

a road for collaboration for comparative study with colleagues from different cultures, it will fulfil its highest hopes.

#### References

- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hara, H., and Minogawa, M. (1986). *Japanische Kindheit seit 1600*. In J. Martin & A. Nischke (Eds.), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg: Karl Alber, Pp. 115-189.
- Hoeda, M. (1988). *Kowakare no folklore* (The folklore of parent-child separation). Tokyo: Kano Shobo. (in Japanese)
- Kataoka, T. (1988). *Nihonteki oyako-kan o saguru* (Explorations into Japanese views of parent-child relations). Tokyo: Nippon Hoso Shuppan Kyokai. (in Japanese)
- Kojima, H. (1986a). *Becoming nurturant in Japan: Past and present*. In A. Fogel and G. F. Nelson (Eds.), *Origins of nurturance*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 125-136.
- Kojima, H. (1986b). *Child development and family life appearing in two sets of family diaries written by low-ranking warriors: Kawana Nikki and Kashiwazaki Nikki, 1839-1848*. I. Bulletin of the Faculty of Education, Nagoya University (Educational Psychology), 33, 1-24. (in Japanese with English summary)
- Kojima, H. (1986c). *Child-rearing concepts as a belief-value system of the society and the individual*. In H. W. Stevens, H. Azuma, and K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan*. New York: Freeman. Pp. 39-54.
- Kojima, H. (1986d). *Japanese concepts of child development from the mid-17th to mid-19th century*. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 315-329.
- Kojima, H. (1987). *Child development and family life appearing in two sets of family diaries written by low-ranking warriors: Kawanon Nikki and Kashiwazaki Nikki, 1839-1848*. II. Bulletin of the Faculty of Education, Nagoya University (Educational Psychology), 34, 189-217. (in Japanese with English summary)
- Kojima, H. (1988a). *Historical perspectives on mother-child relations in Japan*. *Japanese Psychological Review*, 31, 20-31. (in Japanese with English summary)
- Kojima, H. (1988b). *The role of belief-value systems related to child-rearing and education: The case of early modern to modern Japan*. In D. Sinha and H. S. R. Kao (Eds.), *Social values and development: Asian perspectives*. New Delhi: Sage. Pp. 227-253.
- Kojima, H. (1989a). *Kosodate no dento o tazunete* (The quest for the tradition of Japanese child-rearing). Tokyo: Shin'yo-sha. (in Japanese)
- Kojima, H. (1989b). *Translations of western child care books in the early Meiji period (1870s)*. *Journal of Japan Society of Medical History*, 35, 27-44. (in Japanese with English summary)
- Oh'tsuki, S. et al. (1986). *Edo jidai to kindaika* (The edo period and the modernization of Japan). Tokyo: Chikuma Shobo. (in Japanese)
- Pofock, L. A. (1983). *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamamoto, M., and Nakae, K. (Eds.) (1986). *Kosodate no sho* (Books on child-rearing). 3 vols. Tokyo: Heibon-sha. (in Japanese)
- Yukawa, K. (1986). *Satoh Nobuhito no jinko eiyo-to no seiyo jijo* (The artificial feeding method proposed by Nebuhito Satoh and relevant information from western countries available to Satoh and his contemporaries). *Hoiku-gaku Nempo*, 1986. Tokyo: Froebel-kan. Pp. 163-174. (in Japanese)

This paper is based on an invited address at the Tenth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, held at Jyväskylä, Finland, July, 1989. Requests for reprint should be addressed to Hideo Kojima, Department of Educational Psychology, Nagoya University, Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya 464-01, Japan.

Peter Ackermann

## Das Erziehungsideal des „guten Japaners“

Zur Rolle der umstrittenen Fächer „Tugend“ und „Gesellschaft“ an japanischen Schulen

The Educational Ideal of the „Good Japanese“. The Role of the Contested Subjects „Virtue“ and „Society“ in Japanese Schools

*This article wishes to bring to attention the fact that Japanese schools and culture as a whole, appear to give precedence to the formation of a specific attitude over any other property or concrete ability. A proper attitude is seen as the basis of proper behaviour, and this in turn as the basis of a specific activity and, often, a resultant product. The two subjects that most readily show up the particular type of formation of human attitudes are Shikata (Society/Social Education) and Dōtoku (Virtue). The contents of official regulations concerning these subjects are outlined in teacher's manuals and can, of course, also be deduced from the schoolbooks themselves. Criticism of present-day Japanese school education frequently focuses precisely on the two subjects "Society" and "Virtue". Pupils themselves deplore the arbitrarily enforced regulations originating in a very narrow interpretation of the list of virtues in the teacher's manuals. The latest decisive move in the formation of a "good Japanese" is undoubtedly the Third Japanese Educational Reform (1988), after the First in the 1870s and the Second following the end of WW II. In this reform it is the aim of the government to adapt the educational system to Japan's role as an economic power. At the same time the reform offers an opportunity to come to terms both with serious problems. To cope with the future, the Reform calls for a stronger orientation towards collective goals and formulates its arguments under the overall guideline of dōtoku no jūritsu (perfection of virtue).*

*Die Erziehung zum „guten Japaner“ erfolgte vor dem Zweiten Weltkrieg expressis verbis. Eine besonders wichtige Rolle spielte dabei das Fach Shikata (Selbstaktivität). Doch auch heute legt japanische Erziehung das Gewicht in einem sehr anpassenden Sinn auf Verhalten und gerade nicht auf das Erlernen bestimmter, klar definierter „Sachen“ selbst. Vorliegender Aufsatz geht zuerst dem Inhalt des Faches „Gesellschaft“ in seiner heutigen Gestalt nach und beleuchtet dann darunter das Fach in seiner Anfangszeit. In den 50er Jahren betraf „Gesellschaft“ sehr often die Funktion einer Liebe von Tugenden wie Kooperation, Dankbarkeitsgefühl, harte Arbeit im Dienste der Gemeinschaft oder Wille zur Förderung der kulturellen Aufgaben der Nation. In der unmittelbaren Nachkriegszeit war „Gesellschaft“ nicht weniger eine Tageslektüre; das Fach stand jedoch betont im Dienste der Vermittlung westlicher Vorstellungskategorien wie Individualismus, Freizeit, Familienglück oder Demokratie. Die historische Dimension der Idee vom „guten Japaner“ zeigt, daß es sich um eine im klassischen konfuzianischen Schriftnamen verankerte Sicht der Beziehung zwischen Individuum und Staat handelt. Im alten Fach „Selbstaktivität“ wird diese Beziehung als „Weg“ (des Menschen) betrachtet. Seit 1988 wird nun die auf staatlicher Initiative beruhende „Dritte Japanische Erziehungsreform“ in die Praxis umgesetzt. Auffallenderweise baut diese Reform auf dōtoku no jūritsu („Verfehlung“ Verbesserung von Tugenden“) auf, wobei letztere in Form und Inhalt gerade nicht hinterfragt werden.*

## 1. Fragestellung und Umfeld

Vor dem Zweiten Weltkrieg war das jeweils letzte Kapitel jedes Jahrgangs der Schulbücher für das Fach *Shūshū* (wörtlich etwa: „In Ordnung bringen des Selbst“, im folgenden als „Selbstkultivation“ bezeichnet) mit *Yoi kōdō* („Gate/Brave Kinder“) oder *Yoi shōjōjin* („Der gute Japaner“) überschrieben. Nicht wenige namhafte Persönlichkeiten im heutigen Japan werfen dem japanischen Erziehungssystem vor, es würde auch jetzt noch bewußt und mit staatlicher Macht und Autorität den jungen Menschen zu nichts anderem als einem guten, manipulierbaren Diener der Nation machen.

In Japan gibt es wohl wenige Kontroversen, die derart hitzig und resolut ausgefochten werden wie solche im Bereich des Erziehungswesens. Zum einen betreffen natürlich Erziehungs- und Schulfragen viele Personen sehr direkt; dies ist ganz besonders in Japan der Fall, wo traditionellerweise der Erziehung durch die Schule (im Gegensatz zur Erziehung durch die Eltern) sehr großes Gewicht zukommt. Zum anderen schafft sich ein durch ausgeprägt zentralistische Strukturen gekennzeichnetes Gebilde wie das staatliche Erziehungswesen gewissermaßen von selbst eine mit Verbissenheit kämpfende Opposition.

