meines Erachtens war für die

Radikalität der Reformen noch ein anderer Faktor ausschlaggebend. Neben der Überheblichkeit der amerikanischen Fachleute (und ihrer mangelnden Vertrautheit mit Japan) und der Auffassung des Hauptverantwortlichen für die amerikanische Besatzungspolitik, General MacArthurs, daß es sich beim Japan der Besatzungszeit um ein weißes Blatt und ein riesiges Laboratorium für Experimente sozialer und politischer Reform handele,⁹ bildete das japanische Erziehungsministerium ein Haupthindernis für eine organische Reform des japanischen Bildungswesens, die an den Traditionen der japanischen Modernisierung anknüpfte. In völliger Verkennerung der Intentionen der Potsdamer Erklärung zog sich das Erziehungsministerium auf eine Position der Verteidigung von Elementen zurück, die für die Amerikaner gänzlich unakzeptabel waren. Dies gilt insbesondere für das Kaiserliche Erziehungsedikt und die Position des Kaiserhauses innerhalb des japanischen Staatswesens. Dieser Rückzug beinhaltete bei der Formulierung der Reformgesetze eine systematische Obstruktion und Hinhaltetaktik, die jeweils erst mit eindeutigen Direktiven der Besatzungsmacht aufgegeben wurden. Auf amerikanischer Seite führte diese Politik zu der Überzeugung, daß die Japaner von sich aus völlig unfähig seien, die geforderten Reformen selbst zu entwickeln, und daß ein weitgehendes Eingreifen der Besatzungsmacht und ein radikaler Wechsel des Systems vonnöten seien.

Im Prinzip gilt dies auch für eine Reihe anderer Reformmaßnahmen, insbesondere für die neue japanische Verfassung von 1946. Diese Verfassung hat auch unmittelbare Wirkung auf das Bildungswesen. Artikel 26 garantiert allen das Recht auf eine gleiche Erziehung nach ihren Fähigkeiten, die Pflicht der Eltern, Mädchen und Jungen in gleicher Weise mindestens die

Pflichtschulterziehung angeeignet zu lassen, sowie die Schulgeldfreiheit während der Pflichtschulzeit; Artikel 13 garantiert allen die freie Entfaltung der Persönlichkeit; Artikel 14 verbietet jede Form von Diskriminierung auf der Grundlage von Rasse, Überzeugung, Geschlecht, sozialem Status oder familiärer Herkunft; Artikel 19 garantiert die Freiheit des Denkens und Gewissens; Artikel 20 die Religionsfreiheit und das Verbot staatlicher religiöser Erziehung; Artikel 23 die akademischen Freiheiten; Artikel 25 die Sicherung der persönlichen Entfaltung unabhängig von den ökonomischen Mitteln der Familie. Artikel 89 schließlich verbietet die Verwendung öffentlicher Gelder für die Unterstützung religiöser Einrichtungen oder Zwecke.

Entgegen den Vorstellungen des Erziehungsministeriums gingen die Reformmaßnahmen der Besatzungsmacht weit über die Verteidigungslinie des Ministeriums hinaus. Die neue Verfassung machte praktisch die Verehrung des Kaisers in den Schulen und das Erziehungsedikt obsolet. Dennoch hoffte das Erziehungsministerium zunächst, diese beiden zentralen Elemente der ideologischen Indoktrination erhalten zu können. Anfang 1946 wurden die kaiserlichen Portraits in den Schulen, die den Tennō in Uniform zeigten, gegen solche, die ihn in Zivilkleidung zeigten, ausgetauscht. In Verwaltungsrichtlinien an die Schulen und Lehrer aus dem Herbst 1945 und dem Frühjahr 1946 wies das Erziehungsministerium mehrfach darauf hin, daß durch die Neuregelungen des Bildungswesens weder die Stellung des Kaisers noch die Gültigkeit des Erziehungsediktes angetastet würden und beiden mit dem notwendigen Respekt zu begegnen sei. Bestärkt wurde das Erziehungsministerium in seiner Haltung durch die Tatsache, daß sich die zuständigen Stellen der Amerikaner bis Mitte 1946 praktisch nicht zum Erzie-

hungsedikt äußerten, während die Verehrung des kaiserlichen Portraits an den Schulen bereits 1945 untersagt worden war. Erst im August 1946 erließen die Amerikaner eine Direktive, die mit sofortiger Wirkung das Erziehungsedikt und alle damit zusammenhängenden Bräuche, wie etwa seine öffentliche Verlesung, suspendierte; entgültig abgeschafft wurde das Edikt erst mit der Verkündung des Grundgesetzes der Erziehung (*Kyōiku-kihon-hō*) am 31. Mai 1947.

