

**Hans Martin Krämer**

**Neubeginn unter  
US-amerikanischer Besatzung?**

edition  
bildung und  
wissenschaft

band 11

herausgegeben von  
Manfred Heinemann

Veröffentlichung des  
Zentrums für Zeitgeschichte von Bildung und Wissenschaft  
der Universität Hannover

edition  
bildung und  
wissenschaft

Hans Martin Krämer

Neubeginn unter  
US-amerikanischer Besatzung?

Hochschulreform in Japan  
zwischen Kontinuität und Diskontinuität  
1919–1952



Akademie Verlag

Zugleich Dissertationsschrift Universität Bochum 2004.

Gedruckt mit Unterstützung des Fördervereins japanisch-deutscher Kulturbeziehungen e.V., Köln (JaDe).

Das Titelbild zeigt den feierlichen Akt der Umbenennung der Ersten Oberschule Tokyo in Fakultät für Allgemeinbildung, Universität Tokyo, im März 1950 (vgl. auch Abschnitt III.3.2.1 in diesem Buch). Der letzte Rektor der Oberschule, Asō Isoji, ist dabei zu sehen, wie er das Namensschild der Oberschule abhängt; das neue der Universität hängt bereits links vom Tor. In der Mitte (mit weißem Oberlippenbart) ist Abe Yoshishige, Rektor der Ersten Oberschule von 1940 bis 1946, zu sehen.

Die Fotografie wurde freundlicherweise vom Asahi-Verlag (Tokyo) zur Verfügung gestellt.

ISBN-13: 978-3-05-004278-7

ISBN-10: 3-05-004278-8

© Akademie Verlag GmbH, Berlin 2006

Das eingesetzte Papier ist alterungsbeständig nach DIN/ISO 9706.

Alle Rechte, insbesondere die der Übersetzung in andere Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikroverfilmung oder irgendein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsmaschinen, verwendbare Sprache übertragen oder übersetzt werden.

All rights reserved (including those of translation into other languages). No part of this book may be reproduced in any form – by photoprinting, microfilm, or any other means – nor transmitted or translated into a machine language without written permission from the publishers.

Druck und Bindung: Druckhaus »Thomas Müntzer« GmbH, Bad Langensalza

Printed in the Federal Republic of Germany

# Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Diagramme und Tabellen .....	IX
Danksagungen .....	XI
Vorbemerkungen .....	XII
I. Einleitung: 1945 als Zäsur in der japanischen Geschichte .....	1
1. Höhere Bildung in Japan im 20. Jahrhundert .....	5
2. Forschungsstand Politik- und Bildungsgeschichte .....	10
3. Die japanischen Hochschulen zwischen Faschismus und Besatzungszeit .....	19
II. Zwischenkriegszeit, Faschismus und Krieg (1919–1945) .....	27
1. Militarisierung und Faschisierung des höheren Bildungswesens .....	30
2. Reformdiskurs, 1925–1937 .....	36
2.1 Die Wirtschaftskrise der 1920er Jahre .....	37
2.2 Quantitativer Überblick über die Reformpläne .....	42
2.3 Strukturelle Reformvorschläge .....	46
2.3.1 Abschaffung der Oberschulen .....	47
2.3.2 Institutionelle Vereinheitlichung .....	52
2.3.3 Lehramtsausbildung .....	59
2.3.4 Hochschulzugang für Frauen .....	71
2.3.5 Verwaltungsreform und Dezentralisierung .....	82
2.4 Fazit .....	83
3. Aufstiegswunsch einzelner Hochschulen .....	85
4. Regierungsamtliche Beratungen, 1931–1942 .....	87
4.1 Politische Vorstöße bis 1937 .....	87
4.2 Beratungen im Erziehungsrat .....	90
4.3 Fazit .....	109
5. Umsetzung und Nichtumsetzung von Reformen .....	111

5.1	Reform der Lehramtsausbildung 1943/44 .....	111
5.2	Ausbleiben weiterer Reformen .....	116
6.	Die Sprache der Reform I .....	118
6.1	Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung und Chancengleichheit .....	118
6.2	Weitere Topoi .....	128
6.3	Fazit .....	137
7.	Fazit .....	139
III.	Besatzungszeit (1945–1952) .....	143
1.	Reformvorhaben der Besatzungsarmee, 1944–1947 .....	145
1.1	Kriegszeitliche Planungen .....	145
1.2	U.S. Education Mission to Japan .....	147
1.3	Frühe Überlegungen zur Hochschulreform von CIE .....	149
1.4	Fazit .....	157
2.	Japanische Initiativen, 1945–1947 .....	158
2.1	Kultusministerium .....	159
2.2	Einzelne Hochschulen und Organisationen von Hochschulangehörigen ...	165
2.3	Komitee japanischer Erzieher; Komitee zur Erziehungsreform .....	172
2.4	Fazit .....	184
3.	Entscheidung und Umsetzung der Reformen, 1948–1952 .....	187
3.1	Entscheidung über die Gesamtreform, 1948/49 .....	187
3.2	Die Umsetzung in den einzelnen Reformbereichen, 1948–1952 .....	191
3.2.1	Institutionelle Zukunft der Oberschulen .....	191
3.2.2	Institutionelle Vereinheitlichung .....	196
3.2.3	Integration der Lehramtsausbildung in die Universitäten .....	202
3.2.4	Hochschulzugang für Frauen .....	206
3.2.5	Verwaltungsreform und Dezentralisierung .....	211
3.3	Fazit .....	222
4.	Fallbeispiel: Universität Akita .....	223
5.	Die Sprache der Reform II .....	229
5.1	Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung, Chancengleichheit .....	229
5.2	Weitere Topoi .....	240
5.3	Fazit .....	246
6.	Fazit .....	247

IV. Hochschulreform und Modernisierung im 20. Jahrhundert .....	249
1. Reformbereiche .....	251
2. Personelle Kontinuität .....	256
3. Sprachliche Kontinuität .....	261
4. Faschismus und Modernisierung im Japan des 20. Jahrhunderts .....	264
Quellen- und Literaturverzeichnis .....	267
Übersicht über die Reformpläne .....	267
Unveröffentlichte Literatur .....	274
Veröffentlichte Literatur .....	284
Register .....	307
Personenregister .....	307
Sachregister .....	312



# Verzeichnis der Diagramme und Tabellen

## Diagramme

Diagramm 1: Gründungen von Hochschulen und Fakultäten, 1872–1952 .....	7
Diagramm 2: Anteil der Hochschulstudierenden an der 20- bis 24-jährigen Gesamtbevölkerung in Prozent, 1898–1968 .....	8
Diagramm 3: Männlicher Grund-, Mittel-, Ober- und Hochschulbesuch, 1918–1931 .....	40
Diagramm 4: Schüler im Vorbereitungskurs bzw. im Oberkurs an Oberschulen, 1921–1937 .....	48
Diagramm 5: Studierende an der Ersten und Zweiten Abteilung in Pädagogischen Seminaren, 1908–1942 .....	61
Diagramm 6: Studierende an der Ersten und Zweiten Abteilung am Pädagogischen Seminar Tochigi, 1909–1932 .....	61
Diagramm 7: Schülerinnen im Hauptkurs Höherer Mädchenschulen, 1913–1937 .....	73
Diagramm 8: Schülerinnen im Oberkurs Höherer Mädchenschulen, 1913–1937 .....	74
Diagramm 9: Fächergruppenanteile Technische Höhere Fachschule Nagaoka bzw. Universität Niigata, Fakultät für Elektrotechnik .....	198
Diagramm 10: Fächergruppenanteile Höhere Fachschule für Pharmazie Kumamoto bzw. Universität Kumamoto, Fakultät für Pharmazie .....	199
Diagramm 11: Fächergruppenanteile Höhere Fachschule für Agrarwissenschaften Mie bzw. Universität Mie, Fakultät für Agrarwissenschaften .....	199

## Tabellen

Tabelle 1: Aufteilung der Reformpläne nach Jahr der Urheberschaft .....	42
Tabelle 2: Aufteilung der Reformpläne nach Urheberschaft .....	43

Tabelle 3:	Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Aufsätzen in den Fächern Wirtschafts- und Rechtswissenschaften durch Angehörige von staatlichen Hochschulen in den Jahren 1935–1940, in Prozent, nach Hochschule .....	53
Tabelle 4:	Rangfolge der staatlichen Universitäten nach staatlichen Finanzaufwendungen (Stand: 31. März 1941) .....	57
Tabelle 5:	Rangfolge der staatlichen Höheren Fachschulen nach Zuwendungen in Yen (Stand: 31. März 1941) .....	58
Tabelle 6:	Verteilung der Wochenstunden an Pädagogischen Seminaren für Männer .....	65
Tabelle 7:	Prozentzahl der Absolventen der Philosophischen Fakultät der Kaiserlichen Universitäten Tokyo, Kyoto, Tōhoku und Kyūshū, die Mittelschullehrer wurden .....	70
Tabelle 8:	Verteilung der Wochenstunden an Pädagogischen Hochschulen 1943 .....	115
Tabelle 9:	Anteil der staatlichen Universitäten nach staatlichen Finanzaufwendungen an alle staatlichen Hochschule sowie Rangfolge, Vergleich 1941, 1950 und 1958 .....	201
Tabelle 10:	Verteilung Wochenstunden in der Lehramtsausbildung .....	205

# Danksagungen

Die vorliegende Arbeit wäre nicht zustande gekommen ohne die Hilfe zahlreicher Personen, denen ich hiermit meinen Dank ausdrücke. An erster Stelle möchte ich meine ›Doktormütter‹, Regine Mathias (Ruhr-Universität Bochum), Hijikata Sonoko (Universität Tokyo) und Ilse Lenz (Ruhr-Universität Bochum) nennen. Zahlreiche Personen haben in Diskussionen oder durch Hinweise wichtige inhaltliche Anregungen für diese Arbeit gegeben, darunter in Japan Hata Takashi (Universität Hiroshima), Tsushima Tatsuo (Universität Akita), Lim Phaik Chean (Staatliche Universität Yokohama), Ono Masayoshi (Universität Tokyo), Ōshima Hiroshi (Rikkyō-Universität), Okada Daishi (Technische Universität Tokyo), Yamamoto Reiko (Meisei-Universität), Sven Saaler (Deutsches Institut für Japanstudien bzw. Universität Tokyo), Harry Wray (Aichi-Mizuho-Universität), Yō Teruko (Universität Kyūshū), Hashimoto Miho (Gakugei-Universität Tokyo) und Roger Brown (Universität Saitama).

Die Japan Foundation ermöglichte mir einen längeren Forschungsaufenthalt in Japan in den Jahren 2001 und 2002 und der Deutsche Akademische Austauschdienst einen kürzeren im Frühjahr 2004. In Japan habe ich in zahlreichen Bibliotheken und Archiven über das übliche Maß hinaus freundliche Unterstützung erfahren, u.a. durch Dōke Tatsumasa (Archiv der Technischen Universität Tokyo), Tanimoto Muneo (Archiv der Universität Tokyo), Watanabe Sōsuke (Nationales Institut für Bildungsforschung, Tokyo), Kado Kazumasa (Archiv der Universität Kyoto), Orita Etsurō und Inoue Mikako (Archiv der Universität Kyūshū), Nagata Hideaki (Archiv der Universität Tōhoku), Kuromasa Futoshi (Archiv der Präfektur Akita) sowie Higuchi Yōko und Takahashi Teruyuki (Bibliothek der Universität Niigata),

In Deutschland waren wir mir insbesondere bei der Durchsicht des Manuskripts, aber auch mit sonstigen Anregungen behilflich Thilo Ernst, Thomas Friedrichsmeier, Ulrich Goch, Till Knaut, Elisa Liepsch, Anke Scherer, Marius Schiffer, Jan Schmidt, Katja Schmidpott, Tino Schölz, Charlotte Ullrich, Verena Witte und Martin Winterhalder.

Ohne die großzügige Unterstützung des Fördervereins japanisch-deutscher Kulturbeziehungen e.V., Köln (JaDe) hätte die Drucklegung nicht erfolgen können. Manfred Heinemann (Universität Hannover) danke ich für die Aufnahme in die Reihe »edition bildung und wissenschaft« und Peter Heyl (Akademie Verlag) für die verlagsseitige Unterstützung bei der Vorbereitung des Manuskripts.

