

3. Schuljahr Verehere den Lehrer!
 Pietät gegenüber den Eltern
 Studium
 Ordnung
 Manieren
 Die Landesfahne
 Sparsamkeit
 Loyalität und Liebe zum Land
 Die Kaiserin
 Der gute Japaner
4. Schuljahr Kaiser Meiji
 Der Yasukuni-Schrein
 (Verehrungsort für diejenigen, die für den Fürsten bzw. das Land
 ihr Leben geopfert haben)
 Gelassenheit
 Nicht eigenwillig sein
 Bescheidenheit
 Das Gemeinwohl
 Verehere das Kaiserhaus!
 Die Landeshymne
 (formelle) Höflichkeit
 Beachte die Ehre des anderen
 Der gute Japaner
5. Schuljahr Eintracht der ganzen Nation
 (formelle) Höflichkeit
 Die Arbeit
 Sparsamkeit
 Bringe Industrie und Gewerbe zum Blühen!
 Großmut
 Freundschaft
 Dankbarkeit
 Der Kronprinz
 Der gute Japaner
6. Schuljahr Das Kaiserhaus
 Loyalität
 Pietät
 Die Vorfahren
 Die Amtspflicht
 Die Pflichten des Staatsbürgers
 Das Gedeihen des Landes
 Das kaiserliche Erziehungsedikt²⁸

6. Kritik an „Tugend“ und „Gesellschaft“

Die Kritik der Schüler selbst richtet sich naheliegenderweise weniger auf grundsätzliche Aspekte der Tugendvermittlung, wie sie in den Lehreranweisungen umrissen sind, als vielmehr gegen unerträgliche Regeln und Bestimmungen, die sich nur allzu leicht aus der Betonung von Tugend in allen Bereichen des Schullebens ergeben. Dabei bedienen sich immer mehr Schüler der Möglichkeiten des Buchs; in der Öffentlichkeit stechen kraftvolle Titel wie „*Fuzakeru na! Kōsoku*“ („Treibt keine Scherze! Schulvorschriften“) des 1968 geborenen Hayashi Takeshi ins Auge²⁹. Tugend-Richtlinien der einzelnen Schulen gehen oft weit über die Grundforderungen der staatlichen Verordnungen hinaus. Bezeichnender-

weise finden sie sich nicht nur in allgemeinen Hinweisen der Schulleitung, sondern auch in den „Schülerbüchlein“ (jap. *Seito Techō*), die jeder Schüler der unteren und oberen Mittelschule bei sich zu tragen hat. Darin werden – je nach Schule in unterschiedlicher Strenge – die genauen Regeln festgelegt für das Verhalten auf dem Schulweg, das Verhalten an Schul- und Feiertagen, die Einhaltung der zeitlichen Ordnung, die Regeln der Höflichkeit in und außerhalb der Schule, die Sauberhaltung der Schule, die anständige Körperhaltung und korrekte Formen der Verbeugung und des Grüßens, die genauen Maße und Eigenschaften der Schultasche, ferner – mit millimetergenauen Angaben – für jedes Detail der Schuluniform und für alles, was die persönliche Erscheinungsweise betrifft, wie Haarschnitt, Socken, Regenschutz, Namensschild oder Schulabzeichen.

Kritik von Seiten der Erwachsenen nimmt verschiedene Formen an und reicht von offener Kampfbereitschaft bis zu innerer Resignation. Es ist dabei oft schwierig abzuschätzen, ob es letztlich um Sach- oder ideologische Fragen geht, um Bemühung um eine bessere Ausbildung für die Kinder oder um grundsätzlich politische Opposition. Wie dem auch sei, eine häufig vernommene Reaktion auf diese Kritik besteht aus dem Hinweis, daß sich die Regierung aus rechtmäßig gewählten Persönlichkeiten zusammensetze und den klaren Auftrag habe, im Namen des Volks für Ordnung im Schulwesen zu sorgen³⁰.

Es erstaunt im Kontext Japans, angesichts seiner politischen Gegebenheiten und seines charakteristischen Menschenbildes, eigentlich nicht, daß Opposition sich größtenteils durch zähe, sorgfältige, systematische und nach außen unscheinbare Arbeit auszeichnet. Genau diese Eigenschaften scheinen die – im Einleitungsteil dieses Aufsatzes bereits erwähnten – „Privaten Studienzirkel für Fragen des Unterrichtswesens“ zu besitzen. Eines ihrer Hauptanliegen ist die strikte Trennung von Tugendlehre und Wissenschaft und damit eine Umkehrung des Unterrichtsprinzips „Von innerer Einstellung und Form zur Sache“. Der Hinweis verdient allerdings festgehalten zu werden, daß auch die Studienzirkel der Tugendlehre an der Schule einen hohen Stellenwert einräumen. Wie sie erklären, war nämlich bereits seit dem letzten Jahrhundert die Vermittlung von Tugenden weitgehend eine Sache der staatlichen Erziehung (im Sinne von „durch den Staat und für den Staat“), so daß sich auch heute noch viele Eltern dieser Aufgabe nicht gewachsen fühlen³¹.

