

Max Luo-Xiang Chen

Die Rezeption und Entwicklung
der westlichen bzw. deutschen
Pädagogik in Taiwan

Sichtweisen der
Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und
der Kritischen Erziehungswissenschaft



Max Luo-Xiang Chen

Die Rezeption und Entwicklung
der westlichen bzw. deutschen Pädagogik in Taiwan

ERZIEHUNG SCHULE GESELLSCHAFT

Herausgegeben

von

Winfried Böhm, Wilhelm Brinkmann,
Johanna Hopfner, Jürgen Oelkers, Roland Reichenbach,
Sabine Seichter, Michel Soëtard, Michael Winkler

BAND 82

Die Rezeption und Entwicklung
der westlichen bzw. deutschen Pädagogik in Taiwan

ERGON VERLAG

Max Luo-Xiang Chen

Die Rezeption und Entwicklung
der westlichen bzw. deutschen Pädagogik
in Taiwan

Sichtweisen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik
und der Kritischen Erziehungswissenschaft

ERGON VERLAG

In der Überarbeitungsphase wurde das Buch von August 2015 bis Juli 2016 vom Projekt „Humanistic Knowledge Relay, HKR“ des Bildungsministeriums (Taiwan) unterstützt.

本書撰寫過程獲得教育部「HKR人文及社會科學博士論文改寫專書暨編纂主題論文集計畫」補助

Umschlagabbildung: © imtmphoto– iStockphoto

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

© Ergon – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechtsgesetzes bedarf der Zustimmung des Verlages.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und für Einspeicherungen in elektronische Systeme.
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.
Umschlaggestaltung: Jan von Hugo
Satz: Ergon-Verlag

www.ergon-verlag.de

ISBN 978-3-95650-300-9 (Print)

ISBN 978-3-95650-410-5 (ePDF)

ISSN 1432-0258

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Überblick über die Geschichte Taiwans	13
1.2	Zur Kultur und Bildung Taiwans	14
1.3	Die taiwanische Zugehörigkeit, Kultur und Bildung in der niederländischen und spanischen Kolonialzeit (1624–1662)	15
1.4	Die chinesische Bildung und Kultur des Königreichs Tüingníng (1662–1683) sowie der Qíng-Dynastie in Taiwan (1683–1895)	16
2	Der Aufbau des Schulsystems und die Rezeption der westlichen Pädagogik während der japanischen Kolonialzeit in Taiwan (1895–1945)	19
2.1	Die Schulbildung der Assimilierung und die Kōminka-Bewegung	19
2.1.1	Überblick über die japanische koloniale Schulbildung	19
2.1.2	Der Aufbau des Schulsystems	20
2.1.3	Das Problem mit der Chancengleichheit im Bildungswesen und die sprachliche Assimilationspolitik	21
2.1.4	Kritik von Lin Mosei (1887–1947): „Public Education in Formosa under the Japanese Administration (1929)“	23
2.1.5	Die Nachfrage nach Schulbildung und Studium im Ausland (taiwanische internationale Schüler und Studenten im Ausland, insbesondere in Japan)	25
2.1.6	Die Heimatkundebewegung in Taiwan (1929–1936)	27
2.1.7	Die Kōminka-Bewegung (1937–1945)	29
2.2	Die Rezeption der westlichen Pädagogik in Japan und der Einfluss der Dewey’schen Pädagogik in Taiwan	30
2.2.1	Die Durchführung der „Kyōiku-Rei“ und Einführung der westlichen Pädagogik in Japan	30

2.2.2	Die Rezeption des Herbartianismus in der Meiji-Zeit	31
2.2.3	Die Rezeption der Dewey'schen Pädagogik in der Taishō-Zeit (1912–1925)	32
2.2.4	Der Einfluss der durch Japan eingeführten Dewey'schen Pädagogik in Taiwan	34
2.3	Die Rezeption der Dilthey-Schule bzw. der Kulturpädagogik Sprangers in Taiwan	37
2.3.1	Die Rezeption der Kulturpädagogik in Japan	37
2.3.2	Die Rezeption der Kulturpädagogik in Taiwan	38
2.3.3	Die weitere pädagogische Praxis unter dem Einfluss der Kulturpädagogik in der kolonialen freien Erziehungsbewegung in Taiwan	43
2.3.4	Japanische Pädagogik im Militarismus und Nationalismus	45
2.3.5	Sprangers Japan-Besuch (01.11.1936–31.10.1937)	46
3	Die Rezeption und Entwicklung des westlichen Bildungssystems und der Erziehungsphilosophie in Festlandchina (1894–1949)	49
3.1	Die Aufnahme des westlichen Wissens während der späten Qīng-Dynastie	49
3.1.1	Die Kompromissformel „Chinesische Tradition dient als Wesenskern; westliches Wissen kommt zur Verwendung“ (1896–1911) und die Kritik	49
3.1.2	Die Rezeption der westlichen philosophischen Pädagogik und das pädagogische Konzept von Wáng Guó-Wéi	51
3.1.3	Die Rezeption des Herbartianismus in China	56
3.2	Der Versuch der Verwestlichung der pädagogischen Anschauungen	58
3.2.1	Das pädagogische Konzept und die pädagogischen Anschauungen von Cài Yuán-Péi	58
3.2.2	Die Rezeption der westlichen Anschauungen während der 4.-Mai-Bewegung und Deweys China-Besuchs	62