Die Argumente der Befürworter und Gegner der gegenwärtigen Grundelemente des Erziehungssystems sollen im folgenden nur am Rande gestreift werden. In den Mittelpunkt sei vielmehr die Darstellung eines Charakteristikums gestellt, welches sich wie ein roter Faden durch alle Lernsituationen in Japan hindurchzieht und m. E. nicht unwesentlich für die spezifische Gestalt der Wirtschaftsmacht Japan im ausgehenden 20. Jahrhundert verantwortlich ist. Es handelt sich dabei um die Erziehung zum „guten Menschen“, also um eine Erziehung, die das Gewicht auf ein bestimmtes Verhalten legt und gerade nicht auf das Erlernen bestimmter, klar umrissener „Sachen“ selbst. (Äußeres) „Verhalten“ seinerseits scheint dabei als Ausdruck der (inneren) „Einstellung“ definiert zu sein, so daß die Kette ergibt „geformte innere Einstellung führt zu geformtem äußerem Verhalten, und dieses – gewissermaßen automatisch – zur geformten Sache“, sei es ein Kunstwerk, eine Mahlzeit, oder ein Industrieprodukt.

Daß dem Lernen von Verhalten im japanischen Alltagsleben generell ein sehr hoher Stellenwert zukommt, ist eine Vermutung, die sich bereits angesichts der erdrückenden Menge von Verhaltensbüchern und -anweisungen aufdrängt. Nicht nur stehen in Bücherläden die Regale voll derartigen Materials, sondern selbst in Gemüsemärkten und Bahnsteigkiosken werden Titel feilgeboten wie „Lexikon der Begrüßungen und Ansprachen bei Feiern und Festen“, „Lexikon der höflichen Umgangsformen“, „Lexikon der Erziehung zu guten Manieren“, „Wie man schöne Briefe schreibt“, „Schöne (körperliche) Gesten“, „Manieren bei Besuch und Gästempfang“, „Manieren beim Austauschen von Geschenken“, „Schöne Posen“, u. ä.

Verhalten als sichtbar Ausdruck innerer Einstellung steht auch im Mittelpunkt des sog. *o-keiko*, der spezifischen Art von Unterricht in einer

traditionellen Kunst wie Musik, Tanz, Blumenstecken oder Teeceremonie. Im Rahmen eines *o-keiko* ist es besonders auffällig, wie auf die Formung einer korrekten inneren Einstellung und des daraus resultierenden korrekten Verhaltens Wert gelegt wird – die Kunst selbst ergibt sich dann „auf natürlichem Wege“ (jap. *shizen ni*). Umgekehrt ist es für die Atmosphäre in einem *o-keiko* wohl charakteristisch, daß die Motivation zur Ausführung einer bestimmten „Sache“ wohl hauptsächlich aus dem Bedürfnis entspringt durch richtiges (allgemeines) Verhalten – anders ausgedrückt: durch „Geformtheit in der richtigen Weise“ – Anerkennung zu finden. Einstellung und Verhalten scheinen demnach das Gewicht von Konstanten zu besitzen, eine Sache an sich dasjenige einer Variablen. Die beiden heutigen Schulfächer „Gesellschaft“ (*Shakai*) und „Tugend“ (*Dōtoku*) werden von kritischen Stimmen als zwei Bereiche gebrandmarkt, in denen der junge Japaner eine bestimmte Einstellung und ein bestimmtes Verhalten lernen soll, um in Harmonie mit einer Umgebung zu leben, deren „Sachen“ (Tatsachen) er als gegeben hinnimmt und nicht hinterfragt. Dabei wird auf Ähnlichkeiten zum Vorkriegsschulbuch „Selbstkultivation“ hingewiesen, dessen Abschaffung nach dem Krieg einem doch nicht unbedeutenden Segment der japanischen Bevölkerung sehr willkommen war.

### 1.1 Material

Für eine nähere Beschäftigung mit Inhalt, Geschichte und Problematik der Schulfächer „Gesellschaft“, „Tugend“ und „Selbstkultivation“ steht im wesentlichen gedrucktes Material folgender Art zur Verfügung:

1. Die Schulbücher selber. Grob gesehen können vier Epochen unterschieden werden: (A) Gegenwart, (B) unmittelbare Nachkriegszeit bis Mitte 50er Jahre, (C) Krieg- und Vorkriegszeit, (D) Anfangszeit des modernen japanischen Verfassungsstaates zwischen etwa 1880 und 1920.
  2. Die umfangreichen Lehrplänebücher und Unterrichtsvorschriften, deren zeitliches Erscheinen mit den Schulbüchern selbst zusammenfällt.
  3. Schriften, die sich mit den offiziellen Lehrplänen kritisch auseinandersetzen. Praktisch alle Arbeiten zur Geschichte von „Selbstkultivation“, „Gesellschaft“ und „Tugend“ gehören in diesen Rahmen, da sie in der Regel in eine Kritik des gegenwärtigen Erziehungswesens münden. Allerdings ist diese Kritik oft eher implizierter Art und besteht häufig aus Muskelektionen zur Illustration, „wie man es eigentlich machen müßte“.
- Zum überwiegenden Teil sind die kritischen Auseinandersetzungen mit den offiziellen Lehrplänen Forschungsarbeiten aus dem Kreis der sog. *Mitsukawa Ryūkyū Kenkyū Danai* („Private Studienzirkel für Fragen des Unterrichtswesens“). Es handelt sich dabei um nicht aus öffentlichen Geldern finanzierte Gruppierungen, die sich selber als Träger des Ideals demokratischer Erziehung verstehen und trotz ihrer oppositionellen Haltung immer wieder Impulse bei der Detailplanung von Unterrichtseinheiten zu liefern vermögen. Beispiele für solche privaten Studienzirkel, die gesamtjapanisch zu einem Verband zusammengeschlossen sind oder diesem nahesteht, wären etwa: „Vereinigung (für Fragen der) Erziehung im japanischen Alltagsleben“, „Vereinigung für das Sammeln und Fördern von Schüleraufsätzen“, „Forschungsvereinigung für wissenschaftliche Erziehung“, „Gesamtjapanische Vereinigung für Forschung und Hilfeleistung (in Fragen der) Lebensführung von oberen Mittelschülern“, „Geschichtslernerverband“, „Vereinigung für neue Bilder (sic)“, „Vereinigung für Musikunterricht“, „Vereinigung für die Erforschung der (von direkt Betroffenen ausgehenden) Bewegung im

Erziehungswesen“, „Forschungsvereinigung „Umweltverschmutzung und Erziehung“ oder „Gruppe, die sich mit Überlegungen zum Thema „gesunder Geist – gesunder Körper“ befaßt“.

4. Erläuterungsschriften, Verordnungen, Kritiken und Analysen zur sog. „Dritten japanischen Erziehungsreform“, die Reform – sie nennt sich selbst „die Dritte“, nach der ersten in den 1870er Jahren, kurz nach dem Ende des Feudalismus, und der zweiten nach Kriegsende – ist durch ein dem Premierminister selbst unterstehendes Gremium *Ningi Kyōka Shingū-kai* („Sonder-Beratungsgremium für Erziehungsfragen“) in den Jahren 1984–1988 ausgearbeitet und nach landesweiten Anhörungen bereinigt worden. Die Tätigkeit des bisherigen, dem Erziehungsminister unterstehenden Beratungsgremium für Erziehungsfragen ruht dabei seit 1983. Die im folgenden dargestellten, hauptsächlich aus der Analyse von schriftlich vorliegenden Material sich ergebenden Aspekte des japanischen Erziehungswesens sind durch Beobachtung und in Gesprächen stichprobenweise mit der Schulrealität verglichen worden. Eine systematische Feldstudie jedoch steht noch aus, welche etwa den Fragen nachzugehen hätte: „Wie wird der Inhalt von Schulbüchern tatsächlich aufgenommen?“.

## 2. Die Kontrollmechanismen im japanischen Erziehungswesen

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle auf die komplexe Frage nach den Kräfteverhältnissen innerhalb des japanischen Erziehungswesens einzugehen. Tatsache ist es jedoch, daß stets ausgeprägt zentralistische Strukturen dafür kennzeichnend gewesen sind. In fast jeder Diskussion zum Thema „Erziehung“ schwingt somit die Kontroverse um die Notwendigkeit von Autonomie bzw. zentraler Kontrolle mit. Bezüglich der diesbezüglich der folgende Einleitungskommentar zum Stichwort „Organisationschema der Erziehungsbehörden“ in der Ausgabe 1967 der jährlich erscheinenden „Erläuterungen zu modernen Sprachtermini“: „Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das System der Erziehungskommissionen eingeführt. Dieses bildete bald einen Schlüsselfaktor im Rahmen der lokalen Selbstverwaltung und Dezentralisation. Im Laufe der Zeit hat dieses System jedoch verschiedene Veränderungen durchgemacht, und heute wird man das Gefühl nicht los, bei den Erziehungskommissionen handle es sich nur noch um die Verkaufschalter für die Programme der Zentralregierung.“

In der Tat läßt ein Blick auf die Struktur der Entscheidungs- und Kontrollinstanzen im Erziehungswesen kaum Zweifel an einer überaus wirksamen zentralistischen Lenkung: Eine präfektorale Erziehungskommission steht ein – als besonders mächtig geltender – Erziehungsdirektor vor, dessen Amtsantritt von der Zustimmung des Erziehungsministers in Tokyo abhängig ist. Unerhalb der präfektoralen Erziehungskommission befindet sich eine solche auf Gemeindeebene, deren Vorsteher seinerseits von der Zustimmung der präfektoralen Kommission abhängt. (Private Ausbildungsinstitutionen unterstehen dabei der Oberaufsicht durch den Kommissionsvorsteher). Seit 1958 sind die Mitglieder der Erziehungskommissionen nicht mehr öffentlich wählbar. Ihre Ernennung erfolgt durch den Vorsteher, welcher seinerseits durch gemeinsamen Beschluß der Kommission bestimmt wird.