Die Vorstellungen der „Studienzirkel“ bezüglich eines wünschenswerten Tugendunterrichts stehen den frühesten Formen der Gesellschaftskunde am Ende der 40er Jahre recht nahe. Vor allem wird die Quasi-Definition des einzelnen als einer Person, die im Hinblick auf ein Ganzes (den Staat) existiert, vehement abgelehnt. In den Vordergrund rückt dafür, unter Verweis auf die Nachkriegsverfassung, das Prinzip der Selbstbestimmung und Selbsterfüllung; im Japanischen wird der Ausdruck „Erziehung zu *shuken* (etwa „souveränes Individuum“)“ verwendet. Durchaus denkbar ist es allerdings, daß die „Erziehung zum souveränen Individuum“ als pädagogische Aufgabenstellung mit derjenigen der eher politischen

Forderung nach Selbstbestimmung der einzelnen Schulen und Schulbezirke verknüpft ist.

Welches auch die Absichten der „Studienzirkel“ sein mögen, es kann kein Zweifel daran bestehen, daß ihnen die Aufdeckung der Zusammenhänge zwischen staatlich vorgeschriebener Charakterbildung (im Fach „Selbstkultivation“) und den Greueln der japanischen Expansion und des Pazifischen Krieges bis zur Niederlage 1945 ein zentrales Anliegen ist. Vor allem aus dieser Perspektive ist auch ihre rege Publikationstätigkeit und ihre Bemühung um sorgfältig fundierte, wissenschaftliche Forschung zu verstehen.

Die strikte Trennung von Tugendlehre und Wissenschaft³² sollte in den Augen der meisten „Studienzirkel“ vor allem im Fach „Gesellschaft“ zum Tragen kommen. Der Idealfall würde dabei etwa so aussehen, daß der Gesellschaftskundelehrer mit dem Einverständnis der Schule ein bestimmtes Forschungsprojekt durchführt und die Schüler so auf Gegebenheiten in ihrer näheren oder ferneren Umgebung sensibilisiert. Keinesfalls darf dabei die zu gewinnende Erkenntnis vorgegeben oder ein höheres Ziel angestrebt werden als eine konkrete Vorstellung, was angesichts eines erkannten Problems zu tun sei.

In der Regel sind alle von Mitgliedern von „Studienzirkeln“ vorgeschlagenen Themen zumindest in ihren eigenen Klassen und vermutlich nicht ohne einen gewissen Widerstand seitens der Schule oder der Eltern tatsächlich behandelt worden³³. In den Veröffentlichungen der „Studienzirkel“ finden sich etwa folgende Themenvorschläge:

- Die Menschenrechte; Die Bauernaufstände in der Feudalzeit; Die Probleme der (von den USA 1972 an Japan zurückgegebenen) Provinz Okinawa;³⁴
- Die Banane: Woher sie kommt, wer sie produziert, warum sie billig ist, wie Insektizide gebraucht werden; Das Motorrad: Wer die Einzelteile herstellt, wohin sie gehen, wenn sie unbrauchbar geworden sind, Plus und Minus der Motorisierung; Jugendkultur; Mädchen und Jungen;³⁵
- Leben in einem Bauerndorf; Arbeiter in der Spinnerei; Volksbewegungen und Volksrechte; Der Lebenslauf meiner Mutter; Das Unabhängigwerden Irlands; Die Kriegsschauplätze in Asien (anlässlich der japanischen Expansion); Massenproduktion und Massenverbrauch; Die Heian-Zeit (794–1192): Besteuerung der Reisfelder, das zeitgenössische öffentliche und private Verleihsystem, Produktionsbedingungen, Bauernrevolten.³⁶

Zwei Beispiele, die durch besonders minutiöse Vorarbeiten und Untersuchungen an der Generalversammlung des Verbandes der „Studienzirkel“ im September 1988 auffielen, handelten im einen Fall von den Problemen der Wanderarbeiter aus dem Nordosten Japans, im anderen von der Familienstruktur der 7.–9.-Kläßler einer Schule in einem Vorort von Tokyo.

Der erste Referent, Lehrer an einer unteren Mittelschule in der Präfektur Chiba, legte großen Wert auf einen persönlichen Kontakt zwischen seinen Schülern und den Arbeitern in ihren Wohnbaracken im Raume Tokyo. Wie er berichtete, gelangten die Schüler auf diese Weise durch Beobachtungen und Befragungen zu wertvollen Einsichten nicht nur ins Leben der Wanderarbeiter selbst, sondern auch in die Lebensumstände der Menschen in deren Herkunftsgebieten im Nordosten.