3.2.3	Die Debatte über Probleme und Ismen (1919)	65
3.2.4	Die Grundirrtümer der chinesischen Wissenschaftler: eine Reflexion von Fù Sì- Nián	68
3.3	Die Debatte über Wissenschaft und Lebensanschauung (1923–1924)	70
3.3.1	Kurzer Lebenslauf von Zhāng Jūn-Mài	71
3.3.2	Die Debatte über Wissenschaft und Lebensanschauung	73
3.3.3	Zugang zu den und Konzept der Überlegungen von Zhāng Jūn-Mài	82
3.3.4	Konzept der Pädagogik von Zhāng Jūn-Mài	84
3.3.5	Zhāngs Rückblicke auf die Debatte und seine weitere Kulturkritik	86
3.3.6	Eine Alternative zur pädagogischen Erweiterung und kurze Zusammenfassung einer Ideengeschichte von den 1900er-Jahren bis die 1920er-Jahre	87
3.4	Die reformpädagogische Bewegung Chinas und Probleme mit dem Bildungswesen	88
3.4.1	Reformpädagogische Bewegung in den 1920er- und 1930er-Jahren	88
3.4.2	Eine Untersuchung des chinesischen Bildungswesens 1931 durch pädagogische Experten des Völkerbundes	92
3.4.3	Ein Streit über die Ursachen des Zusammenbruchs des chinesischen Bildungswesens (1932)	97
3.4.4	Die Shūyuàn-Bildung in der pädagogischen Praxis von Zhāng Jūn-Mài	102
3.4.5	Reflexionen und Ratschläge über Probleme mit dem chinesischen Bildungssystem von Fù Sì-Nián im Jahr 1950	106

3.5	Zwei ideologische Pädagogikrichtungen: Die Entstehung der Pädagogik der „drei Volksprinzipien“ und die Rezeption der Pädagogik des Marxismus-Leninismus	108
3.5.1	Die Ideologie der „drei Volksprinzipien“ als Bildungsziel und als Lehre einer weltanschaulichen Pädagogik (1928–1949)	108
3.5.2	Die Debatte 1934–1937: Was fordert China für eine Erziehungsphilosophie?	113
3.5.3	Pädagogik des Marxismus-Leninismus in China (1929–1949)	121
3.6	Die Rezeption der Kulturpädagogik in China (vor 1949)	128
4	Die Entwicklung der allgemeinpädagogischen Forschung nach 1949 in Taiwan	137
4.1	Die Anhänger Sprangers in Taiwan	137
4.1.1	Die Verbreitung und Weiterentwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Taiwan	137
4.1.2	Die Achtungsbezeugung an Spranger von Jān Dòng-Liáng	147
4.2	Die von der spezifischen politischen Ideologie beherrschte Entwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis in Taiwan (1945–1987)	149
4.2.1	Die Parteierziehung der KMT-Regierung als eine unpädagogische Schulbildung	149
4.2.2	Der ideologische Einfluss der „drei Volksprinzipien“ auf die allgemeinpädagogische Forschung in Taiwan	153
4.2.3	Die dunkle Periode der Wissenschaftsfreiheit in Taiwan: vom 228-Zwischenfall bis zum Ende des Ausnahmezustandes (1947–1987)	154
4.2.4	Die Rezeption des deutschen kritischen Zugangs bzw. der Kritischen Theorie in den 1980er-Jahren	159

4.2.5	Reflexionen über die pädagogische Forschung während des Ausnahmezustandes	160
4.3	Taiwanische Allgemeinpädagogen	163
5	Die Entwicklung der Pädagogik in China nach 1949	167
5.1	Die Rezeption der pädagogischen Auffassungen Makarenkos (1950er-Jahre)	168
5.2	Die Rezeption von Kairovs Pedagogika und die Unterbrechung bzw. Rückschritte in der pädagogischen Forschung und Praxis in China	169
5.2.1	Die Rezeption von Kairovs Pedagogika	169
5.2.2	Kritik am Pragmatismus von John Dewey sowie an seinen chinesischen Anhängern	170
5.2.3	Die Bildungsrevolution (1958–1960): Erziehung nur nach politischen Anweisungen	171
5.2.4	Kritik an der Mutterliebe und der pädagogischen Liebe des Bürgertums	172
5.2.5	Worte des Vorsitzenden Máo Zé-Dōng als ideologisch-politische Erziehung (1966–1976)	173
5.2.6	Das Beispiel Chén Yǒu-Sōngs – ein wegen seiner Einwände unterdrückter Pädagoge	176
5.3	Ein neuer Ausgangspunkt ab 1980	178
6	Abschluss	181
	Literaturverzeichnis	185
	Glossar der Personennamen	225
	Abbildung	229
	Anhang: Auszug aus den Experteninterviews	233

1 Einleitung

In der Vergangenheit studierten Chinesen und Taiwaner in Deutschland allgemeine Pädagogik und legten dabei ihren Schwerpunkt auf die Perspektiven der europäischen und vor allem der deutschen Pädagogik. Einige von ihnen führten Vergleichsstudien zu Anschauungen der traditionellen Pädagogen im Westen und in China durch. Hinsichtlich der Frage der Rezeption und Entwicklung der westlichen Pädagogik in Taiwan und in China lässt sich jedoch wenig deutschsprachige Literatur finden. Die im Jahr 2006 von Lioú Wèi-Chih veröffentlichte Dissertation „*Aus deutschem Geistesleben ...*“: *Zur Rezeption der deutschen Pädagogik in China und Taiwan zwischen 1900 und 1960* gilt als eine der bedeutendsten Forschungsarbeiten. Im Großen und Ganzen sieht der Autor einen großen Mangel in der Aufarbeitung dieser und ähnlicher Themen.

Wie entwickelte sich die Forschung zur allgemeinen Pädagogik in Taiwan bzw. im chinesischsprachigen Raum? Wie entwickelten sich die westlichen bzw. die deutschen pädagogischen Auffassungen nach deren Rezeption in Taiwan und in China? Nach der Literaturanalyse sowie der persönlichen Einschätzung des Autors orientieren sich die meisten Vertreter der allgemeinen Pädagogik an Wissenschaftlern, die hauptsächlich wissenschaftliche Quellen sowie Forschungsergebnisse oder -leistungen aus dem Abendland rezipieren, einführen und verbreiten. Andererseits ist in Taiwan sowie in China im eigentlichen Sinne noch kein Status einer autonomen allgemeinpädagogischen Forschung erreicht, sodass einheimische wissenschaftliche Leistungen im Missverhältnis zu den Rezeptionen stehen. Dieses Problem stellt den Ausgangspunkt der Forschung dar. Ziel der Dissertation ist es, dieses Phänomen und seine Ursachen zu verstehen und zu interpretieren.

