

Taiwans „unlösbare“ Bildungsprobleme
- Ein sozio-historischer Klärungsversuch

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie
an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

vorgelegt von

Pao-Yuan Wang

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulrich Baumann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Volker Lenhart

Disputation am 01.07.2010

1. EINLEITUNG	3
1.1 HINTERGRÜNDE UND ANREGUNGEN ZUR ARBEIT	3
1.2 FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DER ARBEIT.....	5
1.3 METHODE UND THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	7
1.4 GANG DER UNTERSUCHUNG	8
2. GESELLSCHAFTSSTRUKTUR TAIWANS.....	11
2.1 GEOGRAPHIE, BEVÖLKERUNG UND SPRACHE	11
2.2 EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK VON DEN ERSTEN CHINESISCHEN EINWANDERERN BIS HIN ZUR JAPANISCHEN BESETZUNG	12
2.3 DIE GESELLSCHAFTLICHEN STRUKTUREN TAIWANS WÄHREND DES AUTORITÄREN KUOMINTANG-REGIMES (KMT-REGIMES) VON 1945 BIS 1987	17
2.3.1 <i>Die wirtschaftliche Struktur und das politische System.....</i>	<i>17</i>
2.3.2 <i>Die bei der Demokratisierung zusammenwirkenden Faktoren.....</i>	<i>25</i>
2.3.3 <i>Der Gesellschafts-Charakter als Zement für die Erhaltung und Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen</i>	<i>32</i>
3. TAIWANS BILDUNGSGESCHICHTE BIS ZUR BILDUNGSREFORM 1994.....	42
3.1 MISSIONSPÄDAGOGIK UNTER HOLLÄNDISCHER HERRSCHAFT UND TRADITIONELLES BILDUNGSWESEN UNTER DEN CHINESISCHEN KAISERREICHEN.....	42
3.2 MODERNISIERUNG DES BILDUNGSSYSTEMS UNTER JAPANISCHER HERRSCHAFT	58
3.2.1 <i>Zustand der Schulbildung vor dem Taiwan Education Decree von 1919</i>	<i>58</i>
3.2.2 <i>Neuerungen im Bildungssystem nach dem Taiwan Education Decree von 1919.....</i>	<i>62</i>
3.2.3 <i>Charakteristika der kolonialen Schulbildung</i>	<i>66</i>
3.2.4 <i>Auswirkungen der kolonialen Schulbildungspolitik.....</i>	<i>71</i>
3.3 BILDUNGSWESEN UNTER DEM AUTORITÄREN KMT-REGIME	79
3.3.1 <i>Prinzipien und Struktur des Bildungswesens</i>	<i>80</i>
3.3.2 <i>Der Missbrauch des Bildungssystems für politische und wirtschaftliche Zwecke.....</i>	<i>84</i>
3.3.2.1 <i>Standardisierung der Schulbücher</i>	<i>85</i>
3.3.2.2 <i>Das gegliederte Schulsystem</i>	<i>100</i>

3.3.2.3	Die Aufnahmeprüfung	109
3.4	EIN BILDUNGSSYSTEM OHNE AUTONOMIE	115
4.	BILDUNGSREFORM SEIT 1994.....	118
4.1	DIE AUSLÖSENDE FAKTOREN FÜR DIE BILDUNGSREFORM.....	118
4.2	DIAGNOSEN DER BILDUNGSPROBLEME UND IHRE LÖSUNGEN	126
4.3	EINE ZWISCHENBILANZ DER BISHERIGEN BILDUNGSREFORM (1994-2006). 136	
4.3.1	<i>Statistische Daten zur Entwicklung der Schul- und Schülerzahl in den höheren Bildungstufen.....</i>	<i>138</i>
4.3.2	<i>Mehr Kritik als Anerkennung für die Bildungsreform in den Augen der Allgemeinheit</i>	<i>144</i>
4.4	DIE IDEOLOGIEN ALS HINDERNIS ZUR LÖSUNG DER BILDUNGSPROBLEME.. 152	
4.4.1	<i>Die von der Leistungsideologie bestimmte Ungleichheit bzw. Ungerechtigkeit im reformierten Bildungssystem.....</i>	<i>154</i>
4.4.2	<i>Diskussionen über das die Aufnahmeprüfung ersetzende Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“</i>	<i>171</i>
4.4.3	<i>Streit um das „Homeland-Education“ Curriculum und die destandardisierten Schulbücher.....</i>	<i>176</i>
4.4.4	<i>Eine von Selektion „verfälschte“ Bildung</i>	<i>182</i>
5.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND KRITISCHE STELLUNGNAHME	184
5.1	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF DIE FRAGESTELLUNGEN	184
5.2	KRITISCHE STELLUNGNAHME	188
	LITERATURVERZEICHNIS	192

1. Einleitung

1.1 Hintergründe und Anregungen zur Arbeit

Der Begriff „Bildungsreform“ kursiert seit Beginn des Jahrzehnts nicht nur in deutschen Medien, sondern beschäftigt seit geraumer Zeit im Zuge der Demokratisierung im Jahre 1987 auch die taiwanesishe Öffentlichkeit. Während in Deutschland das relativ schlechte Abschneiden im PISA-Schülerleistungsvergleich der Auslöser für eine tiefgehende Bildungsdebatte war, war es in Taiwan der Übergang von einem autoritären zu einem demokratischen Regierungssystem. Die Demokratisierung erlaubte es einer breiten Öffentlichkeit zum ersten Mal, die durch übermäßige staatliche Interventionen im gesamten Bildungssystem verursachten Probleme offen zu kritisieren. Auf vielen von Bürgerinitiativen organisierten Symposien sowie in zahlreichen pädagogischen Aufsätzen wurden vor allem die standardisierten Schulbücher, das durch den wirtschaftlichen Entwicklungsplan bestimmte, gegliederte Schulsystem sowie dessen Auswahlverfahren (d.i. reglementierte Aufnahmeprüfungen) thematisiert. Es bestand allgemein Konsens darüber, dass der „Kampf“ um gute Noten in den Aufnahmeprüfungen für allgemeinbildende Schulen und Hochschulen¹ taiwanesishe Schüler unter enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck setzt und dies wiederum nicht selten Auswirkungen auf die körperliche und geistige Entwicklung der Jugendlichen hat. Eine steigende Kriminalitätsrate und eine hohe Selbstmordrate unter Jugendlichen geben hiervon Zeugnis ab: ein unbarmherziger Selektionsprozess setzt als „begabt“ klassifizierte Schüler unter enormen Druck und beraubt „weniger begabte“ Schüler ihrer Chancen auf weiterführende Bildung und Karriere. Minderwertigkeitskomplexe und Perspektivlosigkeit, an denen viele Jugendliche zerbrechen, sind die traurige Folge.

Aus Zweifeln sowie aus Kritik am Schulsystem entsprang die Forderung nach einer grundsätzlichen Reform des Bildungssystems, die am 10.04.1994 ihren Höhepunkt erreichte, als mehr als 30.000 Bürger auf die Straße gingen. Sie demonstrierten gegen das allein den Interessen der Regierung gerecht werdende Bildungssystem und forderten den Aufbau eines neuen Bildungssystems, das das Recht auf Bildung für jeden Einzelnen (nicht nur für eine Elite) sicherstellt und in erster Linie auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit (nicht auf die Entwicklung der staatlichen Wirtschaft)

¹ Aufgrund der staatlichen Regulierungen betrug bis in die 1990er Jahre das Verhältnis zwischen den Schülerzahlen der berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen noch ca. 70% zu 30% in der Ober-Sekundarschule. Die Aufnahmequote zur Hochschule betrug lediglich ca. 30% (Education Statistics 2006: (15)).

abzielen sollte (410 Union zur Bildungsreform 1996).

Das sich gerade im demokratischen Transformationsprozess befindliche Kuomintang-Regime (KMT – Regime) sah sich gezwungen, dem massiven Druck der Bevölkerung nachzugeben, und gründete daher die „Kommission zur Bildungsreform“, die innerhalb von zwei Jahren einen Bericht über die Probleme im Bildungssystem anfertigen sollte. Die Bildungsreform in spe sollte sich am Schlussbericht der Kommission orientieren. So begann die taiwanesishe Bildungsreform, wobei das Jahr 1994 offiziell zum „Jahr der Bildungsreform“ erklärt wurde. Im 1996 veröffentlichten Schlussbericht (Kommission zur Bildungsreform 1996) stellte die Kommission fest, dass aufgrund zu niedriger Aufnahmekapazitäten an allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen vielen Schülern eine Chance auf eine höhere Bildung verwehrt bleibt. Zwar seien die dafür verwendeten Auswahlverfahren, nämlich die Aufnahmeprüfungen, formal gerecht, aber die starren Prüfungsmethoden und die sich allein an den Aufnahmeprüfungen orientierende Schulbildung seien mitverantwortlich für den enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck unter taiwanesischen Schülern.

Dieser Leistungs- und Konkurrenzdruck, der einer der auslösenden Faktoren für die Forderung nach einer Bildungsreform war, wurde bei der Analyse der Bildungsprobleme sowohl aus amtlicher als auch nicht-amtlicher Sicht als Hauptproblem angesehen (410 Union zur Bildungsreform 1996; Kommission zur Bildungsreform 1996). Dementsprechend steht im 1998 entworfenen „Konzept für die Bildungsreform“ (1999-2003) neben der Forderung nach einer erhöhten Aufnahmekapazität der Hochschulen sowie der allgemeinbildenden Schulen auch das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ im Mittelpunkt.

Dem Konzept zufolge sollte das neue Programm bis zum Jahr 2001 schrittweise die Aufnahmeprüfungen vollkommen ersetzen. Außerdem sollte das neue Programm den Schülern auf unterschiedliche Weise Zugang zur nächst höheren Bildungsstufe nach der neunjährigen Schulpflicht eröffnen (3 Optionen: Zuweisung auf Basis der Prüfungsergebnisse; individuelle Bewerbung; Empfehlung durch die Schule). In Entsprechung hierzu sollten die Schulen bzw. Hochschulen ihre Kandidaten auf unterschiedliche Weise selbst aussuchen können (durch Interviews, Essays, Zertifikate, Empfehlungen sowie Prüfungsergebnisse). Das Bildungsministerium setzte seine Hoffnung darauf, dass der enorme Druck auf die Schüler sowohl durch eine Erhöhung der Aufnahmekapazitäten der allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen als auch durch eine Pluralisierung der Zugangsvoraussetzungen verringert werden könnte. Hiervon sollten Schüler und Studenten, die v.a. in nicht-kognitiven Bereichen respektable Leistungen erbringen, besonders profitieren. Durch das neue Programm sollte die Entwicklung der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Schüler unter-

stützt und gefördert werden.

Im Jahre 2003, kurz vor dem „zehnjährigen Jubiläum“ des „Jahres der Bildungsreform“, wurde trotz einiger positiver Stimmen die Kritik an einzelnen Punkten der Bildungsreform immer lauter. Manche Kritiker verglichen die Bildungsreform mit den verheerenden Zuständen zu Zeiten der Kulturrevolution in der Volksrepublik China und bezeichneten sie als „Alptraum“, da ihrer Meinung nach sowohl das taiwanische Bildungssystem als auch die ganze Gesellschaft durch die von ihr ausgelösten Eruptionen ins Chaos gestürzt wurden (Chou 2003; Huang, G.-G. 2003). Die Ergebnisse unterschiedlicher Meinungsumfragen zeigten klar, dass nicht nur das alte Problem, nämlich der Leistungs- und Konkurrenzdruck, durch die sich ständig erhöhenden Aufnahmekapazitäten der allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen² sowie durch die Abschaffung der Aufnahmeprüfungen nicht wie erwartet gelöst wurde, sondern durch die Umsetzung des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ und die Einführung destandardisierter Schulbücher neue Probleme entstanden waren (Chang 1998; ders. 2000; ders. 2001; ders. 2002; Chang/Yeh 2003; Xu 2003; Taiwan Advocates 2002). Eine Mehrheit der Bevölkerung wollte die abgeschafften Aufnahmeprüfungen und die standardisierten Schulbücher wieder einführen. Diese Punkte, die seit Beginn des Jahrzehnts in der taiwanischen Gesellschaft sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft zu heftigen Diskussionen führten, regten die Verfasserin zur vorliegenden Dissertation an.

1.2 Fragestellungen und Ziele der Arbeit

Fragestellungen

- 1.) Welche Spuren hinterließen die jeweiligen Machthaber (Holländer, chinesisches Kaiserreich unter der Herrschaft Koxingas und der Qing-Dynastie, Japaner und zuletzt das KMT-Regime) im heutigen taiwanischen Bildungssystem bzw. Bildungswesen im Rahmen ihrer Instrumentalisierung der Schulbildung bzw. des gesamten Bildungssystems zur Durchsetzung ihrer politischen und wirtschaftlichen Interessen?
- 2.) Was verursachte den enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck unter taiwanischen Schülern und wieso nimmt dieser Druck trotz der Reformbemühungen nicht ab? Wenn Leistungs- und Konkurrenzdruck allein auf einen eingeschränkten Zu-

² Das Verhältnis zwischen den Schülerzahlen der berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen in der Ober-Sekundarschule sank von 70,4% vs. 29,6% im Jahre 1986 auf 50% vs. 50% im Jahre 2003 (Education Statistics 2006: (15)). Während des gleichen Zeitraums war die Aufnahmequote zur Hochschule von 30,66% auf 83,22% gestiegen (Education Statistics 2006: 41).

gang zu Hochschulbildung zurückzuführen ist, warum bleibt dieser Druck dann bestehen, obwohl die Aufnahmekapazitäten der Hochschulen seit der Reform kontinuierlich erhöht wurden? Wenn die Ursache eher in Wertvorstellungen liegt (etwa dem Ideal des Übertrumpfens anderer, was nicht endenden sozialen Kampf nach sich zieht, vgl. Chang/Yeh 2005: 2), wann und wie sind diese Wertvorstellungen in der taiwanesischen Gesellschaft entstanden? Gibt es einen Zusammenhang mit den historischen Hinterlassenschaften der jeweiligen Machthaber der Insel wie unter 1.) dargelegt?

- 3.) Warum lösten die Einführung der destandardisierten Schulbücher und des die Aufnahmeprüfung ersetzenden neuen Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ sowohl in der Gesellschaft als auch im pädagogischen Bereich so heftige Kontroversen aus? Um diese Frage zu beantworten, müssen zunächst zwei Teil-Fragen beleuchtet werden: a.) Welche Rolle spielten die standardisierten Schulbücher bzw. die Aufnahmeprüfungen vor der Bildungsreform, i.e. unter dem autoritären Regime? b.) Wie wirkten die standardisierten Schulbücher bzw. die abgeschafften Aufnahmeprüfungen nach dem Ende des autoritären Regimes in der taiwanesischen Bevölkerung nach? Zugespitzt gefragt: Passen die auf der Beamtenprüfung des kaiserlichen China basierenden Aufnahmeprüfungen aufgrund ihrer langen „Tradition“ tatsächlich besser zur taiwanesischen Gesellschaft, d.h. hätte man sie womöglich besser unangetastet gelassen? Die Klärung dieser Fragen könnte wesentlich zum Verständnis der Kontroversen um die destandardisierten Schulbücher bzw. das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ beitragen.

Ziele

Das Ziel der Arbeit ist zum einen darzulegen, inwiefern die Schulbildung bzw. das gesamte Bildungssystem den jeweiligen Machthabern bei der Durchsetzung ihrer politischen und wirtschaftlichen Ziele sowie der Stabilisierung ihrer Herrschaft auf Taiwan dienten, und aufzuzeigen, welche Nachwirkungen sie im heutigen taiwanesischen Bildungssystem und Bildungswesen sowie in der taiwanesischen Bevölkerung hinterließen.

Eine weitere Zielsetzung der Arbeit liegt in der Analyse der Problematik und der Ursachen des enormen Leistungs- und Konkurrenzdrucks unter taiwanesischen Schülern. Die Arbeit soll einen Erklärungsversuch dafür liefern, warum die Ursachen so schwer erkennbar waren und die Grundproblematik trotz Reformen weiterbesteht. Darüber hinaus soll der Zusammenhang zwischen Leistungsdruck der Schüler, Bildungschancen im Hochschulbereich und abgeschafften Aufnahmeprüfungen sowie deren Ersatz-

programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ eingehender analysiert werden. Die Bewusstmachung dieses Zusammenhangs kann einen entscheidenden Beitrag zu der umstrittenen und noch nicht abgeschlossenen Bildungsreform in Taiwan leisten.

Nicht zuletzt werden mögliche Gründe für die Forderung nach einer Wiedereinführung der standardisierten Schulbücher angeführt, um zu klären, warum die taiwanische Bevölkerung offenbar bereit scheint, auf das in langjährigem Kampf errungene Recht der schulischen Autonomie beim Verfassen und bei der Wahl der Schulbücher zu verzichten. Solange all diese mit der Bildungsreform einhergehenden Probleme nicht gelöst sind, dürften alle künftigen Reformmaßnahmen zur Reduzierung des enormen Leistungsdrucks unter taiwanesischen Schülern sowie zur Beilegung des Streits um das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ bzw. um die Schulbücher ins Leere laufen.

1.3 Methode und theoretischer Bezugsrahmen

In der vorliegenden Arbeit wird vorwiegend mit der hermeneutischen Methode im Sinne Wilhelm Diltheys und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gearbeitet. Als wissenschaftliche Verfahren zielt sie ab auf „rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten“, wobei sie dazu dient, „den Sinn von menschlichen Dokumenten zu *verstehen*“ (Klafki 2001: 126f.). Den zentralen Begriff hermeneutischer Verfahren „Verstehen“ definiert Dilthey so: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein *Inneres* erkennen: Verstehen“ (Zitat bei Danner 1998: 39). Das methodische Vorgehen wird als „geschichtlich verstehend“ bezeichnet (vgl. Danner 1998: 51). Dilthey zufolge ist dem Menschen Sinnggebung zwar als Individuum gegeben, diese jedoch immer historisch und soziokulturell bedingt (vgl. ebd.: 54). Aus diesem Grund erfolgt in der vorliegenden Arbeit die Analyse der Probleme, die im Rahmen der Reformierung des taiwanesischen Erziehungs- und Bildungssystems aufkamen, unter Einbeziehung der sozioökonomischen und politischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Herrschaftsperioden auf Taiwan.

Quellenmaterial für die vorliegende Arbeit liefern vorwiegend themenrelevante Texte aus der Fachliteratur, aus Büchern, Dissertationen, Zeitschriften, Zeitungsartikeln sowie amtlichen Dokumenten. Auch amtliche statistische Daten³ sowie Ergebnisse von

³ Die Daten spiegeln die Entwicklung der Schul- und Schülerzahlen in den höheren Bildungsstufen (nach der Beendigung der neunjährigen Schulpflicht) in den Jahren 1986 bis 2009 (vor und seit der Bildungsreform) wieder.

wissenschaftlichen Untersuchungen aus Taiwan⁴ werden herangezogen und analysiert bzw. interpretiert, um aus „äußerlich sinnmäßig Vorgegebenem“, nämlich dem Datenmaterial, eine immanente Bedeutung, i.e. einen „Sinn hinter den Zahlen“ abzuleiten.

Im Rahmen der hermeneutischen Herangehensweise gewinnt die von dem Sozialpsychologen Erich Fromm entwickelte Theorie vom „Gesellschafts-Charakter“ für die vorliegende Arbeit eine besondere Bedeutung. Fromms Theorie kann wesentliche Einblicke in die Zusammenhänge von Erziehungs- bzw. Bildungssystem, gesellschaftlicher Struktur und menschlicher Psyche liefern. Den Gesellschafts-Charakter definiert Fromm als „den wesentlichen Kern der Charakterstruktur der meisten Mitglieder einer Gruppe“ (Fromm 1941a: 379) und bezeichnet ihn als „Ergebnis der Interaktion zwischen individueller psychischer Struktur und sozio-ökonomischer Struktur“ (Fromm 1976a: 364). „Die sozio-ökonomische Struktur einer Gesellschaft formt den Gesellschafts-Charakter ihrer Mitglieder dergestalt, daß sie tun *wollen*, was sie tun *sollen*“ (ebd.). Die im Gesellschafts-Charakter verankerten menschlichen Ideen und Ideale „bestimmen aber ihrerseits den Gesellschafts-Charakter mit und systematisieren und stabilisieren ihn“ (Fromm 1955a: 61), dadurch wird die Gesellschaftsform nicht nur von ihren Mitgliedern aufrechterhalten, sondern auch reproduziert. Im Erziehungs- und Sozialisierungsprozess wird der Gesellschafts-Charakter bei der Charakterbildung anerzogen und „mit allen einer Gesellschaft zur Verfügung stehenden Mitteln verstärkt: durch ihr Bildungssystem [...] und vor allem durch die Erziehungsmethoden der Eltern“ (Fromm 1965c: 402). Daher gilt es bei der Analyse der Probleme des Erziehungs- bzw. Bildungssystems sowohl die gesellschaftliche Struktur als auch die psychologischen Strukturen der Gesellschaftsmitglieder berücksichtigen.

1.4 Gang der Untersuchung

Nach einführenden Überlegungen im **ersten Kapitel** wird im **zweiten Kapitel** die Geschichte bzw. Entwicklung der gesellschaftlichen Struktur Taiwans bis zur Demokratisierung im Jahre 1987 dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf dem Bildungssystem und dessen gesellschaftlich bedingten Problemen. Besondere Beachtung finden im

⁴ Die Untersuchungen bezogen sich auf Meinungsumfragen und empirische Studien. Im Rahmen von Meinungsumfragen sollten die Befragten die bisherigen Reformbemühungen bewerten und Einschätzungen zu Leistungs- und Konkurrenzdruck unter Schülern und Studenten abgeben. Die für diese Arbeit herangezogenen empirischen Studien beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Bildungschancen, sozialer Herkunft und Auswahlverfahren von Schulen und Hochschulen.

zweiten Kapitel die wirtschaftliche Struktur und das politische System unter dem autoritären KMT-Regime (1949-1986) sowie die Faktoren, die seit 1987 zur Demokratisierung geführt haben. Gegen Ende des Kapitels wird mit Hilfe der Gesellschafts-Charakter-Theorie Fromms dargelegt, wie das autoritäre KMT-Regime als eine Minorität die Mehrheit der Bevölkerung mehr als vierzig Jahre lang beherrschen konnte und welche Rolle das Erziehungs- bzw. Bildungssystem dabei gespielt haben. Weiterhin soll analysiert werden, welche Nachwirkungen die gesellschaftlichen bzw. bildungspolitischen Entwicklungen während des autoritären KMT-Regimes in der heutigen Bevölkerung Taiwans hinterlassen haben und in welchem Zusammenhang sie zu den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Bildungsproblemen stehen.

Im **dritten Kapitel** folgt ein detaillierter Überblick über die historische Entwicklung der taiwanesischen Schulbildung sowie des Bildungssystems. Zunächst werden die pädagogischen Initiativen der Missionare während der holländischen Herrschaft und das traditionelle Bildungswesen des chinesischen Kaiserreichs vorgestellt. Das durch die konfuzianische Lehre gekennzeichnete Erziehungs- und Bildungssystem sowie die hierarchische Beamtenprüfung des kaiserlichen China stehen hierbei im Mittelpunkt. Anschließend werden das nach westlichem Vorbild modernisierte Bildungssystem und die stufenweise eingeteilte Schulbildung während der 50-jährigen japanischen Herrschaft beleuchtet. Es werden die Charakteristika der japanischen kolonialen Schulbildung analysiert und deren Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des taiwanesischen Erziehungs- bzw. Bildungssystems herausgearbeitet. Im Anschluss daran folgt eine Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem unter dem autoritären KMT-Regime. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den drei bildungspolitischen „Hauptwerkzeugen“ des Regimes, nämlich den standardisierten Schulbüchern, dem durch den staatlichen wirtschaftlichen Entwicklungsplan bestimmten, gegliederten Schulsystem sowie dessen durch Aufnahmeprüfungen geregelten Auswahlverfahren. Durch die Auswertung der Fachliteratur und der Untersuchungsergebnisse zu Analysen der Inhalte der standardisierten Schulbücher zwischen den 1950er und 1980er Jahren erhält man Einblick in Ideologie und Wertvorstellungen, die ganz der herrschenden Klasse dienen sollten. Um zu verstehen, welchen Einfluss das gegliederte Schulsystem und die darin zum Einsatz kommenden Aufnahmeprüfungen auf das heutige Bildungssystem sowie die menschliche Psyche hatten und immer noch haben, werden sowohl Schulsystem als auch Aufnahmeprüfungen an dieser Stelle ausführlicher behandelt.

Mit einem Überblick über die Bildungsreform, die infolge der gesellschaftlichen Demokratisierung offiziell im Jahre 1994 begann und deren Ende nicht in Sicht ist, beginnt das **vierte Kapitel**. Im Verlauf des Kapitels werden die Faktoren dargestellt, die

die Bildungsreform auslösten, die Probleme im Bildungsbereich diagnostiziert sowie Lösungsvorschläge und Zwischenergebnisse zu den bisherigen Reformbemühungen präsentiert. Für die Zwischenergebnisse werden vor allem statistische Daten und Untersuchungsergebnisse herangezogen, die eine Bewertung der bisherigen Reformbemühungen sowie des Leistungsdrucks, der auf taiwanesischen Schülern lastet, zulassen. Amtliche statistische Daten, die die Schul- und Schülerzahl in den höheren Bildungsstufen zwischen den Jahren 1986 und 2009 (vor und seit der Bildungsreform) veranschaulichen, werden in Zusammenhang gebracht mit Zahlenmaterial zu staatlichen Bildungsausgaben für die unterschiedlichen Schul- und Hochschultypen. Eine Analyse und Interpretation des Zahlenmaterials soll klären, ob sich die Bildungschancen durch die vielfältigen Reformmaßnahmen für die Betroffenen tatsächlich verbessert haben oder der status quo gleichgeblieben ist. Gegen Ende des vierten Kapitels werden die erzielten Ergebnisse in Zusammenhang gebracht mit den in den vorangehenden Kapiteln gewonnenen Erkenntnissen und empirischen Belegen, die für eine Korrelation von Bildungschancen, sozialer Herkunft und Auswahlverfahren sprechen. Der Leistungs- und Konkurrenzdruck (Taiwans „unlösbares“ Bildungsproblem!) ist dabei nur ein Problembereich, der sich ausmachen lässt. Weitere Probleme finden sich im Zusammenhang mit dem Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ sowie im Disput um destandardisierte Schulbücher. Wenn man versteht, welchen tieferen Sinn die Aufnahmeprüfungen bzw. deren Nachfolgeverfahren für die taiwanesische Bevölkerung haben, wird klar, warum das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ bislang auf so wenig Gegenliebe gestoßen ist. In ähnlichem Licht sind die Diskussionen um die destandardisierten Schulbücher zu sehen: Es stellt sich die Frage, ob die während des KMT-Regimes ausgeformten und z.T. noch bis heute nachwirkenden Ideologie- und Wertvorstellungen ein Grund dafür sind, dass die destandardisierten Schulbücher nicht wie erhofft von der Bevölkerung angenommen wurden.

Das **letzte (fünfte) Kapitel** liefert eine Zusammenfassung und ein Fazit. Mit einem kritischen Ausblick auf das reformierte taiwanesisches Bildungssystem schließt die Arbeit.

2. *Gesellschaftsstruktur Taiwans*

Um einen Einblick in die Entwicklung der taiwanesischen Gesellschaftsstrukturen zu bekommen, wird im ersten Abschnitt des Kapitels zuerst die Geographie, Bevölkerung und Sprache Taiwans kurz dargestellt. Dann erfolgt ein historischer Überblick von den ersten chinesischen Einwanderern bis hin zur japanischen Besetzung. Die gesellschaftlichen Strukturen während des autoritären KMT-Regimes bilden den Abschluss des ersten Kapitels. Im Zentrum stehen hierbei die wirtschaftliche Struktur und das politische System in der autoritären Ära (1949-1986) sowie Faktoren, die zur Demokratisierung seit 1987 geführt haben. Weiterhin werden die während der autoritären Ära im Rahmen des schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesses beim Individuum herausgebildeten Gesellschafts-Charaktere, die funktional zur Erhaltung und Reproduktion des Gesellschaftsmodells beitragen, erläutert.

2.1 Geographie, Bevölkerung und Sprache

Die Insel Taiwan liegt etwa 160 Kilometer vor der chinesischen Südküste, wo sie sich im Westpazifik zwischen Japan im Norden und den Philippinen im Süden befindet. Zu den unter der Verwaltungshoheit der Regierung stehenden Gebieten zählen außer der Hauptinsel Taiwan noch die Penghu-Inselgruppe, die Inseln Kinmen und Matsu sowie andere kleinere Inseln. Insgesamt verfügt Taiwan inklusive seiner Inseln über eine Fläche von rund 36.000 Quadratkilometern, was in etwa der Fläche von Baden-Württemberg entspricht.

Die Gesamtbevölkerung Taiwans beträgt mehr als 23 Millionen Menschen, die ethnisch fast ausschließlich aus Han-Chinesen besteht. Deren Vorfahren sind einige Jahrhunderte zuvor aus den südchinesischen Provinzen Fukien und Guangdong eingewandert und nennen sich heute „Taiwaner“. Sie machen etwa 85% der Gesamtbevölkerung Taiwans aus. Nach dem Ende des Bürgerkrieges zwischen der KMT und den Kommunisten auf dem chinesischen Festland im Jahre 1949, aus dem die Kommunisten unter der Führung von Mao, Tse-tung siegreich hervorgingen, flohen ca. 1,2 Millionen Festlandchinesen mit der KMT-Regierung nach Taiwan. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung Taiwans beträgt heute weniger als 15 %. Obwohl sie ethnisch auch Han-Chinesen sind und genauso vom Festland stammen wie die Vorfahren der Taiwaner, die Jahrhunderte zuvor nach Taiwan ausgewandert waren, werden sie bis heute immer noch von den Taiwanern als „Festlandchinesen“ bezeichnet. Demgegenüber beträgt der Anteil der Ureinwohner Taiwans, die malaiischen Ursprungs sind und bereits seit mehreren Jahrtausenden die Insel bewohnen, an der Gesamtzahl der Be-

völkerung weniger als 2%.

Die Amtssprache Taiwans ist Mandarin-Chinesisch, welches von der Nationalregierung in Nanking 1945 aus China importiert wurde und das Japanische als Amtssprache ersetzte. Daneben wird der Minnan-Dialekt von rund 70% der Inselbevölkerung als Muttersprache gesprochen und der Hakka-Dialekt ist noch bei ca. 15% der Bevölkerung gebräuchlich.

2.2 Ein historischer Überblick von den ersten chinesischen Einwanderern bis hin zur japanischen Besetzung

Taiwan vor der Besiedlung durch chinesische Einwanderer

Während der Zeit der „drei Reiche“ (221-280 n. Chr.) wurde eine Expedition von dem Herrscher des Königreiches Wu nach Übersee geschickt, um Kontakt mit „I-chou“ zu knüpfen. Nach heutiger Ansicht von Historikern und Geographen handelt es sich bei dem Terminus „I-chou“ um die alte Bezeichnung für Taiwan. Unter diesem Namen findet Taiwan zum ersten Mal Erwähnung in den historischen Aufzeichnungen Chinas. Eine nennenswerte chinesische Einwanderung nach Taiwan fand aber bis zum 16. Jahrhundert nicht statt. Die Insel war dennoch nicht unbewohnt. Über die ethnische Herkunft dieser Ureinwohner, die schon seit Jahrtausenden die Insel besiedelten, fand man bis zum heutigen Zeitpunkt keine schriftlichen Zeugnisse. Anthropologische Ausgrabungen deuten jedoch darauf hin, dass die Ureinwohner Taiwans Protomalaien waren. Anders als die Han-Chinesen entwickelten sie keine Agrarkultur, sondern lebten von Fischfang und Jagd. Infolge der zunehmenden Einwanderung von dem Festland wurden sie aber von den Chinesen entweder allmählich assimiliert oder in die Berge verdrängt.

Die Besetzung Taiwans durch die Holländer (1624-1661)⁵

Durch die verbesserte Seefahrtstechnik wurde ab dem 15. Jahrhundert nicht nur die Einwanderung vom Festland nach Taiwan ermöglicht, sondern auch Expeditionen von Europa in den Fernen Osten. Da Taiwan in der Mitte des Seeweges zwischen Japan und Südostasien liegt, trafen sich hier Händler aus aller Welt „auf halbem Weg“. Die Insel war zu diesem Zeitpunkt bei europäischen Seeleuten unter der portugiesischen Bezeichnung „Ilha Formosa“ bekannt. Europäische Kaufleute brachten Güter aus Indien und Südostasien nach Taiwan, um sie dort gegen japanische Seide und chinesi-

⁵ Während des angegebenen Zeitraums waren die Holländer nicht die einzige koloniale Herrschaft auf Taiwan. Bevor die Holländer im Jahre 1642 die Spanier aus Taiwan vertrieben, hatten diese Spanier sechzehn Jahre (1626-1642) lang einen Teil Nordtaiwans besetzt (vgl. Fleischauer 2008:33).

sches Porzellan einzutauschen. Außer den geographischen Vorteilen bot Taiwan selbst dem Weltmarkt verschiedenartige Waren wie Hirschfelle, Zucker, Reis und Tee. Taiwan nahm dadurch zwar eine immer bedeutendere Position ein, gleichzeitig brachte dies der Insel aber auch ihre jahrhundertlange koloniale Geschichte ein.

Als die Holländer im Jahr 1624 auf Taiwan landeten, erhob die chinesische Ming-Dynastie noch keinen Anspruch auf die Insel als Teil ihres Hoheitsgebiets. Sie betrachtete die Insel vielmehr als Piratennest und machte sie für die Gefährdung der Sicherheit der chinesischen Küste verantwortlich. Die Holländer teilten die Insel in sieben Verwaltungsbezirke auf und richteten ein Steuerbüro ein, um Gelder von den chinesischen Einwohnern einzutreiben, wobei sich die „Dutch East India Company“ (Vereenigde Oostindische Compagnie, VOC) als „Regierung“ Taiwans gebärdete. Neben dem Handel und dem Eintreiben von Steuern war die Verbreitung des protestantischen Glaubens ein weiterer Grund für die Besetzung der Insel. Die 38-jährige Herrschaft der Holländer endete im Jahre 1662 mit der Niederlage gegen den chinesischen Heerführer Koxinga.

Die Herrschaft Koxingas (1661-1683)

Als die Ming-Dynastie im Jahr 1644 gestürzt und durch die Qing-Dynastie abgelöst wurde, gab es im Süden Chinas immer noch der Ming-Dynastie gegenüber loyale Offiziere, die weiter gegen die Herrschaft der neuen Dynastie kämpften. Der Widerstand in der Bevölkerung gegenüber diesen neuen Herrschern hat mit deren ethnischen Herkunft zu tun. Während es sich bei der Ming-Dynastie um eine han-chinesische Herrschaft handelte, stellte die Qing-Dynastie eine mandschurische und damit nicht-chinesische Herrschaft. Zwar waren die Mandschus ein seit Jahrhunderten sinitisiertes Nomadenvolk, das in den weiten Steppengebieten nördlich des chinesischen Kaiserreiches lebt, aber in den Augen der Chinesen galten sie als Angehörige eines Barbarenvolkes und damit als Fremde, auch wenn sie sich an die chinesische Kultur weitgehend assimiliert hatten. Der Anführer der Rebellion war Zheng, Cheng-Kung. Später sollte er bei den Europäern unter dem Namen Koxinga bekannt werden. Koxinga erwog nach einer schweren Niederlage gegen die Qing-Armee im Jahre 1659, einen Stützpunkt auf einer zu China küstenabgewandten Insel zu errichten, um sich im Notfall schnell zurückziehen zu können. Aufgrund dessen griff er im Jahr 1661 die Holländer auf Taiwan unvorbereitet an und zwang sie damit im darauf folgenden Jahr aus Taiwan abzuziehen.

Neben dem Aufbau eines militärischen Stützpunktes fing Koxinga an, Taiwan auch im zivilen Bereich zu entwickeln. So richtete er Ämter und Schulen ein. Die Zahl der Bevölkerung Taiwans nahm unter seiner 22-jährigen Herrschaft rapide zu, denn im-

mer mehr Menschen strömten von den chinesischen Küstenprovinzen auf die Insel, um vor der Unterdrückung durch die neuen Qing-Herrscher Zuflucht zu suchen.⁶ Koxingas Sohn und Nachfolger bemühte sich weiter um den inneren Ausbau Taiwans. Während dieser Zeit wurde das damals zur Ming-Dynastie herrschende politische, kulturelle und schulische System auf Taiwan eingeführt. Im Jahre 1683 endete die Herrschaft Koxingas mit dem Einmarsch von Qing-Truppen. Taiwan wurde daraufhin zu einer Präfektur der Provinz Fukien gemacht.

Innerhalb von nur sechzig Jahren hatten es die Inselbewohner mit drei verschiedenen Invasoren zu tun. Taiwan wandelte sich von einer Kolonie, in der die holländischen Kolonialherren hauptsächlich wirtschaftliche Interessen verfolgten, zu einer reinen Siedlungskolonie für Han-Chinesen. Für die Chinesen war die Sinisierung Taiwans nach Koxingas Eroberung zwar nicht tiefgreifend genug, aber eine homogene Gesellschaft chinesischer Kultur war in ihren Augen erreicht (vgl. Wang 1999: 30).

Die Herrschaft der Qing-Dynastie (1684-1895)

Koxinga war geschlagen. Dennoch fürchtete sich der neue Qing-Kaiserhof vor einem Wiederaufflammen der Rebellion auf Taiwan. Nach Ansicht des Qing-Kaiserhofes sollten die chinesischen Siedler auf Taiwan deshalb wieder auf das Festland zurückkehren und die Insel sollte ihrem Schicksal überlassen werden. Der für die Eroberung Taiwans verantwortliche General, Shih, Liang, empfahl jedoch, Taiwan mit Chinesen zu besiedeln, um es in den unmittelbaren chinesischen Herrschaftsbereich einzubeziehen. Man nahm zwar seinen Vorschlag an und ließ ab 1684 Taiwan zum ersten Mal in der Geschichte Chinas vom Festland aus verwalten (vgl. Yen-Scharpf 1980: 94f.), dennoch verbot der Qing-Kaiserhof anfangs die Einwanderung nach Taiwan. Trotz des Verbotes kamen insbesondere aus den Küstenprovinzen Guangdong und Fukien immer mehr politische Flüchtlinge, soziale Randgruppen und vom Hunger geplagte Menschen, die wegen der schlechten Nahrungsmittelversorgung die Auswanderung als einzige Überlebensebene ansahen, nach Taiwan. Durch die Zunahme der chinesischen Siedlungen fühlten sich die Ureinwohner Taiwans bedroht, was oftmals zu blutigen Auseinandersetzungen führte. Zusätzlich kam es zu vermehrten Unruhen

⁶ Die erste große Einwanderung von Han-Chinesen nach Taiwan fand unter Koxingas Herrschaft statt, die gleichzeitig auch die erste in Taiwan errichtete han-chinesische Herrschaft war. Davor war die Insel hauptsächlich von Ureinwohnern, Kaufleuten aus allen Teilen der Welt und von japanischen und chinesischen Piraten bewohnt. Es gab zwar vor der Ankunft Koxingas eine han-chinesische Bevölkerung auf Taiwan, diese stellte aber nur eine Minderheit dar. In den Augen der Bewohner, die bereits vor Koxingas Einmarsch auf Taiwan lebten, waren Koxingas Invasoren daher Fremde (vgl. Fleischauer 2008: 34).

ausgelöst durch die Heterogenität innerhalb der chinesischen Siedlungen selbst. Für den Kaiserhof in Peking war Taiwan daher für die kommenden zwei Jahrhunderte schwer regierbar (vgl. ebd.: 95).

Diese Schwierigkeiten machte sich Chinas Nachbarland Japan, welches seit Mitte des 15. Jahrhunderts bereits mehrmals in Taiwan Fuß zu fassen versuchte, zunutze. Im Jahre 1872 sandte die japanische Regierung eine militärische Strafexpedition gegen die Ureinwohner im Ostteil Taiwans, die angeblich für den Tod von mehreren japanischen Seeleuten verantwortlich waren. 1874 beschlossen die Japaner, die Ostküste der Insel längerfristig zu besetzen. Um einen möglichen Krieg zu verhindern und nicht zuletzt zum Schutz ihrer eigenen Interessen im ostasiatisch-pazifischen Raum, versuchten die Westmächte zwischen China und Japan zu vermitteln. Nach fünf Monate dauernden Verhandlungen erkannte Japan schließlich die chinesische Souveränität über ganz Taiwan an. Demgegenüber verpflichtete sich China, die „humanitären“ Motive der japanischen Aktion in Osttaiwan anzuerkennen und den Familien der getöteten Seeleute Entschädigung zu zahlen. Der Zwischenfall ist in der Geschichte Taiwans als „Mudan-Zwischenfall“ bekannt (vgl. Yen-Scharpf 1980: 97; Lee 2003: 45).

Dieser Zwischenfall verdeutlichte dem chinesischen Kaiserhof die strategische Bedeutung der Insel und man begann, die dortigen Verteidigungsstellungen zu verstärken. Im Jahre 1885, also zweihundert Jahre nach der Eroberung der Insel durch chinesische Truppen, erkannte China Taiwan als die 22. Provinz Chinas an und ernannte ein Jahr später Liu, Ming-ch'uan zum ersten Gouverneur Taiwans. In der Folgezeit wurde Taiwan zunehmend sinisiert und politisch sowie wirtschaftlich integriert (vgl. Wang 1999: 27f.).

Die Einbindung Taiwans in das chinesische Reich war jedoch nur von kurzer Dauer. Die militärischen Ambitionen Japans mündeten zwanzig Jahre nach dem Mudan-Zwischenfall in den chinesisch-japanischen Krieg (1894-1895), wo es um die Souveränität über Korea ging, welcher mit einer Niederlage für China endete. Im Friedensvertrag von Shimonoseki wurde China gezwungen, unter anderem Taiwan und die Penghu-Inselgruppe an Japan abzutreten.

Die japanische Kolonialherrschaft (1895-1945)

Anders als bei den Holländern, die hauptsächlich handelsfördernde und missionarische Interessen hatten, war die japanische Kolonialherrschaft auf eine effektive politische Kontrolle der Insel ausgerichtet. „Aus Sicht der Japaner wurde mit der Besetzung Taiwans in erster Linie das Ziel der ökonomischen Ausbeutung der Insel für die Bedürfnisse des Mutterlandes verfolgt; zudem wurde schon zu einem frühen Zeitpunkt die strategische Überlegung angestellt, Taiwan als Ausgangsbasis für eine wei-

tere koloniale Expansion in Südost-Asien zu nutzen“ (Fleischauer 2008: 37).

Gemäß dieser Zielsetzung kann die japanische Kolonialherrschaft in drei Phasen eingeteilt werden: In Phase eins, von 1895 bis 1918, standen der Aufbau des administrativen Apparats und die militärische Unterdrückung des bewaffneten Widerstands im Mittelpunkt. Zwischen 1918 und 1937 festigte Japan in der zweiten Phase seine Herrschaft über Taiwan. Mit der politischen und wirtschaftlichen Umstrukturierung Taiwans begann gleichzeitig die kulturelle Assimilation, die vor allem durch die Verbreitung der japanischen Sprache erreicht werden sollte (vgl. Chou 1989: 243f.). Die dritte Phase, von 1937 bis 1945, brachte die Naturalisierung der Bewohner Taiwans als Japaner mit sich. Man zwang die taiwanesischen Bevölkerung, japanische Namen anzunehmen, japanische Kleidung zu tragen, japanische Speisen zu essen und japanische Glaubensvorstellungen anzunehmen. Außerdem trieb die japanische Herrschaft in dieser Phase die wirtschaftliche und industrielle Entwicklung Taiwans, die primär an den Bedürfnissen Japans ausgerichtet war, zwecks Ausbeutung voran (vgl. Yu 2005: 98).

Während der japanischen Herrschaft auf Taiwan stand die Qing-Dynastie bereits am Rande des Zusammenbruchs. Im Oktober 1911 wurde der letzte chinesische Kaiser endgültig zu Fall gebracht. An seine Stelle trat die am 1. Januar 1912 gegründete Republik China, an deren Spitze der Gründer der Nationalistischen Partei (Kuomintang 國民黨, Verkürzung als KMT) Sun, Yat-Sen als Präsident stand. Als Japan im zweiten Weltkrieg kapitulierte, mußte Japan seine ehemaligen Kolonialterritorien der Regierung der Republik China überantworten, wie in der Kairo-Konferenz vom 26. November 1943 festgelegt worden war und in der Potsdam-Deklaration von 1945 bekräftigt werden sollte.⁷ Am 25. Oktober 1945 fand in Taipeh die offizielle Übergaberezeremonie durch den letzten japanischen Gouverneur an den neuen chinesischen Gouverneur von Taiwan, General Chen, Yi, statt. Danach verkündete Chen, Yi folgende Worte im Radio: "From now on, Taiwan officially becomes the territory of China; all lands and residents are, therefore, under the jurisdiction of Nationalist government, the Republic of China (Kuomintang regime)".⁸ Geändert wurde dadurch nicht nur der Status von Taiwan, sondern auch die Nationalität der Taiwaner.

⁷ Vgl. "The Cairo Declaration, November 26, 1943": "all the territories Japan has stolen from the Chinese, such as Manchuria, Formosa, and the Pescadores, shall be restored to the Republic of China". "The Potsdam Declaration, July 26, 1945": "The terms of the Cairo Declaration would be carried out...".

⁸ Kiyoshi Ito, "Taiwan-400 Years of History and Outlook", übersetzt und editiert von Walter Chen. Veröffentlicht unter <http://www.china-institut.org/bibliothek/geschichte%20taiwans.pdf>, S.122, letzter Zugriff am 07.12.2009.

2.3 Die gesellschaftlichen Strukturen Taiwans während des autoritären Kuomintang-Regimes (KMT-Regimes) von 1945 bis 1987

2.3.1 Die wirtschaftliche Struktur und das politische System

Als der erste Militärgouverneur der KMT auf Taiwan erhielt Chen, Yi mehr Vollmachten als die anderen Gouverneure der Provinzen in China, weil nach Überlegungen der KMT dies notwendig zu sein schien, „um die Umstellungsprobleme auf Taiwan nach fünfzig Jahren Kolonialherrschaft durch einen mit allen Kompetenzen ausgestatteten Beamten in den Griff zu bekommen“ (Whittome 1990: 18). Chen, Yi verfügte deshalb sowohl über politische als auch militärische Macht. Während seiner Amtszeit wurde Taiwan so verwaltet, als ob es ein Besatzungsgebiet wäre, und nicht, wie anfänglich versprochen, als eine von der japanischen Kolonialherrschaft in den "Schoß des Vaterlandes“ zurückgekehrte Provinz. Die Taiwanesen, die sich von ihren eigenen Landsleuten ungerecht behandelt fühlten, reagierten folglich mit Enttäuschung und Misstrauen, was in zahlreiche kleine Konflikte mit der chinesischen Obrigkeit mündete. Den Höhepunkt dieser Spannungen bildete schließlich der sogenannte 2-28-Aufstand vom 28. Februar 1947, bei dem sich die taiwanesischen Bevölkerung gegen die Herrschaft unter dem Militärgouverneur Chen, Yi erhob. Der Aufstand war zwar nicht geplant, jedoch das Ergebnis einer Entwicklung von Misstrauen, Unzufriedenheit und gegenseitiger Verachtung. Durch die vom Festland herbeigerufenen KMT-Truppen wurde der 2-28-Aufstand blutig niedergeschlagen und blieb für die folgenden vierzig Jahre lang ein Tabuthema in der Geschichte Taiwans.⁹ Erst mit dem Beginn der politischen Liberalisierung im Jahre 1987 war es allmählich möglich geworden, den Fall in der Öffentlichkeit zu diskutieren.

Obwohl ein Großteil der Dokumente aus dieser Zeit inzwischen eingesehen werden kann, herrscht immer noch Unklarheit und Uneinigkeit über die genaue Zahl der Opfer (vgl. Fleischauer 2008: 347f.). Die in Taiwan am meisten anerkannte Schätzung stammt vom „Taipei 228 Memorial Museum“ und geht auf die 2-28-Forschungsgruppe des Exekutiv-Yuan zurück. Ihren Angaben zufolge lag die Zahl der Opfer zwischen 18.000 und 28.000¹⁰ (vgl. ebd.: 348). Darunter waren zahlreiche Studenten, Lehrer und Ärzte. „Die damalige intellektuelle Elite des Landes

⁹ Diese Einzelheiten des „2-28-Aufstands“ in Taiwan werden in der deutschsprachigen Literatur *Der Traum von der eigenen Nation* von Stefan Fleischauer (Fleischauer 2008) und *Taiwan 1947- der Aufstand gegen die Kuomintang* von Günter Whittome (Whittome 1990) ausführlich dargestellt.

¹⁰ Die Daten findet man unter <http://228.culture.gov.tw/web/228/228-6-5.htm#0304>, letzter Zugriff am 07.12.2009.

wurde durch diese Ereignisse weitgehend ausgelöscht, die Bevölkerung entpolitisiert und die politische Widerstandskraft gebrochen“ (Sautter 1990: 48).

Für die taiwanesischen Bevölkerung ist der 2-28-Aufstand eine große Tragödie, welche auf die Gesellschaft politische und soziale Auswirkungen hatte. Der Gehorsam gegenüber der Obrigkeit, den die Taiwaner von unterschiedlichen Kolonialherren, zuletzt den Japanern, eingetrichtert bekamen, wurde durch die traumatisierte Erfahrung des 2-28-Aufstandes noch verstärkt. Die Taiwaner hielten sich deshalb lieber von der Politik fern. Auf der anderen Seite weckte der 2-28-Aufstand aber auch das Bewusstsein der Taiwaner für ihre eigene Identität (vgl. Schneider/Schubert 1997: 53). Im Gegensatz zu der Zeit der japanischen Kolonialherrschaft, wo es den Taiwanern genügte, sich ihrer eigenen chinesischen Identität¹¹ bewusst zu werden, um sich von den Japanern unterscheiden zu können, mussten sie sich nun mehr auf ihre taiwanesischen Identität besinnen, um sich von den eigenen Landsleuten vom Festland abgrenzen zu können.

Das KMT-Regime, das sich im Jahre 1949 nach seiner Niederlage gegen die chinesischen Kommunisten mit seinen verbliebenen Truppen und ca. 1 Million von Gefolgsleuten nach Taiwan zurückzog, wurde aufgrund des „2-28-Aufstandes“ von der Mehrheit der Taiwaner verachtet. Somit hatte das KMT-Regime nicht nur mit der ständigen militärischen Bedrohung der Kommunisten zu kämpfen, sondern auch mit der Konsolidierung und Legitimierung seiner Macht auf der Insel. Den Schlüssel für die Lösung dieser beiden Probleme sah das KMT-Regime im Schaffen wirtschaftlicher Erfolge. Zum einen boten die wirtschaftlichen Erfolge die notwendigen finanziellen Ressourcen sowohl für die Verteidigung gegen Angriffe der Volksbefreiungsarmee als auch für eine eventuelle Invasion des Festlands durch KMT-Truppen, zum anderen konnten sie das Fehlen der politischen Legitimation des KMT-Regimes auf Taiwan ausgleichen (vgl. Heck 1995: 64, 87). Folglich lautete die erste Prämisse der Politik des KMT-Regimes: „Wirtschaftswachstum und Industrialisierung in einem stabilen politischen und sozialen Umfeld“ (Heck 1995: 85). Unter dieser Prämisse führte das KMT-Regime in Taiwan eine Herrschaftsform ein, die als autoritäre Entwicklungsdiktatur bezeichnet wird. Diese autoritäre Entwicklungsdiktatur wird vor allem durch zwei Merkmale charakterisiert: Zunächst wird die gesamte politische Macht von einer Partei monopolisiert, ohne dass diese mit einem allumfassenden Machtanspruch regulierend in das gesellschaftliche und persönliche Leben des Ein-

¹¹ Allein an den Menschenmengen, die 1945 an den Hafenanlagen von Keelung und Kaohsiung den ersten landenden chinesischen Truppen vom Festland mit echter Begeisterung zujubelten, ließ sich erkennen, dass die Taiwaner in dieser Zeit immer noch China als ihr Vaterland, das Land ihrer Vorfahren und Kultur, betrachteten (vgl. Whittome 1990: 19; Yu 2005: 99).

zelen eingreift, dann wird mit dem Nations- und dem Entwicklungsprinzip der politische Monopolanspruch begründet, in dem die Herausbildung einer entwickelten industriellen Massengesellschaft das Zukunftsbild bestimmt (vgl. Domes 1982: 9). Im Folgenden wird untersucht, wie sich Taiwan von einem landwirtschaftlich geprägten Land zu einer Industrienation entwickelte, in der sich das Pro-Kopf Einkommen des Landes im Jahre 1987 im Vergleich zum Jahre 1952 auf etwa das 9-fache erhöht hatte (vgl. Sautter 1990: 87; die detaillierte Daten aus der Tabelle 7. bei ders.: 89).

Die wirtschaftliche Entwicklung und Entstehung des Wirtschaftswunders

Die für die wirtschaftliche Entwicklung sowie die Entstehung des Wirtschaftswunders ausschlaggebenden Faktoren sind vielfältig, wobei der Einfluss der USA als wichtigster externer Faktor gilt. Aus politischen, ökonomischen und strategischen Gründen hatten die USA nach dem Ausbruch des Koreakrieges großes Interesse am Fortbestand und Erfolg des KMT-Regimes auf Taiwan. Aus diesem Grund gewährten die USA dem KMT-Regime außer militärischem Schutz bis 1965 insgesamt 3,9 Mrd. US-Dollar an Wirtschaftshilfe und Waffen. Dies verschaffte der KMT eine sichere Ausgangsposition für die Entwicklung der staatlich gesteuerten Wirtschaftsplanung. Darüber hinaus öffneten die USA ihren Heimatmarkt für taiwanische Produkte zu extrem günstigen Konditionen, wodurch die von der staatlichen Exportpolitik geförderten kleinen mittelständischen Betriebe einen hohen Devisenüberschuss erwirtschaften konnten (vgl. Heck 1995: 85-87). In den 80er Jahren betrieben die USA einen wirtschaftlichen Protektionismus und übten angesichts des wachsenden Handelsbilanzdefizits gegenüber Taiwan Druck auf das KMT-Regime aus, die Liberalisierung der Wirtschaft und die politische Demokratisierung voranzutreiben (vgl. Yu 2005: 155). Dadurch erhielt das Wirtschaftssystem mehr Autonomie und es entstanden neue sozioökonomische Bedingungen für die Gesellschaft Taiwans.

Neben der amerikanischen Unterstützung setzte das KMT-Regime bei der Entwicklung der Wirtschaft auf hochqualifizierte Technokraten, die mit dem KMT-Regime vom Festland nach Taiwan gekommen waren. Als erstes wurde eine Landreform initiiert, die neben der Umstrukturierung der Landwirtschaft und der Steigerung der Erträge aufgrund der Bewirtschaftung eigenen Landes auch die Freigabe von Kapital und Arbeitskräften für die anschließende industrielle Entwicklung ermöglichte (vgl. Yu 2005: 122). Darüber hinaus gewann die Landreform für das KMT-Regime auch politische Bedeutung, da sie sich nun der Unterstützung der von der Landreform profitierenden ländlichen Bevölkerung sicher sein konnte¹² und gleichzeitig den Einfluss

¹² Zehn Jahre nach der Reform war das Nettoeinkommen der Bauern bereits dreimal höher als davor. Die landwirtschaftliche Produktion wuchs jährlich um durchschnittlich 5,1%. Das führte zusammen mit

und die Macht der Großgrundbesitzer beschnitt. Der Erfolg der Landreform ist auch ein Grund dafür, dass Taiwans Gesellschaft während des wirtschaftlichen Reformprozesses unter einer autoritären Herrschaft ihre politische und soziale Stabilität erhalten konnte (vgl. Heck 1995: 89).

Im Anschluss an die Landreform setzte die KMT im Jahre 1953 ihre staatlich gesteuerte Wirtschaftsplanung mittels der „Vier-Jahres-Pläne“¹³ um. Der Schwerpunkt dieser „Vier-Jahres-Pläne“ lag in den 60er Jahren auf einem exportgetriebenen Wirtschaftswachstum, dem Ausbau der Infrastruktur und dem Aufbau von Humankapital. Dafür schuf das Regime zahlreiche Anreize, wie zum Beispiel zinsgünstige Kredite für den Export, und richtete in vier Städten industrielle Fertigungszonen für den Export ein, in denen bis 1980 mehrere hundert vorwiegend kleine mittelständische Betriebe gegründet wurden. Diese mittelständischen Betriebe waren quasi „gezwungen“ in der Exportwirtschaft tätig zu sein, weil sie von den KMT-geleiteten Staatsmonopolen und den mit der KMT kooperierenden Großunternehmen aus dem Binnenmarkt gedrängt wurden und ihre einzige Chance im Außenhandel lag. Bis 1985, also kurz vor der Demokratisierung, erwirtschafteten diese mittelständischen Betriebe einen Devisenüberschuss von ca. sieben Milliarden US-Dollar und avancierten allmählich zur Lokomotive der ökonomischen Modernisierung Taiwans (vgl. Heck 1995: 91f.; Yu 2005: 124).

Auch die Bildungspolitik wurde dem Ziel des exportgetriebenen Wirtschaftswachstums untergeordnet. Um jeweils genügend qualifizierte Fachkräfte für die Exportindustrialisierung zur Verfügung zu stellen, wurde das Bildungssystem ausgebaut. Dies führte zu einer Verdopplung der Anzahl der Schulen zwischen den 50er und 70er Jahren. Die Einschulungsrate schulpflichtiger Kinder erreichte fast 99%, wobei 88% der Schulpflichtigen eine weiterbildende Schule besuchten (vgl. Heck 1995: 90). Die Verbreitung der Allgemeinbildung dürfte ein Schlüsselement für das Wirtschaftswunder Taiwans gewesen sein und trug in gewissem Maße zur Aufklärung der Be-

Entwicklungen in anderen Wirtschaftsbereichen zu einem jährlichen Wachstum des Pro-Kopf-Einkommens von 3% (vgl. Heck 1995: 89).

¹³ Der Schwerpunkt der ersten zwei „Vier-Jahres-Pläne“ lag auf der Importsubstitution, durch die die Grundbedürfnisse der Gesellschaft befriedigt und die Importe langsam durch eigene Herstellung ersetzt werden sollten. In den dritten und vierten „Vier-Jahres-Plänen“ wurde versucht, durch Exportsubstitution das wirtschaftliche Wachstum zu beschleunigen. Die Zielsetzungen der darauf folgenden zwei „Vier-Jahres-Pläne“ waren die Erweiterung des Exports, die Beschleunigung der Industrialisierung, die Transformation der Produktionsstruktur von der arbeitsintensiven zur kapital- bzw. technikintensiven Industrie, die Preisstabilisierung und das Anheben des Pro-Kopf-Einkommens (vgl. Mon 1991:42f. und 80f.).

völkerung bei. Problematisch war jedoch, dass die Schülerzahlen verschiedener Schultypen der Oberstufen der Mittelschule von der Regierung im Hinblick auf die wirtschaftlichen Bedürfnisse reguliert wurden. Ab den 50er Jahren nahm die Zahl der Berufsschüler jährlich zu und erreichte Anfang der 80er Jahre das von der Regierung geplante Soll. Die Schülerzahl an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen wurde auf ein festes Verhältnis von 30% zu 70% festgelegt (vgl. Huang/Chen/Wu 1996:37; Tsai/Shavit 2007: 144f.; Xie/Zhang/Huang 1996: 13-16; Yang 1994a: 53). Die 70% Schüler der berufsbildenden Schulen sollten die Versorgung der arbeitsintensiven Exportindustrie mit ausreichend billigen Arbeitskräften gewährleisten. Das starre Verhältnis von 30% zu 70% im System der oberstufigen Mittelschule wurde lange als das Hauptproblem des Bildungssystems betrachtet und erst in den 90er Jahren gelockert.¹⁴ Bedauerlicherweise aber blieben die dadurch verursachten Probleme trotz dieser Deregulierung nach wie vor ungelöst. Auf diesen Punkt wird im vierten Kapitel noch ausführlich eingegangen.

In den 70er Jahren begann das Regime die „zehn Großprojekte“ in Angriff zu nehmen, mit Investitionen in die Stahlindustrie und die Atomenergie sowie in Flughäfen und Autobahnen, um entsprechend auf die Welt-Ölkrise zu reagieren. In der Folge gelang es, sowohl die Infrastruktur Taiwans zu modernisieren als auch die durch die weltweite Rezession betroffene taiwanesisische Wirtschaft zu beleben und vor allem die Arbeitslosenzahl zu reduzieren. Anschließend wurde in den 80ern der Fokus der Wirtschaftsentwicklung von arbeitsintensiven Produkten auf High-Tech-Produkte gerichtet (vgl. Yu: 2005: 122-128).

Das aus den Bildern A und B zusammengesetzte Schaubild 1 demonstriert den fortschreitenden Prozess der Industrialisierung. Bild A zeigt die allmählich steigende Zahl der Beschäftigten in der Industrie zwischen den 60er und den 80er Jahren. Dementsprechend zeigt Bild B für den gleichen Zeitraum den zunehmenden Anteil der Industrie am Bruttosozialprodukt¹⁵ (BSP).¹⁶

¹⁴ Der Grund für diese Lockerung liegt nicht allein darin, dass Taiwans Gesellschaft bereits industrialisiert war und somit nicht mehr so viele billige Arbeitskräfte benötigte, sondern hauptsächlich in den Folgen der Demokratisierung. Sie ermöglichte der Bevölkerung kritisch auf das bestehende Verhältnis zwischen Schulbildung und Ökonomie zu blicken. Man begann sich zu fragen, in wie weit der Staat sich einmischen darf und welche Rolle bzw. welches Ziel die Schulbildung haben sollte. Fragen, die unter der autoritären Herrschaft niemand zu stellen wagte.

¹⁵ Der Begriff Bruttosozialprodukt wurde 1999 durch den Begriff Bruttonationaleinkommen ersetzt. Der Begriff steht für alle innerhalb eines Jahres in einer Volkswirtschaft hergestellten Güter (vgl. Bartling/Luzius 2008: 158).

¹⁶ Die statistischen Daten sind entnommen aus: Yu 2005: 123f.

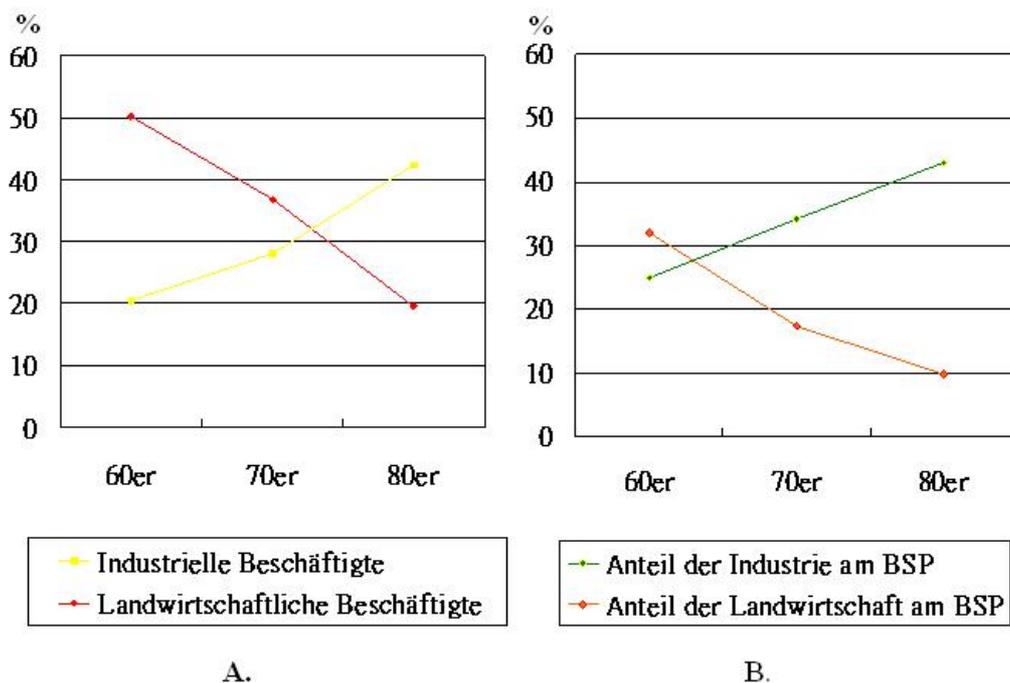


Schaubild 1

Bei der Analyse der zusammenwirkenden Faktoren für die Entstehung des taiwanesischen Wirtschaftswunders dürfen die historischen Erfahrungen der Bevölkerung Taiwans nicht außer Acht gelassen werden. Die Unterdrückungspraxis des Staates, welche ihre traurigen Höhepunkte in der Niederschlagung des „2-28-Aufstands“ und in der Zeit des „Weißen Terrors“¹⁷ hatte, war tief in der Psyche der Bevölkerung verankert und führte dazu, dass sich ein Großteil von ihnen lieber von der Politik fernhielt und sich stattdessen wirtschaftlichen Tätigkeiten widmete. Auch wenn das wirtschaftliche Entwicklungsmodell Taiwans einen hohen Anteil des Staatssektors vorsah und planwirtschaftliche Züge enthielt, ist es keinesfalls mit einer sozialistischen Planwirtschaft zu vergleichen. Denn trotz eingeschränkter Rechte im politischen Bereich genoss die Bevölkerung das Recht auf Privateigentum und Gewerbefreiheit. Das ist ein wesentlicher Grund dafür, dass die Bevölkerung durch den vom Staat propagierten „Developmentalismus“ und der Vermehrung des eigenen Gewinns motiviert werden konnte (vgl. Yu 2005: 148).

Das konfuzianische Gedankengut wurde in den 80er Jahren von den Kulturalisten oft

¹⁷ Nach dem „2-28-Aufstand“ setzte das KMT-Regime in den nächsten Jahren die Verfolgung gegen Regimegegner kompromisslos fort. Diese Politik galt während seiner ganzen autoritären Ära und wird als „weißer Terror“ bezeichnet (vgl. Schuber 2008: 420).

zur Erklärung für den rapiden wirtschaftlichen Erfolg der sogenannten Tigerstaaten, Taiwan, Singapur, Hongkong und Südkorea, herangezogen (vgl. Osiander/Döring 1999: 29). Ihrer Meinung nach war der Konfuzianismus die entscheidende Antriebskraft für außerordentlichen Fleiß und Sparsamkeit. Denn der Erfolg der ostasiatischen Staaten kann „nur dann gehaltvoll erklärt werden, wenn zusätzlich zu den harten Faktoren eine Meta-Ebene berücksichtigt wird, die außerhalb des unmittelbar Ökonomischen liegt“ (Fronius 2001: 132).¹⁸

Die autoritäre politische Struktur

Im Vergleich zur rapiden und erfolgreichen wirtschaftlichen Entwicklung seit den 1960er Jahre ging die politische Entwicklung Taiwans zur Demokratie relativ langsam voran. Erst Anfang der 80er Jahre wurde die bis dato im Untergrund operierende Opposition bzw. soziale Bewegungen allmählich von der KMT toleriert, wodurch die Demokratisierung ermöglicht wurde. Bis dahin entfaltete sich die erfolgreiche Wirtschaftspolitik des KMT-Regimes jedoch im Rahmen eines autoritären politischen Systems. Um seine diktatorische Herrschaft auf Taiwan zu etablieren und gleichzeitig die politische und soziale Stabilität für seinen wirtschaftlichen Entwicklungsplan zu wahren, bediente sich das KMT-Regime verschiedener Instrumente: Mit dem über Taiwan verhängten Kriegsrecht wurden eine Reihe von in der Verfassung festgelegten Grundrechten außer Kraft gesetzt, z.B. die Parteigründung, die Presse- und Demonstrationsfreiheit. Mit Hilfe der sogenannten Interimsbestimmungen¹⁹ wurde dann die Stellung des Staatspräsidenten Chiang gefestigt, indem er zusätzliche Kompetenzen erhielt (vgl. Heck 1995: 63, 70).²⁰ Dadurch wurde die rechtliche Grundlage für seine

¹⁸ Ökonomen vertreten demgegenüber die Auffassung, dass das asiatische Wirtschaftswunder weniger mit den asiatischen bzw. konfuzianischen Werteinstellungen zu tun hat, als mit dem Vorhandensein von ausreichender Arbeitskraft und Kapital in diesen Ländern. Huang He weist in seinem Aufsatz „Ethik des Konfuzianismus und die Asienkrise“ darauf hin, dass selbst wenn die konfuzianischen Werteinstellungen zum Wirtschaftswunder beigetragen hätten, sich dieser Beitrag höchstens auf die erfolgreiche Nachbildung der westlichen Wirtschaftsentwicklungsmodelle beschränkt habe. Als nämlich die Tigerstaaten den überraschenden Wirtschaftserfolg geschafft hatten und anschließend ihren eigenen Weg gehen mussten, konnte die konfuzianische Kultur bei der Entwicklung der für die neue Industrie und Technologie obligatorischen Produktivität nicht mehr helfen (vgl. He, H. 1999: 79f.).

¹⁹ Es handelt sich hier um eine Abkürzung für die „vorläufigen Bestimmungen während der Periode der Mobilmachung zur Niederschlagung der Rebellion“. Erst im Jahre 1991 wurden die Interimsbestimmungen aufgehoben.

²⁰ Durch die Interimsbestimmungen wurde die Amtszeitbeschränkung des Staatspräsidenten aufgehoben. Deswegen blieb Chiang, Kai-Shek bis zu seinem Tod im Jahre 1975 Präsident der Republik China

absolute staatliche Kontrolle über die taiwanesishe Gesellschaft geschaffen. Darüber hinaus bildete das KMT-Regime mit Hilfe seines Polizeisystems und Geheimdienstapparats ein verflochtenes System, in dem alle politischen und sozialen Bereiche im Namen der nationalen Sicherheit und des Antikommunismus streng überwacht wurden. Durch das Verbot neuer Parteigründungen und die Einmischung des KMT-Parteiapparats in den Regierungsapparat, in die öffentlichen Institutionen und die sozialen Organisationen bewerkstelligte es die KMT für fast ein halbes Jahrhundert, die Regierungspartei Taiwans zu bleiben (vgl. Yu 2005: 102).

Ihre erfolgreichsten Kontrollmechanismen waren außer der repressiven Maßnahmen das Bildungssystem und die Massenmedien, welche von der KMT manipuliert und missbraucht wurden. Mit ihrer Hilfe konnte das Regime erfolgreich jedem taiwanesischen Schulkind das Streben nach „großchinesischer Identität“ und „Rückgewinnung der Macht über das Festland“ vermitteln (Yu 2005: 102). Diese Gedanken waren den meisten Taiwanesen fremd, da sie in Familien lebten, die vor mehreren Generationen nach Taiwan ausgewandert waren und darüber hinaus fünfzig Jahre lang unter japanischer Herrschaft verbracht hatten. Das chinesische Festland war in der Tat bereits zu einem fremden Land für sie geworden.²¹ Zugunsten der Legitimität und Autorität seiner Herrschaft versuchte das KMT-Regime, während der Erziehungs- und Sozialisationsprozesse mit Hilfe des Bildungssystems seine Erfordernisse in die individuellen Charakterzüge der gesellschaftlichen Mitglieder zu internalisieren.²²

Mit Hilfe seiner Gesetzgebung im gesellschaftlichen und politischen Bereich und der Schulbildung baute das KMT-Regime seine diktatorische Herrschaft auf, wobei die KMT alleinige Autorität über die Verteilung sowohl der politischen als auch der sozialen und ökonomischen Ressourcen genoss. Die Einparteindiktatur der KMT wirkte sich erheblich auf die Gesellschaft Taiwans aus, deren Pluralisierung durch Pressezensur, Ein- und Ausreiserestriktionen, dem Verbot der Gründung unabhängiger Gewerkschaften, eingeschränkte Bürgerinitiativen und der systematischen Überwachung

auf Taiwan. Nach Chiangs Tod hatte der Vizepräsident Yen, Chia-Kan das Amt bis 1978 inne. Danach ging die Macht an Chiangs Sohn Chiang, Ching-Kuo über, der als Premier kurze Zeit später auch das Präsidentenamt übernahm. Als er 1988 starb, erhielt der damalige Vize-Präsident Li, Deng-Hui das Präsidentenamt. Er war der erste in Taiwan geborene Präsident. Mit ihm endete die „Dynastie der Chiangs“ und für Taiwan begann ein demokratisches Zeitalter.

²¹ In einem offiziellen Bericht zum 2-28-Aufstand des Gouverneurbüros wurde so vermerkt, dass nach 50-jähriger japanischer Herrschaft die Taiwanesen, vor allem die jungen Leute auf Taiwan nichts über die Geschichte oder Geographie des Festlands wussten (vgl. Fleischhauer 2008: 343).

²² Im dritten Kapitel wird näher erläutert, wie das KMT-Regime die Schulbildung manipulierte und missbrauchte, um seine Ideologie unter den Schülern erfolgreich zu verbreiten.

und Unterdrückung oppositioneller Gruppen bis Anfang der 80er Jahre verhindert wurde (vgl. Heck 1995: 63f.).

2.3.2 *Die bei der Demokratisierung zusammenwirkenden Faktoren*

USA als externer Faktor

Wie im letzten Abschnitt beschrieben wurde das KMT-Regime auf Taiwan nicht nur außenpolitisch, wo es seinen Sitz im Rat der Vereinten Nationen bis 1971 bewahren konnte, sondern auch wirtschaftlich von den USA unterstützt. Die USA sah ihre „Mission“ selbst zwar in der Verbreitung und Unterstützung der Freiheit und Demokratie, aber die Unterstützung des autoritären KMT-Regimes als Gegenpol zum kommunistischen Festland war unter militärischen und machtpolitischen Gesichtspunkten für die USA notwendig. Das Grundprinzip der US-amerikanischen Politik lag darin, „dass untersucht wurde, wer die US-amerikanischen Interessen am besten schützen konnte beziehungsweise nicht gefährdete“ (Yu 2005: 77). Das Interesse der USA an Taiwan bescherte dem KMT-Regime eine sichere militärische und finanzielle Ausgangsposition für den Aufbau eines neuen Staates auf Taiwan. Auf der anderen Seite machte die wirtschaftliche und militärische Abhängigkeit von den USA, die KMT anfällig für politischen Druck. Bis 1979 verzichtete die Weltmacht auf jegliche Einmischung in die Innenpolitik Taiwans, da es aus strategischen Gründen dafür keinen Anlass gab. Der Formosa-Zwischenfall²³ im Jahre 1979 markierte jedoch einen Wendepunkt in der Außenpolitik der USA, die durch den Zwischenfall das KMT-Regime zu einer Verbesserung der Menschenrechtsslage drängte. Die USA beschränkten sich nicht auf bloße Kritik am KMT Regime, sondern begannen die Dangwai (黨外)²⁴-Dissidenten direkt zu unterstützen, was positive Auswirkungen auf die weitere Organisation der Dissidenten in Taiwan hatte (vgl. Yu 2005: 185).

²³ Ende der 70er Jahre begann sich die als „the most famous event in the history of Taiwan’s democratization“ bezeichnete „Formosa-Bewegung“ zu bilden, die durch Chiang, Ching-Kuo mit einem blutigen Zusammenstoß zwischen der Polizei und den Oppositionellen beendet wurde. Jay Taylor, ein ehemaliger amerikanischer Beamter des State Department, erwähnt in seiner Biographie über Chiang, Ching-Kuo, dass die Unterdrückung der „Formosa-Bewegung“ Chiangs Meinung nach notwendig war, weil er Eskalation durch diese Bewegung befürchtete, die sein Reformprogramm bedroht hätte (vgl. Taylor 2000: 389). Chiang konnte jedoch nicht verhindern, dass der „Formosa-Zwischenfall“ internationale Aufmerksamkeit erregte. Die anschließende internationale Kritik war Wasser auf die Mühlen der Oppositionellen, die immer mehr Sympathien in der Bevölkerung gewannen, und veranlasste das KMT-Regime, die Menschenrechtsslage in Taiwan zu verbessern.

²⁴ Wörtlich übersetzt bedeutet dies „außerhalb der Partei“.

Außerdem hatte die Aufnahme der diplomatischen Beziehungen der USA mit der VR China eine überraschende Auswirkung auf das Vorantreiben der Demokratisierung Taiwans. Als die USA Ende 1978 die VR China als einzige rechtmäßige Regierung Chinas anerkannten und gleichzeitig die diplomatischen Beziehungen zu Taiwan abbrachen, spürte das KMT-Regime den Druck der Bevölkerung, der aus dem Gefühl der Unsicherheit und Unzufriedenheit mit dem nun außenpolitisch isolierten Regime resultierte. Unter dem doppelten Druck der internationalen Isolierung und der Unzufriedenheit der Bevölkerung begann das KMT-Regime unter der Führung von Chiang, Ching-Kuo umfangreiche Reformen zur Demokratisierung und Liberalisierung Taiwans einzuführen, um Zustimmung bei der Bevölkerung und Sympathie sowie Ansehen bei den USA und anderen demokratischen Ländern zu gewinnen (vgl. Peng 2005 :320f.).

Neben dieser direkten Einflussnahme der USA auf den Prozess der Demokratisierung Taiwans, gab es noch eine indirekte. Sowohl ein Großteil der intellektuellen Oppositionellen als auch die meisten Technokraten innerhalb der KMT hatten in den USA studiert.²⁵ Vor diesem Hintergrund wird verständlich, wieso die Dissidentenbewegung gegen das KMT-Regime vor 1980 vor allem in den USA stattfand und warum manche Oppositionelle während der Zeit des „weißen Terrors“ in den 50ern und 60ern in die USA flohen (vgl. Rawnsley 2000: 14). Die in den USA ausgebildeten Technokraten innerhalb der KMT übten ebenfalls eine positive Wirkung auf den Prozess der Liberalisierung bzw. Demokratisierung aus, da sie im Laufe der Jahre die alten konservativen Kräfte in der Regierung an führender Stelle ersetzten (vgl. Rudolph 2003: 210f.) und ihr westlich geprägtes Gedankengut in politische Entscheidungen einfließen ließen.²⁶ Im politischen Bereich nahmen die intellektuelle Opposition und die KMT-treuen Technokraten zwar gegensätzliche Positionen ein, bewirkten aber beide einen positiven Demokratisierungsprozess Taiwans.

²⁵ Laut Statistik des „Ministry of Education Bureau of International Cultural & Educational Relations“, studierten zwischen 1950 und Ende 1980 mehr als 80% der ins Ausland gegangenen Studenten in den USA. http://www.edu.tw/bicer/content.aspx?site_content_sn=7590, letzter Zugriff am 07.12.2009. In den 90er Jahren entschieden sich immer noch knapp 50% der Studenten, die ins Ausland gingen, für einen Studienplatz in den USA (Education Statistics 2007: 80).

²⁶ Die demokratische Transformation in Taiwan wird auch als „Top-Down-Transition-Modell“ bezeichnet, weil sie im Vergleich zu Südkorea und den Philippinen viel stärker durch die Lenkung der Regimeeliten geprägt wurde (vgl. Greene/Lie 1999: 377; Chao/Myers 1998: 296).