Als eine zentrale Maßnahme zur Demilitarisierung der Erziehung ordneten die Amerikaner im Oktober 1945 die Überprüfung von allen Lehrern und Erziehungsbeamten und die Entfernung sämtlicher Militaristen und Ultranationalisten aus dem Erziehungswesen an. Die Implementierung des Verfahrens zog sich allerdings bis Mai 1946 hin. Bis zu diesem Zeitpunkt schiedens mehr als 115.000 Lehrer und Erziehungsbeamte von sich aus aus dem Dienst, so daß im Verlauf der Überprüfungen bis 1949 von rund 950.000 Personen nur 3.151 aus dem Dienst entlassen werden mußten. Gleichzeitig ordneten die Amerikaner die Wiedereinstellung aller Personen an, die wegen ihrer abweichenden Meinung aus den Schulen und Universitäten vertrieben worden waren.

Eine weitere wichtige Maßnahme war die Säuberung der Schulbücher von militaristischen und ultranationalistischen Inhalten. Eine erste Überprüfung der Schulbücher in den Fächern Moralkunde, Geschichte und Geographie führte zu einem sofortigen Verbot aller Schulbücher in diesen Fächern. Das Ministerium mußte sämtliche Exemplare dieser Bücher – auch solche in Privatbesitz – einziehen und einstampfen. Die Kompilation neuer Schulbücher wurde unter die scharfe Kontrolle von CI&E gestellt. Das Ministerium mußte jeweils die vollständigen Manuskripte nebst vollständigen

englischen Übersetzungen zur Prüfung und Genehmigung vorlegen, bevor eine Drucklegung erfolgen durfte. Dieses Verfahren führte zusammen mit Finanzproblemen und Papierknappheit zu einem scharfen Mangel an Schulbüchern. Daher wurde ab 1. Januar 1946 der Unterricht in diesen drei Fächern vorübergehend suspendiert. Moralkunde wurde gänzlich abgeschafft. Im Fall der Geographie ging die Kompilierung neuer Schulbücher unproblematisch vonstatten, und das Fach durfte ab Juni 1946 wieder unterrichtet werden. Langwieriger war die Kompilierung neuer Geschichtsbücher, die sich bis September 1946 hinzog, so daß der Unterricht in diesem Fach erst ab Oktober wieder aufgenommen werden konnte.

Im Zusammenhang mit der Kompilierung der Schulbücher wurde eine folgenschwere Entscheidung getroffen. Im Interesse der eigenen Zensur der Schulbücher und wegen der finanziellen und technischen Probleme der Schulbuchproduktion ließen die Amerikaner die zentralisierte Produktion der Schulbücher unter der Verantwortung des Erziehungsministeriums fortbestehen. Zwar wurde später auch ein neues Verfahren für die Beurteilung von Schulbüchern eingeführt, doch das Erziehungsministerium behielt ununterbrochen dieses wichtige Element zentraler Kontrolle über die Erziehung.

Wesentlich langsamer als die negativen Sanktionen gegen unerwünschte Elemente im Erziehungswesen verlief der positive Umbau. Als gesetzliche Grundlagen des neuen Erziehungswesens wurden Ende März 1947 das Grundgesetz der Erziehung (*Kyōiku-kihon-hō*) und das Gesetz über die Schulerziehung (*Gakkō-kyōiku-hō*) vom japanischen Parlament verabschiedet. Diese beiden Gesetze brachten die völlige Abschaffung des japanischen Erziehungswesens der Vorkriegszeit und seine Re-

