

Yoshitaka Terada

## Politische Bildung in Japan und der Diskurs über die Fachdidaktik in Deutschland 1945 bis 1989

Japanische Pädagogen haben seit 1945 konsequent die politische Bildung in Deutschland studiert. Bis zum Ende des Kalten Krieges 1989 lag ihr Augenmerk vor allem auf der Rezeption der politischen Bildungstheorie und der Lehrplangestaltung. Dahinter stand der Versuch, Anregungen für eine verbesserte politische Bildung in Japan zu erhalten, die sich vor allem durch „Auswendiglernen“ und „Politische Neutralität“ auszeichnete. Zugleich gibt der Beitrag Einblick in die Bewertung deutscher Politikdidaktik aus der Perspektive japanischer Forscherinnen und Forscher und deren Bezüge zur politischen und sozioökonomischen Entwicklung Japans.

### 1. Zur Fragestellung

Im Jahr 2016 wurde Japans Wahlrecht revidiert und das Wahlalter von 20 auf 18 Jahre herabgesetzt. Dies war ein wichtiger Wendepunkt in der Nachkriegsgeschichte Japans. Insbesondere dadurch, dass nun auch ein Teil der Oberschülerinnen und -schüler das Wahlrecht hat, wird die Frage danach laut, wie über politische und gesellschaftliche Themen in Zukunft an den Schulen unterrichtet werden sollte.

In diesem Zusammenhang hat die politische Bildung in Deutschland in den letzten Jahren in Japan vermehrt Aufmerksamkeit erregt, nicht zuletzt deshalb, weil die Medien hierzulande des Öfteren den Politikunterricht an deutschen Schulen und die „Juniorwahl“ als Exempel für ihre Berichterstattung wählten. Dabei stand besonders der „Beutelsbacher Konsens“ im Fokus, dem zu verdanken ist, dass Deutschland heute in Japan in gewisser Weise als Vorbild für politische Bildung ist.

Der Trend, sich an pädagogischen Theorien und Praktiken aus der Bundesrepublik zu orientieren, und das nicht nur im Bereich politische Bildung, besteht seit der Modernisierung des Landes in der Meiji-Ära ab 1868. Und auch nach 1945 haben sich viele japanische Pädagogen konsequent an Deutschland orientiert, wenn es um politische Bildung ging. In der letzten Zeit gibt es aber nicht nur unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sondern auch in der Tagespresse und in Non-Profit-Organisationen (NPOs) ein gesteigertes Interesse an der politischen Bildung in Deutschland. Allerdings wird in solchen Beiträgen oft kein Bezug auf frühere Forschungsergebnisse in Japan genommen

und allenfalls beispielhaft über irgendeinen Politikunterricht an irgendeiner Schule in Deutschland berichtet. Infolgedessen fehlt eine Gesamtübersicht über den Diskurs in Japan und seine Ergebnisse einschließlich der damit verbundenen Kontroversen.

Diese Lücke soll mit diesem Beitrag verringert werden. Folgende Fragestellungen leiten die Untersuchung:

Welches sind die wesentlichen Merkmale der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung sowie der Bildungspolitik in Japan nach 1945?

Welche Studien aus Deutschland zur politischen Bildung wurden in Japan rezipiert, wie wurden sie bewertet und welche Schlussfolgerungen wurden für die politische Bildung in Japan daraus gezogen?

Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Forschungen in Japan und der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung? Inwieweit wurde die Rezeption des deutschen Diskurses insbesondere durch die Außen- und Innenpolitik, die Bildungspolitik und das soziale Umfeld in Japan beeinflusst?

Diese Fragestellungen werden entlang einer Zeitschiene untersucht, die durch die politische und sozioökonomische Entwicklung in Japan und durch Wendepunkte im weltpolitischen Kontext geprägt ist.

- Phase 1: Das Ende des Krieges bis Mitte der 1960er Jahre
- Phase 2: Der Beginn der Entspannungspolitik bis zum Ende des Kalten Krieges
- Phase 3: 1989 bis heute

Im Beitrag werden die ersten beiden Phasen bis zum Ende des Kalten Krieges 1989 untersucht. Die Zeit danach bis zur Gegen-

wart ist dann Gegenstand des zweiten Teiles in Politisches Lernen 3-4|2021.