Änderungen der wirtschaftlichen Struktur und die Entstehung der Mittelschicht

Die Änderungen der sozioökonomischen Strukturen infolge des „Taiwan-Wunders“²⁷ spielten eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung zur Demokratisierung. Mit dem Wirtschaftswachstum sicherte das KMT-Regime sein militärisches Überleben auf der Insel und kompensierte gleichzeitig die Unzufriedenheit der Bevölkerung mit seiner repressiven Herrschaftsausübung (vgl. Maurer 1997: 184f.). Andererseits wurde aber seine Herrschaft durch den das Wirtschaftswunder begleitenden Strukturwandel der Gesellschaft stark herausgefordert. „Je entwickelter ein Land wirtschaftlich ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dort eine Diktatur existiert oder längerfristig Bestand haben kann“ (Merkel 1999: 84). Diese Aussage lässt sich anhand von Taiwans Demokratisierungsprozess bestätigen.²⁸

Mit der Industrialisierung und dem wirtschaftlichen Wachstum wandelte sich die gesellschaftliche Struktur, wodurch eine Mittelschicht entstand, die zum taiwanesischen Demokratisierungsprozess einen bedeutsamen Beitrag leistete. Die taiwanesische Mittelschicht wird grob in eine „traditionelle“ und „neue“ Mittelschicht untergliedert, wobei Landwirte, kleine Ladenbesitzer, Kleinunternehmer und kleinere Selbstständige zur „traditionellen“ Mittelschicht gezählt werden und gut ausgebildete Fachkräfte, Manager, Beamte und Angestellte in der Privatwirtschaft oder in Regierungsorganisationen sowie Schul- und Hochschullehrer der „neuen“ Mittelschicht zugeordnet werden (vgl. Yu 2005: 125).

Aufgrund der Exklusionspolitik des KMT-Regimes gegenüber Taiwanesen bei der Besetzung politischer und administrativer Ämter wurde während des wirtschaftlichen Entwicklungsprozesses eine Dualstruktur in der Wirtschaftspolitik und Sozialstruktur geschaffen, in der die wenigen einheimischen Großkonzerne und die staatlichen bzw. KMT-geleiteten Unternehmen den Binnenmarkt monopolisierten und die Mehrheit der kleinen und mittelständischen Betriebe im Exportgeschäft tätig waren. Diese

²⁷ Das BSP in Taiwan stieg von 152 US-Dollar im Jahr 1961 auf 443 USD (1971), 2669 USD (1981) und schließlich auf 8982 USD im Jahr 1991. Entnommen aus „National Statistics“ unter <http://www.stat.gov.tw/public/Attachment/511171894671.xls>, letzter Zugriff am 07.12.2009. Das sogenannte „Taiwan-Wunder“ basiert aber nicht allein auf dem jährlich gestiegenen Pro-Kopf-Einkommen, sondern auch auf einem hohen BSP-Wachstum, niedrigen Inflationsraten, einer weitgehenden Gleichmäßigkeit der Einkommensverteilung und einem hohen Exportwachstum (vgl. Fronius 2001: 15).

²⁸ Bei der Analyse der Faktoren zur Demokratisierung in Ländern der dritten Welt meint Huntington, dass Taiwan und Südkorea zu den Ländern gehören, bei denen vor allem wegen des wirtschaftlichen Entwicklungserfolgs eine demokratische Transformation einsetzte (vgl. Huntington 1991: 71).

kleinen und mittelständischen Betriebe wurden meistens von der einheimischen taiwanesischen Elite gegründet. Sie waren einerseits durch die Exklusionspolitik des KMT-Regimes von einer Beamtenlaufbahn ausgeschlossen und wurden andererseits vom Monopol der Großunternehmen aus dem Binnenmarkt gedrängt, daher verblieb es ihnen die einzige Chance im Außenhandel (vgl. Yu 2005: 124). Trotz ihrer schwachen finanziellen Ressourcen und des harten Verdrängungswettbewerbs schafften sie es, allmählich zur Lokomotive der wirtschaftlichen Modernisierung bzw. Industrialisierung Taiwans zu avancieren, wodurch sie in zunehmendem Maße auch mehr an politischem Gewicht gewannen (vgl. Jian 1994: 174f.).²⁹ Um ihre Interessen zu schützen, stellten sie Forderungen an die Regierung, die den Bedürfnissen ihrer wirtschaftlichen Fortentwicklung entsprachen (vgl. Cai 1995: 5). Damit wandelte sich die ursprüngliche Rolle der traditionellen Mittelschicht hinsichtlich wirtschaftlicher und politischer Entscheidungen von einem bloßen passiven Empfänger zu einem aktiven Mitspieler.

Ob die traditionelle Mittelschicht unmittelbar zu Taiwans Demokratisierung beigetragen hat, ist jedoch nicht ganz unumstritten. So wird entgegen gehalten, dass die traditionelle Mittelschicht bis vor 1990 generell nicht politisch war und das zentrale Element ihrer Lebenswelt der Konsum war (vgl. Yu 2005: 126). Anstatt ihr neu gewonnenes politisches Gewicht gegen das KMT-Regime einzusetzen, tendierte sie im Gegenteil zu einer Kooperation mit dem autoritären Regime, das eine rücksichtslose Wirtschaftsentwicklung anstrebte, und spielte in diesem Stadium eher eine ambivalente Rolle für die Demokratisierungsoptionen. Obwohl ein kleiner Teil der traditionellen Mittelschicht schon begonnen hatte, sich für die Demokratisierung ihres Landes einzusetzen und Aktionen zu organisieren, hielt sich der größte Teil weiterhin von der Politik fern (vgl. ebd.: 163). Die Gegenposition zu dieser Argumentationsweise wendet ein, dass die kleinen und mittelständischen Betriebe bereits seit den 70er Jahren aktiv die Oppositionsbewegung unterstützten. Dies geschah weniger in Form einer offenen Teilnahme an politischen Aktivitäten, da dies die Existenz ihrer Betriebe gefährdet hätte, sondern in Form von finanzieller Unterstützung (vgl. Liao 1995: 3). So wurde die in den 70er Jahren erschienene politische Zeitschrift „Taiwan Political Review“ (台灣政論), deren Belegschaft vor allem aus einheimischen Intellektuellen bestand und deren Hauptthema die Demokratie, Pressefreiheit und eine gerechte politische Machtverteilung war, hauptsächlich von kleinen und mittelständischen Betrieben finanziell unterstützt (vgl. Ju 2004: 12).

²⁹ Die Zahl der kleinen und mittelständischen Betriebe stieg von über 120.000 (1964) auf über 600.000 (1972). Sie machten 95% der gesamten Betriebe in Taiwan aus. Sie nahmen daher eine bedeutende Stelle und Funktion sowohl in der Wirtschaft als auch in der Gesellschaft Taiwans ein.

Im Gegensatz zur Kontroverse über die Rolle der traditionellen Mittelschicht im taiwanesischen Demokratisierungsprozess ist sich die Forschung im Hinblick auf die „neue“ Mittelschicht einig. Ihr wird eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung der Oppositionsbewegung zuerkannt. Der Sozialwissenschaftler Chiu, Hei-Yuan vom Institut für Soziologie der Academia Sinica vertritt die Auffassung, dass die Einführung der allgemeinen Schulbildung und der wirtschaftliche Fortschritt zur Bildung einer selbstbewussten und gut ausgebildeten Mittelklasse geführt habe. Viele der neuen Intellektuellen äußerten harsche Kritik am autoritären Regierungsstil und forderten eine „totale Reform“ der KMT. Diese Intellektuellen, unter ihnen insbesondere die Universitätsprofessoren, schlossen sich der Oppositionsbewegung an, veröffentlichten ihre Meinungen in Lokalzeitungen und legten somit den Grundstein für die spätere Studentenbewegung, die vom KMT-Regime Freiheit und Demokratie forderte.³⁰

Die „traditionelle“ und die „neue“ Mittelschicht Taiwans, die einen großen Anteil an der Gesamtbevölkerung ausmachen,³¹ wirkten sich zusammen auf alle gesellschaftlichen Strukturen aus. Der Leiter vom „Institute for National Policy Research“ weist darauf hin, dass die Mittelschichten in Taiwan wie die in anderen Ländern der dritten Welt eine feste Basis für die demokratische Bewegung aufgebaut hatten (vgl. Tien 1995: 6). In seiner Forschungsarbeit wird klar gezeigt, dass Intellektuellen der neuen Mittelschicht und die kleinen und mittelständischen Betriebe bei der Unterstützung der Oppositionsbewegung eine maßgebliche Rolle spielten. Die meisten politischen Reformen wurden von den Intellektuellen aus den Bereichen der Politik-, Rechts- und Sozialwissenschaft initiiert. Die kleinen und mittelständischen Betriebe sorgten für ausreichende finanzielle Ressourcen für die politischen Aktivitäten. Dadurch entstand zwischen den beiden ein arbeitsteiliges Verhältnis, welches entscheidend für den Erfolg des Demokratisierungsprozesses war. Das beste Beispiel für diese Kooperation zwischen den beiden Kräften war wohl die oben erwähnte politische Zeitschrift „Taiwan Political Review“.

Steigender Bildungsgrad

Der amerikanische Politikwissenschaftler Samuel Huntington hebt in seinem Werk „The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century“ von den Faktoren, die den Demokratisierungsprozess begünstigten, zwei besonders heraus: hohes Wirt-

³⁰ Vgl. die Online-Version von Her, Kelly (Deutsch von Tilman Aretz): Wir sind das Volk!, unter <http://www.gio.gov.tw/info/nation/ge/fcr97/99/2/p12.htm>, letzter Zugriff am 08.12.2009.

³¹ Anhand der Analyse der unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse schwanken die Zahlen je nach Angaben zwischen 30% und 50% (vgl. Yu 2005: 125f.).

schaftswachstum und ein hohes Bildungsniveau. Denn beide Faktoren führen zur Entstehung der Mittelklasse, was eine unabdingbare Voraussetzung für eine demokratische Transformation ist (Huntington 1991: 37). Eine Untersuchung zu Taiwans Transformationsprozess kommt zum gleichen Ergebnis: „Die Verbreitung der allgemeinen Schulbildung und die Erhöhung des Bildungsniveaus sind für den Aufbau sozialen Bewusstseins mit der Forderung nach einer Verbesserung von Politik und Gesellschaft bedeutend“ (Yu 2005: 400).

Ein eindeutiger Beweis für die positiven Auswirkungen der Schulbildung auf die Demokratisierung in Taiwan fehlt zwar,³² es erscheint jedoch naheliegend, dass durch den gestiegenen Bildungsgrad günstige gesellschaftliche Bedingungen für Taiwans Demokratisierung geschaffen wurden. Dazu zählen beispielsweise die Entstehung der neuen Mittelschicht, die im Demokratisierungsprozess eine führende Rolle spielte, und das wirtschaftliche Wachstum, das nicht einfach als Ergebnis der Bildungsexpansion betrachtet werden kann, aber dennoch davon profitiert hat.³³ Schulbildung, Politik und Wirtschaft ergänzten sich wechselseitig.

Obwohl die Schulbildung unter dem KMT-Regime einerseits als Instrument zur Sicherung des Herrschaftsanspruchs des Regimes und als Werkzeug zur Erfüllung der Bedürfnisse der Industrie diente,³⁴ wirkte sich die Alphabetisierung der Bevölkerung zugleich nachteilig für das Regime aus. Denn die alphabetisierte Bevölkerung hatte nun die Möglichkeit über Publikationen, die von Dissidenten im Untergrund verfasst wurden, Einsicht in politische Debatten außerhalb des von der KMT kontrollierten Meinungsmarktes zu gewinnen.³⁵ In ihren vielfältigen Publikationen äußerten sich

³² Die Sozialpädagogin Yang behauptet sogar das genaue Gegenteil und meint, dass die Schulbildung in Taiwan eher negative Auswirkungen auf die Demokratie hatte, da die Schüler zu Loyalität und Gehorsam gegenüber dem Staat erzogen worden sind (vgl. Yang 1994a: 86f.).

³³ „Taiwans successful development of human resources coincided with careful and efficient planning of its education system. While it cannot be proved that the plans caused this success, nonetheless the plans were almost fully implemented and they certainly did not hinder economic growth. The MDPs linked the type and amount of growth in the education system to the needs of the economy...“ (Woo 1991:1041).

³⁴ Ein deutliches Beispiel dafür ist die staatliche Regulierung der Schülerzahlen in der berufsbildenden und allgemein bildenden Schule, um sowohl genügend billige Arbeitskräfte als auch ausreichend technisches Humankapital für die wirtschaftliche Modernisierung bereitstellen zu können. Dies wird im dritten Kapitel näher untersucht. Hierzu ist jedoch zu bedenken, dass eine solche Bildungspolitik zwar die Bedürfnisse der Wirtschaft genügend befriedigen konnte, hat aber dennoch zahlreiche Bildungsprobleme verursacht, auf die im vierten Kapitel näher eingegangen wird.

³⁵ Die Publikationen (Zeitschriften und Bücher – seit Mitte der 80er auch Kassetten und Videos) der

die Dissidenten zu bürgerlichen bzw. politischen Rechten, kritisierten die Inhaftierung politischer Gefangene und setzten sich für Parteigründung, Pressefreiheit, Demokratie und die Reform der Regierungsinstitutionen ein (vgl. Yu 2005: 189). Die Bevölkerung wurde dadurch zunehmend politisch aufgeklärt und begann Sympathie für die politischen Ideen der Dissidenten zu hegen.

Die Liberalisierungsreform von Chiang, Ching-Kuo

Außer den oben genannten Faktoren soll noch erwähnt werden, dass die letzte Schlüsselfigur des KMT-Regimes Chiang, Ching-Kuo am Ende seines Lebens wichtige Entscheidungen für die Entwicklung der Demokratie in Taiwan traf.³⁶ Um das Image des KMT-Regimes als Fremdherrschaft zu mildern und die Unterstützung der einheimischen Taiwaner zu gewinnen, begann er während seiner Amtszeit als Premierminister bereits eine Reihe von Liberalisierungsreformen durchzuführen, zu der auch die sogenannte „Taiwanisierung“ der Regierungsämter zählte. Im Verlaufe der „Taiwanisierung“ erhielten immer mehr einheimische Taiwaner Posten im Kabinett sowie in anderen Staatsorganen (vgl. Yu 2005: 154). Während seiner Amtszeit als Präsident (1978-1988) setzte Chiang die Demokratisierung weiter fort und ernannte zweimal in Folge einen einheimischen Taiwaner zu seinem Vizepräsidenten. 1986 duldet er die Gründung der ersten Oppositionspartei Democratic Progressive Party (DPP). Taiwan hat die längste Kriegsrechtsperiode der Welt durchlebt, die nach 38 Jahren mit dem Aufheben des Kriegsrechts im Jahre 1987 beendet wurde. Ein weiterer Meilenstein auf dem Weg zur Demokratisierung waren die damit zu Ende gegangene Pressezensur sowie die Aufhebung des Demonstrations- und Vereinsverbots.

Als Chiang 1988 starb, erhielt der damalige Vize-Präsident Li, Deng-Hui (李登輝) als erster Taiwaner das Präsidentenamt und die Stelle des Parteivorsitzenden der KMT, damit begann für Taiwan ein demokratisches Zeitalter. Im Jahre 1991 wurden auch die Interimsbestimmungen aus dem Jahre 1948 aufgehoben. 1996 wurde zum ersten Mal in Taiwans Geschichte der Präsident direkt vom Volk gewählt. Das Ergebnis der Präsidentschaftswahl im Jahre 2000, aus der die ehemalige Untergrundpartei DPP als stärkste Kraft hervorging, beendete ein halbes Jahrhundert KMT-Herrschaft und mar-

Dissidenten wurden zwar von der Regierung zensiert, aber “they played a cat-and-mouse game with the government, reopening sanctioned publications under slightly different names, registering as book series to evade censorship, and generally defying the regime’s efforts to put a stop to their activities” (Rigger 1999: 25f).

³⁶ Trotzdem sind Chiangs historische Leistungen, nämlich seinem „Beitrag zur demokratischen Reform Taiwans“, immer noch umstritten. Auf diesen Punkt wird im folgenden Abschnitt noch ausführlich eingegangen.

kierte einen friedlichen Machtwechsel.

2.3.3 *Der Gesellschafts-Charakter als Zement für die Erhaltung und Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen*

Bis zur demokratischen Wende im Jahre 1986/87 hatte das KMT-Regime mit der autoritären Entwicklungsdiktatur seine diktatorische Herrschaft auf Taiwan länger als vierzig Jahre behauptet. Wie konnte das sich vom Festland nach Taiwan zurückgezogene KMT-Regime, das sich ausschließlich aus vom Festland stammenden Chinesen zusammensetzte, die lediglich knapp fünfzehn Prozent der Gesamtbevölkerung Taiwans stellten, über die Majorität der Gesellschaft für eine so lange Zeit herrschen? Die Antwort liegt in erster Linie in der Ausübung physischen Zwangs durch Justiz, Militär und Polizei, die beispielsweise das Verbot der Parteigründung, die Pressezensur und die Einhaltung des Kriegsrechts überwachten und den Aufbau der Sicherheitsnetzwerke aus Geheimdienst und Polizei als Überwachungs- und Unterdrückungswerkzeuge gewährleisteten (vgl. 2.3.1). Ein solcher Machtapparat allein reicht dennoch nicht aus, um das Funktionieren der Gesellschaftssysteme zu garantieren, weil er lediglich das äußere Verhalten der Gesellschaftsmitglieder normt, d.h. nur Einfluss auf das nehmen kann, was sie tun „können“, „sollen“ und „müssen“, aber nicht auf das, was sie tun „wollen“.

In seinem bedeutenden Aufsatz über die „Methode und Aufgabe einer analytischen Sozialpsychologie“ zeigt Fromm, dass das beste Mittel für die Herrschaft, insbesondere wenn eine Minorität die Majorität beherrscht, nicht das des physischen Zwangs ist, wenn auch nicht unverzichtbar, sondern „die libidinösen Bindungen, Angst, Liebe, Vertrauen, die die Seelen der Majorität in ihrem Verhältnis zur herrschenden Klasse erfüllen“ (Fromm 1932a: 55). Durch diese seelische Einstellung wird die Herrschaft der Minorität über die Majorität rationalisiert und notwendig gemacht. Fromm fährt fort, dass „diese Bindung eine Wiederholung bzw. eine Fortsetzung der seelischen Haltung ist, die diese erwachsenen Menschen als Kinder zu ihren Eltern, speziell zu ihrem Vater gehabt haben. Es handelt sich um eine Mischung von Bewunderung, Angst, Glauben an die Kraft, Klugheit und die guten Absichten des Vaters...wie wir sie beim Kind im Verhältnis zum Vater wie beim Erwachsenen innerhalb der patriarchalischen Klassengesellschaft im Verhältnis zum Angehörigen der herrschenden Klasse finden. Hiermit eng verknüpft sind gewisse moralische Prinzipien, die es den Armen vorziehen lassen zu leiden, als » Unrecht « zu tun, die ihn glauben lassen, der Sinn seines Lebens sei Gehorsam und Pflichterfüllung im Dienste der Mächtigen“ (ebd.).

Übertragungsprozess und Funktion des Gesellschafts-Charakters

Solche Vorstellungen entstehen bei den Mitgliedern der Gesellschaft aber nicht rein zufällig, sondern im Erziehungs- und Sozialisationsprozess über die Vermittlung des Gesellschafts-Charakters, durch den die sozial geforderte Haltung systematisch und planmäßig bei den Individuen gebildet werden kann. Der Gesellschafts-Charakter übernimmt für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse eine Rolle als „Schablone“, „in die die Menschen im Assimilierungs- und Sozialisationsprozess gepresst werden, damit sie zu den ökonomischen, sozialen und politischen Strukturen sich konform verhalten“ (Bierhoff 1993: 167). Mit dem Gesellschafts-Charakter können die Individuen in ihre gegebene Gesellschaft hineinpassen und möchten so handeln, wie sie handeln müssen bzw. wie ihre Gesellschaft es von ihnen erwartet. Damit wird eine kausale Erklärung geliefert, wie die Herrschaft des autoritären KMT-Regimes mit Hilfe der Schulbildung sowie -erziehung auf Taiwan vierzig Jahre lang Bestand haben konnte und seine gewünschte Gesellschaftsform, die durch ein autoritäres politische System und eine industrielle Marktwirtschaft gekennzeichnet war, erfolgreich von ihren Gesellschaftsmitgliedern erhalten sowie reproduziert wurde.

Im Zuge einer wissenschaftlichen Feldforschung, die der Amerikaner Richard W. Wilson im Jahre 1966 in städtischen wie ländlichen taiwanesischen Grundschulen durchführte, wurde die psychische Einstellung der Schulkinder hinsichtlich unterschiedlichen sozialen Einheiten (wie Familie, Gruppe, Schule usw.) untersucht, wobei es den Autor interessierte, wie das Bildungssystem Taiwans die Schulkinder „trainierte“, damit sie sich mit dem Staat identifizierten und sich ihm gegenüber loyal verhielten (vgl. Wilson 1986: 2). Es stellte sich heraus, dass die befragten Kinder eine starke emotionale Zuneigung zu politischen Führern wie z.B. Chiang, Kai-Shek hatten, die durch die verherrlichenden Darstellungen in den Schulbüchern erzeugt worden war (vgl. ebd.: 65-80). Die einmal bestehende Zuneigung zum politischen Führer verschwand auch mit ihrem Erwachsenwerden bei den meisten nicht, sondern war tief in ihrem Bewusstsein verankert. Sie lässt sich als eine Mischung von Bewunderung, Angst und Vertrauen beschreiben wie sie erwachsenen Menschen als Kinder ihren Eltern bzw. Lehrern entgegenbrachten (vgl. ebd.: 64f.). Außerdem wurde den Kindern beigebracht, vor jeglicher Art von Autorität Respekt zu haben, indem Kritik und Zweifel an Lehrern, prinzipiell nicht erwünscht bzw. erlaubt war. Die „Liebe“ des Lehrers war nur durch ihren „absoluten Gehorsam“ zu erlangen, wodurch bei ihnen bestimmte Werte wie Loyalität, Gehorsamkeit und Verantwortungsbewusstsein gegenüber autoritären Figuren wie Lehrern, Eltern, Polizei oder Gruppenleitern ausgebildet wurden (vgl. ebd.: 60f.). Sie nahmen die autoritären Figuren zum Vorbild und glaubten, dass deren Autorität nicht angetastet oder bezweifelt werden dürfe (vgl. ebd.:

34, 45).

Kaum überraschend ist, dass sich die taiwanesischen Schulkinder besonders an Leistung, Erfolg und der Gruppe orientierten. Der Erklärung des Autors zufolge betrachtete das KMT-Regime die wirtschaftliche Entwicklung als Hauptaufgabe des Staates. Es ist deswegen nicht schwer nachvollziehbar, warum die Schulbildung besonders großen Wert auf die Entwicklung der Leistungsbereitschaft bei Kindern legte. Um diese zu erzielen, schürte der Lehrer oft die Konkurrenz unter den Kindern, wobei der „Gewinner“ gelobt und der „Verlierer“ oft in Form von Beleidigung bestraft wurde. Wenn die Kinder beispielweise eine im Unterricht gestellte Frage nicht beantworten konnten, mussten sie so lang stehen bleiben, bis sie die nächste Frage richtig beantwortet hatten. Um ihr Gesicht vor den andern zu wahren, strengten sich die Kinder an, um die von dem Lehrer bzw. der Gruppe geforderte Leistung zu erzielen. Das Streben nach Leistung bzw. Erfolg diente aber nicht dem Wohl des Individuums, sondern dem Wohl der Gruppe, wobei die gesellschaftlichen Bedürfnisse den eigenen immer vorangestellt waren (vgl. ebd.: 20-28).

Anhand der von der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft vorgenommenen Klassifizierung des menschlichen Charakters werden die folgenden Charakterzüge dem autoritären Charakter zugeordnet (vgl. Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft 1995: 33f.): *Bewunderung und Idealisierung der Autorität, Neigung zum Gehorsam, Unterwerfung unter Befehle und Anordnungen, Verständnis von Arbeit als Pflichterfüllung, Liebe zu Gesetz und Ordnung, Wertschätzung von Tradition, Lust am Strafen, Belohnen von Gehorsam und bevormundende Fürsorglichkeit des Lehrers bzw. der Eltern*. Marketing-Charakter definiert Fromm als den Charakter, der „in der Erfahrung wurzelt, daß man selbst eine Ware ist und einen Tauschwert hat“ (Fromm 1947a, GA II: 48), wobei die für den Marketing-Charakter typischen Charakterzüge *Anpassungsfähigkeit, Leistungsdenken und Erfolgstreben* sind (vgl. Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft 1995: 39f.).

Wenn wir die dem autoritären Charakter und Marketing-Charakter zugeordneten obigen Eigenschaften mit den Wilsonschen Befunden vergleichen, sind deutliche Gemeinsamkeiten zu erkennen. Die von dem autoritären KMT-Regime vorgegebene Gesellschaftsform, die durch das autoritäre politische System und die Marktwirtschaft gekennzeichnet ist, spiegelten sich deutlich in den psychischen Einstellungen der damaligen Schülergeneration wider. Obwohl die Untersuchung in den 1960er Jahren durchgeführt worden war, haben die Befunde nicht an Aktualität verloren, da sich die taiwanesischen schulische Erziehung sowie Bildung in der autoritären Ära bis Ende der 1980er Jahre kaum geändert hat. Weitere Ergebnisse diverser wissenschaftlicher Untersuchungen der letzten 30 Jahre, die sich auf die Charakterzüge taiwanesischer Er-

wachsener beziehen, kommen alle zu einem gleichen Ergebnis, nämlich dass autoritäre Charakterzüge dominieren (vgl. Lew 2001; Wen 1989; Yang 1981; Yang/Yu/Ye 1991; Yang 2001). Die andere Charaktereigenschaft, die das Wesen der Taiwanesen dominiert, ist der Marketing-Charakter, bei dem Leistungsdenken und Erfolgsstreben die entscheidenden Orientierungen sind (vgl. Lew 2001; Yang 1981; Yang 2001; Yu 1991).³⁷

Wie die obigen Forschungsergebnisse zeigen, dominieren der autoritäre Charakter und Marketing-Charakter das Wesen der Taiwanesen.³⁸ Als „Schablone“ für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse wurde der Charakter der Taiwanesen unter dem autoritären KMT-Regime derartig geformt, dass sie zu den ökonomischen, sozialen und politischen Strukturen sich konform verhalten konnten, wobei ihr Verhalten nicht von der bewussten Entscheidung für oder gegen das Modell der autoritären Entwicklungsdiktatur abhing, sondern dass sie sich so verhalten wollten, wie sie sich verhalten müssen. Somit hatte das aus der Minorität zusammengesetzte autoritäre KMT-Regime seine alleinige Herrschaft auf Taiwan über vier Dekaden lang behalten, bis einer der Gesellschafts-Charaktere, nämlich der autoritäre Charakter am Ende der 1980er Jahre wegen der Unstimmigkeit mit den geänderten gesellschaftlichen Bedingungen die Funktion als Zement für Erhaltung und Reproduktion des autoritären politischen Systems verlor, so dass die bestehende Gesellschaftsform schließlich umstrukturiert werden musste.³⁹

Im Verständnis von Fromm kann sich der Gesellschafts-Charakter unter besonderen Umständen von Zement in Dynamit verwandeln und dadurch zum Umbruch der bestehenden Gesellschaftsordnung beitragen, auch wenn „der Mensch sich an fast alle

³⁷ Außerdem fanden diverse Wissenschaftler heraus, dass die Leistungsmotivation der taiwanesischen Schüler vor allem von außen gesteuert wird, d.h. durch die Erwartungshaltung bzw. Forderungen der Eltern, Lehrer oder der Gruppe (Yang 1981; Yu/Yang 1987; Yu 1991). In den stark von der konfuzianischen Tradition geprägten Gesellschaften wie China, Hongkong und Taiwan herrscht vor allem die Ethik des Erfolgstrebens vor (Huang 1987; Yu/Yang 1987).

³⁸ Die Menschen besitzen einen Charakter, der aus unterschiedlichen Orientierungen zusammengesetzt ist, wobei letztlich entscheidend ist, welche Orientierung die Charakterzüge dominiert (vgl. Fromm 1947a; GA. II: 43). Wenn also hier behauptet wird, dass die meisten taiwanesischen Gesellschaftsmitglieder Taiwans einen „autoritären Charakter“ bzw. „Marketing-Charakter“ besitzen, so bedeutet es nur, dass diese beiden Merkmale dominieren. Innerhalb einer Gesellschaft können zudem mehrere Orientierungen existieren (vgl. Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft 1995).

³⁹ Obwohl der Marketing-Charakter immer noch mit der neuen entstanden gesellschaftlichen Bedürfnisse, vor allem der sozioökonomischen Bedingungen, übereinstimmen kann, reicht er allein nicht mehr aus, um das autoritäre politische Gesellschaftssystem zu erhalten.

Bedingungen anpassen kann, ist er doch kein unbeschriebenes Blatt, auf das die Kultur ihren Text schreibt“ (Fromm 1955a: 61). Damit meint er, obwohl die sozioökonomische Struktur einer Gesellschaft zwar den menschlichen Charakter prägt, kann man jedoch nicht vernachlässigen, dass die Bedürfnisse des Menschen im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess als dynamische Faktoren wirken, wodurch bestimmte psychischen Reaktionen hervorgerufen werden, die schließlich zu Änderungen der gesellschaftlichen Bedingungen führen, damit die gesellschaftlichen Bedingungen den ursprünglichen Bestrebungen des Menschen entsprechen können. Wenn die gesellschaftlichen Bedingungen sich aber derartig ändern, dass zum herkömmlichen Gesellschafts-Charakter eine Diskrepanz entsteht, die zu einer Verschiebung führt, indem der Gesellschafts-Charakter „dann zu einem Element der Desintegration und nicht mehr der Stabilisierung“ wird (ebd.), verändert sich die gesellschaftliche Struktur.

Während des taiwanesischen gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses kam es zwischen den neu entstandenen gesellschaftlichen Bedingungen und dem bestehenden autoritären Charakter zu Spannungen, die die Funktion des Gesellschafts-Charakters als Zement für die weitere Erhaltung und Reproduktion der Gesellschaftsform beeinträchtigten und die Gesellschaft zur Umstrukturierung zwangen. Wie im Abschnitt 2.3.2 dargestellt wurde die Entwicklung der taiwanesischen Gesellschaft zur Demokratie nicht allein durch einen einzelnen Faktor entschieden, wobei der Entwicklungsprozess ebenfalls nicht geradlinig verlief.⁴⁰ Externe Akteure konnten zwar fördernd auf die Demokratisierung eines Landes auswirken, wie z.B. als die USA Taiwan in den 50er und 60er Jahren wirtschaftliche Unterstützung gewährte und in den 80ern für eine Verbesserung der Menschenrechtsslage politischen Druck auf das KMT-Regime ausübte, aber mit Hilfe externer Kräfte allein kann keine Demokratie verwirklicht werden. Die wirtschaftliche Modernisierung schaffte zwar die Grundvoraussetzung für die Demokratisierung Taiwans, indem sie die Ordnung der Gesellschaft während des Transformationsprozesses sicherte, aber sie stellte keine Garantie für das Entstehen der Demokratie dar. Singapur, welches als „globale Stadt und autoritärer Staat“ bezeichnet wird, ist ein Beispiel dafür, wie ein wirtschaftlich hoch ent-

⁴⁰ Die Faktoren, die in der vorliegenden Arbeit dargestellt werden, sind die Faktoren mit „Index-Bedeutung“, welche einen engen Zusammenhang mit dem Bereich der Schulerziehung und -bildung, der den Hauptschwerpunkt meiner Arbeit bildet, haben. Zahlreiche Faktoren sowohl in der ökonomischen Basis als auch im ideologischen Überbau treten miteinander in Interaktion. Diese Interaktion wandelt sich irgendwann aber in die psychischen Kräfte des Menschen um, die sich auf die Änderung der Gesellschaftsstrukturen auswirken. Aufgrund dessen gehe ich nicht auf eine detaillierte und grundsätzliche Analyse der Faktoren ein, da der Schwerpunkt nicht darin liegt, den Entwicklungsprozess zur Demokratisierung zu thematisieren.

wickeltes Land weiterhin an autoritären Strukturen festhält.

Taiwans Demokratisierung setzte in der Tat eine gewisse Reife der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen seiner Gesellschaft voraus. Mit der Industrialisierung und dem wirtschaftlichen Wachstum wandelte sich die sozioökonomische Struktur, wobei die dadurch entstandene Mittelschicht dann einen großen Anteil an der Gesamtbevölkerung ausmachten. Um ihre wirtschaftlichen Interessen zu schützen, stellte die traditionelle Mittelschicht Forderungen an das autoritäre KMT-Regime, da das autoritäre politische System nicht den Bedürfnissen ihrer wirtschaftlichen Fortentwicklung entsprach. Darüber hinaus war die Bevölkerung mit dem durch das erhöhte Bildungsniveau aufgebauten sozialen Bewusstsein fähiger bzw. bereitwilliger geworden, sich an den politischen und sozialen Bewegungen zu beteiligen. Sie begannen sich für die Interessen ihrer zugehörigen Gruppe (Arbeiter-, Bauern- und Lehrerbewegung) und die Interessen der Mehrheit der Gesellschaft (Konsumentenschutzbewegung und Naturschutzbewegung) einzusetzen und forderten mehr Gerechtigkeit (Frauen- und Ureinwohnerbewegung), mehr Freiheit und mehr Demokratie (Menschenrechtsbewegung und Studentenbewegung).

Der ehemalige Direktor des Soziologieinstituts der Academia Sinica Taiwans Chu, H.-Y. vertritt die Auffassung: „Im Zuge des wirtschaftlichen Fortschritts in Taiwan wuchs die Mittelklasse, und allgemeine Bildung wurde für jeden zugänglich....Leute, die neues Wissen und neue Konzepte in sich aufnahmen, fanden nun den Mut zur Darlegung ihrer Unzufriedenheit und äußerten harsche Kritik“ (Zitat bei Her „Wir sind das Volk!“, Online-Text). Der Sozialwissenschaftler Hsiao, H.-H. äußerte sich zum Thema „Taiwans gesellschaftliche Transformation“ auf ähnliche Weise: „Die sozialen Bewegungen jener Zeit richteten sich in erster Linie gegen die Regierung und forderten von ihr eine Änderung ihrer Politik sowie eine Lockerung der Kontrolle über die Gesellschaft“ (ebd.). Nach seiner Beobachtung waren die sozialen Bewegungen jener Zeit nicht nur Mittel zur Äußerung der Unzufriedenheit der Bevölkerung über die Mängel in der Sozialpolitik und der mit der Modernisierung und Industrialisierung entstandenen Probleme, sondern auch ein Vehikel, um die taiwanesischen Bevölkerung aufzuklären, „die sich trotz des Verbots zur Versammlung und Demonstration unter dem Kriegsrecht bewusst zu organisieren verstand, um kollektiv ihre Forderungen nach Verbesserungen am autoritären Regime deutlich zu machen“ (Yu 2005: 187).

Die neu aufgeklärten Bürger weigerten sich ihre bis dato passive Rolle im politischen Entscheidungsprozess weiter zu spielen, bei der alles akzeptiert und wenig hinterfragt wurde, was für die Entwicklung der Gesellschaft am besten ist. Die Umweltbewegung „Against Dupont at Lukang“, die 1986 erfolgreich den Bau einer Titandioxid-Fabrik

in Lukang durch den amerikanischen Konzern Dupont entgegen der wirtschaftlichen Interessen der Regierung verhindert hatte, ist das beste Beispiel dafür. Die Bewohner von Lukang befürchteten, dass durch die Errichtung der Fabrik die Umwelt so stark beeinträchtigt werde, dass es in der Folge zu einer Zerstörung ihres Lebensunterhaltes, der Fischzucht, zu einer Gefährdung ihrer traditionellen Kultur und Lebensweise und zu Schäden an historischen Bauwerken kommen könne (vgl. He 2006: 72). Sie begannen sich aktiv für den Schutz ihrer Bedürfnisse einzusetzen, die sich nicht immer mit den Bedürfnissen der sozioökonomischen Struktur deckten.

Die obigen internen und externen Faktoren waren während des taiwanesischen gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses sowohl in der sozioökonomischen Struktur als auch in der menschlichen Idee und den Idealen miteinander in Interaktion getreten, dadurch entstanden die neuen gesellschaftlichen Bedingungen, wobei der bestehende Gesellschafts-Charakter, der autoritäre Charakter, seine Funktion als Zement verlor, weil die mit ihm übereinstimmenden gesellschaftlichen Bedingungen nicht mehr existierten. Das Gesellschaftsmodell von einer autoritären Entwicklungsdiktatur musste daher umstrukturiert werden, so dass es den Bedürfnissen der neuen gesellschaftlichen Bedingungen besser gerecht wurde.

Nachwirkungen des geformten Gesellschafts-Charakters

Hierzu ist aber zu bemerken, selbst wenn der autoritäre Charakter als Gesellschafts-Charakter seine Funktion als Zement für die Erhaltung und Reproduktion der bestehenden Gesellschaftsform verloren hat, bedeutet dies nicht zugleich, dass der autoritäre Charakter verschwunden ist. Er bleibt weiterhin als ein Teil des Charakters erhalten, wobei er nach wie vor die Reaktionsweisen des Menschen beeinflusst und die menschlichen Ideen sowie Werte selektieren kann. Es sind die tief verwurzelten Gewohnheiten und Meinungen, „die für einen Menschen charakteristisch sind und die sich jeder Veränderung gegenüber als resistent erweisen“ (Fromm 1947a: 42), die in der Tat aus seiner Charakterstruktur erwachsen. Das erklärt den Widerspruch zwischen dem Wunsch der Mehrheit der taiwanesischen Gesellschaftsmitglieder nach einer demokratischen Gesellschaft, die besser ihren Bedürfnissen entspricht als eine autoritäre, und ihrer nach wie vor bestehenden Zuneigung zur autoritären Führung, die im Schulbildungsprozess der KMT fest in ihren Köpfen verankert wurde.

Nach dem Tod von Chiang, Ching-Kuo wurde seine Person von der Mehrheit der taiwanesischen Wissenschaftler fast ausschließlich nach seinen historischen Leistungen, nämlich seinem „Beitrag zur demokratischen Reform Taiwans“, beurteilt. Die Tatsache, dass Chiang selbst der diktatorische Herrscher des autoritären Regimes war, das

er reformierte, wurde dabei vollkommen vernachlässigt.⁴¹

Bevor Chiang Taiwan in Richtung Demokratie vorantrieb, baute er seit den 50er Jahren einen weit verzweigten Sicherheitsapparat auf, dessen offizielle Aufgabe der Kampf gegen die kommunistische Infiltration war, in der Tat baute er jedoch ein effektives Überwachungsnetzwerk für alle politischen und sozialen Bereiche auf. Mit Hilfe dieses Netzwerkes wurden mehrere tausend Menschen vor allem in den 50ern und 60ern im Namen der „nationalen Sicherheit“ inhaftiert und teilweise sogar exekutiert (vgl. Yu 2005: 102). Ende der 70er Jahre begann sich die als „the most famous event in the history of Taiwan’s democratization“ bezeichnete „Formosa-Bewegung“ zu formen, die von Chiang durch einen blutigen Zusammenstoß zwischen der Polizei und den Oppositionellen beendet wurde (vgl. Fußnote 23, S. 25). In den 80er Jahren wurde die taiwanesishe Öffentlichkeit von einer Reihe von Mordfällen erschüttert, bei der aller Wahrscheinlichkeit nach die KMT die Hand im Spiel hatte.⁴² Während Chiang also seit den 70er Jahren seine politischen Reformen zur Demokratisierung Taiwans implementierte, verfolgte und unterdrückte er gleichzeitig Oppositionelle und ihre demokratische Bewegung.

Wie lassen sich in diesem Licht, die Leistungen Chiangs für die Demokratie bewerten? Der Sozialwissenschaftler Wu, Naiteh kommentierte in seinem Aufsatz „Transitional Justice in Taiwan“, dass Chiang, Ching-kuo ein Opportunist war, der sich den gegebenen politischen Umständen entsprechend anpasste, aber er war bestimmt kein Demokrat, wie einige taiwanesishe Wissenschaftler noch heute zu behaupten pflegen (vgl. Wu 2004a: 499f.). Nach der Veröffentlichung seines Aufsatzes wurde Wu heftig für seine negative Einschätzung von Chiang, Ching-Kuo kritisiert. Ihm wurde von seinen Kritikern sogar unterstellt, dass er seine Forschungsergebnisse dazu missbrauchte, um sich bei der damaligen Regierungspartei DPP für einen Regierungsposten zu profilieren oder um sich einfach nur einen Namen zu machen. Es gab aber auch Stimmen, die ihn unterstützten. Der österreichische Sozialwissenschaftler Christian Schafferer, zum Beispiel, würdigte Wus Leistung und meinte, dass Wu zu den wenigen taiwanesischen Wissenschaftlern gehört, die offen Chiangs positive Rolle bei der Demokratisierung Taiwans anzweifeln (Schafferer 2007: 8).

In seinem Aufsatz „Transitional Justice in Austria: Lessons for Taiwan“ mutmaßte Schafferer, dass einige taiwanesishe Wissenschaftler, die für Taiwans Gesellschaft

⁴¹ Der Sozialwissenschaftler Naiteh Wu zog aus der Analyse zahlreicher historischer Dokumente über Chiang den Schluss: „...that the only contribution Chiang Ching-guo made to Taiwan's democracy was that he swiftly removed the only obstacle to democracy- his dictatorship“ (Wu 2004a: 470).

⁴² Vgl. dazu Yu 2005: 183; Tang 2002: 392. Hier wird eine nähere Beschreibung dieser Vorfälle gegeben.

eine „Index-Bedeutung“ haben, vom Stockholm-Syndrom betroffen seien, da sie die Diktatoren Chiang, Kai-Shek und seinen Sohn Chiang, Ching-Kuo als Helden verehrten (vgl. ebd.). In der Bevölkerung findet man ebenfalls eine solche Zuneigung: „...close to half (46%) of respondents agreed with the statement of „The politics under the martial law and the rule of Chiang Ching-Kuo is better for Taiwan. Even among the college graduates there were as high as 30% who agreed with the statement“ (Wu 2004b: 10). Wu bemerkte zu diesen Umfrageergebnissen, dass diese breite Zustimmung auf die schnelle Schaffung von Wohlstand zurückzuführen ist (vgl. ebd.), was hier auch gar nicht bestritten wird. Dennoch gibt es einen weiteren wichtigen Faktor, der dieses positive Bild von den politischen Führern entscheidend mitprägte: Die durch den KMT-kontrollierten Schulbildungsprozess vermittelten Gesellschafts-Charaktere wirkten sich positiv auf die öffentliche Wahrnehmung der Chiangs aus (vgl. 3.3.2.1). Die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder unterwarf sich freiwillig ihrer Autorität und nahm sie als „Alleskönner“ wahr, wobei ihre Macht rationalisiert und idealisiert wurde. Selbst bei ungerechten Bestrafungen durch die Chiangs fühlten sie weder Ärger oder Hass noch irgendwelche Zweifel. Unter der „fürsorglichen“ Hand der Chiangs wurde Unterwerfung als Liebe und Dankbarkeit rationalisiert. Selbst wenn die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder Taiwans in den 80er Jahren durch zahlreiche Demonstrationen und Sozialbewegungen Druck auf das autoritäre Regime ausübten, bedeutete dies nicht, dass sie die politische Führung Chiang, Ching-Kuos in Frage stellten. Die meisten unter ihnen empfanden nach wie vor Bewunderung für ihn und glaubten an seine Kraft, Klugheit und seine guten Absichten, wie ein Kind im Verhältnis zum Vater.

Am Ende dieses Abschnitts möchte ich aber klar stellen, dass nicht nur der Gesellschafts-Charakter als Zement für die Erhaltung und Reproduktion der Gesellschaftsform diene, sondern auch die Ausübung von physischem Zwang durch Justiz, Militär und Polizei, die das äußere Verhalten der Gesellschaftsmitglieder normen konnte, die Herrschaft des autoritären KMT-Regimes länger als 40 Jahre sicherte.

„Individuelles und gesellschaftliches Verhalten, und damit auch politisches Handeln, ist in seinen Beweggründen und Bestimmungsfaktoren wesentlich komplexer als dies Fromm darstellt“ (Meyer 2002: 69). Aufgrund dessen soll man „Gesellschaft nicht nur im Blick auf die ‘Vielzahl der lebendigen Individuen’ analysieren“ (ebd.). Dieser Kritik an Fromm stimme ich zwar zu, aber man sollte bedenken, dass sowohl das menschliche Verhalten einschließlich des politischen Handelns als auch die Gruppen, Organisationen, Institutionen und sogar das ganze gesellschaftliche System durch den Menschen bestimmt wird. Nur die Entscheidung bzw. die tatsächliche Handlung des Menschen übt Einfluss auf die gesellschaftliche Struktur und Entwicklung aus. Daher

ist Fromms Theorie vom Gesellschafts-Charakter immer hilfreich bei der Erklärung des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses, da er nicht nur einen Blick auf die bewussten, sondern auch auf die unbewussten Handlungsantriebe des Menschen wirft. Im folgenden dritten Kapitel wird darauf eingegangen, wie die taiwanesishe Schulbildung unter den unterschiedlichen Herrschaften als Mittel zur Erfüllung ihrer politischen und wirtschaftlichen Zwecke verwendet wurde. Vor allem, wie das Bildungssystem unter Manipulation des autoritären KMT-Regimes die Erfordernisse der gesamten gesellschaftlichen Struktur, wie sie das Regime erwünschte, erfolgreich in die menschliche Psyche einprägte. Damit wurden der Herrschaft dienliche Ideologien gebildet, welche wiederum die gewünschte gesellschaftliche Struktur stabilisieren bzw. reproduzieren konnten.

3. *Taiwans Bildungsgeschichte bis zur Bildungsreform 1994*

Wie im zweiten Kapitel schon deutlich wurde, ist die Geschichte Taiwans durchzogen von der Besetzung durch fremde Mächte. Ihre Anwesenheit hat nicht nur Spuren im politischen und wirtschaftlichen Bereich hinterlassen, sondern auch im Bildungssystem. Die Holländer versuchten beispielsweise die Sprache der Ureinwohner Taiwans mithilfe des lateinischen Alphabetes zu verschriften, um die Verbreitung des protestantischen Glaubens zu erleichtern. Als viel später die Qing-Dynastie die Verwaltung Taiwans nach Jahrhunderten der Vernachlässigung durch das chinesische Festland übernahm, blieb der Bevölkerung auf Taiwan, die inzwischen eine eigene kulturelle Identität entwickelt hatte, die sich von der vom Festland unterschied, keine andere Wahl, als sich von den Qing-Herrschern „resinieren“ zu lassen. Zweihundert Jahre später waren die Taiwaner wegen der Abtretung Taiwans an Japan wiederholt gezwungen, sich mit einer anderen Sprache und Kultur, vor allem aber mit einer anderen Nationalität auseinanderzusetzen. Als sie sich nach fünfzigjähriger japanischer Herrschaft endlich daran gewöhnt hatten, neben der eigenen Muttersprache, d.h. den beiden chinesischen Dialekten Minnan und Hakka, auch in Japanisch miteinander zu kommunizieren, besetzte das vom Festland gekommene KMT-Regime die Insel, und die Taiwaner mussten sich erneut anpassen.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird deutlich, wie die verschiedenen Besatzungsmächte das Bildungssystem als Instrument für die Erfüllung der Erfordernisse der erwünschten gesellschaftlichen Struktur verwendeten, um deren Herrschaft auf Taiwan zu sichern. Diese Instrumentalisierung des Bildungssystems zur Herrschaftssicherung steht im engen Zusammenhang mit den heutigen Problemen im taiwanesischen Bildungssystem.

3.1 Missionspädagogik unter holländischer Herrschaft und Traditionelles Bildungswesen unter den chinesischen Kaiserreichen

Missionspädagogik unter holländischer Herrschaft

Die im Jahre 1602 für den Handel und den Erwerb neuer niederländischer Kolonien gegründete Kompanie „Dutch East India Company“ (Vereenigde Oostindische Compagnie, VOC) ließ sich 1624 auf Taiwan nieder, um Handel zu treiben und den protestantischen Glauben zu verbreiten. Während der holländischen Besatzungszeit wurde auf Taiwan zwar kein zuständiges Verwaltungsamt für das Schulwesen aufgebaut, jedoch übernahmen die protestantischen Missionare die pädagogische Tätigkeit, um einen Großteil der Bevölkerung für die christliche Lehre empfänglich zu machen. Da zu diesem Zeitpunkt noch verhältnismäßig wenige chinesische Siedler auf Taiwan

lebten, konzentrierten sich die holländischen Missionare auf die Ureinwohner, die damals noch die größte Bevölkerungsgruppe Taiwans stellten und vom Fischfang sowie der Jagd lebten. Die Missionare begannen die unterschiedlichen Sprachen der Ureinwohner mithilfe des lateinischen Alphabetes zu verschriften, um ihnen das Bibellesen in ihrer eigenen Sprache zu ermöglichen. Sie hofften damit auch, mit Hilfe der Religion den Widerstand der Ureinwohner besänftigen zu können. Darüber hinaus brachten die Missionare den Ureinwohnern bei, Landwirtschaft zu betreiben (vgl. Xu 1992: 5f; Cai 1998:16).

Für die holländische Kolonialmacht war die Alphabetisierung der Ureinwohner und deren Bekehrung zum Christentum nur Mittel zum Zweck. Im Vordergrund stand die Sicherung ihrer Herrschaft. Das Ziel der pädagogischen Tätigkeit bestand daher in erster Linie in der Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung (vgl. Xu 1992: 6), welche wiederum Grundlage für einen reibungslosen Handel und das Erheben von Steuern war. Man glaubte, dass sich die Ureinwohner als bekehrte Christen leichter der holländischen Obrigkeit beugen und keine Revolte provozieren würden (vgl. Du 1997: 148; Zhang 2005: 40). Diese Annahme hat sich im Nachhinein als richtig erwiesen, denn vonseiten der Ureinwohner gab es keinen gewaltsamen Widerstand gegen die Holländer (vgl. Cai 1998:16).

Aufbau des Schulsystems unter der Herrschaft Koxingas

Die holländische Kolonialzeit auf Taiwan endete 1662 mit der Ankunft von Zheng Cheng-kung (Koxinga), einen ehemaligen Offizier der gestürzten Ming-Dynastie, und seiner 25.000 Mann starken Armee auf der Insel. Koxinga betrachtete Taiwan anfänglich lediglich als vorübergehenden militärischen Stützpunkt, den er für die Wiederherstellung der Ming-Dynastie auf dem chinesischen Festland brauchte. Dieser Zielsetzung entsprechend wurde die Verwaltung Taiwans ganz nach dem Muster der gestürzten Ming-Dynastie aufgebaut (vgl. Lee 2003: 43), was auch den Aufbau eines Schulsystems, wie es zur Zeit der Ming-Dynastie üblich war, miteinschloss (vgl. Cai 1998:17).

Schon 1655, bevor Koxinga die Holländer vertrieb, gründete er in Taiwan zwei Schulen. Die eine Schule nannte er „Chu-xian-guan“ (儲賢館), was übersetzt „Halle für das Ansammeln von Tugend“ heißt, sie hatte die Aufgabe, Talentierte zu fördern. Die andere Schule, die er „Yu-zhou-guan“ (育冑館) nannte, was übersetzt „Halle für die Erziehung der Nachkommen“ bedeutet, war für die Erziehung der Kinder verstorbener Offiziere und Adliger der gestürzten Ming-Dynastie zuständig (vgl. Zhang 2005: 40) und war daher nicht für alle Schulkinder zugänglich. 1666 baute Koxinga in Südtaiwan in der Stadt Tainan den ersten Konfuziustempel Taiwans zu Ehren des Konfuzius und seiner Lehre, die in der chinesischen Kultur als Symbol für Kultiviertheit

steht. Direkt an den Konfuziustempel wurde die höchste kaiserliche Lehranstalt (*tai-xue* 太學), die in etwa mit der heutigen Universität gleichgesetzt werden kann, nach dem traditionellen Entwurf „Schule links, Tempel rechts“ gebaut. So entstand die erste offizielle Schule in Taiwan (vgl. Cai 1998:17; Zhang 2005: 42).

Nach dem Bau des Konfuziustempels folgte die Einrichtung von Grundschulen in den Gemeindebezirken, die Kinder ab dem achten Lebensjahr besuchen durften (vgl. Du 1997: 148; Zhang 2005: 42). Schritt für Schritt wurde in Taiwan ein Schulsystem nach dem Vorbild der gestürzten Ming-Dynastie aufgebaut, dessen Grundlage auf dem System der chinesischen kaiserlichen Beamtenprüfung (科舉)⁴³ basierte. An der Spitze des Schulsystems stand das Ritenministerium (禮部), welches die zuständige Behörde für die zentralen Bereiche der Schulbildung war und dem heutigen Bildungsministerium entsprach (vgl. Zhang 2005: 42). Am unteren Ende waren die Grundschulen, an die sich die Einrichtungen der sekundären Schulbildung, die Chou-xue (州學) und Fu-xue (府學), anschlossen.⁴⁴ Um an die Universität, d.h. an die Tai-xue, die „höchste kaiserliche Lehranstalt“, zu gelangen, mussten insgesamt zwei Prüfungen bestanden werden. Die erste Prüfung, die sogenannte Chou-shi (州試), was übersetzt Chou-Prüfung bedeutet, fand alle drei Jahre an den Chou-xue statt. Bestand man diese Prüfung, erwarb man die Berechtigung an der zweiten Prüfung, der sogenannten Fu-shi (府試), was übersetzt Fu-Prüfung bedeutet, teilzunehmen. Diese zweite Prüfung wurde an den Fu-xue abgehalten. Wurde auch diese Prüfung erfolgreich abgelegt, erhielt man die Zulassung zur Tai-xue.

Das Studium an der „Tai-xue“ dauerte drei Jahre. Während dieser Zeit erhielten die Studenten den Lohn eines Beamten, was jedoch nicht bedeutete, dass die Studenten bereits in den Beamtendienst aufgenommen worden wären. Das hing ganz davon ab, wie gut ihre Leistungen bei der kaiserlichen Beamtenprüfung waren. Das Ziel der Tai-xue bestand ausschließlich in der Ausbildung der Studenten zu Beamten (vgl. Zhang 2005: 42).

Neben den öffentlichen Schulen existierten in Taiwan ebenfalls wie auf dem Festland in China private Schulen (私塾), deren Aufgabe nicht die Vorbereitung zur Beamtenprüfung war, sondern die vor allem dem Erwerb der Grundfertigkeiten im Lesen

⁴³ Das hierarchische System der Beamtenprüfung wurde im Jahr 606 in China eingeführt und sollte für die nächsten 1300 Jahre über mehrere chinesische Kaiserreiche hinweg Bestand haben. Im 11. Jahrhundert wurden die inhaltlichen Grundlagen und Bewertungskriterien vereinheitlicht und an den klassischen Schriften der konfuzianischen Tradition – die „Vier Bücher“ und „Fünf Klassiker“ (四書五經) – ausgerichtet. Seitdem wurde das System der Beamtenprüfung zwar modifiziert und weiterentwickelt, größere Veränderungen blieben jedoch bis zu seiner Abschaffung im Jahr 1905 aus (Vgl. Xu 2007:56).

⁴⁴ „Fu“ (府) und „Chou“ (州) waren die Einheiten der Gebietsverwaltung während der Zheng-Herrschaft. Taiwan bestand insgesamt aus einem „Fu“ und zwei „Chou“.

und Schreiben dienten. Wegen der damaligen arbeitsintensiven wirtschaftlichen Struktur Taiwans mussten die Kinder der meisten Familien arbeiten. Den Besuch einer Grundschule oder privaten Schule konnten sich nur wenige leisten (vgl. Cai 2006:39f.).

Das unter Koxinga aufgebaute Schulsystem in Taiwan basierte auf dem hierarchischen Prüfungssystem für Beamte, das sich bestens für seine Herrschaft eignete. Die staatliche Akademie war eine öffentliche Bildungsanstalt, wo elitäre Studenten für die Wahrnehmung besonderer Aufgaben des Staates ausgebildet wurden (vgl. ebd.:39). Durch die Einrichtung von Grundschulen in den verschiedenen Bezirken sollte unter staatlicher Aufsicht die Ethik des Konfuzianismus⁴⁵ verbreitet werden, damit „der Geist des Konfuzianismus, der die traditionelle Kultur der chinesischen Gesellschaft formte, auch in der Gesellschaft Taiwans Fuß fassen und die Werte der Gesellschaftsmitglieder standardisieren konnte“ (Cai 1998: 17). Die im Konfuzianismus betonte „sozial-politische“ Ordnung, in der jeder Inhaber einer sozialen Position (Herr, Untertan, Vater, Sohn usw.) seine Rolle gemäß dieser sozialen Position spielen sollte (vgl. Lin, D. 1997: 149), erwies sich als besonders geeignet für die Stabilisierung der Herrschaft Koxingas.⁴⁶ Damit begann für die taiwanesischen Gesellschaft die erste systematische Sinisierung, die konsequent von den neuen Machthabern umgesetzt, aber auch von der rapide zunehmenden Zahl chinesischer Einwanderer begünstigt wurde. Koxinga legte mit dem Bau des Konfuziustempels zwar den Grundstein für die Entwicklung eines Schulsystems in Taiwan, jedoch war Schulbildung in diesem System kein Selbstzweck.

Koxinga baute die Schulen aus drei Gründen: Erstens brauchte er für die Verwaltung der Insel fähige Beamte, für deren Ausbildung nur die Besten in Frage kamen. Zweitens mußte er seine Macht auf einer Insel konsolidieren, die vor seiner Ankunft von

⁴⁵ Der Konfuzianismus entwickelte sich in der Han-Dynastie (206 v.Chr.-220 n.Chr.). Gemäß seiner Philosophie ist die Autorität des Herrschers absolut und seine Untertanen haben ihm uneingeschränkten Gehorsam zu leisten. Weil der politisierte Konfuzianismus für die chinesischen Kaiser offensichtlich eine vorteilhafte Ideologie war, wurde er von da an bis zum Niedergang des chinesischen Kaiserreiches zur orthodoxen Lehre bzw. staatlichen Ideologie erhoben (vgl. Lin, D. 1997: 169-172). Die vorliegende Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf den politisierten Konfuzianismus, der auch als „staatlicher bzw. institutioneller Konfuzianismus“ bezeichnet wird (vgl. ebd.: 171). Wird an bestimmten Stellen der Arbeit vom „philosophischen Konfuzianismus“ gesprochen, so wird dies extra hervorgehoben. Ansonsten wird der Begriff „Konfuzianismus“ in der Arbeit immer stellvertretend für „staatlichen Konfuzianismus“ verwendet.

⁴⁶ Da der Konfuzianismus „zwar nicht zum Erobern taugt, aber sehr wohl ‘zum Bewahren des Erreichten’“, womit „eine institutionalisierte Symbiose zwischen dem Konfuzianismus und dem chnesischen Staat“ begann (Roetz 2003:388).

den Holländern besetzt war und für deren Existenz sich die ehemaligen Ming-Kaiser auf dem Festland kaum interessiert hatten. Die Errichtung von Schulen erschien daher als der beste Weg, die Bevölkerung systematisch zu sinisieren und mit konfuzianischem Gedankengut zu indoktrinieren. Drittens plante Koxiang eine militärische Rückeroberung des Festlands, welches sich in der Gewalt der Qing-Dynastie befand, deren Angehörige Mandschus waren und damit von den Han-Chinesen als Fremdherrscher angesehen wurden. Koxinga musste daher den Einwohnern Taiwans so schnell wie möglich eine nationale Ideologie vermitteln, die in den Mandschus die Feinde der Han-Chinesen sahen, um auf diese Weise die Unterstützung für seine militärischen Pläne zu erlangen und die Rekrutierung neuer Soldaten zu erleichtern. Die Schulbildung an sich spielte daher nur eine sekundäre Rolle (vgl. Du 1997:149).

Durch konfuzianische Lehre gekennzeichnetes Bildungssystem unter der Qing-Dynastie

Obwohl es sich bei den Qing ursprünglich um Mandschuren handelt, übernahmen sie zur Verwaltung ihres Reiches die chinesische Bürokratie,⁴⁷ wo die Beamten über das kaiserliche Beamtenprüfungssystem rekrutiert wurden. „Um China zu regieren, lernten die frühen Kaiser der Qing-Dynastie nicht nur fleißig die traditionellen chinesischen kanonischen Schriften, sondern ahnten [ahmten, P.-Y. Wang] auch so gut wie möglich, zumindest oberflächlich, die darin beschriebenen Paradigmen nach“ (Tang 2002: 266). Da die Qing-Dynastie die chinesische Kultur und vor allem die konfuzianischen Werte achtete, übernahm sie die meisten Institutionen, die die Herrschaft Koxingas in Taiwan hinterlassen hatte, und entwickelte sie weiter. Das Schulsystem und die hierarchische Beamtenprüfung wurden in Taiwan fast unverändert beibehalten (vgl. Cai 1998:17). Besonders auf das System der Beamtenprüfung legten die Qing-Herrscher Wert. Seit der Machtübernahme durch die Qing konzentrierte sich daher die Schulbildung Taiwans wie im chinesischen Festland auf die Vorbereitung auf die kaiserliche Beamtenprüfung und der darauffolgende Beamtenlaufbahn (vgl. Cai 1998:17; Du 1997: 149).⁴⁸

⁴⁷ Die „Sinisierung“ der Mandschus findet in der folgenden Beschreibung eine plausible Erklärung: „Die Fremdstämme, die die Herrschaft über China gewannen, wollten eigentlich nicht unbedingt 'zu Chinesen werden'. Um ein Agrarreich zu regieren, reichten aber ihre eigenen nomadischen Konventionen nicht aus, und sie konnten deshalb nicht umhin, die chinesischen Traditionen, vor allem die bürokratische Institution, gewissermaßen zu übernehmen. Aus der Sicht der Chinesen bedeutete das dann eine 'Unterwerfung' unter die zivilisierte chinesische Kultur“ (Tang 2002: 210; siehe Fußnote)

⁴⁸ Die in Taiwan abgehaltenen Prüfungen gehörten jedoch lediglich zur untersten Stufe im System der kaiserlichen Beamtenprüfung der Qing-Dynastie, welche aus heutiger Sicht als „Hochschulzugangsexamen“ bezeichnet werden könnten. Erst nach Bestehen dieses Examens war man zum Besuch

Ganz nach chinesischer Tradition richteten die neuen Machthaber in Taiwan öffentliche (官學) und private (私學) Schulen ein. Beide zählen zu den zwei Grundtypen der chinesischen feudalen Schulbildung. Zu den öffentlichen Schulen zählten die kommunale Schule (社學), gerechte Schule (義學) und konfuzianische Schule (儒學).

Die ersten kommunalen Schulen wurden im Jahr 1684 eingerichtet. Sie waren für die Ausbildung von Kindern in abgelegenen Dörfern und Kindern aus ärmeren Familien bestimmt. Die kommunale Schule unterteilte sich wiederum in eine Schule für Han-Chinesen und eine für Ureinwohner (vgl. Cai 1998: 17; Zheng 2006: 46). Als die kommunale Schule für Han-Chinesen von der Qing-Regierung als Strafmaßnahme für aufständische Aktivitäten einiger Ming-Rebellen geschlossen wurde, blieb die kommunale Schule für die Ureinwohner bestehen (vgl. Du 1997:151; Cai 1998:17). Die Sinisierung der Ureinwohner kam in den kommunalen Schulen jedoch nur langsam voran. Im 19. Jahrhundert intensivierte sich die Sinisierung der Ureinwohner jedoch, als immer mehr Ureinwohner ihre Kinder auf die gerechte Schule für Han-Chinesen oder auf eine private Schule schickten. Gleichzeitig leitete dieser Trend auch den Niedergang der kommunalen Schule für die Ureinwohner ein. Trotz ihres letztendlichen Niedergangs war der Beitrag der kommunalen Schule zur Aufklärung der einfachen Bevölkerung in der Anfangsphase der Qing-Herrschaft in Taiwan enorm (vgl. Du 1997:151; Cai 1998:17; Zheng 2006: 46-48).

Die gerechte Schule wurde 1713 auf Geheiß des Ritenministeriums, welches dem heutigen Bildungsministerium entsprach, für die Ausbildung von armen und elternlosen Kindern gegründet. Sie sollte später an Stelle der für Han-Chinesen geschlossenen kommunalen Schule treten (vgl. Du 1997:150; Cai 1998:17). Nach dem Mudan-Zwischenfall im Jahre 1874⁴⁹ begann die Qing-Dynastie ihre Aufmerksamkeit auf die Schulbildung der Ureinwohner zu lenken, indem sie die gerechte Schule auch für Ureinwohner öffnete. In der gerechten Schule wurde den Ureinwohnern Lesen und Schreiben beigebracht. Darüber hinaus sollten sie auch die Amtssprache der Qing-Dynastie erwerben. Um den Schulbesuch der Ureinwohner zu fördern, wurden ihnen Geld oder auch Reis versprochen und die Schulgebühren erlassen (vgl. Zheng 2006: 50).

Nach Abschaffung der kommunalen Schule übernahm die gerechte Schule die Aufgabe der Ausbildung der einfachen Bevölkerung, welche sich hauptsächlich auf den Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten konzentrierte. Darüber hinaus mussten die

einer Hochschule (太學) berechtigt. D.h. obwohl der Hochschulbesuch noch auf Taiwan möglich war, war die anschließende Teilnahme an höheren Prüfungen jedoch nur auf dem chinesischen Festland möglich.

⁴⁹ Zwischenfall zwischen Ureinwohnern im Ostteil Taiwans und japanischen Seeleuten. Die Geschichte des Mudan-Zwischenfalls wurde bereits im Abschnitt 2.2 (S. 15) dargestellt.

Schüler aber auch einfache Aufsätze aus den klassischen Schriften der konfuzianischen Tradition lesen, die die sozial-politische Ordnung erklärten sowie die Wahrnehmung für die eigene soziale Rolle stärkten. Nach 1870 wurde die gerechte Schule in Taiwan allmählich durch Schulen, die von der reichen Gentry (紳)⁵⁰ privat eingerichtet wurden, ersetzt. Manche dieser privaten Schulen übernahmen sogar die Kosten für Essen und Wohnen der Schüler. Ab 1880 begannen sich die privaten Schulen (私塾) immer mehr durchzusetzen und lösten schließlich die gerechte Schule bei der Aufklärung der einfachen Bevölkerung ab (vgl. Chiu 2003: 9; Zheng 2006: 50).

Die höchste öffentliche Schule war die konfuzianische Schule, die in etwa der heutigen Hochschule entsprach. Um sich für den Besuch der konfuzianischen Schule zu qualifizieren, musste man stufenweise das Bezirks-, Präfektur- und Qualifikationsexamen bestehen. Ursprünglich sollten die konfuzianischen Schulen der Zahl der administrativen Einheiten (*Fu* 府, *Xian* 縣, *Ting* 廳) entsprechend eingerichtet werden. 1875 gab es insgesamt drei *Fu*, acht *Xian* und vier *Ting* in Taiwan (vgl. Tabelle 2-2 "Veränderung der administrativen Einheiten in Taiwan", in Zhang 2005: 43). In der Tat wurde diese Anzahl an konfuzianischen Schulen jedoch nie erreicht. Wegen dieser Vernachlässigung der Errichtung von öffentlichen konfuzianischen Schulen verbreitete sich die private Akademie (書院) immer stärker (vgl. Zheng 2006: 56f.). Darauf werde ich zu einem späteren Zeitpunkt noch zurückkommen.

In der konfuzianischen Schule wurden die klassischen konfuzianischen Schriften gelehrt, deren Inhalt in der kaiserlichen Beamtenprüfung geprüft wurde. Der Unterricht für die Studenten der konfuzianischen Schule fand aber nicht täglich statt, sondern nur ein- oder zweimal pro Monat. Klausuren wurden hingegen monatlich geschrieben (vgl. Du 1997: 149f.; Cai 1998:17). Erst nachdem die Studenten zahlreiche Klausuren in der konfuzianischen Schule bestanden hatten, waren sie zur Teilnahme an der kaiserlichen Beamtenprüfung, die nur auf dem Festland stattfand, berechtigt. Nach dem Bestehen des Qualifikationsexamens konnte man zwar noch nicht in den Beamtendienst eintreten, dennoch erwarb man mit dem Titel „Xiu-cai“ bestimmte Privilegien, die Personen aus dem einfachen Volk nicht gestattet wurden. So war ein Xiucai beispielsweise von der Steuer und Fronarbeit befreit. Die regelmäßige Teilnahme an den zahlreichen Klausuren bzw. an den selten stattfindenden Unterrichtseinheiten, die von

⁵⁰ Unter der Bezeichnung Gentry (紳) versteht man „die angesehene Oberschicht“, zu der man sich zählen durfte, sobald man die kaiserliche Beamtenprüfung bestanden hatte. In der späten Ming-Dynastie verbesserte sich der soziale Status der Kaufleute allmählich und die Grenze zwischen den Gelehrten und den Händlern fing an zu verschwimmen. Ab dem 18. Jahrhundert entschied auch der finanzielle Reichtum darüber, ob man ein Angehöriger der Gentry war oder nicht. Die Gentry spielte auf lokaler Ebene oft die Rolle eines Vermittlers zwischen der Regierung und dem einfachen Volk (vgl. Tang 2002: 126f.).

höheren Beamten in Form einer Vorlesung gehalten wurden, war für die Studenten der konfuzianischen Schule verpflichtend. Die meisten Xiucais eröffneten in ihrem eigenen Zuhause eine private Schule (私塾), an der sie außerhalb ihrer Unterrichtszeiten lehrten, um sich ihren Lebensunterhalt finanzieren zu können. Die von den Xiucais gegründeten Privatschulen spielten später in der Geschichte der Schulbildung Taiwans eine bedeutsame Rolle (vgl. Zheng 2006: 56). Das unten stehende Schaubild 2 „Hierarchie der chinesischen kaiserlichen Beamtenprüfung“⁵¹ stellt den Weg der stufenweisen Prüfungen zur Beamtenlaufbahn in der Qing-Dynastie ausführlich dar.

⁵¹ Der Inhalt des Schaubildes 2 wurde aus den folgenden Quellen zusammengefasst: Bastid-Bruguière 2003: 594f.; Xu, S. 2004: 82f. (2. Fußnote).

Die Hierarchie der chinesischen kaiserlichen Beamtenprüfungen

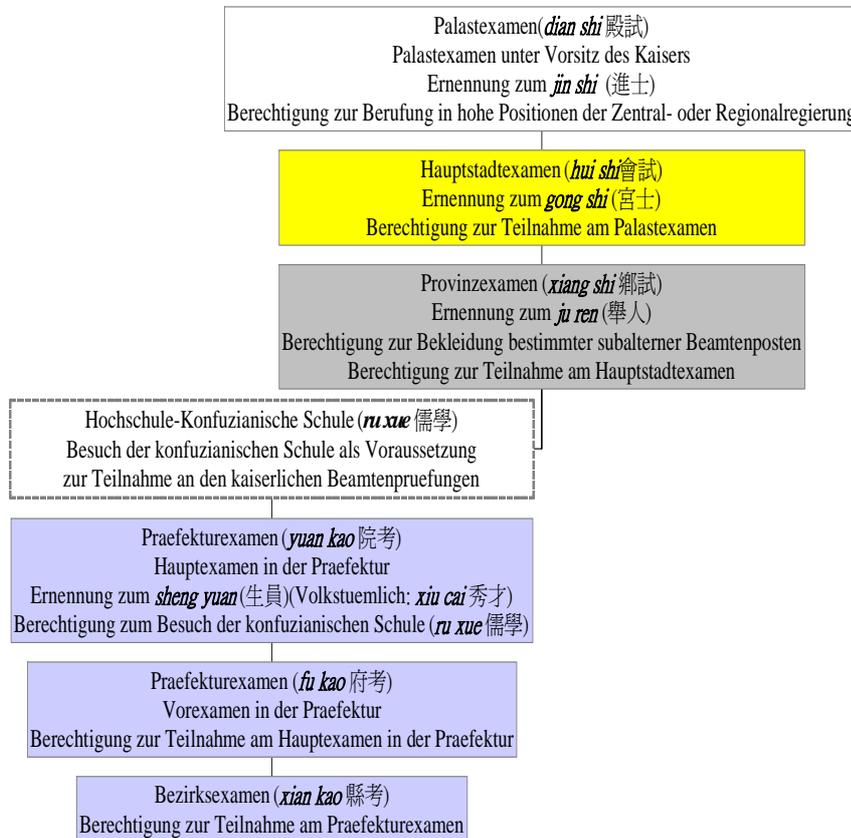


Schaubild 2

Anmerkungen zum obigen Schaubild 2:

Der *sheng-yuan*-Prüfungszyklus bildet die unterste Stufe im System der kaiserlichen Beamtenprüfung. Die Gelehrten, die den Titel *sheng-yuan* erhalten haben (nachdem sie die Prüfungen *xian-kao*, *fu-kao* und *yuan-kao* bestanden haben), sind zwar zum Besuch der konfuzianischen Schule berechtigt, aber noch nicht in den Beamtendienst aufgenommen. Die Prüfungen des *sheng-yuan*-Prüfungszyklus werden deswegen auch als „Hochschulzugangsexamen“ bezeichnet. Erst nach dem erfolgreichen Abschluss des obligatorischen Studiums an der konfuzianischen Schule sind die Gelehrten qualifiziert, am Provinzexamen teilzunehmen. Ihre Beamtenlaufbahn beginnt aber erst nach dem Erwerb des Titels *ju-ren*, d.h. nach Bestehen des Provinzexamens.

Die von der Qing-Dynastie errichteten kommunalen und gerechten Schulen, die ursprünglich für die allgemeine Schulbildung der einfachen Bevölkerung verantwortlich waren, konnten sich aufgrund ihrer geringen Anzahl und der starken Konkurrenz durch die neu entstandenen privaten Schulen (私塾) nicht durchsetzen und verloren allmählich immer mehr Schüler. Stattdessen gewann die wachsende Anzahl privater Schulen, die meistens von den Xiucais in den eigenen vier Wänden oder in Tempeln eingerichtet wurden, und deswegen selbst in abgelegenen Dörfern vorzufinden waren, immer mehr an Bedeutung. Die Schulgebühren der privaten Schule musste man selbst bezahlen. Daher hing es vom Wohlstand der Familie ab, wie lange ihre Kinder zur Schule gehen konnten.

Der Lehrstoff für den Primärunterricht in der privaten Schule umfasste in der Regel den „Drei-Zeichen-Klassiker“ (三字經)⁵² und die „Dreihundert Tang-Gedichte“ (唐詩三百首)⁵³, wobei der Schüler zum kompletten Auswendiglernen der zwei Lehrbücher aufgefordert wurde. Die fortgeschrittenen Schüler durften danach Bekanntschaft mit dem Inhalt der „Vier Bücher“ machen, die selbstverständlich ebenfalls komplett auswendig gelernt werden mussten. Zudem wurde den Schülern die „Kunst des Schreibens“ beigebracht, d.h. die Art und Weise wie sie bei Prüfungen Aufsätze zu Themen aus den „Vier Büchern“ nach einem vorgegebenen Versmaß zu verfassen hatten.⁵⁴ Indem die Schüler immer wieder das Verfassen von Aufsätzen übten, sollten sie sich an die Einhaltung der strengen Aufsatzform gewöhnen, was zum Bestehen der kaiserlichen Prüfung Grundvoraussetzung war (vgl. Zheng 2006: 52f.).

Gegenüber der konfuzianischen Schule, die lediglich einer elitären Minderheit die Ausbildung zum Beamten ermöglichte, oder der kommunalen und gerechten Schule, deren Anzahl zu gering war, um für eine breite Schulbildung in der Bevölkerung zu sorgen, war die private Schule eine Bildungsanstalt, die in Taiwan am meisten verbreitet war und daher im Laufe der Zeit allmählich die Aufgabe der allgemeinen Schulbildung für die einfache Bevölkerung übernahm. Die Gründe für die schnelle Zunahme von privaten Schulen haben zum einen mit dem Wachstum der chinesischen

⁵² Ein aus 1200 Schriftzeichen bestehendes Lehrgedicht, welches in Versen zu je drei Schriftzeichen gruppiert ist, in denen die grundlegenden Werte des Konfuzianismus vermittelt werden.

⁵³ Die Standardauswahl von Gedichten aus der Tang-Dynastie. Sie gehört bis heute zum allgemeinen Bildungsgut chinesischer Kultur.

⁵⁴ In allen Prüfungen mussten die Schüler auf die Einhaltung der Form des sogenannten „achtgliedrigen Aufsatzes“ (八股文) achten. Gemäß dieser Form musste ein Thema in acht Kapiteln zu 700 Zeichen bearbeitet werden. Außerdem mußte jedes dieser acht Kapitel eine festgelegte Struktur, d.h. eine Einleitung, die Eröffnung des Diskussionsthemas und eine Zusammenfassung, besitzen. Der „achtgliedrige Aufsatz“ wurde während der Ming-Dynastie eingeführt und von der Qing-Dynastie eins zu eins übernommen. Er war einer der grundlegenden Bestandteile der kaiserlichen Beamtenprüfung.

Bevölkerung⁵⁵ zu tun, die traditionell die Schulbildung, oder genauer gesagt, den Weg der Beamtenlaufbahn wertschätzte. Zum anderen vermittelten die privaten Schulen die allgemeinen Grundfertigkeiten Schreiben, Lesen und Rechnen, welche für die von Kommerzialisierung dominierte taiwanische Gesellschaft⁵⁶ besonders wichtig waren. Untersuchungen des Soziologen Chiu, H.-Y. von der *Academia Sinica* haben ergeben, dass während der Qing-Herrschaft ca. 10% der Gesamtbevölkerung und ca. 20% der männlichen Bevölkerung eine private Schule besucht haben (vgl. Chiu 2003).

Wie die private Schule zählte die private Akademie (*shu-yuan* 書院) ebenfalls zum Typ Privatschule, obwohl sie unter der Kontrolle der kaiserlichen Behörde stand. So entschied die Behörde über die Auswahl des Akademieleiters, wodurch die private Akademie sich in eine „halb-öffentliche“ Schule verwandelte. Um dem Mangel der öffentlichen konfuzianischen Schulen entgegenwirken zu können, wurden immer mehr private Akademien in Zusammenarbeit mit den kaiserlichen Behörden errichtet. Auch bei den privaten Akademien war der Lehrplan darauf ausgelegt, die Schüler auf die kaiserliche Beamtenprüfung vorzubereiten (vgl. Du 1997:150; Cai 1998:17; Zheng 2006:57).

