

*English summary***Does conflict exist in Japanese schools?**

Conflict may be a rewarding, but also fashionable topic in Western discourse. I am certainly not maintaining that, in Western perspective, conflict does not exist in Japanese schools. However, in this paper I would like to draw attention to the fact that what we see as conflict may not be interpreted as such by the people involved, and that if we go into Japanese society and expressly look for areas of conflict, and the solutions to conflict, we could very well end up in total miscommunication. I would like to show that decisive aspects of what makes up conflict for us is absent in the subjective interpretation of influential groups of persons who shape the Japanese discourse in an important way. Here I limit myself to positions taken by the Ministry of Education, who through directives, prestige and control are deeply involved in the creation of values and concepts by which reality is interpreted.

Though critical scholars both in Japan and abroad have sharply rejected the lines of argument put forward by Japanese ministries, I do think that their arguments should be taken seriously, as they are not merely naive statements but reflect coherent traditions of thinking that, as I will try to do in this paper, can be shown to have a solid conceptual basis.

The main points of my findings are as follows:

1. Arguments of the ministry focus on virtue, thus little effort is made to analyse and discuss things that are considered negative, including existing or possible fields of conflict.
2. Virtues are the sum of all that is defined as distinctly human. Hence the greatest possible effort is made to emphasize *this* point and elaborate on what is distinctly human. The correlation of being human and being virtuous leaves no room for consideration of conflict.
3. A non-virtuous attitude and behaviour can obviously not be ignored, but it is interpreted as a disruption, like a cloud before the sun, and appears as something that can easily be rectified by reflecting upon the true nature of man.
4. As the task of inducing young people to make an all-out effort at rectifying themselves through reflection is one of the most central elements in the process of education, it is not necessary to go into abstract and scientific deliberations on "wrong paths".

An analysis of the discussions of the educational reform of the late 1980s shows that what *has* changed are the outer circumstances of life, but what needs to be

changed is the inner attitude of young people. However, this inner attitude is not seen in relationship to the changes of outer circumstances, but as an independent set of timeless virtues such as *jiritsushin* (being able to regulate one's life oneself), *jiko-yokusei-ryoku* (self-control, self-restraint), *sekinin-kan* (sense of responsibility), or *omoiyari no kokoro* (a personality that thinks of others), that can all be restored through reflection.

Most publications by influential persons in the field of educational reform around 1990 show that virtue is very explicitly linked to definitions of being human. Characteristics of being human are, for instance, the will to perfect oneself through learning, the will to repel what is bad, the constant effort to become, and make things, better, reverence of something transcendental, being part of a community, keeping to regulations and performing one's role within this community, respecting others who have sacrificed themselves for the community, understanding the principle of mutual dependence through work, seeing people in society as teachers, caring for one's home area and, as an extension of this, for the nation and the country, and, finally, seeing Japan in international perspective.

Now how do these publications deal with reality? As mentioned, reality is characterized by the fact that the path of virtue is not clearly perceived. Reasons given for this include a self-centered disposition, not seeing one's limits, having antagonistic feelings against formal politeness, being swayed by emotions, letting opinions clash, not understanding the deeper meaning of rules, or not having a sense of belonging to a local community.

How can the gap between the ideal and reality be bridged? Here we do find mention of the word *katō* (conflict), but in the sense of "stimulus to think about the path of virtue". In no way does "conflict" refer to conflicting positions or paths – either of two parties, or within oneself – that are weighed up against each other.

The key terms to apply in situations of "conflict" are *jikaku* (self-awareness, realization) and *doryoku* (effort). In other words, ideal and reality is bridged entirely within "self", not through any basic changes, discussions or studies in the outer world. One of the texts puts it this way: "It is desirable to come to understand how important it is to pay attention to one's own inner self, and thus enable the continuous improvement of oneself."

The process of coming to terms with a problem that is defined as lying within oneself is always structured around a kind of pivotal experience, for instance a

strong and sudden emotional shock seeing one's mother suffer. This shock is not so much the result of intellectual analysis than far more a subjective feeling that spurs insight into the mechanism of the world, and the role human beings must perform in it.

This "conflict" is not something that comes up in the context of possible choices and stances, such as parents vs. children, conservative individual vs. progressive individual etc. Rather it appears to refer to the pivotal experience within an individual somewhere along a linear path towards a truly virtuous lifestyle. "Conflict" itself does therefore not constitute the focus of attention that it has to in a system of thinking which looks at situations from the angle of non-predefined solutions. Incidentally, research I have done on training in classical Japanese singing has shown almost exactly the same pattern of dealing with "conflict" (described in a song text), a fact which should, I think, indicate that the approach of the ministries dealing with educational problems is not as strange as anyone might think who has no knowledge of the historical dimension.

To sum up, what particularly post-war society and intellectual discourse refer to as "conflict" can be said to be absent in the specific Japanese perspective I have tried to deal with here. As we all know, there is a lot of "conflict" in Japan, but if "conflict" is not seen and interpreted as "conflict", then I think it is urgent that we pay more attention to the Japanese interpretation of feelings and situations.

Menschenformung und Konflikt: Gibt es überhaupt Konflikt an japanischen Schulen?

Die Frage mag Kopfschütteln bewirken. Zum einen gibt es doch nirgendwo Jugendliche, deren Leben konfliktfrei verläuft, zum anderen ist hinlänglich bekannt, dass gerade japanische Schulen mit einer Fülle von Problemen zu kämpfen haben, die in interpersonalen und/oder intrapersonalen Konflikten wurzeln und solche wiederum nach sich ziehen: *hikkō* ["Un-Taten", Vergehen, schlechtes/falsches Verhalten], *ijime* [Quälereien], *hikkō-hyōbi* [Verweigerung des Schulbesuchs]⁴, *dōryoku* [Gewaltanwendung], aber auch etwa *ainosaru-ainigayo* [[Widerstand der Lehrerschaft gegen das Hissen der] Nationalflagge [und Singen der] Nationalhymne].

In diesem Aufsatz will ich nicht auf Konfliktentstehung und -austragung in den allgemeinbildenden Schulen im einzelnen eingehen. Die Frage, die hier aufgeworfen sei, möchte ein grundsätzliches Problem interkultureller Kommunikation beleuchten: Dürfen wir, einfach so, von Konflikten sprechen und nach Konflikten fragen, wenn die Personen, die den Gegenstand unseres Interesses bilden, dies (möglicherweise) nicht tun? Und falls wir diese Frage bejahen, dann stellt sich gleich die nächste: Was geschieht, wenn wir nun in direkter Kommunikation am Gedankenaustausch mit denjenigen Menschen interessiert sind, die sich ihre Probleme (möglicherweise) nicht mit Hilfe eines Begriffs wie "Konflikt" zu Bewusstsein geführt haben?

Diese Frage zieht wiederum eine weitere nach sich: Was geschieht, wenn wir - sei es in direkter Kommunikation, sei es anhand von gedrucktem Material - entdecken sollten, dass das ganze Umfeld der Argumentation zu konfliktartigen Erscheinungen gar nicht mit der Wissenschaftlichkeit und damit der Glaubwürdigkeit abgehandelt wird, wie es sich (so meinen wir doch) für ein so wichtiges, für das Überleben der Menschheit grundlegendes Problem geziemt?

Mit dem uns geläufigen Wort "Konflikt" lässt sich ein anscheinend ganz schlechter Sachverhalt umreißen: Zwei oder mehrere Parteien stehen sich gegenüber, die inhaltlich verschiedene, miteinander unvereinbare Standpunkte einnehmen, wobei das Verhalten der einen Partei nicht ohne Konsequenzen für das Verhalten der anderen bleibt. Die Konfliktparteien können zwei oder mehrere verschiedene Personen sein, oder es kann sich um Sachverhalte handeln, die eine Person in Gedanken einerseits als relevant für ihr zukünftiges Handeln, zugleich aber als miteinander unvereinbar erkennt. Inwiefern bedient sich aber das Japanische überhaupt eines scheinbar so einfachen und doch bei näherem

⁴ Heute (2002) wird hierfür der Begriff *hikkō* in üblicher Bedeutung ("Nicht zur Schule gehen") verwendet.

Zusehen abstrakten Begriffs "Konflikt"? ("Abstrakt" deshalb, weil "Konflikt" hinter und jenseits der Frage, ob ich beispielsweise an einer Wegverzweigung nach links oder rechts gehen soll oder an der Schule die Landesflagge hisse, eine nicht an Ort und Zeit gebundene, allgemein menschliche Problematik suggeriert.)

Bei der Besprechung von Stellenwert und Darstellungsweise konfliktartiger Gegebenheiten möchte sich dieser Aufsatz auf den Bereich der Schule beschränken. Dabei wurden bewusst Materialien herangezogen, die die Sichtweise des japanischen Erziehungsministeriums wiedergeben. Es ging mir darum, mich mit den Wertnormen derjenigen Institution näher zu befassen, die zum einen seit mehreren Jahrzehnten tatsächlich, mittels Weisungen und Kontrolle, für Einheitlichkeit und Konsequenz in der Menschenbildung Japans gesorgt hat und dies auch in Zukunft zu tun gedenkt. Zum anderen ist auf Grund ihrer Stellung mit Sicherheit anzunehmen, dass diese Institution eine wesentliche Rolle bei der Prägung von Begriffen und Werten spielt, mit denen die Realität konzeptionell und sprachlich geordnet wird. Im Rahmen dieses Aufsatzes seien weitere Sichtweisen, insbesondere diejenigen von nicht "ministeriumshörigen" Lehrerpersönlichkeiten, ausgeklammert.

Ergänzend sei hier mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die im folgenden am Material des Erziehungsministeriums aufgezeigten Elemente nicht etwa nur als das Ergebnis intensiver Planung und Diskussion dieses Ministeriums zu verstehen sind. Vielmehr spiegeln sich in den Argumenten selber und auch in der für die Darstellung gewählten Form Selbstverständlichkeiten, die ausschliesslich im Lichte der Strömungen der japanischen Geistesgeschichte hinreichend gewürdigt werden können.

Bei der engeren Auswahl von Material entschied ich mich erstens für solches, das nicht Auseinandersetzung mit konkreten Situationen, sondern ideeller Überbau sein und diese Funktion durch die bewusste Formung einer spezifischen inneren Einstellung wahrnehmen will. Vorwiegend handelt es sich dabei um Material zu *dōtoku* [[Ausbildung von]Tugend].

Zweitens richtete ich mein Augenmerk auf die Mittelschule (Schuljahre 7 bis 9), da zu erwarten war, dass hier, im Zusammenhang mit den Krisen der Pubertät und der Entwicklung der physischen Stärke, Konflikt und Konfliktvermeidung ein zentrales Thema bilden dürften. (Die Lehrerhandbücher zeigen, dass die in der Unterschule sorgfältig umrissenen und in der Mittelschule in einen weiteren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellten Kernelemente der Menschenbildung in der Oberschule dann unverändert übernommen werden.⁵)

⁵ Näheres im ersten Abschnitt des ersten Kapitels von *Mōshakō* (Hg.: 1991: 1-2).