Das zweite Beispiel, von einer Lehrerin an einer unteren Mittelschule in Akishima (bei Tokyo) vorgebracht, ließ in nicht minderem Maße Erkenntnisse zu Tage treten, welche sehr zu denken geben, etwa:

- Frage: „Mit wem nehmt Ihr euer Frühstück ein?“
Antworten: „allein“ = 32%, „esse nicht“ = 9%.
- Frage: „Mit wem nehmt ihr euer Nachtessen ein?“³⁷
Antworten: „allein“ = 15%, Hauptgrund = „niemand ist da“.
- Frage: „Wie lange sprecht ihr in der Familie?“
Antworten: „spreche mit niemand/erinnere mich nicht, gesprochen zu haben“ = 23%, „höchstens 30 Min.“ = über 50%.
- Frage: „Weshalb sprecht ihr nicht/so wenig?“
Antworten: „kein Grund“ = 25%, „nichts zu sagen“ = 26%, „keine Zeit“ = 35%.
- Frage: „Wie lange ist euer Vater abwesend?“ (Arbeit + Arbeitsweg)
Antworten: „weiß nicht“ = 35%, „11-12 Std.“ = 11%, „12-13 Std.“ = 9%, „13-14 Std.“ = 11%, „16-17 Std.“ = 7%.
- Frage: „Wie lange ist eure Mutter abwesend?“
Antworten: „arbeitet nicht“ = 28%, „weiß nicht“ = 26%, „weniger als 8 Std.“ = 15%.
- Frage: „Wie oft hat Vater pro Woche frei?“
Antworten: „weiß nicht“ = 20%, „einen Tag“ = 39%, „zwei Tage“ = 22%.

7. Ausblick

„Tugend“ und „Gesellschaft“ sind zwei Fächer bzw. systematisch gelehrt Bereiche, die in Japan eine charakteristische Ausprägung besitzen und uns einige der grundlegenden Kräfte vor Augen führen, durch die der junge Japaner als Mensch geprägt wird³⁸. Eine Geschichte wie etwa diejenige von Hirozō und dem Wasserleitungsbau spiegelt wohl sehr deutlich die Normen, an denen sich das japanische Kind zu orientieren hat und die es deshalb auch entscheidend als gesellschaftliches Wesen formen.

Die im japanischen Erziehungssystem geltenden Normen sind an sich keinesfalls lediglich als Mittel der japanischen Staatsmacht zu verstehen, um das Volk in eine bestimmte Bahn zu lenken. Vielmehr enthalten sie wesentliche Elemente sehr alter ostasiatischer, insbesondere konfuzianischer Ordnungsvorstellungen. Ist eine Verknüpfung von konfuzianischer Ordnungsvorstellungen mit der Konzeption eines starken, zentralistischen Staates als Gegebenheit auch nicht zu leugnen, so muß wiederum der Wunsch nach innerer und äußerer Stärke berücksichtigt werden, als sich Japan in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – und damit zum Zeitpunkt der Festlegung wesentlicher Grundzüge des Erziehungssystems – zur Öffnung gezwungen und mit der Expansion westlicher Mächte konfrontiert sah. Die Auseinandersetzungen rund um „Tugend“ und „Gesellschaft“ vermögen jedoch klar aufzuzeigen, wie heute unter der glatten Oberfläche traditioneller, tugendhafter Ordnung verschiedene Denkansätze die japanische Gesellschaft und insbesondere die für die Erziehung verantwortlichen Kreise in mindestens zwei unversöhnliche Lager spaltet.

Das Vorhandensein solcher Lager ist nicht ungefährlich. Dies schon deshalb nicht, weil es die Kräfte beider Seiten bindet. In dieser Pattsituation werden die Jugendlichen zu den Hauptleidtragenden. Wer an der Zukunft der japanischen Gesellschaft interessiert ist, fragt sich somit mit

einem gewissen Bangen, welche Seite wohl als nächste zur Offensive übergehen mag. Bleibt es bei der traditionellen Anschauung, die den Einzelnen als Faktor innerhalb eines Organismus versteht und das Wohlergehen des Einzelnen vollumfänglich als von diesem Organismus abhängig? Sieht es somit der Organismus auch in Zukunft als eine Pflicht an, nicht nur die äußerlichen Handlungen, sondern selbst die innerste Einstellung eines Einzelnen bis in Kleinigkeiten hinein zu formen? Oder gewinnen die teilweise ebenso extremen Vorstellungen vom ungebundenen, kämpferischen Individuum an Boden? Oder werden die besonders in Kreisen von Pädagogen geläufigen Vorstellungen von Klassenkampf oder Arbeiterbefreiung stärker zum Tragen kommen?