## Vorbemerkungen

Bei der Wiedergabe japanischer Begriffe und Namen wurde die modifizierte Hepburn-Umschrift benutzt. Die Angabe japanischer Namen erfolgt, wie in Ostasien üblich, in der Reihenfolge Familienname Vorname. Auf Sekundärliteratur wird verwiesen in der Form (Verf. bzw. Hrsg., Jahr: Seite); auf unveröffentlichte Quellen in der Form (Sigel [laufende Nummer]: Seite). Zusätzlich erhalten die in Teil II untersuchten Reformpläne eine mit »#« gekennzeichnete laufende Nummer, die der Nummer in der Übersicht vor dem Literaturverzeichnis am Ende der Arbeit entspricht. Bei Querverweisen auf Unterkapitel innerhalb ein und desselben Hauptteils wurde auf die Angabe der römischen Ziffer des entsprechenden Teils verzichtet.

## I. Einleitung: 1945 als Zäsur in der japanischen Geschichte

Im April 2004 trat in Japan das Gesetz zur Umwandlung der Universitäten in Körperschaften öffentlichen Rechts (*Kokuritsu daigaku hōjin hō*) in Kraft. Damit erreichte eine Entwicklung ihren vorläufigen Höhepunkt, die Mitte der 1980er Jahre eingesetzt hatte. 1984 empfahl das von Premierminister Nakasone Yasuhiro eingesetzte Beratende Sonderkomitee für Erziehung (Rinji Kyōiku Shingikai) eine umfassende Reform des Hochschulwesens und insbesondere die Einrichtung eines eigenen Beratungsgremiums für die Hochschulreform, das Beratungskomitee für Universitäten (Daigaku Shingikai), das von 1987 bis 2000 tagte und »eine führende Rolle in der Planung und Verwirklichung der Universitätsreform« spielte (Schepers 1999: 217). Bis Mitte der 1990er Jahre haben viele Universitäten basierend auf den Empfehlungen des Beratungskomitees für Universitäten Anstrengungen in der Reform der Lehre unternommen, so bei der Umgestaltung der Curricula, der Einführung von Lehrevaluation und dem Ausbau von Graduiertenkursen (vgl. Okano/Tsuchiya 1999: 214–215). Erst in den letzten Jahren wurden diese Anstrengungen auch von tiefer gehenden strukturellen Reformen ergänzt: Seit 2001 wird so die institutionelle Landschaft umstrukturiert, wird die Hochschulfinanzierung auf die Grundlage externer Evaluierung gestellt und werden Managementmethoden in die Verwaltung eingeführt sowie das Personalrecht stark verändert. Im Gesetz zur Umwandlung der Universitäten in Körperschaften öffentlichen Rechts haben viele dieser Maßnahmen ihre verbindliche Rechtsform erhalten (vgl. Krämer 2003: 22–35).

Die Entwicklung hat damit langfristig die Richtung eingeschlagen, die sich Nakasone bei der Einsetzung des Beratenden Sonderkomitees für Erziehung 20 Jahre zuvor erhofft hatte. Nakasone selbst positionierte die Hochschulreform im Gesamtzusammenhang des von ihm verfolgten und am 27. Juli 1985 vor Parteifreunden verkündeten Ziels, »eine Gesamtbilanz der Nachkriegspolitik« zu ziehen, also mit der Nachkriegszeit abzurechnen. Sein Kultusminister Matsunaga Hikaru sekundierte 1985 im Unterhaus, die Bildungsreformen unmittelbar nach Kriegsende hätten einen totalen Neubeginn bedeutet; nun, 40 Jahre später, sei das damals geschaffene Bildungssystem aber aufgrund des sozioökonomischen Wandels überholt und nicht reif für das 21. Jahrhundert (Kokkai [5]). Dahinter steht die Auffassung, die Schulen und Hochschulen, wie sie sich Mitte der 1980er Jahre präsentierten, seien ein Produkt der Nachkriegszeit, insbesondere der Zeit der US-amerikanischen Besatzung (1945–1952), eine Sicht, die Nakasone schon 1978 in einer Buchveröffentlichung geäußert hatte. Er kritisierte darin die politische Elite seines Landes scharf dafür, dass sie »an jenem ausländischen Erziehungssystem und dessen Ideologie festhielten, die vor 30 Jahren von den Besatzungsmächten festgelegt wurden« (Bohaczek 1990: 138).

Richtig ist, dass die japanischen Hochschulen sich strukturell seit dem Ende der Besatzungszeit kaum gewandelt haben. Der Status quo der institutionellen Hochschullandschaft und der inneren Verfasstheit der Hochschulen 1952 unterschied sich nicht wesentlich von dem gegen Mitte der 1990er Jahre. Wenn aus dieser Sachlage jedoch der Schluss gezogen wird, die Hochschulen hätten ihre für 50 Jahre der Nachkriegszeit gültige Gestalt während der Besatzungszeit und unter dem maßgeblichen Einfluss der US-amerikanischen Besatzungsmacht erhalten, so beruht dieser Schluss auf zwei stillschweigenden Annahmen, die einer kritischen Untersuchung erst noch bedürfen. Zum einen ist mit der Feststellung, dass die entscheidenden Änderungen während der Besatzungszeit erfolgten, noch kein Urteil über den Urheber dieser Änderungen getroffen. Die Machtverhältnisse zwischen 1945 und 1952 dürfen nicht so aufgefasst werden, dass die US-Amerikaner als alleinige Initiatoren und Umsetzungsinstanz von Politik in Frage kommen. Zum anderen versperrt der eingeschränkte Blick allein auf die Besatzungszeit die Sicht auf ältere Entwicklungslinien. Nicht alles, was bis 1952 entstand, ist auch erst nach 1945 neu geschaffen worden. Vielmehr gilt es, Kontinuitäten und Diskontinuitäten in Strukturen und Diskussionen seit der Vorkriegszeit sorgfältig gegeneinander abzuwägen.

Allzuoft hat jedoch nicht nur im politischen Diskurs, sondern auch in der Geschichtswissenschaft das Motiv von der »Stunde Null« das Denken beherrscht. In Japan existiert zwar der Begriff »Stunde Null« nicht; gleichwohl ist der Topos, den er benennt, auch in der japanischen Zeitgeschichte zu finden. So ist in der Forschung kaum umstritten, dass das Ende des Zweiten Weltkrieges im pazifischen Raum im August 1945 den entscheidenden Bruch nicht nur für das politische System im engeren Sinne bedeutete, sondern »eine Wasserscheide« darstellte, mit deren Überschreiten erst »Japan den Anfang machte, unter der Führung der Besatzungsarmee einen neuen Staat aufzubauen« (Kinbara/Takemae 1989: 5–6). Da in Japan Verwaltungseinheiten und die wesentlichen Regierungseinrichtungen bestehen blieben und auch das Staatsoberhaupt – der Tenno – im Amt verblieb, liegt es in Japan eigentlich weniger nahe als in Deutschland, den Bruch des Jahres 1945 zu betonen. Den großen Einschnitt markierten in Japan die Reformen der Besatzungszeit – und weil diese als von der US-amerikanischen Besatzungsarmee<sup>1</sup> ausgehend wahrgenommen wurden, war und ist die in Japan verbreitete Metapher für die Zäsur 1945 die von der »zweiten Landesöffnung«. Der Begriff impliziert den Vergleich mit der ersten Landesöffnung von 1853/54, als Japan auf Druck der USA (und europäischer Staaten) seine über 200 Jahre währende außenpolitische Isolation aufgab. Der Zeithistoriker Akazawa Shirō etwa bezieht sich wie folgt auf diesen Begriff: »Den Schock, den die das Kriegsende begleitende Besatzung und die Nachkriegsreformen der Besatzungsarmee bewirkten, kann man passend zweite Landesöffnung nennen« (Akazawa 1995: 308). Im japanischen Äquivalent zur »Stunde Null« wird die Idee der Zäsur also untrennbar verknüpft mit der entscheidenden Wirkung des US-amerikanischen Einflusses durch die Reformen der Besatzungszeit.<sup>2</sup>

---

1 Die von 1945 bis 1952 währende Besatzung Japans war ein alliiertes Unternehmen, an dem elf (später 13) Siegernationen beteiligt waren. Die etwa 5.500 Bürokratinnen und Bürokraten des Hauptquartiers der auch für Bildung und Erziehung verantwortlichen Besatzungsverwaltung waren jedoch fast ausschließlich US-Amerikanerinnen und -Amerikaner, so dass im Folgenden, wie schon im Titel der Arbeit, von »US-amerikanischer Besatzung« die Rede sein wird.

2 Nakasone Yasuhiro, der die Welle von Hochschulreformen Mitte der 1980er Jahre anstieß, vertrat

Zu den Bereichen, in denen durch die US-Besatzungsmacht initiierte Reformen nach 1945 so einschneidend gewesen zu sein schienen, dass sie ein neues System herausbildeten, gehört neben dem politischen und wirtschaftlichen System auch das Bildungswesen. Nicht nur die äußeren Strukturen wurden verändert, indem u.a. die Pflichtschulzeit verlängert, ein bis zur zwölften Klasse einheitliches Schulsystem eingeführt und Koedukation auf allen Ebenen umgesetzt wurde; auch die Bildungsinhalte unterlagen einem drastischen Wandel, indem z.B. das alte, auf die Herausbildung von folgsamen Untertanen hin ausgerichtete Fach Ethik (*shūshin*) durch das neue Fach Staatsbürgerkunde (*kōminka*) ersetzt wurde. Die direkte Urheberschaft durch die USA scheint nicht nur deswegen außer Frage zu stehen, weil sich ein Großteil dieser Änderungen auf die Empfehlungen der 1946 nach Japan entsandten U.S. Education Mission zurückverfolgen lässt, sondern auch, weil sich die äußere Struktur der Reformergebnisse am Bildungssystem der USA orientierte.

Die Dichotomisierung der schon zeitgenössisch als »altes System« (*kyūsei*) und »neues System« (*shinsei*) gefassten Bildungssysteme der Zeit vor und nach 1945 führte auch dazu, dass historische Untersuchungen zum japanischen Bildungswesen im 20. Jahrhundert in der Regel nur eines von beiden – entweder altes oder neues System – zum Gegenstand hatten und haben. Dies gilt in besonderer Weise für das Hochschulwesen, wo der Bruch dadurch noch deutlicher scheint, dass seit 1948 alle Einrichtungen der höheren Bildung den Titel »Universität« (*daigaku*) führen, der zuvor nur wenigen Einrichtungen im Lande zugebilligt worden war. Doch damit ist noch nicht gesagt, dass die dem Namen nach verschiedenen Einrichtungen des alten Systems auch der Substanz nach verschieden waren. Auch dass die Bildungsreformen der Besatzungszeit »revolutionären Charakter« (Marshall 1994: 166) trugen, kann man anzweifeln, wenn man die zahlreichen und breit in der Öffentlichkeit geführten Reformdiskussionen der 1920er und 1930er Jahre sowie die ersten Teilumsetzungen in den frühen 1940er Jahren berücksichtigt.<sup>3</sup>

Wie neu waren die scheinbar den US-amerikanischen *four-year state colleges* nachgebildeten »Universitäten des neuen Systems« (*shinsei daigaku*) nun tatsächlich? Die Frage wiegt umso schwerer, als mit ihrer Beantwortung Werturteile verbunden sind, und zwar in der Regel negative. Dies gilt nicht nur für Politiker wie Nakasone Yasuhiro; auch der prominente japanische Bildungshistoriker Tsuchimochi Hōichi äußerte noch mehr als 50 Jahre nach Ende der Besatzungszeit, die Universitäten seien lediglich oberflächlich umstrukturiert worden und litten noch heute darunter, dass die Substanz der (US-amerikanischen) Reformvorhaben nicht verstanden worden sei. »Das Versäumnis, über die Reformpolitik der höheren Bildung unter der Besatzung zu ›reflektieren‹, spiegelt sich in den verschiedenen Problemen, mit denen die gegenwärtige höhere Bildung konfrontiert ist, wider« (Tsuchimochi 2006: 2).

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, die Vorarbeiten und Vorbereitungen für die Hochschulreformen der Besatzungszeit und ihre Vorläufer zu identifizieren. Dazu wird auf

---

in einer Rede Mitte der 1990er Jahre, die Aufgabe der Politik der Gegenwart sei eine »selbst durchzuführende dritte Landesöffnung, welche auf die der Meiji-Restauration und der Reformen MacArthurs folgt« (Nakasone 1995).