## 2. Politische Bildung in den ersten 20 Jahren nach dem Krieg

### 2.1. Nachkriegserziehung in Japan – von der Demokratie zu Konservatismus und Antikommunismus

Nach der Kapitulation Japans im Jahr 1945 begann die Besatzungsmacht USA mit „der Entmilitarisierung“ und „der Demokratisierung“ des Landes. Dabei wurden die Abschaffung der kaiserlichen japanischen Armee, die Meinungs- und Religionsfreiheit, aber auch eine Bildungsreform als wichtigste Aufgaben angesehen. Das Bildungssystem wurde eingeleistet und bestand nun aus sechs Jahren Grundschule, jeweils drei Jahren Mittel- und Oberschule sowie vier Jahren Universität. In diesem „6-3-3-4-System“ sind neun Jahre Pflicht. Damit konnten mehr Menschen eine Sekundär- und Hochschulbildung erhalten, als mit dem mehrgleisigen Bildungssystem vor dem Krieg, das besonders für die Eliten vorteilhaft war. Ein besonderer Fokus lag auch auf der Abschaffung der Vorkriegsschulfächer „Ethik“, „Geschichte“ und „Geographie“, da sie mit Militarismus in Verbindung gebracht wurden. Stattdessen schuf man das Schulfach „Sozialkunde“ (Shakaika), das von der Philosophie der „Social Studies“ in den USA beeinflusst wurde. Sozialkunde wurde als „das wichtigste Fach zur Entwicklung der Demokratie“ angesehen, und im Sozialkundeunterricht sollten sich der Alltag der Kinder wiederfinden sowie tagesaktuelle Nachrichten behandelt werden. In der Oberschule wurden deshalb die Fächer „Allgemeine Sozialkunde“ (Ippanshakai) und „Aktuelle Politik“ (Jijimondai) eingeführt, die sich mit aktuellen politischen sowie gesellschaftlichen Fragen befassten. Im damaligen Unterricht wurden aktuelle Themen behandelt wie „die Wirtschaftspolitik aller Parteien im Vergleich“, „Zeitungsartikel zum Thema Koreakrieg oder NATO-Bündnis“, „Recherche zu bekannten Arbeitslosigkeits- und Lohnfragen“. (Kurosawa et al. 1998) Einen solch realpolitischen Ansatz sieht man beim heutigen Politikunterricht nur sehr selten. Damals stand dies mit dem „Grundgesetz zur Erziehung“ (Kyôikukihonhô) von 1947 in Einklang. Dessen Artikel 8 befasste sich vor allem mit der politischen Bildung und in Absatz eins ist nachzulesen, dass die Vermittlung politischer Bildungsinhalte für die Erziehung einer politisch gebildeten, vernünftigen Bürgerschaft notwendig sei.

Diese bildungspolitischen Trends änderten sich jedoch im Verlauf des Kalten Krieges erheblich. Weil die USA in heftigen Konflikt mit der Sowjetunion und der 1949 gegründeten Volksrepublik China gerieten, änderten sie ihre Strategie für Japan. Entmilitarisierung und Demokratisierung gerieten nun als Ziel in den Hintergrund. Nun ging es darum, Japan als antikommunistischen Wall zu instrumentalisieren. Diese Politik wird durch den Ausbruch des Koreakriegs 1950 und die anschließende Wiederbewaffnung Japans entscheidend konsolidiert. Es führte zur Position der US-Regierung, wonach „eine der größten Waffen gegen den Kommunismus im Fernen Osten die aufgeklärte japanische Wählerschaft sei“. (Yamamoto 2014, S. 359) Die japanische Regierung,

die 1951 ihre Unabhängigkeit wiedererlangte, bemühte sich auf Ersuchen der USA auch, die angeblich „übermäßige“ Demokratieverziehung der Besatzungszeit zu korrigieren. Dies bezog sich vor allem auf die „Beschränkung der politischen Aktivitäten von Lehrkräften und Schülern“. Infolge der durch die Besatzer initiierten Nachkriegsreformen sowie marxistischer und kommunistischer Ideen, die als Reaktion auf den Ultrationalismus in der Vorkriegszeit Verbreitung fanden, waren damals viele Mitglieder der größten Lehrergewerkschaft Nikkyôso politisch links gerichtet und in die Antiregierungsdemonstrationen involviert. Um diese Bewegungen einzudämmen, verabschiedete die damalige konservative Regierung 1954 zwei Gesetzesvorlagen, um die politische Neutralität der Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen zu gewährleisten. (Yamamoto 2014, S. 364) Die Absicht der Regierung mag gewesen sein, eine „politische Indoktrination“ zu unterbinden, bei der Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an ideologisch motivierten politischen Aktivitäten mobilisieren könnten. Diese Absicht führte jedoch zu einer Rückentwicklung und Vernachlässigung der politischen Bildung. So verschwanden Mitte der 1950er Jahre die Fächer „Allgemeine Sozialkunde“ und „Aktuelle Politik“ wieder aus dem Curriculum der Oberschulen und wurden durch die Fächer „Geographie“, „Japanische Geschichte“ und „Weltgeschichte“ ersetzt, die hauptsächlich Wert auf die Weitergabe von fachlichem Wissen legten. So trat an den Schulen die politische Bildung, deren Ziel es war, sich kontrovers mit der aktuellen Politik zu befassen, in weniger als einem Jahrzehnt wieder von der Bildungsbühne ab.