organisation nach amerikanischem Vorbild. Das Grundgesetz der Erziehung präzisiert die Vorstellungen der japanischen Verfassung in ihrer Wirkung auf die Erziehung. Es stellt so den Rahmen dar, innerhalb dessen sich die nachfolgende Erziehungsgesetzgebung zu bewegen hat. Dieses Gesetz definiert als Ziel der Erziehung die volle Entwicklung der Persönlichkeit und die Kultivierung des Respekts vor der Würde des Individuums. Es garantiert die gleichen Chancen aller und die Gleichheit der Geschlechter im Zugang zur Erziehung, verlangt die parteipolitische Neutralität der Erziehung, untersagt religiöse Erziehung in den öffentlichen Schulen und schränkt die Kontrolle des Staates über die Schulen ein. Insbesondere führte es die neunjährige Schulpflicht, die Koedukation in öffentlichen Schulen und die Erwachsenenbildung ein. Das Gesetz über die Schulerziehung regelt die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Universität. Hiermit wurde das alte, mehrgleisige Erziehungssystem, das die Grundlage der Elitebildung darstellte, abgeschafft und das eingleisige System nach amerikanischem Vorbild eingeführt. Die Schulpflicht wurde bis auf das Ende der Mittelschulzeit ausgedehnt, die Sekundärerziehung in Mittel- und Oberschulen erheblich verkürzt und die Universitätsvorbereitung in Form des Studium Generale (*Kyōyō gakubu*) in die Universitäten selbst verlagert. Die Zahl der Oberschulen und Universitäten wurde beträchtlich erhöht. Insbesondere die Universitäten wurden grundlegend reorganisiert. Neben der Einführung des Studium Generale ist hier vor allem die Abschaffung der alten pädagogischen Hochschulen und Lehrerseminare sowie der alten Fachhochschulen (*Semmon gakkō*) wichtig. Die Lehrerausbildung wurde in die Universitäten verlagert und die abgeschafften pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen zu

neuen Universitäten zusammengefaßt. Insgesamt stieg die Zahl der Universitäten von 49 im Jahre 1947 auf 220 im Jahre 1952 (Passin 1965: 110). 1950 wurden zusätzlich die zwei- und dreijährigen Kurzuniversitäten (*Tanki daigaku*) eingeführt, die heute vor allem von Frauen besucht werden.¹⁰

Das zweite wichtige Reformvorhaben war die Entmachtung des Erziehungsministeriums und die Dezentralisierung des Bildungswesens. Diesem Zwecke diente vor allem das Gesetz über die Erziehungsausschüsse (*Kyōiku-iinkai-hō*) vom Juli 1948. Dieses Gesetz führte Erziehungsausschüsse auf der Ebene von Dörfern, Städten und Präfekturen ein, die sämtliche Belange des Bildungswesens entscheiden sollten, insbesondere auch den Inhalt des Curriculums. Die Mitglieder dieser Ausschüsse wurden direkt gewählt, womit praktisch die lokalen und regionalen Gemeinschaften die Kontrolle über das Bildungswesen erhielten. Gleichzeitig wurde 1948 das Erziehungsministerium des größten Teils seiner Macht entkleidet und seine Aufgaben auf Beratung, Datensammlung und Erziehungsforschung reduziert. Als weitere Maßnahme wurden PTAs (Parent Teacher Associations) zur Regelung aller schulinternen Belange nach amerikanischem Vorbild eingeführt.¹¹

Die Dezentralisierung funktionierte jedoch niemals richtig. Die Ergebnisse der Wahlen zu den Erziehungsausschüssen vom Oktober 1948 waren enttäuschend. Ein großer Teil der gewählten Mitglieder bestand aus lokalen Bossen und Personen, die keinerlei Erfahrungen mit oder Interesse an Erziehungsangelegenheiten hatten. Als weiteres Problem erwies sich, daß in vielen Fällen Kandidaten der Lehrgewerkschaft eine starke Position in den Ausschüssen gewannen. Doch auch in anderer Hinsicht erwiesen sich die Erziehungsaus-

schüsse als Fehlschlag. Die vom Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur verfaßten Anleitungen zum Curriculum, die lediglich als Ratgeber dienen sollten, um eigene Curricula auf lokaler Ebene zu entwickeln, wurden in der Regel als wörtliche Anweisungen verstanden und nahezu unverändert in Kraft gesetzt. Das Ministerium behielt also in erheblichem Umfang Einfluß auf die lokalen Erziehungsausschüsse. Der größte Mangel des Gesetzes war, daß es keine Regelungen hinsichtlich der Bildungsetats auf lokaler und regionaler Ebene enthielt, so daß die Ausschüsse über keinen gesicherten eigenen Zugang zu Finanzmitteln verfügten, sondern von den Haushaltsentscheidungen der lokalen und regionalen Selbstverwaltungskörperschaften abhängig waren. Die allgemeine Mittelknappheit der öffentlichen Haushalte führte jedoch speziell im Erziehungsbereich zu Einsparungen. Dies ermutigte fähige Leute nicht gerade, für die Ausschüsse zu kandidieren, zudem fehlte es auf lokaler Ebene weitgehend an administrativen Talenten, da es bis zum Ende des Krieges keine Tradition demokratischer regionaler Selbstverwaltung gegeben hatte. Das Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur besaß weiterhin die Macht über das nationale Erziehungsbudget und die lokalen und regionalen Erziehungsausschüsse blieben daher zur Ergänzung der mageren lokalen und regionalen Bildungsbudgets auf die Unterstützung des Ministeriums angewiesen. Für das Ministerium hieß aber Zuteilung von finanzieller Unterstützung vor allem Unterstützung derjenigen, die bei den Empfehlungen des Ministeriums Wohlverhalten bewiesen. Somit kam zu dem Einfluß auch noch ein erhebliches Maß an Kontrolle. Das drastische Antiinflationprogramm der Dodge-Linie für ökonomischen Wiederaufbau von 1949 führte zu weiteren