Sollen Rezeption und Entwicklung des westlichen Bildungssystems und der westlichen Pädagogik in Taiwan erforscht werden, darf das politische Verhältnis zwischen Taiwan und China in der modernen Geschichte nicht ausgeklammert werden. Die Geschichte der Pädagogik im chinesischsprachigen Raum, vor allem in Taiwan und in China, wurde wegen politischer Ideologien zum Teil unterschiedlich interpretiert und dies gefährdet auf gewisse Weise ihren wissenschaftlichen Wert. Als Beispiel kann die Entwicklung der vor 1950 rezipierten deutschen Pädagogik in den 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahren in China angeführt werden, die als Pädagogik des Bürgertums bzw. als eine falsche pädagogische Ideologie betrachtet und somit abgewertet wurde. In einer ähnlichen Lage befand sich auch die Pädagogik des US-amerikanischen Pragmatismus. Diese abendländischen Pädagogikströmungen wurden aber in Taiwan überliefert, obwohl die Freiheit der Wissenschaft dort wegen der herrschenden politischen Ideologie für mehr

als drei Jahrzehnte eingeschränkt war. Der Autor wird deshalb seine Untersuchungen nicht allein auf Taiwan oder China beziehen, sondern auf den ganzen chinesischsprachigen Raum ausdehnen. Er möchte durch eine Zusammenführung sowohl fundierter wissenschaftlicher als auch parteiischer, verzerrter oder missachteter Forschungen ein Stück pädagogische Geschichte aufarbeiten und klären.

Vor dem oben erwähnten Hintergrund und auf Basis einer Vorstudie bzw. eines Aufsatzes des Autors – *Development of Philosophy of Education in Taiwan – From the Perspectives of the Passing on from German Humanistic Pedagogy to Critical Pedagogy* (2011) – muss in der Untersuchung von der Geschichte der Länder ausgegangen werden. Zudem versucht der Autor, einen Anhaltspunkt oder einen alternativen Zugang für die Weiterentwicklung der allgemeinpädagogischen Forschung im chinesischsprachigen Raum zu finden. Zu Zeiten der Interkulturalität und Globalisierung wäre diese Forschung in der Lage, dem Abendland, insbesondere Deutschland, ein entsprechendes Verständnis der Pädagogik in Taiwan und China nahezubringen.

Die vorliegende Dissertation betrachtet vor allem die moderne Geschichte der Pädagogik im chinesischsprachigen Raum, inklusive der Entwicklung und Struktur des modernen Bildungssystems, und den aktuellen Zustand der allgemeinpädagogischen Forschung, insbesondere in Taiwan. Die Insel Taiwan wurde von den Japanern von 1895 bis 1945 als Kolonie beherrscht. In dieser Phase rezipierten die Taiwaner das westliche Schulwesen und pädagogische Anschauungen aus dem Abendland (Kapitel 2). 1945 übernahm die Kuómíndǎng¹-Regierung die Insel. Viele chinesische Intellektuelle flüchteten in der Folge des Bürgerkriegs gegen die Kommunistische Partei Chinas nach Taiwan. Sie überlieferten, unbeeinflusst von der marxistischen Ideologie, die von der späten Qīng-Dynastie her rezipierten westlichen pädagogischen Auffassungen (Kapitel 4). Die aktuelle Entwicklung der allgemeinpädagogischen Forschung in Taiwan basiert hauptsächlich auf diesen zwei Etappen und auf neuen Rezeptionen.

Andererseits rezipierten chinesische Intellektuelle unter dem Einfluss der Modernisierung seit der späten Qīng-Dynastie das westliche Bildungssystem, allgemeine westliche Sichtweisen sowie die westliche Pädagogik. Dazu bildeten sich aber unterschiedliche Meinungen heraus. Darüber hinaus gab es damals vor allem zwei verschiedene politische Ideologien bzw. Weltanschauungen, die die Wissenschaftler verunsicherten oder die sich in die wissenschaftliche Forschung einmischten. Infolgedessen gerieten die chinesische Kultur bzw. der Konfuzianismus in eine Krise (Kapitel 3).

¹ Kuómíndǎng (KMT) ist eine politische Partei im chinesischsprachigen Raum, sie wurde im Jahr 1912 in Shànghǎi gegründet.

Die pädagogische Forschung in China war nun kaum noch in der Lage, eine weltweit anerkannte Leistung zu erreichen. Ihre Entwicklung geriet von 1949 bis Ende der 1970er-Jahre ins Stocken und fiel sogar zurück. In den 1980er-Jahren fingen chinesische Wissenschaftler wieder an, pädagogisch zu forschen, obwohl sie mehr oder weniger in ihrer Denk- und Forschungsfreiheit eingeschränkt waren (Kapitel 5).

In einer ähnlichen Lage befand sich die allgemeinpädagogische Forschung in Taiwan von der Mitte der 1940er-Jahre bis in die späten 1980er-Jahre. Hauptsächlich wurden pädagogische Anschauungen unterdrückt, die der politischen Ideologie der Einparteienherrschaft offensichtlich widersprachen oder die mit jener Chinas nicht übereinstimmten (Kapitel 4). Erst nach dieser Zeit erlangten die Taiwaner eine völlige wissenschaftliche Freiheit. Taiwanische Wissenschaftler sollten und müssen über die frühere unzureichende allgemeinpädagogische Forschung und deren Irrtümer reflektieren. Die Globalisierung bietet ihnen nun bessere Chancen, eine Geschichte der Rezeption und Entwicklung der westlichen Pädagogik für den ganzen chinesischsprachigen Raum herauszuarbeiten und zur Entwicklung der allgemeinen Pädagogik weltweit beizutragen.

Um den aktuellen Zustand der allgemeinpädagogischen Forschung in Taiwan besser zu erfassen, führte der Autor Interviews mit sechs Experten, die in den Bereichen allgemeine Pädagogik oder historische Pädagogik in Deutschland promoviert wurden und an den Universitäten Taiwans forschten. Mithilfe der Interviews sind die Meinungen der befragten Wissenschaftler zur früheren und aktuellen Forschung auf dem Gebiet der allgemeinen Pädagogik in Taiwan besser nachvollziehbar (siehe Anhang).