### 2.2. Studien zur deutschen politische Bildung – Kritik an der „Politik der Macht“ und der „Wiederbelebung des Militarismus“

Bereits im Nachkriegsjapan der 1950er Jahre wurden Studien zur politischen Bildung in Deutschland durchgeführt. Typisch ist die Studie einer Arbeitsgruppe an der Pädagogischen Hochschule in Tokio, die von Takahiro Saegusa geleitet wurde. Analysiert wurde die durch die Besatzungsmächte initiierte Erziehungsreform sowie die Schulsysteme und die Bildungspolitik in den neu entstandenen deutschen Staaten. Im Besonderen stehen zwei Aspekte der damaligen politischen Bildung in Westdeutschland im Vordergrund.

Zum einen gehen sie ausführlich auf die heftige Kontroverse zur politischen Bildung in den frühen 1950er Jahren um das Konzept der „Partnerschaftserziehung“ von Theodor Wilhelm ein. Er hatte unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger das Buch „Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ (1951) veröffentlicht, und unterschied sich völlig von der traditionellen politischen Bildungstheorie in Deutschland. Die schärfsten Kritiker Oetingers waren Pädagogen wie Theodor Litt und Erich Weniger, die zu den Vertretern der traditionellen Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik gehörten.

Zunächst haben Saegusa et al. die Eigenschaften der Partnerschaftserziehung wie folgt zusammengefasst:

„Bei der Partnerschaftserziehung geht es vor allem darum, die Lebenserfahrungen als politische Realität zu betrachten und Demokratie nicht als Staatsform, sondern als Lebensform zu begreifen. [...] Die Theorie legt größten Wert auf Alltagserfahrungen und zielt darauf ab, soziale Spannungen abzubauen, indem in alltäglichen Gruppen wie Familien, Schulen und Firmen usw. ‚Partnerschaften‘ aufgebaut werden, die auf ‚Kompromiß‘ und ‚Toleranz‘ basieren.“ (Saegusa 1958, S. 26; Fujisawa 1966a, S. 91 f.)

Nach Saegusa et al. sollen die Schülerinnen und Schüler in der Partnerschaftserziehung durch die zwischenmenschlichen Beziehungen zu Lehrenden oder anderen Schülerinnen und Schülern im Unterricht „demokratische Manieren“ wie Gefälligkeit, Höflichkeit, Respekt und Vertrauen lernen.

Saegusa et al. waren dieser Theorie gegenüber sehr skeptisch, da sie die Machtverhältnisse sowie viele Probleme in der Innen- und Außenpolitik ignorierte und alle Herausforderungen der Politik nur als „Probleme des täglichen Lebens oder menschlicher Beziehungen“ betrachtete. Tatsächlich waren es die traditionellen deutschen Theoretiker der Staatsbürgerkunde wie Weniger und Litt, die Oetingers Partnerschaftserziehung hauptsächlich in Bezug auf ihre „Einstellungen zum Staat“ heftig kritisierten. So stimmten Saegusa et al. ausdrücklich auch der folgenden Aussage Wenigers zu:

„Die Anhänger der Theorie der Partnerschaftserziehung sehen die Dinge zu einfach, wenn sie meinen, daß man aus den elementaren Zusammenhängen in Nachbarschaft und Gruppe, aus einfacher Kooperation und Partnerschaft allein schon die Gesinnung und Haltung gewinnen könne, die zur Gesundung der komplizierten politischen Ordnungen, zur Bewältigung der vielfach verschlungenen Probleme der Politik und des gesellschaftlichen Lebens erforderlich sind.“ (Weniger 1954, S. 24)

Andererseits kritisierten Saegusa et al. auch Weniger und Litt, weil sie dem Staat mit Formulierungen wie „der Staat als Wahrer der Rechts- und Friedensordnungen, als Hüter der Bürgerfreiheiten und Menschenrechte“ zu große Bedeutung beimessen würden. (vgl. Weniger 1954, S. 25) Deshalb betrachteten Saegusa et al. sowohl die Partnerschaftserziehung als auch die traditionelle Staatsbürgerkunde als Konservatismus, der die Kritik an den etablierten Systemen und der Politik zurückweise und kamen zur Schlussfolgerung:

„Die Partnerschaftserziehung ist schließlich mit der Staatsbürgerkunde verbunden. Während die letztere ‚die Idee des Staates‘ befürwortete und versuchte, die Massen von oben in das Staatssystem zu integrieren, beabsichtigte die erstere, die Massen durch alltägliche Lebenserfahrungen von unten in das Staatssystem einzubinden.“ (Fujisawa 1966a, S. 95)

Der zweite Aspekt besteht darin, dass sich die Studien von Saegusa et al. vor allem auf die westdeutsche politische Bildungspolitik der zweiten Hälfte der 1950er Jahre fokussieren. In Westdeutschland wurde 1953 der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ mit dem Ziel einberufen, das Bildungssystem zu beobachten und durch Empfehlungen zu fördern. Der Ausschuss hat u.a. auch Empfehlungen zur politischen Bildung abgegeben, in denen sich die damalige weltpolitische Lage widerspiegelt. Zum Beispiel betont das „Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung“ (1955)

die Notwendigkeit politischer Bildung und fordert die „Vereinigung Deutschlands“ als größtes politisches Ziel. In der Empfehlung „Osteuropa in der deutschen Bildung“ (1956) standen die Kritik am „Marxismus-Leninismus“ und die Positionierung „gegenüber kommunistischen Gedankengängen“ im Mittelpunkt. Die „Empfehlung aus Anlaß des Aufbaues der Bundeswehr“ (1956) wurde bei der Einführung der Wehrpflicht herausgegeben und berührt ihre Beziehung zur Schulbildung und die Notwendigkeit politischer Bildung innerhalb der Bundeswehr.