Kürzungen der öffentlichen Ausgaben, wovon insbesondere das Schulbauprogramm betroffen war. Hierdurch wurde die Unabhängigkeit der lokalen Erziehungsausschüsse weiter unterminiert.

3.4. Gegenkurs

Der Wandel der Besatzungspolitik im Zuge der Intensivierung des kalten Krieges machte sich auch in der Erziehung bemerkbar. Insbesondere wurde hiervon die Lehrgewerkschaft betroffen. Diese Gewerkschaft stand politisch der Sozialistischen Partei nahe und hatte ab 1945 eine stürmische Entwicklung genossen. Neben den ökonomischen Belangen der Lehrer legte die Gewerkschaft von Beginn an starkes Gewicht auf die Lehrerfortbildung und auf pädagogische Fragen. 1950 wurde das Gesetz über den lokalen öffentlichen Dienst (*Chihō-kōmuin-hō*) verabschiedet und die Lehrer an öffentlichen Schulen dem lokalen öffentlichen Dienst eingegliedert. Damit verloren sie einmal ihr Streikrecht, aber noch wichtiger ist, die Lehrgewerkschaft verlor das Recht der zentralen Tarifverhandlung mit dem Erziehungsministerium. Lokale öffentliche Bedienstete dürfen seither nur durch lokale Gewerkschaften¹² in den lokalen Tarifverhandlungen vertreten werden. Jedoch die regionalen Erziehungsausschüsse lehnen Lohnverhandlungen mit den lokalen Lehrgewerkschaften ab, da die Höhe der Lehrergehälter zentral vom Erziehungsministerium entschieden wird.

Antikommunistische Kampagnen wurden von der Besatzungsmacht mit Unterstützung des Erziehungsministeriums sowohl in den Schulen als auch den Universitäten ab 1948 initiiert. Diese Kampagnen richteten sich nicht nur gegen die Kommunistische Partei und ihre Organisationen, sondern auch gegen andere linksgerichtete Organisationen wie etwa die Lehrgewerk-

schaft und den Verband der japanischen Studentenschaften. Diese wurden entweder als kommunistisch dominiert oder als Sympathisantenorganisationen der Kommunisten gebrandmarkt. Nach Ausbruch des Koreakrieges 1950 nahmen diese Kampagnen eine neue Richtung. Nun begann die polizeiliche Verfolgung der Kommunistischen Partei und ihrer Organisationen. Im Bildungsbereich führte dies zu Säuberungsaktionen gegen echte oder vermeintliche Kommunisten, eine Politik, die erhebliche Proteste in den Universitäten hervorrief, wo man sich an die Verfolgungen der dreißiger Jahre erinnert fühlte. Parallel zu der Verfolgung der Linken durften die unmittelbar nach dem Kriege von der Besatzungsmacht verfolgten Militaristen und Ultrationalisten ins öffentliche Leben zurückkehren.

4. Das Schicksal der Reformen nach Ende der Besatzungszeit

Eine ausführliche Behandlung der japanischen Erziehungspolitik nach Ende der Besatzungszeit wäre ein eigenes Thema für sich, daher möchte ich hier nur einige Gedanken erläutern.

Bedenkt man den Widerstand, den das Erziehungsministerium praktisch gegen alle Reformmaßnahmen geleistet hatte und seine Ausrichtung auf Revision der Reformen, dann ist es erstaunlich, wie gering die gesetzlichen Veränderungen sind. Weder die Verfassung noch das Grundgesetz der Erziehung haben eine Revision erfahren, und dies liegt vor allem daran, daß gegen eine Revision dieser Gesetze erhebliche Hürden bestehen. Im Falle der Verfassung muß ein Änderungsantrag von zwei Dritteln der Abgeordneten beider Häuser des Parlamentes unterstützt und dann zur Volksabstimmung vorgelegt werden. Die Revision der

Reformen erfolgte im wesentlichen unterhalb der Ebene dieser beiden Gesetze, vor allem durch Verwaltungsrichtlinien, Erlasse usw., die die Intentionen der Verfassung und des Grundgesetzes der Erziehung in einer neuen Richtung zu interpretieren und zu umgehen suchten.