Die privaten Akademien übernahmen in der Regel die Schüler aus den öffentlichen konfuzianischen Schulen, ansonsten suchten sie sich aber ihre Schüler selbst aus. Eine festgelegte Schülerzahlquote existierte nicht. Nach dem Studium erwarben die Schüler der privaten Akademie aber keinen bestimmten Titel wie ihre Kollegen an der konfuzianischen Schule, d.h. sie waren nicht berechtigt, an den Provinzexamen der kaiserlichen Beamtenprüfung teilzunehmen. Um jedoch letztendlich zur Beamtenprüfung zugelassen werden zu können, mussten sie daher zuerst die stufenweisen Hochschulzugangsprüfungen (vgl. Schaubild 2, S.50) bestehen. Darum fanden zweimal pro Monat Klausuren an der privaten Akademie statt, die auf die Hochschulzugangsprüfungen und die anschließende Beamtenprüfung vorbereiteten. Eine solche an Prüfungen orientierte Schullaufbahn dominierte ohne Ausnahme alle privaten Akademien

⁵⁵ Wegen des Zurückbleibens der Nahrungsmittelproduktion hinter dem Wachstum der Bevölkerung auf dem chinesischen Festland, besonders in den Küstenprovinzen Fukien und Guangdong, war die Auswanderung nach Taiwan für viele eine Flucht vor Hunger und Elend. Darüber hinaus kamen auch immer mehr politische Flüchtlinge und soziale Randgruppen nach Taiwan (vgl. 2.2).

⁵⁶ Eine auffallende Eigenschaft der Gesellschaft Taiwans, die sich von der chinesischen Gesellschaft auf dem Festland unterschied, war eine starke Tradition des Kommerzialisierung. Zwei Faktoren haben zu dieser Entwicklung beigetragen: Erstens, der starke Außenhandel Taiwans und zweitens, der hohe Grad an Kommerzialisierung von landwirtschaftlichen Produkten, der dazu führte, dass das Getreide zur Subsistenzkonsumption manchmal importiert werden musste, da man die Anbaufläche für gewinnbringendere Feldfrüchte verwendete (Tang 2002:163f.).

Taiwans (vgl. Zheng 2006: 57f.).

Nachdem Taiwan 1885 den Status einer eigenständigen Provinz des chinesischen Kaiserreiches erhalten hatte, führte der erste Gouverneur Liu, Ming-chuan im Jahr 1887 die westliche moderne Schulbildung in Taiwan ein. Er richtete Schulen nach westlichem Vorbild ein, veranlasste die Bereitstellung von Klassenräumen für das Erlernen des Umgangs mit einem Telegraphen, rekrutierte westliche Lehrer für den Unterricht von Englisch, Französisch, Mathematik, Physik, Chemie, Kartographie, Geschichte und Geographie und erweiterte damit die Bandbreite der taiwanesischen Schulbildung. Trotz der Einführung des westlichen Schulmodells lag es Liu, Min-Chuan fern, damit das traditionelle chinesische Bildungssystem abzulösen. Das wäre auch dem Denken der Qing-Herrscher zuwidergelaufen, für die die chinesische Kultur der Kultur der westlichen „Barbaren“ überlegen war. Sie mussten aber zweifellos anerkennen, dass sie für eine schnelle Modernisierung des chinesischen Reiches die westliche Wissenschaft und Technik kennen mussten. Als Kompromisslösung entwickelte die kaiserliche Regierung daher das politische Motto „chinesisches Denken für den Geist, westliches Denken für die Praxis“. Getreu diesem Motto spielte westliche Schulbildung daher lediglich eine ergänzende Rolle im Schulwesen Taiwans. Somit hatte die Einführung der westlichen Schulbildung auch keine nennenswerten Auswirkungen auf die Sozialstruktur und die kulturelle Tradition, die nach wie vor auf konfuzianischen Werten aufgebaut war. Ein weiterer Grund für den geringen Einfluss westlicher Schulbildung auf die chinesischgeprägte Kultur Taiwans war ihre kurze Lebensdauer, die mit der japanischen Besetzung der Insel im Jahr 1895 endete. Die eingeführte westliche Schulbildung währte somit nur acht Jahre.

Neben der Einführung des westlichen Schulmodells ließ Liu auch Schulen für die Kinder der Ureinwohner bauen. Dort wurden ihnen die chinesischen Schriftzeichen mit Hilfe der „Drei-Zeichen-Klassiker“, der „Vier Bücher“ und der „Fünf Klassiker“, die Amtssprache Mandarin und der auf Taiwan vorherrschende chinesische Minnan-Dialekt beigebracht. Der Schulbesuch dauerte drei Jahre. Den Schulabschluss erwarb man nur mittels ausgezeichneter Leistungen. Alle Kosten, die für den Schulbesuch anfielen, übernahm die Regierung. Schüler, die außerordentliche Leistungen erbrachten, wurden sogar mit Geld belohnt (vgl. Du 1997:151f.). Die Hauptaufgabe dieser Schulen lag in der Sinisierung der Ureinwohner, die sich von der rasanten Ausdehnung chinesischer Siedlungen bedroht fühlten, was sich oft in blutigen Konflikten mit den Han-Chinesen entlud.

Liu, Ming-Chuan wird unter taiwanesischen Historikern allgemein als der „Vater der Modernisierung Taiwans“ angesehen. Er modernisierte nicht nur das Schulwesen, sondern auch die Infrastruktur. So wurden während seiner Amtszeit die Eisenbahn und die Schifffahrt ausgebaut und neue Telegraphenleitungen verlegt. Er kümmerte sich

aber auch um den Ausbau der Befestigungsanlagen und die Modernisierung des Bergbaus. Außerdem verlegte er das wirtschaftliche und politische Zentrum vom Süden in den Norden Taiwans (vgl. ebd.:152). Dies hatte auch Auswirkungen auf die Neugründungen von privaten Akademien, die während der späten Phase der Qing-Herrschaft auf Taiwan vermehrt in Mittel- und Nordtaiwan stattfanden, während sie sich in der frühen Phase der Qing-Herrschaft vor allem auf Südtaiwan konzentrierten (vgl. Zheng 2006:57).

Außer einer konsequenten Modernisierungspolitik betrieb Liu auch eine Politik der systematischen Sinisierung und Integration (vgl. Wang 1999: 27f.). Sein Wirken blieb jedoch nur von kurzer Dauer, denn schon im Jahr 1895, zehn Jahre nach der Verleihung des Provinzstatus an Taiwan, wurde Taiwan infolge der chinesischen Niederlage im chinesisch-japanischen Krieg mitsamt der Penghu-Inselgruppe an Japan abgetreten.

Ziel und Funktion der Schulbildung unter der Qing-Herrschaft

Die Hauptaufgabe der öffentlichen kommunalen und gerechten Schule bestand in der Zivilisierung und Sinisierung der einfachen Bevölkerung und der Ureinwohner. Die Qing-Regierung hoffte auf diese Weise die blutigen Konflikte innerhalb der verschiedenen Gruppen chinesischer Einwanderer (gruppiert nach Herkunftsort, Sprache, Familienname usw.)⁵⁷ bzw. zwischen den chinesischen Einwanderern und den Ureinwohnern in den Griff zu bekommen. Man war der Ansicht, dass die Vermittlung der Inhalte der konfuzianischen Ethik wie Reziprozität (恕), Menschlichkeit (仁) und Riten⁵⁸ (禮) eine stabile gesellschaftliche Ordnung wiederherstellen könne.⁵⁹

Aufgrund der geringen Anzahl öffentlicher Schulen wurden immer mehr private Schulen gegründet, um die steigende Nachfrage nach Schulbildung zu befriedigen. Dadurch verloren die öffentlichen Schulen immer mehr an Bedeutung. Aufgrund ihrer landesweiten Verbreitung spielte die private Schule in der Geschichte der Schulbil-

⁵⁷ Vgl. Tang 2002: 437f. Darin findet man eine detaillierte Darstellung über die Konflikte unter den chinesischen Einwanderern während der Qing-Herrschaft auf Taiwan. Vgl. auch unter 2.2 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁸ Riten spielten die Hauptrolle bei der sozialen und politischen Kontrolle. Das System der Riten als sozial-politische Ordnung bestimmte die Stellung und das Handeln eines jeden Menschen in der Gesellschaft (vgl. Lin, Duan 1997: 149).

⁵⁹ Gemäß der gleichen Logik wurde im Jahr 1783 in Taipei Ben-Chiao (板橋) eine gerechte Schule (*da-guan-i-xue* 大觀義學), die von der lokalen reichen Gentry finanziell unterstützt wurde, eingerichtet, um durch die gemeinsame Ausbildung der Kinder der chinesischen Einwanderer aus Zhangzhou (漳州) und Quanzhou (泉州) die Feindseligkeiten zwischen diesen beiden Gruppen zu mindern (vgl. Zheng 2006:50).

dung Taiwans eine herausragende Rolle. Sie sorgte einerseits für Ausbildung in den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen, welche von der von Kommerz geprägten taiwanesischen Gesellschaft besonders geschätzt wurde. Auf der anderen Seite bereitete sie auf die kaiserlichen Beamtenprüfungen vor, die als das höchste anzustrebende Ziel eines Gelehrten angesehen wurden. An der hohen Anzahl von privaten Schulen wird erkennbar, dass neben dem öffentlichen Interesse für die Verbreitung von Schulbildung, mit dem Ziel die Bevölkerung zu zivilisieren und zu sinisieren, offensichtlich auch ein privates Interesse für Bildung vonseiten der Bevölkerung bestand (vgl. Zheng 2006: 48).

Im Unterschied zur kommunalen und gerechten Schule bereitete die öffentliche konfuzianische Schule sowie die „halb-öffentliche“ private Akademie ihre Studenten auf die kaiserlichen Beamtenprüfungen vor. Dieses Ziel wurde sogar von der Schulbehörde zur Hauptaufgabe der privaten Akademien in Taiwan gemacht (vgl. Zheng 2006: 57f.). Das System der kaiserlichen Beamtenprüfung war formal gesehen fair.⁶⁰ Darüber hinaus bot es als Hauptinstrument für die Rekrutierung von Beamten⁶¹ in der streng hierarchischen traditionellen chinesischen Gesellschaft eine Möglichkeit zum gesellschaftlichen Aufstieg in die Oberschicht. Für die einfache Bevölkerung waren die kaiserlichen Beamtenprüfungen die einzige Gelegenheit, in den Beamtendienst eintreten zu können. Die Erlangung einer Beamtenstelle bedeutete nicht nur einen gesellschaftlichen Aufstieg, sondern auch die „Eröffnung des Zugangs zu unterschiedlichen Arten von Ressourcen“ (Tang 2002: 279), wodurch unter anderem auch die finanzielle Situation der ganzen Familie verbessert werden konnte.

„Ein Lernender, der seine Studien vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen“ (學而優則仕)⁶² und „Diejenigen, die mit dem Kopf arbeiten, sind Herrschende; diejenigen, die nur ihre Kraft benutzen, sind Beherrschte“ (勞心者治人; 勞力者治於人)⁶³ – solche gängigen Zitate aus den kanonischen Büchern der konfuzianischen Lehre erzeugten eine Ideologie, die das Streben nach einem Beamtenposten zum höchsten Ziel eines jeden Studenten erklärte, da man auf diese Weise automatisch zu den Herrschenden in der Gesellschaft gehörte. Mehr als anderen Berufe und Tätigkeiten genoss der Beruf des Beamten bzw. des Gelehrten das höchste Ansehen in der konfuzia-

⁶⁰ Die Prüfungen fanden unter der Aufsicht der Zentralregierung zur gleichen Zeit im ganzen Land statt, wozu alle Männer ungeachtet ihrer Abstammung und ihres Alters zugelassen waren.

⁶¹ Das System der kaiserlichen Beamtenprüfung wurde zwar in der Sui-Dynastie (581-618) etabliert, zu dieser Zeit aber noch nicht als Hauptquelle für die Rekrutierung von Beamten benutzt. Dies geschah erst ab der Song-Dynastie (960-1279), wo das Beamtenprüfungssystem komplett entwickelt wurde (Vgl. Chaffee 1995: 4f.).

⁶² Aus dem Buch *Die Analekten des Konfuzius-Lunyu* (論語).

⁶³ Aus dem Buch *Das Buch des Menzius* (孟子滕文公上).

nisch geprägten Gesellschaft.⁶⁴ Um die Unterstützung der Einwohner Taiwans zu erkaufen, gewährte die Regierung den taiwanesischen Studenten sogar eine großzügigere Quote beim Bestehen der Beamtenprüfung (vgl. Tang 2002:165). Trotzdem war der Weg bis zur Beamtenstelle für die meisten taiwanesischen Gelehrten mühsam. Sie mussten sich nicht nur auf die schweren Prüfungen vorbereiten, sondern auch die Mühen einer langen Reise über die Taiwan-Straße nach China auf sich nehmen. Wegen dieser Schwierigkeiten war die Erlangung eines Beamtentitels in Taiwan besonders hoch angesehen. Die Namen einiger taiwanesischen Gelehrten, die während der Qing-Herrschaft den Titel „Jin-shi“ erhielten und am Palastexamen auf dem Festland teilnahmen, sind bis heute noch auf einer Wandtafel im ersten Konfuziustempel in Tainan zu sehen.⁶⁵ Das gesellschaftliche Prestige und der materielle Anreiz, welche die Beamtenexistenz mit sich brachten, beflügelten in der chinesischen Geschichte den Lerneifer Generationen von jungen Männern.

Während für die Studenten in der konfuzianischen Schule der Schulbesuch ein Mittel zur Vorbereitung auf die Beamtenprüfungen war, sahen die Qing-Kaiser in der vom „Staats-Konfuzianismus“⁶⁶ geprägten Schulbildung, wie alle Herrscher des feudalen Chinas, vor allem ein „Werkzeug zur Erhaltung der Interessen einer beherrschenden Schicht und der feudalen gesellschaftlichen Ordnung“ (Xu, S. 2004: 78). Der „Staats-Konfuzianismus“ ist „eine Vermischung von Konfuzianismus, Legalismus und der Lehre der Ying-Young-Schule, m.a.W. ein politisierter Konfuzianismus“ (Lin, D. 1997: 172), der „natürliche Ungleichheit und Hierarchie“ mit Hilfe der „Drei Grundprinzipien“ (三綱), „der Herr herrscht über seinen Untertanen, der Vater herrscht über seinen Sohn und der Mann herrscht über seine Frau“, propagiert (vgl. Lin, D. 1997: 170). Diese „Drei Grundprinzipien“ wurden von dem Legalisten Han Fei-tzu entwickelt und später von dem Han-Konfuzianer Tung, Chung-shu (董仲舒) ohne große Modifizierungen übernommen und dem Han-Kaiser vorgelegt, wobei die im originalen Konfuzianismus entwickelten „Fünf-Beziehungen“ (五倫)⁶⁷ sowie de-

⁶⁴ Gelehrte bzw. Studenten in der konfuzianischen Schule waren zwar noch keine Beamten, hatten aber die Aussicht, in Zukunft zu einem zu werden. Deshalb gebührte auch ihnen der Respekt der Gesellschaft.

⁶⁵ Insgesamt wurden zwanzig Namen von Gelehrten mit dem Titel „Jin-shi“ eingraviert, obwohl die tatsächliche Zahl weit höher liegt (vgl. Du 1997:152).

⁶⁶ Bünger und King vertreten die Meinung, dass es sich bei dem Konfuzianismus, der in der Han-Dynastie zur orthodoxen Lehre bzw. Staatsideologie des chinesischen Kaiserreichs erhoben wurde, bereits nicht mehr um den ursprünglichen Konfuzianismus handelte, sondern um einen politisierten und von der legalistischen Schule geprägten Konfuzianismus. Aufgrund dessen ist die Bezeichnung „Staats-Konfuzianismus“ zutreffender (vgl. die 93. Fußnote im Lin, D. 1997: 171).

⁶⁷ Im ursprünglichen Konfuzianismus werden alle gesellschaftlichen Beziehungen auf die „Fünf Be-

ren Betonung einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Pflichterfüllung von beiden Parteien der hierarchischen Beziehung völlig ignoriert wurden. Dem „Staats-Konfuzianismus“, dessen einseitige Betonung auf Loyalität und Gehorsam der Untertanen, der Frau oder des Sohnes lag, gelang es über zweitausend Jahre (von der Han-Dynastie im Jahr 206 v. Chr. bis zum Verfall der Qing-Dynastie im Jahr 1911) sowohl seinen Status als Staatslehre zu wahren als auch den „Status seiner Träger-schicht bzw. des konfuzianischen Literatenstandes“ (ebd.: 170f.) im Beamtentum zu konservieren.

Durch die Propagierung des „Staats-Konfuzianismus“ als Staatsideologie und den kaiserlichen Beamtenprüfungen als Instrument der Beamtenrekrutierung wurde eine ideologische Einheit unter den Gelehrten sowie Beamten im ganzen Kaiserreich gefördert (vgl. Bastid-Bruguière 2003: 595). Es entstand ein politisches moralisches System, „in dem bestimmte Unterordnungs- und Hierarchieverhältnisse galten und nicht angetastet wurden“ (Van Ess 2003: 3). Dieses System war über zwei Jahrtausende unabänderlich sowohl in der Sozialethik als auch in der Herrschaftsstruktur. Durch die Verinnerlichung der „konfuzianischen“ Ethik wurde bei den hierarchisch Untergeordneten ein den gesellschaftlichen Autoritäten gegenüber freundliches Verhalten begünstigt, wo der Untertan, der Sohn und die Frau die Pflichten ihrer zugeschriebenen sozialen Rollen gehorsam erfüllten, „ohne einen Anspruch auf Gegenpflichten“ zu erheben. Die absolute „Autorität des Herrn (des Vaters, des Mannes) gegenüber absolutem Gehorsam des Untertanen (des Sohnes, der Frau)“ wurden nicht weiter in Frage gestellt und für selbstverständlich gehalten (vgl. Lin, D. 1997: 169f.). Auf der Gedenktafel der konfuzianischen Schule Taiwans wurde ein Text eingraviert, der ein Zitat aus der Schulordnung zur Zeit der Qing-Herrschaft wiedergibt. Das Zitat lautet: „Die Gründung der konfuzianischen Schule hat ihr Ziel darin, Schüler (*sheng-yuan* 生員) auszuwählen..., sie zu fähigen Intellektuellen auszubilden, damit sie später der kaiserlichen Hoheit zur Verfügung stehen....“ (Xu 1992: 12). Darüber hinaus wird in der eben erwähnten Schulordnung wiederholt bemerkt, dass es die Pflicht der Schüler sei, gegenüber dem Kaiser loyal bzw. dem Vorgesetzten gegenüber respektvoll zu sein (vgl. ebd.). Mit Hinblick auf die besondere politische Situation in Taiwan bestanden die bildungspolitischen Ziele der Qing-Regierung nicht nur darin,

beziehungen“ (Vater und Sohn, Herrscher und Untertan, Mann und Frau, älterer und jüngerer Bruder, Freund und Freund) reduziert. Dabei haben beide Seiten in der Beziehung bestimmte Pflichten zu erfüllen. So setzt beispielsweise der Gehorsam des Sohnes die Güte des Vaters voraus und umgekehrt. D.h. die Pflichterfüllung wird gleichzeitig von beiden Parteien gefordert. Damit herrscht, was die Erfüllung der Pflichten anbelangt, Gleichheit und keine Hierarchie. Eine natürliche Ungleichheit und Hierarchie wie sie die „Drei Grundprinzipien“ vertreten, wurden von Konfuzius und Menzius, den Hauptfiguren des Konfuzianismus, nie entwickelt (vgl. Lin, D. 1997: 167-169).

die Gelehrten zu Beamten auszubilden, sondern auch darin, ein Wiederaufflammen der Rebellion auf Taiwan zu verhindern (vgl. ebd.: 12f.). So wurde der „Staats-Konfuzianismus“ als Staatsideologie mit Hilfe des Systems der kaiserlichen Beamtenprüfungen sowie der Schulbildung dauerhaft im Volk als auch im Beamtentum verwurzelt.

3.2 Modernisierung des Bildungssystems unter japanischer Herrschaft

Anders als die Holländer, die Taiwan hauptsächlich aus wirtschaftlichen Erwägungen besetzten, sahen die japanischen Kolonialherren die Insel vorwiegend als neuen Lebensraum für japanische Emigranten aus dem immer stärker überfüllten Mutterland (vgl. 2.2). Voraussetzung für eine solche Siedlungspolitik waren stabile gesellschaftliche Verhältnisse in Taiwan, die die Japaner mit Hilfe eines repressiven Herrschaftsapparats und einer an der Assimilierung der Einheimischen ausgerichteten Schulerziehung herstellten (vgl. Tsai/Shavit 2007: 142). Unter Assimilierung verstanden die japanischen Kolonialherren jedoch nicht die Gleichbehandlung von Japanern und Taiwanern. In ihren Augen waren Taiwanern lediglich Menschen zweiter Klasse. Dieser Denkweise entsprechend sollten die Taiwanern in den Schulen zu gehorsamen und arbeitsfähigen Untertanen erzogen werden (vgl. Du 1997:164). Die Entwicklung der taiwanesischen Schulbildung während der fünfzigjährigen japanischen Besatzungszeit kann gemäß dem japanischen Assimilationskonzept in drei Phasen eingeteilt werden. Die erste Phase beginnt mit dem *Taiwan Education Decree* („Taiwans Erziehungs- und Bildungsdekret“) im Jahre 1919, dessen erste Revision im Jahre 1922 die zweite Phase einleitete und dessen zweite Revision im Jahre 1941 den Beginn der dritten Phase markierte. Trotz seiner zweifelhaften Erziehungsziele ermöglichte der *Taiwan Education Decree* zum ersten Mal in der taiwanesischen Geschichte einen systematischen Aufbau der Schulbildung.

3.2.1 Zustand der Schulbildung vor dem Taiwan Education Decree von 1919

Vor dem *Taiwan Education Decree* im Jahre 1919 lag der Schwerpunkt der japanischen kolonialen Schulbildung hauptsächlich auf der Verbreitung der japanischen Sprache. Zur Durchsetzung der Kolonialpolitik und des Assimilationskonzepts schlug der erste Leiter des *Education Bureau* („Bildungsbehörde“) der japanischen Kolonialherrschaft auf Taiwan, der Pädagoge Isawa, Shuji, in seinem „Bericht zur Schulbildung Taiwans“ vor, den Aufbau einer kolonialen Schulbildung zuerst mit der Verbreitung der japanischen Sprache und der Einrichtung von Grundschulen zu beginnen, wobei die Lehrkraftausbildung eine entscheidende Rolle spielen sollte. Isawa glaubte, dass die Schulbildung den Interessen des Staates zu dienen hatte. Im Gegenzug war

der Staat verpflichtet, die Kosten aller öffentlichen Schulen zu übernehmen. Isawa, dessen Idee von einer „Staatserziehung“ sich in Japan nicht realisieren ließ, sah in Taiwan eine zweite Chance, seine Visionen zu verwirklichen (vgl. Tsurumi 1977:13). Auf der Grundlage seines Berichts wurde im Jahre 1895 die erste „Bildungsstätte für japanische Nationalsprache“ (國語傳習所) in Taiwan eingerichtet. Weitere Bildungsstätten dieser Art wurden in den darauffolgenden Jahren vom *Education Bureau* an mehreren Orten Taiwans eröffnet. Später sollten diese in Grundschulen umgewandelt werden (vgl. Zhang 2005: 55).

Um die für die „Bildungsstätte für japanische Nationalsprache“ benötigten Lehrkräfte bereitstellen zu können, wurde im Jahre 1896 die erste „Nationalsprachschule“ (國語學校) als pädagogische Institution für die Ausbildung japanischer Lehrkräfte gegründet. Die Nationalsprachschule richtete sich anfangs jedoch lediglich an Japaner. Erst nachdem 1898 die „Anordnung für die taiwanesischen öffentlichen Schulen“ (台灣公學校令) erlassen wurde, nahmen die Nationalsprachschulen auch Einheimische an, die dort die Möglichkeit erhielten, zu Assistenten der japanischen Lehrer ausgebildet zu werden. Obwohl Isawas Ideen einen zu hohen Bildungsetat beanspruchten und er aufgrund dessen auch nur drei Jahre im Amt war, war seine Bildungspolitik richtungsweisend für die Entwicklung der Schulbildung Taiwans während der fünfzigjährigen japanischen Kolonialherrschaft (vgl. Tsurumi 1977:17).

Die „Bildungsstätte für japanische Nationalsprache“ wurde 1898 infolge der „Anordnung für die taiwanesischen öffentlichen Schulen“ durch die „öffentliche Schule“ (公學校) ersetzt, die schließlich wiederum an die Stelle der chinesischen traditionellen privaten Schule treten sollte. Für die japanischen Kolonialherren war die private Schule, in der vor allem klassische chinesische Literatur gelehrt wurde, nicht nur ein Hindernis für die Verbreitung der japanischen Sprache, sondern auch das letzte Band Taiwans mit der chinesischen Qing-Dynastie (vgl. Chou 1989: 274f.). Da es aufgrund mangelnder japanischer Lehrkräfte jedoch unmöglich war, alle privaten Schulen auf einen Schlag durch öffentliche Schulen zu ersetzen, unterstellte man die privaten Schulen zunächst der Kontrolle der Lokalverwaltung. Auf diese Weise konnte man zumindest die Lehrinhalte festlegen, auch wenn der Unterricht weiterhin auf Chinesisch stattfand. Außerdem wurde den Lehrern der privaten Schule die Pflicht auferlegt, die japanische Sprache zu erlernen, um später Unterricht für japanische Sprache anbieten zu können. Weiterhin wurde Mathematik als neues Pflichtfach im Curriculum eingeführt (vgl. Chou 1989: 247; Tsurumi 1977: 30; Zhang 2005: 56).

Obwohl es den japanischen Kolonialherren niemals gelungen ist, die traditionellen privaten Schulen gänzlich abzuschaffen, konnten sie ihre Anzahl am Ende ihrer fünfzigjährigen Kolonialzeit auf ein wenig mehr als ein Dutzend reduzieren (vgl. Chou 1989: 247). Gingen 1903, am Anfang der Kolonialzeit, noch 25.696 taiwanesischen

Schulkinder auf die traditionelle private Schule und nur 2.226 auf die öffentliche Schule (vgl. Du 1997: 167), so besuchten am Ende etwa siebenzig Prozent der Schüler eine öffentliche Schule (vgl. Chou 1989: 250). Die Schulzeit der öffentlichen Schule dauerte in der Regel sechs Jahre, für die Ureinwohner jedoch nur vier Jahre.

Die Schulreform sollte aus den Taiwanesen „Japaner zweiter Klasse“ machen. Diese wurden als Hilfskräfte für die Kolonisierung des Südens von Taiwan benötigt. Die Vermittlung der japanischen Sprache in Wort und Schrift genoss daher höchste Priorität (vgl. Chou 1989: 250; Du 1997: 168f.). Im ersten Artikel der „Anordnung für die taiwanesischen öffentlichen Schulen“ wird diese Zielsetzung verdeutlicht: „Die öffentliche Schule ist eine Institution für die Ausbildung der nationalen Sprache und die Einprägung der Tugend, wo der nationale Charakter kultiviert und das zum Leben benötigte Allgemein- und Fachwissen gelehrt werden soll“ (Chou 1989: 243)

Durch die Kultivierung des Nationalcharakters und die Vermittlung der japanischen Sprache sollte bei den taiwanesischen Schulkindern Loyalität gegenüber der japanischen Herrschaft erzeugt werden. Man wollte jedoch keine loyalen Führer, sondern lediglich loyale Untertanen haben.⁶⁸ Deswegen wurde den Taiwanesen der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen verwehrt. Im Unterschied zu japanischen Schulkindern wurden den taiwanesischen Schulkindern wenig Chancen geboten, nach der öffentlichen Schule eine weiterführende Bildungseinrichtung zu besuchen. Eine höhere Schulbildung für Taiwanesen war von den japanischen Kolonialherren nicht vorgesehen. Im Gegensatz dazu hatten die japanischen Kinder in Taiwan die Möglichkeit, eine Mittelschule, eine Technikerschule sowie eine Handelsschule zu besuchen. Nach japanischem Gesetz stand ihnen dieses Recht auf Schulbildung auch zu (vgl. Zhang 2005:56).

Wenn taiwanesischen Schulkinder, nachdem sie die öffentliche Schule abgeschlossen hatten, die Mittelschule besuchen wollten, mussten sie entweder nach Japan oder nach China gehen. Die erste Mittelschule für taiwanesischen Schulkinder wurde erst im Jahre 1915 auf Initiative des lokalen Landadels mit Billigung der japanischen Kolonialherren gegründet. An deren Billigung waren jedoch gewisse Bedingungen geknüpft. Erstens musste die Finanzierung der Mittelschule von den Taiwanesen selbst gesichert werden. Zweitens wurde verlangt, dass die Schulzeit ein Jahr kürzer als die für japanische Mittelschüler sein musste, d.h. sie musste auf vier Jahre beschränkt sein. Drittens waren die Absolventen der taiwanesischen Mittelschule nicht berechtigt, an den japanischen Fachhochschulen zu studieren (vgl. Chou 1989: 253; Du 1997: 172f.). Erst nach Inkrafttreten des *Taiwan Education Decree* im Jahre 1919 verbesserten sich die Bedingungen für Taiwanesen an der Mittelschule.

⁶⁸ „Their textbooks aimed to make of them faithful Japanese followers, not able Japanese leaders“ (Tsurumi 1977:30).

Bevor 1928 die erste Universität in Taiwan gegründet wurde, konnten Taiwanesen nur in Japan oder in China studieren. Wegen der Sprachschwierigkeiten gingen die meisten Taiwanesen, die studieren wollten, am Anfang der Kolonialzeit überwiegend nach China. Mit fortschreitender Assimilierung und Verbreitung der japanischen Sprache bevorzugten immer mehr Taiwanesen ein Studium in Japan (vgl. Chou 1898: 256). Um den zusätzlichen Entwicklungsbedarf der japanischen Kolonialplanung befriedigen zu können erlaubte man den Taiwanesen eine technische Ausbildung oder eine Ausbildung zum Lehrer oder Arzt. Zwischen 1902 und 1907 wurde in der National Sprachschule beispielsweise eine Abteilung für berufliche Ausbildung eingerichtet, die einen Kurs für Telegrammtechnik und Landwirtschaft anbot. Solche technischen Ausbildungschancen waren aber gering und dienten vor allem dem japanischen Kolonialkonzept (vgl. Chou 1989: 244; Tsai/Shavit 2007: 143; Tsurumi 1977:25).

Um die öffentlichen Schulen mit ausreichendem Lehrpersonal versorgen zu können, gründete die japanische Kolonialmacht im Jahre 1899 in Taiwan drei *Normal Schools* („Schulen für die Ausbildung zum Lehrer“), an denen Taiwanesen innerhalb von drei Jahren zum Japanischlehrer ausgebildet wurden. Als 1902 in Taipeh eine „National Sprachschule“ mit fünfjähriger Ausbildungszeit eingerichtet wurde, wurden in den darauf folgenden zwei Jahren die drei *Normal Schools* wieder geschlossen. Daraufhin gab es in Taiwan nur noch eine einzige National Sprachschule für die Ausbildung von Japanischlehrern. Die Schließung der *Normal Schools* begründete die Kolonialverwaltung mit einer geringen Nachfrage der öffentlichen Schulen, deren Zahl nicht so schnell zugenommen hätte wie geplant, nach Lehrkräften. Tsurumi vermutet hingegen, dass man in Wahrheit die Taiwanesen durch „zu viel“ Bildung nicht dazu ermutigen wollte, nach einer höheren Schulbildung zu streben.⁶⁹

Eine andere Möglichkeit neben der Ausbildung zum Lehrer eine weiterführende Schule besuchen zu dürfen, war die Ausbildung zum Arzt. 1899 wurde eine medizinische Schule für Taiwanesen eingerichtet, um die personellen Versorgungengpässe bei der medizinischen Vorbeugung von Infektionskrankheiten und bei der Verbesserung der allgemeinen Hygienebedingungen in Taiwan zu mildern. Nach Abschluss der sechsjährigen öffentlichen Schule waren taiwanesische Schüler berechtigt, an der Aufnahmeprüfung für die Medizinschule teilzunehmen. Die medizinische Schulbildung setzte sich aus einem einjährigen medizinischen Vorbereitungskurs und einem vierjährigen regulären medizinischen Kurs zusammen. Die Absolventen der Medizinschule durften ihre ärztlichen Tätigkeiten jedoch nur in Taiwan ausüben (vgl. Tsurumi 1977:65). Die Medizinfachschule war die erste pädagogische Institution für die höhe-

⁶⁹ Der Leiter des Zivilbüros *Goto* , der zwischen 1898 und 1906 im Amt war, äußerte einmal gegenüber seinen Untergebenen, „...they must take care to see that Taiwanese did not become educated above their stations in life“ (Tsurumi 1977:23).

re Schulbildung in Taiwan.

Bevor der *Taiwan Education Decree* im Jahre 1919 erlassen wurde, billigte die japanische Kolonialregierung den Taiwanesen außer der Basisausbildung an der öffentlichen Schule nur noch die Medizin- und Lehrkraft-Ausbildung zu.

Als die Taiwanesen 1915 die Einrichtung der ersten taiwanesischen Mittelschule mit Erfolg bewirkten, reagierte der Leiter des Zivilbüros wie folgt: „...education in a colony, is not purely for the purpose of advancing education....It is absolutely inadvisable to offer advanced courses. Teaching such courses has often done irreparable damage. Thus it is imperative that careful attention be devoted to deliberation concerning the establishment of such facilities. Virtually all colonial powers pursue a policy of promoting vocational education to provide students with practical skills. The people of Taiwan should be taught practical skills too so they may earn a living and enjoy happiness” (Tsurumi 1977:49). Die Einstellung der japanischen Kolonialherren zur Schulbildung der Taiwanesen wird in dieser Äußerung deutlich reflektiert. Man sieht, wie vorsichtig die Kolonialregierung mit dem Aufbau der Schulbildung Taiwans umging. Das Angebot der kolonialen Schulbildung sollte gerade ausreichen, um den Taiwanesen die zum Leben benötigten praktischen Fertigkeiten zu vermitteln, ohne dabei die Macht der Kolonialherren ernsthaft in Gefahr zu bringen.

3.2.2 *Neuerungen im Bildungssystem nach dem Taiwan Education Decree von 1919*

Als immer mehr Taiwanesen begannen, das mangelhafte koloniale Bildungssystem zu kritisieren und bessere Bildungschancen für Taiwanesen einzufordern, entschied der damalige Gouverneur Akashi, Motojiro, der im Jahre 1918 das Gouverneursamt antrat, aber schon ein Jahr später im Jahre 1919 verstarb, den Forderungen nachzugeben. Denn zu dieser Zeit war der heftige Widerstand gegen die japanische Herrschaft bereit abgeebbt. Um eine größere Akzeptanz der Taiwanesen für die japanische Besatzung zu gewinnen und ihre Unzufriedenheit mit den mangelnden Bildungschancen zu beseitigen, erließ er im Jahre 1919 den *Taiwan Education Decree*. Auf der Basis dieses Erlasses wurde dann das komplette Schulsystem Taiwans aufgebaut (vgl. Tsurumi 1977: 84f.; Zhang 2005: 56f.), das sich in drei Stufen gliederte (vgl. Tsurumi 1977: 86), wobei der Eintritt in die nächste Bildungsstufe vom erfolgreichen Ablegen einer Aufnahmeprüfung abhängig war:

Die sechsjährige **Primarschule** ersetzte die **öffentliche Schule**. Zwischen der primären und sekundären Stufe wurde außerdem eine zweijährige Berufsschule eingerichtet, die an die beruflichen Kurse der öffentlichen Schule anschloss.

Für die **Sekundärschule** ließ die Kolonialverwaltung folgende Schulen einrichten: a.) eine vierjährige **Mittelschule für Jungen**. Im Vergleich zur Mittelschule für japani-

sche Jungen war die Schulzeit jedoch ein Jahr kürzer. b.) eine dreijährige **Mädchen-
oberschule**. c.) zwei *Normal Schools*, die aus der Nationalsprachschule in Taipeh
und deren angegliederte Schule hervorgingen.⁷⁰ Die Schulzeit betrug vier Jahre plus
ein Jahr vorbereitender Unterricht. d.) drei **technische Schulen**, eine Handelsschule,
eine Industrieschule und eine Schule für Land- und Forstwirtschaft. Die Schulzeit al-
ler drei technischen Schulen dauerte drei Jahre.

Auf der **tertiären** Stufe wurden drei **Fachhochschulen** eingerichtet. Die Kolonialre-
gierung wandelte die schon existierende Medizinfachschule in eine vierjährige medi-
zinische Fachhochschule um und richtete jeweils eine Handelsfachhochschule und
eine Fachhochschule für Land- und Forstwirtschaft neu ein, deren Studium jeweils
drei Jahre dauerte. Es bestand die Möglichkeit, direkt nach der sechsjährigen primären
Schule die Fachhochschule zu besuchen, jedoch musste man dafür zuerst an einem
Vorbereitungskurs teilnehmen, der für die medizinische Fachhochschule vier Jahre
und für die anderen zwei Fachhochschulen drei Jahre betrug.

Das neue Schulsystem bedeutete zweifelsohne eine Verbesserung der Bildungschan-
cen, dennoch ist nicht zu übersehen, dass die Einrichtung der Mittelschule stark ein-
geschränkt war und der Schwerpunkt des neuen Schulsystems deutlich auf die beruf-
liche Ausbildung gelegt wurde. Das vorrangige Ziel der kolonialen Schulbildung be-
stand somit unverändert in der Ausbildung von Arbeitskräften für eine rapide wirt-
schaftliche und industrielle Entwicklung und nicht in der Förderung der taiwanesi-
schen Hochschulbildung (vgl. Tsurumi 1977: 87f.).

Im Jahre 1922 wurde *Taiwan Education Decree* zum ersten Mal revidiert. Der Grund
dafür war die Absicht, den Unterschied zwischen Japanern und Taiwanesen in Bezug
auf die Schulbildung zu beseitigen. Von nun an durften alle Kinder, die gut japanisch
beherrschten, die japanische Grundschule besuchen. Die öffentliche Schule wandelte
man in eine Schule für die Kinder um, die nicht japanisch sprechen konnten. Welchen
Schultyp die Kinder besuchen durften, hing also nicht mehr von deren ethnischen
Zugehörigkeit ab, sondern von deren japanischer Sprachfähigkeit. Auch in den se-
kundären und tertiären Schulen wurde die Trennung zwischen japanischen und tai-
wanesischen Schülern aufgehoben. Die Revision des *Taiwan Education Decree* sollte
die Verbreitung der japanischen Sprache beschleunigen und den Unterschied zwi-
schen der öffentlichen Schule und der Grundschule so schnell wie möglich verringern.
Wie schnell dieser Unterschied verringert werden konnte, hing nach Meinung der
Kolonialregierung ganz davon ab, wie sehr sich die Taiwanesen um den Erwerb der
japanischen Sprache bemühten (vgl. Du 1997: 191f.; Tsurumi 1977:99). Damit sollte
der Assimilationsdruck auf die Taiwanesen erhöht werden, da sie nur dann gleichbe-
rechtigte Bildungschancen erhielten, wenn sie sich mit den japanischen Kolonialher-

⁷⁰ Die Nationalsprachschule wurde seitdem in *Normal School* umbenannt.

ren identifizierten und die japanische Sprache fließend beherrschten.

Das ehemals getrennte Schulsystem für Taiwanesen und Japaner wurde durch die Revision des *Taiwan Education Decree* formal gesehen zwar aufgehoben, jedoch gab es immer noch praktische Schwierigkeiten für taiwanesischen Schulkinder, die beispielsweise die japanische Mittelschule besuchen wollten. Die erste praktische Hürde war das Bestehen der Aufnahmeprüfung, bei der alle Fragen auf Japanisch beantwortet werden mussten. Außerdem orientierte sich die Aufnahmeprüfung am Lehrplan der Grundschule. Für die taiwanesischen Absolventen der öffentlichen Schule, deren Curriculum sich von dem der Grundschule unterschied, waren die Fragen daher nicht einfach zu beantworten. Die zweite Hürde war die bestehende Aufnahmequote für taiwanesischen Schulkinder. 1928 durfte z. B. in jeder Klasse der ersten Mädchenoberschule Taipehs nur eine taiwanesischen Schülerin an der japanischen Mittelschule aufgenommen werden (vgl. Chou 1989: 254; Du 1997: 200). Die Öffnung der japanischen Mittelschule für Taiwanesen hatte in der Tat praktisch keine Bedeutung.

Die Schulkinder, die die Aufnahmeprüfung zur öffentlichen Mittelschule nicht schafften, hatten noch die Chance, auf eine von westlichen Missionaren eingerichtete private Mittelschule zu gehen, deren Abschluss aber erst im Jahre 1938 von der Kolonialverwaltung anerkannt wurde. Die taiwanesischen Schulkinder, die sich nach dem Besuch der öffentlichen Schule weiter fortbilden wollten, besuchten meistens eine Berufsschule, auf der sie nach Meinung der Kolonialregierung die „Technik fürs Leben“ erwerben konnten. Die Mehrheit der Berufsschüler waren Taiwanesen (vgl. Chou 1989: 254f).

Zum Ausbau der Hochschulbildung ließ die Kolonialverwaltung im Jahre 1928 die „Siebte kaiserliche Universität“ in Taipeh gründen, die sich aus zwei Fakultäten bestehenden aus acht Fachrichtungen zusammensetzte. Mit der Gründung der ersten Universität Taiwans sollte nicht nur den in Taiwan lebenden Japanern eine Chance zum Studium eröffnet werden, sondern auch die wissenschaftliche Forschung, besonders in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Anthropologie und südostasiatische Sprachen, welche für die japanische „Südwärts-Politik“⁷¹ von Bedeutung waren, forciert werden. An die Universität wurde die medizinische Fachhochschule im Jahre 1936 angeschlossen, die sich später zur medizinischen Fakultät entwickelte. Außer der Universität existierten noch drei Fachhochschulen (Handelsfachhochschule, Industriefachhochschule und Hochschule für Land- und Forstwirtschaft) in Taiwan. Theoretisch waren diese vier Hochschulen wie die Mittelschule für alle Interessenten offen; die meisten Studenten waren jedoch Japaner (vgl. ebd.: 256-258).

1937 brach der Krieg zwischen Japan und China aus. Um einer Kollaboration der Taiwanesen mit der chinesischen Regierung auf dem Festland vorzubeugen, intensi-

⁷¹ Die „Südwärts-Politik“ Japans bezieht sich auf die betriebene Eroberungspolitik nach Südostasien.

vierte die japanische Kolonialherrschaft ihre Assimilationsbemühungen mit Hilfe der „Kominka-Bewegung“⁷². Im Einklang mit der „Kominka-Bewegung“ wurde im Jahre 1941 der *Taiwan Education Decree* zum zweiten Mal revidiert. Gemäß der zweiten Revision führten die Japaner die allgemeine Schulpflicht in Taiwan ein und fassten die öffentliche Schule und die Grundschule in der „Volksschule“, so wie sie auch in Japan vorzufinden war, zusammen. Trotz Einführung der Schulpflicht verbesserte sich die Qualität der Schulbildung für taiwanesischen Schulkinder aufgrund des Krieges kaum. Die Gründung der Volksschule stellte nur formal die Gleichbehandlung von japanischen und taiwanesischen Schulkindern her. In Wirklichkeit wurden die Volksschüler abhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit in drei Gruppen eingeteilt, die jeweils über einen eigenen Lehrplan und eigene Lehrmaterialien verfügten: eine japanische⁷³ und eine taiwanesischen Gruppe sowie eine Gruppe für Ureinwohner. Die japanischen und taiwanesischen Schulkinder standen in diesem Schulsystem auf der ersten bzw. zweiten Rangstufe, während die Kinder der Ureinwohner die unterste Rangstufe belegten (vgl. Chou 1989: 251; Du 1997: 226f.; Tsurumi 1977:112f.; Zhang 2005: 60f.).⁷⁴ Begründet wurde diese Einteilung mit dem unterschiedlichen japanischen Sprachniveau.

In der Praxis änderten sich die Struktur und der Aufbau des Bildungssystems infolge der zweiten Revision des *Taiwan Education Decree* also kaum. Das eigentliche Ziel der zweiten Revision war es, die Schüler der sekundären und tertiären Schulen zu Bürgern auszubilden, die den Erfordernissen des japanischen Kaiserreiches entsprachen. Zur Verwirklichung dieses Ziels wurde die Schulzeit verkürzt, das Curriculum erneuert und der Unterricht vereinfacht, so dass die Schüler so schnell wie möglich damit beginnen konnten, eine praktische Tätigkeit auszuüben. Durchschnittlich verkürzte sich die Schulzeit in der Sekundärschule um ein Jahr (vgl. Du 1997: 227-233). Darüber hinaus wurde die Standardisierung des Lehrbuches für die Sekundärschule eingeführt (vgl. ebd. 229). Der Staat hatte das Recht, das Lehrbuch nicht nur nachzuprüfen und zu genehmigen, sondern auch zu verfassen.

⁷² Das Wort „Kominka“ bedeutet „Verwandlung zum kaiserlichen Untertan“.

⁷³ In der japanischen Gruppe waren auch einige taiwanesischen Schulkinder, die gut japanisch beherrschten, aber sie waren in der Minderheit.

⁷⁴ Die Ungleichheit bei der Verteilung der Bildungsressourcen für die Kinder der Ureinwohner existierte bereits am Anfang der Kolonialzeit. Im Vergleich zur achtjährigen Grundschule für japanische Schulkinder und der sechsjährigen öffentlichen Schule für taiwanesischen Schulkinder dauerte die Schulzeiten der öffentlichen Schule für die Ureinwohner jedoch nur vier Jahre. Darüber hinaus ließ die Kolonialherrschaft für sie keine zusätzlichen öffentlichen Schulen bauen; der Unterricht fand daher in den „Bildungszentren“, die eigentlich Polizeidienststellen waren, statt. Die japanischen Polizisten übernahmen dabei die Rolle des Lehrers in der öffentlichen Schule für die Kinder der Ureinwohner.

Davor galt das System freier Autorenschaft mit staatlicher inhaltlicher Prüfung und Zulassung. Während des Krieges diente das Lehrbuch dem Staat besonders als ein Werkzeug, um seine erwünschten Moralvorstellungen wie Gehorsamkeit, Fleiß, Loyalität und Vaterlandsliebe den taiwanesischen als auch japanischen Schulkindern einzupaucken (vgl. Chou 1989: 248; Tsurumi 1977:143).

3.2.3 *Charakteristika der kolonialen Schulbildung*

Die stufenweise Entwicklung

Während der Meiji-Zeit (1868-1912) fand eine Modernisierung und Verwestlichung der gesellschaftlichen Strukturen Japans statt. 1890 wurde das Erziehungsedikt erlassen und das Erziehungssystem in der kaiserlichen Verfassung verankert. Von diesem Zeitpunkt an sprach man nur noch vom „kaiserlichen Erziehungssystem“. Unter Schulpflicht, die während der Meiji-Zeit eingeführt wurde, verstand die Meiji-Regierung die Pflicht des Volkes gegenüber dem Staat, d.h. „die Volkserziehung [müssen] auf dem nationalen Staatswesen basieren“ (Horio 1998: 309). Die Schulerziehung zielte auf „die Herausbildung eines ergebenen und pflichtbewußten Untertanen“ ab, der „seinen Fähigkeiten entsprechend Aufgaben für den Staat“ zu übernehmen hatte (ebd.). Nach Ansicht der Meiji-Regierung war Schulerziehung der entscheidende Faktor „bei der Heranbildung der Art von Bewusstsein, das Japan zu einer reichen, mächtigen und unabhängigen Nation machen sollte, und der Absorption modernen technischen Wissens als Mittel zu diesem Zweck“ (Hinkel 2006: 226f.). Basierend auf den Zielen der Industrialisierung und der Bildung eines Nationalstaates baute die Meiji-Regierung ein modernes verwestlichtes Schulsystem auf, welches aus der Primarschule, Sekundärschule, verschiedenen Formen der Fachhochschule und schließlich der Universität bestand. Statt aber die individuelle Entwicklung der Schüler zu fördern, bestand die Hauptaufgabe dieses neuen Bildungssystems darin, die Schüler zu loyalen und zweckmäßigen Untertanen zu formen.

Als Japan im Jahre 1895 Taiwan zu seiner ersten Kolonie machte, beabsichtigte die neue Kolonialverwaltung ebenfalls ein kaiserliches Erziehungssystem in Taiwan aufzubauen, welches neben der Erziehung zu loyalen Untertanen noch bestimmte politische und wirtschaftliche Bedürfnisse zu befriedigen hatte. Der Aufbau des kaiserlichen Erziehungssystems sollte stufenweise erfolgen.

Zwischen 1895 und 1919, bevor der *Taiwan Education Decree* erlassen wurde, setzte die Kolonialherrschaft den Schwerpunkt ihrer kolonialen Bildungspolitik deutlich auf die Verbreitung der japanischen Nationalsprache, die ihrer Meinung nach nicht nur ein bloßes Kommunikationsmittel, sondern vielmehr die Basis für die Bildung des japanischen Geistes war. „It is not enough to give them the ability to speak Japanese. The goal is much more: it is to inculcate the Japanese way of thinking and of experiencing

emotion and to cultivate the Japanese spirit” (Tsurumi 1977:133). Die Hauptaufgabe des Unterrichts in der öffentlichen Schule bestand daher vor allem darin, die japanische Sprache und die nationale Moralerziehung, die sich auf traditionelle konfuzianische Werte wie Loyalität, Pietät und Gehorsam gegenüber Höhergestellten stützte, zu vermitteln.

Nach dem Erlass des *Taiwan Education Decree* im Jahre 1919 und dessen erste Revision im Jahre 1922 trat das koloniale Bildungssystem in Taiwan in die zweite Phase ein, die von dem „Co-Education“-System für Japaner und Taiwanesen gekennzeichnet war. Gemäß diesem erhielten Taiwanesen von nun an das gleiche Recht wie Japaner, die Mittelschule zu besuchen, wenn sie die Aufnahmeprüfung bestehen konnten. Theoretisch waren die Schulen ab der sekundären Bildungsstufe für alle Einwohner Taiwans geöffnet. Bei der primären Schule wurde zwar nach wie vor zwischen der öffentlichen Schule und der Grundschule unterschieden, dennoch spielte die ethnische Zugehörigkeit bei der Wahl der Schule keine entscheidende Rolle mehr, sondern alleine die Beherrschung der japanischen Sprache. Diese formal betrachtet „faire“ Bildungspolitik war einerseits eine Reaktion der Kolonialverwaltung auf die zunehmenden Forderungen der Taiwanesen nach besseren Bildungschancen, andererseits eine Maßnahme, mit der die japanische Assimilationspolitik beschleunigt werden sollte. Das „Co-Education“-System sollte die taiwanesischen Schüler zum Erlernen der japanischen Sprache ermuntern, was ihre Assimilierung begünstigen würde. Auf diesem Gedanken basierte die koloniale Bildungspolitik in der zweiten Phase.

Als Folge des Kriegsausbruchs und damit verbundenen Absicht, die Expansion nach Süden zu beschleunigen, wurde die Schulbildung in Taiwan verstärkt auf die neuen politischen Zielsetzungen „weitere Industrialisierung“, „vollständige Japanisierung“ und „Expansion nach Süden“, ausgerichtet. Unter diesen Voraussetzungen wurde im Jahre 1941 der *Taiwan Education Decree* zum zweiten Mal revidiert. Die Grundschule und die öffentliche Schule wurden gemeinsam in die Volksschule umbenannt. Außerdem wurde die allgemeine Schulpflicht für Taiwanesen eingeführt, die im Vergleich zu Japanern aber zwei Jahre kürzer war. Der Besuch der Volksschule wurde von Haasch als „Formung/Training des Nationalvolkes/ der Bürger zum Zweck der Einübung in den Weg des Kaiserlichen Reiches“ (Haasch 2000: 104) beschrieben. Der chinesische Unterricht wurde in dieser Phase gänzlich aus dem Curriculum gestrichen. Darüber hinaus wurde auch die Kommunikation auf Chinesisch (Mandarin oder taiwanesischer Dialekt) in der Schule untersagt (vgl. Zhang 2005:61). Die japanische Kolonialherrschaft begründete die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Taiwanesen vor allem damit, dass die Entwicklungsphase des Schulkindes (zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr) die beste Zeit sei, um den Charakter zu formen. In ihren Augen war die Volkserziehung das effektivste Mittel, um die Taiwanesen zu assim-

lieren. Gerade während des Krieges war es notwendig, die Assimilierungsbemühungen zu intensivieren. Denn Taiwan wurde sowohl wirtschaftlich als auch wegen seiner geographischen Lage strategisch immer wichtiger für Japan. In wirtschaftlicher Hinsicht steuerte die Produktion von Militär- und Agrargütern dank der rasanten industriellen und landwirtschaftlichen Entwicklung Taiwans einen wichtigen Anteil zur japanischen Kriegswirtschaft bei. In geographischer Hinsicht lag Taiwan auf halbem Wege nach Südostasien, welches Ziel der aggressiv betriebenen Eroberungspolitik Japans war (vgl. Du 1997: 244-248).

Formal betrachtet, leistete die japanische Kolonialverwaltung durch ihre Bildungspolitik einen wichtigen Beitrag zur Verbreitung der Massenbildung in Taiwan. So stieg die Einschulungsrate taiwanesischer Schulkinder für die Grundschule während der japanischen Kolonialzeit kontinuierlich von 4,5% (1907), 27,22% (1921), 43,79% (1936) auf 71,31% (1944) an (Statistische Daten aus Tsurumi 1977: 148). Dahinter steckte jedoch die Absicht, über die Schulen „soziale Kontrolle“ auszuüben. Besonders für die geplante Expansion nach Südostasien wurde Taiwan als ein „Sprungbrett“ in dieser Region angesehen. Für diesen Zweck war die Investition in die Ausbildung von Taiwanern zu nützlichen Hilfskräften notwendig. Die individuelle Produktivität für das japanische Kaiserreich sollte durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Taiwanern gesteigert werden (vgl. Lin 2006: 106-110).

Zwangsassimilierung ohne Gleichberechtigung

Das endgültige Ziel des schrittweise entwickelten kolonialen Schulsystems war nicht die vollständige, sondern lediglich die nahezu vollständige Assimilation der Taiwanern. Einerseits beabsichtigte die japanische Kolonialverwaltung die Taiwanern zu assimilieren, andererseits wollte sie gleichzeitig verhindern, dass die Taiwanern sich auf die gleiche soziale Stufe wie die Japaner stellten. Daher wurde der höhere Bildungsweg den Taiwanern schwer zugänglich gemacht. Idealerweise sollten die Taiwanern zu loyalen japanischen Untertanen erzogen werden, die nicht nur dem japanischen Kaiser dienten, sondern auch dem gewöhnlichen Japaner. Mit diesem Hintergrundgedanken wurde die öffentliche Schule für taiwanesischen Schulkinder eingerichtet, die ein niedrigeres Schulniveau und eine zwei Jahre kürzere Schulzeit als die japanische Grundschule hatte.⁷⁵ Die Aufnahmekapazität der öffentlichen Schule war zwar ausreichend, d.h. allen taiwanesischen Schulkindern war ein Platz garantiert. Trotzdem blieb es die einzige Schule, die der größte Teil der Taiwanern jemals zu sehen bekam.

⁷⁵ 1922 wurde das getrennte Schulsystem zwar modifiziert, und taiwanesischen Schulkinder durften nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung die japanische Grundschule besuchen, ihr Anteil betrug jedoch nicht mehr als 5% (vgl. Chou 1989: 249-251).

Unter der japanischen Kolonialherrschaft war die Gesellschaft Taiwans eine Klassengesellschaft, die aus fünf Schichten bestand: An der Spitze standen die japanischen Beamten, die im Besitz der politischen Macht waren. Zur zweithöchsten Schicht gehörten diejenigen Japaner, die in Wohlstand lebten und über hohe berufliche Qualifikationen verfügten, wie z.B. Geschäftsleute, Ingenieure oder Angestellte von Großunternehmen. Die Mittelschicht bildeten japanische Beamte und Polizisten im mittleren Dienst und Angehörige der taiwanesischen Elite, die meistens Ärzte oder Lehrer waren. Japanische Bürger, Bauern und Arbeiter genossen wegen ihrer Abstammung ein höheres Ansehen als die taiwanesischen Masse, die in die unterste Klasse der Gesellschaft Taiwans eingereiht wurde (vgl. Chou 1989: 277). Damit das so blieb, erlaubte man wenigen Taiwanesen nur dann den Besuch einer höheren Schule, wenn es für die japanischen Interessen zweckdienlich war, wie z.B. die Ausbildung von Ärzten und Lehrkräften an öffentlichen Schulen (vgl. Tsai/Shavit 2007: 143).

Die Ausbildungschancen haben sich durch den *Taiwan Education Decree* im Jahre 1919 und dessen zweimalige Revision in den darauffolgenden Jahren formal gesehen zwar verbessert, in der Realität änderte sich für Taiwanesen an der ungerechten Verteilung der Bildungsressourcen jedoch nicht viel.

Erstens waren die verbesserten Ausbildungschancen vorwiegend im Bereich der Berufsbildung, wovon sich die Kolonialverwaltung in erster Linie wirtschaftliche Vorteile versprach. Japan sah in seiner Südwärts-Politik für Taiwan die Rolle als neues Industriezentrum in Südostasien vor, wo die Rohstoffe aus der Region zu Zwischenprodukten verarbeitet werden sollten. Es mussten daher genügend qualifizierte taiwanesischen Arbeitskräfte ausgebildet werden, um die geplante industrielle Entwicklung zu gewährleisten.

Zweitens waren die Mittelschule sowie die Fachhochschule nur auf dem Papier für alle Taiwanesen offen. In der Praxis waren sie jedoch nach wie vor nur für Japaner „reserviert“, da die Aufnahmequote für taiwanesischen Schüler bereits vor der Aufnahmeprüfung festgelegt worden war (vgl. Tsurumi 1977: 216). Die Tendenz, dass die Japaner die höhere Schulbildung in Taiwan dominierten, hielt bis zum Ende der japanischen Kolonialzeit an, wie der japanische Historiker Tsurumi in seinem Buch *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945* feststellt (vgl. ebd: 114). Dies lässt sich anhand von Daten, die das Verhältnis zwischen japanischen und taiwanesischen Schülern in der sekundären Schule gegen Ende der Kolonialzeit wiedergeben, bestätigen. Bei zwölf Knabenmittelschulen Taiwans waren im Durchschnitt ca. 38% der Schüler Taiwanesen. Demgegenüber betrug der durchschnittliche Anteil von Taiwanesen bei den acht Agrarwirtschaftsschulen ca. 77%, bei den neuen Industrieschulen ca. 57% und bei den acht Betriebswirtschaftsschulen ca. 65% (Daten aus Chou 1989: 254f.).

Drittens blieben trotz der Umbenennung der taiwanesischen öffentlichen Schule und der japanischen Grundschule in die Volksschule die japanischen Schulkinder unter sich. Der Grund dafür war die Trennung der Schüler in Schulklassen mit unterschiedlichem japanischen Sprachniveau. Dabei kamen die Kinder mit han-chinesischem Hintergrund normalerweise über ein mittleres japanisches Sprachniveau nicht hinaus, während die Kinder der Ureinwohner meistens auf einem sehr niedrigen Japanischniveau stehenblieben. Somit war die Einteilung der Klassen nach dem jeweiligen Stand der Japanischkenntnisse in der Praxis eine Einteilung nach ethnischer Zugehörigkeit. Diese Ungleichheit wurde noch dadurch verschlimmert, dass auch die Lehrpläne und die Lehrmaterialien je nach Klasse unterschiedlich waren. Bei der einheitlichen Primarschule war also nur der Name gemeinsam. Offiziell wurden diese diskriminierenden Maßnahmen, die dem ursprünglichen Assimilationsgedanken, aufgrund dessen das „Co-Education“ System eingeführt wurde, zuwiderliefen, von der Kolonialverwaltung mit der Befürchtung gerechtfertigt, dass die Qualität sowie das Tempo des Unterrichts durch das unterschiedliche japanische Sprachniveau der Kinder gestört werden würde. Die Trennung in drei verschiedene Gruppen würde diesen Mangel beheben. Oberflächlich betrachtet waren die unterschiedlichen Lehrpläne dem jeweiligen japanischen Sprachniveau entsprechend angepasst. In Wahrheit aber wurden die Schulkinder bevorteilt, die die japanische Sprache gut beherrschten. Denn die Lehrmaterialien der japanischen Gruppe vermittelten den Stoff für eine höhere Schulbildung, während die der anderen zwei Gruppen auf eine praktische Ausbildung hinausliefen (vgl. Lin 2006: 110f.).

Mit dieser offensichtlichen Ungleichbehandlung wollte die Kolonialverwaltung die Assimilationsbereitschaft der Taiwanesen steigern. Denn nur die Taiwanesen, die über sehr gute japanische Sprachkenntnisse verfügten, konnten in den Genuss des „Vorrechts“ auf eine höhere Schulbildung kommen. Eine höhere Schulbildung bedeutete auch die Chance, in eine höhere soziale Schicht aufzusteigen. „It was here at the top of the educational pyramid that the assimilation policy seems to have been most successful. Taiwanese physicians, lawyers, clerks, journalists, and urban school teachers appeared much closer to their Japanese rulers in lifestyle and attitude than they did to the poor Taiwanese peasants of rural villages“ (Tsurumi 1977: 177).

Nach den Beobachtungen des japanischen Historikers Tsurumi führte die japanische koloniale Bildungspolitik gemäß der Devise „Assimilation ohne Gleichberechtigung“ tatsächlich auch zu einem unterschiedlichen Assimilationsgrad unter Taiwanesen. Die taiwanesischen Elite, die über einen längeren Zeitraum die japanische Schulbildung genoss, war im Vergleich zur Masse der Taiwanesen deutlich „japanisierter“. Dieser erhöhte Grad an Assimilation zeigte sich vor allem darin, dass sie fließend japanisch beherrschten und eng vertraut mit der japanischen Lebensart

und Kultur waren (vgl. ebd.). Ob sie sich im Herzen aber mit Japan identifizierten und zu den loyalen japanischen Untertanen geworden waren, zu welchen sie die Schule erzogen hatte, bleibt zu bezweifeln. Die Tatsache, dass im Jahre 1927 die „Volkspartei Taiwans“ (台灣民黨), die von den Mitgliedern des „Kulturvereins Taiwans“ (台灣文化協會), der sich aus taiwanesischen Absolventen japanischer Hochschulen und der medizinischen Fachhochschule Taiwans zusammensetzte, gegründet wurde, bestätigen diese Zweifel. Diese Partei forderte nämlich die politische, wirtschaftliche und soziale Befreiung der Taiwanesen, wobei sie sich bei ihren politischen Aktionen jedoch ausschließlich auf friedliche Petitionen beschränkte (vgl. Chou 1989: 290-295).

Auch wenn die japanischen Kolonialherren trotz ihrer Bildungspolitik aus den Taiwanesen nicht die loyalen japanischen Untertanen machen konnten, wie sie es sich ursprünglich erhofft hatten, gelang es ihnen zumindest, die erwünschten wirtschaftlichen Ziele zu erreichen. So benötigte Taiwan im Jahre 1905 bereits keine Zuschüsse mehr von Japan und erzielte seit 1908 eine positive Außenhandelsbilanz. Zwischen 1935 und 1939 stieg Taiwan zum drittgrößten Zuckerproduzenten der Welt auf. Im gleichen Zeitraum konnte die Reisproduktion ebenfalls jährlich erhöht werden (vgl. ebd.: 238f., 265). Die vor allem für Taiwanesen eingerichteten Berufsschulen bildeten die Facharbeiter aus, die für diesen wirtschaftlichen Aufschwung Taiwans mitverantwortlich waren. Ihre Ausbildung war jedoch lediglich auf die Verarbeitungsebene beschränkt und weit entfernt vom japanischen „Know-how“ (vgl. ebd.: 135). Damit erzeugte die wenig gebildete Masse der Taiwanesen den meisten wirtschaftlichen Gewinn der Kolonie. Die japanische Bildungspolitik, nämlich Zwangsassimilierung ohne Gleichberechtigung, wirkte sich nicht nur auf die Schulbildung Taiwans, sondern auch auf die Vorstellungen von Bildung aus, die im nächsten Unterkapitel analysiert wird.

3.2.4 *Auswirkungen der kolonialen Schulbildungspolitik*

Aufbau eines modernen Bildungssystems

In der Geschichte der taiwanesischen Schulbildung hinterließ die japanische koloniale Schulbildungspolitik die tiefsten Spuren. Obwohl ihre Bildungspolitik zu allererst den politischen sowie wirtschaftlichen Interessen Japans zu dienen hatte, ist es eine unbestrittene Tatsache, dass sie die Basis für ein modernes Bildungssystem in Taiwan bildete. Vor der japanischen Machtübernahme wurde in den Schulen die traditionelle chinesische Bildung vermittelt, deren Unterrichtsinhalte sich allein auf die klassischen konfuzianischen Schriften bezogen und deren Unterrichtsziel hauptsächlich die Vorbereitung auf die kaiserliche Beamtenprüfung war. Das von den Japanern neu eingeführte moderne Schulsystem setzte dieser Art von Unterricht ein jähes Ende. So standen in der primären Stufe außer Japanisch auch Mathematik, Ethik, Sport, Handarbeit

und Chinesisch⁷⁶ auf dem Lehrplan. Chemie, Physik sowie andere Fremdsprachen wurden erst ab der sekundären Stufe angeboten. Die sekundäre Stufe bestand aus den Berufsschulen und den auf die Hochschule vorbereitenden allgemeinen Mittelschulen. Die auf der tertiären Stufe befindlichen Hochschulen boten vor allem naturwissenschaftliche und technische Fächer an. Allerdings waren dort die Aufnahmekapazitäten gering und der überwiegende Anteil der wenigen Studienplätze war obendrein noch für Japaner „reserviert“. Theoretisch waren aber während der japanischen Kolonialzeit den Taiwanern alle Bildungseinrichtungen frei zugänglich und es bestanden gleiche Bildungschancen.

Verbreitung der Schulbildung

Durch die flächendeckende Einrichtung von Primarschulen sowie die Einführung der Schulpflicht wurde Schulbildung, zumindest die Grundschulbildung, zur Massenbildung. Die Einschulungsquote für taiwanische Schulkinder stieg von 6,06% im Jahre 1911 stetig bis auf 71,31% im Jahre 1944 an, wobei die Einschulungsquote für Jungen bei 80% lag und für Mädchen bei über 60% (Daten aus Tsurumi 1977: 148). Vor der japanischen Besetzung existierte während der Qing-Dynastie zwar auch eine öffentliche Schule in Form der Konfuzianischen Hochschule. Diese war aber ausschließlich eine Ausbildungsstätte für die zukünftigen Beamten und damit für die breite Masse unerreichbar. Erst während der japanischen Kolonialzeit wurde ein an die einfache Bevölkerung gerichtetes öffentliches Schulsystem in Taiwan aufgebaut. Auch wenn dies vonseiten der japanischen Besatzer aus eigennützigen Gründen geschah, hatte das japanische koloniale Schulsystem an der Verbreitung der Schulbildung in Taiwan einen sehr großen Anteil.

Hoher Wettbewerb beim Kampf um die Aufstiegschance auf höhere Schulbildung

„Während die Kolonialregierung sich einerseits unaufhörlich um eine gewisse **Assimilierung** bemühte, wurde andererseits eine **Diskriminierungspolitik** gegenüber den Taiwanern verfolgt“ (Tang 2002: 238). Dementsprechend „großzügig“ wurden öffentliche Schulen zwecks Verbreitung der japanischen Sprache für die Masse der Taiwaner gegründet, während die danach anschließende höhere Schulbildung nur für eine Minderheit der Taiwaner möglich war. Den meisten Absolventen der öffentlichen Schule wurde nahegelegt, den gleichen Beruf wie ihre Eltern zu ergreifen. Nur die besonders begabten Schulkinder wurden für ein Medizin- oder Lehrerstudium gefördert (vgl. Tsai/Shavit 2007: 143). Den Schulkindern, die weder die Möglichkeit zu einem Studium noch zu einer Berufsausbildung besaßen, blieb nicht anderes übrig, als

⁷⁶ Der Handarbeitsunterricht war nur für Mädchen gedacht. Der Chinesischunterricht war bis zu Beginn des Kriegs mit China Teil des Curriculums.

einfache Arbeiten in den von den Japanern neu aufgestellten Fabriken zu verrichten (vgl. Tsurumi 1977: 64). Für die Kinder wohlhabender taiwanesischer Familien bestand noch die Möglichkeit, nach dem Besuch der öffentlichen Schule zum Studium nach Japan zu gehen, wo die Auswahl der Studienfächer größer war. Im Jahre 1907 waren es gerade mal 33 Schüler, die sich für ein Studium in Japan entschieden. Auch wenn bereits vier Jahre später ihre Anzahl auf 320 ansteigen sollte, war sie im Vergleich zur Masse der taiwanesischen Schulkinder verschwindend gering (vgl. ebd.: 65).

Zur Veranschaulichung der oben beschriebenen Situation folgen nun fünf Tabellen, die jeweils die Anzahl der taiwanesischen und japanischen Schüler in den unterschiedlichen Schulstufen sowie Schultypen miteinander vergleicht (Daten aus *Table B5, B6, D1, D2, D3, D4, D5, D7, D9* in Tsurumi 1977: 242-254).

Entwicklung der Anzahl der taiwanesischen und japanischen Schüler (in Klammern stehend) in den unterschiedlichen Schulstufen und Schultypen

Schulstufen und -typen	Jahrgang 1922	1932	1942
Primäre Stufe	218.211 (23.034)	291.990 (38.388)	790.676 (50.023)
Zwei- und dreijährige Berufsschule (zwischen der primären und sekundären Schulstufe)	358 (38)	1.628 (224)	11.635 (1.964)
land- und forstwirtschaftliche Berufsschule der sekundären Stufe	198 (0)	1.025 (244)	2.236 (692)
Industrieberufsschule der sekundären Stufe	202 (245)	171 (492)	1.410 (1.518)

Tabelle 1

Anzahl der taiwanesischen und japanischen Schüler in der land- und forstwirtschaftlichen Hochschule

Jahrgang	Taiwanesische Schüler	Japanische Schüler
1921*	113	0
1931	4	113
1941	1	160

* Vor 1922 war der Besuch dieser Hochschule nur für taiwanesische Schüler bestimmt.

Tabelle 2

Anzahl der von den besten Knabenmittelschulen in Taihoku (Taipei), Taichu und Tainan aufgenommenen taiwanesischen und japanischen Schüler im Jahre 1939

	Taiwanesische Schüler	Japanische Schüler
Taihoku 1	28	963
Taichu 2※	27	488
Tainan 1	80	637

※ Normalerweise erkannte man das Ranking einer Knabenmittelschule an der Nummer, die dem Namen der Schule folgte, d.h. die beste Knabenmittelschule in Taihoku (Taipei) wurde *Taihoku 1* bzw. in Tainan *Tainan 1* genannt. Der Besuch von *Taihoku 1* und *Tainan 1* war vor 1922 nur japanischen Schülern erlaubt. Später jedoch durften auch taiwanesische Schüler nach Bestehen der Aufnahmeprüfung auf diese Schulen gehen. In Taichu war es aber anders. Die Knabenmittelschule *Taichu 1* wurde im Jahre 1915 auf Initiative des taiwanesischen lokalen Landadels mit Billigung der japanischen Kolonialherren gegründet. Nur taiwanesische Schüler gingen auf diese Schule. *Taichu 2* wurde jedoch von den Japanern gegründet. Daher war *Taichu 2*, und nicht *Taichu 1*, während der japanischen Kolonialzeit die beste Knabenmittelschule in Taichu.

Tabelle 3

Anzahl der von den *Normal Schools* aufgenommenen taiwanesischen und japanischen Schüler (Reguläre Kurse wurden für die Absolventen der primären Schulen eingerichtet und fortgeschrittene Kurse für die der Mittelschulen.)

Jahrgang	Fünfjährige reguläre Kurse		Zweijährige fortgeschrittene Kurse	
	Taiwanesen	Japaner	Taiwanesen	Japaner
1922	1.384	0	0	64
1932	228	273	78	149
1940	162	393	112	767

Tabelle 4

Anzahl der taiwanesischen (T.) und japanischen (J.) Studenten von der Medizinhochschule und von den Fakultäten der „Siebten Kaiserlichen Universität“

	Medizin- hochschule		Fakultäten der „Siebten Kaiserlichen Universität“									
			Literatur- und Politik- wissenschaft		Natur- wissenschaft		Medizin		Land- wirtschaft		Ingenieur- wesen	
	T.	J.	T.	J.	T.	J.	T.	J.	T.	J.	T.	J.
1919	266	42										
1929	177	169	6	53	5	49						
1935	233	170	13	48	9	50						
1944			2	30	1	42	80	77	0	74	2	47

Tabelle 5

Als die Anzahl der taiwanesischen Schüler in der primären Stufe Anfang der 40er Jahre des 19. Jahrhunderts auf fast 800.000 anstieg, zählte man im Vergleich dazu in der tertiären Stufe lediglich ein paar hundert Studenten, von denen die meisten auf die medizinische Hochschule/Fakultät oder auf eine *Normal School* gingen (vgl. Tabelle 1, 4 und 5, S. 74, 75 und 76). Obwohl nur wenige Absolventen der primären Stufe aufgrund ihrer Leistungen und der wirtschaftlichen Lage ihrer Familie in der Lage waren, sich schulisch weiterzubilden, lieferten sie sich bei den Aufnahmeprüfungen zur sekundären sowie tertiären Stufe einen erbitterten Konkurrenzkampf. Die Einführung des „Co-Education“-Systems im Jahre 1922 verschlechterte die Situation für taiwanesischen Schüler in zusätzlichem Maße. Zwar hinderte das ehemals getrennte Schulsystem taiwanesischen Schüler einerseits daran, in den Genuss ausreichender Bildungsressourcen zu gelangen und ein höheres Bildungsniveau zu erreichen. Andererseits bildete es jedoch eine Art „Schutzmauer“, innerhalb derer die Taiwanesen die ihnen zur Verfügung stehenden geringen Bildungsressourcen nutzen konnten. Denn das „Co-Education“-System garantierte nur in der Theorie gleiche Bildungschancen. In der Praxis indessen hatten die taiwanesischen Schüler aufgrund ihrer schlechteren Japanischkenntnisse, ihres qualitativ schlechteren Schulunterrichts an den öffentlichen Schulen und der festgelegten Aufnahmequote für taiwanesischen Schüler im Vergleich zu ihren japanischen Kollegen bei den Aufnahmeprüfungen fast keine Chance. Umgekehrt hatten japanische Schüler alle Vorteile, wenn sie sich für die zuvor nur Taiwanesen zugeteilten Bildungsressourcen bewarben. Dass sich mit der Einführung des „Co-Education“-Systems die Chancen auf Weiterbildung für taiwanesischen Schü-

ler verschlechterten, lässt sich anhand von statistischen Daten bestätigen. Besonders deutlich werden die negativen Auswirkungen des Co-Education-Systems für Taiwanesen an den Studentenzahlen für die ehemals nur Taiwanesen zugänglichen landes- und forstwirtschaftlichen Hochschulen. Seit diese auch für japanische Studenten geöffnet wurden, sank die Anzahl taiwanesischer Studenten von 113 im Jahre 1921 auf nur 4 im Jahre 1931. Im Jahre 1941 war nur noch ein einziger taiwanesischer Student eingeschrieben (vgl. Tabelle 2, S. 74).

Selbst an der medizinischen Hochschule, deren Aufnahmekapazität im Vergleich zu anderen Fachrichtungen für Taiwanesen relativ groß war, waren die Zustände ähnlich. Auch hier wirkte sich der Verdrängungswettbewerb durch die neuen japanischen Mitbewerber negativ auf die Anzahl der taiwanesischen Medizinstudenten aus (vgl. Tabelle 5, S. 76). Obwohl im umgekehrten Fall auch eine kleine Anzahl von taiwanesischen Schülern es schaffte, an den japanischen Knabenmittelschulen angenommen zu werden (vgl. Tabelle 3, S. 75), ist augenscheinlich, dass sich durch das „Co-Education“-System die Chancen auf eine Hochschulbildung für Taiwanesen verschlechterten (vgl. Tsurumi 1977: 101-103; Lin/Zhang 2006: 103).

Taiwanesischer Schüler mussten im Vergleich zu ihren japanischen Kollegen, die allein aufgrund ihrer Herkunft schon ein „Vorrecht“ auf eine höhere Schulbildung besaßen, für das Erreichen eines Hochschulabschlusses größere Hürden überwinden. Wer es jedoch schaffte, durfte sich in den überwiegenden Fällen auf einen höheren sozialwirtschaftlichen Status freuen. War man einmal an einer Hochschule angenommen, war die Graduierung jedoch kein Selbstläufer. Im Jahre 1909 absolvierten beispielsweise 24 von ursprünglich 37 Taiwanesen eines Jahrgangs ihr Studium an der medizinischen Hochschule. An der japanischen Nationalsprachschule schafften es im gleichen Jahr nur 25 von 80 taiwanesischen Studenten, ihre Ausbildung zur japanischen Lehrkraft mit Erfolg zu beenden. Diese Zahlen zeigen, dass während der japanischen Kolonialzeit nur die Elite ein Hochschulstudium erfolgreich abzuschließen vermochte. Hochschulbildung war daher gleichzusetzen mit Elitebildung. Diese Vorstellung war für die taiwanesischer vorkoloniale Gesellschaft nicht neu, aber sie wurde durch die diskriminierende koloniale Bildungspolitik verstärkt.

Ein von der „Marketing-Orientierung“ dominiertes Bildungswesen

Durch die geringen Aufstiegschancen zur medizinischen Hochschule und *Normal School* sowie zu anderen Fachhochschulen war die Hochschulbildung unter der japanischen Herrschaft Elitebildung geworden, wobei nur die minderheitliche Elite das Hochschulzeugnis erwerben und damit schließlich einen höheren sozialwirtschaftlichen Status erlangen konnte. Der taiwanesischer Arzt und Lehrer gehörte beispielsweise einer Minderheit an, die in der von den Japanern auf Taiwan errichteten Klassenge-

sellschaft zur Mittelschicht zählten. Ein erfolgreicher taiwanesischer Arzt verdiente in der Regel weit mehr als ein japanischer Lehrer oder ein niedriger japanischer Beamter. Die Verdienstmöglichkeiten für einen taiwanesischen Lehrer waren demgegenüber zwar nicht so großzügig, zumindest erhielt er jedoch während seiner Studienzeit meistens ein Stipendium (vgl. Tsurumi 1977: 65). Aufgrund dessen war der Besuch einer *Normal School* für die taiwanesischen Schüler, die nicht aus einer wohlhabenden Familie kamen, die einzige Alternative an einen Hochschulabschluss zu gelangen. Unter diesen Bedingungen wurde Schulbildung von der Masse der taiwanesischen Bevölkerung in den meisten Fällen als bloßes Werkzeug für den sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg betrachtet.