Eine von zahlreichen Persönlichkeiten Japans mit besonderer Vehemenz diskutierte Frage ist diejenige der Schulbuchgenehmigung durch die

Organe der Regierung“. Diese gilt für alle Bücher vom ersten bis zum zwölften Schuljahr an öffentlichen Schulen, wobei private Institutionen sich im Hinblick auf die Aufnahmeprüfungen an den prestigereichen staatlichen Universitäten im Prinzip an den Schulbüchern der öffentlichen Schulen orientieren“. In diesem Zusammenhang sei auch vermerkt, daß japanische Schulen grundsätzlich in allen zwölf Schuljahren Schulbücher, und keine Originaltexte, verwenden.

Die Einzelheiten der Schulbuchgenehmigung würden den vorliegenden Rahmen sprengen, doch mag ein Blick auf die Schulbücher im Fach „Gesellschaft“ (erster bis sechster Schuljahr) eine Vorstellung von der Einheitlichkeit im Schulwesen vermitteln“:

- Gesamtjapanisch veröffentlichten sieben Verlage je eine Buchserie (ein Buch für das zweite und je zwei Bücher für das dritte bis sechste Schuljahr).
- Von den sieben Verlagen befinden sich sechs in Tokyo und einer in Osaka.
- Die Bücher haben für jeden der 497 Schulkreise – wobei der einzelne Kreis einen wesentlich größeren Bezirk umfaßt als eine politische Gemeinde – einheitlich 28 Seiten. Insgesamt 10927/342 Kinder besitzen dabei wie folgt das Material der sieben Verlage:

Verlag Tokyo Shoteki: verwendet in 158 Schulbezirken  
Verlag Kyōka Shappan: verwendet in 157 Schulbezirken  
Verlag Osaka Shoteki (der Osaka-Verlag): verwendet in 87 Schulbezirken in West-Japan  
Verlag Chūkyō Shappan: verwendet in 71 Schulbezirken  
Verlag Gakkō Toshō: verwendet in 13 Schulbezirken  
Verlag Nihon Shoteki: verwendet in 9 Schulbezirken  
Verlag Aoyama Shappan: verwendet in 2 Schulbezirken

Die Unterschiede zwischen dem Material der einzelnen Verlage sind allerdings ausgesprochen klein, da die Vorschriften für das Abfassen von Schulbüchern wenig Spielraum lassen; auf diese Vorschriften wird unten näher eingegangen.

## 3. Das Fach „Gesellschaft“ in seiner heutigen Gestalt

In der von Erziehungsministerium 1977 herausgegebenen Neufassung der Lehrerhandbücher „Grundzüge der Führung beim schulischen Lernen – Primarschule“<sup>19</sup> (d. h. Schuljahre 1–6) ist das Lernziel des Faches „Gesellschaft“ wie folgt umschrieben: „Das Fach will ein grundlegendes Verständnis vermitteln für das gesellschaftliche Leben, will Liebe und Verständnis für unser Land und unsere Geschichte erwecken und die Grundlage legen für (die Bildung von) staatsbürgerlichen Charakterzügen, welche notwendig sind, damit der einzelne (seinen Beitrag leistet zur) Bildung einer demokratischen und friedlichen Nation und Gesellschaft.“ „Gesellschaft“ bildet eines der acht Grundfächer der Primarschulstufe, neben Landessprache, Rechnen, Naturwissenschaft, Musik, Zeichnen und handwerkliches Arbeiten, „Haus und Wohnung“ (z. B. Kleidungslehre oder Nahrungsmittelkunde), sowie Turnen. Es wird im Prinzip dreimal pro Woche während 45 Min. unterrichtet, und gehört damit zu den vier wichtigsten Fächern neben Landessprache, Rechnen und Naturwissenschaft.

Für die Schuljahre 1–6 schreiben die „Grundzüge“ die Erarbeitung folgenden Stoffes vor:

Erstes und zweites Schuljahr: Verständnis für die Arbeit derjenigen, die sich für die Aufrechterhaltung des täglichen Lebens der Schulkinder

eitern (z. B. der Lehrer, der Personen, die für Sicherheit sorgen, der Eltern sowie der Menschen, die ihren verschiedenen Berufen nachgehen wie etwa Verkäufer, Bauern, Fabrikarbeiter, Fahrer von öffentlichen Verkehrsmitteln oder Postbeamte).

Drittes Schuljahr: Verständnis für das Eingebettetsein der Arbeit in der Umwelt, für die Verknüpfung der Arbeitsbereiche verschiedener Personengruppen sowie für die Wandlung des täglichen Lebens im Verlaufe der Geschichte.

Viertes Schuljahr: Verständnis für die Notwendigkeit kooperativer und geplanter Tätigkeiten zur Erlangung von Fortschritt und Sicherheit, für die diesbezüglichen Leistungen vergangener Generationen sowie für den sich an vorgegebene topologische und klimatische Bedingungen adaptierenden Menschen.

Fünftes Schuljahr: Verständnis für die japanische Agrarwirtschaft und Industrieproduktion, für die Abhängigkeit des Alltagslebens von Produktion im Nahrungsmittel- und Industriezweig sowie für den Bereich des Umweltschutzes, der Katastrophenverhinderung und für den zweckmäßigen Umgang mit natürlichen Ressourcen.

Sechstes Schuljahr: Es ist das Interesse und Verständnis für das vortreffliche kulturelle Erbe und die Leistungen früherer Generationen zu vertiefen, die zur Entfaltung von Staat und Gesellschaft beigetragen haben; eine Einstellung ist zu fördern, die unsere Geschichte und Tradition hoch schätzt; der hohe Stellenwert der Politik im Rahmen der Stabilisierung und Entwicklung des Lebens in seiner heutigen Form ist zu erläutern; auf die Rolle unseres Landes in der internationalen Staatengemeinschaft ist aufmerksam zu machen; und es ist dafür zu sorgen, daß der Schüler Selbstbewußtsein als Japaner gewinnt.

In den drei Schuljahren der unteren Mittelschule (Schuljahre 7–9) ist der Unterricht in „Gesellschaft“ nach drei Gesichtspunkten in größere Blöcke gegliedert:

Block 1: Geographischer Aspekt.

Die verschiedenen Kulturen und Landschaften der Welt sind als Bühne für menschliches Handeln darzustellen, und die Besonderheiten der verschiedenen Landschaften Japans sind in diesen Rahmen einzubetten; insbesondere ist auch auf Probleme im Zusammenhang etwa mit Verstädterung, Verkehr, natürlichen Ressourcen, Industrie oder Fragen zur Stellung Japans im Rahmen internationaler Kooperation aufmerksam zu machen.

Block 2: Historischer Aspekt.

Die Besonderheiten der japanischen Tradition und Kultur sollen bewußt gemacht werden; die Geschichte der außerjapanischen Länder ist insofern mitzubedenken, als diese für Ostasien Relevanz besitzt.

Block 3: Staatsbürgerkundlicher Aspekt.

Das Verständnis ist zu fördern für das gesellschaftliche Leben im Rahmen der Demokratie, für die Rolle der Wirtschaft bei der Entfaltung des gesellschaftlichen Lebens, für die politischen Strukturen des Landes sowie für die Grundlagen der internationalen Kooperation und Aufrechterhaltung des Friedens.

In der oberen Mittelschule (10.–12. Schuljahr) – heute von rund 90% aller Jugendlichen besucht – erfährt der Stoff der unteren Mittelschule eine Vertiefung und Ausweitung. Es ist allerdings kein Geheimnis, daß Schüler wie Lehrer auf dieser Stufe im Hinblick auf die Universitätseintrittsprüfungen vor allem am Einschleifen von Faktenwissen interessiert sind. Folgende sechs Bereiche bilden zusammen das Fach „Gesellschaft“ an der oberen Mittelschule:

1. Die moderne Gesellschaft (Wirtschaft, Wohlfahrt, Demokratie, Internationalität, Kultur und Tradition), 2. Japanische Geschichte, 3. Weltgeschichte, 4. Geographie, 5. „Sittenlehre“ (Menschenbilder, Religionen, Denksysteme, Philosophie) und 6. Politik und Wirtschaft.

