

**Modernisierung und Erweiterung
des staatlichen Bildungswesens
in Taiwan im Zeitraum von 1885 bis 1987**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

Vorgelegt von:
Yatzu Chuang
aus Kaohsiung, Taiwan

Göttingen, Dezember 2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
1.1. Fragestellung und Forschungsstand	8
1.2. Forschungsmaterialien	11
1.3. Aufbau der Arbeit	12
2. Konfuzianische Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem.....	14
2.1. Grundgedanken des Konfuzianismus zur Erziehung	14
2.2. Das kaiserliche Beamtenprüfungssystem	16
2.2.1. Die Entstehung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems	16
2.2.2. Die Stufung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems	17
2.2.3. Die Prüfungsinhalte	18
2.2.4. Die Prüfungsformen.....	19
2.2.5. Voraussetzungen für das Teilnehmen an die kaiserliche Beamtenprüfungen	21
2.2.6. Anzahl der Bewerber	21
2.3. Schuleinrichtungen und Bildungsinhalte	22
2.3.1. Einrichtungen und Lehrinhalte der elementaren Erziehung und Bildung	22
2.3.2. Einrichtungen und Lehrinhalte der höheren Bildung.....	26
2.4. Wirkung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems.....	28
3. Entwicklung der Erziehung auf Taiwan von 1626 bis 1895.....	33
3.1. Erziehung unter der Besatzung der Spanie und Niederland von 1626 bis 1662...	33
3.2. Erziehung unter dem Ming- und Ching-Kaiserreich von 1662 bis 1894 auf Taiwan.....	34
3.2.1. Beginn mit der Errichtung der konfuzianischen Bildungseinrichtungen von 1662 bis 1684.....	34
3.2.2. Erweiterung der Erziehungseinrichtungen unter dem Ching-Kaiserreich von 1684 bis 1895.....	35
3.3. Annäherung an westliche Erziehung in Taiwan	36
3.3.1. Beginn mit der Einführung der westlichen Bildungsformen innerhalb der „Selbststärkungsbewegung“ im Ching-Kaiserreich von 1862 bis 1894.....	36
3.3.2. Konstruktion der Provinz Taiwan und Einführung der Modernisierungsprojekte im Rahmen der Selbststärkungsbewegung von 1885 bis 1894.....	38
3.3.3. Erster Versuch für die Errichtung der westlichen Bildungsformen von 1885 bis 1894.....	39
4. Aufbau des modernen Bildungssystems unter der japanischen Kolonial- herrschaft von 1895 bis 1944.....	41

4.1. Japanische Bildungspolitik im 19. Jahrhundert	41
4.2. Bildungspolitik unter der japanischen Kolonialherrschaft	43
4.3. Aufbauprozess des modernen Bildungssystems	47
4.3.1. Die Primarstufe: Elementarbildung und öffentliche Schule	47
4.3.1.1. Einführung der öffentlichen Schule	47
4.3.1.2. Die konfuzianische Schule als Übergang der öffentlichen Schulen	49
4.3.1.3. Erweiterung der elementaren Schulen	51
4.3.2. Aufbau der Sekundarstufe.....	53
4.3.3. Aufbau der Tertiärstufe.....	56
5. Debatte über die Gestaltung eines modernen staatlichen Bildungswesens 1898 bis 1949.....	59
5.1. Entwurf eines modernen staatlichen Bildungswesens im Zuge der Hundert- tage Reform 1898	59
5.2. Das erste Edikt zur Gestaltung eines modernen staatlichen Bildungswesens im Jahr 1903/04.....	62
5.3. Das Edikt für Mädchenerziehung 1907	64
5.4. Bildungsreformen zum Beginn der Gründung der Republik China	65
5.4.1. Reform des staatlichen Bildungswesens nach der Gründung der Republik 1912	66
5.4.2. Reform des Bildungswesens nach der „Bewegung des Vierten Mai 1919“	67
5.5. Gestaltung des Bildungswesens unter dem KMT-Regime von 1928 bis 1949	72
5.5.1. Suns „Drei Prinzipien des Volkes“	72
5.5.1.1. Das Prinzip des Volkstums	73
5.5.1.2. Das Prinzip der Volksrechte	75
5.5.1.3. Das Prinzip des Volkswohls	76
5.5.2. Die „Drei Prinzipien des Volkes“ als Grundlage des Bildungswesens	80
6. Umsetzung der Bildungspolitik gemäß den „Drei Prinzipien des Volks“ in Taiwan unter dem KMT-Regime von 1945 bis 1987	87
6.1. Militarisierung der Erziehung	88
6.2. Die „Bildung des Volksgeistes“.....	92
6.2.1. Die Vereinheitlichung der Verkehrssprache	93
6.2.2. Bewegung der Dejapanisierung bzw. Sinisierung	96
6.2.3. Bewegung zur Verbreitung der Nationalsprache	97
6.2.4. Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur	98
6.2.4.1. Historischer Hintergrund der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“	98
6.2.4.2. Chiangs Forderung nach „Ethik, Demokratie und Wissenschaft“	104
6.2.4.3. Inhalte der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen	

Kultur“	109
6.2.4.4. Der Einfluss der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ auf die schulische Erziehung.....	111
6.3. Pläne für die Gestaltung der beruflichen Ausbildung sowie der naturwissenschaftlichen und technischen Forschung und Bildung	115
6.3.1. Die Debatte über berufliche Ausbildung sowie naturwissenschaftliche und technische Forschung und Bildung innerhalb des KMT.....	115
6.3.2. Unterstützung durch die US-Entwicklungshilfe	120
6.3.3. Das Gutachten US-amerikanischer Berater	123
6.3.4. Aufbau der beruflichen Ausbildung.....	125
6.3.4.1. Aufbau der Lehrerausbildung und Umorganisation der Fachhochschulen...	126
6.3.4.2. Umbau der gewerblichen Schulen	126
6.3.4.3. Aufbau landwirtschaftlicher Berufsschulen.....	127
6.3.5. Aufbau naturwissenschaftlicher und technischer Forschung und Aus bildung	129
6.3.5.1. Historischer Rückblick.....	129
6.3.5.2. Die taiwanesisch-amerikanische Kooperation.....	131
6.3.5.3. Regimekritik infolge der wissenschaftlichen Kooperation.....	137
6.3.5.4. Der „Direct Council for Development of Science“	140
7. Der Umbau des Bildungssystems von 1945 bis 1987.....	143
7.1. Umbau der Elementarbildung	144
7.2. Umbau des Bildungswesens: sekundäre und tertiäre Stufe	144
7.3. Der Erweiterungsprozess des Bildungssystems von 1945 bis 1987	145
7.3.1. Erste Phase: von 1945 bis 1949	145
7.3.2. Zweite Phase: von 1950 bis 1967	147
7.3.2.1. Erweiterung der Elementar- und Sekundarstufe	148
7.3.2.2. Erweiterung differenzierter Ausbildungsgänge	150
7.3.3. Erweiterung der Tertiärstufe	151
7.3.3.1. Ausbau von Universitäten und Fachhochschulen	151
7.3.3.2. Gründung von Fachschulen	153
7.3.3.3. Schaffung von Abendkursen und Förderkursen	153
7.4. Die Konzepte „Human Capital“ und „Human Resources“	154
7.5. Bildungsökonomie und staatliche Planung.....	157
7.5.1. Der Forschungsbericht des „Stanford Research Institute“.....	158
7.5.2. Der Forschungsbericht der UNESCO.....	160
7.5.3. Die „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“	162
7.5.4. Die „Pläne zur Ausbildung von Arbeitskräften“	166
7.5.5. Erweiterung der Lehrerausbildung	177
7.5.6. Ungleiche staatliche Unterstützung der allgemeinbildenden und beruflichen	

Bildungszweige	178
8. Das einheitliche Aufnahmeprüfungssystem als Methode für Verteilung der Bildungsplätze.....	180
8.1. Einführung der Abschlussprüfung und des einheitlichen Aufnahmeprüfungssystems zur Hochschule auf dem chinesischen Festland in den 1930er Jahren	180
8.2. Einführung eines einheitlichen Aufnahmeprüfungssystems in Taiwan.....	183
8.3. Die Aufnahmeprüfung zur Hochschule	186
8.3.1. Die Aufbauphase (1954–1971)	186
8.3.1.1. Die Organisation des Aufnahmeprüfungssystems	186
8.3.1.2. Voraussetzungen für die Teilnahme an der Aufnahmeprüfung	187
8.3.1.3. Gliederung der Studienfächer und Gruppierung der Prüfungsteilnehmer	188
8.3.1.4. Die Prüfungsfächer	189
8.3.1.5. Prüfungsaufgaben und -verfahren.....	192
8.3.1.6. Berechnungsmethoden der Prüfungsergebnisse und Verteilungsverfahren ..	193
8.3.1.7. Sondermaßnahmen für bestimmte soziale Gruppen	194
8.3.2. Die Erneuerungsphase (1972–1986).....	195
8.3.2.1. Umorganisation des Aufnahmeprüfungssystems.....	195
8.3.2.2. Änderung von Anmeldung zur Prüfung und Zuteilung der Studienplätze ...	198
8.3.2.3. Neue Aufgabenstellung und Neubewertung der Prüfungsergebnisse.....	199
9. Der Kampf um einen Studienplatz.....	201
9.1. Konkurrenz um Bildungsplätze	202
9.1.1. Qualitative Abstufungen bei gleicher Schulform	202
9.1.2. Durch Tests bestimmtes Schulleben	207
9.2. Kritik am „blinden Streben nach höherer Bildung“	207
9.3. Das Scheitern der Bildungsreform von 1996.....	209
10. Schlussbetrachtung	211
Literaturverzeichnis	219

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1. Bildungssystem Ende der japanischen Besatzung	58
Abbildung 2. Bildungssystem 1949 in Taiwan	143
Abbildung 3. Bildungssystem gemäß den Pläne zur Ausbildung der Arbeitkräfte	167

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1	Entwicklung der Anzahl der Schulen, Schüler und der Schulbesuchsrates in den Konfuzianischen Schulen und der Anzahl der Schulen sowie der Einschulungsrate in den „Öffentlichen Schulen“ von 1899 bis 1944	276
Tabelle 2	Wandel der Anzahl der taiwanesischen Schüler in allen Bildungseinrichtungen von 1900 bis 1943	277
Tabelle 3	Anzahl der Schulen und der Schüler (Anzahl der gesamten Schüler, der taiwanesischen Schüler und der japanischen Schüler) und Anteil der taiwanesischen Schüler in den allen Bildungseinrichtungen im Jahr 1944	278
Tabelle 4	Entwicklung der Anzahl von Schulen, Klassen, Lehrern und Schülern sowie der relativen Schulbesuchsrates in der Grundschule von 1944 bis 1949	279
Tabelle 5	Entwicklung der Schülerzahlen in Junior High Schools, Junior Vocational High Schools, dreijährigen Lehrerausbildungsstätten, Senior High Schools und Senior Vocational High Schools, fünfjährigen pädagogischen Fachschulen, Fachschulen und Universitäten von 1945 bis 1949	279
Tabelle 6	Entwicklung der relativen Schulbesuchsrates, der Anzahl der Schulen, Schulklassen und Schüler sowie der durchschnittlichen Anzahl der Klassen und Klassenstärke in der Elementarbildung von 1950-1990	280
Tabelle 7	Entwicklung der Einschulungsrate in der Sekundarstufe I bzw. Junior High School und Junior vocational High School, Anzahl der Schulen, Schulklassen und Schüler sowie die durchschnittliche Anzahl der Klassen pro Schule und Klassenstärke in den Junior High Schools und Anzahl der Schulen und Schüler in den Junior Vocational High Schools von 1950 bis 1967	282
Tabelle 7a	Die Schulbesuchsrates zu Grundschulen, Junior High Schools, Senior High Schools und Senior Vocational High Schools von 1950 bis 1990	283
Tabelle 8	Wandel der Anzahl der Schulen und Schüler an den Senior High Schools, Senior Vocational High Schools und Fachschulen von 1950 bis 1967	285
Tabelle 9	Entwicklung der Schülerzahlen in unterschiedlichen Lehrgängen in den Junior und Senior Vocational High Schools von 1952 bis 1967	286
Tabelle 9a	Entwicklung der Schüleranzahl und Anteil der Schüler in unterschiedlichen Lehrgängen in den Junior und Senior Vocational High Schools in den Jahren 1952, 1960 und 1967	286
Tabelle 10	Entwicklung der Anzahl der Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten sowie die Studentenzahl in den Hochschulen von 1950 bis 1990	287
Tabelle 11	Entwicklung der Einschulungsrate zur Sekundarstufe II, der Anzahl der Schulen, Schulklasse und Schüler sowie der durchschnittlichen Anzahl der Klassen pro Schule und der Klassenstärke in den Junior High Schools von 1968-1990	289
Tabelle 12	Entwicklung der Anzahl der Schulen und Schüler an den Senior High Schools, Senior Vocational High Schools und Fachschulen von 1968 bis 1990	290

Tabelle 13	Entwicklung der Schülerzahlen in unterschiedlichen Lehrgängen in den Senior Vocational High Schools von 1968 bis 1990	291
Tabelle 13 a	Entwicklung der Schüleranzahl und Anteil der Schüler in unterschiedlichen Lehrgängen in der Senior Vocational High School in den Jahren 1968, 1978 und 1986	291
Tabelle 14	Entwicklung der Anzahl der Schulen und Schüler in den gesamten und privaten Bildungseinrichtungen für Senior High Schools und Senior Vocational High Schools von 1968 bis 1990	292
Tabelle 15	Entwicklung der Anzahl der gesamten und privaten Bildungseinrichtungen und Studenten in den Hochschulen von 1950 bis 1990	294
Tabelle 16	Wandel der Anzahl der Prüfungsanmeldungen und der aufgenommenen Studenten, Aufnahmequoten zur Hochschulen von 1954 bis 2001	296
Tabelle 16 a	Entwicklung der Prüfungsanmeldungen, der aufgenommenen Studenten und die Aufnahmequote zu den Hochschulen von 1967 bis 1983	297
Tabelle 17	Wandel der Prüfungsfächer in der Aufnahmeprüfung zur Hochschule von 1954 bis 1983	191
Tabelle 18	Anzahl und Anteil der angemeldeten und aufgenommenen Bewerber zur Universität im Jahr 1981	203

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zur historischen Forschung im Zusammenhang von Modernisierung und Erweiterung des staatlichen Bildungswesens in Taiwan im Zeitraum von 1885 bis 1987 leisten, d.h. von der Errichtung der Provinz Taiwan noch im chinesischen Kaiserreich bis zur Aufhebung des Kriegsrechts unter dem Regime der Nationalpartei Chinas (Kuomintang, abk. KMT).¹

1.1. Fragestellung und Forschungsstand

Die Mitte des 18. Jahrhunderts in Westeuropa und den USA mit Modernisierung und industrieller Revolution einhergehende stark beschleunigte Entwicklung von Technologie, Produktivität und Wissenschaften führte zum Umbruch der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der traditionellen Gesellschaft. Aufgrund wachsender funktionaler Differenzierung und fortschreitender Arbeitsteilung sowie der entsprechenden administrativen und organisatorischen Erfordernisse in der zunehmend urbanisierten Welt wuchs auch der Bedarf an kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

Doch fand sich die Forderung nach einer allgemeinen Bildung für Jungen wie für Mädchen bereits grundlegend in Martin Luthers Schrift „An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten

¹ Kuomintang, abgekürzt KMT oder GMD, Nationalpartei Chinas. Sun Yat-sen gründete im Jahr 1894, am Ende der Ching-Dynastie, in Honolulu, Hawaii, die „Hsing-chung Hui“, zu Deutsch „Gesellschaft für die Erneuerung Chinas“. Deren Ziel war es, die Mandschu-Regierung bzw. das Ching-Kaiserreich zu stürzen, um China zu reformieren. 1905 fusionierte die Hsing-chung Hui mit mehreren Revolutionsgruppen in Tokio. Nach der Revolution 1911 schloss Sun seine Partei mehrfach mit verschiedenen anderen politischen Parteien zusammen und gründete 1912 in Peking die Kuomintang. (Nationalpartei). 1914 organisierte sich in Tokio die KMT neu als Chung-hua Ke-ming Tang (Chinesische Revolutionäre Partei). 1919 wurde die Gruppe umbenannt in „Chung-kuo Kuomintang“, Nationalpartei Chinas. Vgl. Jürgen Domes 1970 und Chang Yuh-fa 1998.

und halten sollen“ (1524). Nach Luthers Lehre sollte jeder Mensch Gottes Wort selbst lesen können, demzufolge sei Leseunterricht für jeden Christen vom Staat sowie Fürsten und Städten gemeinsam zu fördern und eine allgemeine Unterrichtspflicht einzuführen.² In vielen protestantischen Fürstentümern wurde daraufhin „Leseunterricht für alle“ angeboten, z.B. 1642 in Gotha. Mit dem Generaledikt Friedrich Wilhelms I. von Preußen wurde im Jahr 1717 die Unterrichtspflicht eingeführt. Damit war Preußen einer der ersten europäischen Staaten mit Anspruch auf eine allgemeine Volkserziehung.³ Im Laufe des 18. Jahrhunderts griffen deutsche Aufklärungspädagogen das Konzept auf: Jeder Staatsbürger sollte die Bildung erhalten, die ihn in seinem Stande dazu befähigt, optimale Leistung für das Wirtschafts- und Wohlfahrtsystem des Staates zu erbringen, dies sollten eine Industrie- und Bauernschule für das einfache Volk, eine Real- und Fachschule für die bürgerliche Schicht sowie Ritterakademien als „Berufsschulen für den Adel“ anstelle der traditionellen Lateinschule leisten.⁴ Infolge von amerikanischer Unabhängigkeitserklärung (1776) und Französischer Revolution (1789–1794) wurde anschließend eine allgemeine Elementarbildung für die gesamte Bevölkerung als Aufgabe des Staates eingefordert und damit insgesamt ein Umwandlungsprozess in Gang gesetzt, von auf feudaler Gesellschaft und Religion aufbauender Erziehung und Bildung in ein vom Staat kontrolliertes Schulsystem als wesentliches Instrument zur Beseitigung des Analphabetismus, zur Erziehung zu mündigen und treuen Staatsbürgern sowie zur Ausbildung von Arbeitskräften. In Laufe des 19. Jahrhunderts strebten Länder wie Frankreich, Großbritannien, Preußen, die USA und Japan danach, ein öffentliches und staatlich kontrolliertes Bildungswesen aufzubauen und die Schulpflicht zu verordnen,

² Vgl. Friedrich Heman 1909, S. 43-47.

³ Diese war keine Schulpflicht, weil kein Schulbesuch gefordert wurde. Die Schulpflicht wurde in Deutschland erst mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919 erlassen. Vgl. Herwig Blankertz 1982, S. 59 und Ulrich Herrmann 1993, (a) und (b), S. 563-582.

⁴ Vgl. Herwig Blankertz 1982, S. 56-82 und Heinz-Elmar Tenoth 2000.

so wie es heute weltweit Standard ist.⁵ Das bestehende Bildungswesen in Taiwan ist auch nach dieser Standard aufgebaut. Die Fragen dieser Arbeit sind folgend : wie das taiwanesisches Bildungswesen im Laufe dieses Modernisierungsprozess von eigener bzw. konfuzianischer Erziehung zu einem modernen staatlichen Bildungswesen umgewandelt wurde?

Eine Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen konfuzianischer Erziehung in Taiwan und der modernen staatlichen Bildung westlicher Länder findet sich bei Forschern im englischen und deutschen Sprachraum. So beschäftigte sich etwa E. Patricia Tsurumi (1977) behandelte den Einführungsprozess der modernen Erziehung, vor allem der elementaren Bildung, während der japanischen Besatzung in Taiwan,⁶ Douglas C. Smith (1991) die Entwicklung der unterschiedlichen Bildungsphasen⁷ und Udo Dörnhaus (1988) den Aufbauprozess der Berufsausbildung nach Übersiedlung des KMT-Regimes, unterstützt durch die US-Entwicklungshilfe.⁸ Hsiao Chih-bang (2006) untersuchte den Wandlungsprozess in der Lehrerbildung von der konfuzianischen Tradition zur modernen professionellen Ausbildung⁹ und Liou Wei-chih (2006) den Prozess der Wissenstransformation von deutschen Bildungskonzepten ins chinesisches bzw. taiwanesisches Bildungssystem durch Pädagogikstudenten aus China in Deutschland.¹⁰

⁵ Nach den Untersuchungsergebnissen von John Meyer hatten im Jahr 1985 85% aller Länder der Welt die Schulpflicht eingeführt. Vgl. John W. Meyer, Francisco O. Ramirez und Conrad W. Snyder 1992, S. 128-149.

⁶ Tsurumi, E. Patricia 1977: Japanese Colonial Education in Taiwan (1895-1945).

⁷ Smith, Douglas C. (Hrsg.) 1991: The Confucian continuum: educational modernization in Taiwan.

⁸ Dörnhaus, Udo 1988: Berufsbildungspolitik Taiwans im Verlauf der wirtschaftlichen Entwicklung (1949–1985).

⁹ Hsiao Chih-bang 2006: Lehrerbildung als Politikum - ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan - eine historische Darstellung.

¹⁰ Liou Wei-chih 2006: „Aus deutschem Geistesleben ...“ Zur Rezeption der deutschen Pädagogik in China und Taiwan zwischen 1900 und 1960.

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Neugestaltung der Schulstruktur und die Prinzipien bei Erweiterung und Zuteilung von Bildungsplätzen in Taiwan, um daran den Umwandlungsprozess von konfuzianischer Erziehung zu moderner staatlicher Bildung zwischen 1885 und 1987 aufzuzeigen. Dazu wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Was ist konfuzianische Erziehung?
2. Wie sahen das kaiserliche Beamtenprüfungssystem und die konfuzianische Schule im traditionellen China aus?
3. Welche Wert- und Deutungsmuster wurden dadurch besonders in den Vordergrund gestellt?
4. In welchem historischen Zusammenhang wurde die Umwandlung von der konfuzianischen zur modernen staatlichen Bildung in Gang gesetzt?
5. Welche Organisationen und Individuen haben dazu beigetragen?
6. Welche Konzepte eines modernen staatlichen Bildungswesens wurden im Laufe der Zeit – unter Bezugnahme zahlreicher Strömungen und kontrovers diskutierter Bildungsansätzen – formuliert? Wie wurden diese schließlich umgesetzt?
7. Welche Probleme, welcher Widerstand und welches Versagen begleitete die Durchführung?

1.2. Forschungsmaterialien

Folgende Materialien wurden als Grundlage der hier vorgenommenen historischen und kritischen hermeneutischen Quellenanalyse genommen: Dokumente wie amtliche Edikte, die Jahrbücher der „Bildung Republic of China (ROC)“, ¹¹ statistische Angaben sowie Reden von Präsidenten und Bildungsministern, die wegweisende

¹¹ ROC = Republic of China

Funktionen in der Bildungspolitik in Taiwan ausübten. Hinzu kommen Berichte einiger von internationalen Erziehungsberatern durchgeführter Forschungsprojekte, z.B. „The Reorganisation of Education in China 1932“ der Bildungskommission des Völkerbunds, „Education and Development – The Role of Educational Planning in the Economic Development of the Republic of China“ (1962) der Stanford Universität, „Bildungsplan der ROC – Langfristiger Bildungsplan“ der UNESCO von 1964 sowie „Pläne zur Ausbildung von Arbeitskräften“ der „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“ des Wirtschaftsministeriums in den 1970er- und 1980er- Jahren, darüber hinaus sozialwissenschaftliche Untersuchungen, Magisterarbeiten und Dissertationen, die sich auf die Themenfelder Erweiterung und Kontrolle von Bildungsangeboten und Zuteilung von Bildungsplätzen beziehen. Auf relevante ausgewählte Fachliteratur, Bücher, Zeitschriften- bzw. Zeitungsartikel wird bei der Interpretation amtlicher Dokumente Bezug genommen. Eine weitere Informationsquelle stellen Angaben bzw. Daten aus dem Internet dar, welche die Beschreibung bzw. Analyse der Sachverhalte unterstützen sollen.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden die Grundgedanken des Konfuzianismus zur Erziehung, das kaiserliche Beamtenprüfungssystem und die konfuzianische Schule in China behandelt, um die Besonderheiten der traditionellen chinesischen Erziehung und Bildung auszuleuchten. Anschließend wird die Erziehung und Bildung von 1662 bis 1894 geschildert und dann der Umwandlungsprozess von konfuzianischer Erziehung zur modernen staatlichen Bildung unter dem chinesischen Ching-Kaiserreich und unter japanischer Kolonialherrschaft untersucht. Es folgt eine Untersuchung zur Gestaltung des modernen staatlichen Bildungswesens unter dem

KMT-Regime von 1945 bis 1987: Erweiterung, Differenzierung und Verteilung der Schul- und Studienplätze. Abschließend werden der Kampf um Bildungsplätze und das Phänomen des von Chiang Kai-shek und den Kuomintang kritisierten „Shenghsueh chu-i“ (升學主義, zu Deutsch: „blinden Bildungseifer“)¹² vorgestellt und analysiert.

Die phonetische Umschrift der chinesischen Zeichen bzw. Sprache in die Phonetik des römischen bzw. lateinischen Alphabets richtet sich in dieser Arbeit nach dem Wade-Giles System, jedoch ohne vier Töne und Umlaute, das in Taiwan üblicherweise verwendet wird. Wenn die Autoren ihre Namen mit Hilfe eines anderen Systems umgeschrieben hatten, wird dies direkt übernommen.

¹² „Shenghsueh“ bedeutet „die eine weiterführende höhere Bildungsinstanz zu besuchen“. Der Ausdruck „Shenghsueh chu-i“ lässt sich schwer direkt ins Deutsche übertragen. Er ist sehr vieldeutig, weil die Inhalte davon abhängig sind, wie man die Probleme der schulischen Bildung versteht und interpretiert, außerdem wird er nach dem Wandel des schulischen Zustandes auf Taiwan immer wieder neu definiert. Im Allgemeinen beinhaltet dieser Begriff eine geistige Haltung, wonach nicht die Bildungsinhalte das eigentlich Wichtige an der Erziehung darstellen, sondern das schulische Vorankommen, das Aufsteigen in die höhere Klasse bzw. in eine „bestmögliche“ höhere Schule und letztlich der Erwerb eines Diploms.

2. Konfuzianische Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem

Die konfuzianische Lehre war im traditionellen China Grundlage von Staatslehre und Erziehung, so auch beim kaiserlichen Beamtenprüfungssystem. In diesem Kapitel sollen Grundgedanken des Konfuzianismus zur Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem vorgestellt werden.

2.1. Grundgedanken des Konfuzianismus zur Erziehung

Konfuzius (551–479 v. Chr.) wird als größter Philosoph und Pädagoge Chinas verehrt.¹³ Seine Lehre lässt sich als moralische wie auch politische Theorie auffassen, denn sie basiert auf Moralität. Die Legitimation der Herrschaft sollte sich nicht, wie in der feudalen Gesellschaft in seiner Zeit, auf verwandtschaftliche Abstammung gründen, sondern auf Persönlichkeit, Tüchtigkeit und Intelligenz. Das Staatsbeamtenamt sollte sich für Jugendliche aus allen sozialen Schichten öffnen. Ein „Idealmensch“, ein „Edler“ oder „Gebildeter“ akzeptiere die harmonische Ordnung von Natur, Herrschaft und Familie, verehere Natur und Ahnen und sei loyal gegenüber dem Herrscher sowie ehrfürchtig vor den Eltern. Im Kapitel „Großes Lernen“ im „Buch der Riten“ wird darauf verwiesen, dass Bildung mit dem Erlernen von Grundkenntnissen in der Sittlichkeit wie den fünf Kardinaltugenden Humanität, Gerechtigkeit, geziemendes Benehmen, Weisheit und Vertrauen sowie der Kultivierung der Persönlichkeit beginne.¹⁴ Die Basis des sittlichen Lebens sei die familiäre Bindung, besonders wichtig sei kindliche Ehrfurcht und Liebe den Eltern sowie den Geschwistern gegenüber. Konfuzius suchte damit eine moralisch verantwortliche Lebensführung anzuregen: Die Liebe zu Eltern und Geschwistern erweitere sich später auch auf den Ehepartner, Verwandte, Freunde, Bekannte sowie auch

¹³ Vgl. Gregor Paul 2001 und Heiner Roetz 1995 und Yuen Chin-shu 1991.

¹⁴ Vgl. Chu Hsi 2007, S. 6-26.

Unbekannte wie die Mitmenschen im Dorf, in der Provinz, im Reich und schließlich des gesamten Kosmos. Deswegen beruhten die Harmonie des Kosmos und die Stabilität bzw. Ordnung und Frieden des Staates auf der Moral der Einzelnen und der Harmonie in der Familie. Daher sei das Ziel der Erziehung wesentlich, dass die Schüler Verantwortung übernehmen und die erworbenen Fähigkeiten in den Dienst der Gemeinschaft stellen, allerdings erst dann, wenn sie wirklich in der Lage seien, mit ihren reichen Kulturkenntnissen und ihrer vervollkommenen Persönlichkeit als Vorbilder der Gemeinde, etwa als Beamte oder sogar auch als Herrscher des Kaiserreichs, zu wirken.¹⁵

Nach Konfuzius sind alle Menschen bildungsfähig und formbar, er forderte daher den Zugang zur Bildung für alle. Der Gedanke der Klasse in der Erziehung sollte eliminiert werden, Lehren und Lernen geschehe ohne Ansehen der Klassenunterschiede, Erziehungschancen gebührten allen, die nach Bildung streben, ohne Rücksicht auf Herkunft und soziale Stellung.¹⁶ Erziehung zielt nach Konfuzius neben der Schulerziehung auf alltägliche Bereiche wie den familiären Umgang, gesellschaftliche Kontakte und persönliche Gespräche. Jedes Individuum sollte nach seinen Talenten und Fähigkeiten von Nutzen sein, die Schüler sollten ihren Begabungen gemäß erzogen und ihnen entsprechende Lehrinhalte vermittelt werden.¹⁷ Bücher verschiedenster Art sollten gelesen werden, um sich mit diversen Interessengebieten zu befassen. Als grundlegende Lehrinhalte galten dabei neben den sechs Grundfähigkeiten Sittlichkeit, Musik (Rhetorik), Bogenschießen, Reitkunst und Wagenlenken, die Kalligraphie (Lesen und Schreiben) sowie Mathematik (Arithmetik und Astrologie). Hinzu kamen sechs Standardklassiker: „das Buch der Lieder“, „das Buch

¹⁵ Vgl. Kapitel von Tzu-chang im Lun-yu.

¹⁶ Vgl. Kapitel von Wei-ling-gong im Lun-yu.

¹⁷ Vgl. Kapitel von Wei-cheng im Lun-yu.

der Urkunde“, „das Buch der Riten“, „das Buch der Wandlungen“, „das Buch der Musik“ und „die Frühlings- und Herbstannalen“.¹⁸

2.2. Das kaiserliche Beamtenprüfungssystem

Konuzianismus zufolge sollten Moralität und Kulturkenntnisse einer Person als Kriterien für die Berufung eines Beamten im Vordergrund stehen, sondern nicht Abstammung und Familiehintergrund. Jedoch wie wurde dies politische Ideal in der Praxis im alten China umgesetzt? Das kaiserliche Beamtenprüfung galt als eine Verkörperung dieses politischen Ideals im alten China. In diesem Abschnitt sollen die Entstehung und das System der kaiserlichen Beamtenprüfung geschildert werden.

2.2.1. Die Entstehung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems

Der Konfuzianismus wurde in der Han-Dynastie (202 v. Chr. bis 220 n. Chr.) zur Staatsdoktrin erhoben und damit auch zum Leitprinzip bei der Ausbildung und Auswahl von Beamten.¹⁹ Inzwischen sollte die Auswahl der Anwärter außerhalb des Vererbungssystems auf Empfehlung sowie durch Abfragen konfuzianischer Kenntnisse getroffen werden.²⁰ Im Jahr 606 wurde auf Befehl des Kaisers Yang (560–618) in der Sui-Dynastie (581-618) eine zentrale kaiserliche Beamtenprüfung offiziell gestaltet²¹ und während der Tang-Dynastie (618–907) erweitert. Neben

¹⁸ Vgl. Hu Shih-ching 2009, S.548-558.

¹⁹ Der konfuzianische Gelehrte der Han-Dynastie, Tung Chung-shu (179–104 v. Chr.), hatte dem damaligen Kaiser Wu (156-87 v. Chr.) vorgeschlagen, die anderen seit der „Frühlings- und Herbstperiode“ (770–476 v. Chr.) sowie der Zeit der Streitenden Reiche (475–221 v. Chr.) entstandenen konkurrierenden Lehren auszuschalten und dem Konfuzianismus den Status als herrschende Staatslehre zu verleihen. Vgl. Li Hsin-ta 1995, S. 26f.; Wang Bing-chao und Hsu Yung 2002, S. 118-125.

²⁰ 134 v. Chr. wurde das Empfehlungssystem gestaltet. Die hohen oder lokalen Beamten, die für die Auswahl der neuen Beamten zuständig waren, suchten die kompetenten Beamtenkandidaten in Reichweite mit Rücksicht auf ihre Moralität und literarischen Tätigkeiten und nach dem proportionalen Anteil der Bevölkerung des Landes aus. Dies ermöglichte einen Aufstiegsweg für kompetente Literaten in den Dienst des Kaiserreiches und zur Übernahme der wichtigen Aufgaben des Kaiserreiches, diese durften aber nicht aus einer Beamtenfamilie stammen. Vgl. Benjamin A Elman 2000, S. 5f..

²¹ Vgl. Li Hsin-ta 1995, S. 105-110.

Vererbung, Empfehlung, persönlicher Beziehung und Ämterkauf erlaubte es nun doch eine Reihe von öffentlichen komplizierten Prüfungsverfahren, in den Staatsdienst eintreten zu dürfen.²² Damit wurde Konfuzius' politisches Ideal, dass die politische Macht durch Leistung und Tüchtigkeit und nicht durch Vererbung oder Abstammung bestimmt werden sollte, radikaler als zuvor praktiziert. Das System wurde erst kurz vor dem Verfall des Ching-Kaiserreichs (1644-1911), im Jahre 1905, aufgehoben.²³

2.2.2. Die Stufung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems

Seit dem 6. Jahrhundert wurde das kaiserliche Beamtenprüfungssystem allmählich zu wesentlicher Methode der Auswahl der Beamten, zugleich wurde ein anspruchvolles Prüfungssystem in der chinesischen Geschichte entwickelt. Im Allgemeinen folgten die kaiserlichen Beamtenprüfungen einem festen Verlauf: Nach der elementaren Erziehung in der Familie bzw. in der lokalen, privaten Schule nahm ein Kandidat zunächst an einer lokalen Prüfung, manchmal auch „Prüfung für junge Schüler“ genannt, teil, d.h. einem Bezirks-, Präfektur- und Qualifikationsexamen innerhalb des Landkreises. Diese berechtigte ihn noch nicht zum Eintritt in den Beamtendienst, sondern lediglich zum Besuch der lokalen amtlichen Schule, wo er neue Instruktionen erhielt und sich auf die künftigen Prüfungen vorbereiten konnte. Mit dem Bestehen der ersten Stufe gewann der Kandidat den Lizenziatenstatus und damit den Amtstitel Hsiu-tsai (zu Deutsch „ausgezeichnetes Talent“ oder „ausgesuchter Schüler“). Anschließend durfte er an den folgenden Prüfungen, den Provinz-, Hauptstadt- und Palastexamen teilnehmen. Deren erfolgreiche Kandidaten trugen die Titel Chu-jen, (zu Deutsch „empfohlener Beamtenkandidat“); die höhere Titel wie Kung-shih (zu Deutsch „ausgesuchter Literat“), und Chin-shih (zu Deutsch

²² Vgl. Denis Crispin Twitchett 1976; Li Hsin-ta 1995, S. 99-131 und Kao Ming-shih 2006, S. 181-215.

²³ Vgl. Chang Ya-chun 2005.

„hervorragender Literat“) und konnten nun als Beamter berufen werden.²⁴

2.2.3. Die Prüfungsinhalte

Die Prüfungsfächer waren in allgemeine und Spezialfächer unterteilt. Zentraler Bestandteil der allgemeinen Prüfungen waren die Werke des Konfuzianismus wie „Vier Bücher“ des Konfuzianismus: „Lun-yu“, die Analekte des Konfuzius, gesammelte Gespräche mit seinen Schülern, „Meng-tzu“, Sammlung der Gespräche von bedeutenden Nachfolgern von Konfuzius, „Ta-hsueh“, das Buch des großen Lernens, eine Erziehungsfibel für die gehobenen Stände und die höhere Bildung, und „Chung-yung“, das Buch von Mitte und Maß, sowie die „Fünf Klassiker“ „das Buch der Lieder“, „das Buch der Urkunde“, „das Buch der Riten“, „das Buch der Wandlungen“ und „die Frühlings- und Herbstannalen“, welche seit der Han-Dynastie zum verbindlichen Kanon für Gelehrten erhoben wurden.²⁵ In der Nordlichen Song-Dynastie (960-1127) kamen 1061 noch einige Prüfungsinhalte hinzu, insgesamt wurden die Werke nun als „dreizehn Klassiker“ bezeichnet: Buch der Wandlungen, Urkunden, Lieder und Riten, Letzteres unterteilte sich in die Beamten und Riten der Chou (die konfuzianischen Riten des Königreichs Chou),²⁶ Zeremonien und Aufzeichnungen über Riten, sowie die Annalen von Tso Chuan, Kung-yang Chuan, Ku-liang Chuan, Lun-yu, Hsiao-ching, Meng-tzu und Erh Ya.²⁷ Während der Yuan-Dynastie (1271-1368), im Jahre 1314 kamen die Kommentare der „Vier Bücher“ und „Fünf Klassiker“ von wichtigen Vertretern des Neo-Konfuzianismus²⁸

²⁴ Vgl. Ichisada Miyazaki 1981, S. 18-101.

²⁵ Vgl. Wolfgang Bauer 2006, S. 46.

²⁶ Dieses wahrscheinlich erst zur Zeit um Jahre 9-23 verfasste Buch beschreibt sehr sorgfältig und detailliert die konfuzianischen Riten des Königreichs Chou, wobei im Mittelpunkt Riten der Staatsführung stehen. Vgl. Hu Shih-ching 2009 S. 550.

²⁷ Zur Wandlung der standardisierenden Lerninhalte siehe Lee Thomas H.C. 2000, S. 363-430.

²⁸ Neo-Konfuzianismus ist eine Denkrichtung des Konfuzianismus, er wird der Song-Dynastie aktiv praktiziert. Die Neo-Konfuzianisten beschäftigten sich besonders mit den Themen bzw. die Heraus-

in Südliche Song-Dynastie, Chu Hsi (1130-1200)²⁹ hinzu. Später, im Laufe der Ming- und Ching-Dynastie wurde die Werke und Kommentare zu konfuzianischen Klassiker von Chu Hsi zur Standardauslegung in der kaiserlichen Beamtenprüfung angenommen.

Mitte der Ming-Dynastie (um 1600) kamen zahlreicher jesuitischer Missionare wie Matteo Ricci (1581-1610), Johann Adam Schall von Bell (1591-1666), P. Ferdinand Verbist (1623-1688) u. a. in China an. Die jesuitischen Missionare propagierten nicht nur das Christentum, sondern auch die mittelalterlichen Naturwissenschaften wie Astronomie, Geometrie, Medizin, Physik, Philosophie usw. am chinesischen Kaiserhof.³⁰ Unter dem Einfluss der Jesuiten wurde seitdem eine sogenannte „pragmatische Lehre“, die sich auf Technik und naturwissenschaftliche Forschung konzentrierte,³¹ unter den chinesischen Gelehrten entwickelt wurden die Themen der Astrologie, Mathematik sowie Naturwissenschaft in der Zeit auch in den kaiserlichen Prüfungen vorgekommen.³²

2.2.4. Die Prüfungsformen

Obwohl jede Dynastie unterschiedliche Schwerpunkte bei den Prüfungen setzte, wurden die Prüfungsformen zumeist in drei Bereiche gegliedert: allgemeine

forderung aus dem Budhisten zu antworten: die Rolle der Menschen im Kosmos und das Gesetz der Natur und Menschheit. Sie versuchten ihre Lösung außer dem Konfuzianismus in den Lehren von Taoismus und Buddhismus zu finden. Vgl. Hu Hsi-ching 2009, S.575-585.

²⁹ Chu Hsi (1130-1200) war der wichtigste Vertreter des Neo-Konfuzianismus, und lehrte an der berühmten *Akademie der Weißen Hirsch-Grotte*. Er kommentierte die Werke des Konfuzianisten und stellte die neuen Konzepte für die elementare und höhere Erziehung dar. Er war Lehrer und Berater des Song-Kaisers. Vgl. Chen Jung-chieh 1990.

³⁰ Vgl. Wang Chung-fu 1981, S.501-507; Hsu Kuang-tai 2003, S. 445-471 und ders. 2004, S. 77-104.

³¹ Vgl. Shen Ting-ping 1994, S. 87-117; ders. 2001.

³² Vgl. Benjamin A. Elman 2005.

Kenntnisse der klassischen Lektüren, Debattiertaktik und Dichtkunst. Für jede Ebene gab es drei Sitzungen: In der ersten Sitzung wurde das Verständnis der konfuzianischen Klassiker geprüft, in der zweiten der Diskurs, das Schreiben von amtlichen Ankündigungen und die richterlichen Entscheidungen. In der dritten Sitzung standen die Auseinandersetzung mit einem politischen Thema und der Kommentar zu einem bestimmten historischen Ereignis oder zu einer bestimmten juristischen Fall oder die Erstellung einer Lösung für akute soziale Frage oder übertragbare Krankheit im Mittelpunkt; manchmal wurden Gedichte zu vorgegebenen Themen und nach vorgegebenem Versmaß abgefasst.³³

In der Ming-Dynastie (1368–1644) instrumentalisierte der Kaiserreichgründer Chu Yuen-chang (1328-1398) das kaiserliche Beamtenprüfungssystem für die Vereinheitlichung der öffentlichen Meinung. Die Prüfungsformen wurden daher formeller und einheitlicher als zuvor gestaltet. Ab 1371 wurde eine neue Prüfungsform, der sog. „Pa-ku-wen“ (zu Deutsch: „achtgliedriger Aufsatz“),³⁴ mit starker Ritualisierung und Reglementierung eingeführt. Darin wurden detaillierte Kenntnisse der Klassiker sowie bestimmte stilistische Fertigkeiten abgefragt.³⁵

³³ Vgl. Benjamin A. Elman und Alexander Woodside 1994, S. 118-123, sowie Li Hsin-ta 1995, S. 277f.

³⁴ Der hohe Beamte und Gelehrte Wang An-shih (1021–1086) forderte schon in den 1070er-Jahren eine Standardisierung der kaiserlichen Beamtenprüfung. Der Zweck war, damit die Moralität der Prüfungsteilnehmer zu stärken. Diese sollten einerseits die Inhalte der konfuzianischen Lektüren gut beherrschen, andererseits in diesem Sinne die realen sozialen Probleme interpretieren oder Lösungsvorschläge finden. Mit der Standardisierung sollten Prüfungslektüren und Korrekturkriterien festgehalten werden. Wang hatte die Argumentation zum Vorbild vorgelegt, was später als Urform von „Pa-ku-wen“ genommen wurde. In der Regel sollte „Pa-ku-wen“ nach Bestimmungen in der Ching-Dynastie mit einem Wortschatz von 700 Worten geschrieben werden; Themen waren die Lehren des Konfuzianismus. Jeder der acht Abschnitte hatte eine festgelegte Funktion (etwa Einleitung, Eröffnung der Diskussion, Abstraktion, Positive Argumentation, Vertiefende Argumentation, Gegenargumentation, Synthese, Schlussworte usw.), und es gab gesonderte Regeln für jeden Teil, etwa zur Anzahl der Sätze, zu Format und Stil, sowie Reimgesetze, Symmetrieregeln und Ähnliches. Kaiser Chien-long (1711–1799) hatte Sammelbände der Standardaufsätze zur Nachahmung für Prüfungsteilnehmer veröffentlicht. Vgl. Kong Ching-mao 2008, Liu Hong 2006, S. 82-93, Lee Thomas H.C. 2000, S. 159-161 und Benjamin A. Elman 2010, S. 194-227.

³⁵ Vgl. Chien Mu 1977, S. 92f.

2.2.5. Voraussetzungen für das Teilnehmen an die kaiserliche Beamtenprüfungen

Obgleich der Zugang zum Beamtenstatus allen sozialen Schichten offen stehen sollte, verfügten tatsächlich nur Männer, die aus einer gehobenen und angesehenen Familie stammten oder entsprechende finanzielle Unterstützung erhielten, über die geforderte umfangreiche Vorbildung. Behinderte, Kranke, Strafgefangene, Schauspieler, Sklaven, buddhistische und taoistische Mönche, Händler sowie auch Frauen und Mädchen waren von vornherein ausgeschlossen.³⁶ Auch wenn die Eltern kurz vor der Prüfung gestorben waren, durften sich diese Kandidaten nicht zur Prüfung melden.³⁷

2.2.6. Anzahl der Bewerber

Die Prüfungen fanden alle drei Jahre statt, z. B. in der Ching-Dynastie wurden in der ersten Stufe ca. 30.000 Kandidaten, in der zweiten ca. 1.500 und in der dritten ca. 300 aufgenommen.³⁸ Die Menge hing zunächst von der Bevölkerungszahl in den Herkunftsprovinzen ab. In der letzten Stufe der Prüfung wurde die Anzahl der aufgenommenen Bewerber nicht mehr festgesetzt, sondern hing von der Qualität der Bewerber ab. Dadurch konnten die Beamten relativ gleichmäßig aus den verschiedenen Provinzen ausgewählt werden.³⁹ Nach der Berechnung von Chang Chung-li (1955) lag die Quote um 1860 bei der Provinzprüfung in der Ching-Dynastie bei ungefähr 1,5 % (ca. 2 Millionen Prüfungsteilnehmer konkurrierten um 30.000 Plätze), die Quote für aufgenommene Bewerber in der Hauptstadtprüfung lag bei ca. 20 %.⁴⁰

³⁶ Vgl. Chou Yu-wen 2001, S. 132f..

³⁷ Nach konfuzianischer Sitte sollten die Kinder mindestens drei Jahre nach dem Tode ihrer Eltern an den öffentlichen Aktivitäten nicht teilnehmen, dadurch ihre Kindespietät zu äußern.

³⁸ Vgl. Wang Yi-chu 1966, S. 13.

³⁹ Vgl. Edward A. Kracke 1957, S. 298 und Chou Yu-wen 2001, S. 146-151.

⁴⁰ Vgl. Chang Chung-li 1955, S. 88-94.

2.3. Schuleinrichtungen und Bildungsinhalte

Nach der Einführung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems wurde die Bestehen der kaiserlichen Beamtenprüfungen nach und nach zur wichtigsten Voraussetzung für die Bewerbung um eine Beamtenstelle. Im Laufe der chinesischen Geschichte verbreitete sich die sog. „konfuzianische Schule“, eine Schulform zur Vermittlung der konfuzianischen Lehre und entsprechender Lektüren sowie zur Vorbereitung auf die kaiserlichen Beamtenprüfungen. In diesem Abschnitt sollen unterschiedliche Einrichtungen und Lehrinhalte der Erziehung und Bildung im traditionellen China vorgestellt werden.

2.3.1. Einrichtungen und Lehrinhalte der elementaren Erziehung und Bildung

Die konfuzianische Erziehung stand seit Han-Dynastie nur gehobenen sozialen Gruppen offen.⁴¹ Bis zum 6. und 7. Jahrhundert übten die ausgebildeten Beamten und die gehobenen Familien und Sippen die sogenannte „Familien- und Sippen-erziehung“ aktiv aus. Durch die „Familien- und Sippenerziehung“ überlieferten die Gebildeten mit ihrer umfangreichen konfuzianischen Kenntnissen zu ihren Nachwuchsen der Familien und Sippen,⁴² sowohl Jugend als auch Mädchen. Zugleich

⁴¹ Vgl. Kao Ming-shih 2005, S.1-420.

⁴² Der Umfang einer Familie oder Sippe in altem China konnte sich auf die ganze Gemeinde bzw. das ganze Dorf beziehen und aus zehntausenden Mitgliedern bestehen. Die Familie beschränkte sich mit einigen Dutzend Menschen unter einem Dach aber auf die Oberschicht, normalerweise bestand die Familie aus Elternpaar, Kindern und Großeltern. Die Angehörigen einer Sippe stammten väterlicherseits von demselben Ahnherrn ab, trugen denselben Familiennamen und lebten gewöhnlich in derselben Gegend, oft im gleichen Dorf zusammen. Die Größe der Sippe war unterschiedlich, teils umfasste sie ein paar hundert Mitglieder, teils mehrere tausend. Entscheidend war, ob ein Sippenangehöriger es zu Amt und Würden gebracht hatte, denn Einfluss und Reichtum kam allen Sippenmitgliedern zugute. Alle hatten Anspruch auf Unterstützung durch die Sippe. Zu den ideellen gehörte vor allem die Ahnenverehrung, das gemeinsame Feiern von Festen, die Führung genealogischer Bücher der Sippen; zu den materiellen Aufgaben die Unterhaltung von Schulen, die Unterstützung alter oder kranker, die Ausbildung begabter Sippengenossen, die man auch auf Kosten der Sippe zu den privaten Prüfungen schickte, die Sorge für Bewässerungsanlagen, Dämme, Brücken und andere Bauarbeiten. Weiter wachte die Sippe über Sitte und Ordnung und bestrafte Missetäter aus ihren Reihen, in extremen Fällen sogar mit dem Tode. Sie bildete in Handwerk, Handel und Landwirtschaft im Normalfall eine Produktionseinheit. Für gute Söhne und ehrbare Witwen errichtete die Sippe Gedenkttore; sie schlichtete Streitigkeiten unter ihren Mitgliedern und stellte häufig sogar einen

förderten und forderten sie ihre Mitglieder der Familien und Sippen der Sitte und Normen des Konfuzianismus zu praktizieren.⁴³

Mit der Einführung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems waren weite Teile der Bevölkerung motiviert, an den kaiserlichen Beamtenprüfungen teilzunehmen,⁴⁴ da mit Bestehen der Prüfungen erhebliche politische Macht, Reichtum, Privilegien und soziales Ansehen verbunden war. Die Vorteile begünstigten nicht nur die Prüflinge selbst, sondern auch deren Familie, indem sie von bestimmten Steuern und körperlichen Strafen befreit waren; zudem wurde die Teilnahme an lokalen Angelegenheiten ermöglicht.⁴⁵ Weiterhin ließ sich der politische Einfluss einer Familie durch den Erfolg des Nachwuchses verstärken. Daher wurde dieser nicht nur als Leistung einer einzelnen Person, sondern auch als große Ehre und Stolz der gesamten Familie angesehen.⁴⁶ Außerdem bestand nur eine geringe Anzahl die komplizierten Beamtenprüfungen, genossen die Erfolgreichen deswegen ein erhebliches soziales Ansehen, selbst wenn sie nicht ins Amt berufen wurden. Der Bedarf an konfuzianischer Erziehung und Bildung bzw. konfuzianischen Schulen wurde daher immer mehr zugenommen.

Während der Sui- und Tang-Dynastie (618-906) und Song-Dynastie (960-1279) gestaltete das Kaiserreich nicht nur das Beamtenprüfungssystem, sondern setzte

bewaffneten Selbstschutz auf, eine Art Sippenmiliz. Als materielle Basis für ihre zahlreichen Ausgaben diente der Landbesitz, welcher der Sippe als solcher gehörte (also unabhängig vom Privatbesitz der einzelnen Mitglieder) und zumeist aus Stiftungen reicher Mitglieder bestand. Vgl. John C.H. Fei und Liu Tsui-jung 1982, S. 375-408.

⁴³ Vgl. Kao Min-shih 2005, S.444-466.

⁴⁴ Anfang des 11. Jahrhunderts gab es jedes Mal 20.000 bis 30.000 Prüfungsteilnehmer an der lokalen Beamtenprüfung, bis Mitte des 13. Jahrhunderts waren es über 40.000. Vgl. John W. Chaffee 1995, S.33-35.

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 3-27 und 194-230. Zur Familienerziehung und Reproduktion der konfuzianischen Lehre durch Familienerziehung siehe Lee Thomas H.C. 2000, S. 477-521.

⁴⁶ Vgl. Brian E. McKnight 1971, S. 178-185; Yang Mao-chun 1988, S. 133-167; Wen Chung-i 1988, S. 49-90 und 133-167; Hsiung Ping-chen 1992, S. 201-238.

auch massive Bildungsmitteln ein, um amtliche Schulen zu errichten. Zugleich mit der Verbreitung des Buddhismus boten die buddhistischen Tempel eine elementare Bildung für Mönche, Nonnen und Laien an, damit sie sowohl buddhistische als auch konfuzianische Texte lesen und studieren konnten.⁴⁷ Es gab auch in dieser Zeit zahlreichen ausgebildeten Einsiedler, die Unterrichten gaben. Die Jugendlichen aus den bildungsgünstigen Familien gewannen dadurch die Gelegenheit, konfuzianische Lektüren zu studieren und an die kaiserliche Beamtenprüfung teilnehmen zu können.⁴⁸ Zudem unterstützten die erhobenen Familien und Sippen oder Geschäftsleute gern die Errichtung der Bildungseinrichtung erheben, weil ihre soziale Position und Ansehen dadurch erhöhen konnten.

Es gab drei Schulformen für die elementare Bildung: Die erste und am meisten verbreitete Schulform war die private Schule (Ssu-shu) oder die Studienzimmer (Shu-fan), die entweder von den konfuzianischen Gelehrten selber den Unterrichten organisiert werden oder von den Familien oder Sippe für ihren Nachwuchs errichtet wurden.⁴⁹ Die zweite Schulform war die amtliche Gemeindeschule (She-hsueh), die, von der Provinzregierung finanziert, die elementare Bildung förderte, doch wurde keine Schulpflicht praktiziert. Eine weitere Schulform war die Sponsoren- oder Wohlfahrtsschule (I-hsueh) für Kinder aus hilfsbedürftigen Familien. Sie wurden entweder von der Provinzregierung oder von wohlthätigen Stiftungen durch reiche Gelehrte und Großgrundbesitzer wie auch von den buddhistischen Tempeln finanziert.⁵⁰ In der Regel waren die konfuzianischen Schulen nicht groß, aber relativ zahlreich. Der Unterricht fand häufig entweder im Haus eines Lehrers, der Schüler

⁴⁷ Vgl. Erik Zürcher 1989, S. 19-56 und Lee Thomas H.C. 1989, S. 105f.

⁴⁸ Vgl. Kao Min-shih 2005, S. 466- 488.

⁴⁹ Vgl. Hu Shih-ching 2009, S. 299.

⁵⁰ Vgl. Chou Yu-wen 2001, S. 346-354.

oder aber in einem Raum bzw. einer Ecke im Tempel statt.

Die Lehrkräfte der konfuzianischen Schulen waren oft Gelehrte, die die kaiserliche Beamtenprüfung abgelegt hatten oder sich auf die nächste Stufe der kaiserlichen Beamtenprüfung vorbereiteten. Sie waren von jeglicher körperlicher Arbeit befreit und wurden vom Staat gefördert, zugleich standen sie unter kaiserlicher Aufsicht.⁵¹ Wie Ersatzväter verehrt, standen sie häufig in enger Beziehung zu den Schülern und deren Familien und genossen ein hohes soziales Ansehen in ihren Gemeinden.

Mit der Ausweitung der elementaren Bildung besuchten immer mehr Kinder aus sozial niedrig stehenden Familien die Schule. Es bedurfte daher neuer Lehrstoffe und einer neuen Didaktik für sie. In der Südlichen Song-Dynastie (1127–1279) erstellte der bedeutende Philosoph Chu Hsi (1130–1200) ein Programm, das sog. „Kleine Lernen“ (Hsiao-hsueh), mit kindgemäßer, für die breite Masse der Bevölkerung passender und praxisbezogener Pädagogik.⁵² Die Phase vom „Kleinen Lernen“ ist im Alter von acht bis fünfzehn Jahren. Im „Kleinen Lernen“ gab es insgesamt 385 Themen. Es beinhaltete zunächst grundlegende Benimmregeln und die Verinnerlichung konfuzianischer Tugenden durch alltäglichen Umgang, um dann Gedichte und Klassiker auswendig zu lernen, wenngleich die Schüler den Inhalt nicht verstanden. Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Bücher für Kinder bzw. Lernanfänger geschrieben, z.B. „Drei-Zeichen-Klassiker“, „Tausend-Zeichen-Klassiker“, „Gedichtsammlung von Tausenden Dichtern“, „Hunderte Familiennamen“, „Regeln für Kinder“ sowie „Lektüre für die Kindererziehung“, die aus kleinen Texten in Form von Gedichten zur Vermittlung der Grundkenntnisse und Sittlichkeit sowie zur

⁵¹ Vgl. Hu Shih-ching 2009, S.312f.

⁵² Vgl. M. Theresa Keller 1989, S. 219-251; Wu Pei-yi 1989, S. 370-324 und Hsu Tzu 2006, S.57-282.

Ausbildung der Fähigkeit des Dichtens zusammengestellt waren.⁵³ Diese Kinderbücher waren die Grundlage für das Lernen der 5000 chinesischen Zeichen.

In der Praxis lag das Einschulungsalter bei acht Jahren, es gab jedoch keine altersmäßige Einteilung in Klassen, ebenso wenig einen festgelegten Lehrplan. Zudem war es für die Schüler möglich, nur sporadisch am Unterricht teilzunehmen.⁵⁴ Die Lehrinhalte richteten sich häufig nach den Wünschen der Eltern oder der individuellen Entwicklung der Kinder. Sie dienten entweder zur Vorbereitung auf die kaiserliche Beamtenprüfung oder anderen pragmatischen Zwecken: Briefe lesen und schreiben, amtliche Edikte verstehen, Quittungen und Rechnungen erstellen sowie die Regeln der sozialen Ordnung einhalten.⁵⁵ Nachahmung, Rezitation und ständige Wiederholung waren dabei die wesentlichen Lerntechniken.⁵⁶

2.3.2. Einrichtungen und Lehrinhalte der höheren Bildung

Nach dem „Kleinen Lernen“ c.a. Beginn mit dem Alter von fünfzehn Jahren durften die Jugendlichen sich mit beim „Großen Lernen“ (Ta-hsueh) bzw. mit dem Studium der „Vier Bücher“ und „Fünf Klassiker“ sowie mit umfangreichen Lektüren über die chinesische Geschichte usw. beschäftigen und auch Aufsätze schreiben; hinzu kamen Kalligraphie, Auslegung der Klassiker und Annalen, Dichten, Rechnen usw..⁵⁷ Dadurch bildeten die Schüler nicht nur das rationale Denken und das ästhetische Geschmack aus, sondern verinnerlichten auch die moralischen und politischen

⁵³ Zur Entwicklung der Lehrstoffe für elementare Erziehung siehe Chou Yu-wen 2001, S. 361-370 und zur Entwicklung der Einstellung zur Didaktik der elementaren Erziehung siehe Chou Yu-wen 2001, S. 370-380.

⁵⁴ Vgl. Hsu Pei-hsien 2001, S. 207.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 263f.

⁵⁶ Vgl. Chou Yu-wen 2001, S. 355-359.

⁵⁷ Vgl. John W. Chaffee 1995, S. 5f.; Peter K. Bol 1989, S. 151-185 und Wm. Theodore de Bary 1989, S. 186-218.

Führungen des Konfuzianismus bzw. Kaiserreichs. Daneben etablierten sich Formen der Fachausbildung, etwa der Naturwissenschaften mit klassischer Astronomie und Astrologie oder der chinesischen Medizin und Geographie, außerdem fanden in amtlichen Fachschulen und Instituten für den Dienst am kaiserlichen Hof Lektionen in Kampfkunst, Malen, Rechnen und Musik statt.⁵⁸ Jedoch beschränkte sich die sog. „Militärerziehung“ auf die Kampfkunst wie Bogenschießen und Reiten sowie auf das Studium von Strategie und Taktik der Kriegsführung in der höheren Bildung. Denn das Kaiserreich verbot eine private militärische Ausbildung, um schlagkräftige Aufstände zu vermeiden. Sportunterricht und Militärerziehung wurden daher selten angeboten.⁵⁹

Nach Bestehen der Prüfung bekamen die Schüler Plätze in den amtlichen konfuzianischen Schulen, die meist staatlich finanziert wurden, um die nächste Stufe der Prüfung vorzubereiten. Mit der erfolgreichen Absolvierung des Unterrichts und der Prüfungen durften die Schüler an der nächsten Stufe der Beamtenprüfung teilnehmen. Die vom Kaiserreich errichteten Einrichtungen für die höhere Bildung gab es folgend: Die „Han-lin Akademie“ (Han-lin Yuen),⁶⁰ war die höchste Akademie des chinesischen Kaiserreichs, deren Mitglieder oft unter den Chin-shih (hervorragenden Literaten), die den Palastexamen abgelegt haben, ausgesucht wurden.⁶¹ Ferner gab es Kollegs (Kuo-tzu-chien) für die Kinder der Kaiser, der Adeligen und der Hohen Beamten, kaiserliche Schulen für höhere Studien (Tai-hsueh) sowie unterschiedliche, nach Landkreisen und Provinzen abgestufte Bildungs-

⁵⁸ Vgl. Lee Thomas H.C. 2000, S. 521-541.

⁵⁹ Vgl. Chen Fang-ping und Bi Chen 1996, S. 331.

⁶⁰ Diese war eine Einrichtung, die u. a. Schreib- und literarische Aufgaben für den Kaiserhof ausführte. Nur die erlesensten Gelehrten durften Mitglieder der Akademie werden. Eine ihrer Hauptaufgaben war, Entscheidungen über die Auslegung der konfuzianischen Klassik zu treffen. Diese bildeten die Basis für die Beamtenprüfungen, die wiederum den Zugang zu den höheren Beamtenrängen regelten.

⁶¹ Vgl. Li Hsin-ta 1995, S. 250f. und 267-304.

einrichtungen, die eine Reihe von kaiserlichen Beamtenprüfungen koordinierten.

Es gab auch private konfuzianische Schulen für Schüler im Anschluss an die elementare Bildung, die sog. „Akademien“ (Shu-yuen). Sie entstanden mit der Verbreitung des Buddhismus in dem 6. Jahrhundert. mit Hilfe der freien und privaten Unterrichten während der Südlichen Song-Dynastie.⁶² Anzahl der Shu-yuen war 500 Ende Song-Dynastie, 2000 Ende Ming-Dynastie, über 4000 Ende Ching-Dynastie.⁶³ Oft waren sie als wohltätige Stiftungen errichtet worden. Manche dieser Schulen hatten sogar eigene Ackerflächen und konnten sich dadurch eigenständig versorgen. Zunächst versuchten die konfuzianischen Gelehrten die Freiheit der Lehre und Forschung zu verwirklichen,⁶⁴ später jedoch, während der Ming- und Ching-Dynastie, reduzierte sich ihre Rolle auf die Vorbereitung zur kaiserlichen Beamtenprüfung, sie standen somit unter der Aufsicht des Staates.⁶⁵

2.4. Wirkung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems

Nach Konfuzianismus unterscheidet der Gebildete sich vom Ungebildeten, der einer „niederen Tätigkeit“, z. B. in Handwerk und Technik, nachgehen. Auf diesem Grund lehnten es die konfuzianischen Edler ab, zum Fachtechniker auszubilden und sich für weltliche Dinge zu interessieren. Die von Kaiserreich kanonisierten Lehrinhalten und Schreibstil in den Beamtenprüfungen bildeten die gemeinsame Sprache und politische, soziale, kulturelle und moralische Identität der Gelehrten. Dadurch wurde der Unterschied zwischen Gebildeten und Ungebildeten deutlich ausdifferenziert. Daher unterstützte die kaiserliche Beamtenprüfung nicht nur die Auswahl der Beamten,

⁶² Vgl. Linda Walton 1989, S. 457-492.

⁶³ Vgl. Bai Hsi-liang 1995.

⁶⁴ In „China's University 1895–1995“ (1996) hat Ruth Hayhoe die unterschiedlichen Funktionen in der Bildung zwischen „Akademien“ (Shu-yuen) und Universitäten in Europa behandelt.

⁶⁵ Vgl. Teng Hung-po 2005 und Huang Guang-liang 1976.

legitimierte sondern auch die Ungleichheit der sozialen Schichten in der alten chinesischen Gesellschaft: Der Gelehrte besaß den höchsten Rang innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie, gefolgt von den Bauern, den Handwerkern und schließlich den Händlern und Kaufleuten auf der untersten Stufe.⁶⁶

Obwohl konnte das kaiserliche Beamtenprüfungssystem die soziale Mobilitäten in der Tat nicht sehr stark betrieben, aber die Massen der Prüfungsausfallenden entwickelten eine soziale Schichte der Gebildeten, die sich mit ihrer reichend Kulturtechnik und -kenntnissen in vielen Bereichen umsetzen konnten, wie als Hauslehrer oder Lehrer in den konfuzianischen Schulen, Arzt, Anwalt, Dichter, Maler, Erzähler, Anbeter in Familietemple usw..⁶⁷ Sie bildeten sich einen sogenannten „konfuzianische Literatenstand“ (Shih-dai-fu), der nicht von Herkunft oder Besitz, sondern von der Intelligenz des Individuums bestimmt war und mit hohem Ansehen verbunden war.⁶⁸ So entstanden Spruchworte Werte und Normen, nach denen „es keine wertvollere Sache für eine Person als den Erwerb von Kulturtechniken und -kenntnissen gibt“ im sehr verbreiteten Kinderbuch „Gedichtsammlung der Wunderkinder“. Die durch Bildung gewonnene soziale Anerkennung und der Stolz des Individuums wurden als erstrebenswert angesehen, während körperliche Arbeit verachtet und nichtliterarisches Wissen gering geschätzt wurde, hierauf begründete sich die Legitimation sozialer Ungleichheit.

Das stark konkurrierende kaiserliche Beamtenprüfungssystem gewann die Unterstützung des Kaiserreichs und der Gelehrten, weil die politische Ideologie des Kaiserreichs durch die Erziehung und Bildung ausbreiten konnte, zugleich

⁶⁶ Iona Man-Cheong 2004.

⁶⁷ Vgl. Ho Ping-ti 1965.

⁶⁸ Vgl. Max Weber 1991, S.111-135 und Benjamin A. Elman 2000, S.167-170.

ermöglichte es den sozialen Aufstieg durch Bildung und diente gleichzeitig der Legitimierung der hierarchischen Gesellschaft.⁶⁹

Zwar wurde der Eifer der Bevölkerung in Richtung Bildung angeregt, zugleich jedoch das konfuzianische Ideal der Erziehung abgeschwächt, denn es gab nur wenige, die den Wunsch nach moralischer Läuterung und geistiger Erleuchtung als Motivation zum Lernen hatten. Die meisten lockte die Aussicht auf einen lukrativen Posten.⁷⁰ In den Prüfungen wurden detaillierte Kenntnis der Klassiker sowie bestimmte stilistische Fertigkeiten geprüft, was sich acht Jahrhunderte lang weitgehend nicht änderte. Durch die kaiserliche Beamtenprüfung steht alle Intelligenz des Kaiserreichs zu staatlichen Diensten und auch unter Kontrolle des Kaisereichs. Mit der Kanonisierung der Prüfungsinhalte und des Schreibstils sollte zwar mehr Gerechtigkeit hergestellt werden, aber der Kenntnisumfang der Prüfungsteilnehmer wurde auf den vom Herrscher erwünschten Kanon gerichtet, ja gesteuert. Die Gelehrten neigten mehr und mehr dazu, das praktische Element der konfuzianischen Klassiker beiseite zu lassen, um sich als Kandidat für den Staatsdienst zu qualifizieren. Die entstandenen negativen Wirkungen dieser Entwicklung sowohl auf den Staat als auch auf das Individuum wurden im Laufe der Geschichte von vielen Gelehrten angeprangert.

So übten die Gelehrte nach verfallen des Ming Kaiserreichs, wie Huang Tsung-shi (1610-1695)⁷¹ und Ku Yen-wu (1613-1682),⁷² die Kritik daran, dass sich die

⁶⁹ Dass es zur sozialen Mobilität in der chinesischen Geschichte beigetragen hätte, wird nach heutigen Untersuchungsergebnissen als relativ gering eingeschätzt. Die Debatte über den Beitrag des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems zur Mobilität der Gesellschaft im traditionellen China siehe Edward A. Kracke 1947, S. 103-123; Ho Ping-ti 1959, S.330-359 und ders. 1965; Denis C. Twitchett 1965, S. 28-41; Benjamin A. Elman 2000 und John W. Chaffee 1995.

⁷⁰ Zudem ist fraglich, ob man durch die Prüfung wirklich die Persönlichkeit der Teilnehmer erkennen konnte. Vgl. Lee Thomas H.C. 1993, S. 265-294.

⁷¹ Huang Tsung-shi (1610-1695) war Naturalist, Mathematiker, politische Theoretiker, Historiker, und Philosoph während Ende der Ming-Dynastie und Beginn der Ching-Dynastie. Vgl. Lu Shu-huei 2006.

⁷² Ku Yen-wu (1613-1682) war Historiker, Philologe und Geographe. Er nahm an der Aktivität von

Literaten die meiste Zeit dem Studium der Klassiker widmeten, was für das Bewahren des Vaterlandes vor dem Einmarsch des Mandchu-Volks und die Entwicklung des Gemeinwohls keinerlei praktischen Nutzen besäße.⁷³ Ähnliche Kritikpunkte und die Forderung finden sich vor allem seit Mitte des 19. Jahrhunderts, als das Ching-Kaiserreich unter der Herausforderung des westlichen Imperialismus stand.⁷⁴

Die chinesische Weltauffassung und Gesellschaftsordnung wurden über Jahrtausende wenig geändert, dazu zählen auch die Inhalte von Bildung und Erziehung. Erste Kontakte mit der abendländischen und christlichen Kultur entstanden Mitte der Ming-Dynastie (um 1600) durch die Ankunft zahlreicher jesuitischer Missionare. Aufgrund der unterschiedlichen Einstellung zu religiösen Ritualen verhängte Kaiser Yung-cheng (1678–1735) jedoch ab 1723 ein Verbot der Missionsaktivität und erließ einen Vertreibungsbefehl für jesuitische Missionare.⁷⁵ Anschließend wurde fast 120 Jahre lang der Austausch mit der abendländischen Kultur, die in der Zwischenzeit eine drastische Änderung durch die Entwicklung neuer Kenntnisse, Aufklärung und Industrialisierung durchlief, unterbrochen.⁷⁶ Mit den dauernden Angriffen der Weltmächte ab 1839 wurden die konfuzianische Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in China in starke Erschütterung versetzt. Die fortgeschrittenen Gelehrten nahmen die Kenntnisse der Wissenschaft aus Europa und den USA schnell auf und waren der Meinungen, dass die Verbreitung der

Anti-Manchu teil und wurde vom Ching-Kaiserreich verhaftet. Vgl. Chen Ban-chen 1988.

⁷³ Vgl. Li Hsin-ta 1995, S. 328-336.

⁷⁴ Die Prüfungsform des gegliederten Aufsatzschreibens bzw. das kaiserliche Beamtenprüfungssystem verhinderten die Übernahme der „neuen“ bzw. „westlichen“ Kenntnisse; diese Meinung hatten Feng Kui-fen und Cheng Kuan-ying schon vor der Niederlage des Opiumkrieges geäußert. Nach dem sino-japanischen Krieg forderten auch Gelehrte wie Chang Chih-tung und Kang You-wei die Abschaffung. Vgl. Chen Chun-hua 2008, S. 7-9 und Rainer Hoffmann 1980, S. 83.

⁷⁵ Die Missionare wollten die Ahnenverehrung verbieten, ein wichtiger Teil der chinesischen Tradition. Die ideologischen Konflikte verschärfen sich ab 1704, und ab 1723 wurden das Aktivitätsverbot und der Befehl zur Vertreibung der jesuitischen Missionare in China verhängt. Vgl. Gu Schang-sheng 2004, S. 11-15.

⁷⁶ Vgl. Benjamin A. Elman 2006, S. 13-35.

Wissenschaftskenntnissen zur Aufklärung der chinesischen Gesellschaft. Am Ende des Ching-Kaiserreichs wurde das kaiserliche Beamtenprüfungssystem im Anschluss an das Schuledikt von 1903/04 im Jahr 1905 aufgehoben und damit die Fortsetzung der konfuzianischen Erziehung und Bildung infrage gestellt.⁷⁷ Weiter kam es zu einer Kontroverse um die Gestaltung eines modernen, staatlichen Bildungswesens. Zudem wird es in dem Abschnitt 5 behandeln.

⁷⁷ Vgl. Kuo Shu-ying 2002, S. 90-112.

3. Entwicklung der Erziehung auf Taiwan von 1626 bis 1895

Zwar liegt die Insel Taiwan nah vom chinesischen Festland, jedoch war sie zu den weniger beachteten Teilen des chinesischen Kaiserreichs. Mit der Entdeckungsfahrt der Europäer seit Ende des 16. Jahrhunderts trat die Insel Taiwan wegen ihrer geographischen Lage auf die Weltgeschichte. Aufgrund des Machtwechsels in chinesischem Festland fluchten die besiegten Beamten nach der Insel Taiwan und danach beherrschte der neue Sieger, das Ching-Kaiserreich über Taiwan. Seitdem immer mehr die Han-Chinesen nach der Insel Taiwan überwandelten, zugleich war die taiwaneseische Gesellschaft unter dem Einfluss der chinesischen Kultur. Wie die Erziehung auf Taiwan unter den Machtwechsel entwickelte, behandelt dieser Abschnitt.

3.1. Erziehung unter der Besatzung der Spanie und Niederland von 1626 bis 1662

Im Jahre 1590 wurde die Insel Taiwan von portugiesischen Seefahrern „entdeckt“ und mit dem Namen Ilha Formosa (wunderschöne Insel) versehen. Mit der Ausbreitung der Entdeckungsfahrt wurde die Insel Taiwan als Basis der Transport der Europäer in Ostasien ausgewählt. Von 1626 bis 1642 hatten die Spanier Nordtaiwan besetzt, doch wurde Südtaiwan von 1624 bis 1662 von der „Dutch East India Company“ kontrolliert. Während dieser Zeit bemühten sich katholische (in Nordtaiwan) aus Spanie und calvinistische (in Südtaiwan) aus Niederland Missionare, die Taiwanesen durch eine Bildungskampagne zum Christentum zu bekehren.⁷⁸

⁷⁸ Vgl. Tsao Yung-hen 1979, S. 25-44; Willim Campbell 2001 und Tonio Andrade 2007, S.162-378.

3.2. Erziehung unter dem Ming- und Ching-Kaiserreich von 1662 bis 1894 auf Taiwan

Seit der Mitte des 17. Jahrhunderts wanderten immer mehr Chinesen nach der Insel Taiwan. Die taiwanesishe Gesellschaft wurde dadurch unter der chinesischen Kultur geprägt. Wie die Erziehung unter dem Ming- und Ching-Kaiserreich von 1662-1894 auf Taiwan entwickelt wurde, stellt dieser Abschnitt vor.

3.2.1. Beginn mit der Errichtung der konfuzianischen Bildungseinrichtungen von 1662 bis 1684

1644 beherrschte das Mandschu-Volk China und das neue Kaiserreich - Ching-Dynastie (1644-1911) - etabliert. 1662 floh Chen Cheng-kung (1624–1662), ein chinesischer General des Ming-Kaiserreichs, mit etlichen Beamten nach Taiwan, um dort eine Basis für die Rückeroberung des Festlands gegen das neu gegründete Ching-Kaiserreich zu errichten.

Seit 1662 begannen die geflohenen Loyalisten des Ming-Kaiserreichs das Bildungssystem nach dem Vorbild des Ming-Kaiserreiches auf Taiwan auszubauen, langsam verloren die von der holländischen und spanischen Kirche gegründeten Missionsschulen ihren Einfluss.⁷⁹ 1666 wurde der erste konfuzianische Tempel in Taiwan errichtet. In dem wurde kaiserliche Schule für höhere Studien und zur Ausbildung der höheren Beamten (Tai-Hsueh) sowie die konfuzianischen Schulen für elementare Erziehung und Bildung, in denen die Kinder und Jugendliche in chinesischer Sprache und Kultur unterrichtet wurden, gestaltet. Die Lehrinhalte waren denen auf dem chinesischen Festland sehr ähnlich. Zudem wurde das administrative System für zentrale und locale Bildung aufgebaut.

⁷⁹ Vgl. Yen Hsien-chun 1996, S. 88-90 und Hsu Nan-hao 1996, S. 214.

3.2.2. Erweiterung der Erziehungseinrichtungen unter dem Ching-Kaiserreich von 1684 bis 1895

Die Ming-Loyalisten wurden jedoch 1682 von der Mandschu-Dynastie vertrieben, anschließend wurde 1684 die Insel Taiwan dem Ching-Kaiserreich als eine Präfektur der Provinz Fuchien zugefügt.⁸⁰ Anhand der Statistik gab es 1684 50-70 Tausende Einwohner auf Insel Taiwan. Die Zuwanderungsströme aus den Südprovinzen des chinesischen Festlands ließen die Bevölkerungszahl in den nachfolgenden 212 Jahren anwachsen, vor der Abgabe an japanischer Herrschaft (1895) gab es ca. 2,5 Millionen Einwohner auf Taiwan.⁸¹ Inzwischen wurden zahlreiche chinesische Systeme auf Taiwan umgesetzt. Das kaiserliche Beamtenprüfungssystem war eins davon. Der aufgenommen Anzahl der Kandidaten in der kaiserlichen Beamtenprüfungen wurden langsam erhöht – z. B. bis 1889 wurden die Anzahl der aufgenommen Kandidaten, Hsiu-tsai (zu Deutsch „ausgezeichnetes Talent“ oder „ausgesuchter Schüler“) für die erste Stufe der kaiserlichen Beamtenprüfung auf 208 erhöht.⁸² Das Bildungswesen nach dem Vorbild des chinesischen Festlands wurde im Laufe der Zeit erweitert. Nach den über zwei Hundert Jahren Herrschaft des Chinesischen Kaiserreichs wurden die konfuzianische Erziehung und Schule in Taiwan gut verbreitet. In den 1890er-Jahren gab es 13 amtliche konfuzianische Schulen für die höhere Bildung zur Ausbildung der Beamten und 63 „Akademien“,⁸³ außerdem 273 „amtliche Gemeindeschulen“, 83 „Sponsoren schulen“ und 1,127 „Studienzimmer“.⁸⁴

⁸⁰ Vgl. Kao Ting-i 1988, S.82f.

⁸¹ Vgl. Chang Hai-pung und Tao Wen-chao 2010, S.33.

⁸² Vgl. edb. S.58.

⁸³ Vgl. Lai An-ming 1996, S. 135.

⁸⁴ Vgl. Tseng Hui-wen 1999, S. 19-305 und Chiu Hei-yuen 2003, S. 1-39.

3.3. Annäherung an westliche Erziehung in Taiwan

Ende der Herrschaft des chinesischen Kaiserreichs wurde die westliche Form der Ausbildung in Taiwan eingeführt. In diesem Abschnitt werden der Hintergrund der Annäherung an westliche Erziehung und der Erster Versuch für die Errichtung der westlichen Bildungsformen von 1885 bis 1894 behandelt.

3.3.1. Beginn mit der Einführung der westlichen Bildungsformen innerhalb der „Selbststärkungsbewegung“ im Ching-Kaiserreich von 1862 bis 1894

Laut Vertrag von 1860 – nach dem Sieg von Briten und Franzosen im zweiten Opiumkrieg – wurde allen protestantischen und katholischen Missionaren in China völlige Bewegungs- und Betätigungsfreiheit zugesichert.⁸⁵ 1868 zwang die US-Regierung - obwohl sie an den zweiten Opiumkrieg nicht teilgenommen hatte - das Ching-Kaiserreich sogar dazu, eine Genehmigung für die Errichtung von Missionsschulen zu unterzeichnen,⁸⁶ welche dann Schritt für Schritt der westlichen Form von Grundschule, Mittelschule und Hochschule angepasst wurden. Neben christlichen Werten wurde hier Mathematik, Physik, Chemie, Geographie, Medizin, westliche Geschichte und Rechtslehre unterrichtet. Um die westlichen Kenntnisse in China zu verbreiten, veröffentlichten die Missionare Zeitungen, übersetzten Bücher⁸⁷ und waren auch aktiv in der Selbststärkungsbewegung, z.B. die Timothy Richard (1845–1919) und Alexander Wylie (1815-1887) aus Großbritannien sowie William A.