Als wichtigste Gesetzesänderungen können wohl die Revision des Gesetzes über die Erziehungsausschüsse (*Kyōiku-iinkai-hō*) von 1956 und das Gesetz über erzieherische Neutralität (*Gimukyōiku sho-gakkō ni okeru kyōiku no seijiteki chūritsu no kakuho ni kansuru rinji-sochi-hō*) von 1954 gelten. Durch die Gesetzesänderung von 1956 wurde die direkte Wahl der Erziehungsausschüsse abgeschafft und die Kontrolle des Erziehungsministeriums über die Ausschüsse verstärkt. Dennoch blieb auch weiterhin die regionale und lokale Kontrolle über die Zusammensetzung der Ausschüsse gewahrt, da die Mitglieder nun von den lokalen und präfekturalen Parlamenten bestimmt werden; selbst die direkte Wahl ist nicht vollständig verschwunden: als letzten, immer noch direkt gewählten Ausschuß gibt es den Erziehungsausschuß des Nakano-ku in Tōkyō. Das Gesetz von 1954 weist dem Erziehungsministerium die Aufgabe zu, zu kontrollieren, daß die Lehrer in der Schulerziehung politische Neutralität wahren, und es gibt ihm zugleich die Macht über die Definition politischer Neutralität. Wichtig sind auch die Gesetzesänderungen im Bereich des Arbeitsrechtes für öffentliche Bedienstete und Lehrer, so etwa das Verbot der zentralen Tarifverhandlungen für die Lehrergewerkschaft und das System zur Evaluierung der Leistung der Lehrer, das Hauptlehrer-Gesetz, das Verbot der Gewerkschaftsmitgliedschaft für Schulleiter und stellvertretende Schulleiter (Manager-Position) usw., durch die die Kontrolle des Erziehungsministeriums

über das Verhalten der Lehrer verstärkt wurde.

Bei vielen Änderungen handelt es sich weniger um Änderungen formaler gesetzlicher Natur auf der Ebene der Erziehung selbst als um eine allmähliche Steigerung des Einflusses und der Kontrolle des Erziehungsministeriums im Rahmen der bestehenden Gesetze und ein Zurückdrängen des Einflusses der "Progressiven" (insbesondere des Einflusses der Lehrgewerkschaft) in der Erziehung. Die seit den frühen fünfziger Jahren anhaltende Auseinandersetzung zwischen der Lehrgewerkschaft und dem Erziehungsministerium hat sich negativ auf die Erziehung selbst ausgewirkt, da das beherrschende Thema dieser Auseinandersetzung die Frage der Kontrolle über die Erziehung ist und alle wesentlichen pädagogischen Themen in den Hintergrund gedrückt wurden. Das Ergebnis ist die hohe Priorität der Selektivität des Erziehungssystems und der Kontrolle des Verhaltens der Schüler (was schließlich seit den siebziger Jahren zu einer zunehmenden Stärkung der sogenannten 'kontrollierten Erziehung' geführt hat). 1958 wurde ein Gesetz verabschiedet, das dem Erziehungsministerium wieder die Hoheit über die Formulierung des Curriculums gab und die Curriculums-Vorschläge des Ministeriums wieder bindend machte (vorher waren sie lediglich eine Art Leitfaden ohne bindende Kraft gewesen, von dem ausgehend die Lehrer ihr Curriculum selbst gestalten konnten). Ab derselben Zeit fand eine Erweiterung der Lehrbuchkontrolle statt, indem die ursprünglichen engen Leitlinien für die Kontrolle in einen Gummiparagraphen umgewandelt wurden (die alte Formulierung lautete: "Gibt es in dem Lehrbuch etwas, was den Erziehungszielen des Grundgesetzes der Erziehung, nämlich der Kultivierung des Geistes des Friedens, dem Respekt gegenüber Wahrheit und Recht, dem Respekt gegenüber

individuellen Werten, der Betonung von Arbeit und Verantwortlichkeit und dem Geist der Autonomie zuwiderläuft?" Die neue Formulierung lautet: "Gibt es irgendetwas, was dem Grundgesetz der Erziehung zuwiderläuft?" Dies reduziert letztlich die Überprüfung auf eine formale Übereinstimmung, gibt aber auch die Möglichkeit einer sehr extensiven Interpretation und ermöglicht dem Erziehungsministerium, mittels Verwaltungsrichtlinien weitgehenden Einfluß auf den Inhalt der Lehrbücher zu nehmen).

