



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

„Das Grundgesetz zur Erziehung und seine Revision“

Verfasserin

Nicole Nagl, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 843

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Magisterstudium Japanologie

Betreuerin:

Ao.Univ.Prof. Dr. Ingrid Getreuer-Kargl

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	4
1. Einleitung	5
2. Das Grundgesetz zur Erziehung (FLE) und seine Entstehung.....	11
3. Die Ziele des FLE und ihre Umsetzung.....	21
3.1. Dezentralisierung und Demokratisierung.....	21
3.2. Vermittlung eines demokratischen Wertesystems	30
3.3. Unabhängigkeit der Erziehung.....	39
3.4. Chancengleichheit und Individualität.....	42
4. Zwischenbilanz: Bedeutung des FLE vor der Revision	46
5. Die Revision des FLE	50
5.1. Politische Diskussion	54
5.2. Gewerkschaften und andere Interessensgruppen	67
5.3. Öffentliche Meinung	72
5.4. Folgen der Revision	75
6. Conclusio.....	79
Glossar und Abkürzungen.....	83
Literaturverzeichnis.....	85
Verzeichnis der japanischen Literatur.....	92

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Der Weg zur Revision des FLE	52
Abbildung 2: Situation zur Zeit der Einführung des FLE und in der Gegenwart	57
Tabelle 1: Gebrauch von <i>hinomaru</i> und <i>kimigayo</i> bei Schulabschlussfeiern	37
Tabelle 2: Gewalt in Schulen (Vorfälle pro Jahr)	58
Tabelle 3: Gewalt in Schulen (Veränderung in Prozent)	58
Tabelle 4: Mobbing in Schulen (Vorfälle pro Jahr)	59
Tabelle 5: Mobbing in Schulen (Veränderung in Prozent)	59
Tabelle 6: Anzahl der Schüler, die den Schulbesuch verweigern	60
Tabelle 7: Anzahl der Schüler, die die Oberschule nicht abschließen	61
Tabelle 8: PISA-Ergebnisse 2000, 2003 und 2006 im Vergleich	62
Tabelle 9: Zustimmung zu Patriotismus im FLE nach Altersgruppen in Prozent	74

1. Einleitung

Bildungsinstitutionen sozialisieren und akkulturieren Kinder für die Welt der Erwachsenen sowohl durch explizite Instruktionen als auch durch die Anwendung eines „versteckten Curriculums“, und die Routine der schulischen Erziehung und die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern erziehen Kindern bestimmte Werte und Verhaltensregeln an, die von der dominanten Gesellschaft als wünschenswert angesehen werden. (Okano und Motonori 1999:4-6) Dies machten sich die Besatzungsbehörden während der fast siebenjährigen Okkupation Japans zunutze, um Ideale wie Individualität, Freiheit und Gleichheit in das tägliche Leben der Bevölkerung zu integrieren. Dieser Versuch wurde von der Besatzungsmacht als „politische Reorientierung Japans“ bezeichnet, und der *Supreme Commander for the Allied Powers* (SCAP) General Douglas MacArthur, der mit weitreichender Exekutivkompetenz ausgestattet war, wollte Japan auf diese Weise an die Schwelle zur Demokratie führen. Die neue Verfassung, die 1947 in Kraft trat, verkörperte MacArthurs Visionen einer idealen parlamentarischen Demokratie und von reinem Pazifismus, und so wie die japanische Politik reformiert wurde, wurde auch die Erziehung erneuert. MacArthur versuchte, das Denken und das Verhalten der japanischen Bevölkerung über die Erziehung derart zu beeinflussen, dass sein Wunsch nach einem demokratischen und friedlichen Land erfüllt würde. Er war der Überzeugung, dass ohne effektive Kontrolle des nationalen Bildungssystems das Überleben der Demokratie nicht garantiert werden könnte. Obwohl die japanische Regierung versuchte, das alte Regime weitestgehend am Leben zu erhalten, blieb MacArthur unbittlich, und so musste die Regierung einsehen, dass die Besatzungsmacht sich nur zurückziehen würde, wenn sie vollständig mit SCAP kooperierte. (Nishi 1982:2-4) In Folge dessen war Erziehung in Japan äußerst politisch, da es der US-Regierung als das beste Instrument erschien, grundlegende ideologische Veränderungen herbeizuführen. Es durfte kein Nationalismus, Militarismus oder Kommunismus im Curriculum vorkommen, um die Japaner auf die gewünschte Weise indoktrinieren zu können. (Nishi 1982:141)

Um das Kaiserliche Erziehungsedikt (*Kyōiku Chokugo*) von 1890 zu ersetzen, das Militarismus und Ultrationalismus unterstützt hatte, wurde 1947 das Grundgesetz zur Erziehung (*Kyōiku Kihon-hō*) verabschiedet, in dem Individualität, Freiheit und gleiche Bildungschancen in Übereinstimmung mit der neuen demokratischen Verfassung festgeschrieben wurden. Fast seit seiner Einführung wurde versucht, dieses Gesetz zu

revidieren, da es als nicht im Einklang mit japanischen Traditionen, als von den Besatzern aufgezwungen und in späteren Jahren auch als nicht mehr der Zeit angemessen angesehen wurde. Im Jahr 2006 gelang die Revision schließlich, wobei es so scheint, dass die Prinzipien des Gesetzes schon davor durch andere Strategien ausgehöhlt worden waren. In dieser Arbeit soll nun untersucht werden, welche Bedeutung das Grundgesetz zur Erziehung zum Zeitpunkt seiner Revision noch hatte, und zwar besonders in den Bereichen, die von den Besatzungsmächten als entscheidend angesehen wurden. Anschließend soll die Revision selbst untersucht werden, um herauszufinden, in welche Richtung damit die Bildung neu orientiert werden soll, und welche Folgen sich daraus ergaben bzw. sich noch immer ergeben. Besonders der ideologische Hintergrund ist für mich hier von besonderem Interesse, da ein häufiger Kritikpunkt der Revisionsgegner die neokonservative und neonationalistische Ideologie der Reformbetreiber ist.

Eine hohe symbolische Relevanz kann dem Grundgesetz zur Erziehung nicht abgesprochen werden, da es schließlich fast 60 Jahre der Diskussion bedurfte, bis es revidiert wurde. Laut Hood scheint es sogar so zu sein, dass es in Japan von vielen genauso sehr geschätzt wird wie die *Bill of Rights* in den Vereinigten Staaten (Hood 2001:100). Eine zusätzliche Dimension gewinnt die Revision, wenn man die große Nähe des Grundgesetzes zur Verfassung mit einbezieht, da eine Revision desselben die Möglichkeit einer Verfassungsreform, die besonders von Traditionalisten seit langem verfolgt wird, enorm erhöht.

Mein Interesse für dieses Thema wurde während des Verfassens meiner Bakkalaureatsarbeit, in der ich mich mit dem Schulbuchstreit des Jahres 2005 beschäftigte, geweckt. Im Zuge der Recherche befasste ich mich das erste Mal näher mit der Verbindung zwischen Ideologie und Erziehung sowie dem Einfluss, der über die Erziehung auf die Gesellschaft genommen werden kann. Dadurch begann ich mich mit Bildungsdebatten in Japan zu beschäftigen und stieß dabei auf die Revision des Grundgesetzes zur Erziehung. Die ideologischen Grabenkämpfe, die damit einhergingen, bewegten mich schließlich zu dieser Arbeit.

Bildungsdebatten werden überall mit großer Emotionalität geführt, wie man auch in Österreich gerade miterleben kann, weswegen es erhellend war, die Diskussionen zu und Probleme in einem anderen Bildungssystem, das vollkommen unterschiedlich von dem selbst erlebten ist, zu verfolgen. Die neue Ausrichtung, die Japans Erziehung durch diese Revision erhält, ist meines Erachtens eine Untersuchung wert, da das japanische System in der Vergangenheit schon oft von ausländischen Beobachtern zum Vergleich herangezogen wurde.

In dieser Arbeit verwende ich für das Grundgesetz zur Erziehung die englische Abkürzung FLE (*Fundamental Law of Education*), da dies eine etablierte Abkürzung in zahlreichen englischsprachigen Publikationen ist, und es meines Wissens kein Äquivalent in der spärlichen deutschsprachigen Literatur, die ich ausfindig machen konnte, gibt.

Vorgehensweise und Methode

Zuerst befasste ich mich mit der Entstehung des FLE während der Besatzung, um eine Grundlage für die spätere Analyse zu schaffen. Wichtig war dabei für mich, die ursprünglichen Absichten der Besatzungsbehörden zur Einführung des FLE herauszuarbeiten, um eine Vergleichsbasis für die Neuausrichtung der Erziehung nach der Revision zu erhalten (Kapitel 2). Dann galt es zu untersuchen, welche konkreten gesellschaftspolitischen Ziele die Einführung des FLE haben sollte, und diese auf die wichtigsten zu reduzieren. Durch die Analyse von Sekundärliteratur identifizierte ich als die beiden wesentlichsten Punkte die Minimierung der staatlichen Kontrolle zum Zweck der Demokratisierung sowie die Zurückdrängung des Nationalismus, um stattdessen ein demokratisches Wertesystem zu fördern, denn die Volkssouveränität sollte schließlich die Rückkehr zu dem kaiserzentrierten und militaristischen System der Vorkriegszeit verhindern. Als sekundäre Ziele identifizierte ich die Unabhängigkeit der Erziehung von der Wirtschaft und die Förderung von Chancengleichheit und Individualität, die die Würde und Wichtigkeit des Individuums betonen und das Recht der Bevölkerung auf Bildung absichern sollten. Methodisch stütze ich mich für das Kapitel 3, das sich mit der Umsetzung der Ziele befasst, auf die Analyse von Sekundärliteratur. Durch die Durchsicht von Reformen und Veränderungen in den jeweiligen Bereichen soll im Endeffekt die Erreichung des jeweiligen Zieles untersucht werden. Natürlich ist jedes dieser Kapitel für sich alleine genommen schon ein großer Themenkomplex, wodurch ich gezwungen war, mich für diejenigen Aspekte, die mir für die Beantwortung der Fragestellung am relevantesten erschienen, zu entscheiden, und nur diese zu beleuchten, da sonst der Rahmen dieser Arbeit gesprengt worden wäre. Eine Zwischenbilanz über die Bedeutung des FLE auf Basis dieser Untersuchung und das Ausmaß seiner Gültigkeit in diesen vier Kernbereichen vor der Revision wird in der Form einer Zwischenbilanz in Kapitel 4 näher besprochen.

Für Kapitel 5 habe ich mich schließlich außer mit Sekundärliteratur auch mit Primärquellen befasst, unter anderem mit den Weißbüchern, die vom Bildungsministerium

jährlich zum Zustand des Bildungswesens, etwaigen Reformvorhaben und Ähnlichem herausgegeben werden, sowie anderen staatlichen Veröffentlichungen. Zusätzlich habe ich Veröffentlichungen der Parteien und Protokolle von Parlamentssitzungen gesichtet. Aus diesen Quellen habe ich die Argumente der Befürworter und Gegner herausgefiltert, um ein möglichst vollständiges Bild der Hintergründe der Revision zu erhalten. Auf diesen Veröffentlichungen und den Aussagen der jeweiligen Proponenten basiert dann auch die Analyse der ideologischen Hintergründe. Für den Überblick über die öffentliche Meinung habe ich Umfragen in den Medien herangezogen, die im Lauf des Jahres 2006 zahlreich zu dieser Thematik durchgeführt wurden.

Rein auf Medienberichte und die Weißbücher des Ministeriums stütze ich mich in Kapitel 5.4, da ich für dieses aktuelle Thema noch keine Forschungsarbeiten finden konnte. Ich habe versucht, die Reformen, so weit es möglich war, bis ins Jahr 2010 nachzuvollziehen, um den Einfluss der Revision abschätzen zu können.

Forschungsstand

Zum Forschungsstand ist zu sagen, dass es zwar äußerst viel Literatur zu praktisch allen Aspekten des japanischen Bildungssystem an sich gibt, aber nur eine sehr geringe Anzahl von Arbeiten, die sich direkt mit dem FLE befassen. Zu diesen wenigen gehören die Artikel von Dorothee Franz und Okada Akito, wobei es bei der Japanologin Franz mehr um eine allgemeine Diskussion von gegenwärtigen Reformen und deren Wirkung geht. Der Erziehungswissenschaftler Okada hingegen, dessen Artikel allerdings vor der Revision veröffentlicht wurde, erörtert die Frage, ob die Revision des Gesetzes eine Gefahr für die demokratischen Ideale der Nachkriegserziehung darstellen und zu größerer Ungleichheit im Bildungssystem führen könnte. Er kommt zu dem Schluss, dass das Problem nicht die Revision des Gesetzes an sich wäre, sondern eine vorschnelle Überarbeitung aus Gründen, die mit Bildung nicht viel zu tun haben. Er nennt als Beispiel den Wunsch vieler konservativer Politiker, Artikel 9 der japanischen Verfassung, der Pazifismus vorschreibt und eng mit dem FLE in Verbindung steht, zu revidieren, und durch eine Revision sowohl der Verfassung als auch des FLE eben den Reformen der Besatzer, die als nicht japanisch genug identifiziert werden, ein Ende zu setzen. Auch der Erziehungswissenschaftler Horio Teruhisa befasst sich mit einer möglichen Verfassungsreform, die er ebenfalls in enger Verbindung mit der Revision des Grundgesetzes sieht. Außerdem äußert er sich kritisch über die seiner Meinung

nach ständige Erweiterung der staatlichen Kontrolle über die Bildung und die Einschränkung der Freiheiten, die Lehrer innerhalb des Systems haben sollten. Die Soziologin Wang Yoko befasst sich mit den beiden Lehrerergewerkschaften Nikkyōso und Zenkyō, die beide der Revision ablehnend gegenüberstanden, aber trotz dieser Gemeinsamkeit unterschiedliche Ansätze in ihren Kampagnen gegen eine Reform verfolgten. Außerdem beschäftigt sie sich mit anderen Gruppierungen, die gegen eine Revision arbeiteten, insbesondere auch der Pro-Verfassungsbewegung.

Des Weiteren gibt es eine große Anzahl von Büchern und Artikeln, die sich mit Bildungsreformen befassen und damit auch oft auf eine mögliche Revision des FLE eingehen, die ja schon seit Jahrzehnten diskutiert wurde. Hervorzuheben ist hier unter anderem Christopher P. Hood's Buch über Nakasone Yasuhiro, das sich nicht nur mit dem Premierminister, sondern auch ausführlich mit seinem Ad-hoc-Beratungskomitee für Bildungsagenden (Rinkyōshin) und der sogenannten dritten Bildungsreform und ihren Auswirkungen auf die spätere Bildungspolitik in Japan befasst. Der Japanologe Hood ist der Ansicht, dass Nakasones Reformen im Bildungssektor nicht fehlgeschlagen sind, sondern große Veränderungen mit sich brachten und noch sehr lange weiter nachwirken würden. Er sagte eine Revision des FLE „in den nächsten paar Jahren“ (Hood 2001:101) korrekt voraus. Von höherer Bildung und Reformen im Universitätsbereich handelt das Buch *Japanese Higher Education as Myth* des Anthropologen Brian J. McVeigh, in dem er die Ansicht vertritt, dass höhere Bildung in Japan ein Mythos und Misserfolg sei, und auch die Reformen am Anfang der 2000er Jahre keine Qualitätsverbesserung gebracht hätten. In seinem Artikel von 2005 befasst er sich eingehend mit der Verbindung zwischen dem Bildungsministerium und den Universitäten und kommt zu dem Schluss, dass die meisten Probleme in der höheren Bildung darauf zurückzuführen sind, dass die Universitäten von wirtschaftlichen Interessen völlig eingenommen wurden, und Aspekte wie das Streben nach Wissen oder reine Forschung, die üblicherweise höhere Bildung charakterisieren, als zweitrangig angesehen werden.

In mehreren Publikationen befassen sich Autoren aus unterschiedlichen Fachbereichen mit verschiedenen Teilaspekten des Bildungssystems, zum Beispiel der Sozialanthropologe Peter Cave mit Individualität, die Soziologen Marcel Coenders und Peer Scheepers mit Nationalismus, die Erziehungswissenschaftlerin Lynn Davies mit Demokratisierung und die Erziehungswissenschaftler Saito Naoko und Imai Yasuo mit der dahinterstehenden Philosophie. Mit den Schulbuchkontroversen und den Schulbuchprozessen beschäftigt sich die Erziehungswissenschaftlerin Nozaki Yoshiko, die damit auch einen guten Einblick in die

Bereiche der staatlichen Kontrolle über Erziehungsinhalte und Nationalismus in der Bildung bietet. Sie kommt zu dem Schluss, dass das derzeitige System in Japan äußerst problematisch ist, da es dem Ministerium erlaubt hat, eine nationalistische Agenda zu fördern, ohne dass dafür eine angemessene rechtliche Grundlage oder transparente Vorgehensweisen bestanden hätten. Einen ausführlichen Einblick in die Bildungspolitik während der Besatzung bietet der Politikwissenschaftler Nishi Toshio, während der Erziehungswissenschaftler Kobayashi Tetsuya sich mit dem Zustand des japanischen Erziehungssystems bis in die 1970er Jahre befasst.

2. Das Grundgesetz zur Erziehung (FLE) und seine Entstehung

Die Nachkriegserziehung begann inmitten von sozialem Chaos, denn in den Städten gab es viele obdachlose Waisen und Kinder, die zwar Familien hatten, aber in Gefahr waren zu verhungern. Viele Schulen waren zerstört worden, und manche Kinder wurden im Freien unterrichtet, während andere an den täglichen drei Schichten von Klassen teilnahmen. Das Ministerium war verzweifelt bemüht, den Schulprozess wieder herzustellen und gab bereits Mitte September 1945 eine neue Anweisung heraus, die für die „Aufrechterhaltung der nationalen Politik“ und die „Herstellung einer friedlichen Nation“ eintrat. Ende 1945 befahl das General Headquarter (GHQ), die zu SCAP zugehörigen Besatzungsbehörden, militaristische und nationalistische Ideologien aus dem Lehrplan und den Schulbüchern zu entfernen, Weltfrieden und Menschenrechte, wie z.B. Meinungsfreiheit, zu lehren und militaristische und nationalistische Lehrer vom Unterricht auszuschließen. Die Schulen hörten sofort mit dem Moral-, Geschichts- und Geographieunterricht auf, und das Ministerium befahl, gewisse Stellen in den Büchern mit schwarzer Tinte zu zensurieren. (Okano und Motonori 1999:30) Außerdem wurden die militärische Erziehung abgeschafft, alle Militäroffiziere aus der Belegschaft entlassen und alle Gerätschaften für die militärische Erziehung entfernt. (Nishi 1982:164)

Die Potsdamer Erklärung, erlassen am 26. Juli 1945, verlangte von Japan, die Anführer, die die Bevölkerung getäuscht und unter falschen Voraussetzungen in den Krieg geführt hatten, zu entfernen, und die Hindernisse, die der Stärkung demokratischer Strömungen innerhalb der japanischen Bevölkerung im Weg standen, zu beseitigen. Die Besatzungstruppen sollten zurückgezogen werden, wenn eine zum Frieden tendierende, verantwortungsvolle und vom Volk gewählte Regierung etabliert worden war. Die Details der neuen Richtlinien zur Erziehung wurden im GHQ formuliert, wo eine Sektion namens Civil Information and Education (CI&E) für Bildungsagenden zuständig war. Im Zuge der Ausarbeitung der neuen Richtlinien wurden Ad-hoc-Kommissionen, die sich aus Erziehungsexperten zusammensetzten, aus anderen Ländern eingeladen. Die wichtigste dieser Kommissionen war die US Education Mission, die im März 1946 ihre Arbeit aufnahm. Nach einem Monat legte sie ihren Bericht vor, der Empfehlungen sowohl an die Besatzungsbehörden als auch an die japanische Regierung richtete. (Kobayashi 1976:41) Der Erziehungsgedanke der US Education Mission wurde sowohl von der Philosophie der Dewey'schen progressiven Erziehung als auch vom amerikanischen New-Deal-Idealismus

beeinflusst. Deren Interpretation von Demokratie beinhaltet einen Dewey'schen Sinn von demokratischem Glauben, der ideal sein sollte, um über die Erziehung universelle Solidarität unter den Menschen zu erreichen. (Saito und Imai 2004: 584-585)

Die US Education Mission kam zu dem Schluss, dass die Probleme der Vorkriegserziehung folgende waren:

- 1) exzessive Zentralisierung
- 2) eine Lehre, die auf Uniformität und Wissensausbreitung basiert
- 3) ein mehrgleisiges Bildungssystem, das vorteilhaft für die Eliten ist
- 4) bürokratische und autoritäre Administration
- 5) Komplexität des japanischen Schriftsystems

Ihre Empfehlungen:

- 1) Schulen sollen die Individualität von Schülern respektieren, gleiche Möglichkeiten auf Fähigkeiten basierend ermöglichen und die Standardisierung von Lehrplänen und Lehrmethoden entfernen.
- 2) Schulen sollen das phonetische sowie das römische Alphabet einführen und die Anzahl chinesischer Schriftzeichen verringern.
- 3) Das Ministerium soll ein einglisiges 6-3-3 Schulsystem einführen mit 9 Jahren Schulpflicht und Koedukation, während all jene, die eine höhere Ausbildung anstreben, diese auch erhalten müssen; außerdem sollen die Befreiung von Schulgebühren und öffentlich gewählte Bildungsausschüsse eingeführt werden.
- 4) Schulen sollen neue Lehrmethoden und einen neuen Unterrichtsgegenstand namens „Sozialkunde“ einführen, derzeitige Lehrer sollen neu geschult werden und die Freiheit erhalten, sich selbst zu organisieren; neue Lehrer sollen an Universitäten ausgebildet werden.
- 5) Das Ministerium soll die Erwachsenenbildung fördern.
- 6) Universitäten sollen der Öffentlichkeit zugänglich sein und Allgemeinbildung betonen. (Okano und Motonori 1999:30-31)

Auf japanischer Seite waren das Bildungsministerium und die Kommission für Bildungsreform (Kyōiku Sasshin Inkaï) am wichtigsten für die Reformen. Trotz der Dezentralisierungsrichtlinie der Besatzungsbehörden existierte das Ministerium weiterhin in

der gleichen Form wie zuvor und fungierte während der gesamten Besatzung fast als einziges administratives Organ für die Realisierung und Verbreitung der Anweisungen der Besatzungsbehörden im gesamten Land. Die Kommission für Bildungsreform begann als japanische Bildungskommission und damit als Gegenstück zur US Education Mission. Ihre Funktion war, die Vorschläge der Mission zu studieren und konkrete Empfehlungen an den Premierminister zu richten. Die Kommission arbeitete unabhängig, wurde aber von einem Lenkungsausschuss beraten, der aus drei Mitgliedern jeweils aus der Kommission, dem Ministerium und der Erziehungsabteilung des CI&E bestand. Sie existierte von September 1946 bis zum Juni 1952. (Kobayashi 1976:41-42) In diesem Zeitraum legte sie 35 Berichte und zwei Empfehlungen vor, die die Grundlage für einen großen Teil der zentralen Gesetzgebung bildeten, die sich mit der Nachkriegserziehung befasste. (Okano und Motonori 1999:30-31)

Zuerst wurde allerdings eine neue Verfassung etabliert, die große Veränderungen mit sich brachte und die Basis für die Entstehung einer Nation bildete, die sich von der militaristischen, ultranationalistischen und kaiserzentrierten Nation der Periode vor der Kapitulation deutlich abhob. Folgende Prinzipien wurden eingeführt und von der neuen Verfassung garantiert:

- 1) Volkssouveränität
- 2) Grundsätzliche Menschenrechte
- 3) Pazifismus
- 4) Akademische Freiheit
- 5) Recht des Volkes auf Erziehung

Die Nachkriegserziehung bekam also durch die Verfassung ihre Form, denn Artikel 26 besagt, dass alle Japaner unter Einbeziehung ihrer Befähigung das Recht auf eine gleichwertige Erziehung haben, dass sowohl Buben als auch Mädchen eine Allgemeinbildung erhalten sollen, und dass diese verpflichtende Bildung kostenlos sein soll. Andere Artikel, die mit Erziehung in Verbindung stehen, sind Art. 14 (garantiert Gleichheit), Art. 19 (Gedanken- und Gewissensfreiheit), Art. 20 (Religions- und Glaubensfreiheit), Art. 21 (Versammlungs- und Redefreiheit), Art. 23 (akademische Freiheit) und Art. 27 (Wohlergehen des Kindes). Dem Staat wird untersagt, sich religiös zu betätigen (Art. 20) oder Zensur auszuüben (Art. 21). Der Staat muss sich um die Verbesserung und den Ausbau von Sozialfürsorge, sozialer Sicherheit und öffentlicher Gesundheit bemühen (Art. 25), und der öffentliche Dienst muss

dem Volk in seiner Gesamtheit dienen und nicht nur in Teilen (Art. 15). Daraus ergaben sich zwei wichtige Punkte: erstens, Bildung ist ein Recht, dass die Bevölkerung von Haus aus hat. Es ist nicht länger etwas, dass ihnen vom Kaiser oder vom Staat gegeben wird und als Pflicht des Volkes angesehen wird. Stattdessen ist es die Pflicht des Staates, solche Rechte dem Volk und besonders den Kindern zu garantieren. Der zweite Punkt ist, dass nicht das Kaiserliche Erziehungsedikt, sondern die Wünsche des Volkes die Ziele und die Natur der Bildung definieren sollen. (Kobayashi 1976:55)

Diese beiden Punkte warfen die Frage auf, wie gültig das Kaiserliche Erziehungsedikt im Lichte der neuen Verfassung überhaupt noch sein konnte. Ein Argument, das für die Aufrechterhaltung des Ediktes verwendet wurde, war, dass es moralische Werte enthielte, die über die Zeit hinaus gültig seien, und deshalb sollte es bestehen bleiben, unabhängig davon, welche Regierungsform gerade vorherrsche. Falls es aber unter der neuen Verfassung doch abgeschafft werden sollte, dann müsse zumindest ein neues Edikt erlassen werden. Diese Ansicht war weit verbreitet und wurde von einigen sehr einflussreichen Persönlichkeiten der Nachkriegsperiode unterstützt, unter anderem von drei Bildungsministern zwischen 1945 und 1948. Dies zeigte, welchen tiefen Eindruck das Edikt besonders bei denjenigen in der japanischen Bevölkerung hinterlassen hatte, die unter der alten Verfassung aufgewachsen waren. (Okano und Motonori 1999:31)

Das größte Hindernis für die Etablierung eines neuen Gesetzes im November 1945 waren die Bürokraten und die Regierung, einschließlich des Premierministers und des Bildungsministers, die das Erziehungsedikt in der Öffentlichkeit verteidigten und seine Aufrechterhaltung unterstützten. Dies ist nicht überraschend, wenn man an die erste Ankündigung des Ministeriums nach dem Krieg denkt, die die Koexistenz von nationaler Politik und einer friedlichen Nation unterstützte. Rückhalt für das Edikt wurde weiterhin verkündet, sogar als das GHQ verschiedene Verordnungen herausgab, die das militaristische Bildungssystem der Vorkriegszeit bemängelten. Der Bericht der US Education Mission kritisierte das Edikt nicht direkt, sondern schlug stattdessen vor, nur die damit verbundenen Rituale abzuschaffen. Die Vermeidung einer übermäßigen Kritik könnte mit der damals aufkommenden Politik der USA zusammengehangen haben, die das Fortbestehen des Kaisertums als Institution unterstützte. Das Komitee von Erziehungsexperten (Kyōiku Senmonka Iinkai), das von der japanischen Regierung gegründet worden war, unterstützte zwar die meisten Empfehlungen der US Education Mission, verlangte aber andererseits ebenfalls ein neues Erziehungsedikt, um das alte zu ersetzen und eine neue Richtung für die demokratische Erziehung vorzugeben. Es war der Meinung, dass das Edikt zwar nicht

vollkommen falsch sei, aber auch nicht unbedingt für die spirituelle Führung der Bevölkerung unter den sich verändernden Umständen geeignet, und es setzte sich deshalb für ein neues Edikt ein, dass die Erziehung auf das Ziel der Etablierung einer friedlichen Nation ausrichten sollte. Gegner des Ediktes waren auch die großen Zeitungen (z.B. Asahi Shimbun und Yomiuri Shimbun), die sein Aufrechterhalten vehement kritisierten. Vor diesem Hintergrund blieb das Kaiserliche Erziehungsedikt ein Diskussionsthema zwischen Gegnern und Befürwortern. Die eine Gruppe sah es als Quelle traditioneller japanischer Moral an, während die andere der Meinung war, dass sein Feudalismus ungeeignet war für die demokratische Gesellschaft, die der Staat zu errichten bemüht war. Schließlich wurde im September 1946 gegen ein neues Edikt entschieden, da die neue Verfassung, die innerhalb der nächsten zwei Monate in Kraft treten sollte, bestimme, dass die grundlegenden Prinzipien der Erziehung in Übereinstimmung mit der Verfassung sein müssen. Im darauffolgenden Monat veranlasste das Ministerium, dass alle Rituale, die mit dem Edikt in Verbindung standen, gestoppt werden. (Okano und Motonori 1999:31-33) CI&E schlug schließlich vor, dass das Ministerium ein grundlegendes Erziehungsgesetz entwerfen solle, um das Erziehungsedikt zu ersetzen. Nach einigen zurückgewiesenen Entwürfen konnten sich beide Parteien schließlich einigen, und der finale Entwurf wurde vorgelegt. (Nishi 1982:196-197)

Am 31. März 1947 wurde das FLE erlassen, das als Ersatz für das Kaiserliche Erziehungsedikt neue Grundlagen für die Erziehung festsetzte und die Prinzipien der Bildungsreform darlegte, die mit der neuen Verfassung konformgingen. Es war die erste und wichtigste Gesetzgebung in Bezug auf das Bildungssystem. (Kobayashi 1976:42) Das FLE war die Verfassung für die Bildung, „die Nachkriegsdeklaration zur Erziehung“, wie es vom damaligen Bildungsminister bei seiner Vorlage vor dem Parlament passend genannt wurde. Jede Gesetzgebung in Bezug auf Erziehung musste sich nun nach dem FLE richten. Es widerrief die Vorkriegserziehung, die auf dem Edikt basierte, und gab nicht nur neue demokratische Prinzipien für die Erziehung vor, sondern auch Frieden und Menschenrechte. Obwohl das FLE das Edikt rechtlich ungültig machte, gab es noch immer eine nicht unerhebliche Zahl von Unterstützern des Edikts in der Staatsbürokratie. In Anbetracht dessen ist es vielleicht nicht überraschend, dass ein Gesetz, das die Ungültigkeit des Edikts erklärte, erst im Juni 1948 durch das Ober- und das Unterhaus verabschiedet wurde, also fünfzehn Monate nach dem Inkrafttreten des FLE. Der damalige Bildungsminister Tanaka Kōtarō verkündete, dass es seinen politischen und legalen Einfluss auf die nationale Erziehung verloren habe und nur noch als moralischer Text weiter bestehen würde (Kobayashi 1976:56).