Folgende Materialien wurden näher untersucht: 1) *Mombushō* [Erziehungsministerium] (1991): Anleitungsschrift für den Unterricht an Mittelschulen, Fachbereich Tugend. Im folgenden als *Shidōsho* 1991 bezeichnet. 2) *Mombushō* (1987): Darstellung von Problemen in Zusammenhang mit dem Unterricht im Fachbereich Tugend an den Mittelschulen. Im folgenden als *Shomondai* 1987 bezeichnet. 3) *Mombushō* (1986): Anleitung zum Heranziehen der Bereitschaft zu Mitgefühl. Mittelschulstufe. Im folgenden als *Omoiyari* 1986 bezeichnet. 4) *Rinjū Kyōiku Shingikai* [Sonderausschuss für Beratung [im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des Erziehungs[wesens]]]: Wie die Erziehungsreform aussehen wird. Im folgenden als *Rinkyōshin* 1986 bezeichnet.

Dabei ergab sich dieses Bild: 1) Die Ausrichtung der Diskussion auf das Tugendhafte lässt keinen Raum für eine eingehende Besprechung oder Analyse von Negativem, also auch nicht von realen oder möglichen Konfliktsituationen. 2) Was tugendhaft ist, ergibt sich aus der Definition dessen, was überhaupt den Menschen ausmacht; auf die Herausarbeitung dieses Punkts wird grosser Wert gelegt. 3) Das Tugendhafte wird als fester Bestandteil des menschlichen Wesens dargestellt; Unzulänglichkeiten erscheinen bloss als Störfaktoren, Trübungen. Damit gibt es eigentlich keinen Konflikt, der nicht lösbar wäre mittels Rückbesinnung auf das, was den Menschen ausmacht. 4) Da die in 3) genannte Rückbesinnung den eigentlichen Schlüssel zur Lösung jeglicher Problematik bildet, ist schon die kleinste individuelle Bemühung, sein Ich im Spiegel des definitionsmässigen Menschlichen zu sehen, ein Weg zum Guten. Weder ist es notwendig, über diesen einfachen Sachverhalt viele Worte zu verlieren, noch die Diskussion auf eine abstrakte und/oder wissenschaftliche Ebene zu verlagern.

Zu den Gedankengängen von *Rinkyōshin* 1986

Die Argumentationsweise des Sonderausschusses für Beratung im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des Erziehungswesens befremdet geradezu durch die Art und Weise, wie sie Negatives, Problematisches, Konfliktgeladenes als relativ leicht zu behandelnde "Störfaktoren" hinstellen scheint. Dieser Eindruck einer Bagatellisierung kommt vor allem dadurch zustande, dass vereinzelte Probleme zwar angeführt, aber nicht mit einem umfassenden und abstrakten Begriff wie beispielsweise "Konflikt" versehen werden. Das Vorwort zu *Rinkyōshin* 1986 (S.5) spricht von den Problemen der Gegenwart etwa wie folgt:

Was der Sonderausschuss [woll]: Das Erziehungs[system] unseres Landes hat bis heute eine bedeutende Rolle gespielt als Triebkraft hinter der

Entfaltung unserer Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Jedoch mehren sich in neuester Zeit [Vorfälle] wie Gewaltanwendung, Vergehen Jugendlicher, sowie ungeheuerliche Quälereien; überdies ist auf [...] Probleme hinzuweisen wie der zu hohe Stellenwert des Bildungsgangs oder die Uniformität des [ganzen] Erziehungssystems. Daneben besteht ein immer stärkeres Verlangen nach lebenslangen Lern[möglichkeiten] angesichts der [...] Entwicklung hin zur Informations[gesellschaft], der Internationalisierung oder der Zunahme alter Menschen.

Bei der Analyse der anstehenden Probleme kommt *Rinkyōshin* 1986 (S.8-11) zu folgenden Ergebnissen:

1. *Ursache und Verantwortung für die "Verödung" der Herzen (kokoro no kōhai) unserer Kinder liegt letztlich bei den Erwachsenen.*
2. *Die "Verödung" der Herzen der Kinder steht in engem Zusammenhang mit der Industrialisierung, dem raschen wirtschaftlichen Wachstum und dem damit einhergehenden Verlust menschlicher Werte.*
3. *Der Wohlstand hat die früheren harten Lebensbedingungen abgelöst und damit [Eigenschaften wie] jūritsūshin [Selbstständigkeit beim Regeln seines Lebens], jūko-yokusei-ryoku [Selbstbeherrschung], sekinin-kan [Verantwortungsgefühl] und omoiyari no kokoro [Bereitschaft zu Mitgefühl] verkümmern lassen.*
4. *Die japanische Gesellschaft war bisher weitgehend homogen, doch ist es auf Grund der [...] Entwicklungen zur Ablehnung überlieferter Wertnormen gekommen. Dazu gesellt sich die mechanische Verpfändung des Individualismus und des Egalitarismus aus dem Westen. So geht die Kraft für den gesellschaftlichen Zusammenhalt verloren, woraus Verantwortungslosigkeit, Gleichbehandlung aller im negativen Sinn, Egoismus, Eitförmigkeit, Lust an Quälereien und Verwilderung [in der] Erziehung erwachsen.*

Die obenstehende "Analyse" deutet auf keinerlei Bewusstsein - geschweige denn Toleranz - für Zielkonflikte, weder bei den Erziehenden noch bei den zu Erziehenden. So lauten denn auch die sich auf diese "Analyse" stützenden neuen Grundlagen für die Erziehung der Zukunft wie folgt (S.12-15):

[Grundlage 1] *Die Erziehung stützt sich auf das Erziehungsgrundgesetz mit seiner Grundförderung jūikaku no kansei [Vervollkommen der Persönlichkeit], d.h. Schaffung eines körperlich und geistig gesunden*

Volkes, in dem [der einzelne] als Gestalter der Gesellschaft seinen Beitrag leistet zur Schaffung einer friedlichen Volksgemeinschaft.¹²

[Grundlage 2] *Wir haben über den gegenwärtigen desolaten Zustand im Erziehungswesen zu reflektieren und, darauf aufbauend, Achtung des Individuums, Rücksicht auf Individualität, Freiheit und Selbstbestimmung, Übernahme eigener Verantwortung und den Wert des menschlichen Herzens zu betonen. [...] Konkret ist auf den Ausgleich zu achten zwischen dōtoku [Tugend(erziehung)], chikku [Intellektueller Erziehung] und taiiku [Körpererziehung]. Dies muss einschließen:*

- die Heranbildung der Bereitschaft, den Menschen und der Natur gegenüber Zärtlichkeit und Mitgefühl [zu zeigen],
- Dankbarkeit zu erweisen,
- ein reichhaltiges Empfindungsvermögen [sich anzuweigen],
- Ehrfurcht zu hegen gegenüber Transzendente[m]. [...]

Da sich die Folgen des Wohlstands bei auffällig vielen Kindern zeigen, ist die Ausformung grundlegender Gewohnheiten des täglichen Lebens ungenügend, es fehlt an Selbstständigkeit, viele sind geistig wie körperlich schwach und gebrechlich, es entsteht kein entschlossenes Ich, es fehlen die Kraft zur Selbstkontrolle, zur Eigenständigkeit und zur Selbsthilfe, Verantwortungsgefühl und Normenbewusstsein sind schwach ausgeprägt.

[Grundlage 3] *In Zusammenhang mit der Internationalisierung ist es erforderlich, dass der japanische Mensch vertrauenswürdig ist. Dazu muss man sich über den individuell ausgeprägten Charakter (kosei) der japanischen Gesellschaft und Kultur Rechenschaft geben und den eigenen Standpunkt nach aussen vertreten können.*

Wer in den Ausführungen des Sonderausschusses für die Reform des Erziehungswesens nicht mehr als das Zeugnis für eine Denkwaise sieht, gemäss der nicht ist was nicht sein darf, macht es sich sicherlich zu einfach. Ich bin der Ansicht - und werde es anschliessend zu belegen versuchen -, dass hier ein fester Glaube daran zum Ausdruck gebracht werden soll, Veränderungen der Umwelt würden nicht eigentlich zu neuen und neuartigen Problemen führen und damit zu Konflikten auf Grund der Ablösung einer Wertnorm durch eine andere, sondern zu einer Lähmung des inneren Reflexionsvorgangs, der dem Menschen die ewigen Grundprinzipien des Menschseins vor Augen führt. Die Grundaufgabe der Erziehung im 21. Jahrhundert muss es also sein, alle erdenklichen Mittel

¹² Diese Formulierung darf keinesfalls in Bruch und Rogn als "typisch japanisch" eingelesen werden. Genzai Neuhöfer (1988: 74) stellen die Rechtsansprüche des deutschen Schülers die Erziehung zu "unselbstigen Menschen und fähigen Gliedern unserer Gesellschaft" sicher.

auszuschöpfen, um dem Menschen "den Weg zurück" zu ermöglichen. Am Ende dieses "Wegs zurück" wird ein Punkt postuliert, in dem sich alle Konflikte auflösen, wo die Blockaden, die den Menschen hindern, mit voller Energie das Gute zu tun, aus dem Weg geräumt sind.

Zu den Gedankengängen von Shomomari 1987, Shidōcho 1991 und Omoriwari 1986

Wenden wir uns als nächstes den - im Gegensatz zu älteren Lehrerhandbüchern - seit 1989 sehr sorgfältig geordneten Erläuterungen zu den 22 in der Mittelschule zu behandelnden Themenbereichen der Tugendausbildung zu,¹¹ so fällt auf, dass fast jeder Punkt eine Art Definition des Menschen enthält.

Diese Tatsache ist für uns in mehrfacher Hinsicht interessant. Erstens stossen wir hier in ein Gebiet vor, in dem der vielleicht wesentlichste Unterschied und damit der hauptsächlichste Konfliktpunkt besteht zwischen dem, was wir sehr grob als japanische (aber nicht nur japanische) und als christliche Kultur bezeichnen können:¹² Wir haben im japanischen Schrifttum einen Menschen vor uns, der nicht im entfernten etwas zu tun hat mit dem Willen eines Schöpfergottes.