Seit 1950 haben die aufeinanderfolgenden japanischen Regierungen eine Politik verfolgt, die darauf abzielt, den Geist der Verfassung und des Grundgesetzes der Erziehung zu revidieren, und sie haben alles unternommen, um deren Wirkung auf das japanische Erziehungswesen zu schwächen. Vor allem in den sechziger Jahren und den frühen siebziger Jahren gab es erhebliche Versuche der Regierung zur Revision der Verfassung (und des Grundgesetzes der Erziehung) und eine Reihe von Gesetzesinitiativen und Verwaltungsrichtlinien, die unterhalb der formellen Revision der beiden Gesetze eine Minderung ihres Einflusses, insbesondere eine Aufgabe bzw. Umgehung der dort festgelegten Erziehungsziele ermöglichten. Dieser Haltung der Regierung steht eine Entwicklung entgegen, in deren Verlauf die Prinzipien der Verfassung und des Grundgesetzes der Erziehung eine feste Verankerung im Denken der japanischen Bevölkerung gefunden haben. Diese Dualität der Entwicklung des erziehungsbezogenen Denkens führte seit den fünfziger Jahren zu einer Reihe langwieriger Prozesse, deren Ergebnisse zu einem geschlossenen Korpus von Rechten im Bereich der Erziehung geführt haben. Im Verlauf dieser Entwicklung haben sich mehrere Bürgerbewegungen für Erziehung (Lehrerbewegung für professionelle Autono-

mie, Elternbewegung für Partizipation an den Entscheidungsprozessen im Erziehungswesen, regionale Bürgerinitiativen und Arbeiterselbststudiengruppen) auf nationaler Ebene herausgebildet, die ganz wesentlich dazu beigetragen haben, daß die Revisionsversuche der Konservativen nur teilweise erfolgreich waren.¹³

Anmerkungen

1. Der Begriff *kokutai* nimmt in der japanischen politischen Ideologie der Vorkriegszeit eine zentrale Stellung ein und er ist kaum ins Deutsche übersetzbar. Im allgemeinen versteht man unter diesem Begriff die politische Ordnung des Tennō-Systems, wie sie einerseits in der Meiji-Verfassung niedergelegt war, andererseits jedoch ideologisch überhöht wurde und einmündete in die Vorstellung einer spezifisch einzigartigen familialen Struktur des japanischen politischen Gemeinwesens als einer hierarchischen Ordnung, an deren Spitze der Tennō als "Vater" seiner Untertanen stand, die dem Tennō unbedingte Loyalität und Kindespietät schuldeten.
2. In der parlamentarischen Debatte dieses Entwurfes ergaben sich allerdings einen Reihe von Veränderungen, in denen die endgültige Fassung vom amerikanischen Entwurf abweicht, siehe Toshitani 1980: 130–132. Zu den Auseinandersetzungen zwischen der Besatzungsmacht und der japanischen Regierung über die neue japanische Verfassung siehe Nishi 1982: 112–124. Eine ähnliche Darstellung der Ereignisse findet sich auch in Gayn 1973.
3. Die Aufstellung der Nationalen Polizeireserve (*keisatsu yobitai*) erfolgte auf eine Anordnung General MacArthurs vom Juli 1950. 1954 wurde dann diese Nationale Polizeireserve direkt in die neu geschaffenen Selbstverteidigungstreitkräfte (*jieitai*) überführt.
4. Siehe zu den Schuluniformen und vielen anderen Zeremonien an den japanischen höheren Schulen der Vorkriegszeit Roden 1980, bes. S. 60–64.
5. Ich möchte hier auf die deutlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen in der Vor- und Nachkriegszeit hinweisen, die häufig wegen der in Vor- und Nachkriegszeit identischen Bezeichnungen übersehen werden. Die Grundschule (*shōgakkō*) der Vorkriegszeit umfaßte die gesamte Zeit der Schulpflicht, daher scheint mir für die deutsche Übersetzung für die Vorkriegszeit der Begriff "Volksschule" angemessener als der Begriff "Grundschule". Die höheren Volksschulen ähnelten den deutschen Realschulen und die Mittelschulen den gymnasialen Mittel- und Oberstufen bis zur Sekunda. Die Oberschulen entsprachen der Prima des deutschen Gymnasiums, gingen aber noch über diese hinaus.
6. Eine interessante Schilderung dieser Zurückdrängung reformpädagogischer Ansätze aus dem öffentlichen Schulwesen geben autobiographische Erinnerung des Soziologen Takeuchi Toshimi, der in den dreißiger Jahren als Grundschullehrer in der Präfektur Nagano, einem Zentrum der Erziehungsbewegung, arbeitete, vgl. Takeuchi 1984.
7. Der Soziologe und Ethnologe Herbert Passin trat 1944 in das Training-Programm der amerikanischen Armee für die Ausbildung von Spezialisten für die Besatzung Japans ein; 1946 bis 1951 war er Leiter der Unterabteilung für Meinungs- und soziologische Forschung von CI&E. Die Auffassung Passins wird auch von anderen Autoren geteilt, vgl. etwa Nishi 1982: 185–223.
8. Report of the United States Education Mission to Japan. Washington: US Government Printing Office 1946, S. 14, zitiert in Nishi 1982: 202. Siehe zu der amerikanischen Erziehungsmission Passin 1968: 11–13; Nishi 1982: 191–223; 229–230.
9. Zu MacArthurs Vorstellungen über Japan und über die Aufgaben der Besatzungspolitik, siehe die ausführlichen Zitate aus Direktiven und Reden MacArthurs während der Besatzungszeit sowie aus seinen autobiographischen Erinnerungen in Nishi 1982: 40–47. Deutlich kommt in diesen Passagen zum Ausdruck, daß Japan ein Laboratorium