Diese zweckorientierte Vorstellung von Bildung war vonseiten der japanischen Besatzer auch so gewollt. Durch die beschränkte Aufstiegschance zur Hochschulbildung wollte die japanische Herrschaft nicht nur, ihre herrschende Position erhalten und den durch Schulbildung ermöglichten sozialen Aufstieg für Taiwanesen innerhalb einer erlaubten Grenze kontrollieren, sondern auch die taiwanesischen Schüler zum Erlernen der japanischen Sprache ermuntern, was ihre Assimilierung begünstigte, weil durch die Möglichkeit des Aufstiegs zur Hochschule die Beherrschung der japanischen Sprache eine Voraussetzung war. Diese Vorstellung existierte aber schon lange vor der japanischen Besetzung. Denn schon die traditionelle chinesische Schulbildung war einseitig auf das Bestehen der zweckorientierten kaiserlichen Beamtenprüfung ausgerichtet, die einerseits den verschiedenen chinesischen kaiserlichen Dynastien als Hauptinstrument für die Rekrutierung von Beamten diente und andererseits für die einfache Bevölkerung die einzige Möglichkeit war, in die Oberschicht der traditionell streng hierarchischen chinesischen Gesellschaft aufzusteigen.

Neu war jedoch, dass Schulbildung während der japanischen Kolonialzeit dank der Verbreitung der öffentlichen Grundschulbildung nun für die gesamte Bevölkerung zugänglich war. Außerdem waren Investitionen in die Schulbildung aufgrund der Verbesserung der wirtschaftlichen Lage Taiwans durch die Japaner für die Masse der Taiwanesen nun nicht mehr vollkommen unbezahlbar. Sogar die Erfüllung des „Traums vom sozialen Aufstieg durch Bildung“ schien unter der japanischen Kolonialherrschaft realistischer zu sein als unter dem chinesischen kaiserlichen Beamtenprüfungssystem. Denn trotz der für Taiwanesen auferlegten hohen Zulassungsbeschränkungen waren die Chancen an einer Hochschule angenommen zu werden immer noch höher als die kaiserliche Beamtenprüfung zu bestehen. Darüber hinaus war der Zeitaufwand, den man betreiben musste, um Arzt oder Lehrer zu werden, weitaus geringer, als der zur Erhaltung eines Beamtenpostens.⁷⁷

⁷⁷ Die Hierarchie der chinesischen kaiserlichen Beamtenprüfungen wird im Abschnitt 3.1 ausführlich dargestellt (vgl. Schaubild 2, S. 50). Die verschiedenen Prüfungen, an denen die Gelehrten nach Ab-

Anders als in der traditionellen chinesischen Gesellschaft konnte sich in Taiwan dank der wirtschaftlichen Entwicklung förderlichen Modernisierungsanstrengungen der japanischen Verwaltung eine Mittelschicht aus Japanern und Taiwanesen bilden. Auch wenn die Zugehörigkeit zur neuen Mittelschicht für die meisten Taiwanesen unerreichbar war, war sie zumindest für die gut ausgebildete elitäre taiwanesischen Minderheit möglich. Allein die Existenz einer solchen Chance des sozialen Aufstiegs verleitete immer mehr Taiwanesen nach einer höheren Schulbildung zu streben. Sie setzten höhere Schulbildung mit höherem gesellschaftlichen Ansehen und verbesserten materiellen Bedingungen gleich. Es handelte sich für sie quasi um ein Tauschgeschäft. Dies führte unvermeidlich dazu, dass der Konkurrenzkampf bei der Aufnahmeprüfung für weiterführende Schulen, wie beispielweise die *Normal School*, die Mittelschule oder die medizinische Hochschule, äußerst hoch war.

Während die japanische Kolonialherrschaft den Grundstein für die Errichtung eines kompletten Bildungssystems in Taiwan gelegt hatte, baute sie damit ebenfalls ein von der „Marketing-Orientierung“ dominiertes Bildungswesen auf, welches bedauerlicherweise auch nach Abzug der japanischen Besatzungstruppen als solches fortbestehen blieb und von der Bildungspolitik der KMT-Herrschaft, die in Taiwan auf die Japaner folgte, sogar noch verstärkt wurde. Dieser Prozess wird im folgenden Abschnitt erörtert.

3.3 Bildungswesen unter dem autoritären KMT-Regime

Als Japan kapitulierte, musste es seine ehemaligen Kolonialterritorien der Regierung der Republik China überantworten. Am 25. Oktober 1945 fand in Taipeh die offizielle Übergabe Taiwans an den neuen chinesischen Gouverneur von Taiwan, General Chen, Yi, statt. Von diesem Datum an änderte sich nicht nur der Status von Taiwan, sondern auch die Nationalität der Taiwaner. Zwar hatten sie den japanischen Assimilationsbemühungen größtenteils widerstanden, dennoch waren sie nicht spurlos an ihnen vorübergegangen. Besonders die jüngere Generation, die das japanische Schulsystem komplett durchlaufen hatte, beherrschte die japanische Sprache besser als Hochchinesisch (Mandarin), welches große Teile der taiwanesischen Bevölkerung überhaupt

schluss der Konfuzianischen Hochschule teilnehmen durften, fanden nur alle drei Jahre statt. Wegen der extrem hohen Durchfallquote und der hohen Anzahl an Prüfungen, waren die Gelehrten durchschnittlich über dreißig Jahre alt bis sie den Titel „*Ju-ren*“, der sie zur Bekleidung bestimmter Beamtenposten berechtigte, erhielten. Während der über 200jährigen Herrschaft der Qing-Dynastie schafften es pro Jahr durchschnittlich nur 0,15 taiwanesischen Gelehrte, den Titel „*Jin-Shi*“ und nur 1,63 den Titel „*Ju-ren*“ zu erlangen (Daten aus Chiu 2003:5).

nicht sprechen konnten.⁷⁸ Vor diesem Hintergrund verkündete der damalige Militärgouverneur Chen, Yi Silvester 1945 im Radio: „Die geistige Entfaltung des Volkes basiert auf der Entwicklung des Nationalgeistes, der sich vor allem aus der Sprache, der Schrift und der Geschichte zusammensetzt. Mit der Rückkehr Taiwans in die Republik China müssen die Einwohner Taiwans in der Amtssprache die Geschichte der Republik China lernen...“ (Xu 1992: 28).

Wie schon zuvor bei den Japanern, rückte nach der Machtübernahme durch das KMT-Regime ebenfalls die Sprachpolitik in den Mittelpunkt der Schulpolitik. Hochchinesisch sollte als die neue verbindliche Landessprache in Taiwan so schnell wie möglich über das Schulsystem verbreitet werden.

3.3.1 *Prinzipien und Struktur des Bildungswesens*

In der frühen Phase der KMT-Herrschaft (1945-1949) stützte sich die Bildungspolitik auf die „Drei Volksprinzipien“⁷⁹ und das im Jahre 1929 erlassene „Bildungsziel der Republik China“⁸⁰ (vgl. Xu 1992: 28). „Dekolonialisierung“ und „Sinisierung“ wurden in dieser Phase als die wichtigsten Aufgaben der Schulbildung angesehen, weswegen der Schwerpunkt des Curriculums auf die Verbreitung der Nationalsprache (Mandarin) gelegt wurde, während die Schulbücher in den Fächern Geschichte, Geographie und Literatur eine sinozentrische Sichtweise vertraten. Auf diese Weise sollte

⁷⁸ Vor 1945 sprachen die meisten Einwohner Taiwans vor allem *Minnan* und *Hakka*, welches chinesische Dialekte der süd-chinesischen Provinzen Fujian und Kanton sind.

⁷⁹ Die „Drei Volksprinzipien“ ist seit 1945 orthodoxe Staatsideologie Taiwans, die von dem Gründer der KMT und der Republik China, Sun Yat-Sen, entwickelt wurde. Diese Prinzipien stehen jeweils für die nationale, politische und soziale Grundlehre. In der nationalen Grundlehre wird die Wiederherstellung der staatlichen Souveränität Chinas gefordert. Die Rechte und Pflichten der Bevölkerung und der Regierung werden in der politischen Grundlehre geregelt. Demnach werden die Regierungsaufgaben in fünf Bereiche aufgeteilt, um die sich jeweils fünf Regierungsorgane kümmern. Diese sind Gesetzgebung, Verwaltung, Rechtsprechung, Prüfung und Kontrolle. Die politische Grundlehre mit ihrer fünf-fachen Gewaltenteilung ist bis heute unverändert im politischen System Taiwans wiederzufinden. Die soziale Grundlehre zielt auf die Verwirklichung der sozialen Gerechtigkeit ab (vgl. Weggel 1989: 21f.). Vor der Demokratisierung Taiwans standen die „Drei Volksprinzipien“ nicht nur im Curriculum aller Sekundärschulen und Hochschulen, sondern waren auch Prüfungspflichtfach bei der Hochschulaufnahmeprüfung sowie bei allen Beamtenprüfungen.

⁸⁰ In dem im Jahre 1929 verkündeten Bildungsziel der Republik China steht: „Die Schulbildung der Republik China basiert auf den *Drei Volksprinzipien*, welche das Leben des Volkes bereichern, die Existenz der Gesellschaft stützen, die wirtschaftlichen Verhältnisse des Bürgers verbessern und das Überleben der Nation garantieren...“.

bei den Taiwanern die chinesische Mentalität wiederanerzogen werden, die sie nach 50-jähriger japanischer Kolonialzeit nach Meinung der KMT verloren hatten (vgl. Mao 1997: 91). Das KMT-Regime versuchte mit Hilfe der Schulbildung aus den jungen Taiwanern wieder „echte“ Chinesen zu machen (vgl. Tsai/Shavit 2007: 143). Mit dem völligen Rückzug des KMT-Regimes vom Festland nach Taiwan wurden im Jahre 1949 der „Ausnahmestand“ und das „Notstandsgesetz“ (Kriegsrecht) auf Taiwan verhängt (vgl. 2.3.1). Der besonderen politischen Lage entsprechend wurden für die darauf folgenden Jahre die „Schwerpunkte der Schulbildung während des Ausnahmestands“ (非常時期教育綱領) verlautbart, welche die Erziehung zum Nationalgeist, die Arbeitserziehung und die zivile sowie militärische Erziehung⁸¹ umfassten (vgl. Xu 1992: 29). Da die Taiwanern wegen ihrer schlechten Erfahrungen während des 2-28-Aufstands (vgl. 2.3.1), „welcher den Taiwanern nicht nur ihre kulturelle Verschiedenheit vom chinesischen Festland klar vor Augen geführt hatte, sondern der vor allem den Anfangspunkt fuer die Entwicklung eines eigenen Nationalbewußtseins darstellte“ (Schneider/Schubert 1997:53), der KMT-Herrschaft misstrauisch gegenüberstanden, versuchte das KMT-Regime, das sich ausschließlich aus Festländern zusammensetzte, die wiederum nur knapp 15% der Gesamtbevölkerung Taiwans stellten, mit allen Mitteln sowohl seine autoritäre Herrschaft auf Taiwan zu konsolidieren als auch die Unterstützung von der taiwanesischen Bevölkerung für

⁸¹ Ab 1953 erhielten alle Schüler ab der Sekundarstufe II in Taiwan eine „militärische Erziehung“ (軍訓課) als Pflichtfach. Die Einrichtung des Faches in der Sekundarstufe II sowie an der Hochschule fand während des Ausnahmestands seine Legitimation in der Vorbereitung auf den Krieg, obwohl anhand der Analyse des Unterrichtsinhaltes herausgefunden wurde, dass der Unterricht vom autoritären KMT-Regime hauptsächlich dazu benutzt wurde, die Kinder im Sinne der Partei zu erziehen, also die Gedanken des Gründers und Führers der KMT zu verbreiten und den Nationalismus (Großchina-Ideologie) in den Köpfen der Schüler zu verankern (vgl. Lin 1987: 43). Mit der Aufhebung des Kriegsrechts sowie der Demokratisierung seit 1987 führt die Diskussion, ob das Fach „militärische Erziehung“ bzw. der Unterricht des Faches durch einen Offizier abgeschafft werden soll, zu heftigen Kontroversen. Viele Studenten und Professoren aber auch Demokraten sind für eine Abschaffung dieses Pflichtfachs (vgl. Xue 1996: 187-189). Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass die KMT-Partei, die nach der Demokratisierung immer noch die dominante Partei im inzwischen demokratisierten Parlament ist, gegen diese Forderung votiert hatte (vgl. ebd.: 243f.). Zum anderen könnte man das Argument anführen, dass der Militärerziehungs-Offizier gleichzeitig die Sicherheit auf dem Schulcampus garantiert und aufgrund dieser Argumentation Unterstützung von Seiten des Bildungsministeriums erhielt (vgl. ebd.: 246). Das Fach „militärische Erziehung“ bleibt in den meisten Schulen (Sekundarstufe II) und Hochschulen ein Pflichtfach, doch wurde der Unterricht umgestaltet. Das Fach dient nun zur Vermittlung von breitgestreutem Wissen in den Bereichen Verteidigung, Gesundheits- und Krankenpflege.

den Plan der Rückeroberung des chinesischen Festlandes zu gewinnen. Einerseits griff das KMT-Regime dabei zu repressiven Maßnahmen, andererseits manipulierte es die schulische Erziehung und Bildung, um die Masse mit den „Drei Volksprinzipien“, dem Antikommunismus und der großchinesischen Identität zu indoktrinieren. Auf diese Weise erhob die KMT ihre Parteideologie zur Staatsideologie Taiwans (vgl. Xu 1992: 29; Xu 2006: 130; Yu 2005: 103).

Neben der Möglichkeit die Massen zu indoktrinieren und Hochchinesisch als Landessprache zu etablieren, nahm die Schulbildung für das KMT-Regime eine Schlüsselfunktion in der Bildung von Humankapital ein, die sie für die Umsetzung ihres wirtschaftlichen Entwicklungsplans benötigte (vgl. Tsai/Shavit 2007: 143). Folglich passte sie die Lehrpläne an die Bedürfnisse der Wirtschaft an. Nach dem Kalkül der KMT würde der wirtschaftliche Erfolg den bürgerlichen Wohlstand mehren und dies wiederum die Unzufriedenheit gegenüber der repressiven Herrschaft mindern (vgl. Xu 1992: 117). Dieses Kalkül sollte in den 70er Jahren, als die politische Legitimation des KMT-Regimes wegen seiner außenpolitischen Isolation und innenpolitischen Probleme schwer erschüttert wurde, aufgehen: Der wirtschaftliche Aufschwung schien tatsächlich eine kompensierende Funktion zu erfüllen, die das Überleben des autoritären Regimes sicherte (vgl. 2.3.3).

Die beiden Leitprinzipien *Soziale Kontrolle* und *Planung von Humankapital* (vgl. „410 Union für die Bildungsreform“ 1996: 46) wirkten sich nicht nur auf das Curriculum und die Struktur des KMT-diktierten Bildungssystems aus, sondern auch auf die Psyche der Schüler. Dies öffentlich zu kritisieren, war jedoch erst seit der gesellschaftlichen Demokratisierung Ende der 80er Jahre möglich. Diese Leitprinzipien lösten öffentliche Debatten über die Missstände im Bildungssystem aus, die letztendlich zur Bildungsreform führten. Darauf wird im vierten Kapitel eingegangen.

Die Struktur des von den Japanern aufgebauten Schulsystems passte die KMT entsprechend an das Bildungssystem der Republik China an. Die Primarschule behielt die Bezeichnung „Volksschule“ bei. Jedoch wurden die unter den Japanern existierenden jeweils unterschiedlichen Lehrpläne und Schulbücher für die Schulkinder der Ureinwohner bzw. der chinesischstämmigen Taiwaner abgeschafft. Außerdem wurde die sechsjährige Schulpflicht im Jahre 1948 in Taiwan eingeführt (vgl. Xu 1992: 109f.). Statt des japanischen Mittelschulsystems wurden die Schulen der sekundären Bildungsstufe in eine unterstufige Junior High/Vocational School und eine oberstufige Senior High/Vocational School gegliedert, deren Schulzeit jeweils drei Jahre dauerte (vgl. Xu 1992: 72, 145). Die Hochschulbildung orientierte sich am amerikanischen System, demzufolge die Studienzeit mit Ausnahme von bestimmten Fakultäten (wie z.B. der Medizin) und der pädagogischen Hochschule in der Regel vier Jahre dauerte (vgl. ebd.: 173f; Tsai/Shavit 2007: 143).

Nach der Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf neun Jahre wurde die Junior Vocational School im Jahre 1968 abgeschafft. Die neunjährige Schulpflicht umfasste nun eine sechsjährige Volksschule (Primary school/Primarschule) sowie eine dreijährige Junior High School (Unterstufe der Sekundärschule). Daraus entwickelte sich später die charakteristische „6-3-3-4“-Struktur des taiwanesischen Schulsystems, welche in dem nun folgenden Schaubild 3 dargestellt wird⁸²:

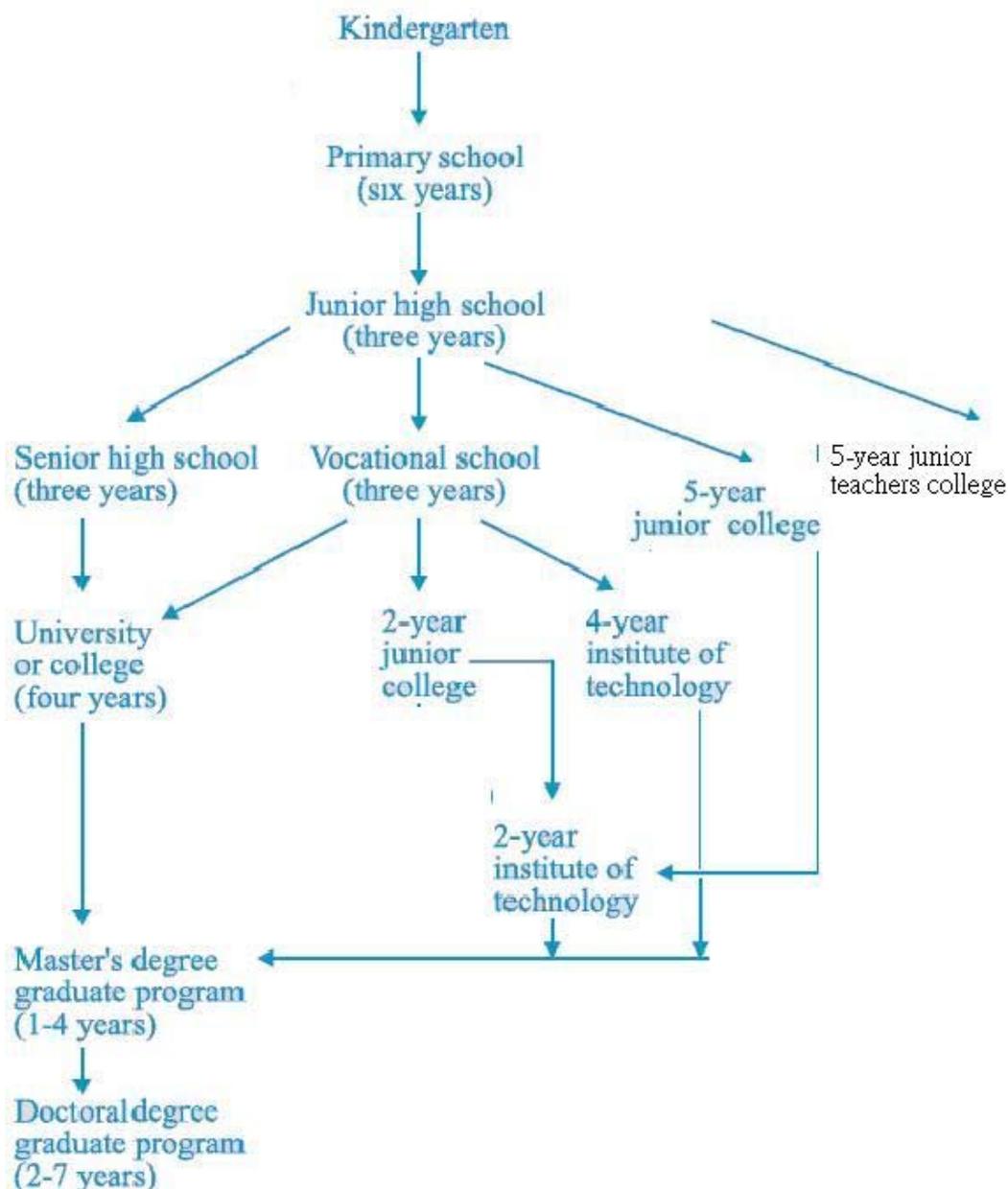


Schaubild 3

Die Oberstufe der sekundären Schule, die nach dem Ende der neunjährigen Schulpflicht folgte, gliederte sich in die Senior High School, die auf die Universität vorbe-

⁸² Das Schaubild 3 wurde auf der Basis des Schaubilds auf der Seite (27) in „Education Statistics 2006“ vom Bildungsministerium Taiwans modifiziert.

reitete, und in die Senior Vocational School (dreijährige Berufsschule) (vgl. Xu 1992: 108f., 145f.). Das Studium an der Universität dauerte in der Regel vier Jahre. Die Absolventen der Senior Vocational School hatten die Möglichkeit, sich weiterzubilden, indem sie sich entweder beim zweijährigen Junior College oder beim vierjährigen Institute of Technology (technische Hochschule) bewarben.⁸³ Neben der Senior High/Vocational School steht dem Absolventen der Junior High School noch das fünfjährige Junior College offen. Im fünfjährigen Junior College wurden die ersten drei Jahre zur Oberstufe der sekundären Schulen gerechnet, während die letzten zwei Jahre dann als eine College-Ausbildung betrachtet wurden. Das Junior Teachers College, das schrittweise bis zum Jahr 1967 in ein fünfjähriges College umgewandelt wurde und Lehrkräfte für die Primärstufe ausbildete, nahm die Absolventen der Junior High School auf. Im Jahre 1986 wurde das Junior Teachers College auf Universitäts-ebene zum vierjährigen Teacher College (pädagogische Hochschule) aufgewertet, dessen Zielgruppe sich entsprechend an die Absolventen der Oberstufe der sekundären Schule richtete (vgl. Xu 1992: 47). Das in verschiedene Stufen untergliederte Bildungssystem Taiwans war charakterisiert durch Aufnahmeprüfungen, die beim Übergang zu einer nächsthöheren Bildungsstufe landesweit nur einmal im Jahr stattfanden. Das Ergebnis der Aufnahmeprüfung war vor der Bildungsreform das einzige Kriterium, das darüber entschied, ob der Schüler nach der neunjährigen Pflichtschulzeit eine höhere Bildungseinrichtung besuchen durfte. Genauer gesagt, entschied allein die bei der Aufnahmeprüfung erreichte Punktzahl, welchem Schultyp (Senior High School, Senior Vocational School oder fünfjähriges College, öffentlich oder privat) man zugeteilt wurde und welche Schule man besuchen durfte.

3.3.2 *Der Missbrauch des Bildungssystems für politische und wirtschaftliche Zwecke*

Im Folgenden soll die Frage beantwortet werden, welche „Mittel“ im Bildungssystem des autoritären KMT-Regimes zu dessen Erhaltung und der Verfolgung dessen politischen und wirtschaftlichen Zwecken verwendet wurden.

⁸³ Die Absolventen der Senior Vocational School sind ebenfalls wie der Senior High School zum Studium berechtigt. Alle, die den Abschluss der oberstufigen Sekundärschule (egal welcher Schultyp) besitzen, dürfen an den Aufnahmeprüfung zur Universität teilnehmen.

3.3.2.1 Standardisierung der Schulbücher⁸⁴

„Jedes Staatswesen, das sich ein Schulsystem leistet, trachtet danach, mittels der Schulbücher politische Lehren oder eine Ideologie zu verbreiten und im Bewusstsein gerade der Jugend festzusetzen. Ideen wie Ideologie sind dazu bestimmt, entweder die bestehende Gesellschaftsordnung zu rechtfertigen und zu erhalten oder aber sie nachhaltig zu verändern“ (Flessau 1977: 97). Die Standardisierung der Schulbücher während des autoritären KMT-Regimes diente vor allem zur „Bildung einer Großchina-Ideologie“. Die Installation einer solchen systematischen Gehirnwäsche, welche besonders auf das ganze China bezogene Denk- und Wertemuster betonte, war aus Sicht des KMT-Regimes „zur Festigung des ideologischen und realen Machtanspruchs sowie zur eigenen Legitimation nur folgerichtig“ (Behne: 1999: 401). Das Schulbuch diente dem Regime als ein Instrument seiner politischen Kontrolle. In der mehr als vierzigjährigen Diktatur (1945-1987) lässt sich die Entwicklung der Standardisierung von Schulbüchern in zwei Phasen gliedern. Zwischen 1945 und 1968 galt ein duales System von standardisierten und nicht-standardisierten Schulbüchern. Seit dem Jahre 1968 bis zur politischen Demokratisierung im Jahr 1987 wurden die Schulbücher landesweit standardisiert. Während der Bildungsreformdebatte in den 1990er Jahren übten die Wissenschaftler, Pädagogen sowie die Allgemeinheit scharfe Kritik an den Ideologien und Werten, mit welchen die Schüler mittels der standardisierten Schulbücher indoktriniert wurden (Shi 1993; Wu/Jiang 1993; Hong/Peng 1994; Yang 1994a). Die Analyse der Inhalte der standardisierten Schulbücher und deren Auswirkungen bilden neben der Darstellung der Entwicklung des Schulbuch-Systems gemeinsam die Schwerpunkte dieses Abschnittes.

Entwicklung der Standardisierung der Schulbücher

Als die KMT im Jahre 1945 Taiwan von den Japanern übernahm, hatte zunächst die Dekolonialisierung sowie die Sinisierung der taiwanesischen Bevölkerung politische Priorität. Am effektivsten konnte man diese Zielvorgaben mit Hilfe der Bildungspolitik verwirklichen. Dementsprechend wurde das Curriculum des Festlandes direkt auf das Curriculum der Primarschule übertragen. Die Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie und chinesische Literatur wurden unter einer sinozentrischen Perspektive verfasst (vgl. Mao 1997:91; Shi 1993: 16). Außerdem wurde an allen Schulen Taiwans Hochchinesisch als einzige Unterrichtssprache durchgesetzt. Im Jahr 1953, vier Jahre nachdem das KMT-Regime von den chinesischen Kommunisten vom Festland

⁸⁴ Hier bezieht sich die Standardisierung auf diejenigen Schulbücher, die in der Primarschule sowie der Unterstufe der Sekundärschule verwendet wurden, da die Standardisierung des Curriculums der neun-jährigen Volksbildung Priorität hatte.

nach Taiwan vertrieben worden war, bekam das National Institute for Compilation and Translation (NICT), das dem Bildungsministerium direkt untersteht, von der Provinz-Bildungsbehörde die Befugnis zur Herausgabe von Grundschulbüchern der Fächer chinesische Sprache, Mathematik, Sozialkunde und Naturkunde, welche seitdem landesweit standardisiert wurden. Die Provinz-Bildungsbehörde war für die Herausgabe der Schulbücher der übrigen Fächer zuständig. Ein ähnliches System galt für die Junior High School. Nur für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht sowie die nicht-kognitiven Fächer wie Musik und Kunst wurde freie Autorschaft nach inhaltlicher Prüfung durch den Staat genehmigt. Zwischen 1945 und 1968 existierten parallel standardisierte und nicht-standardisierte Schulbücher. Für die Schulfächer, welche sich für die ideologische Indoktrinierung eigneten, wie chinesische Literatur, Bürgerkunde, Geschichte und Geographie galten dann ausschließlich die landesweit standardisierten Schulbücher (vgl. Shi 1993:17f.). Die KMT wollte auf diese Weise die Propagierung ihrer autoritären und anti-kommunistischen Staatsideologie über landesweit einheitlich verfasste Schulbücher ermöglichen. Das revidierte Curriculum sollte die Konsolidierung der KMT-Herrschaft erleichtern, die sich von der kommunistischen Gefahr vom Festland in ihrer Existenz bedroht fühlte (vgl. Shi 1993: 17; Zhou/Dai 1996: 78).

Mit der Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf neun Jahren im Jahr 1968 endete das duale System. Die Einführung der neunjährigen Schulpflicht kann man als Meilenstein in der Bildungsgeschichte Taiwans nach dem zweiten Weltkrieg bezeichnen. Ihrer Umsetzung in die Praxis ging jedoch keine langfristig angelegte Vorbereitungsphase voraus, sondern lediglich eine kurzfristig gefasste Entscheidung des Diktators Chiang, Kai-Shek. In einer öffentlichen Ansprache im Jahr 1967 ließ er verlauten, dass nach der erfolgreichen Bodenreform (vgl. 2.3.1) die Einführung einer neunjährigen schulpflichtigen Volksschulbildung folgen müsse. Diese Maßnahme werde das allgemeine Bildungsniveau anheben und die Modernisierung des Landes beschleunigen. Innerhalb von nur vierzehn Monaten wurde daraufhin die neunjährige Schulpflicht eingeführt (vgl. Xu 1992: 151).⁸⁵ Darüber hinaus hob Chiang, Kai-Shek hervor, dass „das Curriculum, die Lehrmethoden und Schulbücher der primären und sekundären Schulstufen auf der Basis des ethischen, demokratischen und wissenschaftlichen Geistes erneuert und vereinheitlicht werden sollen“ (Zhou/Dai 1996: 78), um

⁸⁵ Die mangelnde Vorbereitungszeit blieb jedoch nicht ohne Folgen. So kam es zu einer chaotischen und schlechten Lehrkraftausbildung und einer hohen Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte. Außerdem herrschte ein Mangel an Schulmaterial sowie Schuleinrichtungen, was große Klassen (zwischen fünfzig bis sechzig Schulkinder pro Klasse) und vor allem eine Verschärfung des Konkurrenzkampfes bei der Aufnahmeprüfung zur Senior High School nach sich zog. Die Auswirkungen dieser Bildungsprobleme sind zum Teil bis heute noch zu spüren.

somit einer neunjährigen Volksschulbildung gerecht zu werden. Er betonte dabei ausdrücklich: „Das wissenschaftliche Denken des Individuums darf frei sein, aber das Schulbuch muss standardisiert sein“ (ebd.). Dieser Weisung folgend, ließ das Bildungsministerium im Jahre 1968 alle Schulbücher der Grundschule und Junior High Schools einheitlich beim NICT neu auflegen. Seitdem galt nur noch das landesweit standardisierte Schulbuch, d.h. außer dem NICT durften weder private Verlagshäuser noch regionale Behörden Schulbücher verfassen. Von da an diente das Schulbuch dem autoritären KMT-Regime ganz und gar als Kontrollwerkzeug (vgl. Shi 1993:17f.). Das Prinzip der vom Regime streng regulierten Standardisierung der Schulbücher wurde erst mit der Demokratisierung im Jahr 1987 aufgeweicht.⁸⁶

Überprüfung der standardisierten Schulbücher

Als politische Themen in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgrund der gesellschaftlichen Demokratisierung nicht mehr tabu waren, übten Wissenschaftler und Pädagogen scharfe Kritik an der übermäßig staatlichen Regulierung im Bereich der Schulbildung, wobei besonders die Rolle der NICT im Mittelpunkt der Kritik stand. Mit der NICT monopolisierte die KMT nicht nur den Inhalt der Schulbücher, sondern auch den Schulbuchmarkt. Eigentlich war es laut einer Weisung von Chiang, Kai-Shek dem Staat nicht erlaubt, vom Verkauf der Schulbücher zu profitieren. Der Staat in Gestalt der NICT sollte lediglich die Standardisierung der Schulbücher überwachen. Der Druck und der Verkauf der Schulbücher wurde also gemäß dem Prinzip „*writing-by-public-sector-and-printing-by-private-sector*“ privaten Verlagen überlassen (vgl. Chen 2003: 90). In der Tat waren aber die für den Druck der Schulbücher verantwortlichen Verlage gar nicht alle privat, sondern teilweise im Besitz der Provinzregierung oder der Partei (vgl. Chen 2003: 90; Zhou/Dai 1996: 78f.; Shi 1993:28f.). Auf diese Weise gelangte letztendlich der aus dem Verkauf der Schulbücher erzeugte Profit überwiegend in die Taschen der KMT. Der materielle Gewinn aus dem Quasi-Schulbuchmonopol war für die KMT jedoch nebensächlich. Für sie stand hauptsächlich die Indoktrination der Schüler mit der Ideologie der KMT im Mittelpunkt.

Eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen zur Standardisierung der Schulbücher in den 90er Jahren fand heraus, dass die Inhalte der standardisierten Schulbücher mit dem Gedankengut der KMT durchtränkt waren (vgl. Zhou/Dai 1996: Kapitel

⁸⁶ Das KMT-Regime ließ im Jahre 1989 das System freier Autorschaft mit inhaltlicher Prüfung durch den Staat zuerst für die nicht bei der Aufnahmeprüfung geprüften Fächer von Junior High School wieder zu und im Jahre 1991 dann für die nicht-kognitiven Fächer der Grundschule. 1996 wurde schließlich das System freier Autorschaft auf alle Schulbücher der Grundschule und 2002 dann auch auf alle Schulbücher der Junior High School ausgeweitet (vgl. Wu/Lin 2006:241).

4; Shi 1993; Yang 1994a: Kapitel 8, 9 und 10). Eine ausführliche Untersuchung zu diesem Thema unternahm die Sozialpädagogin Yang in den 1990er Jahren, bei der sie Schulbücher aus den 1950er, 1960er, 1970er und 1980er Jahren der Fächer chinesische Sprache und Literatur, sowie Bürgerkunde und Moral der Junior High School und der Fächer chinesische Sprache, Lebensgestaltung und Ethik der Grundschule auswählte und nach den vier Aspekten *Politik, Tugend, Vorbildfunktion* und der *Beziehung zwischen den Menschen und ihrer Umwelt* analysierte. Ihre Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

A.) Untersuchungsergebnisse unter dem Aspekt *Politik*:

Politisches Thema *	Schulbücher 1950er Jahre	Schulbücher 1960er Jahre	Schulbücher 1970er Jahre	Schulbücher 1980er Jahre
Wiederbelebung des Kultur- und Nationalgeists	5,85%	5,99%	7,59%	14,62%
Bewunderung des politischen Führers	11,71%	11,98%	14,56%	11,54%
Drei-Volks-Prinzipien	0,96%	0,60%	2,53%	2,31%
Antikommunismus und Rückeroberung des Festlandes	21,46%	15,57%	18,35%	3,08%
Loyalität und Gehorsam	36,59%	40,12%	35,44%	24,62%
Demokratie	1,46%	1,80%	1,27%	4,62%
Rechtskunde, Bürgerrechte und Bürgerpflichten	8,78%	13,17%	7,59%	20,77%
Regierungssystem	8,29%	4,79%	5,06%	12,31%
Internationale Ereignisse und Weltanschauung	4,88%	5,99%	7,59%	6,51%

Tabelle 6

* Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Häufigkeit, mit der das jeweilige politische Thema in den Schulbüchern erwähnt wird. Der Inhalt der Tabelle wurde aus dem chinesischen Original übersetzt und vereinfacht dargestellt (Originaltabelle in Yang 1994a: 281, Tabelle 10-1)

Die Tabelle 6 zeigt, dass während der vierzigjährigen Diktatur der KMT das mit Abstand beliebteste politische Thema in den standardisierten Schulbüchern **Loyalität und Gehorsam** war. Inhalte, die die **Bewunderung für den politischen Führer** erzeugen sollten, erhielten daher in den Schulbüchern auch mehr Raum als die Präsentation des **Regierungssystems**. Das zweitbeliebteste Thema in den Schulbüchern der 1950er, 1960er und 1970er Jahre war **Antikommunismus und Rückeroberung des Festlandes**. In den 80er Jahren hingegen wurde diesem Thema plötzlich fast kaum noch Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Yang 1994a: 281-283). Dies lässt darauf schließen, dass die seit den 50er Jahren vom KMT-Regime mit allen zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Ressourcen betriebene Indoktrinierung aller taiwanesischen Schulkinder mit der Mission der „Rückeroberung des Festlandes“ still und leise aufgegeben wurde. Die internationale Anerkennung der Volksrepublik China als einzige rechtmäßige Regierung Chinas Ende der 1970er Jahre und die damit einhergehende außenpolitische Isolierung Taiwans ließen der KMT keine andere Wahl als den

Rückeroberungsanspruch aufzugeben (vgl. 2.3.2).

Die plötzliche außenpolitische Isolation Taiwans war ein herber diplomatischer Gesichtungsverlust für die KMT, der ihre Legitimation stark in Frage stellte. Um einem gewaltsamen Umsturz vorzubeugen, begann das Regime das politische System allmählich zu liberalisieren. Das erklärt, wieso in den Schulbüchern der 80er Jahre die Themen **Demokratie, Rechtskunde, Bürgerrechte und Bürgerpflichten, Regierungssystem** plötzlich häufiger als früher auftraten und gleichzeitig immer noch auf die Themen **Loyalität und Gehorsam** sowie **Bewunderung des politischen Führers**, welche für den Erhalt der Herrschaft der KMT nach wie vor wichtig waren, großer Wert gelegt wurde, auch wenn ihr prozentualer Anteil zugunsten der Neugewichtung der zuvor genannten Themen abnahm.

In den Schulbüchern der 1970er und 1980er Jahren wurden den Themen **Wiederbelebung des Kultur- und Nationalgeistes** sowie den **Drei-Volks-Prinzipien** neue Aufmerksamkeit geschenkt. Dahinter versteckte sich ebenfalls eine politische Intention, die eng mit der Legitimitätssicherung des KMT-Regimes zusammenhing. Das vom Festland nach Taiwan geflohene KMT-Regime „stellt sich als Trägerin der chinesischen Kulturtradition dar und betrachtet sich als letzte politische Repräsentantin einer 5000-jährigen Geschichte und Kultur“ (Behne 1999: 338). In diesem Sinne steht die von der KMT regierte Republik China in einer kontinuierlichen Linie der geschichtlichen Entwicklung Chinas. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass nur die Republik China, die im Jahre 1911 unter der Führung von Sun, Yat-Sen gegründet wurde und seit 1949 von der KMT auf Taiwan vertreten wird, die rechtmäßige Nachfolgerin der vorangegangenen Dynastien Chinas ist und nicht die Volksrepublik China. Der KMT kommt bei ihrer Selbstdarstellung als einziger Hüterin der chinesischen Kultur und Tradition dabei sehr gelegen, dass die Kommunistische Partei Chinas während der Kulturrevolution, die zwischen 1966 und 1976 tobte, grundsätzlich die konfuzianische Kultur und ihre Denkprinzipien ablehnte (vgl. ebd.). Als Gegenbewegung zur Kulturrevolution reagierte die KMT 1967 mit der „Kulturerneuerungsbewegung“, in die sie großen organisatorischen Aufwand und reichlich finanzielle Mittel investierte: „Die bisherigen Schulbücher wurden überarbeitet. Literarische und philosophische Klassiker der chinesischen Tradition wurden neu kommentiert und herausgegeben. Eine Kampagne zur Schaffung neuer Werke der Kunst und Literatur im Geist von Moral, Demokratie und Wissenschaft wurde angefacht....Nationale Eigenschaften wurden auch im Dienste der Tourismusindustrie hervorgehoben. Die chinesische Kultur wurde auch unter Auslandschinesen gefördert. Ausländische Forschungsarbeiten im Bereich der chinesischen Kultur wurden unterstützt...“ (Weggel 1991: 152).

Besonders als die außenpolitische Isolierung Anfang der 70er Jahre den Anspruch der

KMT, ganz China zu repräsentieren, stark in Frage stellte, versuchte die von der Parteiführung initiierte Kulturerneuerungsbewegung, in der nationale und konfuzianische Tugenden sowie die „Drei-Volks-Prinzipien“ Sun, Yat-Sens propagiert wurden, „mittels subtil vorgegebener Denkkategorien Verhaltensmaßstäbe für einen friedlichen sozialen Wandel unter Führung der GMD zu garantieren. Es handelt sich dabei um die zentralen, auf moralischen Prinzipien basierenden Wertvorstellungen der traditionellen chinesisch-konfuzianischen Gesellschaft, die eine - durch die GMD garantierte - soziale Harmonie und Homogenität implizieren, wie sie in einer komplexen funktionspezifisch differenzierten Gesellschaft unmöglich erreicht werden können“⁸⁷ (Behne 1999: 197).

Die politisch-strategischen Überlegungen des KMT-Regimes, die aus der außenpolitischen Isolation und dem damit einhergehenden Verlust des Alleinvertreteranspruchs resultierten, spiegeln sich deutlich in der Änderung der Schwerpunkte der politischen Themen in den Schulbüchern der 1980er Jahre wieder. Trotz der verstärkten Auseinandersetzung mit Themen, die die Bereitschaft zur politischen Liberalisierung signalisieren sollen, verzichtete die KMT nicht darauf, ihre Macht weiterhin mit Hilfe der Indoktrination der heranwachsenden Schülergeneration abzusichern, indem sie immer wieder betonte, dass sie die rechtmäßige Erbin der von Sun, Yat-Sen gegründeten Republik China ist und nur mit ihrer Hilfe die chinesische Kultur und Tradition bewahrt werden könne und die politische Liberalisierung auf ihre Initiative zurückzuführen sei (dazu vgl. auch Su 2007: 227).

B.) Untersuchungsergebnisse unter dem Aspekt *Tugend*:

Tugenden *	Schulbücher 1950er Jahre	Schulbücher 1960er Jahre	Schulbücher 1970er Jahre	Schulbücher 1980er Jahre
Loyalität, Tapferkeit und Vaterlandsliebe	22,47%	16,29%	13,65%	11,94%
Sparsamkeit und Zähigkeit	18,64%	20,97%	17,92%	18,74%
Opferbereitschaft	12,37%	11,09%	10,24%	8,90%
Gehorsam gegenüber den Eltern, Respekt vor Lehrern und den Älteren	4,18%	7,28%	6,31%	6,32%
Hilfsbereitschaft	4,88%	5,03%	7,34%	5,85%
Gehorsam gegenüber dem Gesetz	4,70%	6,24%	4,61%	5,39%
Demokratie	1,74%	1,04%	1,02%	5,39%
Öffentliche Tugenden	0,35%	0,69%	1,02%	0,94%

Tabelle 7

⁸⁷ „GMD“ ist die Abkürzung von „Guo-Min-Dang“, was eine andere Schreibweise für KMT ist.

* Der Inhalt der Tabelle 7 wurde aus dem chinesischen Original übersetzt und verkürzt dargestellt (vgl. Originaltabelle in Yang 1994a: 289, Tabelle 10-2). Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Häufigkeit, mit der die verschiedenen Tugenden in den Schulbüchern erwähnt wurden.

Bei der Analyse der Schulbücher unter dem Aspekt der *Tugend* fallen vor allem zwei Dinge auf: Erstens werden besonders die traditionellen Tugenden betont. Zweitens ändern sich nach und nach die Schwerpunkte der politischen Sozialisierung. Die traditionellen Tugenden „**Loyalität, Tapferkeit und Vaterlandsliebe**“ sowie „**Spar-samkeit und Zähigkeit**“ wurden am häufigsten in den Schulbüchern während der vierzigjährigen Diktatur erwähnt. Der Anteil der Themen, der sich mit „**Loyalität, Tapferkeit und Vaterlandsliebe**“ auseinandersetzte, sank kontinuierlich von 22,47% in den 1950er Jahren auf 16,29% in den 1960er Jahren und 13,65% in den 1970er Jahren und schließlich auf 11,94% in den 1980er Jahren, was mit der politischen Entwicklung der Gesellschaft Taiwans übereinstimmte. Mit der einsetzenden Demokratisierung wurden auch die Themen der politischen Sozialisierung in der Schule verändert. So stieg in den 1980er Jahren der Anteil der Themen, die sich mit „**Demokra-tie**“ befassten, d.h. in denen Gleichheit und Gerechtigkeit als Voraussetzung für eine moderne Gesellschaft gepriesen wurden, deutlich an. Trotz dieser politischen Trend-wende blieben demokratische Themen in den Schulbüchern der 80er Jahre (5,39%) im Vergleich zu Themen, die „**Loyalität, Tapferkeit und Vaterlandsliebe**“ als Schwer-punkt hatten (11,94%), eher unterbelichtet (vgl. Yang 1994a: 290). Hier kann man deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der Analyse unter dem Aspekt der *Politik* er-kennen, in denen das Thema „**Loyalität und Gehorsam**“ in den 1980er Jahren ähn-lich wie das Thema „**Loyalität, Tapferkeit und Vaterlandsliebe**“ zwar an Dominanz eingebüßt hat, trotzdem aber noch eine herausragende Rolle spielte.

In den taiwanesischen Schulbüchern fällt besonders auf, dass die Tugenden Loyalität und Vaterlandsliebe immer in enger Verbindung mit anderen Tugenden auftreten (vgl. ebd.: 292f.). Deutlichstes Beispiel ist die Betonung der festen Verbundenheit zwi-schen den konfuzianischen Tugenden „Loyalität“ (忠) und „Gehorsam“ (孝), was aber kein origineller Propagandatricks der KMT war, sondern schon während der Zeit der Han-Dynastie bis zum Verfall der Qing-Dynastie (206 v. chr. – 1911 n. Chr.) so vor-zufinden war. Die Übertragung der Tugend „Gehorsam“ auf die Tugend „Loyali-tät“ trat zum ersten Mal in der Han-Dynastie als Folge der Politisierung des Konfuzi-anismus auf und wurde seitdem von den verschiedenen chinesischen Kaisern des über zweitausend Jahre existierenden Kaiserreichs immer wieder mit Nachdruck betont.

Die im ursprünglichen Konfuzianismus nur „als eine Tugend des Sohnes innerhalb der Familie und nicht als ein Grundprinzip des menschlichen sozialen Lebens“ (Lin, D. 1997: 168) angesehene partikulare Tugend „Gehorsam“ wird erstmals im fragwür-

digen⁸⁸ klassischen Buch „Klassiker der kindlichen Pietät“ (孝經), das von den Han-Konfuzianern als eines der konfuzianischen Hauptwerke betrachtet wird, als eine universale Kardinaltugend gepriesen. Seitdem gilt sie nicht nur für den Sohn und den Untertan, sondern auch für den Vater und den Herrscher (vgl. ebd.: 174-177). Die Tugend „Gehorsam“ wird als „Gehorsam *aller* sozial-politischen Wesen gegenüber ihrer eigenen Rolle“ (ebd.: 177) interpretiert und wird nicht nur zur Grundlage der konfuzianischen „Fünf Beziehungen“⁸⁹, sondern auch zur Legitimationsbasis der kaiserlichen Herrschaft. Damit gewannen die Han-Konfuzianer das Vertrauen des Kaisers und konnten auf diese Weise ihre ideellen und materiellen Interessen verteidigen, indem „sowohl der Status des Konfuzianismus als *staatliche (dogmatische) Lehre* wie auch der Status seiner *Trägerschicht* bzw. des konfuzianischen Literatenstandes als *Beamten* gesichert“ (ebd.: 170f.) wurde.

Aufgrund der abweichenden Entwicklung des Han-Konfuzianismus (Politisierung, legalistische Orientierung usw.) sollte man weniger von einem „konfuzianischen Staat“ als vielmehr von einem „staatlichen Konfuzianismus“ sprechen (vgl. ebd.: 171, Fußnote 93). Die im modifizierten Konfuzianismus „als *asymmetrischer einseitiger Gehorsam von Untertan, Sohn und Frau* gegenüber dem Herrscher, Vater und Mann“ (ebd.: 179) verstandene Tugend wurde im chinesischen Kaiserreich als Legitimationsgrundlage der Herrschaft missbraucht. Den Grund der Popularität des Buches „Klassiker der kindlichen Pietät“ bei den verschiedenen chinesischen Kaisern führt der Sozialwissenschaftler Lin auf die einleitenden Sätze des Buches zurück:

„Konfuzius sagt: Hsiao ist die Grundlage der Tugend (Te) und die Wurzel der Kultur (Chiao)...Hsiao beginnt zunächst mit dem **Dienst an den Eltern**; danach wird Hsiao auf den **Dienst am Herrn** (Chün) angewandt; schließlich wird Hsiao durch **Herstellung der eigenen Persönlichkeit** (Li-shen) verwirklicht“ (Lin, D. 1997: 175).

Mit Bezugnahme auf Konfuzius wird „Gehorsam“ zu einer grundlegenden Tugend erklärt, aus der sich andere Tugenden ableiten. Dabei wird die „Übertragung von der *Sohn-Rolle* auf die *Untertanen-Rolle* und eine Übertragung von der *Hsiao-Tugend*

⁸⁸ Der Grund, wieso das Buch „Klassiker der kindlichen Pietät“ als ein „fragwürdiges“ Werk des Konfuzianismus angesehen wird, liegt in der einseitigen Betonung der Pflichten des Sohnes, des Untertans und der Frau, während die Erwähnung der Pflichten des Vaters, des Herrschers und des Mannes völlig unberücksichtigt blieb. Die Betonung von „Gehorsam“ sollte die absolute Autorität des Kaisers sicherstellen. Mehr zur Diskussion um das klassische Buch des Konfuzianismus „Klassiker der kindlichen Pietät“, seine umstrittenen Punkte sowie die Politisierung des Han-Konfuzianismus legalistischer Orientierung siehe Lin, D.: 1997; 173-179.

⁸⁹ Die „Fünf Beziehungen“ (五倫) bezeichnen die elementaren menschlichen Beziehungen zwischen Vater und Sohn, Herrn und Untertan, Mann und Frau, älterem und jüngerem Bruder sowie zwischen Freunden.

(Gehorsam) auf die *Chung*-Tugend (Loyalität) systematisch erleichtert und durchgesetzt“ (ebd.: 175).

Die Tugend „Gehorsam“ wurde in der Han-Dynastie nicht nur politisiert, sondern auch institutionalisiert, indem der gehorsame Sohn die Chance erhielt, sich als Kandidat für einen Beamtenposten zu bewerben. Dabei bürgte die zur persönlichen moralischen Leistung gehörige Tugend „Gehorsam“ gleichzeitig auch für die Fähigkeit eines Individuums zu regieren und zu führen. Die Politisierung des Konfuzianismus seit der Han-Dynastie wirkte sich aber nicht nur auf das gesamte kaiserliche China aus, sondern beeinflusst auch heute noch asiatische Gesellschaften wie Südkorea, Hongkong, Singapur und Taiwan, deren gesellschaftliche Normen und Werte hauptsächlich von der konfuzianistischen Kultur und Tradition vorgegeben sind. Von daher ist auch die Aussage Chiang, Kai-Sheks, des ehemaligen autoritären Führers der KMT, dass die Gründung der Republik China auf der Tugend „Gehorsam“ basiert, wenig überraschend (vgl. Shi 1993:59). Auch sein Sohn und politischer Erbe Chiang, Ching-Kuo machte sich den Gehorsam seiner Landsleute gegenüber der Obrigkeit zunutze, indem er sich in den Schulbüchern, wie es auch schon sein Vater vor ihm tat, als Landesvater und Vorbild verehren ließ (vgl. Zhou/Dai 1996:80). „Der Staat wird durch Gehorsam regiert“; „Gehorsam bedeutet Loyalität“; „nur wer seinem Vaterland sowie seinem Arbeitgeber treu ergeben ist, darf behaupten, dass er die Tugend des Gehorsams perfekt praktiziert“ (vgl. Yang 1994a.: 292; die genannten Beispiele stehen in ebd.: 316). Mit der Indoktrination solcher Mottos wurden die dem Machterhalt des Regimes dienenden Normen und Werte bei den taiwanesischen Schulkindern geformt. Dabei wurde die Tugend „Gehorsam“ nicht nur als eine universale Kardinaltugend verstanden, sondern auch auf die Tugend „Loyalität“ übertragen.

Im Vergleich zum Thema „**Loyalität, Tapferkeit und Vaterlandsliebe**“, dessen Erwähnung in den Schulbüchern allmählich zurückging, blieb die Häufigkeit des Auftretens vom Thema „**Sparsamkeit und Zähigkeit**“ während der vierzigjährigen Diktatur fast unverändert. Auch den Themen, die die Erziehung der Schüler zur Harmonie in der Gruppe zum Ziel hatten, wie „**Opferbereitschaft**“, „**Respekt vor Lehrern und den Älteren**“ und „**Hilfsbereitschaft**“, wurden, wenn auch in geringeren Umfang, über die Jahre hinweg die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt. Ihre relativ hohe Gewichtung in den Schulbüchern zeigt, dass diejenigen Tugenden, die in der traditionellen chinesischen Gesellschaft einen hohen Stellenwert besaßen, besonders vom Regime bevorzugt wurden, weil sie zur Stabilisierung der Gesellschaft beitrugen (vgl. Yang 1994a.: 290f.). Das Thema „**öffentliche Tugend**“, was vor allem in einer modernen Gesellschaft betont wird, wurde in den Schulbüchern hingegen stark vernachlässigt.

Unter dem Aspekt *Tugend* kam die Autorin bei ihren Untersuchungsergebnissen zu

dem Schluss, dass in den vom autoritären KMT-Regime kontrollierten Schulbüchern diejenigen Tugenden hervorgehoben wurden, welche auf die Gewährleistung der Ordnung der traditionellen Gesellschaft zielten. Diese Intention habe sich zwischen den 1950er und 1980er Jahren kaum geändert (ebd.: 291).

C.) Untersuchungsergebnisse unter dem Aspekt *Vorbildfunktion**:

Vorbilder	Schulbücher 1950er Jahre	Schulbücher 1960er Jahre	Schulbücher 1970er Jahre	Schulbücher 1980er Jahre
Intellektuelle	8,26%	11,85%	4,63%	5,85%
Politische Führer	20,43%	15,18%	22,22%	11,70%
Soldaten und Nationalhelden	16,52%	15,56%	19,91%	7,98%
Eltern und Lehrer	1,74%	1,48%	1,39%	6,38%
Fachleute	10,00%	9,63%	6,948%	12,23%
Historische oder legendäre chinesische Persönlichkeiten	31,74%	35,56%	34,26%	38,30%
Andere	11,30%	10,74%	10,65%	17,55%

Tabelle 8

Vorbilder		Schulbücher 1950er Jahre	Schulbücher 1960er Jahre	Schulbücher 1970er Jahre	Schulbücher 1980er Jahre
Wann treten die Vorbilder auf?	Vergangenheit	61,74%	72,96%	56,48%	55,32%
	Gegenwart	38,26%	27,04%	43,52%	44,68%
Vorbild auf- grund von	Leistung	12,83%	10%	12,96%	19,41%
	Moral	87,17%	90%	87,04%	80,59%

Tabelle 8-1

* Der Inhalt der beiden Tabellen 8 und 8-1 wurde aus dem chinesischen Original übersetzt und verkürzt dargestellt (vgl. Originaltabelle in Yang 1994a: 297f., Tabelle 10-3 und 10-4). Die Prozentzahlen in den beiden Tabellen beziehen sich auf die Häufigkeit, mit der die verschiedenen Themen in den Schulbüchern auftreten.

Aus den Daten der Tabellen 8 und 8-1 lässt sich entnehmen, dass historische oder legendäre chinesische Persönlichkeiten in den Schulbüchern am häufigsten als Vorbilder auftraten. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen aus der Untersuchung der Schulbücher unter dem Aspekt *Tugend*. Auch hier ließ sich in den Schulbüchern zwischen den 1950er und 1980er Jahren eine starke Orientierung an der tra-

ditionellen Gesellschaft, die tief von der konfuzianischen Tradition geprägt ist, feststellen (vgl. Yang 1994a: 296-299).

D.) Untersuchungsergebnisse unter dem Aspekt *Beziehung zwischen den Menschen und ihrer Umwelt**

Klassifizierung der menschlichen Beziehungen	Schulbücher 1950er Jahre	Schulbücher 1960er Jahre	Schulbücher 1970er Jahre	Schulbücher 1980er Jahre
Familie und Clan	27,47%	27,38%	33,14%	31,61%
Gemeinde	1,65%	2,09%	2,27%	3,65%
Freunde	4,95%	4,64%	3,97%	5,78%
Schule	14,56%	15,78%	13,03%	13,68%
Gesellschaft	8,79%	11,37%	7,93%	10,33%
Taiwan	6,04%	6,73%	5,67%	7,90%
Andere Länder und China	33,52%	27,84%	27,76%	21,88%
Ganze Welt bzw. alle Menschen	3,02%	4,18%	6,23%	5,17%

Tabelle 9

* Der Inhalt der Tabelle 9 wurde aus dem chinesischen Original übersetzt und verkürzt dargestellt (vgl. Originaltabelle in Yang 1994a: 303, Tabelle 10-5). Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Häufigkeit, mit der die verschiedenen Themen in den Schulbüchern auftreten.

Die Daten der Tabelle 9 zeigen, dass der Beziehung zwischen dem Individuum und der Familie oder dem Clan am meisten Raum in den Schulbüchern gewidmet wurde. Das entspricht genau den Vorstellungen der traditionellen konfuzianischen Ethik. Denn im Konfuzianismus basieren die zwischenmenschlichen Beziehungen in einer Gesellschaft auf den Beziehungen innerhalb der Familie oder des Clans (vgl. Behne 1999:123). Trotz der politischen und gesellschaftlichen Umwälzungen in Taiwan während der 1950er und 1980er Jahre blieb die Betonung der traditionellen Wertvorstellungen bezüglich der Familie und des Clans in den Schulbüchern unverändert (vgl. Yang 1994a:303-305). Auch die Beziehung zwischen dem Individuum und dem Land China wurde in den Schulbüchern häufig thematisiert. Obwohl die Autorin bei der Analyse der Texte vereinzelt auf kritische Bemerkungen über den chinesischen Nationalcharakter stieß, waren die meisten Texte von einer sinozentrischen Sichtweise geprägt, in der Darstellungen über andere Länder sowie Kulturen nur dem Zweck dienten, die Überlegenheit Chinas und seiner Kultur unter Beweis zu stellen (vgl. ebd.: 308f.), wie das folgende Beispiel belegt⁹⁰:

⁹⁰ Die genannten Beispiele wurden von mir dem Inhalt gemäß aus dem chinesischen Original übersetzt.

„China ist ein Kulturland mit Geschichte, wo die Menschen die Moral und die Tugend achten und den Frieden wertschätzen. Deswegen hat es eine Führungsposition in der Welt.“

„Wir achten mehr auf die Menschenwürde als andere Länder.“

„Die Weisen und Heiligen in unserer Geschichte haben moralische Normen geprägt, die in anderen Ländern unerreichbar sind.“

„Unser Land hat nicht nur eine große Einwohnerzahl, eine große Landfläche, genügend natürliche Ressourcen, sondern auch eine großartige Kultur. Es gibt kein anderes Land in der Welt, das sich mit uns vergleichen kann.“

Im Gegensatz zu der häufig wiederholten Betonung der Großartigkeit der chinesischen Geschichte und Kultur, wurde die Beziehung der taiwanesischen Schüler zu ihrem Geburts- und Heimatland Taiwan in den Schulbüchern selten zur Sprache gebracht (vgl. die Daten der Tabelle 9, S. 95; vgl. auch Su 2007: 214). Die ursprünglich auf dem Festland beheimatete KMT wollte die Schüler mit der Idee von „Großchina“ indoktrinieren, um sich deren Unterstützung für eine Rückkehr auf das Festland zu vergewissern. Die Darstellungen über Taiwan bezogen sich daher vor allem auf geographische Merkmale und Volkskunde, aber selten auf die Geschichte und Personen, welche für die Entwicklung Taiwans besondere Bedeutung hatten (vgl. Yang 1994a: 306f.). Die einzige Ausnahme bildet das Grundschulbuch „Nationalsprache Band 7“, welches aufgrund des standardisierten Lehrplans des Jahres 1952 als vorübergehende Version des Jahres 1958 erschien und vielfältige Themen wie Geographie, Geschichte sowie die Einwohner Taiwans dicht hintereinander in vielen Lektionen (Lektion 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12 und 15) behandelte. Es blieb jedoch nur bei dieser einen Version (vgl. ebd.: 307).

Yang beendet die Analyse ihrer Untersuchungsergebnisse unter dem Aspekt *Beziehungen zwischen den Menschen und ihrer Umwelt* mit der folgenden Feststellung: „Die Hervorhebung der Beziehung zwischen den Individuen und ihrer Familie sowie dem Clan in den Schulbüchern ist typisch für die traditionelle chinesische Gesell-

Die originalen chinesischen Quellen stehen in den Fußnoten 65, 66, 68 und 69 des 10. Kapitels, in Yang 1994a:318. Bei ihrer Analyse der Schulbücher der Grundschule, die zwischen 1978 und 1995 in Gebrauch waren, findet Su ähnliche Belege: Bei der Darstellung der Geschichte Taiwans werden die Holländer als „red-haired barbarians“ und „pirates“ bezeichnet, während die Japaner als „aggressive“ und „ambitious“ beschrieben werden (vgl. Su 2007: 223). Gleichzeitig werden Zheng, Cheng-Kung (Konxiga) und Chiang, Kai-Shek als „Two Great National Heroes Who Recovered Taiwan ...and restored Taiwan to Chinese rule“ gepriesen (vgl. ebd.: 222). Charakteristisch für den Sinozentrismus ist nicht nur die Betonung der Überlegenheit der Chinesen, sondern auch der Hinweis auf die Unzertrennlichkeit zwischen Festland China und Taiwan.

schaft. Demgegenüber spiegelt die wiederholte Betonung der Beziehung zwischen den Individuen und dem Land China die Realität der politischen Verhältnisse Taiwans wider“ (ebd.: 306).

Die Analyse der Schulbücher zeigt deutlich, wie sehr das KMT-Regime darum bemüht war, seine Herrschaft auf Taiwan zu legitimieren. Seit ihrer Niederlage gegen die chinesischen Kommunisten im Jahr 1949 und der anschließenden Flucht nach Taiwan kämpft die KMT um ihre Akzeptanz in der taiwanesischen Bevölkerung. Denn unter der Bevölkerung Taiwans, die ethnisch zwar mehrheitlich aus Han-Chinesen besteht, deren Vorfahren jedoch einige Jahrhunderte zuvor vom Festland nach Taiwan ausgewandert sind, hat sich allmählich ein eigenes Nationalbewusstsein entwickelt (vgl. Schneider/Schubert 1997: 53), das zwischen Festlandschinesen und Taiwanesen unterscheidet. Für die Entstehung dieses taiwanesischen Nationalgefühls sind vor allem zwei Ereignisse in der Geschichte Taiwans von besonderer Bedeutung: Die fünfzigjährige japanische Kolonisierung Taiwans zwischen 1895 und 1945 sowie die gewaltsame Niederschlagung des „2-28-Aufstandes“ (vgl. 2.3.1) durch das KMT-Militärgouvernement im Jahr 1947. Letzteres vor allem hat den Taiwanesen deutlich gemacht, dass sie von Fremden regiert werden. Die blutigen Erinnerungen an den 2-28-Aufstand machten es der KMT besonders schwer, nach 1949 ihre Herrschaft auf der Insel zu konsolidieren. Damit sich die Ereignisse von 1947 nicht wiederholten, bildete das KMT-Regime einerseits mit Hilfe des Polizeisystems und Geheimdienstapparats ein verflochtenes System, welches alle möglichen Anfechtungen seiner Herrschaft im Keim ersticken sollte. Andererseits manipulierte es das Bildungssystem mittels der Standardisierung von Schulbüchern, die ihre Herrschaft bei der nachwachsenden Generation in einem guten Licht erscheinen lassen sollte. Folglich wurden alle Wertvorstellungen und Ideologien, welche dem KMT-Regime in irgendeiner Weise gefährlich werden konnten, komplett aus den Schulbüchern ausgeschlossen (vgl. Zhou/Dai 1996: 80f.; Law 2002: 69).

Der Inhalt der standardisierten Schulbücher richtete sich hauptsächlich nach den zwei für die KMT wichtigen Themen Bildung einer großchinesischen Identität und die Bewahrung der traditionellen konfuzianischen Kultur. Das Thema großchinesische Identität sollte vor allem die Überlegenheit Chinas und seiner Kultur sowie deren engen Zusammenhang mit Taiwan herausstellen (vgl. Su 2007: 219f.), während die Betonung der konfuzianischen Kultur insbesondere wegen der beiden konfuzianischen Tugenden „Loyalität“ und „Gehorsam“ für das politische Überleben der KMT zweckdienlich war (vgl. ebd.: 210). Diese beiden Tugenden, die im legalistischen Konfuzianismus als eine einseitige Pflichterfüllung des Sohnes bzw. des Untertans gegenüber dem Vater bzw. dem Herrscher ausgelegt wurden, wurden am häufigsten in den standardisierten Schulbüchern thematisiert. Dabei kam es der KMT besonders auf die

Übertragung von „Gehorsam“ auf „Loyalität“ an. Den Schülern wurde beigebracht, diese Tugenden im alltäglichen Leben zu üben und zu praktizieren. Die verherrlichenden Darstellungen von politischen Führern, besonders die von Chiang, Kai-Shek und dessen Sohn und Nachfolger Chiang, Ching-Kuo, sowie historischen und legendären Persönlichkeiten, die diese Tugenden praktiziert hatten, sollten den Schulkindern dabei als gutes Vorbild dienen.

Ziel dieses von der KMT gesteuerten Bildungs- und Erziehungsprozesses war es bei den zukünftigen Bürgern Taiwans sowohl eine Identifikation mit dem von der KMT auf Taiwan vertretenen „China“ (Republik China) als auch die Anerkennung der Partei als die einzige Hüterin der chinesischen Kultur und Tradition zu erreichen. Darüber hinaus sollten die verherrlichenden Darstellungen der „vollkommenen Tugenden“ der politischen Führer des KMT-Regimes, Chiang, Kai-Shek und Chiang Ching-Kuo, in den Schulbüchern dazu beitragen, eine starke emotionale Zuneigung sowie Bewunderung bei den Schulkindern zu erzeugen.⁹¹

Mit Hilfe der sichtbaren und unsichtbaren Kontrollmechanismen gelang es dem KMT-Regime, seine autoritäre Herrschaft auf Taiwan für vierzig Jahre zu sichern und zu legitimieren. Durch den Demokratisierungsprozess wurden die sichtbaren Kontrollmechanismen zwar aufgehoben und die unsichtbaren Kontrollmechanismen wie das zentralisierte Bildungssystem und die zensierten Massenmedien dereguliert. Ihre vierzigjährige Existenz hatte jedoch Spuren in der Gesellschaft hinterlassen.

Durch die im Dienst der Konsolidierung des KMT-Regimes bei den Schulkindern herausgebildete emotionale Verbundenheit mit dem „nur vorübergehend von den chinesischen Kommunisten besetzten“ Festland, welche durch den engen Bezug zu Fragen des Festlands vor allem in den Fächern Geographie, Geschichte und Literatur erzeugt wurde (vgl. Behne 1999: 400), wurde „die Entwicklung eines eigenständigen, taiwanesisch bestimmten Selbstbewußtseins zwar beeinträchtigt aber eben nicht ganz verhindert“ (ebd.: 401). Die Frage nach der nationalen Identität führte nach der Demokratisierung Taiwans in der ganzen Gesellschaft zu heftigen Diskussionen und spaltete sie wie niemals zuvor (vgl. Su 2007:208). Der während des gesteuerten Prozesses der Schulbildung gebildeten chinesischen Identität standen ein eigenes taiwanesisches Nationalbewusstsein sowie eine eigene taiwanesische Identität gegenüber,

⁹¹ Die verherrlichenden Darstellungen der persönlichen Tugenden von Chiang, Kai-Shek und seinem Sohn Chiang, Ching-Kuo nahmen fast ein Fünftel aller Schulbuchtexte des Schuljahres 1985 für das Fach Sozialkunde in der Grundschule ein (vgl. Ou 1985: 91-125). Nähere Erläuterungen dazu siehe Shi 1993: 38-45. Die Loyalität taiwanesischer Schulkindern gegenüber dem politischen Führer wurde im Buch „Learning To Be Chinese“ von dem amerikanischen Wissenschaftler Richard W. Wilson anhand der Ergebnisse seiner Feldforschung analysiert (vgl. 2.3.3). Die chinesische Fassung wurde unter dem Titel „Politik in den Augen des chinesischen Kindes“ (中國兒童眼中的政治) veröffentlicht.

welche auf die Grundlage einer spezifischen taiwanesischen Kultur und Geschichte gestellt wurden (vgl. Schneider/Schubert 1997: 49). Diese aus der „dualen Identitätskrise“ entstandene Spaltung existierte nicht nur in den politischen Lagern, sondern auch in den Bevölkerungsgruppen. „Dabei wird mit sehr unterschiedlichen Begriffen von nationaler und kultureller Identität argumentiert, was häufig Verwirrung hervorruft - und zwar nicht nur bei außenstehenden, nicht-chinesischen Beobachtern, sondern auch bei der taiwanesischen Bevölkerung selbst“ (ebd.: 50). Eine solche von der „dualen Identitätskrise“ ausgelöste Spaltung und Verwirrung herrschte auch im pädagogischen Bereich, weil man der ehemals sinozentrischen Orientierung der Inhalte der Schulbücher und des Curriculums seit der Demokratisierung eine taiwanzentrische Version entgegen setzte. Die Identitätskrise wird später im vierten Kapitel, in dem die Auswirkungen des Bildungssystems unter dem autoritären KMT-Regime auf heutige Bildungsprobleme thematisiert werden, weiter beleuchtet.

3.3.2.2 Das gegliederte Schulsystem

In der Diskussion um das gegliederte Schulsystem Taiwans und dessen Auswirkungen waren die Psychologen Wang und Lin der Meinung, dass es im gegliederten Schulsystem von der Begabung des einzelnen Schülers abhängt, welche Art von Bildung er erhält. Unterschiedliche Begabungen führen in der Regel zu unterschiedlichen Bildungszielen. Je früher man Begabung und Bildungsziel miteinander in Einklang bringt, desto besser kann sich der Schüler entfalten. Genau das versucht das gegliederte Schulsystem mittels der Schaffung unterschiedlicher Schularten zu fördern. Wenn die Ausdifferenzierung des Schulsystems jedoch ausschließlich dafür missbraucht wird, um den Bedarf einer industrialisierten Wirtschaft nach Arbeitskräften unterschiedlichen Bildungsniveaus und technischer Spezialisierung besser decken zu können, dann hat das wenig mit individueller Begabungsförderung zu tun (vgl. Wang/Lin 1996a: 25f.). Ob die Begabung der Schüler als Kriterium für die Differenzierungen der Schulformen legitimiert werden kann, ist umstritten, da die Begabung eines Menschen immer entwicklungsfähig ist. Unter dem Begriff Begabung versteht man „die fundamentale Fähigkeit des Menschen, sich produktiv und dynamisch mit der Welt auseinander zu setzen“ (Ruschin 2003: 47). Der dynamische Begabungsbegriff schließt sowohl die Notwendigkeit der Begabungsförderung als auch die Möglichkeit des Begabungswandels ein. Unbestreitbar ist jedoch, dass genau diese Art von Missbrauch vom staatlichen Humankapital-Plan zwischen 1960 und 1990 sanktioniert wurde, wie unterschiedliche Forschungsberichte zum gegliederten taiwanesischen Schulsystem, welche unter pädagogischen, soziologischen, wirtschaftlichen und psychologischen Perspektiven durchgeführt und bis auf wenige Ausnahmen von der vom Exekutiv-Yuan (ähnlich dem deutschen Bundeskabinett) eingerichteten „Kommission

zur Bildungsreform“ in Auftrag gegeben wurden, belegen (vgl. Huang/Chen/Wu 1996; Lin 1997; Wang/Lin 1994; *ders.* 1994a; *ders.* 1995; *ders.* 1996; *ders.* 1996a; Xie/Zhang/Huang 1996; Yang 1994a; *ders.* 1994b; Yang/Li 1994; Yang/Wu 1996; Zhang 1994; Zhang/Wu 1996; Zhang/Xue/Huang 1996).

Das taiwanesisches Bildungswesen hatte in der gesamten Bildungsgeschichte schon immer einem politischen Zweck zu dienen. Unter der Herrschaft der chinesischen Kaiserreiche bestand die Hauptaufgabe der Schulen, neben der Ausbildung „auserwählter“ Gelehrter zu loyalen Beamten, darin, eine Sozialethik zu vermitteln, die das Fortbestehen der hierarchisch strukturierten Gesellschaft gewährleistete. Erst in der japanischen Kolonialzeit begann man, das Bildungswesen von einem ökonomischen Blickwinkel her zu betrachten. Ausgangspunkt dieser neuen Betrachtungsweise war, die industrielle Entwicklung mit der Ausbildung von qualifizierten Arbeitskräften an berufsbildenden Schulen zu unterstützen. Die Ausdifferenzierung des Schulsystems begann in der sekundären Schulstufe, wo die Japaner neben der Mittelschule als Institution für höhere Allgemeinbildung, Berufsschulen in den Bereichen Landwirtschaft, Technik, Handel und Fischerei einrichteten. Vom systematischen Aufbau einer modernen Schulbildung in Taiwan durch die japanische Kolonialmacht profitierten taiwanesisches Schulkinder jedoch kaum, da nur wenige unter ihnen die Erlaubnis erhielten, nach der Grundschule eine weiterführende Bildungseinrichtung zu besuchen. Erst die „Südwärts-Politik“ Japans, die Taiwan zum südostasiatischen Zentrum für die Verarbeitung von Rohstoffen aus der Region zu Zwischenprodukten machte und damit den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften steigerte, verbesserte die Bildungschancen für taiwanesisches Schüler, wenn auch nur vorwiegend im Bereich der Berufsausbildung (vgl. Huang/Chen/Wu 1996: 24; vgl. 3.2). Die offizielle Berufsschulbildung in der japanischen Kolonialzeit zielte lediglich darauf ab, Arbeitskräfte für die wirtschaftliche Entwicklung auszubilden. Die Entfaltung der Fähigkeiten des Individuums blieb dabei völlig unberücksichtigt.

Das nach den Bedürfnissen der Industrie ausgerichtete Schulsystem mit seinen begrenzten Chancen auf eine höhere Schulbildung dominierte das taiwanesisches Bildungswesen auch nach der „Befreiung“ von der japanischen Kolonialherrschaft noch für weitere vierzig Jahre. Nach der Machtübernahme durch das nach Taiwan geflohenes KMT-Regime wurde das japanische „Erfolgsmodell“ nicht nur kopiert, sondern noch verfeinert.

Das KMT-Regime setzte für die Realisierung seines wirtschaftlichen Entwicklungsplans hochqualifizierte Technokraten ein, die besonders die Wichtigkeit der Humankapital-Planung und der Berufsschulbildung betonten. Das hatte zum einen damit zu tun, dass in Folge der Industrialisierung auch in westlichen Ländern dem berufsbildenden Schulsystem immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde, und zum ande-

ren damit, dass man mit Hilfe der Humankapital-Planung Massenarbeitslosigkeit verhindern wollte, welche in Unzufriedenheit und Auflehnung gegen das Regime hätte münden können (vgl. Huang/Chen/Wu 1996: 26f.). Daher lagen die Aufgaben der Humankapital-Planung nicht nur darin, „die wirtschaftliche Entwicklung zu unterstützen, sondern auch die politische und gesellschaftliche Ordnung zu gewährleisten“ (ebd.: 27).

Hinter diesem Aspekt betrachteten die Technokraten das Bildungswesen als ein wichtiges Instrument für die erfolgreiche Umsetzung ihres wirtschaftlichen Entwicklungsplans, als sie in den 1960er Jahren den Plan ausarbeiteten. Der als „Vater des taiwanesischen Wirtschaftswunders“ bezeichnete Wirtschaftspolitiker Li, Kwoh-Ting⁹² vertrat den Standpunkt, den er bei mehreren Gelegenheiten in seinen Reden und Aufsätzen immer wieder betonte, dass Schulbildung auf die wirtschaftliche Entwicklung abzielen sollte. So argumentiert er 1964 in seinem Aufsatz über Wirtschaftsentwicklung und Humankapital, dass „die Aufwendungen für Bildung als Investition aufgefasst und nicht dem Konsum zugerechnet werden sollten“ (Zitat bei Zhang/Wu 1996: 9; Wang/Lin 1996b: 26). Aus diesem Grund sollte „die Schulbildung auf die Entwicklung des Humankapitals abzielen, damit der Mensch zum Kapital der wirtschaftlichen Entwicklung werden kann, anstatt sie zu belasten. Deshalb muss die Entwicklung des Humankapitals an die Bedürfnisse der wirtschaftlichen Entwicklung angepasst werden“ (Zitat bei Wang/Lin 1996b: 25).

In einer öffentlichen Rede kommentierte Li, Kwoh-Ting die Wichtigkeit des Humankapitals für die Entwicklung Taiwans mit den folgenden Worten: „Um die Probleme, die Entwicklungsländer während des wirtschaftlichen Entwicklungsprozesses haben,⁹³ zu vermeiden und um die Schulbildung an den Bedürfnissen der Wirtschaft ausrichten zu können, muss die technische Berufsschulbildung in Taiwan verstärkt werden“ (Zitat bei Zhang/Wu 1996: 9). Als Anschauungsbeispiel für den positiven Effekt, den ein differenziertes Schulsystem auf die Wirtschaftsentwicklung haben kann, führte er Deutschland an. Seiner Ansicht nach ist der Erfolg der deutschen Industrie teilweise auf das differenzierte Schulsystem zurückzuführen, welches Schüler in unterschiedlichen Berufen ausbildet, die der Industrie zugutekommen (vgl. ebd.: 9). Aufgrund des

⁹² Dieser Ausdruck stammt aus einem Artikel in „Die Zeit“. In diesem Artikel heißt es weiter: „Er hat die meiste Zeit seines Lebens damit verbracht, Taiwans elektronische Zukunft zu planen. In den frühen siebziger Jahren erkannte Li, dass Taiwan keine Zukunft als Billiglohnland hat. Er begann die Arbeit des Nationalen Wissenschaftsrats sowie der Ministerien für Verteidigung, Wirtschaft und Wissenschaft in High-Tech-Fragen zu koordinieren.“ (Quelle: Die Zeit, 31.03.1989 Nr.14)

⁹³ Gemeint sind z.B. Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, unzureichendes Bildungsbudget und Overeducation aufgrund der zu hohen Anzahl an allgemeinbildenden Schulen sowie die Überschuss an geisteswissenschaftlichen Fakultäten im Verhältnis zu technische Fakultäten.

Nachfrageüberhangs nach Arbeitskräften in der taiwanesischen Industrie legten das Bildungsministerium und der Council for International Economic Cooperation and Development (CIECD) gemeinsam unter der Leitung von Li, Kwoh-Ting ein neues Bildungskonzept vor, das die Expansion der technischen Berufsschulen zum Schwerpunkt hatte (vgl. Yang 1994a: 51f.).

1964 wurde der erste offizielle Humankapital-Plan in Kraft gesetzt, in dem die Nachfrage nach Arbeitskräften unterschiedlichen Bildungsniveaus im Voraus kalkuliert wurde. Anhand dieser Berechnungen wurde für den Zeitraum eines Jahres die Aufnahmequote der Hochschulen, der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Schulen in der Oberstufe der Sekundären Schulen reguliert (vgl. Yang 1994a: 45-50). Durch die Planung des Humankapitals wurde zwischen den 1960er und 1980er Jahren das Verhältnis zwischen der Schülerzahl von Senior High School und Senior Vocational School von 60% zu 40% in den 1960er Jahren auf 30% zu 70% in 1980er Jahren gebracht. Der Ausbau des fünfjährigen technischen Colleges wurde in den 1960er Jahren umfassend betrieben, während die Erweiterung der Kapazitäten der Hochschulen beschränkt wurde. Vor allem geisteswissenschaftliche Fakultäten wurden dabei vollkommen vernachlässigt (vgl. Zhang/Wu 1996: 31-38).