Zweitens stellen wir, inmitten der gegenwärtigen diffusen Diskussion über das Unlogische, Unscharfe, Unklare der japanischen Mentalität, vielleicht mit einer

¹¹ Die 22 Tugendpunkte fordern im wesentlichen die Anzahlung folgender Fähigkeiten und Eigenschaften:

- Sich selbst betreffend: a) gute Alltagsgewohnheiten, Grundtrieb, b) Ehrgeiz und Ausdauer, c) Sich selbstregeln und Verantwortungsgelübde, d) Liebe des Wahren und der Würde, Meide zu verwicklichen, e) Reflexion und Pflege der eigenen Individualität.
- Die Beziehung zu andern betreffend: f) female Höflichkeit, g) Liebe zum Menschen und Dankbarkeitgefühl, h) Bildung von Freundschaften, i) gegenseitige Hochachtung zwischen Mann und Frau, j) gegenseitige Hochachtung zwischen unterschiedlichen Charakteren.
- Die Natur und Transzendentes betreffend: k) Liebe zur Natur, Achtung des Transzendenten, l) Respekt vor dem Leben, m) Einsicht in und Wille zur Überwindung von negativen Aspekten des Menschen.
- Die Beziehung zu Gruppen und zur Gesellschaft betreffend: n) das Wesen der Gruppe verstehen, zu der man selbst gehört, die Gruppe als Totalität von Rollen und Verantwortungen erkennen, o) Einsicht in die Verantwortlichkeit von Recht und Gesetz, p) gerechtes, nicht diskriminierendes Verhalten, q) Einsicht in Wert und Würde des Arbeiters, r) sich als Teil seiner Familie erkennen, s) sich als Teil seiner Schulklassen und seiner Schule erkennen, t) sich als Teil seiner Wohngemeinde erkennen, u) sich als Teil einer von alten Menschen und Vorvorfahren geschaffenen Gesellschaft erkennen, v) sich als Japaner erkennen und sich für sein Land einsetzen, w) sich als Japaner in der internationalen Volksgemeinschaft erkennen und zu einer friedlichen und glücklichen Welt beitragen.

¹² Es gilt, ausserordentlich vorsichtig zu sein bei der Verwendung von Begriffen wie "christliche/heidnische/wertliche" Kultur. So lassen sich etwa die Erziehungsziele der Aufklärung gut waresse mit Ablehnung des Körpers, Gehorsam und Dankbarkeit gegenüber Eltern und Obrigkeit, Beschürzung der Begierden und Leidenschaft, Arbeitsäusser, Fleiss, heftige und geisterte Umgangswesen, Anrechnung von Kommissionen und Gehorsam der Vernunft. - In unseren heutigen Augen also weitgehend "typisch japanische" Werte!

gewissen Überraschung fest, dass es sehr wohl klare, "logische" Linien gibt, wenn es um die Definition des Menschen geht. (Das "Unlogische" und Widersprüchliche ist, wie am Ende dieses Aufsatzes etwas eingehender gezeigt, wohl eher auf das Auseinanderklaffen der Realität und der in sich äusserst "logischen" Definition des Menschen zurückzuführen.)

Drittens wird gerade aus der Diskussion von Störfaktoren bei der Entfaltung des Menschen ersichtlich, welchen geringen Stellenwert die Bemühung um ein eigentliches Verständnis von Konflikt besitzt; im Mittelpunkt steht der Aspekt der Elimination von definitionsgemäss nicht menschlichen Eigenschaften.

Was ist nun "der Mensch"? Genau dieser Frage hat der Lehrer im Tugendunterricht nachzugehen.¹³

Es ist wichtig, dass [der Lehrer], wenn er sein Ziel [der Bildung von] tugendhaften Werten verfolgt, durch die von ihm aufgeworfenen Fragen zu intensivem Nachdenken anregt darüber, was der Mensch ist und wie er leben soll. [...] [Bei der Benützung von Materialien hat er auch] einzelne Stellen herauszunehmen und Fragen dazu aufzuwerfen, die das Verständnis dessen vertiefen, was der Mensch ist, bzw. die zum Nachdenken über tugendhafte Werte [führen]. (Shomondai 1987:64)

Was zeichnet den Menschen gemäss Shidōsho 1991 aus?

- [Der Mensch hat die Fähigkeit,] seinen Charakter zu formen. Dazu ist Lernwilligkeit notwendig zwecks Selbstvervollkommnung. (S.21)

- [Der Mensch empfindet dann] Befriedigung, wenn er ein Ziel erreicht. Daraus ergibt sich Selbstvertrauen und Mut. Dies bildet die Grundlage für den Willen, sich um ein noch höheres Ziel zu bemühen. (S.22)

- [Der Mensch vermag ein] "gutes Herz" [zu haben], welches das Schlechte als Schlechtes klar erfasst und dieses entschlossen zurückdrängt. (S.23)

- [Der Mensch kann] shintei und shinjitsu [erfassen und so] nach Verwirklichung von Idealen streben. shintei ["Ewige Wahrheit"] ist das unbestritten Allgemeingültige und Richtige, shinjitsu ["das, was wahr ist"] verweist auf [ein Verhalten] ohne Lüge und Betrug, worauf sich echt menschliche, gewissenhafte und aufrichtige Lebensführung gründet. Ideale

¹³ Das Japanische kennt kein geschlechtliches Geschlecht. Die männlichen Formen (Lehrer, Schüler, Student usw.) im deutschen Text schliessen grundsätzlich auch weibliche Personen ein.

können verstanden werden als das, was in dem Moment nachhaltig ins Bewusstsein gelangt, wenn man - als Ergebnis der Ergründung von shintei und shinjitsu - etwas von Wert gefunden hat, das man unter Einsatz seines Lebens unbedingt verwirklichen will. (S.24)

- Der Mensch strebt danach, sein Leben auf immer bessere Weise (yori yoku) zu führen. (S.24)

- Jeder Mensch hat etwas Gutes an sich, das ihn ganz persönlich auszeichnet. [...] Während seines ganzen Lebens hat er seine individuelle Persönlichkeit zu suchen. Dabei [sind notwendig]: Reflexion über sich selbst, Berichtigung dessen, was es zu berichtigen gibt, ein Wille zur Selbstverbesserung. (S.25)

- Dass man hier und jetzt lebt ist eine Folge davon, dass unzählige andere Menschen für eben diese Tatsache gesorgt haben. [...] So kommt von selbst das Gefühl von Dankbarkeit auf. (S.27)

- Der Mensch ist männlich oder weiblich. [...] Mann und Frau sind je unabhängige Individuen. (S.29)

- Der Mensch [untersteht dem] Gesetz der Endlichkeit. [...] Daraus erwächst das Gefühl der Ehrfurcht vor dem Transzendenten, und daraus wiederum Menschen- und Nächstenliebe. (S.31)

- [Der Mensch] empfindet ein Gefühl der Dankbarkeit dafür und der Freude darüber, dass ihm und auch den anderen als Menschen unersetzbares Leben geschenkt ist. (S.32)

- Jeder Mensch entdeckt mit der Zeit, dass es in seinem Inneren Schwächen und hässliche Seiten gibt. (S.33)

- Seit jeher gilt der Mensch als "gesellschaftsbildendes Tier", und, indem jeder einer Gruppe angehört, die sich in ihren Zielen und Standpunkten von anderen Gruppen unterscheidet, verbringt der Mensch ein Leben in einer Gemeinschaft. (S.34)

- Durch gegenseitige enge Verflechtung und vertieftes gegenseitiges Verstehenlernen innerhalb seiner jeweiligen Gruppe reift man als Mensch heran. Damit das Leben in der Gruppe (shūdan-seikatsu) sich stets höher

entfaltet, ist das Wahren von Regeln notwendig. Das bedeutet wiederum, dass jeder von sich aus seine Rolle erfüllt und Verantwortung trägt. (S.34)

- [Es entsteht] Verständnis für die Funktionsweise der Gesellschaft mit ihren Gesetzen und Bestimmungen. (S.35)

- [Der Mensch empfindet] Respekt und Dankbarkeit für die alten Menschen und für die Vorfahren, die sich intensiv um die Gesellschaft bemüht haben, und [es entsteht die Einsicht in die Notwendigkeit], sich selber um die Entfaltung der heimatlichen Gegend zu bemühen. (S.36)

- Der Mensch erkennt sich als ein Glied der Gesellschaft und [es entsteht] die Lust, sich für die Verwirklichung einer noch besseren Gesellschaft anzustrengen. (S.36)

- Wir Menschen führen ein Leben in der Gemeinschaft; keiner kann losgelöst von der Gemeinschaft leben. Indem jeder einzelne arbeitet, entsteht gegenseitige Abhängigkeit. So lässt sich das gesellschaftliche Leben aufrechterhalten. [...] Jedes Gesellschaftsmitglied lernt die Würde der Arbeit kennen und leistet mittels seiner Arbeit seinen Beitrag zur Entfaltung und Verbesserung des gesellschaftlichen Lebens. (S.37)

- Der individuelle Mensch wird dann auf berechenbare Weise mit Glück gesegnet, wenn das Glück der Gesamtgesellschaft gesichert ist. (S.37)

- Der Mensch existiert innerhalb des Stromes von Leben, welches [wir] von der Vergangenheit her bis heute gewahrt haben. Die Tatsache, dass es mich selber gibt, ist eine Folge davon, dass es meine Eltern und meine Grosseltern gibt; als unersetzbare Kinder unserer Eltern sind wir mit grösster Liebe aufgezogen worden. (S.38)

- Wenn wir in die [weitere] Gesellschaft hinaustreten, begegnen wir unzähligen Lehrern [...] Es vertieft sich so unsere Verehrung für diejenigen, die uns im Leben vorangegangen sind (jinsei do sempai) und uns nun leiten. (S.39)

- Jede Schule hat ihren besonderen Charakter und ihre spezifischen Gepflogenheiten (kōfū). Dies ist das Ergebnis der langjährigen Bemühungen vorangegangener Schülersgenerationen (sempai). (S.39)

- [Jeder lebt] in einer bestimmten Landesregion und in einer Heimat. Der Ausdruck "Heimat" (kyōdo) umfasst auch das Zusammengehörigkeitsgefühl

und die Verbindung der Herzen der Menschen, die von der Gesellschaft einer bestimmten Landesregion aufgezogen worden sind. (S.40)

- Die Erweiterung von "Gesellschaft einer Landesregion" und "Heimat" ist "Nation" (kokka) und "Land" (kuni). Wenn wir die Gefühle, die wir für die Vorfahren und die alten Menschen der engeren Heimat hegen, auf die Nation ausdehnen, so erwächst daraus das Bedürfnis, sich darum zu bemühen, sein Land zu lieben, sich intensiv für die Entfaltung der Nation einzusetzen und die vortrefflichen Traditionen weiterzuführen. Die Nation ist in hohem Grade Garant für das Glück und die Sicherheit des einzelnen. (S.41)

- Die [Menschen], die in der Zukunft die Verantwortung für unser Land tragen werden, müssen lernen, die Dinge in internationaler Perspektive zu betrachten und sich bewusst als japanische Menschen innerhalb der Volksgemeinschaft zu sehen. (S.42)

Im Gegensatz zum programmartigen *Shidōsho* 1991 mit seiner oben aufgezeigten Linearität vom Individuum zum Staat verweilt *Omoiyari* 1986 (S.88) auf einigen besonderen Aspekten des Menschseins, allen voran auf der Idee, dass der Mensch von Natur aus gut ist, das Schöne liebt und das Richtige will.