Seit 1988 wird die 1984–1987 geplante „Dritte Japanische Erziehungsreform“ nun in die Praxis umgesetzt. Welchen Geist atmet diese Reform, und welche sind ihre Auswirkungen auf Tugend- und Gesellschaftsunterricht? Die unaufgefordert unter anderem an alle europäischen Japanologien verschickte Zeitschrift *Japan Update* (Herausgeber: Das eng mit der Vereinigung der Wirtschaftsverbände [*Keidanren*] zusammenarbeitende „Japan Institute for Social and Economic Affairs“) bringt in ihrer Nr. 8/1988 in einem Artikel von Amano Ikuo eine Übersicht über die Hintergründe der Dritten Japanischen Erziehungsreform. Nach Amano geht es dabei darum, folgende positiven Aspekte des Erziehungswesens anzuerkennen und folgende negativen Aspekte in den Griff zu bekommen:

Positive Aspekte:

1. Hoher Grad an Durchstrukturierung.
2. Kontrolle durch das Erziehungsministerium, welches einheitliche Gesetze und Maßstäbe auf alle Aspekte der Erziehung auf jeder Stufe und in allen Landesregionen zur Anwendung bringt.
3. Effizienz und damit verbunden ein Leistungsniveau, welches international gesehen an der Spitze steht. 94% aller Schüler absolvieren die obere Mittelschule, 35% die Universität und 6% ein höheres Studium (Graduate School).
4. Chancengleichheit. Der einzige für persönliches Fortkommen ausschlaggebende Faktor ist die erreichte Punktzahl bei Eintrittsprüfungen.

Negative Aspekte:

1. Es entsteht gesellschaftliche Diskrimination aufgrund des verschiedenen Ausbildungsgangs. (Gemeint ist vermutlich: aufgrund der – allgemein bekannten – unterschiedlichen Qualität höherer Bildungsinstitutionen.)
2. Die „Prüfungshölle“ (beim Übertritt in die jeweils nächsthöhere Institution).
3. Das Gewicht liegt zu sehr auf dem quantitativen Aspekt der Ausbildung, so daß heute eine „Ausbildungssättigung“ herrscht. Da der Anreiz zur Aufwärtsmobilität dahinzufallen beginnt, schwächt sich die Motivation zum Wettbewerb ab.
4. Zunahme von antisozialem Verhalten, Weigerung des Schulbesuchs und Gewalttätigkeit an Schulen.

Schließlich hat – wiederum nach Amano – die neue Schulreform folgende Gegebenheiten zu berücksichtigen:

1. Japan kann sich heute auf keine ausländischen Vorbilder und Modelle mehr stützen. War im Zeitalter des Aufholens ein zentral kontrolliertes und streng verwaltetes Erziehungssystem eine Notwendigkeit, so stellt sich heute die Forderung nach mehr Freiheit, mehr Vielfalt und größerem Respekt vor der Individualität.

2. Die Notwendigkeit für Reedukation im Erwachsenenalter stellt sich heute vermehrt. Dieser Aufgabe haben die bisher unflexiblen und geschlossenen Institutionen höherer Bildung nachzukommen.

Wie stellt die von der Beratungskommission der Dritten Japanischen Erziehungsreform selbst 1986 verfaßte Informationsschrift die Neuerungen dar³⁹? Die 3 Leitgedanken (auf dem rückseitigen Deckel der Schrift) verraten bereits deutlich den Ansatz „Formung von Gefühlswerten zwecks effizienter Ausführung (unspezifizierter) Handlungen“:

„Ziele der Erziehung im Hinblick auf das 21. Jahrhundert

1. Ein weites Herz, ein gesunder Körper, reiche schöpferische Kraft
2. Freiheit und Selbstbestimmung, ein öffentlichkeitsgerichteter Geist
3. Ein Japaner im internationalen Kontext“.

Die Selbstdefinition des Reformgremiums (S. 5 der Informationsschrift) enthält zuerst eine Anerkennungsfloskel mit der Bemerkung, daß das japanische Erziehungssystem einen wesentlichen Beitrag zur wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung des Landes geleistet hat. Anschließend weist der Text unverzüglich auf die Notwendigkeit hin, Probleme im Bereich der Tugend anzupacken: die Gewalttätigkeit an den Schulen und die „Jugendlichen, die sich auf dem falschen Weg befinden“ (d. h. sich Vergehen schuldig machen). Dies hat die Basis zu bilden für die Lösung aller weiteren Aufgaben, nämlich Anpassung an neue Industriestrukturen, an eine Informationsgesellschaft, an die Erfordernisse der Internationalisierung und an die Tatsache der zunehmenden Zahl älterer Menschen. Die näheren Ausführungen zu den einzelnen Punkten beginnen in ähnlicher Weise mit Hinweisen auf das Schwinden von „Selbständigkeit, Kraft zur Selbstkontrolle, Verantwortungsgefühl und eines zu Mitgefühl fähigen Herzens“ (S. 9). Besonders auffällig ist dabei die Tatsache, daß die Schule sich im neuen System nicht nur verantwortlich fühlt für die Gestaltung einer tugendhaften Gesinnung bei der Arbeit in und gegenüber der Öffentlichkeit, sondern im auszubauenden Fach „Familie“ die Erziehung zu korrektem Verhalten zu Hause zu übernehmen beabsichtigt. Eine kleine Illustration bei der betreffenden Erläuterung (S. 21) zeigt Vater, der seine Krawatte bindet, und vor ihm mit einer Schürze Mutter, die sich zum Kind hinunterbeugt; beide sagen zum Kind „Guten Morgen!“ Das Kind verbeugt sich tief und sagt: „Vater, Mutter, ich wünsche einen guten Morgen!“ (man beachte die sprachliche Nuance; das Original unterscheidet „ohayō“ und „ohayō gozaimasu,,“).