3 Der hier zitierte Bildungshistoriker Byron Marshall erwähnt die strukturellen Innovationen der 1930er und frühen 1940er Jahre zwar selbst am Rande, geht aber auf ihre Bedeutung für die Nachkriegszeit nicht ein (Marshall 1994: 137–138).

beide Dimensionen der Rhetorik von der »zweiten Landesöffnung« einzugehen sein: sowohl auf die Neuartigkeit der Reformen selbst als auch auf ihre Urheberschaft. Insbesondere im Hinblick auf die bis heute im Mittelpunkt der bildungspolitischen Auseinandersetzung stehenden staatlichen Hochschulen gibt eine Untersuchung der politischen Diskussionen und Aktivitäten der Zeit vor 1945 Anlass, das Hochschulwesen der Nachkriegszeit nicht mehr als reine Neuschöpfung zu betrachten. Die Einsicht in die umfangreichen, auf japanischer Seite geleisteten Vorarbeiten erlaubt vielmehr eine differenziertere Einschätzung derjenigen Faktoren und Akteure, die wesentlich zum Entstehen des heutigen staatlichen Hochschulsystems beigetragen haben.

Daraus folgt nicht nur eine Neubewertung der Besatzungszeit, sondern auch eine der Zeit bis 1945, deren Untersuchung bislang maßgeblich von Vorannahmen geprägt war, die den Blick auf bestimmte Kontinuitäten verstellen. Bevor die Implikationen dieser neuen Sichtweise jedoch näher erläutert werden, soll im Folgenden ein kurzer quantitativer Überblick über die Entwicklung des japanischen Hochschulwesens im 20. Jahrhundert zunächst die Rahmenbedingungen des politischen Handelns sowie den Begriffsgegenstand »Hochschulen« klären (1.). Daran schließt sich eine Zusammenfassung des Forschungsstandes an, der die oben über die allgemeine Tendenz der historischen Bildungsforschung aufgestellten Behauptungen belegen soll (2.). Schließlich werden Fragestellung und These auf der Grundlage der Betrachtung des Forschungsstandes tiefer gehend entwickelt und Methoden und Quellenbasis der Arbeit erörtert (3.).

## 1. Höhere Bildung in Japan im 20. Jahrhundert

Die Geschichte der modernen Schulerziehung in Japan beginnt in den 1870er Jahren. Zwar wurde bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in mehreren tausend Schulen einige Jahre Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt, auch gab es vereinzelt höhere Akademien, nicht jedoch ein geregeltes und flächendeckendes System von Bildungseinrichtungen. Ein solches, das auch Schulpflicht vorsah, begann erst nach der Meiji-Restauration (1867/68), seit dem Erziehungserlass (*Gakusei*) von 1872, von den unteren Schulstufen her aufgebaut zu werden; die erste Universitätsgründung erfolgte 1877 in Tokyo. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte gesellten sich weitere Universitäten zur Kaiserlichen Universität Tokyo hinzu und wurden Höhere Fachschulen gegründet. Neben den staatlichen Einrichtungen wurden zunehmend private Initiativen anerkannt und seit 1919 wurde auch privaten Hochschulen der Universitätsstatus zugestanden. Nachdem 1943 und 1944 überdies die Pädagogischen Seminare zu Hochschulen aufgewertet worden waren, bestanden zum Ende des Zweiten Weltkrieges in Japan bereits 413 Hochschulen (215 zentralstaatliche, 32 kommunale oder präferaturale und 166 private), davon 55 Universitäten (23 zentralstaatliche, vier kommunale oder präferaturale und 28 private).

Während der Besatzungszeit nach Ende des Zweiten Weltkrieges waren auch die Hochschulen von der Einführung des 6-3-3-4-Systems betroffen, in welchem die Grundschule auf sechs, die Mittelschule auf drei, die Oberschule auf drei und die Universität auf vier Jahre Dauer festgelegt wurde. Die Hochschulen des alten Systems wurden 1949 in Universitäten neuen Systems mit in i.d.R. vier Jahren Studienzeit umgewandelt.

Schon bei einer rein quantitativen Betrachtung der Entwicklung unter Ausblendung der politischen Entscheidungen kommen Zweifel an der Zäsur des Jahres 1945 auf. Dazu ist allerdings zunächst wichtig, den Betrachtungsgegenstand klarer zu definieren. Werden Zahlen für die Vorkriegszeit mit solchen der Nachkriegszeit verglichen, so ist der Bezugsgegenstand nicht selten nur die sich formal »Universität« nennende Institution (so z.B. Ōta 1978: Anhang: 81; Möhwald 1993: 22–23). In der vorliegenden Untersuchung hingegen umfasst der Begriff »Hochschulen« alle Institutionen, die 1945 mindestens den Abschluss der Mittelschule (*chūgakkō*) voraussetzten.<sup>4</sup> Damit fallen darunter folgende unterschiedliche (und auch zeitgenössisch in unterschiedlichen Kategorien behandelte) Hochschultypen:

- Universitäten (*daigaku*)

---

4 Die genaue Dauer an Schuljahren, die damit mindestens für den Eintritt in eine Hochschule erforderlich war, variierte im Betrachtungszeitraum. Der Eintritt in eine Mittelschule erforderte seit der Konsolidierung des unteren Schulsystems in der frühen Meiji-Zeit den Besuch einer sechsjährigen Grundschule. Für den Eintritt in eine Oberschule (ab 1886) oder eine Höhere Fachschule (ab 1903) war der Abschluss einer fünfjährigen Mittelschule erforderlich, so dass also der Eintritt in eine Hochschule elf Jahre vorhergehende Schulbildung voraussetzte. Für den Eintritt in die Oberschule wurde diese Dauer 1919 auf zehn Jahre verkürzt; aufgrund des harten Wettbewerbs um den Eintritt in die Oberschule blieben jedoch viele Aufstiegswillige ein Jahr länger in der Mittelschule, so dass die zehn Jahre selten eingehalten wurden (s. Teichler 1975: 104). 1943 wurde auch die Voraussetzung für den Eintritt in die Höhere Fachschule auf vier Jahre Mittelschulbesuch, also insgesamt zehn Jahre Schulbesuch, verkürzt.

- Höhere Fachschulen (*senmon gakkō*)<sup>5</sup>
- Oberschulen (*kōtō gakkō*)
- Pädagogische Hochschulen (*shihan gakkō*)

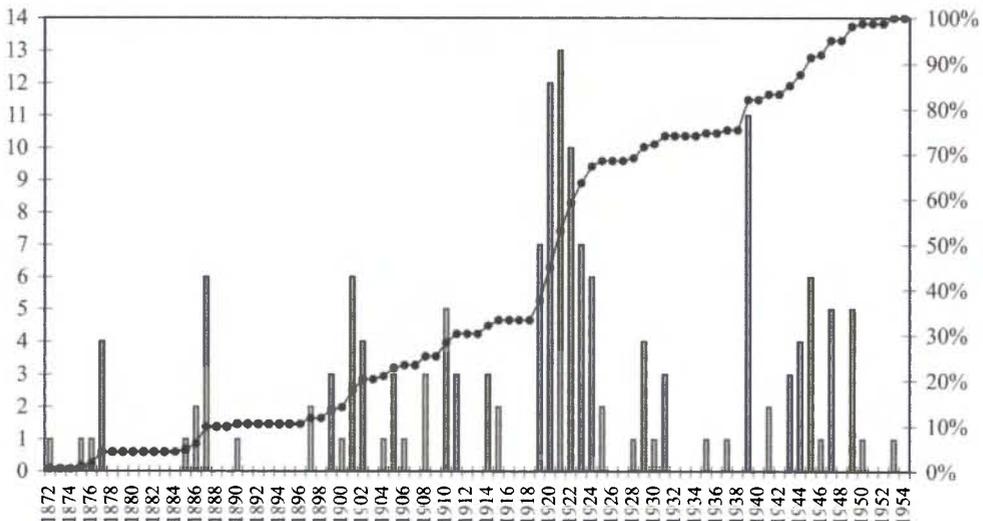
Die Gruppe der Universitäten lässt sich in vier Untergruppen aufteilen: die Kaiserlichen Universitäten (*teikoku daigaku*), staatliche Ein-Fach-Universitäten (*tanka daigaku*), Privatuniversitäten (*shiritsu daigaku*) und die (allerdings zahlenmäßig kaum ins Gewicht fallenden) öffentlichen Universitäten (*kōritsu daigaku*). Allen war gemeinsam, dass zwischen dem Mittelschulabschluss und dem Eintritt in die Universität eine weitere dreijährige Ausbildungsstufe erforderlich war: im Falle der staatlichen Universitäten der Besuch einer Oberschule, im Falle der privaten der eines meist auf demselben Campus angebotenen Vorbereitungskurses (*daigaku yoka*). Der Eintritt in Höhere Fachschulen und Oberschulen, die wie die Universitäten in staatlicher (d.h. zentralstaatlicher), privater oder öffentlicher (d.h. präfekturaler oder kommunaler) Trägerschaft stehen konnten, hatte lediglich den Besuch der Mittelschule zur Voraussetzung. Die Pädagogischen Seminare bzw. Hochschulen waren seit 1943 in zentralstaatlicher Trägerschaft und erforderten auch erst seit diesem Jahr den Mittelschulbesuch zur Zulassung. Zuvor hatte sich die Studierendenschaft an diesem in präfekturaler Trägerschaft stehenden Schultyp aus Absolventinnen und Absolventen sowohl der höheren Grundschulen (acht Schuljahre) als auch der Mittelschulen rekrutiert.<sup>6</sup>

Betrachtet man nun die institutionelle Landschaft in ihrer Entwicklung im 20. Jahrhundert unter Einbeziehung aller oben genannten vier Hochschultypen, so lassen sich drei Hochzeiten von Neugründungen staatlicher Hochschulen bzw. Universitätsfakultäten zwischen 1870 und 1964 ausmachen: eine kleinere um die Jahrhundertwende, eine stärker ausgeprägte in der ersten Hälfte der 1920er Jahre und wiederum eine weniger auffällige zwischen

- 
- 5 Die Übersetzung des Schultyps *senmon gakkō* ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zum einen existieren, nachdem dieser Schultyp 1952 abgeschafft worden war, seit 1961 wieder Schulen namens *kōtō senmon gakkō*, die jedoch nichts mit ihren Namensvettern aus der Vorkriegszeit zu tun haben. Zum anderen ist mit *senmon gakkō* eine Institutionsform bezeichnet, die gleichermaßen Medizinische Hochschulen, Hochschulen für Ingenieurwesen und allgemeinbildende Hochschulen ohne fachliche Spezialisierung umfasst. Wörtlich übersetzt bedeutet *senmon gakkō* jedoch »Fachschule«, was weder ihrer Stellung im System als Hochschule noch der Breite an Möglichkeiten inhaltlicher Gestaltung gerecht wird. Der deutsche Begriff »Fachhochschule« wäre überdies irreführend, weil er den Vergleich mit den gegenwärtig im deutschen Sprachraum existierenden Fachhochschulen nahelegte. Schließlich bringt auch die Hinzuziehung zeitgenössischer Übersetzungen keine entscheidende Hilfestellung. Der Erziehungswissenschaftler Wilhelm Vormeyer bezeichnet 1927 die *senmon gakkō* als »Spezialschulen«, wozu auch die Technischen Hochschulen gehörten (Vormeyer 1927). Murakami Komao nennt 1934 die *senmon gakkō* »Fachschulen«, was ihrem Hochschulcharakter kaum gerecht wird (Murakami 1934: 158). Am ehesten trifft die zeitgenössisch auch von den japanischen Institutionen selbst gebrauchte englische Übersetzung »college«. Für die vorliegende Arbeit wird, um den Anglizismus zu vermeiden, als Mittelweg zwischen »Fachschule« und »Fachhochschule« der Begriff »Höhere Fachschule« verwendet (vgl. auch Bohaczek 1990: 152–153).
- 6 Im Folgenden wird dieser Unterschied wiedergegeben werden, indem der Begriff *shihan gakkō* unterschiedlich übersetzt wird, je nachdem, ob eine Einrichtung aus dem Zeitraum vor 1943 (▷Pädagogisches Seminar◁) oder nach 1943 (▷Pädagogische Hochschule◁) gemeint ist.