Der Mensch besitzt von Geburt an ein gutes Wesen (bishitsu o motte irai). Wenn man dieses nicht richtig aufzieht und zur Reife kommen lässt, so "trocknet es aus" und er wird "mitgefühlslos".

Die wichtigste und vornehmste Aufgabe der Erziehung eines Menschen besteht nun darin, dieses angeborene Gute in einer zwischenmenschlichen Relation zum Tragen zu bringen (S.92):

Um die Bereitschaft, Mitgefühl zu zeigen, richtig heranzuziehen und zur vollen Reife zu bringen, ist es notwendig, sich vor Augen zu halten, dass sowohl das Ich wie auch der andere Menschen sind. [...] Man ist aber nicht einfach nur Mensch, einzeln und isoliert für sich, sondern man lebt gestützt durch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit als Menschen.

Wo liegen die Probleme bei der Verwirklichung des "idealen Menschen" gemäss *Shidōsho* 1991?

Mit auffallender Systematik setzen die untersuchten Schriften neben ihre Darstellung des eigentlich guten Menschen bzw. des Menschen, der die

Fähigkeit hat, sich stets dem Guten hinzuwenden, eine Art Liste von Störfaktoren, die den Weg zum Guten versperren.

- Jedoch geschieht die Entwicklung von Körper und Geist nicht immer im Gleichschritt, so dass es vorkommen kann, dass man sich von der [momentanen] Stimmung und des [Gefühls von] Körperkraft davontrogen lässt und sich so verhält, wie es einem gerade [passt]. (S.21)

- [Häufig ist] das Ziel, das man für richtig ansah, nur in den eigenen Augen richtig bzw. zu wenig durch vernünftige Planmässigkeit gekennzeichnet, um in die Wirklichkeit umgesetzt zu werden. (S.22)

- Jedoch stützt sich häufig das Ideal, das man anstrebt, nicht auf eine solide Einsicht in die Wirklichkeit. So überschätzt man sich etwa, oder man geht allzu leicht Kompromisse ein und passt sich der Wirklichkeit an, geht in der Gruppe unter und wird zum reinen Objekt, oder gibt sich der Hoffnungslosigkeit hin. (S.24)

- Jedoch kann man nicht sagen, dass bei Mittelschülern die Sprech- und Verhaltensweisen, die die formale Höflichkeit [mit ihren Regeln verlangt], wirklich zur Gewohnheit geworden sind. [...] Es besteht eine starke Tendenz, sich von hergebrachten Sitten und Formen abgestossen zu fühlen. (S.26)

- Jedoch ist in der Jugend das Auf und Ab der Emotionen recht heftig, und leicht kann es zum Aufeinanderprallen von Gefühlen kommen und dadurch zur Zerstörung der Grundlage einer [sorgfältig] aufgebauten Fremdesbeziehung. (S.28)

- Jedoch wächst im Allgemeinen unter Mittelschülern das Interesse für das andere Geschlecht, und man beginnt, im Alltagsleben das andere Geschlecht bewusst zu meiden, oder, umgekehrt, dessen Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. (S.29)

- Wenn der eigene Charakter sich auszuprägen beginnt, besteht die starke Tendenz, auf der eigenen Ansicht und dem eigenen Standpunkt zu beharren. So kommt es oft dazu, dass unter Freunden Meinungskonflikte (sic!) (iken no tairitsu) oder Reibereien entstehen. Umgekehrt stimmen sich manche übermässig aufeinander ab. (S.30)

- Jedoch hat sich die Gegenwart von der Natur entfernt, und die technisierte Umwelt hat zur Folge, dass das menschliche Herz richtiggehend verdröhrt und verwüstet ist. (S.31)

- Jedoch ist das Gemüt von Mittelschülern oft unausgeglichen, sie schliessen andere mit anderen Ansichten und Wertnormen aus, und es kann sogar zur "Verletzung von unersetzbarem Leben" kommen. (S.32)

- Es kann leicht geschehen, dass man nur die eigene Gruppe im Auge hat, nur dem eigenen Profit nachstrebt und Personen und Gruppen, die von geringem Interesse sind, gleichgültig gegenübersteht oder sie überhaupt nicht an sich heranlässt. (S.34)

- Jedoch gibt es auch Mittelschüler, die bei Bestimmungen Widerwillen empfinden. Eine solche Einstellung zeigt, dass es noch nicht zu einem klaren Bewusstsein [der Funktion von] Bestimmungen und Gesetzen gekommen ist. (S.35)

- Jedoch ist die Tendenz auffällig, [im Gegensatz zu] Arbeiten, die man im Kreise einzelner, sympathischer Freunde ausführt, gemeinschaftlich zu verrichtende Arbeiten sowie Arbeiten im Rahmen einer Gruppe zu meiden. (S.37)

- Seit die Tendenz zur Kernfamilie besteht, ist die Zahl der Kinder pro Familie klein geworden. Folglich haben die Gelegenheiten abgenommen, bei denen man zwischenmenschliche Beziehungen wie in der einstigen Grossfamilie, gemeinsames Erleben von Freude und Trauer, [ja überhaupt] das Wesen menschlicher Beziehungen beim gemeinsamen Tragen der Bürden dieses Lebens erlernen und das Zusammenhalten einer Familie erfahren kann. (S.38)

- Leicht kann es geschehen, dass man meint, man existiere ganz für sich auf der Welt. (S.40)

- Besonders in den Grossstädten ist die Tendenz sichtbar, dass es nie zu einem Bewusstsein von Heimat kommt, und sogar in den Bauern- und Fischerdörfern wird dieses Bewusstsein zusehends schwächer. (S.40)

Überblicken wir noch einmal die in den "Mensch-Definitionen" und dann in der "Darstellung der Störfaktoren" in *Shidōsho* 1991 zum Ausdruck gebrachten Gedanken, so zeigt sich einerseits eine klare Idealvorstellung von einer von

Natur aus guten Persönlichkeit, die am Ende eines Reifeprozesses in der Lage ist, sich innerhalb von "Selbst ↔ andere - Beziehungen" von selbst richtig, d.h. definitionsgemäss "menschlich" zu verhalten.

Andererseits bestehen eine ganze Reihe unerwünschter Tatsachen und Tendenzen, die aber zumeist mit jugendlichem Alter zusammenhängen, also "naturgemäss" und somit nicht auf schwerwiegender Weise schlecht sind.

Shomondai 1987 anerkennt immerhin, dass die Heranwachsenden Fragezeichen setzen hinter vieles, was sie um sich herum sehen:

Ein Mittelschüler steht auf einer Stufe, die durch eine gegenüber dem Grundschüler weitergehende Selbstbestimmtheit geprägt ist. Er beginnt, Misstrauen zu hegen gegenüber der Autorität und den Konventionen der Erwachsenenwelt, empfindet Widersprüchlichkeit zwischen den Gegebenheiten (im Original: mondai) der realen Welt und den [Zielen], die er für sich selbst bestimmt hat, und leidet unter den so entstehenden Konflikten (sōkoku).

Doch ein Blick auf *Omoiyari* 1986 (S.76/77) lässt sogleich vermuten, dass es den Verfassern von *Shomondai* 1987 nicht um eine Verarbeitung solcher Konflikte geht, sondern um die Artikulierung ihres Glaubens daran, Heranwachsende vermöchten (bei entsprechender Anleitung) alles Negative aus sich selbst heraus zu überwinden:

Indem man unter diesen [Problemen] zu leiden hat, erhöht man ganz allmählich die eigene Selbstbestimmtheit bezüglich tugendhaften Verhaltens (dōtokuteki jūritsusei).

Wie lässt sich gemäss *Shidōsho* 1991 eine Brücke schlagen zwischen dem realen und dem idealen Menschen?

Wir begegnen in verschiedenen Schriften der Vorstellung, wonach ein Problem stets bereits den Kern zu seiner Lösung in sich trägt. So kommt etwa in *Omoiyari* 1986 (S.70) die wohl naheliegendste Wörterbuchentsprechung zum deutschen Wort "Konflikt", nämlich *katō*, als Vorstufe zu einer Einsicht oder Lösung vor:

Indem man den Konflikt im eigenen Herzen zum Ausgangspunkt nimmt, soll man auf die Gefühle des anderen schliessen und in Bescheidenheit den Standpunkt des anderen bedenken.

In Zusammenhang mit der Diskussion um Konflikt ist es eine der beachtenswertesten Tatsachen, dass im untersuchten Material Konflikt nicht auf unvereinbare Tatsachen hinweist, sondern vielmehr auf einen Seelenzustand. Da die "verwirrte Seele" jedoch eingebettet ist in ein Wertesystem mit einem klaren Menschenbild und einer ebenso klaren Vorstellung von "wünschenswerten Lebensgewohnheiten" (*nozomashii seikatsu-shūkan*), wird die Lösung jedes Konflikts durch Neuausrichtung des inneren Ich für möglich gehalten. Konflikt ist offenbar weder etwas, über das sich die Gesellschaft den Kopf zu zerbrechen hätte, noch führt er zu einem Kompromiss (*dōkyō*), da die Verwirrung - der "Störfaktor" - durch Besinnung zum Verschwinden gebracht wird.

Konkret zeigt sich der Glaube an die Lösbarkeit von Konflikten etwa anhand folgender Darstellungen in *Omoiyari* 1986 (S.69/70) zum objektiv gesehen doch sehr ernstem Problem von *ijime* (Quälereien):

Quälereien unter Schülern sind heute nicht mehr zu übersehen und werden von Eltern wie Lehrern als sehr ernstes Problem betrachtet. Wenn man sich die einzelnen Fälle von Quälerei genau ansieht, erkennt man, dass vielfältige Faktoren hier zusammenwirken. Viele der Schüler wissen nämlich nicht, wie sie ihre Unzufriedenheit und ihre innere Angst (fun) loswerden sollen. Zudem wissen sie nicht auf angemessene Weise anderen Menschen gegenüber ihre Meinung zu äussern. Somit dürfte sich Unzufriedenheit ansammeln, die sich dann auf eine düstere Weise zeigt oder auch jäh zum Ausbruch kommt.

*Damit sich nun diese ganze Problematik auflöst, müssen wir die Schule und die Klasse zu einem Ort machen, wo die Schüler ohne Furcht, mit einer "von Erwartung erfüllten Brust" und mit einem Gefühl von Lebenslust lernen können. Als Grundlage dafür ist es wiederum notwendig, das Bedürfnis, Mitgefühl zu empfinden (*omoiyari no kokoro*), mit Entschlossenheit heranzuziehen.*

Der Weg zur Bewältigung des *ijime* (Quälerei-)problems führt stets über *jikaku* [etwa: [tief im] Selbst drin [zu einer Einsicht] erwachen] und dann *doryoku* [Bemühung und Anstrengung]. *Omoiyari* 1986 (S.70) zeichnet vier einzelne Stufen der Bewältigung vor, mit *jikaku* und *doryoku* auf der zweiten Stufe:

1. Es ist eine Grundlage herzustellen, [die aus dem] Geist der Menschenliebe besteht; hierbei bringt man der Persönlichkeit des anderen aus [tiefem] Herzen Hochachtung entgegen.