Dem Fach und dem Aspekt „Tugend“ kommt im neuen System unter dem Schlagwort „Verbesserung der Tugend“ (jap. „*dōtoku no jūjitsu*“) eine verstärkte Bedeutung zu (Informationsschrift S. 24). 6 konkrete Veränderungen werden ins Auge gefaßt:

1. Vermehrte Beachtung der Erziehung zu Manieren im Alltag, zur Kraft zur Selbstkontrolle und zu einer Einstellung, die die gesellschaftlichen Regeln beachtet.
2. Vermehrte Beachtung der „Selbsterforschung“. (. . .)
3. Verstärkte Förderung von Erfahrungen in der Natur, von Zusammenleben in der Gruppe, der Bereitschaft zu freiwilligen Dienstleistungen und von Tätigkeiten, durch die ein Beitrag an die Gesellschaft erbracht werden kann.

4. Verstärkte Betonung des Inhalts des Fachs „Tugend“ und Verstärkung der Leitung in allen Fragen von Tugend.
5. Nachdrückliche Empfehlung zum Gebrauch von Lehrbüchern im Fach „Tugend“.
6. Verbesserung der Ausbildung von neuen und bereits tätigen Lehrern in Sachen Tugend.

In der bereinigten Fassung der Neubestimmungen für die Unterrichtseinheiten (herausgegeben im August 1988) finden sich die oben zitierten Richtlinien in die einzelnen Paragraphen eingearbeitet. Zur Orientierung über den Tugendunterricht vom 1. bis zum 9. Schuljahr wird folgende Reihenfolge von Themenbereichen vorgegeben: „Selbst – Andere – Natur und Erhabenes – Gruppe und Gesellschaft“. Die Schwerpunkte haben dabei zu sein: „Geregeltes Leben – Warmes Herz – Liebe zur Natur – Verehrung der Eltern – Inniges Verhältnis zu Lehrer und Mitschüler – Ausdauer und Beharrlichkeit – Gefühl von Verehrung und Dankbarkeit – Achtung vor dem Leben – Teilnahme an der lokalen Kultur – Interesse an der Kultur und Tradition Japans – Anstreben von immer höheren Zielen – Zeigen von Mitgefühl – Verehrung von Schönem und Erhabenem – Liebe für die Heimatgegend und für die Nation – (dazu in der unteren Mittelschule:) Denken in internationalen Dimensionen – Beitragen zum Glück und Frieden der Menschheit.

Beigefügt sind die neuen Verordnungen für „Sonstige Aktivitäten“, nämlich:

1. Weiterer Ausbau von Klassenaktivitäten, Beachtung der Wechselbeziehung zwischen dem privaten Selbst und dem Selbst als Mitglied der Gesellschaft, Trainieren der Fähigkeit, richtige Wege einzuschlagen.
2. Förderung der Klubaktivitäten (kulturelle Klubs, Sportklubs, Klubs im Bereich der Produktion, ferner neu: Klubs für soziale Dienstleistungen).
3. Verbesserung des Bereichs „Schulanlässe“ (Reisen, gemeinschaftliches Übernachten, Arbeit und Dienstleistungen).
4. Bei Anfang und Ende eines Schuljahres und bei Sonderanlässen ist unbedingt die Landesfahne zu hissen und die Landeshymne zu singen.

Auf das Wesen von Landesfahne und Landeshymne ist gemäß der neuen Verordnung im Rahmen des Fachs „Gesellschaft“ näher einzugehen. Dabei ist ausdrücklich eine Einstellung heranzuziehen, aus der heraus diese verehrt werden.

Im weiteren ist vorgesehen, „Gesellschaft“ als Fach in den ersten beiden Schuljahren und in der oberen Mittelschule aufzuheben. An dessen Stelle treten in der oberen Mittelschule die selbständigen Fächer „Geographie“, „Geschichte“ und „Staatsbürgerkunde“ (bestehend aus den Bereichen „Moderne Gesellschaft“, „Politik und Wirtschaft“ und „Philosophische und religiöse Systeme“ (jap. *Rinri*). In den beiden ersten Schuljahren wird „Gesellschaft“ durch ein neues Fach *Seikatsu* (etwa: „Lebensführung“) ersetzt. Der Zweckparagraph definiert „Lebensführung“ wie folgt:

1. Es sollen die konkreten Erfahrungen der Kinder besonders beachtet und, darauf aufbauend, ihr Wille zum Lernen und zur Lebensführung gefördert werden.