Die japanischen Autoren kritisierten diese Empfehlungen und die mit ihnen verbundenen politischen Tendenzen scharf:

„So war die Bildung in Westdeutschland in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre in Einklang mit der ‚Politik der Macht‘ der Bonner Republik, und förderte sozusagen eine ‚geistige Wiederbewaffnung‘ und die Mentalität der Menschen wurde in eine besorgniserregende Richtung geleitet.“ (Fujisawa 1966b, S. 216)

Japanische Pädagogen, die sich in den 1950er und frühen 1960er Jahren mit der politischen Bildung in Deutschland befassten, hatten ein klares Forschungsinteresse: die „Erziehung zum Frieden.“ (Nakano 1966, S. 1 ff.) Für diese Generation japanischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die den Krieg selbst erlebt hatten, bestand ihre größte Mission darin, „Frieden ohne Waffen zu schaffen“. In ihren Augen verdienten sowohl die Partnerschaftserziehung, der die Kritik an der realen Politik fehlte, als auch die oben genannten Empfehlungen, die fest mit der „Politik der Macht“ in Westdeutschland verbunden waren, heftige Kritik. Doch war auch ihre eigene Perspektive nicht unvoreingenommen, denn sie wurden vom Kalten Krieg zwischen Ost und West beeinflusst. Entgegen ihren Bestrebungen bewaffnete sich auch Japan wieder und bildete ein Militärbündnis mit den Vereinigten Staaten. Viele Japaner waren damals gegen den Militärvertrag und vor allem auch gegen die anschließende Präsenz von US-Truppen im eigenen Land. Zudem ging der Trend in der Bildungspolitik auch immer stärker zu Konservatismus und Antikommunismus. Aufgrund dieser politischen Umstände übten damals viele japanische Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftler und Lehrkräfte scharfe Kritik an der konservativen Regierung und den USA. Und so ließen sich auch Saegusa et al. zu einer heftigen Kritik an der politischen Bildung in Westdeutschland und der konservativen Regierung, die genau wie Japan ein Militärbündnis mit den USA einging, hinreißen. Sie gingen so weit zu sagen, die politische Bildung sei „militarisiert“ worden. Im Gegensatz dazu wurde die Bildung in Ostdeutschland und der Sowjetunion als „fortschrittlich“ oder sogar „am Frieden orientiert“ eingeschätzt. (Nakano 1966, S. 2 f.), was aus meiner Sicht eher ein Vorurteil gewesen zu sein scheint.

### 3. Die politische Bildung in der zweiten Hälfte des Kalten Krieges

#### 3.1. Bildungspolitik unter der konservativen Regierung

##### Auswendiglernen als Lernstil

1960 kündigte die konservative Regierung, bestehend aus der Liberaldemokratischen Partei (Jiyūminshutō: LDP), den „Einkommens-Verdoppelungsplan“ an und Japan schritt auf ein hohes Wirtschaftswachstum zu. Die 1955 gegründete LDP wird in Japan als nationalkonservativ betrachtet und stellte bis zum Ende des Kalten Krieges immer die Regierung. Ziel ihrer Bildungspolitik war zu jener Zeit, „Erziehung als Instrument für industriellen Fortschritt“ einzusetzen. Im „Einkommens-Verdoppelungsplan“ wurde dieses Ziel auf folgende Weise ausgedrückt:

„Um auch in Zukunft ein hohes sozioökonomisches Wachstum aufrechtzuerhalten, ist es notwendig, die menschliche Leistungsfähigkeit im Rahmen der Wirtschaftspolitik zu verbessern“. (Mizuhara 2010, S. 142)