2. Man hat zur Einsicht zu erwachen in die Schwächen und Hässlichkeiten des menschlichen Herzens, die ein jeder von uns auf Grund seines Menschseins in sich trägt. Dann hat man sich zu bemühen, dass der Wille zur Selbstbeherrschung in einem wächst, die die Schwächen und Hässlichkeiten überwindet, und dass die Kraft [entsteht], mutig zu handeln und dem Schlechten entgegenzutreten.

3. Indem man den Konflikt im eigenen Herzen zum Ausgangspunkt nimmt, soll man auf die Gefühle des anderen schliessen und in Bescheidenheit den Standpunkt des anderen bedenken.

4. Man hat sich darum zu bemühen, durch sein Handeln auf den anderen einzugehen, [das Gebot der] gegenseitigen Hilfe in die Praxis umzusetzen und die Freude am Leben als Mensch zu entdecken.

Gelingt die Durchführung dieses 4-Punkte-Programms, so müsste das Ergebnis eine völlig konfliktfreie und lebensfreudige Personengruppe sein, die sich durch "Erwachen/Einsicht" und "Bemühung/Anstrengung" im Gleichgewicht hält.

Kernbegriffe wie *jikoku* und *doryoku* finden sich natürlich auch in *Shidōsho* 1991 am Angelpunkt zwischen den Überlegungen zum menschlichen Wesen und zu den Störfaktoren, die den Blick für den richtigen Weg des Menschen trüben einerseits, und der Auflösung der Problematik andererseits. *Shidōsho* 1991 zeigt dabei deutlich, dass sich die Auflösung jeder Problematik allein durch den Blick jedes einzelnen in sich selbst hinein ergibt. Die Rolle des Ausstehenden kann nur darin bestehen, entweder diese Introspektion auszulösen oder die Bildung gegenseitiger Abhängigkeiten innerhalb von Gruppen zu fördern, in denen Introspektion automatisch eintreten muss, um ein für alle fatales Auseinanderbrechen zu verhindern.

Die Überbrückung der Kluft zwischen dem Zustand des realen und dem Zustand des idealen Menschen wird im einzelnen in *Shidōsho* 1991 wie folgt vorgenommen:

- Es gilt nun, die Augen auf das eigene Wesen zu richten, welches zu Impulsivität neigt. Es sollen Lebensgewohnheiten angeeignet werden, die "Sich-selbst-regeln" (*jiritsu*) ermöglichen. (S.21)

- Es gilt, die Kraft heranzuziehen, um die Dinge richtig zu beurteilen, sowie eine innere Einstellung, die sich durch Zähigkeit [und den Willen], die Dinge auf redliche Weise zu Ende zu führen, [auszeichnet]. (S.22)

- Egal wie geringfügig die betreffende Handlung, wenn man einmal selbst erkannt hat, dass sie etwas ist, worüber man selbst nachgedacht und was man mit dem eigenen Willen beschlossen hat, wird man für sie die Verantwortung tragen wollen. Und wenn man dann im späteren Leben etwas tut, wird man es gewissenhaft tun. [...] So entsteht eine Lebensweise, die "sich-selbst-regelnd" (*jiritsu*) ist und auf eigener Einsicht [in das Wesen] tugendhaften [Verhaltens] beruht. Indem man selbst Verantwortung trägt, erwächst Selbstvertrauen, und man darf Stolz empfinden, ein bestimmtes menschliches Individuum zu sein. (S.23)

- Es gilt, eine aktive Einstellung heranzuziehen. [das heisst], man hat ein Ziel, man strebt etwas an, man hegt den Wunsch, ein noch besseres Leben zu führen. (S.24)

- Wenn man den tieferen Sinn der formalen Höflichkeit richtig erkennt, nimmt diese von selbst Gestalt an und wird für andere als "widerstandslos sich ergebende [Ercheinung]" (*sunao ni*) sichtbar. [...] Es ist notwendig, ganz besonders das innere Wesen (*naimen*) eines Mittelschülers zu leiten, damit Sprache und Handeln jeweils mit Zeit und Ort im Einklang sind. (S.26)

- An der Quelle der Bereitschaft, Mitleid zu zeigen, muss es [die Fähigkeit] geben, mit anderen mitzufühlen und ein in der Achtung des Menschen wurzelndes, tiefes Verständnis für andere aufzubringen. In diesem Sinne ist Mitleid (*omoiyari no kokoro*) wohl mehr als blosses Erbarmen (*awaremi*) oder [einfache] Teilnahme (*ōjō*). (S.27)

- Es ist wünschenswert, zur Einsicht [zu kommen], wie wichtig es ist, die Aufmerksamkeit auf sein eigenes Inneres zu richten und [somit] für eine stete Verbesserung (*kōjō*) des eigenen Selbst zu sorgen. (S.28)

- Freundschaftsbeziehungen spielen eine grosse Rolle für das seelische Wachstum (*seichō*) eines Menschen. [...] Es gilt, zur Einsicht zu kommen, dass es ein wesentliches Zeichen von Freundschaft bedeutet, mit ganzem Herzen auf das seelische Wachstum des jeweils anderen bedacht zu sein und [somit] sich gegenseitig anzuspornen und Ratschläge und Ermahnungen zu erteilen. (S.28)

- Freundschaft und Umgang zwischen Mann und Frau muss bedeuten, dass man sich um ein tiefes Verständnis des anderen bemüht, Vertrauen und liebevollen Respekt zur Entfaltung kommen lässt und gegenseitig dafür

sorgt, immer besser zu sein. [...] Der Umgang zwischen Mann und Frau soll nicht triebhaft, sondern rein und heiter sein. (S.29)

- Indem man Menschen begegnet, die eine ganz andere Persönlichkeit besitzen, vertieft man die Einsicht in die eigene Persönlichkeit. [...] Mit Sicherheit erwächst einem daraus die Fähigkeit, ohne sich bloss widerwillig damit abzufinden (dakyō), mit Toleranz und willig die Ratschläge und Warnungen anderer entgegenzunehmen und diese für das eigene seelische Wachstum nutzbringend einzusetzen. (S.30)

- Es ist wichtig, die Bereitschaft heranzuziehen, sich nicht nur von der Natur, sondern auch von der Schönheit von Kunstwerken, von menschlichem Benehmen und von menschlicher Gesinnung innerlich bewegen zu lassen. (S.31)

- Die [Schüler] sind dahin zu führen, sich der Erhabenheit jeglichen Lebens bewusst zu werden und Dankbarkeit zu empfinden für die Tatsache, dass alles, was Leben hat, dieses Leben in der Weise aufrechterhält, dass es sich gegenseitig stützt. (S.32)

- Man sollte das Wunder und die Grossartigkeit des Lebens gefühlsmässig erfassen können, des Lebens, das gepflegt und ernährt worden ist von den eigenen Eltern und wiederum von deren Eltern, und so immer weiter zurück. (S.32)

- Es ist notwendig, den Menschen in der Gestalt, wie er ist (ari no mama), direkt anzuerkennen und mit mitfühlendem Verständnis (kyōkanteiki rikai) und einer warmherzigen Haltung liebevoll Anteil zu nehmen an dem, [was ihn bewegt]. (S.33)

- Andere streben genauso wie wir danach, das Schwache und das Hässliche zu überwinden und als starke Menschen zu leben. In dem Augenblick, wo man diese Tatsache erkennt, erwachen Stolz, ein Mensch zu sein, sowie tiefe Menschenliebe [...], und man empfindet innige Freude, als Mensch unter Menschen zu leben. (S.33)

- Man [kann in der Mittelschule] die Einsicht [in die Notwendigkeit] vertiefen, dass jeder einzelne aktiv zum Zusammenwirken bereit sein [muss], um die gesellschaftliche Ordnung und die gesellschaftlichen Regeln immer weiter zu verbessern. [...] Dabei ist es wichtig, dass Verständnis aufkommt für den Geist des Gesetz[wesens]. [Dieses Gesetz[wesen] ist ein Produkt des menschlichen Intellekts, um dem gesellschaftlichen Leben Ordnung zu

geben und Reibungen auf ein Minimum zu reduzieren. Es ist für ein Verständnis dafür zu sorgen, dass die Wahrung gesellschaftlicher Ordnung und gesellschaftlicher Regeln die Garantie bildet für die Freiheit des einzelnen. (S.35)

- "Arbeiten" (kinēto) bedeutet natürlich einerseits, auf die Verwirklichung eines eigenen Ziels hinarbeiten. Bedenkt man jedoch, was [das Wesen von] Beruf ist, so darf nicht übersehen werden, dass Arbeiten - im Rahmen des Prinzips der gesellschaftlichen Arbeitsteilung - ebenfalls der Aufrechterhaltung der Gesellschaft dient. Das Verständnis dafür ist demnach zu fördern, dass wirkliches individuelles Glück verknüpft ist mit der Verwirklichung eines Lebens, das mittels Arbeiten zu innerer Erfüllung gelangt. (S.37)

- Das Gefühl [für die Notwendigkeit von] Dienst an der Gesellschaft ist heranzuziehen. [...] Das Glücksgefühl in Zusammenhang mit der Ausübung dieses Dienstes soll zum Willen erhöht werden, ein Leben zu verwirklichen, bei dem man selber innerlich erfüllt ist, ein Leben also, das sich lohnt und in dem man tief zufrieden sein darf. (S.37)

- [Man hat zu bedenken], welchen Standort man innerhalb [der Struktur] der eigenen Familie einnimmt. Man hat sich zu überlegen, welche Funktionen man ausüben hat, damit das Familienleben ordnungsgemäss verläuft. [...] Die Erkenntnis ist wichtig, dass man selbst vor der Aufgabe steht, auf Grund von Einsicht in die eigene [Stellung] als Glied seiner Familie aktiv [mit den anderen Mitgliedern] zusammenzuwirken. (S.38)

- Um eine Klasse bzw. eine Schule zu bilden, in der man sich ununterbrochen gegenseitig zu Verbesserungen antreibt, müssen zwischenmenschliche Beziehungen herangezogen werden, bei denen jeder einzelne das Bewusstsein von Verbundenheit besitzt, jeder den anderen achtet und anerkennt. Es ist also notwendig, dass jeder den Blick auf den jeweiligen Standort der eigenen und der anderen Person innerhalb von Klasse und Schule richtet und darüber nachdenkt, wie er selbst zu sein hat. Darauf [aufbauend] ist es wichtig, dass man eigenwillige Denk-, Sprech- und Handlungsweisen durch Selbstbeherrschung [unterdrückt], zur Einsicht gelangt, welche Rolle und Verantwortung man selbst innerhalb des Lebens der Gruppe zu tragen hat und lernt, sich aktiv als Glied der Gruppe am Klassen- und Schulleben zu beteiligen. (S.39)