2. Das Interesse soll geweckt werden für die die Kinder umgebende Gesellschaft und für die Natur; darauf aufbauend sollen sie zum Nachdenken über sich selbst und ihr Leben angehalten werden.
3. Es ist dafür zu sorgen, daß sich die Kinder die für das alltägliche Leben erforderlichen Gewohnheiten und Fähigkeiten aneignen.
4. Mittels der Punkte 1 bis 3 ist die Grundlage zu schaffen für die Selbständigkeit.

Es braucht an dieser Stelle kaum hervorgehoben zu werden, daß recht breite Kreise und selbstverständlich auch die „Studienzirkel für Fragen des Unterrichtswesens“ die Dritte Japanische Erziehungsreform vehement bekämpfen. Allzu offensichtlich ist das Vorgehen des Reformgremiums von einer Tugendkonzeption getragen, die das harmonische Ganze in den Mittelpunkt setzt und von da aus definiert, wie die Einzelelemente beschaffen zu sein haben. Wie diese Einzelelemente allerdings tatsächlich beschaffen sind, stellt sich als Frage so gut wie überhaupt nicht⁴⁰.

Neben der Kritik am Menschenbild der staatlichen Erziehungsorgane besteht auch auf der politischen Ebene ein abgrundtiefes Mißtrauen: Nicht wenige Persönlichkeiten Japans weisen mit Bestimmtheit darauf hin, daß nun Menschen vom Staat geformt werden sollen, die bereit sind, die neuen politischen Programme der Regierungspartei durchzusetzen⁴¹. Ihnen scheint denn auch nicht zufällig eine Korrelation zu bestehen zwischen der Betonung der Fähigkeit, sich eigene Wege auszuwählen, und dem Plan, das Schulwesen zu diversifizieren und dabei vermehrt zu privatisieren⁴². Die Frage aber, welche die wohl allerhöchsten Wellen wirft, ist diejenige nach einer geplanten Verfassungsänderung: Läuft die neue Schulreform nicht, so fragt man sich, darauf hinaus, einen Menschen zu schaffen, der bereit ist, das Verbot einer Armee aus der Verfassung zu streichen und bei einer Wiederaufrüstung Japans aktiv mitzumachen?⁴³

Solche und ähnliche Fragen müssen als wesentliche Dimension zum Verstehen der Vorgänge rund um das japanische Erziehungswesen genannt werden. Gleichzeitig zeigen sie, daß eine Erziehungsreform wie die gegenwärtige in Japan mehr als ein wenig Unbehagen auslöst. Unabhängig davon, wie man sich zu den einzelnen Punkten der Erziehungsreform stellen mag, verrät sie zum mindesten einen ungebrochenen Glauben an die Formbarkeit des Menschen bis in sein innerstes Wesen hinein, ja überhaupt an die Existenz einer spezifischen, erlernbaren, perfekten Form für jede menschliche Handlung. So läßt sich denn auch in den Augen der japanischen Führungsgremien vom Schleifen der äußeren Form her an die Erziehung herangehen, in der Gewißheit, daß die innere Einstellung dabei mitgeschliffen wird.

Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, daß eines der deutlich formulierten Ziele der Erziehungsreform „Internationalisierung“ (Schaffung eines in internationalen Dimensionen denkenden Menschen) lautet. Wie werden nun im japanischem Sinne „geformte“ Persönlichkeiten anderen Persönlichkeiten, die diese Formung nicht besitzen, auf der Ebene von Mensch zu Mensch wohl begegnen?