1.1 Überblick über die Geschichte Taiwans

Taiwan liegt im westlichen Pazifik und ist von Festlandchina durch die Taiwanstraße getrennt. Die nördlichen Nachbarstaaten von Taiwan sind Japan und Korea, die südlichen sind die Philippinen. Die Muttersprachen der Einwohner sind Taiwanesisch, Hochchinesisch, Hakka-Dialekte und mindestens neun Arten austronesische Sprachen (Wēn Míng-Lèe, 1999; Zeitoun u. a., 2006).

Die taiwanische Geschichtsschreibung ist von der niederländischen Kolonialzeit an belegt (Lín Yù-Tī, 2003, S. 11; 2004, S. 54). Die Ureinwohner der Insel Taiwan gehörten zu den Austronesiern. Nach und nach kamen Einwanderer vom chinesischen Festland dazu, wobei nur das Beamtentum und Geschäftsmänner, die von der chinesischen Regierung eine Genehmigung erhalten hatten, vor 1760 nach Taiwan segeln durften. Dann gab es weitere „Besucher“: Die Portugiesen kamen auf die Insel, um mit den Taiwanern ge-

legentlich zu handeln. Sie nannten Taiwan „Ilha Formosa“ (d. h. „schöne Insel“). Die Niederländer besetzten Formosa im 17. Jahrhundert für ca. vier Jahrzehnte (1624–1662) als ihre Kolonie, während Nordtaiwan von 1626 bis 1642 als spanische Kolonie okkupiert war. Zhèng Chéng-Gōng (1624–1662) beendete die Kolonialzeit der Niederländer in Taiwan. Zhèng kam aus der chinesischen Míng-Dynastie und hoffte, eines Tages auf das Festland zurückkehren zu können. Im Jahr 1683 wurde sein Sohn von der Qíng-Dynastie besiegt. Für die folgenden 212 Jahre „gehörte“ Taiwan zur Qíng-Dynastie (vgl. Abschnitt 1.3) und von 1895 an war es für ein halbes Jahrhundert eine japanische Kolonie. Im Jahr 1945 übernahm die KMT-Regierung die Insel und hatte wegen des Krieges gegen die Kommunistische Partei Chinas im Jahr 1949 dort ihren Sitz (Lín Yù-Tǐ, 2004, S. 48).

Angesichts einer solchen Geschichte wird deutlich, dass die Taiwaner von einigen im Wesen sehr unterschiedlichen Kulturen beeinflusst wurden, aber die taiwanische Kultur sich nicht gut entwickeln konnte. Die längste Zeit ihrer Geschichte wurden die Einwohner Taiwans von verschiedenen Reichen beherrscht. Heute können die taiwanische und die chinesische Kultur nicht voneinander getrennt werden, obwohl beide sich je auf ihre eigene Art und Weise weiterentwickeln. Soll die taiwanische allgemeine Pädagogik und Erziehungsphilosophie dargestellt werden, muss der kulturell-geschichtliche Zusammenhang mit dem chinesischen Festland hergestellt werden. Das heißt, dass die vor 1949 auf dem chinesischen Festland rezipierte westliche Pädagogik auch als ein wichtiger Bestandteil untersucht und erforscht werden muss. Der Autor wird in der Arbeit zeigen, wie sich die westlichen modernen Schulsysteme sowohl in Taiwan als auch in China herausbildeten, wie die westlichen pädagogischen Anschauungen von Taiwanern und Chinesen rezipiert wurden und wie sich die wissenschaftlichen Disziplinen allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungsphilosophie in der chinesischsprachigen Welt weiterentwickelten.

1.2 Zur Kultur und Bildung Taiwans

Da die Herrscher immer von außerhalb auf die Insel kamen und keinen ständigen Aufenthalt in Taiwan beabsichtigten, war die taiwanische Kultur und Bildung von kolonialen Erfahrungen geprägt. Auch weil Taiwan im Wesentlichen kein souveräner Staat war, gab es auf dieser Insel im engeren Sinne noch keine ausreichenden Erfahrungen auf staatlicher Ebene. Im 17. Jahrhundert, als die Niederländer Südtaiwan für 38 Jahre besetzten, war die Unterrichtssprache keine Muttersprache wie Taiwanisch oder Chinesisch, sondern Niederländisch. Gleichfalls war Spanisch 26 Jahre lang offizielle Sprache in Nordtaiwan. Während der japanischen Kolonialzeit mussten alle

taiwanischen Schüler, Studenten und Lehrer Japanisch sprechen. Seinerzeit gab es im Curriculum fast keinen Unterricht in chinesischer Sprache. Andererseits wurde die taiwanische Kultur und Bildung nach 1895 durch die japanische Herrschaft immer stärker von der westlichen Zivilisation beeinflusst (Lín Yù-Tǐ, 2004, S. 50, 52).

Nach dem Zweiten Weltkrieg, im Jahr 1945, gab Japan der KMT-Regierung die Insel Taiwan „zurück“. Und im Jahr 1949 zog sich die KMT-Regierung wegen ihres gegen die Kommunistische Partei Chinas verlorenen Bürgerkriegs nach Taiwan zurück. Japanisch sprachen die meisten Taiwaner inzwischen nicht mehr. Trotzdem durfte in den Schulen kein Taiwanisch und auch keine andere Muttersprache gesprochen werden, da Mandarin-Chinesisch laut der KMT-Regierung nicht nur die Landessprache war, sondern auch als eleganter als irgendeine andere Sprache angesehen wurde (Lín Yù-Tǐ, 2004, S. 50, 52).² Der Autor gibt seine eigene Erfahrung als Beispiel: Er hörte etwa 1985 in seiner Grundschule, dass er zehn Taiwan-Dollar (ca. 0,52 Deutsche Mark) bezahlen müsse, wenn er in der Schulzeit die eigene Muttersprache statt des Hochchinesischen spricht. Offensichtlich wurde die Entwicklung der taiwanischen Kultur und Bildung für lange Zeit stark von der politischen Lage beherrscht (Lín Yù-Tǐ, 2004, S. 53; 2003, S. 2-6).