- Man existiert nicht allein und für sich. Es ist notwendig, zur Einsicht geführt zu werden, dass überhaupt eigenes Leben nur deshalb möglich ist, weil man eine Familie hat, [in der man aufwächst], und weil einem Vorfahren und Ältere vorangegangen sind, die sich intensiv um die [Belange der] Gesellschaft gekümmert haben. Kommt es zu dieser Einsicht, dann entspringt aus ihr selbst das Gefühl von Achtung und Dankbarkeit für diese Menschen; dieser Punkt ist von äusserster Wichtigkeit. Es ist also das Bewusstsein zu erwecken und zu fördern, dass das Leben der heutigen Menschen in den Mühen und Beschwerden der Menschen früherer Generationen seine Grundlage besitzt. (S.40)

- Es ist notwendig, [die Schüler] dazu anzuleiten, ihre Heimatregion zu lieben und zur Entfaltung zu bringen. Das Bewusstsein ist dabei zu stärken, dass die alten Menschen dort sich intensiv für die [Belange der] Gesellschaft eingesetzt und zu ihrem eigenen Leben Sorge getragen haben, weshalb ihnen nun Achtung und Dankbarkeit [gebührt]. (S.40)

- Um zu wissen, was und wer man überhaupt selbst ist, muss man zuerst sein eigenes Land, sowie den "Werdegang" (ayumi) dieses eigenen Landes, kennen. Dabei wird man Stolz empfinden über die vortrefflichen Traditionen, aber wohl auch Punkte entdecken, über die man reflektieren sollte. (S.41)

- Das spezifisch Japanische kennenlernen bedeutet, den Blick nach aussen zu richten und Japan im Spiegel der anderen Länder erscheinen zu lassen. Erst dann wird man sich [der landeseigenen] Stärken und Schwächen bewusst. (S.41)

- Der Japaner muss als "selbst fest dastehende" (shutaisei no aru) Person [auftreten]. "Selbst fest dastehend" bedeutet, unter Wahrung der [kulturellen] Eigenständigkeit in der internationalen Gesellschaft vom Gefühl von Hoffnung und Verlangen erfüllt sein, für die Welt[gemeinschaft] einen eigenen Beitrag zu leisten. Wenn das Gute und Schöne jedes einzelnen Landes zur Geltung kommt, dann ist dies eine Bereicherung für die Welt. (S.41)

- Es ist wichtig, Verständnis dafür zu erwecken, dass auch andere Länder ihre guten [Werte] besitzen, die sich aus der jeweiligen Tradition herleiten. Jedes Volk kennt Stolz auf seine eigene und eigenständige Tradition. [...] Wahrhaftes Verstehen auf internationaler Ebene beruht auf der Bemühung um Verwirklichung eines noch so kleinen Teils des Ideals, das umschrieben

werden kann als "einen Beitrag leisten zum Frieden auf der Erde und zum Glück der Menschheit". (S.42)

Es scheint mir zulässig, den in den angeführten Zitaten in verschiedenster Form erscheinenden Angelpunkt, der der Auflösung einer realen oder möglichen Problematik vorangeht, als eine Art Erleuchtung, als plötzliche, kraftvolle Selbstbewusstwerdung zu verstehen. Unabhängig davon, mit welchen intellektuellen Mitteln man ein spezifisches Problem im einzelnen löst, im Angelpunkt selbst befindet sich ein weitgehend gefühlsmässiger Vorgang. Die stellenweise bewusst umständliche Übersetzung versuchte deshalb auch, alle Ausdrücke der Fühlens im Original auf Deutsch wiederzugeben.

Die als Hilfestellung für den Lehrer gedachte Schrift Shomonda 1987 zeigt den gefühlsmässigen Gehalt des Angelpunkts besonders deutlich:

Damit der Unterricht in Tugend möglichst erfolgreich wird, ist es wichtig, die Bewegungen der Herzen genau im Auge zu behalten und auf die Anliegen jedes einzelnen Schülers einzugehen. (S.54)

Ein konsequenter Weg, eine tugendhafte Gesinnung voll zur Entfaltung zu führen, besteht darin, [die Schüler] zum Mitfühlen zu bringen mit den Gefühlen, der Denkweise und der Lebensweise von Personen in einem Unterrichtswerk. (S.55) Man kann auch im Rahmen von Rollenspielen [den Schülern] einen kräftigen Eindruck vermitteln von den Gefühlen anderer Menschen und von den Problempunkten bei deren Handeln. (S.60)

Das Aufwerfen von Fragen ist eine Gelegenheit, die Perspektive jedes einzelnen Schülers zu erweitern und die Reflexion über sich selber, sowie das Verständnis von sich selber, zu vertiefen. [...] Es kommt vor, dass auf eine vom Lehrer aufgeworfene Frage, auch wenn diese verstanden worden ist, der Schüler unversehens sprachlos wird. Oder die Worte sind, obschon der Schüler etwas zum Ausdruck bringen möchte, auf Grund der heftigen Bewegung seines Herzens praktisch zusammenhangslos. Es ist wichtig, dass der Lehrer derartige Fragen aufwirft, die tief im Inneren des Herzens aufgefangen werden. (S.61/62)

Die Schrift Omoiari 1986 beschreibt den gefühlsmässigen inneren Vorgang, der beim Angelpunkt einzusetzen hat, wie folgt:

Die Bereitschaft, Mitgefühl zu zeigen, ist die Grundfunktion des Herzens im Hinblick auf tugendhaftes Handeln. Indem durch Anleitung diese

[Grundfunktion] mit den [verschiedenen] Inhalten der Tugend[lehre] in Verbindung gebracht wird, lässt sie sich immer mehr verinnerlichen. (S.24)

Um die Bereitschaft, Mitgefühl zu zeigen, durch bestimmte Handlungen zum Ausdruck kommen zu lassen, muss ein innerer Zustand (shinjū) erreicht sein, bei dem man von sich aus, durch das eigene Herz angetrieben, sagen muss: "Ich kann nicht umhin" oder "So ist es [ethisch] gut". Erst dann gelingt [echtes Mitfühlen]. (S.24/25)

Die Herausstellung und dann die Bewältigung des Angelpunkts einerseits zwischen Wissen um das eigentliche Richtige bzw. Erkenntnis eines Störfaktors und andererseits der zielgerichtetsten Handlung ist im wahrsten Sinne überlebenswichtig. So erstaunt es nicht, in Japan zahlreiche schriftliche Zeugnisse solcher Angelpunkte zu finden. Dass die (objektive) Richtigkeit der Überlegungen im Angelpunkt dabei belanglos sein kann, solange eine starke (subjektive) Gefühlsregung eintritt, zeigt ein in *Omoiyari* 1986 (S.28-32) abgedruckter Musteraufsatz sehr schön. Der Sprachstil ist geprägt durch die ganz genaue Wiedergabe kleinster Details bis hin zu jeder phonetischen Besonderheit der Sprechweise der Personen. Es ist anzunehmen, dass dahinter die Absicht steht, dem Leser nicht eine Information, sondern ein umfassendes sinnliches Erlebnis zu vermitteln, und zwar als Angelpunkt für eine auch von ihm zu gewinnende Einsicht.

Eine der zentralen Stellen der kleinen Geschichte behandelt eine Art Erleuchtung, die sich auf auffallende Weise unabhängig vom wahren Sachverhalt abspielt und auch im Nachhinein zu keiner Nachprüfung des Sachverhalts führt:

Mutter arbeitete wie ein Pferd, um uns alle durchzubringen. Ich hatte fast nie Mutter schlafen sehen. Während Mutter mit ihren Schneiderarbeiten beschäftigt war, pflegte sie vor sich hinzusummen. Wenn ich heute daran zurückdenke, so tat sie dies wohl, um sich selbst aufzumuntern.

Das Liedchen, das sie immer wieder sang, hiess "Das Mädchen von der Insel" und begann mit den Worten "haaa, auf der Insel gross geworden". Vielleicht weil ich dieses Liedchen unwählige Male zu hören bekam, begann ich es auch selbst zu summen.

Eines Tages aber, da fiel mir plötzlich etwas auf: Wenn Mutter müde war und einen langen Seufzer ausstieß, "haaa", da fuhr sie jeweils gleich fort "a-uf-de-...". Es wirkte, wie wenn sie mit dem Lied ihre Seufzer

"auslöschen" wolle. Als mir diese Tatsache bewusst wurde, fuhr ich richtiggehend zusammen.

Erstmals hatte ich nun die Gefühle meiner Mutter ein klein wenig verstanden, glaube ich. Wer weiss, vielleicht entschlägfen ihr ganz unbewusst solche "haaa"-Seufzer viele Male am Tag, wenn Sie, arm wie wir waren, von morgens früh bis abends spät bei ihrer Schneiderarbeit sass.

Gibt es überhaupt Konflikt an japanischen Schulen?

Bei der Abwägung dieser Frage möchte ich zwei Aspekte möglichst deutlich auseinanderhalten, nämlich einen sprachlichen und einen inhaltlichen.

Auf der sprachlichen Ebene drängt sich mir der Schluss auf, dass das untersuchte Material die Vorstellung von Konflikt als Problem praktisch nicht kennt. Wohl werden zahlreiche Denk- und Handlungsweisen aufgezählt, die nicht dem Wunsch der Gesellschaft entsprechen, doch es fehlt die für den Begriff "Konflikt" wohl charakteristische Fixierung des Blickwinkels auf zwei nicht zu vereinbarende Positionen, und hierbei auf die Frage nach dem besten unter mehreren unliebsamen Lösungswegen. Auch lassen sich nirgends so etwas wie "Konfliktparteien" ausmachen, - auch nicht in Form von "Zwei Stimmen in meiner Brust" -, die je einen Standpunkt vertreten und verteidigen.

Rufen wir die verschiedenen Formen von Wert- und Normenvermittlung in unserer eigenen Schulerziehung ins Gedächtnis zurück, so muss erkannt werden, dass auch im westlichen Kontext Konfliktbewusstsein durchaus kein besonderes Anliegen der Erziehung war. Konflikt dürfte vor noch gar nicht langer Zeit vor allem ein kriegerisches Ereignis bezeichnet haben. Ansonsten war die ausweglose Situation in der Regel durch eine mutige Tat zu überwinden, weil es einen zum vornherein als gut festgelegten Weg gab (in der "Tugendlehre" im Religionsunterricht etwa für den heiligen Martin, in der "Tugendlehre" im Geschichtsunterricht etwa für Arnold von Winkelried, der in der Schlacht bei Sempach 1386 sein Leben opferte).