⁸⁵ Vgl. Jürgen Osterhammel 1989, S. 149.

⁸⁶ Die christlichen Missionsschulen breiteten sich in China sehr rasch aus. Bis 1898 gab es 1032 Missionsschulen für die elementare Erziehung mit 16.310 Schülern, 74 für die Mittelstufe mit 3819 Schülern sowie einige Bildungseinrichtungen für die höhere Bildung. Vgl. Chen Fang-ping und Bi Chen 1996, S. 328. Gemäß der Untersuchung von „The China Christian Educational Association“ gab es im Jahr 1918 folgende von christlichen Missionaren gestaltete Erziehungseinrichtungen: 15 Kindergärten mit 3196 Kindern, 5276 Grundschulen mit 133.826 Schülern, 575 höhere Grundschulen mit 19.605 Schülern, 233 Mittelschulen mit 12.533 Schülern, 28 Fachschulen mit 1499 Schülern, 40 Berufsschulen mit 1409 Schülern und 13 Universitäten mit um 18.000 Studenten sowie andere Erziehungseinrichtungen, z.B. Waisenhäuser. Vgl. Li Chih-kang 1992, S. 211f.

⁸⁷ Vgl. Benjamin A Elman 2005 und 2006.

P. Martin und Young John Allen aus den USA.⁸⁸

Nach der Niederlage im zweiten Opiumkrieg gegen Großbritannien und Frankreich sowie die Niederschlagung des Taiping-Aufstands⁸⁹ in Südchina wurde 1862 die sogenannte „Selbststärkungsbewegung“ unter Leitung von Prinz Kung I-hsin (1833–1898) und den Beamten Tseng Kuo-fan (1811–1872) und Li Hung-chang (1823–1901) gestartet.⁹⁰ Deren besonderes Interesse lag in der Annäherung an technische und naturwissenschaftliche Kenntnisse des Abendlandes sowie der Beschaffung militärischer Rüstung durch Vermittlung der christlichen Missionare. In der Folge wurden drei Arten von Fachschulen errichtet: Fremdsprachen-⁹¹, Technik-⁹² und Militärschulen.⁹³ Dies waren unabhängige Bildungseinrichtungen, d. h., sie übernahmen die westlichen Schulformen ohne Rücksicht auf die Verbindung zu anderen Bildungsstätten. Außerdem gab es nur wenige Plätze⁹⁴ in diesen Schulen, sie konnten daher das traditionelle Erziehungssystem nicht beeinflussen. Um Schiffbau, Schifffahrt und Militärtechnik zu lernen, wurde ein Teil der Schüler nach England, Frankreich und Preußen entsandt.⁹⁵ Zwischen 1872 und 1875 wurden zudem viermal

⁸⁸ Vgl. Lee Han-yun 2003, S. 55-58.

⁸⁹ Der Taiping-Aufstand in Südchina (1850–1864), eine antimandschurische, religiöse und soziale Rebellion gegen das Ching-Kaiserreich unter Führung von Hung Hsiu-chuan, hatte den Aufbau der Sozialutopie des Konfuzianismus zum Ziel: die „große Gemeinsamkeit der Welt“. Mithilfe britischer und US-amerikanischer Truppen wurde der Aufstand niedergeschlagen. Vgl. Teng Ssu-Yu 1971 und Lee Han-yun 2003, S. 33-43.

⁹⁰ Vgl. Kuo Ting-i 1987.

⁹¹ Die erste Fremdsprachenschule in Peking von 1862 und ähnliche in Shanghai und Kuangtung dienten dazu, Übersetzer für internationales Recht, internationale Beziehungen und Diplomaten auszubilden. Später wurde die Übersetzung der westlichen Kenntnisse in Astronomie, Mathematik, Physik, Chemie, Medizin, Botanik, Geographie, Geologie, Maschinenbau und Navigation mit einbezogen. Nur Kinder vom Mandchu-Hofen durften diese Schulen besuchen. Vgl. Li Hsi-suo 1987, S. 79-85; Benjamin A. Elman 2006, S. 100-131 und Yang Kuo-tzu 1981 (a), S. 726f.

⁹² 1867 wurde die Schiffbau- und Schifffahrtsschule in Fuzhou, 1874 in Shanghai errichtet. Vgl. Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 42-45; Yang Kuo-tzu (a) 1981, S. 727f.

⁹³ 1881 Errichtung der Militärschulen in Tienchin und 1886 in Kuangtung. Vgl. Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 45-47; Yang Kuo-tzu (a) 1981, S. 727.

⁹⁴ Z.B. gab es in der Schiffbau- und Schifffahrtsschule in Fuchien von 1866 bis 1907 nur 628 Absolventen. Vgl. Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 33-35.

⁹⁵ Vgl. Li Hsi-suo 1987, S. 77-116.

jeweils vierzig ausgesuchte Jungen im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren im Rahmen des Programms „Chinese Educational Mission to the US“ in die USA geschickt.⁹⁶ Die Schüler sollten vielmehr lediglich bestimmte Errungenschaften und Fertigkeiten der fremden Kultur erlernen, jedoch nicht westliche Mentalität und Benehmen.⁹⁷

3.3.2. Konstruktion der Provinz Taiwan und Einführung der Modernisierungsprojekte im Rahmen der Selbststärkungsbewegung von 1885 bis 1894

Nach dem ersten Opiumkrieg 1840 begehrten die Weltmächte wie Großbritannien, USA, Frankreich und Japan nicht nur die Häfen auf dem chinesischen Festland, sondern auch auf der Insel Taiwan zum Vertragshafen, nämlich freie Handelshäfen zu fordern.⁹⁸ Unter den dauernden Angriffe und der Anforderung der Weltmächte auf die Häfen auf Taiwan nahmen die Beamten wie Shen Bao-chen (1820-1879)⁹⁹ und Liu Ming-chuan (1836–1896)¹⁰⁰ die militärischen und wirtschaftlichen Bedeutung der Insel Taiwan wahr, daher bemühten sie sich Taiwan zu eigenständiger Provinz zu konstituieren.¹⁰¹ 1885 wurde Insel Taiwan zu zwanzigster Provinz des chinesischen

⁹⁶ Das Projekt wurde jedoch vorzeitig wieder abgebrochen, der Grund lag in der Verhaltensänderung der entsandten Schüler, denn diese wandten sich von der chinesischen Tradition ab, schnitten sich z. B. ihre Zöpfe ab, sympathisierten mit dem Christentum, trugen westliche Anzüge und widersetzten sich der Niederwerfung vor den Beamten, was diese nicht hinzunehmen bereit waren. Vgl. Sung Hsi 1985, S. 425-263.

⁹⁷ Vgl. Li Hsi-suo 1987, S. 50-55; Wolfgang Franke 1967, S. 70; Lai Hui-lan 1985 und Sung Hsi 1985, S. 425-463.

⁹⁸ Z.B. Laut dem Vertrag Tenjin 1860 forderten nicht nur Großbritannien, Frankreich die Häfen in Taiwan wie Tamsui und Kaohsiung u.a. zu Vertragshäfen zu öffnen, sondern auch US-Amerika und Rußland, anschließend die anderen Länder wie Preußen(1861), Niederland und Dänemark (1863), Spanien (1864), Belgien (1865); Italien (1866), Österreich (1869), Japan (1871), Peru (1874) und Brasilien (1881).

⁹⁹ Shen Baozhen war ein der wichtigen Beamten innerhalb der „Selbststärkungsbewegung“ und für den Aufbau der modernen Schiffe und Schule der Schiffbau- und Schifffahrt in Fuzhou zuständig. 1874, als Japan Taiwan angegriffen hatte, hatte Shen Taiwan verteidigt. Vgl. Chang Hsi-Hsien 2009, S.219-220

¹⁰⁰ Liu Ming-chuan war ein der wichtigen Offizier in den Krieg gegen Frankreich im Jahr 1884. Als er zum ersten Generalgouverneur der Provinz Taiwan berief und zum Modernisierung Taiwan groß beitrug. Vgl. Chang Shih-Hsien 2009, S.232-235.

¹⁰¹ Vgl. ebd. S.215-224.

Kaiserreichs erhoben. Seitdem die Modernisierungsprojete im Zusammenhang der „Selbststärkungsbewegung“ (1861– 1894)¹⁰² in Taiwan im Gang gesetzt wurden, d.h. die Einsetzung der militärischen Rüstungen und der Aufbau der wirtschaftlichen, politischen und erzieherischen Infrastruktur wurden gestärkt und verwestlicht bzw. modernisiert.

3.3.3. Erster Versuch für die Errichtung der westlichen Bildungsformen von 1885 bis 1894

Der erste Gouverneur, Liu Ming-chuan, bemühte sich nicht nur die Techniker aus den europäischen Ländern zur Durchführung seiner Modernisierungsprojekte wie Aufbau des Kommunikationssystems wie Telegramme und Post sowie des Verkehrssystems wie Eisenbahnaufbau in Taiwan einzuladen, sondern auch die Bildungseinrichtungen nach westlichem Vorbild zu gestalten, in den die entsprechenden Fachkräfte im Dienst seiner Modernisierungsprojekte auszubilden. 1887 wurde eine Einrichtung zur Ausbildung von Dolmetschern und Dipolmaten errichtet, in der die westlichen Lehrer die Fremdsprachen wie Englisch und Französische, westliche Geographie, Geschichte, Mathematik, Messung, Physik und Chemie einerseits, andererseits die chinesischen Lehrer die chinesischen Klassiker unterrichteten. 1890 wurde eine Einrichtung zur Ausbildung von Fachkräften für Telegrafie errichtet, derer Schüler von Einrichtung zur Ausbildung von Dolmetschern und Dipolmaten ausgesucht wurden. 1890 nach Lius Abtreten kehrte man wegen der Mangel an ausreichenden Mittel langsam zum alten Konzept zurück.¹⁰³ Obwohl die beiden westlichen Ausbildungseinrichtungen in Taiwan nur für kurze Zeit dauerten und es lediglich von 64 Schülern gab, aber es galt als das erste Modernisierungsprojek

¹⁰² Vgl. 3.3.1. in dieser Arbeit.

¹⁰³ Vgl. Tai Pao-tsun 2006, S. 177f.

der Erziehung, die westlichen Kenntnissen in den amtlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichten und eine Verbindung zwischen des staatlichen Aufbaus und beruflichen Ausbildung zu ermöglichen. Nach der Ankunft der japanischen Kolonialherrschaft, 1895 wurde das Projekt für Annäherung an den westlichen Bildungsformen weiter und breiter fortgesetzt.

4. Aufbau des modernen Bildungssystems unter der japanischen Kolonialherrschaft von 1895 bis 1944

Mit der Niederlage des Kaiserreichs im Sino-Japanischen Krieg (1894-1895) musste das Ching-Kaiserreich die Insel Taiwan sowie die Pescadoreen an Japan abtreten. In der Folgezeit wurde ein modernes staatliches Bildungssystem in Taiwan eingeführt. In diesem Abschnitt soll die Bildungspolitik und der Aufbauprozess des modernen Bildungssystems unter der japanischen Kolonialherrschaft von 1895 bis 1944 untersucht werden.

4.1. Japanische Bildungspolitik im 19. Jahrhundert

Im Laufe des 19. Jahrhunderts strebten die Japaner nach Europäisierung, im Zuge der sog. „Meiji-Restauration (1868-1912)“¹⁰⁴ nahmen sie vor allem Preußen zum Vorbild für wirtschaftliche Entwicklung und Stärkung des Militärs, und Japan wurde zum ersten modernen Industriestaat in Asien. Die kaiserliche Verfassung von 1889 postuliert – in starker Anlehnung an die preußische Verfassung von 1850 – einen starken Obrigkeitsstaat mit dominanter Rolle des Militärs als Damm gegen liberale und demokratische Bestrebungen.

Während der „Meiji Restauration“ wurden zahlreiche westliche moderne Erziehungskonzepte in Japan eingeführt, wie die Werke der Pädagogen, D.P. Page (1810-1848), Herbert Spencer (1820-1903), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und Johann Friedrich Herbart (1776-1841) usw. ins japanische übersetzt wurden und einen starken Einfluss auf der japanischen Bildung und Erziehung bis 1930er-Jahren

¹⁰⁴ Die „Meiji Restauration“ bezeichnet den politischen Umbruch im Jahr 1868 und den Beginn einer politischen Reform unter Leitung des Meiji-Kaisers. Die Bewegung vollzog, wie der bedeutende Denker, Fukuzawa Yukichi (1835-1901) konstatierte, „die Abkehr Japans vom Rest Asiens und die Integration in Europa“. Vgl. Bernd Martin 1987, S. 17-44.

hatten.¹⁰⁵ Im Zuge der Verwestlichung wurden auch die Ideen eines allgemeinen und staatlich kontrollierten Bildungswesens übernommen, um die Aufklärung der Bevölkerung zu mündigen Staatsbürgern voranzutreiben und eine nationale Identität auszubilden. 1871 wurde das Kulturministerium zur Administration des staatlichen Bildungswesen errichtet, anschließend wurde 1872 ein Entwurf für Aufbau des Volksbildungswesens anhand den Modelle von England, Niederland, US-Amerika und Preußen erstellt.¹⁰⁶ Am 30. Oktober 1890 erließ der erste Präsident vom Beratungsgremium des japanischen Kaisers (1890-1891), Graf Itō Hirobumi (1841–1909),¹⁰⁷ ein Schuledikt, das einen Kompromiss bildete zwischen westlichen Bildungskonzepten – vor allem Patriotismus und Militarisierung – zum einen und konfuzianischer Morallehre und dem traditionellen Geist Japans, Shintoismus, zum anderen. Beide Ideale begleiteten den Aufbau des modernen Bildungswesens in Japan von den 1890er-Jahren bis zum Zweiten Weltkrieg.¹⁰⁸ Das reformierte Kaiserreich übernahm nach westlichem Vorbild die Verwaltung sowie Gestaltung der Schulen. Zugleich wurden Richtlinien geschaffen, nach denen sich der Schulalltag richten sollte. So wurde die Einführung bestimmter Schulfächer detailliert geplant. Neben der Beherrschung von Lesen, Schreiben und Rechnen wurden eine einheitliche nationale Verkehrssprache sowie die Fächer Geschichte und Geographien des Japans und der Welt eingeführt, damit die Schüler ein nationales Zugehörigkeitsgefühl entwickeln konnten. Des Weiteren wurden Sport und Hygiene im Lehrplan aufgenommen, um die physische Kondition der Bevölkerung zu verbessern. Hinzu kamen naturwissenschaftliche Fächer wie Physik, Chemie und Geometrie.¹⁰⁹ Aufgrund der

¹⁰⁵ Vgl. Chu Je-ying 2011, S. 23-27.

¹⁰⁶ Vgl. Chu Je-ying 2011, S. 17f.

¹⁰⁷ Ito war ein bedeutendster Politiker und war der erste und auch viermal Premierminister Japans (1885-1888, 1892-1896, 1898-1898 und 1900-1901) Ku Ming-yuen 2000, S. 194-198.

¹⁰⁸ Vgl. Ku Ming-yuen 2000, S. 572.

¹⁰⁹ Vgl. Horst E. Witting 1976, S. 89f.; Teruhisa Horio 1998, S. 305-322, und Volker Schubert 1998, S. 323-337.

Mobilisierung aller Bevölkerung zur Militarisierung wird die Schulpflicht für Elementarbildung ab 1900 eingeführt.¹¹⁰

4.2. Bildungspolitik unter der japanischen Kolonialherrschaft

Als Kolonialherrscher war Japan noch unerfahren. Nach der Landung der Truppen war der bewaffnete Widerstand gegen die Besatzungsmacht stark, und es stellte sich die Frage, ob Japan seine Kolonie wirksam kontrollieren konnte und wie Taiwan regiert werden sollte. Die verschiedenen Standpunkte hierzu können grob in zwei Sichtweisen unterteilt werden:

Der Mediziner Gotō Shimpei (1857–1929)¹¹¹ vertrat die durch britisches Kolonialdenken von Darwin's „the origin of species“ beeinflusste Ansicht, dass die Ureinwohner in den Kolonien aufgrund anderer „biologischer Eigenschaften“ nicht vollkommen assimiliert werden könnten, sie seien daher anders zu regieren als die Menschen in Japan und müssten einen völlig neuen Gesetzkatalog erhalten. Der Pädagoge Izawa Syuji (1851–1917)¹¹² und später auch Premierminister Hara Takashi (1856–1921)¹¹³ gingen hingegen davon aus, dass die Taiwanesen ähnliche Werte, Normen sowie einen vergleichbaren Lebensstil wie den Japaner hätten, was auf konfuzianischen Einfluss zurückgehe. Taiwan sei deshalb als direkte Verlängerung

¹¹⁰ Vgl. Wang Chih-hsiang 2008, S.89-92.

¹¹¹ Gotō Shimpei hatte von 1890 bis 1892 Medizin in Deutschland studiert, sein Vorbild war Otto von Bismarck. Er war von 1898 bis 1906 Direktor der Administration für innere Angelegenheiten (Zivilgouverneur) im Gouvernement Taiwan, danach erster Präsident der südmandschurischen Eisenbahn sowie der Pfadfinderverein in Japan, Minister für Unterhaltung, Politiker in verschiedenen Kabinetten und später Bürgermeister von Tokio.

¹¹² Izawa Syuji war der erste japanische Pädagogikstudent an der Bridgewater Normal School in Massachusetts, USA, und mit dem Entwurf eines Erziehungskonzepts für die Volksbildung durch das staatliche Bildungssystem vertraut. Er amtierte von 1895–1897 als Bildungsminister auf Taiwan. Als er nach Japan zurückkehrte, beschäftigte er sich mit moderner Musikerziehung und Erziehung für blinde und taube Kinder. Vgl. Chu Je-ying 2011, S. 28-36.

¹¹³ Hara Takashi, der erste nicht adlige Premierminister in der japanischen Geschichte (1918–1921) und Premier des ersten reinen Parteienkabinetts, erlangte Berühmtheit durch die Einführung des parlamentarischen Systems in Japan.

Japans zu betrachten und relativ gleich zu behandeln. Durch die Erziehung sollten die Bürger dann langsam den Japanern angeglichen werden.¹¹⁴

Die Kontroverse zog sich durch die gesamte Kolonialzeit, auch in der Bildungspolitik spielte sie eine Rolle, speziell in der Frage, wie das moderne Bildungssystem in Taiwan aufgebaut werden sollte. Hier verfolgte Japan verschiedene Strategien. Während der 50-jährigen Kolonialzeit herrschten 19 Generalgouverneure über Taiwan, von 1895 bis 1918 sieben Militärgeneräle, von 1919 bis 1936 neun Zivilbeamte und schließlich von 1936 bis 1945 wieder drei Militärgeneräle.¹¹⁵

Mit dem Herrschaftswechsel ging auch eine veränderte Kolonialpolitik einher. Von 1895 bis 1918 versuchten die Generalgouverneure mit starker Militär- und Polizeipräsenz die dauernden Widerstände der Taiwanesen zu unterdrücken, zugleich verfolgten sie eine behutsame Herrschaftspolitik nach dem Prinzip des „Gradualismus“ von Gotō Shimpei. Die japanische Regierung beeilte sich also nicht mit Integrationsmaßnahmen, sondern untersuchte zunächst die Sitten und Gebräuche des Landes, um auf ethischer Basis die Regierungspolitik zu erstellen. Das neu eingeführte moderne Bildungssystem im elementaren Bereich sollte dabei vor allem zur Verbreitung der japanischen Sprache und Kultur dienen, um die Kommunikation zwischen Taiwanesen und Japanern zu ermöglichen.

¹¹⁴ In jener Zeit gab es in Japan zwei akademische Standpunkte zur Staatskörperlehre: Die einen waren der Meinung, dass Japan aus vielen Völkern bestehe, welche wie innerhalb einer Großfamilie unter dem japanischen Kaiser solidarisch lebten. Die fremden Völker in der Kolonie können als Adoptivkinder in die Großfamilie integriert werden, sofern sie auf ihre eigene Kultur verzichten und sich der japanischen Kultur angleichen. Die anderen sahen die Japaner als homogenes Staatsvolk und lehnten eine ethnische Mischung ab. Vgl. Nobuo Fujikawa 2006, S. 45-66.

¹¹⁵ Vgl. Wang Chin-chueh 2002, S. 131-158.

Innerhalb der Debatte warnten einige Stimmen davor, dass die Einführung einer höheren Bildung zur Aufklärung führe, indem sie das Selbstbewusstsein der Menschen in den Kolonien stärke, was wiederum mit der Kritik an der japanischen Fremdherrschaft einhergehen und eine Forderung nach Selbstbestimmung und die Destabilisierung der Kolonialmacht nach sich ziehen könne.¹¹⁶ „Die Plätze für eine höhere Bildung anzubieten ist absolut keine kluge Sache“, widersprach der Direktor der Administration für innere Angelegenheiten im Gouvernement Taiwan (1910-1915), Uchida Kakichi (1866-1933), den Reformplänen und brachte damit die Meinung des größten Teils der japanischen Beamten und Gelehrten zum Ausdruck. Vielmehr sei die berufliche Ausbildung und die Vermittlung von praktischen Fertigkeiten zu fördern, damit sich die Kolonialisierten „im Leben zurechtfinden können“.¹¹⁷ Diese Bedenken führten dann zu einem sehr auf Praxis ausgerichteten und militarisierten Bildungswesen, zugleich wurden die japanischen und taiwanesischen Kinder aufgrund der Separationsmaßnahme in der Schulerziehung ungleichbehandelt.

Erst nach dem Ersten Weltkrieg bekamen die Befürworter einer Assimilationspolitik mehr Unterstützung seitens der japanischen Gesellschaft und Regierung.¹¹⁸ Taiwan sollte von einem Überwachungs- zu einem Verfassungsstaat umgewandelt, genauer: in die Pläne zur Schaffung eines „Großjapanischen Wirtschaftsraumes“ als Erweiterung des japanischen Kaiserreichs integriert werden, um als „Basis für den Sprung nach Süden“ der nach Südostasien gerichteten Politik und der Ausdehnung

¹¹⁶ Als Beispiele für derartige Entwicklungen dienten Indien und die Philippinen, wo die Forderung nach mehr Selbstbestimmung der Völker und der Widerstand gegen die Kolonialherren nach dem Ausbau des Schulwesens stark zunahm. Vgl. E. Patricia Tsurumi 1977, S. 45-48; Tsai Pei-huo 1971, S. 36 und Wu Wen-hsing 1992, S. 98.

¹¹⁷ Zit. nach E. Patricia Tsurumi 1977, S. 47f. Eigene Übersetzung vom Englischen ins Deutsche.

¹¹⁸ Vgl. Yanaihara Tadao 1987, S. 176-180.

des japanischen Imperialismus zu dienen. Die Strategie der Wirtschaftsentwicklung wird auch ab 1930 von agrarwirtschaftlicher Produktion zur Industrialisierung umgestellt. In der Phase, von 1919 bis 1936, versuchten die Generalgouverneure das Bildungssystem an Japan anzugleichen und Bildungsangebote in der sekundären und tertiären Stufe für taiwanesischen Jugendliche zu schaffen. Dadurch sollten die für die Industrialisierung benötigten Arbeitskräfte und die Forschungskräfte für Untersuchung über Südostasien ausgebildet werden.

Während des Zweiten Weltkriegs im Ostasiatischen bzw. Sino-Japanischen Krieg (1937-1945) richtete sich die schulische Erziehung am Militarismus aus, um die Taiwaner zu Untertanen des japanischen Kaisers zu erziehen. Ab 1942 wurden immer mehr Jugendliche dazu angeregt, als Kriegsfreiwillige in die Kaiserliche Japanische Armee oder Marine einzutreten, und schließlich 1944 zum Wehrdienst berufen.¹¹⁹ Darüber hinaus wurde die Bewegung der Japanisierung vorangetrieben. D.H., dass die Taiwaner auf ihren Glauben verzichten, stattdessen die japanischen Götter und den Kaiser verehren und sich den Sitten und Gebräuchen anpassen sollten, z.B. japanische Kleidung tragen und in japanisch gebauten Häusern wohnen. Chinesische Zeitungen wurden verboten, um die Verbindung zu China und zur chinesischen Kultur zu unterbrechen. Und die Einheimischen sollten in der Öffentlichkeit Japanisch und kein Chinesisch und Taiwanisch sprechen. Familien, die sowohl in der Öffentlichkeit als auch im privaten Bereich die japanische Sprache anwandten, wurde ein Zeugnis verliehen, das ihnen einige soziale Privilegien sicherte, so durften ihre Kinder die Grund- und Mittelschule für japanische Jugendliche besuchen, hatten mehr Aussichten auf amtliche Stellen, erhielten größere Essensrationen usw. 1940 wurden

¹¹⁹ Vgl. Chen Hsiao-chung 2005, S. 303-311; He I-lin 1986 und Oskar Weggel 1991, S. 72-88.

Gesetze verabschiedet, die bestimmten, dass die Taiwanesen auf ihren chinesischen Namen verzichten und die japanische Form des Namens benutzen sollten.¹²⁰

4.3. Aufbauprozess des modernen Bildungssystems

In diesem Abschnitt wird der Aufbau der primären, sekundären und tertiären Stufe im Bildungswesen unter der japanischen Besatzung vorgestellt.

4.3.1. Die Primarstufe: Elementarbildung und öffentliche Schule

1895 trat Izawa Syuji den Dienst als erster Bildungsminister des Gouvernement Taiwans an. Taiwan diente fortan als Versuchsfeld seines Erziehungskonzeptes mithilfe eines staatlichen Bildungssystems nach westlichem Vorbild. Er war der Meinung, dass die japanische Regierung Taiwanesen nicht nur durch die Waffen erobern sollte, sondern auch durch den Geist kultivieren sollte. D.H., dass mithilfe der Bildung des Geistes die geistigen Verbindung der Taiwanesen mit dem China abgebrochen sollte und die Taiwanesen zu richtigen japanischen Bürger umgebildet werden sollten. Daher sollte die japanische Regierung die Aufgabe für Erziehung der Taiwanesen übernehmen und die Kontrolle über die Bildung und Erziehung ausüben sollte.¹²¹ Die Entwicklung der Bildungspolitik für die elementare Erziehung unter der japanischen Besatzung ist folgend.

4.3.1.1. Einführung der öffentlichen Schule

1895 errichtete er in Taipei die erste „Landessprachliche Lehranstalt“ zur elementaren Erziehung, in der die japanische Sprache gelehrt wurde, später kamen klassisches

¹²⁰ Vgl. Hung Hsuan-fan, 1994; Li Hsiao-feng und Liu Feng-sung 1994, S. 149.

¹²¹ Vgl. Chu Je-ying 2011, S. 29f.

Chinesisch, Arithmetik, Musik, Gesundheitswesen und militärische Gymnastik hinzu. 1896 wurde die „Landessprachschule“ in „Landessprachliche Lehranstalt“ umbenannt. Da die Resultate zufriedenstellend waren, befahl der vierte Generalgouverneur, Kodama Gentarō (1898–1906), 1898 die Einrichtung von sechzehn weiteren Lehranstalten, so für japanische Beamte, Soldaten und Polizisten zum Zweck der Aneignung des Taiwanesischen. Hinzu kamen Grundschulen für japanische Kinder, die mit ihren Eltern, Beamte, Lehrer und Militärs, nach Taiwan übersiedelt waren.

Im Juli 1898 wurde die „Regelung für die öffentliche Schule in Taiwan“ zur Verbreitung der japanischen Sprache und Kultur und zur Ausbildung der Berufstätigkeit in Taiwan verkündet. Die elementare Bildung wurde nach ethnischer Zugehörigkeit in drei Schulformen mit unterschiedlichen Lehrplänen und Lehrinhalten gegliedert: die sechsjährige „primäre Schule“ für japanische Kinder, die sechsjährige „öffentliche Schule“ für taiwanesische Kinder und eine vierjährige Schule für die Kinder der Ureinwohner.¹²²

Die „Landessprachlichen Lehranstalten“ waren also in „öffentliche Schulen“ für taiwanesische Kinder im Alter von acht bis vierzehn Jahren zum Zweck des Japanischlernens und der bürgerlichen Erziehung umgewandelt worden. In der öffentlichen Schulen wurde nur von japanischen Herrschaft anerkannten Werten und Normen sowie Kenntnisse systematisch vermittelt. Außerdem wurde die Bildung der Benehmen als japanischen Bürger und alltäglichen Gewohnheiten zur Lehrinhalt einbezogen. Die Schulfächer dienten als Mittel zur Assimilation, so etwa „Persönlichkeitspflege“ (Japanisch: shūshin, „Staatsbürgerkunde und moralische Instruktion“), in dem die Schüler die japanische Sitte und Normen sowie die

¹²² Vgl. Yen Hsien-chun 1996, S. 96-99.

erzieherischen Reden des japanischen Kaisers erlernen sollten, „Japanische Sprache“ in Form von Lesen, Schreiben und literarischem Schreiben, „Singen“ und „Sport mit japanischer Kampfkunst“.¹²³ Die japanische Sprache war der wesentliche Lehrinhalt, daneben wurden unter westlichem Einfluss auch Kenntnisse in Arithmetik, Naturwissenschaften und Geographie vermittelt. Außerdem wurden die Abschlußreisen, Wettbewerb im Sport, Singen, Tanzen und Theater als Teil der schulischen Aktivitäten angetrieben. Die nach westlichen Standards ausgerichteten Lehrinhalte spiegelten die Forderungen des modernen Staates an seine Bevölkerung wider und verkörperten damit eine neue pädagogische Zielsetzung. Als polytechnische Fächer kamen Handwerk, Ackerbau, Fischerei, Buchführung und Grundzüge der Mathematik, Arithmetik sowie Nähen und Hausarbeit für Mädchen hinzu, wodurch die Jugendlichen in Arbeitstugenden wie Fleiß, Sparsamkeit, Gehorsam, Sorgfältigkeit, Sauberkeit, Hygiene herangebildet und zur Abkehr vom Aberglauben bewegt werden sollten. Zusätzlich wurden sie körperlich ertüchtigt. Durch die elementare Erziehung förderte die japanische Regierung eine Ausbildung für einfach qualifizierte Arbeitskräfte zum Zwecke des wirtschaftlichen und infrastrukturellen Aufbaus der Kolonie in den Sektoren Landwirtschaft, Verkehr, Handel und Verwaltung.¹²⁴

4.3.1.2. Die konfuzianische Schule als Übergang der öffentlichen Schulen

Die Erziehungskonzepte in der öffentlichen Schule stellten auch eine Herausforderung an die Vorstellung der konfuzianischen Erziehung dar. In der ersten Phase stand die taiwanesischen Gelehrten vor einem Spannungsverhältnis zwischen alten chinesischen

¹²³ Vgl. E. Patricia Tsurumi 1977, S. 18 und Wan Chih-ting 1959, S. 42. Das Fach Japanische Sprache diente der äußerlichen, das Fach Persönlichkeitspflege der innerlichen Assimilation. Vgl. Li Yuen-hui 1983, S. 7 und Wang Chin- chueh 2005, S. 144-183.

¹²⁴ Vgl. Wu Wen-Hsing 1978, 264-291 und Hsieh Li-fa 1997, S. 100-102.

Tradition und neuen japanischen Kultur. Weil die Mehrheit der taiwanesischen Gelehrten noch starke Verbundenheit mit der chinesischen Tradition und Kultur hatten. Sie erwarteten immer noch, dass sie eine Amtstelle durch das Studium der konfuzianischen Lektüren und den Bestehen bei den kaiserlichen Beamtenprüfungen erwerben zu dürfen. Sie genossen ihr literarisches Leben durch Dichten und Aufsatzschreiben weiter und betrieben weiter die erzieherischen Aktivitäten in den konfuzianischen Schulen. Zudem standen sie skeptische Abneigung die japanische Kultur und dem Unterrichtskonzept der japanischen öffentlichen Schule gegenüber, vor allem den Fächern Singen und Sport, die in der chinesischen Tradition wenig geschätzt wurden. Sie nannten die japanische öffentliche Schule als „barbarischen Schule“¹²⁵ und schickten ihre Kinder wie zuvor in konfuzianische Schule. Nur die Kinder der Kaufleute sowie der mittleren und unteren Schichten besuchten die öffentliche Schule.¹²⁶

Laut dem Prinzip des „Gradualismus“ hatte die Kolonialregierung die konfuzianischen Schulen nicht sofort abgeschafft, sondern „reformierte“ sie zu „Übergangsschulen“. Im Zuge dessen musste mindestens zwei Stunden pro Tag zusätzlich Unterricht in japanischer Sprache und Arithmetik, den vom Gouvernement anerkannten Lehrstoffen für öffentliche Schulen, erteilt werden. Darüber hinaus sollten die Lehrer auf die hygienischen Gewohnheiten der Schüler achten, denn es gab damals sehr viele Seuchen im Zusammenhang mit einer Mäuseplage, auch Malaria und Cholera traten auf, was die japanische Regierung durch schulische Erziehung zu bekämpfen versuchte.¹²⁷

¹²⁵ Weil die meisten chinesischen bzw. taiwanesischen Gelehrten China als Kulturzentrum der Welt vorgestellt haben und die anderen Teile der Welt als barbarische Gesellschaft angesehen haben. Vgl. 5.5.1.1. in dieser Arbeit.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 34-40, und Li Yuen-huei 1983, S. 91f.

¹²⁷ Vgl. Hsu Pei-hsien 2001, S. 96-100 und Hsu Hsi-ching 2008, S. 408-423.

4.3.1.3. Erweiterung der elementaren Schulen

Jedoch spielte die Haltung der taiwanesischen Gelehrten eine entscheidende Rolle für die Förderung der öffentlichen Schulen. Denn die japanische Regierung noch keine ausreichenden Mittel zur Erweiterung der öffentlichen Schulen zur Verfügung gestellt und nur die Gehälter der Lehrer übernommen hatte, während die anderen Ausgaben von den Gemeinden und reichen Gelehrten und Großgrundbesitzern getragen wurden.¹²⁸ Mit der Einführung des Polizeisystems nahmen die taiwanesischen Gelehrten immer weniger an den Widerständen gegen die japanische Herrschaft teil. Mit dem Erlass des Schuledikts 1903/04 und der Aufhebung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems 1905 in chinesischem Kaiserreich erkannten die taiwanesischen Gelehrten, dass die Verbindung zwischen dem Studium der konfuzianischen Lektüren und dem Erwerb um die Amtstelle abgebrochen ist. Nachdem Japan den Krieg gegen den Russland 1905 gewonnen hatte, wurden viele Gelehrten in Ostasien dadurch aufgeklärt, dass Japan durch die „Meiji Restauration“ zu neuer Weltmacht erfolgreich geführt wurde. D. H., dass eine Bewegung der Verwestlichung wie „Meiji Restauration“ einen „richtigen“ Weg für die künftige Entwicklung ihres Landes ist, z.B. „Hunderttage Reform 1898“ wurde unter diesem Einfluss im Ching-Kaiserreich gefordert. Zugleich nahmen die taiwanesischen Gelehrten die Realität der japanischen Kolonialherrschaft über Taiwan wahr, dass die neue Weltmacht, Japan, in Taiwan für lange weilen wurde. Sie änderten deswegen ihre Haltung der japanischen öffentlichen Schule gegenüber. Sie schickten nicht nur ihre Kinder zur öffentlichen Schule, sondern auch forderten ihre Kinder die gleiche Bildungsqualität wie die japanischen Kinder erhalten zu können, und schickten sogar ihre Kinder direkt nach Japan zur Schule.¹²⁹ Anhand der Statistik

¹²⁸ Vgl. Hsu Pei-hsien 2001, S. 68.

¹²⁹ Vgl. Hsu Hsi-ching 2008, S.397-427 und Li Kuan-chih 2006, S. 58-60.

(Tabelle 1) zeigte es deutlich ab 1904 die Anzahl der Kinder in konfuzianischen Schulen jährlich abnahm, hingegen nahm die Anzahl der Kinder in den öffentlichen Schulen zu.

Mit dem „Edikt der Volksschule“ im März 1941 wurde die ethnische Unterteilung in den Schulen, einige Eingeborenschulen ausgenommen, in Taiwan aufgehoben. Die Primar- und öffentlichen Schulen wurden zu „Volksschulen“ umgewandelt und sollten allen Schülern offen stehen, ungeachtet der ethnischen Zugehörigkeit. Allerdings wurden die Schüler in drei Stufen gemäß ihrer Kompetenz in der japanischen Sprache auf die ihrem Niveau entsprechende Volksschule verteilt. Kinder aus Japanisch sprechenden Familien erhielten Zugang zur Volksschule Nummer 1, in die auch japanische Kindern gingen. Die meisten taiwanesischen Kinder besuchten Nummer 2, die Volksschule für taiwanesische Kinder, während die Kinder der Ureinwohner wegen mangelnder japanischer Sprachkompetenz in die dritte Stufe eingeschult wurden.¹³⁰

Im April 1943 wurde die sechsjährige Schulpflicht für Kinder im Alter zwischen acht und vierzehn Jahren eingeführt.¹³¹ Die Eintrittsquote in die Grundschule steigerte sich von 33,1% im Jahr 1930 auf 41,5% im Jahr 1935 und auf 71,31% im Jahr 1943 (Tabelle 2). Damit war die relative Schulbesuchsrates in Taiwan die zweithöchste in Asien und wurde nur von Japan selbst übertroffen.¹³² Die schulische Landschaft wurde von konfuzianischer Schule zur modernen öffentlichen Schule umgewandelt.

¹³⁰ Vgl. Wu Wen-hsing 2000, S.169.

¹³¹ Vgl. Li Yuen-hui 2005, S. 556-558.

¹³² Vgl. Chen Hsiao-chung 2005, S. 303-311.

4.3.2. Aufbau der Sekundarstufe

Trotz anfänglichem Zögern wurde die höhere Bildung für taiwanesischen Jugendliche aufgrund des Bedarfs an Lehrkräften in den öffentlichen Schulen durch die Einführung der elementaren Bildung sowie an Arbeitskräften für die Industrialisierung eingeführt und Bildungseinrichtungen für die Sekundarstufe II sowie die Tertiärstufe systematisch ausgebaut.

1896 wurde die „Landessprachschule“ in drei Bildungsgängen eingerichtet: zur Ausbildung von Lehrkräften in den „öffentlichen Schulen“, zur höheren allgemeinen Bildung sowie zur höheren beruflichen Ausbildung für die mittleren Arbeitskräfte in den Bereichen Eisenbahn und Telegraphie (errichtet 1900), Agrarwirtschaft, Industriewirtschaft, Forstwirtschaft und Zuckerindustrie (errichtet 1904).¹³³

1899 wurden drei dreijährige Lehrerausbildungsanstalten für öffentliche Schulen in Taipei, Taichung und Tainan – also im Norden, in der Mitte und im Süden Taiwans – für jeweils 150 Studenten eingerichtet.¹³⁴ Diese Qualifikation gewann jedoch keine gesellschaftliche Anerkennung. Bildungshungrige Jugendliche mussten nach Japan fahren, um dort die höheren Bildungsmöglichkeiten zu nutzen.¹³⁵ Und immer mehr taiwanesischen Jugendliche aus wohlhabenden Familien gingen nach China, Japan und Europa sowie in die USA, um eine weiterführende Bildung zu erhalten.¹³⁶ Dort lernten sie die Zeitströmungen kennen, etwa die „Selbstbestimmung der Völker“ und Demokratie von Woodrow Wilson in den USA,¹³⁷ Bewegungen zur

¹³³ Vgl. Wu Wen-hsing 2000, S. 18.

¹³⁴ Vgl. E. Patricia Tsurumi 1977, S. 16-23.

¹³⁵ Vgl. Wang Chin-chueh 2002, S. 142 und E. Patricia Tsurumi 1977, S. 126f.

¹³⁶ Vgl. Wu Wen-hsing 1992, S. 118-125.

¹³⁷ 1918, noch während des Ersten Weltkriegs, stellte US-Präsident Woodrow Wilson (1856–1924) das 14-Punkte-Programm“ (Fourteen Points) vor, das die Leitsätze von Demokratie, „Selbstbestimmung der Völker“, kollektiver Sicherheit und freiem Handel als Basis einer neuen und friedlichen Ordnung der Weltpolitik sah. Vgl. Jürgen Osterhammel und Niels P. Petersson 2003, S. 77.

„Selbstbestimmung der Völker“ wie die „Kulturbewegung des Vierten Mai 1919“ in China oder die „Unabhängigkeitsbewegung des 1. März 1919“ in Korea, welche sich gegen die japanische Kolonialmacht richtete. Als sie in ihr Land zurückkehrten, versuchten sie die Weltanschauung auch auf die taiwanesischen Gesellschaft zu übertragen. Der Sohn des Großgrundbesitzers in Tai Chung, Ling Hsien-tang (1881–1956)¹³⁸ und seine Anhänger, die meistens in Tokio studiert hatten, riefen 1914 die „Bewegung für die Gleichberechtigung zwischen Japanern und Taiwanern sowie zur Selbstbestimmung der Taiwanern“ ins Leben. Ling artikuliert die Wünsche nach demokratischen Freiheitsprinzipien und lokaler Autonomie, daher forderte er für japanische und taiwanische Jugendliche die gleichen Rechte in Bezug auf politische Teilnahme, Pressefreiheit und Bildung. Immer mehr japanische Gelehrte und Politiker kritisierten fortan die „Separationsmaßnahmen“ des japanischen Gouvernements. Die Schuledikte von 1919 und 1922, unterstützt durch den ersten nicht adligen Premierminister Japans (1918–1921), Hara Takashi, gehen auf diese Strömungen zurück.

Nachdem 1907 die erste Mittelschule für japanische Jungen und 1910 für japanische Mädchen in Taipei errichtet worden war, verzögerte das Gouvernment indes den Aufbau der höheren allgemeinen Bildung für taiwanische Jugendliche. 1912 forderte eine Initiative aus dem Kreis der Gelehrten und lokalen Grundbesitzer in Tai Chung die Errichtung einer Mittelschule für taiwanische Jugendliche. Um die politische Stabilität zu wahren, kam das Gouvernment im Jahr 1913 den

¹³⁸ Als Ling Hsien-tang in Japan studierte, hatte er engen Kontakt mit dem führenden Reformler, Liang Chi-chao. Durch die dessen Ermutigung leitete Ling später die „Bewegung für Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Taiwanern“ ein und forderte die Einführung des parlamentarischen Systems. Er gründete den „Verein der Kultur Taiwans“ (1921) und die Volkspartei Taiwan (1927). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde er ins erste Parlament Taiwans gewählt. Yen Jung-chung 1971, S.13.

Forderungen nach und errichtete 1915 die erste Mittelschule für Jungen mithilfe von lokalen Sponsoren in Taichung.¹³⁹

Mit dem „Schuledikt für Taiwan aus dem Jahre 1919“ wurde das Bildungssystem dem in Japan angeglichen. In der sekundären Stufe wurde eine vierjährige Mittelschule für Jungen, eine dreijährige Mittelschule für Mädchen, eine fünfjährige Lehrerausbildungsstätte und eine dreijährige Berufsschule für Gewerbe, Handel und Agrarwirtschaft errichtet; weitere kurzzeitige bis zweijährige Ausbildungseinrichtungen kamen hinzu. In der Tertiärstufe sollten eine dreijährige Fachschule für die Ausbildung von Facharbeitskräften der Fachrichtungen Industrie, Handel sowie Agrar- und Forstwirtschaft, eine vierjährige Medizinfachschule sowie eine Universität folgen.¹⁴⁰ Zudem wurden Lehrgänge in den Bereichen Eisenbahn, Telegraphie, Agrarwirtschaft, Industrie, Forstwirtschaft und Zuckerindustrie ausgestaltet.¹⁴¹ Im Zuge der auf Südostasien gerichteten japanischen Politik und Industrialisierung wurden die dreijährigen Berufsschulen und „Ausbildungsstätten für kurzzeitige Förderkurse“ rasch erweitert.¹⁴²

Mit dem „revidierten Schuledikt für Taiwan aus dem Jahr 1919“, im Jahre 1922 vom achten Generalgouverneur (1919–1923), Den Kenjiro (1855–1930), erlassen, sollten die Unterschiede bei den Bildungsmöglichkeiten zwischen Japanern und Taiwanesen aufgehoben und die Angebote für taiwanesischen Jugendliche erweitert werden.¹⁴³ Doch tatsächlich ließ man durch die Barriere der Aufnahmeprüfung, die Kenntnisse der japanischen Sprache verlangte, nur einen kleinen Teil zur höheren Bildung zu,

¹³⁹ Vgl. Chu Pei-chi 2000, S. 16-21.

¹⁴⁰ Vgl. Wu Wen-hsing 1992, S. 100.

¹⁴¹ Vgl. Hsu Nan-hao 1984, S. 105-107.

¹⁴² Vgl. Wu Wen-hsing 2000, S. 18.

¹⁴³ Vgl. ders. 2003, S. 527-547.

wobei die meisten auf den Zweig der beruflichen Ausbildung gelenkt wurden.¹⁴⁴ Die Japaner wollten auf ihre Privilegien in der Erziehung nicht verzichten, und nur wenige japanische Eltern schickten ihre Kinder auf die Schule für taiwanesischen Kinder.¹⁴⁵

Am Ende der japanischen Besatzungszeit gab es 22 Mittelschulen für taiwanesischen Jungen, die 50,56% der gesamten Schüler ausmachten, und 23 für taiwanesischen Mädchen, das waren 36,46% aller Schüler. Hinzu kamen insgesamt drei Lehrerausbildungsanstalten mit 347 taiwanesischen Schülern, das waren 13,13% aller Schüler. In 27 Berufsschulen (neun agrar- und forstwirtschaftliche Schulen, neun gewerbliche Schulen, sieben Handelsschulen und zwei Schulen für Fischerei und Meereswesen) wurden 7876 taiwanesischen Schüler (60,39%) unterrichtet, und 90 „Ausbildungsstätten für kurzzeitige Förderkurse“ hatten 5531 taiwanesischen Schüler (71,66%) aufgenommen (Tabelle 2 und 3).

4.3.3. Aufbau der Tertiärstufe

1919 wurde eine Medizinschule – 1899 für taiwanesischen Jugendliche errichtet – zur Medizinfachschule und zum „Forschungszentrum Krankheiten und Infektionen in tropischen Gebieten“ ausgebaut und 1936 der Japanischen Reichsuniversität in Taipei angegliedert. Zudem wurden ab 1919 dreijährige ordentliche Fachschulen für Land- und Forstwirtschaft (1919 in Taipei), Handelswesen (1919 in Taipei) und Industriegewerbe (1927 in Tainan) sowie zwei höhere allgemeinbildende Schulen zur Vorbereitung auf ein Universitätsstudium, die dreijährige höhere allgemeinbildende Schule in Taipei (1922) und das dreijährige Studienkolleg an der Universität Taiwan

¹⁴⁴ Vgl. Yanaihara Tadao 1987, S. 146f.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 144.

(1941), errichtet.¹⁴⁶ Im Jahr 1928 folgte die Japanische Reichsuniversität in Taipei (Taihoku Imperial University), ein Forschungszentrum für Kultur, Wirtschaft, Politik, Pflanzen, Klima sowie Naturschätze in Südostchina und Südostasien. Die Zwecke für Errichtung der Universität waren: erstens Fachleute und Führungskräfte für die koloniale Verwaltung heranzubilden, zweitens den Wunsch der taiwanesischen Jugendlichen nach höherer Bildung zu erfüllen und die Tendenz zum Auslandsstudium und damit antijapanische Strömungen auszubremsen.¹⁴⁷ Drittens sollte die Universität der auf Südostasien ausgerichteten Politik dienen.¹⁴⁸ Die universitäre Bildung blieb jedoch den Japanern vorbehalten, denn die meisten taiwanesischen Schüler scheiterten an der strengen Ausleseprüfung in japanischer Sprache, außerdem blieb die einmal festgelegte Quote für japanische Schüler unangetastet. Bis zum Ende der Besatzungszeit betrug der Anteil der taiwanesischen Studenten an der Universität nur 15,91%, an der Fachhochschule 17,15% und im Studienkolleg 11,00 % (Tabelle 3). Das Verhältnis zwischen taiwanesischen und japanischen Studenten betrug in der Fakultät für Literatur- und Politikwissenschaft 45 zu 277, in der Fakultät für Technik und Agrarwissenschaft 37 zu 303, allein in der Fakultät für Medizin 79 zu 97.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Vgl. Lai An-ming 1996, S. 141f.

¹⁴⁷ Vgl. Wu Mi-cha 1991, S. 169f.

¹⁴⁸ Vgl. Chiang Pei-ching 1997, S. 38.

¹⁴⁹ Vgl. Lin Chian-fu 1996, S. 168.

Alter	Schuljahr	Abbildung 1. Bildungssystem am Ende der japanischen Besatzung						
22	20	Tertiärstufe		Universität		Fachhochschule für Handelswesen, Land- und Forstwirtschaft, Industriewesen und Medizin		
21	19			Höhere allgemeinbildende Schule	Studienko lleg			
20	18							
19	17							
18	16							
17	15							
16	14	Sekundarstufe	Lehrer- seminare	Mittelschule für Jungen	Berufsschule für Gewerbe Handelswesen Landwirtschaft Fischerei und Meereswesen	Lehrerausbildungsstä tte	Ausbildungse inrichtungen für kurzzeitige Förderkurse	
15	13		Mittelschule für Mädchen					
14	12							
13	11							
12	10							
11	9	Primarstufe	Volksschule					
10	8							
9	7							
8	6							
7	5							
6	4							
5	3	Kindergarten						

5. Debatte über die Gestaltung eines modernen staatlichen Bildungswesens 1898 bis 1949

Nachdem das KMT-Regime auf Taiwan die Macht 1945 übernommen hatte, übertrug es sein Aufbauprogramm eines Nationalstaates auf die Erziehung. Die seit 1898 in China geführte Debatte über die Gestaltung eines modernen staatlichen Bildungswesens und die wurde weitergeführt und Letztere schließlich als leitendes Konzept beim Aufbau des taiwanesischen Bildungswesens gemäß den „Drei Prinzipien des Volkes“ des KMT-Regime praktiziert. In diesem Abschnitt wird ein Rückblick auf die Debatte zu Modernisierung des Bildungswesens auf dem chinesischen Festland vorgestellt.

5.1. Entwurf eines modernen staatlichen Bildungswesens im Zug der Hundert-tage Reform 1898

Den Absolventen der modernen Fachschulen sowie den Auslandsstudenten innerhalb der „Selbstärkungsbewegung“¹⁵⁰ blieb die Anerkennung jedoch versagt, da die westlichen Kenntnisse nach wie vor geringgeschätzt und das Lernen der westlichen Kultur als Schande und Selbsterniedrigung empfunden wurde. In einigen Fällen demonstrierten chinesische Gelehrte sogar offen ihre feindliche Haltung gegenüber der okzidentalen Kultur.¹⁵¹ Dennoch wurden zahlreiche westliche Werke ins Chinesische übersetzt, z.B. von Yen Fu,¹⁵² und alsbald von vielen Gelehrten gelesen, so etwa die neuen Soziallehren wie „Evolution and Ethics“ (1896), „Darwinsche Evolution“ und „Sozialdarwinismus“. Bevorzugte Autoren waren Charles Darwin,

¹⁵⁰ Vgl. 3.3.1. in dieser Arbeit.

¹⁵¹ Vgl. Li Hsi-suo 1987, S. 60- 63.

¹⁵² Yen Fu (1854–1921) besuchte von 1867-1871 die Schiffbau- und Schifffahrtsschule in Fuzhou und studierte von 1877-1879 am Royal Naval College in Großbritannien. Er war der erste Rektor der Universität Peking und übersetzte wichtige Werke der britischen Denker ins Chinesische, um dadurch die chinesischen Gelehrten zur Reform zu bewegen. Vgl. Wu Chan-liang 1999, S. 103-176.

Herbert Spencer und Thomas Henry Huxley.¹⁵³ Die Weltanschauung der westlichen Kultur und die These des „Sozialen Darwinismus“ hatten Gelehrte wie Kang You-wei¹⁵⁴ und Liang Chi-chao¹⁵⁵ zur Gestaltung einer radikalen Reform des politischen Systems und der Gesellschaft angespornt, jedoch lehnten sich deren Forderungen stark an in Japan an. Nicht nur wegen der kulturellen Ähnlichkeit und der Nachbarschaft, sondern auch wegen der erfolgreichen Erfahrung der Meiji-Restauration, durch die Japan in kurzer Zeit Weltmachtstatus erlangt hatte, waren die Reformer große Bewunderer Japans.

Nach dem verlorenen Krieg gegen Japan 1895 plante Kaiser Kuang-hsu (1871–1908), beraten von Kang You-wei und Liang Chi-chao u. a., eine Reform in Bezug auf politische, wirtschaftliche, militärische, kulturelle und erzieherische Belange, womit ein Grundriss zur Modernisierung Chinas gezeichnet wurde. Zur Bildungsreform wurden folgende Maßnahmen vorgeschlagen: Auf allen Ebenen der kaiserlichen Beamtenprüfungen sollte das herkömmliche „achtgliedrige“ Aufsatzschreiben durch pragmatische Formen ersetzt werden, pragmatisches Wissen statt literarischer Schreibkunst sollte das Kriterium für die Auswahl der Kandidaten sein und Wirtschaftsfragen als Themen in der Prüfung eingefügt werden.

Die Gründung der Peking Metropol-Universität sollte einen offiziellen Verlag und ein

¹⁵³ Vgl. Wu Chan-liang 1999, S. 103-176 und Kuo Cheng-chao 1972, S. 566-570.

¹⁵⁴ Der Gelehrte und Reformler Kang You-wei (1858–1927) begann sich nach Studien der Darwin'schen Evolution ab den 1890er-Jahren mit einer Reform des chinesischen Kaiserreichs zu beschäftigen. Im Gegensatz zu Sun Yat-sen sah er die Zukunft Chinas nicht in einer Abschaffung der Monarchie zugunsten einer Republik. Deswegen bemühte er sich nach deren Gründung um den Wiederaufbau der Monarchie. Vgl. Pan Tai-hsiung 1995.

¹⁵⁵ Liang Chi-chao (1873–1929), ebenfalls ein bedeutender Reformler, zudem bekannter Historiker und Journalist, hatte einen traditionellen Bildungsweg beschritten und vorzügliche Ergebnisse bei den kaiserlichen Beamtenprüfungen abgelegt. Als Schüler von Kang You-wei teilte er dessen Interesse, China zu reformieren. Er bereiste viele Länder und schrieb zahlreiche Reiseberichte. Später veröffentlichte er unterschiedliche Formen von Zeitungen und kämpfte um die Pressefreiheit in China. Vgl. Pan Tai-hsiung 1995.

Übersetzungsbüro mit einschließen. Alle althergebrachten Bildungsanstalten sollten in Schulen mit chinesischen und westlichen Disziplinen umgewandelt werden. Die Bildungsanstalten auf Provinzhauptstadtebene sollten Universitäten, diejenigen auf Bezirks- und Stadtebene Mittelschulen und die auf Unterbezirks- und Kreisstadtebene Grundschulen werden. Alle privaten Bildungsstätten sollten zu modernen Schulen umfunktioniert werden, auch die Fachschulen für Eisenbahnbau und Bergbau.

Am Zeitgeschehen interessierte Adlige, die sich weiterbilden wollten, konnten ins Ausland geschickt werden. Besonders begabte Studenten aus den verschiedenen Provinzen sollten zum Studium nach Japan entsandt werden.¹⁵⁶ Die an Japan orientierten Reformer wurden durch die japanische Regierung unterstützt, damit japanische Kultur und Politik in China Einfluss gewinnen konnten. Japans Ambitionen lagen darin begründet, die führende Rolle bei der chinesischen Modernisierung vor den anderen Weltmächten wie Großbritannien, Frankreich, Preußen, Russland und den USA zu übernehmen.¹⁵⁷ Seit 1898 besichtigten zahlreiche chinesische Beamte und mandschurische Adlige Japan. Tausende von ausgesuchten Studenten fuhren nach Japan zum Studium der japanischen Erfahrungen bei der Modernisierung.¹⁵⁸

Weil sich die Konservativen gegen die Reform stellten, wurde sie bereits hundert Tage nach Ankündigung des Dekrets abgebrochen – diese Reform wurde deswegen als Hunderttage-Reform genannt-, jedoch ihre Forderungen wirkten fort.

¹⁵⁶ Vgl. Verlag für fremdsprachige Literatur, Peking 1978, S. 97-99.

¹⁵⁷ Vgl. Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 62.

¹⁵⁸ Der japanische Einfluss wurde zudem durch zahlreiche chinesische Studenten in Japan, durch die Aufnahme chinesischer politischer Flüchtlinge und nicht zuletzt durch das erhöhte Ansehen Japans nach seinem Sieg über Russland 1905 verstärkt. Im Jahr 1896 wurden nur 13 Schüler nach Japan entsandt, 1903 war die Zahl bereits auf 1300 gestiegen, im Jahr 1906 wird die Zahl auf ca. 12.000 geschätzt. Vgl. Li Hsi-suo 1987, S. 127; Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 58-60 sowie Huang Fu-ching 1975, S. 147-187.

5.2. Das erste Edikt zur Gestaltung eines modernen staatlichen Bildungswesens im Jahr 1903/04

Nach dem Scheitern des Boxeraufstands 1900¹⁵⁹ waren die Konservativen gezwungen, radikale Reformen des Bildungssystems durchzuführen. Zwar erkannten die chinesischen Beamten und Gelehrten die Notwendigkeit einer Anpassung an das westliche Bildungssystem, aber die Kulturkonservativen hofften immer noch, das konfuzianische Gedankengut als Grundlage retten zu können. Chang Chih-tung,¹⁶⁰ der mit der Gestaltung des modernen staatlichen Bildungswesens beauftragt war, propagierte in seinem Aufsatz „Aufforderung zum Lernen“ folgendes Konzept: „die chinesische Weltanschauung als Grundlage und das westliche Wissen zum praktischen Gebrauch“.¹⁶¹ Chang übte Kritik an der christlichen Erziehung und den Reformprogrammen von 1898. Kultur werde dort nicht als Einheit betrachtet, sondern als Ansammlung voneinander unabhängiger materieller, institutioneller und geistiger Dimensionen. Die materielle und institutionelle Dimension sollte nun in den Dienst der Modernisierung und Industrialisierung Chinas gestellt werden, nicht aber die geistige. Das hieß, die westlichen Kenntnisse wie Technik und angewandte Naturwissenschaften sollten zur Entwicklung von Industrie und Handel übernommen, die konfuzianischen Werte und Normen aber daneben beibehalten werden.¹⁶²

¹⁵⁹ Im Jahr 1900 verübte die Geheimgesellschaft der Boxer Attacken gegen Ausländer in China und chinesische Christen, anschließend entbrannte ein Krieg zwischen dem chinesischen Kaiserreich und den vereinigten acht Mächten (bestehend aus dem Deutschen Reich, Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan, Österreich, Ungarn, Russland und den USA). Mit der Niederlage der Chinesen wurde ein so genanntes „Boxerprotokoll“ im September 1901 abgeschlossen. Vgl. Joseph W. Esherick 1987.

¹⁶⁰ Chang Chih-tung (1837–1909) war ein vom Konfuzianismus sehr stark geprägter Beamter der Ching-Dynastie. Durch Einfluss von Missionaren wie Timothy Richard setzte er sich seit 1882 mit westlichen Kenntnissen auseinander. Als Gouverneur in Hunan und Hupei von 1889 bis 1907 beschäftigte er sich mit der Erziehungsreform der konfuzianischen Schulen und der Errichtung moderner Schulen wie Militärschulen, Schulen für Agrarwirtschaft, Industrie und Handel sowie Schulen für die Lehrerausbildung und war für die Verbesserung des ursprünglichen Entwurfs zur Gestaltung des modernen Schulsystems im Jahre 1902 zuständig. Vgl. Su Yun-fun 2005, S.125-135.

¹⁶¹ Vgl. Chen Fang-ping und Bi Chen 1996, S. 349f.

¹⁶² Vgl. Wang Er-min 1969, S. 55-66.

Im Jahr 1902 wurde auf Befehl der Kaiserwitwe Tzu-hsi der erste „Entwurf zur Gestaltung eines modernen Bildungswesens“ von Chang Chih-tung, Chang Pai-hsi (1847–1907)¹⁶³ und Jung Ching (1859–1917) nach dem oben genannten Prinzip und auf Basis der Reformpläne 1898 erstellt¹⁶⁴ und 1903/04 revidiert und bekannt gegeben. Zielsetzung war es, „sowohl die Loyalität gegenüber der Monarchie zu stärken, die Verehrung von Konfuzius und die Beachtung der öffentlichen Sitte wieder mehr in den Mittelpunkt zu rücken als auch eine Förderung der sportlichen und militärischen Übung zu forcieren.“¹⁶⁵ Auch sollte die Reform zum Studium der Kenntnisse für die praktische Brauchbarkeit anregen. Der Entwickler des Edikts, Chang Pai-hsi, wies darauf hin, „gleich auf welcher Stufe und in welcher Art von Schule, Loyalität und Gehorsamkeit sollten als Ziel der Erziehung durch das Bildungswesen eingehalten werden und das Studium der chinesischen Klassik, Geschichte und Geographie als Grundlage der Erziehung erhalten bleiben, um die Reinheit des Herzens der Schüler zu bilden. Erst dann können die Schüler ihre Kenntnisse und Fähigkeiten durch die Aneignung von westlicher Kultur und Technik erweitern.“¹⁶⁶ Das Ziel war nicht allein die Ausbildung künftiger Beamter, sondern auch die Ausbildung von Fachleuten in unterschiedlichen Bereichen wie Militärwesen, Landwirtschaft, Industrie, Handel und Erziehungswesen, wobei die Loyalität gegenüber Monarchie und konfuzianischer Tugend gestärkt werden sollte.

Nach dem Erlass des Schuledikts 1903/04 wurden einerseits konfuzianische Schulen in moderne Schulen umgewandelt, andererseits zahlreiche moderne Bildungs-

¹⁶³ Chang Pai-hsi (1847–1907) hatte den Titel Chin-shih erlangt und war Mitglied der Hanlin Akademie. Er nahm an der politischen, wirtschaftlichen und erzieherischen Reform am Ende des Ching-Kaiserreichs teil. Er hatte 1898 die Errichtung der ersten kaiserlichen Universität Peking gestaltet, anschließend entwarf er die Edikte zur Gestaltung des modernen Bildungswesens Chinas. Vgl. Su Yun-fun 2005, S.119-125.

¹⁶⁴ Vgl. Liou Wei-chih 2006, S. 30-57; Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 93123.

¹⁶⁵ Vgl. Chang Chih-tung 1971, S. 209.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. S. 209.

einrichtungen neu errichtet, so 1905 das Bildungsministerium als zentrale Verwaltung, um die Modernisierung des Bildungswesens durchzuführen. Weitere Bildungsbehörden waren für die Lehrinhalte der verschiedenen Stufen (primäre, mittlere und höhere Bildung) und Bildungsbereiche (allgemeine Bildung, berufliche Ausbildung und Lehrerausbildung) zuständig.¹⁶⁷ Außerdem durften nur Beamte bzw. Gelehrte, die sich mit der Administration des japanischen Bildungswesens beschäftigt hatten, in den Bildungsbehörden eingestellt werden.¹⁶⁸

Das Schuledikt von 1903/04 gilt in der chinesischen Erziehungsgeschichte als Übergangspunkt vom traditionellen zum modernen Erziehungssystem. Die wesentliche Funktion der Erziehung war nicht mehr allein die Ausbildung der Beamten und Führungspersonen, sondern auch die Qualifikation zu beruflicher Tätigkeit in unterschiedlichen Bereichen von Gesellschaft und Produktion.

5.3. Das Edikt für Mädchenerziehung 1907

In China waren Schule und die Ausbildung zum Beamten den männlichen Bürgern vorbehalten, während die traditionellen Erziehungsinhalte für die Frau an den in der Han-Dynastie von Pan Chao (49–120) verfassten Aufsätzen „Gebote der Frauen“ ausgerichtet waren. Darin beschreibt die Autorin die „drei Gehorsamspflichten und vier Tugenden“ der Frau in den drei Lebensphasen als Tochter, Ehefrau sowie Schwiegertochter und Mutter, z.B. Treue, Persönlichkeitspflege, angemessenes Reden und Benehmen, geputztes Äußere sowie Beherrschung der Haushaltstechnik.¹⁶⁹

Die Idee einer modernen Mädchenerziehung wurde erst durch die christliche

¹⁶⁷ Vgl. Lin Ben 1977, S. 1-4.

¹⁶⁸ Vgl. Liou Te-mei 1989, S. 303f.

¹⁶⁹ Vgl. Bettine Birge 1989, S. 325-367; Michael Freudenberg 1985, S. 12-16. Zur Rolle der Frauen unter dem kaiserlichen Beamtenprüfungssystem siehe Harriet T. Zurndorfer 2006, S. 207-224.

Mädchenschule in China bekannt.¹⁷⁰ Der Reformler Liang Chi-chao stellte in seinem Aufsatz „Über die Frauenerziehung“ (1897) – unter Einfluss der Lehre Darwins – fest, dass die Schwächen eines Landes im fehlenden Lernen der Frauen begründet lägen.¹⁷¹ Wenn man seine Kultur bewahren wolle, sollte man auf die Ausbildung der Mütter Wert legen.¹⁷² Daher forderte er sowohl die Abschaffung des Fußbindens¹⁷³ als auch die Erziehung der Frauen zur Selbständigkeit und die Gleichberechtigung der Mädchen in der Bildung.¹⁷⁴ Unter dem Einfluss dieser Ideen wurden zahlreiche Mädchenschulen von aufgeklärten Gelehrten nach der „Hunderttage Reform 1898“ gefordert und gefördert.¹⁷⁵ Die Mädchenerziehung – im Schuledikt von 1903/04 noch nicht erwähnt – wurde im Schuledikt von 1907 mit einbezogen.¹⁷⁶

5.4. Bildungsreformen zum Beginn der Gründung der Republik China

China wurde Beginn des 20. Jahrhunderts zum „Rummelplatz für abendländliche Ideen“, wie Liu Hui-ru (1993) schrieb: „Was Europa in einem langen geistigen Prozess an Denken hervorgebracht hatte, wurde durcheinandergeworfen, um dann nach dem Prinzip der Beliebigkeit das eine oder andere herauszupicken und zur Norm zu erheben. Alles wurde auf eine einzige pseudo-synchrone Zeitebene projiziert: Platon neben Plechanow, Napoleon und Nietzsche, Dewey neben Dostojewski, Russell neben Rousseau – alles stand dicht gedrängt in einer Regalreihe.“¹⁷⁷ Die Intellektuellen versuchten, aus den verschiedenen Strömungen wie Liberalismus,

¹⁷⁰ Vgl. Huang Chi-wen 2005, S. 27-36.

¹⁷¹ Vgl. Bai Limin 2005, S. 184-187.

¹⁷² Vgl. Liang Chi-chao 1960, S. 34-37.

¹⁷³ Entsprechend der neokonfuzianischen Vorstellung, wurde das Binden der Füße mit der Bindung der Frauen an Haus und Familie gleichgesetzt, denn dadurch waren Aktivitäten sehr eingeschränkt. Die Abschaffung bedeutete eine Befreiung von der traditionellen Rolle der Frau. Vgl. Michael Freudenberg 1985, S. 17-19.

¹⁷⁴ Vgl. Tu Hsueh-yuen 1997, S. 89-91.

¹⁷⁵ Vgl. Michael Freudenberg 1985, S. 158-197.

¹⁷⁶ Vgl. Huang Chi-wen 2005, S. 91-102.

¹⁷⁷ Zit. nach Liu Hui-ru 1993, S. 50.

Anarchismus, Sozialismus, Pragmatismus, Positivismus, Materialismus etc. die weitere Entwicklung Chinas zu gestalten, so auch die Reformen des staatlichen Bildungswesens. Folgend schildern zwei entscheidene Bildungsreformen zum Beginn der Gründung der Republik China von 1912 bis 1927.

5.4.1. Reform des staatlichen Bildungswesens nach der Gründung der Republik 1912

Tsai Yuen-pei,¹⁷⁸ der erste Bildungsminister, gilt als eine der Schlüsselfiguren nach Gründung der Republik China, die sich mit dieser Frage beschäftigten, wohin das Bildungswesen der neuen Republik führen sollte. Tsai war einer der Männer, die nach dem Russisch-Japanischen Krieg (1904–05) nach Preußen entsandt wurden, um die Erfahrung bei der Gestaltung des staatlichen Bildungswesens vor Ort kennenzulernen.¹⁷⁹ Wilhelm von Humboldt war sein Vorbild, als er das Schuledikt von 1912/13 auf der Basis seiner Erfahrungen in Preußen entwarf, das auf der demokratischen und republikanischen Idee von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit basierte. Daher sollten feudale Elemente wie Amtstitel für die Schulabsolventen abgeschafft und konfuzianische Texte in den Grund- und Mittelschulen sowie der Lehrerausbildung nicht länger gelehrt werden. Zielsetzung der Bildung sei nicht mehr die Loyalität gegenüber der Monarchie die Verehrung von Konfuzius, sondern die Entfaltung des Individuums und des modernen Staates.¹⁸⁰ Kernpunkt sei die staatsbürgerliche Moralerziehung, ergänzt durch pragmatische Erziehung, wie Sport und Militärerziehung, sowie die Vervollkommnung der

¹⁷⁸ Bevor der Pädagoge Tsai Yuen-pei (1868–1940) das Amt des Bildungsministers in der Republik China übernahm, hatte er drei Jahre, 1908 bis 1911, in Leipzig studiert. Aus Protest gegen den neuen konservativen Präsidenten Yuen Shih-kai trat er vom Amt zurück. Obwohl seine Amtszeit nur gut sechs Monate dauerte, war es ihm gelungen, die Grundlage für das gesamte Bildungswesen zu legen. Sein Einfluss wirkte weiterhin, vor allem durch sein Amt als Rektor der Universität Peking (1916-1927). Vgl. Wang Pei-li 1996 und Cai Jian-guo 1998.

¹⁷⁹ Vgl. Wang Lun-shen 2002, S. 22.

¹⁸⁰ Vgl. Tsai Yuen-pei 1984, S. 130-137.

Persönlichkeit durch ästhetische Erziehung. Den Mädchen wurde nun ebenfalls das Recht auf Bildung zuerkannt; und Koedukation in der Grundschule war ein Novum in der chinesischen Erziehungsgeschichte. Außerdem wurden die konfuzianischen Erziehungsideale im staatlichen Bildungswesen endgültig beseitigt und die naturwissenschaftliche Fächer sowie die Vermittlung praktischer Kenntnisse in Agrarwirtschaft, Handelswesen, Haushaltwesen, Zeichnen und Singen als wichtige Inhalte der schulischen Erziehung aufgenommen.¹⁸¹ Dies bildete die Basis für die antikönfuzianische „Bewegung der Kulturerneuerung“,¹⁸² welche sich in den 1910er- und 1920er-Jahren herausbildete.

5.4.2. Reform des Bildungswesens nach der „Bewegung des Vierten Mai 1919“

Die Revolutionäre hatten das Kaiserreich 1911 zwar zum Sturz geführt, aber sie verfügten weiterhin weder über eigene Streitkräfte noch über politische Macht, um der Revolution in ganz China zum Sieg zu verhelfen, was schließlich zum Kompromiss mit konservativen Kräften führte. Zunächst wollte ein wichtiger Militär der Ching-Dynastie, Yuen Shih-kai (1859–1916), das Amt des Präsidenten durch parlamentarische Wahlen übernehmen und im Jahr 1915/16 sogar den Thron durch Gründung einer neuen Dynastie besteigen.

China war zu jener Zeit kein einheitlicher Staat mehr. Im Versailler Vertrag (1919) wurde festgelegt, dass die ursprünglich deutsche Kolonie Shangtung an Japan

¹⁸¹ Vgl. Tsai Yuen-pei 1984, S. 130-137.

¹⁸² Der Effekt der Bewegung des vierten Mai 1919 führte zu einer radikalen Abwendung von der chinesischen Tradition, die auf dem Konfuzianismus fußte und zugleich eine „Bewegung der Kulturerneuerung“ wie die sogenannte Bewegung für die umgangssprachliche Literatur (Pai-hua wen yun-tung), dies heißt: Sie versuchten die klassische Literatur von den Regeln der chinesischen Kunstsprache (Wen-yen), die man nur aufgrund eines langen Studiums und durch intensive Übung beherrschen kann, zu befreien und einen umgangssprachlichen Literaturstil (Pai-hau-wen) zu schaffen. Vgl. Chow Tes-tzung 1971.

übergeben werden sollte, was Empörung hervorrief, insbesondere deshalb, weil das Regime in Peking gegen die „ungerechten Verträge“ nichts unternehmen konnte. Unter Einfluss des US-Liberalismus, vor allem Woodrow Wilsons Forderung nach einer „Selbstbestimmung der Völker“ von 1918, sowie der erfolgreichen Sowjetischen Revolution 1917 wurde der Kampf gegen die Weltmächte ausgerufen und die „Bewegung des Vierten Mai 1919“ ins Leben gerufen, um das Nationalbewusstsein der Bevölkerung zu stärken. Sie rief zu Antitradition, Antiimperialismus sowie zur Erneuerung von Kultur und Erziehung auf und protestierte gegen das schwache Regime in Peking.¹⁸³ Der Effekt dieser Bewegung war eine radikale Abwendung vom Konfuzianismus, wohingegen nun die Werte und Lebensweisen der abendländischen Kultur als erstrebenswert galten. Vor diesem Hintergrund ist die Reform des Bildungswesens im Jahr 1922 zu sehen.

Da die schulische Entwicklung in den einzelnen Provinzen sehr unterschiedlich verlief, hatten Erzieher und Pädagogen kurz nach Einführung des Schuledikts von 1912/13 die einheitliche Regulierung kritisiert, der es an Flexibilität mangle und die keine Rücksicht auf lokalen Besonderheiten nehme. Sie forderten ein neues Schuledikt, zumal sich die Intellektuellen vom Einfluss Japans im Bildungswesen befreien und sich den Zeitströmungen angleichen wollten, genannt seien hier Militarisierung und nationalistische Ausrichtung sowie die Verstärkung polytechnischer und naturwissenschaftlicher Inhalte der Erziehung, welche für alle zugänglich sein sollte, und Reformpädagogik.¹⁸⁴ Verschiedene Gesellschaften

¹⁸³ Vgl. Chow Tes-tzung 1989, S. 8-10; Wolfgang Franke 1957, S. 7-10 und 16-18; Jürgen Domes 1969, S. 38-44.

¹⁸⁴ Reformpädagogik setzte Ende des 19. Jahrhunderts und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts neue Impulse und rief zur Reform von schulischer Organisation, Didaktik und Erziehung gegen Lebensfremdheit und Autoritarismus der vorherrschenden „Paukschule“ auf. Sie war stark beeinflusst von der Jugendbewegung, der Frauenbewegung, der Arbeiterbewegung und der Kunsterziehungsbewegung. Einige Reformpädagogen verbanden ihre liberale Grundhaltung mit sozialem Engagement, daneben

wurden gegründet, z.B. „die chinesische Gesellschaft für Naturwissenschaft“, „für Berufsausbildung“, „für die Entwicklung einer neuen Erziehung“ sowie „für Volks-erziehung“ und die „National Federation of Educational Association“. Sie alle versuchten eine Änderung der chinesischen Erziehungslandschaft zu bewirken.¹⁸⁵

Die Mitglieder der einflussreichen „National Federation of Educational Association“ waren Erzieher und Pädagogen aus allen Provinzen Chinas. Schon auf der ersten Jahreskonferenz im Jahre 1915 wurde der „Entwurf für ein neues Bildungswesen“ thematisiert. Dies stieß eine öffentliche Debatte an, auch „Bewegung für ein neues Bildungswesen“ genannt.¹⁸⁶ 1919 wurde aus ihren Reihen die „Chinesische Gesellschaft für die Entwicklung der neuen Erziehung“ sowie die „Zeitschrift für eine neue Erziehung“ gegründet, welche progressiven Erziehungsgedanken zu vermitteln suchte und für die neuen Prinzipien im Bildungsbereich kämpfte.

Auf Einladung der „National Federation of Educational Association“ besuchte John Dewey 1919 China. Er blieb 26 Monate, reiste im ganzen Land umher und hielt fünf größere Vorlesungen an der Universität Peking. Seine Reden erschienen als Buch, das Rekordauflagen erreichte. Seine Thesen sowie die anderer bedeutender US-amerikanischer Pädagogen wie Twiss,¹⁸⁷ McCall¹⁸⁸ und Monroe verbreiteten sich im Land und wurden auch in das soeben erstellte Schuledikt aufgenommen. Paul Monroe,¹⁸⁹

gab es auch völkische Vertreter. Vgl. Su Yun-feng 1981, S. 1-31.

¹⁸⁵ Vgl. Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 228.

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 253.

¹⁸⁷ Der Pädagoge George R. Twiss wurde 1922 im Rahmen einer Untersuchung für die Einführung der naturwissenschaftlichen Erziehung in der Mittelschule nach China eingeladen. 1926 veröffentlichte er „Science and Education in China“. Vgl. Liou Wei-chih 2006, S. 75-87.

¹⁸⁸ W.A. McCall, Pädagoge der Universität Columbia, der dort über Messungsmethoden der Lernleistung forschte, besuchte ebenfalls 1922 das Land und stellte die Entwicklung standardisierter Bewertungstests sowie seine pädagogischen Ansätze vor. Vgl. ebd.

¹⁸⁹ Monroe (1869–1947), Dekan des „Teachers College in the Columbia University“, hatte 1913 zum

der sich mit der Gestaltung des chinesischen Schulsystems beschäftigte, hielt 1921 in Kuangtung eine Reihe von Vorträgen, er plädierte für die Abschaffung des Studienkollegs, die Verkürzung der Schulzeit und die Einführung eines Fächerwahlsystems mit Kreditpunkten. Seine Thesen übten auf die Gestaltung des Bildungswesens starken Einfluss aus.¹⁹⁰ Nach siebenjährigen demokratischen Auseinandersetzungen über verschiedene Vorschläge und Reformentwürfe aus unterschiedlichen Provinzen und Gesellschaftsschichten wurde schließlich die Endfassung für die Reform im Jahr 1922 erstellt, bezeichnet als „Bildungswesen im Jahr 1922“ oder „neues Bildungswesen“.¹⁹¹

Der Fokus des neuen Schuledikts 1922 lag auf der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, was durch Gesamtschulen mit unterschiedlichen Lehrgängen sowie durch die Verlängerung der Schulzeit in der Sekundarstufe erreicht werden sollte.¹⁹² Lokale Selbstbestimmung spiegelte den demokratischen Geist der Neuerungen wider.¹⁹³ Diese liberalisierten und anti-konfuzianischen Erziehungseinstellungen des Schulgesetzes von 1922 gewannen dadurch ihre Bedeutung in der schulischen Erziehung sowie die lokalen Regierungen erhielten mehr Freiheiten, über die Gestaltung der Schule zu bestimmen, was jedoch ein sehr differenziertes und uneinheitliches Erziehungswesen verursachte. Nach der Machtübernahme der KMT

ersten Mal China besucht, dort unterrichtete er 1921 und beschäftigte sich mit der Erziehungsentwicklung. Im Jahr 1922 veröffentlichte er seine Untersuchungsergebnisse über chinesische Erziehung mit dem Titel: „A Report on Education in China: For American Educational Authorities“ in New York. Vgl. auch He Ching-chin 1985 und Yang Tsui-hua 1991. Zur Debatte über die Gestaltung des neuen Bildungswesens unter den chinesischen Gelehrten und die Besonderheit des US-amerikanischen Schulsystems siehe Wang Lun-shen 2002, S. 48-86.

¹⁹⁰ Vgl. Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 251.

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 230-277.

¹⁹² Das neue Bildungswesen wurde nach amerikanischem Muster modifiziert, nämlich 6 (4-2) - 6 (3-3 oder 4-2 oder 2-4) – 4 oder 6 (Jahre). Diese Gliederung des Bildungswesens beruft sich auf die physische und psychische Entwicklung des Menschen, nämlich die primäre Stufe der Kindheitsphase im Alter von 6 bis 12, die sekundäre Stufe der Pubertätsphase im Alter von 12 bis 18, die tertiäre Stufe der Jugendzeit im Alter von 18 bis 24. Vgl. Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang 1996, S. 279-281.

¹⁹³ Vgl. ebd.

1928 wurden diese stark an dem US- amerikanischen Modell angelehnte Bildungsprogramme von zunehmend nationalist- ischen, antikommunistischen und partei- doktrinär bestimmten Bildungsprogramme abgelöst, wodurch sich die staatliche Kontrolle des Bildungswesens wieder verschärfte.