Das Schulfach „Gesellschaft“ ist also im wesentlichen Geographie, Geschichte, Heimatkunde und Staatsbürgerkunde in einem. Diese Bereiche werden im japanischen System alle auf einen gemeinsamen Nenner gebracht, nämlich „der Mensch“, genauer genommen „der arbeitende, gemeinschafts- und damit letztlich auch staatsbildende Mensch“.

Als Beispiel für ein Kapitel im Fach „Gesellschaft“ sowie auch für die charakteristische Darstellungs- und Argumentationsweise mag die erste Hälfte des für das zweite halbe Jahr der vierten Klasse vorgeschriebenen Stoffes dienen. Das Hauptthema, wie es sich in der (in 157 Schulbezirken verwendeten) Schulbuchfassung des Verlags Kyōiku Shuppan findet, lautet: „Der Wunsch, die Lebensumstände zu verbessern“.

Der Einleitungstext verweist auf den bereits gelernten Stoff und nimmt die Thematik der Kooperation und Organisation von Personen verschiedener Landesteile sowie der Menschen innerhalb einer Stadt und einer Präfektur wieder auf. Dies führt über in die Erläuterung der Tatsache, daß das Land nur deshalb seine heutige Gestalt aufweist, weil die Menschen früherer Generationen sich angestrengt haben, um ihre Lebensumstände zu verbessern. Anhand eines alten Bildes wird den Kindern gezeigt, wie wichtig Wasserleitungen für die Lebensmittelproduktion waren. Damit gelangt das Buch zur Ausgangsfrage: „Auf welche Weise gingen frühere Generationen vor, um das Land fruchtbar zu machen?“

Es folgt eine Anleitung, wie man die durch die Einführung zum Thema aufgeworfenen Fragen ordnet:

„Kultivierung des Landes in früheren Generationen. Zu untersuchen:

- Wo und wie wurde Land kultiviert?
- Wie sah es vor der Kultivierung aus, und welches waren die Wünsche der Leute?
- Wer hat welche Ideen geäußert, und wie hat die betreffende Person ihre Pläne in die Tat umgesetzt?
- Wie haben die Leute der Gegend bei den Konstruktionsarbeiten kooperiert?
- Wie wurden die Konstruktionsarbeiten durchgeführt?
- Welche Probleme tauchten auf und wie wurden diese überwunden?
- Was geschah nach Vollendung der Konstruktion?“

Der nun folgende „Arbeitsteil 1“ befaßt sich mit dem Bau einer bautechnisch äußerst komplizierten und durch zahlreiche Tunnel geführten Wasserleitung in der Nähe der Stadt Odawara (unweit Tokyo). Zunächst wird der Weg des Wassers beschrieben, wie er sich in einer heutigen Betrachtung zeigt. Dies mündet in die Frage: „Wie entstand diese Wasserleitung? Was hat ein gewisser Hiroo in den Jahren 1782–1802 diese Leitung gebaut?“

Um darauf antworten zu können, muß – gemäß Schulbuch – als erstes auf den Wünschen der damaligen Bevölkerung des Ortes gefragt werden. Die Kinder erfahren, daß man arm war und sich kein Reis anbauen ließ. Auch konnten wegen

der Armee die Tochter nicht verheiratet werden. Der Bauer Moho Hirozo war als Korbverkäufer häufig unterwegs und sah die Armut der Leute. Er hegte deshalb den Wunsch, das Leben der Leute zu erleichtern; so kam sein Entschluß zustande, die Wasserleitung zu bauen.

Nun mußte Hirozo an die Planung gehen: Tag für Tag machte er sich auf, an die Gegend zu untersuchen, bis er genau wußte, wo zu tun war. Als nichts hatte er seinen Plan den Dorfbewohnern zu unterbreiten und die Sache mit ihnen zu besprechen. Die Leute schenkten ihm aber kein Gehör, da ihnen sein Plan undurchführbar erschien, und man nannte ihn einen Lügner und Schwindler.

Hirozo gab nicht nach: Er ging in jede Versammlung der Dorflaute und erklärte jedesmal seinen Plan. Allmählich begannen einige, sich durch seinen Eifer überzeugen zu lassen (sic!). Schließlich kam der Zeitpunkt, an dem das Dorf den Versuch zu unternehmen gewillt war, die Wasserleitung zu bauen. Dazu mußten aber zuerst mit den vier anderen Dörfern entlang des Wasserwegs Gespräche geführt werden.

Hirozo nahm auch diese Aufgabe mit demselben Eifer auf sich. So kam es, daß fünf Dörfer zur Einsicht gelangten, daß, wenn sie ihre Kräfte zusammenschließen, die Leitung vielleicht zu bauen wäre; sie nahmen sich deshalb vor, einmal ein Werk zu gehen. Hirozo legte nun, gemeinsam mit den Dorfvorstehern, den Wunsch den Behörden der Gegend vor. Diese verweigerten angesichts des Ausmaßes der Arbeiten die Bewilligung. Der Wunsch der Leute, ihr Leben zu verbessern war jedoch stark, und die Argumentation, daß die Leitung zur Erhöhung der Reproduktion nützlich sei, überzeugte die Behörden schließlich.

Der Bau begann mit Messungen. Die Maß- und Signalgeräte waren einfach: Breiter, Fäden, Lampen, Wasserwaagen. Mißmaße wurden Aquasäulen und Tunnel erstellt. Das Gestein war hart, ließ sich kaum hauen und mußte in Körben hinzugeschafft werden. Über ein Jahr wurde an einem einzigen Tunnel gearbeitet, unendlich viele Lärpchen, unendlich viel Öl wurde verbraucht.

Mit der Zeit schwächte sich das Interesse an der Wasserleitung ab, und es erschienen immer weniger Dorflaute zur Arbeit. Hirozo aber gab nicht auf. Drei Jahre, vier Jahre lang baute er, und endlich waren mehrere Tunnel fertig. Die Dorflaute waren müde. Ohne Nachredes und Murren waren an der Tagesordnung, und man fühlte sich getäuscht.

Nun begannen Drittparteien sich einzumischen und beklagten die Zerstörung der Berge. Zwei Tempel, durch deren Ländereien die Wasserleitung führte, legten Protest ein. Schwitz und Geröll vom Tunnelbau wurden bei Regen in die Dörfer hinuntergeschwemmt. . . immer wieder wurden die Arbeiten unterbrochen.

Angesichts von Hirozo aber, der nicht aufgab und Tag für Tag von morgens früh bis spät in die Nacht an der Arbeit war, füllten die Dorflaute wieder Mut. So wurde durch die Bemühung von Hirozo und den Dorflauten das Werk nach 20 Jahren vollendet. Der Wunsch aller war erfüllt, alle freuten sich und nahmen sich an dem Hindernis. Auf einst unfruchtbarem Land breiteten sich nun Felder aus, und die Reisenernte war reichlich. Hirozo wurde geehrt und durfte ein Schwert tragen. Sein Leben währte volle 92 Jahre, und noch heute erweisen ihm die Menschen Dank und pilgern an sein Grab.

Den Kindern wird zum Schluß des Abschnitts zwecks Repetition ein genaues Schema der Planungs- und Bauarbeiten vorgelegt, das auch alle Schwierigkeiten und die entsprechenden Maßnahmen zu ihrer Überwindung nebeneinanderstellt.

Der „Arbeitsteil 2“ befaßt sich mit dem Natur- und Landschaftsschutz und mit Untersuchungen zum Bau von Parkanlagen. Die Planung und Entstehung eines Waldparks in der Stadt Kawasaki bei Tokyo in den Jahren 1967-1971 wird in ähnlich ausführlicher Weise wie die Geschichte von Hirozo dargestellt.

Des Abschlusses der Lehrinheit „Der Wunsch, die Lebensumstände zu verbessern“ bildet eine Zusammenstellung nach den Gesichtspunkten „Was wir gelernt haben“, „(Bemerkungen zu) unserer Untersuchung“ und „Unsere Eindrücke“.

(Es fällt dabei auf, daß diese – wie auch jede andere – Unterrichtseinheit die Resultate sehr ganz vorgeht und praktisch keinen Raum läßt für eine offene Diskussion.)

„Was wir (in Arbeitsteil 1) gelernt haben“:

- den Wunsch, die Lebensumstände zu verbessern, gibt es heute genau wie früher;
- während heute für die Landwirtschaft in hohen Maße Maschinen eingesetzt werden, hing sie früher völlig von der Arbeitskraft der Menschen ab, und so mußten sich die Menschen jahrelang anstrengen;
- wollten die Bewohner eines Gebietes das Leben in ihrer Gegend verbessern und das Land kultivieren, so war es notwendig, daß sie miteinander kooperierten.