Der Forschungsbericht zur „Schulbildung und Entwicklung“, der von der Universität Stanford im Auftrag des taiwanesischen Bildungsministeriums und der Wirtschaftsplanungsbehörde bearbeitet und im Jahre 1962 veröffentlicht wurde, schlug vor, die Ausbildung von Arbeitskräften aus der Mittelschicht durch den Ausbau der sekundären Schulbildung und der Berufsfachschulen in Taiwan zu verstärken. Hingegen befand man, dass in Taiwan die Hochschulen bereits in ausreichender Zahl vorhanden seien (vgl. Zhang/Wu 1996: 16). Mit dieser Art von Bildungspolitik wollte man einerseits die Versorgung der arbeitsintensiven Exportindustrie mit ausreichenden Arbeitskräften sicherstellen⁹⁴ und andererseits die Entstehung einer arbeitslosen Akademikerschaft verhindern.

Das den Humankapital-Plänen entsprechend entwickelte gegliederte Schulsystem

Im ersten Humankapital-Plan von 1966 wurden für den Zeitraum von zehn Jahren zwei Ziele festgelegt: Die schrittweise Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre und der Ausbau von technischen und berufsbezogenen Ausbildungsgängen. Darüber hinaus wurde zum ersten Mal ein festes Verhältnis zwischen der Schülerzahl der Senior High School und Senior Vocational School bestimmt, welches sich innerhalb der nächsten zehn Jahre auf 60% zu 40% einpendeln sollte. Dieses Vorhaben war recht ehrgeizig, wenn man bedenkt, dass in den 1940er und 1950er Jahren die Schülerzahl

⁹⁴ Der Schwerpunkt des dritten und vierten „Vier-Jahres-Plans“ in den 1960er Jahren lag auf dem Ausbau der arbeitsintensiven exportorientierten Leichtindustrie.

der Senior Vocational School nur die Hälfte der Senior High School betrug (vgl. Huang/Chen/Wu 1996: 30f.; Xie/Zhang/Huang 1996: 9-11; Zhang/Wu 1996: 16). Ursprünglich war für die Verlängerung der Schulpflicht ein Zeitraum von mehreren Jahren vorgesehen. Überraschenderweise ließ Chiang, Kai-Shek in einer öffentlichen Ansprache im Jahr 1967 jedoch verlauten, die neunjährige schulpflichtige Volksschulbildung unverzüglich in die Tat umzusetzen (vgl. 3.3.1). Daraufhin wurde im Jahre 1968 die Junior Vocational School als Unterstufe der sekundären Schulbildung abgeschafft und die Dauer der Schulpflicht von sechs auf neun Jahre verlängert. Von diesem Zeitpunkt an begann die offizielle Ausdifferenzierung in der Oberstufe der sekundären Schule, die sich in die dreijährige Senior High School und Senior Vocational School sowie in das fünfjährige College aufgliederte (vgl. Schaubild 3, S. 83). Auf die Verlängerung der Schulpflicht folgte wenig später die Expansion der oberstufigen Mittelschule.⁹⁵ Da der Besuch der Berufsschule aufgrund der geringen Aussichten auf das Erreichen eines höheren sozioökonomischen Status in Taiwan, wie auch in anderen konfuzianisch geprägten Gesellschaften, ein geringes Ansehen hat,⁹⁶ wird der Besuch der Senior High School, die auf die Universität vorbereitet, von den Absolventen der Junior High School bevorzugt (vgl. Tsai/Shavit 2007: 147). Ein Vergleich der Schülerzahlen zwischen den berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen in den 1940er und 1950er Jahren, der im vorangegangenen Absatz schon gezogen wurde, belegt diese Bildungspräferenz. Man fürchtete einerseits, dass eine Erhöhung der Aufnahmekapazität der Senior High School den Konkurrenzdruck bei der Aufnahmeprüfung für die Universität erheblich verschärfen würde. Andererseits erzeugte die immer stärker voranschreitende Industrialisierung Taiwans eine rapid zunehmende Nachfrage nach technischen Arbeitskräften. Aus diesen Gründen kamen die staatlichen Humankapitalplaner zu der Entscheidung, nur die Kapazitäten der Berufsschulbildung zu erweitern. Priorität genoss dabei der Ausbau der technischen Senior Vocational School (vgl. Yang/Lin 1994: 59; Yang 1994a: 51).

⁹⁵ Die Einschulungsquote für Grundschüler lag im Jahre 1967 bereits bei 98%. Demgegenüber lag die Einschulungsquote für die zwölf- bis vierzehnjährigen Schüler in den Jahren von 1963 bis 1965 lediglich bei 52,7% für Jungen bzw. 43,7% für Mädchen. Nach der Verlängerung der Schulpflicht stieg die Einschulungsquote in den Jahren zwischen 1974-1976 für die gleiche Altersgruppe jedoch sprunghaft auf 91,4% bzw. 85,1% (vgl. Sautter 1990:75).

⁹⁶ „Ein Lernender, der seine Studien vortrefflich erfüllt hat, soll als Beamter dienen“(學而優則仕). „Diejenigen, die mit dem Kopf arbeiten, sind Herrschende; diejenigen, die nur ihre Kraft benutzen, sind Beherrschte“ (勞心者治人;勞力者治於人). Solche gängigen Zitate aus den kanonischen Büchern der konfuzianischen Lehre belegen die Geringschätzung für das Handwerk. Die Berufsschulbildung wurde daher oft als letzter Ausweg betrachtet (vgl. 3.1). Diese Denkweise ist ebenfalls in der Volksrepublik China anzutreffen (siehe Xu, S. 2004: 78).

Als die Schulpflicht im Jahre 1968 ohne jegliche Vorbereitungsphase schlagartig auf neun Jahre verlängert wurde, wurde im gleichen Jahr ein zweiter Humankapital-Plan vorgelegt, dessen Hauptaugenmerk auf der Durchsetzung der neunjährigen Volksschulpflicht lag (vgl. Zhang/Wu 1996: 23). Außerdem wurde das im ersten Humankapital-Plan anvisierte Verhältnis zwischen der Schülerzahl der Senior High School und Senior Vocational School von 60% zu 40% zugunsten von 50% zu 50% für das Jahr 1972 und 40% zu 60% für das Jahr 1977 verändert. Die Kapazitäten der Senior Vocational School sollten vorrangig im Bereich Technik und Fischwirtschaft erhöht werden. Ein anderer Schwerpunkt des zweiten Humankapitalplans war der Ausbau der fünfjährigen Colleges, vor allem im Bereich der praktischen und industriellen Technik. Dementsprechend wurden zwischen 1964 und 1969 viele neue Colleges gegründet, wobei die meisten davon aber privat waren (vgl. Huang/Chen/Wu 1996: 31f.; Zhang/Wu 1996: 16f. und 28). Der relativ geringe Anteil staatlich geführter Colleges führte jedoch in den 70er Jahren zu überfüllten Colleges und einer damit verbundenen schlechteren Bildungsqualität (vgl. Xie/Zhang/Huang 1996: 13).

1971 wurde der dritte Humankapital-Plan veröffentlicht, dessen Inhalt sich kaum vom zweiten unterschied. Die Schülerzahl der Senior Vocational School überstieg im gleichen Jahr zum ersten Mal die Schülerzahl der Senior High School. Die Schülerzahlen standen nun im Verhältnis von 51% zu 49%. Damit wurde das Planziel ein Jahr früher erreicht als im fünften „Vier-Jahres-Plan“ (1969-1972) für den wirtschaftlichen Aufbau vorgesehen war. Das Verhältnis sollte sich in den folgenden Jahren weiter auf 60% zu 40% entwickeln (ebd.: 13f.).

1973 wurde der vierte Humankapital-Plan, der mit dem sechsten „Vier-Jahres-Plan“ (1973-1976) für den wirtschaftlichen Aufbau korrespondierte, veröffentlicht. Er sah vor, die Schülerzahl der Senior Vocational School weiter zu erhöhen und gleichzeitig die Anhebung der Aufnahmekapazität der Senior High School einzufrieren. Auf diese Weise sollte sich innerhalb der nächsten zehn Jahre das Verhältnis der Schülerzahl zwischen der Senior Vocational School und der Senior High School auf 70% zu 30% einpendeln. Darüber hinaus wurde beschlossen, die Erhöhung der Aufnahmekapazität der fünfjährigen Colleges wegen ihrer zu schnellen Ausweitung ebenfalls einzufrieren (vgl.: ebd.: 15f.; Zhang/Wu 1996: 17). Das im vierten Humankapital-Plan festgelegte starre Verhältnis zwischen den Schülerzahlen der berufsbildenden⁹⁷ und allgemeinbildenden Schulen von 70% zu 30% in der oberstufigen Sekundärschule wurde bereits 1980 erreicht und blieb bis Mitte der 90er Jahre, ungeachtet der starken Veränderungen in der sozioökonomischen Struktur der taiwanesischen Gesellschaft, bestehen (vgl. Huang/Chen/Wu 1996: 37).

⁹⁷ Hier bezieht sich die Schülerzahl der berufsbildenden Schulen auf alle Schüler der Senior Vocational School und des fünfjährigen Colleges von der ersten bis zur dritten Jahrgangsstufe.

Die Entwicklung der Schulpolitik in den 1970er Jahren, die dem Ausbau der berufsbildenden Schulen Priorität einräumte, spiegelt die wirtschaftspolitischen Anstrengungen des KMT-Regimes wider, das die Verwirklichung seiner ehrgeizigen „zehn Großprojekte“ in den Bereichen Stahlindustrie, Atomenergie sowie Infrastruktur (vgl. 2.3.1) anstrebte und daher auf ein Heer von technisch ausgebildeten Arbeitskräften angewiesen war. In den Augen des KMT-Regimes war die Schulbildung lediglich „Mittel zum Zweck“. Sie stand immer im Dienst der wirtschaftlichen Entwicklung. Das Bildungsministerium war bis in die 1980er Jahre lediglich Befehlsempfänger und verfügte kaum über eigene pädagogische Konzepte (vgl. Xie/Zhang/Huang 1996: 14 und 21f.).

Merkmale

Das gegliederte Schulsystem während der 1960er und 1980er Jahre verfügte über drei charakteristische Merkmale: Erstens, das Verhältnis zwischen der Schülerzahl der berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen wurde staatlich durch den Humankapital-Plan festgelegt. Der Grund dafür war, mehr Schüler zum Besuch berufsbildender Schulen zu zwingen, um die erhöhte Nachfrage der Industrie nach technischen Arbeitskräften zu befriedigen. In den 1970er Jahren beschloss die KMT, dass 30% der Schüler auf eine allgemeinbildende Schule durften, während 70% auf eine berufsbildende Schule mussten. Anfang der 1980er Jahre wurde dieses Verhältnis bereits erreicht.⁹⁸ Das einzige Kriterium für die Zulassung zur Senior High School war die Aufnahmeprüfung, die formal gesehen zwar fair war, aber in ihrer praktischen Umsetzung die Ursache für viele Probleme war, auf die später noch eingegangen wird. Das in den 1970er Jahren festgelegte Schülerzahlverhältnis hatte bis in die 1990er Jahre hinein Bestand.

Zweitens, die Schüler an den berufsbildenden Schulen entschieden sich mehrheitlich für Fächer im industriell-technischen Bereich. Die Proportion der Schüler an industriell-technischen Berufsschulen stieg kontinuierlich von 15% im Jahr 1961 auf 41% im Jahr 1971 bis auf 48% im Jahr 1981. Die Proportion der Schüler an den landwirtschaftlichen Berufsschulen sank im gleichen Zeitraum von 29% im Jahre 1961 auf 4% im Jahre 1981 (Daten aus Xie/Zhang/Huang 1996: 30, in der Tabelle 3-3). Diese Veränderungen waren einerseits Resultat des Humankapital-Plans, andererseits spiegeln

⁹⁸ Im Schuljahr 1966/67 betrug das Verhältnis der Schülerzahl zwischen Senior High School und Senior Vocational School 61% zu 39%, im Schuljahr 1971/72 49% zu 51%, im Schuljahr 1975/76 40% zu 60% und schließlich im Schuljahr 1980/81 34% zu 66% (Daten aus Yang 1994a: 53). Wenn man aber die Schülerzahl von der ersten bis zur dritten Jahrgangsstufe des fünfjährigen Colleges dazu addiert, erreicht man bereits für das Schuljahr 1980/81 das Verhältnis 30% zu 70% (vgl. Huang/Chen/Wu 1996: 37).

sie auch den tatsächlichen Wandel von einer landwirtschaftlich hin zu einer industriell geprägten Wirtschaftsstruktur wider (vgl. 2.3.1).

Drittens, ca. 60% der Schüler der Senior Vocational School, auf die ca. 70% der Absolventen der Junior High School gingen, mussten eine private Schule besuchen, während nur ca. 20% der Schüler, die eine allgemeinbildende Schule besuchten, auf eine private Senior High School gingen.⁹⁹ Die genannten Zahlen zeigen deutlich, dass im Humankapital-Plan die industriell-technische berufsbildende Schule in privater Trägerschaft eine herausragende Rolle spielte. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Mittelschüler, die aufgrund der Bildungspolitik dazu verdammt war, als qualifizierte Arbeitskräfte für die arbeitsintensive Exportindustrie herzuhalten, für ihre Bildung an den im Vergleich zu den öffentlichen Schulen teureren privaten Schulen eine höhere finanzielle Last zu tragen hatten.

Schüler der Senior Vocational School als Schüler „zweiter Klasse“?

Die benachteiligte Position der Schüler der berufsbildenden Schule war nicht allein durch die unzureichende Aufnahmekapazität der öffentlichen berufsbildenden Schulen gekennzeichnet. Aus Daten der unterschiedlichen Forschungsergebnissen in den 1990er Jahren sieht man, dass die Schüler der Senior High School über deutlich bessere Aufstiegschancen zur Universität und Arbeitschance als Schüler der Senior Vocational School verfügten. Die Daten vom *Department of Statistics by Ministry of Education* zeigten, dass vor den 90er Jahren circa. 50% der Abgänger der Senior High School eine Universität besuchten, während es nicht mehr als 3% der Abgänger der Senior Vocational School vergönnt war, sich an einer Hochschule einzuschreiben (vgl. Abb.4, S. 141).

Für die Abgänger der Senior Vocational School wurden vor der seit 1994 im Gang gesetzten Bildungsreform lediglich drei (öffentliche) Technische Colleges eingerichtet (vgl. Abb.2, S. 139). Damit war es unmöglich, alle Abgänger, die sich weiterbilden wollten, aufzunehmen.¹⁰⁰ Die einzige Möglichkeit die ihnen noch blieb, um an eine

⁹⁹ Beispielsweise besuchten im Jahre 1980 26,7% der oberstufigen Mittelschüler eine öffentliche Senior High School, aber nur 7,4% eine private Senior High School. Demgegenüber gingen 27,1% auf eine öffentliche Senior Vocational School, aber 38,8% auf eine private Senior Vocational School. Diese Tendenz änderte sich bis in die 90er Jahre hinein kaum. Im Jahre 1990 betrug das Verhältnis der Schülerzahl zwischen der öffentlichen und privaten Senior High School 23,4% zu 8,4%, während das Verhältnis zwischen der öffentlichen und privaten Senior Vocational School 27,1% zu 41,2% betrug (Daten aus Zhang/Wu 1996: 33).

¹⁰⁰ Unterschiedliche Untersuchungen zwischen den 1970er und 1990er Jahren kamen zu dem Ergebnis, dass mehrheitlich die Abgänger der Senior Vocational School (zwischen 60% bis 80%) in die nächste Bildungsstufe aufsteigen wollten (ausführliche Literaturliste siehe Wang/Lin 1996a: 37f.). Beispiels-

höherwertige Ausbildung zu gelangen, war die Teilnahme an der Aufnahmeprüfung zur Universität. Damit standen sie aber in direkter Konkurrenz mit den Abgängern der Senior High School, die aufgrund ihrer hervorragenden Bildungsressourcen besser auf die Aufnahmeprüfung vorbereitet waren.¹⁰¹ Der Wettbewerbsvorteil der Senior High School Absolventen lässt sich anhand folgender Daten veranschaulichen: Im Schuljahr 1992, 1993 und 1994 wurden jeweils 50,20%, 51,37% bzw. 49,82% der Prüfungskandidaten mit einem Senior High School Abschluss zur Universität zugelassen, während es bei ihren Kollegen mit einem Senior Vocational School Abschluss nur 4,30%, 3,60% und 3,60% waren. Ein wenig besser erging es den Prüfungsteilnehmern mit einem College-Abschluss: Unter ihnen konnten immerhin 14,91%, 8,23% und 11,59% die Zulassung zur Universität erhalten (Daten aus Wang/Lin 1996a: 46, Tabelle 7-1). Schaffte man als Schüler also den Sprung von der oberstufigen Mittelschule zur Senior High School nicht, nahmen die Chancen auf ein Hochschulstudium und damit auch die Aussichten auf einen angesehenen Beruf rapide ab (vgl. Zhang/Xue/Huang 1995a: 49).

Betrachtet man die Gruppe der Arbeitslosen im Zeitraum zwischen 1978 und 1993 entdeckt man überraschenderweise, dass unter ihnen die Abgänger der Senior Vocational Schools im Vergleich zu den Arbeitslosen mit anderen Schulabschlüssen die durchschnittlich höchste Arbeitslosigkeit hatten (genaue Daten bei Wang/Lin 1996a: 48f., Tabelle 8). Diese Feststellung steht im Widerspruch zum eigentlichen Bildungsauftrag der Senior Vocational School, welcher darin bestand, den Schülern eine berufsvorbereitende Ausbildung zu vermitteln. Zwei Erklärungen sind hierfür möglich: Entweder herrschte am Arbeitsmarkt ein Überangebot an Arbeitskräften mit einem Senior Vocational School Abschluss oder es wurden während der Ausbildung nicht die notwendigen Fähigkeiten vermittelt, um am Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu sein (vgl. Wang/Lin 1996a: 48). Im ersten Fall hätte der Humankapital-Plan eine zu hohe Aufnahmequote für die Senior Vocational School bestimmt, womit sich die Frage nach der Planbarkeit und staatlichen Regulierbarkeit von Humankapital stellt. Im zweiten Fall hätte das Bildungsministerium den Lehrplan der Senior Vocational School überprüfen müssen, um die Konkurrenzfähigkeit ihrer Absolventen am Arbeitsmarkt zu

weise betrug im Schuljahr 1993 die Anzahl der Absolventen der verschiedenen Senior Vocational Schools insgesamt 142,780. Davon meldeten sich 130,452 zur Aufnahmeprüfung für die zwei- und vierjährige technische Fachhochschule an, d.h. mehr als 90% der Abgänger strebte nach dem Erwerb eines höheren Bildungszertifikats (Daten aus Zhang/Wu 1996: 38).

¹⁰¹ In Taiwan sind nicht nur Absolventen der Senior High School zum Studium berechtigt. Alle, die den Abschluss der oberstufigen Sekundärschule (egal welcher Schultyp) besitzen, dürfen an der Aufnahmeprüfung zur Universität teilnehmen. Wegen ihres unterschiedlichen Lehrplans und Lernstoffes sind sie im Vergleich zu Absolventen von der Senior High School aber im Nachteil.

gewährleisten.

Die beiden obigen Absätze geben ein vernichtendes Urteil über die Senior Vocational School ab. Als Schüler dieser Institution wurde man in doppelter Hinsicht bestraft: Zuerst verschlechterten sich die Aussichten auf das Bestehen der Aufnahmeprüfung für die Universität und damit die Chancen auf einen angesehenen Beruf erheblich. Dieser Verlust wurde jedoch nicht mit aussichtsreichen Zukunftsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt für technische Berufe kompensiert. Im Gegenteil, der Schüler wurde auch hier im Stich gelassen und musste mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit rechnen, arbeitslos zu werden.

Während des autoritären KMT-Regimes war das taiwanesisches gegliedertes Schulsystem durch „äußeren Zwang“ gekennzeichnet, weil die jährliche Aufnahmequote der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schule bereits im Voraus festgelegt wurde und in der Praxis nur die Besten der Absolventen der Junior High School das Recht auf freie Schulwahl besaßen. Der überwiegende Rest musste sich mit einem Platz an einer (privaten) berufsbildenden Schule begnügen. Damit die Ergebnisse von den Betroffenen sowie den Gesellschaftsmitgliedern nicht angefochten oder in Zweifel gezogen wurden, wurde die Aufnahmeprüfung, die auf dem Leistungsprinzip basiert und formal betrachtet fair ist, von dem KMT-Regime als Selektionsverfahren verwendet, um so die von Anfang an rein wirtschaftlich motivierte Ausdifferenzierung des Schulsystems legitimieren zu können. Im Folgenden wird vorerst auf die Darstellung des Selektionsverfahrens, nämlich die Aufnahmeprüfungen, eingegangen. Die Diskussion über die Kritik, die seit den 1990er Jahren an diese Art von Bildungspolitik heftig geübt wurde, wird erst später im vierten Kapitel unter dem Zusammenhang der Bildungsreform und deren Hindernisse eingegangen.

3.3.2.3 Die Aufnahmeprüfung

Unter dem Begriff „Aufnahmeprüfung“ versteht man die Selektionsschwelle „zwischen dem Abschluss einer Institution und dem Übergang in eine weitere Institution oder Stufe. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden und Lernenden richtet sich auf die Überwindung dieser Schwelle. Die Bemühung darum kann sich zeitlich schon in die vorangehende Institution oder Stufe erstrecken. Die vorhergehende Institution oder Stufe kann sich in ihren Lehrzielen auf die Aufnahmeprüfung ausrichten, sich also an den Erwartungen der nachfolgenden Institution bzw. Stufe orientieren“ (Waterkamp 2000:43). Diese Definition macht deutlich, über welche Dominanz die Aufnahmeprüfung im Leben eines Schülers verfügt.

Verfahren

Vor der Bildungsreform Mitte der 1990er Jahre war das in verschiedene Stufen unter-

gliederte taiwanesisches Bildungssystem von Aufnahmeprüfungen gekennzeichnet, die beim Übergang zu einer nächsthöheren Bildungsstufe landesweit einmal im Jahr stattfanden.¹⁰² Dabei entschied allein die bei der Aufnahmeprüfung erreichte Punktzahl darüber, welchen Schultyp (Senior Vocational School, fünfjähriges College oder Senior High School) man besuchen durfte und ob die Schule öffentlich oder privat war. Das festgelegte Verhältnis der Schülerzahl zwischen den berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen von 70% zu 30% bedeutete für die Prüflinge, dass von Hundert nur die dreißig Besten die Zulassung zur Senior High School erhielten.¹⁰³ Welche Senior High School der Prüfling letztendlich besuchen durfte, hing wiederum von seinem Prüfungsergebnis ab. In der Regel erhielten die „besten“ Senior High Schools die „besten“ Schüler, wobei mit den „Besten“ lediglich diejenigen gemeint waren, die auf der Liste mit den Prüfungsergebnissen ganz oben standen. Natürlich stand es dem Prüfungskandidaten mit einer hohen Punktzahl frei, eine „schlechtere“ Senior High School zu wählen, für deren Zulassung auch eine niedrigere Punktzahl ausreichend gewesen wäre.

Die Durchführung der Aufnahmeprüfung für die oberstufige Sekundärschule stand unter der Verantwortung der jeweiligen Lokalregierungen. Die Prüfungsfragen konnten daher je nach Region voneinander abweichen. Diese Abweichungen waren aber aufgrund des landesweit einheitlichen Lehrplans und standardisierten Schulbuchs nur geringfügig. Die Prüfungskandidaten durften den Prüfungsort frei wählen. Auch wenn die Prüfungsfragen sich überall mehr oder weniger ähnelten, konnte es Unterschiede in der Teilnehmerzahl und damit in der Härte des Konkurrenzkampfes geben. Für das Schuljahr 1993 verfügten die Absolventen der Junior High School zwar über eine 106,06 % Aufstiegschance in die oberstufige Sekundärschule, aber in den vier größten Städten Taiwans (Taipei, Taichung, Tainan und Kaohsiung) wurden nur etwas 30% der Prüfungskandidaten von einer öffentlichen Senior High School aufgenommen (Daten aus Wang/Lin 1996a: 34, Tabelle 3).

Die Aufnahmeprüfung zur Universität wurde von einem der Zentralregierung unterstehenden nationalen Institut entwickelt und durchgeführt. Der Termin und die Prüfungsfragen waren landesweit einheitlich. Für die Vergabe der Zulassungen zu den jeweiligen Universitäten galt die gleiche Regelung wie für die Aufnahmeprüfung zur Senior High School, d.h. die besten Prüfungskandidaten kamen an die besten Univer-

¹⁰² Vor der Bildungsreform fanden die Aufnahmeprüfungen für alle Schultypen (Senior High School, Senior Vocational School, College), die Universität sowie die technische Fachhochschule einmal im Jahr landesweit separat zu unterschiedlichen Terminen statt.

¹⁰³ Das Ergebnis der Aufnahmeprüfung wird durch eine normorientierte Bemessungsform in einem Punktesystem ausgerechnet. Wie der einzelne Prüfungskandidat abschneidet, hängt davon ab, wie sein Ergebnis in die Gesamtheit der Ergebnisse seiner Prüfungskollegen eingeordnet wird.

sitäten.

Die „alles entscheidende Prüfung“

Wie im letzten Abschnitt über das gegliederte Schulsystem bereits erwähnt wurde, verfügten die Schüler der Senior High School über mehr staatliche Bildungsressourcen und damit bessere Aufstiegschancen zur Universität als Schüler der Senior Vocational School, die bei dem Erwerb des zukünftigen sozioökonomischen Status ebenfalls eine benachteiligte Position inne hatten. Die düsteren Aussichten eines Senior Vocational School Abgängers verliehen der Aufnahmeprüfung zur Senior High School eine fast schicksalsentscheidende Bedeutung. Hatte man es einmal an die Senior High School geschafft, verbesserten sich die Aussichten auf einen Platz an der Universität um ein Vielfaches. Der Aufnahmeprüfung wurde in der taiwanesischen Gesellschaft deshalb eine immense Bedeutung beigemessen, die weit über die Wahrnehmung als ein bloßes Verfahren im Gefüge der Bildungsinstitutionen, welches über den Bildungsgang eines Schülers entschied, hinausging. Sie wurde vielmehr als eine Prüfung wahrgenommen, die über das ganze Leben eines Individuums entschied.¹⁰⁴ Der Leistungsdruck, der auf den Schülern lastete, war daher enorm. Zu dem hatten die Schüler mit einem außergewöhnlich hohen Wettbewerbsdruck zu kämpfen, der aus der festgelegten Zahl an verfügbaren Plätzen der öffentlichen Senior High School und Universität resultierte. Demnach wurde das individuelle Ergebnis immer im Rahmen der Ergebnisse der Mitprüflinge betrachtet. Eine hohe Punktzahl an sich hatte keine besondere Aussagekraft, solange man nicht die Ergebnisse der Mitprüflinge kannte. Aufgrund dessen wurde um jeden Punkt gekämpft und jeder Punkt, den ein Mitschüler verlor, erhöhte die eigenen Chancen auf ein Weiterkommen. Der Prüfungskollege war also kein Leidensgenosse, wie etwa bei einer gewöhnlichen Klassenarbeit in der Schule, sondern ein Konkurrent. Dieses antkollegiale Denken unter Mitschülern ist mit ein Grund, warum das System der Aufnahmeprüfung während der Bildungsreformdebatte heftiger Kritik ausgesetzt war (vgl. Wang/Lin 1999: 23-28).

Leistungsprinzip als Legitimation für die harte Selektion

Da die Aufnahmeprüfung zur Senior High School/Universität nicht nur über die Zulas-

¹⁰⁴ „Eine Prüfung entscheidet das ganze Leben“ (一試定終生) ist ein berühmter Spruch unter Taiwanen. Der Spruch wurde ursprünglich zu Zeiten des chinesischen Kaiserreiches benutzt und meinte nicht die Aufnahmeprüfung zur Senior High School oder Universität, sondern die kaiserliche Beamtenprüfung. Für die einfache Bevölkerung im chinesischen Kaiserreich war die kaiserliche Beamtenprüfung die einzige Gelegenheit, in den Beamtendienst eintreten zu können, wobei die Erlangung einer Beamtenstelle nicht nur den gesellschaftlichen Aufstieg bedeutete, sondern auch die Eröffnung des Zugangs zu unterschiedlichen Arten von Ressourcen.

sung zu einer höheren Bildungsinstitution entschied, sondern auch den Wert des später erworbenen Bildungszertifikats¹⁰⁵ bestimmte, welches einen nicht unerheblichen Einfluss auf den zukünftigen sozioökonomischen Status einer Person hatte, stellte sie quasi die Weichen für das zukünftige Leben des Schülers. Diese Art von radikaler Selektion konnte nur dann funktionieren, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt wurden: Erstens mussten die Bedingungen der Aufnahmeprüfung und ihre Ergebnisermittlung absolut gerecht sein, damit die Ergebnisse später nicht angefochten oder in Zweifel gezogen werden konnten. Zweitens musste das Leistungsprinzip bzw. die Leistungs-ideologie, „nach der Ungleichheit das Ergebnis individuell unterschiedlicher Anstrengung und Begabung ist, die in unterschiedliche Leistungen münden und Letztere dann ebenso individuell erklärt werden: Wer den sozialen Aufstieg nicht schafft, der muss sich dies selber zuschreiben, er kann dafür niemanden verantwortlich machen. Ferner sind in der Leistungs-ideologie Vorstellungen von der gleichen Wettbewerbssituation aller Menschen enthalten, wobei schließlich der Tüchtige gewinnt“ (Fend 2008: 34f.), tief im Denken der Schüler und der ganzen Gesellschaften verankert.

Die Leistungs-ideologie wird unter dem Aspekt der Kritischen Theorie als Legitimation für die ungleiche Verteilung knapper Güter in der spätkapitalistischen Gesellschaft benutzt (vgl. ebd.: 34)¹⁰⁶. Als Taiwan sich von einer landwirtschaftlich geprägten zu einer industriell-kapitalistischen Gesellschaft entwickelte, bestand ein Mangel an Bildungsressourcen (vgl. Lin 1997: 393).¹⁰⁷ Dieser wurde durch den in Taiwan vorherrschenden Elitärismus verstärkt, infolgedessen wurde der größte Teil der unzureichenden Bildungsressourcen auf die Senior High School und die (vor allem öffentlichen) Universitäten verteilt.¹⁰⁸ Das KMT-Regime musste also einen Weg finden, wie

¹⁰⁵ Die Bildungszertifikate der zur Spitzengruppe im landesweiten Ranking gehörenden Schulen bzw. Universitäten besaßen deutlich mehr Wert, da nur die Prüfungskandidaten, die bei der Aufnahmeprüfung hervorragende Ergebnisse erzielt hatten, von der „Elite-Schule/Universität“ aufgenommen wurden. Dadurch kam dem Bildungszertifikat eine Signalfunktion zu, die die Fähigkeit der Zertifikatbesitzer hervorhob.

¹⁰⁶ Ob eine solche Leistungs-ideologie aufgrund der sich aus ihr ergebenden Ungleichheiten über eine Legitimation, die auf dem Grundprinzip der Chancengleichheit basiert, verfügen kann, wird im Abschnitt 4.4 näher erläutern.

¹⁰⁷ Der Anteil der staatlichen Bildungsausgaben betrug ca. 3,22% vom Bruttonationaleinkommen (im Jahr 1990) und war damit im Vergleich zu anderen europäischen Ländern oder Japan und Korea (durchschnittlicher Anteil zwischen 3% bis 4%) nicht niedrig (genaue Datenanalyse siehe Lin/Wu 1994:97 Tabelle 2). Das Problem war aber, dass die Bildungsressourcen nicht wirkungsvoll eingesetzt wurden, was auf das überzentralisierte politische System zurückzuführen war (vgl. Lin/Wu 1994:96-99).

¹⁰⁸ Die zentrale Schulbehörde legitimierte diese ungerechte Verteilung der Bildungsressourcen damit,

es die Zuteilung der knappen Bildungsressourcen an wenige „Auserwählte“ (Schüler der Senior High School) rechtfertigen konnte, ohne dass die „Verlierer“ (Schüler der Senior Vocational School) rebellierten. Denn das autoritäre KMT-Regime war aufgrund seiner ehrgeizigen wirtschaftlichen Entwicklungspläne auf die Kooperation der „Verlierer“ angewiesen, die sie in der politisch geförderten arbeitsintensiven Exportindustrie einzusetzen gedachte. Ein auf den kaiserlichen Beamtenprüfungen basierendes Aufnahmeprüfungssystem schien das beste Mittel für die Verteilung der knappen Bildungsressourcen zu sein.

Seit über tausend Jahren (605-1905) boten die kaiserlichen Beamtenprüfungen in der streng hierarchisch organisierten traditionellen chinesischen Gesellschaft der einfachen Bevölkerung die einzige Gelegenheit zum gesellschaftlichen Aufstieg in die Oberschicht. Jeder, ungeachtet seiner Abstammung, erhielt die gleiche Chance, an den Prüfungen teilzunehmen, die unter der Aufsicht der Zentralregierung zeitgleich und zu gleichen Bedingungen im ganzen Land stattfanden. Einziges Kriterium für die Aufnahme in den Beamtendienst war das Prüfungsergebnis, welches wiederum nur von der eigenen Leistung abhing. Chancengleichheit und Leistung als einzige Kriterien sowie die in Aussicht gestellten Aufstiegsmöglichkeiten schenkten dem System eine jahrtausendlange Akzeptanz in der Bevölkerung (vgl. 3.1).

Bei der Konzipierung der Aufnahmeprüfungen machte sich das KMT-Regime diese historische Erfahrung zunutze. Wie bei den damaligen kaiserlichen Beamtenprüfungen sollte Leistung das einzige Selektionskriterium sein, während die Chancengleichheit durch die Prinzipien „free registration, public examination, equal competition, select outstanding candidates, and public announcements“ (vgl. Yuan 2006: 3) garantiert wurde. Außerdem bedeuteten standardisierte Schulbücher und Lehrpläne standardisierte Lern- und Prüfungsinhalte. In den Prüfungen wurden auch nur Fragen im „*Multiple Choice*“- oder „*Single Choice*“-Modus gestellt. Wenn man eine Frage in seltenen Fällen in Worten beantworten musste, genügten Stichworte. Standardisierte Antworten suggerierten den Prüflingen, dass es bei der Bewertung keinen Ermessensspielraum gibt. Darüber hinaus waren die Aufnahmekapazitäten der verschiedenen Schultypen bzw. der einzelnen Schulen und Universitäten im voraus schon festgelegt, was den Raum für Manipulationen verringerte und bei den Prüflingen für klare Verhältnisse sorgte.¹⁰⁹ Auch gab es keine speziellen Quoten für „Festlandschine-

dass die Verfassung Taiwans die Hochschulbildung unter die Verwaltung der Zentralregierung stelle. Aufgrund dessen konnten die Universitäten und die auf die Universität vorbereitende Senior High School mehr Bildungsressourcen von der Zentralregierung zugeteilt bekommen (vgl. Lin 1997: 411, Fußnote 24).

¹⁰⁹ Bei der Untersuchung der Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren für den Hochschulzugang in fünfzehn Ländern wurde festgestellt, dass bei einem solchen landesweiten, standardisierten Schul-

sen“ oder „Taiwanesen“.¹¹⁰

Die Ergebnisse der formal gesehen fairen Aufnahmeprüfungen waren daher für den Betroffenen unanfechtbar. Wie zuvor schon bei kaiserlicher Beamtenprüfungen ermöglichten die Verbindung von Chancengleichheit und Leistungsprinzip eine breite Akzeptanz in der Bevölkerung für die Art des Selektionsverfahrens. Wer den sozialen Aufstieg nicht schafft, der muss sich dies selbst zuschreiben. Er kann dafür niemanden verantwortlich machen. „Die Leistungsideologie trägt insofern Züge einer universalistischen Moral, die erwerbbar Merkmale des Menschen zum einzig legitimen Kriterium der Allokation von Gütern erklärt, und Merkmale wie Rasse und Herkunft als nicht legitim angesehen werden“ (Fend 1981:46). „Von dieser formalrechtlichen Festlegung des Chancengleichheitspostulats erhofft man sich die unverzerrte Auswahl des leistungsfähigsten Nachwuchses. Über die vermeintlich gleichen Rahmenbedingungen wird Chancengleichheit zur Wettbewerbsformel, die letztlich der Legitimation schulischer Selektionsverfahren dient, weil diese nach dem formalen Gleichheitsprinzip geschehen müssen“ (Kronig/Haeberlin/Eckhart 2007:48). Die Aufnahmeprüfung legitimierte somit die Verteilung des Großteils staatlicher Bildungsressourcen an eine begabte Minderheit, die darüber hinaus nur einen geringfügigen finanziellen Beitrag zu ihrer Ausbildung zu leisten hatte. Demgegenüber mussten die „Verlierer“ (Schüler der Senior Vocational School) mit einer qualitativ schlechteren Ausbildung Vorlieb nehmen, die sie obendrein noch mehr kostete und ihnen im Normalfall nur einen schlecht bezahlten Job in der arbeitsintensiven Exportindustrie verschaffte.

Niemand rebellierte jedoch gegen diese Art von Ungerechtigkeit. Scheinbar stieß nur die durch soziale oder ethnische Herkunft verursachte Ungerechtigkeit auf Empörung. Die durch Leistung bedingte Ungleichheit bzw. Ungerechtigkeit betrachtete man jedoch als Ergebnis individuell unterschiedlicher Anstrengung und Begabung, für die man niemanden verantwortlich machen konnte, außer sich selbst (vgl. Lin 1997: 379f.). Sowohl „Gewinner“ als auch „Verlierer“ waren von der „Gerechtigkeit“ des Systems tief überzeugt (vgl. Wang/Lin 1996a: 53f.). In ihren Augen war das Verfahren transparent und fair (vgl. Hwang/Chen 2005: 101). Es hing also nur von der Willenskraft und Begabung des Einzelnen ab, ob er sich später zu den „Gewinnern“ zählen durfte. Wer sich beschwert, ist faul. „Leistung“ wurde zu einer positiven Bezeichnung, die für den „Begabten“ bzw. „Tüchtigen“ reseviert war. Der Glaube, dass Prüfungser-

leistungstest zwar eine hohe Objektivität und Ökonomie bei der Durchführung und der Auswertung nachgewiesen werden kann, dem Test jedoch ein hoher Aufwand für die Entwicklung und Erprobung vorausgeht (vgl. Heine; u.a. 2006: 17).

¹¹⁰ Die Kinder der Ureinwohner und der vom Festland stammenden ethnischen Minderheiten bekamen zwar „Bonuspunkte“, diese wirkten sich aber kaum wettbewerbsverzerrend aus, da ihr Anteil an der Bevölkerung sehr gering war und heute noch ist.

gebnisse die tatsächliche Leistung und Begabung eines Menschen widerspiegeln, verhalf dem KMT-Regime, bei der Erfüllung seiner auf „ungerechte Verteilung der Bildungsressourcen“ beruhenden Bildungspolitik.

Die Aufnahmeprüfungen verschaffte der KMT darüber hinaus eine willkommene Rechtfertigung für die Standardisierung der Schulbücher und damit ein Instrument politischer Kontrolle: Um bei der Aufnahmeprüfung gleiche Voraussetzungen für alle zu gewährleisten, mussten alle Lerninhalte standardisiert werden. Nur diese waren prüfungsrelevant. Das Einpauken des standardisierten Lehrstoffes öffnete einem die Tür zum gesellschaftlichen Aufstieg. In den Prüfungen konnte alles abgefragt werden, daher musste man auch alles lernen. Auf diese Weise wurde kritiklos alles, was das autoritäre KMT-Regime in den Schulbüchern propagierte, von der Großchina-Ideologie bis hin zur Verehrung der politischen Führung, auswendig gelernt.

Die einsetzende Demokratisierung im Jahr 1987 ebnete den Weg für eine kritische Bewertung der Aufnahmeprüfung. Die meisten Kritiker waren sich schnell darüber einig, dass der enorme Leistungs- und Wettbewerbsdruck bei den Schülern inakzeptabel ist. Einigkeit herrschte auch darüber, dass die Aufnahmeprüfung den Credentialismus in der Gesellschaft verschlimmert hat. Umstritten war jedoch die Beurteilung der Gerechtigkeit des Systems. Viele stimmten der Behauptung Chiang, Ching-Kuos zu, der einmal in einer öffentlichen Rede bemerkte, „dass jeder Schüler, ungeachtet seiner sozialen Herkunft, die absolut gleichen Chancen besitzt, um in einem fairen Wettbewerb in den Genuss einer höheren Ausbildung zu gelangen“ (Zitat bei Li 1993: 219). Manche gingen sogar soweit, die Aufnahmeprüfung als das Einzige zu bezeichnen, das in der taiwanesischen Gesellschaft noch dem Prinzip der Gerechtigkeit entsprach (vgl. Wang 1995: 3). War die Aufnahmeprüfung in der Tat so gerecht? Diese Frage wird im Zusammenhang mit der Diskussion über die Bildungschancen der Schüler von unterschiedlicher sozialer Herkunft im vierten Kapitel wieder aufgegriffen.

3.4 Ein Bildungssystem ohne Autonomie

Der taiwanesischer Bildungshistoriker Xu vertritt die Meinung, dass die Schulbildung in Taiwan seit mehr als dreihundert Jahren als Werkzeug zur Verfolgung politischer und ideologischer Ziele diene (vgl. Xu 1992: 224). Auch mit dem Ende der japanischen Kolonialzeit und der „Rückkehr in den Schoß des Vaterlandes“ war die Schulbildung in Taiwan nach wie vor mit politischen und ideologischen Zwängen behaftet. Mit Hilfe standardisierter Schulbücher sowie der Sprach- und Kulturpolitik gelang es dem KMT-Regime, die Schüler sowohl mit der Idee von einem Groß-China zu indoktrinieren als auch den absoluten Gehorsam gegenüber idealisierten Führungsfiguren wie Chiang, Kai-Shek und seinem Sohn Chiang, Ching-Kuo zu erzeugen (vgl.

2.3.3 und 3.3.2.1). Außerdem machte das Regime die Planung des für die wirtschaftliche Entwicklung benötigten Humankapitals zum leitenden Prinzip der Entwicklung des gegliederten Schulsystems, wonach seit den 60ern die Aufnahmekapazitäten der berufsbildenden und allgemeinbildenden Sekundärschulen sowie der Hochschulen bzw. der einzelnen Fakultäten staatlich festgesetzt wurden. Auf diese Weise sollte der „Output“ (Absolventen) der unterschiedlichen Schultypen genau an die Bedürfnisse der Industrie angepasst werden (vgl. Zhou/Dai 1996: 141; Zhang/Wu 1996: 13-17).

Da die Aufnahmeprüfung über den schulischen Werdegang der Schüler entschied und damit indirekt auch deren zukünftigen sozialwirtschaftlichen Status beeinflusste, konnte das KMT-Regime damit einerseits die Wirtschaft mit dem benötigten Humankapital versorgen und andererseits die Schüler zum Erlernen der Bildungsinhalte ermuntern, die dessen ideologische Prägung begünstigen würden. Durch die Standardisierung der Schulbücher bestimmte das KMT-Regime, „welche Werthaltungen, Informationen, Themen usw. der nachwachsenden Generation weitergegeben werden sollen“ (Fuchs 1997: 20). Darüber hinaus hatte die allein auf dem Leistungsprinzip basierte Aufnahmeprüfung sowohl dem „Gewinner“ als auch „Verlierer“ bei der Selektion des gegliederten Schulsystems tief überzeugt, die durch Leistung bedingte Ungerechtigkeit als Ergebnis individuell unterschiedlicher Anstrengung und Begabung zu betrachten, für die man niemanden verantwortlich machen konnte, außer sich selbst. Leistung wurde zu einer positiven Bezeichnung, die für den „Begabten“ bzw. „Tüchtigen“ reserviert war.

Mit der standardisierten Schulbüchern zugunsten der diktatorischen Herrschaft, des allein auf dem wirtschaftlichen Entwicklungsplan eingerichteten gegliederten Schulsystems und vor allem der Aufnahmeprüfung ist erkennbar, wie das durch das autoritäre KMT-Regime manipulierte Bildungssystem erfolgreich den heranwachsenden Schülern die Erfordernisse der gesellschaftlichen Struktur, so wie vom Regime gewünscht, i.e. ein autoritäres politische System und eine vom Staat gesteuerte Marktwirtschaft (vgl. 2.3.1), vermittelte. Der beste Beleg dazu ist die Bewunderung und Idealisierung von autoritären Personen wie Chiang Kai-Shek und Chiang, Ching-Kuo (vgl. 2.3.3), die „duale Identitätskrise“ zwischen Taiwanesen und Chinesen (vgl. 3.3.2.1) sowie das Glauben an die Leistungsideologie, die die soziale Ungerechtigkeit legitimierte (vgl. 2.3.3 und 3.3.2.3), welche während der autoritären Ära im Rahmen des schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesses beim Individuum herausgebildet wurde und sich heutzutage immer noch in der psychischen Einstellung der taiwanesischen Gesellschaftsmitglieder zeigt. Noch heute fällt es vielen Angehörigen der älteren Generationen, die in ihrer Schulzeit mit dem autoritären KMT-Regime erwünschten Gedankengut indoktriniert wurden, schwer, sich von den damals vermittelten Wertvorstellungen loszulösen. Viele von ihnen haben jedoch in ihrer Rolle als

Politiker, Professoren, Lehrer und Eltern die Bildungsreformen entscheidend mitgestaltet. Es erscheint daher naheliegend, das Scheitern der bisherigen Reformmaßnahmen im Bildungssektor mit dieser Tatsache in Verbindung zu bringen. Dies wird im folgenden Kapitel näher diskutiert.

4. Bildungsreform seit 1994

Nach der Demokratisierung der Gesellschaft Taiwans standen neben einer Reihe von grundsätzlichen politischen Reformen auch Reformen im Bildungssystem zur Debatte. In zahlreichen pädagogischen Aufsätzen und Symposien wurde vor allem der Zusammenhang zwischen der Bildung und der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung des Landes thematisiert (Huang 1993; Lin 1997; Xue 1996; Yang 1994a; Yang/Lin 1994; Zhou/Dai 1996).

Es bestand allgemeiner Konsens darin, dass die Politisierung und Kommerzialisierung der Schulbildung die Wurzeln der Bildungsprobleme in Taiwan sind. Man verurteilte den Missbrauch der Schulbildung als Werkzeug zur Erfüllung verschiedener politischer Zielsetzungen der Herrschaft, welche den Prozess der Schulbildung mit dem Erwerb einer beruflichen Qualifikation gleichsetzte (vgl. Huang 1993: iii der Einleitung). Lange Zeit basierte die Bildung in Taiwan auf den Leitprinzipien von sozialer Kontrolle und der Planung von Humankapital (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: 46; vgl. auch 3.2 und 3.3). Das Ausmaß der übermäßigen staatlichen Interventionen im gesamten Bildungsbereich und die dadurch verursachten Probleme wurden infolge der politischen Demokratisierung offen diskutiert, was schließlich dazu führte, dass die Forderungen nach einer Reform des Bildungssystems, bei der die Autonomie und Unabhängigkeit von dem Regime gewährleistet sein sollte, immer dringlicher wurden (vgl. Hwang/Yu/Chang 2007: 107). Die Reform des Bildungssystems, die anfangs nur von der intellektuellen Elite gefordert wurde, entwickelte sich allmählich zum allgemeinen Anliegen der Öffentlichkeit.¹¹¹

4.1 Die auslösenden Faktoren für die Bildungsreform

Die Bildungsreform in Taiwan wurde vor allem durch die Demokratisierung vorangetrieben, weil zum einen neue Erfordernisse an die Bildung entstanden, die den Änderungen in den sozioökonomischen Strukturen gerecht werden sollten und zum anderen die Gesellschaftsmitglieder Hoffnung in die „Bildung einer neuen Gesellschaft“ setz-

¹¹¹ Die Gründung von nicht-staatlichen Organisationen, die sich für Reformen im Bildungssystem einsetzten, lässt sich grob in drei Phasen untergliedern: In der ersten Phase forderte die Organisation von Studenten und Professoren eine Universitätsreform (1987-1989). In der zweiten Phase gründeten sich dann zahlreiche Körperschaften, die eine Reform der Primar- und Sekundärschule verlangten (1987-1990). In der dritten Phase begannen die nicht-staatlichen Organisationen und Körperschaften, umfassende Reformen im gesamten Bildungssystem zu fordern (1987-1993) (vgl. Xue 1996: 177f.; Wang/Lin 1996: 6).

ten. Die auslösenden Faktoren dafür sind vielfältig und werden im folgend überblickartig dargestellt.

Mehr Spielraum durch die Lockerung der restriktiven Politik

Der Wandel in der Politik Taiwans in den 80er Jahren spielte eine entscheidende Rolle für die vielfältigen Sozialbewegungen, die durch die Lockerung des diktatorischen KMT-Regimes und der politischen Demokratisierung mehr Spiel- und Entwicklungsraum bekamen. Unter diesen Sozialbewegungen befanden sich auch welche, die für eine Reform des Bildungssystems eintraten. 1986 protestierten die Studenten von der National Taiwan University mit der Bewegung „Liebe zur Freiheit“ (自由之愛), die von den Professoren unterstützt wurde, für die Demokratisierung und Meinungsfreiheit. Ein Jahr später gründeten Studenten verschiedener Universitäten den „Verband zur Förderung der Reform des Universitätsgesetzes“ (大學法改革促進會). Sie erhofften sich dadurch, die Universität systematisch zu reformieren und darüber hinaus eine grundsätzliche Überprüfung sowie Umstrukturierung des Bildungssystems vorantreiben zu können. (vgl. Xue 1996: 119f.).

Als im Jahre 1987 das die Rede- und Meinungsfreiheit einschränkende Kriegrecht aufgehoben wurde, waren politische Themen nicht mehr tabu, weshalb die Kritik an der Parteierziehung (vgl. ebd.: 110) sowie an der übermäßigen staatlichen Regulierung im Bereich der Bildung (Lin 1997; Yang/Lin 1994; Zhou/Dai 1996) immer lauter wurde. Zwei Jahre danach, im Jahre 1989, durften die Bewegungen, die vorher im Untergrund das Bildungssystem kritisierten, nach der Verabschiedung des „Civil Associations Act“ (人民團體組織法) offiziell eine Körperschaft gründen (vgl. Xue 1996: 109f.). Man beschloss, dass eine Bildungsreform im Einklang mit dem Gesetz, das die Basis einer demokratischen Gesellschaft bildet, stehen müsse. Aufgrund dessen bestand der erste Schritt ihrer Reformbewegung in der Revidierung der unter dem autoritären Regime entstandenen Gesetze und man hoffte dadurch, eine grundsätzliche Bildungsreform mit einer Neuverteilung von Macht und Ressourcen realisieren zu können (vgl. ebd.: 237).

Unter dem Druck von Studenten, Professoren und den Aktivitäten der Reformbewegung wurde im Jahr 1993 das Universitätsgesetz revidiert und im Jahr 1994 verabschiedet. Durch die Revision des Universitätsgesetzes gewann die Universität teilweise ihr Recht auf Selbstverwaltung und –bestimmung zurück. Der Studentenbewegung mit dem Namen „Autonomie der Universität“ ging das noch nicht weit genug und sie setzte sich für tiefgreifendere Reformmaßnahmen ein. Die Regulierung des Lehramtsstudiums, die bis dato einer strikten staatlichen Kontrolle unterstand, wurde ebenfalls im Jahre 1994 durch die Revision des Lehrerbildungsgesetzes (師資培育

法)¹¹² gelockert. Damit waren nicht mehr nur die staatlichen pädagogischen Hochschulen, sondern alle Universitäten, die eine pädagogische Fakultät oder einen pädagogischen Studiengang oder ein „Teacher Education Programm“ anboten,¹¹³ zur Lehrerausbildung berechtigt (Paragraph 4). Darüber hinaus wurde das Stipendium, das an alle Studenten der pädagogischen Hochschulen vergeben wurde und mit einer Zwangsversetzung bzw. Berufsausübungspflicht verbunden war, abgeschafft. Von nun an musste das Lehramtstudium selbst finanziert werden (Paragraph 11), womit die angehenden Lehrer dem Staat gegenüber nicht mehr in der Schuld stehen und ihm zu nichts mehr verpflichtet sind¹¹⁴ (vgl. Hsiao 2006: 172).

Die Bildungsreformbewegung in Taiwan wurde erst durch die politisch-gesellschaftliche Demokratisierung möglich, die einen Spielraum für die demokratischen Mittel wie Demonstration und Verhandlungen schuf. Von der Revision der autoritären Bildungsgesetze versprach sich die Reformbewegung, das Bildungssystem offener für Innovationen zu gestalten, indem einerseits das Bildungssystem neu strukturiert wurde und die legislativen Rahmenbedingungen geschaffen wurden, und andererseits dem darauf basierenden Bildungswesen ermöglicht wurde, sich an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen.

Veränderung der sozioökonomischen Struktur

Für das Entstehen der Reformbewegung spielten neben politischen Faktoren auch wirtschaftliche eine bedeutsame Rolle. Die rasante wirtschaftliche Entwicklung brachte viele Menschen in Arbeit und bescherte der großen Mehrheit eine finanziell sichere Zukunft. Nun bestand das Problem nicht mehr darin, eine Beschäftigung zu finden, sondern wie man seine Aufstiegschancen mit Hilfe einer höheren Schulbildung verbessern konnte. Man begann über Schulbildung nachzudenken und forderte das Recht auf eine höhere Schulbildung und eine gerechtere Aufteilung der Bildungsressourcen ein. (vgl. Xue 1996: 111). Im Unterschied zu anderen sozialen Bewegun-

¹¹² Vgl. <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050007>, Zugriff am 09.12.2009.

¹¹³ Vor der Demokratisierung bot mit Ausnahme der staatlichen pädagogischen Hochschulen nur die staatliche Cheng-Chih Universität den Studiengang Pädagogik an.

¹¹⁴ Im Jahr 1995 wurde ein neues Lehrgesetz verabschiedet. Im Gesetz wurden die Rechte und Pflichten der Lehrer festgelegt und ihr professioneller Status gestärkt. Seither hat die Schule statt der vorher üblichen „Zwangsversetzung“ das alleinige Recht Lehrer auszuwählen und einzustellen, wodurch die Kontrollmacht des Staates geschwächt wurde (vgl. Hwang/Yu/Chang 2007: 113). Trotz des Gesetzes wird den Lehrern jedoch das Recht verweigert, eine eigene Gewerkschaft zu gründen und zu streiken. Dafür kämpfen die meisten Lehrer immer noch. <http://www.nta.org.tw/hotlawfile/>, Zugriff am 09.12.2009.

gen war die Bildungsreformbewegung dadurch charakterisiert, dass die Mehrheit ihrer Mitglieder sich aus Intellektuellen und aus Angehörigen der gesellschaftlichen Mittelklasse zusammensetzte (vgl. Xue 1996: 341), die seit den 80er Jahren den Großteil der Gesamtbevölkerung ausmachen (vgl. 2.3.2).

Reflexion über das Bildungssystem Taiwans

Bei der heftigen Diskussion über die Probleme des Bildungssystems standen nicht nur die Folgen des übermäßigen Eingriffs des Staates im Mittelpunkt des Interesses, sondern es wurde auch über die Frage nach den Werten im Bildungswesen und über die Erwartung, was Bildung leisten soll, kritisch reflektiert.

Soll Bildung im Dienst der wirtschaftlichen Entwicklung stehen? Kann die Humankapital-Planung als das leitende Prinzip für die Entwicklung des Schulsystems angesehen werden? Gilt das ökonomische Prinzip der „Vermeidung der Verschwendung von Ressourcen“¹¹⁵ auch für das Bildungssystem? Ist es gerecht, wenn durch die Selektion der „fairen“ Aufnahmeprüfung entschieden wird, wer für den Genuss von Bildungsressourcen weniger bezahlt und wer für weniger Bildungsressourcen mehr ausgeben muss oder sogar keine Chance auf eine höhere Schulbildung hat? (vgl. ; Lin/Wu 1994; 410- Union zur Bildungsreform 1996; Wang/Lin 1994; ders. 1994a; ders. 1996; der. 1996a; ders. 1996b; Yang 1994a; ders. 1994b; Yang/Lin 1994; Zhou/Dai 1996)

Anhand der Reflexion über die Verteilung der Bildungsressourcen und die soziale Gerechtigkeit kommt der Wirtschaftswissenschaftler Lin zu dem Ergebnis, dass die Schülerzahl in der Senior High School und Senior Vocational School bis Anfang der 90er immer in einem festen Verhältnis von 30% zu 70% stand, wobei die Senior Vocational School trotz größerer Schülerzahl mit einem ähnlich hohen Budget auskommen mussten wie die Senior High School. Außerdem besuchten ca. zwei Drittel der Schüler der Senior High School eine öffentliche Schule, während nur ein Drittel der Schüler der Senior Vocational School auf eine öffentliche Schule ging (vgl. Lin 1997: 389f.). D. h. die Mehrheit der Schüler der Senior Vocational School, die aufgrund der auf wirtschaftliche Entwicklung ausgerichteten Bildungspolitik des Regimes dazu verdammt waren, als billige Arbeitskräfte für die politisch geförderte Exportindustrie herzuhalten, und deren soziale Aufstiegschance somit beinahe bei null lag, musste für ihre Bildung auf den im Vergleich zu öffentlichen teureren privaten Senior Vocational Schools mehr ausgeben und bekam dafür als „Gegenleistung“ einen niedrigeren sozi-

¹¹⁵ Das Argument basiert auf der Überlegung, falls der Markt für Hochschulabsolventen nicht vom Staat im Voraus reguliert würde, könnte ein Angebotsüberhang entstehen, der in der Arbeitslosigkeit der „überflüssigen“ Uni-Absolventen resultieren würde, was eine Verschwendung sozialer Ressourcen wäre.

alen Status und ein schlechtes Einkommen.

Eine solche Ungleichheit bzw. Ungerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungsressourcen existierte auch an den Hochschulen. Zum Beispiel belief sich 1992 der Anteil der Studenten, die an einer privaten Universität eingeschrieben waren, auf 69,46% (vgl. Lin 1996: 55). Da die Schüler nach ihren erbrachten Leistungen in der Aufnahmeprüfung einer bestimmten Universität zugeteilt wurden (vgl. 3.3.2.3), bedeutete das, dass für das Jahr 1992 nur die besten 30% von den Prüfungskandidaten, die die Aufnahmeprüfung zur Universität bestanden hatten, einen Platz an einer öffentlichen Universität zugewiesen bekamen, während die restlichen 70% sich mit einem Studienplatz an einer privaten Universität begnügen mussten. Diese Zahlen zeigen, dass der Staat nur in die „Elite“ investiert, da diese potentiell mehr zum Wirtschaftswachstum beitragen kann. Für die Ausbildung der staatlich vernachlässigten 70% muss die Bevölkerung finanziell selbst aufkommen.

Wie Untersuchungen gezeigt haben, wird diese Ungerechtigkeit im Bildungssystem noch dadurch verstärkt, dass die Mehrheit der Studenten an den öffentlichen Universitäten ihrer sozialen Herkunft nach aus der Mittel- und Oberklasse stammt und somit nicht grundsätzlich auf niedrige Schulgebühren an den öffentlichen Universitäten angewiesen ist (vgl. Lin 1996: 60). Darüber hinaus besteht auch zwischen dem gegliederten Schulsystem und dem sozioökonomischen Status einen enger Zusammenhang (vgl. Huang/Chen/Wu 1995; Tsai/Shavit 2007; Wang/Lin 1995; Xie/Zhang/Huang 1995; Yang/Wu 1995; Zhang/Xue/Huang 1995). Im Vergleich zu Schülern, die einen anderen Schultypus besuchen, befinden sich die Schüler der Senior Vocational School in einer deutlich benachteiligten Position (vgl. 3.3.2.2 und 3.3.2.3).¹¹⁶

Diese Zahlen und Untersuchungsergebnisse lassen erhebliche Zweifel an der „Gerechtigkeit“ des Aufnahmeprüfungssystems aufkommen, welches von seinen Befürwortern dafür gepriesen wird, dass es nur auf die Leistung des Schülers ankommt und nicht auf seine soziale Herkunft (vgl. 3.3.2.3). Von gleichen Bildungschancen für alle kann hier aber nicht die Rede sein. Es hat den Anschein, dass es nicht nur auf die individuelle Begabung ankommt, sondern auch auf den sozioökonomischen Status des Schülers. Das Bildungssystem in Taiwan stand somit ganz im Dienste des staatlichen Wirtschaftsplans, wobei man die ungerechte Förderung der Schüler und Studenten in Kauf nahm. Die soziale Ungleichheit wurde durch Bildung nicht behoben, sondern reproduziert. Überlegungen zur Schaffung und gerechten Verteilung der Bildungsressourcen waren deswegen die zentralen Themen in den inoffiziellen Konferenzen zur Bildungsreform.¹¹⁷

¹¹⁶ Im Abschnitt 4.4.1 und 4.4.2 wird der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen näher diskutiert.

¹¹⁷ Mit diesen beiden Themen setzt sich fast alle Beiträge der inoffiziellen Konferenz zur Bildungsre-

Daneben wurden aber auch Fragen bezüglich Wettbewerbsdruck und Prügelstrafe erörtert. Ist Wettbewerbsdruck unter den Schülern normal oder hat er etwas mit den geringen Chancen auf eine höhere Schulbildung zu tun? Hat die Prügelstrafe, die in der traditionellen chinesischen Gesellschaft als ein geeignetes und legitimes Erziehungsmittel angesehen wird, tatsächlich eine erzieherische Funktion? (Lin 1992; Lin 1997; Wang/Lin 1994; ders. 1996). Hoher Leistungs- bzw. Wettbewerbsdruck, zahlreiche Prüfungen, Prügelstrafe, ein prüfungsorientierter Stundenplan und sogenannte Leistungsklassen¹¹⁸ wurden als geeignete Mittel betrachtet, die besten Kandidaten für die knappen Bildungsressourcen zu ermitteln. Selbst wenn man sah, dass die Schüler darunter litten, wurden sie nicht in Zweifel gezogen.

Als 1991 sich Fälle von Selbstmord unter Jugendlichen häuften, die in ihren Abschiedsbriefen den unerträglichen schulischen Leistungsdruck für ihre Verzweiflung verantwortlich machten, begann man hellhörig zu werden. Im gleichen Jahr wurde das „Aktionsbündnis zur Rettung unserer nächsten Generation“ (救救下一代行動聯盟) ins Leben gerufen, das es sich zur Aufgabe machte, auf die Beeinträchtigung der körperlichen und seelischen Entwicklung der Jugendlichen durch schulischen Leistungsdruck aufmerksam zu machen. (vgl. Xue 1996: 198f.). Im April 1994 gingen ca. dreißigtausend Menschen auf die Straße, um unter dem Motto „Lasst uns unsere Kindheit“ (讓我們擁有童年) gegen das Bildungssystem Taiwans zu demonstrieren. Reduziert sich Schulbildung ausschließlich auf die Vermittlung von Fachwissen, dann werden aus ihr „lebensschwache“ Schüler hervorgehen, die gegenüber ihren Mitmenschen gleichgültig sind (vgl. ebd.: 268). „Gibt es keine Vision von etwas Großem, Schönem, Wichtigem, dann reduziert sich die Vitalität, und der Mensch wird lebensschwächer“ (Fromm 1992: 30). Die Schulbildung Taiwans bietet den Schülern keine Vision ihres Lebens, nach der es sich lohnt zu streben und nach der sie sich sehnen können. Das Erreichen einer höheren Schulbildung wird zum einzig erstrebenswerten Ziel, das um jeden Preis verwirklicht werden muss. Lehrer sowie Eltern sind in diesem System „Mittäter“, indem sie die Schüler zu mehr Leistung antreiben, zugleich aber auch „Opfer“, da sie mit den Schülern zusammen leiden.

form 1994 auseinander (vgl. Yang/Lin 1994).

¹¹⁸ Die Schüler werden je nach Leistungsniveau in unterschiedliche Klassen eingeteilt. Diese homogenen Gruppen sollen ein „optimales“ Lernumfeld schaffen, das für leistungsstarke Schüler bessere Aufstiegschancen in eine höhere Schulbildung ermöglicht. Demgegenüber werden aber leistungsschwache Schüler in den „Verlierer“-Klassen im Stich gelassen. Jugendkriminalität und Gewalt unter Jugendlichen sind direkte bzw. indirekte Folgen dieses Systems. (Lin 1992; Wang/Lin 1994; Yang/Lin 1994; ders. 1996; Yang/Ye 1984;)

Das Problem der gestiegenen Jugendkriminalität

Wenn der Staat jetzt nicht in die Schulbildung investiert, dann muss er es in Zukunft in den Bau neuer Gefängnisse tun. Diese Warnung ist nicht vollkommen aus der Luft gegriffen, denn bereits während der Debatten zur Bildungsreform in den 90er Jahren bestätigten einige Wissenschaftler in ihren Forschungsergebnissen, dass die Schulen mitverantwortlich für Gewalt, Drogenabhängigkeit und Suizid unter Jugendlichen sind. Denn die Schulen sahen ihre Aufgabe lediglich darin, begabte Schüler zu fördern, um ihnen die Chance auf eine höhere Schulbildung zu ermöglichen. Völlig vernachlässigt wurden demgegenüber die Schüler, die aus ihrer Sicht im harten Wettbewerb um die raren Studienplätze chancenlos waren. Da die begabten Schüler nur eine kleine Zahl ausmachten, wurden die gesellschaftlichen Auswirkungen des im Stich gelassenen und perspektivlosen Rests schon bald sichtbar. (vgl. Wang/Lin 1994a: 507f.; ders. 1996: 79f.)¹¹⁹. Zwischen der Schule bzw. den Schulleistung der Schüler und der Jugendkriminalität besteht ein enger Zusammenhang. Empfinden sich die Schüler als „Schulversager“, wird oft ein außerschulisches Feld gewählt, wo sie z.B. durch ihre Gewalttaten die fehlende Anerkennung von ihren Mitschülern zu gewinnen versuchen. Damit kompensieren sie ihr geringes Selbstwertgefühl, zu dessen Steigerung sich im Schulalltag für sie nur wenig Möglichkeiten bieten.¹²⁰

„Jeder hat ein Recht auf Bildung“. „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“.¹²¹ So heißt es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948. Das Ziel der Bildung, das in der Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit liegt, wird noch mal in “The Convention on the Rights of the Child” betont.¹²² Von einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung kann im taiwanesischen Bildungssystem jedoch keine Rede sein. Im Gegenteil, sie wird erschwert, indem „begabte“ Schüler einem unerträglich hohen

¹¹⁹ Im Artikel „Die Rolle und Funktion der Bildung in der sechsjährigen staatlichen Planung“ findet man eine ähnlich Kritik an der Schulbildung (Zhang 1993). Bereits in den 80ern warnten die Sozialpsychologen Yang und Ye davor, dass die Schulprobleme Taiwans gleichzeitig soziale Probleme waren (Yang/Ye 1984: 357).

¹²⁰ Ein ähnliches Resultat findet man auch in deutschen wissenschaftlichen Studien. Siehe Fuchs/Lamnek/Luedtke 2001, Fuchs/Lamnek/Luedtke/Bauer 2005.

¹²¹ Artikel 26, Absatz 1 und 2., <http://www2.amnesty.de/internet/deall.nsf/windexde/TH2004001>, letzter Zugriff am 09.12.2009.

¹²² Im Artikel 29 steht „Children’s education should develop each child’s personality, talents and abilities to the fullest.“ http://www.unicef.org/crc/files/Survival_Development.pdf, Zugriff am 10.12.2007.

Wettbewerbsdruck beim Kampf um eine höhere Schulbildung ausgesetzt werden und gleichzeitig den als „chancenlos“ gebrandmarkten Schülern das Gefühl von Minderwertigkeit und Perspektivlosigkeit vermittelt wird. Die steigende Kriminalitätsrate unter Jugendlichen und deren hohe Selbstmordrate haben Zweifel am Schulsystem aufkommen lassen, aus denen später die Forderung nach einer grundsätzlichen Reform des Bildungssystems entsprang (vgl. Wang/Lin 1999: 252).

Hoffnung auf eine neue Gesellschaft durch Bildung

Infolge der politischen Demokratisierung waren das Ausmaß der übermäßigen staatlichen Interventionen im gesamten Bildungsbereich und die dadurch verursachten Probleme deutlich geworden. Die Forderungen nach einer Bildungsreform wurden immer dringlicher und erreichten am 10.04.1994 ihren Höhepunkt. Am 10.04.1994 waren mehr als 30.000 Bürger auf die Straße gegangen, um gegen das starre Bildungssystem zu demonstrieren. Es war die erste soziale Bewegung in Taiwan, die sich auf eine grundsätzliche Umstrukturierung des Bildungswesens ausrichtete. Darüber hinaus gründeten die Teilnehmer der Demonstration danach eine „410 Union zur Bildungsreform“, die die Reformbemühungen weiter vorantreiben sollte.

Die „410 Union zur Bildungsreform“ setzte sich für mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem ein (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: 23-42). Im Laufe dieser Bildungsdebatte wurden mehrere Missstände zur Sprache gebracht. So wurde die Prügelstrafe, die seit eh und je von Lehrern wie Eltern bei der Durchsetzung ihrer „erzieherischen“ Ziele angewendet wurde, als eine Verletzung der Menschenwürde missbilligt. Außerdem suggeriere die Prügelstrafe den Kindern, dass körperliche Gewalt der einzige Weg zur Durchsetzung des eigenen Willens ist. Anlass zur Sorge waren auch die sich stetig mehrenden Fälle von Gewalt unter Jugendlichen, die man als gesellschaftliches „Feedback“ für die unhaltbaren Zustände an den Schulen ansah (vgl. ebd.: 31f.).

Nach „410 Union zur Bildungsreform“ solle Bildung nicht mehr nur als Mittel zum Zweck für das Erreichen politischer sowie wirtschaftlicher Zielsetzungen des Regimes missbraucht werden. Damit wolle man keinesfalls bestreiten, dass Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung einer Gesellschaft von enormer Bedeutung ist. Das Ziel von Bildung liege jedoch in erster Linie in der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und erst danach könne man über wirtschaftliche Aspekte nachdenken (vgl. ebd.: 32f.; Wang/Lin 1999: 272). Schließlich wurde auch die Vernachlässigung der großen Mehrheit der Schüler kritisiert, die nicht zum kleinen Kreis der Elite zählen. Statt soziale Gerechtigkeit zu fördern, habe das Bildungssystem die Schüler in für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes „wertvolle“ und „wertlose“ Menschen eingeteilt.

Das Bildungsziel entscheidet welches Bildungssystem und welche schulpolitischen Maßnahmen für ihre Durchsetzung geeignet sind. In der Debatte über die Bildungsreform einigte man sich darauf, dass nur durch eine Bildung, die soziale Gerechtigkeit als leitendes Prinzip hat, eine gerechte Gesellschaft aufgebaut werden kann. Aufgrund dessen müsse das neue Bildungssystem das Recht auf Bildung für jeden Einzelnen sicherstellen können (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: 30). Durch die Selektion bei der Aufnahmeprüfung bekämen „gute“ Schüler einen Platz an einer „guten“ Schule, demgegenüber müssten „schlechte“ Schüler auf eine „schlechte“ Schule gehen. Die „schlechten“ Schüler würden dadurch zu Verlierern abgestempelt und hätten eher geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Ein solches Bildungssystem sei ungerecht und elitär (vgl. ebd.: 54; Wang/Lin 1999: 288f.). Die soziale Gerechtigkeit sollte nicht nur als Richtschnur der Bildungsreform gelten, sondern auch für den Inhalt der Schulbildung, die Verteilung der Bildungsressourcen und den Rahmen der Bildungsgesetzgebung (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: 28f.). „Was wir wollen, ist nicht bloß eine Bildungsreform, sondern durch sie die Umstrukturierung der Gesellschaft ermöglichen zu können“, ließ die „410 Union zur Bildungsreform“ in einem Appell an die Regierung verlautbaren (ebd.: 23).

Das sich gerade im demokratischen Transformationsprozess befindliche KMT-Regime sah sich gezwungen, dem massiven Druck der Bevölkerung nachzugeben und gründete daher eine zweijährige „Kommission zur Bildungsreform“, die dem Exekutiv-Yuan (行政院)¹²³ unterstellt wurde. Die Kommission beauftragte Wissenschaftler aus verschiedenen Bereichen, die Probleme der Schulbildung zu untersuchen. Eine grundsätzliche und systematische Bildungsreform wurde seitdem sowohl von der Allgemeinheit als auch von der Behörde in Bewegung gesetzt,¹²⁴ wobei das Jahr 1994 von der Regierung zum „Jahr der Bildungsreform“ erklärt wurde.

4.2 Diagnosen der Bildungsprobleme und ihre Lösungen

Die Kommission veröffentlichte im Jahre 1996 planmäßig ihren Bericht. Darin stellte sie fest, dass unter der staatlichen Humankapital-Planung die Aufnahmekapazität der Hochschulen sowie der Senior High School zu niedrig sei. Dadurch würde vielen Schülern die Chance auf eine höhere Bildung verbaut. Außerdem führe die Beschränkung der Schüler- und Studentenzahlen zu einem enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck, da die Senior High School und Hochschulen nur die Besten auf-

¹²³ Der Exekutiv-Yuan ist die Exekutive der Regierung und mit einem Kabinett vergleichbar, welches insgesamt acht Ministerien umfasst. Das Bildungsministerium ist eines davon.

¹²⁴ Ohne den Druck der Allgemeinheit wäre die Regierung bei der Durchführung von Reformen nicht so energisch gewesen (410 Union zur Bildungsreform 1996: 434).

nehmen würden. Viele Schüler wurden wegen des hohen Wettbewerbsdrucks, dem sie bei den Aufnahmeprüfungen ausgesetzt waren, in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung beeinträchtigt (vgl. 4.1). Zwar seien die Aufnahmeprüfungen an den Senior High School und Hochschulen hinsichtlich ihrer verwendeten Selektionsverfahren formal gerecht, dennoch seien die starren Prüfungsmethoden, die eine prüfungsorientierte Schulbildung förderten, mitverantwortlich für den enormen Leistungsdruck und Konkurrenzdruck unter den Schülern sowie die allein an die Aufnahmeprüfung orientierte Schulbildung.

Der Schlussbericht enthält fünf Kernpunkte¹²⁵, an denen sich die Konzepte zur Bildungsreform orientieren sollen. Zur gleichen Zeit arbeitete die Bürgerinitiative „410 Union zur Bildungsreform“, die sich als repräsentative Vereinigung für die Ansichten der Bevölkerung ansieht, vier Schwerpunkte für die Konzepte zur Bildungsreform heraus. Für den Vergleich beider Konzepte soll die untenstehende Tabelle helfen:

Forderungen der „410 Union zur Bildungsreform“	Schlussbericht der Kommission zur Bildungsreform
1. Kleine Klassen in kleinen Schulen	1. Deregulierung des Schulwesens
2. Einrichtung von mehreren Senior High Schools und Universitäten	2. Kein Schüler darf zurückgelassen werden
3. Modernisierung der Schulbildung	3. Verbesserung der Aufstiegschancen in eine höhere Schulbildung
4. Ausarbeitung des Grundgesetzes zur Bildung	4. Erhöhung der Bildungsqualität
	5. Aufbau einer lebenslang lernenden Gesellschaft

Die Tabelle verdeutlicht, dass das Konzept der „410 Union zur Bildungsreform“ eher auf praktischen und konkreten Schritten basiert. So werden vor allem die mangelnden Investitionen in die Schulbildung, der Credentialismus und der autoritäre Charakter der Schulerziehung kritisiert. (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: S.432f.). Dagegen bleibt der Schlussbericht der „Kommission zur Bildungsreform“ in Bezug auf konkrete Reformschritte eher vage und beschränkt sich auf die Formulierung der Grundgedanken einer Bildungsreform. Die „410 Union“ stimmt diesen Grundgedanken im Allgemeinen zu, hebt aber Zweifel am aufrichtigen Willen der Regierung, die Bildungsreform gebührend zu finanzieren (vgl. ebd.: 396f.). So fragt sich die „410

¹²⁵ Vgl. http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/tsy-all_3.html, letzter Zugriff am 09.12.2009.

Union“, ob eine Änderung oder Aufhebung der Aufnahmeprüfung, was mit dem Punkt „Verbesserung der Aufstiegschancen in eine höhere Schulbildung“ gemeint ist, wirklich eine Verbesserung für den enormen Druck unter den Schülern darstellt.

Der amtliche Schlussbericht macht die Aufnahmeprüfung als die Hauptursache für die Missstände im taiwanesischen Bildungssystem verantwortlich. Da die einmal jährlich landesweit stattfindende Aufnahmeprüfung allein darüber entscheidet, ob der Schüler in die nächst höhere Bildungsstufe treten darf, hängt die gesamte schulische und im weiteren Sinne auch berufliche Karriere von dieser einen alles entscheidenden Prüfung ab. Sind die Ergebnisse nicht zufriedenstellend, darf der Schüler die Prüfung im darauf folgenden Jahr wiederholen. Dies ist eine unter vielen Schülern recht häufig anzutreffende Praxis, da sie nur mit einem bestimmten Ergebnis an ihrer gewünschten Schule oder Universität aufgenommen werden. Dabei wurden nicht nur Lebenszeit, sondern auch Bildungsressourcen verschwendet. Eine andere negative Folge dieses Systems ist, dass in der Schule die Aufmerksamkeit nur den Fächern geschenkt wird, die in der Aufnahmeprüfung abgefragt werden, wodurch eine gewisse Einseitigkeit bei der Schulbildung entsteht und darüber hinaus der Lernwille und das Lerninteresse der Schüler eingeschränkt wird (vgl. Kommission zur Bildungsreform 1996 unter dem Punkt 3.3.1).

Der Schlussbericht der Kommission schlägt deshalb vor, die Aufnahmeprüfung zur Senior High/ Vocational School bzw. zur Universität allmählich durch das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ (多元入學方案) zu ersetzen. Darüber hinaus sollte die Aufnahmeprüfung hinsichtlich der Art der Prüfung, der Notengebung und der Zuteilung insgesamt flexibler gestaltet werden. Das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ würde sowohl den Universitäten bzw. Senior High/Vocational Schools als auch den Schülern die Möglichkeit bieten, ihre gewünschten Studenten/Schüler bzw. gewünschte Universität/Schule selbst bestimmen zu können (vgl. Hwang/Yu/Chang 2007: 109). Schließlich äußert der Schlussbericht die Hoffnung, dass durch die eben genannten Maßnahmen das Curriculum der Schule sich weniger stark an der Aufnahmeprüfung orientieren wird. (vgl. Kommission zur Bildungsreform 1996: unter dem Punkt 3.3.4).