- sei, in dem das Nachkriegsvakuum durch politische und soziale Reformen und vor allem durch Christianisierung als Grundlage der Demokratisierung ausgefüllt werden sollte.
10. Dies war zunächst nicht der Fall, anfänglich überwog auch an den Kurzuniversitäten der Anteil der Männer, erst ab Mitte der fünfziger Jahre begann der Anteil der Frauen zu überwiegen und erst nach 1960 ging der Anteil der Männer stark zurück. 1990 lag der Anteil der Männer an Kurzuniversitäten bei 8,5%. Vergl. Monbushō Chōsa Kyoku Tōkei Ka 1951–1990.
 11. In gewissem Sinne entsprechen die japanischen PTAs den deutschen Elternbeiräten. Allerdings blieb die gesetzliche Definition der Aufgaben und Kompetenzen der PTAs ausgesprochen vage, so daß sie nur einen sehr geringen Einfluß auf die Schulen sowie die regionale und überregionale Bildungspolitik ausüben können, vgl. Miyazaka 1990.
 12. Die berühmte linksgerichtete Lehrgewerkschaft, *Nihon Kyōshokuin Kumiai*, ist daher ein Verband von auf Präfektorebene organisierten Lehrgewerkschaften.
 13. Wie Schoppas (1990) Arbeit zeigt, gibt es allerdings auch innerhalb der LDP zwischen verschiedenen Fraktionen erhebliche Differenzen hinsichtlich Reform, Gestaltung und Aufgaben des Erziehungswesens, wodurch bisher im Verlauf der Nachkriegszeit den Möglichkeiten einer neuen Bildungsreform und der Revision der Nachkriegsreformen enge Grenzen gesetzt wurden.

Literatur

- Beauchamp, Edward R. u. Richard Rubinger
Education in Japan: A Source book. New York/
London, Garland Publishing, (1989)
- Gayn, Mark
Drafting the Japanese Constitution. In: Liv-
ingston, Jon; Joe Moore; Felicia Oldfather (Hg):
Postwar Japan: 1945 to the Present. New York,
Random House, 1973, S. 19–24. [Exzerpt aus
Japan Diary, 1948]
- Livingston, Jon, Joe Moore u. Felicia Oldfather (Hg.)
Postwar Japan: 1945 to the Present. New York,
Random House. [=The Japan Reader, 2] 1973
- Miyazaka Kōsaku
PTA. In: *Shin kyōikugaku daijiten* [Neue En-
zyklopädie der Erziehungswissenschaften].
Tōkyō 1990, Dai Ichi Hōki Shuppan. Bd. 6, S.
26–28
- Monbushō Chōsa Kyoku Tōkei Ka 1951–1990
Gakkō kihon chōsa [Jährlicher Survey über die
schulische Erziehung]. Tōkyō: Ōkurashō Insatsu
Kyoku
- Nishi, Toshio
*Unconditional Democracy: Education and
Politics in Occupied Japan, 1945–1952*. Stanford
1982, Hoover Institution Press