„(Bemerkungen zu) unseren Untersuchungen“:

- da es in unserer Nähe eine Leitung zur Bewässerung der Felder gab, war es gut, daß wir sie in natura besichtigen konnten, bevor wir an unser Thema gingen;
- wir hätten in noch höherem Maße alte Dokumente aus der Gegend einsehen sollen.

„Unsere Eindrücke“:

Wir haben erkannt, daß Wasser heute genauso wie früher etwas außerordentlich Wichtiges ist. Wir bewundern Hirozo, der eine solche Wasserleitung durch zahlreiche Bergketten hindurch angelegt hat. Erstaunlich finden wir, daß ein solches Projekt mit vielen Tunnel nach 20 Jahren und nur mit Meißel, Körben und kleinen Laternen hat vollendet werden können. Wir glauben, daß dies alles nur möglich war, weil die Dorfbewohner den starken Willen zur Verbesserung der Lebensumstände und zur Kooperation besaßen.

„Was wir (in Arbeitsteil 2) gelernt haben“:

- es ist wichtig, zu Zeugen aus aller Zeit und zur Natur in einer (bestimmten) Gegend Sorge zu tragen und sich gut darum zu kümmern.
- Bei der weiteren Entwicklung des Landes (im Sinne von „gebrauchsfähig“ machen, urban machen bzw. überbauen) ist es in erster Linie notwendig, an das Leben der Menschen zu denken und die Umwelt nicht zu zerstören.

„Unsere Untersuchung“:

- Wir hätten bei der Untersuchung den Vergleich zu unserer eigenen Gegend ziehen sollen.

„Unsere Eindrücke“:

Um die Lebensumstände der Menschen zu verbessern, ist die Entwicklung des Landes sehr wichtig; besonders schwierig erscheint es uns aber, diese Entwicklung so durchzuführen, daß die Natur dabei keinen Schaden erleidet. Da die Landwirtschaft heute im riesigen Umfang betrieben wird, müssen wir uns gut überlegen, ob am Ende das Positive oder das Negative überwiegt.

Um stichwortartig das Ausmaß an Variation unter verschiedenen Schulbüchern aufzuzeigen, sei noch auf die Behandlung desselben Stoffgebiets „Der Wunsch, die Lebensumstände zu verbessern“ im Schulbuch des Verlags Chūkyō Shuppan (in 71 Schulbezirken verwendet) hingewiesen:

- Arbeitsteil 1: Darstellung der 1876-1887 durchgeführten Bewässerung und Entwicklung der Nasanohara-Ebene in der Präfektur Tochigi in Nordost-Japan.
- Ausführliche Darstellung der Gefühle und des Vorgehens der Initiatoren; Anreize zu einem Bühnenstück, in dem folgende Szenen vorkommen haben: 1. Die Bauern leiden unter Wassermangel, 2. Die beiden Initiatoren der Bewässerung der Nasanohara-Ebene besprechen ihren Plan, 3. Sie gelangen mit ihrem Wunsch an die Behörden, 4. Man freut sich nach Erhalt der Bewilligung, 5. Messungen werden durchgeführt und die Bauarbeiten beginnen, 6. Trotz großer Schwierigkeiten werden Tunnel gebaut, 7. Alle freuen sich über die Vollendung des Werks.
- Der Arbeitsteil 2 bespricht die Fruchtbarmachung der Dünenlandschaft in der Präfektur Tohoku an Japanisches Meer; es wird dabei betont, daß diese nur dank der intensiven Beobachtungen und Forschungen des Initiatoren gelingen konnte.

Die Lehreinheit „Der Wunsch, die Lebensumstände zu verbessern“ zeigt deutlich, daß es im Fach „Gesellschaft“ nicht nur um ein Verständnis der Interrelation von menschlichem Handeln und gestalteter Umwelt geht, sondern in sehr augenfälliger Weise auch um die Vermittlung von Tugenden. Die in Japan gelegentlich geäußerte Kritik, diese Tugenden würden dem Anstrich eines politischen Programms besitzen und über eine Erziehung zu Beobachtung und Auseinandersetzung mit der Umwelt hinausgehen, läßt sich dabei nicht von der Hand weisen. Hier und da ist der politische Unterton einer Lehreinheit geradezu befremdend, etwa da, wo die Notwendigkeit der Hochhaltung des Reispreises erörtert wird<sup>2</sup>, oder wenn Viertklässlern spitz formulierte Texte vorgelegt werden, die von der Sowjetunion die Rückgabe der von ihr besetzten Kurileninseln fordern<sup>3</sup>. In ähnlichem Stil erscheint auch etwa ein Abschnitt zum Problem des Zweihundert-Seemeilen-Gesetzes<sup>4</sup>; als Außenstehender mag man sich fragen, von welchen Überlegungen die Autoren geleitet waren, als sie für zehn- bis elfjährige Kinder eine Argumentationsweise wie die folgende wählten:

„Unser Land hat bestimmt, daß die Breite der territorialen Gewässer unserer Küsten entlang drei Seemeilen (etwa 5,5 km) betrage. Die Amerikaner und Sowjets haben aber im Jahre 1977 festgelegt, daß territoriale Gewässer eine Breite von 12 Seemeilen haben sollen, und daß innerhalb eines Bereichs von 200 Seemeilen (etwa 370 km) nicht gefischt werden darf. Diese Regelung trat im März 1977 in Kraft. Unsensibler haben wir im Juli dieses Jahres dieselben Bestimmungen übernommen. Diese Bestimmungen sind Ausdruck des Willens, die Meeresressourcen zu schonen und der Gewinne aus der Fischerei des eigenen Landes nicht verlustig zu gehen.“

Unser Land kann somit nicht mehr frei Fischerei betreiben wie bisher. Früher wurden etwa 40% der Fische innerhalb der 200 Seemeilen von ausländischen Küsten entfest gefangen. Nun, da nicht mehr frei gefischt werden darf, müssen Fischfangverträge mit dem Ausland abgeschlossen werden. Wir sind also mit dem Problem konfrontiert, daß zahlreiche Fischer ihre Arbeitsplätze verlieren.“

#### Stimme der Fischer

Wir verstehen nichts von komplizierten Sachverhalten, aber das sind einseitige (Bestimmungen). Wo wir bisher haben fischen dürfen, da soll nun Fischen verboten sein! Wir verstehen, daß es wichtig ist, die Ressourcen des Meeres zu schützen, aber wir erwarten auch die Berücksichtigung der Tatsache, daß wir leben müssen. Was sollen wir tun, wenn wir nicht mehr auf unsere Schiffe können? Es ist nicht vorzustellen. Wir können nur das Meer. Unser Verdienst ist gut. Müssen wir an Land, wer zahlt uns dann einen vergleichbaren Lohn? Wir Fischer haben alle dasselbe Gefühl: Wir wollen nicht von unseren Schiffen herab!“ (Aus dem Lehrbuch des Verlags Kyōka Shuppan). (Das Buch des Verlags Kyōka Shuppan gibt denselben Sachverhalt wieder, aber in wesentlich knapperer Form und ohne die „Stimme der Fischer“.)

### 3.1 Rückblick (1): Das Fach „Gesellschaft“ in den mittleren 50er Jahren

Eine eingehende Darstellung der Geschichte des Fachs „Gesellschaft“ ist hier nicht möglich<sup>5</sup>. Auf zwei entscheidende Zeiträume jedoch muß hingewiesen werden: Die mittleren 50er Jahre und die unmittelbare Nachkriegszeit.

Bereits in den 50er Jahren gab es mehrere Vorschläge, das kurz nach dem Krieg entstandene Fach „Gesellschaft“ wieder abzuschaffen und stattdessen neben Geschichte und Geographie ein vollwärtiges Fach „Tugend“ einzurichten. Wörtlich führte das Erziehungsministerium 1953 im Zusammenhang mit Verbesserungsvorschlägen für das Fach „Gesellschaft“ aus:

„Es ist erforderlich, eine Gesinnung heranzubilden, die sich des Standpunkts und der Rolle des Individuums bewußt ist, welches sich in den Dienst der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu stellen hat und Liebe für sein Land empfindet, auch ist eine Haltung heranzuziehen, die die anderen Völker achtet“<sup>6</sup>.

Aussagen wie diese standen allerdings in deutlichem Kontrast zu den Vorstellungen breiter Kreise, welche sich mit der Gesellschaftskunde der späten 40er Jahre identifizierten und das Fach nicht als Instrument der Erziehung zu Tugenden wie Dienst an der Öffentlichkeit und Vaterlands- liebe sehen wollten; in den Augen dieser Kreise hatte Gesellschaftskunde der Vermittlung der Grundideen der Demokratie und der Menschenrechte zu dienen.