Die Regierung begann erst dann, das Kaiserliche Erziehungsedikt aus den Schulen zurückzuholen. (Okano und Motonori 1999:33)

Das FLE besteht aus einer Präambel und elf Artikeln. In der Präambel wird der Zweck des Gesetzes so erklärt, dass es die Ziele und Prinzipien der Erziehung für ein neues Japan im Sinn der Verfassung darlegt. Durch die Annahme dieser Verfassung bekannte sich Japan zu einer demokratischen Nation, zu Frieden und zum Wohlergehen der Menschheit. Da die Realisierung dieser Ideale unter anderem von der Art der Erziehung abhängt, die die Bevölkerung erhält, war es nötig, ein Gesetz zu erlassen, das diese Ziele und Prinzipien klar darlegt. Artikel 1 definiert das Ziel von Erziehung als die „volle Entwicklung der Persönlichkeit“ und die Ausbildung von „Erbauern eines friedlichen Staates und einer ebensolchen Gesellschaft“, die „Wahrheit und Gerechtigkeit lieben, individuellen Wert schätzen, Arbeit respektieren, ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl haben und von einem unabhängigen Geist durchdrungen sind.“ Artikel 2 gibt vor, dass solche Erziehungsziele „immer und überall“ verwirklicht werden sollen, und dass, um diese zu realisieren, spezielle Rücksicht auf „akademische Freiheit“, „Sachlichkeit der Erziehung“ und „gegenseitigen Respekt und Kooperation“ genommen werden soll. Die darauffolgenden drei Artikel befassen sich mit dem Recht des Volkes, Chancengleichheit in Bezug auf Erziehung zu erfahren, und zwar unabhängig von Rasse, Religion, Geschlecht, sozialem oder ökonomischem Status oder Familienherkunft, und mit der Pflicht der Eltern oder des Vormunds, ihren Kindern neun Jahre Pflichtschule zu ermöglichen, und schließlich mit der Verpflichtung des Staates und der lokalen Autoritäten, diese Chancengleichheit zu garantieren. Artikel 6 definiert Schulen als öffentliche Einrichtungen, die nur vom Staat, von lokalen Behörden und von privaten Körperschaften eingerichtet werden können. Lehrer werden als Diener der gesamten Gemeinschaft angesehen, und ihnen werden moralische und materielle Sicherheit im Einklang mit ihrer Leistung bereitgestellt. Artikel 7 definiert die Pflichten des Staates und der lokalen Verwaltung in Bezug auf die Förderung von außerschulischer Bildung. Artikel 8 und 9 befassen sich jeweils mit politischer und religiöser Bildung. Sowohl Politik als auch Religion sollen in der Erziehung einen Platz haben, aber jede parteiische politische Bildung ist in Schulen verboten. Sektiererische religiöse Bildung ist in öffentlichen und staatlichen Schulen verboten. Artikel 10 proklamiert die Unabhängigkeit der Erziehung, die keinem sektiererischen Druck ausgesetzt werden darf, sondern der ganzen Bevölkerung gegenüber verantwortlich ist. Zusätzlich erklärt er, dass es der Zweck der Bildungsadministration ist, die Bedingungen, die für das Erreichen der Bildungsziele erforderlich sind, entsprechend anzupassen und zu etablieren. Schlussendlich bestimmt Artikel 11, dass entsprechende

Gesetze erlassen werden müssen, um die vorangehenden Bestimmungen in die Tat umzusetzen. (Kobayashi 1976:56-57) Der kontroverseste Artikel des Gesetzes war Artikel 8, der unter anderem besagt, dass politische Kenntnis, die für eine intelligente Bürgerschaft notwendig ist, in der Erziehung gewürdigt werden soll. Dadurch ist dieser Artikel offen für alle möglichen ideologischen Interpretationen. (Nishi 1982:198)

Die allgemeinen Prinzipien, die vom Grundgesetz dargelegt wurden, wurden durch verschiedene andere Gesetze weiter definiert, die in der Folge erlassen wurden. Das erste dieser Gesetze, das Gesetz zur Schulerziehung, wurde zusammen mit dem FLE ebenfalls am 31. März 1947 beschlossen. Es befasst sich mit dem praktischen Betrieb der Schulen und enthält auch Regeln für Schulbücher. (Nozaki 2008:9-11) Es folgten das Gesetz für Bildungsausschüsse (1948), das Gesetz für die Einrichtung des Bildungsministeriums (1949), das Gesetz für Privatschulen (1949), das Gesetz für Sozialerziehung (1949), das Gesetz für spezielle Bestimmungen in Bezug auf den Staatsdienst im Erziehungswesen (1949), das Gesetz für die Zertifizierung von Personal im Erziehungswesen (1949) und das Gesetz für die Förderung von Betriebsausbildung (1951). Nach der Unabhängigkeit Japans 1952 wurden weitere Gesetze erlassen, z.B. das Gesetz für vorsorgende Maßnahmen betreffend die politische Neutralität in der Pflichterziehung (1954) und das Gesetz für die Organisation und Funktion lokaler Bildungsadministration (1956), welche beide unter großen Kontroversen verabschiedet wurden. Während derselben Periode wurden andere Gesetze, die vor 1951 erlassen worden waren, ebenfalls unter großer Opposition revidiert. Außer denjenigen mit technischem Inhalt standen die meisten der erzieherischen Erlasse seit 1952 aufgrund ihrer teilweise fragwürdigen Legitimität und Gültigkeit im Sinn der Prinzipien, die im FLE vorgegeben wurden, einer konstanten Opposition gegenüber. (Kobayashi 1976:57-58)

Das FLE legte seine Ziele klar im Sinne einer allgemeinen demokratischen Philosophie von Erziehung dar, wodurch diese Ziele auf die Bildung jeder demokratischen Nation der Welt anwendbar sein sollten. Dies bildete wie gesagt einen ausgeprägten Unterschied zu den Vorkriegszielen der japanischen Erziehung, die auf einer partikularistischen und nationalistischen Grundlage basierten. Dieser Universalismus in den Erziehungszielen war im Jahr 1952 allerdings bereits eine Quelle der Unzufriedenheit und das Ziel einiger Kritik geworden. (Kobayashi 1976:60)

Um die unbedingte Demokratisierung zu erreichen, die SCAP sich vorstellte, wurden zwei grundlegenden Reformen vorgeschlagen, um eine Aushöhlung durch Konservatismus, Traditionalismus und Nationalismus zu verhindern: erstens die Einführung einer dezentralen administrativen Struktur, die weniger anfällig für die Manipulationen einer

Minderheitengruppe sein sollte, und zweitens die Einführung eines Schriftsystems, das einfache Kommunikation und die Entwicklung einer intelligenten und informierten Wählerschaft ermöglichen sollte. Es herrschte die Ansicht vor, dass die beste Verteidigung der Demokratie gegen Totalitarismus die breite Verteilung von Wissen und die Dezentralisierung der staatlichen Verantwortung wären. (Hall 1971:402)

Die Grundcharakteristika des gegenwärtigen Systems der Kontrolle über die japanische Erziehung sind durch die Verfassung von 1946 und das FLE festgelegt. Laut Artikel 10 des ursprünglichen FLE sollte es keine zentrale Kontrolle über die Erziehung geben, denn der Staat sollte zwar Rahmenbedingungen schaffen, aber nicht das Recht auf Kontrolle haben. Konkret bezeichnete das, was im Artikel 10 „unangemessene Kontrolle“ genannt wurde, also eine zentralisierte staatliche Kontrolle basierend auf dem Vorkriegsmodell. (Horio 2007) Der Bildungsminister ist für die nationale Erziehung verantwortlich, aber innerhalb der Prinzipien einer demokratischen Regierungsform werden seine Kompetenzen von Gesetzen definiert und limitiert. Seine Exekutivgewalt wird durch das Prinzip der lokalen Selbstverwaltung eingeschränkt, das von der Verfassung konstituiert wird, und in dem der lokalen Bevölkerung bestimmte Rechte der Selbstbestimmung in solchen Bereichen, die sie direkt betreffen, wie eben Bildung, eingeräumt werden. Das Gesetz für Bildungsausschüsse (1948) und das Gesetz für die Einrichtung des Bildungsministeriums (1949) führten ein neues System der Bildungsadministration ein, bei der die Kontrolle in die Hände der lokalen Bevölkerung gelegt wurde. Diese sollte einen lokalen Bildungsausschuss direkt wählen können, um Bildungsagenden der gesamten Bevölkerung verantwortlich zu machen und eben die unangemessene Einflussnahme durch parteiliche Interessen zu verhindern. Das Bildungsministerium sollte eine beratende und assistierende Stelle bleiben, mit der Funktion, Bedingungen herzustellen, die notwendig waren, um bestimmte Bildungsziele zu verfolgen. Allerdings wurde das Gesetz für Bildungsausschüsse schon 1956 durch das Gesetz bezüglich der Organisation und Funktion lokaler Bildungsadministration ersetzt. Dadurch wurden die Mitglieder des Ausschusses durch den Vorsitzenden des selbstverwaltenden Ausschusses eingesetzt. Mit dieser und anderen Revisionen im Gesetz für die Einrichtung des Bildungsministeriums erhielt das Ministerium ein gewisses Maß an Einfluss auf die lokalen Ausschüsse. Dies war ein Schritt in Richtung Zentralisierung der Kontrolle über die nationale Bildung, was wiederum zu starker Opposition und Kritik führte. (Kobayashi 1976:66-67)

Obwohl es zwar keine automatische Verbindung zwischen Dezentralisierung und Demokratisierung gibt, wird Dezentralisierung oft als ein Modell für Machtteilung, das in

seinem Wesen demokratisch ist, hochgehalten. Dabei geht es nicht nur um die Entflechtung von Machtstrukturen, sondern es besitzt auch Eigenschaften von Machtübertragung, zum Beispiel an Bezirke oder Schulen. Dies ermöglicht Partizipation und Inklusivität, die einen wichtigen Teil von Demokratie ausmachen. (Davies 2002:258)

Ein anderer Aspekt, den GHQ stark förderte, war die Beschäftigung mit Wissenschaften, die allerdings schon 1945 allgemein im Ministerium verbreitet war. Dies hing mit der Realisation der wissenschaftlichen Übermacht der Amerikaner zusammen. Zu Anfang war es allerdings mehr die Idee, dass Wissenschaft für die Erschaffung eines zivilisierteren Japans wichtig wäre. Bildungsminister Maeda Tamon betonte, dass Erziehung den Militarismus auslöschen sollte, und stattdessen Kultur, wissenschaftliches Denken, moralische Aufrichtigkeit und Frieden fördern sollte. Diese Äußerungen dienten allerdings hauptsächlich dazu, MacArthur und seine Leute zu beeindrucken. (Nishi 1982:162)

In Anbetracht der materiellen Deprivation Japans empfahl die US Education Mission, Forschung und Entwicklung zu fördern, um Arbeitsplätze und einen höheren Lebensstandard zu schaffen. Auch warnte sie japanische Forscher, dass der „wissenschaftliche Charakter“ der Forschung wichtiger wäre als wissenschaftliche Ergebnisse. Dabei wurde aber auf die besorgniserregenden ökonomischen Zustände im Land anscheinend vergessen. Obwohl die Mission wusste, dass amerikanische Bombardements fast zwei Drittel der Universitäten und fast die Hälfte der übrigen höheren Bildungseinrichtungen zerstört hatten, drängte sie die Universitäten ihre Bibliotheken und Forschungseinrichtungen zu erweitern. (Nishi 1982:223)

Zusätzlich erklärte die US Education Mission, dass die bevorzugte Behandlung, die Absolventen der Kaiserlichen Universitäten zukam, abgeschafft werden musste. Um die Situation zu verbessern und Elitismus im Hochschulbereich zu verhindern, empfahl sie die Anzahl der Universitäten und Colleges zu erhöhen. Mit dem Gesetz für Schulerziehung von 1947, das unter anderem darauf abzielte, die Regierung aus den Hochschulen herauszuhalten, wurde die Vier-Jahres-Universität eingeführt. Das Ziel, mehr Hochschulen zu etablieren, wurde auch erreicht, aber der Effekt war anders als vorhergesehen. 1945 gab es 48 Universitäten mit 6.888 Lehrern und 98.825 Studenten, während es im Jahr 1952 bereits 220 Hochschulen mit 36.978 Lehrenden und 399.513 Studenten waren. Junior Colleges, die 1950 eingeführt wurden, zählten 1952 205 Schulen mit 8.328 Lehrern und 53.230 Studenten. Dieser starke Anstieg an Institutionen änderte aber nichts an der Macht und dem Prestige der Kaiserlichen Universitäten. Im Gegenteil stärkte es sogar die Übermacht dieser, da überall beschränkte finanzielle und auch intellektuelle Bedingungen vorherrschten. Zusätzlich war die japanische Regierung nicht daran interessiert, den Status quo zu ändern, da die meisten

hohen Beamten Absolventen der Kaiserlichen Universitäten waren und die Meinung vertraten, dass jedwede Reform die akademischen Standards senken würde, woraufhin sich hier nur wenig änderte. Doch ironischerweise waren es gerade diese Universitäten, die Demokratie und akademische Freiheit vorantrieben. (Nishi 1982:220-222) Bis heute hat sich allerdings nur wenig in Bezug auf die Bevorzugung von Absolventen bestimmter Universitäten geändert. Zwar haben alle Industriestaaten Bildungssysteme, die die Elite von der Masse der Arbeiter trennen, aber nirgendwo konzentriert sich die Elitenbildung so sehr auf einige wenige Bildungsinstitutionen wie in Japan. An der Spitze dieser Einrichtungen steht die 1877 gegründete Tokyo Universität, wobei die Rangordnung der Universitäten nicht die Qualität der einzelnen Institutionen wiedergibt, sondern deren Reputation. (McVeigh 2002:63-64; 2005:88)

Schon der erste Bildungsminister der Nachkriegszeit Maeda war ein Gegner von Reformen im Hochschulbereich, da er der Meinung war, dass die japanische Bevölkerung nur wenig Individualität habe und Gleichberechtigung nicht verstehen würde. (Nishi 1982:222) Die Garantie auf Chancengleichheit in der Erziehung, die in Artikel 26 der Verfassung festgeschrieben wurde, ist allerdings kein neues Konzept, denn es war grundlegend für die Schulpflichtgesetze von 1872. In der Realität haben diese gleichen Chancen allerdings nicht existiert, da sie durch ein Muster von Diskriminierung nichtig gemacht wurden. Acht Typen der Diskriminierung wurden 1945 von CI&E untersucht: gegen Rasse, Nationalität, Religion, Geschlecht, soziale Position, Reichtum, politische Überzeugung und Behinderte. Die zwei Relevanten waren Geschlecht und politische Überzeugung. (Hall 1971:405-406) Dies sollte sich mit der Einführung der neuen Verfassung, des FLE und den auf ihnen basierenden Gesetzen ändern.

3. Die Ziele des FLE und ihre Umsetzung

In diesem Kapitel sollen nun die zuvor identifizierten Ziele des FLE, also die Dezentralisierung der Verwaltungsstruktur zum Zweck der Demokratisierung, die Vermittlung eines demokratischen Wertesystems mit dem Schwerpunkt auf die Zurückdrängung von Nationalismus und Militarismus, die Unabhängigkeit der Erziehung von der Wirtschaft und die Förderung von Individualität und Chancengleichheit, in Bezug auf ihre Umsetzung in den folgenden Jahrzehnten näher beleuchtet werden. Dies soll schlussendlich dazu führen herauszufinden, welche Bedeutung das FLE zum Zeitpunkt seiner Revision hatte, was anschließend in Kapitel 4 besprochen wird.

3.1. Dezentralisierung und Demokratisierung

Die Kompetenzen des Ministeriums werden also durch Gesetze definiert, so spezifiziert zum Beispiel das Gesetz für die Einrichtung des Bildungsministeriums, dass „Befugnisse gemäß den Gesetzen ausgeübt werden sollen“ (Art. 5), und dass „bezüglich der Ausübung seiner Befugnisse, das Bildungsministerium weder administrative noch operative Kontrolle ausüben darf, außer es wurde gesetzlich anders festgelegt“ (Art. 5,2). Zu den Aufgaben des Ministeriums gehören unter anderem die Ausführung von Studien und die Planung von Maßnahmen zur Bildungsförderung inner- und außerhalb der Schulen und das Sammeln und Auswerten von Daten für statistische Untersuchungen. Zudem gibt es Standards für die materiellen Bedingungen, das Personal und die Organisation der Erziehung in den verschiedenen Schulstufen und in den Hochschulen sowie in anderen Bildungsinstitutionen vor.

In Bezug auf die lokalen Bildungsausschüsse, lokale Autoritäten, Universitäten und andere Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftseinrichtungen soll das Ministerium lenkend und beratend fungieren, bzw. kann es Berichte verlangen und sie auffordern, notwendige Schritte einzuleiten, um Standards zu verbessern. Die Mittel zur beratenden Aufgabe des Ministeriums sind Korrespondenz, Konferenzen, Workshops, Anleitungen, Handbücher und Ähnliches. Außerdem assistiert das Ministerium den lokalen Ausschüssen mit der Bereitstellung von Zuschüssen für die Gehälter von Lehrern in Grund-, Mittel- und Sonderschulen oder auch für die Kosten für Lehrmaterialien betreffend naturwissenschaftlicher und technischer Erziehung.

Ebenso hat es die Genehmigungshoheit über gewisse Angelegenheiten, wie zum Beispiel die Errichtung von Universitäten und anderen Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturinstitutionen, die Bestellung von Leitern oder Vorsitzenden der Bildungsausschüsse in Präfekturen oder großen Städten und die Genehmigung von Schulbüchern in Grund-, Mittel- und Oberschulen. Auch die Einrichtung und Erhaltung von staatlichen Universitäten, Junior Colleges, Technischen Hochschulen und Oberschulen sowie etlichen nationalen Forschungseinrichtungen und nationalen Museen fallen in sein Aufgabengebiet.

Das Personal des Ministeriums kann in drei Gruppen eingeteilt werden: erstens eine politische, in der sich der Bildungsminister und der parlamentarische Vizeminister befinden, zweitens die Gruppe der Beamten, die dem Minister mit ihrer administrativen und fachlichen Expertise zur Seite stehen und drittens die Experten, die in beratenden Kommissionen und Gremien tätig sind. Der Bildungsminister ist der politische Kopf des Ministeriums und ein Mitglied des Kabinetts. In der Nachkriegszeit wurden die ersten acht Minister, von denen vier bereits unter der neuen Verfassung ihr Amt ausübten, aus der Wissenschaft rekrutiert und hatten kein Mandat im Parlament. Nach 1952 waren fast alle Minister Parteipolitiker, was eine direktere Einflussnahme der Politik erlaubte. Zu beachten ist, dass die Periode der nicht parteizugehörigen Minister genau in die Zeit fiel, als die Besatzungsmacht mit Erziehungsexperten an Reformen arbeitete. Diese Minister brachten etliche Wissenschaftler in höhere Positionen und verließen sich in hohem Maße auf die professionellen Ratschläge der verschiedenen Komitees und Gremien, besonders auch auf die der Kommission für Bildungsreform, die ebenfalls zum Großteil aus Bildungsexperten und Wissenschaftlern bestand. Dadurch war es ihnen auch möglich, die Kooperation der Lehrgewerkschaften zu erlangen. (Kobayashi 1976:71-73)

In den 1980er Jahren unterstützte Premierminister Nakasone Yasuhiro Deregulierung und mehr Wettbewerb zwischen den einzelnen Institutionen, um die Kosten für den Staat zu senken. Er vertrat die Ansicht, dass nicht alles vom Staat gemacht werden müsse, sondern gewisse Angelegenheiten auch der private Sektor übernehmen könne. Die Liberalisierung, die Nakasone anstrebte, hatte allerdings nichts mit der Einführung eines neuen liberalen Bildungssystems zu tun, da nur das alte Bildungssystem etwas liberaler werden sollte. Zu diesem Zweck empfahl Rinkyōshin, Nakasones Ad-hoc-Beratungskomitee für Bildungsagenden, zum Beispiel die Abschaffung von Standardisierungen, um Individualismus zu schützen, aber das Rahmenwerk, das von den lokalen Bildungsausschüssen erstellt worden war, müsse dabei eingehalten werden. Größere Freiheit für und Ausdruck persönlicher Ideologien durch Lehrer seien nur in der Universität akzeptabel. Obwohl Nakasone darauf

achtete, dass etliche Mitglieder von Rinkyōshin seine Ideen von Liberalisierung teilten, dürfte die Gruppe derjenigen, die mehr Kontrolle bevorzugten, dennoch größer gewesen sein. Auch in der LDP waren die meisten für mehr statt weniger Regulierung. (Hood 2001:104) Das Ministerium war anfangs natürlich ebenfalls gegen die Deregulierung, offiziell weil es folgende Aufgaben erschweren würde: die Aufrechterhaltung der Chancengleichheit, die Aufrechterhaltung und Verbesserung von Bildungsstandards, die Betonung der ganzheitlichen Erziehung, die Aufrechterhaltung des öffentlichen Charakters von Bildung, die Garantie von Neutralität und Respekt für die Rolle der lokalen Verwaltungen. Erst in den späteren Jahren von Rinkyōshin und danach drückte das Ministerium Unterstützung für die Ideen der Liberalisierung aus und begann von der Standardisierung in der Bildung abzurücken und Vielfalt als Ziel zu akzeptieren. (Hood 2001:106)

Kontrolle über die Erziehung wurde allerdings nicht nur über Verwaltung und Standardisierungen ausgeübt, sondern auch über andere Bereiche. So gab es in der Definition der Bildungsadministration im FLE einen gewissen Interpretationsspielraum in Bezug auf Curricula und Schulbücher. Laut dem Ministerium war das Erstellen von Standards in Lehrplänen und Schulbüchern Teil seiner Funktion, um „Bedingungen für das Verfolgen der Ziele der Erziehung anzupassen und zu schaffen“, d.h. es sei auf jeden Fall innerhalb seines Vorrechts, notwendige Revisionen im Lehrplan oder in Schulbüchern im Einklang mit seinem eigenen Urteil durchzuführen. Die Opposition war allerdings der Ansicht, dass die Funktionen des Ministeriums unter dem FLE nur beratend und unterstützend seien, sodass der Beschluss eines Lehrplanes in den Händen der lokalen Autoritäten und Lehrer bleiben müsse. So wurde in den sogenannten „Schulbuch-Prozessen“ ab den 1960er Jahren die Frage aufgeworfen, wer verantwortlich für den Inhalt von Erziehung ist. (Kobayashi 1976:85)

Das Gesetz für Bildungsausschüsse hatte an sich die Autorität des Ministeriums in Bezug auf die Gestaltung der Erziehung eliminiert, und die lokalen Bildungsausschüsse hatten fast absolute Kontrolle über das Curriculum. Trotzdem übernahmen sie den Ministeriumsleitfaden für die Lehrpläne und behandelten ihn wie eine Anweisung. (Nishi 1982:214) Die Kompetenzen des Ministeriums betreffend Schulbücher und Curricula wurden später jedoch ausgeweitet. 1958 wurde ein vom Ministerium vorgeschlagenes einheitliches Curriculum für Grund- und Mittelschulen eingeführt. (Stephens 1991:84) Die Richtlinien, die die Lehrpläne festlegten, wurden bindend, statt wie bis dahin nur Empfehlungen vorzugeben. Dies wurde nicht durch Gesetze und das Parlament erreicht, sondern durch bürokratische Maßnahmen, die das Ministerium setzte. (Horio 2007) In der Realität änderte das nicht viel, da wie gesagt die Leitfäden schon zuvor von den Bildungsausschüssen übernommen wurden,

aber sie hätten zumindest theoretisch die Möglichkeit gehabt, sich nicht an die Richtlinien zu halten.

Was die Schulbücher betrifft, so wurde schon während der Besatzung ein Korrekturmechanismus eingeführt, um die Verbreitung politisch linker Ansichten, die damals unter Schulbuchautoren und Lehrern vorherrschten, zu unterbinden. (Whiting 1989:55) Das Ministerium verkündete im September 1947, dass es 1948 ein Überprüfungssystem für Schulbücher einführen würde, und bildete Komitees für die Entwicklung von Ideen und Richtlinien für das System. Auch die Lehrgewerkschaft Nikkyōso entsandte Vertreter in diese Komitees. Schulbuchprojekte wurden von Lehrern, Wissenschaftlern, Verlagshäusern und Nikkyōso gegründet. Die eingereichten Manuskripte wurden dann sowohl vom Ministerium als auch von CI&E überprüft. 1950 erklärte das Ministerium, dass es selbst keine Schulbücher mehr schreiben würde, und 1952 wurde entschieden, auch keine vom Staat verfassten Bücher mehr herauszugeben. (Nozaki 2008:13-14) 1953 wurde schließlich ein neues Gesetz verabschiedet, dass es dem Bildungsminister erlaubte, alle Schulbücher zu überprüfen, und das zentrale Zulassungsverfahren aller Schulbücher durch das Bildungsministerium wurde eingeführt (Nozaki 2008:18; Richter 2004:2). Erste Entwürfe werden normalerweise von der nichtstaatlichen Kommission zur Untersuchung und Genehmigung von Lehrbüchern geprüft, woraufhin Fehler aufgezeigt werden, die der Verlag ändern sollte. Der verbesserte Entwurf geht daraufhin zurück zur Kommission, die diesen dann schlussendlich annimmt oder ablehnt. Diese Entscheidung wird üblicherweise vom Ministerium akzeptiert. Das Ministerium kann zwar auch unterschiedlicher Meinung sein, den Inhalt kann es dem Verlag allerdings nicht diktieren, da die einzige Möglichkeit des Eingreifens die Ablehnung von fehlerhaften Fakten ist. (Whiting 1989:55) Zusätzlich sind aber alle Verfasser von Schulbüchern dazu angehalten, den Lehrplanrichtlinien (*gakushū shidō yōryō*) des Bildungsministeriums zu folgen. (Rose 2005:55) Die Kontrolle über die Schulbücher wurde also ebenfalls durch Regulierung statt durch Gesetzgebung ausgeweitet.

Das Zulassungssystem wurde in den späten 1950er und besonders in den 1960er Jahren ein System der Zensur, bei dem alle Bücher abgelehnt wurden, die nicht den Vorstellungen des Ministeriums entsprachen. Besonders streng wurde hier bei Geschichtsbüchern vorgegangen. Nozaki hält dem Ministerium vor, in dieser Zeit die Texte im Sinne eines kaiserzentrierten Nationalismus revidiert zu haben, und dass diese Revisionen „offensichtlich und überwältigend“ waren. (Nozaki 2008: 19-21) Erst in den 1970er Jahren lockerte das Ministerium die Kriterien bei der Überprüfung von Schulbüchern unter anderem aufgrund des Drucks von Graswurzelorganisationen, die sich für eine alternative Sicht auf die

Geschichte Japans einsetzen, und auch aufgrund des Urteils in einem der „Schulbuch-Prozesse“, in dem der Richter entschied, dass die Absicht von Artikel 10 des FLE die Einschränkung des Einflusses des Ministeriums auf den Inhalt von Erziehung sei, und dass es deswegen nur äußerst generelle Richtlinien vorgeben dürfe. (Nozaki 2008:42;48) Seither gab es aber immer wieder Versuche, den Einfluss auf den Inhalt von Schulbüchern zu vergrößern, bzw. solche Bücher zu fördern, die eine bestimmte Ideologie vertreten. Größere Kontroversen gab es zum Beispiel Anfang der 1980er Jahre und zuletzt im Jahr 2005, wobei beide auch herbe nationale und internationale Kritik hervorriefen.