Dabei ging es vor allem darum, japanweit das Bildungsniveau der gesamten arbeitenden Bevölkerung anzuheben. Um dies zu erreichen, sollte der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die auf eine weiterführende Schule oder Universität gehen, erhöht werden. Zudem sollte auch sichergestellt sein, dass jeder eine seinen Fähigkeiten entsprechende Ausbildung bekommen kann. Dies führte einerseits zu einer Zunahme der Unterrichtsstunden im Lehrplan und andererseits wurden die Errungenschaften der modernen Naturwissenschaften aktiv insbesondere ins Curriculum naturwissenschaftlicher und mathematischer Fächer einbezogen, was zu einer Hebung des Unterrichtsniveaus in diesen Fächern führte. Gleichzeitig etablierte sich die Leistungsbewertung durch schriftliche Prüfungen. Infolge dieser Bildungspolitik ist die Zahl derer, die die Oberschule besuchten und abschlossen, in einem Tempo gestiegen, das kein anderes Industrieland je erreicht hat: von 42,5 % im Jahr 1950 auf 90 % im Jahr 1974. (Kariya 1995, S. 85) Diese Entwicklung war aber gleichzeitig mit der Ausbildung einer „Bildungsganggesellschaft“ (Gakurekishakai) verbunden, in der die Schülerinnen und Schüler ausschließlich um „die Menge des auswendig gelernten Wissens“ wetteifern und das Bestehen der schriftlichen Aufnahmeprüfungen für die Oberschulen und Universitäten, die als „hochrangig“ auch in Bezug auf den Bildungsrang angesehen werden, zur Priorität wurde. Es verwundert deshalb nicht, dass sich das Ziel der Schulbildung auf „das bloße Pauken der Schulbuchinhalte“ reduzierte.

Dieser Wettbewerb um Aufnahmeprüfungen und die auf das Auswendiglernen fokussierte Schulbildung haben zu Schulpathologien wie Mobbing, Schulverweigerung, Schulkrieg, und zu einem Verlust der Lernmotivation geführt. Als Reaktion darauf begann die Regierung ab dem Ende der 1970er Jahre, die Unterrichtsinhalte zu reduzieren und sich für „einen weniger auf Auswendiglernen fokussierten Unterricht mit weniger Unterrichtsstunden“ (Yutori Kyōiku) einzusetzen. (Mizuhara 2010, S. 165 ff.) Die einmal etablierte Bildungsganggesellschaft und das Auswendiglernen ließen sich jedoch nicht so leicht wieder abschaffen.

##### Politische Neutralität und ihre Folgen

Was die politische Bildung und vor allem die Frage nach ihrer „politischen Neutralität“ angeht, standen damals die konservative Regierung bzw. das Kultusministerium und die Lehrgewerkschaft in heftigem Konflikt miteinander. Es herrschte eine Atmosphäre des gegenseitigen Misstrauens. Das Kultusministerium veröffentlichte 1969 eine Direktive mit dem Titel „Politische Bildung und politische Aktivitäten an den Oberschulen“ mit dem Ziel, die politischen Aktivitäten von Oberschülern vollständig zum Erliegen zu bringen. (Kodama 2016, S. 196 ff.) Um dem entgegenzuwirken, beteiligten sich die Lehrgewerkschaft und einige radikale Schülerinnen und Schüler aktiv an den Protestbewegungen nicht nur gegen die Bildungspolitik, sondern auch gegen die Außen- und Sicherheitspolitik. Dieser Konflikt führte nicht zuletzt auch dazu, dass sich die meisten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler von der Politik ferngehalten haben. Auch der Einfluss der oben genannten Bildungsganggesellschaft hatte Folgen. Nun ging es den Lernenden beim Sozialkundeunterricht nur noch darum, sich die detaillierten Erklärungen über politische Systeme, Gesetze, politische Philosophien der Vergangenheit sowie wichtige politische Ereignisse samt Datum korrekt zu merken, um es später bei den Prüfungen perfekt wiedergeben zu können. Im Endeffekt hat sich damit in Japan weitgehend eine politische Bildung etabliert, die sich nicht mit aktuellen politischen oder gesellschaftlichen Themen befasst. So wurde auch in der Öffentlichkeit das Interesse an politischer Bildung selten, mit Ausnahme einiger politisch interessierter Lehrkräfte.

##### Umschreiben der Geschichte

Im Gegensatz dazu rückte in dieser Zeit die Geschichtsdidaktik in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Insbesondere von den späten 1950er bis in die 1980er Jahre hinein suchte das japanische Kultusministerium durch ein Überprüfungs-system für Schulbücher die Umarbeitung von Schulgeschichtsbüchern zu erwirken. Nun sollte nicht mehr der Eroberungskrieg, sondern die positiven Aspekte der japanischen Kolonialherrschaft hervorgehoben werden. (Okamoto 2001, S. 56 ff.) Dies führte dazu, dass einige Schulbuchautoren, deren Bücher bei der Zertifizierung durchgefallen waren, vor Gericht gingen, um sich bezüglich der Rechtswidrigkeit des Systems Gehör zu verschaffen. So gab es dann in den 1980er Jahren immer mehr Schulbücher mit außenpolitischen Themen. Im Sommer 1982 wurde in einer Zeitung berichtet, dass das Kultusministerium versucht habe, in Schulbüchern das Wort „Invasion in Nordchina“ in „Vorrücken in Nordchina“ umschreiben zu lassen, damit das Buch zertifiziert werden konnte. Dies stellte sich allerdings später als „Zeitungsente“ heraus. Im Jahr 1987 bestand das Schulgeschichtsbuch „Neue Japanische Geschichte“ (Shinhennihonshi), das als „geschichtsrevisionistisch“ kritisiert wurde, die Prüfung. Dies führte zu diplomatischen Problemen mit China und Südkorea, denn beide Länder beschuldigten die japanische Regierung, durch das Umschreiben des Geschichtsbuches die Geschichte des japanischen Invasionskrieges beschönigen zu wollen. (Otake 1996, S. 147 ff.)