Demgegenüber macht die „410 Union zur Bildungsreform“ die geringe Anzahl an öffentlichen oberstufigen Sekundärschulen und Universitäten für den enormen Leistungsdruck und Konkurrenzkampf unter den Schülern verantwortlich. Die mangelnden staatlichen Investitionen in die höhere Schulbildung sind ihrer Ansicht nach die Quelle der Bildungsproblematik.¹²⁶ Sie vermutet, dass das Programm „Mul-

¹²⁶ Die mangelnde staatliche Investition in die Bildung lässt sich auch anhand von statistischen Zahlen bestätigen, laut derer nur einer von sechs Schülern an eine öffentliche Senior High School gehen kann und nur einer von dreizehn Schülern die Chance hat, an einer öffentlichen Universität aufgenommen zu

ti-Opportunities for School/College Entrance“ deshalb von der Regierung bevorzugt wird, da es weitaus billiger als die Einrichtung von zusätzlichen öffentlichen höheren Schulen ist. Doch nur die Einrichtung zusätzlicher öffentlicher Schulen und Universitäten bringt eine wirkliche Verbesserung der Aufstiegschancen für Schüler (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: 54f.). Wären mehr öffentliche Schulen und Universitäten vorhanden, ständen für die Schüler mehr Plätze für den Besuch einer weiterführenden Schule zur Verfügung. Zusätzlich spricht sich die „410 Union zur Bildungsreform“ für die Einführung sogenannter Bildungsgutscheine aus, mit Hilfe derer die Schüler, die an eine private Schule bzw. Universität gehen, finanzielle Unterstützung vom Staat bekommen würden. Somit würde man die Bildungsressourcen nicht mehr länger nur für die „Begabten“ reservieren, sondern auch für alle Schüler zugänglich machen. Sowohl der Leistungsdruck als auch der Konkurrenzkampf zwischen den Schülern würde sich durch diese Maßnahmen erheblich verringern (vgl. ebd.: 338f.). Auf der Basis der Ergebnisse des Schlussberichts entwarf der Exekutiv-Yuan im Jahr 1998 das „Konzept für die Bildungsreform“ (1999-2003), welches zwölf Schwerpunkte umfasst und innerhalb von fünf Jahren umgesetzt werden sollte.¹²⁷ Dabei standen das Programm „*Multi-Opportunities for School/College Entrance*“ unter dem Punkt „Verbesserung der Aufstiegschancen zur höheren Schulbildung“ im Vordergrund. Während die Reforminhalte seit Beginn der Bildungsreform im Jahr 1994 bis 2004 unter sechs verschiedenen Bildungsministern immer wieder geändert wurden, hielt man vor allem an der Idee des Programms trotz einiger inhaltlicher Modifikationen als festen Bestandteil der Schulreformen fest,¹²⁸ da es von Seiten der Regierung als die beste Lösung für das Aufbrechen der starren Aufnahmeprüfung und die Förderung der individuellen Eigenschaften sowie Fähigkeiten der Schüler angesehen wurde (vgl. Chen/Liu 2004: 118; Lee/Cheng 2002: 60). Trotz aller Kritik von Bürgerinitiati-

werden (410 Union zur Bildungsreform 1996: 392). Auf diesen Punkt wird im Abschnitt 4.3.1 noch näher erläutern.

¹²⁷ Die zwölf Schwerpunkte sind: Erziehung im Vorschulalter, allgemeine Schulbildung für alle Bürger, Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer, bessere Qualität für Berufsschulbildung, exzellente Hochschulbildung, lebenslange Bildung und e-Learning, Förderung der Familienbildung, Schulbildung für Behinderte, Schulbildung für Ureinwohner, Verbesserung der Aufstiegschancen zur höheren Schulbildung, Aufbau eines Beratungssystems für Schüler und Verstärkung der Bildungsforschung, http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1383, letzter Zugriff am 09.12.2009. Dazu vgl. auch Hwang/Yu/Chang 2007: 107f.

¹²⁸ Die politischen Inhalte der Bildungsreform können in der „Chronology of main educational events“ auf der Homepage von „The History of Ministry of Education“ <http://history.moe.gov.tw/milestone.asp?YearStart=81&YearEnd=90> nachgelesen werden. Der letzte Zugriff war am 09.12.2009.

ven¹²⁹ hält die Regierung am Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ als Allheilmittel für die Bildungsprobleme Taiwans fest.

Das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“

Bevor ich auf das Programm näher eingehe, stelle ich zuerst das heutige taiwanische Schulsystem mit Hilfe des Schaubildes 4 (Quelle: Education Statistics 2006: (27)) vor, damit man versteht, an welcher Stelle im Schulsystem das Programm ansetzt. Das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ ersetzen die Aufnahmeprüfung, an der früher jeder Schüler in Taiwan nach Beendigung der neunjährigen Schulpflicht (sechs Jahre in der Grundschule plus drei Jahre in der Junior High School) teilnehmen musste, wenn er auf die nächst höhergelegene Bildungsstufe vorrücken wollte. Der Inhalt des Programms wird anschließend für ein besseres Verständnis im Schaubild 5a und 5b zusammengefasst. Seit dem offiziellen Inkrafttreten des Programms im Jahr 1998 hat es immer wieder Nachbesserungen gegeben,¹³⁰ die bis heute noch anhalten. Im Schaubild wird der Stand vom Jahr 2007 wiedergegeben, wobei manche Sachverhalte von mir vereinfacht und teilweise ins Deutsch übersetzt wurden. Einige englische Bezeichnungen wurden übernommen, da sie als solche in den taiwanesischen wissenschaftlichen Beiträgen verwendet werden.

¹²⁹ Man bezweifelt, dass die Verbesserung des Selektionsverfahrens tatsächlich positive Auswirkungen sowohl auf die Aufstiegschancen als auch auf das Curriculum haben werde (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: 54; Wang/Lin 1996: 67), da sich an den Bildungsstrukturen und der Verteilung der Bildungsressourcen kaum etwas verändert habe (vgl. 410 Union zur Bildungsreform 1996: 54f.).

¹³⁰ Das Programm “Multi-Opportunities for Schoo/Collegel Entrance“ trat 1998 (für Senior High/Vocational School) bzw. 1999 (für Universität) landesweit in Kraft und sollte bis zum Jahr 2001 die Aufnahmeprüfung vollkommen ersetzen, was aber erst im Jahr 2002 bewerkstelligt werden konnte.

Das heutige Schulsystem in Taiwan

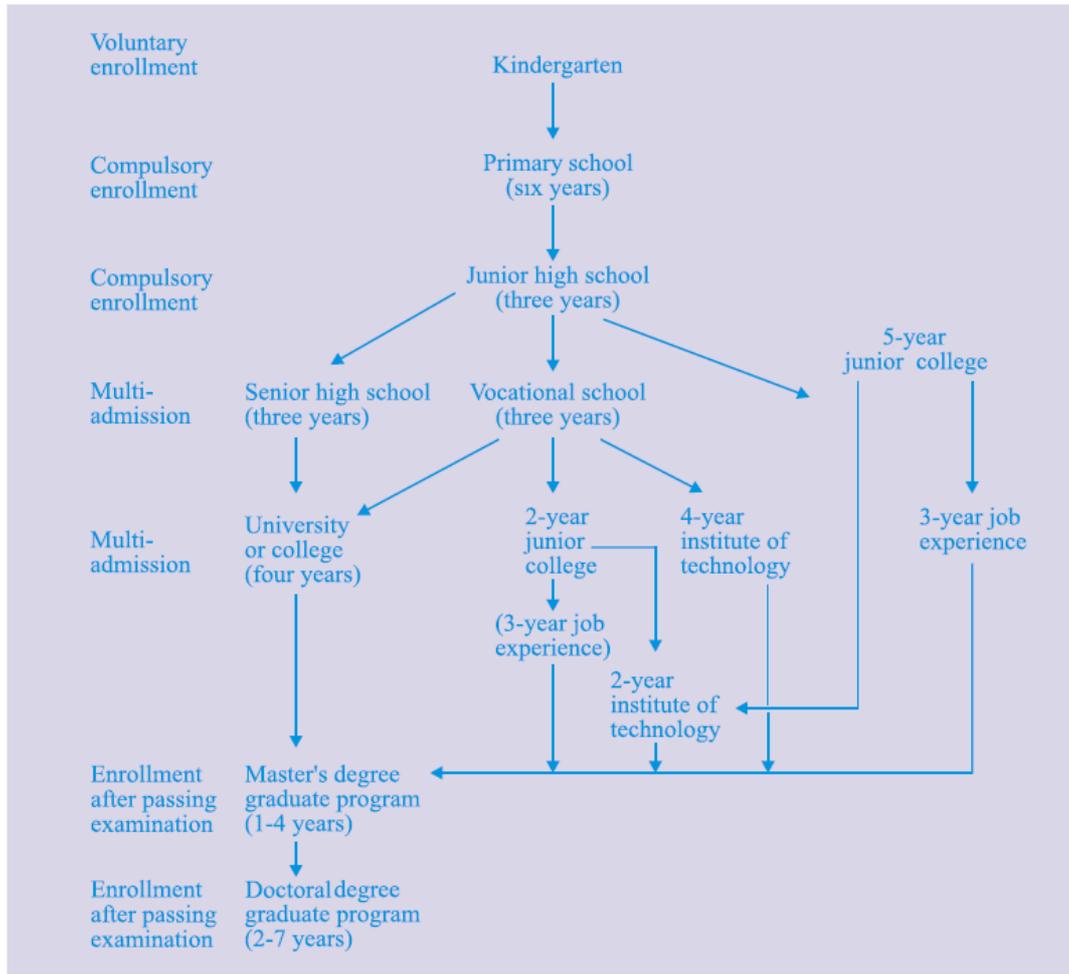


Schaubild 4

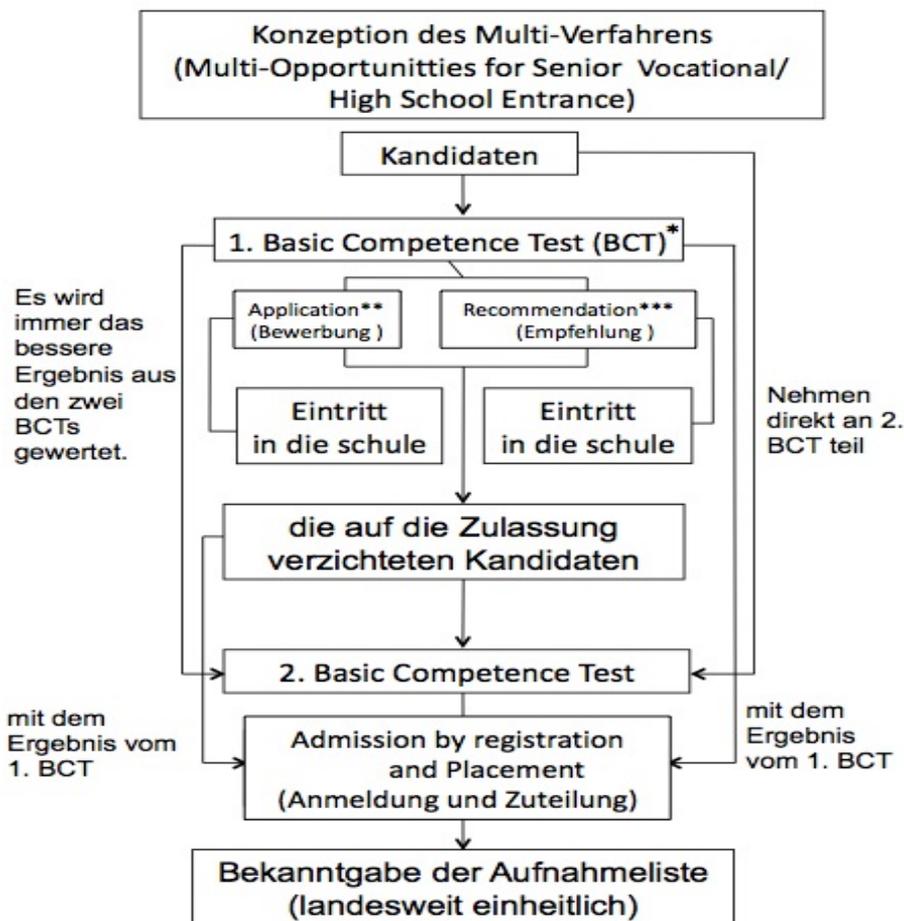


Schaubild 5a¹³¹

* Bei BCT werden die Fächer Chinesisch, Englisch, Mathematik, Sozial- und Naturkunde geprüft.

** Die Senior High/Vocational School muss durch das Verfahren „Bewerbung“ einen bestimmten Anteil an Schülern von der Junior High School des gleichen Bezirks annehmen. Dadurch sollen Schüler motiviert werden, in die Schule ihres Bezirks zu gehen, womit der Herausbildung sogenannter „Star-Schulen“ (das sind die Schulen, bei denen ein verhältnismäßig hoher Anteil an Schülern die Aufnahmeprüfung zur Universität schafft) entgegengewirkt werden soll.

*** „Recommendation“- das Verfahren „Empfehlung“ bietet den Schülern, die in nicht-kognitiven Bereichen wie Musik, Sport, Kunst, Tanz usw. eine besondere Begabung haben, eine Aufstiegschance zur Senior High/Vocational School

¹³¹ Das Schaubild 5a wurde von der Homepage des „Department of Secondary Education“ übernommen und von mir übersetzt, http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/多元入學管道流程圖.doc, Zugriff am 09.12. 2009.

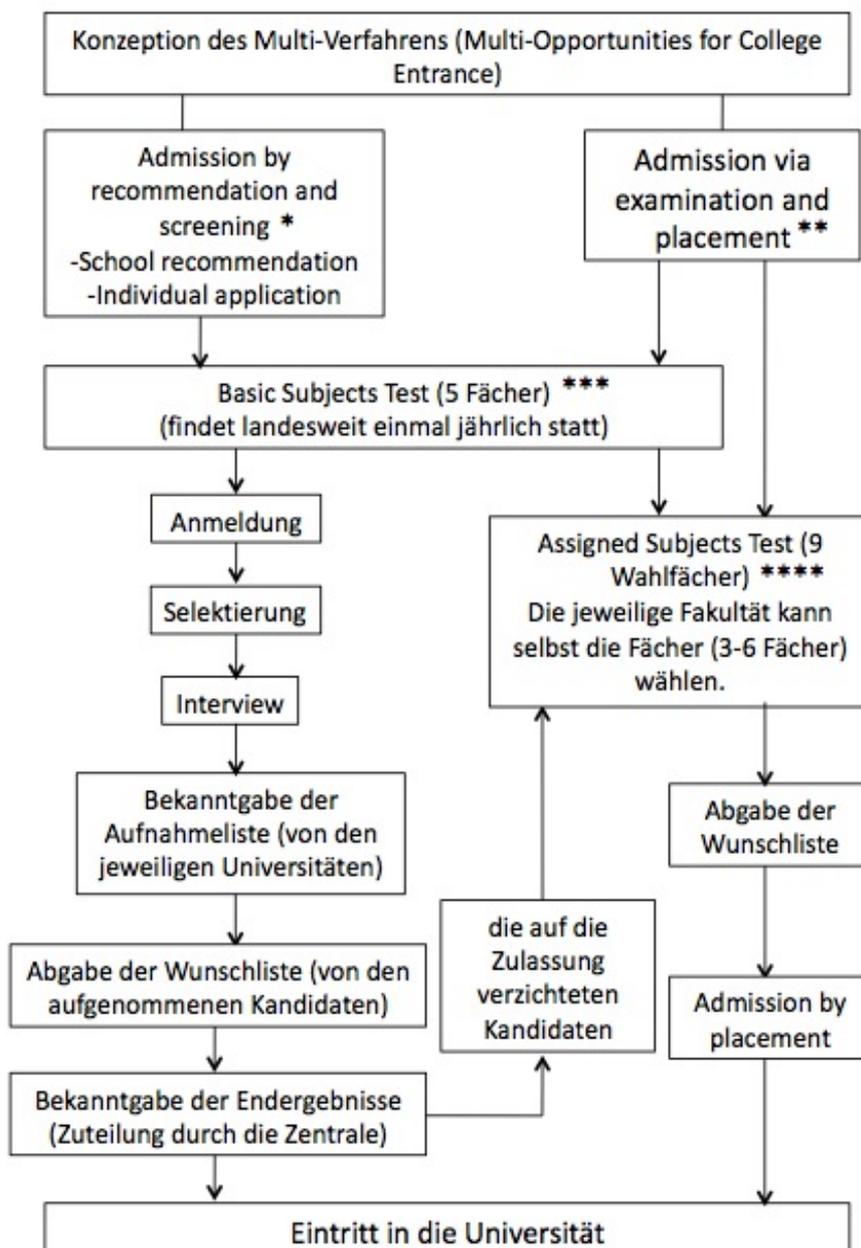


Schaubild 5b¹³²

* Das Verfahren "Admission by recommendation and screening" bietet den Schülern die Möglichkeit,

¹³² Das Schaubild 5b wurde von der Homepage von „Joint Board, College Recruitment Commission“ übernommen und von mir übersetzt, <http://www.jbcrc.edu.tw/left-32.htm>, Zugriff am 09.12. 2009.

sich mit der schulischen Empfehlung (school recommendation) oder ohne Empfehlung (individual application) um die Zulassung zur Universität bewerben können, wobei das Prüfungsergebnis von Basic Subjects Test notwendig für die Bewerbung ist.

** Für die Schüler, die das Verfahren „Admission via examination and placement“ wählen, ist der „Assigned Subjects Test“ ein Pflichttest, während die Teilnahme am „Basic Subjects Test“ freiwillig ist. Trotz der Wahlfreiheit nehmen die meisten Schüler jedoch am „Basic Subjects Test“ teil, weil dessen Ergebnisse von vielen Fakultäten für die Aufnahme vorausgesetzt wird. Das Verfahren ist ähnlich wie die Aufnahmeprüfung, indem die Kandidaten durch ihre Prüfungsergebnisse zugeteilt werden.

*** Bei Basic Subjects Test werden die folgenden fünf Fächer geprüft, nämlich Chinesisch, Englisch, Mathematik, Sozial- und Naturkunde.

**** Im Rahmen des Assigned Subjects Test werden 9 Wahlfächer geprüft: Chinesisch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Staatsbürgerkunde, Chemie, Physik und Biologie. Die Fakultäten geben vor dem Test bekannt, welche Fächer (in der Regel drei bis sechs) sie als voraussetzend für eine Zulassung ansehen. Je nachdem, für welche Fakultät sich die Schüler interessieren, wählen sie ihre Fächerkombination.

Die Aufnahmeprüfung war bis zur Einführung des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ das einzige Kriterium, das über den Aufstieg in eine höhere Schule entschied.

Zwar müssen die Schüler gemäß dem Programm nach wie vor eine Prüfung ablegen, jedoch wird ihnen die Möglichkeit gewährt, von zwei abgelegten Prüfungen das beste Prüfungsergebnis werten zu lassen.¹³³ „Eine einmalige Prüfung entscheidet das ganze Leben“, was früher beim Aufnahmeprüfungssystem immer kritisiert wurde (vgl. 3.3.2.3), sollte nach Durchsetzung des neuen Programms nicht mehr existieren. Außerdem besitzen die Schüler außer dem traditionellen Prüfungssystem (Admission via Examination and Placement) noch zwei Möglichkeiten, nämlich durch individuelle Bewerbung (Application) oder Empfehlung (Recommendation) von der Schule, durch die sie zu der nächsten Bildungsstufe vorrücken können. Dadurch sollten die Prüfungsergebnisse in den kognitiven Fächern nicht mehr das einzige entscheidende Kriterium sein, indem die Leistung in nicht-kognitiven Bereichen wie Musik, Sport, Kunst, Tanz und Theater gleich bei der Entscheidung der Aufstiegschance zur Senior High/Vocational School eine ausschlaggebende Rolle spielen könnte.

Die Schulen können sich aufgrund ihrer eigenen Forderungen und zukünftigen Entwicklungsrichtungen durch ein Multibewertungssystem mit z.B. Interview, Praktikum, Proporz, Zertifikat und Empfehlungsbrief für die gewünschten Schüler entscheiden, während das Ergebnis von dem Test BCT lediglich einen mitentscheidenden Faktor ist. Davon könnten die Schüler, die über eine starke Persönlichkeit verfügen oder überdurchschnittliche Leistungen in nicht-kognitiven Bereichen erbringen, besonders profitieren.¹³⁴

Ähnliche Verfahren werden bei den „Multi-Opportunities for College Entrance“ verwendet. Für die Bewerbung an der Fakultät einer Hochschule müssen die Studienbewerber ein Empfehlungsschreiben ihrer jeweiligen Senior High School und das Prü-

¹³³ Bei „Multi-Opportunities for Senior High/Vocational School“ können die Prüfungskandidaten zweimal Basic Competence Test (BCT) ablegen. Bei der Zuteilung wird immer nur das bessere Ergebnis aus den zwei BCTs gewertet. Bei „Multi-Opportunities for College“ haben die Kandidaten ebenfalls zwei Prüfungsergebnisse (Basic Subjects Test/Assigned Subjects Test), die entscheiden, auf welcher Hochschule sie zugelassen werden.

¹³⁴ Es wird jedoch kritisiert, dass das neue System vor allem Schüler aus besseren Verhältnissen begünstigt, da sie über deutlich mehr Bildungsressourcen verfügen. So können sie sich private Unterrichtsstunden außerhalb der Schulzeiten leisten, deren Gebühren für eine Familie aus ärmeren Verhältnissen unerschwinglich sind. Die positive Korrelation zwischen der Chance auf eine höhere Schulbildung und der sozioökonomischen Herkunft der Schüler bleibt auch nach der Abschaffung des Aufnahmeprüfungssystems erhalten (vgl. Chen/Liu 2004; Lee/Cheng 2002). Über diesen Gesichtspunkt wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch diskutiert.

fungsergebnis des „Basic Subjects Tests“ vorlegen. Falls die Studienbewerber in die engere Auswahl kommen, werden sie zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Dabei steht es den jeweiligen Fakultäten im Rahmen einer bestimmten Quote frei, für welche Kandidaten sie sich entscheiden. In der Regel wird das Bewerbungsergebnis im März oder April bekannt gegeben, damit die Bewerber, die abgelehnt wurden, genügend Zeit haben, an dem im Juli stattfindenden „Assigned Subjects Test“ teilzunehmen, dessen Ergebnis für die Zulassung an einer bestimmten Hochschule entscheidend ist (vgl. Heine; u.a. 2006: 74f.).

Die Aufstiegschance zur höheren Schulbildung sei theoretisch nicht mehr nur für die Schüler reserviert, welche bei der Prüfung gute Note erreichen. Dadurch sollte die Multimöglichkeit zur Fähigkeitsentwicklung der Schüler gefördert werden. So setzt das Amt seine Hoffnung darauf, dass die Ziele der Schulbildung nicht nur in der Wissensvermittlung der kognitiven Fächer¹³⁵ liegen, sondern auch in der Förderung der individuellen Eigenschaften sowie Fähigkeiten der Schüler. Ob das Programm tatsächlich den erwünschten Erfolg erzielt hat, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch weiter diskutiert.

4.3 Eine Zwischenbilanz der bisherigen Bildungsreform (1994-2006)

In diesem Abschnitt wird eine Zwischenbilanz über die bisherige Bildungsreform (zwischen 1994 und 2006) gezogen. Sie soll zeigen, ob der enorme Leistungs- und Konkurrenzdruck der Schüler, welcher einen auslösenden Faktor für die Bildungsreform seit 1994 war und bei der Diagnose der Bildungsprobleme sowohl der amtlichen als auch nicht-amtlichen Ansichten nach als das dringlichste Problem angesehen wurde (vgl. 4.1 und 4.2), tatsächlich durch die Reform reduziert werden konnte. Die Zwischenbilanz wird daher nicht alle Reformmaßnahmen beurteilen, sondern sich ausschließlich auf die Konzepte „Ausbau der Senior High Schools und Hochschulen“ und „Abschaffung des Aufnahmeprüfungssystems“, die unter dem Kernpunkt „Verbesserung der Aufstiegschancen in eine höhere Schulbildung“ (vgl. 4.2) standen, beschränken. Es folgen zuerst statistische Daten vom Bildungsministerium, welche die verbesserten Chancen für einen Aufstieg in eine höhere Bildungsstufe zwischen 1994 und 2006 präsentieren. Anschließend werden Ergebnisse von Meinungsumfragen zur Zufriedenheit der Bevölkerung bezüglich der bisherigen Bildungsreform dargestellt. Am Ende des Abschnitts wird anhand der Daten und Meinungsumfrageer-

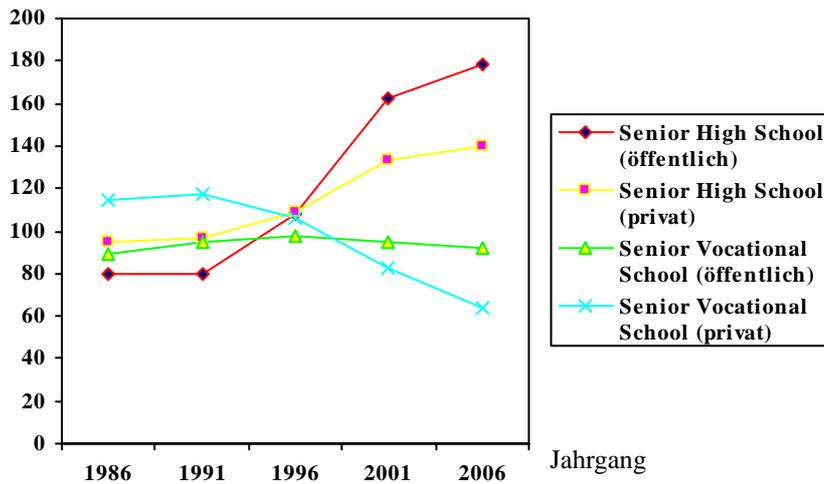
¹³⁵ In der Schulbildung Taiwans ist die „Wissensvermittlung“ der kognitiven Fächer in der Tat gleich „Wissenseinpauken“. Denn um gute Note in der Prüfung zu erwerben, muss man soviel wie möglich auswendig lernen, wohingegen „Verstehen“ und „Nachdenken“ als unnötige Zeitverschwendung betrachtet wird.

gebnisse diskutiert, ob der enorme Leistungs- und Konkurrenzdruck der Schüler nach einer mehr als zehn Jahre andauernden Bildungsreform tatsächlich reduziert werden konnte.

4.3.1 Statistische Daten zur Entwicklung der Schul- und Schülerzahl in den höheren Bildungsstufen

Abb.1 Entwicklung der Anzahl der Senior High Schools und Senior Vocational Schools

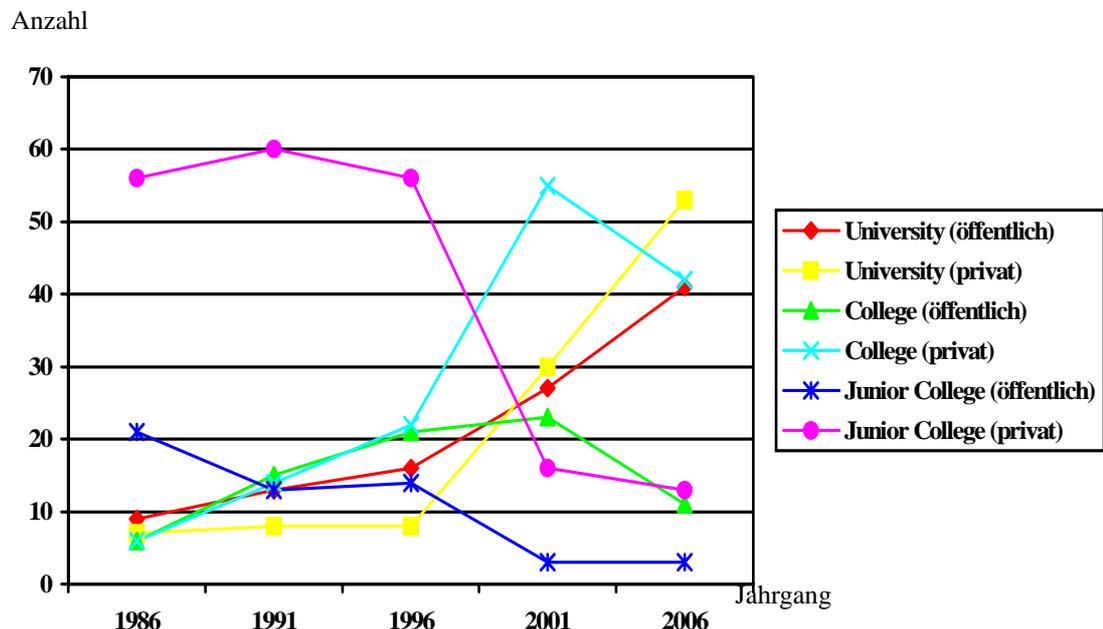
Anzahl der Schulen



http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview25.xls

Die Abbildung 1 präsentiert eine deutlich steigende Tendenz bei der Anzahl der öffentlichen als auch privaten Senior High School seit den 90er Jahren. Im Vergleich zum Jahr 1986 hat sich im Jahr 2006 ihre Schulzahl fast verdoppelt (von 175 auf 318). Demgegenüber nahm die Schulzahl der privaten Senior Vocational School für den gleichen Zeitraum stetig ab, während die Schulzahl der öffentlichen Senior Vocational School unverändert blieb.

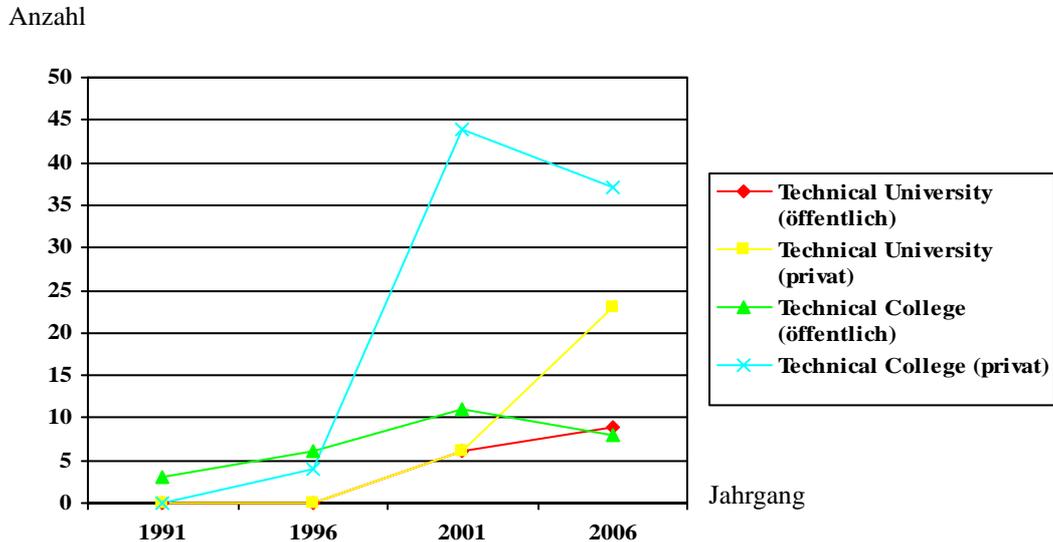
Abb.2 Entwicklung der Anzahl der Universities, Colleges und Junior Colleges



http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview03.xls

Abbildung 2 veranschaulicht deutlich die Auswirkungen der Reformpolitik auf die Hochschulen. Um die Aufnahmekapazität an den Hochschulen zu erhöhen, wurden seit 1996 viele neue Universitäten gegründet. Außerdem wurde es einigen berufsbildenden Junior Colleges erlaubt, sich nach Erfüllung bestimmter Bedingungen in eine vierjährige technische Hochschule (College) umzuwandeln. Dies erklärt, wieso die Zahl der Junior Colleges rückläufig ist, während die Zahl der öffentlichen und privaten Universitäten ab 1996 deutlich anstieg und sich im Zeitraum von 1996 (24) bis 2006 (93) knapp vervierfachte. Was an der Abbildung 2 besonders auffällt, ist die Entwicklungstendenz der Hochschulen (College). Statt eines Anwachsens ging ihre Zahl seit 2001 kontinuierlich zurück, was zum einen an dem eben erwähnten Grund der erlaubten Umwandlung einiger technischer Hochschulen in Universitäten, und zum anderen an der eingeschränkten Zulassung neuer Hochschulen zur Vermeidung von Überkapazitäten lag.

Abb. 3 Entwicklung der Anzahl der Technical Universities und Colleges



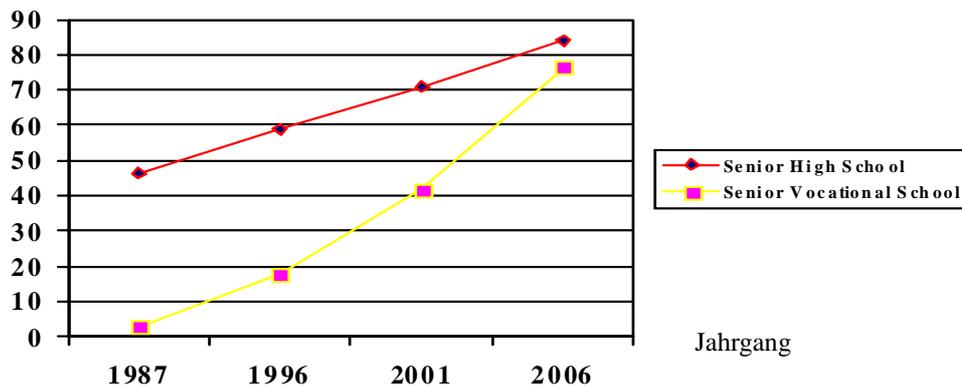
http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview03.xls

In Abbildung 3 ist zu sehen, dass vor 1991 in Taiwan lediglich drei öffentliche technische Hochschulen existierten. Diese konnten unmöglich alle Abgänger der Senior Vocational School aufnehmen, welche 70% aller Schüler der Sekundarstufe der Mittelschule besuchten. Somit blieb denjenigen Schülern, die es aufgrund der mangelnden Aufnahmekapazität nicht an eine der drei technischen Hochschulen schafften, keine andere Wahl als sich direkt nach ihrer Schulzeit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen. Von dem damaligen KMT-Regime waren diese Engpässe bei der Vergabe der Studienplätze beabsichtigt, da dies Teil des wirtschaftlichen Entwicklungsplans war, der auf einer reibungsfreien Versorgung der arbeitsintensiven Exportindustrie mit ausreichend Arbeitskräften basierte (vgl. 3.3.2.2).

Erst mit dem Inkrafttreten des „Konzepts für die Bildungsreform“ (1999-2003), das unter anderem die Erhöhung der Aufnahmekapazität der technischen Hochschulen (vgl. 4.2) vorsah, wurden neue technische Hochschulen gegründet. Darüber hinaus durften sich Junior Colleges unter bestimmten Auflagen in technische Hochschulen und schließlich Universitäten umwandeln. Diese Bildungspolitik spiegelte sich in der dauerhaft steigenden Zahl technischer Hochschulen und Universitäten seit 1996 wieder.

Abb.4 Gegenüberstellung der Aufstiegschancen in eine höhere Schulbildung von Abgängern der Senior High School und Senior Vocational School

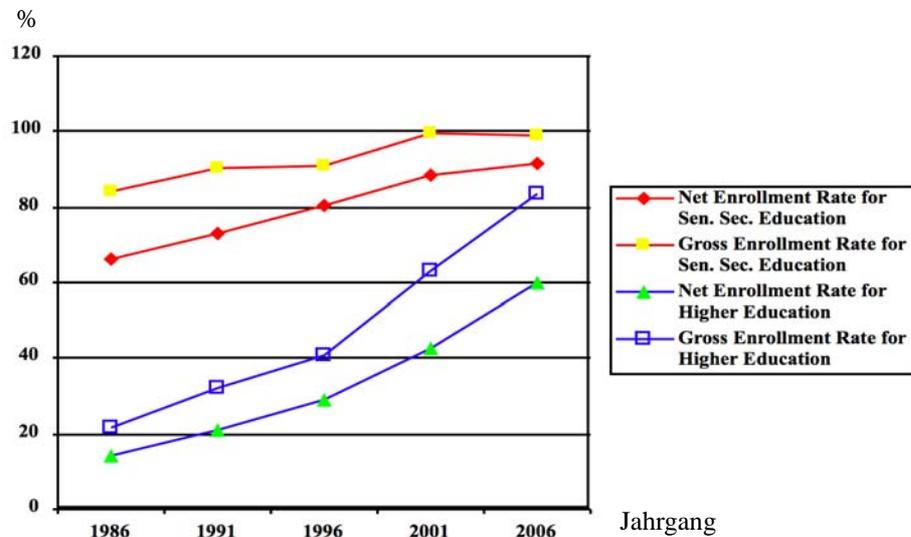
Studentenzahl in
Prozent (%)



<http://www.edu.tw/files/publication/B0013/index1.xls>

Abbildung 4 zeigt, dass vor den 90er Jahren circa 50% der Abgänger von der Senior High School eine Universität besuchten, während es nicht mehr als 3% der Abgänger von der Senior Vocational School vergönnt war, sich an einer Hochschule einzuschreiben. Die Möglichkeiten, in den Genuss einer Hochschulbildung zu kommen, stiegen für die Abgänger der Senior Vocational School seit den 90ern mit Beginn der Bildungsreform ständig. Die Aufstiegschancen zwischen den Abgängern beider Schultypen näherten sich seitdem immer mehr an. Im Jahre 2006 waren die Unterschiede nur noch gering (76,46% zu 83,91%).

Abb.5 Netto- und Bruttoeinschulungsraten
für Sen. Sec. Education und Higher Education



<http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/69149503871.xls>

Die Bruttoeinschulungsrate (Gross Enrollment Rate) und Nettoeinschulungsrate (Net Enrollment Rate) für die Sekundarstufe der Mittelschule¹³⁶ stiegen im Zeitraum von 1986 bis 2006 von 83,84% auf 98,79% bzw. von 66,45% auf 91,31% an. Ein ansteigender Trend ist ebenfalls bei der Einschreibrate (Brutto und Netto) für die Hochschule¹³⁷ zu beobachten, bei der beispielsweise die Bruttoeinschreibrate im Jahre 2006 bereits über 80% betrug. Bei der Abbildung 5 fällt auf, dass sich der Unterschied

¹³⁶ Hier bezeichnet die Bruttoeinschulungsrate den prozentualen Anteil der in der Sekundarstufe der Mittelschule eingeschriebenen Schüler an der Gesamtzahl aller Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren. Die Nettoeinschulungsrate (in Prozent) hingegen erfasst nur die Schüler, die in den Schulstufen sind, die auch ihrem Alter entsprechen. Die Differenz zwischen beiden Zahlenwerten bilden die Jugendlichen, die ihren Mitschülern gegenüber ein Jahr (oder mehrere) später in die sekundäre Stufe der Mittelschule eingetreten sind.

¹³⁷ Hier bezeichnet die Bruttoeinschreibrate den Anteil (in Prozent) der an den Hochschulen eingeschriebenen Studenten an der Gesamtzahl aller jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 22 Jahren. Die Nettoeinschreibrate (in Prozent) hingegen erfasst nur die Studenten, die in den Unijahrgängen sind, die auch ihrem Alter entsprechen. Die Differenz zwischen beiden Zahlenwerten bilden die jungen Erwachsenen, die sich im Vergleich zu ihren Mitschülern ein Jahr (oder mehrere) später an der Hochschule eingeschrieben haben.

zwischen der Netto- und Bruttoeinschulungsrate für die sekundäre Stufe der Mittelschule im Zeitraum von 1986 bis 2006 verkleinert hat (von 66,45% und 83,84% im Jahre 1986 auf 91,31% und 98,79% im Jahre 2006). Der Unterschied zwischen der Netto- und Bruttoeinschreibrate der Studenten hingegen hat sich im gleichen Zeitraum vergrößert (von 14,24% zu 21,58% im Jahre 1986 auf 59,83% zu 83,58% im Jahre 2006). Die Differenz zwischen den beiden Zahlenwerten (Brutto- und Nettoeinschreibrate) liegt darin begründet, dass einige Schüler die Aufnahmeprüfung bzw. Tests (ab 2003) für die Senior High School bzw. Universität wiederholt und damit ihren Schuleintritt verzögert haben.

Der Grund dafür ist, dass bis in die 80er Jahre hinein die Schülerzahlen in der sekundären Stufe der Mittelschule auf der Basis einer wirtschaftspolitisch motivierten Verwendung von Humankapital im Verhältnis 30% (Senior High School) zu 70% (Senior Vocational School) reguliert wurden (vgl. 3.3.2.2). Die Chancen auf eine Hochschulbildung standen für die Abgänger der Senior High School bei 46,26%, während nur 2,83% der Abgänger der Senior Vocational School eine universitäre Bildung durchlaufen konnten (vgl. Abb. 4, S. 141). Diese Zahlen belegen, dass der Besuch einer öffentlichen Senior High School die Chancen auf einen zukünftigen Studienplatz an einer Hochschule enorm verbesserte. Aufgrund dessen entschieden sich viele Schüler, die beim ersten Versuch ein unzureichendes Ergebnis bei der Aufnahmeprüfung für eine öffentliche Senior High School erreichten, sie im nächsten Jahr zu wiederholen. Ein Hochschulabschluss galt als Garant für einen höheren sozioökonomischen Status.¹³⁸ Das erklärt, wieso vor 1990 der Unterschied zwischen der Netto- und Bruttoeinschulungsrate der sekundären Mittelschule größer als 17% war (66,45% und 83,84% im Jahre 1986).

Seit den 90ern verringerte sich der Unterschied zwischen beiden Zahlenwerten für Schüler der sekundären Mittelschule kontinuierlich. Im Jahr 2006 betrug die Differenz nur noch ungefähr 7% (91,31% und 98,79%), wohingegen die Differenz der beiden Raten bei den Hochschulstudenten im gleichen Zeitraum von ca. sieben Prozentpunkten (14,24% und 21,58%) auf ca. 23 % (59,83% und 83,58%) anstieg. Wie ist das nach den ganzen Reformen noch möglich? Dank der Neugründungen von mehreren Senior High Schools und Hochschulen¹³⁹ (vgl. Abb. 1 und Abb. 2, S. 138 und 139) können heutzutage fast 80% der Abgänger der sekundären Stufe beider Schultypen in Taiwan das Privileg einer Hochschulbildung genießen (vgl. Abb. 4, S. 141). In der Tat

¹³⁸ Der Zusammenhang zwischen Schulabschluss und dem sozioökonomischen Status wurde von zahlreichen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen bestätigt. Vgl. Yang/Wu 1995; Wang/Lin 1995; Zhang/Xue/Huang 1995; Huang/Chen/Wu 1995; Xie/Zhang/Huang 1995.

¹³⁹ Der Terminus „Hochschule“ bezieht sich hier auf alle Universitäten und die technischen Hochschulen.

ist das Studienplatzangebot an den Hochschulen mittlerweile größer als die Nachfrage. Anhand von statistischen Erhebungen des Bildungsministeriums lässt sich zeigen, dass die tatsächliche Zulassungsrate bereits seit Jahren bei über 90% liegt (Education Statistics 2009: 45).

Wieso sich seit Beginn der 90er Jahre der Unterschied zwischen der Netto- und Bruttoeinschreibrate für die Studenten kontinuierlich vergrößert hat, lässt sich damit erklären, dass der einstige harte Wettbewerb um einen Platz an der Senior High School sich in den letzten Jahren auf den Wettbewerb um einen Studienplatz an einer öffentlichen Hochschule, welche fast alle zur Spitzengruppe im landesweiten Hochschulranking gehören, verschoben hat. Deswegen wiederholen immer mehr Schüler die beiden Tests (vgl. Schaubild 5a und 5b, S.132 und 133), die wie die abgeschaffte Aufnahmeprüfung einmal im Jahr stattfinden, um mit einem überdurchschnittlichen Ergebnis die Zulassung an einer öffentlichen Hochschule zu erlangen. Über den Grund des verschobenen Wettbewerbs wird im Abschnitt 4.4.1 noch näher diskutiert.

4.3.2 Mehr Kritik als Anerkennung für die Bildungsreform in den Augen der Allgemeinheit

Seit dem „Jahr der Bildungsreform“ 1994 wurden zahlreiche Änderungen am Bildungssystem vorgenommen und neue Gesetze für den Bildungssektor erlassen. Ein Ende dieses Prozesses ist bis heute noch nicht in Sicht. Besonders seit 2003, kurz vor ihrem „zehnjährigen Jubiläum“, häufen sich die kritischen Stimmen. Mehrere Bürgerinitiativen sprachen sich gegen bestimmte Aspekte der Reformen aus, die aus ihrer Sicht die Probleme verschlimmert haben, anstatt sie zu lösen. Zwar sind auch positive Stimmen zu vernehmen, doch die kritischen Reaktionen überwiegen (vgl. Wu 2006: 12). Besonders die Abschaffung der Aufnahmeprüfung und die Umsetzung des Programms „Multi-Opportunities for School Entrance“ haben kontroverse Reaktionen hervorgerufen (Lee/Cheng 2002; Chou 2003; Hwang, G.-G. 2003; Chen/Liu 2004; Wu 2006). Wie die einzelnen Reformmaßnahmen, die sich vor allem auf die Abschaffung der Aufnahmeprüfung, die Bewertung der bisherigen Reformbemühungen und die Einschätzung des Leistungs- bzw. Wettbewerbsdrucks auf die Schüler beziehen, von der Allgemeinheit bewertet werden, haben unterschiedliche Meinungsumfragen, die unabhängig voneinander von verschiedenen Organisationen durchgeführt wurden, festzustellen versucht. Ihre Ergebnisse sollen nun vorgestellt werden.

A.) Ergebnisse des “Department of Educational Policy and Administration” der National Chi-Nan University

Bei der landesweiten Untersuchung „Survey of the public’s attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan“, die zwischen 1997

und 2005 jährlich vom „Department of Educational Policy and Administration“ der National Chi-Nan University durchgeführt wurde, wurden die Befragten per Telefon nach ihrer Meinung zur Bildungspolitik und den Bildungsproblemen befragt und gebeten, die bisherigen Ergebnisse der Bildungsreform zu bewerten.¹⁴⁰ Die Untersuchungsergebnisse wurden jedes Jahr sowohl online als auch in einer Zeitschrift veröffentlicht (siehe Erklärung bei Chang 1998:1). Zur Darstellung der Ergebnisse wurden die nachfolgenden Blockdiagramme benutzt (Daten aus Chang 1998; ders. 2000; ders. 2001; ders. 2002; Chang/Yeh 2003; ders. 2004, ders.2005; ders. 2006).

Frage 1: „Sind Sie für die Abschaffung der Aufnahmeprüfung für die Hochschule?“

Diagramm 1

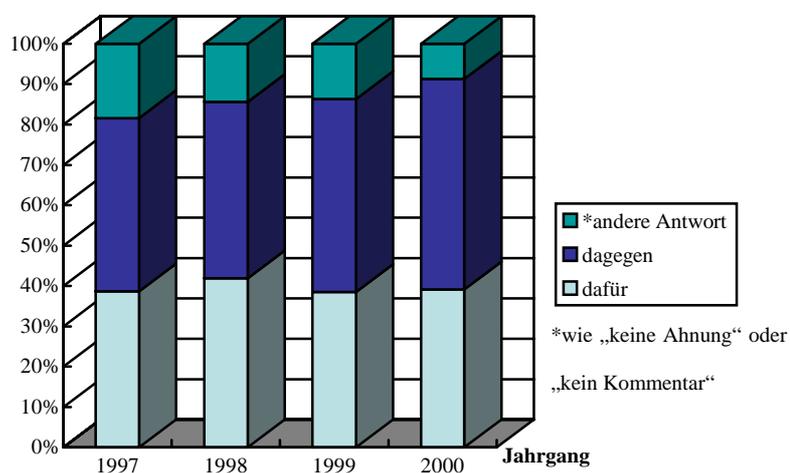
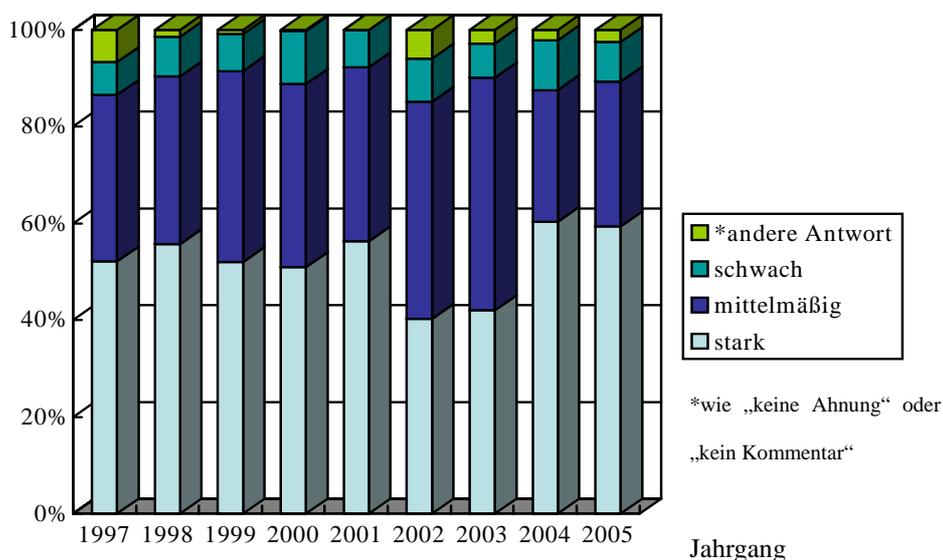


Diagramm 1 zeigt, dass die Mehrheit der Befragten sich gegen die Abschaffung der Aufnahmeprüfung ausspricht. Das ist ein Beleg für das hohe Vertrauen der Allgemeinheit in die Aufnahmeprüfung. Dieses Umfrageergebnis widerspricht aber der Ansicht der Bildungspolitik, die die Aufnahmeprüfung als das Hauptproblem der Schulbildung identifiziert hat und sie deswegen durch das Programm Multi-Opportunities for School/College Entrance ersetzen ließ.

¹⁴⁰ Ein bestimmter Prozentsatz der Gesamtbevölkerung wird pro Jahr nach dem Zufallsprinzip aus dem Telefonbuch ausgewählt, ca. 600 Befragte aus 23 Städten, und deren Antworten für statistische Zwecke ausgewertet.

Frage 2: „Wie stark ist Ihrer Meinung nach der Druck, unter dem die Schüler heute beim Kampf um eine Aufstiegschance in die nächst höhere Bildungsstufe leiden?“

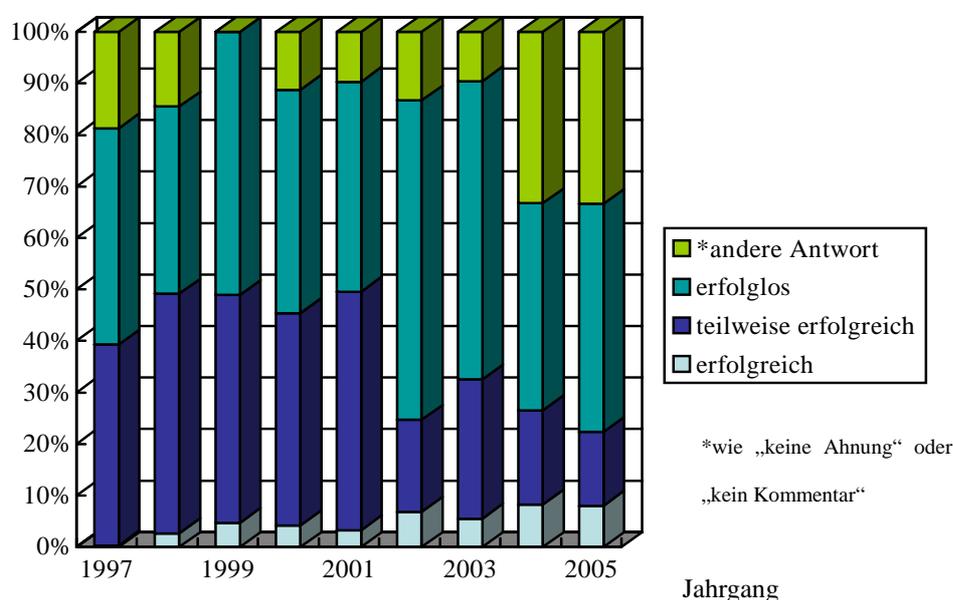
Diagramm 2



Die überwiegende Mehrheit der Befragten hat den Eindruck, dass die Schüler beim Aufstieg zur nächsten Bildungsstufe einem unverändert hohen Wettbewerbsdruck ausgesetzt sind. Obwohl seit der Bildungsreform immer mehr Senior High Schools und Hochschulen eingerichtet wurden, um die Aufnahmequote zu erhöhen, hat sich in ihren Augen am Wettbewerbsdruck auf die Schüler nichts verändert. Die Autoren Chang und Yeh erklären dies damit, dass sich die Vorstellung vom Erwerb eines Platzes an einer besseren Schule sowie das allgemeine Streben nach guten Leistungen bereits tief in die Köpfe eingegraben habe. Dass der Wettbewerbsdruck weiterhin als unverändert hoch eingeschätzt wird, beruhe auf einem rein subjektiven Wahrnehmungsgefühl. Das Streben nach Leistung sei bereits Teil der Wertvorstellung geworden. Ein solcher Leistungsdruck könne nicht einfach durch die Verbesserung der Aufstiegschancen verringert werden (vgl. Chang/Yeh 2005: 10f.). Führt man den Gedanken von Chang und Yeh zu Ende, so wird es niemals zu einer Verringerung des Leistungsdrucks kommen, solange Leistungsstreben und Konkurrenzdenken Teil der allgemeinen Wertvorstellungen sind. Obwohl die Zulassungsrate an Hochschulen inzwischen bereits bei nahezu 100% liegt, hat sich am gefühlten Leistungsdruck paradoxerweise nichts verändert. Es geht nicht um bessere Aufstiegschancen, es geht um das Übertrumpfen anderer, ein Kampf, der niemals endet.

Frage 3: „Wie bewerten Sie die bisherigen Ergebnisse der Bildungsreform?“

Diagramm 3



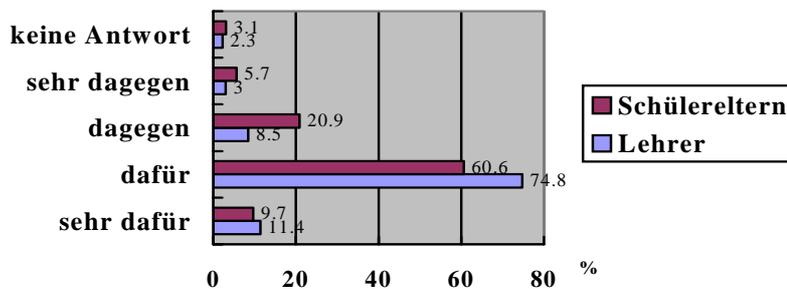
Die bisherigen Reformbemühungen werden als relativ erfolglos bezeichnet. Der höchste Wert dieser negativen Einschätzung wurde im Jahr 2002 erreicht, in dem mehr als 60% der Befragten die Reformen als erfolglos bezeichneten. Nur eine Minderheit äußerte sich positiv zu den Reformen. Die positiven Bewertungen haben zwar über die Jahre zugenommen, dennoch blieben sie bis 2005 unter 10%. Eine große Gruppe der Befragten bewertete zwischen 1997 und 2001 die Bildungsreformen als teilweise erfolgreich. Doch schon im Jahr 2002 sackte dieser Anteil um die Hälfte ab (von ca. 40% auf unter 20%). Darüber hinaus verzichteten in den Jahren 2004 und 2005 ein Drittel (32,92% bzw. 33,35%) der Befragten auf eine Antwort. Insgesamt betrachtet, kommentierte die Mehrzahl der Befragten die bisherigen Ergebnisse der Bildungsreform negativ. Seit 2002 stieg die Unzufriedenheit sowie Unsicherheit unter den Befragten deutlich. Wie Diagramm 3 zeigt, erhöhte sich der Prozentsatz derjenigen, die mit „erfolglos“ oder „keine Ahnung“ bzw. „kein Kommentar“ geantwortet haben, auf 70%. Demgegenüber hat sich die Gruppe, welche die Bildungsreform zuvor als teilweise erfolgreich bezeichnete, seit 2002 um die Hälfte verringert. Die deutlichen Veränderungen bei der Bewertung der Reformen seit 2002 weisen auf eine allgemeine Unzufriedenheit in der Bevölkerung mit den Reformen hin. Das ist ein wesentlicher Grund dafür, dass nach 2002 die Kritik an der Bildungsreform immer heftiger wurde, was die Befragten in ihrem Urteilsvermögen negativ beeinflusst haben könnte.

B.) Umfrageergebnisse der Zeitschrift „Global Views Monthly“

Außer der oben erwähnten wissenschaftlichen Studie führte die populäre taiwanische Zeitschrift „Global Views Monthly“ (遠見) unter Beratung von Sozialwissenschaftlern im Jahr 2003 ebenfalls eine landesweite Befragung zur Bildungsreform durch, bei der sowohl Lehrer als auch Schüler sowie die Eltern der Schüler befragt wurden.¹⁴¹ Weiter unten werden nur die Ergebnisse dargestellt, welche sich auf Fragen zur Aufnahmeprüfung und zur Bildungsreform beziehen (Daten aus Xu 2003: 121).

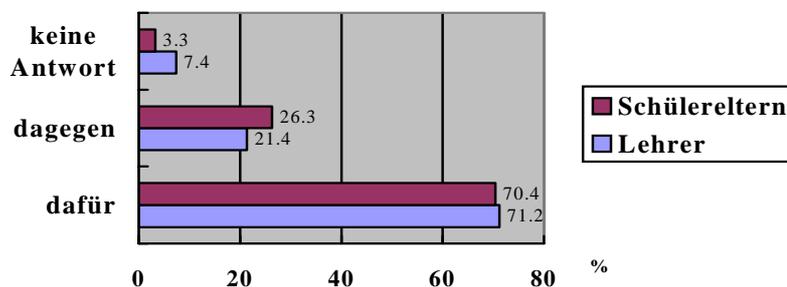
Frage 1: „Sind Sie für die Bildungsreform?“

Diagramm 4



Frage 2: „Sind Sie für die einmalige Aufnahmeprüfung?“

Diagramm 5



¹⁴¹ Die Befragung wurde im Dezember 2002 und Januar 2003 durchgeführt. Aus 70 Schulen in 22 Städten Taiwans wurden Schüler des ersten Jahrgangs der primären Stufe der Mittelschule, deren Eltern und deren Lehrer befragt (Xu 2003).

Die Datenauswertung in Diagramm 4 zeigt, dass 86,2% der befragten Lehrer sowie 70,3% der befragten Eltern die Bildungsreform befürworten. Auf den ersten Blick scheinen diese Zahlen eine deutliche Zustimmung zur Bildungsreform auszudrücken. Merkwürdig ist nur, dass sich die Ergebnisse aus Diagramm 5 und die Ergebnisse aus Diagramm 4 offensichtlich widersprechen, denn laut Diagramm 5 sind ca. 70% der befragten Schülereltern und Lehrer plötzlich dafür, die durch die Bildungsreform im Jahr 2001/02 aufgehobene Aufnahmeprüfung wieder einzuführen. Das widersprüchliche Verhalten der Befragten wird damit erklärt, dass die Bildungsreform zwar eine schöne Vision und deswegen auch wünschenswert sei, sie vom Chaos, das durch ihre Implementierung entstanden ist, aber enttäuscht seien. Deshalb wollten sie die Abschaffung der ehemaligen Aufnahmeprüfung wieder rückgängig machen (vgl. ebd.: 122).

Bevor man voreilige Schlüsse aus den obigen Umfrageergebnissen zieht, sollte man berücksichtigen, dass die Befragung erst ein/zwei Jahr(e) nach der Aufhebung der Aufnahmeprüfung stattgefunden hat und vielen Befragten das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ daher noch wenig bekannt war. Anders als das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ besticht die Aufnahmeprüfung durch die Einfachheit ihrer Regeln: Alle Schüler dürfen ungeachtet ihrer Herkunft und ihrer vorherigen Schulleistungen an der Aufnahmeprüfung teilnehmen und für alle gelten die gleichen Bedingungen. Die Prüfungsergebnisse alleine entscheiden, wer eine Aufstiegschance in die nächste Bildungsstufe erhält und an welcher Hochschule die betreffenden Personen studieren dürfen. Das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ ist im Vergleich dazu weitaus komplizierter und intransparenter, da neben objektiven Bewertungsmaßstäben (wie z. B. persönliche Schulleistungen, Ergebnisse vom Basic Subjects Test und Assigned Subjects Test) auch subjektive (wie z.B. außerschulische Aktivitäten, Bewerbungsschreiben, persönliche Ausstrahlung des Bewerbers usw.) eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Schaubild 5a und 5b, S. 132 und 133). Aufgrund der Kompliziertheit und Intransparenz des Zulassungsverfahrens wird dessen Gerechtigkeit in Zweifel gezogen. Teilweise wurde schon unterstellt, dass Schüler mit höherer sozioökonomischen Herkunft über bessere Aufstiegschancen verfügen.¹⁴²

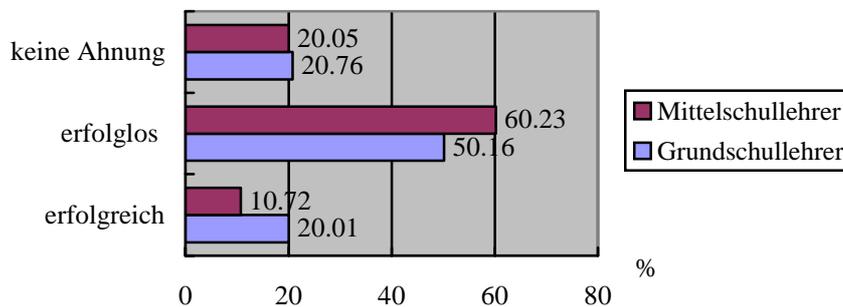
C.) Ergebnisse der Meinungsumfrage der Bürgerinitiative „Bildungsreform-Union für

¹⁴² Solche Zweifel wurden zum Anlass für wissenschaftliche Untersuchungen in den letzten Jahren genommen. Deren Ergebnisse bestätigten, dass es nach Einführung des „Multi-Opportunities for School Entrance“ Programms tatsächlich einen engen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Aufstieg in die nächst höhere Bildungsstufe gibt (Lee/Cheng 2002; Chen/Liu 2004; Hwang/Chen 2005).

Lust auf Lernen“

Als die Bürgerinitiative „Bildungsreform-Union für Lust auf Lernen“ im Jahr 2003 eine Befragung über die Zufriedenheit mit der Bildungsreform bei Lehrern der Grund- und Mittelschule durchführte, war das Resultat niederschmetternd.¹⁴³ Nur ca. 10% der Mittelschullehrer und ca. 20% der Grundschullehrer haben die bisherige Bildungsreform als erfolgreich bewertet.

Diagramm 6



„Taiwan Advocates“ (群策會), eine der größten privaten Denkfabriken des Landes, die über Entwicklungen in der Staatspolitik forscht, veröffentlichte in einer von ihr veranstalteten Konferenz ähnlich düstere Umfrageergebnisse.¹⁴⁴ Die Befragung, die sich an über 400 Lehrer sowie 2000 Schüler der Junior High School (Mittelschule) richtete, lieferte folgende Daten: 63% der Schüler und 73% der Lehrer negierten die Aussage, dass der Druck der Schüler beim Kampf um die Aufstiegschance zur höheren Bildungsstufe bereits durch das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ verringert worden sei (Taiwan Advocates 2002).

In der vom Bildungsministerium im Jahre 2003 durchgeführten Befragung hingegen, bestätigten 46,3% der Befragten die positive Auswirkung des Programms „Mul-

¹⁴³ Die Zahlen stammen von einem Bericht auf der Homepage „Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan“ unter <http://www.rdec.gov.tw/ct.asp?xItem=12407&ctNode=8761> veröffentlicht wurde, letzter Zugriff am 09.12.2009.

¹⁴⁴ Die Konferenz „Schritte zu einem normalen Staat“ (邁向正常國家) fand am 19. und 20. Okt. 2002 in Taipei statt. Die drei Hauptthemen der Konferenz, „Parlamentsreform“ (國會改革), „Belebung der Wirtschaft“ (經濟振興) und „Bildungsreform“ (教育改革), wurden den jeweiligen Gruppen zur Diskussion gestellt. Die hier erwähnten Umfrageergebnisse wurden in der Bildungsreform-Gruppe vorgelesen.

ti-Opportunities for School Entrance“, da es ihrer Ansicht nach den Schülern bessere Chancen auf die Zulassung zur nächsten Bildungsstufe bietet. Demgegenüber waren 39,3% der Befragten nicht dieser Meinung. Darüber hinaus äußerten sich aber 51,1% der Befragten unzufrieden zu den bisherigen Ergebnissen der Bildungsreform. Für eine positive Bewertung entschieden sich lediglich 20,7% (Daten aus Wu 2006:10f.). Angesichts dieser schlechten Umfrageergebnisse reagierte das Bildungsministerium mit der Veranstaltung zahlreicher Konferenzen, die die Überprüfung der Bildungsreform sowie die Suche nach Verbesserungen zum Thema hatten. (vgl. ebd.:12). Trotzdem schien die Kritik nicht nachzulassen, wie die Aktion „Gegen die Bildungsreform“ im Jahre 2003¹⁴⁵ und der „zehntausend Worte“ Artikel „Ankündigung zur Rekonstruktion der Bildung“, den im Jahre 2003 über einhundert Wissenschaftler gemeinsam veröffentlichten und der dreizehn Gründe für das „Reform-Chaos“ und vier Forderungen an die Regierung enthält¹⁴⁶, belegen.

Es ist möglicherweise nicht fair, wenn man die komplexen Lösungskonzepte der Bildungsreform so einfach mit der sehr verallgemeinernden Frage „Sind Sie mit den bisherigen Ergebnissen der Bildungsreform zufrieden?“ über einen Kamm schert.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Im Jahr 2003 bildeten sich unterschiedliche Initiativen, die sich gegen einige Maßnahmen der Bildungsreform aussprachen. Grund dafür war das in ihren Augen entstandene Chaos, welches hauptsächlich durch die Abschaffung der ehemaligen Aufnahmeprüfungen und die Durchführung des „Multi-Opportunities for School Entrance“ Programms als deren Ersatz verursacht wurde. In zahlreichen Aufsätzen wurde das Thema der Bildungsreform heftig diskutiert und deren Konzepte hart kritisiert (Chou 2003; Xue 2003; Huang 2003; Hwang 2003), wobei die Reformen teilweise sogar mit den verheerenden Zuständen der Kulturrevolution in der Volksrepublik China verglichen wurden (vgl. Hwang 2003: 4). Man warf der Bildungsreform vor, dass sie sowohl das Bildungssystem Taiwans als auch die ganze Gesellschaft ins Chaos gestürzt habe. Denn nicht nur die alten Probleme seien ungelöst geblieben, sondern es seien auch neue entstanden.

¹⁴⁶ Einige der dreizehn Gründe sind z.B. die Schulbuch-Politik „One Standard, multiple textbooks“, das Programm „Multi-Opportunities for School Entrance“, der Aufschwung der Nachhilfe-Schulen, die Lehrerausbildung und wandernde Lehrer, der Niedergang der „Star-Schule“, der Niedergang der Senior Vocational School, der Anstieg der Senior High Schools und der Hochschulen usw. Die vier Forderungen sind „Überprüfung der zehnjährigen Reform und Schluss mit dem Reformchaos“, „Transparente Bildungspolitik und Beachtung von Fachwissen“, „Fürsorge für schwache Schüler und Gewährleistung der sozialen Gerechtigkeit“ und „Streben nach vollkommener Bildung und Erhöhung der Lernlust“.

¹⁴⁷ Dank der Reform wurde das früher geschlossene Bildungssystem durchlässiger. Außerdem haben Eltern und Lehrer nun mehr Möglichkeiten, an der Bildungspolitik teilzunehmen. Positiv ist auch, dass die Lehrerausbildung nicht mehr vom Staat monopolisiert sowie kontrolliert wird. Die Klassen wurden verkleinert und man schenkt den Rechten und Interessen der schwachen Schüler (sozial schwache,

Trotzdem kann nicht geleugnet werden, dass die bisherige Bildungsreform mehr Kritik als Beifall geerntet hat. Dies betrifft insbesondere das Programm „Multi-Opportunities for School Entrance“, das aus Sicht der Regierung als Allheilmittel für die Bildungsprobleme wie den enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck der Schüler sowie die allein an die Prüfung orientierte Lehr- und Lernprozesse angesehen wird.

Selbst wenn die Umfrageergebnisse des Bildungsministeriums die positive Funktion des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ hervorheben, kann insgesamt, erst recht nicht, wenn man die anderen Umfrageergebnisse zu Rate zieht, eine Verringerung des Leistungsdrucks und Konkurrenzkampfes festgestellt werden. Dem Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ wird sogar vorgeworfen, die Probleme, die es zu lösen versprach, verschlimmert zu haben. Aufgrund dessen befürworten die Befragten aus den unterschiedlichen Meinungsumfragen mehrheitlich die Wiedereinführung der Aufnahmeprüfung (vgl. Diagramm 5, S. 148). Deutlicher hätte die Kritik an den Bildungsreformen doch nicht ausfallen können.

4.4 Die Ideologien als Hindernis zur Lösung der Bildungsprobleme

Vor der Bildungsreform setzten die taiwanesischen Schüler alles daran, gute Ergebnisse bei den Aufnahmeprüfungen zu erzielen. Denn nur mit einem guten Ergebnis wurde man an einer Senior High School oder Universität zugelassen. Das Ergebnis der Aufnahmeprüfung hatte also weitreichende Konsequenzen für den Schüler. Seine Berufsaussichten und damit sein zukünftiger sozioökonomischer Status hingen praktisch nur von diesem einen Tag ab. Der psychische Druck, der deshalb auf dem Schüler lastete, war außerordentlich hoch (vgl. 3.3.2.2 und 3.3.2.3). Mit der Abschaffung der Aufnahmeprüfungen und der Quasi-Garantie eines Studienplatzes (vgl. Abb. 5, S. 142) hat sich die Situation jedoch nicht verbessert. Die Schüler von heute sind dem gleichen Wettbewerbsdruck ausgesetzt (vgl. Diagramm 2 und die dazugehörige Erklärung, S. 146).

lern- und leistungsschwache, körperbehinderte Schüler) mehr Beachtung. Das standardisierte Schulbuch, das vor der Demokratisierung im Dienst des ehemaligen autoritären KMT-Regimes stand und die Schüler mit der Idee von der „großchinesischen Identität“ und der „Rückgewinnung der Macht über das Festland“ indoktrinierte (vgl. 3.3.2.1), indem beispielsweise mehr Wert auf die geographische Kenntnis Chinas als Taiwans gelegt wurde, wurde im Zuge der Reformen dereguliert sowie „desiniert“ (vgl. Hwang/Yu/Chang 2007: 110-114). Im neuen Curriculum wird „Homeland Education“ gefördert, wodurch die Schüler jetzt mehr über die Geschichte, Geographie, Kultur, Sprache, Literatur und Musik ihres Geburtsortes Taiwan erfahren.

Das die Aufnahmeprüfung ersetzende Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ hat durch seine vielfältigen Zulassungsverfahren weder den enormen Druck der Schüler beim Wettbewerb um den Aufstieg zu einer höheren Bildungsstufe reduziert noch die Schüler in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten gefördert; außerdem ließ die Chancengleichheit ebenfalls zu wünschen übrig (vgl. Diagramm 1, 4 und 5 sowie die dazu gehörigen Erklärungen, S. 145, 148 und 149). Zudem haben auch die anderen Konzepte der Bildungsreform, nämlich die Destandardisierung der Schulbücher und Änderungen im Curriculum, Kritik nach sich gezogen (vgl. Chou 2003, 5. Kapitel).

Während des autoritären KMT-Regimes hatte die Standardisierung der Schulbücher, das durch die Humankapital-Pläne bestimmte gegliederte Schulsystem und das dafür verwendete Selektionsverfahren, i.e. die Aufnahmeprüfung, dem Regime geholfen, die gewünschte Gesellschaftsform zu schaffen (vgl. 3.3.2). Der Verlauf der jüngeren Geschichte Taiwans, welcher von einer beeindruckenden wirtschaftlichen Entwicklung bei gleichzeitig stabilen politischen und sozialen Verhältnissen gekennzeichnet ist (vgl. 2. Kapitel), spricht ebenfalls für den Erfolg des manipulierten Bildungssystems während des autoritären KMT-Regimes – ein Bildungssystem, das infolge der Demokratisierung am Ende 1980er Jahre offen diskutiert und seit 1994 aufgrund der Forderungen der Allgemeinheit unter der Leitung des Bildungsministeriums reformiert wurde (vgl. 4.1 und 4.2).

Trotz der Reformierung ist die Bevölkerung mit der Destandardisierung der Schulbücher, der Quasi-Garantie eines Studienplatzes sowie der vielfältigen Zulassungsverfahren, welche die Unabhängigkeit vom Staat gewährleisten und den Erfordernissen der Bevölkerung Rechnung tragen sollen, unzufrieden und sieht in ihnen die Ursache für das Chaos in der Bildungsreform an (vgl. 4.3).

Die Gründe für den Misserfolg liegen auf der Hand. Zum einen liegen sie in den Ideologien, die während des autoritären KMT-Regimes geformt wurden und die bis heute nicht aus den Köpfen der Bevölkerung verschwunden sind (vgl. 2.3.3). Die heutigen politischen Entscheidungsträger, Eltern und Lehrer oder diejenigen, die in irgendeiner Weise mit der Bildung bzw. Erziehung zu tun haben, gehören somit alleamt einer Generation an, deren Schulbildung und -erziehung noch von der autoritären Entwicklungsdiktatur geprägt war. Bei ihnen ist die einmal gebildete Leistungs-ideologie, nach der die Verteilung des Großteils staatlicher Bildungsressourcen an eine begabte Minderheit legitimiert wird (vgl. 3.3.2.2 und 3.3.2.3), auch heute noch präsent.

Höhere Leistung soll belohnt und damit die soziale Ungleichheit, die sich auch auf die Verteilung der Bildungsressourcen bezieht, gerechtfertigt werden. Diese Leistungs-ideologie wird durch die neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Taiwans,

welche das Bildungssystem bestimmen, wiederum gefestigt bzw. sogar verstärkt. Denn in fast allen modernen Industriegesellschaften ist das Bildungssystem „die zentrale Rechtfertigungsfabrik“ geworden. „Es verwandelt nach den Maßstäben ‘individueller Leistung’, individuell zurechenbar und nachvollziehbar, Gleiche in Ungleiche (in Rang, Bezahlung usw.), und zwar so, dass die Benachteiligten in der Geltung des Gleichheitsprinzips ihre Benachteiligung akzeptieren (...)“ (Beck, Zitat bei Becker/Hadjar 2009: 36).

Die Quelle des anhaltenden enormen Drucks auf die taiwanesischen Schüler liegt in der Leistungsideologie, die ungerechte Verteilung der Bildungsressourcen legitimiert und das reformierte bzw. modernisierte Bildungssystem Taiwans dominiert. Im Rahmen dieses Abschnittes soll zunächst erläutert werden, woran erkennbar ist, dass die Leistungsideologie weiterhin das reformierte Bildungssystem dominiert und wieso sie als Quelle des unveränderten Leistungs- und Konkurrenzdrucks der Schüler angesehen wird. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Leistungsideologie tatsächlich über das Grundprinzip der Chancengleichheit legitimieren lässt. Dann erfolgt eine Diskussion über die Unzufriedenheit mit dem Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“, welche im engen Zusammenhang damit steht. Es folgt eine Erörterung der Destandardisierung der Schulbücher im Zusammenhang mit der Großchina-Ideologie, welche seit der Demokratisierung die nationale Identität der Taiwaner spaltet und zu Irritationen führt (vgl. 3.3.2.1). Dieser Themenkomplex wird in Zusammenhang gebracht mit der Leistungsideologie, die unmittelbar über die schulische und berufliche Laufbahn der Schüler entscheidet.

4.4.1 Die von der Leistungsideologie bestimmte Ungleichheit bzw. Ungerechtigkeit im reformierten Bildungssystem

Verschobene Selektion

Dank der Bildungsreform haben sich die Aufstiegschancen zur höheren Schulbildung aus rein statistischer Sicht deutlich verbessert. Die Anzahl der Senior High Schools hat sich im Vergleich zum Jahre 1986 im Jahre 2006 fast verdoppelt (vgl. Abb.1, S. 138). Das Verhältnis zwischen der Schülerzahl der Senior High School und Senior Vocational School hat sich von 34% zu 66% im Jahre 1986 auf 55,9% zu 44,1% im Jahr 2005 verändert (Daten aus Education Statistics 2006: (15)). Darüber hinaus haben sich die Aufstiegschancen zur Hochschule im gleichen Zeitraum ebenfalls deutlich verbessert, vor allem für die vor der Bildungsreform benachteiligten Schüler der Senior Vocational School (vgl. Abb.4, S. 141). Im Jahre 1987 war nicht mehr als 3% der Abgänger der Senior Vocational School vergönnt, sich an einer Hochschule einzuschreiben, demgegenüber waren es 2006 bereits 76,46% (vgl. Abb. 4, S. 141). Die Bruttoeinschulungsrate für die Sekundarstufe der Mittelschule erreichte 2006 bereits

98,79% (Nettoeinschulungsrate 91,31%).

Bei den Hochschulstudenten betrug die Bruttoeinschreibrate für das Jahr 1987 nur 21,58% (Nettoeinschreibrate 14,24%), im Jahr 2006 stieg sie auf 83,58% (Nettoeinschreibrate 59,83%) (vgl. Abb. 5, S. 142). Im Jahr 2006 meldeten sich 97,788 Prüflinge bei dem Verfahren „Admission via Examination and Placement“, durch das sie anhand ihrer Prüfungsergebnisse von „Assigned Subjects Test“ und „Basic Subjects Test“ (sofern letztere von der Fakultät gefordert wurden) einer Universität zugeteilt wurden. 88.920 der Prüflinge wurden aufgenommen, d.h. die Zulassungsrate betrug bereits über 90% (Education Statistics 2007: 45). Die Aufnahmequote der technischen Hochschule (zweijährige und vierjährige) für die Abgänger der berufsbildenden Schule für den gleichen Zeitraum übersteigt 87%, wobei 112.146 Kandidaten sich um die Zulassung beworben hatten und davon 98.139 einen Platz bekamen (Education Statistics 2007: 49).¹⁴⁸

Die oben angeführten statistischen Daten belegen, dass sich die Chancen zu einer gehobenen Schulbildung für taiwanesischen Schüler deutlich verbessert haben, sowohl für die Abgänger der Senior Vocational School als auch für die der Senior High School. Qualitativ gesehen haben sich die Bildungschancen jedoch nicht verbessert. Die ungleichen Bildungschancen für Schüler und Studenten resultieren aus der zugeordneten Bildungsqualität (öffentliche/private Schule und Hochschule) und dem Wert der Bildungszertifikate. Statt der harten Selektion vor der Bildungsreform, die die Abgänger der Junior High School dem festgelegten Verhältnis gemäß zu 30% den allgemeinbildenden Schulen und 70% den berufsbildenden Schulen zuteilte (vgl. 3.3.2.2 und 3.3.2.3), werden die Schüler heutzutage in Puncto öffentliche vs. private Hochschulen selektiert, wobei nur die „Gewinner“ in den Genuss der knappen, fast unentgeltlich zugänglichen Bildungsressourcen kommen. Die „Verlierer“, die früher überhaupt keine Chance hatten, bekommen an den privaten Hochschulen eine Bildungsmöglichkeit. Von nun an heißt das Ziel nicht mehr einfach nur an irgendeiner Hochschule zugelassen zu werden, sondern an einer öffentlichen Hochschule, da diese die Studenten qualitativ besser ausbildet und ihnen bessere Jobaussichten verspricht. Trotz der Änderungen wird das reformierte Bildungssystem bzw. -wesen nach wie vor von Leistungsideologie bestimmt. Was die Bildungsreform durch die erhöhte Aufnahmekapazität der Senior High School und vor allem der Hochschulen (Universität

¹⁴⁸ Die taiwanesischen technische Hochschule ist zwar die an die berufsbildende Schule angeschlossene Hochschulbildung, aber Abgänger der Senior High School mit einjähriger Berufserfahrung sind ebenfalls berechtigt, sich um eine Zulassung zu bewerben. Die Abgänger der Senior Vocational School können sich ebenfalls wie ihre Kommilitonen von der Senior High School zum Verfahren „Admission via Examination and Placement“ anmelden, wenn sie die erforderlichen Prüfungsergebnisse aufweisen, um an der Universität zugelassen zu werden.

und technische Hochschule) tatsächlich erreicht hat, ist eine Verlegung des „Schlachtfelds“. Ein Blick auf die geringe Aufnahmekapazität der begehrten öffentlichen Hochschulen zeigt, warum der Leistungsdruck unter den Schülern unverändert hoch geblieben ist.