Ein anderer Bereich, in dem sich das Ministerium ein gewisses Maß an Kontrolle über den Umgang der Regulierung und Administration gesichert hat, ist der Hochschulbereich. In Japan gibt es drei Arten von Universitäten, und zwar staatliche (*kokuritsu*), öffentliche (*kōritsu*) und private (*shiritsu*), obwohl diese Unterscheidungen nur geringe Relevanz haben, da alle Einrichtungen für höhere Bildung staatliche Führung (*shidō*) erhalten. Der Ausdruck *shidō* wird von Bürokraten bevorzugt verwendet, um Forderungen an und Interventionen in die nichtoffizielle Sphäre der Unternehmenskultur, das Familienleben und persönliche Angelegenheiten zu rechtfertigen. Obwohl alle Staaten ein gewisses Maß an Einfluss auf ihre Systeme der höheren Bildung ausüben, gibt es besonders bei zentralisierten Staaten verschiedene Ausprägungen. In Japan wurde ein effektives System der tertiären Bildung nicht durch einen direkten und offensichtlichen Versuch der „ideologischen Kontrolle“ verhindert, sondern durch verschiedene Projekte der „strategischen Schulbildung“, wodurch sich eine Verwaltungsstruktur, die durch erdrückende Führung, Beratung und Hilfestellung gekennzeichnet ist, entwickelt hat. Auf dieser Basis entstand das Verständnis, dass jedwede Veränderung des Status quo vom Ministerium autorisiert werden muss, was wiederum impliziert, dass Bildung ein Fortsatz des Staates ist und nicht eine Ansammlung von Institutionen, die in der zivilen Gesellschaft verwurzelt ist. (McVeigh 2005:76;78)

Das Ministerium sieht Studenten mehrheitlich als zukünftige Arbeiter und nicht als Lernende an und sozialisiert sie deshalb in einer Weise, die den Anforderungen der Rationalisierung entsprechen, also Hierarchie, soziale Kategorisierung und soziale Standardisierung. Höhere Bildungsinstitutionen sind an sich überall bis zu einem gewissen Grad mit staatlichen Projekten und Programmen verbunden, aber man sollte beachten, dass in der westlichen Welt fast alle frühen Universitäten von „privaten Körperschaften“ wie der Kirche, Individuen oder Vereinigungen gegründet wurden, während in Japan die prominentesten Universitäten vom Staat etabliert wurden. (McVeigh 2002:51;53)

Während die großen staatlichen Universitäten staatlichen Projekten ideologisch am meisten verpflichtet sind und dadurch der meisten Kontrolle unterliegen, trifft dies bei lokalen öffentlichen Hochschulen weniger zu, bei privaten noch weniger. Aber auch diese privaten Institutionen müssen sich mit der ministeriellen Bürokratie arrangieren und erhalten offizielle Anleitung. Sie werden rechtlich als gemeinnützige Körperschaft klassifiziert und Bildungskörperschaft (*gakkō hōjin*) genannt, und sie unterliegen dem Gesetz für private Erziehung. Obwohl sie als „privat“ designiert sind, sind sie doch mit der zentralen Bürokratie verbunden, so zum Beispiel durch die Genehmigungen für die Gründung und für Zuschüsse und Subventionen. In den späten 1970er und frühen 1980er Jahren versuchte das Ministerium, die Verschlechterung der privaten Hochschulen, die durch eine schnelle Expansion verschlimmert worden war, aufzuhalten und erließ neue Gesetze, die Einfluss und Kontrolle verstärkten. (McVeigh 2002:69) Die großen renommierteren Hochschulen waren und sind allerdings noch enger mit der Bürokratie verbunden als andere. Eine hierarchische Ordnung der Universitäten wurde vom Staat gewissermaßen institutionalisiert, und zwar nicht nur eine der privaten, sondern auch besonders eine der großen staatlichen Hochschulen. (McVeigh 2002:61)

In den 1990er Jahren gab es einige Reformen durch das Ministerium, die es den Hochschulen möglich gemacht hatten, unabhängiger von der staatlichen Administration zu agieren, was aber teilweise dazu führte, dass die Universitäten das Ministerium kontaktierten, um Ratschläge einzuholen, was beweist, dass sie vom Staat abhängig sind. (McVeigh 2002:250) Allerdings werden Hochschulen vom Ministerium als strategisch nicht so wichtig angesehen wie Grund-, Mittel- und Oberschulen, um seine Ziele zu erreichen, weswegen es ihnen gegenüber eine eher laxe Einstellung hat. Die Einmischung des Staates beschränkt sich hauptsächlich auf eine bürokratische Überwachung, die von vielen Schulverwaltungen allerdings als lästig und unnötig empfunden wird. (McVeigh 2005:88)

Dem Ministerium gegenübergestellt wurden die lokalen Bildungsausschüsse, die 1948 durch das Gesetz für Bildungsausschüsse eingeführt wurden. Dieses Gesetz legte drei Prinzipien fest: Erstens sollte Bildungsverwaltung auf dem unparteiischen Volkswillen basieren, zweitens sollte sie an die lokalen Gegebenheiten angepasst sein und drittens nicht unangebrachter Kontrolle ausgesetzt sein. Diese drei Prinzipien kehrten die Situation der Bildungsadministration der Vorkriegszeit, als das lokale Erziehungswesen einheitlich von der politischen Zentralmacht kontrolliert worden war, praktisch um. (Kobayashi 1976:78)

Im Grunde erwies sich aber das Gesetz für Bildungsausschüsse schon durch ausgeprägten Geldmangel als obsolet. Unter der effektiven wirtschaftlichen Strangulation von

SCAP wurde Bildung als letztes budgetiert, und das Geld dafür ging als erstes zu Ende, und zwar sowohl auf nationaler als auch auf lokaler Ebene. Ein anderer Grund war der Mangel an administrativer Kompetenz in den zahlreichen Orten, obwohl die allgemeine Schulpflicht, die auf neun Jahre ausgeweitet worden war, nach mehr Geld und Verwaltungsgeschick verlangte. So kam es zu einem chaotischen Zustand, der dazu führte, dass sich die lokalen Bildungsausschüsse für die Richtlinienerstellung an die Ausschüsse der jeweiligen Präfektur wandten, und diese dann wiederum ans Ministerium und zwar nicht nur für Anleitung, sondern auch für finanzielle Mittel, wobei Anleitung hier mehr als Direktive verstanden wurde. Das Ministerium behielt zusätzlich die Kontrolle über die Verteilung des nationalen Bildungsbudgets, was ein verständliches Arrangement war, da vor Ort kein Geld vorhanden war. Auch CI&E war damit zufrieden, da es die Verteilung der Mittel eingehend prüfte. Dass sich die lokalen Ausschüsse an das Ministerium wandten, war allerdings fatal für die Dezentralisierung der Erziehung. Die Dodge-Linie von 1949, die ein drastisches Sparprogramm für das besetzte Japan verordnete, verschlimmerte das Problem noch zusätzlich, da es die Mittel für dringend benötigte Bauarbeiten an Schulgebäuden strich. (Nishi 1982:214-215) Im Jahr 1952 gab es bereits 9958 Bildungsausschüsse, was zu einer Fragmentierung der Verwaltung in zu kleine und zu viele Einheiten führte und das effektive Management der Schulen fast unmöglich machte. Auch die Unabhängigkeit der Bildungsverwaltung von der allgemeinen Verwaltung stellte sich als Problem heraus. (Kobayashi 1976:79)

Ein weiterer Rückschlag für die Dezentralisierung war, dass die Bevölkerung viele Mitglieder der Lehrgewerkschaft Nikkyōso in die Ausschüsse gewählt hatte, die politisch links ausgerichtet waren und sich auch aktiv betätigten. MacArthur und das Bildungsministerium waren davon nicht begeistert, aber besonders unzufrieden war GHQ, da es mit der Entwicklung von Nikkyōso in eine politisch kämpferische und ideologisch linkere Richtung im Allgemeinen nicht einverstanden war. Während GHQ die Mitglieder der Gewerkschaft als kommunistische Staatsfeinde ansah, revanchierten sich die Lehrer, indem sie die Regierungsmitglieder als üble Reaktionäre brandmarkten. Die japanischen Konservativen versuchten, GHQ zu überreden, hier einzugreifen, da sie von dessen Abneigung gegen Kommunisten wussten. Sie betonten, dass es besser sei, wenn das Ministerium so bliebe, wie es war, und seine Verantwortung in Bezug auf „Gedankenkontrolle“ weiterhin wahrnehme. GHQ war jedoch nicht so naiv, diese Tricks nicht zu durchschauen, und es war offensichtlich, dass das Ministerium nur versuchte, möglichst viel Macht zu behalten. Das Ministerium hingegen war der Überzeugung, dass die

japanische Bevölkerung Demokratie ohne seine Anleitung nicht verstehen würde und wollte eine „geführte Demokratie“ installieren. MacArthur war jedoch dagegen. Nach Ende der Okkupation wurde das Gesetz für Bildungsausschüsse 1956 jedoch dahingehend abgeändert, dass die Wahl der lokalen Ausschussmitglieder durch die Bevölkerung abgeschafft wurde, und stattdessen das Ministerium alle Mitglieder bestellte. (Nishi 1982:217-219) Außerdem wurden die Ausschüsse unter die Aufsicht von Präfekturversammlungen gestellt, die für ihren Konservatismus bekannt waren. (Stephens 1991:84)

Wie im vorigen Kapitel bereits kurz angesprochen, waren die andauernden Auseinandersetzungen der Regierung mit der Lehrerschaft, und insbesondere mit Nikkyōso, der größten Lehrergewerkschaft, ein entscheidender Aspekt der Bildungsreformen nach dem Krieg. Eines von Premierminister Nakasones Hauptzielen in den Reformvorhaben der 1980er Jahre war, den starken Einfluss von Nikkyōso zu brechen. Dieser Wunsch wurde auch vom Ministerium geteilt, da ein Erfolg in dieser Angelegenheit als äußerst wichtig erschien. Viele Gewerkschaftsführer hingegen waren der Ansicht, dass diese Bildungsreformen einen weiteren Angriff auf die Lehrer und die Gewerkschaften darstellten. (Hood 2001:84) In einem Interview im Jahr 1997 meinte Nakasone, dass der Grund für die Probleme mit Nikkyōso im Speziellen und der Gesellschaft im Allgemeinen damit im Zusammenhang stünden, dass im FLE kein Bezug auf Geschichte, Gemeinschaft, Heimat und Nation genommen werde, sodass der wertvolle Gemeinschaftssinn verloren gegangen sei. (Hood 2001:100)

Einer der Reformpunkte war die Forderung nach einer Qualitätsverbesserung unter den Lehrenden. Diese Forderung war schon 1971 von Chūkyōshin, dem wichtigsten Beratungsausschuss des Bildungsministeriums, geäußert worden. Später war es ein Teil von Nakasones Vorschlägen, sodass dieser Punkt eventuell auch von Rinkyōshin aufgegriffen wurde. Ein wichtiger Vorschlag war die Einführung von *shoninsha kenshū*, dem ein Jahr andauernden Training in Schulen unter der Supervision von anderen Lehrern. Gleichzeitig sollte die bedingte Beschäftigungszeit von sechs Monaten auf ein Jahr ausgedehnt werden. Dieser Vorschlag wurde von Nikkyōso mit der Begründung abgelehnt, dass es erzieherisch unvernünftig sei, da die Inhalte dieses Programms nicht von Lehrern selbst entwickelt werden sollten. Dies würde dazu führen, dass die Lehre an sich weiter standardisiert würde, statt Rücksicht auf lokale Gegebenheiten zu nehmen, und dass es die Gewerkschaft schwächen würde. Eine systematische Lehrerausbildung wurde vom Ministerium damit gerechtfertigt, dass es ein Teil des Prozesses sei, Egalität im Bildungssystem zu erreichen. Durch die Sicherstellung, dass alle Lehrer die gleiche Ausbildung erhalten, konnte das Ministerium behaupten, dass keine Präfektur signifikant bessere Lehrer beschäftige und damit den

Anspruch stellen könne, bessere Schulen zu haben. Es ist nicht überraschend, dass das Ministerium sofort begann, dieses Ausbildungssystem zu implementieren, sobald es von Rinkyōshin empfohlen wurde. Eingeführt wurde es schließlich 1989, nachdem es 1988 gesetzlich festgelegt worden war. (Hood 2001:84-86) Trainingsprogramme wurden schließlich für viele verschiedene Gruppen der Lehrerschaft angeboten, zum Beispiel für neue Lehrer, erfahrene Lehrer, Vizedirektoren und Direktoren. Die Opposition gegen diese Programme dürfte vorwiegend von Gewerkschaftsführern und „liberalen“ Akademikern geführt worden sein und nicht von den „normalen“ Lehrern. Zwei Drittel der Lehrer, die am ersten Trainingsprogramm teilgenommen hatten, befanden es als „nützlich“. (Hood 2001:88-89)

Versuche, die Lehrer zu kontrollieren, haben eine lange Tradition in Japan und waren immer ein Aspekt der Nachkriegsbildungsdebatten. 1954 wurde ein Gesetz verabschiedet, das die politischen Aktivitäten von Lehrern an öffentlichen Schulen einschränken sollte. (Nozaki 2008:18) 1957 führte das Ministerium das Lehrerevaluierungssystem ein, dessen geheimnisvolle Beschaffenheit es ihm angeblich erlaubte, nur jene zu fördern, die mit seinen Ansichten konform gingen. (Hood 2001:85) Diejenigen, die das Curriculum des Ministeriums attackierten, wurden als „Bildungsdiebe“ bezeichnet. Die Erwartungen und Anforderungen an Lehrer sind in Japan überhaupt sehr hoch, da es die allgemeine Annahme ist, dass alle Kinder gleich sind und Unterschiede aus einem Mangel an Anstrengung entstehen, was wiederum in der Verantwortung der Lehrer liegt. Viele von ihnen haben sich lange größere Freiheiten gewünscht, um kreativere Lehrmethoden entwickeln zu können, aber es ist äußerst unwahrscheinlich, dass ihnen diese gewährt werden. (Hood 2001:87)

Eines der Hauptziele von Nakasones Reformen war aber wie gesagt, den Einfluss von Nikkyōso zu brechen, da die Regierung und das Ministerium die Erziehung zwar auf nationaler Ebene kontrollierten, aber die Gewerkschaft größeren Einfluss auf den unteren Ebenen hatte und dadurch die Umsetzung von Vorgaben in den Schulen beeinflussen konnte. (Hood 2001:91) Die Vorschläge zur Liberalisierung des Bildungssystems, die von Rinkyōshin formuliert wurden, lehnte die Gewerkschaft ebenfalls ab, obwohl sie eine Verringerung der staatlichen Kontrolle begrüßte, da ihr Hauptziel die Aufrechterhaltung des egalitären und öffentlichen Erziehungssystems war, in dem die meisten ihrer Mitglieder beschäftigt waren, und das sie als gefährdet ansah. (Hood 2001:107)

1989 spaltete sich ein Teil von Nikkyōso ab, und es entstand die kleinere Lehrgewerkschaft Zenkyō, die bis heute politisch mehr links ausgerichtet ist als Nikkyōso. (Wang 2009:1;17) Als in den 1990er Jahren das Verlangen nach Reformen immer größer

wurde, gab Nikkyōso bekannt, dass man dem Ministerium nicht mehr im Weg stehen würde, was nationale Tageszeitungen wie die Asahi Shimbun sofort als historische Aussöhnung zwischen den beiden Kontrahenten bezeichneten. Möglicherweise lag es jedoch nur daran, dass die progressiven Kräfte in der Bildungsdebatte durch sozialpolitische Veränderungen zu dieser Zeit weiter geschwächt wurden. Nikkyōso hatte Probleme, junge Lehrer zur Mitgliedschaft zu bewegen, was den Einfluss weiter verringert hatte. Davor hatten zeitweise bis zu 80% der Lehrer der Gewerkschaft angehört, während es 2002 nur mehr etwa 30% waren, bei jungen Lehrern sogar unter 20%. Diese Aussöhnung zwischen Nikkyōso und dem Ministerium bedeutete allerdings nicht, dass plötzlich ihre Ziele in der Reformdebatte dieselben waren, aber sie sollte zu einer konstruktiveren Zusammenarbeit zwischen den beiden Parteien führen. Viele Pädagogen, Nikkyōso zugehörig oder auch nicht, standen zum Beispiel den Reformen des Ministeriums im Jahr 2002 äußerst kritisch gegenüber, denn die Schwächung von Nikkyōso bedeutete nicht automatisch eine Schwächung des Progressivismus. Nachdem Nikkyōso viel seiner einigenden Kraft eingebüßt hatte, diversifizierten sich die progressiven Pädagogen, denn während der 1980er und 1990er Jahre wurden viele Theorien und Methoden aus dem Ausland nach Japan importiert, was zu einem Aufflammen neuer Initiativen führte. (Motani 2005:317-318)

3.2. Vermittlung eines demokratischen Wertesystems

Die zentrale These der Sozialisierungstheorie ist, dass Bildungsinstitutionen Normen, Werte und Verhaltensmodelle vermitteln, die in einer bestimmten Gesellschaft als angemessen angesehen werden. Wenn in einem Bildungssystem demokratische Werte verbreitet werden, gibt es eine starke negative Assoziation zwischen Bildung und Nationalismus. Schließlich ist das formale Bildungssystem die hauptsächliche soziale Institution für die Übermittlung und ausführliche Darstellung der „offiziellen“ Kultur, wobei die „offizielle“ oder ideale Kultur die idealen Normen einer Gesellschaft enthält, die sich von der „inoffiziellen“ oder „gewöhnlichen“ Kultur unterscheiden. Die Werte, die hierbei vermittelt werden, reflektieren auch immer die dominante politische Kultur. (Coenders und Scheepers 2003:316; 319-320) Im Lichte dessen ist klar, dass ein Bildungssystem anfällig dafür ist, dass durch seine Institutionen eine gewünschte Ideologie verbreitet wird. Dies sollte im Fall Japans aber durch das FLE gesteuert werden, indem die gewünschten Werte darin vorgegeben wurden, nämlich unter anderem Menschenrechte, Individualität und Demokratie. Auf der anderen Seite sollten

damit genauso die Werte, die nicht vermittelt werden sollten, ausgeschlossen werden, im Besonderen Nationalismus und Militarismus. Dies hätte zwar die ideale Errungenschaft des FLE sein sollen, in der Realität sah es allerdings anders aus. Der Militarismus wurde zwar erfolgreich gebannt, aber die Verbreitung von Nationalismus blieb weiterhin ein Problem.

McVeigh spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es in Japan sogar einen erzieherischen Nationalismus gibt, der weit darüber hinausgeht, Schulen zu benutzen, um Nationalismus zu verbreiten. Er meint damit die Errichtung einer mächtigen ideologisch-institutionellen Verbindung zwischen Unterricht und Nationalgefühlen, so dass nur ein geringer Teil dessen, was gelehrt wird, nicht von Nationalismus beeinflusst wird. Dies setzte sich aus der Vorkriegszeit fort, da fundamentale Ansichten darüber, was es heißt, Japaner zu sein, auch in der Nachkriegszeit weiter bestanden. Seiner Ansicht nach zeigte sich dies besonders deutlich in wirtschaftlichen Belangen, als das Wachstum des BIP das Gewinnen des Krieges als Ziel ersetzte und mit der gleichen Verve verfolgt wurde. Auch in anderen Bereichen des täglichen Lebens wurde und wird der weiterbestehende Nationalismus offenbar, wie zum Beispiel in den Medien, der Kunst oder der Sprache. (McVeigh 2002:47-48) In diesem Sinne soll im folgenden Kapitel untersucht werden, wie mit den Vorgaben des FLE in den der Besatzung folgenden Jahrzehnten umgegangen wurde, und wie es in diesem Bereich ausgehöhlt wurde.

In den späteren Jahren der Besatzung änderten die USA ihre Strategie mit dem Schwerpunkt auf Demilitarisierung und Demokratisierung zu einer Vorgehensweise, die die Betonung auf die Errichtung eines antikommunistischen Blocks legte, was den Imperialisten und Nationalisten zu neuem Schwung verhalf. Die Konservativen errangen die Macht in den 1950er Jahren, und obwohl es ihnen nicht gelang, die Verfassung zu revidieren, machten sie viele Nachkriegsreformen im Bildungsbereich entweder durch Gesetzgebung oder durch Regulierung rückgängig. (Nozaki 2008:25)

Seit Anfang der 1950er Jahre gab es verschiedene Versuche, zu einer traditionelleren Bildungsphilosophie zurückzukehren. Die Direktive der konservativen Regierung war, die nationale Identität, die während der Besatzung scheinbar verlorengegangen war, wiederzugewinnen. Schon 1950 schlug der damalige Bildungsminister Amano Teiyu vor, dass Schulen Nationalfeiertage mit der Flagge (*hinomaru*) und der Nationalhymne (*kimigayo*) begehen sollten, was die Bevölkerung allerdings an die nationalistische Vorkriegserziehung erinnerte. Außerdem schlug er vor, einen Moralkodex für die Schulen als Ersatz für das Kaiserliche Erziehungsedikt einzuführen. 1952 (noch während der Besatzung) betonte Premierminister Yoshida Shigeru die Bedeutung von Patriotismus, welcher durch die

angemessene Lehre der nationalen Geschichte und Geographie kultiviert werden sollte. Im Jahr 1958 wurde schließlich der Lehrplan für die Primär- und Sekundärerziehung entsprechend revidiert. Als Zweck dieser Revision wurde von Minister Matsunaga Tō folgendes angegeben: „um eine Nation zu bilden, die des wahren Respekts und Vertrauens der internationalen Gemeinschaft würdig ist.“ Die verschiedenen Maßnahmen waren wie folgt: mindestens eine Stunde in der Woche Moralunterricht und eine Lehre der nationalen Geschichte und Geographie, die in eine neue Richtung, nämlich weg vom Universalismus und hin zum Partikularismus oder Nationalismus, gehen sollte, Verbesserung des Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Form einer Erhöhung der Anzahl der Unterrichtsstunden und einer Hebung des Niveaus sowie existierende Wahlfächer der Mittelschulen in „Handwerkliche Fertigkeiten“ umändern. (Kobayashi 1976:60-61)

Diese Maßnahmen waren nicht unpopulär bei der Mehrheit der Japaner. Als Premierminister Yoshida nationale Ziele setzte, tat er das mit der Zustimmung des Großteils der Bevölkerung, denn das Land war in einer konservativen Stimmung. Die wichtigsten Ziele waren, die Wirtschaft in Gang zu bringen und das „alte, gewohnte Japans“ weitestgehend zu erhalten. Der Versuch Yoshidas, den Moralunterricht im Jahr 1951 wieder einzuführen, hatte die Bevölkerung vielleicht beunruhigt, da sie nicht zum Militarismus oder zur „Gedankenkontrolle“ zurückkehren wollten, aber das neue Erziehungssystem amerikanischen Stils sollte „japanischer“ und „gewohnter“ werden. (Stephens 1991:84) Viele Traditionalisten waren der Meinung, dass das alte Erziehungsedikt den Japanern eine einzigartige Ethik vermittelt hatte, die über den Moralunterricht weiterhin verbreitet werden solle. Schließlich wurde 1959 der Moralunterricht wieder eingeführt. Dieser sollte jedoch nur für eine Stunde pro Woche stattfinden, und der Inhalt des Unterrichts blieb den Schulen und Lehrern vorbehalten. (Hood 2001:79)

1966 gab Chūkyōshin ein etwa 4000-Worte-Dokument namens „Die Darstellung des idealen Japaners“ heraus, mit dem man beabsichtigte, einen philosophischen Hintergrund für die vorgeschlagene Reform der höheren sekundären Bildung durch das Klarstellen der moralischen und ethischen Qualitäten des idealen Japaners bereitzustellen. Die Begründung für die Erstellung dieses Dokuments war, dass das FLE abstrakt und für die besondere Situation Japans nicht passend sei. Die Bildungsprinzipien des Gesetzes seien denationalisiert, da es nicht einmal ein Wort über Japan oder die Japaner enthielt. Dadurch sei es notwendig, die universellen Prinzipien darin in konkreteren Begriffen zu materialisieren, zum Beispiel in jenen dieses Dokuments. Das Papier wurde in der Folge eine wichtige Referenz für die Kommission für das Curriculum, deren Arbeit in den Lehrplan-Revisionen für Volksschulen

im Jahr 1971 und für Mittel- und Oberschulen im Jahr 1972 resultierte. Eines der Prinzipien, das den Revisionen zu Grunde lag, war, die Qualitäten, die notwendig waren, um ein nützliches Mitglied des Staates und der Gesellschaft zu sein, zu kultivieren, und, so wie das Dokument es vorgeschlagen hatte, um einen Sinn für Patriotismus zu nähren, den Schwerpunkt so zu legen, dass die Wertschätzung der Kultur und der Traditionen der Nation durch die Verbesserung des Unterrichts vorangetrieben werde, und zwar nicht nur in Sozialkunde und im Moralunterricht, sondern in allen Fächern. (Kobayashi 1976:63-64) Dieses Dokument war die erste offizielle und offene Kritik an den demokratischen Prinzipien des FLE. Danach fand Chūkyōshins steigende Betonung nationalistischer und utilitaristischer Bildungsziele langsam Unterstützung in vielen sozialen Kreisen, wodurch der Grundstein für die nachfolgende Bildungspolitik gelegt wurde. (Okada 2002:431)

Ein weiterer Aspekt der Rückkehr zum Nationalismus waren die Schulbücher und die Kontroversen, die sich durch ihre Inhalte teilweise ergaben. Durch das Schulbuchüberprüfungssystem (siehe Kapitel 3.1.) wurde versucht, gewisse Ansichten der Geschichte zu fördern, die der Sicht der Nationalisten entsprachen. Die wichtigsten Punkte des Geschichtsrevisionismus betreffen das Nanking-Massaker, die Einheit 731, die Schlacht von Okinawa, die Invasion in Nordchina und die Trostfrauen.

Mitte der 1950er Jahre kam es zum ersten Mal zu einer Schulbuchkontroverse, da konservative Politiker der Meinung waren, dass Schulbücher und Lehrpläne linke oder sogar kommunistische Ideologien verbreiten würden. Dadurch kam es zu einer Revision der nach dem Krieg demokratisierten Bildungsinhalte, die sich nun in Richtung einer offiziell-staatlichen Geschichtsdeutung veränderten. Hierbei handelte es sich jedoch um eine nationale Auseinandersetzung. (Richter 2004:1-2) Im Sommer 1982 kam es zu einer ersten großen internationalen Kontroverse zwischen China, Korea und Japan. Hierbei beschuldigte die chinesische Regierung das japanische Bildungsministerium, die chinesisch-japanische Geschichte in den Prüfverfahren von Schulgeschichtsbüchern durch das Abmildern und Beschönigen von Gräueltaten während des Krieges zu verzerren. Was als interne japanische Affäre, die von japanischen Medien losgetreten worden war, begonnen hatte, wurde schnell zu einer ersten diplomatischen Auseinandersetzung mit China und auch Korea. Es wurde unter anderem bemängelt, dass die Worte „Invasion in Nordchina“ (*shinryaku*) in „Vorrücken nach Nordchina“ (*shinshutsu*) geändert wurden, so wie die „1. März-Unabhängigkeitsbewegung“ in Korea in „Unruhen“ (Wakamiya 1999:197). Trotz allem wurde 1987 das erste nationalistische Schulbuch der Nachkriegszeit herausgegeben. Im ersten Jahr wurden allerdings nur 8.000 Stück davon verkauft, da bis heute Schulbücher in Mittel-

und Oberschulen von den einzelnen Schulen selbst ausgesucht werden, und es in den Schulen keine große Unterstützung für den Geschichtsrevisionismus zu geben scheint. Nach den vielen Kontroversen in den 1980er Jahren musste das Ministerium in der Folge unter anderem wegen der nationalen und internationalen Aufmerksamkeit vorsichtiger vorgehen und konnte die Ansichten der Nationalisten nicht mehr so einfach durch das Zulassungssystem für die Schulbücher fördern. (Nozaki 2008:138-140)

Doch schon in den späten 1990er Jahren kam es erneut zu Unstimmigkeiten, die daraus resultierten, dass LDP-Politiker sich in steigendem Ausmaß für ein stärkeres patriotisches Bewusstsein in Bezug auf die japanische Vergangenheit stark zu machen begannen, und Geschichtsrevisionismus immer populärer wurde. 2001 wurde schließlich das Schulbuch *Atarashii Rekishi Kyōkasho* der Atarashii Rekishi Kyōkasho o Tsukuru-kai das erste Mal zugelassen, was wiederum zu diplomatischen Auseinandersetzungen mit China und Südkorea führte. (Rose 2005:53-54) Dem Schulbuchstreit 2005 wurde nicht nur innerhalb Japans viel Aufmerksamkeit zuteil, sondern auch international. Nachdem das Schulbuch der Tsukuru-kai wieder und einige andere kontroverse Schulbücher neu zugelassen worden waren, gab es in China und Korea anti-japanische Demonstrationen und auch gewalttätige Aktionen gegen japanische Einrichtungen und Geschäfte, während es auf dem diplomatischen Parkett ebenfalls wieder zu Verstimmungen kam.

Der Verein Tsukuru-kai hat zum Ziel, eigene Schulbücher für die Mittelschule zu erstellen, wobei es den Mitgliedern um eine Neufassung des Japanbildes geht. Der Universitätsprofessor Fujioka Nobukatsu, ein Mitglied der Tsukuru kai, ist zum Beispiel der Meinung, dass das Schulfach Geschichte sich von einem Geschichtsstudium darin unterscheide, dass der Zweck des Schulfaches darin bestünde, den Nationalcharakter des japanischen Volkes zu formen. (Kitazawa 2001:56) Gegründet wurde die Tsukuru-kai im Dezember 1996 zu eben diesem Zweck, hat sich aber in der Zwischenzeit auch zu einer politischen Bewegung entwickelt. Auch wird der Verein als wissenschaftliches Sprachrohr rechtskonservativer Politiker der LDP bezeichnet, dessen Zweck es unter anderem ist, folgende Revision des Krieges Japans gegen seine asiatischen Nachbarn durchzusetzen:

- 1) Es war kein Invasionskrieg, sondern ein Krieg zur Befreiung Asiens von den westlichen Kolonialmächten.
- 2) Japan hat keine Kriegsverbrechen begangen, sowohl Trostfrauen als auch das Nanking-Massaker sind erfunden.

- 3) Bereits kursierende Lehrbücher, die darüber fälschlich berichten, müssen bekämpft werden. (Richter 2004:3-4)

Diese Ziele passen zu den Ideologien, die Barnard in seinem Buch über Ideologie und Schulbücher aufdeckte: erstens gibt es die Ideologie der „Nicht-Verantwortung“; zweitens die Ideologie der „Wahrung des Gesichts“. Durch diese versuchen japanische Konservative, die Schuld für Ereignisse während des Krieges abzuwälzen und außerdem das Gesicht zu wahren, indem zum Beispiel Kriegsverbrechen ignoriert werden. (Barnard 2005:49)

Das Ministerium hat über Jahrzehnte also ein System der Kontrolle über Schulbücher aufgebaut, indem es Richtlinien, Regeln und Bräuche anhäufte. Diese Praktiken entstanden, indem eine enge Verbindung mit den Nationalisten aufrecht erhalten wurde. Obwohl das Ministerium behauptet, dass alle Richtlinien und Vorgehensweisen neutral und für jeden gleich sind, hat es Nationalisten oft dabei unterstützt, ihre Ziele zu erreichen, entweder durch das Umgehen von Vorschriften oder in manchen Fällen durch die Einführung einer neuen Regelung, während es gleichzeitig viele Ansuchen von Schulbuchautoren mit einer anderen Einstellung ablehnte. (Nozaki 2008:150-151)

Durch die Ereignisse in den 30er und 40er Jahren hatten Wörter wie Nationalismus und Nationalisten eine negative Konnotation erhalten. Um zu dieser Art des Nationalismus eine Differenzierung zu schaffen, verwendete Premierminister Nakasone in den 1980er Jahren für seine Art des Nationalismus die Adjektive gesund (*kenzen*) und gerechtfertigt (*tadashii*), da er überzeugt war, dass dies notwendig wäre, um Nationalismus und Internationalismus miteinander zu vereinbaren. Dies war eine der Schlüsselbereiche der Debatte um seine Bildungsreform. Diese „neue Internationalisierung“ (*atarashii kokusaika*), wie Rinkyōshin es nannte, befasste sich nicht nur mit der Beziehung Japans zu anderen Ländern, sondern auch mit der japanischen Identität. Die Idee, dass Internationalismus mit weiterer Westernisierung gleichzusetzen ist, hatte schon seit der Meiji-Zeit bestanden, als Internationalismus in der Erziehung als entscheidend für den Modernisierungsprozess angesehen wurde. Nakasones realistische Annäherung daran sollte aber anders sein. Diese sollte seiner Auslegung nach darauf abzielen, Verständnis für andere Länder, besseres Verständnis der eigenen Kultur und Werte und eine positive Haltung zu internationalen Kooperationen zu vermitteln. Nakasone argumentierte, dass das japanische Bildungssystem darin versagt hatte, Verständnis und Respekt für die eigene Kultur und Traditionen zu vermitteln. Zusätzlich wollte er ein Bildungssystem, dass in keiner Weise von ausländischen Autoritäten aufgezwungen worden war, so wie er und viele andere es von dem Bildungssystem empfanden, dass unter der

Besatzung entstanden war. Während Rinkyōshin Nakasones Ansichten zum Internationalismus übernahm, argumentierten viele, die mit dieser Ideologie nicht einverstanden waren, dass es sich hierbei in Wahrheit nicht um Internationalismus (*kokusaika*), sondern um Ultrationalismus (*kokusuika*) handelte. (Hood 2001:52;55-56)

Ein wichtiger Aspekt der Debatte über den gesunden Nationalismus war unter anderem der Gebrauch der Nationalflagge (*hinomaru*) und der Nationalhymne (*kimigayo*). Hierzu muss allerdings gesagt werden, dass bis 1999 keine rechtliche Basis bestand, die diese als „national“ identifizierten. Besonders *kimigayo*, das manchmal auch als Lied des Kaisers übersetzt wird, wurde als problematisch gesehen, da der Text eine Erinnerung an Japans Vergangenheit und das Ergebnis des „ungesunden Nationalismus“, der zu Krieg und Niederlage geführt hatte, sowie ein Symbol für das Verlangen der Rechtskonservativen nach mehr Nationalismus sei. Obwohl auch *hinomaru* in Verbindung mit Krieg steht, ist für die, die gegen die japanischen Truppen gekämpft haben, die *asahi*-Flagge, auf der sechzehn Strahlen von der Sonne ausgehen, diejenige, die am meisten mit den imperialen Streitkräften verbunden wird. (Hood 2001:70)

Nach dem Krieg hatte SCAP den Gebrauch von *hinomaru* gestoppt, obwohl er *kimigayo* nicht beschränkte. 1948 wurde beschlossen, dass *hinomaru* an Nationalfeiertagen verwendet werden konnte, ein Jahr später wurden alle Restriktionen zu deren Gebrauch aufgehoben. MacArthur hoffte nämlich, dass die Flagge ein Symbol des Friedens werden und dazu beitragen könnte, den Aufstieg des Kommunismus zu verhindern. Die Flagge und auch die Hymne wurden daraufhin immer öfter benützt, bis in den späten 1970er Jahren sogar empfohlen wurde, beide in Schulzeremonien zu verwenden. Auch Nakasone unterstützte deren Gebrauch in Schulen ausdrücklich, ebenso wie Rinkyōshin. Das Ministerium förderte diesen Bereich des „gesunden Internationalismus“ ebenfalls explizit, so hatte es bereits 1977 *kimigayo* als Nationalhymne designiert, und Vorschriften zum Gebrauch von *kimigayo* und *hinomaru* bei offiziellen Schulzeremonien wurden eingeführt. (Hood 2001:70-71) Dies geschah zwar mit der Unterstützung des extrem rechten Flügels der LDP, aber ohne offene Diskussion und trotz der Tatsache, dass keine gesetzliche Definition der japanischen Nationalhymne existierte. Politisch Linke waren natürlich gegen die Hymne eingestellt, da sie der Meinung waren, dass sie die Ewigkeit der Souveränität des Kaisers zelebrierte. (Nozaki 2008:73) Wie häufig *kimigayo* und *hinomaru* in öffentlichen Schulen ab den 1980er Jahren in Gebrauch war, zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 1: Gebrauch von *hinomaru* und *kimigayo* bei Schulabschlussfeiern
(Nationales Mittel für öffentliche Schulen)

	Jahr	<i>hinomaru</i>	<i>kimigayo</i>
Grundschulen	1984	92,5	72,8
	1990	94,7	76,7
	1994	98,4	87,3
	1999	99,0	95,4
Mittelschulen	1984	91,2	68,0
	1990	93,9	71,3
	1994	96,1	83,6
	1999	98,6	87,1
	2000	99,3	93,6
Oberschulen	1984	81,6	53,3
	1990	83,8	55,3
	1994	96,4	74,9
	1999	98,9	83,5
	2000	99,7	96,2

Quelle: Use of *Hinomaru* and *Kimigayo* at graduation ceremonies (national average for public schools) (Hood 2001:72)

Man sieht ganz deutlich, dass besonders *hinomaru* bereits seit den frühen 1980er Jahren extensiv verwendet wurde und nach der Legalisierung im Jahr 1999 fast eine Verwendungsrate von 100% erreicht hatte. Bei *kimigayo* sind die Zahlen zwar niedriger, besonders in Oberschulen im Jahr 1984 lag der Gebrauch nur bei knapp über 50%, aber bis zum Jahr 2000 wurde dies aufgeholt und ebenso eine Verwendungsrate von deutlich über 90% erreicht.