### 3.2. Zur Rezeption der Theorieforschung und Lehrplananalyse aus Deutschland

Ab den 1970er Jahren nahm die japanische Forschung zu Theorien und Lehrplänen der politischen Bildung in Deutschland zu. Die von Hermann Giesecke 1965 erschienene „Didaktik der politischen Bildung“ ist (bis heute) eine der erfolgreichsten Publikationen zum Thema in Japan. Es war Fujita, der diesem Buch Aufmerksamkeit schenkte. Er betrachtete den Ausdruck „Bürgerliche Fähigkeiten“, die im Lehrplan für Sozialkunde im damaligen Japan als Lernziel formuliert wurden, als leere Phrase, so dass der Unterricht in Ermangelung eines klaren Ziel schwammig bleibe. Es sei unerlässlich, auf Basis konkreter Politikdidaktik einen Unterricht mit klar definierten Lernzielen zu schaffen. Vorbild war für ihn Gieseckes „Konfliktdidaktik“, deren völlig überarbeitete Auflage aus dem Jahr 1982 er analysierte. Nach einer detaillierten Auseinandersetzung mit den von Giesecke formulierten Zielen politischer Bildung, stellte Fujita fünf weitere konkrete „Teilziele“ vor, wobei er eines davon als besonders wichtig erachtete: die Analyse aktueller Konflikte. Er skizzierte dann das didaktisch-methodischen Unterrichtsmodell Gieseckes für eine Konfliktanalyse mit dem Weg über elf Kategorien und darauf bezogene Leitfragen. Durch diese Arbeit reflektieren auch nach Fujita die Lernenden über ihre Gesellschafts- sowie Wertvorstellungen und können so ihr eigenes Verhalten justieren. Sie sollen so zu einer fundierten „Konfliktanalyse“ befähigt werden, die ihnen qualifizierte Mitbestimmung in allen Bereichen der Gesellschaft ermöglicht. (Fujita 1986)

Darüber hinaus wurden in Japan auch einige Richtlinien für den Politikunterricht analysiert, die in den 1970er Jahren in Deutschland erstellt und als „fortschrittlich“ betrachtet wurden. Eine davon sind die „Hessischen Rahmenrichtlinien: Gesellschaftslehre“ (1972), mit denen sich vor allem Ikeno auseinandersetzte. Ebenso wie Fujita, betrachtete auch er die damalige japanische Sozialkunde als „problematisch“ und interessierte sich für Curricula mit klaren Lernzielen, wobei ihn besonders interessierte, wie passende Unterrichtsinhalte festgelegt werden könnten. Und ebenso wie auch Fujita es bei der Analyse von „Konfliktdidaktik“ getan hatte, bezog sich Ikeno zunächst auf das oberste Richtziel „Selbst- und Mitbestimmung“ der Gesellschaftslehre, wie es in den Richtlinien formuliert war. Seiner Ansicht nach sei es die Aufgabe des Faches, „die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität“ und sie zur „Selbst- und Mitbestimmung“ zu befähigen. Allerdings ging Ikeno nicht von der Annahme aus, dass die politische Bildung sich bei der Umsetzung von Demokratisierung auf die Schwächeren der Gesellschaft stützen sollte. Sein Forschungsinteresse galt der Methodik, wie aus diesem obersten Richtziel ein konkreter Inhalt für den Politikunterricht abgeleitet werden könnte. Zur Generierung konkreter Inhalte orientierte sich Ikeno an den hessischen Rahmenrichtlinien und ihrem didaktischen Weg von vier Lernfeldern zu Lerngegenständen und Themen in den Jahrgangsstufen. (Ikeno 1978)

Matoba wiederum analysierte die 1973 herausgegebenen

„Richtlinien für den politischen Unterricht“ in Nordrhein-Westfalen und deren Konzept von Lernzielen und „10 Qualifikationen“ für Schülerinnen und Schüler. Er erstellte dann anhand des Themenkatalogs aus den Richtlinien für die fünfte und sechste Klasse eine Übersicht, um den Bezug der Qualifikationen zu den Inhalten und Fragen der Unterrichtseinheiten zu verdeutlichen. (Matoba 1982)