1.3 Die taiwanische Zugehörigkeit, Kultur und Bildung in der niederländischen und spanischen Kolonialzeit (1624–1662)

In Taiwan gab es während der niederländischen Kolonialzeit bereits chinesische Einwanderer. Die Sitten und Gebräuche dieser Einwohner waren denen der Festlandchinesen ziemlich gleich (Lín Yù-Tǐ, 2003, S. 12), obwohl man kaum sagen kann, dass Taiwan von China regiert wurde: Huáng Zōng-Xi (1610–1695), ein prominenter Gelehrter in der Míng- und Qíng-Dynastie, schrieb in seiner Monografie *Biografie von Zhèng Chéng-Gōng*: „Taiwan war nie Teil unseres Territoriums“ (Huáng Zōng-Xi, 1958). Zhèng Jǐng (1642–1681), der älteste Sohn von Zhèng Chéng-Gōng, erklärte sein Reich in Taiwan als unabhängig, nannte sein Königreich „Tūngníng“ und äußerte sich dazu, dass Tūngníng (Taiwan) weit weg vom Festland und nicht einmal im Entferntesten mit dem chinesischen Territorium verwandt sei (Chuankou, 1828; vgl. Lín Yù-Tǐ, 2004, S. 54). Im Jahr 1723 erklärte Kaiser Yōngzhèng (1678–1735) aus der Qíng-Dynastie, dass Taiwan nie Teil von China gewesen sei und das Land nur durch seinen Vater zu intelligenter Organisa-

² Jeder Einwohner musste sogar als seine offizielle angestammte Heimat irgendeine Provinz in Festlandchina statt „Provinz Taiwan“ registrieren lassen (Lín, 2004, S. 50). Die Bezeichnung Taiwan war damals ein Tabu.

tion und großer Macht geführt worden sei (Jiǎng Liáng-Qí, o. J.; vgl. Lín Yù-Tǐ, 2004, S. 54).

Der niederländische Unterricht im Katechismus gilt als der Anfang der kolonialen Bildung in Taiwan, obwohl die pädagogischen Tätigkeiten vor allem den kolonialen Zweck³ erfüllen sollten. Mit dem Fragebuch hemmten die Niederländer und auch die Spanier in gewissem Maße die Entwicklung des Nationalbewusstseins bzw. der eigenen kulturellen Identität der Taiwaner (Lín Yù-Tǐ, 2003, S. 15-16; Wēn Míng-Lè, 1999, S. 53). Aufgrund ungenügender historischer Daten kann man bisher nicht genau rekonstruieren, wie sich die kulturellen und pädagogischen Tätigkeiten in der niederländischen und spanischen Kolonialzeit entfalteten. Vor allem waren Konflikte aufgrund der unterschiedlichen Sitten und Gebräuche unvermeidlich (Lín Yù-Tǐ, 2003, S. 23-24).

1.4 Die chinesische Bildung und Kultur des Königreichs Tūngníng (1662–1683) sowie der Qīng-Dynastie in Taiwan (1683–1895)

In den beiden Phasen des Königreichs Tūngníng und der Qīng-Dynastie galten Chinesen als die größte ethnische Gruppe in Taiwan. Statt der Unterweisung nach dem Katechismus im Rahmen der missionarischen Tätigkeit der Niederländer und Spanier entwickelte sich nun der Konfuzianismus zur kulturellen und pädagogischen Hauptströmung. Auch Ungebildete und sogar Analphabeten lernten durch populäre konfuzianische Bücher wie den Dreizeichenklassiker⁴ mehr oder weniger die Dogmen der konfuzianischen Klassiker kennen (Lín Yù-Tǐ, 2004, S. 62-63).

Es war bereits seit dem Jahr 605 Tradition, dass Chinesen die konfuzianischen Klassiker lernten, um *scholar-officials*⁵ zu werden. Sie lernten den Konfuzianismus zum Beispiel in der Shūyuàn⁶ – die als Akademie der konfuzianischen Bildung im alten China bekannt war und in der Regel als private Einrichtung errichtet wurde –, um zuerst die chinesische Beamtenprüfung zu bestehen und dadurch in den Beamtendienst eintreten zu können (Lín Yù-Tǐ, 2003, S. 29-30, 42; 2004, S. 61). Die chinesischen Bildungseinrich-

³ Taiwan war damals ein niederländischer Umschlagplatz in Asien. Die niederländische Ostindien-Kompanie exportierte Wildfleisch, Geweih, Rattan nach China, Japan und in die westliche Welt und importierte Samt, Keramik, Medikamente sowie Produkte aus Gold und Silber (Lín, 2003, S. 11-12).

⁴ Der Dreizeichenklassiker ist ein Lehrgedicht, bestehend aus 1.200 Schriftzeichen, die in Versen von je drei Schriftzeichen gruppiert sind. Mit einem leicht zu merkenden und vorzulesenden Text kann man grundlegende konfuzianische ethische Anforderungen verstehen.

⁵ Chinesisch: 士大夫.

⁶ Chinesisch: 書院.

tungen – die von der Regierung geführten oder auch die privaten – verbanden den Konfuzianismus sehr eng mit dem System der chinesischen Beamtenprüfung. Da das Streben nach persönlichem Reichtum und Status im Vordergrund stand, waren die Prüfungen somit ein Weg zum sozialen Aufstieg. Weil sich die meisten Gebildeten daran orientierten, wurde die chinesische wissenschaftliche Entwicklung für lange Zeit sehr eingeschränkt und behindert. Das Schulwesen, der offizielle Konfuzianismus und die Beamtenprüfung ließen ein Sinngefüge entstehen, sodass die Jugendlichen nur mit der Nützlichkeit ihrer Studien befasst waren, solange sie lernten und studierten. Infolgedessen wurde der Konfuzianismus für lange Zeit in der chinesischen Geschichte sinnentstellt und instrumentalisiert.

2 Der Aufbau des Schulsystems und die Rezeption der westlichen Pädagogik während der japanischen Kolonialzeit in Taiwan (1895–1945)

2.1 Die Schulbildung der Assimilierung und die *Kōminka*-Bewegung

2.1.1 Überblick über die japanische koloniale Schulbildung

Nach dem Ersten Japanisch-Chinesischen Krieg von 1894/1895 trat die Qing-Dynastie Taiwan an Japan ab. Die nun folgende japanische Kolonialzeit dauerte bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. In ihrer 50-jährigen Herrschaft brachten die Japaner nicht nur eine moderne materielle Zivilisation hervor und errichteten das erste westlich orientierte Schulsystem in Taiwan, sondern sie verbreiteten gleichzeitig Unterrichtsmethoden und Ansichten verschiedener pädagogischer Strömungen aus der westlichen Welt, vor allem aus Deutschland und den USA. Japanische und taiwanische Gelehrte, Lehrer und Intellektuelle lieferten in dieser Zeit für die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Pädagogik grundlegende Beiträge.