1939 und 1945 (vgl. Diagramm 1, Balken). Vor Beginn der ersten Häufung von Expansionen, im Jahre 1896, existierten erst 10,5% aller Einrichtungen, die im Jahre 1964 bestanden (vgl. Diagramm 1, Linie); 1902 waren es schon 20,4%. Zwischen 1918 und 1925 stieg der Wert von 33,3% auf 68,5%, zwischen 1938 und 1945 von 75,3% auf 91,4%. Damit bestanden vor Beginn der Besatzungszeit bereits über 90% aller staatlichen Hochschulen, die noch in der Mitte der 1960er Jahre existierten. Die Gründungen der Besatzungszeit waren zum überwiegenden Teil Hinzufügungen neuer Fakultäten zu den ehemaligen Kaiserlichen Universitäten. Zwischen der Gründung einer Fakultät für Wirtschaftswissenschaft an der Universität Hokkaidō im Jahre 1953 und der Loslösung der Pädagogischen Hochschule Miyagi aus der Universität Tōhoku im Jahre 1965 erfolgten lediglich Umbenennungen und Zusammenlegungen bestehender Hochschulen. Einzelne Hochschulen unter dem alten System wurden dabei im neuen System in der Regel zu Fakultäten von *daigaku*. Erst mit der Gründung der Technischen Hochschule Kitami im Jahre 1966 begann eine neue Gründungswelle, während derer in den 1970er Jahren (v.a. medizinische) Universitäten neu entstanden. Man kann also sagen, dass die Entwicklung des Systems staatlicher Hochschulen der Nachkriegszeit, wie es bis in die Mitte der 1960er Jahre Bestand hatte, 1945 – also vor Beginn der Besatzungszeit – von der institutionellen Seite her fast abgeschlossen war.

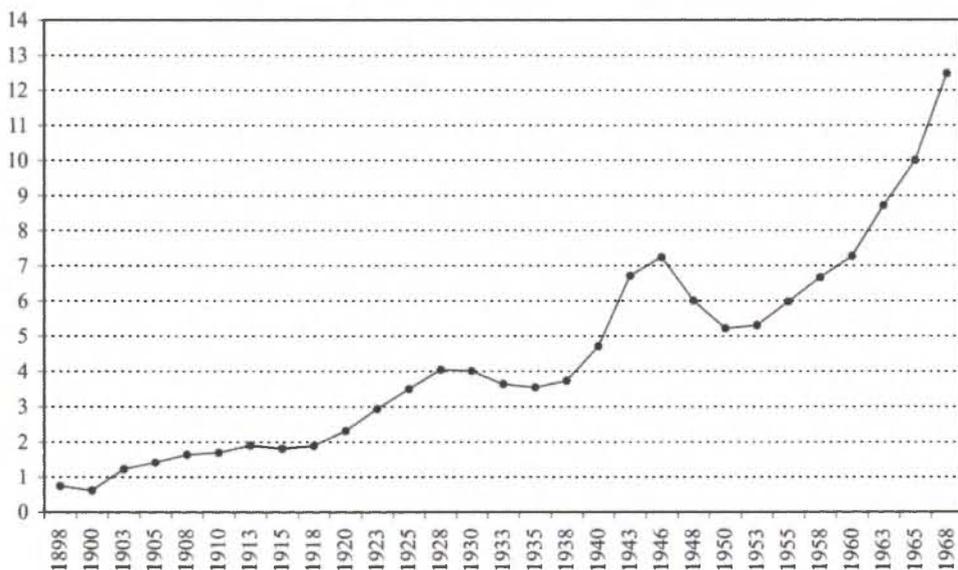
Diagramm 1  
Gründungen von Hochschulen und Fakultäten, 1872–1954



Quelle: Eigene Berechnung nach NKKJHI 1971: 624–644. Balken (Werte auf der linken Ordinatenachse abgetragen): Gründungen von Hochschulen und Fakultäten pro Jahr; Linie (Werte auf der rechten Ordinatenachse abgetragen): kumulierter Anteil der bis zum betreffenden Jahr gegründeten Hochschulen und Fakultäten an den 1952 bestehenden in Prozent.

Auch eine Betrachtung der Studierendenzahlen zeigt, dass die Besatzungszeit selbst sowie die unmittelbar folgenden Jahre eher eine Stagnation aufweisen. Zu Ende des Zweiten Weltkrieges hatte der Anteil der Hochschulstudierenden an der 20- bis 24-jährigen Bevölkerung einen Wert von über 7% erreicht (vgl. Diagramm 2).<sup>7</sup> Dieser Wert hatte bis Beginn der 1920er Jahre bei unter 2% gelegen, war aber bis 1928 auf 4% gestiegen. Nach Kriegsende fiel der Wert von seiner Spitzenmarke von 7,3% zunächst, da die Studierendenzahl zwar leicht stieg, jedoch nicht mit dem Anwachsen der Bevölkerungsgruppe zwischen 20 und 24 Jahren mithalten konnte. Erst 1960 durchbrach der Wert wieder die Marke von 7% und stieg seitdem bis zu Beginn der 1980er Jahre stetig an.

Diagramm 2  
Anteil der Hochschulstudierenden an der  
20- bis 24-jährigen Gesamtbevölkerung in Prozent, 1898–1968



Quelle: Eigene Berechnung nach NKKJHI 1971: 106–119; Monbushō 1972a: II: 237, 242, 246, 256, 272–275, 329. Die auf der Abszissenachse abgetragenen Zeitabstände sind nicht äquidistant, weil nicht für alle Jahre im berücksichtigten Zeitraum Daten vorliegen.

Die Entwicklung der Zahl der Einrichtungen höherer Bildung und der Studierendenzahlen weist darauf hin, dass die Jahre der Besatzungszeit Jahre der Stagnation waren, nachdem in

<sup>7</sup> Dieser Wert ist nicht identisch mit dem Anteil der Bevölkerung, der ein Hochschulstudium aufnahm. Zugangszahlen etwa eines Alterssegments für alle Hochschularten liegen nicht vor. Es handelt sich hier also nur um die Inbezugsetzung von allen zu einem Zeitpunkt an Hochschulen Eingeschriebenen zu einer bestimmten Altersgruppe zum selben Zeitpunkt.

der unmittelbar vorhergehenden Zeit des »totalen Krieges« (um 1940) sowohl die Zahl der Einrichtungen wie auch die der an ihnen Studierenden zunächst deutlich gestiegen war. Der relative Anteil der Gesamtbevölkerung mit Hochschulbildung lag in Japan 1920 hinter dem in den USA, Deutschland, Frankreich und Italien. In den 1930er Jahren jedoch hatte Japan die europäischen Länder überholt und konnte 1940 im weltweiten Vergleich den zweithöchsten Anteil von Hochschulbesucherinnen und -besuchern an der Gesamtbevölkerung aufweisen (Itō 1999: 7).

Da sich die während der Kriegszeit begonnene Erhöhung des Studierendenanteils nach Kriegsende zunächst fortsetzte und die zahlenmäßige Entwicklung der Studierenden eher das Jahr 1960 als ersten Wendepunkt der Nachkriegszeit nahelegt, sind die Grundannahmen derjenigen Forschungsliteratur, die sich zwar für die zahlenmäßige Entwicklung interessiert, aber dennoch die Epochengrenze 1945 absolut setzt (z.B. Nagai 1971: 45), in Zweifel zu ziehen. Andere, stark quantitativ argumentierende bildungssoziologische Autoren wie Amano Ikuo (1978) oder Ulrich Teichler (1975) haben hingegen die Entwicklung der höheren Bildung in einem längeren Zusammenhang betrachtet und sind zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie den hier präsentierten gelangt. Da sie sich aber wenig für politische Entscheidungen interessieren und vielmehr die Abhängigkeit der Entwicklung des Bildungssystems von Wirtschaftsindikatoren betonen, können diese Arbeiten wenig zur Erhellung von Entscheidungsprozessen beitragen.

Es soll jedoch in der vorliegenden Arbeit um die politischen Entscheidungen gehen, die den institutionellen Rahmen schufen, der diese zahlenmäßige Entwicklung erst ermöglichte. Daher wird nun zunächst ein Überblick über die politikgeschichtliche Literatur zum japanischen Bildungssystem, insbesondere dem Hochschulsystem, im 20. Jahrhundert gegeben werden. Ziel des Literaturüberblicks ist, herauszuarbeiten, wie bislang mit der Frage der Kontinuität über die Grenze 1945 hinaus umgegangen worden ist und welche Akteurinnen und Akteure als maßgeblich für die Hochschulreformen angesehen werden.

## 2. Forschungsstand Politik- und Bildungsgeschichte

Sowohl in der allgemeinen politikgeschichtlichen Forschung zum 20. Jahrhundert als auch in der deren Trends folgenden Bildungsgeschichte lassen sich seit den 1960er Jahren mehrere gut abgrenzbare, jeweils zusammenhängende Tendenzen ausmachen. Bis Anfang der 1990er Jahre (und teilweise bis heute) gab es einen weit reichenden Konsens der Periodisierung, der die (frühe) Besatzungszeit als Gegenbild zur vorangegangenen Epoche des Faschismus zeichnete, was sich sowohl in Arbeiten zur Nachkriegszeit wie auch in solchen zur Vorkriegs- und Kriegszeit niederschlug. Seit den 1990er Jahren gibt es zunehmend Interpretationen, die im Gegensatz dazu Kontinuitäten seit den 1940er Jahren erkennen.

### Besatzungszeit als Befreiung des Bildungssystems vom Faschismus

Das Genre der »Nachkriegsgeschichte« (*sengoshi*) bildet den wichtigsten Rahmen für die Einordnung und Bewertung der Besatzungszeit in der frühen Forschungsliteratur. Dieses Genre, welches mit »Nachkriegszeit« in der Regel die Besatzungszeit meinte, entstand schon bald, nachdem die Besatzungszeit selbst vorbei war (vgl. Gayle 2003, Gluck 1996 und Conrad 1999). Ein erster Vorläufer des Genres war die »Geschichte der Shōwa-Zeit« (*Shōwashi*), die drei der prominentesten marxistischen Historiker der frühen Nachkriegszeit, Tōyama Shigeki, Imai Seiichi und Fujiwara Akira, vorlegten (Tōyama u.a. 1955; <sup>2</sup>1959). Auch die einflussreichen Überblickswerke der 1960er Jahre wurden von Historikern verfasst, die sich selbst als Marxisten verstanden (wie z.B. Rekishigaku Kenkyūkai 1961 oder Shinobu Seizaburō 1965). Die Autoren teilten dabei bestimmte Merkmale, die aus ihrer politischen Grundüberzeugung herzuleiten sind: Gemeinsam war ihnen erstens das Anliegen, eine Geschichte des Volkes zu schreiben, was gleichzeitig hieß, dieses Volk gegen den Staat zu positionieren. Das sich in zahlreichen Bewegungen manifestierende Volk sei bis 1945 vom Staat unterdrückt worden und habe sich erst danach behaupten können. Deshalb beginnen sie zweitens ihre Narrativen grundsätzlich erst 1945, während die Zeit vor 1945 allenfalls als Negativfolie für die Nachkriegszeit Bedeutung hat. Doch auch die Geschichte der Nachkriegszeit hat ein tragisches Moment: Drittens nämlich wird die Zeit ab ca. 1950 als Zeit eines konservativen Rückschwungs gesehen, in welcher Errungenschaften des vorangehenden Jahrzehnts zunichte gemacht worden seien. Höchstens in diesem Sinne werden auch Kontinuitäten zur Zeit vor 1945 gesehen, nämlich durch eine vage Parallelisierung der konservativen Ideale und Ziele der Zeit nach 1950 mit denen des Faschismus von vor 1945.

Seit etwa 1970 wendet sich die Zeitgeschichtsforschung einzelnen Detailthemen monographisch zu; dafür stehen beispielhaft die Werke von Takemae Eiji zu Arbeit (1970) und Management (1980), von Matsuura Sōzō zu Meinungsfreiheit und Journalismus (1969; 1975) und von Sodei Rinjirō zu MacArthur (z.B. 1974) oder die u.a. von Tsuru Shigeto und Tsurumi Shunsuke mitherausgegebene und auch Aufsätze der drei Vorbenannten enthaltende Aufsatzsammlung »Gemeinsame Forschungen zur Besetzung Japans« (*Kyōdō kenkyū Nihon senryō*, SNKK 1972) sowie die achtbändige Reihe des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung der Universität Tokyo mit dem Titel »Nachkriegsreformen« (*Sengo kaikaku*) von 1974–75 (TSKK 1974–75). Doch auch die neuen Beiträge der 1970er und 1980er Jahre teilen die Merkmale der älteren Literatur und sind bestrebt, eine Geschichte

»des guten Volkes« nach 1945 zu schreiben. Die These vom konservativen Rückschwung wird anhand einzelner Mitglieder der politischen Elite zu belegen versucht, wie es beispielsweise John W. Dower in seiner Monographie über Yoshida Shigeru (Dower 1979) oder Kobayashi Hideo in seinem Aufsatz über Kishi Nobusuke (Kobayashi 1984) tun.