Die Legalisierung im Jahr 1999 sowohl von *hinomaru* als auch *kimigayo* wurde mit relativ wenig Aufwand durchgeführt, was Nakasone außerordentlich begrüßte, da er der Meinung war, dass es Japan endlich zu einem „normalen Land mache“. Ohne Zweifel hat Nakasone mit seinen Bildungsreformen den Weg zu dieser Gesetzgebung geebnet, die sowohl er als auch Rinkyōshin als den Weg zu mehr Internationalismus in Japan ansahen. (Hood 2001:77)

Im Jahr 2003 gab der Bildungsausschuss in Tokyo die Anweisung aus, dass bei Schulzeremonien *hinomaru* an allen vier Ecken aufgehängt und *kimigayo* auf eine bestimmte Weise gesungen werden müsste. Dies brachte großen Protest unter der Lehrerschaft von Ober-, Mittel- und Sonderschulen mit sich, da die Lehrer der Meinung waren, dass sie keine

gesetzliche Verpflichtung zum Hissen der Fahne oder dem Singen der Hymne hätten. Dies führte dazu, dass zwischen 2003 und Mai 2007 388 Lehrer wegen ihrer Weigerung, dieser Anweisung zu folgen, bestraft wurden und mehrere Gerichtsverfahren stattfanden. (Horio 2007; Wang 2009:11)

Ein weiterer Aspekt, den Nakasone als Teil des gesunden Nationalismus ansah, war der Moralunterricht, da er das bessere Verständnis für die eigene Kultur für eine Voraussetzung des Internationalismus hielt. Der Moralunterricht hatte ohnehin sehr viele Unterstützer, da dieser als Teil einer „ganzheitlichen Erziehung“ angesehen wurde, deren Ziel es ist, ein Gleichgewicht zwischen mentaler, intellektueller, moralischer und physischer Entwicklung zu schaffen. Es gibt viele positive Berichte über den Moralunterricht, der sich mit verschiedenen Aspekten des Lebens wie Ordnung, Benehmen, harter Arbeit, Freiheit, Gerechtigkeit, Harmonie mit der Natur, dem Platz des Individuums in der Schule, in der Familie, im Staat und in der Welt und Ähnlichem befasst. Es scheint, dass hier im Allgemeinen versucht wird, zukünftige Generationen dazu zu bringen, ihr Leben innerhalb einer bestimmten Norm zu bestreiten. Das Problem an sich ist aber nicht der Moralunterricht selbst, sondern wer darüber entscheidet, was und wie darin gelehrt wird. (Hood 2001:81-84)

McVeigh ist der Ansicht, dass so, wie der Begriff Internationalisierung verwendet wird, es im Grunde um einen Diskurs über nationale Identität geht. Alles was nicht japanisch ist, ist international, und darüber zu sprechen bedeutet, über die japanische Identität zu diskutieren, die mit dem verglichen wird, was sie nicht ist, was im Umkehrschluss klarstellt, woraus sie sich zusammensetzt. So wird Internationalisierung zu Nationalisierung und alles was in deren Namen gemacht wird, stärkt im Grunde den Nationalismus. Hand in Hand mit dem Nationalismus gehen Etatismus und Nationalstolz. (McVeigh 2002:50)

Der militaristische Nationalismus wurde laut McVeigh zwar beseitigt, er identifiziert als gegenwärtig aber immer noch einen sehr starken wirtschaftlichen, rassistischen und kulturellen Nationalismus. Dem zugrundeliegend sei das, was er *Japaneseness* nennt, also das Japanischsein, das er als listige oder heimliche Ideologie bezeichnet, die sich unterstützt von etatistischen, nationalistischen, rassistischen und kulturellen Kategorien in alle Lebensbereiche integriert hat. Die Eckpfeiler dieser Ideologie, die durch intensives Lernen für Prüfungen, Gewissenhaftigkeit und Arbeitseifer erreicht werden, sind Harmonie, Hierarchie und die strikte Trennung aller Dinge in Japanisches und nicht-Japanisches. Diese Ideologie fließt auch immer wieder in die Debatten über Bildungsreformen ein, zum Beispiel als Bildungsminister Machimura im Jahr 1998 meinte, dass ein Bildungssystem, das sich über 53 Jahre lang immer mehr verschlechtert habe, nicht über Nacht verändert werden könne.

Impliziert wird hier, dass viele Nachkriegsreformen nicht auf japanische Eigenheiten eingingen, was zu einem inferioren System geführt habe, das auf dieser Basis geändert werden müsse. (McVeigh 2002:257-258) Wie in früheren Kapiteln erwähnt, wird diese Debatte bereits seit den 1950er Jahren geführt und ist einer der Hauptpunkte für eine Revision des Grundgesetzes.

Kariya ist hierzu der Ansicht, dass die Kontroversen um *hinomaru* und *kimigayo* sowie auch verschiedene andere Aspekte in der Bildungspolitik zwar ein Problem darstellen, aber er bewertet es als positiv, dass es andererseits doch begrüßenswerte Veränderungen gibt. Er nennt hier zum Beispiel spezifisch die Schulbücher, da in vielen von ihnen plötzlich Schilderungen zu Themen auftauchen, die vorher vermieden wurden, wie zum Beispiel die Schlacht von Okinawa. Er ist der Meinung, dass es im Großen und Ganzen innerhalb des Bildungsministeriums doch die Bestrebung zu geben scheint, die Bildungspolitik ideologisch mehr in die Mitte auszurichten und von der früheren „Rechtslastigkeit“ abzurücken. (Kariya und Yamaguchi 2008:36)

3.3. Unabhängigkeit der Erziehung

Nach Mitte der 1950er Jahre, als die Expansion der japanischen Wirtschaft in vollem Gang war, wurde Erziehung effektiver als Instrument für industriellen Fortschritt genutzt, was eine Reorganisation und Expansion der sekundären und tertiären Bildung erforderte, um ökonomische Bedürfnisse zu befriedigen. Außerdem führte dies zu einer Popularisierung von Bildung, und die Möglichkeit zur Bildung wurde durch ihre Demokratisierung und der Erholung und dem Fortschritt der japanischen Ökonomie, der hohen Bedarf an gut ausgebildeten Arbeitskräften in großer Menge bedeutete, weiter ausgebaut. (Kobayashi 1976:48)

Für einen zweckmäßigen Zugang zur Bildung trat natürlich die Industrie ein. So war ein Schwerpunkt in den Erziehungszielen auch Utilitarismus. In der Ära des hohen Wirtschaftswachstums wurden realistischere Strategien gefordert, und zwar zuallererst im Feld der Bildung, da das Bildungsziel, Bürger für eine demokratische und friedliche Nation hervorzubringen, nun etwas zu idealistisch wirkte. Stattdessen wurde für den utilitaristischen Zweck von Bildung eingetreten, zum Beispiel für die Ausbildung von Arbeitskräften, die für eine industrielle Gesellschaft nützlich sind. (Kobayashi 1976:62) Diese Forderungen der Industrie nach mehr naturwissenschaftlich-technischen Absolventen und mehr

voruniversitären Fachkräften fanden ihren Weg zum Beispiel auch in den Einkommen-Verdoppelungsplan von 1960. (Park 1982:323-324) Konkret führte die Debatte um spezialisierte Arbeitskräfte mit einem soliden akademischen Hintergrund im Jahr 1951 zu dem Vorschlag, dass man zum zweischichtigen Vorkriegssystem zurückkehren sollte, d.h. dass neugegründete Universitäten sich auf die Forschung konzentrieren sollten, während zwei- oder dreijährige spezialisierte Hochschulen eine praktische Ausbildung in Technik, Handel, Landwirtschaft und Pädagogik bieten sollten. 1961 wurde das Gesetz für Schulerziehung für die Einführung von Fachhochschulen (*kōtō senmon gakkō*) revidiert, deren Curriculum auf die Ausbildung für die Industrie ausgerichtet war. (McVeigh 2005:84-85)

1960 wurde auch der Lehrplan noch einmal auf der Linie der Revision von 1958 geändert. Die Empfehlungen Chūkyōshins 1966 zur Verbesserung der höheren sekundären Bildung waren ein Versuch, die Ausbildung von Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren mit verschiedenen Fähigkeiten und Erwartungen durch ein diversifiziertes Curriculum zu straffen, welches im Gegenzug den diversifizierten Bedarf einer industriellen Gesellschaft befriedigen sollte. (Kobayashi 1976:63) Im Jahr 1968 drängte die Industrie erneut darauf, neue Programme zur Entwicklung technischer Arbeitskräfte zu entwickeln und die „unangemessene Gewichtung“ der höheren Bildung auf nicht-naturwissenschaftliche Fächer zu beenden. (Park 1982:324)

Es wird behauptet, dass die Industrie einen speziellen Zugriff auf die Politikgestaltung hat. Die entscheidenden Institutionen für Bildungspolitik sind nicht nur das Bildungsministerium, sondern auch das Finanzministerium, das großen Einfluss auf alle Regierungsprogramme ausübt, das Gesundheitsministerium, das sich mit Gesundheitsagenden in Schulen und vorschulischer Erziehung befasst, das Arbeitsministerium (seit 2001 mit dem Gesundheitsministerium fusioniert), das Innenministerium, das sich besonders in lokale Bildungspolitik involviert, und die Behörde für Wissenschaft und Technik (seit 2001 mit dem Bildungsministerium fusioniert), die sich mit der wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung beschäftigt. Die Wirtschaft hat Zugang zu allen diesen Institutionen, besonders aber zum Finanzministerium und der Behörde für Wissenschaft und Technik. Park ist der Meinung, dass sich die Wirtschaftsgruppierungen auf diesen Zugang verlassen müssen, um den Entscheidungsprozess zu beeinflussen, d.h. sie sind nicht direkt in die Politikgestaltung involviert. Was Chūkyōshin betrifft, so ist es ein wichtiger Treffpunkt zwischen dem Bildungsministerium und der Industrie. Eine Periode von Chūkyōshin dauert immer zwei Jahre und inkludiert immer zwei bis drei Wirtschaftsvertreter. Schlüsselmitglieder des

Chūkyōshin sind im Gegenzug immer in *zaikai*-Symposien und Arbeitskreisen inkludiert, da unter den Wirtschaftstreibenden die vorrangige Meinung herrscht, dass Bildung eine unterstützende Rolle für die nationale Wirtschaftsentwicklung hat. Kritiker bezeichnen Chūkyōshin als *zaikai*-Werkzeug. (Park 1982:316-319; 320-321)

McVeigh argumentiert, dass Bildung mit der ökonomischen Entwicklung in Japan nicht nur institutionell verknüpft sei, sondern sogar zu einem großen Teil von ihr bestimmt werde. In der Wachstumsperiode von 1956 bis 1974 wurde die Debatte um Reformen von Ausdrücken wie „Entwicklung von Arbeitskräften“, „Nutzung von Arbeitskräften“ und „Erfordernissen der Industrie“ bestimmt, sowie von der Überlegung, wie man hoch qualifizierte Arbeiter ausbilden könne und diese dann effektiv einsetze. Es bestünde eine enge Verbindung zwischen der Formung von Menschen (*hito-zukuri*) und der Bildung des Staats (*kuni-zukuri*), zu sehen auch am Titel „Wachstum Japans und Erziehung“ eines Weißbuchs des Ministerium aus dem Jahr 1962, bei dem mit Wachstum nicht das Aufwachsen von Kindern gemeint war, sondern Wirtschaftswachstum. Dieses Weißbuch, in dem Ausdrücke wie „Vorrat an Bildungskapital“, „Expansion und Ausdehnung der Erziehung“, „Bildungsziele des Staates“, „Planung von Erziehung durch den Staat“, „Entwicklung der Erziehung“ und „Ertrag aus Erziehung“ verwendet wurden, signalisiere die direkte Unterordnung der Bildungspolitik unter die Wirtschaftspolitik. (McVeigh 2005:85-86)

In den 1980er Jahren wollte Nakasone mit seinen Forderungen nach Internationalisierung und Individualisierung durch Dezentralisierung, Deregulierung und Privatisierung ein kosteneffektiveres und flexibleres Bildungssystem schaffen, um durchsetzungsfähigere und kreativere Arbeiter für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes in einer zunehmend kompetitiven Weltökonomie bereitstellen zu können. Es sollte also nicht das Verständnis der Japaner für globale Probleme wie Umwelt oder Armut gefördert, sondern der Status Japans in der internationalen Gesellschaft gehoben werden. Diese Vision von Internationalisierung und Individualisierung betonte also das konservative Mantra der „Liebe zum Land und seinen Traditionen“ ohne Widerspruch. Man kann also sagen, dass die Richtung der Bildungsreformen in den neoliberalen und neokonservativen Rahmen ausgezeichnet hineinpasste, und der Ausgangspunkt dieser Initiativen weder egalitär noch demokratisch war. (Motani 2005:313-314)

Zusätzlich scheint der Staat enorm anfällig dafür zu sein, Forderungen der Wirtschaft mit gesellschaftlichen Erfordernissen und sozialen Bedürfnissen gleichzusetzen. Sooft auch die wirtschaftliche Elite nach Absolventen mit Eigeninitiative, Individualität und Kreativität verlangt, so ist es doch offensichtlich, dass sie im Grunde einige Charaktermerkmale zum

Zweck der Effizienz in der Produktion, der besseren Arbeitsverwaltung und der Akkumulation von Kapital bevorzugt oder auch voraussetzt, die im Gegensatz zu diesen Forderungen stehen. Politische Anteilnahme, persönliche Autonomie und Selbsterfüllung sind nicht erwünscht. Das Ziel des Bildungssystems bleibt daher auch das gleiche: anpassungsfähige, kompatible und standardisierte Einzelteile für das große Ganze auszubilden. (McVeigh 2002:252; 256)

3.4. Chancengleichheit und Individualität

Das Gesetz für Schulerziehung, das Gesetz für außerschulische Erziehung und die verwandten Vorschriften definieren jeweils die Gebiete, die Funktionen, das Personal und die Einrichtungen sowohl für die Schulen als auch für die außerschulische Bildung. Damit erhält man eine Standardisierung für das nationale System, die ein gleiches Bildungsniveau im ganzen Land sicherstellen soll, während relativ wenig Spielraum für lokale Variationen zugelassen wird. Es gibt nur ein nationales Bildungssystem und die lokalen Differenzen existieren nur innerhalb dieses standardisierten Rahmens. Schulen und andere Bildungsstätten sind in drei Kategorien geteilt: staatlich, lokal öffentlich und privat. Die Unterschiede sind allerdings nur bei der Verwaltung und den Finanzen zu finden. Die Struktur der Institutionen, der Inhalt der Ausbildung und die Qualifikationen des Lehrpersonals werden von den Gesetzen und Vorschriften vorgegeben. Die einzige Ausnahme ist die religiöse Erziehung, die das Vorrecht von privaten Institutionen ist. (Kobayashi 1976:124-125) Dies alles sollte also jedem Schüler gleiche Bildungschancen garantieren. Wenn man allerdings einen Blick auf die Hochschulausbildung wirft, lässt sich der Schluss ziehen, dass diese Chancengleichheit eher theoretischer Natur ist.

Zwischen 1956 und 1974 wuchs der Anteil derer, die eine tertiäre Bildung anstrebten, immer weiter. Die Zahl der Studierenden verdreifachte sich an den Universitäten, während sie sich an den Junior Colleges mehr als vervierfachte. In der Nachkriegszeit hatte es genügt, einen Oberschulabschluss vorzuweisen, um einen besseren Job zu bekommen, später genügte dies allerdings nicht mehr, weswegen die Zahl der Studierenden so stark stieg, dass sie 1975 schon bei 38,4% der 18-Jährigen lag. Dies führte schließlich dazu, dass die Universität, die man besuchte, das entscheidende Kriterium für eine hohe Position wurde. Die hierarchische Ordnung unter den Hochschulen hatte sich durch dieses rapide Wachstum allerdings nicht

außerordentlich verändert, man kann sogar davon ausgehen, dass dieses die Rangordnung sogar untermauert hat. (McVeigh 2002:65-67)

Der Konservatismus der japanischen Eliten kam hierbei zum Zug. Es machte ihnen schließlich nichts aus, wenn nur drei Oberschulen der fünfeinhalbtausend des Landes zehn Prozent der Studienanfänger der Tokyo Universität hervorbrachten, solange man die Ressourcen hatte, die es ermöglichten, dass die eigenen Kinder darunter waren. (Stephens 1991:85) Bereits ab den 1970er Jahren entstand daraus das Schulreservierungssystem (*shiteikōsei*). Unter den Oberschulen gibt es eine Rangordnung, bei der diejenigen am höchsten stehen, die die meisten Absolventen an Eliteuniversitäten schicken. In der Folge führt ein Abschluss an einer dieser Hochschulen zu besseren Chancen im Berufsleben, bzw. ist neben dem Studienabschluss ein wichtiges Kriterium bei Bewerbungen. Dies führte zur Entwicklung einer Bildungsganggesellschaft (*gakurei shakai*), in der der entscheidende Faktor für das spätere Berufsleben der erreichte Bildungsabschluss ist. (Franz 2007:56)

Die Berichte von Rinkyōshin in den 1980er Jahren befassten sich eingehend mit japanischen Traditionen, und man kann eine diskrete Unterstützung von japanischem Chauvinismus erkennen. Man wollte die Bedeutung der Modernisierung Japans dahingehend abändern, dass Japan nicht zum Westen aufschließen sollte, sondern man wollte es ermöglichen, dass es den Westen bezwingen und an ihm vorbeiziehen konnte. Dieser Ansatz legte wiederum noch größeren Fokus auf die Heranbildung von Eliten, die dafür verantwortlich sein würden, Japan an die Spitze der postindustrialisierten Welt zu führen. Laut Rinkyōshins Argumentation seien nämlich nur die Eliten dazu fähig, die Bedürfnisse der Gesellschaft nach neuerer und immer größerer Information zu bewältigen. Es wurde behauptet, dass dadurch Japan sowohl die wirtschaftlichen Erfolge der letzten Jahre festigen und zusätzlich seine bereits mächtigen Vorteile in der globalen Ökonomie noch weiter steigern könne. In Anbetracht dessen ist es offensichtlich, dass alle Initiativen, Bildung zu liberalisieren oder zu diversifizieren, in Wirklichkeit kaum mehr als Versuche waren, die Herausbildung von Eliten als Eckpfeiler des nationalen Bildungssystems zu festigen. (Stephens 1991:85)

Der wichtigste Reformvorschlag, um dieses Ziel zu erreichen, war eine Flexibilisierung des Systems, indem man als Gegensatz zum etablierten 6-3-3-4-System ein mehrgleisiges System einführen wollte. Dies sollte die angestrebten nationalen Eliten produzieren, um im wirtschaftlichen Wettbewerb mit dem Rest der Welt zu punkten. Betont wurde aber vor allem, dass man damit den Eltern mehr Wahlmöglichkeiten für die Ausbildung ihrer Kinder geben und gleichzeitig den Kindern die Chance zu mehr

Individualität bieten wollte. Kritiker bemängelten aber vor allem, dass die Maßnahmen zur Diversifizierung des Schulsystems hauptsächlich auf Hochbegabte oder Schüler mit speziellen Talenten abzielten, während solche mit anderen speziellen Bedürfnissen, wie Behinderte, Minderheiten und Kinder aus einkommensschwachen Familien davon nicht profitieren würden. Die Einführung einer sechs Jahre dauernden Sekundärstufe würde zum Beispiel das Problem der „Prüfungshölle“ noch verschärfen, da die Selektion noch viel früher stattfände, so wie es im Vorkriegssystem gewesen war, und dies würde zu einer Beschleunigung des Wettbewerbs in der Primärstufe führen. (Okada 2002:427; 434) Rinkyōshin hoffte, diese Problematik durch den Gebrauch von Interviews, Berichten der Grundschulen und praktische Tests anstatt standardisierter schriftlicher Prüfungen entschärfen zu können. Das Ministerium war anfangs dagegen, da es den Status quo des eingleisigen Systems beibehalten wollte. 1999 wurde aber schließlich doch das System der kombinierten Mittel- und Oberschule eingeführt, und es sollte zumindest in jeder Präfektur eine dieser Schulen in jeder Oberschulenzonen (ungefähr 500 in ganz Japan) eingeführt werden. (Hood 2001:108)

In den frühen 1990er Jahren wurden schließlich noch mehr Hochschulen etabliert, um den Ansturm der Anwärter bewältigen zu können. (McVeigh 2002:70) Ebenfalls in den 1990er Jahren wurden die Rufe der Wirtschaftseliten nach kreativen, individualistischen Absolventen immer lauter, obwohl sie immer noch die Absolventen der Topuniversitäten einstellten, die die erfolgreichsten Produkte des Bildungssystems waren, im Sinne von wenig kreativ und individualistisch. Auch das Ministerium selbst erschien hier äußerst scheinheilig, da es ebenfalls bevorzugt die Abgänger der renommiertesten Universitäten anstellte, obwohl es gleichzeitig die Wirtschaft dazu anhielt, die Universität, die jemand besucht hatte, nicht zu beachten. 90 Prozent der erfolgreichen Bewerber hatten ihren Abschluss an der Tokyo, der Kyoto oder der Waseda Universität gemacht. (McVeigh 2002:256) McVeigh geht so weit zu sagen, dass Japans höhere Bildung als System ein Fehlschlag und ein Opfer von staatlicher Einmischung und Kolonisierung durch die Wirtschaft sei, da es das Wesen des Lernens verloren habe und es nur mehr um Qualifikation als reinen Prozess der Zertifizierung gehe. Es kann allerdings nicht alle Schuld dem Ministerium zugeschoben werden, da es auch an den Universitäten beträchtlichen Widerstand gegen wirkliche Reformen gibt. Viele Organisationen im Umfeld der Hochschulen wie Nikkyōso oder der Japanische Wissenschaftsrat zweifeln an Reformen des Ministeriums und arbeiten hart daran, den Status quo der „universitären Autonomie“ zu erhalten. (McVeigh 2005:89-90)

Zumindest in der Primär- und Sekundärerziehung wurden aber doch einige Reformen implementiert. Das Curriculum wird etwa alle 10 Jahre revidiert und tritt etwa drei Jahre später in Kraft. Der Hauptpunkt der Revision von 1989 war zum Beispiel eine Verschiebung in Richtung der Betonung von Interessen und Motivation der Schüler. Es instruierte Lehrer, einerseits die Interessen der Schüler zu fördern und andererseits selbständiges Lernen und praxisbezogene Aktivitäten zu betonen. Dies änderte zwar den Ton des Lehrplans, allerdings gab es nur wenige Änderungen im Inhalt. Bei der nächsten Revision 1999 wurden Inhalt und Stunden von Pflichtgegenständen in der Volks- und Mittelschule gekürzt, um mehr Stunden für Wahlfächer und einen neuen interdisziplinären Gegenstand namens Kombiniertes Lernen einzuführen. Diese Revision war die radikalste seit der Einführung eines nationalen Curriculums und sie reflektiert deutlich den Reformzugang, den die Berichte von Nakasones Reformkommission Rinkyōshin und das zentrale Beratungsgremium des Ministeriums Chūkyōshin dargelegt hatten. Einer der wichtigsten Punkte war, dass nur sehr generelle Richtlinien für den Gegenstand des Kombinierten Lernens und auch für Wahlfächer vorgegeben wurden, im Gegensatz zu den detaillierten Vorgaben in anderen Fächern, so wie es traditionell im Curriculum war. So erhielten Lehrer plötzlich große Freiheit bei der Entscheidung, was sie in diesen neuen Fächern lehren sollten. Die Ziele des Kombinierten Lernens wurden als Förderung der Fähigkeit zu selbständigem und kreativem Denken, des Lernen und Forschens und des selbständigen Erkennens und Lösens von Problemen dargelegt. (Cave 2001:178-179)

4. Zwischenbilanz: Bedeutung des FLE vor der Revision

In diesem Kapitel soll nun kurz resümiert werden, welche Bedeutung das FLE zum Zeitpunkt seiner Revision in den vier Bereichen noch hatte, die von den Besatzungsbehörden als besonders entscheidend angesehen wurden. Mit Bedeutung meine ich hier, in welchem Ausmaß die ursprünglichen Ziele des FLE erreicht wurden, und in welchen Aspekten seine Gültigkeit ausgehöhlt wurde.

Die Dezentralisierung der staatlichen Verantwortung betreffend lässt sich der Schluss ziehen, dass die Einschränkung der staatlichen Kontrolle, so wie sie von den Besatzungsbehörden geplant war, nie funktioniert hat, und dass der Grundstein für diesen Misserfolg bereits in der Besatzungszeit selbst gelegt wurde. Da GHQ einen zu starken Einfluss von progressiven Erziehern und Mitgliedern von Nikkyōso verhindern wollte, die in den eben eingerichteten lokalen Bildungsausschüssen überdurchschnittlich stark vertreten waren und sich auch beim Erstellen neuer Schulbücher intensiv engagierten, gestand es dem Ministerium mehr Freiheiten zu. Hinter dieser Vorgehensweise stand die Befürchtung, dass politisch linke oder sogar kommunistische Strömungen im Bildungssystem aufkommen könnten, was GHQ unbedingt schon im Keim ersticken wollte. Zusätzlich lassen der eklatante Geldmangel im Erziehungsbereich, die Fragmentierung der Bildungsadministration und ihre Isolation von der allgemeinen Verwaltung den Anschein entstehen, dass das Konzept der lokalen Selbstverwaltung schlecht durchdacht war. Auch dass das Ministerium die Oberhoheit über das Bildungsbudget mit der Zustimmung von CI&E behielt, verhinderte das Gelingen der Dezentralisierung, da es klar war, dass nach Ende der Besatzung dies dem Ministerium noch mehr Macht verleihen würde. Der schwerste Rückschlag wurde dem Plan allerdings 1956 versetzt, als die Wahl der Ausschussmitglieder in den lokalen Bildungsausschüssen abgeschafft wurde. Übrig blieb zwar eine dezentralere Verwaltungsstruktur als vor der Kapitulation, aber der Großteil der Kompetenzen lag doch wieder beim Zentralstaat.

Ebenso nützte das Ministerium die Möglichkeit maximal aus, immer mehr Zuständigkeiten durch Regulierung an sich zu ziehen, da es schwierig war, dies über Gesetzgebung zu erreichen. In der Realität änderte dies aber nichts am Effekt der Machtausweitung. Beispiele dafür sind die Schulbücher und die Lehrpläne, über die das Ministerium durch bürokratische Maßnahmen seinen Einfluss ausweitete. Gerade bei den Schulbüchern ist es allerdings so, dass durch das Überprüfungssystem, das 1948 im Einklang mit CI&E eingeführt wurde, es der Dezentralisierung von Anfang an schwierig gemacht

wurde. Es wurde die eigene Absicht also auch hier aus Angst vor einem zu großen Einfluss von politisch linken oder kommunistischen Strömungen schon von den Besatzungsbehörden selbst untergraben.

Nikkyōso, der größte Gegenspieler des Ministeriums über Jahrzehnte, konnte diese Entwicklungen weg von der ursprünglichen Absicht des FLE in diesem Bereich nicht aufhalten und in den 1990er Jahren schien es sogar so zu sein, dass die Gewerkschaft mehr oder weniger kapitulierte, da sie sehr viel Macht durch Mitgliederschwund eingebüßt hatte. Obwohl es natürlich noch immer genügend progressive Lehrer gibt und auch die kleinere Gewerkschaft Zenkyō noch sehr viel kämpferischer als Nikkyōso auftritt, ist ihr Einfluss jedoch überschaubar.

Von Beginn an war die Tatsache, dass das FLE nur universelle demokratische und liberale Werte propagierte, konservativen und nationalistischen Politikern ein Dorn im Auge, da es dabei keinen Bezug zu Japan und der japanischen Tradition und Kultur herstellte. Man versuchte, diesen Umstand möglichst schnell zu ändern und griff dabei wieder auf die gleiche Methode zurück, die auch bei der Zurückgewinnung der zentralen staatlichen Kontrolle eingesetzt wurde, nämlich Regulierung. Über die Schulbücher und den Gebrauch der Fahne und der Hymne wurden Patriotismus und in der Folge Nationalstolz und Nationalismus unterstützt. Der Moralunterricht wurde möglichst schnell nach Ende der Besatzung wieder eingeführt, auch wenn das Ministerium sich bei der Bestimmung des Inhalts dieser Schulstunden mehr zurückhielt als beim Inhalt der Schulbücher. Am Beispiel der Legalisierung von *kimigayo* und *hinomaru* kann man auch gut sehen, wie durch Empfehlungen, Usus und Regulierungen schließlich eine Gesetzgebung initiiert wurde, die im Grunde nur mehr den Status quo legitimierte.