5.5. Gestaltung des Bildungswesens unter dem KMT-Regime von 1928 bis 1949

Einer der fortschrittlichsten Gelehrten, die sich mit westlichen Theorien auseinandersetzten, um die Ursachen für die rückständige Entwicklung Chinas zu finden und zu beheben, war Sun Yat-sen. Er beschäftigte sich nicht nur mit der Revolution, sondern entwarf auch Aufbauprogramme zur Schaffung eines reichen, mächtigen und anerkannten Staates, welche sich auf die Gestaltung des Bildungswesens in der Phase der sog. Erziehungsdiktatur von 1928 bis 1949 auf chinesischem Festland, sogar nach dem Zweiten Weltkrieg auf Taiwan durch das KMT-Regime auswirkten. In diesem Abschnitt werden die Staatslehre Suns und ihre Umsetzung auf das staatliche Bildungswesen untersucht.

5.5.1. Suns „Drei Prinzipien des Volkes“

Als Führer der Revolution gegen das Ching-Kaiserreich war Sun Yat-sen 1912 auch der erste Präsident der Republik China. 1913 übernahm Yuen Shih-kai (1859–1916) das Präsidentenamt, und Sun Yat-sen, seine Anhänger und Teile der Abgeordneten der Nationalversammlung zogen sich nach Kuangtung in Südchina zurück, wo sie eine neue Regierung bildeten und eine zweite Revolution, nun gegen das Regime von Yuen Shih-kai in Peking starteten. Sie kämpften für ein einheitliches modernes China. 1922 wurde seine Aufsatzsammlung unter dem Titel „Aufbauprogramm eines Nationalstaates“ und 1924 sein Programm „Aufbaugrundlage eines Nationalstaates“ veröffentlicht. Von Januar bis August 1924 hielt Sun sechzehn Vorträge über seine Programme, um Fragen zur Innen- und Außenpolitik zu beantworten. Diese Vorträge erschienen später unter dem Titel „Drei Prinzipien des Volkes“, Nationalismus, Demokratie und Volkswohl, durch sie sollte China zu einem modernen Nationalstaat umgeformt werden. Die „Drei Prinzipien des Volkes“ stellten nicht nur das einflussreichste, in sich geschlossene Aufbauprogramm Chinas dar, nach

Meinung von Gottfried-Karl Kindermann beeinflusste die Suns Lehre auch Entwicklungsstrategien im afro-asiatischen Raum, um die Länder von imperialistischer Kolonisation zu befreien und ihre sozialökonomischen Bedingungen zu erneuern.¹⁹⁴

Ausgangspunkt der „Drei Prinzipien des Volkes“ war die Frage, wie China trotz Übernahme westlicher Kulturgüter dennoch seine kulturelle Identität bewahren könne, damit die Bevölkerung vor der Gefahr einer kulturellen Überfremdung und Entwurzelung gefeit sei. Sun war der Meinung, dass nur eine Vermischung von konfuzianischem Erbe und westlichem Wissen es zustande bringen könne, die Menschen aus ihrer Trägheit zu reißen und das Land vor der Katastrophe zu retten. In seinem Aufbauprogramm brachte er westliches Gedankengut, wie die Lehren von Jean Jacques Rousseau, Baron de Montesquieu, John Mill, Henry George, Karl Marx u. a. mit dem Konfuzianismus zusammen.

5.5.1.1. Das Prinzip des Volkstums

Das chinesische Volk sei zwar das größte in der Welt, nach Suns Sicht aber wie „ein Haufen loser Sand“ – ohne staatsbürgerliche Tugenden und unfähig zur stabilen politischen Selbstbestimmung und -organisation.¹⁹⁵ China sei eine „Halbkolonie“ und habe damit eine schlimmere Position inne als die sonstigen Kolonien jener Zeit. Seit Ende des 19. Jahrhunderts sei es Schauplatz von Konflikten unter den Großmächten wie Russland, Großbritannien, Japan, Frankreich, den USA und dem Deutschen Reich und genieße selbst keinen Schutz. Seine Situation gleiche einem Fisch, aus dem sich

¹⁹⁴ Vgl. Gottfried-Karl Kindermann 1963 und 1977, S. 21.

¹⁹⁵ Vgl. Sun Yat-sen 1969, S. 216f.

andere nach Belieben die besten Stücke herausschneiden.¹⁹⁶

Demgegenüber waren die Staaten im westlichen Europa, welche sich nach der Idee des Nationalstaates verwirklichten, politisch und wirtschaftlich erfolgreich und gelangten in Kürze zu Weltmachtstatus.¹⁹⁷ Mit dem „Prinzip des Volkstums“ suchte Sun nun eine theoretische Basis zu zeichnen, um zur Gleichberechtigung Chinas zu gelangen.¹⁹⁸ Darin wurde eine Weltrevolution anvisiert, ein globaler Freiheitskampf der unterdrückten Völker gegen die imperialen Weltmächte. Die drei Hauptziele waren:

- (1) ein gleichberechtigter unabhängiger Status Chinas in der Welt, um es vor Fremdherrschaft und Angriffen der Weltmächte zu schützen;
- (2) ein gleichberechtigter Status für alle ethnischen Gruppen, um die nationale Einheit Chinas herzustellen;
- (3) eine Wiederbelebung und Erneuerung der traditionellen Kultur, um das nationale Bewusstsein der Bevölkerung herauszubilden.¹⁹⁹

Der Name China bedeutet wörtlich übersetzt „Reich der Mitte“. Bereits diese Bezeichnung verrät das Selbstverständnis der Chinesen ihrer zentralen Rolle in der Zivilisation. Nach traditionellem Verständnis stand China also im Mittelpunkt und an der Spitze einer in hierarchischen Kreisen angeordneten Welt. Symmetrische Beziehungen zu anderen Staaten oder gar asymmetrische Beziehungen zu Ungunsten Chinas waren nach diesem Verständnis undenkbar. Patriotismus sowie der Begriff des Staates im modernen Sinne war demnach in der chinesischen Kulturtradition obsolet

¹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 112.

¹⁹⁷ Vgl. Benedict R. Anderson 1988.

¹⁹⁸ Vgl. ders. 1963, S. 91-105.

¹⁹⁹ Vgl. Gottfried-Karl Kindermann 1977, S. 96-106.

und „Nationalismus“ neu in China. Loyalität hatte gegenüber den Herrschern, den Kaisern sowie der traditionellen Ethik und Kultur zu herrschen, nicht jedoch gegenüber der „Nation“. Nach Sun bilden fünf Elemente die Basis des nationalen Zusammenhalts: Abstammung, Lebensstil, Sprache, Religion sowie Sitten und Gebräuche.²⁰⁰ Die Basis der chinesischen Nation sei indes die Familie, das starke Zusammengehörigkeitsgefühl sei sukzessive von der eigenen Verwandtschaft auf die Sippe, die Nation und schließlich den Staat zu erweitern.²⁰¹ Sun betrachtete also den Wert der Familie nicht wie die chinesischen Kommunisten als Hindernis auf dem Weg zu einer modernen Gesellschaftsordnung, sondern versuchte eine Verbindung zwischen Familie und Nation herzustellen. Das Nationalbewusstsein sollte über einen Appell an das Familien- und Sippenbewusstsein geweckt werden. Letzteres sollte somit als Grundlage für die geeinte Nation sowie zur Wiederherstellung der chinesischen Morallehre, vor allem der acht Tugenden des Konfuzianismus – Loyalität, kindliche Ehrfurcht, Humanität, Liebe und Vertrauen, Gerechtigkeit, Harmonie und Friedensliebe –, dienen.²⁰²

5.5.1.2. Das Prinzip der Volksrechte

Für die Ausarbeitung des „Prinzips der Volksrechte“ nahm Sun das schweizerische und US-amerikanische System zum Vorbild, nämlich das Recht auf Wahl und Abberufung aller Amtsträger, auf Gesetzesinitiativen und Referenden.²⁰³ Zur klassischen europäischen Gewaltenteilung in Legislative, Exekutive und Judikative nahm Sun zwei weitere, aus der chinesischen Tradition resultierende Gewalten hinzu, nämlich die staatliche Beamtenprüfung sowie die Kontrolle der Beamten und

²⁰⁰ Vgl. Sun Yat-sen 1969 S.110-112 und Gottfried-Karl Kindermann 1977, S. 91-96.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 91.

²⁰² Vgl. Sun Yat-sen 1969, S. 108, 173-177 und 178-193.

²⁰³ Vgl. ebd., S. 309-311.

öffentlichen Bediensteten.²⁰⁴ Doch seien bei der Auslese der Beamten keine Klassenunterschiede mehr zu achten, vielmehr solle der „Weg nach oben“ allen Qualifizierten offen stehen.²⁰⁵

Die Entwicklung Chinas zur verfassungsmäßigen Demokratie sollte in drei Phasen verwirklicht werden: zunächst die politische Einheit der Nation durch Militärdiktatur; als Nächstes sollte mittels Erziehungsdiktatur, die Errichtung von Verfassungssystemen und die Ausübung der Bürgerrechte, das Volk an die neue politische Lebensform gewöhnt werden; in der dritten Phase solle schließlich die Demokratie durch die Gründung eines Verfassungsstaates verwirklicht werden.²⁰⁶

5.5.1.3. Das Prinzip des Volkswohls

Die „Drei Prinzipien des Volkes“ richteten sich darauf, „Chinas internationale Gleichberechtigung nach außen sowie politisches Gleichgewicht und wirtschaftliche Gerechtigkeit im Innern zu bewirken, um Chinas Fortbestand in der Welt zu sichern.“²⁰⁷

Sun lehnte die soziale Evolutionsthese ab, nach der die Gesellschaft nach dem Faustrecht, der natürlichen Auslese, funktioniere. Stattdessen übernahm er die konfuzianische Sozialutopie, nämlich die „große Gemeinsamkeit der Welt“ aus dem „Buch der Riten“, und das „Volkswohl“ als anzustrebendes Ziel beim Aufbau eines modernen Staates.²⁰⁸ Im Buch der Riten heißt es: „Zu der Zeit, als die großartige

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 311-316; Gottfried-Karl Kindermann 1963, S. 105-112, und ders. 1977, S. 106-113 und 122-126.

²⁰⁵ Vgl. Sun Yat-sen 1969, S. 313 und Marie-Claire Bergère 1998, S. 370-381.

²⁰⁶ Vgl. Gottfried-Karl Kindermann 1977, S. 120-127.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 91.

²⁰⁸ Vgl. Chiang Kai-shek 1953, S. 258-260.

Lehre eingeführt wurde, war die Welt gemeinsamer Besitz. Man wählte die Tüchtigsten und Fähigsten zu Führern; man sprach die Wahrheit und pflegte die Eintracht. Darum ist jeder nicht nur liebevoll seinen nahe stehenden Mitmenschen gegenüber und respektvoll seinen Älteren gegenüber. Die Alten sahen in Ruhe ihrem Ende entgegen; die kräftigen Männer leisteten ihren Beitrag für die Gesellschaft; die Jugendlichen und Kinder wurden gut versorgt und erzogen; die Witwer und Witwen, die Waisen, Kinderlosen, Behinderten und die Kranken hatten ihre Pflege; die Männer hatten ihre Stellung und die Frauen ihr Heim. Die Güter wollte man nicht ungenutzt wegwerfen; aber man suchte sie nicht unter allen Umständen für sich selbst aufzuhäufen. Die eigene Kraft wollte man nicht untätig lassen; aber man arbeitete nicht um des eigenen Vorteils willen. Mit allen Listen und Ränken war es zu Ende; man brauchte sie nicht. Räuber und Diebe, Rebellen und Verräter betrieben ihre Aktivitäten nicht mehr. Darum hatte man zwar draußen Tore; aber man schloss sie nicht ab. Das war die Zeit der großen Gemeinsamkeit der Welt.²⁰⁹

Sun sah die Ursachen für Reichtum und Stärke Europas nicht nur in deren militärischer Überlegenheit, sondern auch darin, dass die Länder „die Fähigkeiten und Begabungen der gesamten Bevölkerung ausschöpfen und alle Begabungen und Talente an angemessener Stelle nutzbar machen. Die Bauern produzieren Nahrung, die Handwerker stellen Güter zum richtigen Nutzen her, die Kaufleute versorgen die Konsumenten. Jeder erfüllt seine Aufgaben und geht seiner Arbeit nach. Der Zugang zu Wohlstand und Recht ist gleichermaßen möglich. Alle Waren und Güter werden völlig zu großem Nutzen verwendet.“²¹⁰ Diese Prinzipien sollten nun auch in China angewandt werden.

²⁰⁹ Eigene Übersetzung.

²¹⁰ Zit. nach Sun Yat-sen 1973, S. 84. Eigene Übersetzung.

Obwohl Sun von Marx und Lenin beeinflusst waren,²¹¹ lehnte er die Klassenkampftheorie ab, sondern baute seine Thesen auf die Kritik des amerikanischen Marxist, Maurice William auf.²¹² William war der Meinung, dass die determinierende Bewegkraft der Geschichte nicht, wie Karl Marx behauptet hatte, die materiellen Produktionsverhältnisse seien, sondern die Sicherung des Lebensunterhalts eines Volkes. Letztere sei die primäre Triebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung.²¹³ Seine Definition des Volkswohls unterscheide sich aber, so Sun, vom Kapitalismus, indem es langfristig geplante Maßnahmen für die gesamte Wirtschaftsentwicklung des Landes mit einbeziehe und demzufolge nicht kurzfristige Gewinne und Kapitalakkumulation privater Unternehmer fördere. Sun suchte nach Lösungswegen für den Lebensunterhalt der Völker in Bezug auf Ernährung, Kleidung, Wohnung und Verkehrsmittel;²¹⁴ dazu gehören auch Erziehung und Sozialpolitik. Das Ziel war nicht die Veränderung der Klassenhegemonie, sondern die Verwirklichung von der Vorstellung der sozialen Ordnung des Konfuzianismus. Außerdem gebe es keine Klassenkonflikte, denn die meisten Chinesen seien sehr arm, und es gäbe auch keine Großkapitalisten wie in der westlichen Gesellschaft; daher gelte die These vom Klassenkampf nicht.²¹⁵

Sun schlug vor, dass die Landreform und die Entwicklung staatlichen Kapitals vor allem auf zwei Wegen erfolgen sollte: durch „gleichmäßige Verteilung des Bodens

²¹¹ Zum Hintergrund der Entstehung vom „Prinzip des Volkswohls“ siehe Bergère, Marie-Claire 1998, S. 381-391. Zum Unterschied zwischen Sunyatsenismus und Kommunismus siehe Gottfried-Karl Kindermann 1963, S. 20-49.

²¹² Vgl. Sun Yat-sen 1969, S. 313-364. „Das Prinzip des Volkswohls“ berief sich auf die These von Maurice William in seinem Buch „The Social Interpretation of History - A Refutation of the Marxian Economic Interpretation of History“. Erschienen in London 1922. Vgl. ebd., S. 231f. und Paul Myron Anthony Linebarger 1957, S. 137-145.

²¹³ Vgl. Paul Myron Anthony Linebarger 1957, S. 142-145.

²¹⁴ Vgl. Sun Yat-sen 1969, S. 365-405.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 361f.

und des Reichtums“ und „Beschränkung des Privatkapitals“. Durch die Erhebung von hohen Steuern versuchte er die sozialen und wirtschaftlichen Reformpläne umzusetzen. Der Staat sollte den Wertzuwachs des Besitzes von Grundherren, die nicht selbst auf dem Land arbeiteten, durch gesetzliche Höchstpachten begrenzen. Damit waren die Grundeigentümer gezwungen, Land an den Staat zu verkaufen, und dieser verkaufte es zu günstigen Bedingungen an die bisherigen Pächter.²¹⁶ Als Prinzip der Beschränkung des Privatkapitals dienten die Einführung einer Einkommensteuer, die Verstaatlichung der Bodenschätze, des Lebensmittelgroßhandels, des Transport- und Verkehrswesens und der Banken sowie die unmittelbaren staatlichen Investitionen, bei denen private Investoren unberücksichtigt blieben.²¹⁷ Außerdem sollte China mithilfe von ausländischem Kapital und Experten auf den Weg zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik geführt werden, um die Produktivität des Landes zu erhöhen.²¹⁸

Bevor Sun seine Konzepte zum „Prinzip des Volkswohls“ vollständig in Worte fassen konnte, starb er. Die beiden nicht behandelten Teile Erziehung und Sozialpolitik wurden von Chiang Kai-shek im Jahre 1953 in zwei Aufsätzen über die künftige Entwicklung von Bevölkerung und Erziehung sowie soziale Hilfe, Gesundheit und Unterhaltung in Taiwan veröffentlicht. Die Konkretisierung von konfuzianischer Sozialutopie und die Maßnahmen für den Übergang von der bäuerlichen zur industriellen Gesellschaft waren die wesentlichen Inhalte.²¹⁹

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 357-359 und 372.

²¹⁷ Vgl. Gottfried-Karl Kindermann 1963, S. 116-119.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 118.

²¹⁹ Vgl. Chiang Kai-shek 1953, S. 191-260.

5.5.2. Die „Drei Prinzipien des Volkes“ als Grundlage des Bildungswesens

1928, nach der Vereinigung Chinas, begann die KMT-Regierung damit, das Bildungswesen im Sinne von Suns „Erziehungsdiktatur“ zu zentralisieren, zu vereinheitlichen bzw. unter staatliche Kontrolle zu bringen und nach Vorgabe der Aufbauprogramme eines Nationalstaates von Sun zu gestalten. Zunächst wurde die Parteiideologie zum obersten Ziel des Bildungswesens erhoben und anschließend eine Reihe von Bildungsreformen anhand der Erziehungsthesen von Tsai Yuen-pei und anderen zeitgenössischen Pädagogen geplant. Auch Suns „Drei Prinzipien des Volkes“ sollten umgesetzt werden.

Unter Einfluss der Darwin'schen These von der „Evolution der Menschheit“ hatte Sun 1923 postuliert, dass alle Menschen bildungsfähig seien und durch Erziehung entwickelt werden könnten;²²⁰ er kritisierte die traditionelle Erziehung, wodurch Jugendliche nur nach sozialem Aufstieg, nach Amtstiteln und höheren Posten strebten, und forderte eine neue Erziehung, durch die Jugendliche zu Experten im Dienst des Gemeinwohls und des Vaterlands ausgebildet werden sollten.²²¹ Das heißt, die chinesischen Jugendlichen sollten für die Reform des Landes, für die Revolution, mobilisiert werden.²²²

Orthodoxe KMT-Politiker waren der Meinung, dass die andauernden sozialen Unruhen und Studentenstreiks seit Gründung der Republik auf eine ungenügende Erziehung zurückzuführen seien, und forderten eine „Parteierziehung“ in den Schulen, um den orientierungslosen Jugendlichen klare Werte und Normen zu vermitteln und

²²⁰ Vgl. Kao Cheng-i 1985.

²²¹ Vgl. Rede von Sun Yat-sen an der Lin-nan Universität (1923), „Studium zur Verbesserung des Gemeinwohls, nicht aber zur Förderung des hohen Beamtentums“ in Sun Yat-sen 1973, S.8 und Liu Li-hui 2000, S. 1-22.

²²² Vgl. Wang Bing-chao 1994, S. S. 247-250.

die Bevölkerung auf ein klares, einheitliches Ziel, den Aufbau des Landes, zu lenken.

²²³ Die Idee der revolutionären Erziehung wurde Ende der 1920er-Jahre allmählich im staatlichen Bildungssystem umgesetzt.

Chiang Kai-shek hatte 1924, bei der Errichtung der Whampoa Militäarakademie in Kuangtung, der Ausbildungsstätte für die Streitkräfte der KMT, das Ausbildungsmodell der sowjetischen Kommunistischen Partei übernommen.²²⁴ Dies sollte dafür sorgen, dass die Absolventen ihm politisch und militärisch treu ergeben waren. 1926 erklärte die Regierung Parteiideologie zum Schulfach. Als Tsai Yuen-pei 1927 sein Amt als Leiter der „Obersten Erziehungsbehörde“, eine Übergangsbehörde im Bildungsministerium, in Nanking übernahm, verfügte er sogar, dass die Einsetzung des Personals in allen Schulen gemäß der Parteiideologie der KMT geregelt und Letztere als Prüfungsfach eingeführt werden solle.²²⁵

Parteierziehung wurde 1927 wie folgt definiert: „Unter Führung der KMT soll die Schule zu revolutionärer und nationalorientierter Erziehung hinführen. Anders gesagt, die Zielsetzung der staatlichen Erziehung beruht auf den Grundlagen der KMT, den ‚Drei Prinzipien des Volkes‘, dem ‚Aufbauprogramm eines Nationalstaates‘, der ‚Aufbaugrundlage eines Nationalstaates‘ und der Deklaration und den Zustimmungserklärungen aller landesweiten Abgeordnetenversammlungen. Darauf soll die Zielsetzung unserer Erziehung beruhen, das ist der konkrete Sinn der

²²³ Vgl. Yu Ben-fa und Hsiung Hsien-chun 1995, S.702f.

²²⁴ Nach der russischen Revolution von 1917 versuchte Lenin eine internationale Organisation mit weltrevolutionärer Zielsetzung aufzubauen. Moskau wurde zu einem Ausbildungszentrum für junge Kader des Kommunismus aus aller Welt. In diesem Zusammenhang wurde ab 1923 ein chinesisch-sowjetisches Bündnis geschlossen. Borodin Mikhail Markovic (1884–1952) und General Blyukher wurden nach China entsandt, um die KMT bei der Organisation, etwa beim Aufbau der Whampoa Militäarakademie, sowie der Aufstellung und Ausrüstung der Streitkräfte zu unterstützen. Vgl. Jürgen Domes 1969, S. 83-116 und Dieter Heinzig 1978.

²²⁵ Vgl. Yuan Zheng 2002, S. 115-135.

Parteierziehung. ... Wenn wir eine bestimmte Zielsetzung haben, dann können wir die schulischen Lehrinhalte, die zurzeit der Parteiideologie entgegenstehen, auf dieser Basis umstrukturieren, d.h., die neuen Lehrinhalte sollen sich auf die moderne Erziehungstheorie und wissenschaftliche Auseinandersetzung berufen. Zudem kann durch sie die Parteiideologie erweitert und so die Politik der Partei durchgesetzt werden.²²⁶

Während der ersten „Nationalen Erziehungskonferenz“ 1928 in Nanking wurde die Parteierziehung in die Schule thematisiert. Liberale Teilnehmer wie Hu Shih²²⁷ lehnten diese ab, weil sie den Bestrebungen nach „Autonomie der Erziehung“²²⁸ entgegenstehe. Die Konferenz jedoch stimmte für die Einführung der Aufbauprogramme des Landesvaters Sun Yat-sen in die Schule.²²⁹ Im Rahmen des Schulediktums 1922 war das aus dem japanischen Bildungswesen übernommene Fach „Persönlichkeitspflege“ in „Staatsbürgerkunde“ umbenannt worden. Den Schülern sollten durch das Studium der „Vier Bücher und fünf Klassiker“ die konfuzianischen

²²⁶ „Programme und Bedeutungen der Parteierziehung der KMT-Regierung“ In: *Zeitschrift der Erziehung*, Vol. 19 (8) 1928. Zit. nach Cheng Wan-chi 2002, S. 62. Eigene Übersetzung.

²²⁷ Hu Shih (1891–1962) studierte zunächst Landwirtschaft, später Philosophie an der Cornell Universität (1910–1914). Er schrieb bei Dewey seine Doktorarbeit über „die Entwicklung der logischen Methode im antiken China“ an der Columbia Universität. Als er 1917 nach China zurückkehrte, wurde er Philosophie-Professor an der Universität Peking und geistiger Führer der Bewegung des vierten Mai 1919. 1938 bis 1942 wirkte er als Botschafter der Republik China in den USA und 1957 bei der UNO. 1946 bis 1948 war er Rektor der Universität Peking und 1957 bis 1962 Präsident der „Academia Sinica“ in Taiwan. Er nahm an vielen Aktivitäten für politische und kulturelle Reformen teil und war ein wichtiger Vertreter des Liberalismus und Pragmatismus im modernen China. Vgl. Tong Tekong 2005.

²²⁸ 1922 postulierte Tsai Yuen-pei in einen Aufsatz über „die Autonomie der Erziehung“, dass politische Interessen und Ideologien ebenso von der staatlichen Schulerziehung ferngehalten werden sollten wie religiöse Unterweisungen (in: *Neue Erziehung*, Vol.4 (3) März 1922). Yu Chia-chu forderte die „Rücknahme der Erziehungshoheit“ in seinem Aufsatz „Die Probleme der christlichen Missionarsschulen“, danach wurden alle christlichen Schulen unter staatliche Aufsicht gestellt. Vgl. Su Yun-fung 1994, S. 555-567; Yang Tsui-hua 1978; Lo Tzu 1981, S. 211-234; Cheng Teng-yun 1994 S. 27; Ye Chia-chih 1981, S. 167-182, und Cha Shih-chieh 1984, S. 148-396. Darüber hinaus sollten die Lehrpläne der ausländischen und christlichen Missionsschulen den Grundlagen der chinesischen ministeriellen Bestimmungen angepasst werden. Religion durfte nicht mehr als Pflichtfach eingesetzt werden, und alle religiösen Aktivitäten in der Schule sollten freiwillig sein. Hinzu kam noch die Forderung nach Verstaatlichung der von den Weltmächten und christlichen Missionaren errichteten Hochschulen. Vgl. Liu Huei-hsuan 1986, S. 186-203 und Wu Chia-ying 1990, S. 257-290.

²²⁹ Vgl. Wang Feng-chieh 1998, S. 366; Yu Ben-fa und Hsiung Hsien-chun 1995, S. 703.

Moralwerte eingeprägt werden. Das Fach gelangte unter dem Einfluss von John Dewey und seinen ehemaligen chinesischen Studenten ins Schulgesetz. Doch blieben die Inhalte der Erziehung und die politische Intention unverändert und wurden lediglich anders formuliert, um damit Hindernisse bei der Durchführung zu minimieren.

Die dritte Plenartagung der KMT im Jahre 1929 beschloss folgende Erklärung: „Die Erziehung der Republik China beruht auf den ‚Drei Prinzipien des Volkes‘, deren Ziele in der Vervollkommnung des Lebens der Bevölkerung, der Förderung von sozialen Kompetenzen, der Mitwirkung an der Volkswirtschaft und dem Fortbestand der Nation liegen. Dadurch soll die nationale Unabhängigkeit, die Verbreitung der Demokratie, die Entwicklung des Volkswohls und schließlich die Entwicklung zur großen Gemeinsamkeit der Welt vorangetrieben werden.“²³⁰

Erziehung meinte aber keineswegs nur das theoretische Lernen in der Schule, sondern alle erzieherischen Einrichtungen sollten vom Geist der „Drei Prinzipien des Volkes“ durchdrungen sein, überall sollten ihre Funktionen angewandt werden. Dahinter stand keine systematische Theorie, sondern man versuchte, die gängigen Erziehungskonzepte der damaligen Zeit zusammenzustellen. Obwohl diese oft zusammenhanglos waren und in die Entwicklung Chinas nicht unbedingt hineinpassten, wurden sie in die Bildungsrichtlinien einbezogen; ihre Spur findet man noch 1984 in folgenden Richtlinien zur Erziehung:²³¹

„(1) Alle Fächer in der Schule sollen mit dem Geist der ‚Drei Prinzipien des Volkes‘ koordiniert werden. Im Zusammenhang mit den Fächern Geschichte und

²³⁰ Zit. nach Bildungsministerium (Hrsg.) 1984, S. 2. Eigene Übersetzung.

²³¹ Die Durchführungsprinzipien wurden auf dem vierten Parteitag im Jahre 1931 formuliert. Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1984, S. 2.

Geographie soll ihr Sinn vermittelt werden. Im gemeinschaftlichen Leben sollen die Prinzipien einer Demokratie eingeübt werden. Verschiedene Produktionstechniken sollen gelehrt werden, um die Verwirklichung des Prinzips des allgemeinen Wohlstands zu erreichen. Die ‚Drei Prinzipien des Volkes‘ sollen in die Erkenntnis- und Moraltheorien integriert werden, damit die Schüler von der Notwendigkeit ihrer Durchführung überzeugt werden können.

(2) Die politische Erziehung soll sich auf das Testament und die Staatslehre des Landsvaters Sun Yat-sen berufen. Die Kinder und Jugendlichen sollen mit den traditionellen Moralvorstellungen – vier entscheidenden Grundsätze²³² und acht Tugenden des Konfuzianismus – erzogen werden und zugleich eine gewisse Lebenstüchtigkeit erlernen, um damit die Inlandsproduktion zu erhöhen.

(3) Die Sozialerziehung soll das Volk dazu befähigen, die internationalen Ereignisse einordnen und den Sinn der ‚Nation‘ verstehen zu können. Außerdem soll sie allgemeine Kenntnisse über das Leben in modernen Städten und auf dem Lande vermitteln. Techniken und angewandte Wissenschaften, die für die Verbesserung des Lebensstandards wichtig sind, sollen erlernt werden. Die Erziehung zum Gemeinwohl soll verstärkt werden, öffentliche Anlagen und Naturparks sauber gehalten werden. Des Weiteren soll das Bewusstsein dafür geschaffen werden, alte Menschen zu pflegen, für Arme zu sorgen und Menschen in Not zu helfen.

(4) Die Universitäten und Fachhochschulen sollen außer der wissenschaftlichen Forschungstätigkeit auch angewandte Fachkenntnisse und -kompetenzen vermitteln, um ganz im Dienste des Landes und der Gesellschaft stehen zu können.

(5) Die ‚Drei Prinzipien des Volkes‘ sollen zur Grundlage der Lehrerausbildung werden. Deren Aufgabe soll sein, die Lehrkräfte sowohl in moralischen als auch in

²³² Die vier entscheidenden Grundsätze des Konfuzianismus sind Sittlichkeit, Höflichkeit, Anstand und Schamempfindung.

akademischen Themen gleichmäßig auszubilden; nach Möglichkeit sollen die Bildungsstätten für die Lehrerausbildung eigenständig sein.

(6) Sowohl Jungen als auch Mädchen sollen das Recht auf Bildung genießen. Die Mädchenerziehung soll ein sanftes Gemüt zum Ziel haben und die notwendigen Fähigkeiten als Mutter vermitteln, damit die jungen Frauen lernen, den familiären und sozialen Erwartungen zu entsprechen.

(7) Alle Arten von Schulen und sozialen Erziehungseinrichtungen sollen die körperliche Ertüchtigung fördern. In der sekundären und tertiären Stufe sollen sich die Schüler auf eine militärische Ausbildung vorbereiten. Das Ziel der körperlichen Ertüchtigung ist jedoch nicht nur, die physische Kondition des Volkes zu stärken, sondern auch, im Volk Disziplin herzustellen.

(8) Der Unterricht im Bereich Landwirtschaft soll zur Verbesserung der Produktionsmethoden in der Landwirtschaft und zu einem höheren Absatz beitragen.²³³

Diese Bildungsrichtlinie zeigt, dass die Schulerziehung in den Dienst der Realisierung der „Drei Prinzipien des Volkes“ gestellt werden sollte. Das Bildungswesen bezog sich nicht mehr auf bestimmte soziale Gruppen, sondern auf das Volk in seiner Gesamtheit. In einer Republik sollten alle Menschen „Herren“ sein, jeder dürfe und solle sich am Staatsgeschehen beteiligen können und die Kompetenz zur Anrufung der Justiz in der bürgerlich-rechtlichen Gesellschaft erwecken. Den mündigen Bürger könne man aber nur, so heißt es weiter, in den Anforderungen der Erziehung zum Staatsbürger mit dem Konzept „Bildung für alle“ schaffen. Eine praxisbezogene Erziehung bzw. körperliche Betätigung (Arbeitserziehung) sollte höher wertgeschätzt werden als zuvor, die Übernahme von naturwissenschaftlichen und technischen

²³³ Zit. nach Bildungsministerium (Hrsg.) 1984, S. 4. Eigene Übersetzung.

Kenntnissen und Methoden aus dem Westen sollte zur Verbesserung der Produktionsprozesse beitragen, um das Ziel vom Wohl des Volkes zu verwirklichen. Die gesamte Bevölkerung sollte einerseits durch Stärkung von Moral und körperliche Ertüchtigung erzogen werden, andererseits aber bedürfe sie auch der westlichen Lehrmethoden, des Geistes der Wissenschaftlichkeit.

6. Umsetzung der Bildungspolitik gemäß den „Drei Prinzipien des Volks“ in Taiwan unter dem KMT-Regime von 1945 bis 1987

Obwohl das KMT-Regime eine Reihe von Reformmaßnahmen plante, konnten diese wegen des Krieges mit Japan, der dauernden sozialen Unruhen sowie der Widerstände der chinesischen Kommunisten nur begrenzt durchgesetzt werden.²³⁴ Nach dem Rückzug Chiang Kai-sheks und seiner Anhänger im Dezember 1949 nach Taiwan lieferten jedoch die nicht umgesetzten Bildungspläne die Grundlage für die Erstellung seiner Bildungspolitik. Er sah Taiwan indes vor allem als „Versuchsprovinz“ und vorübergehende Basis bei der Rückeroberung des chinesischen Festlandes. Die Schulpolitik orientierte sich daher nicht an der Realität der schulischen Entwicklung, sondern war auf eine imaginäre „schöne“ Zukunft nach der Wiedereroberung Chinas ausgerichtet.

Zu Beginn seines Rückzugs nach Taiwan hielt Chiang Kai-shek eine Reihe von Reden, in denen er die Ursachen für den verlorenen Bürgerkrieg und das Scheitern seiner Politik in Bezug auf Militär, Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft reflektierte.²³⁵ Chiang war der Meinung, dass die politische Erziehung bzw. Parteierziehung der KMT auf dem chinesischen Festland nicht grundsätzlich durchgesetzt worden war und die Kerngedanken der „Drei Prinzipien des Volkes“ den Jugendlichen nicht richtig zu vermitteln gewesen waren, deswegen hätten die Jugendlichen auch ihre Wertorientierung sowie die politische Identifikation mit dem KMT-Regime verloren.²³⁶ Sie sollten nun in den Vordergrund der Bildungspolitik rücken.

²³⁴ Vgl. Julia C. Strauss 1998.

²³⁵ Themen waren z.B.: „Das Verhältnis zwischen Erziehung und Revolution sowie den Aufbau des Landes“, „Die Zeit überprüft die Jugend, die Jugend macht die Geschichte“ und „Reorganisation der Erziehung und Veränderung des Volkscharakters“ im Jahr 1951 sowie „Das Land braucht die revolutionäre Jugend, die Jugend braucht die revolutionäre Erziehung“ im Jahr 1952. Vgl. Chin Hsiao-i (Hrsg.) 1981, S. 263-268 und Chiang Kai-shek 1951 (a).

²³⁶ Vgl. Chiang Kai-shek 1951 (b), S. 210f.; Huang Chia-shu 1991, S. 1974f. und Kao Shao-i 1988, S.216.

Die vom KMT-Regime formulierten Zielsetzungen des Bildungswesens, „zum Fortbestand der Nation“, „zur Unterstützung des gesellschaftlichen Lebens“ und „zur Unterstützung der Volkswirtschaft und zum allgemeinen Wohlstand“,²³⁷ wurden im Zuge der Kriegsvorbereitung zu „Erziehung mit Feder und Waffe“, „Bildung des Volksgeistes“ und „Produktions- und Arbeitserziehung“ umformuliert. So sollten die Jugendlichen zu loyalen Parteianhängern der KMT im Kampf gegen die chinesischen Kommunisten, zu Nationalbewusstsein, Vaterlandsliebe sowie zu tüchtigen Fachleuten im Dienst des Staatsaufbaus erzogen werden. Wie diese Bildungskonzepte von 1945 bis 1987 umgesetzt werden, untersucht dieser Abschnitt.

6.1. Militarisierung der Erziehung

Bereits 1885 war unter Einfluss der Selbststärkungsbewegung in Peking eine Heerschule gegründet worden, die sich an preußischen Ausbildungsmethoden orientierte.²³⁸ Und nach dem Sino-japanischem Krieg (1898) sowie dem Boxeraufstand (1900), bei denen die Verluste auf die körperlichen Schwächen der Bevölkerung zurückgeführt wurden, nahm man Sport und Militärausbildung – auch nach dem Vorbild des japanischen Bildungswesens²³⁹ – in die Erziehungskonzepte im Jahre 1903/04 auf. Das Ziel war nicht nur, dass die Schüler militärische Kenntnisse wie Schießen erwarben und durch körperliches Training und hygienische Erziehung gestählt werden sollten, sondern auch, dass sie soldatische Tugenden wie Vaterlandsliebe, Geduld, Disziplin, Brüderlichkeit, Opferbereitschaft usw. vermittelt bekamen.²⁴⁰

²³⁷ Vgl. 5.5.2. in dieser Arbeit.

²³⁸ Vgl. Hwang Jin-lin 2004 S.177-183.

²³⁹ Die 1902 von Cai E und Chiang Bei-li ins Chinesische übersetzten Konzepte der japanischen Militarisierung wurden zur Basis der militärischen Erziehung in China. Vgl. Chyu Li-ho 1984 (b), S. 27-52.

²⁴⁰ Vgl. Chyu Li-ho 1984 (b), S. 32-38.

Die Pfadfindererziehung – eine eigentlich freiwillige außerschulische Aktivität– wurde zum Teil der zwangshaften staatlichen Militärerziehung 1928²⁴¹ umgesetzt, um die Jugendlichen von Demonstrationen und Studentenstreiks fernzuhalten.²⁴² Im Zuge der „Bewegung Neues Leben“ (1934–1949)²⁴³ bzw. während des Zweiten Weltkriegs erreichte die Militarisierung der Schule ihren Höhepunkt, sie diente nun der Stärkung von Kampfeswillen und Opferbereitschaft für das Vaterland. Militärwesen, Gymnastik, Sport sowie die „Drei Prinzipien des Volkes“ wurden in der Sekundarstufe II als Pflichtfächer mit mindestens vier Wochenstunden eingeführt. Die Lehrinhalte im Bereich der Allgemeinbildung, wie Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Technik, sollten mit den Inhalten militärischer Erziehung verbunden werden. Doch wurde die Militärerziehung aufgrund des Bürgerkrieges mit den chinesischen Kommunisten und mangels finanzieller Unterstützung abgebrochen. Wie schon zuvor kam es immer häufiger zu Studentenunruhen, und schließlich verlor das KMT-Regime gänzlich die Kontrolle über die Schulen, später über ganz China.

Aus voriger Erfahrung heraus richtete das KMT-Regime auf Taiwan besondere Aufmerksamkeit auf die politische und militärische Erziehung, um die Schüler und

²⁴¹ Die seit 1907 vom britischen General Robert Baden-Powell propagierte Pfadfindermethode mit der Zielsetzung, die Entwicklung junger Menschen durch Übernahme von Verantwortung zu fördern, wurde 1912 in China eingeführt. Zu Beginn wurde sie nur von christlichen Missionarsschulen, vor allem in Shanghai, gefördert und allmählich auf andere Provinzen ausgeweitet. 1926 wurden die Pfadfinderverbände der KMT angegliedert. Vgl. Chin Sui-ling 2004 und Huang Chu-li 2005, S. 99-138.

²⁴² Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 1371 und Wu Chia-ying 1990, S.45-57.

²⁴³ 1934 hatte Chiang Kai-shek mit der „Bewegung Neues Leben“ zur moralischen und geistigen Erneuerung des Volkes und zur Rückkehr zu den konfuzianischen Tugenden aufgerufen. Vgl. Chiang Kai-shek 1934. Im Zusammenhang nationaler und faschistischer Zeitströmung stellte die Bewegung einen Versuch dar, eine Verbindung zwischen militärischen, faschistischen, christlichen und traditionell konfuzianischen Elementen herzustellen und für eine neue politische Situation nutzbar zu machen, um China auf der Basis seiner eigenen Tradition als moderne, gleichberechtigte Nation zu etablieren. Das brachte der KMT nicht nur neue politische Impulse, sondern führte auch dazu, dass sich die von der „Bewegung zur Kulturerneuerung 1919“ beeinflussten chinesischen Intellektuellen noch mehr als zuvor von der KMT abwandten. Während des Zweiten Weltkrieges diente die Massenmobilmachung dazu, Antikommunismus und Widerstand gegen die japanische Invasion zu verstärken. Vgl. Wang Chung-fu 1981, S. 2027-2114; Wang Shou-nan 1981, S. 2027-2051; Hwang Jin-lin 1998, S. 163-203; James C. Thomson 1969, S. 152 und Lloyd E. Eastman 1974.

Studenten unter Kontrolle zu bringen und Studentenunruhen im Keim zu ersticken. Desweiteren sollten die Jugendlichen zur Avantgarde des Krieges für die Rückeroberung des chinesischen Festlands erzogen werden.²⁴⁴ 1951 wurde der Staatssicherheitsrat unter Leitung von Chiang Kai-sheks Sohn, Chiang Ching-kou,²⁴⁵ gegründet und auf diesem Wege ein militärisch-autokratisches Herrschaftssystem in Taiwan aufgebaut.²⁴⁶ Ein Jahr später wurde „The China Youth Corps“ (CYC) gegründet,²⁴⁷ um die KMT zu reorganisieren und die Bildungsprogramme von Chiang Ching-kuo, die er auf der Basis seiner Erfahrungen mit der sowjetischen Jugendliga entwickelt hatte, zu unterstützen.²⁴⁸ Beim Vorläufer des CYC, dem „San-min chu-i Jugendverband“ (1938–1949) auf dem chinesischen Festland, wurden Jugendliche zu Kämpfern für Staat und Partei herangebildet. Der CYC ähnelte in vielerlei Hinsicht der Ballila in Italien, Hitlerjugend in Deutschland sowie den Kommunistischen Jugendverbänden in der Sowjetunion und in der Volksrepublik China.²⁴⁹

1951 wurde die militärische Ausbildung von Chiang Kai-shek zunächst in den

²⁴⁴ Vgl. Sun Pang-cheng 1976, S. 27-49.

²⁴⁵ Chiang Ching-kuo studierte 1925–37 in Moskau und wurde später Mitglied der Kommunistischen Jugendliga. 1943 begann er seine Karriere in der KMT. In den 1950er-Jahren wurde er Leiter der Politabteilung im Verteidigungsministerium und Chef der Geheimpolizei in Taiwan sowie Mitglied des Reformkomitees der KMT und war damit einer der mächtigsten Personen Taiwans. 1969 wurde er Stellvertretender Ministerpräsident, 1971 Ministerpräsident, 1978-1988 Präsident. Als Präsident läutete Chiang die Demokratisierung und Taiwanisierung der Politik ein und schuf den Rat für wirtschaftliche Planung und Entwicklung, um die ökonomische Entwicklung in Taiwan zu koordinieren.

²⁴⁶ Vgl. Hsu Fu-ming 1986, S. 110f.; Sun Chiang-lin 1961, S. 21 und Wang Liang-ching 2003.

²⁴⁷ Die Legitimation der „China Youth Corps“ war von Beginn an sehr umstritten. Ab 1960 wurde die Aufgabe der militärischen Erziehung in der Sekundarstufe II von der Abteilung Militärinstruktion des Bildungsministeriums übernommen. Im Laufe der Zeit verlor der CYC seine politische und militärische Funktion. Nach den 1970er-Jahren wandelte er sich zu einem Veranstalter von Freizeitunternehmen der taiwanesischen und übersee-chinesischen Jugend. 1982 wurde er als Gesellschaft registriert. Vgl. Chen Yao-hong 1992, S. 252 f.

²⁴⁸ Chiang Ching-kuo hatte von 1925 bis 1937 eine kommunistische Bildung erhalten und an der sowjetischen Kommunistischen Jugendliga teilgenommen. Ab 1950 war er für den Nachrichtendienst sowie die politische und militärische Erziehung auf Taiwan zuständig. Vgl. Lee Wei-sung 2005, S. 383-384.

²⁴⁹ Vgl. Wang Chih-hsiang 2008, S.157-170.

Pädagogischen Schulen eingeführt.²⁵⁰ Ab 1953 sollten alle Hochschulabsolventen ein Jahr lang, später zwei Jahre lang, militärisch geschult werden. Ab 1954 wurde die Militärerziehung bereits in allen Schulen in der Sekundarstufe II vier Stunden pro Woche praktiziert²⁵¹ und Offiziere als Lehrkräfte berufen.²⁵² In der Sekundarstufe I wurde eine Pfadfindererziehung praktiziert, um die Schüler zu disziplinieren und die Basis für die militärische Ausbildung zu schaffen.²⁵³ Die Schulen, Universitäten und Fachhochschulen waren wie Kasernen organisiert. Die Schüler bzw. Studenten wurden in mittlere oder kleine Einheiten des CYC aufgegliedert; jede führende Person war gleichzeitig der Führer dieser Einheiten. Jugendaufsichten wurden eingesetzt, die für die Instruktionen bei den militärischen Übungen der Jungen, die Vermittlung von Krankenpflege und Rettungsmethoden bei Mädchen sowie für die politische Bildung zuständig waren;²⁵⁴ gleichzeitig überwachten sie die Gesinnung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Studenten.²⁵⁵

Militärische Unterweisung und Disziplin wurden Teil des schulischen Unterrichts, ebenso Pflichtbewusstsein, Höflichkeit, Etikette und Schamgefühl sowie Vaterlandsliebe, mit dem Ziel, eine mögliche Verbreitung des Kommunismus sowie Unruhen in den Schulen auszuschließen. Es gab einen Paradeplatz, Fahnenmasten und Parademärsche auf dem Schulgelände, wie schon unter der Herrschaft des KMT-Regime in den 1930er- und 40er-Jahren. Die Nationalhymne wurde während der täglichen Morgen- bzw. Nachmittagsversammlung sowie bei fast allen offiziellen Gelegenheiten gesungen, am Schuleingang standen Statuen von Konfuzius oder Chiang

²⁵⁰ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1957, S. 298.

²⁵¹ Vgl. ders. 1974, S. 1085.

²⁵² Vgl. ebd., S. 1372-1378.

²⁵³ Vgl. Hwang Jin-lin 2009, S. 141-143.

²⁵⁴ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1957, S. 15f.

²⁵⁵ Die Konzepte der militärischen Erziehung und Instruktion von Chiang Kai-sheks Truppe standen stark unter dem Einfluss des japanischen und deutschen Militarismus. Vgl. Hwang Jin-lin 2009, S. 114-119.

Kai-shek, an den Wänden der Klassenzimmer hingen Bilder von Sun Yat-sen, Chiang Kai-shek sowie dem jeweiligen Präsidenten und Vizepräsidenten.²⁵⁶ Lehrer und Schüler sollten sowohl in wie auch außerhalb der Schule in militärischer Weise miteinander umgehen, die Schüler eine militärische Uniform tragen und dem Klassenlehrer ein Wochenbuch²⁵⁷ abgeben. Durch die militärische Erziehung wurden die Jugendlichen unter politische Kontrolle gebracht.²⁵⁸ Obwohl der Plan eines Krieges gegen die chinesischen Kommunisten seit Mitte der 1960er-Jahre langsam aufgegeben wurde, wurde die militärische Erziehung bis in die 1990er-Jahre fortgesetzt, um die Stabilität der Einparteiendiktatur und die soziale Ordnung abzusichern.

6.2. Die „Bildung des Volksgeistes“

Die Bedeutung der „Bildung des Volksgeistes“ für die Vereinigung der Nation und die Bildung der nationalen Identität wird im „Prinzip des Volkstums“ Suns thematisiert. Eine konkrete Umsetzung erlebte das Konzept während der nationalistischen und faschistischen Zeitströmung in den 1930er- und 40er-Jahren, vor allem im Zusammenhang mit der „Bewegung Neues Leben“ (1934–1949), welche durch soziale Erziehung eine radikale Änderung bei der Bevölkerung in Bezug auf Benehmen, Essen, Kleidung, Wohnen etc., eine Kultivierung erreichen wollte,²⁵⁹ etwa mittels Studium der chinesischen Klassiker und Belebung der traditionellen Werte und Normen, womit wieder an die alte Kultur und Tradition angeschlossen werden sollte.²⁶⁰ Die Verbindung konfuzianischer und militärischer Tugenden in

²⁵⁶ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 1082.

²⁵⁷ Am jeden Montag mussten die Schüler in der Sekundarstufe ihrem Klassenlehrer einen Bericht über bedeutende Neuigkeiten und besonderen Erlebnisse der vergangenen Woche einreichen.

²⁵⁸ Vgl. Chiang Kai-shek 1952 (b) und (c); Ku Tao-chung 1985, S. 3; Wang Pei-lin 2001, S. 99-102 und Lee Tai-han 2002, S. 95-116.

²⁵⁹ Vgl. Wang Shou-nan 1981, S. 2073-2082 und Lloyd. E. Eastman 1976, S.191-210.

²⁶⁰ Vgl. Jürgen Domes 1969, S. 552f.

dieser Bewegung stellte einen Versuch dar, traditionelle Elemente für eine neue politische Situation nutzbar zu machen, um China auf der Basis seiner eigenen Tradition zu einer modernen gleichberechtigten Nation zu machen. Während des Sino-Japanischen Krieges sicherte diese Massenmobilmachung gleichfalls die Unterstützung der Volksmassen für die KMT-Herrschaft, d.h. sie diente auch dazu, die Volksmassen zum Anti-Kommunismus und Widerstand gegen die japanische Invasion zu erziehen.²⁶¹ 1935 hatten zehn kulturkonservative Gelehrten „Deklaration zum Aufbau einer auf China basierenden Kultur“ veröffentlicht, damit die Wiederbelebung des Konfuzianismus auf der These von „die chinesische Weltanschauung als Grundlage und das westliche Wissen zum praktischen Gebrauch“ zu fordern.²⁶² Sie waren der Meinung, dass die Wiederbelebung der konfuziansischen Werte und Normen nicht nur zum Beitrag des Wiederaufbaus der sozialen Ordnung Chinas, sondern auch des Selbstbewusstseins der Chinesen, und auch der Modernisierung des Chinas. Diese Einstellung zum Konfuzianismus und zum Aufbau eines modernen Chinas wurde mit der Einseiderung dieser Gelehrten in Taiwan fortgesetzt. Diese These wurde zum wichtigsten Teil der Bildungspolitik in Taiwan einbezogen. Hinzu kamen die Erziehung zu einer einheitlichen Nationalsprache, die Unterweisung in konfuzianischer Lehre, die antikommunistische Kulturpolitik sowie die „Bewegung zur Bewahrung und Restauration chinesischer Kultur“.

6.2.1. Die Vereinheitlichung der Verkehrssprache

In China wurde nur die Schriftsprache vereinheitlicht, die Umgangssprache jedoch nicht; innerhalb des riesigen Landes gibt es zahlreiche Völker mit vielfältigen

²⁶¹ Vgl. Wang Shou-nan 1981, S. 2027-2114.

²⁶² Vgl. Arif Dirlik 1975, S. 945-980.

Dialekten.²⁶³ Beeindruckt vom Erfolg der japanischen „Bewegung der National-
sprache“,²⁶⁴ schlug der chinesische Gelehrte Wu Ju-lun (1840–1903) bei Erstellung
des Schulgesetzes im Jahr 1903/04 Chang Pai-hsi vor, die Amtssprache, den sog.
„Peking-Dialekt“, als Schulsprache zu verwenden.²⁶⁵ Nach Gründung der Republik
wurde dieses Konzept weiter verfolgt, 1919 die „Kommission für die Vereinheitl-
ichung der Nationalsprache“ gegründet und um 1920 der Peking-Dialekt zur
Nationalsprache erklärt.²⁶⁶ Während der „Bewegung des Vierten Mai 1919“ wurde
zudem die Vereinfachung der klassischen Schriftsprache, die nur von Angehörigen
der Honoratiorenschicht verwendet werden konnte, gefordert. Die sog. „Bewegung
für umgangssprachliche Literatur“ wollte die Umgangssprache zur öffentlichen
Schriftsprache erklären. Sie setzte sich in Literatur und Presse schließlich auch durch,
sodass die schriftliche Propaganda revolutionärer Bewegungen die breite Bevölkerung
erreichte.²⁶⁷ Hinzu kam noch der Vorschlag zur Vereinfachung der chinesischen
Schrift von Chien Hsuan-tung (1887–1939). Sein Reformvorschlag stand aber in den
1930er-Jahren im Widerspruch zur gerade vom KMT-Regime ausgerufenen
„Bewegung zur Restauration der chinesischen Kultur und Tradition“ und wurde nicht
akzeptiert, doch wurde er von anderen Linguisten weiter verfolgt. 1958 hieß die
Volksrepublik China den „Plan zur Vereinfachung der chinesischen Schrift“ gut,
seitdem wird die vereinfachte Schrift als offizielle Schrift dort praktiziert.²⁶⁸

Nach Suns „Prinzip des Volkstums“ ist die Landessprache die natürlichste Kraft bei
der Integration und bildet die Basis für die Bildung eines Nationalstaates.²⁶⁹ Sie soll

²⁶³ Vgl. Masahisa Shimura 1993, S. 54f.

²⁶⁴ Vgl. Chyu Li-ho 1984 (a), S. 146f.

²⁶⁵ Vgl. Hung Wei-jen 1992, S. 228 und Fan Shih-tuo 1965, S. 17-50.

²⁶⁶ Vgl. Chan Wei 1992, S. 99.

²⁶⁷ Vgl. Wang Er-ming 1982, S. 13-45.

²⁶⁸ Vgl. Huang Kuo-lu 2007 S.53-90 und Huang Kuo-feng 1987.

²⁶⁹ Vgl. Sun Yat-sen 1969, S. 110-112.

dazu dienen, standardisierte Verhaltensweisen zu entwickeln und darüber die herrschenden politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse sowie die sozialen Werte und Normen zu akzeptieren. Um Schwierigkeiten bei der Verbreitung des Peking Dialekts zu begegnen, wurde ein standardisiertes Phonetiksystem, das auf der traditionellen chinesischen Transkription basierte, für chinesische Schriftzeichen bestimmt und 1918 vom Bildungsministerium erlassen. 1928 wurde es von der KMT-Regierung anerkannt.²⁷⁰ Die Umschrift basierte auf der Phonetik des römischen bzw. lateinischen Alphabets und war 1926 von einer Gruppe chinesischer Linguisten unter Chao Yuen-jen (1892–1982) erstellt worden.²⁷¹ Seit 1958 wurde ein weiteres System für die Umschrift des Chinesischen, das Pinyingsystem, in der Volksrepublik China entwickelt.²⁷²

Der erste Schritt der Erziehung nach dem Konzept des „Prinzips der Volksrechte“ bestand in der Beseitigung des Analphabetismus.²⁷³ Obwohl die Schulpflicht offiziell seit Beginn des 20. Jahrhunderts in China eingeführt war, kam bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs ein großer Teil der Bevölkerung nicht in den Genuss einer Schulbildung, infolge dessen gab es zahlreiche Analphabeten. Auch die Vereinheitlichung der Verkehrssprache konnte unter der KMT-Regierung nicht landesweit durchgesetzt werden. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Verbreitung der traditionellen Schrift sowie eine einheitliche Nationalsprache auf Taiwan radikal durchgesetzt.

²⁷⁰ Bereits während der Ming-Dynastie entwickelten Jesuiten wie z.B. Matteo Ricci von 1583–1610 ein Phonetiksystem für die Transkription von chinesischen in römische bzw. lateinische Silben. Vgl. Kao Ming 1978, S. 314f.

²⁷¹ Vgl. Li Chin-hsi 1931.

²⁷² Vgl. Tsao Ruey-tai 2007 S. 10.

²⁷³ Vgl. Chiang Kai-shek 1953 S. 228f.

6.2.2. Bewegung der Dejapanisierung bzw. Sinisierung

Nach der fünfzigjährigen Trennung zwischen Taiwan und dem chinesischen Festland war eine breite Kluft zwischen zwei Gruppen entstanden, den Taiwanesen und den neu hinzugekommenen Chinesen, die auf sprachliche Unterschiede und historische Erfahrungen zurückgeht. Es gab nur wenige Chinesen in der neuen Regierung, die die taiwanesisch oder die japanische Sprache beherrschten. Umgekehrt gab es kaum Taiwanesen, die des Hochchinesischen mächtig waren. Es fehlte folglich an Kommunikationsmöglichkeiten zwischen beiden Gruppen.²⁷⁴ Während Taiwan japanische Kolonie war, standen die Chinesen unter dauernder Invasionsdrohung der Japaner. Sowohl die Beamten als auch die einfachen Bürger hatten eine feindselige Haltung Japanern gegenüber und eine starke Abneigung gegen die japanische Kultur. Als die chinesischen Beamten in Taiwan ankamen, projizierten sie ihre Erfahrungen mit den Japanern auf die Taiwanesen und betrachteten sie entweder als „ehemalige Kollaborateure Japans“ oder als „Sklaven der Japaner“.²⁷⁵

Nach der Sicht der chinesischen Beamten sollten die Taiwanesen vom Einfluss Japans befreit und zu „richtigen Chinesen“ mit hochchinesischer Umgangssprache und Schrift sowie der entsprechenden kulturellen und nationalen Identität umerzogen werden, also genau andersherum als zur Zeit der „Bewegung der Japanisierung“ vor dem Zweiten Weltkrieg auf Taiwan.²⁷⁶ Ab 1946 war die Veröffentlichung japanischer Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, anschließend auch die Verwendung der japanischen Sprache in der Öffentlichkeit verboten.²⁷⁷ 1946 wurde das „Komitee zur Verbreitung der Nationalsprache auf Taiwan“ eingerichtet, um Richtlinien sowie

²⁷⁴ Vgl. Cheng Tzu 1994 und Wang Chih-ping 2002, S. 66.

²⁷⁵ Vgl. Wang Chih-ping 2002, S. 60.

²⁷⁶ Vgl. Huang Ying-che 2007, S. 17 und He Ching-chin 1980, S. 35.

²⁷⁷ Vgl. Yang Rong-cong 1992, S. 18-24; Wan I-ting 1991, S. 53 und Hong Rui-chong 1998, S. 147ff.

Lehrbücher und Wörterbücher zu erstellen.²⁷⁸ Zugleich wurden Anstalten für die Verbreitung der hochchinesischen Sprache in allen Städten errichtet, die öffentlichen Schulen sollten ebenfalls diesen Zweck erfüllen.

Die Schulen bekamen chinesische Namen, und auch das Schulsystem wurde chinesisch; zudem war eine Gleichbehandlung von Taiwanesen und Chinesen angestrebt. Alle schulischen Lehrinhalte waren an der politischen Ideologie der KMT ausgerichtet, den „Drei Prinzipien des Volkes“:²⁷⁹ „Staatsbürgerkunde und Tugenden“ wurde nun statt „Persönlichkeitspflege“ unterrichtet, Sprache, Geschichte und Geographie bezogen sich auf China und nicht länger auf Japan, Sport fand anstelle japanischer Kampfkunst und Gymnastik statt, um das Nationalbewusstsein und die Staatsidee bei den Schülern zu verankern.²⁸⁰ So wurden die Spuren der japanischen Kultur auf Taiwan in kurzer Zeit verwischt.

6.2.3. Bewegung zur Verbreitung der Nationalsprache

Mit der Durchsetzung der Schulpflicht sowie der Einrichtung von Unterricht für erwachsene Analphabeten wurde 1956 die „Bewegung zur Verbreitung der Nationalsprache“ ins Leben gerufen.²⁸¹ Die Bildungsbehörde erließ hierzu ein Edikt; gleichzeitig wurde die Verwendung des Taiwanesischen in der Schule verboten und die Einwanderer vom chinesischen Festland als Lehrer für Hochchinesisch eingesetzt. Sie machten nach 1949 zwar nur etwa 13% der Bevölkerung aus, jedoch gab es unter ihnen sehr viele gebildete Gelehrte oder Studenten, die als Lehrkräfte an den Schulen eingesetzt werden konnten. Das Problem des Lehrkräftemangels wurde dadurch

²⁷⁸ Vgl. Chang Po-yu (Hrsg.) 1974, S. 34-65.

²⁷⁹ Vgl. Bildungsbehörde unter den Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan (Hrsg.) 1955, S. 8 und 29.

²⁸⁰ Vgl. Ye Hsien-chun 1993, S. 77.

²⁸¹ Vgl. Shih Ying-chun 1984.

gemindert, aber die chinesischen Flüchtlinge begannen schnell damit, kulturell auf Taiwan zu dominieren.²⁸² Zugleich erhielt der Nachwuchs der chinesischen Flüchtlinge durch diese Sprachpolitik mehr Vorteile im Bildungszugang als die Taiwanesen.²⁸³

6.2.4. Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur

Seit dem Mittel der 1960er-Jahre rief das KMT-Regime zu einer „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ auf. Im diesen Abschnitt sollen historischer Hintergrund und Inhalte dieser Bewegung sowie ihr Einfluss auf die schulische Erziehung vorgestellt werden.

6.2.4.1. Historischer Hintergrund der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“

(1) Die Debatte um Einführung der „Wissenschaft“ und Technik in China bzw. Taiwan

Wie bereits erwähnt, studierten zahlreiche chinesische Studenten infolge des Kulturaustauschs Ende des Ching-Kaiserreichs in unterschiedlichen westlichen Ländern und erfuhren dort eine ganz andere Dimension von Wissenschaft, „ein System von Kenntnissen und Forschungsmethoden durch einen logischen, sachlichen und experimentierenden Untersuchungsvorgang“.²⁸⁴ Während der „Bewegung des Vierten Mai 1919“ forderten fortschrittliche Gelehrte, die westlichen Konzepte von Wissenschaft, Demokratie und Autonomie der Forschung zu übernehmen, und propagierten, dass China dadurch zu einem wohlhabenden und starken Land geführt werden sollte. Daraufhin entstand eine Debatte mit den Kulturkonservativen pro und

²⁸² Vgl. Chen Mei-ju 1996, S. 75f. und 89-92.

²⁸³ Vgl. Tsai Ming-hsien 2009, S. 45.

²⁸⁴ Vgl. Su Yun-fung 1981, S. 21-23.

contra „Verwestlichung“: Liang Shu-ming,²⁸⁵ Liang Chi-chao und Chang Chun-mai²⁸⁶ waren Verteidiger der chinesischen Lebensart und Kultur, Hu Shih und Ting Wen-chiang²⁸⁷ als Anhänger des Pragmatismus John Deweys und des Positivismus Befürworter einer Übernahme der westlichen Wissenschaft und Kultur. Chen Tu-hsiu²⁸⁸ hingegen vertrat die Lehre des marxistischen Materialismus, sein Ziel war, die Grundlage zur Einführung der „Wissenschaft“ und des Marxismus durch Zerstörung der Tradition zu schaffen.²⁸⁹ In der Debatte wurde über die Überlegenheit der „spirituellen Kultur“ Chinas gegenüber der „materiellen Zivilisation“ des Westens gestritten, über die Stellung von Wissenschaft zu Lebensanschauung und Metaphysik, über die Beziehung der „inneren“ zur „äußeren Welt“ sowie über die Bedeutung eines intuitiven und apriorischen Erkenntniswegs gegenüber einem positivistischen und pragmatischen.²⁹⁰

Mit der US-Entwicklungshilfe und der Durchführung von Wirtschaftsplänen wandelte

²⁸⁵ 1921 veröffentlichte Liang Shu-ming (1893–1988), Vertreter des Neokonfuzianismus und Professor für indische und chinesische Philosophie an der Universität Peking, seine vergleichenden Studien über „Östliche und westliche Kultur und ihre Philosophie“. Er vertrat den Standpunkt, dass eine verjüngte chinesische Zivilisation die Grundlage der zukünftigen weltweiten Zivilisation bildet. Vgl. Lee Eun-jeung 2003, S. 551- 561.

²⁸⁶ Liang Chi-chao und sein Schüler Chang Chun-mai (1887–1969) hatten nach dem Ersten Weltkrieg Europa bereist und waren erschüttert darüber, wie Naturwissenschaften und Technologie die Menschheit und die Welt in die Katastrophe geführt hatten. Liang veröffentlichte 1919 eine Reihe von Reiseberichten über seine Erfahrungen in Europa. Chang Jun-mai beschäftigte sich während seines Aufenthalts in Paris mit Henri Bergson und später in Jena mit Rudolf Christoph Euckens und versuchte eine Synthese zwischen Neokonfuzianismus und Neoidealismus herzustellen. Chang strebte seit den 1930er-Jahren einen Verfassungsstaat in China an. Er gründete 1932 die Nationale Sozialistische Partei Chinas und hatte teil am Entwurf der chinesischen Verfassung 1946. Vgl. Roger B. Jeans, Jr. 1997 und Chen Ta-hwa 1997.

²⁸⁷ Ting Wen-chiang (1887–1936) studierte 1911 Geologie und Zoologie an der Glasgow Universität in England. 1921 gründete er die „Gesellschaft der Geologie in China“ und war 1925 Direktor von „Shanghai Commercial Bureau“. Seit 1931 war er Geologie-Professor an der Universität Peking und seit 1934 Mitglieder der „Academia Sinica“. Vgl. Hu Shih 1960.

²⁸⁸ Chen Tu-hsiu (1879–1942), seit 1917 Dekan der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Peking, propagierte seit 1915 in der „Zeitschrift der Jugend“, später umbenannt in „Neue Jugend“, die Erneuerung des Volkes durch Erneuerung der Kultur. In der „Neuen Jugend“ wurden die verschiedenen Geistesströmungen aus dem Ausland erläutert. Chen ist auch Mitbegründer der Kommunistischen Partei Chinas 1920. Vgl. Chen Kao-xiang 1979, S. 513-525.

²⁸⁹ Vgl. Werner Meißner 1993, S. 125-143.

²⁹⁰ Vgl. Werner Meißner 1994, S. 200f. und Chang Yuh-fa 1977, S. 314f.

sich die taiwanesische Gesellschaft allmählich von einer bäuerlichen in eine industrielle Gesellschaft. Gleichzeitig drang die US-amerikanische Kultur mehr und mehr in die taiwanesische Erziehung ein. Vor allem begann die KMT-Regierung am Ende der 1950er-Jahre mit dem Aufbau der beruflichen Ausbildung sowie der Ausweitung der naturwissenschaftlichen Bildung, Forschung und Ausbildung.²⁹¹

Die Annäherung an die westliche bzw. US-amerikanische Kultur wurde indes von einigen Theoretikern als Abgrenzung von der eigenen Tradition gewertet und verurteilt, da sich die naturwissenschaftliche Bildung im Widerspruch zur moralischen Erziehung bzw. „Bildung des Volksgeistes“ befände.²⁹² Hu Shih griff in seiner Rede über „Social Changes Necessary for Science Development“ auf der „Konferenz über naturwissenschaftliche Erziehung in Ostasien“ die amerikanische „Agency for International Development“ scharf an.²⁹³ Hu war der Meinung, dass „Wissenschaft“ nicht mit „Technik“ oder „Materialismus“ gleichzusetzen sei. Damit sich die „Wissenschaft“ in der östlichen Kultur wirklich verwurzeln könne, müsse man zunächst die Philosophie der westlichen Kultur kennenlernen.²⁹⁴ Aus heutiger Sicht erscheinen Hus Ausführungen selbstverständlich, aber damals wurde seine Rede als soziale Gefahr betrachtet. Nach Veröffentlichung der Rede brachten über zweihundert Aufsätze Kritik dagegen vor.²⁹⁵ Im Februar 1962 starb Hu, doch die Debatte ging weiter. In einer Gedenkschrift für ihn in der progressiven und einflussreichen Zeitschrift „*Wen-hsing*“²⁹⁶ schrieb der Historiker Li Ao (geb. 1935), dass man Kultur als Ganzes betrachten müsse, deswegen sei es unmöglich,

²⁹¹ Vgl. 6.3. in dieser Arbeit.

²⁹² Zeitungsartikel in „Central daily newspaper“ am 11. April 1958.

²⁹³ Vgl. Hu Shi 1961 und 1962 (a), S. 39-41.

²⁹⁴ Vgl. ders. (b), S. 5.

²⁹⁵ Vgl. Fu Li-yuh 2006 (a), S. 364.

²⁹⁶ 1957 wurde die Zeitschrift „*Wen-hsing*“ (1957–1965) zur Vermittlung von Literatur und Kunst des Westens herausgegeben. Ab 1961 schrieb Li Ao, der mit der Lehre von Hu Shih sehr vertraut war und mit ihr übereinstimmte, Artikel. Vgl. Chen Cheng-jan 1985, S. 31f.

„Wissenschaft“ und Technologie nach China zu verpflanzen und gleichzeitig zu hoffen, dass Werte und Normen davon nicht negativ beeinflusst würden.²⁹⁷ Daher forderte er die Ablehnung der chinesischen Tradition und eine radikale Verwestlichung, wenn Taiwan den Weg zum Aufbau eines modernen und mächtigen Staates gehen wolle. Die Folge war, dass die Zeitschrift ab 1965 von der KMT-Regierung verboten wurde.

(2) Die Widerstände im Inneren

Nach der fünfzigjährigen Trennung zwischen Taiwan und dem chinesischen Festland war eine breite Kluft zwischen zwei Gruppen entstanden, den Taiwanesen und den neu hinzugekommenen Chinesen, die auf sprachliche Unterschiede und historische Erfahrungen zurückgeht. Es gab nur wenige Chinesen in der neuen Regierung, die die taiwanesischen oder die japanische Sprache beherrschten. Umgekehrt gab es kaum Taiwanesen, die des Hochchinesischen mächtig waren. Es fehlte folglich an Kommunikationsmöglichkeiten zwischen beiden Gruppen.²⁹⁸ Außerdem verloren zahlreiche Taiwanesen ihren Arbeitsplatz wegen mangelnder Sprachkenntnisse, zugleich wurde die japanische Sprache, in der sich die taiwanesischen Gelehrten auszudrücken pflegten, in der Öffentlichkeit verboten.²⁹⁹ Wegen dieser Umstellung erfuhren die Taiwanesen Diskriminierung und Unterdrückung. Am 28. Februar 1947 kam es zu einer Revolte, bei der Tausende, die gegen korrupte Regierungsmitglieder – einen Teil der Truppe von Chiang Kai-shek – demonstrierten, ums Leben kamen. Unter den Toten befanden sich zum größten Teil Intellektuelle, die während der japanischen Besatzungszeit studiert hatten. Das Massaker nahm starken Einfluss auf die politische Struktur, denn ein großer Teil der Führungselite, der Beamten,

²⁹⁷ Vgl. Li Ao 1962 (a), S. 11 und ders. (b), S. 3-4.

²⁹⁸ Vgl. Cheng Tzu 1994 und Wang Chih-ping 2002, S. 66.

²⁹⁹ Vgl. ebd., S. 29f. und 54-57.

Gelehrten und Kapitalisten, wurde dadurch beseitigt.³⁰⁰ In der Folge wurde die Herrschaft der vom chinesischen Festland zugewanderten Bevölkerung abgeschwächt und die Repräsentation der Taiwanesen in Parlamenten und Parteien stärker ihrem Anteil an der Bevölkerung angeglichen. Die massive Flüchtlingsfrage stellte große Herausforderungen an die taiwanesishe Gesellschaftsordnung,³⁰¹ zumal die KMT-Regierung eine Reihe von Förderungsmaßnahmen für Flüchtlinge und Soldaten durchgeführt hatte, um ihnen Privilegien und Wohlstand zu sichern.³⁰²

Die KMT-Regierung war auch dem Zweiten Weltkrieg einer direkten Drohung durch die chinesischen Kommunisten ausgesetzt. Um einen weiterführenden Bürgerkrieg vorzubereiten, wurden die „Vorläufigen Bestimmungen zur Mobilisierung für die Zeit der Niederschlagung der kommunistischen Rebellion“ (1948–1991) und das Notstandsgesetz (1949–1987) verhängt. Im Zeitraum von 1959 bis 1961 bzw. zur Zeit des Vietnam-Krieges plante Chiang Kai-shek einen Rückeroberungskrieg gegen das chinesische Festland. 1963 verwies jedoch US-Präsident Kennedy darauf, dass die USA gemäß Verteidigungspakt von 1954 nur im Verteidigungsfall zur Hilfe verpflichtet seien. Zusätzlich zu dieser Washingtoner Erklärung übte er Druck auf Taiwan aus.³⁰³ Dadurch wurde der Wunsch nach Rückeroberung Chinas langsam unmöglich. Nichtsdestotrotz predigte die KMT-Regierung nach wie vor den Kampf gegen den Kommunismus und sah die Wiedereroberung als oberstes Ziel des Staates an, um mit dem Bürgerkrieg, dem Kriegsrecht und zahlreichen Ausnahmegesetzen fortfahren zu können.³⁰⁴ Aufgrund der „Vorläufigen Bestimmungen“ sollten die

³⁰⁰ Vgl. Lai Tse-han 1947, S. 412; Wang Shiao-poa 1988; Wakabayashi Masahiro 1997, S. 74 und Günter Whittome 1991.

³⁰¹ Vgl. Kindermann 1974, S. 15 und Li Hsiao-feng 1991.

³⁰² Vgl. Lin Chiou-huang 2006; Chen Chi-ming 2000 und Chang Po-chung 1996.

³⁰³ Vgl. Lo Wen-hao 2005 und Peng Ta-nien 2005.

³⁰⁴ Die politischen Schlagworte in den 1950er-Jahren waren z.B. „Erstes Jahr für die Vorbereitung, zweites Jahr für die Rückeroberung, drittes Jahr für die Beseitigung der Kommunisten, im fünften Jahr

Mandate der in den Jahren 1947/48 auf dem chinesischen Festland gewählten Abgeordneten der Nationalversammlung der fünf Staatsräte (Legislative, Exekutive und Justizgewalt, Prüfung und Kontrolle)³⁰⁵ bis zur „Befreiung“ der kommunistisch beherrschten Gebiete eingefroren werden.³⁰⁶ Das Kriegsrecht setzte zahlreiche verfassungsmäßige Grundrechte außer Kraft, in erster Linie die Pressefreiheit, das Postgeheimnis und die Rede- und Versammlungsfreiheit. Vor allem aber wurde die Gründung politischer Parteien verboten, die wichtige Elemente für eine demokratische Gesellschaft darstellen. Dadurch sollte jeglicher Einfluss bzw. jegliche Aktivität der Kommunisten auf Taiwan verhindert und schließlich die Alleinherrschaft weiterhin gesichert werden.³⁰⁷ Die Verhängung des Kriegsrechts wurde indes häufig infrage gestellt, und zwar von neuen politischen Gegnern der KMT, den vom chinesischen Festland emigrierten Liberalen,³⁰⁸ den Vertretern für die radikale Verwestlichung,³⁰⁹ sowie den Taiwanesen, die ins Exil gegangen waren und sich die Gründung eines von China unabhängigen Staates wünschten.³¹⁰ Später, seit den 1960er-Jahren,

wird das Ziel erreicht“. In: Chiang Kai-shek 1950, S. 266.

³⁰⁵ Vgl. 5.5.1.2. in dieser Arbeit.

³⁰⁶ Vgl. Günter Schubert 1998, S. 207-209.

³⁰⁷ Zahlreiche taiwanesishe Gelehrte und „verdächtige Kommunisten“ wurden von 1948–1987 umgebracht. Außerdem durften nur loyale KMT-Anhänger nach Taiwan übersiedeln. Ihre parteiinternen Gegner sollten auf dem Festland bleiben oder ins Ausland flüchten. Es war die sogenannte „Herrschaftszeit mit weißem Terror“. Vgl. Lan Po-chou 1993 und Tai Pao-tsun 2006, S. 297-305.

³⁰⁸ Hu Shih, Lei Chen, Wang Shih-chieh u.a. versuchten mit der Zeitschrift „*Free China*“ den „liberalen und demokratischen“ Geist der „Bewegung des Vierten Mai 1919“ auf Taiwan fortzusetzen. Zu Beginn wurde ein für die KMT-Regierung positives Bild durch die Herausgabe dieser Zeitschrift gezeichnet, nämlich als eines Vertreters gegen den chinesischen Kommunismus in der internationalen Gesellschaft. Anschließend forderten diese emigrierten Liberalen nicht nur die Liberalisierung der Wirtschaft, sondern auch den Aufbau eines demokratisch-verfassungsgemäßen Politiksystems. Daher kritisierten sie auch die Maßnahmen der faschistischen Herrschaft Chiangs in unterschiedlichen Bereichen. Vgl. Chan Yoa-chi 2005, S. 30-41; Yen Shu-fang 1989; Su Rui-qiang 2003 und Hsueh Hua-yuan 1995, S. 127-160.

³⁰⁹ Vgl. 6.2.4.1. in dieser Arbeit.

³¹⁰ Ein Teil der taiwanesischen Gelehrten war nach dem „Aufstand am 28. Februar 1947“ ins Ausland geflohen. Mit der Bodenreform verloren die Großgrundbesitzer ihren Einfluss auf die Gesellschaft. Der Nachwuchs der Großgrundbesitzer flüchtete entweder ins Ausland, nach Japan, Europa und in die USA. In den 1960er-Jahren wurde von den emigrierten Taiwanesen wie Liao Wen-i (1920–1986), Koh Se-kai (1934–bis Gegenwart) u. a. sowie Nachkommen der Großgrundbesitzer wie Peng Ming-min (1923-bis Gegenwart) u.a. in Japan eine „Gesellschaft zum Streben für die Unabhängigkeit Taiwans“ errichtet, deren Einfluss weiter auf die emigrierten Taiwanesen in den USA und Europa wirkte und zur „Bewegung für die Unabhängigkeit Taiwans“ führte. Vgl. Tai Pao-tsu 2006, S. 306-322; Shih Ming-hsuan 1998 und Su Ching-hsuan 2008.

veröffentlichten Dissidenten Artikel in Zeitschriften, etwa „Taiwan Political Review“ und „Formosa“.

Diese unterdrückte zwar die Meinungen, welche ihrem Kurs entgegenstanden mithilfe von Pressezensur und Verleumdung, jedoch erkannte sie auch, dass sie eine neue Basis für die Legitimierung ihrer Herrschaft über Taiwan schaffen musste, da sie den Krieg zur Rückeroberung des chinesischen Festlands nicht weiter führen konnte. Gleichzeitig forcierte sie die Industrialisierung durch Verstärkung der naturwissenschaftlichen Forschung und Ausbildung sowie die freie Marktwirtschaft. Die in China mobilisierte „Kulturrevolution“ (1966–1976), eine radikale Sozialbewegung gegen die chinesische Tradition, wurde von Chiang als Gelegenheit zur Lösung seiner politischen und ideologischen Krise genommen. Er rief im Gegenzug zu einer neuen Auslegung der „Drei Prinzipien des Volkes“ und zum Aufbau eines kapitalistischen Landes in Einklang mit dem Konfuzianismus auf.

6.2.4.2. Chiangs Forderung nach „Ethik, Demokratie und Wissenschaft“

Chiang, der zu Beginn seiner Ankunft auf Taiwan die „Drei Prinzipien“ in populärer Weise umformuliert und „Demokratie“ und „Wissenschaft“ als zwei wesentliche Forderungen der „Bewegung des Vierten Mai 1919“ in die Staatslehre Suns integriert hatte, kritisierte andererseits, dass die „Bewegung zur Kulturerneuerung“ auf einer fremden Lehre, entweder dem westlichen Liberalismus und Pragmatismus oder dem Marxismus, basierte. Damit sei die Überlieferung der eigenen Kulturtradition gefährdet, sie werde als rückschrittlich und als „feudale Erbschaft“ betrachtet. Die Folge davon sei, dass die Jugendlichen den Unterschied zwischen der KMT-Regierung, welche die chinesische Kultur und Tradition zu bewahren suche, und dem

kommunistischen Regime Chinas, das die eigene Kultur und Tradition zerstöre und sich auf ein fremdes Land, Russland, richte, nicht erkennen könnten. Dies werde von den chinesischen Kommunisten zur Rebellion gegen die KMT-Herrschaft genutzt.³¹¹ Die Jugendlichen hätten ihre geistige Verteidigung gegen den Kommunismus verloren, und so sei China von den Kommunisten erobert worden. Seitdem Chiang seine Herrschaft über Taiwan war, forderte Chiang daher, neben „Demokratie“ und „Wissenschaft“ auch „Ethik“ zu einem erstrebenswerten Prinzip beim Aufbau des Landes zu erheben und mit dem „Prinzip des Volkstums“ gleichzusetzen, Demokratie mit „Prinzip der Volksrechte“ und Wissenschaft mit dem „Prinzip des Volkswohls“.³¹² Mit dieser Auslegung der „Drei Prinzipien des Volkes“ sollte eine neue Orientierung im Kampf gegen die chinesischen Kommunisten einhergehen, welche die KMT-Regierung in Taiwan rechtfertigte.