Gleiches gilt für die Bildungsgeschichte, die um 1970 mit intensiver historischer Beforschung der Nachkriegszeit begann, und zwar sowohl für Arbeiten zu Bildung allgemein (z.B. Naka Arata 1969, Nakajima Tarō 1970, Ōta Takashi 1978) als auch für solche zu Hochschulen im Besonderen (z.B. Kaigo/Terasaki 1969). Sie dichotomisieren stark das Bildungswesen der Zeit bis 1945, die von der Meiji-Verfassung und dem Kaiserlichen Erziehungserlass geprägt gewesen sei, und der Nachkriegszeit, in der die alte Verfassung durch die neue von 1947 abgelöst und der Kaiserliche Erziehungserlass durch das Erziehungsgrundgesetz von 1946 ersetzt wurde (s. auch Ōuchi 2000: 4). Damit seien die Rahmenbedingungen für die Schulbildung »völlig erneuert« gewesen, und mithilfe von sozialen Bewegungen, an denen das Lehrpersonal maßgeblich beteiligt gewesen sei, sei ein »echter Neuanfang« gemacht worden. Die Aushöhlung der Verfassung durch die offene Wiederbewaffnung 1954, die allmähliche Zurücknahme von Errungenschaften der Besatzungszeit im Schulsystem, vor allem die Aufhebung der Direktwahl der Mitglieder der lokalen Bildungsverwaltung 1956, und der (1958 erfolgreiche) Versuch der Wiedereinführung von Moralkunde (*dōtoku*) als Schulfach seien Anzeichen eines allgemeinen reaktionären Rückschwungs gewesen, der die Reformzeit unmittelbar nach dem Krieg zu einer kurzen Ausnahmeperiode in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts mache. Als maßgeblicher Urheber dieses gegen das Lehrpersonal gerichteten Rückschwungs wird in dieser Sicht das Kultusministerium (Monbushō) dargestellt. Bei allem Unterschied in der Schwerpunktsetzung auf verschiedene Gegenstände (z.B. Bildungsideal, Schulsystem, Freiheit der Wissenschaft oder Unterrichtsinhalte) zieht sich die hier skizzierte Gesichtssicht durch die Literatur der 1960er und 1970er Jahre und bleibt auch in den 1980er Jahren noch wirkungsmächtig (z.B. Yamazumi 1987: 141–221). Selbst neueste Darstellungen folgen der Narrative »Neubeginn durch Demokratisierung – konservativer Rückschwung«, wie etwa der Überblicksartikel von Günther Haasch in dem Handbuch *Bildung und Erziehung in Japan* zeigt (Haasch 2000: 126–134), und auch in der aktuellen Diskussion über die Änderung des Erziehungsgrundgesetzes finden sich noch dieser Sichtweise verpflichtete Stellungnahmen. So weist der Bildungssoziologe Satō Manabu etwa auf Überreste des kriegszeitlichen Tenno-Systems im Erziehungsgrundgesetz von 1946 hin und setzt dabei ein pauschales Bild »des Tenno-Systems« voraus, wobei lediglich der konservative Rückschwung früher angesetzt wird (Satō 2004: 225).

Ein wichtiger Wandel setzte in der Zeitgeschichtsschreibung Ende der 1970er Jahre mit der Öffnung der US-Archivbestände zur Besatzungszeit ein. Nahezu alle zwischen 1945 und 1952 entstandenen Dokumente der US-Besatzungsbehörden in Japan wurden seit 1974 nach und nach in den Räumlichkeiten der National Archives and Records Administration (mittlerweile in College Park, Maryland, USA) öffentlich zur Nutzung freigegeben. Diese Sammlung umfasst Dokumente im Umfang von insgesamt ungefähr 3 000 000 Seiten, wovon ca. zehn Prozent der für Erziehung und Bildung zuständigen Unterabteilung Civil Information and Education Section (CIE) entstammen (Kumata 1977). Zwischen 1978 und 1993 wurden die Dokumente auf Mikrofilm übertragen und in Kopie auch in der japanischen Parlamentsbibliothek in Tokyo der allgemeinen Nutzung zugänglich gemacht.

Die Politikgeschichte konzentrierte sich fortan auf den Entscheidungsprozess auf Seiten der US-Behörden, wodurch die Absicht, eine Geschichte des japanischen Volkes zu schreiben, an Bedeutung verlor. Die Epochengrenze 1945 hingegen gewann dadurch an Bedeutung, weil die Quellen US-amerikanischer Provenienz natürlich erst den Zeitraum ab 1945 abdeckten. Diese Hinwendung zu US-Quellen wurde zum Teil durch bereits oben genannte Autoren wie Takemae Eiji (1982) oder Sodei Rinjirō (1986) getragen; andere für diesen Trend repräsentative Arbeiten sind die von Kanda Fuhito zur Besatzung allgemein (1979; 1983), die von Yui Daizaburō über Besatzungsideale (1989), die von Nakamura Masanori zum Tenno-System (1992) oder die von Masuda Hiroshi zu den Personalsäuberungen (1996; 2001). Einen Gegenpol zu dieser Betonung der US-amerikanischen Seite stellt John W. Dowers *Embracing Defeat* aus dem Jahre 1999 dar, welches, wenn auch eher alltags- oder erfahrungsgeschichtlich denn politikgeschichtlich orientiert, den Anteil der Japanerinnen und Japaner an der Gestaltung der Besatzungszeit hervorhebt. Die Bedeutung der vorangegangenen Erfahrungen für die Zeit nach 1945 blendet aber auch Dower, abgesehen von einzelnen Hinweisen eher anekdotischer Art, weitgehend aus (Dower 1999, insbes. 22–27, 558–559).

Suzuki Eiichi war 1983 mit seinem »Die Besatzung Japans und die Bildungsreformen« (*Nihon senryō to kyōiku kaikaku*) der Erste, der Erkenntnisse aus dem US-Quellenfundus in eine bildungsgeschichtliche Monographie einfließen ließ. Kennzeichnend für die Anlage des Buches von Suzuki ist ein Kapitel »Bildungsreformpläne aus der Zeit unmittelbar vor der Kapitulation Japans« (S. 23–30) – dessen Gegenstand jedoch nicht japanische Vorarbeiten, sondern Pläne zur Vorbereitung der Besatzung aus dem Außenministerium und dem Kriegsministerium der USA sind. Weitere Werke aus dieser Zeit, die Bildung allgemein zum Gegenstand haben, sind Kubo Yoshizō 1984 und Kurosawa Hidefumi 1994. Letzterer untersucht vornehmlich die Schriften und politischen Aktivitäten von Maeda Tamon, Kultusminister von August 1945 bis Januar 1946 (Kurosawa 1994: 1–97), und Toda Teizō, Mitglied des Komitees zur Erziehungsreform von 1946 bis 1952 (Kurosawa 1994: 98–202). Obwohl beide auch vor 1945 in Politik und Wissenschaft tätig waren, bezieht Kurosawa keinerlei Dokumente der Vorkriegszeit oder Kriegszeit mit in die Analyse ein.

Auch zwei neuere deutschsprachige Studien vertreten, wie schon Klaus Luhmer 1973 in der ersten größeren deutschsprachigen Arbeit zum Thema (Luhmer 1973: II: 15–26), deutlich die Ansicht, allein der Einfluss der US-Besatzungsmacht sei beim Zustandekommen der Nachkriegsreformen im Bildungsbereich entscheidend gewesen. Der Sozialwissenschaftler Ulrich Möhwald fasst zusammen, bei den »sehr weitreichenden Eingriffen der Besatzungsmacht« habe »sich die japanische Seite kaum noch einbringen« können. Die Gesetze im Erziehungsbereich hätten »weitgehend auf Formulierungen der zuständigen Abteilung der amerikanischen Militärregierung« beruht, auch »die als demokratisch legitimierten Japaner« hätten fast keine Gelegenheit zur Beteiligung gehabt, und das Kultusministerium wird als »keineswegs reformfreudig« porträtiert (Möhwald 1993: 1–3; 13). Für die Historikerin Beate Rosenzweig ergibt ein Vergleich zwischen der US-amerikanischen Besatzungspolitik in Deutschland und Japan, dass die Bildungsreformen in Japan »eine radikale Veränderung nach amerikanischem Muster« bedeuteten (Rosenzweig 1998: 225). In ihrer Studie, für die sie ausschließlich englischsprachige und deutsche Quellen auswertet, geht sie davon aus, dass von US-amerikanischer Seite Reformvorschläge erarbeitet und vorgelegt worden seien, die dann von den deutschen und japanischen Stellen entweder akzeptiert oder abgelehnt

worden seien. Die japanische Bereitschaft zur Kooperation leitet sie nicht aus konkreten Vorarbeiten der japanischen Seite ab, sondern aus der »spezifischen bildungspolitischen Tradition«, in der das japanische Erziehungswesen, »wie bereits mehrfach in der Erziehungsgeschichte der Fall, gegen das System einer als überlegen empfundenen Nation eingetauscht« wurde (Rosenzweig 1998: 210).

Studien, die nicht Bildung allgemein, sondern das Hochschulwesen im Besonderen zum Gegenstand haben, waren in den 1980er und häufig auch noch in den 1990er Jahren ähnlich einseitig auf US-amerikanische Quellen hin ausgerichtet. Beispielhaft hierfür sind die Arbeiten von Tsuchimochi Gary Hōichi, der in mehreren Aufsätzen seit Mitte der 1990er Jahre (Tsuchimochi 1997; 1999; 2001) und zwei Monographien (1996, zum Thema Privatuniversitäten; 2006, zur Allgemeinbildung in Universitäten) die Rolle der USA stark betont. Handlungen und Motive US-amerikanischer Individuen, Einrichtungen und Organisationen (insbesondere die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Besatzungsbehörden und die nach Japan gesandten US-amerikanischen Expertenkommissionen) werden ausführlich dargestellt, während ihre japanischen Entsprechungen kaum in Erscheinung treten. Eine Folge dieser Setzung ist, dass die Zeit vor 1945, als die US-Akteurinnen und -Akteure noch keine Rolle spielen konnten, überhaupt nicht bedacht wird. Ähnliches gilt für weitere Literatur der 1980er und 1990er Jahre zur Hochschulgeschichte (Terasaki 1988, Kuroha 1993, Yamamoto 1994). Eine Ausnahme bildet der von Ōsaki Hitoshi bearbeitete Sammelband zur Geschichte der Universitäten der Nachkriegszeit (SDK 1988): Zwar setzt auch er erst 1945 an, doch bezieht sich die Darstellung gleichermaßen auf japanische und US-amerikanische Akteurinnen und Akteure. Freilich handelt es sich nicht um eine Forschungsmonographie im engeren Sinne, bestehen doch zwei Drittel des Buches aus Dokumenten, Zeitzeugen-Interviews und der Wiedergabe von Podiumsdiskussionen. Dagegen finden die kriegszeitlichen Reformanstrengungen bei Ulrich Teichler immerhin schon am Rande Erwähnung; doch auch er geht davon aus, dass die »Vertreter der Erziehungsabteilung bei den Besatzungsbehörden« in der wichtigsten frühen Reformphase 1946/47 »zweifelloos den größten Einfluss hatten« und dass es sich bei den Reformen letztlich um »von den zuständigen Amerikanern 1946 angeregte Bildungsreformen« handelte (Teichler 1975: 115–118, 137, 142).