Obwohl es in der ersten Hälfte der 50er Jahre noch kein Fach „Tugend“ gab, zeigen die Lehreranweisungen unmißverständlich, daß es in erster Linie die Gesellschaftskunde war, welche Tugenden im Sinne der oben zitierten Aussage des Erziehungsministeriums zu vermitteln hatte. So fand sich unter den inhaltlichen Anweisungen zu jeder Unterrichtseinheit der Gesellschaftskunde auch eine eigene Rubrik „Tugend“. Es ist dabei nicht unwichtig festzustellen, daß der Aufbau der Schulbücher und Unterrichtseinheiten gerade zu jener Zeit als die Vorstufen der heutigen Gesellschaftskunde zu erkennen sind, auch wenn das Wort „Tugend“ man nicht mehr ausdrücklich erscheint.

Einige Beispiele aus den Lehreranweisungen der 50er Jahre mögen die enge Verknüpfung von „Gesellschaft“ und „Tugend“ illustrieren<sup>7</sup>:

Unterrichtseinheit	Zu vermittelnde Tugenden
Unsere Stadt	Kooperation
Rein pflanzen	Kooperation, Helfen, Beachtung von Besuchszeiten
Verschiedene Stadttypen	Kooperation und verschiedene Maßnahmen, um das Leben in der Stadt angenehmer zu machen
Berge und Eisenbahnen	Gefühl der Dankbarkeit für die Erbauer und diejenigen, die für den Unterhalt sorgen
Spitalwesen	Gesandheit
Festabte	Dankbarkeit für die Bemühungen derjenigen, die für die Erhaltung von Gewerbe und Industrie kämpfen, Verständnis für die Anstrengungen zur Überwindung der Standesgeschichte
Erhöhung der Produktion	Gefühl der Dankbarkeit und Kooperationsbereitschaft bei der Landerschließung, unabhängige Bemühung bei der Arbeit für die Gemeinschaft

Kohlenförderung	Dankbarkeit gegenüber den Bergmännern, die eine besonders harte Arbeit leisten, Schutz des Lebens der arbeitenden Bevölkerung
Verschiedene Formen von Industrie	Der Wille, Japan zu einem wohlhabenden Land zu machen
Die hoch entwickelten Länder Europas	Alte Kulturen, die heute verfallen sind und Kulturen, die sich immer mehr entfalten – Verständnis des Unterschieds zwischen diesen beiden Kulturtypen und Einsicht in das ungleiche Ausmaß der Anstrengungen der jeweiligen Bevölkerung als Ursache für diese Unterschiede
Handel	Eine Einzelzucht des Herrern, die zur Bereitschaft führt, gute Produkte herzustellen, intensiven Handel zu treiben und dadurch Japan wieder aufzubauen; die Tugenden des Handels
Das Parlament	Die Verantwortung der Abgeordneten, welche sich für die Städte und Dörfer als Ganzheit einsetzen, die Verantwortung der Einwohner, die im Zahlen der Steuern besteht
Die Gemeindepolitik	Verständnis der Tätigkeiten des Gemeindegamts, das sich um das öffentliche Glück bemüht, Erziehung zum demokratischen Geist, der sich in korrekten Wahlverfahren äußert
Der Weg zum Frieden	Der Wille, unter allen Umständen und was auch eintreten möge, den Frieden zu bewahren

### 3.2 Rückblick (2): Das Fach „Gesellschaft“ in den späten 40er Jahren

Bereits den unmittelbaren Wurzeln des Fachs „Gesellschaft“ haftet der Aspekt der Tagesbelehrung an, wenn auch in ziemlich anderer Form als heute. Während der amerikanischen Besatzungszeit ging es nämlich darum, dem alten, zentralistischen und auf den Kaiser bezogenen Staat gewissermaßen das Rückgrat zu brechen und im Hinblick auf eine neue, demokratische Lebensform das politische Bewußtsein und Verantwortungsgefühl der einzelnen Regionen zu wecken<sup>14</sup>. Auf Befehl der Besatzungsmacht wurden am 31. 12. 1945 die Fächer „Selbstkultivation“, „Geschichte“ und „Geographie“ abgeschafft und dafür Gewicht auf das sog. *chūki kyōiku* (wörtl. „Region-Erziehung“) gelegt, welches einen Kernpunkt innerhalb des Fachs „Gesellschaft“ in seiner Anfangszeit bildete.

Die ersten Lehreranweisungen stammen von 1947 und 1951, und beide ließen, dem Geist der „Region-Erziehung“ entsprechend, den regionalen Schulen große Freiheiten in der Ausgestaltung des Fachs. Zudem waren diese Lehreranweisungen ausdrücklich als „Entwurf“ (japanisch: *shū’an*)

bezeichnet. (Erst von den mittleren 50er Jahren an verschwand dieses „Entwurf“, wobei die Lehrerhandbücher den Charakter einer Verordnung bekamen.)

Im Vordergrund des frühen Gesellschaftskundeunterrichts stand das Vertrautmachen mit den Institutionen einer modernen, westlichen Gesellschaft: Gemeindegamt, Telefonamt, Orte des Konsums, Verkehr, Gesundheitswesen, Sicherheitswesen, politische Organe, Freizeitindustrie u. a. m. Es gab allerdings auch Schulen, die „Gesellschaft“ als „Kunde der gesellschaftlichen Phänomene“ interpretierten und Unterrichtseinheiten wie „Essen – Kleidung – Wohnung“, „Geräte und Maschinen“, „Verkehr und Geld“, „Arbeit und Aufrechterhaltung des Lebens/Gesundheit“ oder „Familie, Kultur, Politik“ schufen<sup>15</sup>. Da die Gesellschaftskunde sich anfänglich bloß nach einem „Entwurf“ richtete und dieser auf verschiedenste Weise umgesetzt wurde, können die Lehrinhalte nicht in dem Maße wie seit dem Zeitraum 1955–1958 aus Schulbüchern ersehen werden. Dennoch ist ein Blick auf Titel und Inhalt der vom Erziehungsministerium in den Jahren 1948–1951 herausgegebenen Serie von Büchlein zur Gesellschaftskunde aufschlußreich, indem der Wille zur „Indoktrination“ (mit Werten der westlichen Gesellschaft) deutlich zu spüren ist. Da findet sich etwa:

Über den Gebrauch der Freizeit (mit ausführlicher Erläuterung des englischen Wortes „recreation“);

Die neue Verfassung (mit Kapiteln wie „Was ist Demokratie?“, „Der internationale Friede“, „Verzicht auf Krieg“, „Die politischen Parteien“);

Die Verschönerung des Lebens durch gesellschaftliche Institutionen (mit Erläuterungen etwa zu den bildenden Künsten und zur Musik sowie zur Verschönerung der Städte);

Das Individuum und die Gruppe (mit Abschnitten wie „Auf welche Weise formt und fördert man Individualität?“, „Weshalb muß das Individuum geachtet werden?“ oder „Wie könnt ihr zum Wohle der Gemeinschaft beitragen?“);

Die heitere Familie (mit ausführlicher Darstellung der tragenden Funktion des Elternpaares, bei dem Mutter und Vater in Verhalten und Sprache auf der gleichen Ebene stehen, oder auf der auf gegenseitiger Liebe fußenden Beziehungen aller Familienmitglieder untereinander);

Wie hat sich das Leben in Städten und Dörfern verändert?

Wie hat sich die moderne Industrie entwickelt und welchen Einfluß übt sie auf das Alltagsleben an?

Wie hat sich die moderne Demokratie entwickelt?

### 4. Das Fach „Tugend“

Das Fach „Tugend“ steht, zusammen mit „Sonstige Aktivitäten“ und „Clubaktivitäten“, außerhalb des Kerncurriculums, und es wird ihm im Prinzip nicht mehr als eine Unterrichtsstunde pro Woche eingeräumt. Privatschulen ist es überdies gestattet, „Tugend“ durch „Religion“ zu ersetzen. Auf die überaus dezidiert geführten Diskussionen im ausgehenden 19. Jahrhundert – bei der Übernahme des westlichen Schulsystems –, was an öffentlichen japanischen Schulen die Stelle des Fachs „Religion“ einnehmen solle, läßt sich hier nicht eingehen. Der Hinweis muß genügen, daß es sich um eine Art Sitzenlehre handelte, welche von zunehmend

nationalistischen Zügen gekennzeichnet war. (Vgl. auch unten die Hinweise zum Fach „Selbstkultivierung“).