Mit der japanischen Kolonialzeit begann die formale Schulbildung in Taiwan. Das Amt des Generalgouverneurs von Taiwan¹ eröffnete im Jahr 1895 die erste verwestlichte Bildungseinrichtung in Taipeh. Sie trug den Namen „Zhishānyán School“² und war die erste westlich orientierte Schule in Taiwan (Taipei Municipal Shilin Elementary School, 2012; Taiwan Education Association, 1939/2010, S. 67-68; Tsurumi, 1977/1999, S. 12-13).

Die damalige japanisierte Bildung basierte auf der Spracherziehung. Die Japanisch-Kurse umfassten 70 Prozent der Gesamtstundenzahl (Lín Yù-Tī, 2003, S. 61; Wú Wén-Xīng, 2007). Taiwanische Schüler lernten nicht nur Japanisch, sondern auch die japanische Kultur, japanische Geschichte und japanische Erdkunde. Außerdem wurden von ihnen japanische Vor- und Familiennamen verlangt. Von Jahr zu Jahr wurden mehr chinesische Schulen wie die Shūfáng³ geschlossen,⁴ auch der Chinesischunterricht in den von Ja-

¹ Chinesisch: 台灣總督府.

² Chinesisch: 芝山巖學堂.

³ Chinesisch: 書房; Japanisch-Rōmaji: Shobō.

⁴ Im Jahr 1898 gab es 1.707 Shūfángs als chinesische Grundschulen und 29.941 Schüler. Dagegen gab es 76 japanische Grundschulen und 6.636 Schüler. Bis zum Jahr 1903 reduzierte sich die Zahl der Shūfángs auf 1.365 und die ihrer Schüler auf 25.710; die Zahl der japanischen Grundschulen stieg auf 146 und die der Schüler auf

panern aufgebauten Schulen wurde schrittweise eingedämmt. Bis zum Jahr 1944 gab es in Taiwan 1.099 japanische Grundschulen und 932.525 Schüler. Die Einschulungsquote betrug 71,2 Prozent (Lín Yù-Ti, 2004, S. 65; Tsurumi, 1977/1999, S. 127-128; Wú Wén-Xing, 2007). Es kann zusammengefasst werden, dass die Japaner in der Kolonialzeit einen recht großen Beitrag zum taiwanischen modernen Schulwesen leisteten.

2.1.2 *Der Aufbau des Schulsystems*

Für die nach Taiwan gezogenen Kinder von 200.000 Japanern baute das Amt des Generalgouverneurs von Taiwan gemäß dem Gesetz über das japanische Schulsystem schon im Jahr 1919 einige Grundschulen, zwei Mittelschulen, drei 4-jährige Mädchenmittelschulen, eine 5-jährige technische Fachschule, eine 5-jährige Handelsfachschule (je inklusive eines 2-jährigen Vorbereitungskurses), ein 3-jähriges kaufmännisches Berufskolleg, Lehrerseminare für Grundschulen und eine medizinische Fachschule auf (Wú Wén-Xing, 2007).

Andererseits erließ das Amt des Generalgouverneurs für die Kinder von 3,6 Millionen Taiwanern erst im Jahr 1919 das Gesetz über das taiwanische Bildungssystem⁵. Demgemäß konnte ein Viertel der Kinder in die Grundschulen für chinesische Taiwaner⁶ gehen. Außerdem gab es eine 4-jährige Mittelschule (für das 7. bis 10. Schuljahr), zwei 3-jährige Mädchenmittelschulen (für das 7. bis 9. Schuljahr), zwei 5-jährige Lehrerseminare für die Grundschule (für das 7. bis 11. Schuljahr), eine 3-jährige technische Mittelschule, eine 3-jährige Handelsschule, eine 3-jährige land- und forstwirtschaftliche Mittelschule, eine 6-jährige land- und forstwirtschaftliche Fachschule, eine 6-jährige Handelsfachschule (je inklusive eines 3-jährigen Vorbereitungskurses) und eine 8-jährige medizinische Fachschule (inklusive eines 4-jährigen Vorbereitungskurses) (siehe Abbildung 1) (Chōu Wǎn-Yǎo, 2011 a; Wú Wén-Xing, 1982; 2007).

Der Historiker Wú Wén-Xing (geb. 1948) wies darauf hin, dass die Japaner und Taiwaner nicht die gleiche Schulbildung erhielten. Die Bildungschancen taiwanischer Kinder und Jugendlicher wurden begrenzt; so waren sowohl die Dauer des Schulbesuchs als auch das Bildungsniveau taiwanischer Schüler niedriger als bei den japanischen. Das heißt, dass die taiwani-

21.406. Vom Jahr 1904 an war die Anzahl der Schüler an den japanischen Grundschulen größer als die der Schüler an den Shūfāngs (Wú Wén-Xing, 2007).

⁵ Chinesisch: 1919 年台灣教育令; englische Übersetzung: The Education Rescript of 1919.

⁶ Chinesisch: 公學校.

schen und die japanischen Schüler keine Gleichbehandlung hinsichtlich des Rechts auf Bildung erfahren (Wú Wén-Xing, 2007).

Natürlich konnte ein solches Bildungssystem die pädagogischen Anforderungen der Taiwaner längst nicht erfüllen. Auch die japanische öffentliche Meinung war, dass solch eine Bildungspolitik geändert werden sollte. Dementsprechend erließ das Amt des Generalgouverneurs im Jahr 1922 ein neues Gesetz über das taiwanische Bildungssystem⁷. Demgemäß sollte die unterschiedliche Behandlung der sekundären Bildung und der Hochschulbildung beendet und taiwanische Bildungseinrichtungen gemäß dem japanischen Bildungssystem gegründet werden. Es galt nun, mehr Grundschulen, Mittelschulen, Mädchenmittelschulen und Berufsschulen für chinesische Taiwaner aufzubauen. Auch eine 4-jährige medizinische Fachschule, 3-jährige Handelshochschulen, land- und forstwirtschaftliche Hochschulen wurden eingerichtet. Insbesondere wurde eine 7-jährige Mittelschule als Vorbereitungskurs für das Studium an der Universität und vor allem im Jahr 1928 die Kaiserliche Universität Taihoku gegründet (siehe Abbildung 2) (Chù Jò-Ying, 2012; National Taiwan University, o. J.; Wú Wén-Xing, 1982; 2007).