Mit der Expansion der Hochschulen stieg die Zahl ihrer Absolventen rasch. „Je mehr Absolventen mit einem bestimmten Bildungstitel auf den Arbeitsmarkt drängen, desto weniger ist der Titel wert“ (Groß, M. 1998:145). In einer credentialistischen Gesellschaft wie in Taiwan ist die berufliche Allokation wesentlich von Bildungstiteln geprägt,¹⁴⁹ die in hohem Maße als „Screening-Devices“ („Auslesefilter“) verwendet werden (vgl. Groß, M. 1998: 2). Vor den 90er Jahren war alleine schon die niedrige Zulassungsrate an den Hochschulen und das harte Selektionsverfahren bei den landesweiten jährlichen Aufnahmeprüfungen ein Qualitätssiegel für den Bachelor-Abschluss. Mit dem Anstieg der Zulassungsraten seit Anfang der 90er Jahre auf mittlerweile beinahe 100%¹⁵⁰, verliert der Bachelor-Titel durch die „Inflation der Bildungstitel“ (Collins 1979) an Bedeutung. An Bedeutung gewonnen haben stattdessen der Master-Titel¹⁵¹ sowie der von den öffentlichen Hochschulen verliehene Bachelor-Titel, der aufgrund seiner begrenzten Vergabe nicht „entwertet“ wurde.

Anhand von Abb. 2 und 3 (S. 139 und 140), die die Entwicklung der Anzahl von Universitäten, technischen Hochschulen und Junior Colleges zwischen den Jahren 1986 und 2006 darstellen, ist erkennbar, dass es verbesserte Aufstiegschancen zur Hoch-

¹⁴⁹ Die Wissenschaftler Yang und Ye haben in ihren Untersuchungen bestätigt, dass Bildungstitel als „Screening-Devices“ funktionieren können. (Yang/Ye 1984). Darüber hinaus wird der sozioökonomische Status sowie das Einkommen des Individuums ebenfalls von Credentials beeinflusst (Zhang/Xue/Huang 1995).

¹⁵⁰ Die tatsächliche Zulassungsrate ist seit 1997 stetig gestiegen. So betrug sie im Jahre 1997 60,18%, im Jahre 2002 80% und 2006 96% (Daten aus „Education Statistics – The Republic of China, 2008 Edition“, im Kapitel „Summary of Entrance Examination for Universities, Colleges and Junior Colleges). Die neuesten Ergebnisse der „Admission via Examination and Placement“ für den Jahrgang 2008 wurden bereits bekannt gegeben. Es entstand sogar ein Angebotsüberhang. Für die insgesamt 85.720 verfügbaren Studienplätze an öffentlichen und privaten Hochschulen haben sich nur ca. 83.000 Kandidaten beworben, d.h. über 2.000 Plätze bleiben unbesetzt. Falls einige private Hochschulen aus wirtschaftlichen Gründen ihre Mindestpunktzahl für die Zulassung herabsetzen oder gar gänzlich aufheben würden, könnten theoretisch alle Kandidaten einen Platz bekommen, selbst wenn sie überhaupt keinen Punkt bei der Prüfung erzielt hätten. Die Aufnahmequote betrug dann im Jahre 2008 über 97%.

¹⁵¹ Es ist bereits eine tendenzielle Verschärfung des Wettbewerbs um Masterstudienplätze zu beobachten. Die rasche Expansion von Hochschulen hätte somit den Wettbewerb um bessere Aufstiegschancen auf die nächst höhere Bildungsstufe (dem Master im Vergleich zum Bachelor) verschoben (Hwang/Chen 2005).

schule überwiegend im Bereich der neu gegründeten privaten Universitäten sowie den aus privaten Junior Colleges entstandenen privaten technischen Hochschulen gibt. Nach statistischen Angaben des Bildungsministeriums betrug im Jahre 2002 das Verhältnis zwischen Bachelor-Absolventen öffentlicher und privater Hochschulen ca. 27% zu 73% (in absoluten Zahlen: 47.568 zu 128.476). In den Jahren 2003/4 war es ebenfalls ca. 27% zu 73% (52.581 zu 140.273) und in den Jahren 2004/5 ca. 30% zu 70% (54.220 zu 156.543) (Education Statistics 2006: 31). Diese Daten sind der beste Beleg dafür, dass die Regierung (sowohl das im demokratischen Transformationsprozess befindliche KMT-Regime als auch die DPP-Regierung seit dem Jahre 2000) zwar die Forderung der Bevölkerung nach einer Erhöhung der Aufnahmekapazität der Hochschulen erfüllt hat, die Kosten jedoch von der Bevölkerung selbst getragen werden müssen.

Das Verhältnis entspricht in etwa der Zulassungsrate an Hochschulen vor den 90er Jahren (vgl. Abb. 5, S. 142), weshalb der von öffentlichen Hochschulen verliehene Bachelor-Titel am Arbeitsmarkt sowie in der Gesellschaft immer noch einen hohen Stellenwert besitzt. Darüber hinaus werden durchschnittlich ca. 301.000 NT (New Taiwan Dollar) für einen Studierenden an einer öffentlichen Hochschule aufgewendet, wohingegen weniger als die Hälfte, im Durchschnitt ca. 131.000 NT, auf einen Studierenden an einer privaten Hochschule entfallen. Studierende an einer öffentlichen Hochschule bezahlen jährliche Studiengebühren in Höhe von 29.000 NT, während an einer privaten Hochschule fast das Dreifache, durchschnittlich etwa 85.000 NT, verlangt wird (vgl. Chou 2003: 259). „Weniger Ausgaben, aber mehr Gewinn“¹⁵² erklärt, wieso Schüler um einen Studienplatz an den begehrten öffentlichen Universitäten ringen.

Bei einer Zulassungsrate von ca. 90% reicht es den Schülern heute nicht mehr, nur einen Studienplatz zu erhalten. Um sich von der Masse absetzen zu können und die Chancen auf die begehrten Jobs zu erhöhen, wird ein Studienplatz an einer renommierten öffentlichen Hochschule angestrebt, an der nur 30% aufgenommen werden können. Das erklärt, wieso seit den 90er Jahren die Differenz zwischen der Brutto- und Nettoeinschulungsrate bei den Hochschulstudenten von ca. 7 % (14,24% und 21,58%) auf ca. 23 % (59,83% und 83,58%) im Jahre 2006 stieg, wohingegen sich der Unterschied zwischen beiden Zahlenwerten für Schüler der sekundären Mittelschule im gleichen Zeitraum von ca. 17% auf ca. 7% kontinuierlich verringerte (vgl. Abb. 5, S. 142). Die Daten belegen, dass dank der Vergrößerung der Aufnahmekapazitäten der Senior High Schools und Hochschulen (vgl. Abb. 1 und 2, S. 138 und 139) durch die

¹⁵² „Mehr Gewinn“ bezieht sich nicht nur darauf, dass die Studenten der öffentlichen Hochschulen für mehr staatliche Bildungsressourcen weniger Geld ausgeben müssen, sondern auch auf die zukünftigen Erträge, die durch den Besuch einer öffentlichen Hochschule erzielt werden können.

Bildungsreform der einstige harte Wettbewerb um einen Platz an der Senior High School durch den Wettbewerb um die Zulassung an einer öffentlichen Hochschule ersetzt wurde. Außerdem ist das die Aufnahmeprüfung ersetzende Programm „Multi-Opportunities for College Entrance“ für die Schüler ebenfalls nicht viel anders als die Aufnahmeprüfung, weil die meisten von ihnen nur aufgrund ihrer Prüfungsergebnisse im „Basic Subjects Test“ und „Assigned Subjects Test“ (beide finden einmal im Jahr landesweit statt) einer Hochschule zugeteilt werden können (vgl. 4.4.2).¹⁵³

Immer mehr Schüler, die beim ersten Versuch einer nicht zur Spitzengruppe im landesweiten Hochschulranking gehörenden Hochschule (überwiegend private) zugeteilt werden, entscheiden sich, die beiden Tests (Basic Subjects Test und Assigned Subjects Test) im nächsten Jahr zu wiederholen. Für die taiwanesischen Schüler haben sich durch die Bildungsreform die Spielregeln des Wettbewerbs um einen Studienplatz zwar geändert, dahingehend, dass das Selektionsverfahren durch ein neues ersetzt worden ist und vor allem die mehrheitlichen „Verlierer“ auch die Möglichkeit des Aufstiegs zur Hochschule haben. Was jedoch unverändert blieb, ist, dass der Großteil der staatlichen Bildungsressourcen weiterhin lediglich den wenigen „Gewinnern“ zukommt, die darüber hinaus nur einen geringfügigen finanziellen Beitrag zu ihrer Hochschulausbildung zu leisten haben. Demgegenüber müssten die mehrheitlichen „Verlierer“ mit einer qualitativ schlechteren Ausbildung¹⁵⁴ Vorlieb nehmen, die sie obendrein noch mehr kostet und deren Zeugnisse am Arbeitsmarkt aufgrund der Inflation der Bildungstitel immer mehr an Bedeutung verlieren.

Wenn man die taiwanesischen Bildungsgeschichte näher betrachtet, gewinnt man den Eindruck, dass die staatlichen Schulen bzw. Hochschulen in Taiwan den Auftrag haben, nur sorgsam ausgewählte Begabte, die bei den staatlichen Prüfungen gute Leistung erzielten, auszubilden. Während der Kaiserzeit waren die staatlichen konfuzianischen Hochschulen für die Ausbildung bzw. Auswahl von dem Herrscherhaus loyalen Beamten bestimmt. Die Kandidaten mussten ihre Fähigkeiten zunächst durch ihre

¹⁵³ Das Verfahren bei der Bewerbung um einen Studienplatz der technischen Hochschule ist nicht viel anders als die Verfahren im Programm „Multi-Opportunities for College Entrance“. Die Schüler der Senior Vocational School können im Normalfall durch Bewerbung, Empfehlung und Prüfungsergebnisse einen Studienplatz erlangen, wobei die meisten Schüler anhand ihres Aufnahmeprüfungsergebnisses einer technischen Hochschule zugeteilt werden. Im Sonderfall können diejenigen, die bei dem Wettbewerb ausgezeichnete Leistungen in ihren Fächern erzielt haben, damit direkt eine Hochschulzulassung erhalten.

¹⁵⁴ Hier ist nicht gemeint, dass alle privaten Hochschulen grundsätzlich eine qualitativ schlechte Ausbildung anbieten. Allerdings ist im Vergleich zu staatlichen Hochschulen die Bildungsqualität der meisten privaten Hochschulen wegen des Mangels an zur Verfügung stehenden Bildungsressourcen in der Tat schlechter.

Teilnahme an den stufenweise organisierten kaiserlichen Beamtenprüfungen beweisen (vgl. 3.1.). Während der japanischen Herrschaft war die Grundschulbildung zwar der taiwanesischen Bevölkerung zugänglich. Um den durch Bildung ermöglichten sozialen Aufstieg der Taiwanesen zu verhindern bzw. ihre herrschende Position zu sichern, erlaubte die japanische Herrschaft jedoch nur wenigen Taiwanesen, die über gute japanische Sprachkenntnisse verfügten und die harte Aufnahmeprüfung bestanden, den Zugang zur Hochschule, auch nur dann, wenn es den japanischen Interessen zweckdienlich war, wie (z.B. hinsichtlich der Ausbildung von Ärzten und Lehrkräften für öffentliche Grundschulen). Taiwanesische Schüler mussten für das Erreichen eines Hochschulabschlusses große Hürden überwinden. Wer es jedoch schaffte, durfte sich in den überwiegenden Fällen auf einen höheren sozialwirtschaftlichen Status freuen. Obwohl ein sozialer Aufstieg für die meisten Taiwanesen unerreichbar war, war er zumindest einer gut ausgebildeten elitären taiwanesischen Minderheit möglich. Allein die Existenz dieser potenziellen Aufstiegsmöglichkeit spornte immer mehr Taiwanesen an, nach einer höheren Schulbildung zu streben (vgl. 3.2.4). Die zweckorientierte und elitäre Vorstellung von Schulbildung sowie die daraus entstandene Leistungs-ideologie, („wer den sozialen Aufstieg nicht schafft, der muss sich dies selber zuschreiben“, Fend 2008: 35), blieben seitdem tief in den Köpfen der Taiwanesen verwurzelt.

Beschränkte staatliche Bildungsinvestitionen nur für die Begabten?

Diese Vorstellung bzw. Ideologie wurde während des autoritären KMT-Regimes durch seine von Humankapital-Plänen bestimmte Bildungspolitik, in der die Aufnahmekapazität der berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen bzw. der Hochschulen vom Staat reguliert wurde, und das dafür verwendet Selektionsverfahren (i.e. die Aufnahmeprüfung) perpetuiert (vgl. 3.3.2). Die Daten aus Abb. 5 (S. 142) sind Beleg für die geringe Aufstiegschance bzw. den harten Wettbewerb um einen Studienplatz vor der Bildungsreform. So betrug die Nettoeinschreibrate bei den Hochschulstudenten im Jahre 1987 lediglich 14,24%. Um die ungerechte Verteilung der staatlichen Bildungsressourcen bzw. die daraus resultierende soziale Ungleichheit zu legitimieren, wurde auf die *expressis verbis* auf dem Leistungsprinzip basierende Aufnahmeprüfung als Selektionsverfahren verwiesen, wobei die formal gesehen faire Aufnahmeprüfung wie von dem Regime gewünscht eine breite Akzeptanz in der Bevölkerung fand (vgl. 3.3.2.3). Da es anders als unter der japanischen Herrschaft, in der es großzügige Quoten für Japaner gab, keine speziellen Quoten oder „Bonuspunkte“ für Festlandschinesen gab (Festlandchinesen wurden während des autoritären KMT-Regimes ebenfalls als „herrschende Klasse“ angesehen, vgl. 2.3.1)¹⁵⁵, war die

¹⁵⁵ Es gab bei den Aufnahmeprüfungen zwar keine speziellen Quoten oder „Bonuspunkte“ für Fest-

Aufnahmeprüfung das einzig legitime Kriterium für die Zuteilung eines Studienplatzes. Wer diese Prüfung nicht schaffte, musste sich das nach Meinung der Bevölkerung selbst zuschreiben. Die durch die Leistungsideologie legitimierte ungerechte Verteilung der staatlichen Bildungsressourcen verstärkte die Vorstellung, dass nur die Begabten, die bei der Prüfung ihre Kompetenz und Fähigkeit unter Beweis stellen, die begrenzt verfügbaren Bildungsressourcen in Anspruch nehmen konnten.

Wenn man die Bildungsreform betrachtet, muss man sich fragen, ob die bildungspolitischen Entscheidungsträger staatliche Ressourcen für die Bildung nur beschränkt einzusetzen gedachten und deswegen eine Erhöhung der Aufnahmekapazität von Hochschulen, die die Bevölkerung gefordert hatte, einfach privaten Initiativen überließen. Es stellt sich die Frage, ob diese politische Entscheidung aufgrund der elitären Vorstellung bzw. der Leistungsideologie getroffen wurde, nach der das einzige Kriterium der „Tauschwert“ eines Schülers ist (i.e. man geht davon aus, dass von den ausgewählten Begabten schließlich höhere Bildungserträge zu erwarten sind und diese Schüler und Studenten somit einen wesentlichen Beitrag zur nationalen Wirtschaft liefern können).

Im reformierten taiwanesischen Bildungssystem dominiert der Anteil der privaten Hochschulen (vgl. Abb. 5, S. 142), deren Bildungsressourcen, Bildungsqualität sowie sozialer Ruf jedoch nicht mit den öffentlichen Hochschulen vergleichbar sind. Nach Zhou/Dai scheinen die privaten Hochschulen nur zu existieren, um das fehlende Angebot von öffentlichen Hochschulen zu ersetzen, wobei sie für die meisten Gesellschaftsmitglieder eher Hochschulen zweiter Klasse darstellen (vgl. Zhou/Dai 1996: 55). Selbstverständlich ist damit nicht gemeint, dass alle privaten Hochschulen „zweiter Klasse“ sind. Man muss jedoch einräumen, dass viele neue gegründeten pri-

landschinesen. Tsai und Shavit fanden bei ihrer Analyse des Zusammenhangs zwischen Bildungschancen und sozialer Schichtzugehörigkeit jedoch heraus, dass zwischen den unterschiedlichen ethnischen Gruppen (Festlandschinesen, Taiwaner und Ureinwohner; vgl. 2.1) der Geburtsjahrgänge zwischen 1946 und 1979 die Gruppe der Festlandschinesen durchschnittlich über das höchste Bildungsniveau verfügte (vgl. Tsai/Shavit 2007: 156; vgl. auch Tsen 2004: 261). Ein möglicher Grund für die besseren Bildungschancen der Festlandschinesen könnte in dem sicheren Einkommen der Eltern liegen, deren Jobs meistens verbeamtet waren (Soldaten, Lehrer sowie Mitarbeiter von Behörden). Darüber hinaus bekommen Beamte in Taiwan von der Regierung Zuschüsse für die Ausbildung ihrer Kinder (vgl. Tsen 2004: 261). Diese Ungleichheit der Bildungschancen zwischen den Festlandschinesen und den Taiwanern verringerte sich jedoch im Laufe der Jahre. Ausgenommen von dieser Angleichung war die Gruppe der Ureinwohner (vgl. Tsai/Shavit 2007: 158). Dies könnte einerseits damit erklärt werden, dass sich die meisten Ureinwohner in einer ungünstigen sozioökonomischen Lage befanden. Andererseits waren bei den Ureinwohnern konfuzianische Wertvorstellungen, in der Bildung eine hohe Bedeutung beigemessen wird, weniger ausgeprägt (vgl. Tsen 2004: 261).

vaten Hochschulen oder jene, die von Junior Colleges in private technische Hochschulen umgewandelt wurden von eher geringer Qualität sind (vgl. Huang, W.-X. 2003: 60f.).

Zweifellos ist es wichtig, dass Begabte vom Staat gefördert und unterstützt werden; es ist auch unmöglich, allen Schülern vom Staat den von ihnen gewünschten Studienplatz zu garantieren, dennoch sollten gerechte Bildungsinvestitionen und –qualität garantiert werden. Man muss sich fragen, ob es gerecht ist, wenn der Staat den größten Teil seiner Bildungsressourcen für einen kleinen Anteil von Schülern bzw. Studenten bereitstellt, weil er in ihnen zukünftiges Potential für die taiwanesischen Wirtschaft sieht.

Wie oben erwähnt steht die heutige Studentenzahl in den öffentlichen und privaten Hochschulen in einem stabilen Verhältnis von ca. 30% zu 70%, wobei die privaten Hochschulen trotz der ca. 2,5-fach höheren Anzahl an der Studenten mit nur ca. 1,3-fach hohem Budget wie die öffentlichen Hochschulen (126.568.571 zu 91.472.589. Zahleinheit: NT \$ 1,000) auskommen müssen (Education Statistics 2007: 52). Bei den Schülern der Senior Vocational School wird die Benachteiligung noch viel deutlicher. Durch die Vergrößerung der Aufnahmekapazität der allgemeinbildenden Schulen ist die Schülerzahl der Senior High School für das Schuljahr 2006/07 im Vergleich zur Schülerzahl der Senior Vocational School etwas höher (419.140 zu 335.554), wobei im Vergleich zu den Schülern der Senior Vocational School die Schüler der Senior High School über fast das doppelte Budget verfügen können (61.890.923 zu 31.101.413. Zahleinheit: NT \$ 1,000). Darüber hinaus besuchten ca. 63% der Schüler der Senior High School eine öffentliche Senior High School (Schülerzahl 267.876 von 419.140). Demgegenüber konnten nur ca. 38% der Schüler der Senior Vocational School einen Platz in der öffentlichen Senior Vocational School bekommen (Schülerzahl 127.946 von 335.554), deren Budget doppelt so hoch war, wie das die Schüler der privaten Senior Vocational School mit einem Schüleranteil von ca. 62% (20.865.100 zu 10.236.313. Zahleinheit: NT \$ 1,000).¹⁵⁶

Die Daten belegen, dass sich die Situation der Schüler der Senior Vocational School durch die Bildungsreform nicht verbessert hat. Die Situation für Schüler der privaten Senior High Schools ist dabei besonders ungünstig. Die meisten Schulabgänger der Senior Vocational School können nun zwar eine Hochschule besuchen, müssen aber in den meisten Fällen mit einer privaten technischen Hochschule Vorlieb nehmen (vgl. Abb. 2, S. 139).

Das entscheidende Kriterium für die benachteiligte Position der Schüler/Studenten der privaten Schulen/Hochschulen, vor allem der Schüler der privaten Senior Vocational School, sind ihre Leistungen, die sie bei den Prüfungen erzielt haben. Da nach offi-

¹⁵⁶ Daten aus Education Statistics 2007:3 & 52.

zieller Lesart Talent wertvoll und die staatlichen Investitionen in Bildung kostbar sind, kann ein als „weniger begabt“ klassifizierter Schüler bzw. Student naturgemäß auf nur wenig Bildungsressourcen hoffen. Hier drängt sich die Frage auf, ob die Investitionen des Staates wirklich sinnvoll eingesetzt sind, d.h. ob diejenigen, die am meisten Unterstützung und Förderung erhalten, auch automatisch die besseren Leistungen erbringen. Das heißt, man muss sich fragen, ob die Schüler bzw. Studenten ihre hohen Leistungen wirklich ihrer eigenen Begabung oder der Hilfe des Staates verdanken. Auf der anderen Seite ist natürlich klar, dass sich Talent, wenn es nicht in ausreichendem Maße gefördert wird, nicht entfalten kann.

Es steht zu bezweifeln, dass Bildungserträge in der Humankapitaltheorie einen zentralen Stellenwert haben, „da sie das ökonomische Motiv für Bildungsinvestitionen sind“ (Pechar 2006: 29). Bei der Kalkulation von Bildungsinvestitionen und –erträgen ist deshalb zunächst klar zu definieren, was Bildungserträge sind und welche Ausgaben zu Bildungsinvestitionen gerechnet werden können. Bildungserträge beziehen sich nicht nur auf individuelle, institutionelle bzw. staatliche monetäre Erträge, die man mit dem finanziellen Gewinn wie Einkommen oder Umsatz gleichsetzt, sondern auch auf die sozialen und gesellschaftlichen nicht-monetären Erträge, die vom Investor nicht internalisiert werden können. Diese nicht-monetären Erträge ergeben sich aus einem höheren durchschnittlichen Bildungsniveau der Bevölkerung und äußern sich beispielsweise in einem höheren Maß an Gesundheitsbewusstsein, Demokratiebewusstsein, Gesetzesloyalität, Innovativität, Respekt vor der Menschenwürde, Selbstverwirklichung usw. (vgl. Pechar 2006: 37f.; Wang/Lin 1999: 94f.; Zhang/Wu 1996: 41f.). Nicht-monetäre Bildungserträge wurden aber im taiwanesischen Bildungssystem, das sich nur an der Entwicklung bzw. dem Erfolg der Wirtschaft orientiert, völlig ignoriert. Diese Missachtung hat unter Jugendlichen zu zahlreichen Problemen, wie zum Beispiel einer höheren Kriminalitäts- und Selbstmordrate, geführt (vgl. Wang/Lin 1999: 252). Die staatlichen Ausgaben für das Bildungswesen und die Ausgaben der privaten Haushalte für die Schulgebühren sind klar als Bildungsinvestitionen zu erkennen. Was ist jedoch mit den Ausgaben für den Besuch von Nachhilfeschoolen, dem Kauf von zusätzlichem Lehrmaterial für diese Nachhilfeschoolen, den Ausgaben, die bei einer Wiederholung der Prüfungen anfallen sowie der zeitliche und geistige Aufwand, den man betreiben muss, um an einer öffentlichen Hochschule wie der Senior High School zugelassen zu werden? Die Sozial- und Bildungskosten, die der Staat für die Beseitigung der aus dem Wettbewerb um Bildung ergebenden Probleme ausgeben muss, sind ebenfalls Kosten, die in der Kalkulation der bildungspolitischen Entscheidungsträger nicht berücksichtigt werden. Es ist daher fraglich, ob die allein auf monetäre Bildungserträge abzielende taiwanesische Bildungspolitik tatsächlich Vorteile für den Staat bzw. die Gesellschaft bringt, wenn man die Kos-

ten-Nutzen-Analyse um die eben genannten Aspekte erweitert (vgl. ebd.: 95f.). Darüber hinaus spielt der Aufbau und die Förderung von Humankapital in einer industrialisierten Ökonomie für die „Aufrechterhaltung und Verbesserung der *wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit*“ (Fend 2008: 50) eine entscheidende Rolle, wobei die schulische Qualifikation „als wesentlich für die Erzeugung eines ‘*Humankapitals*’ im Sinne der Berufsfähigkeit der jüngeren Generation gesehen“ wird (ebd.: 52). Bildung kommt bei der Erzeugung des Humankapitals, welches für die staatliche Entwicklung sowie deren Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Wettbewerb der Nationen wichtig ist, ein zentraler Stellenwert zu. Auf den engen Zusammenhang zwischen Bildung und Erzeugung von Humankapital wird auch vom taiwanesischen Bildungsministerium hingewiesen, das die Bildung von Humankapital als leitende Idee der taiwanesischen Bildungspolitik im 21. Jahrhundert bezeichnet.¹⁵⁷ Das „Humankapital“ in der Bildungsökonomie, „weit davon entfernt, menschenverachtend zu sein, enthält einen Appell an die Kapitalisten, endlich aufzuwachen, die Menschen ebenfalls als Kapital zu betrachten und also arbeiten zu lassen. Mehr noch: Die Menschen sollten genauso pfleglich behandelt werden wie das Kapital, auch sie sollten sich entwickeln, größer und stärker werden“ (Pechar 2006: 30).

Die taiwanesische Bildungspolitik hat die als „weniger begabt“ klassifizierten Schüler bzw. Studenten sowohl vor als auch nach der Bildungsreform nicht berücksichtigt und somit die Quintessenz des Konzepts vom Humankapital nicht erkannt. Der Staat investiert unzureichend in ihre Bildung, somit haben sie im Verlauf ihrer Schulbildung auch keine Chance, „sich zu entwickeln, größer und stärker zu werden“. Man muss sich deshalb die Frage stellen, ob die Vernachlässigung der Bildungsinvestitionen der Grund für weniger Bildungserträge in der Zukunft ist, d.h. nicht die Schüler, die aufgrund ihrer vermeintlich „geringeren Begabung“ keine ausreichende Bildung bekommen, stellen das Problem dar, sondern der Staat, da er nur eine kleine Elite finanziert. Daraus leitet sich eine weitere grundlegende Frage ab, nämlich: Was ist Begabung? Lässt sich Begabung an Prüfungsergebnissen ablesen? Spiegelt die harte Selektion im Bildungssystem tatsächlich die unterschiedlichen Begabungen der Schüler wider? Diese Fragen stellen sich nicht nur die taiwanesischen Psychologen Wang und Lin, die sich seit langem mit den Themen gegliedertes Schulsystem, Aufnahmeprüfung und deren Auswirkungen auf die Psyche der Schüler beschäftigen (Wang/Lin 1994; ders. 1994a; ders. 1996; ders. 1996a; ders. 1996b; ders. 1999), sondern auch Pädagogen und Erziehungswissenschaftler in Deutschland, dessen gegliedertes Schulsystem in Taiwan zum Vorbild genommen wurde (vgl. 3.3.2.2).

¹⁵⁷ Vgl. die Äußerungen auf der Homepage des „Ministry of Education“, [http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育施政理念與政策\(網頁版\).pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育施政理念與政策(網頁版).pdf), letzter Zugriff am 23.11.2009

Die vom Deutschen Bildungsrat gelieferten Beiträge stellen die Vorstellung von naturgegebener Begabung infrage und bekräftigen zudem, dass der Mensch immer die Entwicklungsmöglichkeit für seine Lernfähigkeit bzw. der daraus resultierenden Leistungen besitzt (vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2006: 135). Die deutsche Psychologin Elsbeth Stern, die über menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse forscht, kommt in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die meisten Menschen lediglich eine mittlere Intelligenz besitzen und sich somit recht ähnlich sind. Abweichungen nach oben oder unten kommen eher selten vor (vgl. Stern 2005: 85). In ihren Augen gibt es „keine wissenschaftlich begründete Typologisierung, die eine Zuordnung von Heranwachsenden zu einem ganz bestimmten Lernumfeld nahe legt. Schüler bringen also ein unterschiedliches Potential in die Schule mit, das sich nicht in Schubladen packen lässt. Um jeden Schüler ‘begabungsgerecht’ zu fördern, erweist sich die Gliederung des Schulsystems somit als untaugliches Instrument. Die Aufgabe der Lehrer muss vor allem darin bestehen, unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe bereitzustellen, damit jeder Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen optimal lernen kann“ (ebd.:87). Mit dieser Äußerung stimmt Stern im Wesentlichen mit Konfuzius überein, der folgendes meinte: „der Lehrer sollte seine Schüler ihrer Begabung entsprechend unterrichten“ (因材施教). Paradoxe Weise wird gerade diese Forderung in Taiwan als vorrangige Begründung für die Selektion im Bildungssystem herangeführt. In Taiwan setzt man Begabung mit Prüfungsleistung gleich und unterrichtet die Schüler entsprechend „begabungsgerecht“, wobei „begabungsgerecht“ hier die Bildung homogener Lerngruppen bedeutet, denen ein einheitlicher Stoff in einem einheitlichen Tempo zugeführt wird (vgl. Wang/Lin 1996a: 90).

Menschen sind zweifelsohne unterschiedlich begabt. Ihre Begabungen lassen sich weder durch eine Kategorisierung in zwei verschiedene Schultypen (Senior High School und Senior Vocational School bzw. private und öffentliche Schulen/Hochschulen) abgrenzen, noch auf ein ihrer „Begabung entsprechendes“ Ranking (vgl. 3.3.2.3) reduzieren, das bestimmt, zu welcher Schule/Hochschule sie gehen müssen. Diese Differenzierung erleichtert lediglich die Arbeit der Lehrer, weil sie nicht mehr unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe bereitstellen müssen. Die Begabung bzw. die Entwicklung der Schüler/Studenten wird durch die Bildungsreform der taiwanesischen Regierung nicht gefördert, sondern nur auf einen bestimmten Bereich beschränkt. Der Ökonom Wößmann gelangt bei seiner Analyse der PISA-Daten zu der Feststellung, dass in jenen Ländern, wo die Schüler länger gemeinsam lernen, die leistungsschwachen Schüler bessere Schulleistungen bringen, ohne die Schulleistungen der leistungsstarken Schüler zu beeinträchtigen. Wößmann führt weiter aus, „dass die frühe Selektion nicht mit einem stärkeren Anstieg des durchschnittlichen Leistungsniveaus der Schüler einhergeht. Und noch mehr: Offen-

bar schneiden nicht einmal die besten 25 Prozent, oder gar nur die besten fünf Prozent, der Schüler besser ab, wenn die Aufgliederung früh erfolgt. Die höhere Chancengleichheit für benachteiligte Kinder geht also keineswegs zu Lasten der besten Schüler“ (Wößmann 2007:148f.).

Wie oben erwähnt ist die Begabung eines Menschen bzw. sein Leistungspotential immer entwicklungsfähig. D.h. es wird nicht allein oder überwiegend von Genen bestimmt, sondern es entwickelt sich durch entsprechende Förderung, Unterstützung, Stimulationen und Anregungen. Daher sollten die Menschen genauso wie das Kapital pfleglich behandelt werden, damit sie Chancen haben, sich zu entwickeln und größer und stärker zu werden. Hierbei fällt der Bildung eine Schlüsselrolle zu.

Im folgenden ist auf eine grundlegende Frage einzugehen: Wenn schulische Leistung das einzige Kriterium für die Selektion im taiwanesischen Bildungssystem ist (die sowohl „Input“ als auch „Output“ bestimmt), haben dann alle taiwanesischen Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft die gleichen Chancen zum Aufstieg in die Senior High School bzw. Hochschule? „Im Sinne der Leistungsideologie muss gewährleistet sein, dass jedem Gesellschaftsmitglied die gleichen Möglichkeiten gewährt werden, am Leistungswettbewerb teilzunehmen, wobei in Abhängigkeit von der Leistung nicht alle gleichermaßen gewinnen können, auch wenn sie prinzipiell die gleichen Aussichten auf Erfolg haben müssen“ (Becker/Hadjar 2009: 42).

Entstehung und Wiedererstehen der Leistungsideologie

In der taiwanesischen Bildungsgeschichte ist eine Grundkonstante auffällig: Immer dann, wenn das Bildungssystem durch die jeweiligen Machthaber als Mittel staatlicher Kontrolle instrumentalisiert und missbraucht wurde, ließ sich die Bevölkerung von den Möglichkeiten, die das System auf der anderen Seite bot (sozioökonomischer Aufstieg für diejenigen, die die Prüfungen bestehen), blenden. Dies war zu Zeiten der Beamtenprüfungen im kaiserlichen China nicht anders als unter der japanischen Herrschaft oder während der KMT-Diktatur.

Die ehemalige Aufnahmeprüfung war so angelegt, dass das Regime die Zuteilung seiner knappen Bildungsressourcen an wenige durch die Prüfung selektierte „Auserwählte“ (Schüler der Senior High School) rechtfertigen konnte, ohne dass die „Verlierer“ (Schüler der Senior Vocational School) „rebellierten“, da man glaubte, dass die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg vom Staat ermöglicht wurde, und zwar jedem, der begabt und tüchtig war. Für die Leistungsideologie bürgten die, die erfolgreich waren, mit ihrem erfolgreichen sozialen Aufstieg. Während des Umwandlungsprozesses der taiwanesischen Gesellschaft in den 70er und 80er Jahren gab es durch die harte Selektion im Bildungssystem tatsächlich Chancen zum sozialen Aufstieg, die manche aufgrund von persönlichen Faktoren (wie Glück, persönliche Intelligenz oder Fleiß) be-

kommen hatten. Deswegen wurde das zur Selektion verwendete Verfahren als fair angesehen und die daraus entstandene Leistungsideologie hatte die Gesellschaft Taiwans überzeugt. Nach Lin wurde die Leistungsideologie sogar zur Leitlinie der darauffolgenden gesellschaftlichen Wandlung (vgl. Lin 1997: 400).

Das beste Beispiel dafür ist der ehemalige taiwanesischer Präsident der Democratic Progressive Party (DPP) Chen, Shui-Bian (2000-2008). Er stammte aus ärmlichen Verhältnissen in Südtaiwan und bekam dank der Aufnahmeprüfung durch seine ausgezeichneten Leistungen einen Studienplatz an der juristischen Fakultät der Nationalen Taiwan Universität, die seit der japanischen Herrschaft den führenden Platz im taiwanesischen Hochschulranking belegt. Als Anwalt startete er seine berufliche Laufbahn und schaffte den sozialen Aufstieg. Seine politische Karriere als Anwalt mit Schwerpunkt Menschenrechte begann in den achtziger Jahren.

Sein Beispiel steht für eine Leistungsideologie, die zwar eine harte schulische und soziale Selektion vornimmt, jedoch Chancengleichheit für alle bietet. Nahezu alle Gesellschaftsschichten in Taiwan („Gewinner“ wie „Verlierer“) scheinen von der „Gerechtigkeit“ dieses Systems überzeugt (vgl. Hwang/Chen 2005: 101). Jeder schien die gleichen Chancen zu haben – es hing nur von der Willenskraft und Begabung des Einzelnen ab. Hier liegt der Grund dafür, warum die Allgemeinheit in der abgeschafften Aufnahmeprüfung das dem Prinzip nach einzig wirklich gerechte Korrigendum in der Gesellschaft sieht (vgl. 3.3.2.3). Es verwundert nicht, dass sowohl Eltern als auch Lehrer sowie die gesamte Öffentlichkeit für die Wiedereinführung der Aufnahmeprüfung votieren (vgl. Diagramme 1 und 5, S. 145 und 148).

Das taiwanesisches Bildungssystem wurde zwar durch die Umstrukturierung der Gesellschaft modernisiert und dessen Rahmenbedingungen dank der Bildungsreform geändert. Die auf der Leistungsideologie basierende Selektion dominiert jedoch nach wie vor das reformierte taiwanesisches Bildungssystem und legitimiert weiterhin dessen Ungerechtigkeit, da die Leistungsideologie in modernen Industriegesellschaften, wozu auch Taiwan gehört, „die wichtigste Grundlage zur Legitimation von sozialer Ungleichheit“ geworden ist (Becker/Hadjar 2009: 40). Die auf der Leistungsideologie basierende schulische Selektion und die resultierende soziale Ungleichheit werden wiederum durch die neu entstandenen gesellschaftlichen Bedingungen verstärkt. „Eine Gesellschaft, die Ämter, Ansehen und Reichtum ausschließlich nach Leistung vergibt, erscheint fairer als eine auf althergebrachten Privilegien beruhende Feudalgesellschaft oder als ein Wohlfahrtsstaat, der bestrebt ist, durch gezielte Eingriffe in die Lebensumstände von Menschen individuelle und kollektive Chancengleichheit herzustellen“ (Becker/Hadjar 2009: 36). In der taiwanesischen Gesellschaft, deren Geschichte von der Besetzung durch fremde Mächte durchgezogen ist (vgl. 2. Kapitel), ist die allein auf der Leistungsideologie erfolgende Vergabe von Positionen und Be-

lohnungen für die Bevölkerung, die vor der Demokratisierung bei der Verteilung von Gütern und gesellschaftlichem Status kaum Chancengleichheit im Vergleich zur allein aufgrund ihrer Herkunft privilegierten herrschenden Klasse besaß¹⁵⁸, besonders attraktiv.

Ein anderer wesentlicher Grund für die durch die Leistungsideologie nach wie vor legitimierte Ungleichheit ist der Marketing-Charakter, der die Gesellschaft Taiwans kennzeichnet und der sich in Leistungsdenken und Erfolgsstreben äußert. Die Taiwanesen sind schon von klein auf an den harten Wettbewerb gewöhnt, bei dem nur die Schüler, die bei den Prüfungen die besten Leistungen erzielt haben, Lob und Preise erhalten (vgl. Wilson 1986: 20f.; vgl. auch 2.3.3). „Individuelle Anstrengungen und Leistungen, die an erworbenen Bildungszertifikaten abgelesen werden können, bedingen die Teilhabe am Arbeitsmarkt, über den die Verdienste verteilt werden. Die Verteilungsregeln lauten: Je größer die Talente und Leistungen, desto größer die Verdienste“ (Becker/Hadja 2009: 39). Diese in modernen Industriegesellschaften vorherrschenden und legitimierte Ursachen für soziale Ungleichheiten stimmen mit den Charakterzügen der Taiwanesen (Leistungsdenken und Erfolgsstreben) überein (vgl. 2.3.3).

Man muss sich fragen, ob Leistung wirklich ausschließlich auf den Fähigkeiten und Anstrengungen des Einzelnen ohne Rücksicht auf seine soziale Herkunft beruht.

Zweifel an der Legitimation der Leistungsideologie

Die Legitimation der Leistungsideologie, auf der die Selektion im taiwanesischen Bildungssystem und die daraus folgende ungerechte Verteilung der Bildungsressourcen basieren, wird in vielen Ländern durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse bereits stark angezweifelt. In einem neuen erschienen wissenschaftlichen Forschungsbeitrag diskutieren Becker und Hadjar (Becker/Hadjar 2009) die Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen anhand des Phänomens der Meritokratie¹⁵⁹ in modernen Gesellschaften und zeigen damit, dass Bildungszertifi-

¹⁵⁸ Während des autoritären KMT-Regimes existierte in der Tat nur eine begrenzte Chancengleichheit für die taiwanesischen Bevölkerung. Beispielweise waren alle wichtigen politischen Positionen von den im Jahre 1949 vom Festland übergesetzten „Festlandschinesen“, deren Anteil an der Gesamtbevölkerung Taiwans weniger als 15% betrug, besetzt worden (vgl. 2.3.1).

¹⁵⁹ Das Wort „Meritokratie“, zusammengesetzt aus lateinisch „meritum“ (Verdienst) und griechisch „kratein“ (herrschen), bedeutet „eine Herrschaftsordnung nach Maßgabe von Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen, bei der Amtsträger – beim Vorherrschen des Leistungsprinzips gegenüber anderen Grundsätzen der Statuszuweisung (etwa nach askriptiven Merkmalen wie soziale Herkunft, Geschlecht etc.) – aufgrund ihrer Verdienste (sprich: intellektuellen Leistungen und Fähigkeiten) ausgewählt werden“ (Becker/Hadjar 2009: 37).

kate Auswirkung auf die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und den sozialen Status haben, wobei auf dem Weg zum Erwerb der Bildungszertifikate die soziale Herkunft bereits einen mit entscheidenden Einfluss ausübt (vgl. Becker/Hadjar 2009: 55). Das heißt, dass die soziale Herkunft in den meisten modernen Gesellschaften immer noch ein wesentlicher Faktor ist¹⁶⁰, hinter dem Meritokratie zurücksteht, denn Chancengleichheit ist bei weitem noch nicht erreicht. Insofern fehlt den auf der Leistungs-ideologie basierenden Ungleichheiten paradoxerweise ihre wichtigste Legitimation, denn soziale Ungleichheiten sind hier keine primäre Folge fehlender Leistung (Talent plus Anstrengung).

In einem anderen wissenschaftlichen Beitrag äußert sich Becker folgendermaßen: „Trotz Schulpflicht, Massenbildung, Bildungsreformen und Bildungsexpansionen sind Zugang zu höherer Bildung und Erwerb hochwertiger Bildungsabschlüsse nicht für alle Sozialgruppen in gleichem Maße möglich“ (Becker 2009: 85). Es scheint, dass eine Chancengleichheit zum Erwerb von Bildungszertifikaten in modernen Gesellschaften kaum existiert, wobei Chancengleichheit im Bildungswesen im allgemeinen Verständnis bedeutet, dass „Erwerb von Bildungsgraden und die dadurch erfolgende Verteilung von Lebenschancen so zu erfolgen hat, dass sie sich ausschließlich an der individuellen Leistung bemessen“ (Hradil 1999: 148).

Bereits in den 60er und 70er Jahren wurden in Deutschland über das Thema Ungleichheiten von Bildungschancen beim Übergang auf eine weiterführende Schule heftige Debatten geführt. Dahrendorf und Fend konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass die Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schultypen nicht in erster Linie von ihrer persönlichen Begabung abhängig war, sondern viel mehr von ihrem sozio-ökonomischen Elternhaus (Dahrendorf 1965; Fend 1976). Die PISA-Studie (PISA 2006) hat den Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft in Deutschland erneut bestätigt, wobei in vielen anderen Ländern dieser enge Zusammenhang ebenfalls mehr oder weniger nachzuweisen ist. Es wird aber auch deutlich, dass die deutsche Bildungsreform der 60er und 70er Jahre durch die Hochschulneugründungen sowie die Einrichtung von Gesamtschulen die Ungleichheit der Bildungschancen nicht beseitigen konnte. Ein wesentlicher Grund ist die zu frühe Selektion im deutschen Bildungssystem, „da zu frühen Zeitpunkten noch geringere Evidenzen für Leistungsfähigkeit der Schüler und eigene Interessiertheit der Schulkinder am Bildungsweg vorliegen“ (Becker 2009: 119). Aufgrund dessen gewinnen sowohl die elterlichen Bildungsentscheidungen als auch die Entscheidungen des Lehrers und seine nicht immer objektive Einschätzung des Schülers einen entsprechend großzügi-

¹⁶⁰ Laut empirischer Befunde tendieren die Gesellschaften der Niederlande und Schwedens zur Meritokratie, die soziale Herkunft beim Erwerb des Bildungsniveaus spielt hier keine wesentliche Rolle (vgl. Becker/Hadjar 2009: 46).

gen Handlungsspielraum (vgl. ebd. :120). Darüber hinaus sollte man nicht vergessen, dass die Zensuren des Schulkindes, durch die die Bildungsempfehlung des Lehrers zustande kommt, zum großen Teil von „der Lehrereinschätzung des Schülerverhaltens im Leistungs- und Sozialbereich sowie der sozialen Schichtzugehörigkeit“ (ebd.) abhängt. Somit hat die soziale Herkunft auf soziale Ungleichheiten von Bildungschancen einen ausschlaggebenden Einfluss.

Ähnliche Forschungsergebnisse findet man auch in Taiwan. Die in den 90er Jahren von der staatlichen Bildungsreform-Kommission in Auftrag gegebenen wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen, dass vor der Bildungsreform der sozioökonomische Status der Eltern eine entscheidende Rolle dabei spielte, ob die taiwanesischen Schüler letzten Endes auf die Senior High School oder die Senior Vocational School gehen konnten (vgl. Zhang/Xue/Huang 1996). Darüber hinaus wurde bestätigt, dass die Mehrheit der Studenten an den öffentlichen Hochschulen ihrer sozialen Herkunft nach aus der Mittel- und Oberklasse stammte (vgl. Lin 1996: 60). Dieser enge Zusammenhang existiert trotz der erhöhten Aufnahmekapazität zur Senior High School und Hochschule dank der Bildungsreform immer noch. Die Schüler aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status verfügen nach wie vor über bessere Aufstiegschancen in die öffentliche Senior High School und Hochschule (vgl. Chen/Liu 2004; Huang 2004; Hwang/Chen 2005; Lee/Cheng 2002; Lin 2002; Luoh 2004; Tsen 2004).

Obwohl die Selektion im taiwanesischen Bildungssystem erst nach der Junior High School erfolgt und (fast) allein von der erzielten Leistung der Prüfungen entschieden wird,¹⁶¹ besteht trotzdem wie in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen. Wenn jedoch nicht mehr die Begabung bzw. Anstrengungen des Individuums mit dessen Prüfungsergebnis gleichgesetzt werden, sondern letztendlich der sozioökonomische Status der Eltern für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart ausschlaggebend ist, lässt das erhebliche Zweifel an der auf Leistungsideologie basierenden ungerechten Verteilung der Bildungsressourcen im taiwanesischen Bildungssystem aufkommen, da die Leistungsideologie bereits ihrem entscheidenden Grundprinzip widerspricht, nämlich der Chancengleichheit. Mit dem fehlenden Grundprinzip der Chancengleichheit wird die Legitimation der Leistungsideologie direkt herausgefordert, da die erzielte persönliche Leistung stark von der sozialen Herkunft abhängt, aber nicht überwiegend von den

¹⁶¹ Vor der Bildungsreform war das Ergebnis der Aufnahmeprüfung das einzig entscheidende Kriterium für diese Selektion. Mit der Aufhebung der Aufnahmeprüfung bietet deren Ersatzprogramm zwar verschiedene Auswahlverfahren für eine Zulassung zur Senior High School bzw. Hochschule (Empfehlung, Bewerbung und Prüfung), die Kandidaten bekommen ihren Platz jedoch nach wie vor mehrheitlich über die Zulassungsprüfung. Vgl. Ausführungen im folgenden Abschnitt im Haupttext.

persönlichen Anstrengungen und Talenten. Mit anderen Worten: Schüler aus Familien mit höherem sozialem Status besitzen im Vergleich zu sozial benachteiligten Schülern bereits eine bessere Ausgangsposition beim Wettbewerb um den Aufstieg zur Senior High School bzw. öffentlichen Hochschulen. Dieser Umstand ist unabhängig von der Art des Selektionsverfahrens (Aufnahmeprüfung oder das die Aufnahmeprüfung ersetzende nachfolgende Programm).

Der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen zeigt zum einen, dass eine Verteilung von Bildungsressourcen allein auf Basis der Leistungsideologie nicht legitim sein sollte. Andererseits wird klar, dass Schüler aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status in doppelter Hinsicht bestraft werden: Zunächst verschlechtern sich ihre Aussichten auf einen Aufstieg zur Senior High School sowie zu öffentlichen Hochschulen und damit die Chancen auf einen späteren höheren sozialen Status erheblich, weil sie keine Unterstützung von Seiten des Staates oder der Schule bekommen. Sie werden mit der erzielten schlechteren Leistung, die zum großen Teil durch ihre soziale Herkunft bedingt ist, in die privaten Senior Vocational Schools sowie privaten Hochschulen „entlassen“, wo sie mehr bezahlen müssen und zudem aufgrund der privaten und damit meist schlechteren Ausbildung größere Probleme bei der späteren Arbeitsplatzsuche haben. Mit der Bildungsexpansion¹⁶² durch die Bildungsreform bleibt ihnen aber keine andere Möglichkeit als dieses vom Staat zugebilligte Angebot der privaten Senior Vocational School sowie der privaten Hochschule anzunehmen, denn um sich erfolgreich um einen Arbeitsplatz in Taiwan zu bewerben, benötigt man die Hochschulreife (Abschlusszeugnis der Senior High/Vocational School) oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium.

Man zweifelt zudem daran, dass die dank der Bildungsexpansion entstandenen neuen Bildungsgelegenheiten in den Senior High Schools sowie öffentlichen Hochschulen wiederum vor allem von den Schülern aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status genutzt werden, wodurch die Chancengleichheit wiederum nicht garantiert ist. Warum ist diese Chancengleichheit nicht gewährleistet? Von den zahlreichen Erklärungsversuchen zur Entstehung bzw. Reproduktion der Bildungsungleichheiten kommt dem Erklärungsmuster von Boudon, nach dem der primäre und sekundäre Herkunftseffekt gemeinsam auf die Entstehung und Reproduktion der Bildungsungleichheiten wirken, eine herausragende Rolle zu (Becker 2009; Maaz 2006). Der primäre Herkunftseffekt äußert sich in Unterschieden, die sich vor allem auf die während des Sozialisationsprozesses im Elternhaus durch das verfügbare soziale oder kulturelle Kapital erworbenen kognitiven sowie sozialen Fähigkeiten beziehen, wel-

¹⁶² Bildungsexpansion „bezieht sich zunächst auf den Ausbau des Bildungssystems, die Ausweitung von Bildungsgelegenheiten und eine erhöhte Nachfrage nach Bildung“ (Hadjar/Becker 2009: 195).

che sich in den schulischen Leistungen der Kinder niederschlagen. D.h. außer den vom Elterhaus mitgegebenen Lernvoraussetzungen besitzen die Kinder wegen den vom Elternhaus gegebenen Lerngelegenheiten bereits unterschiedliche Startchancen beim Wettbewerb um zukünftige Bildungschancen. Demgegenüber bezieht sich der sekundäre Herkunftseffekt auf die vom elterlichen sozialen Status abhängige Bildungsentscheidung, die durch die gemeinsame Betrachtung der Bildungskosten (Investitions- und Opportunitätskosten) sowie Bildungsrenditen (Erwartungen, soziale Aufstiege und Motiv des Statuserhalts) gefällt wird (vgl. Becker 2009: 105-109; Maaz 2006: 52-53).

Aufgrund der „unglücklichen“ Bildungsreform beschäftigen sich zahlreiche taiwanische empirische Studien mit dem Thema, inwieweit der sozioökonomische Status der Eltern sich auf die Bildungschancen ihrer Kinder auswirkt, wobei die Chancen besonders im Zusammenhang mit den neu eingeführten Selektionsverfahren im Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ Bezug genommen wird (Chen/Liu 2004; Huang 2004; Hwang/Chen 2005; Lee/Cheng 2002; Luoh 2004; Tsen 2004). Zwar untersuchen sie auch den primären und sekundären Herkunftseffekt in Bezug auf die Bildungschancen, anders als in Deutschland bezieht sich dieser sekundäre Herkunftseffekt jedoch vor allem auf die Bildungsentscheidung der Eltern, nämlich, an welchem Verfahren des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ ihre Kinder teilnehmen sollen, um die besten Chancen zum Aufstieg zur öffentlichen Senior High School oder Hochschule zu bekommen: „Die Familien treffen Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position, und wählen diejenige Schullaufbahn aus, die sie für vorteilhafter ansehen als andere Bildungswege“ (Becker 2008: 170). Für taiwanische Eltern gleich welchen gesellschaftlichen Status zählt jedoch in der Regel nur eine Hochschulausbildung (vgl. Tsai/Shavit 2007: 142), was die hohen Bruttoeinschreibraten beispielweise im Jahre 2006 für Schüler der sekundären Mittelschule (98,79%) sowie Studenten (83,58%) (vgl. Abb. 5, S. 142) belegt. Die Verfahren des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ werden deshalb heftig kritisiert, weil die angestrebte Chancengleichheit definitiv nicht erreicht wurde. Es ist offensichtlich, dass manche Verfahren im Programm Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status bevorzugen (vgl. 4.4.2).

4.4.2 Diskussionen über das die Aufnahmeprüfung ersetzende Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“

Wie im letzten Abschnitt dargestellt dominiert die Leistungsideologie nach wie vor die Meinungen zum reformierten taiwanesischen Bildungssystem. Obwohl ihre Legitimation ob des Widerspruchs zum Prinzip der Chancengleichheit stark kritisiert wird,

wird sie nicht in Frage gestellt, da sie offensichtlich zur neuen gesellschaftlichen Struktur Taiwans passt. Die Hauptaufgabe des Bildungssystems liegt, wie vor der Bildungsreform, lediglich in der Auslese der „Begabten“. Somit verwundert es nicht, wenn die Schüler alles daran setzen, nicht in der Gruppe der „weniger Begabten“ zu landen. Durch die Bildungsreform bleibt die strenge Selektion unberührt, lediglich ihr Mechanismus wurde modifiziert. An Stelle der Aufnahmeprüfungen ist das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ getreten.

Mehr Auswahlmöglichkeiten, mehr Druck?

Da die Ursache des enormen Drucks auf die Schüler in der Selektion im Bildungssystem liegt, spielt es keine Rolle, ob die Schüler durch das System der einmaligen Aufnahmeprüfung oder das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ selektiert werden. Wenn die Selektion im Bildungssystem Taiwans beispielsweise allein von einem landesweiten Laufwettbewerb bestimmt werden würde, würden sich die Schüler darüber den Kopf zerbrechen, wie man schneller als die Konkurrenz laufen lernen kann (vgl. Wang, C.-W./Lin, W.-Y. 1999: 28). Darüber hinaus trägt die Komplexität und Intransparenz des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ eine Mitschuld an dem nicht nachlassenden Leistungsdruck auf die Schüler, was zu heftiger Kritik von allen Seiten führt.

Im Rahmen der „Admission by Placement“ (Zuteilung aufgrund des Prüfungsergebnisses) können bzw. müssen die Schüler zwei Tests ablegen, wobei die Ergebnisse darüber entscheiden, zu welcher Schule oder Hochschule sie zugelassen werden.¹⁶³ Die Regeln dieses Verfahrens sind in der Tat nicht viel anders als die abgeschaffte Aufnahmeprüfung. Das Ablegen von zwei Prüfungen soll den Schülern aber die Möglichkeit geben, den Leistungsdruck auf zwei Tests zu verteilen. Dieser per se richtige Ansatz konnte jedoch nur unzureichend in der Realität umgesetzt werden. Denn zwei Tests mit zwei Ergebnissen bedeuten zwar einerseits, dass die Prüfungskandidaten heutzutage über eine Chance mehr verfügen als bei der ehemaligen Aufnahmeprüfung. Andererseits bedeutet es für den Prüfungskandidaten aber auch, dass keiner der Tests versäumt werden darf, da man ansonsten immer Gefahr läuft, eine Chance zur potenziellen Verbesserung des Prüfungsergebnisses ausgelassen zu haben.

Auch die neuen Verfahren „Application“ (persönliche Bewerbung) und „Recommendation“ (schulische Empfehlung), bei denen sowohl schulische als auch außerschuli-

¹⁶³ Die Prüfungskandidaten der Senior High/Vocational School können zweimal den „Basic Competence Test“ (BCT) schreiben, wobei das bessere Ergebnis gewertet wird. Das Ergebnis des BCT ist das entscheidende Kriterium für die Zulassung zur Sekundären Mittelschule. Dagegen entscheiden bei den Prüfungskandidaten der Hochschule die beiden Prüfungsergebnisse vom „Basic Subjects Test“ und „Assigned Subjects Test“ darüber, an welcher Hochschule und Fakultät sie studieren dürfen.

sche Leistungen bewertet werden, setzen Schüler zusätzlich unter Druck, denn nun müssen sie, um ihre Chancen auf die Zulassung an einer angesehenen öffentlichen Senior High School bzw. Hochschule zu verbessern, Leistungen auf außerschulischen Gebieten erbringen, die vorher bei der abgeschafften Aufnahmeprüfung nicht berücksichtigt wurden.

Die unterschiedlichen Verfahren des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ sollen den Schülern Mut und Vertrauen geben, sich ihren Begabungen entsprechend frei zu entwickeln und zu entfalten. Man wollte damit die Schulen und Hochschulen für Schüler mit den unterschiedlichsten Begabungen öffnen (vgl. Lee/Cheng 2002: 62). Davon sollten besonders die Schüler profitieren, die keine guten Leistungen in kognitiven Fächern erzielen, dafür aber eine starke Persönlichkeit besitzen oder hervorragende Leistungen in nicht-kognitiven Bereichen erbringen. Dieser Optimismus wird jedoch nicht von allen geteilt. Es wurde bereits vor der Einführung des neuen Programms befürchtet, dass diese neuen Verfahren vorwiegend die Schüler begünstigen, die einen besseren sozioökonomischen Hintergrund haben. Bedauerlicherweise wurde die Befürchtung, dass beim Wettbewerb um den Aufstieg in eine öffentliche Senior High School bzw. Hochschule die Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status über bessere Chancen verfügen, durch verschiedene Untersuchungsergebnisse bestätigt (Chen/Liu 2004; Huang 2004; Hwang/Chen 2005; Lee/Cheng 2002; Luoh 2004; Tsen 2004). Ein solcher Zusammenhang existierte bereits vor der Bildungsreform und wurde durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse ebenfalls belegt (Lin 1996; Tsai/Shavit 2007; Zhang/Xue/Huang 1996). D.h. selbst wenn der Aufstieg in die nächst höhere Bildungsstufe durch das Ergebnis der Aufnahmeprüfung entschieden wurde, konnte man trotzdem nicht ausschließen, dass die soziale Herkunft der Schüler auf ihre erzielte Prüfungsleistung sowie die daraus resultierenden Bildungschancen eine ausschlaggebende Wirkung hatte. Wie konnte man dann glauben, eine Änderung der Selektionsverfahren würde ausreichen, den Druck auf die Schüler zu verringern und die Bildungsungleichheiten in den verschiedenen sozialen Schichten abzubauen?

Ein Schüler mit höherer sozialer Herkunft begünstigendes Programm?

Bei der Überprüfung der Bildungschancen im Programm „Multi-Opportunities for School Entrance“ stellten Chen und Liu fest, dass beim Verfahren „schulische Empfehlung“ ein Zusammenhang zwischen dem Aufstieg zur öffentlichen Senior High School, dem elterlichen Bildungsniveau und dem Gesamteinkommen der Familie besteht. Je höher das Gesamteinkommen der Familie, desto bessere Chancen haben die Schüler, durch schulische Empfehlung den Aufstieg zur öffentlichen Senior High School zu schaffen. Die Schüler verfügen ebenfalls über bessere Chancen zum Auf-

stieg in eine öffentliche Senior High School, wenn ihre Eltern Akademiker sind. Hierin wird der sekundäre Herkunftseffekt bei der Entstehung der Ungleichheiten in puncto Bildungschancen deutlich. Denn die Entscheidung, ob die Schüler am Verfahren „schulische Empfehlung“ teilnehmen, wird vorwiegend von ihren Eltern und nicht den Schülern selbst getroffen. Darüber hinaus haben die Schüler, die in der Junior High School einer „Förderklasse für Hochbegabte“ zugeteilt wurden¹⁶⁴, bei den Verfahren „schulische Empfehlung“ und „persönliche Bewerbung“ ebenfalls bessere Chancen zum Aufstieg in eine öffentliche Senior High School. Beim Verfahren „persönliche Bewerbung“ kann man keinen klaren Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Chancen zum Aufstieg in eine öffentliche Senior High School feststellen (vgl. Chen/Liu 2004: 135f.). Die Schüler, die durch „traditionelle Verfahren“, nämlich anhand ihres Prüfungsergebnisses einer öffentlichen Senior High School zugeteilt werden, stammen, was kaum überraschend ist, vorwiegend aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status (vgl. ebd.: 138).

Da die Eltern mit höherem sozioökonomischen Status über mehr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen, können sie für ihre Kinder die optimalen Lernbedingungen sowie die günstigsten Sozialisationskontexte schaffen bzw. mehr in die Bildung ihrer Kinder investieren, welches sich in den schulischen Leistungen ihrer Kinder niederschlägt (vgl. Becker 2009: 106). So können taiwanesischen Eltern mit höherem sozioökonomischem Status beispielweise private Unterrichtsstunden für kognitive bzw. nicht-kognitive Fächer ihrer Kinder finanzieren, was aufgrund der hohen Gebühren für Familien aus ärmeren Verhältnissen unerschwinglich ist. Diese zusätzlichen außerschulischen Bildungsinvestitionen erhöhen die Chancen der Kinder beim Wettbewerb um den Zugang zur öffentlichen Senior High School bzw. Hochschule. Denn das Bewerbungsverfahren „schulische Empfehlung“ ist in der Tat nicht für alle Schüler gleich zugänglich, da dieses Verfahren meistens die Empfehlung des Lehrers oder der Schule voraussetzt, welche normalerweise wiederum nur Schülern aus gutsituierten Verhältnissen¹⁶⁵ oder leistungsstarken Schülern gegeben wird.

¹⁶⁴ In vielen Junior High Schools wurden solche Förderklassen eingerichtet, um offiziell die Hochbegabten in den kognitiven und nicht-kognitiven Bereichen begabungsgerecht fördern zu können, wobei der tatsächliche Schwerpunkt dieser Förderklassen vorwiegend auf der Schulleistung liegt. Während des Untersuchungsprozesses entdeckten die Autoren sogar, dass in nicht wenigen Junior High Schools die Schüler in eine „Klasse für den Aufstieg in die nächst höhere Bildungsstufe“ und „Klasse für die Vorbereitung auf eine Beschäftigung“ eingeteilt werden. Laut offiziellen Angaben orientiert sich die Einteilung nach den Wünschen der Schüler, wobei die Leistungen der Schüler jedoch der eigentlich entscheidende Faktor sind (vgl. Chen/Liu 2004: 134).

¹⁶⁵ Solche Ungleichheiten wurden auch in deutschen Studien festgestellt, die den Zusammenhang zwischen der Objektivität der Notengebung und der sozialen Herkunft der Kinder in Deutschland untersu-

Mit der strategischen Überlegung, soviel Schüler wie möglich an die renommierte öffentlichen Senior High School zu bekommen, selektiert der Lehrer (bzw. die Schule) die Schüler bereits vorher und lässt dann nur diejenigen zu, die die besten Erfolgschancen bei der Bewerbung haben, sich durch das Verfahren „schulische Empfehlung“ um den Aufstieg zur öffentlichen Senior High School zu qualifizieren. Während des Entscheidungsprozesses wird der eigene Wille der Schüler selten berücksichtigt (vgl. Chen/Liu 2004: 123-125). Zu vermuten wäre, dass hier ein wesentlicher Grund dafür liegt, warum das die Aufnahmeprüfung ersetzende Programm in den letzten Jahren so viel Kritik hervorrief. Und damit nicht genug. Die Plätze, die durch die Verfahren „Bewerbung“ und „schulische Empfehlung“ vergeben werden, wurden auf ein bestimmtes Verhältnis beschränkt. So sollte beispielweise nicht mehr als 50% der Aufnahmekapazität in den öffentlichen Senior High Schools durch diese Verfahren gedeckt werden (vgl. Lee/Cheng 2002: 61). De facto jedoch kommen nicht mehr als 30% der Hochschulüber die beiden Verfahren in eine Hochschule (vgl. Education Statistics 2007: 45). Das bedeutet, dass die meisten Schüler mit ihren Prüfungsergebnissen durch das Verfahren „Zuteilung aufgrund des Prüfungsergebnisses“ den Zugang zur Senior High School bzw. Hochschule erlangen, und dieses Verfahren unterscheidet sich in der Praxis nicht wesentlich von der abgeschafften Aufnahmeprüfung. Dabei ist die Rolle des Lehrers bzw. der Schule kritisch zu sehen. Denn durch die Verteilung der Bildungsressourcen gewinnt man den Eindruck, als ob die Schulbildung nur auf die Ausbildung von offenkundig „Begabten“ angelegt ist. Der Lehrer sieht seine Aufgabe nicht vorrangig darin, bei der Entwicklung sowie Entfaltung der Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu helfen, sondern sie zu mehr bzw. besseren Leistungen anzutreiben, damit sie den Erwartungen, die man an „Begabte“ legt, gerecht wird. Ein „guter“ Lehrer wird dann als gut betrachtet, wenn es ihm gelingt, möglichst viele Schüler zum Aufstieg in die öffentlichen renommierten Senior High Schools bzw. Hochschulen zu verhelfen. Eine „gute“ Schule wird nach dem gleichen Kriterium beurteilt. Schule und Lehrer müssen sich Strategien überlegen, um sowohl das Ansehen der Schule als auch das des Lehrers zu mehren, ohne notwendigerweise die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen zu müssen. Bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen den Bildungschancen und den unterschiedlichen Verfahren im Programm „Multi-Opportunities for School Entrance“ stellten Chen und Liu fest, dass die meisten Schulen sowie Lehrer ihre Aufmerksamkeit lediglich den Schülern schenken, die bessere Chancen hatten, von einer öffentlichen Senior High School aufgenommen zu werden, demgegenüber wurden Schüler mit vergleichsweise

chen. Sie zeigen, dass die „Information zur sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern die Beurteilung zu Gunsten von Kindern aus gehobenem Bildungshintergrund beeinflussen und dass Lehrererwartungen Leistungen steuern können“ (Fend 2008: 43).

schlechterer Schulleistung eher vernachlässigt, wobei manche Schüler sowie deren Eltern auch gar nicht in aller Deutlichkeit über die Verfahren informiert worden waren (vgl. Chen/Liu 2004: 124f.).

Die Analyse von Chen und Liu zeigt, dass das Programm „Multi-Opportunities for School Entrance“ Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status in doppelter Hinsicht begünstigt: Zunächst ist die Wahrscheinlichkeit größer, eine Empfehlung vom Lehrer bzw. von der Schule zu bekommen. Zweitens, selbst wenn sie mit „schulischer Empfehlung“ nicht von einer öffentlichen Senior High School aufgenommen werden, können sie immer noch beim Verfahren „Zuteilung anhand des Prüfungsergebnisses“ teilnehmen.

Da es erhebliche Zweifel an der Gerechtigkeit des neuen Programms gibt, ist klar, wieso bei Meinungsumfragen die Mehrheit der Befragten das ehemalige Aufnahmeprüfungssystem wieder einführen will, welches in ihren Augen zumindest eine formale Chancengleichheit aller Prüfungskandidaten gewährleistete. Das Programm „Multi-Opportunities for School Entrance“ wird daher im Volksmund ironisch auch als „Multi-Capitals for School Entrance“ bezeichnet, da es nicht alle Schüler gleichermaßen begünstigt, sondern Schüler bevorzugt, deren Eltern mehr soziales, kulturelles und vor allem ökonomisches Kapital in die Waagschale zu werfen vermögen.

Der Wettbewerb um den Aufstieg zur öffentlichen Senior High School sowie Hochschule ist so hart, dass man nicht nur um jeden Punkt bei der Prüfung kämpfen muss, sondern auch bei der Vorbereitung der Prüfung schon auf alle Einzelheiten im Schulbuch achtet, die Einfluss auf die Prüfungsergebnisse haben und entscheidend für die schulische bzw. berufliche Laufbahn sein könnten. Die verschiedenen Versionen der Schulbücher wie das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ werden als bildungspolitisches „Chaos“ verstanden. Der Schulbuch-Streit, der aufgrund der unterschiedlichen Schulbuchversionen entbrannt ist, soll im folgenden Abschnitt im Zusammenhang mit dem Wettbewerb um den Zugang zur öffentlichen Schule/Hochschule diskutiert werden. Der Streit kreist dabei nicht nur um die Problematik „duale Nationalidentität“ vs. „Großchina-Ideologie“ (vgl. 3.3.2.1), sondern vor allem auch um die damit verbundenen Prüfungsmaterialien, die Prüfungsergebnisse und damit verbunden Bildungschancen und zukünftigen sozialen Status direkt beeinflussen können.

4.4.3 Streit um das „Homeland-Education“ Curriculum und die destandardisierten Schulbücher

Durch die im Dienste der Konsolidierung des KMT-Regimes bei den Schülern herausgeformte emotionale Verbundenheit mit dem „nur vorübergehend von den chinesischen Kommunisten besetzten“ Festland, die durch den engen Bezug zu Fragen des

Festlands vor allem in den Fächern Geographie, Geschichte und Literatur gefördert wurde (vgl. Behne 1999: 400; Su 2007: 209), wurde „die Entwicklung eines eigenständigen, taiwanesisch bestimmten Selbstbewußtseins zwar beeinträchtigt aber eben nicht ganz verhindert“ (Behne 1999: 401). Die Frage nach der nationalen Identität führte nach der Demokratisierung Taiwans in der ganzen Gesellschaft zu heftigen Diskussionen und spaltete sie wie niemals zuvor. Der während des gesteuerten Prozesses der Schulbildung gebildeten chinesischen Identität standen ein eigenes taiwanesisches Nationalbewusstsein sowie eine eigene taiwanesishe Identität gegenüber, die auf die Grundlage einer spezifischen taiwanesischen Kultur und Geschichte gestellt wurden (vgl. Schneider/Schubert 1997: 49). Diese aus der „dualen Identitätskrise“ entstandene Spaltung existierte nicht nur in den politischen Lagern, sondern auch in den Bevölkerungsgruppen. „Dabei wird mit sehr unterschiedlichen Begriffen von nationaler und kultureller Identität argumentiert, was häufig Verwirrung hervorruft - und zwar nicht nur bei außenstehenden, nicht-chinesischen Beobachtern, sondern auch bei der taiwanesischen Bevölkerung selbst“ (ebd.: 50). Eine solche von der „dualen Identitätskrise“ ausgelöste Spaltung und Verwirrung herrscht auch im pädagogischen Bereich.

Einführung des taiwanzentristischen Curriculums „Homeland-Education“

Der ehemals sinozentristischen Orientierung der Inhalte der Schulbücher und des Curriculums setzte man seit der Demokratisierung eine taiwanzentristische Version entgegen. Eine aus „Homeland languages“ und „Homeland studies“ zusammengesetzte „Homeland Education“ (鄉土教育) begann die von der DPP geführte Lokalregierung des Bezirks I-Lan (宜蘭縣) im Jahre 1990 in der Grundschule und der Junior High School einzuführen. Der Terminus „Homeland“ bezieht sich auf den Ort, aus dem man stammt, aufwächst oder wo man lebt. In den „Homeland studies“ kann der Schüler die lokale Geschichte und Kultur bzw. zeitgenössische Entwicklung Taiwans lernen. Außerdem bietet „Homeland languages“ Sprachunterricht für die zwei Hauptdialekte Taiwans (Minnan und Hakka, in der ca. 85% der Inselbevölkerung untereinander kommunizieren) sowie für die Sprache der Ureinwohner, die früher von der Sprachpolitik der KMT unterdrückt wurden¹⁶⁶, zur Auswahl an (vgl. Law 2002: 74;

¹⁶⁶ Außer Hochchinesisch wurden alle anderen Sprachen der Taiwanesen während des autoritären KMT-Regimes im öffentlichen Leben unterbunden. Schüler wurden mit Schlägen oder Geldbußen bestraft, wenn sie in der Schule untereinander in ihrer Muttersprache kommunizierten (vgl. Su 2007: 209). Die Ausstrahlung des TV-Programms in Minnan wurde auf bestimmte Tageszeiten begrenzt. Ein TV-Programm in Hakka oder den Sprachen der Ureinwohner gab es erst gar nicht. Diese repressive Sprachpolitik führte schließlich zu „Verständigungsgräben zwischen den Generationen auf Taiwan“, aufgrund derer die älteren Taiwanesen, die keine Schulbildung genossen hatten und daher kein Hoch-

Su 2007: 211). Das neue Curriculum sollte es den Schülern ermöglichen, mehr über den Ort, wo sie geboren und aufgewachsen sind, zu erfahren und sich mit ihrer Muttersprache und Kultur zu identifizieren.

Das Problem war aber, dass es bei dem damals noch landesweit einheitlichen Curriculum keinen freien Raum für einen solchen Unterricht gab. Aus diesem Grund erklärte die I-Lan Lokalregierung die Unterrichtsstunden des Homeland-Curriculums als „Gruppenaktivität“, die einmal pro Woche für 80 Minuten stattfand und normalerweise Sport, Musik, Kunst, Sprachen usw. anbot, um nicht gegen die Regeln des staatlichen Curriculums zu verstoßen. Der Erfolg des Modells der I-Lan Lokalregierung ermutigte bald immer mehr (vor allem von der DPP geführte) Lokalregierungen, das Homeland-Curriculum an ihren Schulen zu etablieren, um die einheimische Kultur und Sprache Taiwans, die jahrzehntlang von der repressiven Bildungspolitik des autoritären KMT-Regimes unterdrückt wurden, wiederzubeleben. Unter dem Druck der Lokalregierungen, der unterschiedlichen sozialen Gruppierungen sowie der gebürtigen taiwanesischen KMT-Beamten, die den Prozess der Taiwanisierung sowohl in der Politik als auch in der Schulbildung unterstützten, musste das unter dem autoritären KMT-Regime vom Sinozentrismus dominierte einheitliche Curriculum in den 1990er Jahren revidiert werden.

Nach Bemühungen sozialer Gruppen und der von der DPP geführten Lokalregierungen wurde das Curriculum „Homeland-Education“ schließlich offiziell ins Curriculum der Grundschule und der Junior High School aufgenommen. Das neue Homeland-Curriculum enthielt drei Fächer „Local Culture Teaching Activity“, das sich an dem Prinzip „from near to far“ orientiert und von der dritten bis zur sechsten Klasse der Grundschule unterrichtet wird, „Folk Art Activity“ und „Getting to Know Taiwan“, welche beide für die Schüler der Junior High School gedacht waren. Die drei Fächer wurden jeweils 1996 bzw. 1997 landesweit ins Curriculum der neunjährigen Schulpflicht aufgenommen.¹⁶⁷ Das neue Curriculum richtet seinen Fokus vom Festland nach Taiwan. „The role of the school curriculum is now reversed from suppressing to promoting ethnic cultures and identities as points of a new collective identity: ‘Taiwan people’ with Taiwan as their ultimate homeland“ (Law 2002: 61).

chinesisch sprachen, große Schwierigkeit hatten, mit ihren eigenen Nachkommen zu kommunizieren (vgl. Fleischauer 2008:244-247). Der Geschichtswissenschaftler Yang belegte durch langjährige Forschungsergebnisse, dass die Mehrheit der taiwanesischen Jugendlichen unter zwanzig Jahren nur Hochchinesisch spricht. Erwachsene zwischen zwanzig und fünfzig Jahren sind oftmals unfähig, ihre Meinung in öffentlichen Diskussionen in ihrer Muttersprache zu äußern (vgl. Yang 1994: 127-137).

¹⁶⁷ Eine ausführliche Darstellung über die Entwicklung sowie Inhalte des Homeland-Curriculums findet sich in Chen 2003:152-163 und Law 2002: 73-75.

Streit um das neue Curriculum und Schulbuch

Die Rolle der Schule, die während des autoritären KMT-Regimes hauptsächlich darin bestand, den Schülern ein sinozentristisches Weltbild zu vermitteln und mit Hilfe einer repressiven Sprachpolitik „die kulturelle Identität der Taiwaner aus[zu]löschen“, um „über eine umfassende Kontrolle der kulturellen Sphäre ihre politische Herrschaft über die Insel auf lange Zeit [zu] festigen“ (Fleischauer 2008: 247), erhielt durch das „Homeland-Education“ Curriculum eine völlig neue Bedeutung. Die Entwicklung eines „Heimatsbewusstseins“ und die Förderung der „Suche nach einer neuen kollektiven Identität Taiwans“ wurden nun als die neuen Hauptaufgaben der Schule angesehen. Aber nicht alle sind mit dieser Änderung des Curriculums einverstanden. Gegner des neuen Curriculums sind vor allem diejenigen, die noch als Schüler Opfer der Indoktrination der „Großchina-Ideologie“ waren, selbst Festlandschinesen sind oder zu deren Nachkommen gehören (vgl. Law 2002: 75f.). Der Sozialwissenschaftler Wang sieht einen möglichen Grund für diese negativen Reaktionen auf das neue Curriculum darin, dass diese Gegner Angst davor haben, dass durch diese Änderung ihr Kultur- und Geschichtsgedächtnis nicht respektiert würde (vgl. Wang 2001: 174f.). So spricht sich die im Jahre 1993 von der KMT abgespaltene NP (*New Party* 新黨)¹⁶⁸, die nachdrücklich für die Wiedervereinigung Taiwans mit dem Festland eintritt, entschieden gegen eine „Taiwanisierung“ des Curriculums und Redefinierung territorialer und sozialer Komponenten in der Geographie und Geschichte aus.

Besonders die erste Version des Schulbuchs für das Fach „*Getting to Know Taiwan*“¹⁶⁹ von 1997, löste Empörung unter den Mitgliedern der NP und den Anhängern der „Großchina-Ideologie“ aus, die darin gipfelte, dass einige von ihnen das Bildungsministerium bei einer Demonstration mit Eiern attackierten (Chen/Wang, in: *United Daily News*, S.6, 12.07.1997). Sie warfen den Herausgebern des neuen Schulbuchs vor, schwere „Geschichtsfehler“ begangen zu haben. Sie kritisierten, dass bei der Gliederung der Bevölkerung Taiwans in vier Hauptvolksgruppen, Ureinwohner, Holo, Hakka und die zugewanderten Festlandschinesen (vgl. 2.1), die Festlandschinesen als eine eigene Volksgruppe angesehen werden, was im weiteren Sinne bedeuten würde, dass Taiwaner keine Chinesen sind. Die Vertretung der NP betonte

¹⁶⁸ Die meisten Anhänger der „Neuen Partei“ sind „Festlandschinesen“, die im Jahre 1949 mit dem KMT-Regime von China nach Taiwan geflohen sind, und deren Kinder.