Von "Konflikten" zu sprechen bedeutet aber heute meist, angesichts einer Situation, die nicht linear vorwärts verläuft und deren Ausgang in keiner Weise abzusehen ist, eben diese Situation unter die Lupe zu nehmen. Wenn nun etwa Generationen, Eltern und Kind, Schule und Kind oder Staat und Individuum miteinander "in Konflikt geraten", so ist dies ein Indiz dafür, dass der Bezug zu einem allgemein anerkannten Lösungsweg nicht besteht bzw. nicht mehr akzeptiert wird. Kurz, die Diskussion zum abstrakten Begriff "Konflikt" scheint

mir durchaus eine Erscheinung eines bestimmten "Zeitgeists" zu sein, den wir nicht unbedenken auf Japan projizieren dürfen.

Im untersuchten Material erscheint jede konfliktartige Situation in einen linearen Prozess eingebunden, der zu einer klaren Lösung führt. Damit ist Konflikt nicht Gegenstand des Interesses selbst, und somit auch nicht Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen mit einer abstrakten - und insbesondere auch juristischen - Terminologie.

Die japanischen Schriften zeugen im einzelnen von der Vorstellung eines linearen Prozesses mit den beiden Endpunkten "Idee Mensch" und "Praxis als Mensch". In "Praxis als Mensch" handelt es sich um den dienenden und damit in die Gegebenheiten von Ort und Zeitlauf eingebetteten Menschen, denn nur dies gewährleistet die Verwirklichung der Idee "Mensch". Im Rahmen dieser theoretischen Stufen von Ideal zu Praxis gibt es dabei keine Stelle, an der ein unlösbarer Konflikt auftaucht. In *Shidōshō* 1991 etwa verläuft der Prozess:

Verständnis des Selbst → des Selbst in Beziehung zu anderen → des Selbst in Beziehung zu Natur und Transzendtem → des Selbst in Beziehung zu Gruppen und zur Gesellschaft.

Dabei ergeben sich die Lösungen der Probleme auf einer Stufe durch die Gegebenheiten der nächsthöheren Stufe, wobei die letzte Stufe wiederum als Vorstufe oder Vorbedingung zur untersten Stufe des "Ich selbst" gesehen werden muss.¹⁴

Die Stufen der Problemlösung erscheinen bei jedem einzelnen der 22 Tugendpunkte wie folgt:

Reflexion über die Frage "Was ist der Mensch eigentlich?" → Reflexion über die Frage "Wo bestehen Diskrepanzen zum Ideal?" → Einsicht → Lösung.

¹⁴ Deutsche Richtlinien für die Schulen kennen durchaus ähnliche Ziele der Menschsbildung wie die japanische, doch ist - abgesehen von drei anderen Argumenten in den Erläuterungen - in deutschen Texten vor allem auf die Abwesenheit von Linearität hinzuweisen. Vgl. dazu etwa Neuhäuser (1988: 78): "Die [deutsche] Schule soll Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbständigen kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie erziehen, die Toleranz, Achtung vor der Würde des Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gestaltung im Geiste der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen, über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren."

In *Omoyari* 1986 (S.70) finden wir das Schema:

Geist der Menschenliebe → "Erwachen"/Einsicht → auf die Gefühle des andern schliessen → gegenseitiges Helfen → Freude daran, als Mensch zu leben.

Bereits der Weg zur Ausgangsstufe für jeglichen Tugendunterricht, nämlich zur "Bereitschaft, anderen Mitgefühl zu zeigen", ist ein Prozess folgender Art (*Omoyari* 1986: Gliederung Kap. 1):

Bereitschaft, [die in jedem angelegt ist,] finden → Bereitschaft ausdehnen in der engsten Umgebung/im Alltag → Bereitschaft erweitern in der Gesellschaft /zwischen Generationen/Altersstufen/in der Natur.

Zu beachten ist dabei, dass hier nicht eine planmässige Formung von Verhalten stattfindet, sondern eine planmässige Formung des *kokoro* ("Herzens"), das heisst des Bedürfnisses, sich zu verhalten, eine Formung des absolut innersten Kerns eines Menschen also, hinter dem es gar keine weitere Dimension mehr geben kann. Wir können uns hier fragen, wenn nicht nur Verhalten selbst, sondern schon das Bedürfnis, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten, auf ein klares Ziel gerichtet ist, ob dann definitionsgemäss "innerer Konflikt" überhaupt denkbar ist.

Die Entwicklung des Kerns einer Persönlichkeit folgt einer so klar vorgegebenen Bahn, dass selbst - gemäss *Showmondai* 1987 - die Bewertung der Tugendhaftigkeit (*dotokusei*) keinerlei Probleme bietet:

Bei einem Bewertungsverfahren in der Tugenderziehung wird [...] erwartet, dass der Lehrer hauptsächlich über das [seelische] Wachstum der Schüler als Menschen (ningenteki seichō) wacht, die Bemühung der Schüler um ein immer besseres Leben bewertet und allgemein Mut einflösst. Ein weiteres wichtiges Ziel des Bewertungsverfahrens besteht darin, herauszufinden, in welchem Masse sich die Tugendhaftigkeit der einzelnen Schüler einerseits und der Klassen bzw. der ganzen Schule andererseits [...] entwickelt und wandelt. Auf diese Weise lässt sich das [seelische] Wachstum [des einzelnen bzw. der Klasse und der Schule] klar erfassen. (S.75)

Es ist unbestreitbar, dass durch die Anleitungen im Tugendunterricht bestimmte Veränderungen im Inneren der Schüler stattfinden. Diese lassen sich ja auch konkret fassen, etwa durch das, was der Schüler im Tugendunterricht sagt, und auch wenn der Schüler nichts sagt, durch Zeichen des "Mitschlingens" und Mitfühlens mit dem, was seine Kameraden sagen, durch den Gesichtsausdruck

der Ablehnung, durch Zeichen von Konflikt (kattō)(sic!) beim gemeinsamen Gespräch, durch Zeichen des [innerlichen] Erfülltheits, wenn [unter den Gesprächspartnern] gemeinsames Verstehen als Resultat erreicht ist, durch die Veränderungen im Gesichtsausdruck während des Kontakts [mit Personen und Ereignissen] in Lesebüchern und Erzählungen, durch die Art der Ergriffenheit am Ende des Unterrichts, nach Unterrichtsende durch schriftliche Wiedergabe der Gedanken in Aufsatzform (kansōbun) oder Notizen. (S.77)

Dieselbe Linearität von einem als Idee vorhandenen Ideal über die vollkommene innere Verwandlung durch Reflexion über diese Idee bis hin zur praktischen Verwirklichung der Idee lässt sich in allen Formen der japanischen Menschenbildung finden, die von bewusst durchstrukturierten Überlieferungssystemen gepflegt werden. So ergab - um nur ein Beispiel zu nennen - die Untersuchung der Zertifikatsstücke in der Ausbildung in traditioneller Musik, dass der Lernende durch diese Musik in einen klar linear verlaufenden Prozess eingebunden wird, nämlich:

Bewusstsein allgemeiner Wahrheiten → Bewusstsein, dass das Ich Probleme hat, die den Blick auf den Weg des idealen Verhaltens trüben → "Erleuchtung"/Einsicht → Lösung des Problems.¹³

Das Konfliktartige ist damit nicht der Widerstreit unvereinbarer Ideen, sondern ein Durchgangspunkt auf einem vorgezeichneten Weg und zugleich in der Regel auch der (wichtige) Auslöser, diesen Weg richtig zu Ende zu gehen.

Grosse Vorsicht ist demnach geboten, wenn wir japanische Materialien zum Stichwort "Konflikt" durchsehen, und noch grössere, wenn wir uns mit japanischen Personen über diese Frage unterhalten wollen. Die Wahrscheinlichkeit besteht, dass entsprechende japanische Begriffe nicht in dem Sinn verstanden werden, nicht in der Häufigkeit auftauchen, nicht in dem Kontext verwendet werden und nicht den Wertgehalt besitzen, wie wir es vielleicht erwarten. Dies wiederum hat Folgen für die gesamte Argumentationsform bei der Darstellung von konfliktartigen Situationen, welche als ausgesprochen "unwissenschaftlich" zu bezeichnen ist, für die Dimension des Glaubens aber angemessen.

Existiert nun, auch wenn davon nicht die Rede ist, so etwas wie Konflikt in dem Sinne, wie wir ihn in unserer Blickweise verstehen? Da es nicht die Absicht

¹³ Näheres dazu in: Ackermann, Peter: *Kamiata. Traditional Songs for Certificates. A Study of their Texts and Implications*. Bern (Peter Lang) 1990. Schweizer Asiatische Studien, Monographie 10.

dieses Aufsatzes war, diesem Aspekt nachzugehen, möchte ich bloss vier Fragen dazu in den Raum stellen.

1. Inwiefern hängt das Vorhandensein des Begriffs "Konflikt" im Sinne von sich gegenüberstehenden, unvereinbaren Meinungen mit einem Menschenbild zusammen, welches Aufwachsen als Folge von Situationen definiert, in denen sich Kräfte gegeneinander durchsetzen, d.h. in denen etwa die Erfahrung von systematischer Strafe ein Grunderlebnis bei der Ausbildung des Wertesystems bildet? Wie aus dem untersuchten Material deutlich hervorgeht, verbindet das (sich als kulturwährend verstehende) Erziehungsministerium seine Auffassung von Aufwachsen mit dem Glauben an Einsichtsfähigkeit, die, von Geburt an angelegt, nur durch Hinweise gefördert zu werden braucht. Aufwachsen scheint demnach theoretisch unabhängig von der Erfahrung eines Anderen als Gegenkraft.

2. Wenn wir Konflikt als etwas auffassen, das nicht einfach da ist, sondern auch wahrgenommen werden muss, kann es dann bei Vorhandensein eines eindeutigen Menschenbildes und einer daher zielgerichteten Menschenbildung Freiräume geben, um Konflikte als solche zu sehen? Kann sich ein Mensch vom Streben nach dem Idealzustand so weit abkoppeln, um die Masse zu haben, Konflikte zu erkennen? Möglicherweise nicht, denn wir treffen in vielen Schriften zur japanischen Menschenbildung immer wieder auf erstaunliche, kaum fassbare Unstimmigkeiten und Widersprüche, die jedoch offenbar von den Beteiligten unbemerkt bleiben.¹⁴ Bereits eine wirklich strenge Befolgung der 22 Tugendpunkte von *Shidōsho* 1991 dürfte real schlichtweg nicht möglich sein.