So erfolgreich das FLE in Bezug auf die Beseitigung des Militarismus war, so waren seine Prinzipien von Anfang an durch den Nationalismus gefährdet, da dieser meiner Ansicht nach in den an der Macht befindlichen Politikern zu tief verwurzelt und ihnen auch zu wichtig war, um ihn nicht an zukünftige Generationen weitergeben zu wollen. Es ist allerdings nicht so, dass die Werte, die das FLE vermitteln sollte, völlig abgelehnt wurden, sondern den meisten Kritikern fehlte das, was für sie am wichtigsten war, nämlich der Bezug zur Heimat. Die Politiker gingen damit jedoch nicht gegen die Wünsche der Bevölkerung vor, denn viele Japaner stimmten ihnen in diesem Punkt zu. Das Problem lag darin, dass es denen, die sich am lautesten für eine Revision einsetzten, nicht um einen Bezug zu Japan oder um Identitätsstiftung ging, sondern um eine institutionalisierte Vermittlung von Nationalismus und Nationalstolz.

Der schnelle wirtschaftliche Aufschwung Japans nach dem Krieg ist sicherlich untrennbar mit der Erziehung verbunden. Die Bildungsinstitutionen produzierten, was die Industrie benötigte, und meiner Ansicht nach machten es politische Initiativen wie der Einkommen-Verdoppelungs-Plan in den 1960er Jahren praktisch unmöglich, dass das Ziel des FLE in diesem Bereich erreicht werden konnte. Nachdem Japan sich zu Wohlstand hochgearbeitet hatte, nahm der wirtschaftliche Einfluss nicht ab, denn er war zu diesem Zeitpunkt schon zu sehr institutionalisiert. Durch das Aufkommen des Neoliberalismus unter Premierminister Nakasone wurde diese Entwicklung noch weiter unterstützt. Eines der Ziele, das sowohl Politiker als auch Wirtschaftstreibende dabei immer im Auge hatten, war, zum Westen aufzuschließen, bzw. ihn sogar zu überholen, und es war ihnen klar, dass dies nur über entsprechende Maßnahmen in der Bildungspolitik erreicht werden konnte.

Im Bereich der gleichen Bildungschancen und der Individualität ergaben sich ebenfalls große Probleme dabei, das Ziel des FLE zu erreichen. Die Rangordnung der Universitäten konnte nicht gebrochen werden, wodurch die Elitenbildung ungehindert weiter existierte. Positiv ist zu bewerten, dass die Anzahl derer, die die Oberschule besuchten und abschlossen, sich enorm erhöhte. Auch die Zahl derer, die eine tertiäre Bildungseinrichtung besuchten, stieg immens. Es ergab sich allerdings nur eine theoretische Chancengleichheit, da es zwar jedem möglich war, eine höhere Bildung anzustreben, aber trotzdem nur für diejenigen, die auch die richtige Institution besuchten, gehobene Positionen und bestimmte Arbeitsstellen erreichbar waren. Obwohl es Vorstöße vom Ministerium gab, das Schulreservierungssystem, das sich in den 1970er Jahren etabliert hatte, zumindest zu entschärfen, war es bei der Implementierung der eigenen Vorschläge viel zu zaghaft. In der voruniversitären Ausbildung gab es einerseits einige Versuche, das 6-3-3-4-System aufzuweichen, was für die Chancengleichheit wahrscheinlich nicht von Vorteil wäre, andererseits machten Änderungen im Curriculum Hoffnung, dass Individualität und Kreativität sich zumindest bis zu einem gewissen Grad doch noch gegen den übermäßigen Konformismus durchsetzen könnten, obwohl diese Entwicklung besonders von der Wirtschaft behindert wird, da sie trotz aller Behauptungen des Gegenteils noch immer gewisse Charaktereigenschaften bevorzugt, die einer allzu weit entwickelten Individualität im Wege stehen.

Welche Bedeutung hatte das FLE nun fast 60 Jahre nach seiner Entstehung? Zum Zeitpunkt seiner Einführung hatten die amerikanischen Besatzungsbehörden bestimmte Ziele vor Augen, die sie mit der neuen Verfassung und dem FLE erreichen wollten. Im Nachhinein betrachtet sieht es meiner Ansicht nach allerdings so aus, dass dieses Gesetz eine allzu idealistische Vorgabe war. Es wurde keine Rücksicht auf die Eigenheiten der japanischen

Kultur genommen, was der hauptsächliche Grund für den Widerstand war. Universelle Werte sollten vermittelt werden, wobei sich die Frage stellt, was diese Werte so universell macht, dass sie tatsächlich auf jedes Land der Welt anwendbar sein könnten, bzw. ob es so etwas wie universelle Werte überhaupt gibt. Die Prinzipien, die verwendet wurden, lassen sich zu einem großen Teil auf die Empfehlungen der US Education Mission zurückführen, die stark von der Philosophie des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey beeinflusst war. Dessen Philosophie zielte auf eine Demokratisierung in allen Lebensbereichen ab, was schließlich auch als oberstes Ziel für die Erziehung im FLE festgeschrieben wurde. Dies war nur eine logische Folge, da unbedingte Demokratisierung auch mit General MacArthurs Gesamtplan für Japan übereinstimmte.

Der Idealismus des FLE erwies sich in der Realität aber bald als unpraktisch, besonders in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung des Landes. Bürger für eine friedliche Nation hervorzubringen erschien nicht mehr so wichtig, wenn es galt, die Ökonomie des Landes nach dem Krieg wieder in Schwung zu bringen. Die abstrakte Natur des FLE und die Tatsache, dass zur Umsetzung seiner Bestimmungen entsprechende Gesetze erlassen werden müssen, erlaubte es, einen relativ großen Interpretationsspielraum auszunutzen, was natürlich auch weitestgehend getan wurde. In Bereichen, in denen man etwas nicht durch Gesetzgebung in die gewünschte Richtung ändern konnte, wurde eine bestimmte Zielsetzung oft durch Regulierung und Bürokratie erreicht.

Trotzdem darf man nicht vergessen, dass es die Besatzungsbehörden selbst waren, die die Intentionen des FLE bereits in seiner frühesten Anfangsphase sabotierten, indem sie in den späteren Jahren der Besatzung ihre Strategie mit dem Schwerpunkt auf Liberalisierung und Demokratisierung Japans und die damit einhergehenden idealistischen Ziele der Errichtung eines antikommunistischen Blocks unterordneten und dadurch einige Entwicklungen wie zum Beispiel die Etablierung des Schulüberprüfungssystem unterstützten.

Meines Erachtens wurde die ursprüngliche Absicht des FLE zu keinem Zeitpunkt erreicht und in der Zeit nach der Besatzung nur noch weiter ausgehöhlt. Zum Zeitpunkt der Revision gab das FLE meiner Ansicht nach nur mehr sehr großzügige Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik vor, nur seine hohe symbolische Relevanz hatte es behalten, insbesondere auch durch die enge Verknüpfung mit der Verfassung, die neben der Unzufriedenheit über den fehlenden Bezug zu Japan und das Aufoktroyieren durch die ausländischen Behörden sicher ein Hauptgrund für den Wunsch nach einer Revision war.

5. Die Revision des FLE

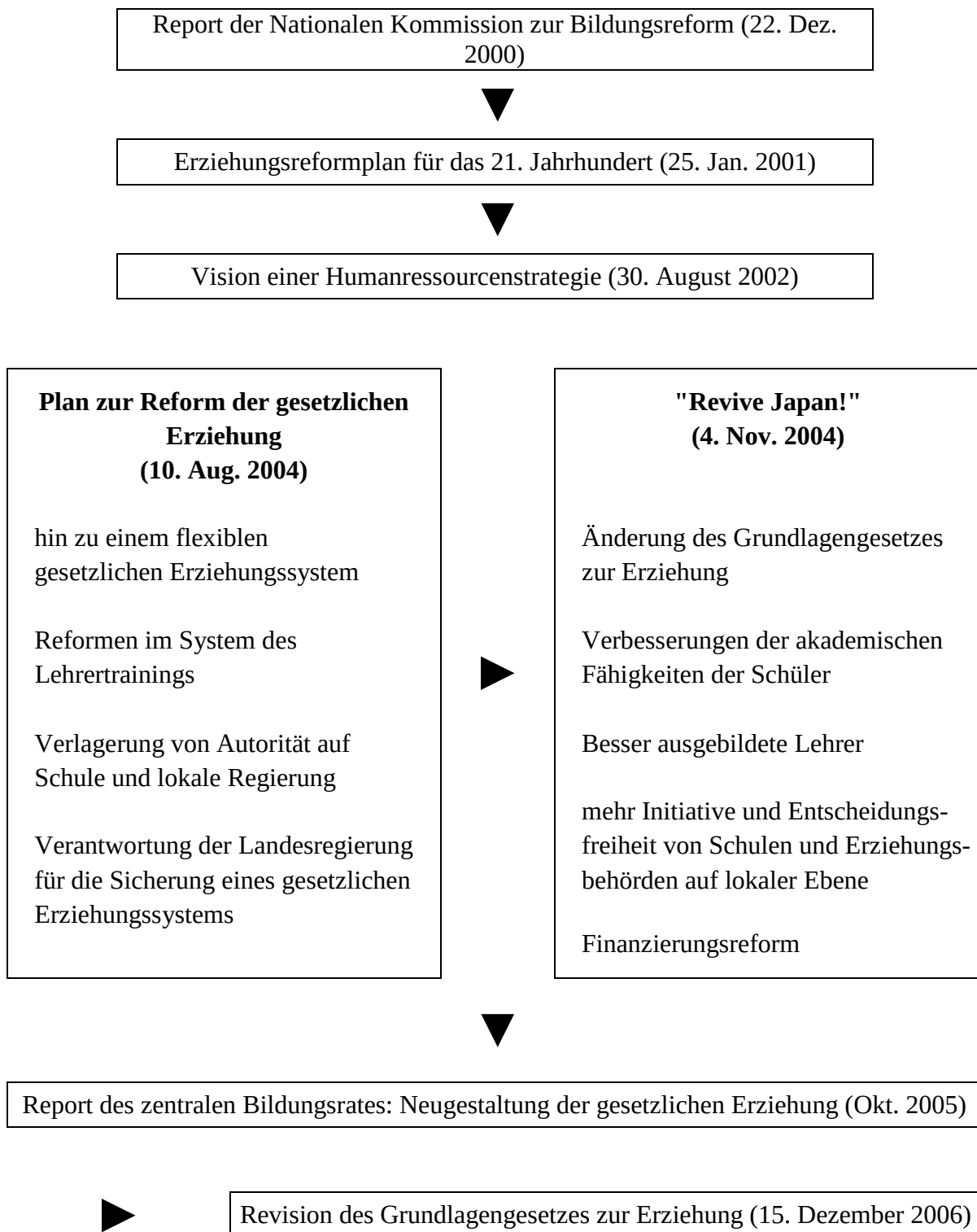
Die Revision des FLE konnte Premierminister Nakasone in den 1980er Jahren nicht verwirklichen, obwohl er sie angestrebt hatte, als explizites Ziel tauchte sie aber erst unter Premierminister Obuchi Keizō (1998-2000) wieder auf. Im Jahr 1999, gerade als das Gesetz bezüglich der Nationalhymne und –flagge entstand, wurde die Revision ernsthaft in Angriff genommen. (Takahashi und Miyake 2003:34) Nachdem im März 2000 von seiner Regierung die Nationale Kommission zur Erziehungsreform (Kyōiku Kaikaku Kokumin Kaigi) eingerichtet worden war, legte sie bereits im Dezember 2000 einen Bericht vor, in dem 17 Vorschläge zur Bildungsreform dargelegt wurden. Einer dieser Vorschläge war eine Revision des FLE, ein anderer die Einrichtung des sogenannten Grundförderplans für Erziehung, sowie 15 spezifische Strategien. (Monbukagakushō 2005a) Im Juli 2000 war Obuchi zwar von Mori Yoshirō als Premierminister abgelöst worden, aber auch in dessen Regierungszeit wurde die Revision energisch vorangetrieben, sowie auch unter seinem Nachfolger Koizumi Jun'ichirō, der ab April 2001 das Amt bekleidete. (Takahashi und Miyake 2003:34) Im November 2001 konsultierte die Bildungsministerin Tōyama Atsuko Chūkyōshin bezüglich eines FLE, das auf die Gegenwart zugeschnitten war. Dies führte zu einem Bericht im März 2003, in dem Chūkyōshin der Ministerin seine Vorschläge zu einer Revision unterbreitete. (Monbukagakushō 2005a)

In Bezug auf das FLE war Chūkyōshin der Meinung, dass zwar einige der Prinzipien durchaus weiterhin beibehalten werden sollten, wie z.B. individuelle Würde, die vollständige Entwicklung der Persönlichkeit, sowie Erziehung zur Bildung eines friedlichen Staates und einer ebensolchen Gesellschaft, während andere aber nachgebessert werden sollten, um den Erfordernissen der Gegenwart zu entsprechen. Im Detail wurden folgende Verbesserungen vorgeschlagen: zum Beispiel wurde Artikel 5, der sich auf Koedukation bezog, als obsolet angesehen, da es keine institutionellen Unterschiede bei den Bildungsmöglichkeiten in Bezug auf das Geschlecht mehr gebe. Zu Artikel 6 sollte die Notwendigkeit hinzugefügt werden, Untersuchungen zu Qualitätsverbesserungen bei Lehrern vorzunehmen und sie zu Forschung und Training zu ermuntern. Zu Artikel 7 (Soziale Erziehung) sollte zum Unterricht zuhause ergänzt werden, dass, da die Familie die primäre Verantwortung für die Erziehung eines Kindes trage, die Rolle der Erziehung zuhause neu geregelt werden sollte. Unterstützung für die Erziehung zuhause durch den Staat und lokale öffentliche Einrichtungen sollte ebenso durch das revidierte Gesetz reguliert werden. Ebenso sollte die Kooperation zwischen

Schulen, Familien und Gemeinschaften Erwähnung finden. Entweder in die Präambel oder in einzelne Artikel sollten folgende Punkte Eingang finden: die Förderung von Individualität, Begabung und Kreativität des Einzelnen; Sensibilität für die Umwelt und die Natur; Förderung des Gemeinschaftssinnes in Bezug auf die aktive Teilnahme an der Bildung der Gesellschaft und Kultivierung von Moralvorstellungen und Autonomie; Förderung des Respekts für japanische Traditionen und die japanische Kultur, Liebe zum Heimatland und der Nation, und Kultivierung des Bewusstseins, ein Mitglied der internationalen Gemeinschaft zu sein; Prinzipien des lebenslangen Lernens; eine Reaktion auf die Veränderungen durch die Zeit und in der Gesellschaft; Klärung der Verbindung zwischen Berufsleben und Bildung und der Beitrag zu einer Gesellschaft ohne Diskriminierung auf Basis des Geschlechts. Folgende Punkte wurden hingegen als immer noch angemessen bewertet: Chancengleichheit im Bildungssystem und finanzielle Unterstützung durch den Staat (Art. 4), kostenloser neunjähriger Pflichtunterricht (Art. 5), politische Erziehung (Art. 8), religiöse Erziehung (Art. 9), Schulverwaltung (Art. 10) und die Zusatzrichtlinie zum Erlass neuer Gesetze (Art. 11). (Monbukagakushō 2005b)

Um die Forderung nach einer neuen Bildungsreform und damit auch nach einer Revision des FLE durchzusetzen, unternahm das Ministerium verschiedene Anstrengungen, die darauf abzielten, nationale Diskussionen zu diesem Thema zu initiieren. Zum Beispiel hielt es bereits seit 2003 Veranstaltungen zu diesen Themen im ganzen Land ab, bei denen der Bildungsminister und verschiedene Experten mit den Teilnehmern in einen Dialog traten und die Modalitäten einer etwaigen Reform besprachen. Außerdem wurden Broschüren verteilt und Meinungsumfragen per Post und E-Mail durchgeführt, sowie eine eigene Website zur Frage des FLE erstellt. (Monbukagakushō 2005b) Im November 2004 legte der Bildungsminister auch noch einen weiteren Reformplan namens „Revive Japan!“ mit folgenden Forderungen vor: Revision des FLE, Maßnahmen zur Verbesserung akademischer Fähigkeiten anhand der Verbesserung des Unterrichts, professionelle Lehrerbildung durch die Einrichtung spezialisierter Hochschulen mit Aufbauprogrammen für Lehrertraining und die Verlagerung von mehr Verantwortung und Initiative im Bereich Erziehung auf die Schulen und regionale Behörden. (Franz 2007:59)

Ein eigenes Komitee zur Frage der Revision und ein Gremium der Regierungspartei, die im Mai 2003 eingerichtet worden waren, diskutierten drei Jahre lang zu diesem Thema, bis dann schließlich im April 2006 ein finaler Bericht mit dem Titel „Einzelheiten und Inhalt, die in das FLE einfließen sollten“ vorgelegt wurde. (Monbukagakushō 2006a)

Abbildung 1: Der Weg zur Revision des FLE

Quelle: Entwicklungen in der Bildungsreform (Franz 2007:62)

Basierend auf diesem Bericht, dem Bericht von Chūkyōshin aus dem Jahr 2003 und anderen wurde schließlich ein Gesetz entworfen, das am 8. April 2006 vom Kabinett akzeptiert wurde und schließlich dem Parlament vorgelegt wurde. Im Parlament wurde ein spezielles Komitee sowohl im Unterhaus als auch im Oberhaus eingerichtet und das revidierte FLE wurde nach fast 190 Stunden Diskussion am 15. Dezember 2006 verabschiedet. Am 22. Dezember trat es in Kraft. (Monbukagakushō 2006a)

Die Präambel enthält nun die Formulierung von der „Förderung einer Haltung, die Tradition und Kultur respektiert, unsere Nation und das Heimatland, das sie großgezogen hat, liebt, andere Länder respektiert und zu Frieden und Entwicklung der internationalen Gesellschaft beiträgt“ (*dentō to bunka o sonchō shi, sorera o hagukunde kita wagakuni to kyōdo o ai suru totonomi, takoku o sonchō shi, kokusai shakai no heiwa to hatten ni kiyo suru taido o yashinau*). Außerdem enthält das Gesetz nun 18 Artikel, die wiederum in die drei Kapitel „Ideen und Ziele des Grundgesetzes zur Erziehung“, „Grundlagen zur Durchführung von Erziehung“ und „Bildungsadministration“ eingeteilt sind. (Franz 2007:53) In der Präambel wird also nun der „Gemeinschaftssinn“ betont, während die „Würde des Individuums“ nicht mehr vorkommt. Außerdem wurde die Formulierung, die die Verbindung zwischen dem FLE und der Verfassung herstellt, entfernt. Viele Kritiker waren der Ansicht, dass diese Änderung die Intention der Regierung enthüllte, die Verfassung ebenfalls zu revidieren. Zu den kontroversesten Änderungen werden jene zu Artikel 2 gezählt, die Patriotismus, der auf dem Respekt für die „Tradition und Kultur des Landes“ basiert, wieder einführt. Die „volle Entwicklung der Persönlichkeit“ wurde zu „Förderung von Bürgern, die die notwendigen Qualitäten besitzen, um ein Mitglied der Nation zu sein“ (Art. 1), die 9-jährige Schulpflicht (Art. 4) und Koedukation (Art. 5) wurden beseitigt, wodurch die Möglichkeit der Chancengleichheit in Frage gestellt wird. Die Formulierung, dass Bildung keiner unangemessenen Kontrolle ausgesetzt sein darf, wurde zwar in Artikel 16 behalten (vorher Art. 10), ihre Bedeutung wurde aber faktisch umgedreht, was wiederum zu Ängsten führt, dass der Staat vermehrte Kontrolle über das Bildungssystem gewinnen könnte. Außerdem wurde das Verfahren für die Gesetzgebung vereinfacht, sodass neue Gesetze sehr einfach verabschiedet werden können (Art. 17 und 18), was ebenfalls auf eine Ausweitung der Staatskontrolle hinweist. (Wang 2009:3-5)

Was bedeutet diese Revision nun in Bezug auf die vier Bereiche, die ich in den vorangegangenen Kapiteln näher untersucht habe? Die Ausweitung der staatlichen Kontrolle scheint sehr wahrscheinlich, da praktisch alle Hindernisse, die es im FLE dazu gegeben hat, aus dem Weg geräumt sind. Der Passus der unangemessenen Kontrolle wurde schon im

ursprünglichen FLE von der Regierung völlig anders interpretiert als er gemeint war. Dass damit die Kontrolle des Staates gemeint war, musste wie erwähnt erst in den Schulbuch-Prozessen vor Gericht erstritten werden. Patriotismus wurde offiziell in das Gesetz aufgenommen und öffnet damit auch dem Nationalismus Tür und Tor. Durch die Streichung der Würde des Individuums und der Betonung des Gemeinschaftssinns weist auf eine Abkehr vom Individualismus und eine Hinwendung zum Konformismus hin, da die Gesellschaft damit meiner Ansicht nach über das Individuum gestellt wird. Dies erscheint sogar ein Rückschritt im Vergleich mit den Curriculumreformen von 1999 zu sein, die doch darauf abzielten, Individualität mehr zu fördern. Die Chancengleichheit dürfte wiederum durch die Weglassung der Koedukation und der 9-jährigen Pflichterziehung bedroht sein. Über den weiterhin bestehenden wirtschaftlichen Einfluss besteht meiner Meinung nach kein Zweifel, da besonders die tertiäre Bildung fast komplett auf die Industrie ausgerichtet ist.

Ich bin auch überzeugt davon, dass die Entfernung der Verbindung zur Verfassung durchgeführt wurde, um einer Verfassungsreform näher zu kommen. Die Idee eines fundamentalen Gesetzes zur Erziehung war, dass sie die Brücke zur Verfassung schlägt und mit abstrakten universellen Prinzipien das Grundgerüst für die Erziehung erstellt, auf dem dann Gesetze aufbauen, die alle Aspekte der Erziehung konkretisieren.

In seiner Rede am 15. Dezember lobte Premierminister Abe die Revision des FLE als enorme Errungenschaft, die unerlässlich für Japan wäre. Das revidierte Gesetz würde die universellen Prinzipien des ursprünglichen Gesetzes sehr wohl beibehalten, gleichzeitig aber neue Prinzipien beinhalten, die „in den derzeitigen Umständen dringend benötigt würden, einschließlich einem Sinn für Moral, Selbstdisziplin und eine gemeinnützige Einstellung“. Auch vom Bildungsminister gibt es eine Stellungnahme vom selben Tag, die sich im Inhalt nicht von der des Premierministers unterscheidet. (Monbukagakushō 2006a)

5.1. Politische Diskussion

Im Dezember 2000 waren sich die Koalitionspartner (LDP, New Kōmeitō, Hoshutō) im Allgemeinen einig, den Empfehlungen der Nationalen Kommission zur Erziehungsreform in Bezug auf die Revision des FLE zu folgen, allerdings war die New Kōmeitō nicht mit allen Aspekten der Reform einverstanden und verlangte bestimmte Zugeständnisse. Zwei der Oppositionsparteien, und zwar die SDP (Sozialdemokratische Partei) und die KPJ (Kommunistische Partei) lehnten jedoch jedwede Veränderung ab und kritisierten den

Endbericht der Nationalen Kommission zur Erziehungsreform dafür, dass er die Möglichkeit eröffnete, den sensiblen Punkt der Verfassungsänderung anzuschneiden. Eine dritte Oppositionspartei, Jiyūtō (Liberale Partei), signalisierte jedoch eine positive Einstellung zu dem Bericht. Sie war der Meinung, dass das FLE revidiert werden sollte, damit es angemessener der Wichtigkeit von Tradition, Kultur und häuslicher Erziehung Rechnung trägt. Der damalige Parteiboss Ozawa Ichirō wollte zusätzlich aus Japan ein „normales“ Land (*futsū no kuni*) machen, das ein normales Militär unterhält und eine „selbstgemachte“ Verfassung hat. Die größte Oppositionspartei, die Demokratische Partei (DPJ), schließlich wollte weder zusammen mit den Sozialdemokraten und den Kommunisten für die Ablehnung des Berichts kritisiert werden, noch die Verantwortung für eine Zustimmung übernehmen. Der damalige Parteichef Hatoyama Yukio und andere waren nicht gegen die Revision, aber einige frühere Sozialisten in der Partei waren strikt dagegen und wollten die Situation für eine Konfrontation mit der Koalition nützen. Durch diese Zweiteilung innerhalb der Partei unterstützte die DPJ andere Vorschläge, die nicht eine Revision beinhalteten, wie die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens und des erzieherischen Umfelds. (Okada 2002:435-436)

Am 26. April 2001 wurde Koizumi Jun'ichirō zum Premierminister ernannt und machte sich sofort daran, eine Reihe von strukturellen Reformen „ohne heilige Kühe“ anzugehen. In Bezug auf die Bildung war er bereit, den Weg des vorhergegangenen Kabinetts Mori weiterzugehen und die Vorschläge der Nationalen Kommission zur Erziehungsreform umzusetzen und damit auch das FLE abzuändern. Er teilte fast komplett die neokonservative Agenda des Nationalismus, die Rinkyōshin 15 Jahre zuvor vertreten hatte, und er wollte nicht nur das Bildungssystem im Allgemeinen und das FLE im Besonderen reformieren, sondern sich im Zuge dieser weitreichenden Veränderungen auch der Verfassung annehmen. Bereits in der ersten Sitzung seines Kabinetts sprach er eine Revision des Artikels 9 der Verfassung an, um die Selbstverteidigungstruppen in Streitkräfte zu verwandeln. Nach den Terroranschlägen in den USA im September 2001 beschleunigt sich dieser Trend, da vermehrt das Argument der Abwehr zukünftiger Anschläge angeführt wurde. Außerdem sollte Japan in der Zukunft eine aktivere Rolle bei internationalen Friedenssicherungsmissionen einnehmen. Damit fing eine neue Phase der Debatte um eine Revision des FLE an, denn ab diesem Zeitpunkt war das Hauptargument nicht mehr die Unzulänglichkeiten des FLE bei der Förderung der traditionellen japanischen Moral und dem Glauben an den Staat, sondern die Tatsache, dass Japan internationale Pflichten im Kampf gegen den Terror übernehmen sollte, machte eine Revision des FLE und die diplomatischen

Interessen des Landes unzertrennbar. Der Pazifismus im Artikel 9 der Verfassung wurde also sowohl von der Nationalen Kommission zur Erziehungsreform als auch vom Kabinett Koizumi als ideologischer Feind angesehen. (Okada 2002:435-438)

Die LDP hat zu Fragen der Revision im Juni 2006 eine eigene Website (LDP 2006) mit einem Q&A erstellt, in der ihre Position genau dargestellt wird. Mehrere Gründe für die Revision wurden angeführt, unter anderem, dass eine Erziehung geschaffen werden soll, die auf der japanischen Kultur und Tradition aufbaut. Es wäre der „innigste Wunsch“ (*higan*) der LDP seit ihrer Gründung im Jahr 1955, das FLE zu revidieren, das unter dem Einfluss von GHQ entstanden wäre. Außerdem hätten sich in den 60 Jahren seit seinem Inkrafttreten die Wirtschaft und die Lebensweise stark verändert, z.B. durch die Urbanisierung, die niedrige Geburtenrate und die Alterung der Gesellschaft, sowie das Fortschreiten der Bildungsstandards. Auch die diversen Probleme in der Erziehung generell, wie z.B. der sinkende Lerneifer und die sinkende Moral, die dazu führen, dass junge Leute mit Anstellungsproblemen zu kämpfen haben, werden als Grund genannt. Des Weiteren wäre es in der Gesellschaft und auch in der Erziehung der Nachkriegszeit so, dass auf der einen Seite die Wertschätzung der Individualität und die Freiheit des Einzelnen betont, auf der anderen Seite aber grundlegende Moralvorstellungen und der „Sinn für die Allgemeinheit“ (*kōkyō no seishin*), wie Disziplin, Verantwortung, Zusammenarbeit mit anderen und der Dienst an der Gesellschaft, eher geringgeschätzt würden. Das Ergebnis davon wäre eine Egozentrik, die zu Verehrung des Geldes und Missachtung von Vorschriften führe, wie man am Beispiel des Livedoor-Skandales sehen könne, und die in der japanischen Gesellschaft hartnäckig wuchere und die Zukunft Japans gefährde. Besonders in Anbetracht der Bevölkerungsabnahme und der Entwicklung anderer asiatischer Länder müsse man möglichst schnell handeln, um den Fortbestand des Landes zu sichern. (LDP 2006:1¹) Premierminister Koizumi nannte in der Plenarsitzung im Unterhaus am 16. Mai 2006 folgende Gründe für eine notwendige Revision: Die Zeiten hätten sich durch den Technologiefortschritt, das Sinken der Geburtenrate und die Überalterung der Gesellschaft sehr verändert, weswegen es immer wichtiger wäre, moralisches Bewusstsein, Gemeinschaftssinn, die Expansion von Frieden in der internationalen Gemeinschaft und Ähnliches in der Erziehung zu verlangen. Deswegen müsse man das FLE revidieren, Erziehungsprinzipien für die neuen Zeiten präzisieren, eine Erziehungsreform im Sinne der gesamten Bevölkerung anstreben und eine Erziehung zum Ziel haben, die die Zukunft der Nation sichert. Am 14. November 2006 sprach

¹ Bei Zitaten zu LDP 2006 gibt die Zahl nach dem Doppelpunkt die Nummer der entsprechenden Frage an.

Bildungsminister Ibuki Bunmei im Sonderkomitee des Unterhauses zum FLE die „bedauernswerten Phänomene“ *ijime* und Schulabbrecher an, sowie ebenfalls die großen Veränderungen in der Gesellschaft, die Erziehungsreformen notwendig machten. Er sprach sich nicht nur für die Revision des FLE aus, sondern auch dafür, die anderen Gesetze, die sich mit Erziehung befassen, zu untersuchen, sodass Japan optimal für die Zukunft gerüstet werden könne. (Monbukagakushō 2006d:1-2)

In der Folge möchte ich einige Gründe, die von der LDP und damit auch dem Ministerium und der Regierung für eine Revision angeführt werden, näher beleuchten. Was denn nun zum Beispiel mit den „neuen Zeiten“ genau gemeint war, in die das FLE nicht mehr passe, stellte das Ministerium in folgender Graphik dar:

Abbildung 2: Situation zur Zeit der Einführung des FLE und in der Gegenwart

• Durchschnittliche Lebenserwartung					
Männer	50,06 Jahre	(1947)	→	78,53 Jahre	(2005)
Frauen	53,96 Jahre	(1947)		85,49 Jahre	(2005)
• Fertilitätsrate	4,54	(1947)	→	1,26	(2005)
• Anteil der über 65-Jährigen an der Bevölkerung	4,8%	(1947)	→	20,1%	(2005)
• Anteil derer, die eine Oberschule besuchen	42,5%	(1950)	→	97,7%	(2006)
• Anteil derer, die eine Universität etc. besuchen	10,1%	(1955)	→	49,3%	(2006)
• Beschäftigungsrate per Wirtschaftssektor		(1950)	→		(2005)
Primärsektor (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei)		48,5%	→	4,8%	
Sekundärsektor (Bergbau, Baugewerbe, Industrie)		21,8%	→	26,1%	
Tertiärsektor (Dienstleistung etc.)		29,6%	→	67,2%	

Quelle: Kyōiku kihon hō seitei tōji to genzai to no hihan (Monbukagakushō 2006c)

Anhand dieser Darstellung kann man leicht erkennen, dass sich in der japanischen Gesellschaft in 60 Jahren einiges geändert hat. Nicht nur ist die Lebenserwartung für Männer und Frauen gestiegen, auch die Quote derer, die die Oberschule und später auch eine Universität besuchen, hat sich enorm erhöht. Dies sind wohl ausschließlich positive Entwicklungen, die keine Reform erfordern. Die Beschäftigungsraten haben sich wie in allen

Industrieländern hauptsächlich in den tertiären Sektor verschoben. Sowohl die stark gesunkene Fertilitätsrate als auch der hohe Anteil an über 65-Jährigen sind allerdings für die Bevölkerungsentwicklung bedenklich und werden zukünftigen Generationen wohl größere Probleme bereiten, es ist aber nicht ersichtlich wie Bildungsreformen, die in die Grundprinzipien der Erziehung eingreifen, dies lösen sollen. Ich konnte auch keine nähere Erklärung zu diesem Argument ausfindig machen. Des Weiteren zielt es genauso sehr auf eine Revision der Verfassung ab, wie auf die Revision des FLE. Nicht nur Japan hat sich in den letzten 60 Jahren geändert, sondern natürlich auch der Rest der Welt, und um in dieser neuen veränderten Welt seinen Platz zu finden und/oder zu behaupten, kann man ebenso argumentieren, dass auch eine Verfassungsrevision nötig sei. Dazu passt auch gut die Formulierung, dass man Japan für die Zukunft „rüsten“ müsse.