Oberflächlich betrachtet wurden Taiwaner in dem neuen Bildungssystem zwar genauso behandelt wie Japaner, in der Praxis aber blieb die differenzierte Behandlung im Wesentlichen unverändert. Das neue Schulsystem bot nur der schnell anwachsenden japanischen Schülerschaft mehr Bildungschancen. Taiwanische Schüler bekamen immer noch keine fairen Bildungschancen. Von 1922 bis 1940 wurden nur 15,9 Prozent taiwanische Schüler im Vergleich zu 51,5 Prozent japanischen Schülern in die Mittelschulen aufgenommen. Damals war es so, dass taiwanische Schüler ihre Ausbildung leichter in Japan an einer weiterführenden Schule fortsetzen konnten als in der eigenen Heimat. Zwar wurde das Schulsystem ständig von der Öffentlichkeit kritisiert, aber bis zum Ende der japanischen Kolonialherrschaft verbesserte das Amt des Generalgouverneurs die Bildungspolitik nicht (Hsü Pèi-Hsién, 2013; Wú Wén-Xing, 2007).

2.1.3 Das Problem mit der Chancengleichheit im Bildungswesen und die sprachliche Assimilationspolitik

Es gab während der Kolonialzeit in Taiwan immer zwei Arten Bildungspolitik für eine Art duales Schulsystem: Die Einschulungsquote in der Grundschule für Japaner⁸ stieg seit der frühen Kolonialzeit auf 98 Prozent, aber nur weniger als 29 Prozent der taiwanischen Kinder hatten die Chance,

⁷ Chinesisch: 1922 年新台灣教育令; englische Übersetzung: The Education Rescript of 1922.

⁸ Chinesisch: 小學校.

Grundschulen zu besuchen, ganz zu schweigen von den weiterführenden Bildungsmöglichkeiten. Zum Beispiel gab es in den Mittelschulen ein ungeschriebenes Gesetz: Taiwanische Schüler durften nicht mehr als 10 Prozent der Gesamtzahl der Mittelschüler ausmachen. Die Chancenungleichheit im Bildungswesen wurde für die Taiwaner zum Problem. Sie kämpften für mehr Bildungschancen für die taiwanischen Kinder und Jugendlichen. Bis zum Ende der japanischen Kolonialzeit wurden zwar einige Mittelschulen von Taiwanern selbst oder vom Amt des Generalgouverneurs eingerichtet, aber das war nicht befriedigend, ganz zu schweigen vom Zugang zur Hochschulbildung. Im Hinblick auf die Berufswahl konnten taiwanische Intellektuelle fast nie erwarten, Professor, Rektor oder Beamte zu werden (Lín Yù-Tǐ, 2003, S. 72-73, 125, 174).

Die Assimilationspolitik und die „Tennoization“ galten als zwei der Hauptmaßnahmen, mit denen der politische Zweck einer umfassenden kulturellen Japanisierung erreicht werden konnte. Die Schulbildung in der japanischen Kolonialzeit verkam zum politischen Werkzeug. Wenn Taiwaner nach der Grundschulbildung an einer weiterführenden Schule weiterlernen wollten, besuchten sie meistens Berufsschulen, weil das Studium mancher Fächer wie Politik, Jura, Philosophie und sogar Literatur vom Amt des Generalgouverneurs verboten wurde. Dagegen durfte man Medizin, Landwirtschaft, Maschinenbau, Handel, Fischerei, Bergbau, Navigation und Hauswirtschaft lernen oder studieren. Es war für Taiwaner auch eine gute Entscheidung, die Normalschule zu besuchen. Die Pädagogin und Historikerin E. Patricia Tsurumi (1938–2016) wies darauf hin, dass das Amt des Generalgouverneurs die Investitionen an den Grundschulen, die für Taiwaner offen waren, einschränkte und dass der Beruf des Arztes oder Lehrers im Allgemeinen als sehr beneidenswert galt (Tsurumi, 1977/1999, S. 19-21, 35-36, 189); Ausbildungsplätze für diese Berufe waren auf Basis eines intensiven Wettbewerbs zu gewinnen. Von 1922 bis 1940 war die durchschnittliche Aufnahmequote taiwanischer Bewerber in das Lehrerseminar für die Grundschule 5,1 Prozent, die niedrigste lag bei nur 2,3 Prozent. Von 1896 bis 1942 absolvierten 7.314 Taiwaner die Normalschule (Lín Yù-Tǐ, 2003, S. 68; 2004, S. 69; Wú Wén-Xing, 1983, S. 1-2; 2007). Die Grund- und Mittelschullehrer sollten nicht an der Universität, wo das freie Denken betont wurde, ausgebildet werden, sondern von der Normalschule ohne akademische Ausbildung trainiert werden. Die qualifizierten Lehrkräfte hatten die Aufgabe, die Schüler zur Loyalität gegenüber dem Kaiser und für die Indoktrination des Patriotismus zu erziehen (Lín Yù-Tǐ, 2003, S. 57).