Eine der vorliegenden in der Anlage ähnliche Studie ist lediglich in einem dem Thema Bildung nahestehenden Bereich vorgelegt worden. Der Linguist J. Marshall Unger richtet sich in seiner Monographie zur Schriftzeichenreform in der Besatzungszeit gegen die »schlichte Schwarz-Weiß-Geschichte von arroganten Amerikanern vs. machtlosen Japanern«: »Japanese government and business had been working on plans for script reform for decades, even during the war; what the Japanese eventually did was nothing more than what they had been on the verge of doing anyway« (Unger 1996: 7–8). Unger gelangt zu dieser hell-sichtigen Einschätzung durch die von ihm für seinen Bereich erstmals geleistete gleichgewichtige Untersuchung der Zeiträume vor und nach 1945. Eine vom Ansatz her ähnliche Arbeit über Bildung oder Erziehung in der Besatzungszeit liegt bislang lediglich in Gestalt der von der Historikerin Kyoko Inoue vorgelegten Studie zum Bildungsdenken im Japan der Neuzeit vor. Inoue behandelt ausführlich die Diskussionen über »Persönlichkeit« als Bildungskonzept in den 1910er und frühen 1920er Jahren sowie nach 1945. Die Zeit zwischen 1925 und 1945 glaubt sie jedoch auf drei Seiten abhandeln und mit dem Schlagwort vom »Aufstieg des Ultrationalismus« inhaltlich ausreichend charakterisieren zu können

(Inoue 2001: 77–79), was der Bedeutung dieser Zeit für ihren Untersuchungsgegenstand auch nicht annähernd gerecht wird.

### Vorkriegs- und Kriegszeit als Faschisierung der Bildungsinhalte

Genauso, wie der bisher dargestellte Teil der Literatur dazu neigt, die Zeit bis 1945 wenig zu berücksichtigen, hat derjenige Teil der Literatur, der diesen Zeitabschnitt behandelt, die Tendenz, die Zeit nach 1945 auszublenden. Zu stark ist die stillschweigende Annahme, dass die politischen Systeme vor und nach 1945 grundsätzlich verschieden sind, als dass auch für Teilbereiche einmal Parallelen oder Kontinuitäten ausgelotet worden wären. Mit dem Beginn des 15-jährigen Krieges 1931 wird auch der Beginn der Herrschaft des Tenno-Faschismus (*tennōsei fashizumu*) angesetzt, der in nahezu jeder denkbaren Hinsicht (innenpolitische Unterdrückung, antidemokratische Ideologie, Krieg) als das genaue Gegenteil der frühen Nachkriegszeit konzeptualisiert wird. Unter den vielen einflussreichen Autoren, die von den 1960er Jahren bis in die 1980er Jahre in diesem Sinne, zumeist marxistisch-leninistisch geprägt, politikgeschichtlich über die 1930er Jahre schrieben, sind u.a. Fujiwara Akira (z.B. 1968; 1978; 1982), Ienaga Saburō (1968) oder Miyachi Masato (1981) zu nennen. Die nicht-marxistische Interpretation des Politikwissenschaftlers Maruyama Masao, die außerordentlich einflussreich war, ging zumindest insofern mit der des dialektischen Materialismus konform, als sie in der These des »Faschismus von oben« die Rolle der (dem »guten« Volk entgegengesetzt gedachten) Eliten bei der Herausbildung eines autoritären Regimes betonte (vgl. Conrad 2003: 170–172).

In der Bildungsgeschichte ergibt sich die chronologische Grenzziehung direkt aus dem Erkenntnisinteresse, welches nahezu ausnahmslos die Auswirkung des Faschismus auf die Bildungsinhalte ist. Dies lässt sich beispielsweise bei Kubo Yoshizō zeigen, der seit den 1960er Jahren zur japanischen Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts publiziert. Zwar behandelt er in seinen drei Hauptwerken zur Bildungspolitik der Vorkriegs- und Kriegszeit (Kubo 1969; 1979; 1991) unterschiedliche Einzelthemen, stets geht es jedoch darum, wie faschistische oder militaristische Ideologeme Einzug in die Bildungsinhalte hielten. Gegenstand seiner Untersuchungen ist zumeist das untere Schulwesen, doch auch die Militarisierung des Hochschulwesens wird gelegentlich behandelt (z.B. in Kubo 1991: 31–75). Kubo, der ausgiebig sowohl zur Vor- wie zur Nachkriegszeit publiziert hat, stellt in seiner zweibändigen Bildungsgeschichte der Shōwa-Zeit (*Shōwa kyōikushi*), seiner einzigen Publikation, die die Epochengrenze 1945 transzendiert, selbst die Frage, ob die Shōwa-Zeit (1926–1989) vorrangig von Kontinuitäten oder von Brüchen geprägt gewesen sei. Ganz offenkundige Diskontinuitäten sieht er in den Besatzungsreformen, so u.a. in der »Ausweitung der Bildungschancen für die Massen, [...] eine[r] Reform von einem solchen Ausmaß, dass man es nicht mit dem alten System vergleichen kann« (Kubo 1994: 16). Die Kontinuitäten, die er zugleich hervorhebt, liegen allesamt im Bereich der Bildungsinhalte nach 1945: in der »Erziehung zur Ehrung des Tenno«, der Einführung des Feiertages zum Gedenken der Staatsgründung (*kenkoku kinenbi*), der Verrechtlichung des Systems der Jahresdevisen (*nengō*), der Stärkung der Bedeutung von Nationalflagge und -hymne oder der Historisierung der in den aus dem 8. Jahrhundert stammenden Werken *Nihongi* und *Kojiki* enthaltenen Gründungsmythen in den Geschichtsschulbüchern (Kubo 1994: 17). Auch gehen diese Kontinuitäten allesamt auf politische Entscheidungen zurück, die nach Ende der Besat-

zungszeit gefällt wurden. Damit schreibt Kubo die oben herausgearbeitete Tendenz fort, die Besatzungszeit als kurzes progressives Intermezzo zu begreifen, nach dessen Ende ein Rückschwung für eine konservativere Bildungspolitik sorgte (s. 1.2.1).

Eine ähnliche Fixierung auf die Faschisierung bzw. Militarisierung der Bildungsinhalte (Näheres dazu s.u. Kapitel 2) findet sich bis zur Gegenwart in einem Großteil sowohl der Überblicks- wie der Forschungsliteratur (z.B. Terasaki u.a. 1987, Henmi 1991; Irie 2004). Für den Bereich der Hochschulgeschichte wird dieser Trend erstmals von der Reihe »Forschungen zum Erziehungsrat« (*Kyōiku shingikai no kenkyū*) durchbrochen, aus der bis jetzt zwei Bände mit Themen, die für den Hochschulbereich relevant sind, vorliegen: einer zu Pädagogischen Hochschulen (Shimizu 2000) und einer zu höherer Bildung allgemein (Yoneda 2000). Die voluminösen und detailreichen Untersuchungen der Beratungen im Erziehungsrat, einem zwischen 1937 und 1941 tätigen Expertengremium, das der Regierung zuarbeitete, verzichten auf die Formulierung einer klaren These wie die der Faschisierung der Bildung, was ihnen im Gegenzug erlaubt, den Erziehungsrat, dem bislang kaum ernsthafte Aufmerksamkeit zuteil wurde, in den Blick zu nehmen. Das Erkenntnisinteresse liegt in der Vorgeschichte, dem politischen und gesellschaftlichen Hintergrund, den Beratungen selbst und ihren Folgen. Die Bände schließen mit einem längeren Kapitel »Die historische Bedeutung der Vorschläge« – hier wird jedoch nicht etwa auf die Bedeutung der Diskussionen für die Nachkriegsreformen eingegangen, sondern, der vorsichtigen Anlage der Bände entsprechend, lediglich die Bedeutung für die unmittelbar folgende Zeit, also bis 1945, herausgestellt.

Etwas weitergehende Aussagen trifft Itō Akihiro, der die 1920er Jahre als Ausgangspunkt der Massenexpansion der höheren Bildung sieht (Itō 1999). Dabei bejaht Itō zwar grundsätzlich eine langfristige Perspektive für diese Expansion, scheut sich aber dennoch, direkte Schlüsse für die Nachkriegszeit zu ziehen. Lediglich ein zweiseitiger Unterabschnitt gegen Ende des Buches wagt den Ausblick auf »Kontinuitäten und Diskontinuitäten zur Nachkriegszeit« (Itō 1999: 229–231). Vergleichbar ist das Buch von Sasaki Keiko, das ebenfalls die 1920er Jahre in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt (Sasaki 2002). Sasaki analysiert die Anfänge der Bildungsexpansion der höheren Bildung für Frauen im Dreieck zwischen Regierung, Studierenden (als Element der Nachfrage) und Bildungseinrichtungen (Angebotsseite). Zwar setzt sich Sasaki damit ähnlich wie Itō weit von der herkömmlichen Beschränkung auf Bildungsinhalte ab, doch auch sie nimmt die Nachkriegsentwicklung allenfalls als vage Folie, die keine direkte Bedeutung für ihre Untersuchung selbst hat.

In kleineren Beiträgen wiesen einzelne Autorinnen und Autoren wie der damalige Leiter der historischen Abteilung des Nationalen Instituts für Bildungsforschung Satō Hideo auch aus politikhistorischer Perspektive schon in den 1980er Jahren auf den Zusammenhang von Reformversuchen der Vorkriegszeit mit den Reformen der Nachkriegszeit hin (Satō 1984). Für Satō jedoch bleibt der Faschismus eine Zeit der Abweichung, welche die (notwendige) Modernisierung des Bildungssystems verhindert habe. Kontinuität kann Satō vor allem deswegen postulieren, weil er die Reichweite der Reformen während der Besatzungszeit für gering hält: Er kontrastiert sie mit dem konservativen Rückschwung der 1950er Jahre, ohne ihre strukturelle Bedeutung auch für die spätere Bildungsexpansion zu würdigen (Satō 1984: 22–23).

## Die Erbschaft des Krieges für die Nachkriegsbildung

Anders als die Politikgeschichte erkannte die Wirtschaftsgeschichte schon frühzeitig Weiterentwicklungen über das Jahr 1945 hinweg. Schon 1962/63 sah der marxistische Wirtschaftshistoriker Ōuchi Tsutomu eine große Kontinuität der Wirtschaftsentwicklung in dem Aspekt des für die Zeit des Hochwirtschaftswachstums der 1950er und 1960er Jahre typischen Staatsmonopolkapitalismus, dessen Grundlagen schon zu Beginn der 1930er Jahre gelegt worden seien. Die Nachkriegsreformen hätten die zwischen 1931 und 1945 angelegte Entwicklung lediglich beschleunigt (vgl. Ōishi 1974: 68–75).<sup>8</sup> Ähnlich argumentierten in der Folge auch Nakamura Takafusa (1978), Chalmers Johnson (1982), Andrew Gordon (1985), Sheldon Garon (1987) und Okazaki Tetsuji (1991), bis Sakakibara Eisuke (1990) und Noguchi Yukio (1995) die Idee zur These des »1940er-Systems« (*1940nen taisei*) zuspitzten. Dieses in der Folge weitergeführte und häufig angewandte Modell (vgl. z.B. Kobayashi 1996: 4, 221; Gao 1997; Tsutsui 1998: 119–121; Kurozawa 1999; Streeck 2001) setzt den Ausgangspunkt des bis in die Gegenwart fortdauernden Wirtschaftssystems nicht in den 1930ern an, sondern, unter den besonderen Umständen der Kriegswirtschaft, mit dem Beginn des »totalen Krieges« um 1940.<sup>9</sup> Weiteres Kennzeichen der Argumentation von Sakakibara und Noguchi ist, dass das 1940er-System einen japanischen Sonderweg ausmache, den es durch Überwecheln zum »normalen« Weg der USA und Westeuropas zu überwinden gelte.

Der Soziologe und Historiker Yamanouchi Yasushi entwickelt seit Ende der 1980er Jahre eine Theorie von der Entwicklung Japans im 20. Jahrhundert, die den Vorstellungen des 1940er-Systems ähnelt, aber nicht mit diesen identisch ist. Yamanouchi zufolge habe der Faschismus den Übergang von der klassenbasierten Gesellschaft zu einer »Systemgesellschaft« angestrebt. In dieser Systemgesellschaft seien nicht länger Klassengegensätze der entscheidende Agent historischen Wandels, sondern der Staat greife zunehmend vermittelnd in Klassenkonflikte und Arbeitskämpfe ein (Yamanouchi 1998: 34). Insbesondere der »totale Krieg« seit ca. 1940 habe dann zu einer beträchtlichen Rationalisierung und Modernisierung der Gesellschaft geführt, um die gesellschaftlich vorhandenen Ressourcen optimal für den Dienst an der Nation nutzbar machen zu können. Im Gegensatz zu den Proponenten des 1940er-Systems stellt Yamanouchi gerade die Gemeinsamkeit der Entwicklung und der ergriffenen politischen Maßnahmen aller Industrienationen in den 1930er und frü-

---

8 Auf die langfristigen Auswirkungen des Krieges für die Alltagsgeschichte hat die Ernährungshistorikerin Katarzyna Cwiertka hingewiesen, die die These vertritt, dass typische Muster der Nachkriegsernährung sich in den 1930er Jahren unter Einfluss des Militärs herausbildeten (Cwiertka 2005).