Anlässlich der Einweihung der Erinnerungsstätte Chung-shan³¹³ im Jahr 1966 hielt Chiang eine Rede, in der er die „Drei Prinzipien des Volkes“ mithilfe konfuzianischer Ansätze auslegte, um zu zeigen, dass die Staatsutopie von Konfuzius³¹⁴ und Suns „große Gemeinsamkeit der Welt“ durch Einführung der Konzepte von „Ethik, Demokratie und Wissenschaft“ realisiert werden könnten.³¹⁵ Daran forderte Chiang nun die Loyalität gegenüber der KMT-Regierung und dem Vaterland, welche ein hohes Maß an Gehorsam und Pflichtbewusstsein verlangten. Dies entspreche der konfuzianischen Vorstellung, den Herrscher als Vaterfigur und das Volk als seine Familie zu sehen, diesem Familienoberhaupt sei Respekt entgegenzubringen und seine Worte zu befolgen.

³¹¹ Vgl. Chiang Kai-shek 1952 (d), S. 162-164.

³¹² Vgl. ders. 1951 (b), S. 205-213.

³¹³ Chung-shan war der andere Name von Sun Yat-sen.

³¹⁴ Vgl. 5.5.1.3. in dieser Arbeit.

³¹⁵ Vgl. Chiang Kai-shek 1966 S.270-271.

Dieses Modell des „Familismus“³¹⁶ wurde in der Folge auch auf Wirtschaft und Gesellschaft übertragen und einerseits der Regierung das Recht auf staatliche Eingriffe zugestanden und andererseits eine familiäre Gesellschafts- und Unternehmensstruktur geprägt. Diese kulturellen Gegebenheiten wurden damit zur Grundlage der starken gesellschaftlichen Kohärenz und des ausgeprägten Kollektivbewusstseins, wodurch die während des Modernisierungsprozesses entstandene Disharmonie der sozialen Verhältnisse wie Entfremdung, Inflation, Arbeitslosigkeit und ungleiche Verteilung der Güter und des gesellschaftlichen Reichtums überwunden wurden.

Als zweite Grundlage der chinesischen Kultur proklamierte Chiang die Demokratie, denn „Bevölkerung ist etwas Wertvolles, und die Bevölkerung ist die Grundlage eines Landes. Wenn die Bevölkerung gut versorgt wird, dann herrscht Frieden. Deswegen versucht ein fähiger, weiser und erhabener Herrscher, im Inneren die Tüchtigsten und Fähigsten als Führungskräfte auszuwählen; zugleich spricht er die Wahrheit und pflegt die Eintracht.

Als Erläuterung seiner eigenen ununterbrochenen Herrschaft auf Taiwan verkündete Chiang nun seine These von der Legitimation einer Herrschaft auf Basis des „Erbes der chinesischen Kultur“. In der Tat gab es in der chinesischen Tradition keine Demokratie im westlichen Sinne. Zur Verstärkung seiner Aussagen – welche bis in die jüngste Gegenwart der chinesischen Rhetorik entsprechen – zitierte Chiang die Grundlagenwerke der chinesischen Klassik, darunter „Das Buch der Urkunde“, „Das Buch der Riten“ und „Das Buch von Mitte und Maß“, um an das Ideal eines Herrschers im Altertum anzuschließen. Ein „fähiger, weiser und erhabener

³¹⁶ zum „Familismus“ siehe Wen Chung-i 1988, S. 49-84 und Yang Mao-chun 1988.

Herrscher“ stelle die Meinung und das Wohl der Bevölkerung immer in den Vordergrund und bemühe sich um Ordnung und Frieden sowohl im Innern als auch nach außen. Mithilfe dieser Prinzipien gewinne er die Fürsprache des Volkes. Chiang erklärte Sun Yat-sen zum Nachfolger der chinesischen Klassiker, Sun beerbe die chinesischen Kaiser und Weisen des Altertums Yao, Shun, Yu, Tang, Wen, Wu, Chou-kung und Konfuzius. Chiang selbst sei der wahre Nachfolger Suns und strebe danach, dessen Programme für den Aufbau des modernen Chinas zu realisieren. Damit suchte sich Chiang von Mao Tse-tungs Regime auf dem chinesischen Festland abzugrenzen,³¹⁷ um als „fähiger, weiser und erhabener Herrscher“ seine Macht in Taiwan abzusichern, während China unter Herrschaft der Kommunisten in einen chaotischen und rückständigen Zustand verfalle, indem sie die Bevölkerung unterdrücken und die zuvor existierende Marktwirtschaft in eine sozialistisch orientierte Planwirtschaft umwandeln. Durch die Kulturrevolution werde der „Klassenkampf“ gegen vermutete innere Feinde geführt, doch dieser richte sich zunächst gegen die eigene Kultur, gegen Sitten, Gewohnheiten und Denkweisen und damit auch gegen deren Träger, vor allem die Gebildeten und Gelehrten.

Im Gegensatz dazu sei die KMT-Regierung ein Bewahrer der chinesischen Kultur. Das Leben im „Free China“ – Chiang meint damit Taiwan – sei ein Paradies mit Demokratie, Fortschritt und Wohlstand, das Leben auf dem Festland gleiche dagegen einer Hölle. Die später ins Leben gerufene „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ verhiess Chiang als Befreier von den Leiden Chinas, bedingt durch die Herrschaft der Kommunisten, er sei das Heil der chinesischen Nation und großartigster Mensch der Welt.³¹⁸

³¹⁷ Vgl. John Makeham 2008, S. 192-207.

³¹⁸ Vgl. Tai Pao-tsun 2006, S. 294f.

Als dritte Grundlage der chinesischen Kultur stellte Chiang in seiner Rede die Wissenschaft vor; sie sei ein Weg, der dazu führen solle, dass „der Staatsführer seine Persönlichkeit und Integrität pflegt, damit er als Vorbild des Landes wirken kann. Dann hätten alle Dinge den besten Nutzen und dienen den Notwendigkeiten sowie der Bereicherung des Lebens und des Wohls der Bevölkerung.“ Auch Konfuzius habe gefordert, dass „die Politik eines Landes dafür sorgen soll, dass die Bevölkerung zu einem reichen und langen Leben gebracht wird.“ Der Weg dahin sei eine „ausgeglichene und gleichmäßige Verteilung der Güter, denn dann gibt es keine Armen. Wenn die Bevölkerung eines Landes mit anderen in Harmonie lebt, dann fehlt es ihr an nichts. Wenn alle Menschen friedlich miteinander umgehen, dann gibt es keine soziale Krisen.“³¹⁹

Chiang äußerte, dass naturwissenschaftliche Forschung in China nichts Neues sei, jedoch sei diese Tradition von den Gelehrten im Laufe der Zeit vernachlässigt worden; nun sollten sie sie wieder aufnehmen. Chiang lehnte Einstellungen wie „Autonomie der Forschung“ oder „Wertfreiheit der Wissenschaften“ ab, wie sie von liberalen Wissenschaftlern in dieser Zeit propagiert wurden. Auf Grundlage der konfuzianischen Lehre sei das entscheidende Ziel der Forschung die Befriedigung des Bedarfs und die Verbesserung der Lebensqualität der Bevölkerung in allen Bereichen wie Essen, Kleiden, Wohnen, Verkehr, Erziehung und Unterhaltung etc. Daher sollten künftig die Naturwissenschaften im Dienst der produktiven und wirtschaftlichen Entwicklung stehen. Nach Suns „Prinzip des Volkswohls“ sollte der im Laufe der Industrialisierung und Modernisierung gewachsene Reichtum gemäß den Prinzipien von „gleichmäßiger Verteilung des Bodens und Wohlstands“ und „Beschränkung des Privatkapitals“ aufgeteilt werden. Zugleich sollten die konfuzianischen Tugenden wie

³¹⁹ Zit. nach Chiang Kai-shek 1966 S.270f.. Eigene Übersetzung.

Loyalität gegenüber der Obrigkeit und Verantwortung der Gemeinschaft bzw. den Untertanen gegenüber auch auf das Verhältnis zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern übertragen werden, um soziale Konflikte zu vermeiden.

Mit seiner Auslegung versuchte Chiang, dem Modell der taiwanesischen Modernisierung eine Basis zu geben und einen „konfuzianischen Kapitalismus“ zu gestalten. Er vertrat damit die Meinung der Neokonfuzianisten,³²⁰ welche die Einführung der wissenschaftlichen Kenntnisse den traditionellen Werte und Normen unterordnen wollten, um ihre soziale Sprengkraft zu entschärfen. Dadurch sollte sie für die bestehende Ordnung nutzbar gemacht werden.

6.2.4.3. Inhalte der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“

Nach der Rede Chiang Kai-sheks riefen ca. 15.000 KMT-Anhänger zur „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ auf, unter ihnen auch Sun Ke (1891–1973), Enkel von Sun Yat-sen, Chen Li-fu (1900-2001)³²¹ und Kung Te-cheng (1920–2008), Nachkomme in der 77. Generation von Konfuzius.³²² 1967 wurde das „Komitee für die Förderung der Bewegung zur Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ gegründet. Dessen Aufgabe bestand auch in

³²⁰ Nach der „Vierten-Mai-Bewegung 1919“ bemühten sich Kulturkonservative wie Chang Chun-mai, Tang Chun-i u.a. um einen Weg zum Aufbau des modernen Chinas aus der Tradition und zugleich den Neokonfuzianismus mithilfe westlicher Philosophie neu auszulegen. Einige wichtige Vertreter des Kulturkonservatismus wie Mou Tsung-san, Hsu Fu-kuan, Hsiung Shih-li, Fang Tung-mei und Chien Mu übersiedelten nach 1949 nach Hongkong und Taiwan und trugen zur Gestaltung der konfuzianischen Modernisierungsthese bei. Vgl. Liu Shu-hsien 1997, S. 54-60.

³²¹ Chen Li-fu war Mitglied des KMT-Komitees und stand Chiang Kai-shek nahe. Die theoretische Grundlage der „Bewegung Neues Leben“ wurde von Chen gestaltet, 1938–1944 war er Bildungsminister. Während der „Bewegung zur Restauration der chinesischen Kultur“ auf Taiwan unterstützte er die Untersuchung und Verbesserung der chinesischen Medizin mit wissenschaftlichen Methoden, damit die chinesische Medizin als Wissenschaftsbereich anerkannt werden konnte. Zugleich war er zuständig für die Edition der chinesischen Wissenschaft und Kultur (1967–2001) und amtierte als Präsident der „Confucius society“.

³²² Vgl. Lin Gou-shian 2001, S. 48-53 und Yang Rong-cong 1992, S. 46-48

einer „kulturellen Kriegsführung“ gegen die chinesischen Kommunisten.³²³ Folgende Maßnahmen sollten helfen, die Kultur in den Vordergrund zu rücken:

- (1)Überarbeitung der Schulbücher;
- (2)Herausgabe und Neukommentierung literarischer und philosophischer Klassiker;
- (3)eine Kampagne zur Schaffung neuer Werke in Kunst und Literatur im Geist von Ethik, Demokratie und Wissenschaft;
- (4)Bau von Sportanlagen, Theatern, Musikhallen, Kunsthallen und Museen;
- (5)verstärkte Einbeziehung der Massenmedien, um die Sittlichkeit in der Bevölkerung voranzubringen;
- (6)Wiederbelebung der konfuzianischen Tugenden;
- (7)stärkere Hervorhebung nationaler Eigenschaften im Dienste der Tourismusindustrie;
- (8)Bewahrung der historischen Kulturgüter und Schätze;
- (9)Förderung von Bildung und Forschung in Bezug auf die chinesische Kultur, auch bei Auslandschinesen und ausländischen Forschungsinstituten;
- (10)Förderung von Investitionen in privater Trägerschaft für kulturelle und erzieherische Einrichtungen.³²⁴

Das Lernen konfuzianischer Klassiker, traditioneller Kunst, Musik, Kampfkunst und Kalligraphie wurde sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft aktiv gefördert und die Kulturrenaissance durch eine Reihe von anderen Aktivitäten, Ausstellungen und Veranstaltungen, begleitet, etwa der Eröffnung des „Nationalen Palastmuseums“,³²⁵ der Neubelebung traditioneller Architekturformen, der Befürwortung

³²³ Vgl. Shih Chih-hui 1995, S. 22-24.

³²⁴ Vgl. Chang Shu-lun 1998, S. 211.

³²⁵ Die Kunstsammlung beinhaltete etwa 620.000 Exponate die, von Kaisern der Ming- und Ching-Dynastie gesammelt, von Chiangs Regime nach Taiwan mitgebracht worden waren. Alle diese Kulturschätze wurden seit 1965 im Nationalen Palastmuseum in Taipei ausgestellt.

von Volksreligionen sowie der Errichtung von Forschungsinstituten über die „Drei Prinzipien des Volkes“.³²⁶ Schulen, Straßen und öffentliche Gebäude wurden nach konfuzianischen Tugenden, nach Sun Yat-sen und Chiang Kai-shek sowie nach Provinzen und Städten auf dem chinesischen Festland benannt, in allen öffentlichen Einrichtungen hingen Bilder oder standen Statuen von Sun Yat-sen, Chiang Kai-shek und Konfuzius. Zudem erstellte das „Komitee für die Anleitung zum alltäglichen Leben der Bevölkerung“ ein „Handbuch für bürgerliche Instruktionen“ (1967) mit 99 Regeln auf Basis der konfuzianischen Tugenden für Essen, Kleidung, Wohnen, Verkehr, Erziehung und Unterhaltung. Ferner regelte das „Handbuch für die bürgerliche Konvention“ (1970) Benehmen, Kleidung und Umgang in der Öffentlichkeit sowie den Ablauf von Veranstaltungen, Hochzeiten, Beerdigungen, Feiern etc., wodurch das richtige Benehmen als moderne Chinesen in einem modernen Staat mit chinesisch traditioneller Sittlichkeit und Höflichkeit verbunden werden sollte.³²⁷

6.2.4.4. Der Einfluss der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ auf die schulische Erziehung

Nachdem ab 1952 alle Lehrbücher gemäß den „Drei Prinzipien des Volkes“ neu editiert worden waren, sollte nun die Gestaltung der Schulerziehung besondere Rücksicht auf die „Bildung des Volksgeistes“ und die Moralerziehung nehmen und mit der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ koordiniert werden.³²⁸ Die Fächer Chinesisch, Geschichte, Geographie sollten die Aufgabe der „Bildung des Volksgeistes“ übernehmen. Zum Beispiel wurde hier die Mongolei zum Hoheitsgebiet Chinas gezählt, obwohl sie seit 1953 ein

³²⁶ Vgl. Oskar Weggel 1991, S. 155-163.

³²⁷ Vgl. Huang Huang-ping and Chiu Lian-Hwang 1991, S.376 und Richard Wilson 1970.

³²⁸ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 440.

unabhängiger Staat war. Alle Änderungen durch die VR China wurden von der KMT nicht anerkannt, wodurch eine eigene Geographie entstand.³²⁹ Taiwan wurde im Lehrbuch als Teil des Chinas propagiert, jedoch als ein peripherales und kulturrückständiges Gebiet Chinas bezeichnet.

Während andere Fächer, wie „Alltag und Ethik“ in der Grundschule, „Staatsbürgerkunde und Tugenden“³³⁰ sowie Pfadfindererziehung in der Junior High School und „Staatsbürgerkunde und Tugenden“, „Drei Prinzipien des Volkes“ und „militärische Instruktion“ in der Sekundarstufe II,³³¹ in direkter Verbindung mit der Parteiideologie, der Verehrung, ja Vergötterung der Staatsführer, Chiang Kai-shek und sein Sohn Chiang Ching-Kao sowie der Geisteshaltung des Antikommunismus, der Bedeutung der chinesischen Kultur in der Welt, den „Drei Prinzipien des Volkes“ gewidmet waren. Zudem sollte Taiwan zum Vorbild der „Drei Prinzipien des Volkes“ für die anderen Provinzen Chinas aufgebaut werden.³³² Dort wurde auch die Notwendigkeit der Rückeroberung des Festlandes und die Befreiung der Landsleute in China proklamiert und gleichzeitig die konfuzianischen Tugenden mit militärischen und patriotischen Ideen von Etikette, Gehorsam, Gemeinschaftsgeist, Vaterlandsliebe und Loyalität gegenüber den politischen Führern sowie Kampfeswillen verbunden.

Das alltägliche Leben der Schüler in Bezug auf Benehmen, Essen, Kleidung sowie konkrete Grundhaltungen des Lebens wie Sauberkeit, Disziplin und traditionelle sittliche Ordnung sollten kultiviert werden. Dazu wurde bei jeder Gelegenheit, etwa

³²⁹ Vgl. Wang Wen-lung 2008, S. 201-251.

³³⁰ Die Analyse der Lehrinhalte findet man in „Zur aktuellen Methodik der Moralerziehung in Taiwan: der Sinn und die Problematik der Realisierung des ‚Werterziehungsansatzes‘ in den Lehrbuchreihen des Faches Civics, Staatsbürgerkunde für den Primarbereich, und die Anwendungsmöglichkeit dieses Modells für den Sekundarbereich“, vorgelegt von Lan Yu-su 1996; Kao Chien-her 2006 und Shih Chi-sheng 1993.

³³¹ Vgl. Lin Gou-shian 2001, S.74f.

³³² Vgl. Shih Chi-sheng 1993, S.85f.

auf Schulversammlungen, der tiefere Sinn der traditionellen chinesischen Handlungsnormen und Tugenden erklärt,³³³ welche zugleich zur Überwachung der Schüler und als Kriterien für die Bewertung der Persönlichkeitsentwicklung verwendet wurden: Im Schulzeugnis gab es eine sogenannte „Persönlichkeitsbewertung“.³³⁴

Daneben wurde das Studium der chinesischen Klassiker sowie der Geschichte und Geographie Chinas verstärkt. Mit der 1953 vom Bildungsministerium edierten Reihe chinesischer Klassiker, den „Lektüren für die Basis der chinesischen Kultur“, war die Lektüreauswahl der Schulen vorbestimmt. Auf Betreiben der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ wurden nun vier Klassiker des Konfuzianismus mit neuem Kommentar von Chen Li-fu als Verbindung zwischen der Lehre von Konfuzius mit den „Drei Prinzipien des Volkes“ in der Schule eingesetzt und die Klassiker sowie Kampfkunst, Kunst und Musik einbezogen.³³⁵ Zugleich sollten Kenntnisse über internationale Bedingungen sowie Sitten für moderne Staatsbürger vermittelt werden.

In den Hochschulen wurden die Fächer „Chinesisch“, „Moderne Geschichte Chinas“, „Drei Prinzipien des Volkes“ und die „Lehre vom Landesvater“ sowie das „Studium der Fragen des chinesischen Festlandes“ zu Pflichtfächern. Lehrinhalte waren Werk und Vermächtnis von Sun Yat-sen, Taten, Reden und Aufsätze von Chiang Kai-shek, die „Tyrannei der chinesischen Kommunisten“ und internationale Beziehungen.³³⁶

³³³ Vgl. Huang Chung 1980, S. 167-176.

³³⁴ Im Schulzeugnis wurden vier Bereiche begutachtet: Kognitives, Persönliches (die Leistung im Fach Staatsbürgerkunde sowie Benehmen), Sportliches sowie Gemeinschaftliches (Pfadfindererziehung und außerschulische Aktivitäten). Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 396-399.

³³⁵ Vgl. Huang Chun-chieh 1992, S. 228f. und ders. 2001, S. 283-89. Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 440f.

³³⁶ Vgl. Chang An-jan 1987, S. 262-276.

Chiang kritisierte solche Lehrbücher vor allem der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer, die direkt aus den westlichen Ländern übernommen worden waren, und forderte zu einer Neubearbeitung auf Basis der „Drei Prinzipien des Volkes“ auf.³³⁷ Zu diesem Zwecke wurden Institute für das Studium der „Drei Prinzipien des Volkes“ an der „National Taiwan Normal University“ (1967), der „National Taiwan University“ (1974), der „National Chen Chi University“ (1974), der Wen Hua Fachhochschule (1962), der Militärfachhochschule (1968) und an der „Academia Sinica“ (1981) errichtet.³³⁸

Zusammen mit der „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ wurde nun mit der „Bewegung für die Verwendung der Nationalsprache“ Chinesisch noch radikaler als zuvor durchgesetzt³³⁹ und mit dieser Dominanz der chinesischen Kultur die Identität der Taiwanesen unterdrückt.³⁴⁰ In allen Anstalten und Schulen, aber auch in der Öffentlichkeit sollte nur Hochchinesisch gesprochen werden. Zuwiderhandlung der Lehrer und Schüler wurde unter Strafe gestellt und chinesische Tradition und Kultur wie die japanische Kultur unter der japanischen Besatzung politisiert und zur Assimilierung und zur Schaffung einer einheitlichen „Nation“ instrumentalisiert.³⁴¹ Die Verwendung des Japanischen sowie des Taiwanesischen – der einheimischen Sprache auf Taiwan nach dem Zweiten Weltkrieg – galt für die KMT als Hindernis bei der Ausbildung zu einem chinesischen Nationalbewusstsein und der Integration der Taiwanesen. So entfremdeten die sinisierten Lehrinhalte die Schüler von ihrer Lebenswelt. Hinzu kam, dass China

³³⁷ Vgl. Chiang Kai-shek 1968, S. 429f.

³³⁸ Vgl. Chang An-jan 1987, S. 58-60.

³³⁹ Vgl. Chun Allen 1996, S. 126-147.

³⁴⁰ Vgl. Lin Gou-shian 2001, S. 75-78.

³⁴¹ Z. B. mussten die Schüler in der Schule ein Schild „Taiwanesisch sprechen heißt, es mangelt an Vaterlandsliebe“ umhängen, oder sie wurden mit Bußgeld, Abzügen in der Note für Betragen, Arbeitsdienst oder Schlägen bestraft, wenn sie Taiwanesisch sprachen. Vgl. Chen Bo-chang 1991, S. 78 ; Chen Mei-ju 1996, S. 128f. und Alan M. Wachman 1994, S. 53.

durch das Kontaktverbot mit dem chinesischen Festland für viele Schüler ein fremdes und fernes Land war. Lehrinhalte mit Bezug auf Taiwan wurden erst nach Aufhebung des Kriegsrechts in den 1990er-Jahren langsam wieder einbezogen.³⁴²

Insgesamt lieferte die „Bewegung für die Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ eine Grundlage für Aufbau eines modernen Chinas auf Taiwan, durch die Loyalität der Jugendlichen den Staat bzw. das KMT-Regime gegenüber zu stärken, die Wissenschaft zum Prinzip der neuen Erziehung zu erheben, die Sparsamkeit und Rationalität zum Beitrag der wirtschaftlichen Modernisierung aufzuziehen, zugleichzeitig die Werte und Normen als moderne Staatsbürger unter der Bevölkerung bzw. Jugendlichen zu verbreiten.

6.3. Pläne für die Gestaltung der beruflichen Ausbildung sowie der naturwissenschaftlichen und technischen Forschung und Bildung

Neben der militärischen Erziehung und der „Bildung des Volksgeists“ erstellte das KMT-Regime auch einen Reihen der Pläne für die Gestaltung der beruflichen Ausbildung sowie der naturwissenschaftlichen und technischen Forschung und Bildung. In diesem Abschnitt untersuche ich die entsprechende Bildungspolitik des KMT-Regime.

6.3.1. Die Debatte über berufliche Ausbildung sowie naturwissenschaftliche und technische Forschung und Bildung innerhalb des KMT

Nach Betrachtung des Pädagogen Huang Jen-pei (1878-1965)³⁴³ litt die berufliche Ausbildung nach Gründung der Republik China unter folgenden Schwierigkeiten:

³⁴² Vgl. Tsai Ming-hsien 2009, S. 82-152.

³⁴³ Huang Jen-pei (1878–1965) trug stark zur Einführung der modernen Berufsausbildung und zum Aufbau des beruflichen Bildungssystems auf Taiwan bei. Vgl. Tsao Chang-jen und Lin Chung-yao 2003, S. 38-41.

Erstens entsprach die Gestaltung der Fächer nicht der Arbeitswelt zu jener Zeit, und zweitens waren die Lehrgänge aufgrund direkter Übernahme des Stoffs aus fremden Ländern theoretisch gestaltet, und es gab keine Werkstätten oder Bauernhöfe zur praktischen Veranschaulichung.³⁴⁴ Um das chinesische Bildungswesen effektiv zu reformieren, hatte die KMT-Regierung 1931 beim Völkerbund einen Antrag auf pädagogische Beratung gestellt. Das „International Committee on Intellectual Cooperation“, die zuständige Unterorganisation des Völkerbundes, entsandte daraufhin die „League of Nations Mission of Educational Experts“ nach China.³⁴⁵ Nach dreimonatigem Besuch stellten die Berater ihren Bericht „Die Reorganisation des chinesischen Bildungswesens“ vor. Die Reformvorschläge orientierten sich an den Richtlinien des provisorischen Plans für die wirtschaftlich-soziale Entwicklung des Landes und bezogen sich vorrangig auf die Schulorganisation sowie die Hochschulbildung und den naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht.³⁴⁶ Der Aufbau des staatlichen Bildungswesens sollte mit anderen Teilsystemen der Gesellschaft koordiniert werden und für Arbeitskräfte aus allen sozialen Schichten durch differenzierte Bildungszweige und Lehrgänge gültig sein. Dazu sollte die chinesische Regierung eine zielgerichtete und planmäßige Erweiterung der Bildungsplätze in Koordination mit dem realen Bedarf an Arbeitskräften gemäß den Wirtschaftsplänen anstreben. Immerhin gewann dieser auf empirischen Untersuchungsbelegen zur schulischen Realität Chinas mit dem Kommentar von pädagogischen Fachberatern aus dem Völkerbund basierende Bericht der kulturkonservativen und nationalistischen Nankinger KMT-Regierung große

³⁴⁴ Vgl. Chiu Hsiu-hsiang 2005, S. 151.

³⁴⁵ Die Mitglieder waren Carl H. Becker, Professor an der Universität Berlin und ehemaliger Preußischer Kulturminister (1927–1931) als Vorsitzender, Prof. M. Falski, Direktor der Abteilung der Elementaren Bildung im Polnischen Kulturministerium, Prof. P. Langevin, Collège de France, und Prof. R.H. Tawney von der „London School of Economics and Political Science“. Vgl. Die Bildungskommission des Völkerbunds 1963, S.1-2.

³⁴⁶ Vgl. Chang Li 1986, S. 281-314 und Hu Chang-chih 1987, S. 37-50; Die Bildungskommission des Völkerbunds 1963 und Ernst Neugebauer 1971.

Aufmerksamkeit, denn damit die Legitimation der KMT-Regierung für Aufbau eines einheitlichen, national bezogenen und wirtschaftsentwicklungsorientierten Bildungswesen verstärkte.³⁴⁷

Nach seinem Rückzug nach Taiwan charakterisierte Chiang den Versuch folgendermaßen: „Die wesentlichen Ursachen für unser Misslingen lagen in der Erziehung und Kultur ... Abgesehen von der moralischen Erziehung redeten wir nur über die kognitive Erziehung. Wenn wir eine Gesamtplanung und eine ausgeglichene Durchführung der Pläne etwa für Produktionserziehung, Berufsausbildung, naturwissenschaftliche und technische Erziehung u. a. gehabt hätten, wäre unser Land nicht in eine solch miserable Lage geraten und nicht von solch einem Missgeschick getroffen worden.“³⁴⁸ In den „Zwei Aufsätzen über Yu und Le (Erziehung und Unterhaltung des Volkes) zur Ergänzung des ‚Prinzips des Volkswohls‘“ (1953) zeigte Chiang drei wesentliche Schwächen in der schulischen Erziehung in den 1930er- und 40er-Jahren auf dem chinesischen Festland auf:

(1) „Sheng-hsueh chu-i“ (升學主義, zu Deutsch: „blinden Bildungseifer“): Die Unterrichtsgestaltung der Grund- und Mittelschule sei nur als Vorbereitung für das Universitätsstudium bzw. zum Bestehen der Übergangsprüfung angesehen worden. Jedoch sei auf die Vorbereitung auf das reale Leben, die moralische Entwicklung und die künftige Erwerbstätigkeit kaum Rücksicht genommen worden.

(2) Formalismus: Mit Einführung des modernen Bildungssystems hätten die Bildungsanstalten zwar zur Verleihung des formellen Diploms und Zertifikats beigetragen, jedoch sei die Gestaltung des Unterrichts inhaltsleer gewesen. Sowohl die Einrichtungen als auch die Lehrkräfte seien schlecht gewesen, und die Studenten

³⁴⁷ Vgl. Chang Li 1986, S. 281-314.

³⁴⁸ Zit. nach Chiang Kai-shek 1951 (b), S. 208. Eigene Übersetzung.

hätten weder in der Forschung noch in beruflicher Kompetenz ausgebildet werden können.

(3) Isolationismus: Die Gestaltung der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung in Schule und Hochschule sei zu theoretisch und für die industrielle Entwicklung des Landes zu wenig praktikabel gewesen. Es sei notwendig, dass die Schüler und Studenten in die Fabrik oder auf einen Bauernhof gingen, und dort ein Praktikum abzuleisten, damit sie lernen, ihre Kenntnisse im realen Leben anzuwenden.³⁴⁹

Die Berater der Bildungskommission des Völkerbunds erwähnten in ihrem Bericht, dass viele Gelehrte nach wie vor die traditionelle konfuzianische Erziehung verfolgten. Die modernen Hochschulen würden von der Gesellschaft als neue Institutionen zur Auswahl und Ausbildung künftiger Beamten und analog dazu der Besuch der modernen Schule als Vorbereitung auf die kaiserliche Beamtenprüfung angesehen. Daher seien die Inhalte der schulischen Erziehung noch immer sehr literarisch ausgerichtet, das Bildungswesen lege seine Schwerpunkte auf die allgemeinbildende Mittelschule sowie die Geistes- und Sozialwissenschaften in den Hochschulen, während die berufliche Ausbildung und die Naturwissenschaften sowie die Technik wenig berücksichtigt würden.³⁵⁰ Zudem gäbe es eine große Diskrepanz zwischen schulischer Erziehung und realem Leben. Da die Bildungsinhalte häufig direkt aus Fremdländern übernommen worden seien, hätten die Jugendlichen überzogene Erwartungen an das Leben, die nicht zu verwirklichen seien, was zu Unzufriedenheit führe. Diese Analyse klärte die KMT-Politiker auf, dass zwar die Kommunisten die Studenten und Schüler zu Streiks und Revolten aufgestachelt

³⁴⁹ Vgl. Chiang Kai-shek 1953, S. 221-223.

³⁵⁰ Vgl. Die Bildungskommission des Völkerbunds 1963, S. 165.

hätten, aber die disharmonische Gestaltung des Schulsystems habe zur Unzufriedenheit beigetragen.

Dies alles wurde von Chiang als Hindernis beim Aufbau eines modernen chinesischen Bildungswesens im Dienst der Wirtschaftsentwicklung und Industrialisierung betrachtet. Er setzte seine Kritik fort und warnte: „Je mehr Junior und Senior High Schools errichtet werden, desto mehr ‚Parasiten in der Gesellschaft‘ werden erzogen“, da die Schüler keine Kompetenzen zur Steigerung der Produktion und der sozialen Entwicklung entwickelten.³⁵¹ Schulische Bildung diene indes keinesfalls nur den Zweck der Aufklärung, vielmehr stelle Allgemeinbildung bzw. bürgerliche Erziehung, wie sie von der „Bewegung des Vierten Mai 1919“ und in den 1920er-Jahre gefordert und propagiert wurde, einen unrealistischen Luxus dar.³⁵² Zudem stehe das Streben nach weiterführender Bildung zum Erwerb eines Bildungstitels als individuelles Streben nach eigenem sozialem Aufstieg im Widerspruch zu den Erziehungskonzepten der KMT-Regierung, welche die Erziehung „im Dienst der Rettung bzw. der Weiterexistenz unseres Vaterlandes“³⁵³ sah.

Mit diesen Ansätzen wies Chiang Kai-shek den Weg für die künftige Entwicklung des taiwanesischen Bildungswesens, die Förderung der praktischen Ausbildung als „Bildung für alle“, um die Produktionstechniken durch naturwissenschaftliche und technische Forschung und Ausbildung zu verbessern und die Entwicklung des Landes zu unterstützen.³⁵⁴ Dadurch könne die ideale Gesellschaft nach dem „Prinzip des

³⁵¹ Vgl. Chiang Kai-shek 1951 (c), S. 269f.

³⁵² Vgl. Chiang Kai-shek 1951 (c), S. 267.

³⁵³ Vgl. ders. (b) S.211.

³⁵⁴ Vgl. ebd., S. 156-158 und 160-165.

Volkswohls“ verwirklicht werden, indem die Fähigkeiten und Begabungen der gesamten Bevölkerung ausgeschöpft und nutzbar gemacht werden.³⁵⁵ Zu diesem Zwecke solle eine Differenzierung des Ausbildungssystems³⁵⁶ durch unterschiedliche Bildungszweige und Lehrgänge gestaltet werden, nämlich:

(1) Vermittlung von wissenschaftlichen und technischen Fachkenntnissen durch eine Fachhochschule oder Universität, die sich nicht unbedingt auf die Ausbildung von handwerklichen Fähigkeiten bezog, sondern für Ingenieure, Manager u. a. gedacht war;

(2) Vermittlung von Fachkenntnissen und Ausbildung handwerklicher Fähigkeiten für Techniker durch eine Fachschule;

(3) gewerbliche Ausbildung zur Vermittlung von Geschicklichkeit und Fertigkeit, etwa einfache Arbeitskräfte bzw. Handwerker; Fachausbildung für Anlernkräfte durch kurzzeitige Heranbildungskurse im Betrieb oder Fortbildung; Fachausbildung für Ungelernte Anweisungen während der Arbeit.³⁵⁷

6.3.2. Unterstützung durch die US-Entwicklungshilfe

Der Aufbau der beruflichen Schulen sowie der naturwissenschaftlichen und technischen Ausbildung wurde bald behindert, denn es fehlte sowohl an Erfahrung als auch an finanziellen Mitteln, zugleich mangelte es an Lehrkräften und –materien. Doch nicht nur die KMT-Regierung hatte Interesse an Facharbeitskräften im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich, sondern auch die USA, vor allem

³⁵⁵ Vgl. 5.5.1.2. in dieser Arbeit.

³⁵⁶ Der Begriff der Differenzierung (in Englisch: Tracking) findet im internationalen Sprachgebrauch eine weite, häufig unscharfe Anwendung, von der Bezeichnung für die Berücksichtigung individueller Unterschiede und für Gruppierungsformen im Unterricht in einer „Klasse“ bis zur Kennzeichnung der Organisation unterschiedlicher allgemein- und berufsbildender Erziehungswege im Ganzen eines Bildungssystems. Vgl. Saul B. Robinsohn und Helga Thomas 1971.

³⁵⁷ Vgl. Ku Po-yen 1958.

nach dem „Sputnik-Schock“³⁵⁸ im Jahr 1957. Die Gestaltung des taiwanesischen Ausbildungssystems erhielt ab 1952/53 durch US-amerikanische Berater und durch das von den USA geförderte Projekt für die Verbesserung der naturwissenschaftlichen Bildung neue Impulse.

1947 hatte US-Außenminister George C. Marshall ein Programm für den Wiederaufbau der Wirtschaft von Westeuropa gefordert. Ziel des Marshall-Plans – offiziell „European Recovery Program“ (ERP) – war erstens die Hilfe für die notleidende und hungernde Bevölkerung des kriegszerstörten Europas, zweitens eine Eindämmung des kommunistischen Einflusses der Sowjetunion und drittens die Schaffung eines Absatzmarktes für die amerikanische Überproduktion. Via Entwicklungshilfe wurden US-amerikanische Modelle, u. a. die landwirtschaftliche und industrielle Produktion, Managementsysteme, Kenntnisse in Naturwissenschaft und Technik und Lebensweise, auf europäische Länder übertragen. Zugleich wurde damit der politische Einfluss der USA gestärkt.³⁵⁹ Die zunächst auf Europa beschränkte Außenpolitik wurde später „zur globalen Strategie“ der USA.³⁶⁰

China wurde zwar ab 1948 in den Marshallplan einbezogen, erhielt aber wegen des

³⁵⁸ Der Start des sowjetischen Satelliten Sputnik war ein Zeichen dafür, dass die Sowjetunion die USA technologisch überholt hatte, im Besitz von starken Interkontinentalraketen war und die USA mit Atombomben bedrohen konnte. Daraufhin wurden in den USA verschiedene Programme zur Förderung der bislang als Bildungsreserve vernachlässigten Bevölkerungsgruppen sowie zur Förderung der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und der naturwissenschaftlichen Bildung in der Schule aufgelegt. Gleichzeitig verstärkte die Sowjetunion mit massiven Unterstützungsprogrammen die Aufrüstung auf dem chinesischen Festland und anderen kommunistischen Ländern. Auch deswegen hatten Wissenschaftler in den USA ihre Regierung dazu aufgefordert, die Entwicklung der Wissenschaft in nicht westlichen Ländern zu unterstützen, um die soziale und wirtschaftliche Lage dieser Länder zu verbessern und sie zugleich friedlich in die westliche Gesellschaft bzw. den von den USA geleiteten Teil der Welt zu integrieren. Dieser Vorschlag gewann die Unterstützung des damaligen Präsidenten Eisenhower, und kurze Zeit später wurde das „Science Advisory Committee“ gegründet. Vgl. W.A. Jr. Noyes 1958, S. 19-29; Igor J. Polianski und Matthias Schwarz (Hrsg.) 2009.

³⁵⁹ Vgl. Charles A. Thomson und Walter H.C. Laves 1963, S. 91f. sowie Wen Hsing-ying 1989, S. 30-34.

³⁶⁰ Vgl. Gilbert Rist 1997, S. 70-72.

Misstrauens gegenüber dem KMT-Regime keine konkrete Förderung.³⁶¹ Erst zu Beginn des Koreakrieges (1950–1953) begann die Zusammenarbeit zwischen der US-Regierung und dem KMT-Regime.³⁶² Nach dem Koreakrieg wurde Taiwan als eine der asiatischen Fronten gegen die kommunistische Expansion betrachtet. Die US-Regierung unterstützte deshalb das Regime Chiang Kai-sheks und stellte zwischen 1950 und 1965 insgesamt um die 1,48 Mrd. USD zur Verstärkung der Verteidigungskräfte sowie zur Entwicklung Taiwans zur Verfügung. Damit sollten Industrie und Agrarwirtschaft unterstützt, die Infrastruktur ausgebaut und die Gesellschaft belebt werden.³⁶³ Zugleich hatte die US-Entwicklungshilfe die Aufgabe, technische Hilfe und Kooperationen zu ermöglichen, um die Ausbildung der Facharbeitskräfte und den Aufbau des Bildungswesens zu unterstützen.

US-Entwicklungshilfe von 1951 bis 1965, dadurch übte die US-Regierung jedoch auch starken Druck auf die KMT-Regierung aus: Einerseits unterstützten sie Taiwan durch Hilfslieferungen, andererseits forderten sie die KMT-Regierung auf, eine Reihe von Wirtschaftsplänen zu erstellen und durchzusetzen, um einen effektiven Einsatz der Hilfsgüter zu gewährleisten. Im Folgenden wird der Prozess der Wirtschaftsentwicklung in Taiwan in vier Phasen geschildert: 1. Wiederaufbauphase (1945–1960), 2. Expansionsphase des Exports (1960–1972), 3. Umstellungs- und Aufschwungphase (1973–1986), 4. Liberalisierungsphase (1987 bis zur Gegenwart).

Zwischen 1951 bis 1965 entwickelten US-amerikanische Berater der Education Division in der „U.S. Mutual Security Agency to China“ (MSA) die Programme zum Aufbau des taiwanesischen Bildungswesens; diese bezogen sich auf die primäre und

³⁶¹ Vgl. Tseng Chien-min 2009, S. 62-67.

³⁶² Vgl. Chao Chi-chang 1985, S. 11 und Chang Shu-ya 1990, S. 481.

³⁶³ Vgl. Dennis Van Vranken Hickey 1994, S. 21.

sekundäre Bildung sowie Fachausbildung, technische, agrarwirtschaftliche und berufliche Ausbildungen jeglicher Art, naturwissenschaftliche und technische Bildung und Forschung, Erziehung für die Ü berseechinesen, Medienerziehung, kommunale Erziehung, Hauswirtschafterziehung und schulische Verwaltung.³⁶⁴ Von 1951 bis 1971 wurden 3003 taiwanesishe Fachleute aus den Bereichen Landwirtschaft, Industrie, Bildung etc. zur Aus- und Weiterbildung in die USA entsandt.³⁶⁵ Das Bildungsprogramm wurde durch 148,2 Millionen USD unterstützt, was etwa 2,5% der gesamten US-Entwicklungshilfe ausmachte. Hinzu kamen Spenden aus privaten Stiftungen in den USA.³⁶⁶ Von diesem Geld standen 35% für die berufliche und 19% für die naturwissenschaftliche Bildung, 11% für die Erziehung der Ü berseechinesen und 35% für andere Bereiche zur Verfügung.³⁶⁷

6.3.3. Das Gutachten US-amerikanischer Berater

Unter der KMT-Regierung wurde die noch unter japanischer Besatzung gestaltete fünfjährige Vocational High School aufgeteilt in eine dreijährige Junior Vocational High School und eine dreijährige Senior Vocational High School, wobei mehr als die Hälfte der Schüler in der Junior Vocational High School ihre Vorbereitung auf den Besuch der Senior High Schools oder Senior Vocational High Schools und nicht auf einen künftigen Beruf ausrichtete. Nur knapp 20% der Absolventen gingen direkt in einen Beruf, und sie mussten jedoch wegen ihrer mangelnden Berufstätigkeit eine zusätzliche Ausbildung in der Arbeit nehmen.³⁶⁸ Die mangelnde Koordination zwischen schulischer Berufsausbildung und realem Bedarf sowie die dadurch entstehende Arbeitslosigkeit wurden von den US-Beratern während der

³⁶⁴ Vgl. Council for International Economic Cooperation und Development (Hrsg.) 1964, S. 1.

³⁶⁵ Vgl. Chao Chi-chang 1985, S. 29f.

³⁶⁶ Vgl. Fu Li-yuh 2006 (a), S. 336.

³⁶⁷ Vgl. An Hou-wie 1998, S. 68.

³⁶⁸ Vgl. Bildungsbehörde in der Provinz Taiwan (Hrsg.) 1951, S. 82.

„Sino-amerikanischen Konferenz für gewerbliche Erziehung“ 1953 thematisiert und der Plan gefasst, zunächst einmal eine enge Verbindung zwischen Ausbildung und Bedarf aufzubauen.³⁶⁹

Zur effektiven Verwendung der US-Entwicklungshilfe wurde daraufhin von Beratern der „J. G. White Engineering Corporation of New York“³⁷⁰ ein „Entwurf für die Industrieplanung der Abrechnungsjahre 1952–55“ erstellt, in dem die Ausbildung von Facharbeitern geregelt wurde, nachdem der Mangel an qualifizierten Facharbeitskräften problematisiert worden war. Die Gründe dafür sah man in der zu theoretischen Ausbildung in den gewerblichen Schulen, sodass es den Schülern an Fertigkeiten und Geschicklichkeit mangle. Zudem könnten die Absolventen weder als Techniker noch als Facharbeitskräfte eingesetzt werden. Weiterhin gebe es eine große Lücke auf dem Arbeitsmarkt zwischen qualifizierten Technikern und einfachen Arbeitern, die nur durch eine planmäßige Ausbildung geschlossen werden könne.³⁷¹

Die Berater entwickelten einen konkreten Plan hinsichtlich der Ausbildungsziele und -zeiträume, der Lehrpläne und der anzustrebenden Zahl an Lehrlingen.³⁷² Dabei versuchten sie, das neue Ausbildungsmodell, das zu jener Zeit in den USA erfolgreich praktiziert wurde, auf das taiwanesisches Bildungswesen zu übertragen. Konkret gestaltete sich das folgendermaßen: In der Berufsausbildung sollten nur noch die Fachkenntnisse eines ganz bestimmten Ausbildungsberufs vermittelt werden. Danach konnten die Schüler sofort an einer entsprechenden Arbeitsstelle eingesetzt werden.

³⁶⁹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1957, S. 346; Fang Chun-yu 2000, S. 61; Chung Han-shu 2004, S. 59 und Udo Dörnhaus 1988, S. 57f.

³⁷⁰ Eine Gesellschaft für Infrastruktur, die durch Beratung und Abrechnung der Wirtschaftsprojekte der US-Entwicklungshilfe in Taiwan half. 1962 wurde sie zur „Engineering Consulting Group“ unter dem „Council for U.S. Aid“ umstrukturiert. Vgl. Chao Chi-chang 1985, S. 276f.

³⁷¹ Vgl. An Hou-wei 1998, S. 15-17.

³⁷² Vgl. ebd., S. 14-16.

Dieses Ausbildungskonzept wurde als „Unit Trade Training“ bezeichnet, da sich die Ausbildung an eng umgrenzten Gewerbesparten orientierte. So sollte auch in Taiwan eine enge Verknüpfung von Schulen und Betrieben ermöglicht werden.

6.3.4. Aufbau der beruflichen Ausbildung

Ab 1953 traten sog. „Vierjahrespläne zum wirtschaftlichen Aufbau“ in Taiwan in Kraft. Die vorrangige Entwicklungsstrategie des ersten und zweiten Plans (1953–1956 und 1957–1960) war, „die Industrie mit Hilfe der Landwirtschaft zu entwickeln und die Landwirtschaft durch Unterstützung der Industrie auszuweiten“. Das heißt, die Bauern sollten einen eigenen Acker besitzen, und die Produktionstechniken sollten verbessert werden, um dadurch die Landwirtschaftsproduktion zu erhöhen und mit Gewinnen durch Exporte die für die industrielle Entwicklung benötigten importierten Maschinen, Anlagen und Rohstoffe zu finanzieren. Die Schwerpunkte der industriellen Entwicklung in der Textilindustrie, Konsumgüterindustrie und Lebensmittelindustrie lagen primär darauf, den Bedarf der Bevölkerung zu decken.³⁷³ Um den Bedarf an Arbeitskräften gemäß den Wirtschaftsplänen zu decken, forderten die US-Berater einen Umbau der beruflichen Ausbildung, vor allem im gewerblichen und landwirtschaftlichen Bereich. Der Entwurf gewann die Anerkennung der „U.S. Mutual Security Mission to China“ und der „U.S. Agency for International Development“, sodass ein Entwicklungshilfe-Fonds zum Zweck des Aufbaus der Berufsausbildung in Taiwan angelegt wurde. Zunächst wurden die Ausbildungsstätten für die Lehrkräfte aufgebaut, danach die Errichtung von gewerblichen Schulen und Schulen für die landwirtschaftlichen Bereiche in den Vordergrund gestellt.

³⁷³ Vgl. Wirtschaftsministerium (Hrsg.) 1971 (a) und (b).

6.3.4.1. Aufbau der Lehrerausbildung und Umorganisation der Fachhochschulen

Unter der japanischen Besatzung waren zwar Einrichtungen für die Ausbildung von Technikern und einfachen Arbeitskräften wie Fachschulen, berufliche Schulen und Ausbildungseinrichtungen für kurzzeitige Förderungskurse aufgebaut worden,³⁷⁴ jedoch kamen die meisten Lehrkräfte aus Japan, und es wurde keine Institution für Lehrkräfte der beruflichen Ausbildung eingerichtet.³⁷⁵ Obwohl die KMT-Regierung versuchte, Lehrkräfte vom chinesischen Festland zu rekrutieren, entstand wegen der raschen Ausweitung der Bildungsstätten ein kritischer Mangel an Lehrkräften. Mit der US-Entwicklungshilfe wurden zunächst Einrichtungen für die Lehrerausbildung finanziert und zugleich Fachberater nach Taiwan entsandt.³⁷⁶ Im Jahre 1953 wurde mit Unterstützung der Pennsylvania State University eine Abteilung für gewerbliche Pädagogik an der Pädagogischen Fachhochschule Taiwan errichtet, in der Lehrkräfte für das „Unit Trade Training“ ausgebildet wurden.³⁷⁷ Zu dieser Zeit kamen auch Bildungsberater der Purdue University nach Taiwan, um bei der Umorganisation der Technischen Fachhochschule der Provinz Taiwan zu helfen. An der Pädagogischen Fachhochschule wurde die Fakultät für Haushaltswesen³⁷⁸ errichtet und die Lehrkräfte zur Pennsylvania State University zur Fortbildung entsandt.³⁷⁹

6.3.4.2. Umbau der gewerblichen Schulen

Zur Reorganisation der Berufsschulen benötigte man empirische Daten über die Arbeitsteilung in der Berufswelt und die Arbeitskräfte in den Fabriken.³⁸⁰ Ab 1955 wurde das Modell des „Unit Trade Training“ zunächst an acht gewerblichen Junior

³⁷⁴ Vgl. 4.2.3. in dieser Arbeit.

³⁷⁵ Vgl. Li Yuen-huei 1984, S. 338-344 und Bildungsministerium (Hrsg.) 1957, S. 364.

³⁷⁶ Vgl. Udo Dörnhaus 1988, S. 57 und 60f.; Chao Chi-chang 1985, S. 188.

³⁷⁷ Vgl. National Institute of Educational Resources and Research (Hrsg.) 1957, S. 1-25.

³⁷⁸ Vgl. ebd., S. 40f.

³⁷⁹ Vgl. Chao Chi-chang 1985, S. 214-217.

³⁸⁰ Vgl. Yang Hsien-guo 1969, S. 1 und Chung Han-shu 2004, S. 58f.

High Schools als Modellschulen mit 33 unterschiedlichen Berufsausbildungen eingeführt,³⁸¹ welche nun stärker auf den realen Bedarf in der Berufswelt ausgerichtet waren.³⁸² Zunächst wurden Schulgebäude und Ausrüstungen sowie Einrichtungen finanziert. Außerdem stellte jeder „Unit Trade“ eine Verbindung mit entsprechenden Betrieben her, um den Schülern Praktikumsmöglichkeiten zu bieten. In jener Zeit gab es noch kaum private Unternehmen auf Taiwan, daher beschränkten sich die Kooperationsprojekte auf staatliche Schiffbaubetriebe, Elektrizitätsgesellschaften, Eisenbahngesellschaften und Rüstungsanlagen.³⁸³

6.3.4.3. Aufbau landwirtschaftlicher Berufsschulen

Die Ziele der landwirtschaftlichen Ausbildung unterschieden sich von anderen Berufsausbildungen, nicht nur moderne Landwirte wurden hier ausgebildet, sondern auch Führungskräfte. Zugleich stellte sie eine Vorbereitung auf das Studium der Agrarwissenschaft dar, die Absolventen hatten die Aufgabe, ihre Kenntnisse weiterzuvermitteln und die Bauern zu organisieren, damit die gesamte landwirtschaftliche Produktion sowie die Lebensbedingungen verbessert werden konnten.³⁸⁴ Die Modernisierung des ländlichen Lebens mitsamt Verbesserungen der hygienischen Bedingungen und der Geburtshilfe war einer der Schwerpunkte des Projekts „Ländliche Rekonstruktion“, das Aufbauprojekt wurde unter der Leitung der „Sino-American Joint Commission on Rural Reconstruction“ durchgeführt.³⁸⁵

³⁸¹ Vgl. Udo Dörnhaus 1988, S. 59f.

³⁸² Vgl. Yang Hsien-guo 1969, S. 1 und Chung Han-shu 2004, S. 58f.

³⁸³ Vgl. An Hou-wei 1998, S. 164-172.

³⁸⁴ Vgl. National Institute of Educational Resources and Research (Hrsg.) 1957, S. 37 und ders. 1959, S. 36f. Vgl. auch Chung Han-shu 2004, S. 87-94.

³⁸⁵ Die JCRR, eine Unterabteilung der US-Entwicklungshilfe, wurde 1948 gegründet und stellte über 10% der US-Entwicklungshilfe der „ländlichen Rekonstruktion“ zur Verfügung. Aufgaben waren die Förderung der Landwirtschaft, Durchführung der Landreform und Vermittlung sowie Verbreitung von Technik und neuer Konzepte, um die Produktionskapazität zu erhöhen und die Ausbildung der Facharbeitskräfte bzw. Führungskräfte für die Durchführung der Reformprojekte sicherzustellen. Vgl. Chao Chi-chang 1985, S. 115-118 und „Sino-American Joint Commission on Rural Recon-

Außerdem wurde seit 1952 das System des „4-H Club“ (Head, Heart, Hands and Health) auf die taiwanesishe Landwirtschaftserziehung übertragen; es bildete eine Verbindung zwischen der Landwirtschaftsschule und der lokalen Gemeinde und bot zugleich Praktikumsmöglichkeiten für Schüler aus landwirtschaftlichen und Haushaltsschulen.³⁸⁶

Ab 1954 wurden 25 landwirtschaftliche Senior High Schools in dieses Programm einbezogen. 1955 begann die Universität Michigan eine wissenschaftliche Zusammenarbeit mit der Fakultät für Landwirtschaft an der „National Taiwan University“ und der neu gegründeten Abteilung für Landwirtschaftsausbildung an der Fachhochschule für Agrarwissenschaft in Taichung, um Lehrkräfte fortzubilden.³⁸⁷ In die „ländliche Rekonstruktion“ wurde nun auch die Ausbildung in Hauswirtschaft und Krankenpflege integriert. Mit Unterstützung der Pennsylvania State University wurde 1953 die Fakultät für Hauswirtschaft an der Pädagogischen Fachhochschule errichtet, um Lehrkräfte und Erzieherinnen zur Vermittlung der neuen Kenntnisse in der Hauswirtschaft auf dem Land ausbilden. Der Lehrgang Hauswirtschaft wurde nicht nur in drei Schulen für Haushaltswesen, sondern auch in vier High Schools für Mädchen und allen landwirtschaftlichen Schulen eingesetzt. Ab 1956 wurde es Pflichtfach mit zwei Stunden pro Woche in allen High Schools für Mädchen.³⁸⁸ 1952 wurde die erste unabhängige Schule für Krankenpflege in Taiwan errichtet. Die Ausbildung ließ sich oft mit lokalen Hygienestationen kombinieren.

struction“ (JCRR) (Hrsg.) 1951, S. 2.

³⁸⁶ Vgl. ebd., S. 197-199.

³⁸⁷ Vgl. National Institute of Educational Resources and Research (Hrsg.) 1957, S. 41f. sowie Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 1983, S. 81f.

³⁸⁸ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 591.

Der zweite „Vierjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau“ (1957–1960)³⁸⁹ bezog sich nicht nur auf die Landwirtschaft, sondern auch auf das Meer. Ab 1957 wurde der Lehrgang für Fischerei und Meereswesen in der High School einer der Schwerpunkte der US-Entwicklungshilfe,³⁹⁰ und drei Berufsschulen, in Kaohsiung, Penhu und Keelung sowie eine private Fachschule (1966) in Taipei wurden eingerichtet.³⁹¹

6.3.5. Aufbau naturwissenschaftlicher und technischer Forschung und Ausbildung

Zu Beginn zögerte die KMT-Regierung noch, langfristig in die Entwicklung der Wissenschaften zu investieren, denn es war nicht sicher, wie lange sie in Taiwan bleiben würde. Im Vordergrund standen die „Bildung des Volksgeistes“ und die militärische Erziehung. Die naturwissenschaftliche Ausbildung wurde wegen des Mangels an Lehrkräften stark vernachlässigt, die US-amerikanische Forscherin J. Megan Greene sprach von einer „Wissenschaftswüste“: „Scientific Desert“.³⁹²

6.3.5.1. Historischer Rückblick

1914 gründeten der Chemiestudent Jen Hung-chuan³⁹³ und andere Austauschstudenten, die aufgrund des Boxerprotokolls an der Cornell Universität in den USA studierten, die „China Science Society“, eine der einflussreichsten Gesellschaften für Wissenschaft vor 1949 in China, die bis 1949 3776 Mitglieder aus unterschiedlichen Fachgebieten zählte. Als Jen und andere Mitglieder der „China Science Society“ 1918 nach China zurückkehrten, begannen sie mit der Verwirklichung ihres Projekts zur

³⁸⁹ Vgl. Wirtschaftsministerium (Hrsg.) 1971 (a) und (b).

³⁹⁰ Vgl. An Hou-wei 1998, S. 40f.

³⁹¹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 657.

³⁹² Vgl. J. Megan Greene 2000, S. 71-76.

³⁹³ Jen Hung-chuan (1886–1961) studierte von 1912 bis 1918 in den USA Chemie, anschließend war er Professor an der Universität Peking, Präsident der Universität Ssu-chuan, Präsident des „China Foundation for the Promotion of Education and Culture“ sowie Dekan des Chemie-Instituts an der „Academia Sinica“. Vgl. Yang Tsui-hua 1995, S. 297-324.

„Verbreitung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse und zur Verankerung der Forschung und Ausbildung der Forschungskräfte in China“. Ab 1924 unterstützte die „China Foundation for the Promotion of Education and Culture“³⁹⁴ auch die naturwissenschaftliche Bildung in der Schule sowie Forschungsprojekte und die Ausbildung von Fachkräften, vor allem als Jen die Stiftung von 1935 bis 1949 leitete.³⁹⁵ 1928, als die Nankinger KMT-Regierung an der Macht war, forderten Wissenschaftler und Gelehrte, die im Ausland studiert hatten, eine staatliche Unterstützung für Forschung und Ausbildung, in der Folge wurde die „Academia Sinica“ mit zwölf Forschungsrichtungen gegründet.³⁹⁶

Ein kleiner Teil der Mitglieder der „Academia Sinica“, darunter Hu Shih, Mei I-chi³⁹⁷, Wu Ta-you³⁹⁸ und Chien Ssu-liang³⁹⁹, waren mit dem KMT-Regime nach Taiwan emigriert und versuchten hier ihre wissenschaftlichen Kenntnisse einzubringen. 1953 gründeten Wissenschaftler der „Academia Sinica“ die „Chinese Association for the Advancement of Science“ (CAAS) auf Taiwan, nachdem Li Kuo-ting⁴⁰⁰, Chou

³⁹⁴ Im Jahr 1908 wurde ein „Sino-America Komitee“ gegründet, das Stipendien an ausgewählte chinesische Studenten verteilte, und es wurde das Tsing Hua College in Peking errichtet, das als Vorschule für in die USA entsandte Studenten zur Verfügung stand. 1924 wurde die „China Foundation for the Promotion of Education and Culture“ zur Verwaltung und Verteilung der „Entschädigungsgelder gemäß dem Boxerprotokoll“ von Seiten der USA gegründet. Vgl. Shu Hsin-cheng 1989, S. 72-86 und 248-260; Wang Bing-chao 1994, S. 241-245 und Yang Tsui-hua 1989, S. 259-280.

³⁹⁵ Vgl. Yang Tsui-hua 1991, S. 115-206 und ders. 1995, S. 316-319.

³⁹⁶ Vgl. Hsu Ming-hua 1993, S. 244f.

³⁹⁷ Mei I-chi (1889–1962) war später Physikprofessor und Präsident an der staatlichen Tsing Hua Universität sowie Bildungsminister und Mitglied der „Academia Sinica“.

³⁹⁸ Wu Ta-you (1907–2000) war Physikprofessor und Präsident der „Academia Sinica“.

³⁹⁹ Chien Ssu-liang (1908–1983) war später Chemieprofessor an der Universität Peking und Präsident der staatlichen Universität Taiwan (1951–1970) sowie Präsident der „Academia Sinica“ (1970–1983).

⁴⁰⁰ Li Kuo-ting (1910–2001) studierte von 1934 bis 37 an der Universität Cambridge Physik. Seit 1953 arbeitete er im „Council for U.S. Aid“ (CUSA), wurde Chef-Sekretär des CUSA und ab 1963 Vizevorsitzender des „Council for International Economic Cooperation and Development“ (CIECD). 1965 trat Li das Amt als Wirtschaftsminister an, war Berater des Staatssicherheitsrats und von 1969 bis 1976 Finanzminister, anschließend war er Berater der staatlichen Wissenschaftskommission (1976–2001), der Wirtschaftskommission (1977–1988) und Staatsberater (1988–2001) usw. Er hatte großen Anteil an der Industrialisierung und Modernisierung Taiwans. 1994 wurde er als „Vater der Technologie auf Taiwan“ geehrt.

Hung-ching⁴⁰¹ und Tai Yun-kui⁴⁰², Vertreter der Fachgebiete Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie u. a., 1951 die „Chinese Association for the Advancement of Nature Science“ (CAANS) gegründet hatten.⁴⁰³ Die emigrierten Wissenschaftler strebten die „Autonomie der Forschung“ an und übernahmen Verantwortung für die Entwicklung des Landes. Sie versuchten, naturwissenschaftliche Fachdisziplinen auf Taiwan zu etablieren, um ihr Ideal der „Rettung des Landes mit Hilfe der Wissenschaft“ realisieren zu können,⁴⁰⁴ und kümmerten sich insbesondere um den Nachwuchs. 1964 formulierte der Präsident der „Academia Sinica“, Wang Shih-chieh (1891–1981), dass „Lehrkräfte, Dozenten und Wissenschaftler an den Universitäten und in den Forschungsinstituten eigenständig auf Taiwan ausgebildet werden sollten und dass die Universitäten und Forschungsinstitute Führungskräfte gemäß dem Bedarf von Wirtschaft und Industrie ausbilden sollten“.⁴⁰⁵ Als Voraussetzung für die Verwirklichung dieser Ziele sollten zunächst günstige Arbeitsbedingungen wie Forschungseinrichtungen geschaffen werden. Die Wissenschaftler mit Auslandsbeziehungen und internationalen Kenntnissen suchten hierfür finanzielle Unterstützung der US-Regierung zu gewinnen und Kooperationen mit wissenschaftlichen Gesellschaften in den USA herbeizuführen.

6.3.5.2. Die taiwanesisch-amerikanische Kooperation

Infolge dieser Bemühungen wurde 1959 eine Ad-hoc-Kommission für Forschung und Ausbildung von Forschungskräften – „The National Council on Long-range Science

⁴⁰¹ Chou Hung-ching (1902-1957) studierte 1934 bis 1937 an der Universität London Mathematik, war später Mathematik-Professor und hoher Beamter im Bildungsministerium (1945 bis 1948), und Dekan des Mathematik Instituts der „Academia Sinica“.

⁴⁰² Tai Yun-kui (1897–1882) studierte 1922 bis 1927 an der Kaiserlichen Universität Kyoto in Japan Physik und wurde Physikprofessor. Er trug wesentlich zum Aufbau der physikalischen Forschung auf Taiwan bei und wurde als „Vater der Physik auf Taiwan“ verehrt.

⁴⁰³ Vgl. Fu Li-yuh 2006 (a), S. 339 und ders. 2006 (b), S. 449.

⁴⁰⁴ Vgl. ders. 2006 (a), S. 339-341.

⁴⁰⁵ Vgl. Yang Tsui-hua 1999, S. 52 und ders. 2002, S. 343.

Development“ (1959–1967) – unter Aufsicht des Exekutivrates bzw. der „Academia Sinica“ und des Bildungsministeriums gegründet, um eine Förderung sowie die Zusammenarbeit zwischen US-amerikanischen und taiwanesischen Wissenschaftlern zu ermöglichen. 1967 wurde sie zu der langfristigen Kommission „The National Council on Scientific Development“ (NCSD) umorganisiert. Diese war mit der Durchführung der Pläne des „Direct Council for Development of Science“ betraut, wodurch jegliche Forschungsaktivität und -entwicklung direkt unter Aufsicht von Präsident Chiang Kai-shek stand.

1953 hatte US-Präsident Eisenhower in der UNO mit der Devise „Atoms for Peace“ die internationale Zusammenarbeit in der Atomforschung gefordert. 1954 finanzierte die „USA Atomic Energy Commission“ die Hälfte der Ausgaben für die Errichtung eines Atomreaktors in Taiwan. Um dieses Projekt durchzuführen, wurde 1954 eine „Kommission für naturwissenschaftliche Bildung“ im Bildungsministerium und ein von Wu Ta-you geleiteter „Atomic Energy Council“ innerhalb des Exekutivrates sowie ein Institut für Kernkraftforschung an der staatlichen Tsing Hua Universität errichtet. Unter dem Eindruck des „Sputnik-Schocks“ im Jahr 1957, der in den USA hektische Aktivitäten zur Schließung der vermeintlichen technologischen Lücken auslöste und auf die Förderung des Nachwuchses gerichtet war, wurden auch auf Taiwan Überlegungen angestellt, wie durch verstärkte Investitionen in die Ausbildung hoch qualifizierter Arbeitskräfte ein entsprechendes Wirtschaftswachstum erzielt werden könne. Auch in den Förderprojekten der USA wurde auf die kargen Bedingungen für wissenschaftliche Forschung aufmerksam gemacht.⁴⁰⁶ Dieses Problem wurde vor allem von Hu Shih, 1957 zum Präsidenten der „Academia Sinica“ gewählt, thematisiert. Er war aus den USA nach Taiwan übergesiedelt, um

⁴⁰⁶ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 917.

dort sein wissenschaftliches Programm fortzusetzen. Seit 1958 predigte er die Notwendigkeit einer Wissenschaftsentwicklung des Landes und forderte günstige Arbeitsbedingungen und eine Verbesserung der naturwissenschaftlichen Bildung in der Schule zum Zweck der Wiedereroberung des verlorenen chinesischen Festlandes und der künftigen Entwicklung des Landes. Daher sollte die KMT-Regierung trotz des sehr begrenzten Staatshaushalts die Entwicklung von Naturwissenschaft und Technik unterstützen.⁴⁰⁷ Hu und seine Kollegen in der „Academia Sinica“ schlugen vor, ein „Long-range Science Development Program“ zu erstellen,⁴⁰⁸ woraufhin „The National Council on Long-range Science Development“ gegründet wurde. Das zugehörige Programm sollte unter Aufsicht der „Academia Sinica“ und des Bildungsministeriums durchgeführt werden. Die Ziele waren, finanzielle Mittel aufzubringen, Forschungsstellen an den Universitäten und Instituten zu gestalten, Gastprofessuren zu organisieren, Siedlungen für Letztere zu errichten und Beihilfen zu Publikationen der wissenschaftlichen Forschung zur Verfügung zu stellen.⁴⁰⁹

Zu Beginn hatte die KMT-Regierung die Kommission nur sehr begrenzt gefördert, die Mitglieder mussten für die finanziellen Mittel also selbst sorgen. Dazu wurde ein Antrag auf „Unterstützungs- und Austauschprogramme für die Wissenschafts- und Technologieentwicklung in Taiwan“ bei „The Council for United States Aid“ (CUSA) eingereicht und anerkannt.⁴¹⁰ Zugleich bemühte sich Hu um finanzielle Unterstützung der „China Foundation for the Promotion of Education and Culture“⁴¹¹ und der „Asia

⁴⁰⁷ Vgl. Fu Li-yuh 2006 (a), S. 343.

⁴⁰⁸ Vgl. Yang Tsui-hua 2002, S. 333-337.

⁴⁰⁹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 917-919.

⁴¹⁰ Vgl. Yang Tsui-hua 2002, S. 338 und J. Megan Greene 2000, S. 78-85.

⁴¹¹ Nach Gründung der VR China war Hu Shih in die USA emigriert und hatte diese Stiftung mit den anderen emigrierten chinesischen Wissenschaftlern verwaltet, damit die „Entschädigungsgelder gemäß dem Boxerprotokoll“ vonseiten der USA zur Unterstützung der Forschung und naturwissenschaftlichen Bildung für Chinesen weiterhin fließen konnten. Vgl. Yang Tsui-hua 1989, S. 259-280 und ders. 2002, S. 327-352.

Foundation“,⁴¹² und von 1959 bis 1964 erhielt die Kommission insgesamt ca. 1,4 Millionen USD.⁴¹³ Durch diese Fremdmittel konnte schließlich das „Long-range Science Development Program“ durchgeführt werden.

Nachdem die „National Academy of Science“ (NAS) Taiwan als Partnerland für die wissenschaftliche Zusammenarbeit im pazifischen Raumes ausgewählt hatte, weil es eine relativ gute Bildungsbasis habe und sich gerade um die Verbesserung der naturwissenschaftlichen Bildung und der Forschung bemühe und dies somit zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit führen zu könne,⁴¹⁴ gründete sie in der „Sino-American Conference of Intellectual Cooperation 1966“ gemeinsam mit der „Academia Sinica“ den „China Council of Sino-American Cooperation on Science“. Zwei Jahre später schloss sich die „Academia Sinica“ mit dem „American Council of Learned Societies“, dem „Social Science Research Council“ sowie dem „China Council of Sino-American Cooperation on Humanities and Social Science“ zusammen, was zum Austausch der Wissenschaftler und zur Beförderung der wissenschaftlich-institutionellen Zusammenarbeit zwischen beiden Ländern beitragen sollte. Mit Unterstützung des “The Sino-American Economic and Social Development Funds” wurden Institute für Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Technologie und später auch Meereskunde (1968) errichtet; zudem entstanden Institute für Wirtschaftswissenschaft (1967) und US-amerikanische Kultur (1972).⁴¹⁵ 1969 wurde ein „Abkommen für naturwissenschaftliche und technische Zusammenarbeit zwischen Taiwan und den USA“ abgeschlossen, um den Austausch

⁴¹² Die „Asia Foundation“ wurde 1956 von der „Central Intelligence Agency“ in den USA gegründet. Sie bot ein Austauschprogramm für Wissenschaftler und die Förderung von Forschungsprojekten innerhalb der „Academia Sinica“, außerdem auch Ausbildungsprogramme für Naturwissenschaft, Soziologie und Agrarwissenschaft. Vgl. Yang Tsui-hua 2002, S. 338.

⁴¹³ Vgl. J. Megan Greene 2000, S. 82.

⁴¹⁴ Vgl. Yang Tsui-hua 1999, S. 45.

⁴¹⁵ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 754-757.

innerhalb aller Abteilungen und anerkannten Institute auf Taiwan und in den USA zu ermöglichen. 1978 wurden die Kommissionen zum „Council of Sino-American Cooperation on Science Learning“ zusammengeschlossen.

Die „Chinese Association for the Advancement of Nature Science“ (CAANS) plante seit 1956 die Erstellung von Richtlinien für naturwissenschaftliche Lehrinhalte und Einrichtungen für naturwissenschaftliche Experimente in den Junior und Senior High Schools. Hierzu wurde eine empirische Untersuchung über die Unterrichtssituation in der naturwissenschaftlichen Bildung in 238 Senior High Schools durchgeführt. Auf dieser Grundlage reichten die Forscher 1958 dem Bildungsministerium ein „Programm für die Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung in den Senior High Schools“ ein.⁴¹⁶ Dieses wurde in die „Projekte für die Verbesserung der naturwissenschaftlichen Bildung in dem ersten und zweiten Jahr des Studiums an der Universität sowie in den Senior High Schools“ des „National Council on Long-range Science Development“ einbezogen. Obwohl das „Council for United States Aid“ (CUSA) die Projekte im Prinzip befürwortete, sollten sie nur für die Entwicklung der Hochtechnologie und Forschung eingesetzt werden. Doch die Mitglieder der CAANS waren der Meinung, dass nur durch die Verbesserung der Bildungsqualität und die systematische Vermittlung naturwissenschaftlicher Kenntnisse die gesamte Entwicklung des Landes verbessert werden könne.

In Entsprechung zum „Programm für die Beförderung der Bedingungen für naturwissenschaftliche Bildung in den Senior High Schools“ wurden die Aufgaben neu bestimmt: „Aufbau einer Grundlage für die wissenschaftliche Entwicklung durch

⁴¹⁶ Vgl. „Chinese Association for the Advancement of Nature Science“ (Hrsg.) 1956, S. 55-56 und ders. 1960, S.59-64.

die Förderung des Naturwissenschaftsunterrichts“, „Förderung der angewandten Wissenschaft zur Deckung des Lebensbedarfs“, „Herausbildung des wissenschaftlichen Denkens durch Wecken der wissenschaftlichen Interessen“ sowie „Effektivität der Arbeit und Produktion mithilfe von wissenschaftlichen Methoden“. Dieses sollte mit folgenden Maßnahmen durchgeführt werden: „Neubestimmung der Lehrinhalte, Ausbildung der Lehrkräfte, Verbesserung der Didaktik sowie Anschaffung von Versuchsmaterialien und unterrichtsbezogenen Ausrüstungen für naturwissenschaftliche Fächer“.⁴¹⁷

Ab 1959 begannen Fachleute und Lehrer in Taiwan gemeinsam mit Erziehungsberatern der UNESCO, Lehrbücher für Mathematik, Chemie, Physik und Naturkunde zu schreiben. Dieses Projekt wurde schließlich wegen des zu großen Zeitaufwandes aufgegeben und stattdessen eine Übersetzung US-amerikanischer Lehrbücher vorgenommen. 1962 wurde die „Kommission für Übersetzung und Edition sowie Evaluation der mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrstoffe für die Senior High School“ unter Führung des Bildungsministeriums gegründet. Fünf Professoren und vier Lehrer aus den entsprechenden Fachgebieten waren dafür zuständig. Ihre wesentliche Aufgabe war es, die neuesten Lehrbücher der Fächer Biologie, Chemie, Physik, Mathematik, die in den USA bzw. in Japan verwendet worden, zu prüfen, ins Chinesische zu übersetzen und auf dieser Basis die Lehrbücher für taiwanische Schüler umzuschreiben.⁴¹⁸ Die schlechte Übersetzungsqualität und die für taiwanische Schüler lebensfernen Inhalte erschwerten und überforderten jedoch die Vermittlung und die Aufnahme der Lerninhalte in die Praxis.⁴¹⁹

⁴¹⁷ Vgl. Fu Li-yuh 2006 (a) S.348-350 und 368.

⁴¹⁸ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974 S.948f..

⁴¹⁹ Vgl. Chou Chi-wen 1987 S.4-8.

Gemäß dem empirischen Untersuchungsergebnis des CAANS 1959 besaßen 86% der Lehrer für naturwissenschaftliche Fächer in den Senior High Schools keine entsprechende Fachausbildung. Deswegen wurde eine Reihe von Weiterbildungsprogrammen initiiert und Fortbildungsmöglichkeiten für taiwanische Lehrer der Naturwissenschaften in den USA gefördert.⁴²⁰ Erst in den 1970er-Jahren waren die Lehrer in der Schule allmählich in der Lage, auf der Basis der US-amerikanischen und japanischen Lehrstoffe lebensnahe Lehrinhalte für Mathematik und Naturwissenschaftsfächer neu zu erstellen.⁴²¹

6.3.5.3. Regimekritik infolge der wissenschaftlichen Kooperation

Mit dem „Projekt für die Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ wurden zahlreiche Lehrmaterialien und -mittel sowie für naturwissenschaftliche Experimente benötigte Ausrüstungen aus den USA importiert, was zu spürbaren Verbesserungen führte.⁴²² Die Durchführung des „Long-range Science Development Program“ schaffte somit die Basis für die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Forschung und Ausbildung in Taiwan. Zudem ermöglichte die wissenschaftliche und technische Zusammenarbeit eine Entwicklung in der Ausbildung von Forschungs- und Lehrkräften.

Doch wurde infolge der Kooperation auch eine kritische Haltung gegenüber der sozialen und politischen Entwicklung des Landes gefördert, welche die Loyalität der emigrierten Wissenschaftler wie Hu Shih, Wang Shih-chian, Lei Chen (1897–1979) und Yin Hai-guang (1919–1969)⁴²³ gegenüber Chiang Kai-shek und der

⁴²⁰ Vgl. Fu Li-yuh 2006 (a), S. 350-357.

⁴²¹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 950.

⁴²² Vgl. Fu Li-yuh 2006 (a), S. 360f.

⁴²³ Yin Hai-guang war Dozent an der philosophischen Fakultät der National Taiwan Universität Yin

KMT-Regierung ins Wanken brachte.⁴²⁴ Infolge der Feindschaft zum kommunistischen Regime in China wurden Forscher, die sich mit empirischen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen über Taiwan beschäftigten, als Spione oder Anhänger des chinesischen Kommunismus in Haft genommen und verurteilt.⁴²⁵ Daher wurde die Forderung nach einem „Zentrum für Forschung über chinesische Kultur und Geschichte, den Kommunismus auf dem chinesischen Festland und die gegenwärtige Entwicklung Taiwans“ der „Academia Sinica“ von der KMT-Regierung sehr kritisch betrachtet.

Eine große Anzahl taiwanesischer Wissenschaftler, die infolge der Austauschprogramme in den USA ausgebildet wurden, lernten dort die US-amerikanische Kultur kennen, trugen dazu bei, deren Werte und Normen auf Taiwan bekannt zu machen, und sorgten dafür, dass diese Einfluss nahmen auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Darüber hinaus begeisterten sich nach dem Bericht von H. Neil Jacoby, Beamter bei der „United States Agency for International Development“ (US-AID), taiwanesischen Jugendliche für die USA, vor allem aufgrund der massiven Investitionen in die naturwissenschaftliche Bildung, neue

Haiguang wurde vor allem durch Bertrand Russell beeinflusst. Yin kann als Vertreter des modernen Empirismus -- im weitesten Sinne -- angesehen werden, der ein großes Vertrauen in die Leistungen der empirischen Wissenschaft besaß. Er zählte zur sogenannten liberalen Opposition der 1950er und 60er Jahre auf Taiwan, die sich um die Zeitschrift „*Free China*“ gruppiert hatte. Vgl. Chang Chung-tung 1990.

⁴²⁴ Die Verhängung des Kriegsrechts wurde indes häufig infrage gestellt, und zwar von neuen politischen Gegnern der KMT, den vom chinesischen Festland emigrierten Liberalen, den Vertretern für die radikale Verwestlichung, sowie den Taiwanesen, die ins Exil gegangen waren und sich die Gründung eines von China unabhängigen Staates wünschten. Letztere betrieben ihre Opposition, indem sie Klein- oder Mittelunternehmen förderten und heimlich Widerstandsaktivitäten gegen die KMT-Regierung unterstützten. Hu Shih, Lei Chen, Wang Shih-chieh u.a. versuchten mit der Zeitschrift „*Free China*“ den „liberalen und demokratischen“ Geist der „Bewegung des Vierten Mai 1919“ auf Taiwan fortzusetzen. Zu Beginn wurde ein für die KMT-Regierung positives Bild durch die Herausgabe dieser Zeitschrift gezeichnet, nämlich als eines Vertreters gegen den chinesischen Kommunismus in der internationalen Gesellschaft. Anschließend forderten diese emigrierten Liberalen nicht nur die Liberalisierung der Wirtschaft, sondern auch den Aufbau eines demokratisch verfassungsgemäßen Politiksystems. Daher kritisierten sie auch die Maßnahmen der faschistischen Herrschaft Chiangs in unterschiedlichen Bereichen. Vgl. Chang Chung-tung 1990; Chan Yoa-chi 2005, S. 30-41; Yen Shu-fang 1989; Su Rui-qiang 2003 und Hsueh Hua-yuan 1995, S. 127-160.

⁴²⁵ Vgl. Yang Tsui-hua 1999, S. 54-59.

Lernmaterialien und -ausrüstungen, und entwickelten eine Affinität zur US-amerikanischen Kultur. Die USA avancierte zum Traumland für viele Jugendliche. Immer mehr träumten von einem Austauschstudium und planten, falls diese Hoffnung erfüllt würde, sich anschließend dort niederzulassen. Zahlreiche Wissenschaftler, Techniker, Dozenten, Schüler und Schullehrer wurden durch eine Reihe von Austauschprogrammen, etwa dem „Fulbright Act“, zu Studien- und Forschungszwecken in die USA entsandt; im Gegenzug besuchten US-amerikanische Wissenschaftler Taiwan.⁴²⁶

Von 1960 bis 1968 hielten sich durchschnittlich jedes Jahr 1500 Studenten in den USA auf, was 22% der Absolventen auf Taiwan ausmachte; darunter 30% Studenten der Naturwissenschaften und technischen Fächer. In der Folge entstand das sog. Problem von „brain drain“ (Abwanderung der Wissenschaftler), denn nur unter 4 % der Studenten kehrten nach dem Studium nach Taiwan zurück, da sie hier keine entsprechende Arbeitsstelle finden konnten. Zudem sagte ihnen die Lebensqualität in den USA eher zu, zumal die Forschungsbedingungen besser waren.⁴²⁷ Die Abwanderung führte zum Verlust von wissenschaftlichen Mitarbeitern und hoch qualifizierten Facharbeitskräften und spiegelte eine Kulturidentität mit den USA wider, die der Kulturpolitik der KMT – der Ausbildung von loyalen Staatsbürgern, genauer Parteigängern – widersprach.⁴²⁸ Um dieser unerwünschten Wirkung durch

⁴²⁶ Von 1952 bis 1968 wurde Taiwan auch in die Austauschprogramme des „Smith-Mundt Act“ (1952 bis 1958) und anschließend des „Fulbright Act“ (1958 bis 1968) mit einbezogen. Anschließend sollten sie ihren Landsleuten über die Kultur in den USA berichten. Im Gegenzug besuchten US-amerikanische Fachleute sowie Sportler, Musiker usw. Taiwan, um die taiwanische Kultur kennenzulernen. Vgl. Chao Ena 2001, S. 87-91 und 97-114.