- 23 Zum Konfuzianismus in der japanischen Erziehung vgl. etwa: Backus, Robert: „The Kansei Prohibition of Heterodoxy and its Effects on Education.“ In: *Harvard Journal of Asiatic Studies* 39 (1979), S. 55–106. De Bary, Theodore: *Sources of Japanese Tradition*. New York (Columbia University) 1958. Abschn. „Neo-Confucianism“. Dore, Ronald: *Education in Tokugawa Japan*. Berkeley (University of California) 1965. Hall, Ivan (1973), op. cit. Nivision, David u. Wright, Arthur (hrsg.): *Confucianism in Action*. Stanford (Stanford University) 1959. Smith, Warren jr.: *Confucianism in Modern Japan*. Tokyo (Hokuseidō) 1973 (Orig. 1959). Wittig, Horst (hrsg.) (1973), op. cit. Wittig, Horst (hrsg.): *Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente von der Tokugawa-Zeit bis zur Gegenwart*. München/Basel (E. Reinhardt) 1976. Siehe auch die Aussage von Nakasone, Yasuhiro in Anm. 20.
- 24 Aus: Li, Fu Che (Shih, Shun Liu übers.): *The Confucian Way: A New and Systematic Study of the „Four Books“*. Republic of China (The Commercial Press) 1972. (Aus dem Englischen übertragen von P.A.).
- 25 Smith, Warren jr. (1973), op. cit. S. 65–66. (Aus dem Englischen übertragen von P.A.).
- 26 Vgl. oben, erstes Zitat aus den Analekten des Konfuzius.
- 27 An weiterführender Literatur sei hier genannt:
 Fridell, Wilbur: „Gouvernement Ethics Textbooks in Late Meiji Japan.“ In: *Journal of Asian Studies* 29 (1970), S. 823–833. Horio, Teruhisa (1988), op. cit., Part 1, Roden, Donald: *Schooldays in Imperial Japan*. Berkeley (University of California) 1975. Tsurumi, Patricia: *Japanese Colonial Education in Taiwan 1895–1945*. Cambridge, Mass. (Harvard University) 1977. Von Wegemann, Carl: „Die vaterländische Erziehung in der japanischen Volksschule. Tokuhon und Shūshinsho.“ In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens*. Tokyo. Bd. 28 (1935), Teil D, S. 1–30. Wittig, Horst (hrsg.) (1973), op. cit. Wittig, Horst (hrsg.) (1976), op. cit. Zoellner, Lilian u. Soergaard, Flemming: „Moral Education in the Japanese School.“ In: *Proceedings of the 7th International Symposium on Japan Today*. Copenhagen 1986. Ferner in japanischer Sprache: Fujita Shōji (1985), op. cit. Kaigo Tokiomi u. Naka Arata (hrsg.): *Nihon Kyōkasho Taikei. Kindai-hen. „Shūshin.“* Bde. 1–3. Tokyo (Kōdansha) 1962. Naka Arata et al. (hrsg.): *Kindai Nihon Kyōkasho Kyōju-hō Shiryō Shūsei*. Bd. 5: Kyōshi-yō-sho 1, Shūshin-hen. Tokyo (Tokyo Shoseki) 1983. Katsube Mitake u. Shibukawa Hisako (1984), op. cit.
- 28 Vgl. dazu: Horio, Teruhisa (1988), op. cit. S. 65 ff. und S. 399. Wittig, Horst (hrsg.) (1976), op. cit. Abschn. „Das kaiserliche Erziehungsedikt“ und „Sugiura Shigetake: Vorlesungen über das Erziehungsedikt“.
- 29 Mit Schulverordnungen befassen sich etwa: *Japan Direkt* Nr. 4 (März 1985, S. 19–21) (hrsg. Deutsche Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens, Tokyo). Ferner in japanischer Sprache: Hayashi Takeshi: *Fuzakeru na! Kōsoku*. Tokyo (Komakusa Shuppan) 1987. Sakamoto Hideo: *Seito Kokoroe*. Tokyo (Eidell) 1984.
- 30 Vgl. dazu etwa Horio, Teruhisa (1988), op. cit. S. 182, 203, 223–224, 234.
- 31 Mündliche Mitteilung mehrerer Lehrer. Vgl. aber auch folgende Aussage: „Ein Lehrer machte eine pädagogische Besichtigungsreise nach Zürich und fragte einen Schweizer Lehrer: Bei uns in Japan ist die Morallehre (*dōtoku* – „Tugend“) ein wichtiges Problem der Erziehung; nach welcher Methode wird das bei Ihnen gehandhabt? Da habe der Schweizer Lehrer bewundernd geantwortet: (. . .) Bemühen sich die Lehrer in Japan selbst um diese Dinge?“ (Aus: Wittig, Horst [hrsg.] [1973], op. cit. Text von Karasawa Tomitarō.) Zu weiteren Aspekten des Verhältnisses Eltern – Schule vgl. Cummings William (1980), op. cit. Zur Beziehung Eltern – Schule vor dem Krieg vgl. Horio, Teruhisa (1988), op. cit. S. 80–87. Zu den ethischen Richtlinien der Lehrer, die sich als Hauptverantwortliche sehen bei der Bemühung, Japan vor einem Rückfall in die Fehler der Vergangenheit zu bewahren, vgl. Wittig, Horst (1976), op. cit. Abschn. „Ethische Richtlinien für die Lehrer, 1952“.