Der Forschungsschwerpunkt der genannten drei japanischen Pädagogen lag auf den theoretischen Aspekten der politischen Bildung, insbesondere ihrer „Umsetzung auf der Grundlage klarer Bildungsziele“. Diesen Bestrebungen lagen aktuelle Probleme in der japanischen politischen Bildung zugrunde. In den Lehrplanrichtlinien für Sozialkunde wurde zwar als oberstes Lernziel formuliert, dass „die Lernenden in die Lage versetzt werden sollen, die Demokratie voranzubringen und sie zu friedvollen Bürgern“ zu erziehen. Aber in der Praxis herrschte noch „der traditionelle lehrerzentrierte Frontalunterricht“, bei dem den Schulbüchern in den meisten Fällen eine übermäßige Bedeutung beigemessen wurde. Einerseits verloren sich viele Lehrkräfte darin, den reinen unreflektierten Inhalt von Schulbüchern zu vermitteln, während sich andererseits die Schülerinnen und Schüler ausschließlich auf das Auswendiglernen eben dieser Inhalte konzentrierten. Infolgedessen fand das Kernziel der politischen Bildung kaum noch Beachtung, und es wurde auch wenig darüber nachgedacht, welche konkreten Themen anhand welcher Unterrichtsmaterialien und -methodiken besser unterrichtet werden könnten. Es scheint, dass die japanischen Pädagogen vor allem nach Theorien und Lehrplanmustern für Lehrkräfte suchten, um ihren Unterricht dadurch unabhängig und kreativ gestalten zu können. Dies führte im Forschungsbereich politische Bildung in Deutschland zu großen Fortschritten in der politischen Bildungstheorie und Lehrplanstrukturierung.

Andererseits nahmen die japanischen Autoren dieser Zeit nur wenig zur Kenntnis, was die politische Bildung in Deutschland mit der tatsächlichen politischen und sozialen Entwicklung verband. Fujita zum Beispiel hatte u.a. der Tatsache keine große Bedeutung beigemessen, dass sowohl Gieseckes Konfliktdidaktik als auch die hessische Gesellschaftslehre einen „qualitativen Wandel“ bedeuteten und sich weg von der konservativen Partnerschaftserziehung bzw. der traditionellen staatsbürgerlichen Bildung entwickelten, indem sie aktuelle politische und gesellschaftliche Probleme als Unterrichtsgegenstand kritisch behandelten. Dies wurde nicht zuletzt durch die politische Lage der Zeit begünstigt. In der Bundesrepublik der 1970er Jahre förderte die sozialliberale Regierung die Entspannungspolitik. Die Friedensforschung wurde staatlich gefördert und hatte großen Einfluss auf die politische Bildung. So wurde beispielsweise die Kritik des Friedensforschers Dieter Senghaas an der Idee der nuklearen Abschreckung sowie am militärisch-industriellen Komplex in den Lehrplanrichtlinien von Hessen und Nordrhein-Westfalen thematisiert. (Terada 2014, S. 61 ff.) Zudem fand Anfang der 1980er Jahre im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) auch eine etwa drei Jahre lange Debatte statt, die zu einer gemeinsamen Empfehlung zum Umgang mit dem Thema „Frieden, Außen- und Sicherheitspolitik und Bundeswehr“

führte. (vgl. Terada 2014, S. 91 ff.) Oben genannte Pädagogen jedoch erwähnten diese Kontexte nicht. Ihre Einstellung stand konträr zu derjenigen der japanischen Pädagogen der 1950er Jahre, die sich ausschließlich für das Thema „Krieg und Frieden“ engagierten. (vgl. Kapitel 2.2.)

Im Gegensatz zur politischen Bildung war es die Geschichtsdidaktik der Bundesrepublik, die damals in Japan aus politischer und sozialer Hinsicht Interesse erregte. Der Grund dafür war, dass Themen wie „Wie sollte die Geschichte vergangener Invasionskriege und Kriegsverbrechen unterrichtet werden?“ oder „Wie kann eine transnationale Zusammenarbeit bei Schulbüchern aussehen?“ gerade in der Phase diskutiert wurden, als sich in Japan der Schulbuchstreit zu einer diplomatischen Krise mit China und Südkorea entwickelte. In diesem Zusammenhang fand in Japan besonders das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig Erwähnung. Die 1976 zwischen Deutschland und Polen vereinbarten „Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen“ wurden z.B. von Fujisawa (1988, S. 249 ff.) detailliert wiedergegeben.