¹⁶⁹ Die Schulbücher für das Fach „*Getting to Know Taiwan*“ behandeln die drei Bereiche Geschichte, Geographie und Gesellschaft Taiwans. Das Ziel des Fachs liegt darin, „to get students to better know and love the place where they were living, and to develop an awareness and confidence that all people in Taiwan had a shared identity, regardless of what ethnic group they belong to or where they come from“ (Chen 2003: 163).

bei der Debatte zum Schulbuch „*Getting to Know Taiwan*“¹⁷⁰ ausdrücklich, dass „eine der Zielsetzungen der Volksbildung in der Republik China in der Entfaltung des Volksgeistes liege, wobei das Volk sich nur auf das chinesische Volk (中華民族) beziehe. Ein taiwanesisches Volk existiere nicht. Das Schulbuch *Getting to Know Taiwan* ziele darauf ab, die Schüler zur Vaterlandsliebe zu erziehen. Mit dem Vaterland sei die Republik China gemeint“ (Xie 1997). Die NP versicherte, dass sie nicht gegen das Schulfach „*Getting to Know Taiwan*“ sei. Sie trete lediglich dafür ein, dass die Geschichte Taiwans unter dem Aspekt „*Taiwanesen sind Chinesen*“ betrachtet und dargestellt werden müsse, denn Taiwan sei die Republik China, aber nicht die Republik Taiwan. Die „fehlerhaften“ Inhalte des Schulbuchs „*Getting to Know Taiwan*“ würden Schulkinder dazu erziehen, sich nur als Taiwanesen, aber nicht als Chinesen zu fühlen (vgl. ebd.).

In den darauffolgenden Jahren weitete sich diese Geschichtsdebatte unter den taiwanesischen Bürgern bzw. politischen Parteien immer mehr aus. Der Hauptstreitpunkt liegt nach Meinung von Wang vor allem im Diskurs Taiwanbewusstsein vs. China-bewusstsein (vgl. Wang 2001: 173). Wang vertritt die Auffassung, dass das Thema Taiwanbewusstsein zwar die Gemüter der konservativen Politiker und der Anhänger der „Großchina-Ideologie“ erregt, aber auch innerhalb der DPP zur Spaltung führe. Zwar herrsche unter den Mitgliedern der DPP Konsens darüber, dass die Schüler mehr über die Geschichte Taiwans wissen sollten, wie diese Geschichte im einzelnen jedoch aussehe, bleibt strittig (vgl. ebd.: 171). Da sich politische Legitimation oftmals auf historische „Tatsachen“ beruft, versuchen die zwei politisch verfeindeten Gruppen (deren eine für die Unabhängigkeit Taiwans und deren andere für eine Wiedervereinigung mit China eintritt), die geschichtlichen Zusammenhänge in ihrem Sinne auszulegen (vgl. ebd.: 188f.).

Die Identitätskrise (Sind wir Taiwanesen oder Chinesen?)¹⁷¹ hat nicht nur bei der taiwanesischen Bevölkerung zu unterschiedlichen Meinungen bezüglich der nationalen Identität bzw. des zukünftigen Status Taiwans (taiwanesischer Unabhängigkeit, Wiedervereinigung mit China oder Beibehaltung des Status Quo) geführt (vgl. Su 2007: 208), sondern auch einen Streit über die Geschichtsdarstellung in den Schulbüchern ausgelöst. Die Demokratisierung der Gesellschaft hat das Taiwanbewusstsein wiederbelebt, dessen Ursprung in der komplizierten Geschichte Taiwans mit seinen unterschiedlichen Kolonialherren liegt. Im Gegensatz dazu steht das Chinabewusstsein, welches fast vierzig Jahre lang während der KMT-Diktatur propagiert wurde.

¹⁷⁰ Die Debatte fand am 20.07.1997 im Internationalen Konferenzzentrum der *National Taiwan University* statt, an der Vertreter von NP und DPP teilnahmen. Zum Inhalt der Debatte siehe „Debatte zum Schulbuch *Getting to Know Taiwan* bei Xie 1997.“

¹⁷¹ Zur Entstehung des Identitätsproblems und dessen Auswirkungen vergleiche Behne 1999: 400-405.

Das standardisierte Schulbuch gibt es heutzutage nicht mehr. Aber sein Geist existiert noch. Dies ist zwar ein auslösender Grund für den Schulbuch-Streit, der seit den 90er Jahren die taiwanesischen Gesellschaft in Unruhe versetzt, Auslöser dieses Streites war jedoch noch ein wesentlich anderer Grund, der im engen Zusammenhang mit dem harten Wettbewerb um die Zulassung zur öffentlichen Senior High School bzw. Hochschule steht. Dies wird im Folgenden näher erläutert.

Zusammenhang von destandardisierten Schulbüchern und Chancenungleichheit beim Wettbewerb um Zulassung zur Senior High School/Hochschule

Statt der Standardisierung der Schulbücher werden die Schulbücher mit dem „gleichen Fundament, aber in unterschiedlichen Fassungen“ (一綱多本)¹⁷² durch die Demokratisierung seit 1989 Schritt für Schritt in alle Primär- und Sekundärschulen eingeführt (vgl. 3.3.2.1). Die „duale Identitätskrise“ (Sind wir Taiwanesen oder Chinesen?) ist aber nur eine Ursache für den Schulbuch-Streit. Eine weitere Ursache liegt in der Existenz ihrer unterschiedlichen Versionen. Da das Prüfungssystem zwar standardisiert ist, jedoch unterschiedliche Schulbuchversionen vorhanden sind, herrscht nun Uneinigkeit darüber, ob bestimmte Schulbuchversionen besser als andere die bei den standardisierten Tests gestellten Fragen behandeln und dadurch die Selektionsergebnisse beeinflussen. Viele Eltern bzw. Lehrer kaufen deswegen für die Schüler unterschiedliche Versionen, dadurch wird nicht nur der Lerndruck der Schüler erhöht, sondern auch der finanzielle Druck auf die Eltern. Aufgrund dessen werden die Forderungen zur Wiedereinführung der standardisierten Schulbücher in der Bevölkerung immer lauter¹⁷³ (vgl. Chou 2003: 159-165).

Vor kurzem hat die Taipei-Metropolregion (Taipei City, Taipei County and Keelung City) angekündigt, ab dem Schuljahr 2011 ein Schulbuch mit dem „gleichen Fundament und einheitlicher Fassung“ (一綱一本) an allen Junior High Schools in der Taipei-Metropolregion einzuführen, um die entstandenen Zweifel an der Chancengleichheit durch die unterschiedlichen Schulbuchversionen zu beseitigen. Wie die zuständigen Politiker auf ihrer offiziellen Homepage erklären, bedeutet diese Änderung keinesfalls, dass das Schulbuch wieder standardisiert werden soll, sondern es soll auf Empfehlung der Stadtverwaltungen eine der unterschiedlichen Schulbuchversionen ausgewählt werden, die sicherstellt, dass die bei den geforderten Tests im Programm

¹⁷² D.h. das Schulbuch wird in freier Autorschaft mit inhaltlicher Prüfung, die durch den Staat erfolgt, verfasst. Die Schule bzw. der Lehrer haben freie Hand bei der Auswahl der Schulbuchversion.

¹⁷³ Die Gründe für die Wiedereinführung der standardisierten Schulbücher sind vielfältig. Andere Kritikpunkte liegen beispielsweise in den fehlerhaften Inhalten der unterschiedlichen Schulbuchversionen, den hohen Preisen für die Bücher, der mangelnden Fachkompetenz bei der Auswahl der Schulbuchversionen usw. (vgl. Chou 2003: 159-165).

„Multi-Opportunities for School Entrance,“ gestellten Fragen nicht außerhalb der ausgewählten Schulbuchversion liegen. Darüber hinaus wird besonders betont, dass die Schule bzw. der Lehrer trotz der Empfehlung unverändert frei über die Verwendung der einen oder anderen Schulbuchversion entscheiden kann.¹⁷⁴ Wenn aber die Zulassung an eine öffentliche Senior High School sowohl von Schule, Lehrern als auch Eltern als einzig erstrebenswertes Ziel eines Schülers angesehen wird, ist fraglich, ob die Schule bzw. Lehrer tatsächlich andere Versionen als Unterrichtsmaterial wählen werden bzw. Eltern damit einverstanden sein werden, unnötigerweise ein potenzielles Risiko bei der Ausbildung ihrer Kinder einzugehen.

Während eines Forums zum Thema Schulbücher mit „dem gleichen Fundament aber unterschiedlichen Fassungen“ und „Standardisierung des Schulbuches“ meinte der Bildungsminister von Taipei City, dass die Schulbuchpolitik der Stadt Taipei nicht mit der Standardisierung des Schulbuches vor der Demokratisierung Taiwans gleichgesetzt werden dürfe, da man nur von den unterschiedlichen Schulbuchversionen die „beste“ auswählen würde. Zumal: Wenn der Lehrer bzw. die Schule sich für andere Schulbuchversionen entscheiden würden, sei die dadurch verursachte Wirkung auch nicht besonders groß, da die Inhalte der unterschiedlichen Schulversionen zu fast 95% identisch seien (Gao, in: China Daily News, A4, 27.01.2007). Das Problem ist aber, dass eine Abweichung von 5% in den Augen der Schüler bzw. Eltern tatsächlich zu anderen Prüfungsergebnissen führen und somit über „Alles oder Nichts“ in der Ausbildung bzw. im beruflichen Werdegang eines Schülers entscheiden könnte. Ein solches Risiko möchten weder Lehrer noch Eltern eingehen. Somit wird die Autonomie von Schulen und Lehrern bei der Schulbuchauswahl von einer „unsichtbaren dritten Kraft“ (i.e. Wettbewerb um Bildungschancen), eingeschränkt.

4.4.4 *Eine von Selektion „verfälschte“ Bildung*

„Lasst die Prüfungen nicht unser Bildungssystem in eine falsche Richtung führen“¹⁷⁵. Tatsächlich wird die taiwanische Schulbildung nicht von Prüfungen „verfälscht“, sondern eher von Selektion. Angesichts der von der Leistungsideologie legitimierten ungerechten Verteilung der Bildungsressourcen bleibt taiwanischen Schülern keine andere Möglichkeit, als sich zu bemühen, den vom Staat geforderten Maßstäben gerecht zu werden, um zur Gruppe der „Begabten“ zu zählen. Mehrere Wissenschaftler fanden heraus, dass die Leistungsmotivation der taiwanischen Schüler vor allem von außen gesteuert wird, d.h. durch die Erwartungshaltung bzw. Forderung der El-

¹⁷⁴ Details vgl. die Homepage <http://ppk.tp.edu.tw/>, letzter Zugriff am 27.11.2009.

¹⁷⁵ Unter diesem Motto wurde das Thema in der Zeitschrift „Humanistic Education Journal“ (Vol. 186) in verschiedenen Aufsätzen diskutiert (Humanistic Education Journal 2004).

tern, Lehrer oder einer gesellschaftlichen Gruppierung (Lew 2001; Yang 1981; Yu/Yang 1987; Yu 1991). Dies könnte auch ein wesentlicher Grund dafür sein, dass der Druck auf taiwanesischen Schüler nach wie vor enorm hoch ist. Da Lehrer und Eltern die Selektionsergebnisse auch als eigenen Erfolg bzw. Misserfolg werten, wird an das Schuldgefühl der Schüler appelliert, falls diese den Erwartungen nicht entsprechen.

Wenn aus amtlicher Sicht (Kommission zur Bildungsreform 1996) das blinde Streben nach einem Studienplatz an einer öffentlichen Hochschule für den enormen Druck der Schüler verantwortlich gemacht wird, muss festgehalten werden, dass dieses blinde Streben durch die von der elitären Leistungsideologie dominierte Bildungspolitik selbst hervorgerufen wird. Es ist der Staat, der es nur einigen wenigen durch harte Selektion erlaubt, in die Gruppe der „höher Begabten“ aufzusteigen und einen Großteil der staatlichen Bildungsinvestitionen bzw. das Privileg „Wenige Ausgaben und viel Gewinn“ zu genießen. Solange der Staat in der Schulbildung nur Schüler selektiert und nur eine bestimmte, durch die Selektion ausgewählte Gruppe ausbildet, wird das blinde Erfolgsstreben auch in Zukunft die Gesellschaft Taiwans prägen.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und kritische Stellungnahme

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen

Die Entwicklungen des taiwanesischen Bildungssystems zeigen, dass die jeweiligen Machthaber Schulbildung als Instrument zur Durchsetzung ihrer politischen und wirtschaftlichen Interessen einsetzten. Mittels der Begrenzung der Möglichkeiten zu sozialem Aufstieg, der nur über höhere Bildung zu erreichen war, sicherten sie sich die Partizipation der Bevölkerung, die ihrerseits das Bildungssystem dazu verwendete, sich gesellschaftlich und materiell zu verbessern. Eine **zweckorientierte Wertigkeit von Schulbildung** sowohl aus Sicht der Herrschenden als auch der Bevölkerung, sowie eine darin wurzelnde **Leistungsideologie** sind die geschichtlichen Hinterlassenschaften, mit denen das heutige taiwanesisches Bildungssystem zu kämpfen hat.

Das Argument einer leistungsgerechten Auswahl von „Humankapital“ wurde ursprünglich von nahezu allen Machhabern (Chinas Kaiser, japanische Besatzer und KMT-Regime) dazu missbraucht, um einerseits die Beschränkung staatlicher Bildungsressourcen zu rechtfertigen (wer nicht studieren darf, war einfach nicht fleißig genug) und andererseits die Schüler zum Einpauken eines standardisierten Bildungskanons zu zwingen, der Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an den Aufnahmeprüfungen und somit für ein besseres Leben war. Auf diese Weise wurde kritiklos alles, was von den jeweiligen Machhabern in den Schulbüchern propagiert wurde, angefangen von der konfuzianischen Lehre über die japanische Sprache und Kultur bis hin zur Großchina-Ideologie, auswendig gelernt (vgl. Kapitel 3).

Wenig hat sich seit den Bildungsreformen in diesem Punkt geändert; das reformierte bzw. modernisierte Bildungssystem Taiwans wird nach wie vor geprägt von den beiden Grundpfeilern **Zweckorientierung in der Schulbildung** und **Leistung**. Immer noch gilt im taiwanesischen Bildungssystem: Je besser die schulische Leistung, desto größer das Verdienst. Was aber ist dran an dieser Prämisse? Zunächst einmal ist der Zugang zu staatlichen Bildungsressourcen trotz Bildungsreform nach wie vor beschränkt. Immer noch gilt: Nur wer gute Leistungen erzielt, erhält die Möglichkeit, staatliche Bildungsressourcen für einen geringen finanziellen Aufwand in Anspruch zu nehmen. Zweitens sehen die meisten taiwanesischen Lehrer ihre Aufgabe nicht vorrangig darin, die Entwicklung und Entfaltung der Fähigkeiten und Persönlichkeiten in der heranwachsenden Generation zu fördern, sondern hauptsächlich darin, sie zu mehr bzw. besseren schulischen Leistungen anzutreiben. Ein „guter“ Lehrer ist jemand, dem es gelingt, möglichst vielen Schülern Zugang zu einer renommierten staatlichen Schule bzw. Hochschule zu verschaffen. Eine „gute“ Schule wird nach dem gleichen Kriterium beurteilt.

Genau diese historisch bedingte Denkweise ist mitverantwortlich für den enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck unter taiwanesischen Schülern und Studenten, welche als „unlösbare“ Bildungsprobleme angesehen werden. Denn dank vieler Neugründungen von Hochschulen im Zuge der Bildungsreform haben sich die Chancen auf höhere Schulbildung rein statistisch betrachtet deutlich verbessert. Die Bruttoeinschulungsrate erreichte im Jahre 2006 für die Sekundarstufe der Mittelschule 98,79% bzw. für die tertiäre Bildungsstufe 83,58% (im Jahr 1987 lag sie bei 21,58%). Darüber hinaus konnten sich im Jahre 2006 bereits 76,46% der vor der Bildungsreform benachteiligten Absolventen der Senior Vocational School an einer Hochschule einschreiben, während es im Jahre 1987 nicht mehr als 3% waren (vgl. 4.3.1).

Theoretisch hätte damit der Leistungs- und Konkurrenzdruck unter Schülern abnehmen müssen, wenn man diesen Druck primär auf einen eingeschränkten Zugang zu Hochschulbildung zurückführt. Zusätzliche Faktoren wie die Aufnahmekapazitäten von öffentlichen Schulen bzw. Hochschulen, das vom Staatshaushalt festgesetzte Budget für staatliche Bildungseinrichtungen sowie der Stellenwert von Zertifikaten staatlicher Hochschulen im Arbeitsmarkt wirkten sich jedoch nachteilig aus und blockierten die Bemühungen. Die Analyse der statistischen Daten (vgl. 4.3.1 und 4.4.1) macht deutlich, dass man in Taiwan nur dann von verbesserten Chancen auf Zulassung zu einer Hochschule sprechen kann, wenn man private Hochschulen meint, denn nur ein kleiner Teil der Schüler wurde und wird an staatlichen Hochschulen zugelassen. Das hängt damit zusammen, dass die Bildungsreform überwiegend die Neugründung von privaten Universitäten, Junior Colleges und technischen Hochschulen förderte. Die Anzahl der staatlichen Hochschulen blieb hingegen nahezu unverändert. Das Verhältnis zwischen Bachelor-Absolventen öffentlicher und privater Hochschulen betrug seit der Bildungsreform konstant ca. 30% zu 70%. Vor der Bildungsreform verteilten sich die Abgänger der Junior High School im festgelegten Verhältnis von 30% zu 70% auf die allgemeinbildenden Schulen bzw. die berufsbildenden Schulen; heutzutage verteilen sie sich im gleichen Verhältnis auf öffentliche bzw. private Hochschulen.

Eine Selektion der Schüler findet also trotz Bildungsreform nach wie vor statt, nur zu einem späteren Zeitpunkt. Während vor der Bildungsreform die „Verlierer“ einer solchen Selektion sich auf einer berufsbildenden Schule wiederfanden, finden sie sich heute auf einer privaten Hochschule wieder. Für taiwanesischen Schüler haben sich durch die Bildungsreform die Spielregeln des Bildungswettlaufs zwar geändert. Da jedoch das alte Selektionsverfahren nur mehr durch ein neues ersetzt wurde, genießt eine kleine Gruppe von „Gewinnern“ nach wie vor alle Vorteile: Sie erhalten uneingeschränkten Zugang zu allen staatlichen Bildungsressourcen für eine geringe finanzielle Gegenleistung und erhalten ein Abschlusszertifikat, das ihnen auf dem Arbeits-

markt Tür und Tor öffnet.

Wie schon vor der Bildungsreform wird um jeden Punkt und jede Zensur gekämpft und jeder Punkt, den ein Mitschüler verliert, erhöht die eigenen Chancen auf ein Weiterkommen. Der Kommilitone im Prüfungssaal ist kein „Leidensgenosse“, sondern ein Konkurrent. Die Bildungsreform hat lediglich das „Schlachtfeld“ verlegt. An der Intensität des Leistungs- und Konkurrenzdrucks hat sich nichts geändert. Wenn Wertvorstellungen wie das „Übertrumpfen anderer“ (Chang/Yeh 2005) bzw. das „blinde Streben“ nach Bildungszertifikaten (von öffentlichen Hochschulen) ohne Berücksichtigung eigener Interessen und Kompetenzen (Kommission zur Bildungsreform 1996) die Gründe für den enormen Leistungsdruck unter taiwanesischen Schülern sind, muss konstatiert werden, dass eben diese Wertvorstellungen durch die staatliche Bildungspolitik hervorgerufen wurden und perpetuiert werden.

Die Bildungspolitik förderte immer schon die Auswahl weniger „Begabter“ (**elitäre Vorstellung**) und den Wettstreit um staatliche Bildungsressourcen (**Leistungsideologie**). Leistungs- und Konkurrenzdenken in breitesten Schichten der Bevölkerung sind die Folge. Wenig Änderung ist in diesem Punkte unter den neuen Rahmenbedingungen der taiwanesischen Industriegesellschaft während der Umwandlung der Gesellschaft in den 70er und 80er Jahren zu erkennen. Im Gegenteil: Da die Chancen auf sozialen Aufstieg de facto besser wurden und mehr Hochschulabsolventen ihr Ziel auch erreichten, schien die taiwanesishe Gesellschaft überzeugt: Je besser die schulische Leistung, desto größer die Verdienste bzw. der zu erwartende gesellschaftliche und materielle Stellenwert. Das Hochschul-Auswahlverfahren wurde von der Bevölkerung nicht als prinzipiell unfair betrachtet, die Leistungsideologie nicht in Frage gestellt. Die auf dem Leistungsprinzip basierende Zuteilung staatlicher Bildungsressourcen widerspricht freilich dem Grundprinzip der Chancengleichheit im Bildungsbereich. Wie wissenschaftliche Untersuchungen gezeigt haben, hängt schulische Leistung, die im taiwanesischen Bildungssystem über „Alles oder Nichts“ entscheidet, nämlich stark von der sozialen Herkunft ab.

Solange aber der Staat seine Aufgabe darin sieht, Schüler und Studenten anhand ihrer schulischen Leistungen zu selektieren, wird der Druck auf Schüler und Studenten kaum abnehmen. Aus diesem Grunde konnte auch das vom Bildungsministerium als „Allheilmittel zur Lösung der Bildungsprobleme“ propagierte Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ den Leistungsdruck nicht verringern, sondern nur weiter erhöhen. Zwei Beispiele: Wenn das beste Ergebnis aus zwei Tests ausgewählt werden kann, werden Prüflinge im Umkehrschluss einen zweiten Test nicht als zusätzliche Chance ansehen, ihr Ergebnis zu verbessern, sondern als Verpflichtung, keinen einzigen Test mehr zu verpassen. Wenn außerschulische Leistungen bei der Bewerbung um einen Studienplatz mit berücksichtigt werden, werden Kandi-

daten zusätzlich unter Druck gesetzt, nunmehr nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch im außerschulischen Bereich Höchstleistungen zu erbringen, um jede sich bietende Chance auf Zulassung an eine angesehene Schule bzw. Hochschule zu nutzen. Angesichts dieser Entwicklungen erstaunt es kaum, warum die Bildungsreformen Gegenstand heftiger Kritik wurden.

Darüber hinaus gab es bereits vor Einführung des Programms Befürchtungen, dass die neuen Auswahlverfahren des Programms (wie individuelle Bewerbung und Empfehlungsschreiben von Schulen) vorwiegend diejenigen Schüler begünstigen würden, die einen besseren sozial-ökonomischen Hintergrund haben. Diese Befürchtungen wurden von verschiedenen Studien bestätigt. Die Studien konnten zeigen, dass Schüler, die aufgrund eines Empfehlungsschreibens ihrer Schule von renommierten öffentlichen Senior High Schools aufgenommen wurden, vornehmlich aus Familien mit einem besseren gesellschaftlichen bzw. materiellen Hintergrund kamen. Und da Lehrer bzw. Schulen nur denjenigen Schülern ein Empfehlungsschreiben ausstellen, die in ihren Augen über die größten Erfolgsaussichten bei der Bewerbung um einen Platz in einer weiterführenden Schule bzw. Hochschule verfügen, findet eine Art vorgeschaltete Selektion nun bereits innerhalb der Schulen statt – zumeist unter recht subjektiven Gesichtspunkten.

Der Mangel an Chancengleichheit ist auch ein Grund dafür, warum bei Meinungsumfragen die Mehrheit der Befragten für eine Wiedereinführung der alten Aufnahmeprüfungen votierte, da sie in ihren Augen zumindest eine formale Chancengleichheit aller Prüfungskandidaten gewährleisten. Freilich bleibt die Tatsache, dass auch die Prüfungen nach altem Muster nicht verhindern konnten, dass in der Praxis Schüler mit „besserer“ sozialer Herkunft tendenziell bevorzugt wurden. Dieser Missstand wurde bereits vor der Bildungsreform durch wissenschaftliche Untersuchungen nachgewiesen.

Nicht weniger als das Programm „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ haben die destandardisierten Schulbücher seit den 90er Jahren innerhalb der taiwanesischen Gesellschaft heftige Debatten ausgelöst. Die Debatten werden hauptsächlich von zwei sich gegenüberstehenden Lagern geführt: Auf der einen Seite diejenigen, die die ideologische Erziehung und politische Indoktrinierung während der KMT-Diktatur (Stichwort „Großchina-Ideologie“) in standardisierten Schulbüchern befürworten (vgl. 3.3.2.1); auf der anderen Seite diejenigen, die ein neues Taiwan-Bewusstsein propagieren, dessen Ursprung in der komplizierten Geschichte Taiwans mit seinen verschiedenen Kolonialherren zu suchen sei und das durch die Demokratisierung der taiwanesischen Gesellschaft reaktiviert und forciert werden sollte (vgl. 2.3.1 und 4.4.3). Freilich: Die Diktatur bzw. die der Diktatur dienenden standardisierten Schulbücher existieren nicht mehr. Deren Geist jedoch wirkt in der Bevöl-

kerung nach.

Die „duale Identitätskrise“ (Sind wir Taiwanesen oder Chinesen?) ist aber nur eine Ursache für den Streit um die Schulbücher. Eine weitere Ursache liegt in der Existenz unterschiedlicher Versionen von Schulbüchern. Es herrscht Uneinigkeit darüber, welche Version am besten auf den landesweit standardisierten Test des Programms „Multi-Opportunities for School/College Entrance“ vorbereitet. Viele Eltern und Lehrer kaufen daher für ihre Kinder bzw. Schüler mehrere Versionen von Schulbüchern, damit möglichst alle prüfungsrelevanten Themenbereiche hinreichend abgedeckt werden können. Dadurch erhöht sich nicht nur der Lerndruck auf die Schüler, sondern auch der finanzielle Druck auf die Eltern. Auch hier liegt ein Grund dafür, warum in der Bevölkerung die Forderung nach Wiedereinführung der standardisierten Schulbücher immer lauter wird.

5.2 Kritische Stellungnahme

Angesichts einer Bildungspolitik, die Schüler nur anhand ihrer Zensuren bzw. Prüfungsergebnisse bewertet und auswählt, überrascht es nicht, wenn sowohl Schüler als auch Eltern, Lehrer und überhaupt alle Mitglieder der Gesellschaft Titeln und Hochschuldiplomen eine geradezu übersteigerte Wertigkeit beimessen. Damit soll der Stellenwert von Schulbildung keinesfalls in Frage gestellt werden. Wenn jedoch in einer Gesellschaft Schüler ausschließlich anhand ihrer Zensuren in „höher Begabte“ und „weniger Begabte“ eingeteilt werden und letztere zu „Verlierern“ gestempelt werden (und sich de facto auch so fühlen), wird klar, warum Noten und damit verbundener sozialer Stellenwert in Taiwan schon von Beginn der Schullaufbahn an so zentral wichtig sind ... und warum sich Schüler auf diese Weise selbst und auch gegenseitig enorm unter Druck setzen.

Keine der demokratisch gewählten Regierungen, die seit der Demokratisierung im Jahre 1987 an der Macht war (von 2000 bis 2008 unter der Herrschaft der DDP, seit 2008 wieder unter der Herrschaft der KMT), war in der Lage, gravierende Änderungen in der von der Leistungsideologie bestimmten Bildungspolitik herbeizuführen. Sie führten vielmehr eine Bildungspolitik fort, die den Zielen der zur Behebung der Missstände eigens eingeführten Bildungsreform entgegenwirkte. Diese Ziele sind: Beseitigung von sozialen Ungleichheiten im Bildungsbereich, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Reduzierung des Leistungsdrucks auf die Schüler sowie Förderung der individuellen Entwicklung eines jeden Schülers.

Zahlreiche wissenschaftliche Studien bestätigen, dass Schüler aus Familien mit einem besseren gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Hintergrund auch nach der Bildungsreform unverändert über bessere Chancen hinsichtlich des Zugangs zu öffentlichen Schulen bzw. Hochschulen verfügen (vgl. 4.4.2). Das bedeutet, dass Leistung

nicht allein von individuellem Einsatz und Talent, sondern auch von sozialer Herkunft abhängt. Die Art und Weise, wie Schüler und Studenten in Taiwan für einen weiterführenden Bildungsweg ausgewählt wurden bzw. werden, ändert daran wenig. Schüler von besserer sozialer Herkunft verfügen schon lange vor der eigentlichen Auswahl in der Regel über bessere Lernbedingungen. Daher muss man sich fragen, ob es sinnvoll ist, über unterschiedliche Auswahlverfahren zu streiten, wenn die Wurzel des Problems eigentlich ganz woanders liegt.

Da die Bildungschancen der Schüler eng mit der sozioökonomischen Lage deren Elternhauses korrelieren, „ergibt sich nach jeder Selektion bei den einzelnen Übergängen im Bildungssystem eine zunehmende Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft“ (Becker 2009: 87). Auch wenn eine absolute Chancengleichheit nicht erreichbar ist, da man dazu die sozioökonomischen Ressourcen vollkommen gleich verteilen müsste, sollte zumindest danach gestrebt werden, die Chancenungleichheiten zu reduzieren (vgl. ebd.: 87f.). Hierin liegt die dringliche Aufgabe der Schule bzw. der Lehrer: „Wenn es nicht möglich ist, den Kindern gleiche, von sozialer Herkunft unabhängige Chancen zu garantieren, dann müssen die Schulen verstärkt in die Pflicht genommen werden, für die schulischen Leistungen und Bildungserfolge zu sorgen, dass bestehende Ungleichheiten von Lernvoraussetzungen ausgeglichen werden“ (ebd.: 88).

Statt ihre Bildungschancen zu verbessern, werden die Schüler aus einkommensschwachen Familien in Taiwan durch die gegenwärtige Bildungspolitik jedoch in doppelter Hinsicht bestraft. Ihre Chancen, in den Genuss einer Ausbildung an öffentlichen weiterführenden Schulen bzw. Hochschulen zu kommen und damit ihre Aussichten auf sozialen Aufstieg haben sich erheblich verschlechtert. Denn im Falle eines vergleichsweise schlechten Abschneidens bei den Prüfungen (das per se nicht schlecht sein muss, nur in der Relation zu anderen Prüflingen), kommt nur der Besuch einer privaten Schule bzw. Hochschule in Frage, wo die Studiengebühren höher sind und am Ende des Studiums ein Abschlusszertifikat steht, das auf dem Arbeitsmarkt weniger wert ist als ein Zertifikat einer öffentlichen Schule bzw. Hochschule. Ohne die Bereitstellung zusätzlicher Bildungsressourcen bzw. kompensatorischen Unterrichts, um die ungünstigen Lernbedingungen der Schüler aus benachteiligten sozialen Schichten zu verbessern, führt die viel gerühmte „absolute Chancengleichheit“ während des Selektionsprozesses im Bildungssystem nur zu einer Reproduktion von sozialer Ungleichheit, aber nicht zu deren Reduktion. Darüber hinaus wird sich auch am Missstand, dass unter dem heutigen taiwanesischen Bildungssystem nicht alle Schüler ihrer Begabung entsprechend gefördert und in ihrer Entwicklung unterstützt werden, sondern nur diejenigen, die nach der Auswahl anhand der Prüfungs- oder Schulleistungen als „begabt“ eingestuft werden, nicht viel ändern. Bei der Untersuchung der Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in mehreren

Ländern wurde festgestellt, dass die häufige Praxis von Hochschulen, bei der Auswahl ihrer Studenten sehr gute Schul- bzw. Prüfungsleistungen vorauszusetzen, „die Realität gleich mehrfach [verfehlt]: Vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität der Studienberechtigten und sich weiter ausdifferenzierender Studienstrukturen im Zuge der Profilbildung der Hochschulen können schulische *Durchschnittsnoten* nicht die Funktion eines alleinigen Regulativs für den Hochschulzugang haben“ (Heine; u.a. 2006: 9). Sie gibt „weder der aufnehmenden Hochschule noch den Studienanfängern selbst klare Auskunft über deren fachliches Kenntnisprofil sowie über fachbezogene persönliche Stärken und Schwächen“ (ebd.). Wenn aber die Schulabschlussnote, die im Verlauf der Schulzeit erzeugt wird, bereits beschränkten Aussagewert besitzt, dann fragt man sich, wie im taiwanesischen Bildungssystem die Ergebnisse von ein- bzw. zweimaligen Prüfungen ein „gerechtes“ Entscheidungskriterium sein können.

Wie im Abschnitt 4.4.1 bereits festgestellt wurde, ist die Begabung eines Menschen bzw. sein Leistungspotential zu jeder Zeit entwicklungsfähig, d.h. sie wird nicht allein oder überwiegend von Genen bestimmt, sondern entwickeln sich durch Förderung, Unterstützung, Stimulation und Anregung. Diese Einflüsse gehen sowohl vom Elternhaus aus, darüber hinaus aber hauptsächlich von Lehrern bzw. der Schule. Wenn das Bildungsministerium wiederholt auf den engen Zusammenhang von Bildung und Produktion von Humankapital hinweist und die Produktion von Humankapital als leitende Idee der taiwanesischen Bildungspolitik im 21. Jahrhundert bezeichnet, muss überlegt werden, welchen Stellenwert „Humankapital“ in Bildung und Wirtschaft haben soll.

Das Humankapital „enthält einen Appell an die Kapitalisten, endlich aufzuwachen, die Menschen ebenfalls als Kapital zu betrachten und also arbeiten zu lassen. Mehr noch: Die Menschen sollten genauso pfleglich behandelt werden wie das Kapital, auch sie sollten sich entwickeln, größer und stärker werden“ (Pechar 2006: 30). Erst wenn die Schüler die Unterstützung auf ihrem Bildungsweg erhalten, die sie benötigen und die ihnen als Individuum und als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zusteht, haben sie eine Chance, sich zu entwickeln bzw. „größer und stärker“ zu werden. Es ist notwendig, die eigentlichen Ursachen der Bildungsprobleme endlich auf die Agenda der taiwanesischen Bildungspolitik zu setzen. Man sollte sich bei zukünftigen Reformen stärker darauf besinnen, was das eigentliche Ziel von Schulbildung ist. Denn bis jetzt waren alle Reformmaßnahmen einseitig auf die Auswahl der Schüler bzw. die Verbesserung der Auswahlverfahren ausgerichtet, um letztere noch „gerechter“ zu machen. Noch einmal und abschließend seien an dieser Stelle die Psychologen Wang und Lin angeführt, die darüber sinnieren, ob das Ziel von Schulbildung tatsächlich primär in der Auswahl talentierter Schüler liegt, also die passenden Schüler für eine jede Schule zu finden, oder vielmehr darin, einen jeden Schüler individuell, „ge-

sund“ und nachhaltig zu fördern (vgl. Wang/Lin 1999:31).

Literaturverzeichnis

[Im Literaturverzeichnis der vorliegenden Arbeit wird für chinesische Namen und Literaturtitel die latinisierte Umschrift nach dem Pinyin-System verwendet. Ein Ausnahme bilden Literaturangaben, in denen der Autor selbst seinen Namen, den Titel seines Beitrags oder sonstige Begriffe in latinisierter Umschrift angibt und hierfür ein anderes Umschriftsystem verwendet. In diesen Fällen werden die Angaben des Autors übernommen.]

Bartling, Hartwig/Luzius, Franz: Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Einführung in die Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik. München 2008.

Bastid-Bruguière, Marianne: Prüfungssystem. In: Staiger (Hrsg.): Das große China-Lexikon, Darmstadt 2003, S.594-595.

Becker, Rolf/Hadjar, Andreas: Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2009, S.35-59.

Becker, Rolf: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2009, S.85-130.

Becker, Rolf: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheiten. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2008 (3. Auflage), S.161-190.

Behne, Mathias: Harmonie und Konflikt: Soziokulturelle Entwicklung auf Taiwan: Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Handlungsstrukturen, sozialem Wandel und Konflikt in der Gesellschaft Taiwans mit einem ausführlichen Chinesisch-deutschen Glossar, Münster 1999.

Benner, Dietrich: Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S.51-63.

Bierhoff, Burkhard: Erich Fromm – Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik, Opladen 1993.

Cai, Hong-Ming (蔡宏明): Die aktuelle Situation und zukünftige Entwicklung der Beziehungen zwischen der Regierung und den Betrieben (政府與企業關係之現況與展望). In: National Policy Dynamic Analysis, Vol 103 (1995), S.4-5.

Cai, Hua-Shan (蔡華山): Bildung und traditionelle Kultur – Die Betrachtung der traditionellen Kultur aus der Sicht der taiwanesischen Bildungsgeschichte (教育與傳統文化-從台灣教育史上觀察傳統文化). In: Taiwan Education Review,

No.574 (1998), S.16-19.

- Cai, Wen-Cun (蔡文村): Schulbildung im Dongning-Königreich - Öffentliche und private Schulen während der Zheng-Herrschaft (東寧王國的教育-明鄭時期的官學與私學). In: Rhythmsmonthly (經典雜誌) (Hrsg.): 400 Jahre Geschichte der Schulbildung Taiwans (台灣教育四百年), Taipei 2006.
- Cai, Yu-Zhen (蔡育臻): Eine umfassende Betrachtung der Bildungsreform (教改面面觀) 2003, letzter Zugriff am 10.01.2008, http://www.taiwannation.org.tw/republic/rep21-30/no29_13.htm.
- Chaffee, John W.: Chinesische Kaiserliche Beamtenprüfungen in der Song-Dynastie (宋代科舉), Taipei, 1995.
- Chang, Dian-fu (張鈿富)/Yeh, Lain-Chyi (葉連祺): 2002 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.6 (2003), No.1, S.11-36.
- Chang, Dian-fu (張鈿富)/Yeh, Lain-Chyi (葉連祺): 2003 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.7 (2004), No.1, S.11-18.
- Chang, Dian-fu (張鈿富)/Yeh, Lain-Chyi (葉連祺): 2004 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.8 (2005), No.1, S.1-24.
- Chang, Dian-fu (張鈿富)/Yeh, Lain-Chyi (葉連祺): 2005 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.9 (2006), No.1, S.1-24.
- Chang, Dian-fu (張鈿富): 1997 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.1 (1998), No.1, S.1-23.
- Chang, Dian-fu (張鈿富): 1999 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.3 (2000), No.1, S.1-25.
- Chang, Dian-fu (張鈿富): 2000 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.4 (2001), No.1, S.1-27.
- Chang, Dian-fu (張鈿富): 2001 Survey of the public's attitudes toward the educational policy and its effectiveness of implementation in Taiwan. In: Educational Policy Forum, Vol.5 (2002), No.1, S.1-20.
- Chao, Linda/Myers, Ramon H.: The First Chinese Democracy. Political Life in the Republic of China on Taiwan. Baltimore and London, 1998.
- Chen, Jian-Jhou (陳建州)/Liu, Jeng (劉正): The Multi-phase High School Entrance Programm and the Equity of Educational Opportunity (論多元入學方案之教育

- 機會均等性). In: Bulletin of Educational Research, Vol.50 (2004), No.4, S.115-146.
- Chen, Jyh-Jia: State Formation, Pedagogic Reform, and Textbook (De)Regulation in Taiwan, 1945-2000, Diss. University of Wisconsin-Madison, 2003 (Quelle aus der E-Datenbank der Universitätsbibliothek Heidelberg).
- Chen, Xi-Lin (陳希林)/Wang, Xue-Mei (王雪美): Der Protest gegen das Schulbuch „Getting to Know Taiwan“ (抗議認識台灣). In: United Daily News (聯合報), S.6, am 12.07.1997.
- China Daily News (中華日報), A4, 27.01.2007.
- Chiu, Hei-Yuan (瞿海源) : The Educational Institution and Educational Value of Taiwanese Society in Ching and Japanese Period (追求高教育成就—清代及日據時期臺灣教育制度與價值的分析). In: Taiwan Journal of Sociology of Education, Vol.3 (2003), Nr.2, S.1-39.
- Chou, Chu-Ing (周祝瑛): The Great Experiment of Taiwanese Education (1987-2003) (誰捉弄了教改), Taipei 2003.
- Chou, Whei-Ming: Taiwan unter japanischer Herrschaft 1895 – 1945, Bochum 1989.
- Collins, Randall: The Credential Society, New York 1979.
- Commonwealth Magazine (Hrsg.): Taiwan in der Vorschau - Neue Bildung (前瞻台灣-新教育), Taipei 1994.
- Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965.
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München 1998.
- Domes, Jürgen: Taiwan im Wandel. Politische Differenzierung und Opposition 1978-1980, Frankfurt am Main 1982.
- Du, Wu-Zhi (杜武志): Koloniale Schulbildung während der japanischen Besatzungszeit (日治時期的殖民教育), Taipei 1997.
- Durkheim, Émile: Erziehung und Soziologie, Düsseldorf 1972.
- Education Statistics 2006: by the Ministry of Education, Zugriff am 08.12.2009, http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/edu95pdf.htm.
- Education Statistics 2007: Summary of Education at All Levels, by the Ministry of Education, Zugriff am 08.12.2009, http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/edu96pdf.htm.
- Education Statistics 2009: Summary of Education at All Levels, by the Ministry of Education, Zugriff am 21.01.2010, http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/98edu_1.pdf.
- Eßbach-Kreuzer, Uschi: Die Theorie des Sozialcharakters in den Arbeiten von Erich Fromm. In: Adelbert Reif (Hrsg.): Erich Fromm – Materialien zu seinem Werk, Wien 1978, S.299-328.
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P.: BA-Studium. Erziehungswissenschaft. Ein Lehr-

- buch, Reinbek bei Hamburg 2006.
- Fend, H./ Knörzer, W./ Nagl, W./ Specht, W./ Väh-Szuszdiara, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Stuttgart 1976.
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2008.
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim und München 1998.
- Fend, Helmut: Theorie der Schule, München 1981.
- Fleischauer, Stefan: Der Traum von der eigenen Nation - Geschichte und Gegenwart der Unabhängigkeitsbewegung Taiwans, Wiesbaden 2008.
- Flessau, Kurt-Ingo: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus, München 1977.
- Fromm, Erich, 1932a: Über Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie: Bewerbungen über Psychoanalyse und historischen Materialismus. In: Rainer Funk (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe I, Stuttgart 1999.
- Fromm, Erich, 1932b: Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie. In: Rainer Funk (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe I, Stuttgart 1999.
- Fromm, Erich, 1941a: Die Furcht vor der Freiheit. In: Rainer Funk (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe I, Stuttgart 1999.
- Fromm, Erich, 1947a: Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. In: Rainer Funk (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe II, Stuttgart 1999.
- Fromm, Erich, 1955a: Wege aus einer kranken Gesellschaft. In: Rainer Funk (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe IV, Stuttgart 1999.
- Fromm, Erich, 1965c: Die Anwendung der humanistischen Psychoanalyse auf die marxistische Theorie. In: Rainer Funk (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe V, Stuttgart 1999.
- Fromm, Erich, 1976a: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. In: Rainer Funk (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe II, Stuttgart 1999.
- Fromm, Erich: Worte wie Wege. Freiburg im Breisgau 1992
- Fronius, Matthias: Die Ursachen des taiwanesischen Wirtschaftswunders - Eine systematische Betrachtung, Berlin 2001.
- Fuchs, Hans-Werner: Bildung und Wissenschaft seit der Wende, Opladen 1997.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J.: Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994-1999, Opladen 2001.

- Funk, Rainer: Mut zum Menschen – Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik, Stuttgart 1978.
- Gao, Jia-Jing (高佳菁): Schulbuch mit dem „gleichen Fundament aber in unterschiedlichen Fassungen“ oder mit dem „gleichen Fundament und einheitlicher Fassung“ (教科書一綱多本或一綱一本). In: China Daily News (中華日報) A4, am 27.01.2007.
- Gao, Pat: Neues Blut, neue Bauten, letzter Zugriff am 07.12.2007, <http://www.gio.gov.tw/info/nation/ge/fcr97/2001/2/p14.htm>.
- Greene, J. Megan/Lie, John: Explaining the Political Democratization of Taiwan. In: Asian Profile, Vol. 27 (1999), No.5, S.377-387.
- Groß, Martin: Bildungssysteme und soziale Ungleichheit - Die Strukturierung sozialen Handelns im internationalen Vergleich, Humboldt-Universität zu Berlin, Diss. 1998, Zugriff am 03.04.2007, <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/phil/gross-martin/PDF/Gross.pdf>.
- Haasch, Günther (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin 2000.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2009, S.195-213.
- Hartfiel, Günter & Kißler, Leo: Soziologie der Erziehung, Freiburg im Breisgau 1977.
- He, Ming-Xiu (何明修): Die grüne Demokratie – Eine Untersuchung der Umweltbewegung in Taiwan (綠色民主), Taipei 2006.
- Heck, Peter: Taiwan. Vom Wirtschaftswunder zur ökologischen Krise. Eine kritische Analyse, Hamburg 1995.
- Heine, Christoph; u.a.: Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme. Kurzinformation A 3/2006, Hochschul-Informationssystem, Hannover 2006.
- Her, Kelly: Wir sind das Volk! (Deutsch von Tilman Aretz), letzter Zugriff am 08.12.2009, <http://www.gio.gov.tw/info/nation/ge/fcr97/99/2/p12.htm>.
- Hinkel, Monika: Toyohara Kunichika (1835-1900) - Eine Untersuchung seiner Meiji-zeitlichen Farbholzschnitte unter besonderer Betrachtung der Rezeption von bunmei kaika (Zivilisation und Aufklärung), Universität Bonn Diss., 2006, Zugriff am 10.01.2008, http://hss.ulb.uni-bonn.de/diss_online/phil_fak/2006/hinkel_monika/0877-1.pdf.
- Hofstede, Geert H.: Culture's Consequences: International differences in Work-related values, 1980.
- Hong, Wan-Sheng (洪萬生)/ Peng, Wan-Ru (彭婉如): Entwurf des Lehrmaterials und

- Sozialkultur (教材設計與社會文化). In: Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Li, Chuan (林全) (Hrsg.): Taiwans Bildungsreform (台灣的教育改革), Taipei 1994, S.471-499.
- Horio, Teruhisa: Tennostaat und Nationalerziehung: Das kaiserliche Japan – Ein Erziehungsstaat? In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehungsstaaten, Weinheim 1998, S.305-322.
- Hradil, Stefan: Soziale Ungleichheit in Deutschland, Opladen 1999.
- Hsiao, Chih-Bang: Lehrerbildung als Politikum – Ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan, eine historische Darstellung. Universität Regensburg Diss., 2006, Zugriff am 10.01.2008, http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=980709660&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=980709660.pdf.
- Hsiao, Hsiao-Feng: The 228 Incident, letzter Zugriffstermin am 07.12.2009, <http://www.twhistory.org.tw/20010228.htm>.
- Huang, Guang-Guo (黃光國): Wo liegt der Fehler der Bildungsreform? (教改錯在那裡?), Taipei 2003.
- Huang, He (黃河): Diskurs über Webers These – Ethik des Konfuzianismus und die Asienkrise (再論“韋伯命題“-儒家倫理與亞洲金融危機). In: Chinese Social Sciences Quarterly, Vol.26, 1999, S.77-88.
- Huang, Jin-Xing (黃進興): Missverständnis oder Wahrheit? – Ethik des Konfuzianismus und wirtschaftliche Entwicklung (迷思或事實? – 儒家倫理與經濟發展). In: Chinatimes (9), Taipei, 19.12.1987.
- Huang, Jun-Jie (黃俊傑)/Chen, Zhao-Ying (陳昭瑛)/Wu, Zhan-Liang (吳展良): Die Reform des gegliederten Schulsystems: Theorie, Praxis und Strategie (分流教育的改革:理論、實務與對策), Taipei 1996.
- Huang, Jun-Jie (黃俊傑): Denken und Bildung in Taiwan nach dem Zweiten Weltkrieg. (戰後台灣的教育與思想), Taipei 1993.
- Huang, Sing-Min(黃新民): Reproduktion: The Change on the Admission Policy of Taiwan's Senior High Schools (不變的再製-以我國高中職入學制度之轉變為例). In: Taiwan Journal of Sociology of Education, Vol. 4 (2004), Nr.1, S.77-133.
- Huang, Wu-Xiong (黃武雄): Was machen wir mit der Bildungsreform? (教改怎麼辦?), Teil I, II und III. In: Journal of Education Research, Vol.106 (2003), S.53-89.
- Humanistic Education Journal, Vol. 186 (2004), Taipei.
- Huntington, Samuel P: The Third Wave. Democratization in the Late Twentieth Century, London 1991.
- Hurrelmann, K./Bründel, H.: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim und Basel 2007.

- Huygern, Barbara: Der Gesellschafts-Charakter – Eine Herausforderung für die Pädagogik, Essen 1987.
- Hwang, Jenq-Jye/Yu, Chia-Chen/Chang, Chia-Yu: School Improvement in Taiwan: 1987-2003. In: China in Focus Economic, Political and Educational Issues, New York 2007, S.107-118.
- Hwang, Yih-Jih (黃毅志)/Chen, Yi-Gean (陳怡靖): The Problem of Entering Advanced Schools in Taiwan: A Sociology of Education Review on Theory and Research. In: Taiwan Journal of Sociology of Education, Vol.5 (2005), No.1, S.77-118.
- Hwang, Yih-Jih (黃毅志): Die Ungleichheit der Bildungschancen in Taiwan (台灣地區教育機會之不平等性). In: Thought and Words (思與言) 28 (1990), 2, S.93-125.
- Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft: Die Charaktermauer. Zur Psychoanalyse des Gesellschafts-Charakters in Ost- und Westdeutschland; eine Pilotstudie bei Primarschullehrerinnen und -lehrern, Göttingen 1995.
- Ito, Kiyoshi: "Taiwan-400 Years of History and Outlook", übersetzt und editiert von Walter Chen. Letzter Zugriff am 07.12.2009, veröffentlicht unter <http://www.china-institut.org/bibliothek/geschichte%20taiwans.pdf>.
- Jian, Nan-Yang (姜南陽): Taiwans große Transformation (台灣大轉型), Taipei 1994.
- Ju, Hai-Tao (鞠海濤): Forschung über die soziale Basis der DDP (民進黨社會基礎研究), Peking 2004.
- Keim, Wolfgang: Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung. Köln 1979.
- Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt 2001, S.125-148.
- Klein, Martin/ Krause, Jens (Hg.): Umbruch in Südostasien: Fachbeiträge der Tagung des Arbeitskreises Südostasien, Hamburg 1996.
- Kommission zur Bildungsreform (教育改革審議委員會): Abschlußbericht des Bildungsreformrats (總諮議報告書), 1996, Zugriff am 25.08.2006, <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/>.
- Kronig, W./Haerberlin, U./Eckhart, M.: Immigrantenkinder und schulische Selektion, Bern 2007.
- Krüger, Heinz-Hermann: Einführungskurs Erziehungswissenschaft: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Band 2, Opladen 1999.
- Law, Wing-Wah: Education Reform in Taiwan: A Search for a 'National' Identity Through Democratisation and Taiwanisation. In: Compare, Vol. 32, No. 1, 2002, S.61-81.

- Lee, Feng-Ju (李奉儒)/ Cheng, Chia-Hui (詹家惠): Überprüfung des Programms „Multi-Opportunities for Senior High School Entrance“(檢視高中多元入學方案). In: Journal of Education Research, Vol.101 (2002), S.60-71.
- Lee, Yuh-Feng: Die Taiwan-Frage im Kontext der US-Strategie im ostasiatisch-pazifischen Raum nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes (1990-2000), Humboldt-Universität zu Berlin Diss., 2003, Zugriff am 10.07.2007, <http://edoc.hu-berlin.de/docviews/abstract.php?lang=ger&id=10693>.
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg, 1995.
- Lew, William J.F.(呂俊甫): Understanding the Chinese Personality (華人性格研究), Taipei 2001
- Li, Jian-Xing (李建興): Bildungsforschung auf beiden Seiten der Taiwanstraße (台灣海峽兩岸教育研究), Taipei 1993.
- Liao, Yi-Xing (廖益興): Die Wandlung in der Beziehung zwischen Politik und Handel in Taiwan (台灣地區政商關係的演變). In: National Policy Dynamic Analysis, Vol.103 (1995), S.2-3.
- Lin, Ben-Xuan (林本炫): Verteilung der Bildungsressourcen und soziale Gerechtigkeit (教育資源分配與社會正義義務教育). In: Ders. (Hrsg.): Die Bildungsreform in den Augen der Bevölkerung (教育改革的民間觀點), Taipei 1997, S.377-425.
- Lin, Chuan (林全)/Wu, Cong-Min(吳聰敏): Verteilung und Regulierung der Bildungsressourcen (教育資源的分配與管制). In: Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Lin, Chuan(林全) (Hrsg.): Die taiwanesishe Bildungsreform (台灣的教育改革), Taipei 1994, S.81-105.
- Lin, Duan: Konfuzianische Ethik und Legitimation der Herrschaft im alten China - Eine Auseinandersetzung mit der vergleichenden Soziologie Max Webers, Berlin 1997.
- Lin, Ming-Chang (林明昌)/Zhang, Yu-Jian(張玉秋): Die auf Assimilierung ausgerichtete Schulbildung während der mittleren Periode der japanischen Kolonialherrschaft (日治中期的同化教育). In: Rhythmsmonthly (經典雜誌) (Hrsg.): 400 Jahre Geschichte der Schulbildung Taiwans (台灣教育四百年), Taipei 2006, S.94-103.
- Lin, Ming-Chang (林明昌): Die auf Japanisierung ausgerichtete Schulbildung während der Endphase der japanischen Kolonialherrschaft (日治末期的皇民化教育). In: Rhythmsmonthly (經典雜誌) (Hrsg.): 400 Jahre Geschichte der Schulbildung Taiwans (台灣教育四百年), Taipei 2006, S.106-119.
- Lin, Mo-Sei (林茂生): Public Education in Formosa under the Japanese Administration: A Historical and Analytical Study of the Development and the Cultural

- Problems (日本統治下台灣的學校教育: 其發展及有關文化之歷史分析與探討), doctoral dissertation Columbia University, 1929 (Das Buch wurde erst im Jahre 2000 ins Chinesische übersetzt und veröffentlicht).
- Lin, Ta-Sen (林大森): The Effect of Academic/Vocational Public/Private Tracking in Status Attainment (高中/高職的公立/私立分流對地位取得之影響). In: Journal of Education & Psychology, Vol.25 (2002), No.1, S.35-62.
- Lin, Wen-Ying (林文瑛): A Look at Corporal Punishment: Use, Opinions and Problems (體罰實態、理論及心理因素之探討). In: Chinese Journal of Applied Psychology, Vol.1 (1992), S.53-77.
- Lin, Yu-Ti (林玉体): Das Antlitz der taiwanesischen Bildung in den letzten vierzig Jahren (台灣教育面貌四十年), Taipei 1987.
- Lin, Zong-Yi (林宗義) (Hrsg.): Das taiwanesisches Schulwesen (台灣的教育), Taipei 1989
- Liu, Yuan-Jun (劉源俊): Analyse des Vorschlags zur Umwandlung der Senior Vocational School in die Senior High School aus der Sicht des gegliederten Schulsystems und des Bildungskonzepts vom „lebenslangen Lernen“ (從終身教育和教育分流-析論高職改為高中之議). In: Forum für die Bildungsreform zum Thema 2: „Das gegliederte Schulsystem aus der Sicht des Systems der Aufnahmeprüfung, (教改專題論壇系列專題 2:從聯考制度看分流教育), 1995, S.35-42.
- Löw, Martina: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen 2003
- Luoh, Ming-Ching (駱明慶): Der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und Familienherkunft (升學機會與家庭背景). In: Taiwan Economic Review(經濟論文叢刊), 32 (2004), 4, S.417-445.
- Maaz, Kai: Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden 2006.
- Maaz/Neumann/Trautwein: Schulsysteme im deutschsprachigen Raum. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S.171-179.
- Mao, Chin-Ju: Constructing Taiwanese Identity: The Making and Practice of Indigenization Curriculum, Diss. University of Wisconsin-Madison, 1997 (Quelle aus der E-Datenbank der Universitätsbibliothek Heidelberg).
- Maurer, Jürgen: Taiwan in den Internationalen Beziehungen, Hamburg 1997.
- Merkel, Wolfgang: Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung, Opladen 1999.
- Meyer, Gerd: Freiheit wovon, Freiheit wozu? Politische Psychologie und Alternativen humanistischer Politik bei Erich Fromm. Darstellung-Interpretation-Kritik,

- Opladen 2002.
- Miyazaki, Ichisada: China's examination hell: The civil service examinations of the imperial China/ Transl. by Conra, New York 1976.
- Mon, Jau-Chaang: Die politische Entwicklung Taiwans von 1949 bis Mitte 1990 - Unter besonderer Berücksichtigung der politischen Beteiligung, Freiburg i. Br. 1991.
- Müller, Hans-Peter/Schmid, Michael (Hrsg.): Hauptwerke der Ungleichheitsforschung, Wiesbaden 2003.
- Osiander, Anja/Döring, Ole: Zur Modernisierung der Ostasienforschung. Konzepte, Strukturen, Empfehlungen, Hamburg 1999.
- Ou, Yong-Sheng (歐用生): Analyse der Ideologie im Sozialkundebuch für die Grundschule (我國國民小學社會科教科書意識型態之分析). In: Journal of national Hsin Chu teachers college, 1985, 12, S.91-125.
- Parkin, Frank: Duale Schließung, S. 45-66. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analyse, Perspektiven. Wiesbaden 2004.
- Pechar, Hans: Bildungsökonomie und Bildungspolitik, Münster 2006.
- Peng, Huai-En (彭懷恩): Taiwans politische Entwicklung und Demokratisierung (台灣的政治發展與民主化), Taipei 2005.
- PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzzusammenfassung, OECD 2007.
- Ruschin, Sylvia: Chancengleichheit in der Wissenschaftsgesellschaft. Biologisch-anthropologische Grundlagen eines bildungspolitischen Ziels. Münster 2004.
- Rawnsley, Gary D.: The Media and Popular Protest in Pre-Democratic Taiwan, in: Historical Journal of Film, Radio and Television, Vol.20 (2000), No.4, S.565-580, Zugriff am 22.09.2007, <http://www.nottingham.ac.uk/iaps/popular%20protest%20in%20Taiwan.pdf>.
- Rigger, Shelley: The Politics in Taiwan - Voting for democracy, London 1999.
- Roetz, Heiner: Konfuzianismus. In: Staiger (Hrsg.): Das große China-Lexion, Darmstadt 2003, S.385-390.
- Rudolph, Michael: Taiwans multi-ethnische Gesellschaft und die Bewegung der Ureinwohner: Assimilation oder kulturelle Revitalisierung? Münster 2003.
- Sautter, Hermann: Ordnung, Moral und wirtschaftliche Entwicklung. Das Beispiel Taiwan, Köln 1990.
- Schäfers, B./Kopp, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, Wiesbaden 2006.
- Schafferer, Christian: Transitional Justice in Austria: Lessons for Taiwan. In: Modern East Asia, Vol. 6 (2007), No. 2, Zugriff am 20.12.2007, http://www.eastasia.at/download/justice_taiwan2.pdf.

- Schneider, A./Schubert, G.: "Sind wir Chinesen oder Taiwanesen?" - Taiwan im Konflikt konkurrierender nationaler und kultureller Identitäten". In: ASIEN, Nr. 62 (1997), S.46-67.
- Schnell, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970, Weinheim 2003.
- Schubert, Gunter: Taiwan - die chinesische Alternative: Demokratisierung in einem ostasiatischen Schwellenland (1986-1993), Hamburg 1994.
- Shi, Ji-Sheng (石計生): Ideologie und taiwanesishe Schulbücher (意識型態與台灣教科書), Taipei 1993.
- Song Guang-Yu (宋光宇): Leistungsbewertung und Wirtschaftsethik in der Familien-erziehung während der Ming- und Qing-Dynastie (試論明清家訓所蘊含的成就評價與經濟倫理). In: Chinese Studies, Vol.7 (1989), Nr. 1, S.195-214.
- Staiger, B./Friedrich, S./Schütte, H.-W. (Hrsg.): Das große China-Lexikon, Darmstadt 2003.
- Stegg, Friedrich H.: Lernen und Auslese im Schulsystem am Beispiel der 'Rechen-schwäche', Berlin 1996.
- Stern, Elsbeth: Raus aus den Schubladen. In: Die Zeit Nr. 51 vom 15.12.2005.
- Su, Ya-Chen: Ideological Representations of Taiwan' History: An Analysis of Elementary Social Studies Textbooks, 1978-1995. In: Curriculum Inquiry, Vol.37 (2007), 3, S. 205-237.
- Taiwan Advocates (群策會): Überprüfung des Systems „School and College Entrance“ (高中及大學入學制度的檢討), 2002, Zugriff am 06.07.2008, <http://advocates.tomeet.biz/woooooa/ezcatfiles/advocates/img/img/125/2002-s-1-04a.doc>.
- Tang, Chih-Chieh: Ein anderer Weg zur funktionalen Differenzierung - Eine auf das politische System und das Religionssystem fokussierende Betrachtung der Entwicklung funktionaler Differenzierung vom traditionellen China bis zum modernen Taiwan, Bielefeld-Universität Diss., 2002, Zugriff am 11.08.2007, <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965776484>.
- Taylor, Jay: Biography of Chiang Ching-kuo: The One Who Pushed Taiwan to Modernization, Taipei 2000.
- Tien, Hung-Mao (田弘茂): Prospects for Democratic Consolidation in Taiwan (台灣民主鞏固的展望). In: National Policy Dynamic Analysis, Vol. 121 (1995), S.5-7.
- Tillmann /Holler-Nowitzki/ Holtappels/ Meier/ Popp: Schülergewalt als Schulproblem: Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Weinheim 2007.
- Tsai, Shu-Lin/Shavit, Yossi: Taiwan. Higher Education – Expansion and Equality of Educational Opportunity. In: Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Hrsg.):

- Stratification in Higher Education. A Comparative Study. Stanford/California 2007, S.140-164.
- Tsen, Tien-Yun (曾天韻): Influence of Background on the Opportunity to Enter College and Graduate School in Taiwan (台灣地區出身背景對大學及研究所入學機會之影響). In: Journal of Education&Psychology, Vol.27 (2004), No.2, S. 255-281.
- Tsurumi, E. Patricia: Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945, Cambridge 1977.
- Van Ess, Hans: Ist China konfuzianisch? In: China Analysis No.23 (2003), Zugriff am 07.12.2009, http://www.chinapolitik.de/studien/china_analysis/no_23.pdf.
- 410 Union zur Bildungsreform (410 教改聯盟): Planung und Umbau der Schulbildung nach Ansicht der Bevölkerung (民間教育改造藍圖), Taipei 1996.
- Wang, Da-Xiu (王大修): Überprüfung der Chancengleichheit in der Hochschulbildung Taiwans (我國大學教育機會均等的再檢討). In: Thought and Words (思與言), 21 (1983), 2, S.133-153.
- Wang, Fu-Chang (王甫昌): Nationale Vorstellungen, Gruppenbewusstsein und Geschichte- Der Streit über das Schulbuch „Getting to Know Taiwan“ und dessen Analyse (民族想像、族群意識與歷史—《認識臺灣》教科書爭議風波的內容與脈絡分析). In: Taiwan Historical Research (台灣史研究), 8 (2001), 2, S.145-208.
- Wang, Jia-Tong (王家通): Das System der Aufnahmeprüfung und des Credentialismus (聯考制度與升學主義). In: Forum für die Bildungsreform zum Thema 2: „Das gegliederte Schulsystem aus der Sicht des Systems der Aufnahmeprüfung,, (教改專題論壇系列專題 2:從聯考制度看分流教育), 1995, S.3-5.
- Wang, Tai-Sheng (王泰升): Gesetzesreformen während der japanischen Herrschaft auf Taiwan (臺灣日治時期的法律改革), Taipei 1999.
- Wang, Zhen-Wu (王震武)/Lin, Wen-Ying (林文瑛): Das Aufstiegssystem zur höheren Schulbildung und die daraus entstandenen Syndrome (升學制度與升學症候群). In: Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Lin, Chuan(林全) (Hrsg.): Taiwans Bildungsreform (台灣的教育改革), Taipei 1994a, S.502-539.
- Wang, Zhen-Wu (王震武)/Lin, Wen-Ying (林文瑛): Die Analyse der sozialen Effizienz des gegliederten Schulsystems (分流教育的社會效果分析). In: Der Bildungsreformbericht (教改通訊), Vol.12 (1995), S.36-37.
- Wang, Zhen-Wu (王震武)/Lin, Wen-Ying (林文瑛): Die Analyse der sozialen Wirkung des gegliederten Schulsystems (分流教育的社會效果分析), Taipei 1996a.
- Wang, Zhen-Wu (王震武)/Lin, Wen-Ying (林文瑛): Die Bildungsreform aus einem anderen Blickwinkel (另眼看教育改革), Taipei 1999.
- Wang, Zhen-Wu (王震武)/Lin, Wen-Ying (林文瑛): Die Probleme des Bildungswe-

- sens und der Reform (教育的困境與改革的困境), Taipei 1994
- Wang, Zhen-Wu (王震武)/Lin, Wen-Ying (林文瑛): Regulierungen, Normen und Entstellungen des taiwanesischen Schulwesens (台灣教育的管制、規範或扭曲), Taipei 1996b.
- Wang, Zhen-Wu (王震武)/Lin, Wen-Ying (林文瑛): Taiwans Erfahrungen mit der Bildungsreform (教育改革的台灣經驗), Taipei 1996
- Waterkamp, Dietmar: Organisatorische Verfahren als Mittel der Gestaltung im Bildungswesen, Münster 2000.
- Weggel, Oskar: Die Geschichte Taiwans, Köln, Weimar, Wien, 1991.
- Weggel, Oskar: Geschichte Chinas im 20. Jahrhundert, Stuttgart, 1989.
- Wen, Chong-Yi (文崇一): Die Wertvorstellungen der Chinesen (中國人的價值觀), Taipei 1989.
- Wen, Chung-I: Chinese National Character as Revealed in Value Orientation. In: Li, Yih-yuan & Yang, Kuo-shu (Ed.): Symposium on the Character of the Chinese-An interdisciplinary Approach, Taipei 1992, S.47-84.
- Wen, Min-Li (溫明麗): Die Weiterentwicklung der Bildungsphilosophie (教育哲學的進步). In: China Education Society (Hrsg.): Education across the Century: Retrospect and Prospect (跨世紀教育的回顧與前瞻), Taipei 2000, S.47-73.
- Whittome, Günter: Taiwan 1947 – der Aufstand gegen die Kuomintang, Hamburg 1990, Zugriff am 08.04.2007, <http://www.taiwan-info.de/pdf/2-28-whittome.pdf>.
- Wilson, Richard W.: Learning To Be Chinese, chinesisch in: Chu, Yun-Han: Politik in den Augen des chinesischen Kindes (中國兒童眼中的政治), Taipei 1986.
- Woo, Jennie H.: Education and Economic Growth in Taiwan: A Case of Successful Planning. In: World Development 19 (1991), S.1029-1044.
- Wößmann, Ludger: Letzte Chance für gute Schulen, München 2007.
- Wu, Ching-Shan (吳清山)/Lin, Tien-Yu (林天佑): Many Textbooks on One Guideline (一綱多本). In: Educational Resources and Research Bimonthly (教育與研究資料雙月刊), 68 (2006), S.241.
- Wu, Ching-Shan (吳清山): Examination and Improvement on Educational Reform in Taiwan:1994-2006 (台灣教育改革的檢討與策進:1994-2006). In: Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research, Vol.32 (2006), S.1-22.
- Wu, Mi-Cha (吳密察)/Jiang, Wen-Yu (江文瑜) (Hrsg.): Überprüfung der Grundschulbüchern (體檢國小教科書), Taipei 1993.
- Wu, Nai-Teh: Reformer or Dictator? – Reassessing the Role of Chiang Ching-guo in the Democratic Transition. In: Chien-Kuo Hu (ed.): Taiwans Democratic Development in the Twentieth Century, Institute of National Archives, Taipei 2004a, S.467-501.
- Wu, Naiteh: Transition without Justice, or Justice without History: Transitional Justice

- in Taiwan, 2004b. Zugriff am 21.08.2007, <http://politics.soc.ntu.edu.tw/news/1-3%20Wu%20Nai-teh.pdf>.
- Wu, Yan-He (吳燕和): Die chinesische Kindererziehung in modernen Familien (家庭現代化下的中國兒童養育), Taipei 1985.
- Wu, Yi-Qi (吳侑其): Die Wirkung der Expansion der Hochschulbildung (高等教育擴張的影響與突破). In: E-soc journal, Vol.62 (2007), Zugriff am 21.01.2008, <http://society.nhu.edu.tw/e-j/62/62-12.htm>.
- Xie, Xiao-Cen (謝小岑)/Zhang, Jin-Fen (張晉芬)/Huang, Shu-Ling (黃淑玲): Die Berufsschule und die diesbezügliche Bildungspolitik (技職教育與職業學校的運作). In: Der Bildungsreformerbericht (教改通訊), Vol.12 (1995), S.38-40.
- Xie, Xiao-Cen (謝小岑)/Zhang, Jin-Fen (張晉芬)/Huang, Shu-Ling (黃淑玲): Die Berufsschule und die diesbezügliche Bildungspolitik (技職教育政策與職業學校的運作), Taipei 1996.
- Xie, Zhi-Wei (謝志偉): Taiwan und die Geschichte Taiwans kennen lernen. Die Debatte über das Schulbuch „Getting to Know Taiwan“ (認識台灣與台灣史-„認識台灣“ 教科書大辯論). In: Straits Review Monthly, Vol. 81 (1997), Zugriff am 07.12.2009, <http://www.haixiainfo.com.tw/FF/81-3352.htm>.
- Xu, Dongping: John Deweys Pädagogik und ihr Einfluss auf das chinesische Erziehungssystem, Universität Dortmund Diss. 2007, Zugriff am 15.01.2008, [https://eldorado.uni-dortmund.de/bitstream/2003/24273/1/John%20Deweys%20P%C3%A4dagogik%20und%20ihr%20Einfluss%20auf%20das%20chinesische%20Erziehungssystem%20\(Dongping%20Xu%202007\).pdf](https://eldorado.uni-dortmund.de/bitstream/2003/24273/1/John%20Deweys%20P%C3%A4dagogik%20und%20ihr%20Einfluss%20auf%20das%20chinesische%20Erziehungssystem%20(Dongping%20Xu%202007).pdf).
- Xu, Jia-Hui (徐嘉卉): Zukunft der Schulbildung: Wiedereinführung der Aufnahmeprüfung? Förderung der Bildungsreform? (教育的未來出口: 恢復聯考?支持教改?). In: Global Views Monthly (遠見), Vol. 200 (2003), S.120-127.
- Xu, Nan-Hao (徐南號) (Hrsg.): Bildungsgeschichte Taiwans (台灣教育史), Taipei 1992.
- Xu, Shuo: Die Chinesische Berufsbildung und ihr historisch-kultureller Hintergrund. In: Die berufsbildende Schule(BbSch), 56. Jahrgang (2004), Heft 3-4, S.78-83.
- Xu, Zhi-Xiang (許智香): Der Bildungskurs nach dem Machtwechsel (政權更迭後的教育方針). In: Rhythmsmonthly (經典雜誌) (Hrsg.): 400 Jahre Geschichte der Schulbildung Taiwans (台灣教育四百年), Taipei 2006, S.122-135.
- Xue, Cheng-Tan (薛承泰): Wem hat die zehnjährige Bildungsreform Hoffnung gemacht? (十年教改為誰築夢), Taipei 2003.
- Xue, Xiao-Hua (薛曉華): Die volkstümliche Bildungsreformbewegung in Taiwan – Eine Analyse des Zusammenhanges zwischen Staat und Gesellschaft (台灣民間教育改革運動-國家與社會的分析), Taipei 1996.
- Yang, Chung-Fang (楊中芳): How to Understand the Chinese (如何理解中國人),

Taipei 2001.

- Yang, Guo-Shu (楊國樞)/Ye, Qi-Zheng (葉啓政): Die vom Credentialismus verursachten Bildungsprobleme (升學主義下的教育問題). In: Ders. (Hrsg.): Taiwans gesellschaftliche Probleme (台灣的社會問題), Taipei 1984, S. 357-383.
- Yang, Guo-Shu (楊國樞)/Yu, An-Bang(余安邦)/Ye, Ming-Hua(葉明華): Die individuelle Traditionalität und Modernität der Chinesen (中國人的個人傳統性與現代性). In: Yang, Guo-Shu (楊國樞)/Huang Guang-Guo (黃光國)(Hrsg.): Psyche und Verhalten der Chinesen (中國人的心理與行爲), Taipei 1991, S.241-306.
- Yang, Guo-Shu (楊國樞): Charakter und Verhalten der Chinesen: Entstehung und Wandelung (中國人的性格與行爲:形成及蛻變). In: Chinese Journal of Psychology, Vol. 23 (1981), Nr. 1, S.39-55.
- Yang, Tsung-Rong (楊聰榮): Nationalization and Indigenization - Ethnic Identity Movements and their Educational Impact in Taiwan (中國化與本土化 - 台灣族群認同運動及其教育上的影響). In: Education Journal(教育學報), Vol.21 (1994), Nr.2, S.127-137.
- Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Lin, Quan (林全) (Hrsg.): Taiwans Bildungsreform (台灣的教育改革), Taipei 1994.
- Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Wu, Hui-Lin(吳惠林): Das gegliederte Schulsystem und die wirtschaftliche Entwicklung (分流教育與經濟發展). In: Der Bildungsreformbericht (教改通訊), Vol.12 (1995), S.35-36.
- Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Wu, Hui-Lin(吳惠林): Das gegliederte Schulsystem und die wirtschaftliche Entwicklung (分流教育與經濟發展), Taipei 1996.
- Yang, Yi-Rong (羊憶蓉): Bildungswesen und Entwicklung des Landes – Die Erfahrungen Taiwans (教育與國家發展-台灣經驗), Taipei 1994a.
- Yang, Yi-Rong (羊憶蓉): Rechte und Pflichten der Bildung (教育的權利與義務). In: Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Lin, Quan (林全) (Hrsg.): Taiwans Bildungsreform (台灣的教育改革), Taipei 1994b, S.31-77.
- Yen-Scharpf, Sophia: Chinas Taiwan-Probleme bis 1949- Die regionale Dimension. In: G.-K. Kindermann (Hrsg.): Chinas unbeendeter Bürgerkrieg – Im Spannungsfeld Peking-Taiwan-USA 1949-1980, Wien 1980, S.93-105.
- Yu, An-Bang (余安邦)/Yang, Kuo-Shu (楊國樞): Social-Oriented and Individual-Oriented Achievement Motivation: A Conceptual and Empirical Analysis (社會取向成就動機與個人取向成就動機:概念分析與實徵研究). In: Bulletin of the Institute of Ethnology Academia Sinica, No. 64 (1987), S.51-98.
- Yu, An-Bang (余安邦): Socializational Factors of Individual's Achievement Motivation in Family (影響成就動機的家庭社會化因素之探討). In: Taiwan Journal of Anthropology, Nr. 71 (1991), S.87-132.
- Yu, Jiahn-Tsyr: Demokratie und Volk – Wechselbeziehungen zwischen Staat und Zi-

- vilgesellschaft im Transformationsprozess zur Demokratie am Beispiel dreier neuer asiatischer Demokratien: der Philippinen, Südkorea und Taiwan, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Diss., 2005, Zugriff am 10.05.2007, <http://docserv.ubi.uni-oldenburg.de/publikationen/dissertation/2005/yudemo05/pdf/yudemo05.pdf>.
- Yu, Ying-Shi (余英時): Die Religionsethik und der Geschäftssinn im modernen China (中國近世的宗教倫理與商人精神), Taipei 1987.
- Yuan, Chang-Rui (阮昌銳): The Culture of the Imperial Examination (科舉文化特展). In: Ceng, Zi-Lian (Hrsg.) (曾子良): System of First Degree Scholars to High Scorers (從秀才到狀元之路), I-Lan 2006, S.2-3.
- Zeinz, Host: Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S.87-94.
- Zhang, Bo-Shu (張博樹): Die Bedeutung der demokratischen Transformation und politischen Modernisierung Taiwans für die Verfassungsreform in Festland China (台灣民主轉型與政治現代化對大陸憲政改革的啓示), Zugriff am 10.07.2007, http://www.usc.cuhk.edu.hk/webmanager/wkfiles/6372_3_paper.doc.
- Zhang, Duo-Yan (張鐸嚴): Entwicklungsgeschichte des taiwanesischen Bildungswesens (台灣教育發展史), Taipei 2005.
- Zhang, Pei-Ji (張丕繼): Die Rolle und Funktion der Bildung im 6jährigen Staatsplan (國家建設六年計畫中教育的角色與功能). In: Kulturwandel und Entwicklung des Bildungswesens (文化變遷與教育發展), Taipei 1993, S.227-249.
- Zhang, Qing-Xi (張清溪)/Wu, Hui-Lin (吳惠林): Soll die Schulbildung dem Ziel der wirtschaftlichen Entwicklung dienen? (教育應以經濟發展爲目的?), Taipei 1996.
- Zhang, Qing-Xi (張清溪): Bildung und Planung der Human-Ressourcen (教育與人力規畫). In: Yang, Yi-Rong (羊憶蓉)/Lin, Chuan(林全) (Hrsg.): Taiwans Bildungsreform (台灣的教育改革), Taipei 1994, S.281-311.
- Zhang, Ying-Hua (章英華)/Xue, Cheng-Tai (薛承泰)/Huang, Yi-Zhi (黃毅志): Das gegliederte Schulsystem und der sozioökonomische Status (分流教育與社會經濟地位). In: Der Bildungsreformbericht (教改通訊), Vol.12 (1995), S.37-38.
- Zhang, Ying-Hua (章英華)/Xue, Cheng-Tai (薛承泰)/Huang, Yi-Zhi (黃毅志): Das gegliederte Schulsystem und der Arbeitserwerb (分流教育與職業取得), Taipei 1995a.
- Zhang, Ying-Hua (章英華)/Xue, Cheng-Tai (薛承泰)/Huang, Yi-Zhi (黃毅志): Das gegliederte Schulsystem und der sozioökonomische Status (分流教育與社會經濟地位), Taipei 1996.
- Zheng, Wu-Fu (鄭吳富): Die Verbreitung der Kultur und die Leistungsorientierung (普及文化, 功利導向) - Die taiwanesischen Bildungsgeschichte zwischen der

Qing-Herrschaft und dem Anfang der japanischen kolonialen Herrschaft (清領至日治初期的台灣教育). In: Rhythmsmonthly (經典雜誌) (Hrsg.): 400 Jahre Bildungsgeschichte Taiwans (台灣教育四百年), Taipei 2006, S.46-59.

Zhou, Jing-Yi (朱敬一)/Dai, Hua(戴華): Die Rolle des Staates in der Bildung (國家在教育中的角色), Taipei 1996.