⁴²⁷ Von 1950 bis 1989 blieben 80 bis 90% der taiwanischen Auslandsstudenten nach ihrem Studium in den USA. Ein großer Teil der zurückgekehrten Studenten arbeitete in den Mittel- und Hochschulen sowie Forschungsinstituten und administrativen Institutionen. Vgl. Lin Hsin-fa 1996, S. 150f. und Chung Ching-han 1988, S. 207-224.

⁴²⁸ Vgl. Neil H. Jacoby 1966, S. 165 und Chen Tian-xi, Yu Hua-mu und Chang Pi-chi 1983, S. 105-107.

die „Zusammenarbeit“ – in Wirklichkeit war es eine Abhängigkeit – mit US-amerikanischen Wissenschaftsgesellschaften entgegenzutreten, erstellte die KMT-Regierung eigene Programme, z.B. die „Bewegung zur Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“.⁴²⁹ Zudem wurde mit der Einrichtung einer ständigen Kommission (1969) die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Forschung und Ausbildung stärker unter staatliche Kontrolle gebracht und zielgerichtet gefördert. Außerdem wurde der „gezielte Plan zur Ausbildung von Arbeits- und Forschungskräften“ mit der gesamten Entwicklung des Landes koordiniert, um die Forschung im Dienst der wirtschaftlichen Entwicklung zu fördern und günstige Arbeitsbedingungen für die qualifizierten Facharbeitskräfte zu schaffen.

6.3.5.4. Der „Direct Council for Development of Science“

1967 wurde ein neues Gremium, der „Nationale Sicherheitsrat“, in Taiwan gegründet, der den US-amerikanischen „National Security Council“ zum Vorbild hatte, um den Präsidenten in allen Fragen der Verteidigungsstrategie, der Umstrukturierung der Gesellschaft und des Wirtschaftsaufbaus zu beraten. Der Rat wurden in vier Abteilungen gegliedert: je eine für Aufbaufragen, für Umstrukturierung der Gesellschaft, für Sicherheitsfragen und für die Steuerung des Wissenschaftsbereichs, Letztere wurde 1969 als „Direct Council for Development of Science“ aufgebaut und Wu Ta-you als Leiter berufen. Die Kommission hatte die Aufgabe, Richtlinien für die Politik und den Haushaltsplan für die Gesamtentwicklung von Technologie und Wissenschaft zu erstellen und die Durchführung in den entsprechenden Regierungsstellen zu beaufsichtigen.⁴³⁰ Damit richtete sich die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Bildung und Forschung auf Taiwan nicht mehr nur am Ideal

⁴²⁹ Vgl. 6.2.4. in dieser Arbeit.

⁴³⁰ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 28.

der emigrierten Wissenschaftler aus, die eine „Autonomie der Forschung“ und „Verbreitung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse zur Verankerung der Forschung in der Heimat“ gefordert hatten, sondern sollte einen Beitrag für die gesamte Entwicklung des Landes leisten, vor allem für die Ausbildung der Forschungs- und Lehrkräfte in den Hochschulen.⁴³¹

Die erste Aufgabe dieser Kommission waren Erstellung der drei Vierjahresplänen, die in einen „zwölfjährigen Plan zur wissenschaftlichen Entwicklung“ mündeten; von 1969 bis 1981 dienten diese Pläne der Zusammenarbeit unterschiedlicher Ministerien wie Bildung, Wirtschaft, Verkehr und Verteidigung u.a. sowie Kommissionen wie dem „Atomic Energy Council“, dem „Council for International Economic Cooperation and Development“ (CIECD) und der „Sino-American Joint Commission on Rural Reconstruction“. „The National Council on Long-range Science Development“ wurde zum „National Council on Scientific Development“ umorganisiert, der den Auftrag zur Durchführung dieses Planes übernahm, welcher durch drei Schwerpunkte gekennzeichnet war:

(1) Verbesserung der Bedingungen für die wissenschaftliche Bildung, Forschung und Ausbildung, damit die technischen Facharbeitskräfte in Koordination mit dem Bedarf beim Aufbau des Landes in unterschiedlichen Bereichen ausgebildet werden konnten, z.B. in Industrie, Verteidigung, Landwirtschaft, Verkehr, Kernkraft, Medizin und öffentlicher Gesundheitspflege. Auch die Lehrkräfte für wissenschaftliche Fächer in unterschiedlichen Stufen und Formen der Schulen sollten einbezogen werden;

(2) Förderung der wissenschaftlichen Forschung in unterschiedlichen Fachgebieten wie Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde, Meereswesen, Technologie und Landwirtschaft sowie Ausbildung hoch qualifizierter Forschungskräfte, Doktoren

⁴³¹ Vgl. Yang Tsui-hua 2003, S. 67-110.

und Magister. Damit sollte das Niveau der wissenschaftlichen Entwicklung an die fortschrittlichen Länder angeglichen und die Unabhängigkeit der Wissenschaftsentwicklung erreicht werden;

(3) Betreiben und Förderung der Forschung in angewandten Wissenschaften, vor allem derjenigen, die auf die Volkswirtschaft bezogen sind, um damit die Entwicklung von Industrie und Handel zu beschleunigen.⁴³²

Diese Pläne wurden auch mit der Politik der „Human Resources“ bzw. den „Plänen zur Ausbildung von Arbeitskräften“, die seit Mitte der 1960er-Jahre verfolgt wurden, koordiniert, was zu einer radikalen Änderung in der Struktur des Bildungswesens führte.⁴³³

Chiangs Regime verfügte über die stärkste Militärmacht des nichtkommunistischen Asiens und stand unter dem Schutz der USA, deren Entwicklungshilfe Taiwan dadurch zugutekam. Dafür sorgten u.a. taiwanesishe Wissenschaftler, die im Westen studiert hatten und sich nach ihrer Rückkehr um den Aufbau der beruflichen, naturwissenschaftlichen und technischen Bildung im Land bemühten. Mithilfe von US-Entwicklungshilfe und -Förderprogrammen wurde ein praxisbezogenes Berufsausbildungsmodell geschaffen und Lehrkräfte und Forschungskräfte ausgebildet, was eine eigenständige Weiterentwicklung nach Abbruch der US-Entwicklungshilfe im Jahr 1966 ermöglichte.

⁴³² Vgl. Bildungsministerium 1974, S.917 und 922f.

⁴³³ Vgl. J. Megan Greene 2007, S.128-153.

7. Der Umbau des Bildungssystems von 1945 bis 1987

Das während der japanischen Kolonialzeit entstandene Konzept eines modernen Bildungswesens von der allgemeinen Elementarbildung bis hin zum Universitätsstudium wurde unter Berücksichtigung der chinesischen Schuledikte von 1922, das eine Annäherung an das USA-Bildungsmodell bedeutete, und 1932/33, das unter Einfluss des Reformberichts der Bildungskommission des Völkerbundes entstand, zur Grundlage des von der KMT-Regierung installierten neuen Bildungssystems in Taiwan. Das unten abgebildete Schema zeigt den Aufbau:

Alter	Schuljahr	Abbildung 2. Bildungssystem von 1945 bis 1967						
21	16	Tertiärstufe	Pädagogische Fachschule	Bachelorstudium	Fachhochschule (zwei bis vier Jahre)	Fachschule (zwei bis drei Jahre)	Förderkurse	
20	15							
19	14							
18	13							
17	12	Sekundarstufe II	Pädagogische Fachschule	Senior High School		Senior Vocational High School	Fünfjährige Berufsschule	Förderkurse
16	11							
15	10							
14	9	Sekundarstufe I	Pädagogische Fachschule	Junior High School		Junior Vocational High School	Fünfjährige Berufsschule	Förderkurse
13	8							
12	7							
11	6	Primarstufe	Pädagogische Fachschule	Grundschule				Förderschule
10	5							
9	4							
8	3							
7	2							
6	1							

Die Gliederung berücksichtigt die physische und psychische Entwicklung des Menschen, nämlich die Kindheitsphase von 6 bis 12 Jahren, die Pubertätsphase von 12 bis 18 Jahren sowie die Jugendzeit von 18 bis 24 Jahren. Somit dauerte die Grundschulzeit sechs Jahre, die High School wurde in eine dreijährige Junior High School und eine dreijährige Senior High School unterteilt. In der Tertiärstufe dauerten

die Bachelorstudien an der Universität ca. vier Jahre, während die darauf aufbauende Graduiertenschule als höchste Stufe des Systems keine festgelegte Studienzeit hatte.

7.1. Umbau der Elementarbildung

Während die Schuledikte von 1912/13 und 1922 noch eine vierjährige Schulpflicht vorschrieben, empfahlen die Berater der Bildungskommission des Völkerbunds 1932 eine Verlängerung auf sechs Jahre. Zudem sollte der Einschulungstest abgeschafft und die Schulgebühren aufgehoben werden, damit die Chancengleichheit gesichert sei.⁴³⁴

Das Einschulungsalter von sieben Jahren sollte aus dem europäischen Schulsystem übernommen werden, zwar konnten hier Ausnahmen gemacht werden, aber es sollte nicht unter sechs Jahren liegen. Die vierjährige untere und die zweijährige höhere Grundschule sollten zur integrierten sechsjährigen Grundschule umgebaut werden, damit die Kinder eine kontinuierliche Lernumgebung erhielten. Um die Kreativität und die Ausrichtung der Schüler auf die Lebenswirklichkeit zu fördern, sollten die Lehrinhalte lebensnah und national bezogen gestaltet werden.⁴³⁵ Diese in die Verfassung der Republik China im Jahr 1947 auf dem chinesischen Festland aufgezogen Vorschläge wurden nun beim Aufbau des taiwanesischen Bildungswesens übertragen.⁴³⁶

7.2. Umbau des Bildungswesens: sekundäre und tertiäre Stufe

Die KMT-Regierung verzichtete aufgrund der Vorschläge der Bildungskommission auf die Form der Gesamtschule, stattdessen standen den Schülern drei unterschiedliche, voneinander getrennte Bildungswege offen:

⁴³⁴ Vgl. Die Bildungskommission des Völkerbunds 1963, S. 64 und 93-97.

⁴³⁵ Vgl. ebd., S. 65f. und 87f. und S. 97-100.

⁴³⁶ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1984, S. 6.

(1)Der allgemeinbildende Weg führte über fünf- oder vierjährige Mittelschulen zu dreijährigen Junior bzw. Senior High Schools.⁴³⁷

(2)Der berufsbildende Weg wurde von der ehemals drei- bis fünfjährigen Berufsschule zur dreijährigen Junior bzw. Senior Vocational High School umgebaut. 1948 kam eine aus der japanischen Kolonialzeit stammende Berufsschule hinzu, nämlich die fünfjährige Landwirtschaftsberufsschule für Absolventen der Grundschule.⁴³⁸

(3)Zur Tertiärstufe gehörten das Bachelorstudium an Universität und Fachhochschule sowie zwei- bis dreijährige Studiengänge in der Fachschule. Die ehemals dreijährige Ausbildung zum Grundschullehrer wurde ab 1950 in die fünfjährige Pädagogische Fachschule für Absolventen der Sekundarstufe I verlegt.⁴³⁹ Grundschullehrer sollten mindestens die Junior High School abgeschlossen haben.⁴⁴⁰

7.3. Der Erweiterungsprozess des Bildungssystems von 1945 bis 1987

Der Erweiterungsprozess des Bildungssystems nach 1945 kann in drei Phasen eingeteilt werden: 1. von der Rückgabe Taiwans an die chinesische Regierung bis zum Beginn des KMT-Regimes (1949), 2. bis zur Einführung der neunjährigen Schulpflicht (1967) und schließlich bis zur Aufhebung des Kriegsrechts (1987).

7.3.1. Erste Phase: von 1945 bis 1949

Nach Einführung der sechsjährigen Schulpflicht (1943) betrug die relative Schulbesuchsrate der Schulkinder im Jahr 1944 71,31%. Von 1945 bis 1949 änderte sich die Zahl der Grundschüler (Tabelle 4) nicht wesentlich, jedoch nahm die Anzahl

⁴³⁷ Vgl. Lai An-ming 1996, S. 139-145.

⁴³⁸ Vgl. Shih Ming-fa 1996, S. 73.

⁴³⁹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.)1974, S. 531.

⁴⁴⁰ Vgl. Die Bildungskommission des Völkerbunds 1963, S. 68 und 124-132.

der Schüler in der Sekundarstufe enorm zu: In der Junior High School erhöhte sich die Zahl um das 1,7-fache: von 36.088 auf 60.713; in den Junior Vocational High Schools änderte sich nicht viel, doch in den Senior High Schools und in den Senior Vocational High Schools ist ein noch größerer Anstieg dokumentiert: in Ersteren von 4075 im Jahr 1945 auf 15.667 im Jahr 1949, in Zweiteren von 2444 auf 9500 (Tabelle 5). Während der japanischen Besatzung gab es nur drei der dreijährigen Ausbildungsstätten für Lehrkräfte im Elementarbereich. Die Zahl der Schüler in den fünfjährigen Pädagogischen Fachschulen nahm von 2458 im Jahr 1946 auf 4501 im Jahr 1949 rasch zu.

Durch die Erweiterung und den Abzug der Japaner, welche die meisten Lehrer gestellt hatten, litten die Schulen nun akut an Lehrkraftmangel.⁴⁴¹ Neben der Rekrutierung von Lehrkräften vom chinesischen Festland wurde 1946 eine neue Pädagogische Fachschule in Taipei zur Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe eingerichtet. Zudem wurde die Lehrerausbildung abgekürzt. Die Zahl der Studenten an der Universität wuchs von 2983 im Jahr 1946 auf 4937 im Jahr 1949, in den Fachschulen von 79 im Jahr 1948 auf 969 im Jahr 1949 (Tabelle 5). Die Tertiärstufe wurde in dieser Phase noch nicht erweitert, es wurden nur die bestehenden drei Fachschulen zu Fachhochschulen umgestaltet und die „Siebte Universität des japanischen Kaiserreiches“ zur Staatlichen Universität Taiwan umgewandelt.

Die Erweiterung des Bildungsangebotes vor allem in der Sekundar- und Tertiärstufe hatte folgende Gründe: Während der Kolonialzeit war der Bildungswille der

⁴⁴¹ Unter der japanischen Besatzungszeit hatten die Japaner die meisten Lehrerstellen inne; 80% der Lehrer an den Elementarschulen, gut 90% in der Mittelschule und fast alle Lehrer in der Hochschule. Vgl. Bildungsbehörde unter den Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan (Hrsg.) 1955, S. 4.

Taiwanesen durch die Ausweitung der elementaren Bildung gestärkt, jedoch in Richtung höherer Bildung stark unterdrückt worden. Letztere blieb der herrschenden Schicht, also den Japanern oder den privilegierten Schichten der Taiwanesen, vorbehalten. Zugleich wurde eine Verbindung zwischen Ausbildungsstand und öffentlichen Amtstellen sowie Facharbeiterpositionen aufgebaut – z. B. durften Absolventen der „öffentlichen Schulen“ als Angestellte in japanischen Behörden oder als Lehrer oder Dolmetscher tätig sein.⁴⁴² Nach Einführung der sechsjährigen Schulpflicht erhofften sich die Absolventen aus der Grundschule nun Chancen auf eine weiterführende Bildung.⁴⁴³ Nach Aufhebung der Separationsmaßnahmen genossen schließlich alle Taiwanesen das gleiche Recht auf Bildung, weshalb sich viele Jugendliche wünschten, dass ihnen der soziale Aufstieg durch schulische Bildung ermöglicht würde. Hinzu kam, dass zu dieser Zeit immer mehr junge Flüchtlinge vom chinesischen Festland eintrafen, die sich für die sekundäre und tertiäre Stufe anmeldeten.

7.3.2. Zweite Phase: von 1950 bis 1967

Die Bevölkerung der Insel Taiwan erhöhte sich von ca. 6,090 Millionen im Jahr 1946 auf 8,128 Millionen im Jahr 1952. In den Jahren 1949 und 1950 waren etwa 444.000 Flüchtlinge aus China gekommen.⁴⁴⁴ Zudem lag die Geburtenrate in den 1950er Jahren bei gut 4,5 % pro Jahr und in den 1960er Jahren bei 3,5% pro Jahr,⁴⁴⁵ hinzu kamen die verbesserten medizinischen Bedingungen. Die Bevölkerung nahm

⁴⁴² Vgl. Hsu Pei-hsien 2001, S. 59.

⁴⁴³ Vgl. Hsu Nan-hao 1984, S. 84 und ders. 1996, S. 219f.

⁴⁴⁴ Die Anzahl der Flüchtlinge basiert auf einer Vermutung. Es gab unterschiedliche Berechnungsbasen unter den Wissenschaftlern, manche gingen von einer Million, andere von etwa zwei Millionen aus. Vgl. Lin Chiou-huang 2006, S. 15-17.

⁴⁴⁵ 1964–69 wurde die erste Geburtenplanung in Taiwan durchgeführt; die Geburtenrate sank dadurch allmählich. Vgl. Chen Chao-nan, Sun Te-hsiung und Li Tung-ming 2003, S. 79-136.

durchschnittlich jedes Jahr um 350.000 bis 400.000 zu.⁴⁴⁶ Der Zuwachs an Schulkindern verlangte nach einer Ausweitung des Bildungsangebots vor allem im Sekundarbereich.

Aufgrund der Zerstörungen im Krieg und der Inflation war jedoch die wirtschaftliche Aktivität in Taiwan auf einen tieferen Stand gesunken als vor dem Zweiten Weltkrieg. Außerdem gab das KMT-Regime mehr als die Hälfte des Staatshaushalts für die Verstärkung der Streitkräfte aus, dagegen standen nur gut 13% für den Sektor Erziehung, Wissenschaft und Kultur bereit.⁴⁴⁷ Da das KMT-Regime aber erkannte, dass die schulische Erziehung zur Integration sowie zur Vermittlung politischer Instruktionen im geistigen Kampf gegen die Kommunisten beitragen konnte, und zudem Arbeitskräfte für Landwirtschaft und Infrastruktur ausgebildet werden mussten, förderte die Regierung von 1950 bis 1967 die Grundschulbildung, später auch den Sekundarbereich. Zugleich begann sie mit dem Aufbau der Berufsausbildung sowie der Hochschulen.

7.3.2.1. Erweiterung der Elementar- und Sekundarstufe

Tabelle 6 zeigt, dass es im Jahr 1950 1231 Grundschulen und 16.856 Klassen mit 906.950 Schülern gab und eine relative Schulbesuchsrate von 79,98 % bei den Schulkindern im Alter von 6 bis 11 Jahren erzielt wurde. Im Jahr 1960 lag die relative Schulbesuchsrate bei 95,59 %, d.h. fast alle Kinder im Schulalter waren eingeschult. Die Zahlen der Schüler – 1.888.783 – und der Schulklassen – 35.944 – hatten sich im Vergleich zu 1950 verdoppelt, die Zahl der Schulen hingegen –1843 – hatte nur um 612 bzw. ein Drittel zugenommen. Bis 1967 erhöhte sich der Anteil der Schüler im

⁴⁴⁶ Vgl. CEPD (Hrsg.) 2009, S. 25.

⁴⁴⁷ Vgl. ders., S. 52.

Alter von sechs bis elf Jahren insgesamt auf 97,52%, die Zahl der Grundschulen auf 2.208. In 45.171 Klassen wurden 2.348.218 Schüler unterrichtet. Mit der Verbreitung der elementaren Bildung war die Zahl der Lese- und Schreibunkundigen sehr stark rückläufig: Lag die Analphabetenquote für die Bevölkerung über 15 Jahre im Jahr 1951 noch bei 43,43%, so verringerte sie sich bis 1966 auf 23,16%.⁴⁴⁸

Der massive Zuwachs an Schulkindern und die knappe Finanzförderung stellte jedoch in Anbetracht des Ziels „Bildung für alle“ eine große Herausforderung für die KMT-Regierung dar; zwar versuchte man allen Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen, doch schmälerte die rasch wachsende Zahl an Schulkindern die schulische Qualität in den Grundschulen erheblich und forderte zugleich eine Erhöhung der Schulplätze in der Sekundarstufe. Die durchschnittliche Klassenanzahl je Schule betrug 1950 13,69, 1960 19,50 und 1967 20,46. Die durchschnittliche Schülerzahl je Klasse betrug 1950 53,81, 1960 52,55 und 1967 51,99 (Tabelle 6). In den Großstädten gab es sogar Schulen mit mehr als 100 Klassen und 70 bis 80 Schülern pro Klasse. Wegen mangelnder Schulräume fand der Unterricht eines Jahrgangs in zwei Schichten statt, am Vormittag und am Nachmittag.⁴⁴⁹

Die KMT-Regierung versuchte das Problem durch die Errichtung von Junior High Schools zu lösen. Laut Statistik (Tabelle 7) durften jedoch im Jahr 1950 nur 31,78% der Grundschulabsolventen in die Sekundarstufe I wechseln, also zur Junior High School oder Junior Vocational High School. Bis 1967, kurz vor der Verlängerung der Schulpflichtzeit auf neun Jahre, wechselten 63,66% in die Sekundarstufe I. Zwischen 1950 und 1967 erhöhte sich die Anzahl der Junior High Schools von 66 auf 288,

⁴⁴⁸ Vgl. Hwang Tsung-mu 2007, S. 32.

⁴⁴⁹ Vgl. Liu chen 1979, S. 246f.

deren Schüleranzahlen stiegen drastisch, um 438.761, an: von 61.082 auf 499.843. Die durchschnittliche Anzahl der Klassen in einer Junior High School lag 1950 bei 20,03 und 1967 bei 32,39, die durchschnittliche Klassenstärke betrug 1950 46,20 Schüler und 1967 53,59 Schüler je Klasse.

Mit Ausweitung der Junior High School konnte zwar der Andrang auf die Sekundarstufe I befriedigt werden, nicht jedoch auf höhere Bildung. Ein weiteres Problem blieb die massive Arbeitslosigkeit der Jugendlichen. Im Jahr 1950 durfte gut die Hälfte, 51,15%, der Absolventen die Senior High School, Senior Vocational High School oder eine Fachschule besuchen. Im Jahr 1967 erhielten 77,97% die Chance auf eine weitere Schulbildung in der Sekundarstufe II (Tabelle 7a). Die Anzahl der Schulen und Schüler in den Senior High Schools stieg ebenfalls: 1950 bestanden 62 Schulen mit 18.866 Schülern und 1967 170 Schulen mit 140.604 Schülern. Bei den Senior Vocational High Schools waren es 1950 77 Schulen mit 11.226 Schülern und 1967 136 Schulen mit 94.547 Schülern. Das Verhältnis der Schülerzahlen zwischen Senior High School und Senior Vocational High School blieb von 1950 (62,7 zu 37,3) bis 1967 (59,8 zu 40,2) relativ unverändert (Tabelle 8).

7.3.2.2. Erweiterung differenzierter Ausbildungsgänge

Durch Unterstützung der US-Entwicklungshilfe wurden im Laufe der 1950er-Jahre mehr gewerbliche und landwirtschaftliche Schulen gegründet. 1952 gab es 77 Vocational High Schools (44 Junior Vocational High Schools, 1 Senior Vocational High School, 32 Junior und Senior Vocational High Schools): 38 landwirtschaftliche Schulen, 14 gewerbliche Schulen, 15 Handelsschulen, 3 Schulen für Meereswesen, 2 Schulen für Medizin und Krankenpflege und 5 Schulen für Hauswirtschaft. Die Junior

Vocational High School besuchten insgesamt 25.860 Schüler, die Senior Vocational High School 14.232 Schüler. Bis 1967 belief sich die Anzahl der Vocational High Schools auf 136, wobei sich die Anzahl der Schüler in den Junior Vocational High Schools auf 48.749 Schüler verdoppelte und in den Senior Vocational High Schools um das 6,6-fache zunahm, auf 94.547 (Tabelle 7 und 8). Die Tabellen 9 und 9a zeigen, dass sich die Anzahl der Schüler in den gewerblichen und landwirtschaftlichen Bereichen durch die Unterstützung der US-Entwicklungshilfe erhöhte, jedoch nahm der Anteil der Schüler im landwirtschaftlichen Bereich, gemessen an der gesamten Schülerzahl, in den Vocational High Schools von 36,75% auf 18,73% deutlich ab. Hingegen stieg die Anzahl der Schüler im Handelsbereich drastisch an, von 36.612 im Jahr 1960 auf 75.178 im Jahr 1967.

7.3.3. Erweiterung der Tertiärstufe

1948 war der tertiäre Bildungsbereich, mit Ausnahme von militärischen Hochschulen, noch wenig entwickelt. Die KMT-Regierung war nun dazu gezwungen, den Bereich zu erweitern, um einer großen Anzahl an Schülern und Studenten die Fortbildung zu ermöglichen und Stellen für Wissenschaftler unter den Flüchtlingen zu schaffen.⁴⁵⁰

7.3.3.1. Ausbau von Universitäten und Fachhochschulen

Trotz knapper staatlicher Förderungsmittel wurden folgende Maßnahmen zum Ausbau der höheren Bildung ergriffen:

(1) Erweiterung der „National Taiwan University“ und Umwandlung der Fachhochschulen in Universitäten, so wurden mit der Unterstützung durch die US-Entwicklungshilfe die technische Fachschule in Tainan zur „National Cheng

⁴⁵⁰ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1957, S. 481-490 und 499-505.

Kung University" (1956) und die Pädagogische Fachschule in Taipei zur staatlichen Universität für Pädagogik, zur „National Taiwan Normal University“ (1955),⁴⁵¹

(2) erneute Gründung von bereits auf dem chinesischen Festland existierenden staatlichen Universitäten, der „National Chen Chi University“ (1954) zur Ausbildung von Verwaltungsbeamten⁴⁵² und der „National Tsing Hua University“ (1956) sowie der „National Chiao Tung University“ (1958) für naturwissenschaftliche Forschung und Ausbildung.⁴⁵³

(3) Wiederaufbau und Neuerrichtung von Universitäten durch Missionare und private Träger, z.B. der von der Steyler Mission und dem Jesuitenorden gemeinsam errichteten Fu Ren University (1960).⁴⁵⁴

Die Hochschulen wurden größtenteils von Festlandschinesen errichtet, nur zwei davon (die medizinischen Fachhochschulen in Kaohsiung und Taipei) von Taiwanesen. Zugleich wurden die meisten Lehrstellen von emigrierten chinesischen Wissenschaftlern übernommen. Emigrierte chinesische Jugendliche sowie Soldaten bekamen hier die Gelegenheit zur Weiterbildung.⁴⁵⁵ Die Ausbildung neuer Lehr- und Forschungskräfte wurde erst ab Mitte der 1960er-Jahre mit Abschluss des Abkommens für wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen Taiwan und den USA und einer Reihe von Austauschprogrammen möglich.

⁴⁵¹ Vgl. Lin Chian-fu 1993, S. 163-171 und Bildungsministerium (Hrsg.) 1984, S. 977f. und 982.

⁴⁵² Diese Universität behält eine Sonderstellung in der chinesischen bzw. taiwanesischen Bildungsgeschichte, weil sie aus der damaligen Parteihochschule (erste Gründung 1928) zur Ausbildung der Verwaltungskräfte der KMT hervorging. 1945 wurde sie in Cheng Chi (wörtlich: Politik-) Universität umbenannt und 1949 im Zuge der Wirren der kommunistischen Revolution aufgelöst. Erst im Jahre 1954 wurde sie in Taipei wieder eingerichtet, denn die KMT benötigte leitendes pädagogisches und administratives Personal. Vgl. Chang Chi-yun 1982 (b), S. 464-467.

⁴⁵³ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1984, S. 978 und 981-984.

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., S. 985-993 und 996-1001.

⁴⁵⁵ Eine Untersuchung an der staatlichen Universität Taiwan im Zeitraum von 1954 bis 2000 (Luoh 2002) zeigte, dass im Zeitraum von 1954 bis 1980 ca. 40% der gesamten Studenten vom chinesischen Festland stammten. Vgl. Luoh Ming-ching 2002, S. 113-147.

7.3.3.2. Gründung von Fachschulen

Ab 1951 wurden neue Fachschulen gegründet und in den 1960er-Jahren ein Teil der Senior Vocational High Schools zu Fachschulen umgeformt. Zudem wurden Fachschulen mit zwei- bis dreijährigem Studiengang für Absolventen der Sekundarstufe II in den Fachbereichen Agrarwirtschaft, Medizin und Pflege, Fremdsprache, Technik, Hauswirtschaft, Journalismus, Kunst, Handelswesen, Sport, Verwaltungswesen, Fischerei und Meereswesen sowie Militär und Polizei installiert.⁴⁵⁶

Tabelle 10 zeigt, dass es im Jahr 1950 nur wenige Institutionen der höheren Bildung gab: 1 Universität und 3 Fachhochschulen mit 5374 Studenten sowie 3 Fachschulen mit 1286 Studenten. 1967 bestanden 9 Universitäten und 13 Fachhochschulen mit 73.881 Studenten sowie 57 Fachschulen mit 63.411 Studenten, 40.372 im zweijährigen und 23.039 im dreijährigen Studiengang.

7.3.3.3. Schaffung von Abendkursen und Förderkursen

Immer mehr Absolventen der Sekundarstufe II nahmen an der Aufnahmeprüfung zur Hochschule teil, jedoch konnte die Regierung in der kurzen Zeit nicht entsprechend viele Studienplätze schaffen. Daher fanden zahlreiche Absolventen vor allem nach der Senior High School weder einen Studien- noch einen Arbeitsplatz. Ab 1966 wurde ein alternativer Studiengang, ein Abendkurs an Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen, installiert. Damit erwuchs eine Möglichkeit der beruflichen Weiterbildung, einerseits für Schulabsolventen, andererseits für Arbeitnehmer.⁴⁵⁷ Zudem wurden Förderkurse und Lehrgänge für von der Schule abgehende

⁴⁵⁶ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 656f.

⁴⁵⁷ Vgl. ebd. S. 758-761.

Erwachsene der Senior High Schools, Junior High Schools und Grundschulen eingerichtet.

In dieser Phase bemühte sich die Regierung, den massiven Bildungsbedarf der Bevölkerung nach dem Prinzip der Chancengleichheit sowohl für die weibliche als auch die männliche Bevölkerung sowie für unterschiedliche Sozialgruppen abzudecken. Dabei wurden jedoch der Bedarf des Arbeitsmarktes und der Zusammenhang zwischen Bildung und der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung kaum berücksichtigt. Die Erweiterung des Bildungsangebots richtete sich vor allem in der sekundären und tertiären Stufe immer noch auf Allgemeinbildung.

7.4. Die Konzepte „Human Capital“ und „Human Resources“

Die Konkretisierung des auf den Beruf ausgerichteten Bildungswesens gewann in den 1960er-Jahren neue Impulse durch die Fachdisziplin „Bildungsökonomie“. Die These, dass höhere Bildung und Qualifikation der Arbeitskräfte einen höheren Beitrag zur Produktion leisten, wurde bereits während der industriellen Revolution im 18. Jahrhundert durch die britischen Ökonomen Adam Smith (1723–1790) und David Ricardo (1772–1823) aufgestellt.⁴⁵⁸ Nach dem Sputnik-Schock rückte sie erneut in den Vordergrund wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. 1957 veröffentlichten bedeutende US-amerikanische Ökonomen wie Theodore W. Schultz, Gary Becker und Edward F. Denison⁴⁵⁹ eine Analyse der ökonomischen Dimension von Bildungssystemen, -institutionen und -prozessen und bezogen dabei Kosten und

⁴⁵⁸ Vgl. Harry Maier 1994, S. 1-9.

⁴⁵⁹ Theodore W. Schultz und Edward F. Denison zeigten den Zusammenhang von Bildungsniveau der Bevölkerung mit wirtschaftlichem Wohlstand am Beispiel der USA auf. Im Zeitraum von 1929–1953 sei möglicherweise nur ein Fünftel des Produktivitätszuwachses auf die Verbesserung der Produktionsmittel zurückzuführen, während die restlichen vier Fünftel verbesserten Arbeitsmethoden, besserem Management und Höherqualifizierung der Arbeitskräfte zuzuschreiben seien. Vgl. Theodore W. Schultz 1961 und Edward F. Denison 1962.

Nutzen der Bildungsausgaben auf wachstumstheoretische Fragestellungen, etwa den Zusammenhang zwischen staatlichen Investitionen für Bildung und Forschung und der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung eines Landes bzw. zwischen Bildung und Forschung als qualitativen Produktionsfaktoren mit quantitativen Produktionsfaktoren wie Geld und Arbeit.⁴⁶⁰ Das Konzept „Human Capital“ geht davon aus, dass die im Bildungssystem erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur zur Verbesserung der potenziellen Erwerbstätigkeit führen, sondern auch zur Erhöhung der sozialen Stellung des Einzelnen sowie des kulturellen Entwicklungsniveaus der gesamten Gesellschaft beitragen können. Der Ansatz verwies erneut auf die Bedeutung der „Human Resources“ für das langfristige Wachstum einer Volkswirtschaft.⁴⁶¹

Gemäß „Human Capital“ und „Human Resources“ eröffnete eine Bildungsexpansion die Möglichkeit, den Bedarf einer modernen Industriegesellschaft an qualifizierten Arbeitskräften für die wirtschaftliche Entwicklung zu decken und durch eine Anhebung des Bildungsniveaus rationales Verhalten angesichts eines komplexer werdenden Gesellschaftssystems zu verbessern sowie die Lernenden stärker gemäß ihren Fähigkeiten und Neigungen zu fördern. Um die optimale Nutzung aller „Begabungsreserven“ der Bürger in Hinblick auf den Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften zu sichern und dadurch eine anhaltend günstige wirtschaftliche Entwicklung zu erlangen, regten viele Länder, die bereits die Schulpflicht für die allgemeine Elementarbildung eingeführt hatten, an, ihre öffentlichen Budgets zur Erweiterung des Bildungsangebotes in den sekundären und tertiären Bildungs-

⁴⁶⁰ Bildungsökonominnen wie Frederick Harbison und C. A. Meyers (1964) hatten die Beschulungsquote der Bevölkerung im Alter von fünfzehn bis neunzehn Jahren als wichtigen Indikator für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes gedeutet.

⁴⁶¹ Vgl. Gary Becker 1993 und Theodor W. Schultz 1961.

bereichen zu nutzen. Mehr Bildungsplätze zu schaffen und zugleich damit bisherige Barrieren für bildungsfernere bzw. benachteiligte Gruppen aufzuheben, außerdem eine entsprechende Unterstützung für diese Gruppen aufzubauen wie in Deutschland in den 1970er Jahren wurde zum Ziel der Bildungspolitik.⁴⁶²

Diese Konzepte wurden auch von internationalen Hilfsorganisationen aufgegriffen. So hatte die Weltbank um 1961 erkannt, dass die Darlehensnehmerländer wegen des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften in ihrer Wirtschaftsentwicklung verzögert waren und deswegen ihre Schulden nicht rechtzeitig zurückzahlen konnten. Daraufhin konzipierte sie ab 1963 eine Reihe von Darlehensprojekten für die Bildungsentwicklung, vor allem im Bereich der beruflichen Ausbildung.⁴⁶³ Auch die UNESCO leitete internationale Erziehungskonferenzen zur Erstellung von Bildungsprogrammen in den Entwicklungsländern ein.⁴⁶⁴ Seit den 1960er-Jahren wurden „Human Capital“ und „Human Resources“ in vielen Ländern Ausgangspunkt

⁴⁶² Diese Bildungsdiskussion wurde im Zusammenhang mit der politischen Aufbruchsituation mit sinkenden Wachstumsraten der deutschen Volkswirtschaft, mit internationalen Bildungsvergleichen sowie Forderungen nach steigender Produktivität und Qualifikation geführt. Vor allem die Schriften von Georg Picht „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) und Ralf Dahrendorfs „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) brachten die Bildungsprobleme in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Georg Picht wies auf den Lehrermangel, zu geringe Abiturientenzahlen und einen Mangel an Klassenräumen hin. Der finanzielle Aufwand für Bildungsausgaben war in Deutschland relativ gering, verglichen mit anderen Ländern. Ralf Dahrendorf betonte die Abhängigkeit der Bildungschancen des Kindes von seiner sozialen Herkunft. Er sah die Ursache beim Übergang zur weiterführenden Schule in den Einstellungen der betreffenden benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Diese Debatte löste in starkem Maße die Erweiterung der Bildungschancen im sekundären und tertiären Bereich aus. Vgl. Ralf Dahrendorf 1968; Georg Picht 1965; Rainer Geißler 1996, S. 249-274 und ders. 2000.

⁴⁶³ In der ersten Phase (1963–69) richtete die Weltbank ihre Unterstützung auf Mittelschulen und Berufsausbildung und berücksichtigte kaum die Frage der elementaren Bildung in den Entwicklungsländern; erst ab 1980 wandte sie die Politik der Entwicklungshilfe auf die allgemeine Elementarbildung an. Vgl. Chan Sheng-ju 2000, S. 114-116.

⁴⁶⁴ Die internationalen Bildungskonferenzen 1958 in Washington, USA, 1962 in Santiago di Chile und 1966 in Buenos Aires, Argentinien, behandelten die Bildungsentwicklung in Lateinamerika, die Bildungskonferenzen der OECD 1960 in Berlin, Deutschland, und 1961 in Washington, USA, betrafen die Bildungsentwicklung in Europa und Nordamerika. Außerdem richtete die UNESCO Institutionen zur Ausbildung von Fachleuten für die Erstellung und Durchführung von Bildungsplänen ein. Man diskutierte und erstellte 1959/60 in Karachi, Indien, 1962 in Tokio, Japan, und 1965 in Bangkok, Thailand, Gesamtentwicklungspläne für Asien. Taiwan als Mitgliedsland von Weltbank und UNESCO wurde in die Entwicklungspläne einbezogen. Vgl. Kang Tai-kuang (Hrsg.) 1965, S. 27f.

für den Aufbau einer elementaren Bildung mit Schulpflicht oder für die Erweiterung der sekundären und tertiären Bildung. Die quantitative Entwicklung der nationalen Bildungssysteme kommt daher einer „World Educational Revolution“ gleich, wie Meyer u. a. (1977) es bezeichnen.⁴⁶⁵

7.5. Bildungsökonomie und staatliche Planung

Mitte der 1960er-Jahre gab die KMT-Regierung ihr Vorhaben eines Krieges gegen die chinesischen Kommunisten auf. Für militärische Ausgaben gedachte Gelder konnten nun in die Bildung fließen. Zudem benötigte Taiwan mit dem Abbruch der US-Entwicklungshilfe 1966 eigenständige Strategien für die weitere Entwicklung des Landes. Vom dritten bis fünften Vierjahresplan (1961–1964, 1965–1968 und 1969–1972) an bezogen sich die Pläne der Landesentwicklung nicht mehr nur auf die Wirtschaft, sondern auch auf Verkehr, Technologie, Erziehung und den kulturellen und sozialen Aufbau.⁴⁶⁶ Die Wirtschaftspolitik setzte Schwerpunkte auf arbeitsintensive Fertigungsindustrien durch die Übernahme von Produktionstechniken aus Japan und den USA, die Ausweitung des Exports richtete sich auf den US-Markt. So baute Taiwan seine Beziehung zu den Weltmächten auf und wurde schließlich in die

⁴⁶⁵ Vgl. John W. Meyer und Francisco O. Ramirez u. a. 1977, S. 242-258. Im Untersuchungsbericht „The World Educational Revolution, 1950–1970“ (1977) – einer Analyse von UNESCO-Daten zur Beschulungsrate in primären, sekundären und tertiären Bildungsinstitutionen von 117 Ländern im Zeitraum von 1950–1970 – wiesen John W. Meyer und seine Mitarbeiter darauf hin, dass die reicheren Länder die Schulpflicht bereits vor 1950 eingeführt hatten. Die relative Schulbesuchsrate im Primarbereich betrug hier fast 100%. Die Beschulungsrate im Sekundar- und Tertiärbereich betrug 21,3%. Von 1950 bis 1970 hatten die reicheren Länder ihre sekundäre Bildung enorm erweitert: Die Beschulungsrate in sekundären Bildungsinstitutionen stieg auf 46,45%, in tertiären Bildungseinrichtungen von 2,6% auf 9,2%. Die ärmeren Länder hinkten hinterher. Die Beschulungsrate in primären Bildungseinrichtungen betrug in den 1950er-Jahren hier nur 37%, aber bereits in den 1970er Jahren stieg sie auf 72%. Die Erweiterung der Bildungsplätze im sekundären und tertiären Bildungsbereich setzte sich fort. Die Beschulungsrate in der sekundären und tertiären Bildung stieg von 5,3% und 0,6 % auf 17,0% und 2,6%. Im Jahr 1985 hatten 80% aller Länder auf der Erde die Schulpflicht eingeführt. Ende der 1980er-Jahre verbrachte bereits über 90% der Kinder weltweit ihre Kindheit in der Schule. Im Jahr 2005 betrug die durchschnittliche Beschulungsrate in der Sekundarstufe II, also im Alter von 15 bis 19 Jahren, in den Ländern der OECD 81,5 %, im tertiären Bereich, im Alter von 20 bis 29 Jahren 24,9%. Vgl. OECD 2007, S. 322f.

⁴⁶⁶ Vgl. ebd. (c) und (d) und ders. 1972.

Weltwirtschaftsgemeinschaft integriert. Im Zuge dessen wurden unter Berücksichtigung des Konzepts „Human Resources“ Pläne zur Ausbildung von Arbeitskräften erstellt. Der zuständige Beamte für die Gestaltung der „Vierjahrespläne zum wirtschaftlichen Aufbau“, Li Kwoh-ting, suchte die Nutzbarmachung bildungsökonomischer Methoden zur Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung, wie sie in den 1950er-Jahren mit Unterstützung durch die US-Entwicklungshilfe stattfand, auf das taiwanesisches Bildungswesen zu übertragen. Damit sollte ein System zur beruflichen Ausbildung von einfachen Arbeitern bis zu professionellen Fachleuten aufgebaut werden, damit die Mehrheit der Bevölkerung als Arbeitskräfte zur Verfügung standen und sich am wirtschaftlichen Aufbau des Landes beteiligen konnten.⁴⁶⁷ Jedoch fehlte den taiwanesischen Beamten die Erfahrung zur Konkretisierung eines langfristigen Bildungsplans. Denn zur Koordination von Bildungswesen und wirtschaftlichem Aufbau müssen unterschiedliche Fachdisziplinen wie Ökonomie, Soziologie, Politikwissenschaft, Statistik und Anthropologie berücksichtigt werden, was zuvor von wissenschaftlichen Beratern des „Stanford Research Institute“ sowie internationalen Organisationen wie der UNESCO und der Weltbank betreut worden war.

7.5.1. Der Forschungsbericht des „Stanford Research Institute“

Im Mai 1961 stellte eine Delegation der Stanford Universität Bildungsminister Huang Ji-lu⁴⁶⁸ anhand des Buches „Toward Strategies of Education“ von William Platt das Konzept der „Human Resources“ vor.⁴⁶⁹ Daraufhin beauftragte Huang das „Stanford

⁴⁶⁷ Vgl. Liu Ke-chih 1995, S. 47.

⁴⁶⁸ Huang Ji-lu (1899–1985) studierte von 1921 bis 1924 an Universitäten in den USA und Kanada. Seit 1924 übernahm er unterschiedliche Positionen in der KMT und war Abgeordneter. Seit 1949 war er Minister des Inneren (1952–1954), Minister für Prüfung und Auswahl der Beamten (1958–1961), Bildungsminister (1961–1965) und Mitglied des Beraterstabs des Präsidenten (1965–1984).

⁴⁶⁹ Vgl. Stanford Research Institute in California 1962, S. 1.

Research Institute“ mit einer Analyse. Das Forschungsprojekt beabsichtigte:

(1) die gegenwärtige Entwicklung und mögliche Reformpläne im Bildungswesen zu untersuchen;

(2) den Umfang der gegenwärtigen Arbeitskräftezahlen in unterschiedlichen Sektoren zu schätzen;

(3) den zukünftigen Bedarf an Fach- und angelernten Arbeitskräften für die einzelnen Sektoren gemäß dem dritten „Vierjahresplan für den wirtschaftlichen Aufbau“ einzuschätzen;

(4) die Diskrepanz zwischen benötigten Arbeitskräften und ausgebildeten Schülern zu berechnen;

(5) angemessene Maßnahmen zur Lösung der Diskrepanz zwischen der Ausbildung der Arbeitskräfte und den Erfordernissen der Arbeitswelt zu entwickeln;

(6) Anreize zu konzipieren, mit denen die Berufs- und Fachschulen begabte Schüler gewinnen könnten;

(7) Hilfsmaßnahmen für die Ausgebildeten zu konzipieren, damit sie ihre erlernten Fertigkeiten in den entsprechenden Gewerben umsetzen können;

(8) den Einfluss des Aufnahmeprüfungssystems auf die Bildungsqualität und die langfristige Wirtschaftsentwicklung zu untersuchen.⁴⁷⁰

1962 wurde der Forschungsbericht der kalifornischen Wissenschaftler mit dem Titel „Education and Development - The Role of Educational Planning in the Economic Development of the Republic of China“ veröffentlicht. Die Ergebnisse waren jedoch aufgrund des Forschungsdesigns eher unergiebig, z.B. bezogen sich die Kategorien der Berufstypen nur auf Verwaltungsbeamte, Techniker, Facharbeiter und angelernte Kräfte; nur ein kleiner Teil der Bevölkerungsschichten war einbezogen,

⁴⁷⁰ Vgl. ebd., S. 1-2.

und das Datenmaterial war sehr spärlich; dementsprechend waren die Reformvorschläge sehr allgemein gehalten und ließen sich nicht in der Praxis umsetzen.⁴⁷¹

7.5.2. Der Forschungsbericht der UNESCO

In der Zwischenzeit suchten die Beamten auch die Unterstützung von anderen Organisationen. 1963 ermöglichte das Bildungsministerium eine Zusammenarbeit mit der Weltbank und der UNESCO für die Erstellung von Bildungsplänen und den Aufbau von Bildungseinrichtungen.⁴⁷² Eine wissenschaftliche Beratung von Fachleuten wurde erbeten, die einen langfristigen Plan in Anlehnung an die Bildungsökonomie erstellen sollten. Die UNESCO schickte 1963 ihren Mitarbeiter Dr. Martin Stromnes nach Taiwan.⁴⁷³ Zusammen mit taiwanesischen Pädagogen erstellte er 1964 anhand des Berichts der Stanford-Studien die Skizze eines langfristigen Bildungsplans, also für eine Generation, von der Grundschule bis zum Ende des Magisterstudiums:

(1) der achtzehnjährige Bildungsplan sollte mit dem wirtschaftlichen Aufbau des Landes koordiniert werden. Auf dieser Basis sollten für den Zeitraum 1964 bis 1982 die benötigten Arbeitskräfte eingeschätzt werden.

(2) in Anbetracht des Bevölkerungswachstums sollten die Gestaltung der Bildungspplätze von der Grundschule bis zur Hochschule und die Ausbildung der Lehrkräfte für die entsprechende Erziehungspopulation geplant werden.

⁴⁷¹ Vgl. Udo Dörnhaus 1988, S. 75-77; Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 1983, S. 16f. und 31.

⁴⁷² Wegen Schülerzuwachs benötigte die Regierung massive finanzielle Unterstützung zum Ausbau der Bildungseinrichtungen und versuchte einen Kredit bei internationalen Organisationen aufzunehmen. 1964 stellte sie Anträge an die Weltbank. Vgl. Yu Sung-nian 1976, S. 8f., CIECD 1970 und Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 644-651.

⁴⁷³ Vgl. UNESCO und Zentrale Kommission für Zusammenarbeit zwischen schulischer und außerschulischer Ausbildung unter dem Bildungsministerium (Hrsg.) 1964, S. 68-79.

(3) aufgrund des sozialen und wirtschaftlichen Bedarfs im Inland und der internationalen Märkte sollten fünf Sonderpläne zu Beratung, Tests, Erziehung durch Rundfunk und Fernsehen, Förderkursen für Schulabgänger sowie Unterhaltungs- und Kulturerziehung erstellt werden.

(4) auf der Basis der prognostizierten Wirtschaftsentwicklung sollte der benötigte Staatsaufwand zunächst berechnet werden, um dann die Inhalte durch die verfügbaren Staatsausgaben zu bestimmen. Der Bildungsplan sollte in die „Vierjahrespläne zum wirtschaftlichen Aufbau“ integriert werden.⁴⁷⁴

Dr. Stromnes machte dazu folgende Vorschläge:

(1) Ausdehnung der Schulpflichtschulzeit von sechs auf neun Jahre. Die Statistik zeigte, dass es ca. eine Million Analphabeten gab und eine weitere Million junger Menschen zwischen 13 und 18 Jahren weder Schulunterricht noch eine Arbeitsstelle hatten;

(2) Abschaffung der Junior Vocational High Schools. Nur ein kleiner Anteil der Absolventen (1548 von 7350 Schüler des Jahrgangs 1960) stand in einem Beschäftigungsverhältnis. Der Rest besuchte entweder die weiterführende Schule oder war arbeitslos. Die Schulform konnte ihre Aufgabe, die Ausbildung von Arbeitskräften, nicht mehr erfüllen;

(3) Erhöhung der Schülerzahlen an den Senior Vocational High Schools. Um Arbeitskräfte heranzubilden, sollten weniger Schüler allgemeinbildende Schulen besuchen und stattdessen auf berufliche Zweige gelenkt werden. Vor allem der Anteil an Gewerbeschülern sollte an den Senior Vocational High Schools auf 30% (1962:19%) erhöht werden;

(4) Erweiterung der Kooperation zwischen Schule und Betrieb;

(5) Beschleunigter Ausbau der fünfjährigen technischen Fachschulen. Letztere wurden

⁴⁷⁴ Vgl. Kang Tai-kuang und Shen Treng-chi 1965, S. 859-865.

als „Ersatzhochschulen“ angesehen. Damit sollte der massive Bedarf an Studienplätzen abgedeckt werden;

(6)Einführung von Abendkursen an zwei- und dreijährigen Fachschulen. Bei expandierender Wirtschaftsentwicklung könnte die schulische Ausbildung den Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften nicht abdecken. Daher schlug Stromnes die Einrichtung von Abendkursen zur Fortbildung der werktätigen Bevölkerung vor;

(7)Verbesserung der Ausbildung und Arbeitsbedingungen von Lehrern an der beruflichen Schule und Fachschule.

Dr. Stromnes versuchte das Problem der geringen Wertschätzung beruflicher Ausbildung in der taiwanesischen Gesellschaft durch eine Verstärkung der praktischen Ausbildung, durch mehr Forschungsmöglichkeiten und die Verbesserung der Gehälter für Lehrer an beruflichen Schulen und Fachschulen zu beseitigen.⁴⁷⁵

Weiterhin wies er auf die Notwendigkeit einer Institution zur Erstellung von langfristigen Bildungsplänen hin.⁴⁷⁶ Sein Plan führte eine breitere Sicht vor und zeigte machbare Strategien zur Gestaltung der Bildungsplanung auf; Spuren davon finden sich bis in spätere Bildungsreformen.

7.5.3. Die „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“

Die internationalen Studien regten taiwanesische Beamte wie den Präsidenten des Exekutivrats, Yen Chia-kan (1905–1993), und hohe Beamte im „Council for United States Aid“ (CUSA) wie Li Kou-ting und Tao Shen-yang⁴⁷⁷ an, sich für Bildungs-

⁴⁷⁵ Vgl. UNESCO und Zentrale Kommission für Zusammenarbeit zwischen schulischer und außerschulischer Ausbildung unter dem Bildungsministerium (Hrsg.) 1964, S. 324-326.

⁴⁷⁶ Vgl. ebd., S.1.

⁴⁷⁷ Tao Shen-yang (1919–1969) studierte Technologie an der Technischen Universität in Berlin (1939), war Beamter am CUSA (1959), Sekretär am CIECD (1963–1969) und Wirtschaftsminister (1969). Er galt stets als Förderer der deutsch-taiwanesischen Beziehungen.

ökonomie zu interessieren.⁴⁷⁸ Im Jahr 1963 wurde eine zentrale eigenständige Planungsinstanz, die „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“ (Manpower Development Committee) innerhalb des „Council for International Economic Cooperation and Development“ (CIECD) unter Leitung von Li Kou-ting eingerichtet. Die Gestaltung des Bildungssystems richtete sich nun am Bedarf von Arbeitskräften im Hinblick auf die Durchsetzung der „Vierjahrespläne zum wirtschaftlichen Aufbau“ und des „Zwölfjahresplans für wissenschaftliche Entwicklung“ (1969–1981) aus. Das Wirtschaftsministerium übernahm somit eine entscheidende Rolle in der Bildungspolitik.

Von 1966 bis 1969 wurden drei „Exportverarbeitungszone“ (Export Processing Zones) in Kaohsiung und Taichung gegründet, in denen besondere Bedingungen herrschten wie Steuervergünstigungen, billige Arbeitskräfte und Befreiung von Einfuhrzöllen für Investitionen von Ausländern und Überseechinesen in Taiwan, dadurch wurden massiv Arbeitsplätze für die Beschäftigung der ländlichen Bevölkerung geschaffen.⁴⁷⁹ Auf dieser Basis legte 1966 die Arbeitsgruppe den „Ersten Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“, der mit Hilfe US-amerikanischer Berater wie Chester C. Hepler und Alice W. Shurcliff entstanden war, vor;⁴⁸⁰ er orientierte sich an den Forschungsberichten des „Stanford Research Institute“ sowie der UNESCO. Zur Maximierung der Rentabilität suchte er Ausbildung und Qualitätssteigerung bestmöglich am Bedarf des wirtschaftlichen Aufbaus auszurichten, zugleich sollte die Arbeitslosigkeit gemildert werden. Ziel war, den Wohlstand anzuheben und die junge Bevölkerung in differenzierte Bildungszweige und Lehrgänge zu bringen.⁴⁸¹

⁴⁷⁸ Vgl. Li Kou-ting 1961 und 1962.

⁴⁷⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) 1991, S. 124, und Li Kou-ting 1978, S. 92-100.

⁴⁸⁰ Vgl. Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 1983, S.18.

⁴⁸¹ Vgl. ebd., S. 18-20.

Aufgrund von Untersuchungen über Bevölkerungsverteilung in Arbeitswelt und Ausbildung wurden kurzfristige und langfristige Programme für die vom Arbeitsmarkt benötigte Fachausbildung erstellt. Der erste Plan war unterteilt in je einen kurz-, mittel- und langfristigen Teil, der jeweils einem zwei-, fünf- und zehnjährigen Planungszeitraum entsprach, jedoch sollte er alle zwei Jahre revidiert werden.⁴⁸² Der Fokus lag auf der Altersgruppe der Zwölf- bis Vierzehnjährigen. Zunächst wurden die Änderung der Sekundarstufe I behandelt. Die Bildungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II und Tertiärstufe wurden mit einer Reihe revidierter Pläne⁴⁸³ erweitert und verbessert.

Bis zum Beginn der 1970er-Jahre erfuhr die taiwanesishe Wirtschaft ein rasches Wachstum durch kapital- und technologieintensive Produktion, industriellen Ausbau und zunehmende weltwirtschaftliche Integration, was oft als Wirtschaftswunder bezeichnet wurde.⁴⁸⁴ Doch wegen der ersten Ölkrise im Jahr 1973 blieb das gesamtwirtschaftliche Wachstum in den Jahren 1974 und 1975 zurück. Außerdem musste die taiwanesishe Regierung nach dem Rückzug aus der UNO ein Scheitern ihrer Außenpolitik hinnehmen. Der 1954 unterzeichnete „Sino-American mutual defense treaty“ wurde wegen des Abbruchs der diplomatischen Beziehung zu den USA im Jahr 1979 annulliert. Taiwan verlor nicht nur die politische, sondern auch die

⁴⁸² Der kurzfristige Teil konnte aufgrund detaillierter Zahlen sofort in die Praxis umgesetzt werden. Hingegen wurde der mittel- und langfristige Teil nur als Perspektive für die weitere Entwicklung verstanden. Diese Form des Berichtes fand man auch in später erstellten Plänen. Vgl. Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 1983, S. 20-22.

⁴⁸³ „Revidierter Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1968), „Der dritte Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1971-1981).

⁴⁸⁴ Das Pro-Kopf Einkommen der Bevölkerung in Taiwan betrug von 1951 bis 2008: 1951: 137 USD auf 1961:143 USD, 1971:414 USD, 1981:2.486 USD. Vgl. Directorate General of Budget, Accounting and Statistics under Executive Yuan (Hrsg.) 2008 S.138. Zu Beginn der 1980er-Jahre ließ sich Taiwan international als eines der neuen industriellen Aufsteigerländer (Newly Industrialized Countries) klassifizieren und gehörte mit Hongkong, Südkorea und Singapur zu den „vier kleinen Tigerstaaten“, den jungen Industrieländern Ostasiens, die in den vergangenen Jahrzehnten einen raschen wirtschaftlichen Aufschwungprozess erlebt haben. Vgl. Peter Berger 1984, S. 17-23; Anton Gälli 1988, S. 61-81 und Hsiao Michael Hsin-hung 1985, S. 149-164.

militärische und wirtschaftliche Unterstützung der USA. Der vorher erstellte sechste Vierjahresplan (1973–1976)⁴⁸⁵ konnte deswegen nicht durchgesetzt werden. In dieser kritischen Lage trat der Staat verstärkt als Investor auf und suchte die Wirtschaft durch einen „Sechsjahresplan“ (1976–1981)⁴⁸⁶ zu unterstützen. Es wurden die sog. „Zehn Nationalen Bauprojekte“ (1974–1979) entworfen, von denen sechs der Verbesserung des Verkehrswegenetzes, drei dem Ausbau der Schwerindustrie und eines der Stromversorgung dienten. Daran schlossen sich die sog. „Zwölf Nationalen Projekte“ (1980–1985) als Fortsetzung und Erweiterung an: zur Verbesserung der Bewässerungssysteme, zum Aufbau kultureller Anlagen sowie der Regionalentwicklung. Außerdem förderte der Staat die Entwicklung von kapital- und technologieintensiven Industrien wie Schwerindustrie und Hochtechnologie, Informationstechnologie, Elektronik und Maschinenbau sowie Biotechnologie.⁴⁸⁷ In Hsinchu, in der Nachbarschaft von Forschungsinstituten und den Universitäten Tsing Hua und Chioa Tung, entstand 1979 ein nach dem Modell von Silicon Valley konzipierter Technologiepark. Damit wurde die Ausweitung privater Klein- und Mittelunternehmen stark unterstützt, vor allem in der Elektronik- und Computerindustrie. Die Etablierung von kleinformatigen Unternehmen und die elastische Arbeitsteilung in Unternehmensnetzwerken erwiesen sich durch ihre flexible Struktur als vorteilhaft.⁴⁸⁸

Das CIECD wurde 1973 zum „Council for Economic Planning and Development“ (CEPD) umgebaut und die „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“ abgeschafft. 1977 wurde der CEPD mit der „Gruppe für Wirtschaft und

⁴⁸⁵ Vgl. Wirtschaftsministerium (Hrsg.) 1973.

⁴⁸⁶ Vgl. ders. 1976.

⁴⁸⁷ Vgl. Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) 1991, S. 124 f.

⁴⁸⁸ Vgl. Li Kwoh-ting 1999, S. 274.

Finanzen“ zusammengelegt, die anschließend den „Revidierten Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ veröffentlichte. Die Ausbildung wurde im sechsjährigen (1976–1981) und zehnjährigen (1980–1989) Plan zum wirtschaftlichen Aufbau Taiwans berücksichtigt. Der von dem CEPD vorgelegte Plan (1980–1984) war zwar stark volkswirtschaftlich ausgerichtet, jedoch ohne Festlegung auf eine bestimmte prozentuale Verteilung auf einzelne Bildungszweige.⁴⁸⁹ In den 1980er Jahren verlor sich langsam das Regulierungsbestreben in Bezug auf die Arbeitskräfteplanung, vor allem nach Aufhebung des Kriegsrechts 1987, an seine Stelle traten Liberalisierung und Internationalisierung.

7.5.4. Die „Pläne zur Ausbildung von Arbeitskräften“

Im „Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ von 1966 wurde Folgendes festgelegt:

- (1) Verlängerung der Schulpflichtzeit von sechs auf neun Jahre;
- (2) Neuregulierung der Schulplätze in der Sekundarstufe II
- (3) Gestaltung der fünfjährigen Fachschule
- (4) Neuregulierung der Fächerstruktur und die Kontrolle über Studentenzahlen in der Tertiärstufe.

⁴⁸⁹ Council for International Economic Cooperation and Development (Hrsg.): „Bericht über die Ausbildung von Arbeitskräften in Taiwan“ (1966), „Revidierter Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften (1968), „Dritter Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1970), Vierter Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften (1971–1981) (1972), CEPD (Hrsg.) 1986: Mittel- und langfristiger Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften zum Wirtschaftsaufbau der Republik China.

Die folgende Abbildung stellt das geplante Bildungssystem vor:

Alter	Schuljahr	Abbildung 3. Bildungssystem gemäß den Plänen zur Ausbildung der Arbeitskräfte 1968						
26	21	Tertiärstufe		Promotion	Promotion			
25	20			Magister Studium				
24	19				Magisterstudium			
23	18			Jura- oder Lehramtsstudium	Bachelorstudium	Dreijährige Fachschule		
22	17							
21	16				Zweijährige Fachschule	fünfjährige Fachschule		
20	15							
19	14			Pädagogische Fachschule	Senior High School			
18	13							
17	12							
16	11	Sekundarstufe II	Senior High School				Senior Vocational High School	
15	10							
14	9	Sekundarstufe I	Junior High School					
13	8							
12	7							
11	6	Primarstufe	Grundschule					
10	5							
9	4							
8	3							
7	2							
6	1							
5			Kindergarten					
4								

(1) Verlängerung der Schulpflichtzeit von sechs auf neun Jahre

Bereits 1966 war die Verlängerung der Schulpflichtzeit von der KMT-Regierung zur dringlichsten Aufgabe erklärt worden. Die Gründe waren zum einen die massive Arbeitslosigkeit der Zwölf- bis Vierzehnjährigen und die Linderung von schulischem Stress der Grundschul Kinder,⁴⁹⁰ zum anderen der Druck der internationalen Konkurrenz. Im Jahr 1959 hatte die UNESCO eine Tagung in Karachi, Pakistan, für

⁴⁹⁰ Vgl. Li Chuan-ling 2006, S. 91-96.

ihre Mitgliederländer in Asien zur Förderung der Schulpflicht im Elementarbereich ausgerichtet, in der eine langfristige Planung für die Bildungsentwicklung der nächsten zwanzig Jahre, der sog. „Karachi-Plan“, vorgelegt wurde, wonach die Schulpflicht mindestens sechs Jahre dauern und in allen Unterzeichnerländern bis 1980 realisiert werden sollte.⁴⁹¹ In Taiwan war die sechsjährige Schulpflicht bereits vor dem Zweiten Weltkrieg eingeführt worden; zu Beginn der 1950er-Jahre lag die relative Schulbesuchsrate bei 90%. Das Vorbild waren indes die Industrieländer – obwohl es Taiwan an entsprechenden Finanzmitteln fehlte – mit einer Schulpflichtzeit von neun Jahren, um die internationale Konkurrenzfähigkeit zu stärken.⁴⁹²

Nach den gescheiterten Wiedereroberungsplänen flossen deutlich mehr Staatsgelder auf den Sektor des bildungspolitischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aufbaus,⁴⁹³ da dies im Sinne Chiang Kai-sheks und seiner Politik der „Vereinigung Chinas unter den Drei Prinzipien des Volkes“ war und der „geistigen Verteidigung“ und ideologischen Konkurrenzsteigerung zu den chinesischen Kommunisten diene. Die Einführung der neunjährigen Schulpflicht wurde nun mit der in dieser Zeit ausgerufenen „Bewegung zur Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“⁴⁹⁴ verbunden, um die Schülerpersönlichkeit nach der konfuzianischen Morallehre zu bilden. 1967 legte das Erziehungsministerium der Gesetzgebenden Versammlung im Staatsrat die „Richtlinien für eine neunjährige Schulpflicht“ vor, und am 27. Januar 1968 wurde das neue Gesetz „Bestimmungen zur Durchführung der neunjährigen Pflichtschulerziehung“ sowie die Abschaffung der Junior Vocational High School von Chiang Kai-shek bekannt gegeben.

⁴⁹¹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 324; Kang Tai-kuang und Shen Tseng-chi 1965, S. 30-35.

⁴⁹² Vgl. Chang Chi-yun 1982 (a), S. 217f. und Li Chuan-ling 2006, S. 91-96.

⁴⁹³ Vgl. CEPD (Hrsg.) 1978, S. 157 und ders. 1995, S. 160.

⁴⁹⁴ Vgl. 6.2.4. in dieser Arbeit.

Im Jahr 1967 hatte die relative Schulbesuchsrates in der elementaren Bildung immerhin schon 97,52% erreicht (Tabelle 7a), jedoch lag die Einschulungsrate bei den Junior und Junior Vocational High Schools nur bei 63,66% (Tabelle 7a). Es fehlte also zur neunjährigen Schulpflicht ein enormer Teil an Plätzen in der Junior High School, von denen 1968 neue aufgebaut wurden, um dem zu erwartenden Schüleransturm gerecht zu werden. Zugleich wurde ein Teil der bisherigen Junior Vocational High Schools in Junior High Schools umgewandelt. Gemäß den Richtlinien von 1964 war jede Klasse dort für 40 bis 50 Schüler vorgesehen und die Anzahl der Klassen in einer Schule auf 36 begrenzt.⁴⁹⁵ Da die neunjährige Schulpflicht in kurzer Zeit umgesetzt wurde, entstanden nun ähnliche Probleme wie in den Grundschulen in Form einer Riesenanzahl an Klassen in einer Schule und enormen Klassengrößen. Anhand der Statistik (Tabelle 11) sind diese Probleme gut zu erkennen. Im Zeitraum von 1968 bis 1978 hat sich die Anzahl der Schüler in den Junior High Schools von 617.225 auf 1.082.074 fast verdoppelt. Im Jahr 1978 erhielten 94,08 % der Absolventen der Grundschule einen Platz an der Junior High School, obwohl im besagten Zeitraum nur 145 Schulen (von 1968: 487 auf 1978: 632) hinzukamen. Die Anzahl der Schulklassen stieg von 1968 bis 1978 von 11.459 auf 21.799. Die durchschnittliche Anzahl der Klassen pro Schule stieg von 23,53 auf 34,49 und die durchschnittliche Klassenstärke von 53,86 auf 49,64. 1986 erreichte die Eintrittsrates der Grundschulabsolventen in die Junior High School 99,04 %. Es gab insgesamt 676 Schulen mit 23.352 Klassen und 1.052.993 Schüler. Die durchschnittliche Anzahl der Klassen in einer Schule lag bei 34,54 und die durchschnittliche Klassenstärke lag bei 45,09 Schülern. In den Großstädten lagen die Zahlen oft viel höher als der Durchschnittswert, eine Klasse mit 60 bis 70 Schülern war üblich.

⁴⁹⁵ Vgl. Tang Chih-min 2002, S. 76-78.

(2) Neuregulierung der Schulplätze in der Sekundarstufe II

Mit den steigenden Absolventenzahlen entstand massiver Bedarf an Bildungsangeboten in der Sekundarstufe II, daneben bestand die Problematik der Differenzierung, wie die Ausbildung in unterschiedlichen Fachbereichen gestaltet und die Schüler in den Lehrgängen gruppiert werden konnten, waren wichtige Themen der „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“. Die Planer trachteten danach, den größten Teil der Absolventen auf die berufs- und fachschulische Erziehung umzulenken und nur einen kleinen Anteil für den allgemeinbildenden Bildungszweig zuzulassen, einerseits um Facharbeitskräfte auszubilden, andererseits um den Drang auf Studienplätze zu mildern.⁴⁹⁶

a. Festlegung der Schulplätze in den Senior High Schools

Im Jahr 1968 betrug das Verhältnis der Schülerzahlen in den Senior High Schools zu den berufsbildenden Schulen 5,7 zu 4,3 (Tabelle 12). Per Plan sah nun eine Änderung vor: Innerhalb von zehn Jahren, d.h. bis zum Jahr 1974, sollte das Verhältnis von 6 zu 4 auf 4 zu 6 umgewandelt werden. Nach dem „Vierten Plans zur Ausbildung von Arbeitskräften“ 1973 sowie dem „Fünften Plan“ (1976–80) sollte die Verteilung sogar auf 3 zu 7 innerhalb von zehn Jahren, nämlich bis 1983, umgestellt werden. Dieses Ziel wurde bereits 1977 (Tabelle 12) erreicht, und es blieb fast zwanzig Jahre lang konstant. Die Anzahl der Senior High Schools blieb bei ca. 180 und die Gesamtzahl der Schüler bei etwa 185.000.

b. Neuregulierung der Fächerstruktur in den Senior Vocational High Schools

Die Ausweitung des Bildungsangebotes und die Verbesserung der Landwirtschafts- und Handelserziehung wurden im „Revidierten Plan zur Ausbildung von

⁴⁹⁶ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 28f.

Arbeitskräften“ sowie im „Vierten Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1972) besonders berücksichtigt. Die Senior Vocational High Schools für Gewerbe, Fischerei und Meereswesen, Handel, Hauswirtschaft, Medizin und Krankenpflege sollten mehr Plätze durch Schaffung neuer Fachrichtungen und Vermehrung der Klassen zur Verfügung stellen. Außerdem sollten gewerbliche Fächer auch in der Agrarwirtschaftsschule eingerichtet werden. In den gewerblichen Schulen sollten neue Lehrgänge gestaltet werden, zugleich sollte die Zahl der Plätze steigen. Von 1968 bis 1986 wuchs die Anzahl der Senior Vocational High Schools von 134 mit 116.206 Schülern auf 204 mit 437.924 Schülern an (Tabelle 12). Die Schülerströme wurden in die unterschiedlichen Fachrichtungen gelenkt. Die Statistik (Tabelle 13 und 13 a) zeigt, dass der Anteil der Schüler im Fachbereich „Gewerbe“ von 21,23% (31.877 Schüler) im Jahr 1968 auf 49,27% (215.746 Schüler) im Jahr 1986 stieg, dagegen fiel der Anteil im Fachbereich „Landwirtschaft“ von 16,27% auf 4,37% stark ab.

(3) Gestaltung der fünfjährigen Fachschule

Da die meisten Schüler der Senior High Schools ein Hochschulstudium anstrebten, entstand infolge der begrenzten Anzahl eine starke Konkurrenz um Studienplätze, in den 1960er- und 1970er-Jahren wurden weniger als zwei Fünftel aufgenommen. Die abgelehnten Schüler verfügten aber über keinerlei für den Arbeitsmarkt verwendbare Kenntnisse, sodass sie nicht in der Lage waren, eine Arbeit aufzunehmen. Sowohl in den Stanfordstudien (1962) als auch den Empfehlungen von Dr. Stromnes (1964) wurde die Einrichtung fünfjähriger Fachschulen als Lösung vorgeschlagen. Die Bildungsform der Fachschulen war als „Ersatzform für das Hochschulstudium“ und zugleich als Ort für die Ausbildung von Facharbeitskräften angelegt, denn sie boten einerseits die Vermittlung von Fachkenntnissen und andererseits ein ähnliches

Prestige wie die Universität oder Fachhochschule.⁴⁹⁷ 1965 wurden daraufhin 25 ausgewählte Senior Vocational High Schools der Bereiche Landwirtschaft, Gewerbe, Hauswirtschaft und Handel zu fünfjährigen Fachschulen umgewandelt.⁴⁹⁸

Zugleich begann man die landwirtschaftlichen High Schools zu umfassenden Berufsschulen umzuwandeln. Das Bildungsministerium bewilligt zudem erstmalig die Errichtung privater Fachschulen, insbesondere solche mit industriellen Fachrichtungen. Diese waren nicht nur für Zugänge aus der Sekundarstufe I gedacht, sondern auch für Hochschulbewerber aus der Sekundarstufe II. Der dreijährige Studiengang war für Absolventen der Senior High Schools und der zweijährige für Absolventen der Senior Vocational High Schools und der fünfjährigen Fachschulen gedacht.

Die „Pläne zur Ausbildung von Arbeitskräften“ wurden bis in die 1980er-Jahre hinein umgesetzt (Tabelle 10 und 15). 1967 gab es 57 Fachschulen (darunter 39 private) und 11 industrielle Fachschulen (darunter 9 private). 1972 erreichte die Zunahme ihren Höhepunkt, es wurden 76 Fachschulen (darunter 57 private) errichtet, die Anzahl der industriellen Fachschulen betrug 31 (darunter 29 private), die der Fachschule für Medizin und Pflege lag sie bei 11, für das Handelswesen bei 10, für die Lehrerausbildung bei 9, für Management bei 3, für Fischerei und Meereswesen, Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft und Sport bei 2 und für Journalismus, Kunst, Verwaltungswesen und Fremdsprachen bei 1.⁴⁹⁹ Die Anzahl der Fachschulen blieb

⁴⁹⁷ Vgl. UNESCO und Zentrale Kommission für Zusammenarbeit zwischen schulischer und außerschulischer Ausbildung unter dem Bildungsministerium (Hrsg.) 1964, S. 68-79.

⁴⁹⁸ 1948 wurden einige fünfjährige landwirtschaftliche Schulen für Absolventen der Grundschule gemäß dem „Edikt der beruflichen Schule“ errichtet. 1965 wurde zunächst diese Form der Schule als Studiengang gestaltet. Vgl. Shih Min-fa 1993, S. 588.

⁴⁹⁹ Vgl. Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 1983, S. 92f.

bis 1986 konstant, die Gesamtzahl der Schüler an den Fachschulen jedoch wuchs jährlich enorm. Sie lag im Jahr 1967 bei 63.411 (davon 43.804 in privaten Fachschulen, 40.372 im fünfjährigen und 23.039 im dreijährigen Studiengang). 1972 gab es bereits 138.310 Schüler (davon 95.943 in den privaten Fachschulen; 89.745 im fünfjährigen, 22.561 im dreijährigen und 26.004 im zweijährigen Studiengang). Obwohl der Ausbau von 1972 bis 1986 stagnierte, vermehrte sich die Zahl der Schüler ständig. 1986 gab es 244.482 Schüler (davon 190.946 in den privaten Fachschulen, 150.779 im fünfjährigen, 29.532 im dreijährigen und 58.205 im zweijährigen Studiengang). Der Anteil der Schüler in den fünfjährigen industriellen Fachschulen wuchs von 38,10% (34.190 Schüler) im Jahr 1972 auf 43,91% (63.818 Schüler) im Jahr 1984.⁵⁰⁰

Diese rasche Entwicklung führte nicht nur zu Einbußen in der Bildungsqualität, sondern auch zu einem gewissen Sättigungseffekt hinsichtlich der Aufnahmemöglichkeiten am Arbeitsmarkt. Im „vierten Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1972) und im „Gesonderten Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1977) forderten die Planer, einerseits die Altlasten aus dem zu schnellen Wachstum des Bildungswesens zu beseitigen und eine Evaluierung des Lehrpersonals, der Bildungsinhalte sowie der schulischen Gebäude und Bildungseinrichtungen durchzuführen und andererseits auf die Angleichung der Bildungs- und Ausbildungsströme an die neue Wirtschaftspolitik hinzuwirken.⁵⁰¹ Die Bemühungen um eine Sicherung des bereits Erreichten wurden durch die seit Langem sinkenden Geburtenraten sowie durch eine verstärkte Allokation der Finanzmittel im Bildungsbereich erleichtert.

⁵⁰⁰ Vgl. Udo Dörnhaus 1988, S. 206.

⁵⁰¹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 698-700.

(4) Neuregulierung der Fächerstruktur und Kontrolle über die Erweiterung der Studienplätze

Durch die Bemühungen des „National Council on Long-range Science Development“ (1959–1967) und des Präsidenten der „Academia Sinica“, Wang Shi-chian, war in den 1960er-Jahren die Grundlage für weitere Entwicklungen in Forschung und Ausbildung sowie die wissenschaftliche und technische Zusammenarbeit zwischen Taiwan und den USA gelegt worden. Die Ausbildung von Forschungs- und Lehrkräften wurde im „Zwölfjahresplan für wissenschaftliche Entwicklung“ von 1969 bis 1981 durch Fachinstitute zur Ausbildung von Doktoren und Magistern an den unterschiedlichen Universitäten zielgerichtet gefördert. Diese Forschungsinstitute boten Arbeitsstellen für Wissenschaftler an und bildeten den wissenschaftlichen Nachwuchs und hoch qualifizierte Arbeitskräfte aus, zudem legten sie die Basis für die weitere Gestaltung der Bachelor-Studiengänge sowie für den Transfer der neuen Wissenschafts- und Technikenkenntnisse in unterschiedliche Bereiche.⁵⁰² Dieser Plan wurde in die „Pläne zur Ausbildung von Arbeitskräften“ integriert.

Im „Dritten Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1971–1974) und dem „Zwölfjahresplan für wissenschaftliche Entwicklung“ formulierte die „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“ ihre Reformvorschläge zur Behebung der Mängel bei der Gestaltung von Studiengängen und -plätzen an den Hochschulen im Hinblick auf den Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften für den Arbeitsmarkt. Das wesentliche Ziel war, Fächergestaltung und Studentenzahlen nach Bedarf auf dem Sektor Hochtechnologie zu regulieren. Nach der Prognose fehlte es an Arbeitskräften in den Bereichen Naturwissenschaft und Technik, dagegen war der Arbeitsmarkt in den

⁵⁰² Vgl. Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 1983, S. 103f.

Bereichen Geistes- und Sozialwissenschaften übersättigt.⁵⁰³

In naturwissenschaftlichen und technischen Fächern gab es relativ wenige Studienplätze, zudem gingen um die 30% der Absolventen entweder zum weiteren Studium ins Ausland oder – wie die Ü berseechinesen – in ihr Ursprungsland zurück.⁵⁰⁴ Darüber hinaus verfügten fast 70% der Lehrkräfte nur über einen Bachelortitel.⁵⁰⁵ Das Verhältnis der Studenten zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereichen gegenüber den naturwissenschaftlichen und angewandten naturwissenschaftlichen Bereichen blieb bis 1972 ungefähr bei 52 zu 48 (Tabelle 16a), dieses Verhältnis sollte nun auf 45:55 umgestellt werden. Die Fächer, deren Studium sich als ungünstig für die künftige Beschäftigung erwies, sollten ihre Aufnahmezahlen beschneiden. Zugleich sollten die Studenten der Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ein Nebenfach wählen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.⁵⁰⁶ Um hoch qualifizierte Techniker und Forschungskräfte für die Hochtechnologie-Industrie auszubilden, sollten Naturwissenschaften, Technologie, Medizin sowie Agrarwissenschaften mithilfe des “The Sino-American Economic and Social Development Funds”⁵⁰⁷ erweitert werden.

Die Studienplätze sollten jedes Jahr um 3% erhöht werden, d.h. jährlich wurden nur ca. 680 neue Studienplätze geschaffen, vor allem in Naturwissenschaften,

⁵⁰³ Vgl. CIECD (Hrsg.) 1970.

⁵⁰⁴ Vgl. Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 1983, S. 99-101.

⁵⁰⁵ Vgl. CIECD (Hrsg.) 1966.

⁵⁰⁶ Vgl. ders. 1970.

⁵⁰⁷ US-Entwicklungshilfe zur ROC auf Taiwan brachte am Ende Juni 1965 ab, anschließend wurde “The Sino-American Economic and Social Development Fund” zur Verwaltung der US-Entwicklungshilfe errichtet.

Technologie, Medizin und Agrarwissenschaften.⁵⁰⁸ Wegen der zunehmenden Anzahl der Prüfungsteilnehmer und dem Anstieg der Hochschulen (Tabelle 10, 16 und 16a) wurde das Aufnahmeverfahren im Jahr 1972 reformiert, die Fachschulen scherten aus dem gemeinsamen Aufnahmeverfahren aus, und von 83.971 Prüfungskandidaten wurden 22.633 Bewerber an 14 Fachhochschulen und 9 Universitäten aufgenommen (Aufnahmequote 26,95%), davon 12.193 in den naturwissenschaftlichen und technischen sowie medizinischen und agrarwissenschaftlichen Bereichen (53,87%) und 10.440 im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich (46,12%).

1978 (Tabelle 10, 16 und 16a) bestanden 17 Fachhochschulen und 9 Universitäten. Es gab 94.850 Prüfungsanmeldungen und 26.847 Studenten (28,30%) wurden aufgenommen, davon 15.587 in den naturwissenschaftlichen und technischen (38,00%) sowie medizinischen und agrarwissenschaftlichen Bereichen (32,47%), das waren insgesamt 58,06% der neu aufgenommenen Studenten. 11.260 Neuzugänge gab es im geisteswissenschaftlichen (18,95%) und sozialwissenschaftlichen Bereich (24,53%), das entsprach 41,94% der insgesamt neu aufgenommenen Studenten.