#### Literatur

- Fujisawa, Hōei (1966a): Nishidoitsu ni okeru atarashii seijikyōikushisō no tenkai. Partnerschaft riron wo megutte (Die Entwicklung einer neuen Theorie politischer Bildung in Westdeutschland: Zur Partnerschaftserziehung), in: Nakano, Akira et al., Sengo doitsu kyōikushi (Bildungsgeschichte Deutschlands nach dem Krieg), Ochanomizushobō, S. 82-102
- Fujisawa, Hōei (1966b): Seijikyōiku no genjō to sono mondaisai (Der gegenwärtige Stand der politischen Bildung und ihre Probleme), in: Nakano et al., S. 207-226
- Fujisawa, Hōei (1988): Doitsuujin no rekishiishiki. Kyōkasho ni miru sensōsekininron (Das Geschichtsbewusstsein der Deutschen: Das Thema „Kriegsverantwortung“ in den Schulbüchern), Akishobō
- Fujita, Eiji (1986): Shakairon wo kijiku to shita „kōmintekishishitsu“ ikuseiron. H. Giesecke no seijikyōjuron wo tegakari to shite. (Bildung von „bürgerlichen Fähigkeiten“ auf der Grundlage demokratischer Theorie: H. Gieseckes Theorie der politischen Bildung), in: Japanische Gesellschaft für Forschung von Sozialkunde, Nr. 34, S. 118-128
- Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung, München
- Ikeno, Norio (1978): Nishidoitsu Hessen shū „Gesellschaftslehre“ no kariyuramu kōsei (Das Curriculum der Gesellschaftslehre in Hessen), in: Japanische Gesellschaft für Forschung von Sozialkunde, Nr. 26, S. 50-59
- Kariya, Takehiko (1995): Taishūkyōikushakai no yukue. Gakurekishugi to Byōdōshinwa no sengoshi (Entwicklung der Massenbildungsgesellschaft: Geschichte des Bildungsgang-Prinzips und des Gleichheitsmythos nach dem zweiten Weltkrieg), chūōkōronshinsha
- Kariya, Takehiko (2009): Kyōiku to byōdō. Taishūkyōikushakai wa ikani seiseishitaka (Bildung und Gleichheit: Wie Massenbildungsgesellschaft entstand), chūōkōronshinsha
- Kodama, Shigeo (2016): Kyōiku seijigaku wo hiraku. 18 sai senkyoken no jidai wo misuete (Neue Wissenschaft für Beziehungen zwischen Politik und Bildung: Im Zeitalter des Wahlrechts der 18 Jährigen), Keisōshobō
- Kurosawa, Hidefumi et al. (1998): Kōkōshokishakakai no kenkyū. „Ippanshakai“ „Jijimondai“ no jissen wo chūshin to shite (Forschung zur Sozialkunde an Oberschulen der Nachkriegszeit: Fokussierung auf den Unterricht in „allgemeine Sozialkunde“ und „aktuelle Politik“), Gakubunsha
- Matoba, Masami (1982): Nordrhein-Westfalen shū ni okeru „seiji“ ka no kariyuramu kaihatu no riron to sono gutaika no shodankai (Die Theorie der Curriculumentwicklung für das Fach „Politik“ in Nordrhein-Westfalen und der Prozess ihrer Konkretisierung), in: Bulletin der Pädagogischen Fakultät an der Gifu Universität (Geisteswissenschaften), Nr. 30, S. 75-88
- Mizuhara, Katsutoshi (2010): Gakushūshidōryō wa koku-minkeisei no sekkeisho. Sono nōryokukan to ningenzō no rekishitekihensen (Lehrplan als Entwurf für die Formung der Staatsbürger: Die historische Veränderung der Fähigkeit und des Menschenbildes als pädagogisches Ziel), Tōhoku-daigakushuppankai
- Nakano, Akira (1966): Vorwort, in: Nakano, Akira et al., S. 1-5
- Okamoto, Tomochika (2001): Kokuminshi no henbō. Nichibei rekishikyōkasho to global jidai no nationalism (Die Transformation der Nationalgeschichte: Schulgeschichtsbücher in Japan und den USA und Nationalismus im globalen Zeitalter), Nihonhyōronsha
- Otake, Hideo (1996): Sengonihon no ideologie tairitsu (Ideologische Konflikte in Japan nach dem Krieg), Sanichishobō
- Oetinger, Friedrich (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung: Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, Stuttgart
- Saegusa, Takahiro (1958): Doitsurenpōkyōwakoku ni okeru shakaika (seijikyōiku) no jishikatei to sono seikaku (Der Prozess und der Charakter der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland), in: Japanische Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Forschung, Nr. 25, Heft 6, S. 18-34
- Terada, Yoshitaka (2014): Doitsu no gaikō anzenhoshōseisaku no kyōiku. Heiwakenkyū ni motozuku aratana hihantekikan-ten no tankyū (Außen- und Sicherheitspolitik in der politischen Bildung in Deutschland: Erforschen neuer kritischer Perspektiven auf der Grundlage von Friedensforschung), Kazamashobō
- Weniger, Erich (1954): Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg
- Yamamoto, Masami (2014): Nihonkyōikushi. Kyōiku no „ima“ wo rekishi kara kangaeru (Japanische Bildungsgeschichte: Nachdenken über aktuelle Bildung aus der Geschichte), Keiōgijukudaigakushuppankai

**Dr. Yoshitaka Terada** ist Associate Professor für Lehrerbildung an der Tokio Keizai Universität in Japan. Sein Forschungsschwerpunkt ist politische Bildung in Deutschland und in Japan, vor allem Schulbuch- und Curriculumanalyse im Fach Sozialkunde/Politik. Kontakt: yterada@tku.ac.jp