- 32 Vgl. dazu etwa (in japanischer Sprache): Yamazumi Masami: *Kyôkasho*. Tokyo (Iwanami Shinsho) 1970. S. 135–156. Ein ausführlicher, eher allgemein gehaltener Beitrag zum Verständnis der oppositionellen Kräfte im japanischen Erziehungswesen findet sich (in englischer Sprache) in: Cummings, William (1980), op. cit.
- 33 Zur Frage, in welchem Maße sich ein Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts Freiheiten nehmen soll, vgl. etwa (in japanischer Sprache): Nagai Ken'ichi (hrsg.): *Kyôshi to Gakushû Shidô Yôryô*. Tokyo (Sôgô Rôdô Kenkyûjo) 1980.
- 34 Tokutake Toshio et al. (1973), op. cit.
- 35 Kinkyû Shimpô Sewanin-kai (hrsg.) *Shakai-ka Kaitai-ron Hihan*. Tokyo (Meiji Toshô) 1986. Kyôiku Shinsho Nr. 23.
- 36 Minkyôren Shakai-ka Kenkyû Iinkai (hrsg.) (1983/1984), op. cit.
- 37 Das Mittagessen wird in der Schule – häufig an den Pulten – eingenommen. In der Grundschule wird das Essen von der Schule zubereitet, in den oberen Klassen nehmen die Schüler meistens von zu Hause spezielle Speisedosen mit.
- 38 Dies besagt jedoch nicht, daß Fächer bzw. Unterrichtseinheiten mit der Bezeichnung „Tugend“ (ev. „Moral“) und „Gesellschaft/Gesellschaftskunde“ lediglich in Japan bekannt wären. Vgl. etwa: Goodman, Grant: „The Japan/United States Textbook Study Project.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 1986, Heft 2, S. 241–259. Ferner folgende Vergleichsstudien in japanischer Sprache: Fujita Shôji (1985), op. cit. Kyôkasho Kenkyû Center (hrsg.): *Shakai-ka Kyôkasho no Nichi-Bei Hikaku*. Tokyo (Dai'ichi Hôki) 1981. Tani Ken: *Dôtoku*. Tokyo (Shôgakkân) 1986.
- 39 Rinji Kyôiku Shingi-kai (hrsg.): *Dô naru ka, kyôiku no kaikaku?* Tokyo (Dai'ichi Hôki) 1986. Zur 3. Japanischen Erziehungsreform vgl. in westlichen Sprachen etwa: Horio, Teruhisa (1988), op. cit. S. 278 und 362ff. *Japan Direkt* (1985), op. cit. S. 23ff.
- 40 Es sei etwa auf die Tatsache hingewiesen, daß an den Abschlusfeier des Jahres 1984 die Landesfahne in einigen Präfektoren zu rund 100%, in anderen aber nur zu 70, 50 oder gar bloß 5% (Präfektur Okinawa) gehißt und die Landeshymne ebenfalls in einigen Präfektoren zu 100%, in anderen aber zu nur 5 bis 0% (letzteres wiederum in Okinawa) gesungen wurde. (*Sankei Shinbun* 6. Sep. 1985). Für eine ausführliche kritische Darstellung der Einzelfächer im neuen System vgl. etwa (in japanischer Sprache): Kokumin Kyôiku Kenkyûjo (hrsg.): *Shin Kyôiku Katei Tokuhon*. Tokyo (Rôdô Junpô-sha) 1988. Kinkyû Shimpô Sewanin-kai (hrsg.) (1986), op. cit. Ferner: Yamazumi Masami: *Hinomaru, Kimigayo – Mondai to wa nani ka*. Tokyo (Ohtsuki Shoten) 1988. Zeitschrift *Kikan Crisis* (1984 Natsu): Tokushû: Kettobase, Rinkyôshin.
- 41 In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf den Wirbel um das *Kitai Sareru Ningen-zô* („Das Menschenbild, das man erwartet“ / „The Image of the Desired Japanese“) und um die Koppelung von *kuni-zukuri* („Aufbau des Landes“) und *hito-zukuri* („Aufbau von Personen“) als politisches Programm der Regierung unter Ikeda Hayato (1960–1964) hinzuweisen. Vgl. dazu etwa: Horio, Teruhisa (1988), op. cit. S. 152–160. Wittig, Horst (hrsg.) (1973), op. cit. Abschn. „Nagai Kiyohiko: Zur Konzeption des Menschenbildes, das man erwartet.“ Wittig, Horst (hrsg.) (1976), op. cit. Abschn. „Ikeda Hyato: Die Politik der Menschenbildung.“ Ferner (in japanischer Sprache): Yamazaki Masato (1986), op. cit. S. 39–65.
- 42 Vgl. Horio, Teruhisa (1988), op. cit. Abschn. 14.
- 43 Mündliche Mitteilungen. Vgl. aber auch Horio, Teruhisa (1988), op. cit. S. 157–158.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Ackermann, Institut für außereuropäische Sprachen und Kulturen, Japanologie, Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstraße 1, D-8520 Erlangen

ZSE

Zeitschrift für Sozialisations- forschung und Erziehungssoziologie

Japanische und westliche Erziehungskulturen

von Saldern:
Elemente japanischer Kultur

Kojima:
Family Life and Child Develop-
ment

Ackermann:
Erziehungsideal des
„guten Japaners“

Kornadt/Trommsdorff:
Erziehungstheorien japanischer
Mütter

4/90