Ab 1979 wurden einige Fachhochschulen allmählich zu Universitäten erweitert oder fusionierten mit bereits vorhandenen Universitäten. 1984 (Tabelle 10, 16 und 16a) gab es 6 Fachhochschulen und 16 Universitäten, 98.236 Prüfungsanmeldungen und 31.535 Aufnahmen (32,10%), davon 17.801 in den naturwissenschaftlichen und technischen sowie medizinischen und agrarwissenschaftlichen Bereichen (42,48%) – insgesamt 56,45% der neu aufgenommenen Studenten – und 13.734 in geisteswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Bereichen (24,46%), das entsprach 43,55% der neu aufgenommenen Studenten. Anhand dieser Angaben zeigt

⁵⁰⁸ Vgl. Chiu Ai-ling 1998, S.142.

sich, dass die Aufnahmequote in naturwissenschaftlichen und technischen sowie medizinischen und agrarwissenschaftlichen Bereichen viel höher als in geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereichen lag.

7.5.5. Erweiterung der Lehrerausbildung

Lehramtsstudenten bekamen einerseits eine staatliche Besoldung, andererseits mussten sie als Gegenleistung auf einer zugewiesenen Stelle einen Pflichtdienst leisten. Aufgrund der raschen und massiven Ausweitung des Bildungsangebotes benötigte man deutlich mehr Lehrkräfte, doch 1950 gab es nur 8 dreijährige Pädagogische Fachschulen für die Ausbildung von Grundschullehrern mit 5651 Teilnehmern (701 Absolventen der Grundschule und 4950 Absolventen der Junior High Schools). 1963 und 1967 wurden neun vorhandene dreijährige Pädagogische Fachschulen zu fünfjährigen Pädagogischen Fachschulen ausgebaut. Die beiden dreijährigen Pädagogischen Fachschulen wurden zu vierjährigen Fachhochschulen für die Ausbildung von Lehrkräften in der High School umorganisiert.⁵⁰⁹ Außerdem übernahmen die „National Taiwan Normal University“ und ein pädagogisches Seminar an der Cheng Chi Universität die Ausbildung von Lehrkräften für Junior und Senior High Schools. Zudem wurde der Zugang zum Lehrerberuf durch die Einrichtung verschiedener Weiterbildungslehrgänge, die am Abend und in den Ferien an allen Pädagogischen Fachhochschulen und Universitäten stattfanden, ermöglicht, weil der Staat keinen großen Aufwand für die Ausbildung der Lehrkräfte treiben

⁵⁰⁹ Im Jahre 1967, ein Jahr vor Einführung der neunjährigen Schulpflicht, wurde eine im Jahre 1954 neu gegründete Pädagogische Fachschule in Kaohsiung, eigentlich für die Ausbildung von Grundschullehrern zuständig, zur Pädagogischen Fachhochschule erhoben. Eine weitere wurde im Jahre 1971 in Chang Hua gegründet. Die beiden Fachhochschulen und die staatliche Pädagogische Universität zu Taiwan dienten der Ausbildung von Lehrkräften an Junior bzw. Senior High Schools. Beide Hochschulen erhob man in den 80er-Jahren zu Pädagogischen Universitäten.

konnte. Zwischen 1973 und 1977 kam noch ein Fernstudium per Fernsehen hinzu.⁵¹⁰

7.5.6. Ungleiche staatliche Unterstützung der allgemeinbildenden und beruflichen Bildungszweige

Da der Großteil der Staatsausgaben für die Erweiterung der Grundschulen und Junior High Schools verwendet wurde, waren die beruflichen Schulen beim Ausbau auf Subventionen privater Träger angewiesen. Die Gesamtzahl der Senior Vocational High Schools lag 1968 bei 134 (davon 55 private) und wurde bis 1986 auf 204 (davon 115 private) erhöht (Tabelle 14 und 15a). Die Gesamtzahl der Schüler stieg um 321.718 an (von 1968: 116.206 auf 1986: 437.924, um fast das 2,8-Fache), 43,74% wurden 1968 von privaten Schulen aufgenommen und 61,2% im Jahr 1986. Die Anzahl der Fachschulen mit fünfjährigem Studiengang (Tabelle 15) stieg von 1968 bis 1986 um 14 Schulen an, davon wurden 13 Fachschulen von privaten Trägern errichtet. Die privaten Fachschulen nahmen fast 75% der gesamten Schüler und Studenten in den 1970er- und 1980er-Jahren auf (1968: 68,25%; 1978: 73,33%; 1986: 73,68%). Die Anzahl der Universitäten blieb mit 8 (darunter 2 private) von 1968 bis 1978 fast konstant und die Anzahl der Fachhochschulen nahm von 14 (darunter 10 private) auf 17 (darunter 10 private) zu, was keine entscheidende Änderung darstellt. Die privaten Hochschulen gewannen jedoch an Studenten. Deren Anteil stieg von 50% in den 1970er Jahren auf gut 60% in den 1980er Jahren (Tabelle 15a). 1979 wurde der Umbau der Fachhochschulen zu Universitäten eingeleitet und 1985 die Genehmigung für die Errichtung von neuen Fachschulen und Fachhochschulen erneuert.⁵¹¹ Nach Aufhebung des Kriegsrechts 1987 entstand eine neue Welle der Erweiterung von Hochschulen.

⁵¹⁰ Vgl. Hsiao Chih-bang 2006, S. 101-122.

⁵¹¹ Ab 1972 wurde die Errichtung der neuen Fachschulen und Fachhochschulen eingeschränkt. Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1984, S. 879.

Die privaten Bildungssubventionen trugen zwar dazu bei, den großen Bedarf an Studien- und Ausbildungsplätzen in kurzer Zeit zu decken und die Bildungsausgaben des Staates zu entlasten, es muss jedoch bedacht werden, dass die Bildungsqualität recht unterschiedlich ausfiel. Die meisten privaten Schulen mussten ohne ausreichende finanzielle Unterstützung durch Betriebe und geringe Subventionen der öffentlichen Hand für ihr Überleben kämpfen, folglich verlangten sie hohe Schulgebühren und nahmen so viele Schüler bzw. Studenten wie möglich auf. Diese mussten durchschnittlich mehr als das Dreifache an Gebühren zahlen, bekamen aber häufig eine schlechtere Bildung als diejenigen an einer gleichartigen öffentlichen Schule. Daher brachte der Besuch einer öffentlichen Schulform oft eine höhere soziale Anerkennung mit sich.

8. Das einheitliche Aufnahmeprüfungssystem als Methode für Verteilung der Bildungsplätze

Die Anforderung auf die Chancengleichheit der Bildung wurde innerhalb der Bildungskonzepte des modern-staatlichen Bildungssystem einbezogen, und auch in der Zielsetzung des Bildungssystem (1928) und der Verfassung der Republik China (1947) angenommen. Obwohl alle Bürger das gleiche Recht auf die Bildung haben, in der Realität sind die Bildungsangebote ungleich bzw. in unterschiedlichen Bildungsgängen mit unterschiedlichen Bildungsinhalten, Leistungsanforderungen usw. aufgrund der unterschiedlichen Begabungen, Fertigkeiten, Neigungen und soziale und kulturelle Lage von Schülern, außerdem auch der organisatorischen Notwendigkeit. Selektion- bzw. Verteilungsmaßnahmen dienen dazu, die ungleiche Bildungsangebote und Zugangs-, Bewertungs- und Selektionskriterien im Schulsystem zu bestimmen. Die Erstellung der Selektion- bzw. Verteilungsmaßnahmen sind häufig eng mit den kulturellen, sozial-ökonomischen und politischen Gegebenheiten verankert. In Taiwan wurde die Zuteilung der Bildungschancen in der Phase der Schulpflicht vom Wohnort bestimmt und nach der Schulpflicht wurde mit Hilfe der gemeinschaftlichen Verteilungsverfahren durch einheitliche Aufnahmeprüfung gemäß dem Leistungsprinzip durchgeführt. Dies System war eine Modifikation von Nankinger KMT-Regierung aus der chinesischen Tradition.

8.1. Einführung der Abschlussprüfung und des einheitlichen Aufnahmeprüfungssystems zur Hochschule auf dem chinesischen Festland in den 1930er Jahren

Die Abschaffung des jahrtausendealten kaiserlichen Beamtenprüfungssystem 1905 führte zu schweren Erschütterungen in der chinesischen Gesellschaft und zur Orientierungslosigkeit der Gelehrten. Auch in der „Bewegung des Vierten Mai

1919“ wurden Prüfungen in der Schule kritisch gesehen und die Abschaffung der Leistungskontrolle durchgesetzt. Mit dem Zusammenbruch des Prüfungswesens nach Gründung der Republik geriet China aber in ein „Unterrichtschaos“. Zugleich gab es kein einheitliches Prüfungssystem vor Eintritt in die höhere Bildung. Die Aufnahme der neuen Schüler und Studenten war Sache der einzelnen Schule bzw. Universitäten. Anforderungen und Aufnahmeverfahren waren deswegen von Schule zu Schule bzw. Universität zu Universität sehr unterschiedlich, sodass sich die Bewerber für unterschiedliche Aufnahmeprüfungen vorbereiten mussten. Außerdem konnten die Studienplätze mit Geld erworben werden,⁵¹² was jedoch der Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit entgegen stand, da Aufstiegsmöglichkeiten nach der individuellen Leistung geregelt werden sollten.

Die Forderung nach Einführung eines Prüfungssystems im staatlichen Bildungswesen in den 1920er- und 30er-Jahren hing zunächst mit der Vereinheitlichung der Lehrinhalte und der Einführung der Parteierziehung zusammen. Als die KMT-Regierung 1928 an die Macht kam, versuchte sie das liberale und dezentrale Bildungswesen laut Schuledikt aus dem Jahr 1922 zu vereinheitlichen. Der orthodoxe Politiker Tai Chi-tao,⁵¹³ von 1928 bis 1948 als Präsident des Staatsrates für die Prüfung und Auswahl der Beamten zuständig, wies 1931 darauf hin, dass die dauernden Unruhen unter den Studenten und das Absinken der erzieherischen Qualität mit der Abschaffung des Prüfungssystems zu tun hätten.⁵¹⁴ Nach seiner Ansicht sollten Gedanken und politische Identität der Jugendlichen durch vom Staat

⁵¹² Vgl. Kuan Mei-jung 2008 S.97-105 und Yang Hsueh-wei (Hrsg.) 1992, S. 574.

⁵¹³ Tai Chi-tao (1891–1949) war etwa 14 Jahre lang der persönliche Sekretär von Sun Yat-sen und nach dessen Tod 1925 der stärkste Vertreter einer antikommunistischen Interpretation der „Drei Prinzipien des Volkes“. Er versuchte die Unterschiede zwischen KMT und KPCh als einer Partei gegen die Tradition aufzuzeigen. Vgl. Tu Chian-feng 1989.

⁵¹⁴ Vgl. Lu Fang-sang 1994, S. 61-64.

bestimmte Lehrinhalte zusammengehalten werden. Ein Prüfungssystem motiviere bzw. zwingt die Schüler zum Studium der Lehrstoffe, so wie im alten China mithilfe des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems die erwünschten Werte und Normen unter den Gelehrten und in der Gesellschaft vereinheitlicht und verbreitet wurden.⁵¹⁵ Um die Qualität der schulischen Erziehung zu erhöhen, schlug die Bildungskommission des Völkerbunds 1932 vor, eine vom Staat gestaltete Aufnahmeprüfung zur Hochschule einzuführen und eine zentrale Aufnahmeprüfungskommission einzusetzen, die die Kriterien für die Qualifikation der Prüfungsteilnehmer und Aufnahmebarrieren bestimmen sollte. Den Prüfungsteilnehmern sollten aufgrund ihrer Ergebnisse ein Studienplatz zugewiesen werden.⁵¹⁶

Zunächst wurde ein Abschlussprüfungssystem für Schüler der Mittelschule eingeführt, das an das Abitur nach europäischem Muster⁵¹⁷ angeglichen worden war. Ab 1929 wurden die Lehrinhalte den „Richtlinien für schulische Lehrbücher“ angepasst. Gemäß der „Ordnung für den Abschluss in der Mittelschule“ von 1932 legten die Absolventen eine einheitliche staatliche Abschlussprüfung ab. Die Prüfungsfächer waren Staatsbürgerkunde (Lehrinhalt war Parteiideologie der KMT), Chinesisch, Mathematik, Physik und Chemie, Biologie, Geschichte und Geographie für die Junior High School; für die Senior High School kam noch eine Fremdsprache hinzu. Die Abschlussergebnisse bestanden zu 60% aus der Prüfung und zu 40% aus der dreijährigen Schulleistung. Bestanden die Schüler mehr als drei Fächer nicht, mussten sie die Prüfung wiederholen. Außerdem wurden die gesamten Leistungen individuell

⁵¹⁵ Vgl. Tai Chi-tao 1984, S. 310f.

⁵¹⁶ Vgl. Die Bildungskommission des Völkerbunds 1963, S.204; Lin Chen-chen und Lin Hung-chun 2002, S. 835-862.

⁵¹⁷ In Europa, z. B. in Preußen, gab es seit 1788 die Abiturprüfung als Zertifikat für die Bewerbung um einen Studienplatz und eine Amts- oder Arbeitsstelle. Vgl. Max A. Eckstein und Harold J. Noah 1996, S. 8-10.

und schulbezogen verglichen und in einer Rangliste veröffentlicht.⁵¹⁸

Während des Kriegs, von 1938 bis 1940, wurde ein einheitliches Aufnahmeprüfungssystem zur Hochschule unter dem damaligen Bildungsminister Chen Li-fu eingeführt.⁵¹⁹ Den Hochschulen wurden unterschiedliche Regionen des Landes zugeteilt und die Prüfungen mit einheitlichen Aufgaben, an einem Prüfungstermin und gemeinsamen Verteilungsverfahren durchgeführt.⁵²⁰ Damit waren die Prüfungen wieder unter Aufsicht des staatlichen Erziehungs- und Bildungswesens und hatten die gleiche Funktion wie das kaiserliche Beamtenprüfungssystem im alten China: Sie dienten der Auswahl begabter Schüler und der Kontrolle über schulische Leistung und Qualität der Schule sowie der Vereinheitlichung und Verbreitung der Staatsideologie, zugleich aber auch der sozialen Gerechtigkeit durch die Zuteilung der Bildungsplätze nach der individuellen Leistung.

8.2. Einführung eines einheitlichen Aufnahmeprüfungsystems in Taiwan

Die Aufnahme der neuen Schüler gehörte vor der Ankunft Chiang Kai-sheks auch in Taiwan zu den Obliegenheiten der einzelnen Schulen, jede Schule führte selbstständig ein Aufnahmeverfahren durch, nachdem sie die Schüler bei der Schule, die sie besuchen wollten, angemeldet hatten. Viele Schüler strebten nach der Rückgabe Taiwans an China nach höherer Bildung, und nach 1949 strömten zudem immer mehr Schüler vom chinesischen Festland ins Land, was die Konkurrenz um die Bildungsplätze weiter verschärfte.⁵²¹ Zudem wurde im Zuge des „Aufstands am 28.

⁵¹⁸ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1957, S. 220.

⁵¹⁹ Vgl. Cheng Teng-yun 1994, S. 496.

⁵²⁰ Vgl. Chen Li-fu 1973, S. 58f.

⁵²¹ Vgl. 7.3.2. in dieser Arbeit.

Februar 1947⁵²² nachdrücklich Offenheit und Gerechtigkeit bei der Zuteilung der Plätze zur weiterführenden Bildung gefordert.

Die Durchführung der Aufnahmeprüfung war sehr komplex: von der Anmeldung der Prüfungsteilnehmer, der Erstellung der Prüfungsaufgaben (zur selben Zeit mussten die Aufgaben der Aufnahmeprüfung zur Mittelschule in Staatsbürgerkunde, Chinesisch, Geschichte und Geographie, Mathematik, Englisch, Physik, Chemie und Naturkunde erstellt werden), Durchführung der Prüfung, Korrektur der bearbeiteten Aufgaben, Eintrag der Ergebnisse der Prüfungsteilnehmer bis zur Veröffentlichung der aufgenommenen Prüflinge. Dadurch war die einzelnen Schulen überfordert, vor allem bei den rasch anwachsenden Schülerzahlen nach 1950. 1952 wurde zunächst in fünf Mittelschulen der Hauptstadt Taipei ein „gemeinschaftliches Aufnahmeverfahren gleicher Schulformen mit einheitlichen Prüfungsaufgaben“ probeweise eingeführt. Die Obliegenheiten wurden von den Schulen gemeinsam getragen, Bewerbung und Prüfung galten für alle fünf Mittelschulen. 1958 nahmen immer mehr Mittelschulen in Taipei daran teil, später wurde das Modell auch in anderen Landkreisen angewandt.⁵²³ 1952 wurde die neue Richtlinie für Lehrinhalte in den Fächern Staatsbürgerkunde, Chinesisch, Geschichte und Geographie zum Zweck der Verstärkung der „Bildung des Volksgeistes“ in der Mittelschule erlassen. Nachfolgend wurden zwei Maßnahmen wieder eingesetzt, die die KMT-Regierung in den 1930er- und 1940er-Jahren verwendet hatte, nämlich die Abschlussprüfung in den Senior High Schools und die Aufnahmeprüfung zur Hochschule. Der Zweck war Bildungsminister Chang Chi-yun zufolge, einerseits alle Schulen und Hochschulen des Landes zur „Bildung des Volksgeistes“ zu bewegen, andererseits gewann das Bildungs-

⁵²² Vgl. 6.2.4.1. in dieser Arbeit.

⁵²³ Vgl. Lin Chuan-i 2002, S. 40.

ministerium dadurch nahezu vollständige Daten über die schulische Realität, die wiederum als Basis zur künftigen Verbesserung von Mittelschule und Hochschule fungieren konnten.⁵²⁴ Wegen der Ähnlichkeit zur Beamtenprüfung wurden im nächsten Jahr die Abschlussprüfung in den Senior High Schools abgeschafft, stattdessen wurde wieder das Aufnahmeverfahren mit einheitlicher Aufnahmeprüfung zur Hochschule praktiziert.⁵²⁵

In der Folge war die Zuteilung der Schule für die Pflichtschulzeit vom Wohnort abhängig und ein Platz im weiterführenden Schulsystem von den Ergebnissen der Aufnahmeprüfung. Um Fehler zu vermeiden, wurden die Prüfungsaufgaben von mindestens zwei Personen und seit den 1980er-Jahren per Computer korrigiert. Die Prüfungsergebnisse wurden veröffentlicht, es sollte bei der Verteilung der Studienplätze so offen wie möglich zugehen, um Einflüsse und Einmischungen durch Vorurteile, Privilegien oder gar Bestechung vom Verteilungsprozess fernzuhalten. Eine objektiv fundierte und gerechte Aufstiegschance sollte für jeden Prüfungsteilnehmer gewährleistet sein. Ob ein Bildungsbewerber für die Senior High School, Senior Vocational High School, Fachschule, Fachhochschule oder Universität zugelassen wurde, hing ausschließlich vom Ergebnis der Prüfung und nicht von der schulischen Leistung, der Herkunft oder sonstigen Gründen ab. Die Schüler mussten selbstständig die Leiter heraufklettern, um einen Ausbildungsplatz bzw. künftige Aufstiegsmöglichkeiten zu erhalten. Das hieß, sobald die Schüler in die Junior High School eintraten, verbrachten sie viele Stunden mit der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung zur Sekundarstufe II. Anschließend kämpften sie um die Plätze in der Hochschule.

⁵²⁴ Vgl. Chang Chi-yun 1956, S. 35.

⁵²⁵ Vgl. Liu Hsien-yun 1956, S. 13.

8.3. Die Aufnahmeprüfung zur Hochschule

Die Entwicklung des Aufnahmeprüfungssystems zur Hochschule kann man in drei Phasen einteilen: Aufbauphase (1954–1971), Erneuerungsphase (1972–1986) und Liberalisierungsphase (1987 bis in die Gegenwart). Im Folgenden werden die Besonderheiten der Aufbauphase und der Erneuerungsphase, also des Verfahrens vor Aufhebung des Kriegsrechts, genauer vorgestellt.

8.3.1. Die Aufbauphase (1954–1971)

Das Aufnahmeprüfungssystem zur Hochschule wurde ab 1954 allmählich in Taiwan aufgebaut. Zunächst wurde eine zuständige Organisation errichtet, anschließend wurden die entsprechenden Regel und Durchführungsmaßnahmen für die gemeinschaftliche Aufnahmeprüfung zur Hochschule erstellt.

8.3.1.1. Die Organisation des Aufnahmeprüfungssystems

1954 wurde in vier unterschiedlichen Hochschulen, der National Taiwan University, der Pädagogischen Fachhochschule in Taipei, der Landwirtschaftlichen Fachhochschule in Taichung und der Technischen Fachhochschule in Tainan, ein Aufnahmeverfahren mit einheitlicher Aufnahmeprüfung eingeführt. 1956 und 1957 führten 6 Universitäten, 5 Fachhochschulen, 6 Fachschulen und 11 Militärschulen das Aufnahmeverfahren gemeinschaftlich durch.⁵²⁶ Obgleich die Hochschulen unterschiedliche Funktionen hatten, griffen überall die Maßnahmen zur Durchsetzung der „Erziehung mit Feder und Waffe“ Chiang Kai-sheks. Da die Militärschulen die letzte Wahl der Prüfungsteilnehmer darstellte, bekamen diese keine ausreichenden Bewerberzahlen und traten ab 1958 aus dem gemeinschaftlichen Verfahren aus.⁵²⁷

⁵²⁶ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 729.

⁵²⁷ Vgl. Kuang Mei-jung 2004, S. 69.

Zur Durchführung des Aufnahmeverfahrens wurde 1957 die „Kommission zur Maßnahmenerstellung und Durchführung der gemeinschaftlichen Aufnahmeverfahren für neue Studenten zur Hochschule“ errichtet, eine Ad-hoc-Kommission ohne langfristig zuständige Personen. Jedes Jahr trafen die Präsidenten der Universitäten und Fachhochschulen zusammen, um eine Universität auszuwählen, die alle Aufgaben zu übernehmen hatte: die Anmeldung, Erstellung und Korrektur der Prüfungsaufgaben, Berechnung der Ergebnisse sowie die Verteilung der Schüler und Studenten auf die Hochschulen. Die Mitglieder der Kommission verfügten jedoch über keine Entscheidungsmacht, sie stand allein Chiang Kai-shek zu, also auch die Entscheidung über die Aufnahme der neuen Schüler bzw. Studenten. Nach der Durchführung gingen alle zuständigen Personen wieder an ihre bisherige Stelle zurück.⁵²⁸

8.3.1.2. Voraussetzungen für die Teilnahme an der Aufnahmeprüfung

Gemäß Hochschulgesetz §26 waren die Voraussetzungen zum Eintritt in die Hochschule folgendermaßen bestimmt: Der Bewerber sollte eine öffentliche oder private Senior High School oder eine entsprechende Stufe der Schule absolviert und die Aufnahmeprüfung bestanden haben. Die Absolventen der Senior Vocational High School und der fünfjährigen Fachschule durften zwar an der Aufnahmeprüfung teilnehmen, aber sie durften sich nur um eine Ausbildung in adäquaten Fächern bewerben, die ihrem Abschluss in den Senior Vocational High Schools und fünfjährigen Fachschulen entsprachen.⁵²⁹ Ab 1969 durften auch die Absolventen der Militärschulen teilnehmen. Ab 1973 wurde die Bewerbungsbeschränkungen für die Absolventen der Senior Vocational High Schools und der fünfjährigen Fachschulen

⁵²⁸ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 730f.

⁵²⁹ Vgl. ebd., S. 732.

aufgehoben, sodass sie nunmehr alle Hochschulfächer studieren konnten.⁵³⁰

8.3.1.3. Gliederung der Studienfächer und Gruppierung der Prüfungsteilnehmer

Die Fächer an den Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen waren sehr vielseitig gestaltet, und jedes Fach hatte besondere Anforderungen an die Kenntnisse und Begabungen der Studenten. Außerdem gab es immer mehr Prüfungsteilnehmer mit unterschiedlichen Fachkompetenzen und Begabungen, deshalb fasste das Bildungsministerium ähnliche Fächer zu einer Gruppe zusammen, in der die Prüfungsteilnehmer untereinander konkurrierten. Sie wurden zunächst in acht Fakultäten gegliedert – Naturwissenschaften, Technik, Medizin, Agrarwissenschaften, Geisteswissenschaften, Pädagogik, Jura sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaften – und von 1954 bis 1965 wiederum in drei Gruppen eingeteilt:

Gruppe A beinhaltete Fächer in den Fakultäten Naturwissenschaften, Technik, Medizin sowie die Fächer Agrartechnik und Agrarchemie in der Fakultät für Agrarwissenschaften, ferner das Fach Gewerbliche Erziehung in der Pädagogischen Fakultät sowie die Fächer Verwaltungswesen für Verkehr und Industriemanagement der Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Gruppe B beinhaltete Fächer der Fakultäten Geisteswissenschaften, Pädagogik, Jura sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Gruppe C umfasste Fächer der Fakultät für Agrarwissenschaften sowie für Naturwissenschaften wie Zoologie, Pflanzenlehre, Biologie, Naturgeschichte, ferner Fächer wie Sportwissenschaft, Hygieneerziehung und Hauswirtschaft.⁵³¹

⁵³⁰ Vgl. ebd.

⁵³¹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S. 733.

1966 wurde die Gruppierung erneuert. Obwohl geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer in einer Gruppe zusammengefasst worden waren, stellten sie ganz unterschiedliche Forderungen an die Fachkompetenz der Studenten.⁵³² Zudem gab es zunehmend mehr Prüfungsanmeldungen in der Gruppe A, daher sollte diese weiter differenziert werden, nicht zuletzt um die Arbeitslast beim Aufnahmeverfahren zu mildern. Daher wurde die Fakultät Medizin zur eigenständigen Gruppe C und Jura sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zur Gruppe D zusammengefasst.⁵³³

8.3.1.4. Die Prüfungsfächer

Die Prüfungsfächer wurden in zwei Formen unterteilt, in gemeinsame und Gruppenfächer. Die Aufgaben der gemeinsamen Fächer mussten von allen Prüfungsteilnehmern gelöst werden. Daneben hatte jede Gruppe ihre eigenen Prüfungsfächer. Alle Schüler waren gezwungen, die vom Staat herausgegebenen Lehrbücher für die gemeinsamen Prüfungen zu studieren, von denen es drei gab:

(1) „Drei Prinzipien des Volkes“: ab 1953 Prüfungsfach in der staatlichen Prüfung.⁵³⁴

Es wurden Erläuterungen der Thesen von Sun Yat-sen abgefragt oder die Verbindung zu aktuellen politischen Themen hergestellt.

(2) Chinesisch: Nach Meinung Chiangs trug Chinesisch zur „Bildung des Volksgeistes“ bei, denn damit würden die Jugendlichen in der chinesischen Kultur gebildet und ihr nationales Bewusstsein sowie die Ablehnung des Kommunismus gestärkt. Das Schreiben von Aufsätzen galt wie in der kaiserlichen Beamtenprüfung als einer der wichtigsten Teile. Oft wurden politische Ereignisse als Themen gewählt. Die Prüfungsteilnehmer sollten mit der politischen Ideologie und der konfuzianischen

⁵³² Vgl. ebd.

⁵³³ Vgl. Chiu Ai-ling 1998, S. 65.

⁵³⁴ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1957, S. 502.

Morallehre übereinstimmende Argumente nennen.⁵³⁵

(3)Englisch: Englisch war dominierende internationale Sprache, außerdem stand Taiwan durch die US-Entwicklungshilfe in starker Abhängigkeit zu den USA.⁵³⁶ Der Erwerb der englischen Sprache wurde daher als wichtige Voraussetzung für das Studium an der Hochschule mit einbezogen.

Die Entscheidung für das jeweilige Gruppenfach war oft schon durch das Kurssystem der Senior High School vorbestimmt. Das hieß, dass Schüler, die sich für die Gruppe A vorbereiteten, sich nur noch wenig um die Fächer Geschichte und Geographie kümmerten, während die Schüler der Gruppe B kaum noch Physik, Chemie und Biologie lernten. Die Beamten versuchten daher, diesbezüglich die Schulerziehung zu ändern. In der Frage, ob die Erziehung der Senior High School vorderhand als Allgemeinbildung, zur Verstärkung der „Bildung des Volksgeistes“ oder zur Vorbereitung auf die Universität behandelt werden sollte, schwankten sie mit ihrer Meinung, was sich bei der Gestaltung der Prüfungsfächer für die unterschiedlichen Gruppen widerspiegelte (Tabelle 17). 1954 wurden als gemeinsame Prüfungsfächer Chinesisch, Englisch und „Drei Prinzipien des Volkes“ genannt, 1956 kamen Chinesische Geschichte und Geographie hinzu.

Im Jahr 1958 wurde die Gruppierung abgeschafft und alle Prüfungsteilnehmer in allen Fächern geprüft. Die aufgenommenen Studenten wurden nach Fakultäten eingeteilt. Doch diese Maßnahmen wurden im nächsten Jahr wieder aufgehoben. Im Zeitraum von 1966 bis 1983 gab es feste Gruppenfächer: Physik, Chemie und Mathematik für die naturwissenschaftliche Gruppe, Chinesische und Weltgeschichte, Chinesische und

⁵³⁵ Vgl. Kuang Mei-jung 2004, S. 154-162.

⁵³⁶ Vgl. Chiu Ai-ling 1998, S. 65f.

Weltgeographie sowie Mathematik für die sozialwissenschaftliche Gruppe, Chemie, Biologie und Mathematik für die naturwissenschaftliche Gruppe sowie Chinesische und Weltgeschichte, Chinesische und Weltgeographie und Mathematik für die sozialwissenschaftliche Gruppe.⁵³⁷

Jahr	Gemeinsame Prüfungsfächer	Gruppenfächer
1954	„Drei Prinzipien des Volkes“ Chinesisch Englisch	Gruppe A - Physik, Chemie, Mathematik für die naturwissenschaftliche Gruppe Gruppe B - Chinesische- und Weltgeschichte, Chinesische und Weltgeographie, Mathematik für die Sozialwissenschaftliche Gruppe Gruppe C - Chemie, Biologie, Mathematik für die sozialwissenschaftliche Gruppe
1956-57	„Drei Prinzipien des Volkes“ Chinesisch Englisch chinesische Geschichte und Geographie	Gruppe A - Physik, Chemie, Mathematik für die naturwissenschaftliche Gruppe Gruppe B - Weltgeschichte, Weltgeographie, Mathematik für die sozialwissenschaftliche Gruppe Gruppe C - Chemie, Biologie, Mathematik für die sozialwissenschaftliche Gruppe
1958	„Drei Prinzipien des Volkes“, Chinesisch, Englisch, Geschichte und Geographie in China sowie Physik und Chemie	
1959-1965	Wie 1954	
1966 -1983	„Drei Prinzipien des Volkes“ Chinesisch Englisch	Gruppe A - Physik, Chemie, Mathematik für die naturwissenschaftliche Gruppe Gruppe B - Chinesische- und Weltgeschichte, Chinesische- und Weltgeographie, Mathematik für die sozialwissenschaftliche Gruppe Gruppe C - Chemie, Biologie, Mathematik für die naturwissenschaftliche Gruppe Gruppe D - Chinesische- und Weltgeschichte, Chinesische- und Weltgeographie, Mathematik für die sozialwissenschaftliche Gruppe

Quelle: Bildungsministerium 1974 S. 733f.

⁵³⁷ Obwohl die Gruppenfächer von Gruppe B (Geisteswissenschaften) und D (Jura, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Fächer) identisch waren, wurden die Prüfungsergebnisse mit unterschiedlichem Gewicht berechnet.

8.3.1.5. Prüfungsaufgaben und -verfahren

Um Gerechtigkeit, Offenheit und Objektivität zu gewährleisten, wurden die Prüfungen unter strengen Vorsichtsmaßnahmen durchgeführt. Jedes Jahr wählten die Mitglieder der „Kommission für die gemeinschaftlichen Aufnahmeverfahren zur Hochschule“ drei bis vier Hochschulen aus, deren Professoren dann für die Erstellung der Prüfungsaufgaben zuständig waren. Voraussetzung war, dass keines ihrer Kinder oder andere Verwandte an der Aufnahmeprüfung teilnahmen und sie keine Beziehung zu privaten Schulen bzw. Nachhilfeeinrichtungen hatten.

Die Prüfungsaufgaben hatten sich an den Lehrinhalten der Senior High School zu orientieren. Sie fragten standardisierte Lösungen bzw. Argumente ab, die in den einheitlichen Lehrbüchern vorgegeben waren. Für jedes Prüfungsfach wurden zwei bis vier Variationen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen erstellt. Kurz vor der Prüfung wurde eine davon ausgewählt. Es gab die Formen Argumente, Fragen und Antworten, Erläuterungen, Lückentexte, Rechnen, Aufsatzschreiben sowie Übersetzungen, womit die Fähigkeiten der Prüfungsteilnehmer in Bezug auf Denken, Gedächtnis, Ausdrucksfähigkeit, Argumentation und Anwendung von Kenntnissen überprüft wurden.⁵³⁸ Die Aufgaben wurden zunächst von Studenten im Prüfungszentrum auf den Schwierigkeitsgrad hin getestet, gegebenenfalls verbessert, anschließend ausgedruckt und versiegelt. Inhalte und Themen waren landesweit vereinheitlicht, vor der Durchführung der Aufnahmeprüfung wurde das Prüfungszentrum abgesperrt und überwacht. Die zuständigen Lehrer und Professoren mussten sich bis zum Ende der Aufnahmeprüfung im Prüfungszentrum bleiben und durften nicht mit der Außenwelt in Kontakt treten.⁵³⁹

⁵³⁸ Vgl. Kuang Mei-jung 2004 S.75.

⁵³⁹ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974 S.735.

Bei der Anmeldung zur Prüfung bekam jeder Teilnehmer eine Registernummer, dadurch wurde die Anonymität bewahrt. Die Teilnehmer durften ausschließlich Aufgaben, die mit ihrer Prüfungsnummer versehen waren, bearbeiten. Diese wurden dann anonym und von mindestens zwei Prüfern korrigiert.⁵⁴⁰

Der Anzahl an Prüfungsteilnehmern entsprechend wurden Plätze zum Bearbeiten der Aufgaben landesweit in unterschiedlichen Schulen eingerichtet, in zehn Prüfungskreisen, verteilt auf ganz Taiwan und die drei zugehörigen Inseln Penghu, Jinmen und Mazu.⁵⁴¹ Der Prüfungstermin war auf den 2. Juli und die Zeit zur Lösung der Aufgaben in jedem Fach auf 80 Minuten festgelegt. Direkt nach der Prüfung wurden die Aufgabenlösungen in den Zeitungen als Beilage veröffentlicht, sodass die Prüfungsteilnehmer ihr Ergebnis einschätzen konnten.⁵⁴²

8.3.1.6. Berechnungsmethoden der Prüfungsergebnisse und Verteilungsverfahren

In jedem Fach war im Prinzip das Optimum von 100 Punkten zu erreichen, doch stellten einige Fachbereiche auch spezielle Anforderungen. So verlangten z.B. die geisteswissenschaftlichen Bereiche besondere Kenntnisse im Chinesischen und die naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Bereichen in Mathematik. Ab 1966 wurden Prüfungsergebnisse in diesen Fächern mit einer Gewichtung von 25% berechnet, um die Anforderungen auch quantitativ zu belegen.⁵⁴³

Die Verteilung der Studienplätze lief folgendermaßen ab: Jedes Jahr bestimmte das Bildungsministerium die neu aufzunehmenden Studentenzahlen aller Fächer in allen

⁵⁴⁰ Vgl. ebd. S.736.

⁵⁴¹ Vgl. ebd. S.734.

⁵⁴² Vgl. ebd. S.735.

⁵⁴³ Vgl. ebd. S.734.

Hochschuleinrichtungen. Die Prüfungsteilnehmer mussten mit der Anmeldung eine Rangliste mit ihren Wunschfächern abgeben.

Die Ergebnisse der sechs Prüfungsfächer wurden zunächst einzeln zusammengezählt, anschließend wurden die gesamten Prüfungsergebnisse aller Prüfungsteilnehmer gruppenweise arrangiert und in eine Rangordnung gebracht. Das Prüfungsergebnis, der Wunsch des Studienfaches und die Ranglisten der Prüfungsteilnehmer wurden miteinander abgeglichen und daraufhin der Studienplatz zugewiesen.⁵⁴⁴ Prüfungsteilnehmer mit besseren Ergebnissen wurde ihr Studienwunsch eher erfüllt. Wenn die Studienplätze allerdings besetzt waren, wurde der zweite Wunsch verfolgt usw.⁵⁴⁵

8.3.1.7. Sondermaßnahmen für bestimmte soziale Gruppen

Bestimmte Gruppen erhielten aus politischen Überlegungen beim Aufnahmeprüfungsverfahren Vergünstigungen, etwa Angehörige von Minderheitenvölkern wie Tibetern und Mongolen oder von Minderheitengruppen aus Sinjing und Yunnan auf dem chinesischen Festland sowie Ureinwohner Taiwans. Die Erziehung jugendlicher Überseechinesen wurde in die Bildungsprojekte der US-Entwicklungshilfe mit einbezogen, und Taiwan wurde aufgefordert, für sie Studienplätze vor allem an den staatlichen Universitäten zu schaffen, sie erhielten nicht nur das Privileg eines Studienplatzes, sondern auch ein Stipendium.⁵⁴⁶ Zudem wurden den zwei Millionen Soldaten, die mit Chiang Kai-shek nach Taiwan gekommen waren und ab 1956 allmählich aus dem Dienst traten, zum Studium verholfen, ebenso jugendlichen Flüchtlingen aus kommunistischen Gebieten. Und weil die Kinder von Diplomaten

⁵⁴⁴ Vgl. Kuang Mei-jung 2004 S.87.

⁵⁴⁵ Vgl. ebd. S.68f.

⁵⁴⁶ Vgl. Li Ching-erh 2003 und Chen Yueh-ping 2003.

lange Zeit im Ausland gelebt hatten, wurde ihre Situation wie die der jugendlichen Überseechinesen gesehen. Sie alle hatten das Privileg, mit 10% bis 25% weniger Anforderungen als die übrigen Prüfungsteilnehmer im gewünschten Studienfach aufgenommen zu werden. Ab Mitte der 1960er-Jahre kamen jährlich ca. 25% der aufgenommenen Studenten aus diesen Sondergruppen.⁵⁴⁷ In der Aufnahmeprüfung mussten sie aber zunächst beweisen, dass sie nicht nur die Lehrinhalte beherrschten, sondern auch, dass sie die geltenden gesellschaftlichen Normen und Erwartungen sowie die vom Staat erwünschte Ideologie akzeptierten.⁵⁴⁸ Erst dann bekamen sie eine Chance auf einen Studienplatz und damit zum sozialen Aufstieg.

8.3.2. Die Erneuerungsphase (1972–1986)

Die Anzahl der Prüfungsanmeldungen zur Hochschule war von 43.466 im Jahr 1965 auf 98.073 im Jahr 1973 massiv zugenommen; jedoch war der Anteil der aufgenommenen von 39,13% zu 24,76% abgenommen. Die Zuwachsen der Prüfungsanmeldungen belastete auch die Durchführung der gesamten Aufnahmeprüfung zur Hochschule; zugleich wurde die Zunahme der Bildungsplätze gefordert. Zu Beginn der 1970er-Jahre wurde die Reform des Aufnahmeprüfungssystems zur Hochschule daher eingeleitet, nachdem in den „Plänen zur Ausbildung von Arbeitskräften“ mehr Studienplätze und eine Neuregulierung der Fächerstruktur anvisiert wurden. Die Maßnahmen für Erneuerung des Aufnahmeprüfungssystems zur Hochschule in dieser Phase waren folgend:

8.3.2.1. Umorganisation des Aufnahmeprüfungssystems

Um der Forderung nach individuellen und differenzierten Aufnahmeverfahren

⁵⁴⁷ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1974, S.734 und Ting Shih-ta 2005, S.49f.

⁵⁴⁸ Vgl. Chen Li-fu 1973 S.10-16.

nachzukommen, wurden zunächst Bildungsberater aus den USA nach Taiwan eingeladen, so Prof. Dr. Hsu Hsien-hsiu (1912-2001)⁵⁴⁹ der Purdue Universität. Er übte Kritik am Aufnahmeprüfungsverfahren und unterbreitete folgende Reformvorschläge: Lehren und Lernen in der taiwanesischen Schule sei zu sehr in Richtung der Aufnahmeprüfung zur weiterführenden Bildung ausgerichtet, also nicht anders als im alten China, wo sich die Schüler auf die kaiserliche Beamtenprüfung vorbereiteten. Dr. Hsu empfahl, anstelle der bestehenden „Kommission zur Maßnahmenerstellung und Durchführung der gemeinschaftlichen Aufnahmeverfahren für die neuen Studenten zur Hochschule“ eine langfristig zuständige Aufnahmeprüfungskommission zu installieren. Weiterhin sollten die Aufnahmeverfahren von Universitäten und Fachschulen separat durchgeführt werden. Und da die Gliederung der Studienfächer sowie die Gruppierung der Prüfungsteilnehmer nicht differenziert genug sei, solle beides stärker untergliedert werden, um die unterschiedlichen Anforderungen den Kompetenzen der Prüfungsteilnehmer anzupassen.⁵⁵⁰

Zudem schlugen Dr. Hsu und Pädagogen wie Kuo Wie-fan und Tsung Liang-tung vor, das System der pädagogischen Diagnostik aus den USA - „Educational assessment and evaluation“ – inklusive Leistungstests, Begabungstests und Intelligenztests – zu übernehmen. Psychologische Tests sollten den Schülern helfen, eine vernünftige Entscheidung bei der Auswahl des Studienfaches oder Berufs zu treffen. Die

⁵⁴⁹ Hsu Hsien-hsiu war Mathematik Professor und gründete 1961 die Fakultät für Mathematik an der Tsing Hua Universität in Taiwan. 1970 wurde er vom Chiang Ching-kou zur Berufung des Präsidenten an der Tsing Hua Universität in Taiwan eingeladen. Hsu erweiterte nicht nur die Fakultäten an der Tsing Hua Universität (1970-1975), sondern bemühte sich ab 1976 in der Nachbarschaft von Forschungsinstituten und den Universitäten Tsing Hua und Chioa Tung, ein nach dem Modell von Silicon Valley konzipierter Technologiepark in Hsinchu aufzubauen. Damit wurde die Ausweitung privater Klein- und Mittelunternehmen stark unterstützt, vor allem in der Elektronik- und Computerindustrie. Vgl. Chang Chung-wei 2005.

⁵⁵⁰ Vgl. Tsung Liang-tung 1986, S.609-657 und 687-692.

individuelle Entwicklung sollte zudem in Schule und Familie besser unterstützt werden, um eine „blinde Kollektivhandlung“⁵⁵¹ zu vermeiden.⁵⁵² Um das Konzept in die Praxis umzusetzen, wurde der Erziehungsberater Dr. John S. Helmick, ein Mitarbeiter des „Educational Testing Service“ (ETS), aus den USA eingeladen, der den „Educational Testing Service“ mit entwickelt hatte. In der Schrift „University Entrance Examination Procedures. A Report to the Minister of Education of the Republic of China“ machte er folgende Reformvorschläge in Bezug auf die Prüfungsaufgaben:⁵⁵³

- (1) Die Korrektur der Aufgaben, die Berechnung der Ergebnisse und die Zuteilung der Studienplätze sollten mithilfe des Computers durchgeführt werden.
- (2) Psychologen und Lehrer der Senior High Schools sollten an der Erstellung der Aufgaben teil haben, welche im „Multiple-Choice-Verfahren“ erstellt werden sollten.
- (3) Die Aufnahmeprüfung zur Hochschule sollte von der Wissensüberprüfung (Achievement test) zu einen Fähigkeitstest (Aptitude test) umgewandelt werden.

Nachdem die taiwanesischen Pädagogen und Beamten über die Konzepte und Methoden in den USA für die Differenzierung im Bildungssystem sowie die pädagogische Diagnostik aufgeklärt worden waren, wurde ein „Bericht für die Verbesserung der Aufnahmeprüfung zur Universität“ von Tsung Liang-tung vorgelegt.⁵⁵⁴

1972 traten die Fachschulen aus dem gemeinschaftlichen Prüfungsverfahren aus, und eine eigenständige Kommission regelte fortan die Aufnahme. 1976 wurde „die Kommission für die Aufnahmeprüfung zur Universität“ errichtet, die erste dauerhafte

⁵⁵¹ In dieser Zeit wurde der Bildungseifer der Bevölkerung von Beamten und Wissenschaftlern als eine „blinde“ kollektive Handlung verstanden. In: Yang Kuo-shu und Ye Chi-cheng 1978 S.73-93.

⁵⁵² Vgl. Tsung Liang-tung 1986, S.626-629 und 635-638.

⁵⁵³ John S. Helmick 1972.

⁵⁵⁴ Vgl. Tsung Liang-tung 1986, S. 719-761.

Institution mit 15 bis 25 Mitgliedern. Sie war auch für die Verbesserung der Aufnahmeverfahren zuständig.⁵⁵⁵ Dazu entwickelte sie Reformmaßnahmen, wie eine neue Gruppierung der Prüfungsteilnehmer und neue Berechnungsmethoden der Prüfungsergebnisse mithilfe statistischer Verfahren.⁵⁵⁶

8.3.2.2. Änderung von Anmeldung zur Prüfung und Zuteilung der Studienplätze

Ab 1984 wurde eingeführt, dass die Prüfungsteilnehmer die Ranglisten ihrer Wunschfächer erst nach Erhalt der Prüfungsergebnisse ausfüllten. Außerdem wurden die Fakultäten nach zehn Kategorien differenziert und in vier Gruppen aufgeteilt:

Gruppe I: Geisteswissenschaften, Jura und Sozialwissenschaften, Handelswesen,

Gruppe II: Naturwissenschaften A und Technikwesen A,

Gruppe III: Naturwissenschaften B, Technikwesen B, Agrarwissenschaften B und Medizin,

Gruppe IV: Agrarwissenschaften A.

Die gemeinsamen Prüfungsfächer waren wie zuvor Chinesisch, „Drei Prinzipien des Volkes“ und Englisch, die Gruppenfächer der Gruppe I: Chinesische und Weltgeschichte, Chinesische und Weltgeographie sowie Mathematik für sozialwissenschaftliche Studenten; Gruppe II: Physik, Chemie und Mathematik für naturwissenschaftliche Studenten; Gruppe III - Physik, Chemie, Biologie und Mathematik für naturwissenschaftliche Studenten; Gruppe IV: Chemie, Biologie und Mathematik für naturwissenschaftliche Studenten.⁵⁵⁷

Damit wurden Geisteswissenschaften, Jura und Sozialwissenschaften sowie das Handelswesen wieder zu einer Gruppe zusammengestellt. Die

⁵⁵⁵ Vgl. Chiu Ai-ling 1998, S. 121-129.

⁵⁵⁶ Vgl. Tsung Liang-tung 1986, S. 630-635.

⁵⁵⁷ Vgl. Bildungsministerium (Hrsg.) 1984 S.159-163.

naturwissenschaftlichen und technischen Fächer wurden hingegen mehr differenziert. Denn die Lehrinhalte von Mathematik und Naturwissenschaften wurden aus US-amerikanischen Lehrbüchern direkt übersetzt. Das war sehr lebensfern und schwer verständlich, sodass viele Schüler davor scheuten, diese Fächer zu wählen.⁵⁵⁸ Um die Anzahl der Bewerber für naturwissenschaftliche und technische Fächer zu erhöhen, wiesen die Beamten zum einen mehr Studienplätze aus, zum anderen versuchten sie zu verdeutlichen, dass die Prüfungsfächer Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften und Technikwesen den Interessen und Begabungen mancher Schüler entgegenkamen. Durch die Änderung erfuhr die naturwissenschaftliche und technische Erziehung in der Schule allmählich mehr Wertschätzung, und immer mehr Schüler gaben sich in den entsprechenden Fächern mehr Mühe, um später die Aufnahmeprüfung bestehen zu können.

8.3.2.3. Neue Aufgabenstellung und Neubewertung der Prüfungsergebnisse

Ab 1973 wurden die Korrektur der Prüfungsaufgaben, die Berechnung der Ergebnisse, die Anmeldung zur Prüfung und die Verteilung der Studienplätze mithilfe des Computers durchgeführt. Damit änderten sich auch die Prüfungsaufgaben: Aufsatzschreiben, Argumentation und Lückentexte wurden massiv reduziert und durch „Multiple-Choice-Fragen“ ersetzt. Folgend stellten die schulische Didakik und Lehrinhalte auf diese Formen der Prüfungsaufgaben, daher befürchtete die Regierung, dass sich die Ausdrucksfähigkeit der Schüler dadurch reduziert, deswegen wurden die Argumentationen im Fach „San-min chu-i“ ab 1976 ; das Aufsatzschreiben und die Übersetzung in den Fächern Englisch und Chinesisch ab 1982 erneuert praktiziert.⁵⁵⁹

⁵⁵⁸ Vgl. 6.3.5.2. in dieser Arbeit.

⁵⁵⁹ Vgl. Chiu Ai-ling 1998, S.293.

Ab 1975 konnte jede Fächergruppe besondere Anforderungen an Studienplatzbewerber stellen, so z.B. in der Gruppe B in den Fächern Chinesisch und Englisch und in Gruppe A im Fach Mathematik. Dabei wurden die durchschnittlichen Punktzahlen aller Prüfungsteilnehmer einer Gruppe bzw. der besseren Hälfte der Gruppe als Basis der Anforderungen für die Bewerbung um einen Studienplatz in einem bestimmten Fach verwendet.⁵⁶⁰ Ab 1984 durfte jede Fächergruppe ihre besonderen Anforderungen an die Leistungsfächer der Bewerber und die Gewichtung dieser Fächer selbst festsetzen. Damit sollte jede Fakultät ihre wünschenden Bildungsbewerber aussuchen können.

1973 wurde die Richtlinie für pädagogische Diagnostik und Beratung in den Senior High School eingelassen. Der Zweck dieser Richtlinie war folgend, dass die Schüler in den Senior High School mithilfe der pädagogische Diagnostik und Beratung ihre Entscheidung für künftigen Bildungsweg richtig treffen konnten.⁵⁶¹ 1975 wurde ein „Itembank für die Erstellung der Prüfungsaufgaben in Bezug auf die Senior High School“ von Fachlehrern aus neun Fachbereichen der Senior High School durchgeführt. Dies schaffte eine neue Basis zur Erstellung der Prüfungsaufgaben für die Aufnahmeprüfung zu den Universitäten.⁵⁶²

⁵⁶⁰ Vgl. Chiu Ai-ling 1998, S.130.

⁵⁶¹ Vgl. Tsung Liang-tung 1986, S. 635-638.

⁵⁶² Vgl. ebd. S. 651-653.

9. Der Kampf um einen Studienplatz

Für einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt stellen Schulabschlüsse und berufliche Ausbildung entscheidende biografische Weichenstellungen dar. Sehr viele Eltern in Taiwan strebten deshalb eine höhere Bildung ihrer Kinder an. 1953 wurde der Wunsch nach Verbesserung der beruflichen und sozialen Position sowie des Einkommens von Chiang Kai-shek als mangelnde Rücksicht auf die Gesamtentwicklung des Landes kritisiert. Seitdem wurde „Sheng-hsueh chu-i“⁵⁶³ zu einem wesentlichen Punkt der Bildungspolitik. Schon zu Beginn der Ausweitung der Berufsschulen in den 1950er-Jahren entstanden Meinungskonflikte zwischen den zuständigen Beamten und Eltern bzw. Schülern. Da die Berufsschule allein der Ausbildung und nicht der Vorbereitung auf eine weiterführende Bildung dienen sollte, befürchteten viele Eltern, dass ihre Kinder durch den Besuch der Berufsschule die Chance zum künftigen sozialen Aufstieg verlören.

Die „Arbeitsgruppe Arbeitskräfteplanung“ argumentierte 1970, dass aufgrund der konfuzianischen Tradition alle Schularten ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung des Wissens und auf die Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung legen. Dadurch werde die allgemeine moralische Erziehung vernachlässigt. „Außerdem stellt sich die Frage, was die Schüler in der Schule gelernt haben, ob sie sich damit in der Zukunft um eine passende Stelle bewerben und das erworbene Schulwissen bei der Arbeit verwenden können ... Über solche Fragen machen sich Schule, Eltern und Schüler gar keine Gedanken.“ Büroarbeit werde zu hoch bewertet und die technische oder körperliche Arbeit geringgeschätzt.⁵⁶⁴

⁵⁶³ Vgl. 6.3.1. in dieser Arbeit.

⁵⁶⁴ Zit. nach Hwang Tsung-mu 2007, S.32. Eigene Übersetzung.

Nach dem Verständnis der Beamten war die vom Konfuzianismus geprägte Einstellung zur Erziehung sowie zur Arbeit noch immer die Ursache für das Streben nach Bildungstiteln sowie für die Geringschätzung naturwissenschaftlicher und technischer Fachausbildungen. Doch fehlte es laut den „Vierjahresplänen zum wirtschaftlichen Aufbau“ gerade im Bereich Technik an entsprechenden Arbeitskräften. Solange der Großteil der Bevölkerung nach Höherer Bildung strebte, entstehe auf Dauer ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen dem Bedarf des Arbeitsmarktes und der Zahl der Absolventen. Zur Lösung der Diskrepanz wurde die Vergabe der Bildungsplätze staatlich kontrolliert, und die Bildungsbewerber wurden in Richtung einer beruflichen Ausbildung gelenkt. Die Beamten drängten darauf, dass bei der Schul- sowie der Studienfachwahl die künftigen Beschäftigungsmöglichkeiten berücksichtigt wurden. Die Jugendliche sollten erkennen, dass etwa eine naturwissenschaftliche oder technische Fachausbildung mehr Chancen auf eine künftige Stelle in der Arbeitswelt böte als ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium. Diese Aufforderungen wurden mit der neuen Regulierung der Bildungsplätze und der Reform des Aufnahmeprüfungssystems reagiert.

9.1. Konkurrenz um Bildungsplätze

Dass die Teilnehmer der Aufnahmeprüfung gemäß den „Plänen zur Ausbildung von Arbeitskräften“ gezielt in Ausbildungen solcher Bereichen gelenkt wurden, wo ein Bedarf am Arbeitsmarkt bestand, und dementsprechend auf weiterführende Schulen und Universitäten verteilt wurden, hatte für die schulische Realität Konsequenzen.

9.1.1. Qualitative Abstufungen bei gleicher Schulform

Jedes Jahr stand nur für ein knappes Drittel der Absolventen ein Studienplatz zur

Verfügung. Der Forschungsbericht des „Council for Economic Planning and Development“ 1982⁵⁶⁵ zeigt, dass deshalb eine steigende Zahl an Bewerbern die Aufnahmeprüfung nicht bestand und versuchte, diese zu wiederholen. Daneben bestand die Möglichkeit, eine andere Form der Hochschule, etwa die zwei- oder dreijährige Fachschule, zu besuchen oder eine Arbeit aufzunehmen.

Tabelle 18: Anzahl und Anteil der angemeldeten und aufgenommenen Bewerber zur Universität im Jahr 1981								
	Senior High Schools	Non-Senior High Schools	Senior High Schools				Non-Senior High Schools	
	Gesamte Anzahl der Prüfungsteilnehmer		Absolventen in diesem Jahrgang	Wiederholende	Öffentliche Schulen	Private Schulen	Absolventen in diesem Jahrgang	Wiederholende
Anzahl der Angemeldeten	84.178	13.005	44.268	39.910	67.224	16.954	4.301	8.704
Gesamtanzahl	97.183		84.178		84.178		13.005	
Anteil der Angemeldeten	86,6%	13,3%	52,6%	47,4%	79,9%	20,1%	33,1%	66,9%
	100%		100%		100%		100%	
Angenommene Bewerber								
Anzahl der Aufgenommenen	27.003	1.405	14.651	12.352	24.289	2.714	688	725
Gesamtanzahl	28.408		27.003		27.003		1.413	
Anteil der Aufgenommenen	95,0%	5,0%	54,3%	45,7%	90,0%	10,0%	48,7%	51,3%
	100%		100%		100%		100%	

Quelle: CEPD 1982, S. 130.

Laut Bericht des CEPD 1982 gab es 97.183 Anmeldungen zur Universität im Jahr 1981, darunter konnte nur 29,23% aufgenommen werden. Es kamen 86,6%, also der Großteil der aufgenommenen Prüfungsteilnehmer aus den Senior High Schools – 84.178 –; 47,4% der Anmeldungen aus den Senior High Schools (39.910 von 84.178) hatten schon mindestens einmal die Aufnahmeprüfung abgelegt, 45,7% der aufgenommenen Prüfungsteilnehmer aus den Senior High Schools waren Prüfungswiederholer. 20,1% der Anmeldungen der Senior High Schools kamen aus

⁵⁶⁵ CEPD 1982, S. 117-140.

den privaten Senior High Schools, 10,0% der aufgenommenen Prüfungsteilnehmer aus den Senior High Schools waren Schüler der privaten Senior High Schools. Nur ein kleinerer Anteil von 13,3% der Prüfungsanmeldungen kam aus Senior Vocational High Schools, Förderschulen oder fünfjährigen Fachschulen – 13.005 -. Darunter hatten 66,9% der Bewerber schon mindestens ein Mal die Prüfung geschrieben. Gegenüber den Bewerbern aus den Senior High Schools hatte diese Schüler sehr geringe Chancen, nur 5% erhielten einen Studienplatz.

Im diesen Bericht zeigt eine weitere Analyse. Von 195 Senior High Schools lag die Erfolgsquote bei 28 Schulen über 40,1%, was einen Anteil von 64% an der Gesamtzahl der aufgenommenen Studenten ausmachte. 53 Schulen, in denen die Erfolgsquote zwischen 10,1% bis 40% lag, erreichten einen Anteil von 25,4% an der Gesamtzahl. Nur 0,1% bis 10,0% der Absolventen aus 80 Schulen konnten sich für einen Studienplatz qualifizieren, was 4,1% der Gesamtzahl ausmacht. Die Absolventen von 34 Schulen dagegen wurden in keiner Universität aufgenommen. Also nur die Absolventen aus den oben erwähnten 28 Senior High Schools bzw. gerade 14,4% der gesamten Senior High Schools – diese Schulen liegen meistens in den Großstädten - hatten eine gute Chance, einen Studienplatz zugewiesen zu bekommen.⁵⁶⁶

Das Forschungsinstitut für Erziehung an der „National Taiwan Normal University“ wies zudem darauf hin, dass 92,02% der Absolventen der 20 sogenannten „Star Senior High Schools“ im Jahr 1991 einen Studienplatz erhalten hatten, darunter waren 13 Schulen mit einer Erfolgsquote von über 78%.⁵⁶⁷ Zur „Star Senior High

⁵⁶⁶ CEPD 1982, S. 136.

⁵⁶⁷ Vgl. Center for Educational Research NTNU 1994, S.63.

School“ wurde eine Schule erklärt, wenn ein Großteil der Absolventen die Aufnahmeprüfung zur Hochschule bestand. Sie genoss daraufhin einen besseren Ruf und wurde zur beliebtesten Schule innerhalb des Prüfungsbezirkes. Diese Forschungsergebnisse zeigen, dass nur deren Absolventen mit großer Wahrscheinlichkeit die Universität besuchen durften, wobei die Wahrscheinlichkeit jährlich noch weiter stieg. Dies deutet darauf hin, dass bei der Auslese innerhalb scheinbar gleichwertiger Schulen ein „Teufelskreis“ entstanden war: Die „Star Senior High Schools“ zogen immer mehr leistungsstarke Bewerber und spätere Prüfungsteilnehmer an, während aus den normalen Senior High Schools nur Bewerber mit schlechteren Leistungen die Aufnahmeprüfung ablegten und logischerweise häufiger durchfielen. Daraufhin wurden sogar einige Schulen geschlossen oder in andere Schulformen, z. B. berufliche Schulen oder Ausbildungszentren, umgewandelt.

Dass die soziale Anerkennung einer beruflichen Ausbildung nach wie vor gering war, lag indes nicht nur an der traditionellen Bildungseinstellung, den schmalen Subventionen des Staates, sondern auch an der Reihenfolge der Aufnahmeprüfungen. Das Bildungssystem fungierte als die zentrale Zuteilungsstelle für soziale Chancen und wurde damit langsam zum „Leistungssieb“ der Nation, der US-amerikanische vergleichende Erziehungswissenschaftler Douglas C. Smith bezeichnete das Phänomen als „Academic Darwinism“.⁵⁶⁸ Vor allem in der Sekundarstufe machten sich die Schüler untereinander Konkurrenz, weil ihre Lernleistung ständig in Ranglisten abgebildet wurde – in der Klasse, in der Schule, später in den Bezirken (Aufnahmeprüfung zur Sekundarstufe II) sowie im ganzen Land (Aufnahmeprüfung zur Hochschule). Die Aufnahmeprüfung zur Sekundarstufe II fand in der Regel zunächst zur Senior High School statt, dann zur fünfjährigen Fachschule und danach

⁵⁶⁸ Vgl. Douglas C. Smith 1991 S.107.

zur Senior Vocational High School. Das bedeutete, dass die Senior High Schools Priorität besaßen und die Absolventen aus den Junior High Schools auswählen konnten, wogegen die Fachschulen und Senior Vocational High Schools oft nur Bewerber mit relativ schwacher Schulleistung bekamen. Senior High Schools, Senior Vocational High Schools, Fachschulen und auch Universitäten sowie Fachhochschulen wurden nach den Prüfungsergebnissen der Teilnehmer in eine Rangfolge gebracht. Das strenge Leistungsprinzip verschärfte enorm die Konkurrenz um Bildungschancen, denn die Schüler strebten nicht einfach nur nach einem Studienplatz, sondern nach einem Platz an einer „guten Schule“, einer „guten Universität“ sowie in einem „guten Fach“. Sie mussten deshalb nicht nur erfolgreich die Prüfung ablegen, sondern auch allerbeste Leistungen erbringen. Mit der neu eingeführten Testform der „Multiple-Choice-Fragen“ wurden die Prüfungsteilnehmer noch feiner differenziert: Ein winziger Unterschied in der Punktzahl konnte sehr große Konsequenzen für die weitere Bildungslaufbahn haben.

Die Schulen bemühten sich darum, nur Schüler mit besten Leistungen aufzunehmen, um ihr Ansehen in der Gemeinde zu heben. Dies hatte bereits Auswirkungen auf Schüler der Junior High Schools, die nach ihren Ergebnissen in Intelligenztests und schulischen Leistung eingruppiert wurden, sogar Lehrer wurden aufgrund der Leistungen ihrer Schüler eingestuft. Daraus ergaben sich sog. „Starschulen“, „Starlehrer“ und „leistungsstarke Klassen“ oder Sheng-hsueh-Klassen bzw. „leistungsschwache Klassen“, auch „Buffalo-boy-“ oder „Girl-Klassen“). Obwohl das taiwanische Bildungsministerium eine heterogene Verteilung bei der Eingruppierung der Schüler forderte, wandte der größte Teil der Schulen eine homogene Verteilung gemäß dem Leistungsprinzip an, um den Unterricht effektiver durchführen zu können.

9.1.2. Durch Tests bestimmtes Schulleben

Hung Chen-tsung, ein Abgeordneter der Provinzversammlung, berichtet 1981: „In der regulären Junior High School gibt es sogenannte Kapiteltests, Tests in der Mitte des Semesters, Tests am Ende des Semesters, Wochentests, Gruppierungstests, Wahltests, Wiederholungstests, analoge Aufnahmeprüfungen, Wettbewerbtests usw.“⁵⁶⁹ In der Junior High School mit hohem Prestige würden 18 Tests innerhalb einer Woche, 324 bis 360 Tests innerhalb eines Semesters durchgeführt. Die Schüler seien durch die zahllosen Prüfungen und den Leistungsdruck stark belastet, denn viele Lehrer organisierten Unterricht bzw. Nachhilfe außerhalb des offiziellen Stundenplans, nach der Schule und sogar am Wochenende, um die Prüfungsaufgaben einzuüben. Grundschüler gingen durchschnittlich fünf Stunden pro Woche zur Nachhilfe, um ihre Leistung in der Schule zu verbessern oder eine bestimmte Begabung zu vertiefen.

Die Schüler der Junior High Schools durchschnittlich zwölf Wochenstunden die Nachhilfe.⁵⁷⁰ 51,8% der Lehrer gaben zu Hause Nachhilfeunterricht; 30,1% bei einem Nachhilfeinstitut.⁵⁷¹ Die Nachhilfe diente meist dazu, Lerninhalte wurden auswendig zu lernen bzw. einzupauken, die Technik der Aufgabenlösung einzuüben und die schulische Leistung insgesamt zu verbessern.

9.2. Kritik am „blinden Streben nach höherer Bildung“

Zwar hatten die Schulkinder schon seit den 1950er-Jahren in der Grundschule und ab Mitte der 1960er-Jahre in der Junior High School enorm unter Leistungsdruck und Prüfungsstress gelitten, sodass immer wieder Forderungen nach einer Bildungsreform laut wurden, um die Schüler zu entlasten. In den 1970er- und 1980er-Jahren wurden

⁵⁶⁹ Vgl. 1981-06-02/ United Daily News /S.03/

⁵⁷⁰ Vgl. Die Welt 1996 S.51.

⁵⁷¹ Vgl. ebd. S.53.

die Phänomen der schulischen Erziehung vom taiwanesischen Bildungsministerium selbst als „krankhaftes Phänomen“ gesehen. Im Aufsatz „Erziehungsprobleme unter Sheng-hsueh chu-i“ (1978) bezeichneten der Psychologe Yang Kuo-shu und der Soziologe Ye Chi-chen, beide vom US-Liberalismus beeinflusst,⁵⁷² „Sheng-hsueh chu-i“ als blindes Streben nach weiterführender Bildung, wodurch die Betroffenen „eigene Fähigkeiten, Persönlichkeit, Interesse, Motivation und Finanzzustand“ vernachlässigten und nicht mehr darüber nachdachten, wie man durch die schulische Bildung der Gesellschaft und auch sich selber zu Diensten sein konnte. Höhere Bildung werde dadurch ganz rational zum Mittel, wodurch man sich bessere Zukunftschancen erwarb, ohne zu berücksichtigen, ob man geeignet sei und welche Form der Ausbildung oder welches Fach besser zu einem passe. Deshalb sei das Streben nach weiterführender Bildung nur „ein blindes Nachfolgen und Mitmachen“. „Die Folge war, dass die weiterführende Bildung zum Selbstzweck wurde und man nicht mehr danach fragte, aus welchem Grund man sich um die weiterführende Bildung bemühte.“⁵⁷³ Die beiden Wissenschaftler verfolgten ein anderes Bildungsideal als Chiang Kai-shek, nämlich dass schulische Erziehung dem Zweck der Selbsterkenntnis und der persönlichen Entfaltung dienen solle. Dem stehe das Phänomen „Sheng-hsueh chu-i“ als unreflektierte kollektive Handlung gegenüber, was nur durch die Unterstützung zu einer individuellen Entwicklung, d.h. durch eine Erziehung zu Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein in Schule und Familie geändert werden könne.

Da in den 1970er- und 80er-Jahren das mithilfe des Konzepts „Human Resources“ gestaltete Bildungswesen⁵⁷⁴ und das Streben der Bevölkerung nach

⁵⁷² Beide Wissenschaftler der National Taiwan University hatten in den USA studiert.

⁵⁷³ Zit. nach Yang Kuo-shu und Ye Chi-cheng 1978 S.75f. Eigene Übersetzung.

⁵⁷⁴ Vgl. Li Kou-ting und Chen Za-mu 1987, S. 481-486.

höherer Bildung unter Einfluss der konfuzianischen Tradition⁵⁷⁵ als wichtige Faktoren für Industrialisierung und Wirtschaftsaufschwung gesehen wurden und Taiwan zudem in dieser Zeit von der internationalen Gemeinschaft isoliert war, zögerte die KMT-Regierung, eine Bildungsreform durchzuführen, um die Stabilität ihrer Herrschaft und das Wirtschaftswachstum nicht zu gefährden.

9.3. Das Scheitern der Bildungsreform von 1996

Nach Aufhebung des Kriegsrechts 1987 wurde nun sowohl vonseiten der Regierung als auch der Öffentlichkeit das Problem von „Sheng-hsueh chu-i“ als wesentliche Frage der Erziehung gesehen. Die Initiativgruppe der Bildungsreform stellte 1994 vier Forderungen an das Bildungsministerium: die Förderung neuer Senior High Schools und Universitäten, die Anzahl an Schulklassen und Schulen zu verkleinern, die Modernisierung der schulischen Erziehung einzuleiten und ein Bildungsgesetz zu entwerfen.⁵⁷⁶ Themen wie Aufsicht über die Schule, Maßnahmen der Differenzierung durch ein einheitliches und gemeinschaftliches Aufnahmeprüfungssystem und die Regulierung der Bildungsplätze nach den „Plänen zur Ausbildung von Arbeitskräften“ wurden kritisch behandelt und eine „schülerzentrierte“ und lebensnahe Idee für die schulische Evaluation und ein Curriculum als Ziel erklärt.⁵⁷⁷

Die Mitglieder des Kommissionsrats für eine Bildungsreform forderten die „Deregulierung“⁵⁷⁸ und Liberalisierung der bestehenden Bildungspolitik durch die

⁵⁷⁵ Vgl. Peter Berger 1984 S.14-18; King Yeo-chi 1985; Yu Ying-shih 1986 und Hwang Kwang-Kuo 1983 und 1988 S.276-295.

⁵⁷⁶ Vgl. Hsueh Hsiao-hua 1996 S. 267-281.

⁵⁷⁷ Vgl. z. B. Chang Ching-hsi und Wu Hui-ling 1996; Wang Jenn-wu und Ling Wen-ing 1996 (a) und (b); Chu Ching-i, Tai Hua und Chen Chih-chia 1995.

⁵⁷⁸ „Deregulierung“ ist ein Begriff für die Förderung der Liberalisierung der Märkte aus dem wirtschaftlichen Bereich. Begründet wird Deregulierung mit negativen mikro- und makroökonomischen Folgen staatlicher Regulierung, die wirtschaftliche Aktivitäten verhindern oder in eine falsche Richtung lenken. Aus wettbewerbspolitischer Sicht soll mit Hilfe von Deregulierungen eine Beseitigung von marktwirtschaftlichen Verzerrungen erreicht werden. Durch die Deregulierung wurde die bisherige staatliche Kontrolle und Regulierung der Bildungsangebote sichtbar. Zugleich

Berücksichtigung ihrer Reformvorschläge. Ab 1996 wurden die Vorschläge zur Bildungsreform umgesetzt, d.h. mehr Senior High Schools einzurichten und mehr Studienplätze zu schaffen. Zugleich sollten Aufnahmeprüfungen zur weiterführenden Bildung zwei Mal pro Jahr stattfinden und die Prüfungsinhalte vereinfacht werden.⁵⁷⁹

Doch neun Jahre später äußerte Bildungsminister Tu Cheng-sheng in einem Interview im Juli 2005, dass die „verderbliche Spur“ des „Sheng-hsueh chu-i“ die Ziele der Bildungsreform verhindert habe.⁵⁸⁰ Auch Lee Yuan-tseh, der Präsident des Kommissionsrats, entschuldigte sich beim Parlament, dass die Bildungsreform gescheitert sei, weil der auf den Schülern lastende Leistungsdruck nicht gemindert, sondern sogar erhöht worden sei. Das Ergebnis stand dem Ziel der Bildungsreform folglich völlig entgegen. Die Strategie der Deregulierung und Liberalisierung der Bildung hatten „Sheng-hsueh chu-i“ gegenüber nicht viel bewirkt.

wurde diskutiert, in welche Bereiche der Staat sich einmischen sollte, um die Gerechtigkeit der Verteilung der Mittel aus staatlichem Haushalt zu sichern.

⁵⁷⁹ Im herkömmlichen Aufnahmesystem wurden die Durchführung der Aufnahmeprüfung und die Zuteilung der Bildungsplätze verbunden. Aufgrund des „Multiprogramms zur Aufnahme der neuen Schüler zur Senior High School und zur Universität“ wurde die herkömmliche Aufnahmeprüfung innerhalb eines Prüfungskreises durch einen landesweiten „Test der Basiskenntnisse“ ersetzt. Jedes Jahr fanden zweimal „Tests der Basiskenntnisse“ statt, der erste im Juni und der zweite im Juli landesweit gleichzeitig. Der Zweck der zweimaligen Durchführung der Prüfungen war, den Nachteil der herkömmlichen einmaligen Aufnahmeprüfung zu vermeiden, z. B. dass die Schüler wegen Nervosität die Aufgaben nicht so gut lösen wie im normalen Zustand. Der Zweck des „Tests der Basiskenntnisse“ lag darin, den Lernstandes der Schüler zum besten, jedoch spielte das Ergebnis dieser Tests nur zu einem geringen Teil der Rolle für den Eintritt zur weiterführenden Bildung, denn es wurde eine neue Methode für den Zugang zur weiterführenden Bildung entwickelt, der Bewerbungsweg. Die schulische Leistung sowie schulische und außerschulische Aktivitäten der Bewerber wurden in diesen Weg einbezogen. Im „Test der Basiskenntnisse“ blieben die Prüfungsfächer unverändert, jedoch wurde Prüfungsfach Sozialkunde und die „Kenntnis über Taiwan“ - Heimatkunde - hinzugefügt und das Fach „Drei Prinzipien des Volkes“ gestrichen.

⁵⁸⁰ Vgl. Chinatimes Weekly, Interview mit Tu Cheng-sheng am 11.07.2005.

10. Schlussbetrachtung

Der Konfuzianismus war nicht nur seit lange die dominante Führung des chinesischen Kaiserreichs. Sondern auch bevor die westlichen Bildungskonzepte in Taiwan richtunggebend wurden, waren Erziehung und Bildung stark vom Konfuzianismus geprägt. Nach der konfuzianischen Lehre basiert die hierarchische Gesellschaft auf der Leistung sowie der Persönlichkeit des Einzelnen. Die Aufgabe der Bildung bestand solcherart primär in der Kultivierung, vor allem der Verfeinerung der Umgangsformen, sowie darin, die jahrtausendealte Kultur Chinas zu überliefern, um Staatsdiener und soziale Führungspersonen auszubilden. Die Schüler wurden dazu angehalten, unablässig nach Optimierung der Persönlichkeit zu streben und ihre moralischen und kognitiven Qualitäten zu verbessern, um später soziale Verantwortung übernehmen zu können. Das Erziehungsziel fokussierte den Gebildeten oder „Edlen“, der sich nicht mit niederen Tätigkeiten, z. B. Handwerk, Technik oder Geschäftsführung, beschäftigte. Die Intention bestand also vorderhand nicht darin – wie bei der Erziehung in westlichen Kulturen –, Fachkräfte im Dienst der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung des Landes auszubilden, zu religiösem Glauben oder auch Nationalbewusstsein zu erziehen. Vielmehr wurde die im Westen übliche, auf die Ausübung eines Berufs ausgerichtete Ausbildung als „weltlich“ abgelehnt, und naturwissenschaftliche oder technische Bildung fand in der traditionellen konfuzianischen Erziehung kaum Berücksichtigung. Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaft, Geographie, Sport, Musik und Zeichnen waren folglich nicht Gegenstand des Unterrichts.

Auch das im 7. Jahrhundert in China eingeführte kaiserliche Beamtenprüfungssystem vermittelte in erster Linie konfuzianische Werte und Inhalte. Im Allgemeinen war die kaiserliche Beamtenprüfung ein Wettbewerben in Aufsatzschreiben, Argumenten und

Dichten bzw. Grammatik, Rhetorik, Logik und Kalligraphie usw.. Die Aneignung der Klassiker bzw. moralischen und politischen Führungen des Kaiserreichs und Beherrschung der Kulturtechnik wie Schreiben des „achtgliedrigen Aufsatzes“, Dichten, Kalligraphie usw. waren die Voraussetzung für Eintreten auf die herrschende Schichte. Es motivierte den Großteil der Bevölkerung dazu, sich mit der konfuzianischen Lehre zu beschäftigen, denn nach erfolgreichem Bestehen der Prüfung ermöglichte es den sozialen Aufstieg in den öffentlichen Dienst, ohne Berücksichtigung von Herkunft und sozialem Stand – ein zwar schwieriger, aber vergleichsweise schneller Weg in der feudalistischen Zeit Chinas. Das kaiserliche Beamtenprüfungssystem diente einerseits dazu, die intelligentesten und tüchtigsten Personen des Kaiserreichs auszuwählen, um sie als Verwaltungskräfte auszubilden, andererseits sorgte die zentral vom Staat gesteuerte und einheitliche Zulassungsprüfung dafür, das Gedankengut der Bewerber zu vereinheitlichen und zu kontrollieren, um die feudale Herrschaft zu festigen. Das chinesische Kaiserreich bestimmte als „Dirigent“ der Staatsideologie die Prüfungsinhalte und fungierte als Regulator und Wahrer der Gerechtigkeit bei der Durchführung – jedoch nicht als Investor, um die Bildung seiner Bevölkerung zu garantieren, denn in der Regel war die höhere Bildung dem Nachwuchs der gehobenen Schichten vorbehalten, während die elementare Erziehung eine Angelegenheit der lokalen Gemeinden sowie von einzelnen privaten Initiativen blieb.

Die Angleichung an das westliche Modell einer vom Staat geförderten und kontrollierten Bildung und Erziehung wurde in Taiwan erst im Zuge der Modernisierungsbewegung vorangetrieben, zuerst vom chinesischen Kaiserreich, in der Besetzungszeit vom japanischen Kaiserreich und schließlich vom KMT-Regime. Während die Beweggründe zur Modernisierung in der westeuropäischen Kultur

ursprünglich auf Abgrenzungsbestrebungen zum unaufgeklärten, „dunklen“ Mittelalter zurückzuführen sind, zielten innovative Ideen im 19. und 20. Jahrhundert primär auf eine Veränderung der Gesellschaft – zunächst in Richtung eines Nationalstaates, dann auf Demokratie und Industrialisierung. In den fernöstlichen Ländern wie China, Japan oder auch Taiwan unterlagen die Bestrebungen indes äußerem Zwang im Zuge der Ausweitung des westlichen Imperialismus. Hier wurde die Modernisierung durch Auseinandersetzungen zwischen westlichen bzw. exogenen und traditionellen bzw. endogenen Modellen sowie durch Widerstände und Forderungen begleitet und war somit einem Lernprozess unterworfen, den die Bevölkerung zunächst durch Laufen musste.

In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts waren die Bildungskampagne der katholischen und calvinistischen Missionen aktiv Taiwanesen zum Christen zu bekehren. Nach der Herrschaft des Ming- und Ching-Kaiserreichs über Taiwan wurden die konfuzianische Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in Taiwan eingeführt. Nach der Konstitution der Provinz Taiwan 1885 wurden die westlichen Bildungseinrichtungen im Zusammenhang mit der Selbstärkungsbewegung errichtet. Doch während der Kolonialherrschaft Japans wurde die Erziehungslandschaft hin zu modernen Schulen völlig umgewandelt, was sowohl der Integration als auch der Ausbreitung des japanischen Imperialismus bzw. der Kriegsvorbereitung diente. Die modernen Bildungseinrichtungen verbesserten deutlich die Erziehungsqualität im Vergleich zu den konfuzianischen Schulen, die Lehrinhalte wandelten sich von konfuzianischen Klassikern zur Vermittlung von Kenntnissen nach modernem Maßstab. Die vom Gouvernement Taiwan errichteten Lehrerausbildungsanstalten bildeten die Basis zur Ausbildung von qualifizierten Lehrkräften für schulische Erziehung unter der Aufsicht der Kolonialherrschaft. Die

Verbreitung der allgemeinen Elementarbildung bei Rückgang der konfuzianischen Lehre bedeutete aber nicht nur eine bessere Schulbildung, sondern auch dass die Taiwanesen ihrer kulturellen Identität beraubt wurden. Stattdessen rückte die japanische Sprache, Kultur sowie japanische Sitten und Gebräuche in den Vordergrund, und Taiwanesen wurden zu loyalen Untertanen des japanischen Kaisers erzogen. Dazu wurde die breite elementare Bildung gefördert, der Zugang zur höheren Bildung war für taiwanesischen Jugendliche allerdings sehr eingeschränkt. Die während der japanischen Besatzungszeit aufgebauten Bildungseinrichtungen lieferten später die Grundlage für die Bildungskonzepte des nachfolgenden KMT-Regimes.