In den heute gültigen Unterrichtsanweisungen für Lehrer zum Bereich „Tugend“ wird besonderer Wert darauf gelegt, daß Fragen der Tugenderziehung in allen Fächern und Sonderveranstaltungen zur Sprache kommen; das eigentliche – seit 1955 existierende – Fach „Tugend“ selbst soll bloß die Möglichkeit bieten, bestimmte Probleme etwas eingehender behandeln zu können. Darüberhinaus ermöglicht ein Fach „Tugend“, wie es heißt, die Strukturierung und Systematisierung von wichtigen Aspekten von Tugend“, was im Rahmen der anderen Fächer und Aktivitäten nicht mit genügender Eindeutigkeit geschehen kann.

Tugenderziehung in den japanischen Klassenzimmern fällt bereits äußerlich sehr häufig durch ritualisierte Handlungen sowie durch eine Menge von Slogans an der Wand auf. Zu ersterem läßt sich etwa zählen: gemeinsame Kundgebungen wie „Wir beginnen jetzt die dritte Unterrichtsstunde“, häufiges Aufmunterungs-Klatschen oder eingespielte Bereitschaft, ein Amt zu übernehmen und mit allen zugehörigen sprachlichen Formeln und körperlichen Gesten gewissenhaft auszuführen. Typische Slogans sind: „Ich strengte mich intensiv an“, „Ich achte auf korrekte Körperhaltung“, „Ich höre genau zu, wenn andere sprechen“.

Die offiziellen Lehrerhandbücher für „Tugend“ fallen durch ihre Systematik und durch die Zielgerichtetheit der erforderlichen Handlungsweisen auf. Als Resultat muß am Ende der Pflichtschulzeit folgende Persönlichkeit dastehen:

„Ein Japaner, der dem Geiste der Hochachtung des Menschen (1.) in der Familie, (2.) in der Schule und (3.) im konkreten Alltag innerhalb der Gesellschaft nachzieht, der sich um die Schaffung einer durch reiche Individualität gekennzeichneten Kultur und die Entfaltung einer demokratischen Gesellschaft und Nation bemüht und der dadurch beiträgt zu einer friedlichen internationalen Gesellschaft“ (Zweckparaphrase in der Lehrerweisung für das Fach „Tugend“).

Auffallend ist dabei der hohe Stellenwert des Begriffs der Nation: Der Zweckparaphrase umreißt recht deutlich das Bild eines Japaners (bemerkenwerterweise nicht einfach eines „Menschen“ oder eines „Charakters“), der im Sinne seiner Nation handelt, dadurch diese zur Entfaltung bringt, und dadurch wiederum – und letztlich – seiner Nation eine ganz bestimmte Art von Beziehung zu allen anderen Nationen zu geben bestrebt ist.

Nach dem Zweckparaphrasen folgt in der Lehrerweisung für die Grundschulstufe eine minutiöse Aufzählung von 28 Tugenden, welche die Nation zu formen haben. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf die ersten und die letzten der aufgelisteten Tugenden:

Nr. 1: Hochschätzung des menschlichen Lebens, Förderung der Gesundheit, Erhaltung der Sicherheit.

Nr. 2: Gute Manieren, eine geordnete Einsichtung und geordnete Lebensführung.

Nr. 25: Ehrung der Familienmitglieder, Vorsatz, eine „gute“ Familie zu schaffen.  
Nr. 26: Ehrung der Personen an der Schule, Vorsatz, einen vorzüglichen Schulgeist zu schaffen.

Die Erläuterung zu diesem Punkt bildet ein besonders schönes Beispiel für die zu Beginn dieses Aufsatzes genannte Kette „Innere Einstellung → Form (→ Sache selbst)“: „In den unteren Schuljahren soll den Personen der Schule gegenüber ein Gefühl der Dankbarkeit und der innigen Verbundenheit aufkommen. In den mittleren Schuljahren soll innige Verbundenheit mit der Schule sowie der Vorsatz, eine föhliche Schule zuzuschaffen, gehegt werden. In den oberen Schuljahren sollen die Schüler sich ihrer Funktion als ein Mitglied der Schulgemeinschaft bewußt werden und somit den Vorsatz hegen, einen vorzüglichen Schulgeist zu schaffen.“

Nr. 27: Bewußtwerdung als Japaner und Liebe zum Land, Vorsatz, sich für die Entfaltung der Nation einzusetzen.

Erläuterung: „Untere Schuljahre: Heranziehen einer Gesinnung als Mitglied des Volkes. Mittlere Schuljahre: Förderung der Liebe zur eigenen Heimat, zum Lande Japan und seiner großartigen Kultur, Vorsatz, zur japanischen Tradition Sorge zu tragen. Obere Schuljahre: Bewußtwerden seiner Verantwortung als Mitglied des Volkes, Vorsatz, sich für die Entfaltung der Nation einzusetzen.“

Nr. 28: Korrekte Kenntnisse der Menschen aller Kulturen und innige Verbundenheit mit ihnen, Vorsatz, seinen Beitrag zu leisten zum Glück der Menschheit.

In den Lehrerweisungen für die untere Mittelschule finden sich dieselben Tugenden zu 16 Stufen komprimiert, aber im einzelnen teilweise ausführlicher beschrieben. Die beiden letzten Punkte lauten hier:

– Verständnis des Geistes, der aus den Gesetzen spricht, Einsicht in Rechte und Pflichten, Vorsatz, die (Einhaltung) der Gesellschaftsregeln zu fördern.

– Liebe zum Land durch Bewußtwerdung als Japaner, Einsatz für die Entfaltung der Nation und dadurch Erbringung eines Beitrags zum Glück der Menschheit.

Zwischen Anfangs- und Endpunkt der Tugendlehre ziehen sich die verschiedensten Forderungen hin, die teilweise einen erstaunlichen Glauben an die Gestaltbarkeit der inneren Einstellung einer Person im Einklang mit den äußeren Erfordernissen verraten. Nicht weniger bemerkenswert ist überdies die streng durchgehaltene Forderung nach Konfliktbewältigung ausschließlich im Inneren jedes einzelnen selbst. Hier nur einige Beispiele:

Nr. 6 (Grundschule): Innerer heiter und lebhaft, und im Handeln redlich sein.  
Nr. 8 (Grundschule): Damit ein guter Vorsatz verwirklicht werden kann, hat man Schwierigkeiten zu trotzen und bis zum Ende durchzuhalten.

Nr. 11 (Grundschule): Schönes und Erhabenes verehren, ein reines Herz haben.

Nr. 13 (Grundschule): Nie das innere Verlangen aufgeben, sich ein immer noch höheres Ziel zu stecken und sich um dessen Verwirklichung bemühen.

Nr. 23 (Grundschule): Die Würde des Arbeiters erkennen und somit Leistungen vollbringen, die anderen Menschen nützen.

Nr. 5 (untere Mittelschule): (...) Ein weites Herz besitzen, das von anderen leert; beschließen auf den Rat und die Ermahnungen anderer hören, und (das so Gelernte und Gehörte) zur Reflexion über sich selbst und zum „Selbstfortschritt“ besitzen.

Nr. 12 (untere Mittelschule): (...) Bewußtwerdung des Ichs als jemand, der durch vorangehende Personen gestützt wird, (dadurch) Verstärkung der Empfindung eines Gefühls von Respekt und Dankbarkeit (...)

Bei der Durchführung des eigentlichen Fachs „Tugend“ – im Gegensatz zur Tugenderziehung im Schulalltag generell – besitzt der Lehrer eine recht große Freiheit, da es sich nicht um ein Kernfach handelt. Möglich ist, laut Anleitung zum Unterricht, etwa die Benutzung eines Schulbuchs mit

Kurzgeschichten, die jeweils eine der 28 (bzw. 16) Tugendpunkte illustrieren, oder auch Gespräch oder Rollenspiel. Zur Kontrolle, ob die Tugenden verstanden worden sind, stehen dem Lehrer laut derselben Anweisung folgende Verfahren zur Verfügung:  
1. Beobachtung des Schülerverhaltens, evtl. verbunden mit einer Checkliste, 2. Gespräch, Erkennung der inneren Einstellung aufgrund der Sprechweise und des Ausdrucks, 3. Direkte Befragung, evtl. mittels eines multiple-choice-Tests, 4. Schreibeblatten von Aufsätzen.