9 Der Japanhistoriker Andrew Gordon hat die Anregung des 1940er-Systems ebenfalls aufgegriffen, aber darauf hingewiesen, dass die damit angesprochene Form von Wirtschaftspolitik sich eigentlich schon seit Beginn der 1930er Jahre herausgebildet habe. Zu anderen Bereichen als Wirtschaftspolitik merkt er an: »Certainly Japan's surrender marked a great divide in modern history. But the dramatic new postwar departures in every area, from social and cultural life to politics and international relations, would build upon such wartime experiences in subtle and surprising ways« (Gordon 2003: 225).

hen 1940er Jahren heraus. Sei es wie in den USA durch den *new deal*, wie in Deutschland im Nationalsozialismus oder wie im japanischen »totalen Krieg«: Hier wie dort habe man sowohl auf der Ebene der Ideologie als auch auf der politischer Praxis eine Lösung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Probleme durch erhöhte staatliche Intervention angestrebt (Yamanouchi u.a. 1996: 10–11). Diese Entwicklung sei unumkehrbar gewesen und die aus der Kriegszeit resultierende Verwischung der Grenze zwischen privatem und öffentlichem Interesse sei auch das Fundament für das Wirtschaftswachstum seit den 1950er Jahren gewesen. Bildung, und insbesondere höhere Bildung, ist laut Yamanouchi ein wichtiges Element der Ablösung der Klassengesellschaft, weil sie durch Ausweitung von Aufstiegschancen Klassen zu transzendieren helfe.<sup>10</sup>

Auf die Anregungen Yamanouchis ist nur selten direkt Bezug genommen worden (z.B. Ueno 2004: 8–9), doch auch andere politikgeschichtliche Einzeluntersuchungen der letzten Jahre haben gelegentlich auf die vorkriegszeitliche und insbesondere die kriegszeitliche Erbschaft hingewiesen. So sieht die Historikerin Kosaka Fumiko die »Geburtsstunde des japanischen Gesundheitssystems«, eines Kernmerkmals der japanischen Nachkriegsgesellschaft, in den Jahren um 1945, insbesondere der Zeit nach Gründung des Wohlfahrtsministeriums 1937 (Kosaka 1995: 331–333), ein Zusammenhang, den der Zeithistoriker Gregory Kasza wie folgt charakterisiert hat: »It is a cruel paradox, but war, despite its immediate, catastrophic effects on human well-being, has played a major role in the evolution of the welfare state« (Kasza 2002: 417). Die Japanhistoriker Ray A. Moore und Donald L. Robinson kritisieren in ihrer Arbeit zur Entstehungsgeschichte der japanischen Verfassung die herkömmliche Sicht, Japan sei eine Verfassung westlichen Stils unter großem Druck aufoktroiert worden:

This view, however, is superficial. [...] It greatly exaggerates, or miscasts, the tension between them [den USA und Japan]. Specifically, it ignores Japan's readiness to give sympathetic consideration to the model of constitutionalism that Americans were seeking to impose upon them. It also ignores other factors that helped to make Japan ready to make the transition to constitutional democracy in 1946 (Moore/Robinson 2002: 13–14).

Allerdings führt auch bei Moore und Robinson der Hinweis auf die »Bereitschaft« nicht dazu, dass sie die Gründe für diese Bereitschaft, etwa die indigene Verfassungstradition vor 1945, untersuchen, sondern sie setzen vielmehr stillschweigend eine »kompatible Ideologie« voraus.

In der Bildungsgeschichte ist der Ansatz von Yamanouchi insbesondere von Ōuchi Hiroka zu aufgegriffen worden. Er befasst sich in einem Aufsatz über die Kontinuität und Diskontinuität mit dem Erziehungswissenschaftler Abe Shigetaka (Ōuchi 1995). Zwar starb Abe 1939, doch heischt sein Wirken Aufmerksamkeit, weil er in der so häufig als irrational und antiwissenschaftlich vorgestellten Zeit des Faschismus eine streng wissenschaftlich-rationale Erziehungswissenschaft betrieb. Ōuchis Interesse ist nicht auf die Nachkriegszeit ge-

10 Von Seiten traditioneller linksliberaler HistorikerInnen ist Yamanouchi dafür kritisiert worden, die Rationalisierung und Modernisierung während des Faschismus überbetont zu haben. Die abschließende faschistische Ideologie habe vielmehr zum Scheitern der sozialreformerischen Vorhaben geführt und keine Basis für eine Anknüpfung in der Nachkriegszeit geschaffen (z.B. Akazawa 1997: 4).

richtet, doch im Sinne einer Grundlegung durch die Kriegszeit ist sein Aufsatz wegweisend auch für die Kontinuitätsdebatte. In eine ähnliche Richtung weist Watanabe Kayoko mit ihrer Monographie zum Begriff der Allgemeinbildung. Watanabe legt zwar das Hauptgewicht auf die Zeit vor 1945, behandelt aber in einem substanziellen Kapitel auch die Nachwirkung der alten Begriffsdiskussion auf die Einführung von *general studies* während der Besatzungszeit (Watanabe 1997: 170–194). Kinma Kuniharu wiederum legt in seiner Untersuchung der Entwicklung des Konzeptes des *core curriculum* den Schwerpunkt auf die Nachkriegszeit, untersucht aber auch die Herausbildung dieser pädagogischen Idee vor 1945 (Kinma 2001).

Auch Arbeiten über die Entwicklung der Sekundarstufe haben Nachdenken über Kontinuität angeregt, ohne sich ausdrücklich auf Yamanouchi zu beziehen. Der Erziehungswissenschaftler Koyano Sozai bspw. betont in einem Aufsatz zu »Nachkriegsbildungsreformen und Sekundarstufe. Kontinuitäten und Diskontinuitäten zwischen altem und neuem System« die eingeschränkte Rolle, die die Civil Information and Education Section im Gegensatz zu den Akteurinnen und Akteuren auf japanischer Seite gespielt habe (Koyano 1991: 118); in diesem Zusammenhang bringt er auch zur Sprache, dass der Ursprung der Nachkriegs-Institution Oberschule darin zu suchen ist, dass 1943 alle Schulen der Sekundarstufe erstmals unter eine einheitliche gesetzliche Regelung gefasst wurden (Koyano 1991: 120). Ebenfalls auf den Bereich der Sekundarstufe beschränkt sich der ausdrücklich Kontinuitäten zur Vorkriegszeit aufweisende Beitrag von Ōshima Hiroshi aus dem Jahre 2000. Er befasst sich mit dem schon in den 1930er Jahren wirkenden Erziehungswissenschaftler Kido Mantarō, der während der Besatzungszeit im Komitee japanischer Erzieher und im Komitee zur Erziehungsreform aktiv war. Für den Teilaspekt der höheren Bildung für Frauen hat Ishii Runa in drei in jüngster Vergangenheit erschienenen Aufsätzen auf Kontinuitäten von der Vorkriegszeit zu den Reformen der Besatzungszeit hingewiesen, die sich an den Vorstellungen wichtiger Vertreterinnen der japanischen Frauenhochschulen festmachen lassen (Ishii 2000; Ishii 2001; Ishii 2002).

Die wichtigste Veröffentlichung der letzten Jahre zur Hochschulgeschichte der Nachkriegszeit ist *Sengo daigaku kaikaku* (Universitätsreformen der Nachkriegszeit) von Hata Takashi, erschienen 1999. Zwar setzt er im Wesentlichen auf verbesserter Materialbasis die 30 Jahre alten Anstrengungen von Kaigo und Terasaki (1969) fort, indem er sehr detailliert die strukturelle Entstehungsgeschichte der Universitäten des neuen Systems nachzeichnet (Hata 1999: 18–144). Doch darüber hinaus berücksichtigt er in einem sechs Seiten langen ersten Abschnitt mit dem Titel »Totales Kriegssystem und die Herausbildung der regionalen Verteilungspolitik von Einrichtungen der höheren Bildung« (Hata 1999: 18–23) die Kriegszeit als Vorgeschichte. Im Ergebnis schließt er daher, dass die Politik der gleichmäßigen Verteilung von Hochschulen im Lande, deren Ursprung Kaigo und Terasaki noch bei CIE ansiedeln, in Wirklichkeit ihren Ausgang in kriegszeitlichen Planungen nahm (Hata 1999: 142).

### 3. Die japanischen Hochschulen zwischen Faschismus und Besatzungszeit

Trotz vielversprechender Ansätze in den letzten Jahren ist also insbesondere hinsichtlich des Hochschulbereichs festzustellen, dass der Großteil der Forschung nach wie vor das Hochschulsystem der Nachkriegszeit – auch in seiner Entstehungsgeschichte – allein aus den nach 1945 datierenden Geschehnissen und Entwicklungen heraus zu begreifen sucht. Diese Grenzziehung ist überdies nicht unbedingt Ergebnis bewusster Entscheidungen, sondern engt das Blickfeld schon bei der Fragestellung zu Untersuchungsbeginn so ein, dass mögliche Faktoren, die sich erst bei Berücksichtigung der Vorgeschichte erschließen, von vornherein ausgeblendet werden.

Mit dieser Tendenz korrespondiert eine Überbetonung der Rolle der US-amerikanischen Besatzungsmacht als Urheberin der Nachkriegsreformen. Diese Sichtweise hält sich hartnäckig auch dann, wenn für einzelne Bereiche zugestanden wird, dass eben nicht allein die Besatzungsmacht ausschlaggebend war. Carol Gluck bspw. schreibt 1996:

Die sogenannten »Nachkriegsreformen« waren in Wirklichkeit Reformen einer Besatzungsmacht. Auch wenn einige von ihnen schon vor dem Krieg von japanischen Kritikern konzipiert worden waren und nach dem Krieg von japanischen Bürokraten unterstützt wurden, läßt sich nicht leugnen, daß den Japanern unter dem Besatzungsregime keine große Wahl blieb (Gluck 1996: 63–64).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, am Beispiel der Hochschulreformen zu zeigen, dass »den Japanern« diese Wahl sehr wohl blieb – und dass der wichtigste diese Wahlfreiheit auf japanischer Seite ermöglichende Faktor in dem Erbe der Vorkriegszeit bestand. Anders ausgedrückt: Bei denjenigen Reformvorhaben, die auf lange vorbereitete Zustimmung großer Teile der auf japanischer Seite an der Entscheidung Beteiligten trafen, bestand eine größere Möglichkeit, verwirklicht zu werden. Der US-Besatzungsmacht und ihren konkreten Vorschlägen kam in diesem Sinne eher die Funktion eines ohnehin stattfindende Prozesse beschleunigenden Katalysators zu; sie spielte nicht etwa die Rolle des ursprünglichen Initiators dieser Prozesse oder des für ihre Umsetzung Hauptverantwortlichen.

#### Untersuchungsmethode

Um deutlicher herausarbeiten zu können, was die These vom Erbe der Vorkriegszeit bedeutet, müssen die Hochschulreformen insgesamt als politischer Entscheidungsprozess im Sinne der politikwissenschaftlichen Disziplin Politikfeldanalyse betrachtet werden. Die dort gebräuchliche Hilfskonstruktion des Phasenmodells hilft dabei, politische Prozesse – wenn auch idealtypisch – präziser zu fassen. So lassen sich innerhalb des hier zu behandelnden Gesamtreformprozesses Teilprozesse oder Phasen ausmachen und historisch-chronologisch zuordnen. Mit dem in der Politikwissenschaft bewährten Modell kann man somit methodisch klar zeigen, welche Teile des Reformprozesses zusammengehören und wie diese Teile miteinander zusammenhängen.