Die Annäherung an westliche Bildungskonzepte in China zwischen 1861 bis 1949 wurde von den Gelehrten als Fortschritt und Allheilmittel „zur Rettung des Landes“ verstanden, durch das China reich und mächtig bzw. konkurrenzfähig werden konnte. Darüber hinaus war die Politik zugunsten eines modernen staatlichen Bildungswesens stark von internationalen Beziehungen beeinflusst. Der Prozess verlief von der auf konfuzianischem Gedankengut basierenden Ablehnung über Aneignung zur teilweisen Übernahme von westlichen Modellen, die mit Modernität und Fortschritt gleichgesetzt wurden. Als Vorbilder dienten häufig westliche Protagonisten jener Zeit aus militärischen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen.

Nach der Machtübernahme 1928 versuchte Chiang-Kai-shek, die Aufbauprogramme aus den „Drei Prinzipien des Volkes“ von Landesvater Sun Yat-sen auf das Bildungswesen zu übertragen. Ziele waren „Fortbestand der Nation“, „Unterstützung des gesellschaftlichen Lebens“ und „Unterstützung der Volkswirtschaft und des allgemeinen Wohlstands“. Die Bildungskonzepte verbanden unterschiedliche, z.T. widersprüchliche Elemente, so wurden unter Einfluss des Nationalismus in den

1930er-Jahren auch feudalistische Elemente, wie Loyalität gegenüber Herrscher und Vaterland, wieder hinzugefügt, um die Staatsmacht zu stärken. Gleichzeitig begann die Gestaltung von differenzierenden Lehrgängen und Bildungszweigen, um den Arbeitskräftemangel in unterschiedlichen industriellen Sektoren zu beheben, die Verbesserung der Landwirtschaftsproduktion voranzutreiben und die Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen und die dadurch entstehenden sozialen Unruhen zu unterbinden. Die Gestaltung des Bildungswesens wurde also nicht isoliert betrachtet, sondern mit der Entwicklung von Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Gesellschaft koordiniert.

Nach ihrem Rückzug auf Taiwan setzten die Kuomintang ihre Konkurrenz mit dem kommunistischen Regime auf dem chinesischen Festland um den Alleinvertretungsanspruch für ganz China und die legitime Repräsentanz der chinesischen Kultur fort und suchten den Unterschied zum KPCh-Regime deutlich zu machen, indem sie sich als Bewahrer der konfuzianischen Werte und Traditionen empfahlen. Schritt für Schritt wurde das Modell des westlichen, staatlich kontrollierten Bildungssystems nach Taiwan importiert und umgesetzt, die Richtlinien lauteten „Erziehung mit Feder und Waffe“, „Bildung des Volksgeistes“ und „Produktions- und Arbeitserziehung“. Damit schlossen die Bildungsprogramme an die Regierungszeit in den 1930er- und 40er-Jahren an.

Doch zunächst war das KMT-Regime bestrebt, die Bevölkerung zu kampfwilligen und loyalen Streitkräften im Bürgerkrieg mit den chinesischen Kommunisten zu erziehen. Um die Kräfte für die Rückeroberung des chinesischen Festlands und den Kampf gegen den Kommunismus zu bündeln und loyale Parteigänger auszubilden, wurden Bildungseinrichtungen als politische Apparate für die Verbreitung der Staatsideologie sowie zur Überwachung der Jugendlichen genutzt. Das autoritäre

Erziehungssystem wurde nicht nur durch die Bildungsbehörde kontrolliert, sondern auch durch Militärbehörden und Nachrichtendienst, so wurden militärische Instrukteure wie die Mitglieder des „China Youth Corps“ in den Bildungseinrichtungen eingesetzt, und Lehrinhalte, Schulverwaltung, die Ausbildung der Lehrkräfte, die Schaffung von Bildungsangeboten etc. standen unter staatlicher Aufsicht.

Nach der Niederlage im Bürgerkrieg bemühte sich das KMT-Regime vor allem darum, frei einsetzbare Arbeitskräfte auszubilden, um seine Wirtschaft zu stärken. Und da während des Kalten Krieges Taiwan als Frontabschnitt gegen den Kommunismus galt und von den USA in das Weltsystem unter US-amerikanischer Führung integriert wurde, erhielt das Land dank US-Entwicklungshilfe massive finanzielle und technische Förderungen zum Aufbau der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung und Berufsausbildung, was vor dem Hintergrund der militärischen Konkurrenz zwischen den USA und der Sowjetunion, besonders nach dem Sputnik-Schock, zu sehen ist. Taiwan rutschte damit nicht nur in ein militärisches und wirtschaftliches, sondern auch ein bildungspolitisches Abhängigkeitsverhältnis zu den USA, denn pädagogische Theorien sowie Lehrpläne und -mittel wurden direkt aus den USA übernommen. Darüber hinaus wirkten internationale Organisationen wie UNESCO und die Weltbank durch Beratung und Finanzierung bei der Gestaltung des Bildungswesens mit. Der Westen hatte Vertrauen in die gemäß den „Drei Prinzipien des Volkes“ aufgebauten Bildungsprogramme des KMT-Regimes, welche eine enge Verbindung zwischen schulischer Ausbildung, wirtschaftlichen Leistungen und sozialer Stabilität vorsahen. Obwohl Taiwan zu Beginn der Nachkriegszeit noch eine bäuerliche Gesellschaft war, wurde nun eine ähnliche Bildungspolitik mitsamt Schulpflicht wie in den Industrieländern angestrebt.

Die in den 1970er- und 1980er-Jahren vorgenommene Erweiterung der Bildungsangebote sollte vorderhand der Stärkung der internationalen wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und der Verknüpfung mit dem Weltwirtschaftssystem dienen. Dazu sollten nun Facharbeiter, Techniker, Ingenieure, Kaufleute usw. im Zuge des staatlichen Aufbauprogramms sowie für private Unternehmen – arbeitskraftintensive Hochtechnologie und Export – ausgebildet werden. Um globalen Anforderungen zu genügen, wurden eine Reihe von „Plänen zur Ausbildung von Arbeitskräften“ nach den Konzepten „Human Ressource“ und „Funktionelle Differenzierung“ erstellt und mit der Gestaltung von differenzierten Ausbildungswegen für Facharbeitskräfte – von einfachen Facharbeitern bis hin zu professionellen Technikern und wissenschaftlichen Forschungskräften – durchgesetzt. So sollte das Bildungsideal vom konfuzianischen Gelehrten hin zur Ausbildung von Fachleuten umgestellt werden und naturwissenschaftliche und technische Erziehung immer mehr Gewicht und Wertschätzung gewinnen.

Doch die Mehrheit der Bevölkerung folgte in ihrer Einstellung zu Erziehung und Schulbesuch noch immer der konfuzianischen Tradition. Sie glaubte daran, dass ihren Kindern allein durch das Studium konfuzianischer Lektüre bzw. eine literarische Ausbildung Aufstiegsmöglichkeiten als Beamte oder Führungspersonen offen standen. Facharbeiter galten in der traditionellen Gesellschaft hingegen als Unterschicht. Hinzu kam, dass die überwiegend aus US-amerikanischen Lehrbüchern übernommenen Lehrinhalte der naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer für die meisten Schüler schwierig zu erlernen waren. Bereits in den 1950er-Jahren hatte Chiang Kai-shek den allein auf sozialen Aufstieg ausgerichteten, „blinden Bildungseifer“ der taiwanesischen Bevölkerung als rücksichtslos gegenüber dem Staatsaufbau bezeichnet. Auch später wurde dies von KMT-Politikern kritisiert. Durch die Einführung eines

Aufnahmeprüfungssystem, mit dem das Regime mittels moderner Prüfungstechnik die Aufnahme neuer Schüler und Studenten zu steuern suchte, wurde eben dieser „blinde Bildungseifer“ indes befördert, denn ähnlich dem kaiserlichen Beamtenprüfungssystem ermöglichte es sozialen Aufstieg durch Bildung und individuelle Leistung. Darüber hinaus diente das System der politischen und erzieherischen Kontrolle, weil es dem KMT-Regime einen Mechanismus lieferte, das von ihnen diktierte „ideale Menschenbild“ und die Staatsideologie in die Köpfe der jungen Bevölkerung einzupropfen. Denn nur diejenigen Schüler, die der Staatsideologie folgten und die vom Staat diktierten Lehrinhalte beherrschten, waren erfolgreich und bekamen einen Bildungsplatz in der höheren Schule bzw. der Universität zugewiesen.

Im Fall der Modernisierung des Bildungswesens in Taiwan zeigt, dass es eine dauernde Auseinandersetzung zwischen den fremden und traditionellen Erziehungskonzepten war, dadurch einen zu eigener Gesellschaft angepassten Weg zur Modernisierung zu finden, zugleich die nationale Identität zu bewahren.

Literaturverzeichnis

Quellen und Dokumente:

Chiang Kai-shek 1934: Die zentralen Regeln der „Bewegung Neues Leben“ (新生活運動之中心主旨) in: Propagate Commission in Central Committee of the KMT (Hrsg.) 中國國民黨中央執行委員會宣傳委員會 1935: Sammelband: Reden während der „Bewegung Neues Leben“. 新生活運動言論集. Nan-chang. 南昌. Bd. 1. S.21.

„Historic Commission in Central Committee of the KMT“ (Hrsg.) 中國國民黨中央委員會黨史委員會主編. 1984: Sammelbände: Gedanken und Reden Chiang Kai-sheks. 先總統 蔣公思想言論總集. Taipei.

--1950: Rede an die Bevölkerung auf dem chinesischen Festland wegen des Abzugs der Truppen von Chou Shan und Hai Nan. 為撤退舟山、海南國軍告大陸同胞書. Bd. 32. S.264-266.

--1951 (a): „Die Zeit überprüft die Jugend, die Jugend macht die Geschichte“ mit Erklärung über „Ssu-wei pa-te“ als wesentliche Waffe im Kampf gegen die Kommunisten und Russland. 時代考驗青年青年創造時代 並說明四維八德為反共抗俄鬥爭中的主要武器. Bd. 24. S.197-206.

--1951 (b) : „Das Verhältnis zwischen der Erziehung und Revolution sowie dem Aufbau des Landes“- zugleich Erklärung über die Bedeutung der Demokratie und Wissenschaft. 教育與革命建國的關係——並說明什麼是民主與科學. Bd. 24. S.207-213.

--1951 (c): Die Rekonstruktion der Bildung und die Änderung der Mentalität des Volkes. 改造教育與變化氣質. Bd. 24. S.264-274.

--1952 (a): Das Land braucht die revolutionäre Jugend, die Jugend braucht die

- revolutionäre Erziehung“. 國家需要革命青年 青年需要革命教育. Bd. 25. S.98-103.
- 1952 (b) : Rede zur Gründung des „China Youth Corps“. 中國青年反共救國團成立大會講詞. Bd.25. S.173-176.
- 1952 (c): Rede zum Fest des Jugendtages an alle Jugendlichen im Jahr 41 ROC 中華民國四十一年青年節告全國青年書. Bd. 33. S. 11-14.
- 1952 (d): Übersicht über die Schriften des Landesvaters. 國父遺教概要. Anhang II: Das Wesen der „Drei Prinzipien des Volkes“ - Ethik, Demokratie, Wissenschaft-. 附錄二 三民主義的本質 - 倫理、民主、科學 -. Bd. III. S.157-181.
- 1953: Zwei Aufsätze über Yu und Le zur Ergänzung des Prinzips des Volkswohls. 民生主義育樂兩篇補述. Bd. III. S.191-260.
- 1966: „Rede zum einhundertersten Geburtstag von Sun Yat-sen und die Gründung der Halle der chinesischen Kultur im Erinnerungshaus Chung-shan“. 中山樓文化堂落成紀念文國父一百零一年誕辰紀念文. Bd.35. S.270-272.
- 1968: „Punkte zur Beachtung bei der Erneuerung der Erziehung“. 對革新教育注意事項之指示. Bd.37. S.425-433.
- Sun Yat-sen 孫中山 1927: Die „Drei Prinzipien des Volkes“. In: Hsu Wen-shan (Hrsg.) 徐文珊編 1969: Sammelband: Die „Drei Prinzipien des Volkes“. 三民主義總集. Taipei.
- 1894: Brief über Reformvorschläge an den Hochbeamten Li Hung-chang. 上李鴻章書. In: Kommission für die Ausgabe der Sammelbände des Landesvaters (Hrsg.) 國父全集編輯委員會編 1973: Sammelband des Landesvaters. 國父全集. Bd. I. S.83-95. Taipei.
- 1923: „Rede über das Studium zur Verbesserung des Gemeinwohls, nicht aber zur Förderung des Hochbeamtentums“. 要立志做大事,不要做大官. Gehalten am

21. Dezember 1923 an der Lin Nan Universität in Kanton. 民國十二年十二月二十一日 於廣州嶺南大學 In: Kommission für die Ausgabe der Sammelbände des Landesvaters (Hrsg.) 國父全集編輯委員會1973: Sammelband des Landesvaters. 國父全集. Bd. II. S.8. Taipei

Wirtschaftsministerium (Hrsg.):

--1971: Der erste Vierjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau ROC. 中華民國第一期台灣經濟建設四年計畫.

--1971: Der zweite Vierjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau ROC 中華民國第二期台灣經濟建設四年計畫

--1971: Der dritte Vierjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau ROC (1961-1964). 中華民國第三期台灣經濟建設四年計畫.

--1971: Der vierte Vierjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau ROC (1965-1968). 中華民國第四期台灣經濟建設四年計畫.

--1972: Der fünfte Vierjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau ROC (1969- 1972). 中華民國第五期台灣經濟建設四年計畫.

--1973: Der sechste Vierjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau ROC (1973- 1976). 中華民國第六期台灣經濟建設四年計畫.

--1976: Der Sechsjahresplan zum wirtschaftlichen Aufbau ROC (1976-1981). 中華民國台灣六年經濟建設計畫.

„Council for International Economic Cooperation und Development“ under Exkusiv Yuan“ (Hrsg.) 行政院國際經濟合作發展委員會編:

--1964: Kritik an dem Erziehungsprojekt unter der US-Entwicklungshilfe. 美援教育計畫檢討.

--1966 : Bericht über die „Ausbildung von Arbeitskräften“ in Taiwan. 台灣人力資源專題報告.

--1968: Der „revidierte Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“. 人力發展計畫修

正草案.

--1970: „Der dritte Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“. 第三期人力發展計劃草案.

--1970: Bericht über die Durchführungsergebnisse des „Plans zur Ausbildung von Arbeitskräften“. 人力發展計畫工作成果檢討報告.

--1970: Übersicht über die Darlehensmaßnahmen der Weltbank. 世銀貸款簡介. In: Material für die dritte Konferenz über Human Capital der Gruppe für Erziehungsentwicklung. 第三屆全國人力研討會參考資料 教育發展組.

--1972: „Der vierte Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften“ (1971-1981) 第四期人力發展計劃草案.

„Council for Economic Planning and Development ROC“ under Exklusiv Yuan“ (Hrsg.). 行政院經濟建設委員會編:

--1982: Bericht über das Studium der Planung zur Ausbildung von Arbeitskräften. Bd. II. 人力規劃研究報告 (二)

--1986: Mittel- und langfristiger Plan zur Ausbildung von Arbeitskräften zum wirtschaftlichen Aufbau ROC. (1986-1990) 中華民國台灣經濟建設人力發展部門中長期計畫，民國七十五年至八十九年.

-- Taiwan Statistical Data Book 1978, 1995, 1996, 2007.

Statistikbehörde der Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan.

(Hrsg.) 台灣省行政長官公署統計室編. 1946: Der Überblick der 51 Jahre Statistik in der Provinz Taiwan. 台灣省五十一年統計提要.

Bildungsbehörde der Provinz Taiwan. (Hrsg.) 台灣省政府教育廳編 1951:

Untersuchungsbericht über die Volksschule und Mittelschule im Jahr 1951 in der Provinz Taiwan. 台灣省五十年國民教育及中等教育調查報告書.

Bildungsbehörde der Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan.

(Hrsg.) 台灣省行政長官公署教育處編 1955: Zehn Jahre Erziehung in

Taiwan. 十年來的台灣教育.

Directorate General of Budget, Accounting and statistics in Province Taiwan (Hrsg.)

臺灣省主計處編 1959: Ü berrblick der Statistik der Provinz Taiwan. 台灣省統計要覽. Bd. 14.

Directorate General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan 行政院主

計處 2009: Yearbook of manpower survey statistics Taiwan area, Republic of China. 中華民國台灣地區人力資源調查統計年報.

Abteilung für Bevölkerungsstatistik unter dem Innenministerium (Hrsg.) 內政部人口

政策資料委員會編 2006: Sammelband der Bevölkerungsstatistik. 人口政策資料彙集.

Directorate General of Budget, Accounting and Statistics under Executive Yuan

(Hrsg.) 行政院主計處編: Jahrbuch der Statistik ROC. 中華民國統計年鑑. 1987,1997, 2007.

Bildungsministerium (Hrsg.):

--1957: Das dritte Jahrbuch der Bildung ROC. 第三次中華民國教育年鑑.

--1974: Das vierte Jahrbuch der Bildung ROC. 第四次中華民國教育年鑑.

--1984: Das fünfte Jahrbuch der Bildung ROC. 第五次中華民國教育年鑑.

--Educational Statistics ROC. 中華民國教育統計: 1970, 1971, 1972, 1997, 1998, 2002, 2008.

--„Stanford Research Institute“ in California, USA. 美國加州司丹佛研究所 1962:

Education and Development. The Role of Educational Planning in the Economic Development of the Republic of China. 教育與發展. 中華民國經濟發展過程中教育計劃之任務. Chinesische Ausgabe der Zentralen Kommission für Zusammenarbeit zwischen schulischer und außerschulischer Ausbildung unter dem Bildungsministerium. 中文版 教育部中央建教合作委員會.

--UNESCO und Zentrale Kommission für Zusammenarbeit zwischen schulischer und außerschulischer Ausbildung unter dem Bildungsministerium. (Hrsg.) 教育部中央建教合作委員會編 1964: „Bildungsplan der ROC - Langfristiger Bildungsplan (1964-1982)“ 中華民國教育計畫-長期教育計畫 民國 53-71 年.

The National Institute of Educational Resources and Research (Hrsg.) 國立教育資料館編:

--1957: Bericht über die Durchführung der Erziehungsprojekte unter der US-Entwicklungshilfe. 美援有關教育計畫實施報告.

--1959: Sieben Jahre Zusammenarbeit dem auf dem Bildungssektor zwischen den USA und der Republik China . 七年來的中美教育合作.

Center for Educational Research NTNU 1994: Studie über die Reform der Senior High School unseres Landes für das Jahr 2000. 我國公元兩千年高級中等教育改革方向之研究. In: Bulletin of the National Institute of Education Materials

„Sino-American Joint Commission on Rural Reconstruction“ (Hrsg.) 中國農村復興聯合委員會編 1951: Arbeitsberichte der „Sino-American Joint Commission on Rural Reconstruction“. 中國農村復興聯合委員會工作報告. 1950-1951. Bd.2

Literatur in chinesischer Sprache:

An Hou-wei 安後暉 1998: Die Einflüsse der US-Entwicklungshilfe auf die Berufsausbildung in Taiwan 1940-1965. 美援對台灣職業教育的影響 (民國 39-54 年). Magisterarbeit am Institut für Geschichte an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文.

Andrade, Tonio 歐陽泰 2007: How Taiwan became Chinese? 福爾摩沙如變成台灣

府? Chinesische Aufgabe. Taipei.

Bai Hsi-liang 白新良 1995: Die Entwicklungsgeschichte der "Akademien" (Shu-yuen) im alten China. 中國古代書院發展史. Tien-chin.

Die Bildungskommission des Völkerbunds 國聯教育考察團 1963: The Reorganisation of Education in China 1932. 中國教育之改進. Chinesische Ausgabe. Taipei.

Campbell, Willim 2001: Formosa under the Dutch: described from contemporary records, with explanatory notes and a bibliography of the island. 荷據下的福爾摩沙. Taipei.

Cha Shih-chieh 查時傑 1984: Die historischen Hintergründe für die Entstehung der anti-christlichen Bewegung in den 1920er Jahren (1922-1927). 民國十年代非基督教運動產生的時代背景 (1922-1927) In: Sammelband: Debatten über Geschichte und Kultur der Republik China. 中華民國歷史與文化討論集. Bd.3. Die kulturelle und gedankliche Geschichte. 文化思想史. Taipei. S. 148-396.

Chaffee, John W. 賈志揚 1995: Die kaiserliche Aufnahmeprüfung in der Song-Dynastie. 宋代科舉. Taipei.

Chan Sheng-ju 詹勝如 2000: Studie über die Erziehungspolitik der Weltbank. 世界銀行教育研究之研究. Magisterarbeit beim Institut für vergleichende Pädagogik an der „National Chi Nan University“. 國立暨南大學比較教育研究所碩士論文.

Chan Yoa-chi 詹曜齊 2005: Polemik über Modernisierung und die Bewegung der Modernisierung auf Taiwan. 台灣的現代化論戰與現代化運動. Magisterarbeit beim Institut für die Gesellschaftsentwicklung an der „Shi Hsin University“. 世新大學社會發展研究所碩士論文.

Chan Wei 詹瑋 1992: Wu Chih-hui und die Bewegung der Hochchinesischen Sprache.

- 吳稚暉與國語運動. Taipei.
- Chang An-jan 張安然 1987: Erziehungsgedanken der “Drei Prinzipien des Volkes” 三民主義的教育思想. Taipei.
- Chang Chi-yun. 張其昀 1956: Die Ergebnisse der Durchführung von zwei wichtigen Maßnahmen aus dem Bildungsministerium. 教育部兩大方案實施情況. In: *Erziehung und Kultur 教育與文化* Vol.13 (10), 1956, S. 35.
- 1982 (a) : Memoiren über meine Amtszeit im Bildungsministerium (1954-1958). 景福門回憶錄. Hua Gang Gesellschaft an der „Chinese Culture University“ (Hrsg.) 中國文化大學華岡學會編 1982: Das Leben und die Gedanken von Dr. Chang Chi-yun. 張其昀博士的生活和思想. Bd.I 上冊 S. 209-282.
- 1982 (b) : Der Prozess des Wiederaufbaus der „National Cheng Chi University“. 政治大學在台復校之經過. Hua Gang Gesellschaft an der „Chinese Culture University“ (Hrsg.) 中國文化大學華岡學會編 1982: Das Leben und die Gedanken von Dr. Chang Chi-yun. 張其昀博士的生活和思想. Bd.I S. 464-467.
- Chang Chih-tung 張之洞 1971 : Die kaiserliche Regelung für die Gestaltung des Bildungswesens. 奏定學堂章程. Taipei.
- Chang Ching-hsi und Wu Hui-ling 張清溪、吳惠林 1996 : Soll die Bildung dem Zweck der Wirtschaftsentwicklung dienen? 教育應以經濟發展為目的? Taipei.
- Chang Chung-tung 張忠棟 1990: Hu Shih, Wang Shih-chian, Lei Chen, Yin Hai-guang. 胡適, 雷震, 殷海光. Taipei.
- Chang Chung-wei 張仲瑋 2005: Kleine Vorstellung über den emaligen Präsident der Universität Tsing Hua, Herr Hsu Hsien-hsiu. 淺談前校長徐賢修先生. Hsing-chu.
- Chang Li 張力 1986: Die technische Zusammenarbeit zwischen China und dem

- Völkerbund in den 1930er Jahren. 一九三零年代中國與國聯的技術合作. In: *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica*. 中央研究院近代史研究所集刊. Vol. 15 (2) Dec. 1986 S. 281-314.
- Chang Hai-pung und Tao Wen-chao 張海鵬 陶文釗 2010: Kürze Geschichte zu Taiwan. 台灣簡史. Nan King.
- Chang Po-chung 張柏仲 1996: The Social-psychological Analysis of Taiwan's Mainlanders. 外省族群的社會心理分析:族群觀點、我群認同與社會距離. Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „Tung Wu University“. 東吳大學政治研究所碩士論文.
- Chang Po-yu (Hrsg.) 張博宇編: Dokumente der Bewegung zur Verbreitung der Nationalsprache im Gebiet Taiwan. 台灣地區國語運動史料. Taipei.
- Chang Shih-Hsien 張世賢 2009: Die Politik zu Taiwan während Ende Ching-Kaiserreich 1874-1895. 晚清治台政策 1874-1895. Taipei.
- Chang Shu-lun 張樹倫 1998: Der soziale Wandel und die Konstruktion der Kultur auf Taiwan. 臺灣地區社會變遷與文化建設. Taipei.
- Chang Shu-ya 張淑雅 1990: Studie zum Wandel der US-Politik bezüglich Taiwan im Zeitraum von 12.1950 bis 05.1951. 美國對台政策轉變的考察.
- Chang Ya-chun 張亞群 2005: Die Abschaffung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems und die Umwandlung der Hochschulbildung im modernen China. 科舉革廢與近代中國高等教育的轉型. Shang Hai.
- Chang Yuh-fa 張玉法 1977: Die Geschichte des modernen China. 中國現代史. Taipei.
- 1998: Skizze zur Geschichte der Republik China. 中國民國史稿. Taipei.
- Chao Chi-chang 趙既昌 1985: Die Verwendung der US-Entwicklungshilfe. 美援的運用. Taipei.
- Chao Ena 趙綺娜 2001: U.S. Educational and Cultural Exchange Programs in Taiwan

- (1951-1970). 美國政府在台灣的教育與文化交流活動 (一九五一至一九七).
In: *A Journal of European and American Studies*. 歐美研究. Vol. 31 Nr. 1,
March 2001, S. 79-127.
- Chen Ban-chen 1988. 陳邦禎：Das Studium über akademische Gedanken von Ku
Tin-ling. 顧亭林先生學術思想研究. Dissertation beim Institut für
Chinesische Literatur an der „Chinese Culture University“. 中國文化大學中國
文學研究所博士論文. Taipei.
- Chen Bo-chang 陳伯璋 1991: Die Illusion der Volkserziehung. 國民教育的迷思. In:
Yang Ying (Hrsg.) 楊瑩編 1991: Pädagogik in der sich wandelnden
Gesellschaft. 轉型社會中的教育. Taipei. S. 75-84.
- Chen Chao-nan, Sun Te-hsiung und Li Tung-ming 陳肇男、孫得雄、李棟明 2003:
Das Wunder des Bevölkerungswandels in Taiwan. 台灣的人口奇蹟. Taipei.
- Chen Cheng-jan 陳正然 1985: Die Kulturbewegung der Intellektuellen in den 1960er
Jahren auf Taiwan am Beispiel der Zeitschrift „Wen-hsing“. 台灣五零年代知
識分子的文化運動以「文星」為例. Magisterarbeit beim Institut für Soziologie
an der „National Taiwan University“. 台大社會學研究所碩士論文.
- Chen Chi-ming 陳啟民 2000: Analyse der Maßnahmen des KMT Regime für
Festlandchinesen auf Taiwan. 國民黨對外省族群的統治分析. Magisterarbeit
beim Institut für Politikwissenschaft an der „National Chen Chi University“. 國
立政治大學政治學研究所碩士論文.
- Chen Chun-hua 陳俊華 2008: Die Studie über die neue Erziehung am Ende der
Ching-Dynastie 清末新式教育之研究. Ping-tong.
- Chen Fang-ping und Bi Chen 程方平和畢誠 1996: Die Bildungsgeschichte Chinas.
中國教育史. Taipei.
- Chen Hsiao-chung 陳小沖 2005: Die fünfzigjährige Geschichte der japansichen
Kolonie auf Taiwan. 日本殖民統治臺灣五十年史. Peking.

- Chen Jung-chieh 陳榮捷 1990: Chu Hsi. 朱熹. Taipei.
- Chen Kao-xiang 鄭學稼 1979: Die Führung der Bewegung des Vierten Mai - *Zeitschrift „Neuen Jugend“*. 主導五四時代的新青年雜誌. In: Chou Yang-shan 周陽山 (Hrsg.) 1979: Der Vierte Mai und China. 五四與中國. Taipei. S. 513-525.
- Chen Li-fu 陳立夫 1973: Memoiren über die Verwaltung des Bildungssystems während des sino-japanischen Krieges. 戰時教育行政回憶錄. Taipei.
- Chen Mei-ju 陳美如 1996: Studie über die Sprachpolitik nach der Rückgabe Taiwans an China. 台灣光復後語言教育政策之研究. Magisterarbeit beim Institut für Pädagogik an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學教育研究所碩士論文.
- Chen Ta-hwa 鄭大華 1997 : Biographie von Chang chün-mai. 張君勳傳. Taipei.
- Chen Teng-yun 鄭登雲 1994: Die Bildungsgeschichte des modernen China. 中國近代教育史. Shang Hai.
- Chen Tien-hsi, Yu Huan-mo und Chang Pi-chi 鎮天錫，余煥模，張丕繼 1983: Entstehung und Durchführung der Politik zur „Ausbildung der Arbeitskräfte“. 人力政策的形成與實施. Taipei.
- Cheng Wan-chi 鄭婉琪 2002: Politische Kontrolle, Regulierung der Bildungsangebote und : eine historisch-soziologische Analyse. 政治控制、教育管制與升學主義:歷史社會學的詮釋.
- Chen Yao-hong 陳耀宏 1992: Wandlungsprozess des „China Youth Corps“ Freizeitveranstaltung. 中國青年反共救國團全國性動態青年活動之歷史變遷. Magisterarbeit beim Institut für Sportwissenschaft an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學體育研究所碩士論文.
- Chen Yueh-ping 陳月萍 2003: Erziehung der Ü berseechinesen und Antikommuni-

- smus im Zug der US-Entwicklungshilfe (1950-1965). 美援的華僑教育與反共活動 (1950-1965). Taipei.
- Cheng Tzu 鄭梓 1994: Übernahme und Wiederaufbau Taiwans nach dem Zweiten Weltkrieg. 戰後台灣的接收與重建. Taipei.
- Chiang Pei-ching 江佩津 1997: Landwirtschaftserziehung in Taiwan unter der japanischen Besatzung (1895-1945). 日治時代台灣的農業教育(1895-1945). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Central University“. 國立中央大學歷史研究所碩士論文.
- Chien Man-chien und Chin Lin-hsiang (Hrsg.) 錢曼倩和金林祥主 1996: Studie zum Vergleich der modernen Bildungssysteme. 中國近代學制比較研究. Kanton.
- Chien Mu 錢穆 1977 : Die politischen Erfolge und Misserfolge in den Dynastien Chinas. 中國歷代政治得失. Taipei.
- Chin Hsiao-i (Hrsg.) 秦孝儀編 1981: Geschichte der Kulturentwicklung der Republik China. 中華民國文化發展史. Bd. 4. Taipei.
- Chin Sui-ling 秦穗齡 2004: Pfadfinder und Ausbildung der chinesischen modernen Jugendlichen. (1911-1949) 童子軍與現代中國的青少年訓練 (1911-1949). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文.
- „Chinese Association for the Advancement of Nature Science“ (Hrsg.) 中國自然科學促進會編 1956: Probleme der Naturwissenschaftserziehung und -ausrüstungen in den High Schools. 中等學校理科教育和設備問題. In: *Naturwissenschaftserziehung. 科學教育*. 2 (2). S. 55-56.
- 1960: Untersuchungsbericht über die Naturwissenschaftserziehung in den High Schools in der Provinz Taiwan. 台灣省中等學校科學教育調查報告. In: *Naturwissenschaftserziehung. 科學教育*. 6 (1). S. 59-64.
- Chiu Ai-ling 邱愛玲 1998: A Study of Changes of the Joint College Entrance

- Examination Policies in Taiwan from 1954 to 1997. 我國大學聯招政策變遷之研究 1954-1997. Dissertation beim Institut für Pädagogik an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學教育研究所博士論文.
- Chiu Hei-yuen 瞿海源 2003: Das Streben nach höherer Bildung. Eine Analyse des taiwanesischen Bildungswesens und der Werte der Bildung seit der Ching-Dynastie. 追求高教育成就 - 清代以來臺灣教育制度與價值的分析. In: *Taiwan Journal of Sociology of Education*. 臺灣教育社會學研究. No.3 (2): 1-39.
- Chiu Hsiu-hsiang 邱秀香 2005: Von Realerziehung zur Berufsausbildung: Eine Studie zum Verhältnis zwischen sozialer Entwicklung des modernen Chinas und Ausbau der Erziehung (1904-1922). 〈從實業教育到職業教育:論近代中國社會發展與教育推行之關係 (1904-1922)〉 In: *Fu Jen Historical Journal*. 《輔仁歷史學報》, 16 vol. 2005.7. S. 130-132.
- Chou Chi-wen 周期文 1987: Erziehung durch Experimente: Rückblick und Vorausschau . 實驗教育的回顧與前瞻. In: *Erziehung in Taiwan*. 台灣教育. Vol. 433, 1987, S. 4-8.
- Chou Tan-huei 周談輝 1985: Entwicklungsgeschichte der beruflichen Ausbildung in China. 中國職業教育發展史. Taipei.
- Chou Yu-wen 周愚文 2001: Grundriss der chinesischen Bildungsgeschichte. 中國教育史綱. Taipei.
- Chow Tse-tzung 周策縱 1989: The May Fourth Movement. Intellectual Revolution in Modern China. 五四運動史. Chinesische Ausgabe. Taipei.
- Chu Ching-I, Tai Hua und Chen Chih-chia 朱敬一、戴華、陳致嘉 1995: Die Rolle des Staates in der Erziehung. 國家在教育中的角色. Taipei.
- Chu Je-ying 祝若穎 2011: Die Entwicklung der modernen Erziehungsgedanken des Westens und ihre Einflüsse auf die Didaktik in den öffentlichen Schulen unter

der japanischen Besatzung (1895-1945). 日治時期西方近代教育思想之發展與對公學校教學法之影響 (1895-1945). Dissertation beim Institut für Pädagogik an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學教育研究所博士論文.

Chu Hsi 朱熹 2007: Vier Bücher unter den Kommentaren Chu Hsi's. 四書集注 Taipei.

Chu Pei-chi 朱珮琪 2000: Die Wiege der taiwanesischen Elite unter der japanischen Besatzung am Beispiel der Taichung Mittelschule. 台籍菁英的搖籃：台中一中. Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Tsing Hua University“. 國立台灣清華大學歷史研究所碩士論文.

Chung Ching-han 鍾清漢 1988: Studie über Ausbildung und Wirtschaftsentwicklung. 教育與經濟發展之研究. Taipei.

Chung Han-shu 鍾瀚樞 2004: Die Erziehungsprojekte der US-Entwicklungshilfe auf Taiwan in den 1950er Jahren. 1950 年代台灣的美援教育計畫. Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „Tang Hai University“. 東海大學歷史研究所碩士論文.

Chyu Li-ho 瞿立鶴 1984 (a): Die Zeitströmungen nationalistischer Erziehung am Ende der Ching-Dynastie und zu Beginn der Republik China. 清末民初民族主義教育思潮. Taipei.

--1984 (b): The Educational Thoughts of Military-Training in Modern China. 清末民初軍國民教育思潮. In: *Journal of National Taiwan Normal University*. 台灣師大學報. Nr.29 S. 27-52.

Eckstein, Max A. und Noah, Harold J. 1996: Secondary School Examination: International Perspectives on Politicise and Practice. 邁向大學之路—各國考試制度的理論與實際. Chinesische Ausgabe. Taipei.

Elman, Benjamin A. 艾爾曼 2010: Kulturelle Geschichte der modernen

- Wissenschaft. 中國近代科學的文化史. Shang-hai.
- Fang Chun-yu 方俊育 2000: Technology or Politics--The Development of Industrial Vocational Education in Taiwan (1945-1986). 技術或政治-台灣戰後工業職業教育發展史 (1945-1986). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Tsing Hua University“. 國立清華大學歷史研究所碩士論文.
- Fu Li-yuh 傅麗玉 2006 (a): Secondary Science Education in Taiwan under US AID (1951–1965): Initiation and Implementation. 美援時期台灣中等教育科學發展. In: *Chinese Journal of Science Education*. 科學教育學刊. 2006, 14 (3), S. 333-380.
- 2006 (b): A Chronology of the Initiation and Implementation of the Secondary Science Education Project under the U.S. Aid in Taiwan (1951–1965). 美援時期台灣中等科學教育計畫之形成與實施年表 (1951–1965). In: *Chinese Journal of Science Education*. 科學教育學刊. 2006. 14 (4), S. 447-465.
- Fan Shih-tuo 方師鐸 1965: Die Geschichte der Bewegung zur Verwendung der Nationalsprache seit den fünfzig Jahren. 五十年來中國國語運動. Taipei.
- Gu Schang-sheng 顧長聲 2004: Missionaries and Modern China. 傳教士與近代中國. Shang Hai.
- Ku Po-yen 顧柏岩 1958: Die fünf Stufen der Berufe in der Industrie. In: Taiwanische Expedition der gewerblichen Ausbildung (Hrsg.) 1958: Bericht über die Untersuchung der taiwanischen industriellen Berufe in ROC 1958. Taipei.
- He Ching-chin 何清欽 1980: Die taiwanische Erziehung zu Beginn der Rückgabe an China. 光復初期之台灣教育. Kaohsiung.
- 1985: Studie über die Entstehung des neuen Bildungswesens im Jahr 1922. 民國十一年新學制釀成過程之探討. In: *Educational Review Forum*. 教育學刊. Nr.5,1985, S. 41-93.

- He I-lin 何義麟 1986: Studie über die Politik der Japanisierung. 皇民化政策之研究. Die Bildungspolitik und Bewegung der Japanisierung am Ende der japanischen Besatzung von Taiwan. 日據時代末期日本人對台灣的教育政策與教化運動. Magisterarbeit beim Institut für Japanese Studies an der „Chinese Culture University“. 文化大學日本研究所碩士論文.
- Hong Rui-chong 洪瑞重 1998: Übernahme und Fortsetzung der Erziehung in der Übergangszeit durch Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan (1945-1947). 臺灣省行政長官公署時期教育的接收與推展 (1945-1947). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Taiwan Normal University“. 國立師範大學歷史研究所碩士論文.
- Hsiao Kung-chuan 蕭公權 1982: Die Geschichte des politischen Denkens in China. Bd.1. 中國政治思想史 (上). Taipei.
- Hsieh Li-fa 謝里法 1997: Die taiwanesische Kunstbewegung unter der japanischen Besatzung. 日據時代台灣美術運動史. Taipei.
- Hsiung Ping-chen 熊秉真 1992: Guter Anfang: Erziehung der frühen Kindheit von Gelehrten des modernen China. 好的開始--中國近世士人子弟的幼年教育. In: Sammlung der Geschichte: Familie und Politik im modernen China. 近世家族與政治比較歷史論文集. S. 201-238.
- Hsu Fu-ming 許福明 1986: Reorganisation der Nationalpartei Chinas 1950-1952 und deren Einflüsse auf die politische Entwicklung der ROC. 中國國民黨的改造 1950-1952 兼論其對中華民國政治發展的影響. Taipei.
- Hsu Kuang-tai 徐光台 2003: Begegnung zwischen Neo-Konfuzianismus und Jesuiten am Ende der Ming-Dynastie und zu Beginn der Ching-Dynastie am Beispiel der Aufklärungserfahrung von Hsiung Ming-yu. 明末清初理學與耶穌會教育傳統的遭遇：以熊明遇的啟蒙為例. In: Chu Han-ming (Hrsg.) 朱漢民主編 2003: Die chinesischen „Shu-yuen“ 中國書院. Bd. 5. Chang Sha. S. 445-471.

- 2004: Reflections on the Introduction of Western Education into Late Ming China.
明末西方教育的傳入及歷史反思. In: *Taiwan Journal of East Asian Studies*.
臺灣東亞文明研究學刊. Bd.1 Heft 2, 2004, Taipei. S. 77-104.
- Hsu Ming-hua 徐明華 1993: Die Academia Sinica und die Institutionalisierung der
Forschung. 中央研究院與中國科學研究的制度化. In: *Bulletin of the Institute
of Modern History Academia Sinica*. 中央研究院近代史研究所集刊. Vol.22.
1993. 06. S. 233-254.
- Hsu Hsi-ching 許錫慶 2008: Der Prozess über die Entbindung der Taiwanesen von
Chinesischer Identität am Beispiel der Situation der elementaren Bildung zu
Beginn der japanischen Besatzung. 台灣漢人首度掙脫中國情結的心路歷程—
以日治初期在台灣時初等教育的概況為著作為探討。In: *Sammelband
von fünfter Tagung über Dokumenten des Gouvernement Taiwans*. 2008. 第五
屆台灣總督府檔案學術研討會論文集. Taipei.
- Hsu Nan-hao 徐南號 1984: Die Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in
Taiwan. In: *Gesellschaft für vergleichende Pädagogik (Hrsg.) 1984: Die
Reformtendenz der weltlichen Bildungssysteme*.
- 1996: Die taiwanesische Bildungsgeschichte - Rückblick und Aussichten. 台灣教
育史之回顧與展望. In: Hsu Nan-hao (Hrsg.) 徐南號主編 1996: *Die
taiwanesische Bildungsgeschichte*. 台灣教育史. Taipei. S. 211-236.
- Hsu Pei-hsien 許佩賢 2001: Die Geburt der modernen Schule in Taiwan: Aufbau des
elementaren Bildungssystems unter der japanischen Besatzungszeit (1895-
1911). 臺灣近代學校的誕生：日本時代初等教育體系的成立 (1895-1911).
Dissertation beim Institut für Geschichte an der "National Taiwan University".
國立臺灣大學歷史研究所博士論文.
- Hsu Tzu 徐梓 2006: Die Aufgabe der traditionellen elementaren Erziehung - These
von Chu-Hsi 傳統啟蒙教育的使命-朱熹的論說. In: Lee Thomas H.C. (Hrsg.)

李弘祺編 2006: Tradition der Erziehung in China und Ostasien Bd. 1. - Die Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in China. 中國與東亞的教育傳統(一): 中國的教育與科舉. Taipei. S. 257-282.

Hsueh Hsiao-hua 薛曉華 1996 : Die Bildungsreform aus den Initiativen auf Taiwan: Eine Analyse aus Sicht des Staates und der Gesellschaft. 臺灣民間教育改革: 國家與社會的分析. Taipei.

Hsueh Hua-yuan 薛化元 1995: Untersuchung über die Einstellung zur Demokratie in der Zeitschrift „Free China“ - eine Studie über die gedankliche Geschichte in den 1950er Jahren auf Taiwan. 《自由中國》雜誌自由民主理念的考察 - 一九五〇年代台灣思想史研究. In: *Studie of Taiwan History Academia Sinica*. 台灣史研究. Bd. 2 (1), 1995, Taipei. S.1 27-160.

Hu Chang-chih 胡昌智 1987: Das Bildungswesen und die chinesischen Intellektuellen unter dem Einfluss des Historismus: Die gesellschaftliche Reaktion auf den Bericht über die „Reorganisation des chinesischen Bildungswesens“ aus dem Völkerbund und dessen Einfluss. 歷史主義的教育制度與中國知識份子: 國聯中國教育考察團報告書的社會思想及其影響. In: *Journal of History of University Tung Hai*. 東海大學歷史學報. Vol. 28., Juni 1987, S. 37-50.

Hu Shih 胡適 1960: Biographie Ting Wen-chiang. Taipei.

--1961: What are the social changes necessary for the growth of science in our countries in the Far East? Speech delivered at SECRAID, Nov. 6, 1961 at JCRR Conference Room.

--1962 (a): Social changes and science. In: *Free China Review*, March, S. 39-41.

--1962 (b): „Social Changes Necessary for Science Development“. 發展科學所需要的社會. In: *Zeitschrift „Wen-hsing“*. 文星雜誌. Heft 50. S. 5.

Hu Shih-ching 胡世慶 2009: Geschichte der chinesischen Kultur. 中國文化通史. Taipei.

- Huang Chi-wen 黃琦雯 2005: Studie über die Frauenerziehung in der Spät-Ching-Dynastie. 清末女學研究. Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „Tam Kang University“. 淡江大學歷史研究所碩士論文.
- Huang Chia-shu 黃嘉樹 1991: Die nationalistische Partei Chinas auf Taiwan. 國民黨在台灣 (1945-1988). Hai Kou.
- Huang Chu-li 黃茱莉 2005: A Reflection on the Practice of Baden-Powell's Scout Education Thought in the Republic of China. 貝登堡童軍教育思想在我國實踐之省思. Magisterarbeit beim Institut für Pädagogik an der „National Tung Hua University“. 國立東華大學教育研究所碩士論文.
- Huang Chun-chieh 黃俊傑 1992: "Confucianism in Postwar Taiwan" Proceedings of the National Science Council ROC, Part C. In: Humanities and Social Sciences No.2. Taipei.
- 1996: Studie der fernöstlichen Kultur: Die Entwicklung der traditionellen Kultur. 東亞文化的探索:傳統文化的發展. Taipei.
- 2001: Confucianism and Modern Taiwan. 儒家與現代台灣. Peking.
- Huang Chung 黃中 1980: Die Entwicklung der modernen Erziehung unseres Landes. 我國近代教育的發展. Taipei.
- Huang Fu-ching 黃福慶 1975: Chinese Students in Japan during the late Ching Period 清末留日學生. In: *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica*. 中央研究院近代史研究所專刊. S. 147-187.
- Huang Guang-liang 黃光亮 1976: Studie über das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in der Ching-Dynastie. 清代科舉制度之研究. Taipei.
- Huang Hsu-ten/Wang Jen-wu/Ling Hong-yu/ 黃旭田、林烘煜、王震武 1996: Das Wesen der schulischen Organisation in Taiwan am Beispiel der Volkserziehung. 台灣教育組織的體質-以國民教育為中心的分析. Taipei.
- Huang Kuo-feng 黃國峰 1987: Studie über die Sprachreform unter den chinesischen

- Kommunisten. 中共文字改革之研究. Magisterarbeit beim Institut für „Chinese Studies“ an der „Chinese Culture University“. 文化大學大陸問題研究所碩士論文.
- Huang Kuo-lu 黃國倫 2007: Simplified Chinese Characters Research. 簡化字研究. Magisterarbeit beim Institute für „Chinese and Chinese Literature“ an der „Hsuan Chuang University“. 玄奘大學中國與文學研究所碩士論文.
- Huang Te-fu 黃德福 1992: Demokratische Fortschrittspartei und politische Demokratisierung auf Taiwan. 民主進步黨與台灣地區政治民主化. Taipei.
- Huang Ying-che 黃英哲 2007: De-Japanisierung und Sinisierung - Der Wiederaufbau der taiwanesischen Kultur nach dem Zweiten Weltkrieg. 去日本化 在中國化 - 戰後台灣文化重建 1945-1947. Taipei.
- Hung Hsuan-fan 洪萱範 1994: Sprache, Gesellschaft und Bewußtsein des Volkes. Eine soziologische Studie über die Sprache in Taiwan. 語言社會與知識 - 台灣語言社會學的研究. Taipei.
- Hung Wei-jen 洪惟仁 1992. Die Krise der taiwanesischen Dialekte. 台灣語言危機. Taipei.
- Hwang Jin-lin 黃金麟 1998: The Power of the Grotesque and the New Life Movement, 1934-1937. 醜怪的裝扮:新生活運動的政略分析. In: *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*. 台灣社會研究季刊. Vol. 30, 06. 1998. S. 163-203.
- 2004: The Production of the Militarized Body in China, 1895-1949. 近代中國的軍事身體建構 (1895-1949). In: *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica*. 中央研究院近代史研究所集刊. Vol. 43, 03. 2004. S. 173-221.
- 2009: Kriege, Körper, Modernisierung - Die militärische Verwaltung und Behandlung der Körperlichkeit im modernen Taiwan (1895-2005). 戰爭 身體

- 現代性 - 近代台灣的軍事治理與身體 (1895-2005). Taipei.
- Hwang Kwang-kuo 黃光國 1983: Der konfuzianische Gedanke und die ostasiatische Modernisierung. 儒家思想與東亞現代化. Taipei.
- Kang Tai-kuang (Hrsg.) 康代光編著 1965: Wachstum der Wirtschaft und Entwicklung der Erziehung. 經濟成長與教育發展. Taipei.
- Kang Tai-kuang und Shen Tseng-chi 康代光, 沈曾圻 1965: Allgemeine Schilderung zur Koordination der Erziehung mit der Wirtschaftsentwicklung. 教育配合經濟發展概論. Taipei.
- Kao Cheng-i 高正儀 1985: Eine Analyse der Evolutionsgedanken von Herrn Sun Yat-sen. 中山先生進化思想析論. Magisterarbeit beim Institut für Studien über die „Drei Prinzipien des Volks“ an der „National Taiwan University“. 國立台灣大學三民主義研究所碩士論文.
- Kao Chien-her 高健和 2006: Research on Taiwan's gereneral Education in The Authoritative Times of Civics Textbooks (1952-1989). 威權時期台灣初等教育公民科教科書之研究 (1952-1989). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „Tam Kang University“. 淡江大學歷史研究所碩士論文.
- Kao Ming 高明 1978: Aufsatz über die Entwicklung von „Chu-yin-fu-hao“, das römische Alphabetsystem für die Umschrift des Chinesischen und das Internationale Alphabetsystem. 論注音符號, 國語羅馬與國際音標的演進. In: *Hwa Kang Journal of Humanities*. 台灣華岡文科學報. Vol. 11. January 1978 S. 315-346.
- Kao Ming-shih 高明士 2005: Das Studium über die traditionellen Erziehung und das juristische System in Ostasien. 東亞傳統教育與法制研究. Taipei.
- 2006: Kulturkreis und Erziehung in Ostasien. 東亞文化圈與教育. In: Himalaya Foundation (Hrsg.) 喜瑪拉雅基金會編. 2006: Chinesische Kultur und deren Interaktion und Fusion mit fremder Kultur. 中華文化與域外文化的互動與融

- 合. Taipei. S. 181-215.
- Kao Shao-i 高邵儀 1988: Chiang Kai-shek und die Jugend. 蔣中正與青年. Taipei.
- King Yeo-chi 金耀基 1985: Von der Tradition zum Modernen. 從傳統到現代. Taipei.
- Kong Ching-mao 孔慶茂 2008: „Pa-ku-wen“. 八股文史. Nan-king.
- Ku Ming-yuen 顧明遠 主編 2000: Wörterbuch für Erziehungsereignisse in der Welt. 世界教育大事典. Chiang-shu.
- Ku Tao-chung 古道中 1985: Studie über die Politische Sozialisation der chinesischen Jugend. Eine Analyse am Fall der Freizeitveranstaltungen des „China Youth Corps“. 中國青年政治社會化之研究中國青年反共救國團自強活動個案. Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der Militärfachhochschule. 政治作戰學院政治學研究所碩士論文.
- Kuan Mei-jung 管美蓉 2004: Aufnahmeprüfungen zur Universität und Bildung unter staatlicher Kontrolle – eine historische Untersuchung über die Wandlung des Aufnahmeprüfungssystems zur Universität auf Taiwan (1949- 2001). 大學入學考試制度與教育控制臺灣地區的歷史考察 (1949-2001). Dissertation beim Insitut für Geschichte an der „National Cheng Chi University“. 國立政治大學歷史研究所博士論文.
- 2008: From Separation to Joint: Development of the Joint College Entrance Examination (1938-1940). 從自主到統一—抗戰前期大學入學考試的發展 (1938-1940). In: *Bulletin of Academia Historica*. 國史館學術集刊. Bd. 16, Juni 2008, S. 91-134.
- Kuo Cheng-chao 郭正昭 1972: Sozialer Darwinismus und die Bewegung am Ende der Ching-Dynastie. 社會達爾文主義與晚清學會運動. In: *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica*. 中央研究院近代史研究所集刊. Bd. III, December 1972, Taipei. S. 566-570.

- Kuo Shu-ying 郭樹英 2002: Das Verhältnis zwischen Aufhebung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems und Modernisierung – Ein entscheidender Wendepunkt der chinesischen Modernisierung. 科舉的廢止與我國現代化的關係 - 中國現代化的一個關鍵性環節 -. In: Journal of Examination Yuen. 考銓季刊. Vol.20, 04. 2002 S. 90-112.
- Kuo Ting-i 郭廷以 1987 : Selbststärkungsbewegung: Streben nach der westlichen Technik.自強運動：西洋技藝的追求. In: Fairbank, John K. (Hrsg.) 費正清主編：Cambridge History of China: Late Ch'ing 1800-1911. Pt.1. 劍橋中國史. 晚清篇 (上). Chinesische Ausgabe. Taipei.
- 1988 : Übersicht über die historische Ereignissen zu Taiwan. 台灣史事概說. Taipei.
- Lai An-ming 來安民 1996: Die Entwicklung der Mittelschule auf Taiwan. 台灣中學教育之演進. In: Hsu Nan-hao (Hrsg.) 徐南號主編 1996 : Die taiwanesishe Bildungsgeschichte. 台灣教育史. Taipei. S. 133-158.
- Lai Hui-lan 賴惠蘭 1985 : Das Studium über die Entsendung der Kinder in die USA am Ende der Ching-Dynastie. 清末留美幼童之研究. Magisterarbeit beim Institut für „Beziehungen zwischen China und den USA“ an der „Chinese Culture University“. 文化大學中美關係研究所碩士論文.
- Lai Tse-han 賴澤涵 1994: Untersuchungsberichte über den Aufstand am 28. Februar 1947. 「二二八事件」研究報告. Taipei.
- Lan Po-chou 藍博洲 1993: Der weiße Terror. 白色恐怖. Taipei.
- Lee Deng-ker 李登科 1999: A Study of the Triangular Relations among Washington, Moscow, and Peking since 1949. 五十年的「中」、美、蘇(俄)關係. In: *Mainland China Studies. 中國大陸研究*. Vol: 42 (10), Oct. 1999, S. 45-68.
- Lee Han-yun 李漢雲 2003: Die Geschichte des modernen China. 中國近代史. Taipei.

- Lee Tai-han 李泰翰 2002: Parteiapparat, Militär und Erziehung - eine Untersuchung über die Einführung der militärischen Erziehung in den 1950er Jahren. 黨團、軍事與教育 - 一九五〇年代學生軍訓進入校園之研究. Magisterarbeit beim Insitut für Geschichte an der „National Central University“. 國立中央大學大學歷史研究所碩士論文.
- Lee Thomas H.C. 李弘祺 1993: Die amtliche Schule und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem. 宋代官學教育與科舉. Taipei.
- 2006: Tradition der Erziehung in China und Ostasien Bd. 1 - Die Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in China. 中國與東亞的教育傳統 (一) : 中國的教育與科舉. Taipei.
- Lee Wei-sung 李偉松 2005: Studie über Chang Ching-kuo und „the China Youth Corps“ (1969-1988). 蔣經國與救國團之研究 (1969-1988). Magisterarbeit beim Insitut für Geschichte an der „National Central University“. 中央大學歷史研究所碩士論文.
- Li Ao 1962 (a): Stellungnahme zu den Äußerungen über die östliche und westliche Kultur. 給談中西文化的人看看病 In: *Zeitschrift Wen-hsing*. 文星雜誌 Heft 52, 1962, S.9-12.
- 1962 (b) : Hu Shi – ein Sämann 播種者胡適. In: *Zeitschrift Wen-hsing*. 文星雜誌 Heft 51, 1962, S.3-4.
- Li Chih-kang 李志剛 1992: Sammelband: Das Christentum und die chinesische Kultur in der modernen Zeit. 基督教與近代中國文化論文集. Taipei.
- Li Chin-hsi 黎錦熙 1931: Kurze Schilderung über die Erstellung des römischen Umschriftsystems für die chinesische Sprache. 國語羅馬字公布經過述略. Peking.
- Li Ching-erh 李靜兒 2003: 50 Jahre Erziehung der Ü berseechinesen (1950-2000). 近半世紀的華僑教育 (1950-2000). Taichung.

- Li Chuan-ling 李俊霖 2006: Pädagogische Gedanken und Praxis von Chang Chi-yun. 張其昀之教育思想與實踐. Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „National Taiwan Normal University“. 國立臺灣師範大學政治學研究所碩士論文.
- Li Hsi-suo 李喜所 1987: Die modernen chinesischen Auslandsstudenten. 近代中國的留學生. Peking.
- Li Hsiao-feng 李筱峰 1991: Heraustreten aus dem Schatten am 28. Februar 1947. 走出二二八的陰影. Taipei.
- Li Hsiao-feng und Liu Feng-sung 李筱峰、劉峰松 1994: Das Lesen über taiwanesishe Geschichte. 台灣歷史閱覽. Taipei.
- Li Hsin-ta 李新達 1995: Geschichte des chinesischen Beamtenprüfungssystems. 中國科舉制度史. Taipei.
- Li Kuan-chih 李光智 2006: Aufbau und Entwicklung der staatlichen Lehrpläne in den „öffentlichen Schulen“ auf Taiwan unter der japanischen Besatzungszeit. 台灣日治時期公學校課程的形成與發展. Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „National Sun Yatsen University“. 國立中山大學政治研究所碩士論文.
- Li Kou-ting 李國鼎 1961: „Development of Human Resources and Its Relations with Science Education“. In: Industry of Free China, Vol. XVI, No. 5, Nov. 1961.
- 1962: „How to Increase Employment“. In: Industry of free China, Vol. XVIII, No.2 Aug. 1962.
- 1978: Die Erfahrungen des raschen Wirtschaftswachstums auf Taiwan. 台灣經濟快速成長的經驗. Taipei.
- 1987: Die Prinzipien und Strategien der Wirtschaftsentwicklung. In: Li Kou-ting und Chen Za-mu 李國鼎、陳在木 (Hrsg.) 1987: Allgemeines zur Strategie der Wirtschaftsentwicklung in Taiwan. 我國經濟發展策略總論. Taipei.

- 1994: Wirtschaftsentwicklung und Arbeitskräfte in Taiwan. 經濟發展與人力資源.
In: Ders.1994: Probleme im Bezug auf Arbeitskräfte und Bevölkerung in Taiwan. 台灣的人力資源與人口問題. Nanking.
- 1999: Die technische Ausbildung und Arbeitskräfte der Techniker innerhalb der Wirtschaftsentwicklung in Taiwan. 台灣經濟發展中的科技教育與人才. Taipei.
- Li Yuen-huei 李園會 1983: Die elementare Bildung unter der japanischen Besatzung in Taiwan. 日據時期台灣初等教育制度. Taipei.
- 1984: Studie über die Bildungspolitik zu Beginn der Rückgabe an China und die Übersiedlung der KMT-Regierung auf Taiwan. 台灣光復時期與政府遷台初期教育政策之研究. Kaohsiung.
- 2005: Die taiwanesishe Bildungsgeschichte unter der japanischen Besatzungszeit. 日據時期臺灣教育史. Taipei.
- Liang Chi-chao 梁啟超 1897: Aufsatz über die „Frauenerziehung“. 論女學. In: Gesamtwerk Liang Chi-chao 梁啟超全集 1960: Sammelband der Aufsätze I. Taipei. S. 34-37.
- 1920: Reiseberichte in Europa. 歐遊心影錄. Neue Ausgabe 1959. Taipei.
- Liang Shu-ming 梁漱溟 2002: die „Östliche und westliche Kultur und ihre Philosophie“. 東西文化及其哲學. Taipei.
- Lin Ben 林本 1977: Achtzig Jahre Umwandlung des Bildungswesens. 學制演變八十年. In: *Journal of normal University Taiwan*. 師大學報. Bd. 22, 1977, S. 1-36.
- Lin Cheng-chen 林正珍 1994: 晚清學制的變遷及西方教育制度的引介. In: *Journal of National Tsing Hua University for Genenal Education*. 清華大學通識教育季刊. Vol.1 (4). Dec.1994, S. 45-48.
- Lin Cheng-chen und Lin Hung-chun 林正珍和林鴻鈞 2002: Pointed Criticism from Europe: From the League of Nations' Commission of Survey of Chinese

Education with Its Focus on the Change of Chinese Educational System in 1930s. 國聯中國教育考察團與一九三零年代中國教育制度的變遷. In: *Journal of Humanities College of Liberal Arts National Chung Hsing University*. 興大人文學報. Vol 32, Juni 2002, S. 835-862.

Lin Chian-fu 林建福 1996: Die Entwicklung der Hochschulbildung in Taiwan. 台灣高等教育之演進. In: Hsu Nan-hao (Hrsg.) 1996: Die taiwanesische Bildungsgeschichte. Taipei. S. 159-184.

Lin Chiou-huang 林丘滄 2006: The provincial discriminating system in economic side and ethnicity construction by KMT-regime. 國民黨政權在經濟上的省籍差別待遇 體制與族群建構. Magisterarbeit beim Institut für Studien über die Lehre von Sun Yat-sen an der „National Sun Yat-sen University“. 國立中山大學中山學術研究所.

Lin Chuan-i 林全義 2002: Studie über die Aufnahmemethode zur Senior High School in Taiwan. 台灣地區高級中學入學方式之研究. Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „National Kaohsiung Normal University“. 國立高雄師範大學教育學系碩士論文.

Lin Gou-shian 林果顯 2001: Untersuchung über die Kommission der Durchführung für die “Bewegung zur Restauration der chinesischen Kultur“(1966-1975).- Aufbau und Umwandlung der Sanktion der Herrschaft. 「中華文化復興運動推行委員會」之研究 (1966-1975) - 統治正當性的建立與轉變. Magisterarbeit beim Insitut für Geschichte an der „National Cheng Chi University“.

Lin Hsin-fa 林新發 1996: Der fremde Einfluss auf die Entwicklung des Bildungswesens - Kommentar über „Anwendung der Theorie von Modernisierung und Abhängigkeit“ -. 我國教育發展的外來影響—「現代化理論與依賴理論之應用」評論. In: Bildungsreform - von Tradition zu Postmodern. 載於教育改革—從傳統到後現代. Taipei.

- Lin Pao-tsung und Chen Cheng-mao (Hrsg.) 林寶琮 陳正茂編 2007: Grundriss der taiwanesischen Geschichte. 台灣史綱. Taipei.
- Lin Yong-feng 林永豐 1996: Die Entwicklung der taiwanesischen Lehrerausbildung. In: Hsu Nan-hao 1996 徐南號 Die taiwanesische Bildungsgeschichte. 台灣教育史 Taipei. S. 33-58.
- Liu Chen 劉真 1979: Die Kritik der quantitativen und qualitativen Erziehungsprobleme in der Provinz Taiwan. 本省教育量與質的問題之檢討. Taipei.
- Liu Li-hui 劉麗慧 2000: Das Studium über das Ideal der Allgemeinbildung Herr Chung-shan's 中山先生普及教育理想之研究 In: Fu Hsing Kang Academic Journal. 復興崗學報. Vol.70, September 2000. S. 1-22.
- Liu Long-hsin 劉龍心 2002: Akademie und System: das akademische System und der Aufbau der modernen chinesischen Geschichtsforschung. 學術與制度: 學科體制與現代中國史學的建立. Taipei.
- Liu Hai-feng 劉海峰 2006: Die Tradition der kaiserlichen Beamtenprüfung und die kulturelle Tradition der Prüfung in Ostasien. 科舉傳統與東亞考試文化圈. In: Lee Thomas H.C. (Hrsg.) 李弘祺編.2006: Tradition der Erziehung in China und Ostasien (1) : Die Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in China. 中國與東亞的教育傳統 (一) : 中國的教育與科舉. Taipei. S. 461-486.
- Liu Hong 劉虹 2006: Die moderne Interpretation über den Werdegang von Pa-ku-wen von Wang An-shi in der Nord Song-Dynastie bis zur Zeit des Hong Wu Kaisers in der Ming-Dynastie. 從北宋王安石經義取士到明洪武八股文形成的當代詮釋. In : Lee Thomas H.C. (Hrsg.) 2006: Die Erziehungstradition in China und Ostasien (1): Die Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in China. 中國與東亞的教育傳統 (一) : 中國的教育與科舉. Taipei. S. 71-118.

- Liu Hsien-yun 劉先雲 1956: Der Prozeß der Durchführung der Abschlussprüfung in der Senior High School. 辦理高中畢業生會考之經過. In: *Erziehung und Kultur. 教育與文化*. Vol 14 (4), 1956, S. 13.
- Liu Hui-hsuan 劉惠璇 1986: Die Gesellschaft für die Entwicklung der „neuen Erziehung“ und „Bewegung der Autonomie der Erziehung“. 中華教育改進社與教育獨立運動 (1921-1927). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文.
- Liu Ke-chih 劉克智 1975: Zuwachs und Einsatz von Arbeitskräften in Taiwan. 台灣人力資源的成長與運用. Taipei.
- Liu Shu-hsien 劉述先 1997: Die Entwicklung des neuen Konfuzianismus. 新儒學的開展. S. 54-60. Tai-chung .
- Liou Te-mei 劉德美 1989: Die Entwicklung von Bildungspolitik, Einstellung zum Studium und Bildungswesen in der Ching- Dynastie. 清季的學政與學風、學制的演變. In: *Journal of National Taiwan Normal University, Institute for History. 台灣師大歷史學報*. Vol. 17, 1989, S. 301-340.
- Lo Li-wen 羅俐雯 2002: Die Reform der taiwanesischen Demokratie anhand der These von Samuel P. Huntington. 台灣民主轉型 (1980-2000) 之研究—以 Samuel P. Huntington 的理論作驗證. Magisterarbeit beim Insitiut für Politikwissenschaft an der „Chinese Culture University“. 文化大學政治研究所碩士論文.
- Lo Wen-hao 羅文豪 2005: The Decision Process of the Kennedy Administration Urge - Self-restraint on both sides of the Taiwan Strait in 1962. 甘迺迪政府要求兩岸降溫自制之決策過程 (1962). Magisterarbeit beim Institut für US-America Studie an der „Tam Kang University“. 淡江大學美國研究所碩士論文

- Lo Tzu 羅滋 1981: Der chinesische Nationalismus und die Bewegung gegen das Christentum in den 1920er Jahren. 中國民族主義與 1920 年代之反基督教運動. In: Sammelband der Aufsätze: Die Geschichte des modernen China. 中國現代史論集. Bd. 6. Taipei. S. 211-234.
- Lu Fang-sang 呂芳上 1976: Chiang Kai-shek und die Gründung der Whampoa Militäarakademie in Kanton. 總統蔣公與黃埔軍校的創建. In: *Journal of National Taiwan Normal University on Institute for History*. 台灣師大歷史學報. Heft 4, 1976, S. 37-51.
- 1994: Von der Studentenbewegung bis zur Mobilisierung der Studenten von 1919 bis 1929. 從學生運動到運動學生—民國八年至十八年. Taipei.
- Lu Shu-huei 陸淑慧 2006: Studium über den Gedanken zur Wirtschaft von Huang Tsung-shi. 黃宗羲(1610-1695)經濟思想之探究. Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Chen-Chi University“. 國立政治大學歷史系碩士論文.
- Luoh Ming-Ching 駱明慶 2002: Who are NTU Students? — Differences across Ethnic and Gender Groups and Urban/Rural Discrepancy. 誰是台大學生? - 省籍和城鄉差異, 性別. In: *Taiwan Economic Review* 經濟論文叢刊 30:1, 2002, S. 113-147.
- Masahisa Shimura 志村雅久 1993: Studien über die Verbreitung der Nationalsprache im Gebiet Taiwan von ROC. 中華民國台灣地區推行國語運動之研究. Magisterarbeit beim Institut für Studien über die „Drei Prinzipien des Volkes“ an der „National Taiwan University“. 國立台灣大學三民主義研究所碩士論文.
- Pan Tai-hsiung 潘台雄 1995: Der Gedanken der politischen Reform von Kang You-wei und Liang Chi-chao (1898-1911). 康有為與梁啟超的君主立憲思想 (1898-1911). Dissertation beim Institut für Politikwissenschaft an der „National

- Chen-chi University“. 國立政治大學政治研究所博士論文.
- Peng Ta-nien 彭大年 2005: Das vergessene Kriegsprojekt Kou-kuang. 塵封的作戰計畫:國光計畫. Taipei.
- Sang Bing 桑兵 1991: Die Schüler in der modernen Schule in der späten Ching-Dynastie und der soziale Wandel. 晚清學堂學生與社會變遷. Taipei.
- Shen Ting-ping 沈定平 1994: Die Verbreitung der westlichen Kenntnisse und die frühe Modernisierung Chinas. 西學的傳播與中國的早期近代化. In: Lin Chih-ping (Hrsg.) 林治平主編 1994: Das Christentum und die Modernisierung Chinas. 基督教與中國現代化. Taipei. S. 87-117.
- 2001: Der Kulturaustausch in der Zeit des Übergangs zwischen Ming- und Ching-Dynastie: Anpassung und Verständnis in der Ming-Dynastie. 明清之際中西交流史: 明代 - 調適與會通. Peking.
- Shih Chi-sheng 1993 石計生: Ideologie und taiwanesishe Lehrbücher. 意識型態與台灣教科書. Taipei.
- Shih Chih-hui 施志輝 1995: Studie über die „Bewegung zur Bewahrung und Restauration der chinesischen Kultur“ (1966-1991). 中華文化復興運動之研究 (1966-1991). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文.
- Shih Min-fa 施明發 1996: Die Entwicklung der Berufsausbildung auf Taiwan. 臺灣職業教育之演進. In: Hsu Nan-hao (Hrsg.) 徐南號主編 1996: Die taiwanesishe Bildungsgeschichte. 台灣教育史. Taipei. S. 85-132.
- Shih Ming-hsiung 施明雄 1998: Die dunkle Zeit unter dem weißen Terror: die Geschichte des Leidens der Taiwanesen. 白色恐怖黑暗時代: 台灣人受難史. Taipei.
- Shih Ying-chun 史穎君 1984: Studie über die „Bewegung der Verbreitung der Nationalsprache“ (1912-1981). 我國國語運動之研究 (1912-1981). Magister-

- arbeit beim Institut für Pädagogik an der „National Cheng Chi University“. 國立政治大學教育研究所碩士論文.
- Shu Hsin-cheng 舒新城 1989: Die Geschichte des Auslandsstudiums im modernen China. 近代中國留學史. Shang Hai.
- Su Cheng-pei 蘇正沛 2005: Dominance and Resistance – A Comparison of “Free China” and “Formosan Magazine” Events. 支配與反抗-『自由中國』事件與『美麗島』事件之比較. Magisterarbeit beim Institut für Studium über die Lehre von Sun Yat-sen an der „National Sun Yat-sen University“. 國立中山大學中山學術研究所碩士論文.
- Sun Chiang-lin 孫家麒 1961: Die Konspiration vom Aufbau eines Systems der Spionageorganisation durch Chiang Ching-kou. 蔣經國建立台灣特務系統密辛. Taipei.
- Su Ching-hsuan 蘇慶軒 2008: State-Building and the White Terror : The Causes of Political Persecution in the early 1950s in Taiwan. 國家建制與白色恐怖：五〇年代初期臺灣政治案件形成之原因. Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „National Taiwan University“. 國立台灣大學政治研究所碩士論文.
- Su Rui-qiang 蘇瑞鏘 2003: Studie über die Gründungsbewegung der demokratischen Partei Chinas. 「中國民主黨」組黨運動之研究. Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文.
- Su Yun-fung 蘇雲峰 1981: Der Wandlung der Erziehungskonzepte im modernen China. 近代中國教育思想之演變. In: *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica*. 中央研究院近代史研究所集刊. Vol.10, 1981, S. 1-31.
- 2005: Beginn und Erweiterung der neuen Erziehung in China 1860-1928. 中國新教

- 育的萌芽與成長 1860-1928. Taipei.
- Su Yu-kuo 蘇玉國 1998: Studie über die „Bildung des Volkgeistes“ im Fach Chinesisch in der Junior High School in Taiwan. 我國國民中學國文科民族精神教育之研究. Magisterarbeit beim Chung-Shan Institut für Geistes- und Sozialwissenschaft an der „National Cheng Chi University“. 國立政治大學中山人文社會科學研究所碩士論文..
- Sun Pang-cheng 孫邦正 1976 : Die Erziehungsgedanken von Präsident Chiang Kai-shek. 蔣公的教育思想. In: *Journal of National Taiwan Normal University*. 台灣師大學報. Vol.21, 1976, S. 27-49.
- 1970: Kommentar über die „Reformvorschläge des Briten, R.H. Tawney für das chinesische Bildungswesen. 談英人陶納對中國教育的改革意見. In: Ders. 1970: Die Erziehungsprobleme Chinas. 中國教育問題. Taipei. S. 67-70.
- Song Ten-zheng 1995: „Großes Lernen“ (Ta-hsue 大學篇). In: Wang Yun-wu (Hrsg.) 1995: Die heutige Interpretation und „Kommentar von vier Büchern“. Taipei. S. 1-40.
- Tai Chi-tao 戴季陶 1931: „Einführung für den gesamten Bericht über die erstjährige Durchführung der Aufnahmeprüfung der Beamten“ 第一屆考試制度實施總體報告 In: Institution für das Prüfungs- und Auswahlssystem (Hrsg.) 1984 銓叢書指導委員會: Tai Chi-tao und das Prüfungs- und Auswahlssystem. 戴季陶先生與考銓制度. Taipei.
- Tai Pao-tsun 戴寶村 2006: Die politische Geschichte Taiwans. 台灣政治史. Taipei.
- Tang Chih-min 湯志民 2002: School Buildings in Taiwan. 台灣的學校建築. Taipei.
- Teng Hung-po 鄧洪波 2005: Die Geschichte der chinesischen „Akademien“ (Shu-yuen 書院). 中國書院史. Taipei.
- Ting Shih-ta 丁時達 (2005): Studie über die Nachhilfe-Institute zur Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung zur Hochschule in Taipei. 臺北市升大學文理補習班變

- 遷研究. Magisterarbeit beim Institut für Pädagogik an der „National Taiwan Normal University“. 國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文.
- Tong Tekong 唐德剛 2005: Die Autobiographie Hu Shi. 胡適口述自傳. Taipei.
- Tsai Ming-hsien 蔡明賢 2009: Die Sprachpolitik in Taiwan nach dem Zweiten Weltkrieg (1945-2008). Von der Bewegung der Nationalsprache zur Bewegung der Muttersprache. 戰後台灣的語言政策 (1945-2008) – 從國語運動到母語運動. Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Chung Hsien University“. 國立中興大學歷史學系碩士論文.
- Tsai Pei-huo 蔡培火等 1971: Die Geschichte der Volksbewegung des modernen Taiwan. 台灣近代民族運動史. Taipei.
- Tsai Yuen-peis 蔡元培 1912: Meinungen zur „neuen Erziehung“. 對於新教育之意見. In: Sammelband Tsai Yuen-peis 蔡元培全集 1984, Bd. 2. Taipei. S. 130-137.
- 1922: Aufsatz über die Autonomie der Erziehung. 教育獨立議. In: Sammelband der Aufsätze Tsai Yuen-peis. 蔡元培文選. 1994. Shang Hai. S. 352-354
- Tsao Chang-jen und Lin Chung-yao 曹常仁、林崇堯 2003: Der Pionier der modernen Berufsausbildung Chinas – Studium über Konzepte der beruflichen Ausbildung von Huang Jen-peis. 近代中國職業教育開拓者-黃炎培職業教育理念之初探. In: *Quarterly Journal of Technological and Vocational Education*. 技術及職業教育雙月刊. Bd. 78. 2003, S. 38-41.
- Tsao Ruey-tai 曹瑞泰 2007: A Contrast and Comparison Study on the Evolution Process of Characters and Pronunciation in Chinese and Japanese Language. 中日語言文字與語音發展過程之對比分析. In: *Journal of the Chinese for General Education*. 通識研究集刊. Kai Nan University. 開南大學. Vol. 11, 06. 2007, S. 1-24.
- Tsao Yung-hen 曹永和 1979: Taiwan unter der Besatzung von der Holländer und

- Spanier. 荷蘭與西班牙佔據時期的臺灣. In: Ders. 1979: Studie über Taiwan in der früheren Zeit. 臺灣早期歷史研究. Taipei. S. 25-44.
- Tseng Chien-min 曾健民 2009: 1949 Der Chinesische Bürgerkrieg und Taiwan. 1949 國共內戰與台灣. Taipei.
- Tseng Hui-wen 曾蕙雯 1999: Studie über die elementare Erziehung in Taiwan während der Ching-Dynastie (1684-1895). 清代台灣啟蒙教育研究 (1684-1895). Magisterarbeit beim Institut für Pädagogik an der „National Taiwan Normal University“. 國立台灣師範大學教育研究所碩士論文.
- Tsung Liang-tung 宗亮東 1986: Sammelband von Ansätze über Pädagogische Beratung und Pädagogik. 輔導與教育論文選集. Taipei.
- Tu Chian-feng 杜劍峰 1989: Die Propagierung der Ideologie von den „Drei Prinzipien des Volkes“ - Tai Chi-tao. 三民主義意識型態的肇建者-戴季陶. Magisterarbeit beim Institut für Studie über die Lehre von Sun Yat-sen an der „National Sun Yat-sen University“. 國立中山大學中山學術研究所.
- Tu Hsueh-yuen 杜學元 1997: Die Frauenerziehung Liang Chi-chao während der Hundert-Tage-Reform. 維新時期梁啟超的女子教育思想. In: *Journal of Southwest China Normal University*. 西南師範大學學報. Vol. 5. 1997, S. 89-91.
- Wakabayashi Masahiro 若林正丈 1997: Taiwan: Getrennter Staat und Demokratisierung. 台灣:分裂國家與民主化. Chinesische Ausgabe. Taipei.
- Wan Chih-ting 汪知亭 1959: Die Geschichte der taiwanesischen Bildung. 臺灣教育史. Taipei.
- Wan I-ting 汪彝定 1991: Nach der Wendezeit. 走過關鍵年代. Taipei.
- Wang Bing-chao 王炳照 1994: Die Bildungsgeschichte des modernen China. 中國近代教育史. Taipei.
- Wang Bing-chao und Hsu Yung 王炳照、徐勇主編 2002: Studie über das kaiserliche

- Beamtenprüfungssystem. 中國科舉制度研究. Shih Chia Chuang: He Pei.
- Wang Chia-tong und Wu Yuh-yi 王家通、吳裕益 1983: Analyse der Quote der aufgenommenen Studenten aus den „Star Senior High School“. 明星高中錄取率之分析. In: *Education information digest*. 教育資料文摘. November 1983. S. 35-39.
- Wang Chih-ping 王峙萍 2002: Maze of Uprising and Resistance-Student Movements in the 2/28 Incident. 暴動與抗爭的迷思--論二二八事件中的校園與學生反抗運動. Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der “Tam Kang University”. 淡江大學歷史研究所碩士論文.
- Wang Chih-hsiang 王之相 2008: Die Entstehung des taiwanesischen modernen Staats 台灣現代國家的興起. Taipei.
- Wang Chin-chueh 王錦雀 2002: The Evolution of Colonial and Policies of Education during the Period of Japanese Ruling on Taiwan. 日本治台時期殖民與教育政策之演變 日本治臺時期殖民與教育政策之演變. In: *Bulletin of Civic and Moral Education*. 公民訓育學報. Vol.11,02.2002, S. 131- 157.
- 2005: Die Staatsbürgererziehung und die Eigenschaften der Staatsbürger auf Taiwan unter der japanischen Besatzungszeit. 日治時期台灣公民教育與公民特性. Taipei.
- Wang Chung-fu 王仲孚 1981: Wandlung der Kultur im modernen China. 現代中國文化的轉變. In: Chin Hsiao-i (Hrsg.) 秦孝儀編 1981: Die kulturelle Entwicklungsgeschichte Chinas. 中國文化發展史. Bd.2. S.501-835. Taipei.
- Wang Er-min 王爾敏 1969: Die These „chinesische Weltanschauung als Grundlage, westliches Wissen zum praktischen Gebrauch“ von Intellektuellen in der Ching-Dynastie. 清季知識份子的中體西用論. In: Ders. 1969: Ansätze über die politischen Gedanken der späteren Ching-Dynastie. 晚清政治思想史論. Taipei. S. 51-71.

- 1982: Die Verbreitung des modernen Wissens, Aufklärung und Bewegung der Nationalsprache. 中國近代知識普及化之自覺及國語運動. In: *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica*. 中央研究院近代史研究所集刊. Vol.11, 07.1982, S. 13-45.
- Wang Feng-chieh 王鳳喈 1998: Die Geschichte der chinesischen Erziehung. 中國教育史 Taipei.
- Wang Hong-zen 王宏仁 1999: Studie zur Struktur und Mobilität der sozialen Schichten in den 1950er Jahren. 一九五〇年代的台灣階級結構與流動初探. In: *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*. 台灣社會研究季刊. Bd. 36. Dec. 1999, S. 1-43.
- Wang Jenn-wu und Ling Wen-ing 王震武、林文瑛 1994: Aufnahmesystem und Symptome von „Sheng-hsueh chu-i“ 升學制度與升學症候群. In: Taiwan Research Fund (Hrsg.) 台灣研究基金會編: *Bildungsreform in Taiwan*. 台灣的教育改革. Taipei. S. 502-539.
- Wang Jenn-wu und Ling Wen-ing 王震武、林文瑛 1996 (a): Kontrolle und Normalisierung oder Fehlentwicklungen in der taiwanesischen Bildungspolitik - Integrierte Studie über Prinzipien der Deregulation in der Bildung. 台灣教育的管制、規範或扭曲——「鬆綁」原則整合研究. Taipei.
- 1996 (b): Eine Analyse der sozialen Effekte der Differenzierungsmaßnahmen. 分流教育影響之分析. Taipei.
- Wang Liang-ching 王良卿 2003: Reform in schwankender Zeit – Reorganisation der KMT (1945-1950). 動盪中的改革-中國國民黨從革新走向改造 (1945-1950). Dissertation beim Institut für Geschichte an der „National Cheng Chi University“. 國立政治大學歷史系博士論文.
- Wang Lun-shen 王倫信 2002: Studie der Mittelschulerziehung am Ende der ChingDynastie und zu Beginn der Republik China. 清末民國時期中學教育研

究. Shang Hai.