Ota, Haruo

Political Teacher Unionism in Japan. In: James J. Shields (Hg.): *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. University Park; London 1990, Pennsylvania State University. S. 243–259

Passin, Herbert

Society and Education in Japan. New York: Teachers College Press, 1965

Passin, Herbert

The Legacy of the Occupation – Japan. New York: Columbia University. [=Occasional Papers of the East Asian Institute Columbia University], 1968

Roden, Donald T.

Schooldays in Imperial Japan: A Study in the Culture of a Student Elite. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 1980

Schoppa, Leonard James

Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics. London; New York: Routledge, 1990

Stephens, Michael D.

Japan and Education. Houndmills; London: Macmillan, 1991

Takemae Eiji

GHQ. Tōkyō: Iwanami Shoten. [=Iwanami shinsho, 232], 1983

Takeuchi Toshimi

Kishikata no ki [Erinnerungen an vergangene Zeiten]. In: *Shinano mainichi shimbun*. 2.–31. Juli 1984, Abendausgabe

Toshitani Nobuyoshi

Family Policy and Family Law in Modern Japan II. In: *Annals of the Institute of Social Science*. Nr. 21. 1980, S. 130–176

Trainor, Joseph C.

Educational Reform in Occupied Japan: Trainor's Memoirs. Tōkyō: Meisei University Press 1963

Ulrich Möhwald

geboren 1951 in Trockenerfurth

- 1970–1981 Studium der Japanologie, Soziologie, Sinologie und Völkerkunde an der Philipps-Universität Marburg
- 1981 Magister an der Philipps-Universität Marburg mit einer Arbeit über die Familien- und Agrarsoziologie Aruga Kizaemons
- 1981–1984 wissenschaftliche Hilfskraft im Fachgebiet Japanologie der Philipps-Universität Marburg
- 1984–1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Ostasiatischen Seminar der Freien Universität Berlin
- 1987–1988 Gastforscher am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Tōkyō
- seit Mai 1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Japanstudien, Tōkyō

Die neuesten Veröffentlichungen der OAG Tōkyō und Hamburg

Mitteilungen

- | Nr. | | Yen |
|-----|--|--|
| 105 | ZOBEL,
GÜNTER: | <i>Noh-Theater. Szene und Dramaturgie, volks- und völkerkundliche Hintergründe.</i>
Tōkyō 1987, 287 S. 3.000 |
| 106 | MÖRTH,
ROBERT CHRISTIAN | <i>Das Lin-Chi Lu des Ch'an-Meisters Lin-Chi Yi-Hsüan (†866). Der Versuch einer Systematisierung des Lin-Chi Lu.</i>
Hamburg 1987, 231 S. 3.360 |
| 107 | WENK,
KLAUS: | <i>Studien zur Literatur der Thai. Bd. II. Texte und Interpretationen von und zu Sunthou Phū und seinem Kreis.</i>
Hamburg 1985, 372 S. 6.000 |
| 108 | NISHIKAWA
MASAO,
MIYACHI MASATO
(Hrsg.): | <i>Japan zwischen den Kriegen. Eine Auswahl japanischer Forschungen zu Faschismus und Ultrationalismus.</i>
Hamburg 1990, 424 S. 4.500 |
| 109 | BECKER,
OTMAR | <i>Gengzi Riji. Das Tagebuch des Hua Xuelan aus dem Beijing des Boxer-aufstandes. Mit einer Einführung zum Tagebuch in der chinesischen Tradition.</i>
Hamburg 1987, 289 S. 4.000 |
| 110 | PÖRTNER, PETER | <i>Nishida Kitarō's "Zen no kenkyū".</i>
Hamburg 1990, 340 S. 4.800 |
| 111 | KLAUS ANTONI,
PETER PÖRTNER,
ROLAND SCHNEIDER
(Hg.) | <i>Referate des VII. Deutschen Japanologentages in Hamburg. 11.–13. Juni 1987.</i>
Hamburg 1988, 370 S. 3.500 |
| 112 | FRICKER, UTE | <i>Schein und Wirklichkeit. Zur altchinesischen Frauenideologie aus männlicher und weiblicher Sicht im geschichtlichen Wandel.</i>
Hamburg 1988, 536 S. 5.600 |