Die gängige Einteilung eines Entscheidungsprozesses nach der Politikfeldanalyse (*policy cycle*) umfasst fünf Hauptphasen: 1. Initiierung; 2. Estimation, Formulierung; 3. Selektion, Entscheidung; 4. Implementierung; 5. Wirkung (Jann 1998; Jann/Wegrich 2003; Mayntz

1982; Schubert 1991). Initiierung bezieht sich »auf den Teil des politischen Prozesses, in dem erkannt wird, daß ein politisch zu lösendes sozio-ökonomisches Problem besteht und dieses definiert wird« (Schubert 1991: 71). Diese zwei Teilschritte der Problemwahrnehmung und des Agenda-Setting können auch getrennt gedacht werden (Jann/Wegrich 2003: 83–84). Wird die Initiierung tatsächlich nur als erstes Aufwerfen des Problems überhaupt vorgestellt, ist die zweite Phase der Estimation davon nur schwer zu trennen. »In der Estimationsphase geht es um die Analyse der Problemsituation, wie sie sich aus der Initiationsphase ergibt, und um die daraus abgeleitete Entwicklung von Handlungsalternativen und konkreten Handlungsvorschlägen« (Schubert 1991: 72). Die zweite Phase kann man auch als Formulierungsphase bezeichnen, weil hier das Problem diskutiert wird. In der dritten Phase der Selektion »wird die abschließende Entscheidung über die bisher diskutierten Problemlösungen getroffen« (Schubert 1991: 73). Politikwissenschaft und Politikgeschichte haben ihr Forschungsinteresse traditionell auf diesen Bereich konzentriert und sich auf die Analyse der Machtverhältnisse zwischen den wenigen für diese Phase relevanten politischen Akteurinnen und Akteuren beschränkt. »Implementation wird« viertens »diejenige Phase genannt, in der politische Absichten in meßbare Taten umgesetzt werden. Konkret bedeutet das, daß die bisher nur auf dem Papier bestehenden Gesetze, Verordnungen, Programme und Regulationen jetzt in der Praxis angewandt werden« (Schubert 1991: 74). Diese Phase ist im Falle der Besatzungszeit von besonderem Interesse, weil die noch für die Entscheidungsphase maßgebliche Machtwirkung der US-Besatzungsmacht nur in den seltensten Fällen bis hierhin reichte. Denn es gilt zu beachten, »dass politisches und administratives Handeln durch Zielvorgaben, Handlungsprogramme, Gesetze usw. nicht endgültig steuerbar ist und daher in dieser Phase politische Programme und deren Intentionen verzögert, verändert oder sogar vereitelt werden können« (Jann/Wegrich 2003: 90). Die Wirkungsphase (»Termination«) schließlich ist schwer zu fassen, weil ein klares Ende von politischen Maßnahmen nicht ohne Weiteres festzustellen ist.

Überträgt man dieses Phasenmodell auf die Reformierung des japanischen Hochschulsystems zur Jahrhundertmitte, so fällt die Phase der Wirkungsentfaltung (5.) der Reformmaßnahmen in den Zeitraum ab den 1960er Jahren. Darüber hinaus kann man sagen, dass zwar der überaus größte Teil der Selektion bzw. Entscheidung (3.) und Implementierung (4.) während der Besatzungszeit stattfand. Doch die gleichfalls wichtigen Teilprozesse der Initiierung (1.) und Estimation bzw. Formulierung (2.), in denen »zentrale Vorentscheidungen getroffen werden« (Jann/Wegrich 2003: 83) und auf denen Entscheidung und Implementierung gründen, lassen sich nicht auf die Zeit nach 1945 beschränken. Diese werden, so die These dieser Arbeit, vielmehr maßgeblich in der Vorkriegs- und Kriegszeit zu verorten sein. Von Interesse ist also zum einen die genaue zeitliche Einordnung dieser ersten beiden Phasen, zum anderen der genaue Zusammenhang zwischen diesen und denen der Entscheidung und Implementierung. Anders gesagt: Inwieweit kann man davon sprechen, dass die Vorkriegsdiskussionen die Nachkriegsreformen vorbereiteten? Für die Phase der Implementierung wird schließlich zu beachten sein, welche Akteurinnen und Akteure die gefällten Entscheidungen wie auslegten; denkbar ist etwa, dass dafür auf Diskussionen oder Handlungsmuster aus der Zeit vor der Entscheidungsfindung zurückgegriffen wird.

Wie kann nun die Frage nach der »Vorbereitetheit« der Nachkriegsreformen durch die Vorkriegs- und Kriegszeit operationalisiert werden? Folgende Arten von Kontinuitäten könnten den vorbereitenden Charakter der Vorkriegs- und Kriegszeit für die Nachkriegszeit stützen:

*Personelle Kontinuität:* Personen oder Personengruppen, die in der Zeit der Umsetzung der Reformen aktiv waren, könnten dies auch schon vor 1945 gewesen sein. Zu berücksichtigen sind hier auch Lehrer-Schüler-Verhältnisse oder solche zwischen Kolleginnen und Kollegen.

*Teilumsetzungen:* Reformen, die in ihrer ganzen Breite erst nach 1945 verwirklicht wurden, könnten schon vor 1945 zumindest in Einzelbereichen zur Implementierung gelangt sein. Hier wird sorgfältig darauf zu achten sein, ob diese Teilumsetzungen lediglich nominelle Veränderungen oder substanziellen Wandel mit sich brachten, wie weitgehend sie also tatsächlich als »Vorbereitung« dienten.

*Diskussionsinhalte:* Wurden erst nach 1945 umgesetzte Reformen vor 1945 bereits diskutiert, so ist zumindest die Bekanntschaft mit deren Inhalten gegeben.

*Sprachliche Kontinuität:* Abgesehen von den Inhalten ist auch auf die verwandten Begriffe sowie auf den diskursiven Hintergrund von Reformdiskussionen zu achten. Ein Grund, Kontinuität anzunehmen, könnte in einem gemeinsamen diskursiven Feld liegen. Nicht auszuschließen sind gleichbleibende Begrifflichkeiten bei gewandeltem Inhalt oder gleich bleibende Inhalte bei sich wandelnden Begriffen – hierauf wird achtzugeben sein.

Die beiden letztgenannten Punkte betreffen auch das Problem, wie eine Zuordnung der Diskussionen, Entscheidungsfindungen und Umsetzungen zu den o.g. Phasen des *policy cycle* vollzogen werden kann. Entscheidend für die Anwendbarkeit des Entscheidungsprozess-Modells ist zunächst, dass es sich bei den über eine relativ große Zeitspanne beobachteten historischen Phänomenen tatsächlich um solche handelt, die einem zusammengehörigen Entscheidungsprozess zugeordnet werden können. Dazu werden Inhalt und Form des Reform-Diskurses zu unterscheiden sein, d.h. zum einen die Themen, die zur Debatte standen bzw. die Sachinhalte, die Gegenstand von Reformen wurden, zum anderen die sprachliche Fassung dieser Inhalte, also auch der diskursive Rahmen, in dem Diskussionen standen. Nur wenn Inhalt und Form zumindest in wesentlichen Zügen über den betrachteten Zeitraum hinweg übereinstimmen, ist überhaupt die Voraussetzung dafür gegeben, im konkreten Fall Diskussionen und Umsetzungen, die von den Vorkriegsjahren bis in die Nachkriegszeit reichten, als Teile ein und desselben Prozesses zu begreifen. Die Untersuchung wird sich also nicht nur den Reforminhalten, sondern auch der diskursiven Rahmumgebung selbiger zuwenden müssen. Die konkrete Zuordnung wird sich sodann an fünf Unterthemen der Bildungsreform (s.u. 3.3) orientieren. Dabei wird zunächst zu analysieren sein, wann diese Themenfelder politisch zum ersten Mal betreten wurden (Initiierung) und wann sie mit grundsätzlicher Orientierung auf eine Entscheidung hin breiter diskutiert wurden (Estimation, Formulierung). Konkret wird die Arbeit jeweils Anhaltspunkte für die ersten beiden Phasen in der Zeit vor 1945 zu ermitteln suchen, weshalb für diesen Zeitraum die Analyse der öffentlichen Diskussion über Hochschulreformen im Mittelpunkt stehen wird. Anschließend werden, unter Beachtung des eben genannten Gebotes der inhaltlichen und formalen Übereinstimmung, die während der Besatzungszeit erfolgten Reformen als Entscheidungs- und Implementationsphase untersucht werden.

Rückschlüsse auf die Urheberschaft von Reformen schließlich sollen ebenfalls durch Hinzuziehung des Phasenmodells möglich werden. Selbst wenn die Entscheidungsphase in hohem Maße durch US-amerikanische Aktivität dominiert war, wie es die gängige Sicht von der Besatzung als der »zweiten Landesöffnung« nahelegt, so ist damit noch nichts über die

anderen für politische Entscheidungsprozesse konstitutiven Teilprozesse ausgesagt. Von besonderem Interesse ist hier neben den früheren Phasen der Initiierung und Formulierung auch die der Implementierung. Im Unterschied zu den früheren Phasen waren die US-amerikanischen Besatzungstruppen während der Implementierung durchaus vor Ort in Japan präsent. Doch bedeutet dies nicht automatisch, dass sie während der Umsetzung einen gleich großen Einfluss ausgeübt hätten wie während der Entscheidungsphase. Methodisch ist für die Untersuchung der Phase der Umsetzung, für welche sich die bisherige politikhistorische Forschung, die auf die bis zur Gesetzgebung reichende Entscheidungsfindung fixiert war, wenig interessierte, die Berücksichtigung auch dezentraler Akteurinnen und Akteure wichtig. Denn umgesetzt wurden die Gesetze und Verordnungen weder von der Ministerialbürokratie noch von den Besatzungsbehörden, sondern von den betroffenen Hochschulen und ihren Angehörigen selbst. Die Arbeit bezieht deshalb auch auf dieser unteren Ebene entstandene Dokumente mit in die Analyse ein. Das Zustandekommen von Gesetzen als formaler Ausdruck politischer Willensentscheidungen ist demnach zwar wichtig, und viele Reformanstrengungen waren auf die Reform von Gesetzen gerichtet, doch sucht die vorliegende Arbeit auch Reformen, die sich nicht direkt in Gesetzen niederschlugen, nachzuzeichnen.

## Literatur und Quellen

Die meisten wichtigen Werke der Sekundärliteratur, die zur Verwendung kommen werden, sind im Literaturüberblick oben (s. Punkt 1.2) bereits genannt worden, da sie wertvolle Hinweise zu Einzelthemen geben, auch wenn sie in Anlage und Absicht der vorliegenden Arbeit nicht entsprechen. Hinzu kommt die große Zahl an Jubiläumsgeschichten einzelner Hochschulen. Die häufig viele hundert Seiten umfassenden Werke dieses Genres bieten in der Regel wenige neue Einsichten, zeichnen sich aber durch großen Detailreichtum und eine Fülle von Materialien und Fakten aus. Seitdem die Universität Tokyo mit ihrer hundertjährigen Geschichte (TDHHI 1984–1987) Maßstäbe setzte, kann man den Universitätsgeschichten zudem einen hohen wissenschaftlichen Standard zubilligen. Nahezu alle der vielen im Zuge des 50-jährigen Jubiläums seit der Gründung 1948 oder 1949 in den letzten Jahren erschienenen Einzelgeschichten staatlicher Hochschulen wurden mit großem Aufwand und mit Akribie erstellt.

Sind schon diese Werke eher als Mischform aus Sekundärliteratur und Quellen zu betrachten, so sind für die vorliegende Arbeit zahlreiche weitere Bestände an Primärquellen in die Untersuchung mit eingeflossen. Quantitativ an erster Stelle zu nennen sind die oben bereits erwähnten Akten der US-Besatzungsbehörden (Record Group 331: Records of Allied Operational and Occupation Headquarters, World War II), die in Kopie in Tokyo eingesehen wurden. Archivalische Bestände einzelner Hochschulen, die bei Forschungsreisen in Japan in den Jahren 2001 und 2002 in Augenschein genommen werden konnten, bilden eine zweite wichtige Säule der Quellengrundlage. Ein dritter größerer Bestand an Dokumenten ist die Sammlung »Quellen zur Bildung der Nachkriegszeit« (*Sengo kyōiku shiryō*), die im Nationalen Institut für Bildungspolitikforschung (Kokuritsu Kyōiku Seisaku Kenkyūjo) auf Mikrofilm zugänglich ist und die sich hauptsächlich aus Beständen ehemaliger Mitarbeiter des Kultusministeriums zusammensetzt. Schließlich bilden die Protokolle der staatlichen Beratungsgremien für Bildungsfragen der Vor- und Nachkriegszeit (Erziehungs-