Andere konkrete Gründe, die für eine Revision des FLE angeführt werden, sind die „bedauernswerten Phänomene“, wie Bildungsminister Ibuki sie nennt. Zu diesen gehören Schulgewalt, Mobbing (*ijime*), Schulverweigerung und Schulabbruch, und ich möchte an dieser Stelle einige Statistiken zu diesen Aspekten anführen.

Tabelle 2: Gewalt in Schulen (Vorfälle pro Jahr)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Grundschulen	1.304	1.528	1.509	1.331	1.465	1.253	1.600	1.890
Mittelschulen	18.209	22.991	24.246	27.293	25.769	23.199	24.463	23.110
Oberschulen	4.108	5.152	5.300	5.971	5.896	5.002	5.215	5.022
Gesamt	23.621	29.671	31.055	34.595	33.130	29.454	31.278	30.022

Quelle: Trends in Occurrence of Acts of Violence in Schools (Monbukagakushō 2006e:70)

Tabelle 3: Gewalt in Schulen (Veränderung in Prozent)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Grundschulen	100,00	+17,18	+15,72	+2,07	+12,35	-3,91	+22,70	+44,95
Mittelschulen	100,00	+26,26	+33,15	+49,89	+41,52	+27,40	+34,35	+26,92
Oberschulen	100,00	+25,41	+29,02	+45,35	+43,52	+21,76	+26,95	+22,25
Gesamt	100,00	+25,61	+31,47	+46,40	+40,26	+24,70	+32,42	+27,10

Quelle: Eigene Berechnung nach Trends in Occurrence of Acts of Violence in Schools (Monbukagakushō 2006e:70)

Man kann anhand dieser Tabelle deutlich nachvollziehen, dass sich die Vorfälle im Zeitraum von 1997 bis 2000 in absoluten Zahlen um mehr als 10.000 erhöht haben, was eine Zunahme

um mehr als 46% darstellt. Dies bedeutet, dass in der Zeit, als die Diskussion um die Revision des FLE ernsthaft begann, die Vorfälle einen Höchststand erreicht hatten. Seit 2000 sind sie zwar um nicht ganz 20% wieder zurückgegangen, sie waren aber immer noch sehr hoch. Für die Zeit vor 1997 stehen leider keine brauchbaren Vergleichsergebnisse zur Verfügung, da die Methode der statistischen Erhebung in diesem Jahr geändert wurde, wodurch die Anzahl der Vorfälle von 1996 auf 1997 enorm in die Höhe schnellte. Zum Vergleich führe ich noch die Statistik über Mobbing an, da auch dies in Zusammenhang mit der Revision immer wieder angesprochen wird. Es wurde aus Vergleichsgründen derselbe Zeitraum wie bei der vorangegangenen Tabelle gewählt.

Tabelle 4: Mobbing in Schulen (Vorfälle pro Jahr)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Grundschulen	16.294	12.858	9.462	9.114	6.206	5.659	6.051	5.551
Mittelschulen	23.234	20.801	19.383	19.371	16.635	14.562	15.159	13.915
Oberschulen	3.103	2.576	2.391	2.327	2.119	1.906	2.070	2.121
Gesamt	42.790	36.396	31.359	30.918	25.037	22.205	23.351	21.671

Quelle: Trends in Bullying Cases (Monbukagakushō 2006e:70)

Tabelle 5: Mobbing in Schulen (Veränderung in Prozent)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Grundschulen	100,00	-21,09	-41,93	-44,07	-61,91	-65,27	-62,86	-65,93
Mittelschulen	100,00	-10,47	-16,57	-16,63	-28,40	-37,32	-34,76	-40,11
Oberschulen	100,00	-16,98	-22,95	-25,00	-31,71	-38,58	-33,29	-31,65
Gesamt	100,00	-14,94	-26,71	-27,74	-41,49	-48,11	-45,43	-49,59

Quelle: Eigene Berechnung nach Trends in Bullying Cases (Monbukagakushō 2006e:70)

Im Fall des Mobbing kann man aus der Statistik herauslesen, dass die Anzahl der Vorfälle im Vergleichszeitraum im Sinken war und sich in der Zeit von 1997 bis 2004, also in etwas weniger als zehn Jahren, halbiert hat. Auch anhand der prozentuellen Veränderung kann man deutlich nachvollziehen, dass die Anzahl bis auf das Jahr 2003 beständig abnahm.

Weiters wird häufig das Phänomen der Schulverweigerung von schulpflichtigen Kindern angeführt. Auch dafür führe ich in der Folge eine Aufstellung des Ministeriums an.

Tabelle 6: Anzahl der Schüler, die den Schulbesuch verweigern

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Grundschule	14.769	15.786	16.569	19.498	20.765	26.017
Anteil an der Gesamtschülerzahl	0,17%	0,18%	0,20%	0,24%	0,26%	0,34%
Mittelschule	60.039	61.663	65.022	74.853	84.701	101.675
Anteil an der Gesamtschülerzahl	1,24%	1,32%	1,42%	1,65%	1,89%	2,32%
Gesamt	74.808	77.449	81.591	94.351	105.466	127.692
Anteil an der Gesamtschülerzahl	0,55%	0,58%	0,63%	0,75%	0,85%	1,06%
	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Grundschule	26.047	26.373	26.511	25.869	24.077	23.318
Anteil an der Gesamtschülerzahl	0,35%	0,36%	0,36%	0,36%	0,33%	0,32%
Mittelschule	104.180	107.913	112.211	105.383	102.149	100.040
Anteil an der Gesamtschülerzahl	2,45%	2,63%	2,81%	2,73%	2,73%	2,73%
Gesamt	130.227	134.286	138.722	131.252	126.226	123.358
Anteil an der Gesamtschülerzahl	1,11%	1,17%	1,23%	1,18%	1,15%	1,14%

Anm.: Anzahl der Schüler staatlicher, öffentlicher und privater Grund- und Mittelschulen, die den Schulbesuch an 30 oder mehr Tagen im Jahr wegen Schulphobie (bis 1997 Schulhass) verweigern

Quelle (absolute Zahlen): Trends in Number of Students Who Refuse to Attend (Monbukagakushō 2006e:70)

Quelle (Anteil an der Gesamtschülerzahl): Eigene Berechnung nach Trends in Number of Students Who Refuse to Attend (Monbukagakushō 2006e:70) und Pupils and Students Enrolled by Founder and Kind of School (1947-2005) (Statistics Bureau o.J.:25-4²)

Die Anzahl der Schüler, die den Schulbesuch verweigern, hat sich also seit Anfang der 1990er Jahre bis zum Anfang der 2000er Jahre in absoluten Zahlen fast verdoppelt. Dieser Höchststand trifft also ebenso mit dem Beginn der ernsthaften Diskussion über eine Revision des FLE zusammen wie bei dem Phänomen der Schulgewalt und eignet sich damit auch als Argument. Nach dem Höchststand im Jahr 2001 sank die Anzahl der Schulverweigerer allerdings wieder. Am Anteil an der Gesamtschülerzahl kann man aber erkennen, dass die

² Bei Zitaten zu Statistics Bureau o.J. gibt die Zahl nach dem Doppelpunkt die Nummer der entsprechenden Tabelle an.

Quote bei den Mittelschülern seit 2002 stagniert, während sie bei den Grundschülern leicht im Sinken begriffen ist.

Tabelle 7: Anzahl der Schüler, die die Oberschule nicht abschließen

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Anzahl der Abbrecher	94.065	96.401	98.179	112.150	111.491	111.372
Abbrecherquote	1,9%	2,0%	2,1%	2,5%	2,6%	2,6%

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Anzahl der Abbrecher	106.578	109.146	104.894	89.409	81.799	77.897
Abbrecherquote	2,5%	2,6%	2,6%	2,3%	2,2%	2,1%

Quelle: Trends in Number of Upper Secondary School Dropouts (Monbukagakushō 2006e:70)

Die Anzahl der „Dropouts“ hatte ihren Höchststand ebenso Ende der 1990er Jahre und Anfang der 2000er Jahre, sinkt jedoch in absoluten Zahlen, während die Abbrecherquote sich über den Gesamtzeitraum nicht grundlegend ändert, da sie im Jahr 2004 den gleichen Wert wie 1995 erreicht. Anhand dieser Statistiken zu den verschiedenen unerwünschten Phänomenen, die in der Diskussion immer wieder genannt wurden, kann man ablesen, dass keine dieser Zahlen im Jahr 2004 im Steigen begriffen war, sie waren sogar alle im Sinken oder stagnierten zumindest wie im Fall der Schulverweigerer in den Mittelschulen, nur die Quote der Abbrecher war auf ungefähr dem gleichen Stand wie zehn Jahre zuvor.

Überhaupt stellt sich die Frage nach der Schwere dieser Erziehungsprobleme. Wie Cave in seinem Artikel zu den Reformen in den 1990er Jahren anmerkt, gibt es seit den frühen 1980er Jahren eine extensive Berichterstattung in den Medien über diese Erziehungsprobleme, deren Ausmaße aber selbst durch internationale Vergleiche nur schwer zu bestimmen sind. Auf jeden Fall scheint es, dass durch eben diese Berichterstattung sowie durch ausführliche Diskussionen und Veröffentlichungen zu diesem Thema das Bild entstand, dass Japan sich in einer veritablen Bildungskrise befindet. (Cave 2001:175) Es stellt sich aber ohnehin die Frage, wie die Revision eines Grundgesetzes auf diese Problemfelder einwirken soll.

Ein weiteren Grund für eine dringende Revision des FLE, der immer wieder genannt wird, sind die sinkenden Lernerfolge. Um diese Behauptung besser nachvollziehen zu können, habe ich die Ergebnisse der PISA-Studie (*Programme for International Student*

Assessment) herangezogen. Ich habe mich allerdings auf die Ergebnisse aus den Jahren 2000, 2003 und 2006 beschränkt, da 2009 für die Revision des FLE nicht mehr relevant war.

Tabelle 8: PISA-Ergebnisse 2000, 2003 und 2006 im Vergleich

Naturwissenschaften				
	2006	2003	2000	
Punkte Japans	531	548	550	
OECD-Durchschnitt	500	500	500	
Rang unter den OECD-Mitgliedsstaaten	3	2	2	
Rang unter allen teilnehmenden Ländern	6	2	2	
Lesekompetenz				
	2006	2003	2000	
Punkte Japans	498	498	522	
OECD-Durchschnitt	492	494	500	
Rang unter den OECD-Mitgliedsstaaten	12	12	8	
Rang unter allen teilnehmenden Ländern	15	14	8	
Mathematik				
	2006	2003	2000	
Punkte Japans	523	534	557	
OECD-Durchschnitt	498	500	500	
Rang unter den OECD-Mitgliedsstaaten	6	4	1	
Rang unter allen teilnehmenden Ländern	10	6	1	

Quelle: PISA chōsa ni okeru nihon no kekka ni tsuite (Monbukagakushō 2006f:12-13)

Man sieht, dass in allen untersuchten Bereichen die Punktezahl gefallen ist, aber immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegt, und außer in dem Bereich Lesekompetenz sogar deutlich darüber liegt. In Mathematik lag Japan im Jahr 2006 nur 26 Punkte hinter dem Spitzenreiter Taiwan und in Naturwissenschaften 32 Punkte hinter dem Spitzenreiter Finnland, während es in der Lesekompetenz ganze 58 Punkte hinter Südkorea liegt. (Monbukagakushō 2006f:6;10) Die sinkenden Zahlen verlangen natürlich nach Verbesserungsmaßnahmen, besonders in der Lesekompetenz, die aber schon im Jahr 2000 deutlich hinter den Fähigkeiten der Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften lag. Ein Fiasko sieht aber anders aus, und ich kann

auch hier keinen Grund dafür erkennen, warum es nötig war, in aller Eile das FLE zu revidieren. Abgesehen davon war Japan in der Zeit, als angefangen wurde, die Revision ernsthaft voranzutreiben, also in den Jahren 2000/2001 Spitzenreiter in Mathematik, Zweiter in den Naturwissenschaften und schwächelte nur bei der Lesekompetenz.

Die Gründe für eine Revision, die ich auf den letzten Seiten nun näher beleuchtet habe, ordne ich in die Kategorie „konkrete“ Gründe für eine Revision ein. Damit meine ich, dass hier konkrete Probleme im Bildungssystem als Gründe für Bildungsreformen angesprochen werden. Wie groß deren Ausmaß wirklich ist, und ob man hier tatsächlich schon von einer Krise sprechen kann, sei dahingestellt, aber es sind auf jeden Fall konkrete Phänomene, die auch von der Opposition öfter genannt werden, wie ich später noch ausführen werde, bzw. einen Platz im Bewusstsein der Bevölkerung haben.

Auf der anderen Seite stehen die „abstrakten“ Gründe für eine Revision, die den konkreten zugrunde liegen. Als Erstes möchte ich hierzu jenen Punkt anführen, der im Q&A der LDP zur Revision unter der Frage nach dem Warum an oberster Stelle steht: „Die Revision des FLE ist der innigste Wunsch der LDP seit der Gründung der Partei“ (*Kihon-hō kaisei ha jimintō kettō irai no higan*). In der weiteren Ausführung werden dann die Gründe dafür genannt, nämlich erstens, dass es unter dem Einfluss ausländischer Autoritäten entstand, und zweitens, dass es nicht in der Kultur und Tradition Japans wurzelt. Zusätzlich wird noch angeführt, dass das Individuum zu sehr betont wird und nicht die Gemeinschaft und paradoxerweise, dass man zur „Wurzel der Erziehung“ zurückkehren muss, um das FLE angemessen für die neuen Zeiten zu machen. Die Erziehung soll tatsächlich der japanischen Gesellschaft und den Japanern entsprechen. (LDP 2006:1) Zusammenfassend kann man aber sagen, dass die zwei wichtigen „abstrakten“ Gründe diejenigen sind, die ich im Lauf dieser Arbeit bereits mehrmals erwähnt habe:

- 1) Das FLE wurde Japan von ausländischen Autoritäten vorgegeben.
- 2) Das FLE ist zu universell, da es keinen direkten Bezug auf Japan oder seine Kultur und Traditionen nimmt.

Meiner Ansicht nach kann man diese beiden Punkte auch als die „wahren“ Gründe für eine Revision bezeichnen, denn sie sind den Konservativen Japans seit der Entstehung des FLE ein Dorn im Auge, den sie unbedingt beseitigen wollten, denn immer wieder wurden diese zwei Punkte in der Nachkriegsgeschichte von Kritikern erwähnt. Man könnte vielleicht sogar sagen, dass die konkreten Gründe, wie ich sie hier genannt habe, vorgeschoben wurden, um dem Reformprozess Nachdruck zu verleihen und ihm die Art von Dringlichkeit zu verschaffen, die nötig war, um die Revision nach fast 60 Jahren auch endlich durchzusetzen.

An diesem Punkt möchte ich nun einen Blick auf die anderen Parteien werfen. Seit Dezember 2000 hatte sich in der Parteienlandschaft einiges geändert. Die aktuelle Koalition bestand nur mehr aus LDP und New Kōmeitō, die Hoshutō fusionierte im Jahr 2003, nachdem sie sich 2002 unter dem Namen Hoshu Shintō neu gegründet hatte, mit der LDP. Die Jiyūtō, die damals Zustimmung zur Revision signalisiert hatte, fusionierte 2003 mit der DPJ, und ihr ehemaliger Vorsitzender Ozawa Ichirō teilte sich mit den DPJ-Gründern Hatoyama Yukio und Kan Naoto die Führungspositionen in der Partei. Inzwischen hatte sich auch die DPJ für eine Strategie entschieden und schlug vor, nicht das ursprüngliche Gesetz zu revidieren, sondern ein komplett neues Gesetz zu entwerfen.

In diesem Entwurf wurde statt Patriotismus (*aikokushin*) die Formulierung „einen Sinn für die Liebe zu Japan kultivieren“ (*nihon o aisuru kokoro o kanyō shi*) in der Präambel vorgeschlagen, wobei extra darauf hingewiesen wurde, dass der Fokus Japan (*nihon*) statt der Nation (*koku*) als System sein soll. Mit Absicht wurde auch das Wort *kanyō* verwendet, das gewählt worden war, weil es für das „Erziehen auf eine natürliche, ungezwungene Art und Weise“ stehen soll. Diese Formulierung sollte im direkten Gegensatz zum Vorschlag der LDP stehen, der aus der Phrase „eine Einstellung der Liebe zu unserem Land und unserer Heimat kultivieren“ (*wagakuni to kyōdo o aisuru taido o yashinau*) bestand.

Das neue Gesetz sollte 21 Artikel und eine Präambel beinhalten. Artikel 1 befasst sich mit den Zielen von Erziehung und betont „Erziehung von wirklich souveränen Bürgern im Sinne der japanischen Verfassung“, die dazu beitragen soll, eine demokratische und kulturell reiche Nation und Gesellschaft und ein ebensolches Familienleben zu kreieren. Diese Bürger sollen außerdem zu Weltfrieden und dem Wohlergehen der Menschheit beitragen. Artikel 2 garantiert jedem das Recht auf Erziehung, was sich durch den Austausch des Wortes „Volk“ gegen „jeder“ vom ursprünglichen FLE unterscheidet. Die DPJ ist der Ansicht, dass diese Änderung den Punkt noch verstärkt. Andere Artikel befassen sich mit vorschulischer Erziehung, Erziehung für Kinder mit speziellen Bedürfnissen, Erziehung, die für das Berufsleben nützlich ist, und Erziehung für das EDV-Zeitalter. Außerdem wird in einem Artikel Bezug auf religiöse Erziehung und das Leben an sich genommen, womit gemeint ist, durch die eine Einstellung gefördert werden soll, die Respekt für die Wichtigkeit des Lebens und die Bedeutung des Todes fördern soll, was wiederum eine Antwort auf Fälle von Gewalt in der Schule sein soll. Artikel 18 des Gesetzesvorschlags der DPJ befasst sich schließlich mit der Bildungsadministration, wobei der Fokus hier auf einer demokratischen Verwaltung liegen soll. Zu diesem Zweck wurde folgender Satz eingefügt: „Bildungsadministration sollte auf der Basis einer demokratischen Verwaltung stattfinden.“ (DPJ 2006a)

Die Antwort der LDP auf diesen Gesetzesvorschlag nimmt sich einzelner Aspekte im Detail an. So wird es grundgesetzlich gutgeheißen, die Formulierung „einen Sinn für die Liebe zu Japan zu kultivieren“ in das Gesetz aufzunehmen, es sollte aber nicht in der Präambel vorkommen, sondern als Grundsatz festgeschrieben werden. Auf die Wortwahl wird hingegen nicht näher eingegangen. Zum Artikel betreffend der religiösen Erziehung ist die LDP der Ansicht, dass die von der DPJ vorgeschlagene Formulierung „Kultivierung der religiösen Empfindung“ (*shūkyōteki kansei no kanyō*) eventuell in Widerspruch zur Religionsfreiheit und der Trennung von Staat und Religion, wie sie in der Verfassung bestimmt sind, stehen könnte, da die Formulierung „religiöses Empfinden“ ungenau sei. Zum Thema der „unangemessenen Kontrolle“ wird bemängelt, dass die Formulierung einerseits im Artikel 18 (Bildungsadministration) des Vorschlages weggelassen wird, andererseits aber in der Klausel zur Schulerziehung (Art. 4) die Unabhängigkeit und Autonomie der Schulen festgesetzt wird. Damit läuft man Gefahr, die gleiche Ansicht wie die Lehrerschaft und andere zu vertreten, die Anleitung durch das Curriculum und durch die Bildungsausschüsse als nicht rechtmäßig ansehen. Diese Interpretation der Formulierung „unangemessene Kontrolle“ sei aber durch ein Urteil des Obersten Gerichtshofes als Irrtum bestätigt worden. Des Weiteren werde die LDP alle Problempunkte des Gesetzesvorschlages der DPJ in einer Parlamentsdiskussion klarstellen. (LDP 2006:18) Die Kritik der LDP ist recht vage, es wird immer wieder erwähnt, dass manches nicht eindeutig oder missverständlich formuliert wäre, aber im Grunde ist es so, dass die DPJ in manchen Punkten der LDP sehr nahe ist, zum Beispiel im Punkt Patriotismus ist der Unterschied nicht sehr groß. Eine deutliche Differenz ist hingegen der Umgang mit der Bildungsadministration und der Verbleib der Verbindung zur Verfassung.

Es ist nicht überraschend, dass die DPJ nach ihrer Unentschiedenheit im Jahr 2000 sich am Ende dazu entschloss, einen eigenen Gesetzesvorschlag vorzulegen. Ozawa war immerhin schon im Jahr 2000 für eine Revision des FLE und auch Hatoyama war nicht abgeneigt. Um aber nicht mit der LDP mitzuziehen, die die DPJ im Übrigen hart attackierte, wurde also der eigene Vorschlag entwickelt. Ein Beispiel für einen Schlagabtausch der zwei Parteien möchte ich in der Folge anführen, um die Differenzen weiter zu erhellen.

Bei einer Fragestunde im Parlament im Mai 2006 wollte der DPJ-Vorsitzende Ozawa von Premierminister Koizumi wissen, wer für die Erziehung verantwortlich sei. Koizumi antwortete darauf, dass er glaube, dass sie bei den Eltern läge, denn wie könnte ein Kind ohne die Liebe der Eltern aufwachsen? Ozawa konterte, dass sich diese Antwort nur auf die Erziehung in der Familie beziehe, also auf außerschulische Erziehung, wer sei aber

verantwortlich für die Erziehung in der Schule? Koizumi gab zu, dass ein Teil der Verantwortung beim Ministerium und den lokalen Bildungsausschüssen läge, aber schob dann den größten Teil der Verantwortung den Lehrern zu, da er der Meinung war, dass die Bildung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern unerlässlich sei. Ozawa stellte daraufhin klar, dass er im Grunde das System an sich gemeint hatte, da er der Meinung sei, dass das grundlegende Problem der Erziehung das Nachkriegssystem an sich sei. Als Grund dafür nannte er, dass unter dem ursprünglichen FLE die Verantwortung für die Erziehung bei den lokalen Bildungsausschüssen läge, und die Rolle des Ministeriums sich auf Anleitung und Beratung beschränke. Auf die Frage wie dieses Problem im Gesetzesentwurf behandelt werde, antwortete Koizumi eher ausweichend, dass dieser Punkt noch weiterer Diskussion zwischen den Regierungs- und Oppositionsparteien bedürfe. Ozawa betonte, dass er und die DPJ der Ansicht seien, dass die Verantwortung für die Erziehung beim Staat (*kuni*) liegen solle, und dass der Regierungsvorschlag nicht dazu beitrage, die „verzerrte“ (*yuganda*) Bildungsadministration zu berichtigen. (DPJ 2006b) Im November 2006 stellte Ozawa in einer Fragestunde mit Premierminister Abe noch einmal klar, wofür die DPJ in der Frage der Bildungsadministration eintritt, nämlich, die endgültige Verantwortung müsse der Staat tragen, während Schulausschüsse die einzelnen Schulen in einer unabhängigen und autonomen Art und Weise leiten. Die Bildungsausschüsse sollten hingegen keine Rolle mehr spielen. (DPJ 2006c)

Man kann deutlich erkennen, dass Ozawa nicht viel vom ursprünglichen FLE hält, da er das Erziehungssystem der Nachkriegszeit als Ganzes kritisiert, denn dass die Verantwortung für die Erziehung bei den lokalen Autoritäten liegt, ist ihm ein Dorn im Auge. Er betont hier im Parlament, was auch im Gesetzesvorschlag der DPJ nachzulesen ist, nämlich dass die endgültige Verantwortung beim Staat liegen sollte und damit beim Ministerium. Dies stellt sogar einen höheren Grad der Zentralisierung dar, als ihn die LDP vorgeschlagen hatte.

Am 15. Dezember 2006 erfolgte in der Plenarsitzung im Parlament eine hitzige Diskussion über die Revision. Kan Naoto von der DPJ stellte sich wie erwartet gegen die Revision und sprach auch die fehlende Lösungskompetenz des Regierungsvorschlags in Bezug auf Erziehungsprobleme an. Hosaka Nobuto von der SDP beklagte die Bedrohung der Volkssouveränität, die Ausweitung der Befugnisse der Bürokratie und des Staates und die Beschränkung der Gewissensfreiheit, die durch die Revision des FLE gefährdet wären. Er beschuldigte die Regierungsparteien der Staatenbildung nach Vorbild des Vorkriegsjapans. Karata Keiji von der KPJ sprach von einem Versuch der Regierung, der Bevölkerung

Patriotismus aufzuzwingen und sich in deren Gewissensfreiheit einzumischen. Außerdem widerspräche der Gesetzesentwurf den Prinzipien der Verfassung und sei kein Langzeitplan für die Zukunft des Landes und biete keine Lösung für die immer größer werdenden Probleme in der Erziehung. Des Weiteren kreidete er an, dass die Revision mit Gewalt und ohne auf die öffentliche Meinung zu hören, schnellstmöglich verabschiedet werden sollte. In der Bevölkerung herrsche nämlich die Ansicht vor, dass eine so schnelle Revision nicht nötig sei. Schlussendlich plädierte er für eine Ablehnung des Gesetzesentwurfs. Alle Oppositionsparteien sprachen außerdem die manipulierten Bürgerversammlungen an, durch die öffentliche Meinung beeinflusst werden sollte. (NDL 2006) Man kann sehr deutlich sehen, dass die Regierungsparteien keinerlei Zustimmung von der Opposition für ihren Gesetzesentwurf erhielten. Hier wird auch angesprochen, dass nicht klar ist, wie die Revision die drängenden Erziehungsprobleme lösen soll. Auch die Frage nach der Eile, die die Regierung hier an den Tag legte, ist nicht unberechtigt.