3. Wie haben wir einen Menschen wie etwa Hayashi Takeshi (geb. 1968) zu verstehen, der sagt:

[Die Regelung an einer gewissen Schule lautet:] "Sowohl innerhalb wie ausserhalb der Schule ist es nicht angebracht, dass ein einzelner Schüler und eine einzelne Schülerin Umgang miteinander pflegen. Die Oberschüler [Schuljahre 9 - 12] angemessene innere Haltung (taido) ist zu beachten." Solch ein umständlicher, weitschweifiger Wortlaut. Die wollen doch nur sagen: "Treibt keinen Sex!" Sowas! Was wollt ihr denn? Jeder Mittel- und Oberschüler beginnt sich für Sex zu interessieren, aber kein Mensch sagt doch, alles was zwischen Mann und Frau vorgehe, hänge mit Sex zusammen! [...] Ihr Schüler, Liebe ist doch etwas, was mit dem Herzen zu tun hat, nur damit ihr's wisst! Also

¹⁴ In Ackermann, Peter (Hrsg./zusammengestellt): "Japanische Personen." In: Pflüger, Peter (Hg.): *Japan. Lesebuch II*. Tübingen (Claudia Gehlke) 1990, S.271 - 275, habe ich - allerdings dort bewusst ohne eigene Erläuterungen - versucht, anhand konkreter Beispiele auf solche Unstimmigkeiten und Widersprüche aufmerksam zu machen.

gibt's, wenn man sich liebt, die verschiedensten Formen des Umgangs. (Hayashi 1987: 121)

Richtet sich Hayashi gegen eine ungeschickte Formulierung einer bestimmten Schule oder gegen ein spezifisches Wertsystem als Ganzes? Liegt hier "echter" Konflikt vor, sowohl im Inneren von Hayashi wie auch in unerbitlicher Gegenposition zu einer nicht mehr akzeptierten Wertvorstellung?

4. Wie wir gesehen haben, verlaufen die 22 Punkte der Tugenderziehung in *Shidōsho* 1991 linear: Gestaltung des Ich → Verständnis dafür, dass es kein Selbst ohne den andern und ohne eine Relation zu diesem andern gibt → Verständnis für die Notwendigkeit der Gestaltung der eigenen Kleingruppe/der Schulklasse/der Relation zur Familie/der inneren Einstellung zur Generationenfolge → für die Notwendigkeit der Gestaltung der Schule → der Heimatregion → des Landes.

Daraus wird ganz natürlich die Aufgabe abgeleitet, "in der internationalen Gesellschaft unter Wahrung der [kulturellen] Eigenständigkeit vom Gefühl von Hoffnung und Verlangen erfüllt zu sein, für die Weltgemeinschaft einen eigenen Beitrag zu leisten." (*Shidōsho* 1991:41)

Nun ist die reale Welt aber nicht die nächstgrössere Einheit nach der Nation (*kokka*). Was bis auf die Stufe von Nation noch funktionieren mag, weil die Wahrscheinlichkeit recht gross ist, dass der Wille eines Beitragleistenden zur Erfüllung der Wertnormen erkannt, verstanden und vor allem auch belohnt wird, funktioniert das auch auf der internationalen Ebene? Anders als in Japan, wo jede höhere Einheit den Beitrag (*kōken*) der nächstniedrigeren Einheit erwartet, wartet die Welt nicht auf das *kōken* der Japaner. So ist es äusserst fraglich, ob der harmonische Kreislauf, der sich mit menschlicher Anerkennung und materieller Belohnung für einen geleisteten Beitrag schliesst, auch im globalen Kontext funktioniert. Welche Lawine von Konflikten bricht wohl los, wenn Japan dies einmal erkennt?

(Ursprüngliche Fassung in: *Japanstudien. Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung*. Band 3. München (Judicium) 1991, S.255-280.)

LITERATURVERZEICHNIS

Ackermann, Peter (Übs./zusammengestellt): "Japanische Personen." In: Pörtner, Peter (Hg.): *Japan. Lesebuch II*. Tübingen (Claudia Gehrke) 1990, S.271 - 275.

Ackermann, Peter: "Das Erziehungsideal des 'guten Japaners'. Zur Rolle der umstrittenen Fächer 'Tugend' und 'Gesellschaft' an japanischen Schulen." In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Weinheim, 4/1990, S. 327 - 356.

Ackermann, Peter: *Kumiate. Traditional Songs for Certificates. A Study of their Texts and Implications*. Bern (Peter Lang) 1990. Schweizer Asiatische Studien, Monographie 10.

Hayashi, Takeshi: *Fuzakeru na! Kōzoku* [Treibt keine Scherze! Schulvorschriften]. Tokyo (Komakusa Shuppan) 1987.

Monbushō [Erziehungsministerium](Hg.): *Chūgakkō Shidōsho. Dōtoku-hen* [Anleitungsschrift für den Unterricht an Mittelschulen, Fachbereich Tugend]. Tokyo (Okura-shō) 1991, Erstauflage 1989. (In dieser Arbeit als *Shidōsho* 1991 bezeichnet).

Monbushō (Hg.): *Kōtōgakkō Gakushū shidō yōryō* [Anleitungsschrift für den Unterricht an Oberschulen]. Tokyo (Okura-shō) 1991, Erstauflage 1989.

Monbushō (Hg.): *Chūgakkō Shidōsho. Dōtoku-hen* [Anleitungsschrift für den Unterricht an Mittelschulen, Fachbereich Tugend]. Tokyo (Okura-shō) 1986, Erstauflage 1978.

Monbushō (Hg.): *Chūgakkō Dōtoku Shidō-jō no shomondai* [Darstellung von Problemen in Zusammenhang mit dem Unterricht im Fachbereich Tugend an den Mittelschulen]. Tokyo (Okura-shō) 1987, Erstauflage 1979. (In dieser Arbeit als *Shomondai* 1987 bezeichnet).

Monbushō (Hg.): *Chūgakkō Kyōdo o ai-suru kokoro o sodateru shidō* [Anleitung zum Heranziehen der Bereitschaft, die Heimat zu lieben. Mittelschulstufe]. Tokyo (Okura-shō) 1987.

Monbushō (Hg.): *Chūgakkō Omoiyari no kokoro o sodateru shidō* [Anleitung zum Heranziehen der Bereitschaft zu Mitgefühl. Mittelschulstufe]. Tokyo (Okura-shō) 1986. (In dieser Arbeit als *Omoiyari* 1986 bezeichnet).

Neubauer, Walter et al.: *Konflikte in der Schule*. Neuwied (Luchterhand) 1988, 3. Auflage.

Rinji Kyōiku Shingikai [Sonderausschuss für Beratung [im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des] Erziehungs[wesens]] (Hg.): *Dō naru Kyōiku no kaikaku* [Wie die Erziehungsreform aussehen wird]. Tokyo (Dai-ichi Hōki) 1986. (In dieser Arbeit als *Rinkyōshin* 1986 bezeichnet).

Peter Ackermann

**"Self" in Japanese
Communication**

**Selbstwahrnehmung in
japanischer Kommunikation**

"Self" in Japanese Communication
Selbstwahrnehmung in japanischer Kommunikation;
Erlangen; Peter Ackermann; Diskussionsbeiträge
Erlanger Japanstudien, Lehrstuhl für Japanologie,
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
2002 (Nr. 12)

ISSN: 1430-9688

Copyright 2002 beim Verfasser. Das Werk einschließlich
aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwen-
dung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne schriftliche Zustimmung des Lehrstuhls für
Japanologie unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, auch wenn diese zu Lehr- und Studen-
zwecken verwendet werden.

Druck: DIGITAL PRINT, Erlangen.

Satz und Vertrieb:

Lehrstuhl für Japanologie
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Bismarckstr. 1, 91054 Erlangen, Germany

Tel.: (09131) 8529193
FAX: (09131) 8526266

Inhalt:

Introduction	2
Die japanische Sprache als Weg zu Japan	6
<i>English summary: The Japanese language as a path to Japan</i>	14
Limits of tolerance: In search of principles governing the usage of the Japanese language	16
"Interkulturelle Kommunikation" - ein modernes Schlagwort unklaren Inhalts? Dimensionen der Auseinandersetzung mit Japan	22
<i>English version: Intercultural communication between Europe and Japan - Can it be more than a fashionable slogan?</i>	37
Menschenformung und Konflikt: Gibt es überhaupt Konflikt an japanischen Schulen?	56
<i>English summary: Does conflict exist in Japanese schools?</i>	85
"Who am I?" - Testimonies of silent controversies in Japanese schoolchildren's compositions	88
Onuma Naoki: A new self	102
Japanische Schülergedichte	109
<i>English summary: Poems of Japanese Schoolchildren</i>	128

Ⓟ

JAPANSTUDIEN

Jahrbuch

des

Deutschen Instituts für Japanstudien

der

Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung



Band 3

1991

JAPANSTUDIEN

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Japanstudien der
Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung

Direktor: Prof. Dr. Josef Kreiner

Redaktion: Gerhard Krebs, Andreas Küppers

Anschrift:

Nissei Kojimachi Bldg. 1F

Kudan-Minami 3-3-6

102 Chiyoda-ku

Tōkyō, Japan

Tel.: (03) 3222-5077

Fax: (03) 3222-5420

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Japanstudien :

Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien der

Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung /

hrsg. vom Dt. Inst. für Japanstudien d.

Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung. –

München : Iudicium-Verl.

Erscheint jährl. – Aufnahme nach Bd. 1. 1989 (1990)

ISSN 0938-6491

© iudicium verlag GmbH München 1992

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung:

Deutsches Institut für Japanstudien

Druck- und Bindearbeiten:

Offsetdruck Schoder, Gersthofen

Printed in Germany

Bd. 3 (1991) ISBN 3-89129-366-6

<i>Wolfgang Herbert</i>	
Die Tagelöhner-Unruhen im Oktober 1990 in Ōsaka und deren struktureller Hintergrund	221
<i>Peter Ackermann</i>	
Menschenformung und Konflikt	255
<i>Klaus Luhmer, SJ</i>	
Konfliktfaktoren im japanischen Hochschulwesen	281
<i>Bernhard Scheid</i>	
Die Richtung der Steine – Konzepte des Go-Spiels im kulturellen Vergleich	301

REZENSIONEN

<i>Bestattung in Japan – Übersicht über neuere monographische Veröffentlichungen</i>	
(Norbert R. Adami)	317
<i>Ein Zeitalter wird besichtigt: Die Shōwa-Zeit in Handbüchern und Lexika</i>	
(Gerhard Krebs)	325
Naikaku Sōri Daijin Kanbō Kōhōshitsu (Hg.): <i>Yoron chōsa nenkan</i> Sōrifu Kōhōshitsu (Hg.): <i>Gekkan yoron chōsa</i>	
(Helmut Demes)	335
Ōkita Yōichi (Hg.): <i>'91 nenban Nihon keizai kīwādo</i>	
Ōkurashō Daijin Kanbō Chōsa Kikakuka (Hg.): <i>Kin'yū, Shōken, Ryōgae kīwādo</i>	
(Claudia Kolatek)	339
Demizu Tsutomu: <i>Ōtobai no ōkoku</i>	
(Andreas N. Küppers)	342
Dētabēsu Shinkō Sentā (Hg.): <i>Dētabēsu Hakusho 1991</i>	
Database Promotion Center, Japan (ed.): <i>Database in Japan 1991</i>	
(Andreas N. Küppers)	345
Ueno Chizuko: <i>Kafuchōsei to kihonsei</i>	
(Reinold Ophüls)	351