Wang Pei-lin 王佩玲 2001: Umweltevaluation und Umwandlung der Institution des „China Youth Corps“ (1987-2001). 環境演化與救國團之組織變遷--救國團 (1987-2001). Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „National Taiwan University“. 國立台灣大學政治研究所碩士論文.

Wang Shiao-pao 王曉波 1988: Taiwanische Geschichte und Taiwanesen. 台灣史與台灣人. Taipei.

Wang Shou-nan 王壽南 1981: „Die Bewegung zur Bewahrung und Restauration chinesischer Kultur“. 中華文化復興運動. In: Chin Hsiao-I (Hrsg.) 秦孝儀編 1981: Die kulturelle Entwicklungsgeschichte Chinas. 中國文化發展史. Bd.4. Taipei. S.2027-2201.

Wang Wen-lung 王文隆 2008 : An Imaginary Motherland in the Geographic Textbook of Taiwanese Middle Schools (1949-1999). 臺灣中學地理教科書的祖國想像 (1949-1999). In: *Bulletin of Academia Historica*. 國史館學術期刊. Vol. 17. Dec. 2008, S.201-251.

Wen Chung-i 文崇一 1988: Der Charakter des chinesischen Volkes anhand ihrer Werte und Normen. 從價值取向談中國國民性. In: Li I-yuen und Yang Kuo-shu 李亦園、楊國樞主編 1988: Die Persönlichkeit der Chinesen. 中國人的性格. S.49-84.

Wen Hsing-ying 文馨瑩 1989: US-aid and the dependent Development of Taiwan (1951-1965). 經濟奇蹟的背後—台灣美援經濟的政經分析(1951-1965). Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „National Taiwan University“. 國立台灣大學政治研究所碩士論文.

Wu Chan-liang 吳展良 1999: A New Interpretation of the Intention and Connotation of Yen Fu's "On Evolution". 嚴復《天演論》作意與內涵新詮. In: *Bulletin of the Department of History of National Taiwan University*. 台大歷史學報.

Vol.24, Dec.1999, S. 103-176.

Wu Chia-ying 吳家瑩 1990: Entwicklungsgeschichte der Bildungspolitik der Republik China unter dem KMT-Regime 1925-1940. 中華民國教育政策發展史－國民政府時期 (1925-1940). Taipei.

Wu Mi-Cha 吳密察 1991: Die Errichtung der Taihoku Imperial Universität im Zusammenhang von Entwicklung des Bildungssystems unter japanischer Kolonialherrschaft. 從日本殖民地教育學制發展看台北帝國大學的設立. In: Wu Mi-Cha 1991: Studien über die moderne Geschichte Taiwans. 台灣近代史研究. Taipei. S.149-175.

Wu Wen-hsing 吳文星 1978: Studie über die „konfuzianische Schule“ unter der japanischen Besatzung. 日據時代臺灣書房之研究. In: *Denken und Reden. 思與言*. Band 16. Nr.3, 1978, S.264-291.

--1992: Studie der Führungsschichten in der taiwanesischen Gesellschaft unter der japanischen Besatzung. 日據時期臺灣社會領導階層之研究. Taipei.

--2000: Soziale Mobilität und Bildung unter der japanischen Besatzung. 日治時期台灣的教育與社會流動. In: Taiwan Wen Hsien. 台灣文獻. Vol. 51(2) 06. 2000. S.163-173.

--2003: Den Kenjiro und das Schuledikt zu Taiwan 1922. 田健治郎與 1922 年臺灣教育令 In: China und die Tradition der Shu-yuen in Ostasien (2)- Die Tradition der Shu-yuen und die Wendepunkte zur modernen Erziehung. 中國與東亞的書院傳統(二)-東亞的書院傳統與近代教育的轉折. Taipei. S.527-547.

Yanaihara Tadao 矢內原忠雄 1987: Taiwan unter dem japanischen Imperialismus. 日本帝國主義下之台灣. Chinesische Ausgabe. Taipei.

Yang Chen-chien und Chin Tao-sheng 楊成鑒、金濤聲 (1995): Das chinesische Prüfungswesen. 中國考試學. Taipei.

Yang Chi-tung 楊啟棟 1994: Die Einflüsse des gewerblichen Ausbildungssystems

- auf die Entwicklung der beruflichen Ausbildung. 我國工業職業教育對職業訓練發展之影響. In: *Bulletin of the National Institute of Education Materials*. 教育資料集刊. Bd. 19. 1994, Taipei. S. 145-160.
- Yang Hsueh-wei 楊學為編 (Hrsg.): Sammelband: Historische Dokumente des chinesischen Prüfungssystems . 中國考試制度史資料選編. He Fei:合肥市
- Yang Kuo-shu und Ye Chi-cheng 楊國樞、葉啟政 1978: Erziehungsprobleme unter „Sheng-hsueh chu-i“. 升學主義下的教育問題. In: Ders. (Hrsg.) 楊國樞 葉啟政主編: „Soziale Probleme Taiwans“. 臺灣的社會問題 Taipei. S. 73-93.
- Yang Kuo-tzu 楊國賜 1981 (a): Bildung. In: Geschichte der kulturellen Entwicklung der Republik China. Bd.2. Taipei. S. 663-844.
- 1981 (b): Die Wandlung der Bildungspolitik und deren Ergebnisse. 教育政策的演變與其績效. S.83-87. In: Die Erziehung seit den 70 Jahren ab der Gründung der Republik China. Bd. 1. 中華民國開國七十年之教育 (上). Taipei.
- Yang Mao-chun 楊懋春 1988: Der Familialismus Chinas und die nationale Persönlichkeit. 中國的家族主義與國民性格. Taipei.
- Yang Rong-cong 楊榮聰 1992: Kulturelle Konstruktion und nationale Identität: Das sinisierte Taiwan nach dem Zweiten Weltkrieg. 文化建構與國族認同:戰後台灣的中國化. Magisterarbeit beim Institut für Soziologie und Anthropologie an der „National Tsing Hua University“. 國立清華大學社會人類學研究所碩士論文.
- Yang Tsui-hua 1978 楊翠華: Die antireligiöse Erziehung und Rücknahme der Erziehungshoheit (1922-1930). 非宗教教育與收回教育權運動 (1922-1930). Magisterarbeit beim Institut für Geschichte an der „National Chengchi University“. 國立政治大學歷史研究所碩士論文.
- 1989: Die Gründung und Umorganisation der „China Foundation for the Promotion of Education and Culture“. 中基會的成立與改組. In: *Bulletin of the Institute*

- of Modern History Academia Sinica. 中央研究院近代史研究所集刊. Vol.18, 06. 1989, S. 259-280.*
- 1991: Die finanzielle Unterstützung der „China Foundation for the Promotion of Education and Culture“ für die Entwicklung der Wissenschaft in China. 中基會對科學的贊助.
- 1995.: Jen Hung-chuan und die wissenschaftlichen Gedanken und Aktivitäten im modernen China. 任鴻雋與中國近代科學思想與事業 In: *Bulletin of the Institute of Modern History Academia Sinica. 中央研究院近代史研究所集刊. Vol.24 (1), Juny 1995, S. 297-324.*
- 1999: Wang Shih-chian und der wissenschaftliche Austausch zwischen der Republik China und den USA von 1963 bis 1978: Hilfe oder Zusammenarbeit? 王世杰與中美科學學術交流，1963-1978：援助或合作？ In: *A Journal of European and American Studies. 歐美研究. Vol. 29 (2), Juny 1999, S. 41-103.*
- 2002: Beitrag von Hu Shih zur Entwicklung der Wissenschaft auf Taiwan - Der verlängerte Traum von der „Autonomie der Forschung“. 胡適對台灣科學發展的推動：「學術獨立」夢想的延續. In: *Research in Chinese Studies. 漢學研究. Vol.20:2, Dec. 2002, S. 327-352.*
- 2003: Vorläufer der Technologiepolitik in Taiwan: Wu Ta-you und „Direct Council of Development of Science“. 臺灣科技政策的先導：吳大猷與科導會. In: *Taiwan Historical Research. 台灣史研究. Vol.10 (2), Dec.2003, S. 67-110.*
- Yen Chia-chih 葉家熾 1981: Religion und der chinesische Nationalismus - die theoretische Basis der Antireligion von Gelehrten zu Beginn der Republik China. 宗教與中國民族主義--民初知識份子反教思想的學理基礎. In: *Sammelband der Aufsätzen: Die Geschichte des modernen China. 中國現代史論集. Bd.6. Taipei. S. 167-182.*
- Yen Hsien-chun 葉憲峻 1993: Bewegung der Sinisierung nach dem Zweiten

- Weltkrieg in Taiwan, am Beispiel der elementaren Bildung. 二次世界戰後初期臺灣之中國化運動 - 以初等教育為例. Magisterarbeit beim Institut für Pädagogik an der „National Taiwan Normal University“. 國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文.
- 1996: Die Entwicklung der elementaren Erziehung in Taiwan. 台灣初等教育之演進. In: Hsu Nan-hao (Hrsg.) 徐南號主編 1996: Die taiwanesishe Bildungsgeschichte. 台灣教育史. Taipei.台北 S. 85-132. :
- Yen Jung-chung 葉榮鐘 1971: Die Geschichte der taiwanesischen Volksbewegung. 台灣民族運動史. Taipei.
- Yen Shu-fang 顏淑芳 1989: Der Gedanken der Partei in der Zeitschrift „Free China“. „自由中國“ 半月刊的政黨思想. Magisterarbeit beim Institut für Politikwissenschaft an der „Chinese Culture University“. 中國文化大學政治研究所碩士論文.
- Yu Ben-fa und Hsiung Hsien-chun 喻本伐 熊賢君 1995: Die Bildungsgeschichte Chinas.中國教育史. Taipei.
- Yu Sung-nian 郁松年 1976: Studie über den Antrag für das Darlehen bei der Weltbank für Erziehung. 我國申請世銀教育計畫貸款經緯. Taipei.
- Yu Ying-shih 余英時 1986: Der Sinn der chinesischen Kultur in der Modernisierung anhand ihrem Wertsystem: Chinesische Kultur und modernes Leben. 從價值系統看中國文化的現代意義:中國文化與現代生活. Taipei.
- 2005: Erklärung über Funktion und Bedeutung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems in der chinesischen Geschichte. 試說科舉在中國歷史上的功能與意義. In: *The Twenty-First Century Review*. 二十一世紀雙月刊. Vol.89, 06.2005, S.4-18.
- Yuan Zheng 袁征 2002: From Independence of Education to Participation of Education. An Important Change in Cai Yuan-pei's Educational Thought. 從教

育獨立到黨化教育--蔡元培教育思想的重要變化. In: *Hong Kong Journal of Social Sciences*. 香港社會科學學報. No.24, Winter 2002, S. 115-135.

Yuen Chin-shu 袁金書 1991: Studie über die Großtaten des Konfuzius und seiner Schüler. 孔子及其弟子事蹟考證. Taipei.

Zurndorfer, Harriet T. 宋漢理 2006: Geschlechtsspezifizierung innerhalb des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems. 性別化的中國科舉制度. In: Lee Thomas H.C. (Hrsg.) 李弘祺編 2006: Tradition der Erziehung in China und Ostasien Bd. 1. - Die Erziehung und das kaiserliche Beamtenprüfungssystem in China. 中國與東亞的教育傳統(一): 中國的教育與科舉. Taipei. S. 207-224.

Literatur in europäischer Sprache:

Anderson, Benedict R. 1988: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/M., New York: Campus (Erweiterte Neuausgabe 1996).

Bai Limin 2005: Shaping the Ideal Child: Children and their Primers in Late Imperial China. Columbia Univ Pr.

de Bary, Wm. Theodore 1989: Chu Hsi's Aim as an Educator. In: de Bary, Wm. Theodore and Caffee, Jahn W. (Hrsg.) 1989: Neo-Confucian Education: The Formative Stage. Univ. of California Press. S.186-218.

Bauer, Wolfgang 2006: Geschichte der chinesischen Philosophie: Konfuzianismus, Daoismus, Buddhismus. Hrsg. von Hans van Ess. München: Beck.

Becker, Gary S. 1993: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, 3. Auflage.

Berger, Peter 1984: „A Model of East Asian Development: The Cultural Factor in the Post-war Taiwan Experience“, In: The Economic News. Sept. 1984 S.17-23.

Bergère, Marie-Claire 1998: Sun Yat-sen. Translated from the French by Loyd, Janet.

- Stanford, Calif. Stanford University Press.
- Birge, Bettine 1989: Chu Hsi and Women's Education. In: de Bary, Wm Theodore and Caffee, Jahn W. (Hrsg.) 1989: Neo-Confucian Education: The Formative Stage. Berkeley, Cal: Univ. of California Press. S.325-367.
- Blankertz, Herwig 1982: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bol, Peter K. 1989: Chu-Hsi's Redefinition of Literati Learning. In: de Bary, Wm Theodore and Caffee, Jahn W. (Hrsg.) 1989: Neo-Confucian Education: The Formative Stage. Berkeley, Cal: Univ. of California Press. S.151-185.
- Bürklin, Wilhelm 1994: Die vier kleinen Tiger: die pazifische Herausforderung; Hongkong, Singapur, Taiwan, Südkorea. Frankfurt/M.: Ullstein
- Cai Jian-guo 1998: Tsai Yuen-pei: Gelehrter und Mittler zwischen Ost und West. Deutsch von Stichler, Hans Christian. Münster.
- Chang Chung-li 1955: The Chinese gentry: studies on their role in nineteenth-century Chinese society. Seattle: University of Washington Press.
- Chun Allen 1996: From Nationalism to Nationalizing: Cultural Imagination and State Formation in Postwar Taiwan. In: Unger, Johathan 1996: Chinese Nationalism. S.126-147.
- Dahrendorf, Ralf 1968: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner.
- Denison, E. F. (1962). "Education, Economic Growth and Gaps in Information", Journal of Political Economy, Vol. 70, No. 5, pp.124-128.
- Dirlik, Arif 1975: „The Ideological Foundation of the New Life Movement: A Study in Counter Revolution, „Journal of Asian Studies 34:4.
- Domes, Jürgen 1969: Vertragte Revolution. Die Politik der Kuomintang in China 1923-1937, Berlin: De Gruyter.

- 1970: Die Koumintang-Herrschaft in China. Hannover: Niedersächs. Landeszentrale für Polit. Bildung.
- Dörnhaus, Udo 1988: Berufsbildungspolitik Taiwans im Verlaufe der wirtschaftlichen Entwicklung 1949-1985. Hamburg.
- Eastman, Lloyd E. 1974: The Abortive Revolution. China under Nationalist Rule 1927-1937. Cambridge, Mass.
- 1976: The Kuomintang in the 1930s“ in the Limits of Change: Essays on Conservative Alternatives in Republic China (Cambridge: Harvard University Press).
- Eisenstadt, Shmuel N. 200: Die Vielfalt der Moderne: Ein Blick zurück auf die ersten Überlegungen zu den „multiple modernities“. Weilerswist.
- Elman, Benjamin A 2000: A cultural history of civil examinations in late imperial China. Berkeley: Univ. of California Press.
- 2005: On their own terms: science in China, 1550-1990. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- 2006: A cultural history of modern science in China. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Elman, Benjamin A. und Woodside, Alexander 1994: Education and society in late imperial China 1600-1900. Berkeley: Univ. of California Press.
- Esherick, Joseph W. 1987: The Origins of the Boxer Uprising. Berkeley: University of California Press.
- Freudenberg, Michael 1985: Die Frauenbewegung in China am Ende der Qing-Dynastie. Bochum.
- Fei, John C.H. and Liu Tsú-i-jung 1982: The Growth and Decline of Chinese Family Clans“. In: Journal of Interdisciplinary History. Vol.XII, No.3. S.375-408.
- Franke, Wolfgang 1957: Chinas kulturelle Revolution- Die Bewegung des 4. Mai 1919.

München.

--1967: Anpassungsprobleme im chinesischen Erziehungswesen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Vortrag, geh. am 13.10.1967 auf der 27. ; Versammlung deutscher Historiker in Freiburg. Hamburg

Fujikawa, Nobuo 2006: Zur Verbindung von eugenischem Gedanken und militärischem Zweck in der japanischen Pädagogik in der Zeit vor und während des Krieges- am Beispiel der Begabungsförderungserziehung in der Kriegszeit. In: Horn, Klaus-Peter/ Ogaswara, Michio u.a.(Hrsg.) 2006:Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn. S.45-66.

Furuya, Keiji 1981: Chiang Kai-shek. His Life and Times. Abridged Engl. ed. / by Chang Chun-ming. New York: St. John's Univ.

Gälli, Anton 1988: Taiwan R.O.C.: eine chinesische Herausforderung: von der Handelsmacht zum Technologiezentrum. München: weltforum-Verl.

Geißler, Rainer 1996: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen, in: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Opladen.

--2000: Bildungsexpansion und Bildungschancen. Informationen zur politischen Bildung: Sozialer Wandel in Deutschland, Nr. 269/2000, Hrsg. Bundeszentrale für polit. Bildung.

Gernet, Jacques 1988: Die chinesische Welt: Die Geschichte Chinas von den Anfängen bis zur Jetztzeit. 1. Aufl. Frankfurt a.M.

Greene, J. Megan 2000: The Greening of Taiwan's Scientific Desert: Science and the State in the Republic of China, 1949-1969. In: Harvard Studies on Taiwan: Vol.3. S.67-94.

--2007:Taiwan's knowledge-based economy. A historical perspective on higher

- education, manpower planning and economic development. In: Asch, Robert and Greene, J. Megan (ed.) 2007: Taiwan in the 21st Century. Aspects and Limitations of a Development Model. New York.
- Harbison, Frederick, and Charles A. Myers, eds.1964: Education, Manpower, and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development. New York: McGraw-Hill.
- Heinzig, Dieter 1978: Sowjetische Militärberater bei der Kuomintang 1923-1927. Baden-Baden.
- Helmick, John 1972: University Entrance Examination Procedures. A Report to the Minister of Education of the Republic of China.
- Heman, Friedrich 1909: Geschichte der neueren Pädagogik. Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation. Zum Unterricht für Lehrerseminare und zum Selbststudium. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Osterwieck/Harz und Leipzig.
- Herrmann, Ulrich 1993: Abschied vom Erziehungsstaat? Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. 1993, H.4., S.563-565.
- 1993: Erziehungsstaat - Staatserziehung - Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanen des Staates zur modernen Staatsbürger Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. 1993, H.4., S.567-582.
- Herrmann-Pillath, Carsten 1998: Wettbewerb der Systeme und wirtschaftliche Entwicklung im chinesischen Kulturraum. In: Herrmann-Pillath/Lackner (Hrsg.) 1998: Länderbericht China. Köln. S.261-277.
- Hickey, Dennis Van Vranken 1994: United States-Taiwan Security Ties. From Cold War to beyond Containment.

- Ho Ping-ti 1959: "Aspects of Social Mobility in Imperial China." In: Comparative Studies in Society and History, Vol.1. S.330-359.
- 1965: The Ladder of Success in Imperial China (New York: Columbia University Press.
- Hoffmann, Rainer 1980: Der Untergang des konfuzianischen China. Von Mandschureich zur Volksrepublik. Wiesbaden.
- Horio Teruhisa 1998: Tennostaat und Nationalerziehung: Das kaiserliche Japan - Ein Erziehungsstaat? In: Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Emar (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Weinheim. S.305-322.
- Hsiao Chih-bang 2006: Lehrerbildung als Politikum - ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan, eine historische Darstellung - untersuchte den Wandelungsprozess der Lehrerbildung von der konfuzianischen Tradition zur modernen Professionalausbildung.
- Hsu Chi-wei Stephan 1969: Die Pädagogik von Tsai Yuan-pei : die Begegnung zwischen der europäischen und chinesischen Kultur im Bereich der Bildung und Erziehung. Münster, Univ., Diss.
- Huang Huang-ping and Chiu Lian-Hwang 1991: Moral and Civic Education. In: Douglas C. Smith (ed.) 1991: The Confucian Continuum: Educational Modernization in Taiwan. New York: Praeger.
- Hwang Kwang-kuo1986: „Dao and Transformative Power of Confucianism: A Theory of East Asian Modernization", Alumni Paper Series 8. Honolulu: East-West Center.
- Jocoby, Neil H. 1966: U.S. Aid to Taiwan. Study of Foreign Aid, Self-Help and Development. New York: Fredrick A. Praeger, Inc.
- Keller, M. Theresa 1989: Back to basics: Chu Hsi 's elementary Learning. In: de Bary, Wm Theodore and Caffee, Jahn W. 1989: Neo-Confucian Education: The

Formative Stage. University of California Press. S.219-251.

Kindermann, Gottfried-Karl (Hrsg.) 1963: Konfuzianismus, Sunyatsenismus und chinesischer Kommunismus. Dokumente zur Begründung und Selbstdarstellung des chinesischen Nationalismus. Breisgau.

--1974: Einleitung zu „Stimmen des anderen China“ Taiwan: Die Herausforderung einer chinesischen Alternative. - Zur Problemstruktur und Selbstdeutung des „anderen China“ In: Kindermann, Gottfried K. (Hrsg.) 1974: Stimmen des anderen China: Nationalchinesische Experten zu entwicklungspolitischen Alternativen für China. München: Weltforum Verl. S.7-23.

--1977: Pekings chinesische Gegenspieler. Theorie und Praxis nationalchinesischen Widerstandes auf Taiwan. Düsseldorf

--1980 (a): Zur Entstehungsgeschichte und Frühphase des Bürgerkrieges in China 1927-1949. In: Kindermann, Gottfried-Karl (Hrsg.) 1980: Chinas unbeendeter Bürgerkrieg. Im Spannungsfeld Peking-Taiwan-USA 1949-1980. München. S.25-40.

--1980 (b): Amerikas Chinapolitik im Spannungsfeld des innerchinesischen Systemkonflikts. In: Kindermann, Gottfried-Karl (Hrsg.) 1980: Chinas unbeendeter Bürgerkrieg. Im Spannungsfeld Peking- Taiwan -USA 1949-1980. Wien/München. S.41-76.

Kleinschmidt, Harald 2007: Das europäische Völkerrecht und die ungleichen Verträge um die Mitte des 19. Jahrhunderts. München.

Klintworth, Gary 1995: New Taiwan, New China: Taiwan's changing role in the Asia-Pacific region. NewYork.

Kracke, Edward A.1947: Family vs. Merit in Chinese Civil Service Examination under the Empire. In: Harvard Journal of Asiatic Studies. Vol. 10, S.103-123.

--1957: Region, Family and Individual in the Chinese Examination. In: Fairbank, John

- K. (Hrsg.) Chinese Thought and Institutions Chicago: University of Chicago Press. S.251-268.
- Lan Yu-su 1996: Zur aktuellen Methodik der Moralerziehung in Taiwan. Der Sinn und die Problematik der Realisierung des „Werterziehungsansatzes“ in den Lehrbuchreihen des Faches „Civics“ für den Primar-Bereich und die Anwendungsmöglichkeit dieses Modells für den Sekundar-Bereich. Dissertation an der Universität Köln.
- Lee Eun-jeung 2003: „Anti-Europa“. Die Geschichte der Rezeption des Konfuzianismus und der konfuzianischen Gesellschaft seit der frühen Aufklärung; eine ideengeschichtliche Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Entwicklung. Münster.
- Lee Thomas H.C. 1989: Sung Schools and Education Before Chu His. In: de Bary, Wm Theodore and Caffee, Jahn W. 1989: Neo-Confucian Education: The Formative Stage. University of California Press. S.105-138.
- 2000: Education in Traditional China: a history. Handbuch der Orientalistik. Vierte Abteilung; China Handbuch der Orientalistik / Hrsg. von B. Spuler. Unter Mitarb. von H. Franke ... ; Abt. 4: China / Hrsg. von H. Franke Bd. 13.
- Li Kwoh-ting and Tzong-shian Yu (eds.) 1982: Experiences and Lessons of Economic Development in Taiwan, Taipei: Academia Sinica.
- Linebarger, Paul Myron Anthony 1957: The Political Doctrines of Sun Yat-Sen. An Exposition of San Min Chu I. Baltimore.
- Liu Hui-ru 1993: „Die 4-Mai-Bewegung aus heutiger Sicht“. In: Pohl, Karl-Heinz; Wacker, Gudrun und Liu Hui-ru (Hrsg.) 1993: Chinesische Intellektuelle im 20. Jahrhundert: Zwischen Tradition und Modernen. Hamburg. S.37-55.
- Liou Wei-chih 2006: „Aus deutschem Geistesleben...“: Zur Rezeption der deutschen Pädagogik in China und Taiwan zwischen 1900 und 1960. Leipzig

- Liu Wen-ji 1994: Rückblick und Reflexion über die Entwicklung der Hochschule seit 40 Jahren. In: Jiao Ou-yang und Huang Zhen-jie (Hrsg.) 1994: Das Ideal der Universität.
- Maier, Harry 1994: Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem.
- Makeham, John 2008: Lost Soul. „Confucianism“ in Contemporary Chinese Academic Discourse. Ruxue: Daotong versus Zhengtong. S.192-207.
- Man-Cheong, Iona 2004: The Class of 1761 Examinations, State and Elite in Eighteenth Century China (Standford, CA.)
- Martin, Bernd 1987: Japans Weg in die Moderne und das deutsche Vorbild: Historische Gemeinsamkeit zweier „verspäteter Nationen“ (1860-1960) In: Ders. (Hrsg.) 1987: Japans Weg in die Moderne. Ein Sonderweg nach deutschem Vorbild? Frankfurt/Main, New York. S.17-44.
- McBeath, Gerald A. 1998: Wealth and Freedom. Taiwan´s New Political Economy. Hampshire: Ashgate.
- McKnight, Brian E. 1971: Village and Bureaucracy in Southern Sung China. Chicago & London, The University of Chicago Press.
- Meißner, Werner 1993: Intellektuelle im Zwiespalt. Fallstudien über Chang Chün-mai, Hu Shih und Ch'en Tu-hsiu. In: Pohl, Karl-Heinz; Wacker, Gudrun und Liu Hui-ru (Hrsg.) 1993: Chinesische Intellektuelle im 20. Jahrhundert: Zwischen Tradition und Modernen. Hamburg. S.125-143.
- 1994: China zwischen nationalem „Sonderweg“ und universaler Modernisierung. Zur Rezeption westlichen Denkens in China. München.
- Meyer, John W. 1977: The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of sociology*. Vol.83 (1), S.53-77.
- Meyer, John W. und Ramirez, Francisco O.; Rubinson, Richard; Boli-Bennett, John

- 1977: The World Educational Revolution, 1950-1970. In: Sociology of Education 1977 vol. 50 (October) S.242-258.
- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O. und Conrad W. Snyder 1992: „World Expansion of Mass Education (1870-1970)“ In: Sociology of Education 65, S.128-149.
- Miyazaki, Ichisada 1981: China's Examination Hell. The Civil Service Examinations of Imperial China. Translated by Conrad Schirokauer. New Haven: Yale Univ. Press.
- Müller-Hofstede, Christoph 1998: Reich und mächtig- Chinas Zukunft als Nation- Ein Essay. In: Herrmann-Pillath/Lackner (Hrsg.)1998: Länderbericht China. Köln. S.534- 566.
- Neugebauer, Ernst 1971: Anfänge pädagogischer Entwicklungshilfe unter dem Völkerbund in China: 1931 bis 1935. Hamburg: Institut für Asienkunde.
- Noyes, W.A. Jr. 1958: Science and Diplomacy. In: ebd.: Science and Foreign Policy. New York: Foreign Policy Association.
- OECD 2007: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2007, OECD Paris.
- Osterhammel, Jürgen 1989 : China und die Weltgesellschaft vom 18. Jahrhundert bis in unsere Zeit. München.
- Osterhammel, Jürgen und Petersson, Niels P. 2003: Geschichte der Globalisierung. München.
- Paul, Gregor 2001: Konfuzius, Herder, Freiburg/B.
- Peng Pon-to (Hrsg.): Taiwan Handbuch. Die Republik China. München.
- Picht, Georg1965: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i.Br. 1964, 2. Auflage München.
- Polianski, Igor J. und Schwartz, Matthias (Hrsg.) 2009: Die Spur des Sputniks. Kulturhistorische Expeditionen ins kosmische Zeitalter. Frankfurt am Main:

Campus-Verl.

Rist, Gilbert 1997: *The History of Development. From Western Origins to Global Faith*. London und New York: Zed Books.

Robinson, Saul B. und Thomas, Helga 1971: *Deutscher Bildungsrat Gutachten und Studien der Bildungskommission 3.: Differenzierung im Sekundarschulwesen-Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen*. Stuttgart.

Roetz, Heiner 1995: *Konfuzius*. Beck, München.

Roger, B. Jeans, Jr. 1997: *Democracy and Socialism in Republican China: The Politics of Zhang Junmai (Carsun Chang), 1906–1941*, Lanham (Maryland) and Oxford (UK): Rowman & Littlefield.

Ruth Hayhoe (Hrsg.) 1992: „*Education and Modernization: The Chinese Experience*“. Oxford: Pergamon Press.

--1996: *China's Universities 1895-1995. A Century of Cultural Conflict*. New York & London: Garland.

Schlomann, Friedrich Wilhelm und Friedlingstein Paulette 1976: *Tschiang Kai-schek. Ein Leben für China*; Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe.

Schubert, Günter 1998: *Taiwan seit 1945: Von der Entwicklungsdiktatur zur entwickelten Demokratie*. In Herrmann-Pillath/Lackner (Hrsg.)1998: *Länderbericht China*. Köln. S.206-221.

Schubert, Volker 1998: *Japan in der Meiji-Zeit-Schule im Prozess der Formierung des „modernen“ Alltagslebens*. In: ebd., S.323-337.

Schultz, Theodor W. 1961: *Investment in Human Capital*, in: *American Economic Review*, 51 (1961) Vol. I. S.1-17.

Schulte, Barbara 2008: *Zur Rettung des Landes*“. *Bildung und Beruf im China der Republikzeit*. Frankfurt.

- Seiwert, Hubert 1985: Volksreligion und national Tradition in Tiawan: Studien zur regionalen Religionsgeschichte. Chines. Provinz. Stuttgart, Steiner.
- Smith, Douglas C. 1991: Secondary Academic Education. In: Smith, Douglas C. (Hrsg.) 1991: The Confucian continuum: educational modernization in Taiwan. New York : Praeger.
- Song Xue-ming 1998: Der chinesische Wirtschaftsraum als Faktor in der Weltwirtschaft. In: Herrmann-Pillath/Lackner (Hrsg.) 1998: Länderbericht China. S.302-324.
- Spencer, Jonathan D.1995: Chinas Weg in die Moderne. München.
- Strauss, Julia C. 1998: Strong Institutions in Weak Polities: State Building in Republican China, 1927-1940 (New York: Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) 1991: Länderbericht: Taiwan 1991. Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) 1988: Länderbericht Taiwan 1988. Stuttgart.
- Teng Ssu Yu 1971: The Taiping Rebellion and the Western Powers. Oxford.
- Tenoth, Heinz - Elmar 2000: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim und München.
- Thomson, Charles A. und Laves, Walter H.C. 1963: Culture Relations and U.S. foreign Policy Bloomington, Indiana Univ. Press.
- Thomson, James C., Jr., *While China Faced West – American Reformers in Nationalist China, 1928-1937*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1969.
- Tsurumi, E. Patricia 1977: Japanese colonial Education in Taiwan, 1895-1945, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Tu Wei-ming 1985: »Confucian Thought : Selfhood as Creative Transformation »,

- State University of New York Press, Albany.
- Tucker, Nancy Bernkopf 1994: Taiwan, Hong Kong and the United States, 1945-1992: Uncertain Friendships New York: Twayne Publishers. Twayne's international history series. [no. 14]
- Twitchett, Denis Crispin 1965: A Critique of some Recent studies of Modern Chinese Social-Economic History. In: Transactions of the International Conference of Orientalists in Japan, Vol. 10, S.28-41.
- 1976: The birth of the Chinese meritocracy. Bureaucrats and examinations in Tang China. London.
- Verlag für fremdsprachige Literatur, Peking 1978: Die Reformbewegung von 1898. In: „Serie der Geschichte des modernen China“.
- Wachman, Alan M.1994: “Competing Identities in Taiwan”. In: Murray A. Rubinstein (ed.) The Other Taiwan: 1945 to the Present. (Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- Walton, Linda 1989: The Institutional Context of Neo-Confucianism: Scholar, Schools and Shu-yüan in Sung-Yüan China. In: de Bary, Wm Theodore and Caffee, John W. 1989: Neo-Confucian Education: The Formative Stage. S.457-492.
- Wang Pei-li 1996: Wilhelm von Humboldt und Tsai Yuen-pei: eine vergleichende Analyse zweier klassischer Bildungskonzepte in der deutschen Aufklärung und in der ersten chinesischen Republik. Münster: Waxmann.
- Wang Yi-chu 1966: Chinese intellectuals and the West 1872-1949. Chapel Hill, NC: Univ. of North Carolina Press.
- Weber, Max 1991: Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Konfuzianismus und Taoismus. Schriften 1915-1920. Herausgeben von Hewig Schmidt-Glintzer. Tübingen.

- Weggel, Oskar 1991: die Geschichte Taiwans: vom 17. Jahrhundert bis heute. Köln.
- Whittome, Günter 1991: Taiwan 1947. Der Aufstand gegen die Koumintang, Institut für Asienkunde, Hamburg.
- Wilson, Richard 1970: Learning to be Chinese: the political Socialization of Children in Taiwan (Cambridge, Ma.: MIT Press
- Witting, Horst E. 1976: Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente. München/Basel S.89f.
- Wu Pei-yi 1989: Education of Children in the Sung. In: de Bary, Wm Theodore and Caffee, Jahn W. 1989: Neo-Confucian Education: The Formative Stage.
- Yang Ming-che 1974: Grundfragen der nationalchinesischen Verteidigungspolitik auf Taiwan. In: Kindermann, Gottfried-Karl (Hrsg.) 1974: Stimme des anderen China. Nationalchinesische Experten zu entwicklungspolitischen Alternativen für China. München. S.65-74.
- Yen-Scharpf, Sophia 1980: Chinas Taiwan-Problem bis 1949. Die regionale Dimension. In: Kindermann, Gottfried-Karl (Hrsg.) 1980: Chinas unbeendeter Bürgerkrieg. Im Spannungsfeld Peking-Taiwan-USA (1949-1980). Wien/München. S.93-133.
- You Jong-Il 1998: Income Distribution and Growth in East Asia, The Journal of Development Studies, Vol. 34, No.6, S.37-65.
- Yun Young-Min 1994: Class Structure and Class Mobility in East Asia: A Comparison among South Korea, Japan and Taiwan, Korea Journal of Population and Development, vol. 23, No. 2:257-281.
- Zürcher, Erik 1989: Buddhism and Education in Tang Times. In: de Bary, Wm Theodore and Caffee, Jahn W. 1989: Neo-Confucian Education: The Formative Stage. University of California Press. S.19-56.

Zeitung:

1981-06-02/ United Daily News (聯合報) /P-03/

Hu Shih 胡適 1958: Rede des Amtsantritt als Präsident „Sinica Academia“ von Hu Shih. 中研院長胡適就職. In der Zeitungsartikel in „Central daily newspaper“ am 11. April 1958. S.1. (1958, 4 月 11 日) : 中央日報, 1 版.

Zeitschrift

„Die Welt“ 天下 1996: Die Erziehung in Taiwan, Sonderband, 台灣教育特刊. Nov. 1996. Taipei.

Chinatimes Weekly 時報週刊 2005: Interview mit Tu Cheng-sheng 杜正勝專訪. am 11.07.2005,

Tabelle 1 Entwicklung der Anzahl der Schulen, Schüler und der Schulbesuchsrate in den Konfuzianischen Schulen und der Anzahl der Schulen sowie der Einschulungsrate in den „Öffentlichen Schulen“ von 1899 bis 1944					
Jahrgang	Öffentliche Schule		Konfuzianische Schule		
	Anzahl der Schulen	Einschulungsrate in: %	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Einschulungsrate in: %
1899	96		1.421	25.341	8,27
1900	117		1.473	26.186	8,43
1901	121		1.554	28.064	8,91
1902	139		1.623	29.742	9,34
1903	146		1.365	25.710	7,95
1904	152		1.080	21.661	6,58
1905	180		1.055	19.255	5,77
1906	195		914	19.915	5,87
1907	207		873	18.612	5,40
1908	219		630	14.782	4,24
1909	231		655	17.101	4,83
1910	240		567	15.811	4,39
1911	253		548	15.759	4,33
1912	265		541	16.302	4,40
1913	280		576	17.284	4,62
1914	292		638	19.257	5,11
1915	307		599	18.000	4,71
1916	328		584	19.320	4,96
1917	352	13,14	533	17.641	4,45
1918	421	15,71	385	13.314	3,33
1919	438	20,69	302	10.936	2,68
1920	495	25,11	225	7.639	1,83
1921	531	27,22	197	6.962	1,64
1922	592	28,82	194	3.664	0,81
1923	715	28,60	122	5.283	1,16
1924	725	28,99	126	5.165	1,12
1925	728	29,51	120	5.137	1,09
1926	735	28,42	136	5.486	1,16
1927	743	29,18	137	5.312	1,11
1928	749	29,79	139	5.597	1,15
1929	754	31,11	160	5.700	1,16
1930	757	33,11	164	5.968	1,20
1931	761	34,20	157	5.378	1,04
1932	762	35,87	142	4.700	0,90
1933	769	37,44	129	4.494	0,84
1934	770	39,33	110	3.524	0,64
1935	781	41,47	98	3.099	0,54
1936	785	43,79	62	2.411	0,42
1937	788	46,69	28	1.407	0,23
1938	796	49,82	19		
1939	810	53,15	17		
1940	825	57,56	7		
1941	843	61,60			
1942	878	61,56			
1943	905	65,82			
1944	944	71,31			

Quelle: Die Statistikbehörde unter den Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan. 1946 (Hrsg.) S.242 und 477 und Li Yuen-Huei 1983 S.597.

Tabelle 2 Wandel der Anzahl der taiwanesischen Schüler in allen Bildungseinrichtungen von 1900 bis 1943													
Jahr	Universität		Fachschule		Ausbildungsstätte für Lehrerausbildung		Mittelschule		Berufsschule		Öffentliche Schule		Die relative Schulbesuchrate in %
	Anzahl der Schulen	Anzahl der Studenten	Anzahl der Schulen	Anzahl der Studenten	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	
1900			1	89	1	195					127	13.272	
1905			1	140	1	242	1	136			204	31.221	
1910			1	194	1	443	1	266			291	49.556	
1915			1	205	1	764	3	1.357	1	168	420	81.979	13,1
1920			3	508	2	1.188	6	2.279	5	857	625	175.596	25,1
1925			3	723	3	1.699	21	7.569	22	2.246	861	244.902	29,5
1930	1	180	3	831	4	1.190	23	10.507	38	4.323	891	282.641	33,1
1935	1	114	3	976	4	1.379	24	12.241	46	5.552	917	407.449	41,5
1940	1	322	3	1.078	6	2.002	36	18.684	89	16.240	974	671.059	57,6
1943	1	357	3	1.817	3	2.888	45	29.540	117	32.718	1099	932.525	71,3

Quelle: Statistikbehörde unter den Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan. 1946 (Hrsg.) S.1211-1212, 241-1242

Tabelle 3						
Anzahl der Schulen und der Schüler (Anzahl der gesamten Schüler, der taiwanesischen Schüler und der japanischen Schüler) und Anteil der taiwanesischen Schüler in den allen Bildungseinrichtungen im Jahr 1944						
		Anzahl der Schulen	Anzahl der gesamten Schüler	Anzahl der Taiwanesen	Anzahl der Japaner	Anteil der Taiwanesen In:%
Volksschulen und Grundschulen		1.074	862.674	739.856	122.818	85,76
Allgemeine Bildung	Mittelschulen (männlich)	22	14.523	7.343	7.180	50,56
	Mittelschulen (weiblich)	23	11.902	4.340	7.562	36,46
Berufliche Ausbildung	Berufsschulen	27	13.042	7.876	5.166	60,39
	Ausbildungseinrichtungen für kurzzeitige Förderkurse	90	7.718	5531	2.187	71,66
Lehrerausbildungsstätte		3	2.642	347	2.295	13,13
Fachhochschulen		3	1.755	301	1.454	17,15
Höhere allgemeinbildende Schule		1	635	101	534	15,91
Studienkolleg		1	491	54	437	11,00
Universität		1	454	69	385	15,20

Quelle: Statistikbehörde unter den Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan (Hrsg.) 1946 S.242.

Tabelle 4 Entwicklung der Anzahl von Schulen, Klassen, Lehrern und Schülern sowie der relativen Schulbesuchsrate in der Grundschule von 1944-1949					
Jahr	Schulen	Klassen	Lehrer	Schüler	relative Schulbesuchsrate in:%
1944	1.097	13.521	15.483	898.424	71,31
1945	1.053	13.656	14.914	850.097	80,01
1946	1.130	13.683	15.355	823.400	78,56
1947	1.160	14.072	16.083	855.821	79,02
1948	1.185	14.519	17.369	840.783	77,14
1949	1.199	15.539	19.000	892.758	79,07

Quelle: Bildungsbehörde unter den Verwaltungsbehörden des Gouvernements der Provinz Taiwan. (Hrsg.) 1955 S.291f.

Tabelle 5 Entwicklung der Schülerzahlen in Junior High Schools, Junior Vocational High Schools, dreijährigen Lehrerausbildungsstätten, Senior High Schools und Senior Vocational High Schools, fünfjährigen pädagogischen Fachschulen, Fachschulen und Universitäten von 1945 bis 1949								
Jahr	Junior High Schools	Junior Vocational Schools	dreijährige Lehrerausbildungsstätten	Senior High Schools	Senior Vocational Schools	fünfjährigen Pädagogischen Fachschulen	Fachschulen	Universitäten
1945	36.088	21.535	581	4.075	2.444			
1946	36.222	20.773	537	4.503	2.543	2.458		2.983
1947	46.955	22.931	830	6.519	4.721	2.736		3.176
1948	60.448	24.403	413	9.939	7.336	3.684	79	4.033
1949	60.713	23.655	528	15.667	9.500	4.501	969	4.937

Quelle: Bildungsbehörde der Gouvernmentverwaltung der Provinz Taiwan. (Hrsg.) 1955 S.294-299

Tabelle 6
Entwicklung der relativen Schulbesuchsrate, der Anzahl der Schulen, Schulklassen und Schüler
sowie der durchschnittlichen Anzahl der Klassen und Klassenstärke in der Elementarbildung
von 1950-1990

Jahr	Die relative Schulbesuchsrate In %	Schulen	Schulklassen	Schüler	Durchschnittliche Anzahl der Klassen	Durchschnittliche Klassestärke
1950	79,98	1.231	16.856	906.950	13,69	53,81
1951	81,49	1.248	17.743	970.664	14,22	54,71
1952	84,00	1.251	18.833	1.003.304	15,05	53,27
1953	87,75	1.300	20.211	1.060.324	15,55	52,46
1954	90,83	1.350	22.025	1.133.438	16,31	51,46
1955	92,33	1.446	24.127	1.244.029	16,69	51,56
1956	93,82	1.537	26.189	1.344.432	17,04	51,34
1957	94,61	1.597	28.307	1.480.557	17,73	52,30
1958	94,84	1.663	30.945	1.642.888	18,61	53,09
1959	95,44	1.757	33.586	1.777.118	19,11	52,91
1960	95,59	1.843	35.944	1.888.783	19,50	52,55
1961	96,00	1.932	37.906	1.997.016	19,62	52,68
1962	96,52	1.995	39.712	2.097.957	19,91	52,83
1963	96,71	2.067	41.114	2.148.652	19,89	52,26
1964	96,83	2.107	42.139	2.202.867	19,99	52,28
1965	97,15	2.143	43.338	2.257.720	20,22	52,10
1966	97,16	2.175	44.382	2.307.955	20,41	52,00
1967	97,52	2.208	45.171	2.348.218	20,46	51,99
1968	97,67	2.244	45.780	2.383.204	20,40	52,06
1969	97,62	2.275	47.084	2.428.041	20,70	51,57
1970	98,00	2.319	48.404	2.445.405	20,87	50,52
1971	98,02	2.331	49.300	2.456.615	21,15	49,83
1972	98,13	2.337	49.432	2.459.743	21,15	49,76
1973	98,09	2.349	49.333	2.431.440	21,00	49,29
1974	98,46	2.354	49.421	2.406.531	20,99	48,69
1975	99,29	2.376	49.322	2.364.961	20,76	47,95
1976	99,42	2.378	49.682	2.341.413	20,89	47,13
1977	99,57	2.400	50.109	2.319.342	20,88	46,29
1978	99,64	2.412	50.339	2.278.726	20,87	45,27
1979	99,68	2.421	50.376	2.256.363	20,81	44,79
1980	99,72	2.428	50.345	2.233.706	20,73	44,37
1981	99,76	2.444	50.622	2.213.179	20,71	43,72
1982	99,79	2.457	50.715	2.226.699	20,64	43,91
1983	99,81	2.464	51.091	2.242.641	20,73	43,90
1984	99,82	2.474	51.718	2.273.390	20,90	43,96

1985	99,85	2.486	52.732	2.321.700	21,21	44,03
1986	99,87	2.486	53.885	2.364.438	21,68	43,88
1987	99,89	2.472	55.070	2.400.614	22,28	43,59
1988	99,90	2.478	55.896	2.407.166	22,56	43,07
1989	99,90	2.484	56.315	2.384.801	22,67	42,35
1990	99,89	2.487	56.120	2.354.113	22,57	41,95

Quelle: Bildungsministerium (Hrsg.) 2008: Educational Statistics of the Republic of China 2008
S. 4, 6, 20, 22 und 34

Durchschnittliche Anzahl der Klassen und durchschnittliche Klassenstärken sind eigene Berechnung

Tabelle 7									
Entwicklung der Einschulungsrate in der Sekundarstufe I bzw. Junior High School und Junior vocational High School, Anzahl der Schulen, Schulklassen und Schüler sowie die durchschnittliche Anzahl der Klassen pro Schule und Klassenstärke in den Junior High Schools und Anzahl der Schulen und Schüler in den Junior Vocational High Schools von 1950 bis 1967									
Jahr	Einschulungsrate: in: %	Junior High School					Junior vocational High School		
		Anzahl der Schulen	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler	Durchschnittliche Anzahl der Klassen	Durchschnittliche Klassenstärke	Anzahl der Schulen	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler
1950	31,78	66	1.322	61.082	20,03	46,20	77	567	23.211
1951	38,60	61	1.352	64.370	22,16	47,61	77	561	23.541
1952	34,85	54	1.468	71.900	27,19	48,98	77	594	25.860
1953	36,50	53	1.706	84.513	32,19	49,54	81	676	29.787
1954	39,71	55	2.023	101.005	36,78	49,93	91	798	35.007
1955	43,94	54	2.284	116.192	42,30	50,87	95	895	39.211
1956	47,75	64	2.667	133.687	41,67	50,13	97	926	40.493
1957	49,27	80	3.078	150.594	38,48	48,93	105	917	39.445
1958	51,07	81	3.344	160.490	41,28	47,99	109	888	36.728
1959	51,76	91	3.650	177.842	40,11	48,72	109	871	37.205
1960	52,24	105	4.123	205.853	39,27	49,93	109	888	39.720
1961	53,79	144	4.878	252.107	33,88	51,68	111	910	42.227
1962	55,14	181	5.622	295.363	31,06	52,54	110	915	42.828
1963	54,06	221	6.450	340.972	29,19	52,86	114	894	42.500
1964	55,64	253	7.195	382.998	28,44	53,23	121	891	42.638
1965	58,23	272	7.968	426.822	29,29	53,57	130	906	43.461
1966	59,04	271	8.554	456.090	31,57	53,32	128	930	44.789
1967	63,66	288	9.328	499.843	32,39	53,59	136	994	48.749

Quelle: Educational Statistics of the Republic of China 2008 S.4, 6, 16, 18, 20, 22 und 35

Die durchschnittliche Anzahl der Klassen pro Schule und die durchschnittliche Klassenstärke sind eigene Berechnung.

Tabelle 7a					
Die Schulbesuchsrate zu Grundschulen, Junior High Schools, Senior High Schools und Senior Vocational High Schools von 1950 bis 1990					
Einheit in %					
Jahr	Schulbesuchsrate	Absolventen der Grundschulen	Absolventen der Junior High Schools	Absolventen der Senior High Schools	Absolventen der Senior Vocational Schools
1950	79,98	31,78	51,15	39,76	...
1951	81,49	38,60	57,26	39,60	...
1952	84,00	34,85	56,96	26,27	...
1953	87,75	36,50	61,04	41,75	...
1954	90,83	39,71	64,20	43,01	...
1955	92,33	43,94	63,13	44,27	...
1956	93,82	47,75	71,39	41,94	...
1957	94,61	49,27	71,44	37,16	...
1958	94,84	51,07	71,57	36,85	...
1959	95,44	51,76	75,98	37,49	...
1960	95,59	52,24	75,88	43,41	...
1961	96,00	53,79	78,60	44,65	...
1962	96,52	55,14	76,16	41,83	...
1963	96,71	54,06	73,32	45,02	...
1964	96,83	55,64	76,53	41,07	...
1965	97,15	58,23	78,52	38,30	...
1966	97,16	59,04	75,80	38,62	...
1967	97,52	63,66	77,97	40,52	...
1968	97,67	74,17	83,95	38,95	...
1969	97,62	75,53	83,15	39,73	...
1970	98,00	78,59	82,66	41,92	...
1971	98,02	80,85	69,62	43,47	...
1972	98,13	83,31	71,17	42,62	...
1973	98,09	83,71	67,90	37,92	...
1974	98,46	88,03	67,57	39,68	...
1975	99,29	89,47	65,82	39,80	...
1976	99,42	90,41	61,57	42,39	...
1977	99,57	93,60	60,04	43,59	...
1978	99,64	94,08	60,42	40,43	...
1979	99,68	95,58	62,75	43,96	...
1980	99,72	96,14	65,16	44,64	...
1981	99,76	96,77	68,11	45,39	...
1982	99,79	97,96	71,52	46,03	...
1983	99,81	97,95	69,55	46,40	...
1984	99,82	98,70	70,54	44,36	...
1985	99,85	98,73	71,31	40,19	...

1986	99,87	99,04	77,13	40,98	...
1987	99,89	99,51	79,32	46,26	2,83
1988	99,90	99,09	79,51	45,53	4,57
1989	99,90	99,62	79,60	44,40	7,00
1990	99,89	99,77	84,70	48,58	12,92
Schulbesuchsrate der Absolventen der Grundschulen = Schülerzahl der ersten Schuljahr in den Junior High School/ Anzahl der Absolventen der Grundschule*100					
Quote des Besuchs zur weiteren Bildung der Absolventen der Junior High Schools = Anzahl des ersten Schuljahrs in den Senior High Schools, Senior Vocational High Schools und der fünfjährigen Fachschulen/ Anzahl der Absolventen der Junior High School*100					
Quote des Besuchs zur weiteren Bildung der Absolventen der Senior High Schools = Anzahl des ersten Schuljahrs in den Fachhochschulen, Universitäten, dreijährigen Fachschule/ Anzahl der Absolventen der Senior High School*100					
Quote des Besuchs zur weiteren Bildung der Absolventen der Senior Vocational High Schools = Anzahl des ersten Schuljahrs in den Fachhochschulen, Universitäten, dreijährigen und der zweijährigen Fachschulen/ Anzahl der Absolventen der Senior Vocational High School*100					

Tabelle 8 Wandel der Anzahl der Schulen und Schüler an den Senior High Schools, Senior Vocational High Schools und Fachschulen von 1950 bis 1967								
Jahr	Senior High Schools		Berufsbildende Schulen				Das Verhältnis der Schüler zwischen Senior High Schools und Berufsschulen	
	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Senior Vocational High Schools		Fachschulen			
			Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler		
1950	62	18.866	77	11.226	3		62,69	37,31
1951	68	21.303	77	13.075	4		61,97	38,03
1952	75	21.046	77	14.232	4		59,66	40,34
1953	80	21.793	81	15.814	5		57,95	42,05
1954	82	24.198	91	17.823	7		57,59	42,41
1955	92	30.169	95	21.186	5		58,75	41,25
1956	105	37.253	97	25.410	6		59,45	40,55
1957	117	43.922	105	30.378	6		59,11	40,89
1958	127	48.394	109	35.104	7	1.425	57,96	42,04
1959	135	54.314	109	40.595	8	1.729	57,23	42,77
1960	139	57.512	109	44.617	12	2.115	56,31	43,69
1961	136	62.548	111	46.108	14	2.148	57,57	42,43
1962	139	70.950	110	48.905	15	2.173	59,20	40,80
1963	140	82.892	114	54.421	15	3.237	60,37	39,63
1964	143	100.873	121	64.205	20	6.387	61,11	38,89
1965	142	116.197	130	74.114	35	14.384	61,06	38,94
1966	160	127.490	128	83.102	48	28.215	60,54	39,46
1967	170	140.604	136	94.547	57	40.372	59,79	40,21

Quelle: Bildungsministerium (Hrsg.) 2008: Educational Statistics of the Republic of China 2008
S. 4, 6, 20, 22 und 34.

Es fehlte in der Statistik die Anzahl der Schüler in den ersten drei Jahre in der Fachschule

Tabelle 9 Entwicklung der Schülerzahlen in unterschiedlichen Lehrgängen in den Junior und Senior Vocational High Schools von 1952 bis 1967								
	Gesamte Anzahl	Agrarwirt- schaft	Gewerbe	Handel	Meeres- wesen	Medizin und Pflege	Haus- wirtschaft	Ü brige
1952	40.092	14.735	8.868	12.877	1.189	441	1.982	0
1953	45.601	17.582	9.258	14.265	1.450	498	2.548	0
1954	52.830	20.604	10.257	16.185	1.572	559	3.653	0
1955	60.397	23.206	11.279	18.905	1.724	592	4.560	131
1956	65.903	24.208	12.041	21.910	1.735	657	5.068	284
1957	69.823	23.624	13.137	25.134	1.559	690	5.182	497
1958	71.832	22.792	12.805	28.259	1.692	748	5.182	354
1959	77.800	22.983	13.182	32.782	1.846	880	5.726	401
1960	84.337	24.765	13.030	36.612	1.963	1.083	6.571	313
1961	88.335	25.350	13.142	38.941	2.195	1.103	7.394	210
1962	91.963	25.948	13.367	40.758	2.334	1.199	7.983	104
1963	96.888	26.163	13.714	44.542	2.711	1.336	8.241	181
1964	106.811	26.914	15.152	50.988	3.022	1.496	8.993	246
1965	117.575	26.776	17.396	58.555	3.441	1.936	9.471	0
1966	127.891	26.791	19.266	66.130	3.900	2.201	9.603	0
1967	143.296	26.844	24.123	75.178	4.401	2.936	9.814	0

Quelle: CEPD 1978 (Hrsg.): Taiwan Statistical Data Book 1978 S.256.

Tabelle 9a Entwicklung der Schüleranzahl und Anteil der Schüler in unterschiedlichen Lehrgängen in den Junior und Senior Vocational High Schools in den Jahren 1952 ,1960 und 1967								
Jahrgang	Agrarwirt- schaft	Gewerbe	Handel	Meeres- wesen	Medizin und Pflege	Haus- wirtschaft	Kunst	Insgesamt
1952	14.735	8.868	12.877	1.189	411	1.928		40.092
Anteil in %	36,75	22,11	32,12	2,97	1,02	4,81		100
1960	24.765	13.030	36.612	1.963	1.083	6.571	313	84.337
Anteil in %	29,36	15,45	43,41	2,33	1,28	7,79	0,37	100
1967	26.844	24.123	75.178	4.401	2.936	9.814	0	143.296
Anteil in %	18,73	16,83	52,46	3,07	2,05	6,85	0	100

Anteil der Schüler in unterschiedlichen Lehrgängen ist eigene Berechnung

Tabelle 10 Entwicklung der Anzahl der Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten sowie die Studentenzahl in den Hochschulen von 1950 bis 1990								
Jahr	Anzahl der Fachschulen	Anzahl der Studenten im fünfjährigen Studiengang	Anzahl der Studenten im dreijährigen Studiengang	Anzahl der Studenten im zweijährigen Studiengang	Anzahl der Studenten in den Fachschulen	Anzahl der Fachhoch- schulen	Anzahl der Universitäten	Anzahl der Studenten im Bachelor Studium
1950	3				1.286	3	1	5.374
1951	4				2.140	3	1	6.057
1952	4				3.171	3	1	6.853
1953	5				4.240	3	1	7.687
1954	7				4.587	5	2	9.001
1955	5				4.545	6	4	13.460
1956	6				5.025	5	6	17.309
1957	6				4.879	5	6	20.394
1958	7	1.425	4.386		5.822	7	7	21.739
1959	8	1.729	3.895		5.624	7	7	23.709
1960	12	2.115	5.773		7.888	8	7	26.735
1961	14	2.148	6.218		8.366	8	8	29.524
1962	15	2.173	8.901		11.074	9	9	32.532
1963	15	3.237	9.702		13.171	10	10	37.719
1964	20	6.387	11.536		17.923	11	10	45.203
1965	35	14.384	15.150		29.534	11	10	54.819
1966	48	28.215	19.284		47.499	11	10	65.245
1967	57	40.372	23.039		63.411	13	9	73.881
1968	63	53.663	25.033	760	79.456	14	8	80.255
1969	69	67.831	25.968	2.189	95.988	13	9	86.233
1970	70	78.657	26.505	3.166	108.328	13	9	92.850
1971	73	85.041	29.579	4.626	119.146	14	9	100.455
1972	76	89.745	22.561	26.004	138.310	14	9	109.827
1973	76	93.240	25.445	28.936	147.621	14	9	120.304
1974	76	94.446	27.599	27.872	149.917	15	9	128.930
1975	76	95.815	28.233	26.178	150.226	16	9	135.297
1976	76	99.435	28.429	26.192	154.056	16	9	140.857
1977	76	104.161	28.983	27.362	160.506	17	9	142.921
1978	75	109.279	29.151	28.105	166.535	17	9	145.210
1979	75	115.926	29.543	29.154	174.623	15	11	149.370

1980	77	129.156	29.715	31.380	183.134	11	16	153.088
1981	77	122.039	29.881	33.864	192.901	11	16	158.181
1982	77	129.156	29.444	39.018	203.722	6	16	163.482
1983	77	135.260	29.496	46.176	216.165	6	16	169.341
1984	77	140.493	29.236	52.924	227.492	6	16	173.908
1985	77	145.332	29.008	56.957	236.824	12	16	179.334
1986	77	150.779	29.532	58.205	244.482	12	16	184.729
1987	68	156.745	29.789	64.458	256.610	23	16	192.933
1988	70	162.363	29.834	72.541	271.710	23	16	207.479
1989	75	169.335	29.510	87.172	293.204	20	21	222.311
1990	75	183.480	27.451	104.238	315.169	25	21	239.082

Quelle: Bildungsministerium (Hrsg.) 2008: Educational Statistics of the Republic of China 2008 S.4-7 und 20-27.

Anzahl der Schüler mit fünfjährigen, dreijährigen und zweijährigen Studien in den Fachschulen sind eigene Berechnung anhand von S.24 und 26.

Tabelle 11 Entwicklung der Einschulungsrate zur Sekundarstufe II, der Anzahl der Schulen, Schulklasse und Schüler sowie der durchschnittlichen Anzahl der Klassen pro Schule und der Klassenstärke in den Junior High Schools von 1968 bis 1990						
Jahr	Einschulungsrate In: %	Anzahl der Schule	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler	Durchschnittliche Anzahl der Klassen pro Schule	Durchschnittliche Klassenstärke
1968	74,17	487	11.459	617.225	23,53	53,86
1969	75,53	525	13.395	710.818	25,51	53,07
1970	78,59	553	15.281	799.223	27,63	52,30
1971	80,85	567	16.345	847.660	28,83	51,86
1972	83,31	577	17.407	908.615	30,17	52,20
1973	83,71	586	18.080	948.872	30,85	52,48
1974	88,03	594	19.014	990.931	32,01	52,12
1975	89,47	605	19.908	1.036.357	32,91	52,06
1976	90,41	614	20.454	1.058.870	33,31	51,77
1977	93,60	624	21.063	1.075.455	33,76	51,06
1978	94,08	632	21.799	1.082.074	34,49	49,64
1979	95,58	637	22.433	1.082.970	35,22	48,28
1980	96,14	648	22.811	1.075.532	35,20	47,15
1981	96,77	658	22.946	1.070.942	34,87	46,67
1982	97,96	661	23.459	1.082.358	35,49	46,14
1983	97,95	669	23.816	1.087.601	35,60	45,67
1984	98,70	669	23.768	1.077.732	35,53	45,34
1985	98,73	675	23.498	1.062.226	34,81	45,20
1986	99,04	676	23.352	1.052.993	34,54	45,09
1987	99,51	679	23.639	1.053.923	34,81	44,58
1988	99,09	683	24.573	1.088.890	35,98	44,31
1989	99,62	691	25.514	1.125.238	36,92	44,10
1990	99,77	700	26.297	1.160.180	37,57	44,12

Quelle: Bildungsmisterium (Hrsg.) 2008: Educational Statistics of the Republic of China 2008

S.4, 6, 16, 18, 20, 22 und 35

Durchschnittliche Anzahl der Klassen und durchschnittliche Klassenstärke sind eigene Berechnung.

Tabelle 12 Entwicklung der Anzahl der Schulen und Schüler an den Senior High Schools, Senior Vocational High Schools und Fachschulen von 1968 bis 1990								
Jahr	Senior High Schools		Berufsbildende Schulen				Das Verhältnis der Schüler zwischen Senior High Schools und den Berufsschulen	
	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Senior Vocational High Schools	Anzahl der Schüler in den Senior Vocational High Schools	Anzahl der Fachschulen	Anzahl der Schüler in den fünfjährigen Fachschulen		
1968	177	152.877	134	116.206	63	53.663	56,81	43,19
1969	177	161.459	141	137.565	69	67.831	54,00	46,00
1970	185	178.537	146	175.650	70	78.657	50,41	49,59
1971	199	190.798	168	198.969	73	85.041	48,95	51,05
1972	203	197.151	171	216.905	76	89.745	47,61	52,39
1973	202	191.388	171	232.574	76	93.240	45,14	54,86
1974	201	185.349	173	255.965	76	94.446	42,00	58,00
1975	195	185.181	177	282.415	76	95.815	39,60	60,40
1976	195	181.933	178	296.493	76	99.435	38,03	61,97
1977	189	181.150	183	304.992	76	104.161	37,26	62,74
1978	187	177.647	184	312.061	75	109.279	36,28	63,72
1979	186	181.408	184	328.395	75	115.926	35,58	64,42
1980	184	180.665	191	349.138	77	129.156	34,10	65,90
1981	180	182.391	196	374.206	77	122.039	32,77	67,23
1982	175	187.015	202	394.258	77	129.156	32,17	67,83
1983	176	190.214	202	404.549	77	135.260	31,98	68,02
1984	176	192.360	201	407.832	77	140.493	32,05	67,95
1985	176	194.757	201	421.784	77	145.332	31,59	68,41
1986	175	200.599	204	437.924	77	150.779	31,42	68,58
1987	171	206.019	209	447.328	68	156.745	31,53	68,47
1988	168	208.994	212	444.232	70	162.363	31,99	68,01
1989	168	204.457	214	438.140	75	169.335	31,82	68,18
1990	170	209.010	216	449.111	75	183.480	31,76	68,24

Quelle: Bildungsministerium (Hrsg.) 2008: Educational Statistics of the Republic of China 2008

S. 4, 6, 20, 22 und 34.

Es fehlte die Angabe für die Anzahl der Schüler in den ersten drei Jahren in der Fachschule
in „Educational Statistics of the Republic of China 2008“

Tabelle 13 Entwicklung der Schülerzahlen in unterschiedlichen Lehrgängen in den Senior Vocational High Schools von 1968 bis 1990								
Jahr	Gesamt	Agrarwirtschaft	Gewerbe	Handel	Meerwesen	Medizin und Pflege	Hauswirtschaft	Übrige
1968	150.131	24.431	31.877	75.922	4.745	3.717	9.439	0
1969	155.870	21.101	43.488	74.857	4.704	3.726	7.994	0
1970	175.905	19.231	63.084	76.748	4.937	5.193	6.712	0
1971	198.779	16.651	80.527	84.241	5.421	5.870	6.069	0
1972	216.587	13.923	93.260	91.102	5.731	6.770	5.801	0
1973	232.233	12.694	103.557	97.030	5.826	7.693	5.433	0
1974	255.536	12.697	116.640	106.164	6.098	8.558	5.379	0
1975	282.415	13.218	127.698	120.579	6.416	9.287	5.148	69
1976	295.762	14.045	133.404	126.829	6.089	9.670	5.490	235
1977	304.198	14.521	135.852	130.785	6.409	9.979	6.310	342
1978	311.294	14.098	140.188	131.483	6.557	9.536	8.589	843
1979	327.559	14.538	149.150	137.730	6.623	10.376	8.100	1.042
1980	349.138	15.191	163.982	140.615	6.252	11.000	10.911	1.187
1981	373.142	16.334	180.908	146.076	5.745	11.073	12.514	419
1982	393.022	16.809	194.550	149.113	6.038	11.389	14.586	537
1983	403.185	17.411	201.126	149.110	6.085	11.620	17.280	553
1984	407.832	17.874	203.121	148.465	6.067	11.836	19.889	580
1985	421.784	18.376	209.701	149.833	6.022	12.196	25.048	608
1986	437.924	19.132	215.746	150.970	6.111	12.496	32.772	697
1987	447.328	19.834	217.912	149.905	5.960	12.770	40.142	805
1988	444.232	19.703	211.007	148.725	5.707	12.926	45.106	1.058
1989	438.140	18.327	215.508	151.849	5.341	14.009	31.841	1.265
1990	449.111	17.801	202.978	159.119	5.677	15.664	46.169	1.703

Quelle: CEPD (Hrsg.) 1995 und 2007: Taiwan Statistical Data Book 1995 S.269 und ders. 2007 S.284.

Tabelle 13 a Entwicklung der Schüleranzahl und Anteil der Schüler in unterschiedlichen Lehrgängen in der Senior Vocational High School in den Jahren 1968, 1978 und 1986								
	Gesamt	Agrarwirtschaft	Gewerbe	Handel	Meerwesen	Medizin und Pflege	Hauswirtschaft	Übrige
1968	150.131	24.431	31.877	75.922	4.745	3.717	9.439	0
Anteil in %	100	16,27	21,23	50,57	3,16	2,48	6,29	
1978	311.294	14.098	140.188	131.483	6.557	9.536	8.589	843
Anteil in %	100	4,53	45,03	42,24	2,11	3,06	2,76	0,27
1986	437.924	19.132	215.746	150.970	6.111	12.496	32.772	697
Anteil in %	100	4,37	49,27	34,47	1,40	2,85	7,48	0,16

Anteil der Schüler ist eigene Berechnung

Tabelle 14					
Entwicklung der Anzahl der Schulen und Schüler in den gesamten und privaten Bildungseinrichtungen für Senior High Schools und Senior Vocational High Schools von 1968 bis 1990					
Jahr		Senior High Schools		Senior Vocational High Schools	
		Schülerzahl	Schulzahl	Schülerzahl	Schulzahl
1968	gesamte	152.877	177	116.206	134
	private	35.643	98	50.831	55
1969	gesamte	161.459	177	137.642	141
	private	36.866	95	63.702	63
1970	gesamte	178.537	185	175.650	146
	private	43.876	104	89.154	70
1971	gesamte	190.798	199	198.969	168
	private	46.559	118	104.859	92
1972	gesamte	197.151	203	216.905	171
	private	47.315	121	116.320	97
1973	gesamte	191.388	202	232.574	171
	private	43.064	120	128.270	96
1974	gesamte	185.349	201	255.965	173
	private	39.334	119	144.081	97
1975	gesamte	185.181	195	282.415	177
	private	38.507	113	163.372	101
1976	gesamte	181.933	195	296.493	178
	private	36.484	113	170.792	102
1977	gesamte	181.150	189	304.992	183
	private	36.763	107	175.709	107
1978	gesamte	177.647	187	312.061	184
	private	35.552	105	180.976	106
1979	gesamte	181.408	186	328.395	184
	private	38.834	104	191.680	106
1980	gesamte	180.665	184	349.138	191
	private	39.008	101	205.634	110
1981	gesamte	182.391	180	374.206	196
	private	40.763	100	220.875	111
1982	gesamte	187.015	175	394.258	202
	private	41.840	96	234.941	115
1983	gesamte	190.214	176	404.549	202
	private	43.147	96	240.286	115
1984	gesamte	192.360	176	407.832	201
	private	44.593	96	244.869	114

1985	gesamte	194.757	176	421.784	201
	private	47.340	96	255.298	113
1986	gesamte	200.599	175	437.924	204
	private	50.176	95	268.179	115
1987	gesamte	206.019	171	447.328	209
	private	51.805	95	270.144	115
1988	gesamte	208.994	168	444.232	212
	private	53.247	92	263.435	118
1989	gesamte	204.457	168	438.140	214
	private	52.993	90	259.445	120
1990	gesamte	209.010	170	449.111	216
	private	55.157	91	271.006	121

Quelle : Bildungsministerium (Hrsg.) 2009

:

Educational Statistics of the Republic of China 2008 S.4-7 und 20-23.

Tabelle 15
Entwicklung der Anzahl der gesamten und privaten Bildungseinrichtungen und Studenten
in den Hochschulen von 1950 bis 1990

Jahr		Anzahl an der Bildungseinrichtungen			Anzahl der Studenten			
		Fachschulen	Fachhochschulen	Universitäten	Fachstudien	Bachelorstudien	Magisterstudien	Promotion
1950	gesamte	3	3	1	1.286	5.374	5	
	private	1	-	-	374	-	-	-
1951	gesamte	4	3	1	2.140	6.057	12	-
	private	1	-	-	651	-	-	-
1952	gesamte	4	3	1	3.171	6.853	13	-
	private	1	-	-	893	-	-	-
1953	gesamte	5	3	1	4.240	7.687	16	-
	private	1	-	-	954	-	-	-
1954	gesamte	7	5	2	4.587	9.001	82	-
	private	1	2	-	821	461	-	-
1955	gesamte	5	6	4	4.545	13.460	169	-
	private	1	3	1	992	1.455	-	-
1956	gesamte	6	5	6	5.025	17.309	271	1
	private	2	3	1	1.808	2.212	-	-
1957	gesamte	6	5	6	4.879	20.394	346	-
	private	2	3	1	1.827	3.329	-	-
1958	gesamte	7	7	7	5.822	21.739	373	4
	private	3	5	1	2.079	4.190	-	-
1959	gesamte	8	7	7	5.624	23.709	427	10
	private	3	5	1	1.469	5.486	-	-
1960	gesamte	12	8	7	7.888	26.735	426	11
	private	6	6	1	2.854	6.607	-	-
1961	gesamte	14	8	8	8.366	29.524	501	12
	private	6	8	1	3.378	7.313	8	-
1962	gesamte	15	9	9	11.074	32.532	693	15
	private	6	9	1	4.990	8.392	90	-
1963	gesamte	15	10	10	13.171	37.719	801	16
	private	4	10	2	5.660	12.367	172	-
1964	gesamte	20	11	10	17.923	45.203	866	18
	private	8	10	2	8.742	17.981	177	-
1965	gesamte	35	11	10	29.534	54.819	974	19
	private	20	10	2	18.022	24.838	159	-
1966	gesamte	48	11	10	47.499	65.245	1.083	28
	private	32	10	2	32.218	32.706	150	-
1967	gesamte	57	13	9	63.411	73.881	1.271	50
	private	39	10	2	43.804	38.586	175	13
1968	gesamte	63	14	8	79.456	80.255	1.531	95
	private	43	10	2	57.092	41.636	250	28
1969	gesamte	69	13	9	95.988	86.233	1.856	138
	private	49	9	3	70.149	44.883	321	43
1970	gesamte	70	13	9	108.328	92.850	2.129	166
	private	50	9	3	79.882	48.684	330	43
1971	gesamte	73	14	9	119.146	100.455	2.697	207
	private	53	9	3	87.333	52.931	411	56
1972	gesamte	76	14	9	138.310	109.827	2.693	228
	private	56	9	3	95.943	59.577	534	57

1973	gesamte	76	14	9	147.621	120.304	2.745	225
	private	56	9	3	104.291	67.688	608	53
1974	gesamte	76	15	9	149.917	128.930	3.042	279
	private	56	9	3	108.423	73.625	754	94
1975	gesamte	76	16	9	150.226	135.297	3.614	298
	private	56	9	3	110.527	78.866	948	99
1976	gesamte	76	16	9	154.056	140.857	4.138	363
	private	56	9	3	115.899	82.512	1.074	103
1977	gesamte	76	17	9	160.506	142.921	4.749	407
	private	56	10	3	121.876	84.047	1.252	120
1978	gesamte	75	17	9	166.535	145.210	4.974	469
	private	55	10	3	127.027	85.678	1.297	143
1979	gesamte	75	15	11	174.623	149.370	5.049	561
	private	55	10	3	134.317	88.758	1.288	166
1980	gesamte	77	11	16	183.134	153.088	5.633	673
	private	56	6	7	140.292	91.285	1.471	185
1981	gesamte	77	11	16	192.901	158.181	6.555	800
	private	56	6	7	147.348	95.466	1.733	212
1982	gesamte	77	6	16	203.722	163.482	7.517	975
	private	56	6	7	155.706	99.772	2.048	243
1983	gesamte	77	6	16	216.165	169.341	8.427	1.220
	private	56	6	7	165.046	103.910	2.292	270
1984	gesamte	77	6	16	227.492	173.908	9.481	1.500
	private	56	6	7	173.120	108.051	2.601	315
1985	gesamte	77	12	16	236.824	179.334	10.638	1.780
	private	56	6	7	181.178	111.505	2.870	327
1986	gesamte	77	12	16	244.482	184.729	11.294	2.143
	private	56	6	7	190.946	115.478	3.056	356
1987	gesamte	68	23	16	256.610	192.933	12.426	2.695
	private	56	7	7	203.894	119.698	3.241	381
1988	gesamte	70	23	16	271.710	207.479	14.119	3.222
	private	58	7	7	221.886	125.375	3.571	441
1989	gesamte	75	20	21	293.204	222.311	15.750	3.799
	private	62	7	8	243.690	131.424	3.902	494
1990	gesamte	75	25	21	315.169	239.082	17.935	4.437
	private	62	12	8	264.500	139.709	4.431	541

Quelle: Bildungsministerium (Hrsg.) 2008: Educational Statistics of the Republic of China 2008 S.4-7 und 20-23.

Tabelle 16 Wandel der Anzahl der Prüfungsanmeldungen und der aufgenommenen Studenten, Aufnahmeraten zur Hochschulen von 1954 bis 2001							
Jahr	Prüfungsanmeldungen	Aufgenommene	Aufnahme- rate (%)	Jahr	Prüfungsanmeldungen	Aufgenommene	Aufnahme- rate (%)
1954	10.532	2.135	20,27	1978	94.850	26.603	28,30
1955	12.074	2.344	19,42	1979	94.697	26.847	29,26
1956	17.272	3.193	18,48	1980	97.182	27.704	29,25
1957	18.601	5.262	28,29	1981	97.963	29.260	29,87
1958	17.789	6.242	35,09	1982	95.906	29.938	31,22
1959	23.683	7.170	30,27	1983	96.421	30.803	31,95
1960	26.564	9.400	35,38	1984	98.236	31.535	32,10
1961	29.959	11.682	38,99	1985	102.004	32.473	31,84
1962	32.492	12.502	38,48	1986	110.384	33.848	30,66
1963	33.449	13.014	38,91	1987	108.656	35.651	32,81
1964	36.598	14.407	39,36	1988	112.327	37.929	33,77
1965	43.456	13.346	30,71	1989	117.845	40.380	34,27
1966	49.141	18.995	38,53	1990	120.247	44.836	37,29
1967	55.854	20.029	38,65	1991	122.247	49.012	40,09
1968	58.791	21.145	35,96	1992	119.950	52.949	43,76
1969	68.930	23.360	33,89	1993	126.126	55.328	43,87
1970	74.437	25.954	34,60	1994	124.786	55.386	44,38
1971	78.872	27.935	35,42	1995	125.490	55.604	44,31
1972	83.971	22.676	26,95	1996	124.654	61.381	49,24
1973	98.077	24.235	23,71	1997	123.545	74.333	60,17
1974	93.205	25.010	26,83	1998	118.827	71.826	60,45
1975	97.859	25.797	26,36	1999	121.122	72.471	59,83
1976	94.807	26.197	27,63	2000	130.468	75.281	57,70
1977	91.907	26.603	28,95	2001	126.233	77.455	61,36

Von 1957 bis 1974

Quelle: Das vierte Jahrbuch der Bildung ROC S.732-733.

Von 1975 bis 1990

Quelle: Educational Statistics of the Republic of China 2008 S.42-44.

Jahr	Tabelle 16 a															
	Entwicklung der Prüfungsanmeldungen, der aufgenommenen Studenten und die Aufnahme­rate zu den Hochschulen von 1967 bis 1983															
	Anzahl der Prüfungsanmeldungen					Aufgenommenen Studenten					Aufnahme­rate zu den Hochschulen :in %					
	Naturwissenschaften und angewandte Naturwissenschaften		Geistes- und Sozialwissenschaften				Naturwissenschaften und angewandte Naturwissenschaften		Geistes- und Sozialwissenschaften				Naturwissenschaften und angewandte Naturwissenschaften		Geistes- und Sozialwissenschaften	
1967	55.854					19.979	9.496		10.483			35,77	47,5		52,5	
1968	58.791					21.145	10.236		10.909			35,97	48,41		51,59	
1969	68.930					23.326	11.304		12.022			33,84	48,46		51,54	
1970	74.437					25.902	12.203		13.699			34,79	47,11		52,89	
1971	78.872					27.935	13.352		14.483			35,42	47,80		53,20	
1972	83.971					22.633	12.193		10.440			26,95	53,87		46,13	
1973	98.077					24.235	13.126		11.109			23,71	54,16		45,84	
1974	93.205					25.010	13.741		11.269			26,83	54,94		45,06	
1975	97.859	25.499	10.560	33.466	28.334	25.797	10.348	4.195	5.012	6.242	26,36	40,58	39,73	14,98	22,03	
1976	94.807	27.506	11.726	26.326	29.249	26.197	10.715	4.273	4.927	6.282	27,63	38,96	36,44	18,72	21,48	
1977	91.907	28.420	12.612	25.545	25.330	26.603	10.850	4.437	4.979	6.337	28,95	38,18	35,18	19,49	25,02	
1978	94.850	29.274	13.745	26.073	25.758	26.847	11.124	4.463	4.942	6.318	28,30	38,00	32,47	18,95	24,53	
1979	94.697	29.463	14.015	25.292	25.927	27.704	11.355	4.773	5.078	6.498	29,26	38,54	34,06	20,08	25,06	
1980	97.182	30.473	13.264	26.419	27.026	28.426	11.520	4.980	5.213	6.713	29,25	37,80	37,55	19,73	24,84	
1981	97.963	30.557	12.170	28.489	26.747	29.260	11.748	5.216	5.253	7.043	29,87	38,45	42,86	18,44	26,33	
1982	95.906	30.350	10.722	26.077	28.757	29.938	11.992	5.335	5.328	7.283	31,22	39,51	49,76	20,43	25,33	
1983	96.421	30.941	9.017	27.735	28.728	30.803	12.014	5.473	5.655	7.661	31,95	38,83	60,70	20,39	26,67	

Quelle: Bildungsministerium (Hrsg.) 1974: Das vierte Jahrbuch der Bildung ROC S.732-733 und ders. Educational Statistics ROC. 1997 S.27.