5.2. Gewerkschaften und andere Interessensgruppen

Die Hauptkritikpunkte an der Revision des FLE, die von Nikkyōso angeführt werden, waren folgende:

- 1) die Einführung von „freiwilligen Aktivitäten“ und Moralunterricht basierend auf der Loyalität gegenüber dem Staat
- 2) Erstellung von Schulbüchern, die de facto der sogenannten „Liberalen Schule für Geschichte“ folgen, um eine chauvinistische nationale Identität zu konstruieren
- 3) Unterstützung der Ansicht, dass das Bildungssystem fast ausschließlich der Produktion und Differenzierung von „Humankapital“ dient, um den ökonomischen Veränderungen Rechnung zu tragen
- 4) Privatisierung der höheren Bildung mit dem Ziel, sie offen für und direkt verbunden mit privaten Konzernen zu machen
- 5) Ausweitung der Kontrolle des Ministeriums über die Schulverwaltung und die Lehrer
- 6) Entlassen des Staates aus seiner Verantwortung, die Kosten für die Bildung der Bevölkerung zu tragen, durch die beliebige, auf Wichtigkeit basierende Verteilung von Budgets und die Erhöhung von Ausbildungskosten, die vom Einzelnen getragen werden (Okada 2002:434)

Nishihara Nobuaki, Oberschullehrer und hochrangiges Mitglied von Nikkyōso, ist der Meinung, dass die Revision des FLE Teil einer breiten konservativen Bewegung in Japan ist, die unter anderem auch die Verfassungsänderung, die Wiedereinsetzung des Kaisers als Staatsoberhaupt, revisionistische Schulbücher und ähnliche Ziele verfolgt. Die Problematik der Revision des FLE beschrieb er in einem Interview, das kurz vor der Gesetzesänderung stattfand, aus Nikkyōsos Sicht folgendermaßen: In erster Linie sei die Gewerkschaft wegen der Ausweitung der staatlichen Kontrolle besorgt, was damit zusammenhängt, dass sie für eine kindzentrierte Erziehung im Einklang mit der UN-Kinderrechtskonvention einträte. Das FLE beziehe sich auf das Recht auf Bildung des Einzelnen und die Freiheit von Gedanken und Gewissen. Gesetzlich die Liebe zur und Respekt für die Nation oder Patriotismus (*aikokushin*) als einen Zweck der Erziehung vorzuschreiben, verstöße gegen eben diese Freiheiten. Außerdem sollte man Artikel 11 des FLE nützen, um angemessene Gesetze zu erlassen, und nicht das FLE selbst verändern, da es sonst zu schwerfällig werde. In den 33 Gesetzen, die sich auf das FLE beziehen, könne durchaus etwas geändert werden, allerdings hielt er das damalige politische Umfeld nicht dafür geeignet. Nikkyōsos Position war eindeutig gegen eine Revision, obwohl der Gewerkschaftsbund Rengō, dem die Lehrgewerkschaft angehört, diesem Thema geteilt gegenüberstand und sich nach der öffentlichen Meinung richten wollte. Nikkyōso war der Ansicht, dass noch mehr über die Revision debattiert werden sollte, und zwar sowohl im Parlament als auch in der Öffentlichkeit. (Nishihara 2008:163-164) Laut einer Veröffentlichung von Nikkyōso war auch die Mehrheit der Bevölkerung für mehr Diskussion und Überlegung, es sollte sorgfältig beraten und nicht zu eilig gehandelt werden. (Nikkyōso 2006b) Laut Zenkyō waren allerdings 70% der Bürger gegen die Revision. (Zenkyō 2007:1)

Nikkyōso hielt seine erste Massenkundgebung gegen die Reformvorschläge am 22. Oktober 2002 ab. Bis zum 13. Dezember 2006, dem Tag, an dem das Gesetz im Parlament verabschiedet wurde, veranstaltete die Gewerkschaft siebzehn solcher Kundgebungen, wobei die größte am 8. Dezember 2006 mit 12.000 Teilnehmern stattfand. (Wang 2009:6) Am 13. Mai 2006 veröffentlichte Nikkyōso seine „Meinung, sich dem Regierungsvorschlag zum FLE entgegenzustellen“, worin speziell angeprangert wird, dass die Revision nur dazu dienen würde, Markt- und Wettbewerbsprinzipien in die Bildung einzubringen, über Patriotismus die Kontrolle von Individuen zu erreichen und nur die Differenzierung zu erhöhen. (Wang 2009:4) Ein weiterer großer Kritikpunkt ist die Kontrolle der Erziehung durch den Staat, die Nikkyōsos Meinung nach durch die Reformen ausgeweitet werden sollte, und einen Rückschritt in der Dezentralisierung bedeuten würde. (Nikkyōso 2006b) Am 26. Oktober

2006 veröffentlichte Nikkyōso schließlich eine „Notfallsproklamation“, die erste seit dreißig Jahren. (Wang 2009:7) In dieser beruft sich Nikkyōso auf Meinungsumfragen, die besagen, dass die Mehrheit der Bevölkerung der Ansicht sei, dass zu wenig Zeit mit Diskussionen über eine Revision verbracht wurden. Es wird von einer Gewaltaktion der Regierung gesprochen, damit das Gesetz möglichst schnell im Unterhaus verabschiedet werde. Nikkyōso äußert außerdem Zweifel daran, dass die Revision die richtige Antwort auf die steigenden Probleme im Bildungsbereich, wie zum Beispiel die Verringerung des Lerneifers der Schüler oder eine Vergrößerung des Bildungsgefälles, ist. Erziehung als nationale Strategie müsse auf jeden Fall verhindert werden, und es wird eine eindeutige Verbindung zwischen dem Gesetzesentwurf zur Revision und erstens der Leugnung der Souveränität des Volkes über die Erziehung und zweitens einer Reform der Verfassung zum Negativen hin hergestellt. Die Proklamation ruft schließlich den Ausnahmezustand aus und beschwört den Kampf gegen das Vorhaben der Regierung unter Aufwendung der Kräfte aller Gewerkschaftsmitglieder. (Nikkyōso 2006a)

Die kleinere Lehrgewerkschaft Zenkyō, die 1989 gegründet worden war und zum Gewerkschaftsbund Zenrōren gehört, veranstaltete in der Zeit von Mai 2002 bis Dezember 2006 achtzehn Massenkundgebungen, wobei bei den zwei größten am 27. Mai 2006 und am 14. Oktober 2006 50.000 respektive 27.000 Teilnehmer gezählt wurden. (Wang 2009:6) Um Bemühungen gegen eine Revision des FLE auf lokaler Ebene und in Schulen zu fördern, wurde bereits im August 2003 ein Ad-hoc-Komitee eingerichtet, im März 2005 organisierte Zenkyō eine Versammlung mit ungefähr 10.000 Teilnehmern. (Zenkyō 2007:1) Am 20. Februar 2006 veröffentlichte Zenkyō eine spezielle Resolution, in der besonders das Eindringen des Marktes in die Erziehung kritisiert wurde. (Wang 2009:4)

Obwohl sowohl Nikkyōso als auch Zenkyō die Revision heftig ablehnten und sogar beide dieselben Aspekte derselben kritisierten, konnten sie ihre strukturellen Differenzen nicht überwinden. Alle Massenkundgebungen auf nationaler Ebene wurden separat veranstaltet, sowie auch eine Unterschriftenkampagne, bei der Nikkyōso 2.350.000 Unterschriften sammelte und Zenkyō 3.120.000. Ebenso wurden von beiden auch andere Veranstaltungen organisiert wie Versammlungen und Ähnliches. Nachdem Nikkyōso seine Notfallsproklamation veröffentlicht hatte, forderte Zenkyō zwar Zusammenarbeit, es gab aber trotzdem keine offiziellen Aktionen oder gemeinsame Erklärungen. Nur auf lokaler Ebene gab es Kooperationen, so zum Beispiel in Tokyo, Hokkaidō, Miyagi und Nagano. (Wang 2009:9; 10-14)

Nicht nur die strukturellen Differenzen waren hier allerdings ausschlaggebend, sondern auch die politische Zugehörigkeit. Rengōs korporatistische Orientierung spiegelte sich eindeutig in Nikkyōsos Aktionen wieder, während Zenrōrens progressivere Einstellung sich auf Zenkyō auswirkte. Beachtet werden müssen auch die verschiedenen Zielgruppen der Aktionen. Während sich natürlich beide Gewerkschaften an ihre Mitgliedschaft wandten, versuchte Zenkyō zusätzlich an die allgemeine Öffentlichkeit zu appellieren, besonders aber an die Eltern von Schulkindern. Mitglieder wurden dazu angeregt, deswegen an Elternvereine heranzutreten und Treffen zu organisieren, um das FLE zu diskutieren. Zusätzlich wandte sich Zenkyō direkt an die Verfassungsbefürworter, da es klar war, dass ohne deren Involvierung eine landesweite Bewegung gegen die Reformen nicht möglich war. Bereits am 5. Juni 2001, bevor sich das Ministerium noch ernsthaft mit einer Revision des FLE befasste, wies Zenkyō bereits darauf hin, dass die Bildungsreformen letztendlich zu einer Verfassungsreform führen würden. Nikkyōso auf der anderen Seite artikulierte die Verbindung zwischen FLE und der Verfassung nicht offiziell bis zur Notfallsproklamation im Oktober 2006. Nikkyōso wandte sich auch während seiner Kampagne hauptsächlich an Institutionen, mit denen sie politisch verbunden war, und an internationale Organisationen wie Education International. Nikkyōso war beim politischen Netzwerken aktiver als in der Mobilisierung der Bevölkerung und langsamer bei der Identifizierung des Problems und dem Anbieten einer Lösung als Zenkyō, was auf eine gewisse Inflexibilität seiner Strukturen hinweist. (Wang 2009:15-17) Wang kommt in ihrer Arbeit zu dem Schluss, dass Zenkyō es darauf abzielte, eine landesweite Oppositionsbewegung zu schaffen, die im Endeffekt zu einem politischen Wechsel, der für die Linke vorteilhaft wäre, führen könnte, während Nikkyōso, das sie als grundsätzlich reformistische Gewerkschaft bezeichnet, den Status quo beibehalten wollte. (Wang 2009:18) Beide äußern sich allerdings sehr aufgebracht darüber, dass bei Versammlungen anscheinend „Spitzel“ des Ministeriums eingesetzt wurden, um die öffentliche Meinung zu manipulieren. (Nikkyōso 2006b; Zenkyō 2007)

Wie eindringlich Zenkyō die Verbindung des FLE mit der Verfassung hervorhob, kann man zum Beispiel in ihrem Newsletter von 2006 erkennen, in dem nachzulesen ist, dass die Revision „dieser beiden wichtigen Gesetze zum Ziel hat, es Japan zu ermöglichen, sich an Kriegen zu beteiligen.“ (Zenkyō 2006:1) Auch nach der Revision des FLE warnt Zenkyō noch weiter vor den Konsequenzen, indem der Regierung vorgeworfen wird, dass sie vorhätte, „Bildung für die Menschen in Bildung für den Staat umzuwandeln und Kinder für den militärischen Staat zu erziehen.“ Es wird auch immer wieder mit Formulierungen wie

„die Errichtung eines friedlichen Japans“ und „Bildung für Frieden und Demokratie“ direkten Bezug auf die Gesetze genommen. (Zenkyo 2007:1)

Nikkyōso warnte ebenso kurz nach der Revision davor, dass innerhalb der nächsten fünf Jahre eine Verfassungsreform vorgenommen werden würde. Außerdem sollte ab dann der Kampf gegen weitere Reformen bei den restlichen 32 Erziehungsgesetzen aufgenommen werden, besonders aber gegen eine Revision des Gesetzes zur Schulerziehung. (Nikkyōso 2006b) Schlagwörter in der Diktion von Nikkyōso sind immer wieder „Kinderrechte“, „Menschenrechte“ und „gleiche Bildungschancen“. Auch „Demokratie“ und „Frieden“ finden Erwähnung, sowie die „Unabhängigkeit der Erziehung“. Sowohl für die Revision des FLE als auch für eine mögliche Verfassungsreform, wurde statt dem Wort „Revision“ (*kaisei*), das man auch mit „Verbesserung“ übersetzen könnte, fast immer wieder das Wort „Verschlechterung“ (*kaiaku*) verwendet.

Unabhängig von den Aktivitäten der Gewerkschaften formierten sich noch andere Interessensgruppen bereits im frühen Stadium des Revisionsprozesses. Es gab vier landesweite Organisationen: der Verein zur Aufrechterhaltung des FLE im 21. Jahrhundert (*21 seiki ni kyōiku kihon hō o ikasu kai*), der am 31. März 2002 von dem emeritierten Professor der Universität Tokyo Ōta Akira und 279 Erziehungswissenschaftlern und Gewerkschaftsmitgliedern gegründet wurde; das FLE Nationale Netzwerk (*kyōiku kihon hō zenkoku nettowāku*), das am 25. Mai 2002 vom emeritierten Professor der Universität Tokyo Horio Teruhisa und sechs anderen Vertretern, inklusive dem Präsident von Zenkyō gegründet wurde; der Verein zur Öffnung der Erziehung und der Kultur gegenüber der Welt (*kyōiku to bunka o sekai ni hiraku kai*), formiert von Umebara Takeshi, einem Autor, Setouchi Jakuchō (Autorin) und Tsujii Takashi (ebenfalls Autor); und der Stoppt die Revision des FLE! Nationale Netzwerkverein (*kyōiku kihon hō kaiaku o tomeyou! Zenkoku renrakukai*, kurz Kyōkiren), gegründet am 24. April 2004 von Universitätsprofessoren wie Ōuchi Hirokazu (Matsuyama Universität), Komori Yōichi (Tokyo Universität), Takahashi Tetsuya (Tokyo Universität) und Miyake Akiko (Chiba Universität). Zenkyō und Zenrōren unterstützten das FLE Nationale Netzwerk und Kyōkiren, der Verein zur Aufrechterhaltung des FLE im 21. Jahrhundert wurde sowohl von Zenkyō als auch Nikkyōso unterstützt und der Verein zur Öffnung der Erziehung und der Kultur gegenüber der Welt, der ein Netzwerk von Intellektuellen wie Autoren, Ärzten, Anwälten, Wissenschaftlern, Künstlern und anderen angesehenen Personengruppen war, wurde ebenfalls von Nikkyōso unterstützt. Durch die lange Liste der Unterstützer aus verschiedenen Bereichen hatten diese Vereine und Netzwerke die Möglichkeit, auf einer breiten Basis die Bevölkerung anzusprechen. Von diesen vier

Netzwerken war Kyōkiren die aktivste. Es wurden sieben Massenkundgebungen abgehalten, denen fünf Demonstrationen folgten, außerdem wurden zwei Menschenketten organisiert, die das Parlamentsgebäude umringten. Abgeordnete der KPJ und der SDP begrüßten die Teilnehmer bei den drei Demonstrationen im Jahr 2006. Zenkyō war bei den meisten Veranstaltungen von Kyōkiren involviert. (Wang 2009:7-9)

Die Gewerkschaften und die Interessensgruppen erreichten also einen hohen Grad der Mobilisierung in der Bevölkerung und bemühten sich sehr sie Revision noch zu verhindern, was aber alles nichts nutzte. Selbst Nikkyōso stellte sich relativ deutlich gegen die Regierung, wenn auch nicht so militant wie Zenkyō, die ideologisch komplett gegensätzlich zu den Reformbefürwortern einzuordnen ist. Dass aber gerade die kleinere und linkere der beiden Lehrergewerkschaften so viele Unterstützer finden konnte, ist doch bemerkenswert.

5.3. Öffentliche Meinung

Einiges über die öffentliche Meinung habe ich bereits in den vorigen Kapiteln angesprochen. Die LDP behauptete, die Bevölkerung hinter sich zu haben, während Zenkyō meinte, dass 70% gegen die Revision wären. Nikkyōso hingegen war der Ansicht, dass die meisten Japaner nach mehr Diskussion verlangten. In der Folge führe ich nun einige Meinungsumfragen der Massenmedien an, die im Laufe des Jahres 2006 durchgeführt wurden, um diese Aussagen zu überprüfen.

Eine Umfrage der Yomiuri Shimbun vom Mai 2006 ergab 66,7% zu 14,2% für eine Revision mit einer Enthaltung von 20,1%. Die 66,7% Befürworter setzen sich allerdings aus 28,1% expliziter Zustimmung und 37,6% „Wenn ich etwas sagen soll, dann Ja“ zusammen. Außerdem ist die Zahl der Enthaltungen mit einem Fünftel sehr hoch, wodurch man sagen kann, dass das Ergebnis nicht ganz so eindeutig ist. Zusätzlich wurde hier nur allgemein gefragt, ob das FLE revidiert werden soll, aber nicht die gewünschten Änderungen. Bei der Zusatzfrage, die dann konkrete Aspekte abfragte, antworteten 48,4% der Befürworter, dass die Formulierung „eine reiche Gesinnung und moralisches Bewusstsein kultivieren“ in das FLE aufgenommen werden sollten, und 36% stimmten zu, „den Sinn für die Allgemeinheit“ zu integrieren. Nur etwa ein Viertel der Befragten hingegen waren für die Formulierungen „eine Einstellung fördern, die zu Frieden und Entwicklung in der internationalen Gemeinschaft beiträgt“ (28,5%), „eine Einstellung fördern, die die Beziehung zwischen Arbeit und Leben für wichtig hält und Fleiß schätzt“ (26%), „Land und Heimat lieben“

(25,9%) und „der Erziehungsberechtigte besitzt die primäre Verantwortung für die Erziehung des Kindes“ (24%), nur ein Fünftel für die Formulierung „der Tradition nachfolgen“ (20,6%) und sogar nur 6% befürworteten die Streichung der Passage zur Schulpflicht. (LDP 2006:2) Keine der hier angeführten Änderungen erreicht also eine Mehrheit, die für die LDP wichtigen Punkte wie Moral und der Sinn für die Allgemeinheit erreicht zwar einen recht hohen Wert, Patriotismus und Traditionsbewusstsein erhalten aber eher eine Absage.

Eine Umfrage von NHK im März 2006 brachte folgendes Ergebnis: Von den 72%, die eine Revision befürworteten, waren 43% dafür, Patriotismus in das FLE zu integrieren und 29% dagegen. Diese hohe Rate der Befürworter einer Revision relativiert sich allerdings recht schnell, wenn man sich das Ergebnis der Zusatzfrage an eben diese ansieht: Nur 21% sind dafür, die Revision so schnell wie möglich zu erledigen, während 76% für ausführliche Diskussionen sind. (LDP 2006:2) Im Oktober 2006 stimmten außerdem 41% für eine Revision des FLE, 10% waren dagegen und 40% unentschieden. Von denjenigen, die die Reform befürworteten, sagten außerdem 33%, dass sie noch in der laufenden Sitzungsperiode erfolgen sollte, während 66% meinten, dass ausführlich diskutiert werden sollte, ohne Rücksicht auf die laufende Sitzungsperiode zu nehmen. (NHK 2006)

Die Mainichi Shimbun erhob im Mai 2006, ob der Gesetzesentwurf noch in der laufenden Sitzungsperiode angenommen werden sollte, worauf 17% mit Ja antworteten, 66%, dass es nicht so wichtig wäre, dass es so schnell passiere, und 7%, dass der Entwurf abgelehnt werden sollte. Zur Frage, ob die Formulierung „die Kultur und Tradition wertschätzen, und das Land und die Heimat lieben, die diese nährt“ in das FLE aufgenommen werden sollte, antworteten 40%, dass die Formulierung gut sei, und 25%, dass es nicht wichtig sei, die Vaterlandsliebe einzuschließen. (Mainichi Shimbun 2006)

Die Asahi Shimbun fragte im Mai 2006, wie groß das Interesse der Befragten an der Revision des FLE war. 33% antworteten mit „Sehr groß“ und 44% „zu einem gewissen Grad vorhanden“. 73% waren dafür, dass noch weiter diskutiert wird und die Revision nicht in der laufenden Sitzungsperiode durchgeführt werden sollte, da Eile nicht notwendig wäre, 12% fänden es gut, wenn die Revision noch in der laufenden Sitzungsperiode abgeschlossen würde, während nur 9% meinten, dass keine Revision notwendig wäre. 56% befürworteten Liebe zum Land und Liebe zu Japan im FLE, mit nur 29% Gegnerschaft, wobei bei den Befragten in der Altersgruppe 20-29 Jahre die Zustimmung bei 42% und die Ablehnung bei 43% liegt. In den anderen Altersgruppen steigt dann die Zustimmung immer weiter, während die Ablehnung sinkt, sodass bei den über 70-Jährigen die Werte schließlich 73% bzw. 14% betragen. (Asahi Shimbun 2006)

Tabelle 9: Zustimmung zu Patriotismus im FLE nach Altersgruppen in Prozent

Altersgruppe	Ja	Nein	k.A.
Gesamt	56	29	15
20-29	42	43	15
30-39	46	39	15
40-49	50	35	15
50-59	57	26	17
60-69	69	19	12
70+	73	14	13

Quelle: ‚Kuni o aisuru’ koto ya ‚nihon o aisuru’ koto o kyōiku kihan hō de sadameru no ni (Asahi Shimbun 2006)

Im Mai 2006 führte auch die Nachrichtenagentur Jiji eine Umfrage durch, in der erhoben wurde, ob sie den Gesetzesentwurf der Regierungsparteien befürworteten, der Vaterlandsliebe einschloss, worauf 54,7% mit Ja antworteten (12,3% energische Zustimmung, 42,4% Zustimmung) und 27,1% mit Nein (19,7% kann nicht besonders zustimmen, 7,4% Ablehnung). Zur Revision selbst stimmten 51% zu (14,5% unbedingt revidieren, 36,5% sollte revidiert werden), 18,9% lehnten sie ab (14,8% kann einer Revision nicht zustimmen, 4,1% Ablehnung). (LDP 2006:2)

Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass man in diese Zahlen auf jeden Fall als Zustimmung zu einer Revision deuten kann. Auf der anderen Seite könnte man die etwas unentschlossener Zustimmenden und die, die für eine Revision, aber erst nach ausführlicherer Diskussion sind, zu den Gegenstimmen zählen und käme dann auf Zenkyōs Ergebnis. Nikkyōsos Auslegung, dass die meisten für mehr Diskussion sind, geht auf jeden Fall sehr deutlich aus den Zahlen hervor.

Man kann wohl davon ausgehen, dass die Bevölkerung einer Revision zwar nicht unbedingt abgeneigt war, aber sich sehr wohl der Tragweite einer Reform in diesem Bereich bewusst war, und deshalb viele lieber ausführlichere Diskussionen darüber gesehen hätten, als eine allzu schnelle Vorgehensweise der Regierungsparteien. Das Bewusstsein, dass es in Japan mehr oder wenige gravierende Probleme im Erziehungsbereich, wie z.B. Mobbing, sich verschlechternde akademische Leistungen oder auch Jugendkriminalität, gibt, ist sehr hoch, was meiner Meinung nach die Zustimmung zu einer Revision verstärkt hat.

Auch die konstante Argumentation der LDP, dass das FLE nicht mehr in die heutige Zeit passte und revidiert werden müsste, um den Erziehungsproblemen wirkungsvoll

entgegenzutreten, dürfte wohl zu der hohen Zustimmungsrate beigetragen haben. Meiner Ansicht nach ist allerdings keine klare Mehrheit für so kontroverse Punkte wie Patriotismus zu sehen, da dieser Aspekt in manchen Umfragen zwar hohe Werte erzielt, in anderen aber wieder nicht. Bei der Umfrage der Asahi Shimbun kann man auch gut erkennen, dass die Unterstützung für die Patriotismusformulierung bei den älteren Japanern größer ist, während die jüngeren in diesem Punkt zweigeteilt sind.

Ein weiterer Aspekt, denn man hier vielleicht nicht außer Acht lassen darf, sind die staatlich geförderten Bürgerversammlungen, von denen die erste im Juni 2001 stattfand, um den direkten Dialog zwischen der Bevölkerung und Ministern zu fördern. Bis zum Dezember 2006 hatten 174 solcher Versammlungen stattgefunden, wobei ein Bericht eines Untersuchungsausschusses des Kabinettsbüros feststellte, dass die meisten ein Schwindel waren, um die öffentliche Meinung in Richtung Unterstützung der Regierungspolitik zu manipulieren. Bei 105 Versammlungen wurden Leute eingeschleust, die bestimmte Fragen stellten oder gewisse Aussagen machten, und bei 15 Versammlungen bereiteten Bürokraten Fragen für die Teilnehmer vor. Dies geschah auch bei solchen Bürgerforen, in denen es um wichtige Fragen wie Bildungs- und Justizreformen ging, genauer gesagt, bei 5 von 8 Versammlungen zur Bildungsreform und in 6 von 7 zur Justizreform. (The Japan Times 2006) In welchem Maße diese manipulierten Bürgerversammlungen die öffentliche Meinung beeinflussten, ist natürlich schwer zu sagen, man kann aber annehmen, dass doch ein gewisser Effekt bestand. Durch diese Ereignisse kann man auch sehen, dass die Regierungsparteien sehr wohl auf die öffentliche Meinung bedacht waren, d.h. dass sie Reformen nicht komplett gegen die Bevölkerung durchsetzen wollte, wenn es schon so scharfe Kritik und im Fall der Revision des FLE auch totale Ablehnung von der Opposition gab. Zumindest wollte sie nicht den Anschein erwecken, völlig gegen den Willen der Öffentlichkeit zu handeln, wie auch aus dem Q&A zur Revision des FLE (LDP 2006:2) zu ersehen ist, wo breit dargelegt wird, dass die Mehrheit der Bevölkerung hinter der Reform steht. Dass die Manipulation allerdings vorzeitig ans Licht kam, war zwar unglücklich, hielt die Regierung jedoch nicht mehr davon ab, den Revisionsprozess zu beenden.

5.4. Folgen der Revision

Kurz nach der Revision des FLE sollten auch drei weitere Erziehungsgesetze revidiert werden, nämlich das Gesetz zur Schulerziehung (*Gakkō Kyōiku-hō*), das Gesetz betreffend

der Organisation und Funktion der lokalen Bildungsadministration (*Chihō Kyōiku Gyōsei no Soshiki oyobi Unei ni Kansuru Hōritsu*) und das Gesetz zur Zertifizierung von Lehrpersonal gemeinsam mit dem Spezialgesetz betreffend Lehrpersonal (*Kyōiku Shokuin Menkyō-hō, Kyōiku Komuin Tokurei-hō*). Die Kommission zur Regeneration der Erziehung (*Kyōiku Saisei Kaigi*), eine Einrichtung, die Premierminister Abe in Bildungsfragen beraten sollte, legte im Jänner 2007 ihren ersten Bericht vor, in dem Revisionen dieser Gesetze vorgeschlagen wurden. Auch Chūkyōshin befasste sich mit diesen Vorschlägen und schließlich wurden Gesetzesentwürfe im Parlament eingebracht, die daraufhin bereits im Juni 2007 verabschiedet wurden. Basierend auf den Änderungen im FLE wurden im Gesetz zur Schulerziehung solche Erziehungsziele wie Patriotismus festgelegt. Auch Respekt für menschliches Leben und die Natur sowie eine Einstellung, die aktiv dazu beitragen kann, eine Gesellschaft basierend auf einem normativen Bewusstsein und dem Gemeinschaftssinn zu formen, werden darin festgeschrieben. Außerdem erlaubt die Revision Kindergärten, Grundschulen und Mittelschulen mehr Verwaltungsposten zu schaffen, um die Organisation der einzelnen Schulen zu verbessern und Anleitung und Beratung von Lehrern und Schülern auszubauen. Das Gesetz zur lokalen Bildungsadministration wurde unter anderem dahingehend revidiert, dass es dem Bildungsminister erlaubt ist einzuschreiten, wenn Bildungsausschüsse Gesetze, die die Erziehung betreffen, nicht einhalten oder auch anderweitig ihren Pflichten nicht nachkommen. Bei den beiden Gesetzen zum Lehrpersonal war die wichtigste Änderung, dass Lehrer unter dem neuen Gesetz dazu verpflichtet werden, alle zehn Jahre ihre Lehrerlaubnis zu erneuern. Um ihre Erlaubnis zu verlängern, müssen Lehrer einen Trainingskurs absolvieren, wenn sie das nicht tun, oder als inkompetent befunden werden, verlieren sie ihre Erlaubnis. Inkompetente Lehrer werden außerdem von den lokalen Bildungsausschüssen auf Basis der Meinungen von Eltern, Medizin- oder Bildungsexperten und anderen identifiziert und müssen daraufhin einen speziellen Trainingskurs zur Verbesserung ihrer Lehrfähigkeiten absolvieren, während dem sie allerdings nicht berechtigt sind, ihre Lehrerlaubnis zu verlängern. (Monbukagakushō 2007)

Man kann also sehen, dass nur sehr kurze Zeit nach der Revision des FLE andere sehr wichtige Erziehungsgesetze ebenfalls revidiert wurden, und zwar „basierend auf der Revision des FLE“, wie es im Weißbuch des Ministeriums mehrmals betont wird. Ohne die Revision des FLE wäre es nicht möglich gewesen, dass Patriotismus als Erziehungsziel Eingang in das Gesetz für Schulerziehung gefunden hätte. Das FLE kann nun als Legitimation dienen, um andere Erziehungsgesetze zu ändern, und nicht nur das, man kann sie sogar schnell und genau in die gewünschte Richtung ändern.

Während beim Gesetz zur Schulerziehung also Patriotismus Eingang fand, so wurde mit der Revision des Gesetzes zur lokalen Bildungsadministration sowie auch in den Gesetzen zum Lehrpersonal augenscheinlich die Kontrolle des Ministeriums ausgebaut. Der Bildungsminister darf nun direkt in die lokalen Bildungsausschüsse eingreifen, wenn er es für notwendig erachtet, und Lehrer müssen alle zehn Jahre durch Trainingskurse eine neue Erlaubnis erwerben, was dazu führen könnte, dass unangenehme Lehrer durch die Autoritäten entfernt werden.

2008 revidierte das Ministerium das Curriculum für Grund-, Mittel- und Oberschulen auf der Linie des revidierten FLE und des Gesetzes für Schulerziehung. Moralerziehung sollte in allen Unterrichtsfächern implementiert, primär aber natürlich im Moralunterricht behandelt werden. Der Geschichtsunterricht sollte aufgewertet werden, besonders in Bezug auf die japanische Geschichte, und auch in anderen Fächern sollte der Unterricht über japanische Traditionen und die japanische Kultur erweitert werden, zum Beispiel das Studium japanischer Instrumente und Lieder im Musikunterricht oder das Studium japanischer Kunst im Kunstunterricht. Insgesamt wurden Reformen auf der Basis von vier Artikeln des neuen FLE implementiert, wobei die meisten Änderungen sich auf den Artikel 2 beziehen, in dem auch die Förderung des Patriotismus und der Respekt für die Traditionen und die Kultur festgeschrieben sind. Außerdem wird die Anzahl der Unterrichtsstunden wieder erhöht, um die Bildungsstandards zu heben. (Monbukagakushō 2008:2) Diese Änderungen wurden also ebenfalls mit Betonung auf das revidierte FLE durchgeführt und bringen deutliche Änderungen im Vergleich zum Curriculum von 1998, die eine Lockerung der Richtlinien implementiert hatte. Wichtigster Punkt ist natürlich die Einführung des Patriotismus, aber auch die wieder verstärkte Regulierung und Standardisierung sowie die dadurch zurückgezogene Flexibilisierung ist offensichtlich. Dies alles stellt also eine deutliche Abkehr von den erst Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre implementierten progressiveren Reformen dar, und man kann bereits jetzt darauf schließen, dass zukünftige Bildungsvorhaben ebenfalls weiter in diese Richtung gehen werden.

Zum Schluss möchte ich noch auf neue Entwicklungen im Fall der *hinomaru/kimigayo*-Prozesse eingehen, bei dem erst im Jänner 2011 das Urteil des Obersten Gerichtshofes verkündet wurde. Im September 2006 entschied das Bezirksgericht in Tokyo, dass die Anweisung der Stadtregierung und des städtischen Bildungsausschusses, die Lehrer zwingt, während Schulzeremonien *kimigayo* zu singen, illegal war, da dadurch Artikel 19 der Verfassung verletzt werde, der Gedanken- und Gewissensfreiheit garantiert, und diese Anweisung zusätzlich einen Fall von „unangemessener Kontrolle“ darstelle, wie er im

(damaligen) FLE verboten sei. Das Recht, das Hissen der Flagge und das Singen der Hymne abzulehnen, sollte von der Verfassung anerkannt werden, da *hinomaru* und *kimigayo* als spirituelles Rückgrat der kaiserzentrierten Ideologie und des Militarismus vor und während des Zweiten Weltkriegs dienten und deren religiöse und politische Neutralität auch heute nicht sichergestellt werden könnten. Lehrer wären daher nicht verpflichtet, aufzustehen und die Hymne zu singen oder auch nur am Klavier zu begleiten, denn sie hätten die Freiheit, solche Anweisungen zu verweigern. Am 28. Jänner 2011 jedoch wurde dieses Urteil vom Obersten Gerichtshof aufgehoben mit der Begründung, dass die Anweisung weder die Verfassung verletze noch einen Fall von unangemessener Kontrolle darstelle. Die Anweisung des städtischen Bildungsausschusses stelle keine Auferlegung von Handlungen dar, die die Geschichts- oder Weltansichten Einzelner zurückweisen. Da *hinomaru* und *kimigayo* traditionellerweise während Schulzeremonien gebraucht würden, und da Beschäftigte im öffentlichen Dienst wie Lehrer „Diener der gesamten Gemeinschaft“ unter der Verfassung wären, wäre die Anweisung des Bildungsausschusses „rational“, verletze nicht die verfassungsmäßige Gedanken- und Gewissensfreiheit und stelle keine unangemessene Kontrolle, wie vom FLE verboten, dar. Als das Gesetz zur Nationalflagge und –hymne im August 1999 verabschiedet worden war, war versichert worden, dass die Regierung den Gebrauch beider nicht erzwingen würde. Der damalige Bildungsminister Akito Arima hatte versichert, dass das Gesetz keine Veränderungen in den Pflichten der Lehrer erfordern würde. (The Japan Times 2011)

Meiner Ansicht stellt dieser Fall einen klaren Eingriff des Staates in die Erziehung dar, da den Lehrern vorgeschrieben wird, gegen ihre eigene Überzeugung und Ideologie zu handeln, um die staatlich vorgegebene Ideologie zu unterstützen und unter den Schülern zu verbreiten. Das Argument der „unangemessenen Kontrolle“ wurde für die Zukunft mit der Revision des FLE zwar aus dem Weg geräumt, aber der Bezug zur verfassungsmäßig garantierten Gedanken- und Gewissensfreiheit besteht noch immer, wodurch dieses Urteil nur schwer nachvollziehbar ist.

6. Conclusio

Revisionsgegner warfen den Befürwortern, die mehrheitlich Mitglieder der LDP waren, vor, mit ihrem Bestreben nach einer Revision des Grundgesetzes zur Erziehung (FLE) eine neokonservative und neoliberale Agenda zu fördern. Dieser ideologische Hintergrund kam erstmals durch Premierminister Nakasone Yasuhiro in den 1980er Jahren in der Erziehungsdebatte an. Er brachte die Idee der Privatisierung der höheren Bildung ein, um dem Staat Kosten zu sparen und Wettbewerb zwischen den einzelnen Institutionen zu fördern, wodurch das Marktprinzip in die Erziehung Eingang fand. Viele seiner Reformvorhaben konnte er nicht durchführen, aber seine Politik und die seines Ad-hoc-Beratungskomitees für Bildungsagenden (Rinkyōshin) sollte noch lange nachwirken und wurde später von Premierminister Koizumi Jun'ichirō (2001-2006) übernommen, der große strukturelle Reformen plante, und dadurch natürlich auch bei der Erziehung ansetzte. Er betrieb ebenso wie Nakasone eine neokonservative Politik, die auf Nationalismus fußte, und in seinen Privatisierungsvorhaben nicht nur in der Erziehung sondern auch in anderen Bereichen war auch eine neoliberale Agenda zu erkennen.