Während der langen Kolonialherrschaft stand die Spracherziehung im Mittelpunkt der japanischen Assimilationspolitik. Im Jahr 1932 hatten eine Million Menschen (22,7 Prozent der Taiwaner) Kenntnisse in der japanischen Sprache. Im Jahr 1933 plante das Amt des Generalgouverneurs, dass

über 50 Prozent der Taiwaner in den folgenden Jahrzehnten Japanisch sprechen können sollten. Im Jahr 1936 verwendeten 1,65 Millionen Menschen (32,3 Prozent der Taiwaner) die japanische Sprache. Angesichts dessen, dass manche Taiwaner zwar japanische Sprachkenntnisse hatten, aber die meisten von ihnen im Alltagsleben nicht unbedingt Japanisch sprechen wollten, verlangte das Amt des Generalgouverneurs im Jahr 1937 im Zuge des Verbotes auf Chinesisch veröffentlichter Zeitungen, dass alle taiwanischen öffentlichen Bediensteten im öffentlichen und privaten Leben Japanisch sprechen. Im Jahr 1940 hatte sich die Zahl der Japanischsprechenden schon auf über 2,8 Millionen Menschen erhöht (51 Prozent der Taiwaner); zur späten Kolonialzeit stieg der Anteil auf fast 80 Prozent der Taiwaner.⁹ Dennoch gelang es dem Amt des Generalgouverneurs nie, Taiwanesisch sowie Chinesisch durch Japanisch zu ersetzen. Mit anderen Worten, die Taiwaner glaubten eher, dass Japanisch eine anwendbare Fremdsprache sei, durch die man modernes Wissen erlangen könne (Wú Wén-Xing, 2007).

2.1.4 Kritik von Lin Mosei (1887–1947): „*Public Education in Formosa under the Japanese Administration* (1929)“

Lin Mosei wurde 1887 in Tainán geboren. Er absolvierte im Jahr 1916 die Kaiserliche Universität Tokio im Fach Philosophie. 1927 gewann er ein staatliches Stipendium und begann ein Studium am Teachers College of Columbia University. Er erhielt im Jahr 1928 seinen Masterabschluss und studierte weiter unter John Dewey (1859–1952) und Paul Monroe (1869–1947). Im November 1929 wurde er mit dem Thema *Public education in Formosa under the Japanese administration – A historical and analytical study of the development and the cultural problems* promoviert. Er war einer der ersten Taiwaner, die eine Promotion erhielten (Lǐ Hsiǎo-Feng, 1996, S. 37; Wú Wén-Xing, 1982). Später war er Professor, Leiter der Abteilung englisch-deutsch und gleichzeitig Direktor des Vorbereitungsbüros für die Bibliothek am Tainan Technical College¹⁰ (Zhāng Miào-Juān, 2006). Im Jahr 1945 war er Professor an der Nationaluniversität Taiwan, wurde Begründer und Präsident der Zeitung „Volksblatt“¹¹. Am 28. Februar 1947 gab es den 228-Zwischenfall (vgl. Abschnitt 4.2.1 & 4.2.3). Am 11. März desselben Jahres wurde er frühmorgens von zwei bewaffneten Männern entführt. Danach gab es keine Nachricht mehr von ihm (Lǐ Hsiǎo-Feng, 1990; 1996, S. 160-279).

⁹ Bis April 1942 gab es laut Statistik 9.604 Familien, und zwar 77.679 Taiwaner, die sehr häufig „die Landessprache“ benutzten (Wú Wén-Xing, 2007).

¹⁰ Die heutige National Cheng Kung University Tainan.

¹¹ Chinesisch: 民報.

In seiner Arbeit stellt Lin Mosei zunächst die geografische Lage Taiwans und dessen Kulturlandschaft dar, anschließend berichtet er über das japanische koloniale Erziehungskonzept und den Entwicklungsprozess des taiwanischen Bildungswesens. Weiterhin bewertet er anhand der pädagogischen Philosophie John Deweys die koloniale Erziehung. Schließlich kritisiert er die japanische Assimilationserziehung scharf unter Verwendung des Begriffs der Demokratie (Lin Mosei, 1929/2000, S. 11-19).

Die in Taiwan durchgeführte Assimilationspolitik der Japaner wurde von Lin Mosei in seiner Dissertation sehr stark angegriffen. Er führt folgende Punkte an: Erstens ist es der Zweck der modernen Bildung, von einer persönlichen inneren Entwicklung auszugehen, anstatt von außen obligatorisch zu belehren, sonst kann es zu Schäden an der Kreativität der Gebildeten kommen. Durch die Assimilationspolitik entstanden für Taiwaner Zwänge, denn weder die Assimilation noch die daraus folgende politische Erziehung sind notwendig. Bei der erzwungenen kolonialen Erziehung und dem japanischen Sprachunterricht in ihrem Fokus werden die kulturellen Unterschiede, nämlich die taiwanische Kultur, missachtet (Lin Mosei, 1929/2000, S. 218-219).

Zweitens: Die Eigenschaften der modernen Erziehung gelten der Erziehung als Zweck an sich statt als Mittel, damit der Lernende einen eigenen Zweck erreicht, der zu ihm eine enge Beziehung hat, obwohl der Zweck weit entfernt liegen kann. Die koloniale Bildung steht im Widerspruch zu diesem Grundsatz. Diese Bildung erfordert bloß, dass die Kinder eine heterogene Kultur akzeptieren, die sie niemals erlebt haben. Drittens: Moderne Bildung betont die Befreiung der Persönlichkeit und das Talent der Lernenden, und die pädagogische Philosophie stammt aus dem Geist der Demokratie. Die Hauptaufgabe der Schulbildung muss unbedingt sein, das Prinzip der geistigen Freiheit kennenzulernen. Und viertens: Der Schwerpunkt der modernen Bildung ist es, nicht nur korrektes und zuverlässiges Wissen zu vermitteln, sondern für die Kinder mit dem Wissen stets auch einen Bezug zum Leben herzustellen. Jedoch führt die Assimilationspolitik bzw. die koloniale Erziehung die Kinder nicht zum realen Gemeinschaftsleben (Lin Mosei, 1929/2000, S. 219-220).

Zusammengefasst sollte ein Bildungsprogramm mit dem Ideal „Bildung für alle“ ausgeführt werden, um eine extreme Assimilation auszuschließen und um die jeweils andere Kultur zu respektieren. Darüber hinaus sollte der öffentlichen Bildung und Hochschulbildung mehr Beachtung geschenkt werden, um Arbeitskräfte für verschiedene Branchen ausbilden zu können (Lin Mosei, 1929/2000, S. 242-243).

Die Taiwaner, die ein eigenes kulturelles Selbstwertgefühl haben, werden durch das koloniale Bildungssystem offensichtlich so sehr benachteiligt, dass die persönlichen oder nationalen Bemühungen um den eigenen Geist