Diese Ideologien flossen natürlich in die Revision des FLE ein. Dieses hatte zwar in den fast 60 Jahren zuvor seine intendierten Ziele nie vollständig erreichen können, da die Vermittlung seines universellen und liberal-demokratischen Wertesystems nie in dem Ausmaß zugelassen wurde, das nötig gewesen wäre, aber trotzdem bedeutete die Revision einen großen Einschnitt in der Geschichte der japanischen Bildungspolitik, da es meiner Ansicht nach die wichtigste Reform in diesem Bereich seit 1947 war. Die Hindernisse, die das ursprüngliche FLE so mancher Reform in den Weg gestellt hatte, sind nun weggefallen, denn das neue Gesetz erlaubt der Regierung, die Erziehung in die gewünschte Richtung neu auszurichten. Die unmittelbar auf die Revision folgenden Reformen lassen schon erahnen, wohin der Weg führt. Einerseits sind sie rückwärtsgerichtet mit dem Fokus auf die Heimat, die Traditionen und die Kultur, auf Konformismus und Loyalität gegenüber dem Staat, andererseits aber in die Zukunft mit der Einführung des Marktprinzips und dem Fokus auf Internationalismus japanischer Prägung, was dazu dienen soll, Japan in der internationalen Gemeinschaft nach vorne zu bringen und sich im Vergleich mit anderen Staaten zu behaupten.

Die Revision selbst war von ihren Proponenten nicht einfach durchzusetzen, da sich die Befürworter nicht nur der gewohnten Gegnerschaft der Lehrgewerkschaften und der

Lehrerschaft selbst gegenübersehen, sondern auch einer Anzahl von Netzwerkgruppen, die sich ausschließlich zum Zweck der Verhinderung einer Revision gebildet hatten. Außerdem konnte die Regierungskoalition von LDP und New Kōmeitō auf keinerlei Unterstützung von der Opposition hoffen, und auch die Stimmung in der Bevölkerung war nicht als eindeutig für eine Revision zu deuten. Obwohl gegen Ende des Reformprozesses noch die Enthüllung über manipulierte Bürgerversammlungen auftauchte und sich der Widerstand der Gewerkschaften intensivierte, war die LDP anscheinend fest entschlossen, die Revision durchzusetzen und verlängerte die Sitzungsperiode der Parlaments, um das Vorhaben im Dezember 2006 noch verabschieden zu können.

Die Hauptargumente der LDP wie die Anpassung an die neuen Zeiten oder die Lösung von Erziehungsproblemen schienen meiner Ansicht nach etwas fadenscheinig zu sein und wurden nur vorgeschoben, um eine Revision zu legitimieren, da die wichtigsten Gründe die von ausländischen Besatzungsbehörden aufgezwungene Gesetzgebung und die fehlende Verwurzelung in der japanischen Kultur und Tradition waren. Daraus lässt sich auch der Schluss ziehen, dass es hierbei weniger um Erziehung ging, als um eine Revision rein um der Revision willen. Entscheidend war dabei allerdings sicher auch die enge Verknüpfung des FLE mit der Verfassung. Es wäre meines Erachtens nicht möglich gewesen, die Verfassung ohne das FLE zu revidieren. Nachdem dies aber nun erledigt wurde, ist eine Verfassungsreform definitiv in größere Nähe gerückt.

Den eindeutigen Befürwortern der Revision standen im Grunde zwei verschiedene Gruppen gegenüber. Einerseits diejenigen, die einer Revision nicht grundsätzlich abgeneigt waren, aber diese Reformvorschläge im Speziellen ablehnten oder eine ausführliche Diskussion einer übereilten Gesetzgebung vorgezogen hätten, während die zweite Gruppe entschiedene Gegner waren. Bemerkenswert ist, dass sich die größte Lehrergewerkschaft Nikkyōso hierbei in die erste Gruppe einfügt, während Zenkyō der zweiten zuzurechnen ist. Dies bestätigt wohl, dass Nikkyōso sich zumindest teilweise mit dem Ministerium arrangiert hat, und die Zeiten der absoluten Gegnerschaft vorbei sind, während die kleinere Lehrergewerkschaft viel militanter vorging. Auch in der Ausführung ihrer Aktionen hat sich Zenkyō umsichtiger gezeigt, da sie von Anfang an auf die Gegner einer Verfassungsreform, die in der Bevölkerung zahlreich vertreten sind, gesetzt hat, um möglichst viele Menschen für ihre Zwecke zu mobilisieren. In der Argumentation waren die beiden Gewerkschaften sich jedoch einig, denn beide prangerten die Einführung des Marktprinzips in die Erziehung an, die in der Realität jedoch schon längst stattgefunden hatte und durch das Festschreiben in das FLE nur noch ihre Legitimierung erfuhr. Das zweite wichtige Argument war die Ausweitung

der staatlichen Kontrolle über die Schulverwaltung und die Lehrer, die ebenfalls zu einem großen Teil bereits vor der Revision bzw. bereits seit der Einführung des FLE immer weiter stattgefunden hatte. Die Befürchtung, dass die Zentralisierung der Kompetenzen aber noch weiter vorangetrieben werden könnte, war allerdings nicht unberechtigt, da kurz nach der Revision des FLE die drei Erziehungsgesetze, die sich mit der Schulverwaltung und dem Lehrpersonal befassen, ebenfalls revidiert wurden, und somit das eintrat, was die Gewerkschaften zu verhindern versucht hatten. Die eigene Klientel hatte in der Geschichte der Lehrgewerkschaft natürlich immer Vorrang, was man in den 1980er Jahren recht deutlich daran erkennen konnte, dass die von Nakasone vorgeschlagene Liberalisierung des Bildungssystems mit der damit einhergehenden Verringerung der staatlichen Kontrolle von Nikkyōso abgelehnt worden war, um das System zu schützen, in dem die meisten der eigenen Mitglieder beschäftigt waren. Im Allgemeinen ist aber zu sagen, dass Nikkyōso das Bildungssystem, das von den Besatzungsbehörden eingeführt worden war, seit seiner Etablierung gegen viele Reformvorhaben verteidigt hat, da sie sich mit den darin propagierten Werten wie Liberalismus im Einklang sah. Außerhalb der Gewerkschaften, aber doch nicht völlig unabhängig von ihnen, bildeten sich mehrere Netzwerkgruppen, die sich ebenfalls gegen die Revision stellten. Auch sie waren äußerst aktiv, und dies zeigt, dass auch Menschen, die vielleicht nicht direkt von der Revision betroffen waren, sich für diese Thematik außerordentlich interessierten und sich auch engagierten. Diese Gruppierungen hatten durch die Diversität ihrer Initiatoren und Unterstützer auch die Möglichkeit, Teile der Bevölkerung anzusprechen, die sich mit den Anliegen der Gewerkschaften nicht solidarisieren konnten oder wollten, genauso wie Zenkyō durch das Ansprechen der Gegner einer Verfassungsreform eine breitere Zustimmung bei seinen Aktionen erfuhr und somit nicht nur die eigene Klientel mobilisierte.

Umfragen in der Bevölkerung selbst zeichneten kein klares Bild über die Stimmungslage. Viele waren einer Revision zwar nicht abgeneigt, aber nur wenige hießen das enorme Tempo, mit dem die LDP die Revision im Jahr 2006 vorantrieb, gut, denn wenn man eine eindeutige Mehrheit aus all den Umfragen herauslesen kann, dann die, dass die meisten Befragten ausführlichere Diskussionen begrüßt hätten, und dass sie keine Priorität darin sahen, den Reformprozess so schnell wie möglich abzuschließen. Dies wirft wiederum die Frage auf, warum die LDP es so eilig hatte, die Revision durchzuführen. Meiner Ansicht nach lag es wohl daran, dass man die Gelegenheit zu diesem Zeitpunkt als günstig ansah und nicht riskieren wollte, dass durch eine Verzögerung die Revision noch verhindert hätte werden können. Einerseits war der Regierung der Rückhalt in der Bevölkerung also wichtig genug,

um Bürgerversammlungen zu manipulieren, andererseits überrumpelte man sie dann aber mit der Geschwindigkeit der Umsetzung.

Was wurde nun aber durch die Revision erreicht? Teilweise wurde das Gesetz an bereits bestehende Gegebenheiten angepasst, teilweise wurden aber auch Aspekte revidiert, die davor Hindernisse für eine Neuausrichtung dargestellt hatten. Dass die Erlassung von Erziehungsgesetzen zum Beispiel erleichtert wurde, lässt natürlich eine größere Einflussnahme auf die Bildung zu. Der Hinweis auf die unangemessene Kontrolle über die Erziehung wurde zwar beibehalten, aber so verändert, dass er nun der Regierung entgegenkommt. Zuvor hatte gerade dieser Passus immer wieder zu Kontroversen über seine Bedeutung geführt, die durch Gerichtsurteile gelöst werden mussten. Patriotismus wurde nun ebenso wie der oft erwähnte Gemeinschaftssinn im FLE festgeschrieben, und der eindeutige Bezug zu Japan wurde hergestellt. Die Richtung, die schon zuvor in der Bildungspolitik eingeschlagen worden war, konnte und kann nun weiterverfolgt werden, und zwar mit der Legitimation durch das grundlegende Gesetz in diesem Bereich.

Nachdem nun das FLE revidiert und dabei auch die Verbindung zur Verfassung aufgegeben wurde, kann man in Bezug auf eine mögliche Verfassungsrevision nicht ausschließen, dass sie in näherer Zukunft passieren könnte, denn es wurde ein großes Hindernis dafür beseitigt. Seit September 2009 stellt zwar die DPJ den Premierminister, aber auch in dieser Partei ist eine Änderung der Verfassung kein Tabuthema, schließlich meinte der ehemalige Parteivorsitzende und Generalsekretär Ozawa Ichirō, dass ein „normales Land“ eine „selbstgemachte“ Verfassung benötige. Man kann aber davon ausgehen, dass der Widerstand gegen diese Revision allerdings viel größer ausfallen wird als bei der des Grundgesetzes zur Erziehung.

Glossar und Abkürzungen

Chūkyōshin (= *Chūō Kyōiku Shingikai*): Gegründet 1952. Wichtigster Beratungsausschuss des Bildungsministeriums, der sich auf Aufforderung durch den Minister über Angelegenheiten der Bildungspolitik beratschlagt und Empfehlungen an den Minister betreffend wichtiger Bildungsstrategien vergibt.

CI&E (= *Civil Information and Education Section*): Teil von GHQ-SCAP; gebildet am 22. September 1945; das „amerikanische Ministerium für japanische Bildung“; das Bildungsministerium war ihr direkt unterstellt; beriet MacArthur in Bezug auf Bildungsstrategien zur Demokratisierung künftiger Generationen von Japanern.

DPJ (= *Demokratische Partei Japans*): jp. Minshutō.

GHQ (= *General Headquarters*): Die zu SCAP zugehörigen Besatzungsbehörden.

Hoshutō: Konservative Partei; Neugründung im Jahr 2002 unter dem Namen Neue Konservative Partei (Hoshu Shintō); 2003 Fusion mit der LDP.

KPJ (= *Kommunistische Partei Japans*): jp. (Nihon) Kyōsantō.

Jiyūtō: Liberale Partei; fusionierte 2003 mit der DPJ.

Kommission für Bildungsreform (= *Kyōiku Sasshin Inkai*): Japanische Bildungskommission während der Besatzung, existierte von September 1946 bis Juni 1952, Gegenstück zur US Education Mission.

Kommission zur Regeneration der Erziehung (= *Kyōiku Saisei Kaigi*): Gegründet am 10. Oktober 2010; 16 Mitglieder inklusive Premierminister und Bildungsminister; Vorsitzender ist der Chemie-Nobelpreisgewinner Ryōji Noyori.

LDP (= *Liberaldemokratische Partei Japans*): jp. Jiyūminshutō, kurz Jimintō.

Nationale Kommission zur Erziehungsreform (= *Kyōiku Kaikaku Kokumin Kaigi*): Eingerichtet unter Premierminister Obuchi im März 2000, ein Bericht mit 17 Vorschlägen zur Verbesserung des Bildungssystems, u.a. Revision des FLE.

New Kōmeitō: In einer Regierungskoalition mit der LDP von 1999 bis 2009.

Nikkyōso (= *Nihon Kyōshokuin Kumiai*): Japanische Lehrergewerkschaft mit linker politischer Ausrichtung, Mitglied von Rengō.

Rengō (= *Nihon Rōdōkumiai Sōrengōkai*): Größter Gewerkschaftsbund Japans, dem auch Nikkyōso angehört.

Rinkyōshin (= *Rinji Kyōiku Shingikai*): Eingerichtet im August 1984. Ad-hoc-Beratungskomitee für Nakasone, das bis 1987 vier aufeinanderfolgende Berichte an den Premierminister übermittelte.

SCAP (= *Supreme Commander for the Allied Powers*): Bezeichnung für General Douglas MacArthur und/oder seinen Kommandoposten.

SDP (= *Sozialdemokratische Partei*): jp. Shakai Minshutō, kurz Shamintō.

Zaikai: spezielle Interessensgruppe von hochrangigen Managern. Erstellt seit den 1980er Jahren eigene Reformideen zu Bildungsthemen und hat einen gewissen Einfluss auf die Bildungspolitik.

Zenkyō (= *Zen Nihon Kyōshokuin Kumiai*): kleinere Lehrergewerkschaft, progressiver als Nikkyōso.

Zenrōren (= *Zenkoku Rōdōkumiai Sōrengō*): Gewerkschaftsbund, dem Zenkyō angehört.

Literaturverzeichnis

Asahi Shimbun

2006 „Kyōiku kihon hō, ‘aikokushin’ kitei ni sansei 56%“ (56% Zustimmung für Patriotismusklausel im FLE), *Asahi Shimbun*, Ausgabe vom 24. Mai 2006.
<http://www.stop-ner.jp/yoron.html> (05.02.2011).

Barnard, Christopher

2003 *Language, ideology, and Japanese history textbooks*. London und New York: RoutledgeCurzon.

Cave, Peter

2001 „Educational reform in Japan in the 1990s: ‘Individuality’ and other uncertainties“, *Comparative Education* 37/2, 173-191.

Coenders, Marcel und Peer Scheepers

2003 „The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: an international comparison“, *Political Psychology* 24/2, 313-343.

Davies, Lynn

2002 „Possibilities and limits for democratisation in education“, *Comparative Education* 38/3, 251-266.

DPJ (= Demokratische Partei Japans)

2006a *Kyōiku kihon hō ni kansuru kentōkai, nihonkoku kyōiku kihon hōan (shinpō) yōkō happyō* (Verkündung des Gesetzesentwurfs für ein neues FLE durch die Arbeitsgruppe zum FLE). <http://www.dpj.or.jp/news/?num=36> (19.01.2011).

2006b (*Tōshu tōron*) *Ozawa daihyō, shushō no kyōiku ni kansuru ninshiki busoku o surudoku shiteki* ([Fragestunde] Vorsitzender Ozawa weist scharf auf den Mangel an Einsicht des Premierministers in Bezug auf Erziehung hin).
<http://www.dpj.or.jp/news/?num=79> (22.01.2011).

2006c (*Tōshu tōron*) Ozawa daihyō, kenpō 9 jō, kakuhoi, kyōiku de shushō no kangae tsuikyū ([Fragestunde] Vorsitzender Ozawa befragt den Premierminister eindringlich über Artikel 9 der Verfassung, Kernwaffenbesitz und Erziehung).

<http://www.dpj.or.jp/news/?num=9207> (22.01.2011).

Franz, Dorothee

2007 „Das revidierte Grundlagengesetz zum Erziehungswesen und Japans Bemühungen um eine Bildungsreform“, *Japan aktuell* 15/1, 52-64.

Hall, Robert King

1971 *Education for a new Japan*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Hood, Christopher P.

2001 *Japanese education reform. Nakasone's legacy*. London und New York: Routledge. (=Sheffield Centre for Japanese Studies/Routledge Series)

Horio Teruhisa

2007 „From the front lines of the human rights battle in Japan: Constitution, flag, and anthem in the schools“, *East Asia: Trans-regional Histories workshop of the University of Chicago*.

http://celebratingprotest.org/component/option,com_deepockets/task,catContShow/cat,4/id,12/Itemid,63/ (02.01.2011).

Kariya Takehiko und Yamaguchi Jirō

2008 *Kakusa shakai to kyōiku kaikaku (Gesellschaftliche Ungleichheiten und Bildungsreformen)*. Tokyo: Iwanami Shoten.

Kitazawa Takuya

2001 „Textbook history repeats itself“, *Japan Quarterly* 48/3, 51-57.

Kobayashi Tetsuya

1976 *Society, schools and progress in Japan*. Oxford u.a.: Pergamon Press.

LDP (= Liberaldemokratische Partei)

2006 *Kyōiku kihon hō kaisei Q&A* (Q&A zur Revision des FLE).

http://www.jimin.jp/jimin/seisaku/2006/kyouiku/qa_index.html (15.01.2011).

Mainichi Shimbun

2006 „Kyōiku kihon hō kaisei: ‘kon kokkai seiritsu o’ ha 17%“ (Revision des FLE: „Soll in der derzeitigen Sitzungsperiode zustande kommen“ bei 17%), *Mainichi Shimbun*, Ausgabe vom 16. Mai 2006, Tokyo Morgenausgabe. <http://www.stop-ner.jp/yoron.html> (05.02.2011).

McVeigh, Brian J.

2002 *Japanese higher education as myth*. Armonk und London: M. E. Sharpe.

2005 „Higher education and the ministry: the capitalist developmental state, strategic schooling and national renovationism“, J.S. Eades u.a. (Hg.): *The ‘big bang’ in Japanese higher education. The 2004 reforms and the dynamics of change*. Melbourne: Trans Pacific Press, 76-93. (=Japanese Society Series).

Monbukagakushō

2005a „Kyōiku kihon hō minaoshi no kentō“ (Überprüfung einer Revision des FLE), *Heisei 17 nenban monbukagaku hakusho* (Weißbuch des Kultusministeriums 2005). [http://](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/001/001/0301.htm)

www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/001/001/0301.htm (19.10.2010).

2005b „Atarashii jidai ni fusawashii kyōiku kihon hō o mezashite“ (Streben nach einem FLE, das zu den neuen Zeiten passt), *Heisei 17 nenban monbukagaku hakusho* (Weißbuch des Kultusministeriums 2005).

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/001/001/0303.htm (19.10.2010).

2006a „Kyōiku kihon hō kaisei no keii“ (Hintergründe zur Revision des FLE), *Heisei 18 nenban monbukagaku hakusho* (Weißbuch des Kultusministeriums 2006). [http://](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/001/001/004.htm)

www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/001/001/004.htm (16.10.2010).

2006b „Kyōiku kihon hō kaisei go no kyōiku kaikaku no torikumi ni tsuite“ (Bemühungen um Bildungsreformen nach der Revision des FLE), *Heisei 18 nenban monbukagaku hakusho* (Weißbuch des Kultusministeriums 2006). http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200601/001/003.htm (22.10.2010).

- 2006c „Atarashii kyōiku kihon hō no seiritsu“ (Entstehung des neuen FLE), *Heisei 18 nenban monbukagaku hakusho* (Weissbuch des Kultusministeriums 2006). http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/001/001/003.htm (22.10.2010).
- 2006d *Kyōiku kihon hō kaisei ni kansuru kokkai shingi ni okeru omona tōben*. (Wichtige Antworten betreffend die Parlamentsdiskussionen in Bezug auf die Revision des FLE). http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/discussion/07011611.pdf (04.02.2011).
- 2006e „References“, *Japan's education at a glance 2006*. <http://www.mext.go.jp/english/statist/07070310/008.pdf> (13.01.2011).
- 2006f *OECD seito no gakushū tōtatsu do chōsa (PISA) 2006 nen chōsa kokusai kekka no yōyaku*. (Übersicht über die Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen der OECD (PISA) 2006). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm (03.02.2011).
- 2007 „Kyōiku sanpō no kaisei“ (Revision von drei Erziehungsgesetzen), *Heisei 19 nenban monbukagaku hakusho* (Weißbuch des Kultusministerium 2007). http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/001/001/002.htm (22.12.2010).
- 2008 „Shotō chūtō kyōiku no issō no jūjitsu no tame ni“ (Verbesserung der Primär- und Sekundärerziehung), *Heisei 20 nenban monbukagaku hakusho* (Weißbuch des Kultusministerium 2008). http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa200901/1283098_006_01.pdf (08.02.2011).

Motani Yoko

- 2005 „Hopes and challenges for progressive educators in Japan: Assessment of the ‘progressive turn’ in the 2002 educational reform“, *Comparative Education* 41/3, 309-327.

NDL (= National Diet Library)

- 2006 „Kaigiroku (165 – Shūgiin – Honkaigi – 23)“ (Sitzungsprotokoll der Vollversammlung im Unterhaus, 165. Sitzungsperiode, Nr. 23), *Kokkai kaigiroku kensaku shisutemu*. <http://kokkai.ndl.go.jp> (31.01.2011).

NHK

2006 *NHK Nyūsu*, 13.11.2006 (NHK News vom 13.11.2006). <http://www.stop-ner.jp/yoron.html> (05.02.2011).

Nikkyōso

2006a „Hijō jitai sengen“ (Notfallsproklamation), *JTU Nyūsu*. http://www.jtu-net.or.jp/past/list2006/41_files/26n1_1.html (05.01.2011).

2006b „‘Kaisei’ kyōiku kihon hō seiritsu ni kakawaru nikkyōso chō shikkō iinkai kenkai“ (Meinung des zentralen Exekutivkomitees von Nikkyōso betreffend der „Revision“ des FLE), *JTU News*. <http://www.jtu-net.or.jp/past/list2006/13.html> (04.01.2011).

Nishi Toshio

1982 *Unconditional democracy. Education and politics in occupied Japan*. Stanford: Hoover Institution Press. (=Education and society series; 1)

Nishihara Nobuaki

2008 „Fundamental Law of Education, peace, and the marketization of education“, Jennifer Chan (Hg.): *Another Japan is possible. New social movements and global citizenship education*. Stanford: Stanford Univ. Press, 162-166.

Nozaki Yoshiko

2008 *War memory, nationalism, and education in postwar Japan, 1945-2007. The Japanese history textbook controversy and Ienaga Saburo's court challenges*. London und New York: Routledge. (=Routledge contemporary Japan series; 20)

Okada Akito

2002 „Education of whom, for whom, by whom? Revising the Fundamental Law of Education in Japan“, *Japan Forum* 14/3, 426-441.

Okano Kaori und Motonori Tsuchiya

1999 *Education in contemporary Japan. Inequality and diversity*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.

Park Yung H.

1982 „'Big business' and education policy in Japan“, *Asian Survey* 22/3, 315-336.

Richter, Steffi

2004 „Japan: Der Schulbuchstreit als Indikator nationaler Selbstreflexion“, *Neufundierung von Identitäten und Geschichtsrevision in Ostasien*.

http://www.uni-leipzig.de/~oarev/download/richter_schulbuchstreit.pdf (19.09.2010).

Rose, Caroline

2005 *Sino-Japanese relations. Facing the past, looking to the future?* London und New York: RoutledgeCurzon. (= RoutledgeCurzon Advances in Asia-Pacific Studies; 8)

Saito Naoko und Imai Yasuo

2004 „In search of the public and the private: philosophy of education in post-war Japan“, *Comparative Education* 40/4, 583-594.

Statistics Bureau [, Director-General for Policy-Planning (Statistical Standards) & Statistical Research and Training Institute]

o.J. „Pupils and students enrolled by founder and kind of school (1947-2005)“, *Historical Statistics of Japan*.

<http://www.stat.go.jp/english/data/chouki/25.htm> (27.03.2011).

Stephens, Michael D.

1991 *Education and the future of Japan*. Folkestone: Japan Library.

Takahashi Tetsuya und Miyake Akiko

2003 „Kore wa 'kokumin seishin kaizō undō' da“ (Dies ist die „Bewegung zum Wiederaufbau des Nationalgeistes“), *Sekai* 712, 33-47.

The Japan Times

2006 „Political theater in town“, *The Japan Times*, Ausgabe vom 17.12.2006.
<http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/ed20061217a2.html> (08.02.2011).

2011 „National anthem debate“, *The Japan Times*, Ausgabe vom 08. Februar 2011.
<http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/ed20110208a1.html> (12.02.2011).

Wakamiya Yoshibumi

1999 *The postwar conservative view of Asia*. Tokyo: LTCB International Library Foundation. (= LTCB International Library Selection; 8)

Wang Yoko I.

2009 „Teachers’ unions and the revision of the Fundamental Law of Education in Japan“, *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association Annual Meeting, Hilton San Francisco, San Francisco, CA, Aug 08, 2009*.
http://www.allacademic.com/meta/p305577_index.html (15.01.2011).

Whiting, Allen Sues

1989 *China eyes Japan*. Berkeley: University of California Press.

Zenkyō

2006 „Struggle for the defence of article 9 and the Fundamental Law of Education“, *Zenkyō Newsletter* No.22, 1.
http://www.zenkyo.biz/html/menu15/2008/20080325114438_10.pdf (15.01.2011).
 2007 „Historical struggle against adverse revision of the Fundamental Law of Education“, *Zenkyō Newsletter* No.23, 1.
http://www.zenkyo.biz/html/menu15/2008/20080328141730_10.pdf (17.01.2011).

Verzeichnis der japanischen Literatur

朝日新聞

2006 „教育基本法、「愛国心」規定に賛成 56 %“、朝日新聞、2006年5月24日。 <http://www.stop-ner.jp/yoron.html> (05.02.2011).

民主党

2006a 教育基本法に関する検討会、日本国教育基本法安(新法)要綱発表。

<http://www.dpj.or.jp/news/?num=36> (19.01.2011).

2006b [党首討論] 小沢代表、首相の教育に関する認識不足を鋭く指摘。

<http://www.dpj.or.jp/news/?num=79> (22.01.2011).

2006c [党首討論] 小沢代表、憲法9条、核保有、教育で首相の考え追及。

<http://www.dpj.or.jp/news/?num=9207> (22.01.2011).

荻谷剛彦 山口二郎

2008 格差社会と教育改革。東京: 岩波書店。

自民党

2006 教育基本法改正 Q&A。

http://www.jimin.jp/jimin/seisaku/2006/kyouiku/qa_index.html (15.01.2011).

毎日新聞

2006 „教育基本法:「今国会成立を」は17 %“、毎日新聞、東京朝刊。

<http://www.stop-ner.jp/yoron.html> (05.02.2011).

文部科学省

2005a „教育基本法見直しの検討“、平成17年版 文部科学白書。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/001/001/0301.htm
(19.10.2010).

2005b „新しい時代にふさわしい教育基本法を目指して“、平成17年版 文部科学白書。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/001/001/0303.htm

(19.10.2010).

2006a „教育基本法改正の経緯“、平成18年版 文部科学白書。 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/001/001/004.htm (16.10.2010).

2006b „教育基本法改正後の教育改革後の取組について“、平成18年版 文部科学白書。 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/001/001/005.htm

(22.10.2010).

2006c „新しい教育基本法の成立“、平成18年版 文部科学白書。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/001/001/003.htm

(22.10.2010)

2006d 教育基本法改正に関する国会審議における主な答弁。

http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/discussion/07011611.pdf (04.02.2011).

2006f OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2006年調査国際結果の要約。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf

(03.02.2011)

2007 „教育三法の改正“、平成19年版 文部科学白書。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/001/001/002.htm

(22.12.2010).

2008 „初等中等教育の一層の充実のために“、平成20年版 文部科学白書。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa200901/1283098_006_01.pdf

(08.02.2011).

NHK

2006 NHK ニュース, 2006年11月13日。 <http://www.stop-ner.jp/yoron.html>

(05.02.2001).

国立国会図書館

2006 „会議録 [会165・衆議院・本会議・23号]、国会会議録検索システム。

<http://kokkai.ndl.go.jp> (31.01.2011).

日教組

2006a „非常事態宣言“、*J T U* ニュース。 http://www.jtu-net.or.jp/past/list2006/41_files/26n1_1.html (05.01.2011).

2006b „「改正」教育基本法正立に関わる日教組中央執行委員会見解“、*J T U* ニュース。 <http://www.jtu-net.or.jp/past/list2006/13.html> (04.01.2011).

高橋哲哉 三宅晶子

2003 „これは「国民精神改造運動」だ“、世界 712, 33-47.

Abstract

Die Prinzipien der Nachkriegserziehung wurden vom Grundgesetz der Erziehung (*Kyōiku Kihon-hō*) festgelegt, das im März 1947 in Kraft trat. Zu diesen Prinzipien gehörten vorrangig Demokratie, die Würde des Individuums, Chancengleichheit und das Recht auf Erziehung, wodurch eine Rückkehr zu Ultranationalismus und Militarismus verhindert und der Weg zu einer friedlichen, demokratischen Nation geebnet werden sollte. Ein weiterer wichtiger Aspekt war der Schutz vor unangemessener Einflussnahme auf die Erziehung.

Im Grunde war das Gesetz seit seiner Einführung umstritten, da es besonders in zwei Punkten Kritikern eine Angriffsfläche bot. Der erste war, dass es Japan von den ausländischen Besatzungsbehörden „aufgezwungen“ worden war, der zweite, dass es keinen Bezug auf Japan oder die japanische Bevölkerung an sich nahm. Besonders konservativen Kreisen waren diese zwei Aspekte ein Dorn im Auge. Im Dezember 2006 gelang es schließlich nach fast 60 Jahren der Diskussion, eine Revision des Gesetzes durchzusetzen, wodurch sich die Grundprinzipien der Erziehung, auf denen das gesamte Bildungssystem basiert, grundlegend verändern sollten.

In dieser Arbeit wird nun die Gültigkeit des Gesetzes zum Zeitpunkt seiner Revision in den vier wichtigsten Bereichen untersucht. Dazu gehören die Dezentralisierung der Verwaltungsstruktur zum Zweck der Demokratisierung, die Vermittlung eines demokratischen Wertesystems mit dem Schwerpunkt auf die Zurückdrängung von Nationalismus und Militarismus, die Unabhängigkeit der Erziehung von der Wirtschaft und die Förderung von Individualität und Chancengleichheit. Anschließend wird die Revision selbst näher beleuchtet, wobei ich mich hauptsächlich mit der politischen Diskussion, die dazu stattfand, befasse, um die Hintergründe der Revision zu analysieren und daraus Schlüsse auf die ideologische Neuausrichtung des japanischen Bildungssystems ziehen zu können.

Lebenslauf

Name: Nicole Nagl

Geburtsdatum: 13. Februar 1980

Staatsangehörigkeit: Österreich

Ausbildung

1990 – 1998 BG/BRG Klosterneuburg

2004 – 2007 Bakkalaureatsstudium Japanologie an der Universität Wien
Bakkalaureatsarbeit: *Der Schulbuchstreit 2005 in japanischen Tageszeitungen*

Seit 2007 Magisterstudium Japanologie an der Universität Wien