#### 4.1 Historische Aspekte der Tugendlehre

Einzelne Elemente der Tugendlehre an japanischen Schulen legen die Vermutung nahe, es handle sich um ein recht perfides Mittel der Indoktrination durch die Regierungspartei. Zweifellos wird die Sachlage von Angehörigen der Oppositionsparteien in dieser Weise empfunden. Eine solche Sicht dürfte jedoch zu eng sein: Die Erziehung nicht in erster Linie zu bestimmten Fähigkeiten, sondern im Sinne eines „Schleifens des inneren Wesens“ nach Gesichtspunkten der Tugend bildet nämlich einen festen Bestandteil des konfuzianischen Menschenbildes, welches in der Feudalzeit (bis 1867) hauptsächlich von der *Shōryō* des Schwertadels (*Samurai*) gepflegt und anschließend zur Grundlage des Staats- und Erziehungssystems allgemein gemacht wurde.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, näher auf dieses konfuzianische Menschenbild einzugehen<sup>24</sup>, doch seien – unter Verzicht auf ausführliche Erläuterungen – folgende Ausschnitte aus dem klassischen konfuzianischen Schrifttum zitiert<sup>25</sup>:

„Der Meister sagte: Konzentriere dich auf den Weg (d. h. auf – nach konfuzianischer Anschauung – guten Lebenswandel). Halte die Tugend fest. Sei wohlwollend.“ (Axiom des Konfuzius)

„Die Wurzel von allem Wohlwollen ist die kindliche Pietät gegenüber den Eltern und die Untordnung unter die Verhaltensregeln für Geschwister. Es gibt wenige, die bei Beachtung dieser zwei Dinge die Erwartungen der Höherstehenden nicht erfüllen.“ (Axiom des Konfuzius)

„Liebe das Lernen. Sei ernstlich beim Üben. Besitze Schamgefühl. Wer von diesen drei Dingen weiß, versteht es, sein Selbst zu formen.“ (Bach des Mittleren Weges)

Folgende zwei Stellen zeigen außerordentlich deutlich die spezifische Einbettung des Individuums in eine Beziehung zu einer Gesamtheit (dem Staat):

„Wer sein Selbst zu formen versteht, der weiß, wie man über andere herrscht. Wer weiß, wie man über andere herrscht, der versteht es, das Reich zu regieren.“ (Bach des Mittleren Weges)

„Die Weisen des Altertums, die der Welt die Regeln der Tugend zu zeigen sich vornahmten, ordneten als erstes ihren eigenen Staat. Indem sie sich vornahmten, ihren Staat zu ordnen, regelten sie als erstes das Leben in ihren Familien. Indem sie sich vornahmten, das Leben in ihren Familien zu regeln, formten sie als erstes ihr eigenes Ich. Indem sie sich vornahmten, ihr eigenes Ich zu formen, brachten sie als erstes ihre Gesinnung in Ordnung. Indem sie sich vornahmten, ihre Gesinnung in Ordnung zu bringen, suchten sie als erstes in ihrem Denken aufrichtig zu sein. Indem sie sich vornahmten, in ihrem Denken aufrichtig zu sein, suchten sie als erstes

ihr Wissen soweit wie nur möglich zu vergrößern. (...) Nach der Untermachung der Dinge war das Wissen vollständig. Ihr Wissen war vollständig und ihr Denken aufrichtig. Ihr Denken war aufrichtig und ihre Gesinnung in Ordnung. Ihre Gesinnung war in Ordnung und ihr Ich geformt. Ihr Ich war geformt und ihre Familien waren geregelt. Ihre Familien waren geregelt und ihre Staaten gut regiert. Ihre Staaten waren gut regiert und das ganze Reich genoss Ruhe und Glück.“ (Bach des Großen Lernens)

Beigelegt sei ein Auszug aus dem Vortrag „A Theory of Japanese Morals“ von Nishimura Shigeki an der Kaiserlichen Universität Tokyo im Jahre 1886<sup>26</sup>; Nishimura war Vostecher der Konfuzianischen Gesellschaft „Tokyō Shūshin Gakusha“ („Tokyoter Studiengesellschaft für Selbstkultivation“) sowie deren Nachfolge-Organisation, der „Nihon Kōdō-kai“ („Japanische Gesellschaft des Breiten Weges“):

„Wenn man die Grundwahrheiten bezüglich menschlicher Relationen und Tugenden mit einem bestimmten Maß an pragmatischen und empirischen Eigenschaften, die für westliches Lernen typisch sind, verbindet, so ließe sich eine Grundlage schaffen für eine japanische Ethik. Fünf Hauptregeln sind zu beachten, damit eine derartige ethische Norm Bestand haben kann:

Entwickle dich so weit es nur geht;

Lebe in Harmonie innerhalb deiner Familie und hilf ihr;

Fördere den Frieden und die Kooperation unter den Dörfern und Städten;

Sei besorgt um die Sicherheit und das Wohlergehen des Landes;

Versuche, der ganzen Welt zu helfen, und bringe der Menschheit Frieden.“

#### 5. Das Fach „Selbstkultivation“

Wie in den vorangehenden Hinweisen zum Menschenbild des Konfuzianismus wohl deutlich zum Ausdruck kommt, ist Selbstkultivation – das *Inden-Griff-Bekommen des Ich* – die Grundlage einer friedlichen und glücklichen Gemeinschaft. Das Gewicht wird dabei auf das Wohlergehen der Gemeinschaft gelegt, der der einzelne sein eigenes Wohlergehen verdankt. Es ist im übrigen keineswegs erstaunlich, daß Verfechter des Prinzips der Selbstkultivation in der Regel auch von einer betont anti-westlichen Einstellung geprägt sind, da sie in der westlichen Konzeption des Individuums eine Kraft sehen, welche den Menschen in eine zentrifugale anstatt zentrifugale Bewegung versetzt und damit vom (konfuzianisch geprägten) „Weg des Menschen“ wegführt.

Zweifellos bestehen Berührungspunkte zwischen dem heutigen Fach „Tugend“ und dem Vorkriegsfach „Selbstkultivation“. Wie am Anfang dieses Aufsatzes erwähnt, geht es bei „Selbstkultivation“ ausdrücklich um den *yōki aibonin* (den „guten Japaner“), während bei „Tugend“ sich zwar keine solche Überschrift mehr findet, dasselbe Ziel aber sowohl im Zweckparagrafen wie in den letzten der ausgeführten „Tugend-Punkte“ in den Lehreranweisungen eindeutig umrissen ist.

Betrachtet man die Charakteristika der Schulbücher des Fachs „Selbstkultivation“ von ihrem ersten Erscheinen im Jahre 1883 an, so zeigt sich eine sehr enge Verknüpfung von Tugend mit den (durch die Regierung autorisierten) Zielen des Staates. Diese Feststellung besagt dabei durchaus nicht, daß der Staat die Schüler mittels des Fachs „Selbstkultiva-

tion“ auf unwürdige Ziele hin zu indoktrinieren suchte. Im Gegenteil, die ersten nicht nur vom Staat genehmigten, sondern verordneten „Selbstkultivation“-Schulbücher (1904) können als für ihre Zeit aufgeschlossene, betont undogmatische Wegleitungen für künftige Bürger eines modernen, aus Individuen mit Rechten und Pflichten bestehenden Staates angesehen werden. Typische Kapitelüberschriften lauten etwa: „Anderen Menschen helfen“, „Anderer nicht stören“, „Ehrlich sein beim Handelreiben“, „Die Freiheit des Menschen“, „Erkennen von Besitz“, „Eigene Angelegenheiten selbst tun“ oder „Pflichten des Mannes, Pflichten der Frau“. Rückblickend zeigt es sich jedoch, daß von Ausgabe zu Ausgabe (1904 – 1910 – 1918 – 1934 – 1941) die Akzente gerade der „Selbstkultivation“-Lehrbücher jeweils so verschoben wurden, daß ein emotionales Mitgehen mit politischen Absichten erreicht wurde, die in die Katastrophe führten. So hinterläßt etwa die Ausgabe von 1934 einen äußerst zwiespältigen Eindruck. Einerseits stellen die Bücher pädagogisch gesehen mit ihrer farbenfrohen Erscheinung und ihrer sorgfältigen Berücksichtigung der kindlichen Vorstellungswelt einen Fortschritt dar. Andererseits enthält der Zweckparagraf in der Lehreranweisung erstmals folgende Passage: „Es sind die Tugenden zu unterrichten, die angebracht sind, um einen loyalen und guten Untertanen japanischer Nationalität (heranzubilden)“ und „es ist insbesondere dafür zu sorgen, daß sich ein klares Bewußtsein des *kokatai* ergibt“ (*kokatai* = wörtl. „der Landeskörper“, die Gesamtheit der Nation als Organismus). An anderer Stelle ist von der Notwendigkeit die Rede, daß „hundert Millionen Herzen gemeinsam schlagen wie ein Herz“. Von den in der Ausgabe von 1934 aufgelisteten Tugenden (insgesamt 158), ist der Anteil derjenigen, die sich auf den Staatsdienst beziehen, im Vergleich zu früheren Ausgaben sonstigen unmerklich gestiegen und beträgt jetzt mehr als 30%. Auf den Inhalt der einzelnen Unterrichtseinheiten von „Selbstkultivation“ kann hier nicht näher eingegangen werden, obwohl dies eigentlich für ein tieferes Verständnis so vieler heftiger Auseinandersetzungen verschiedenster Personengruppen (und nicht nur von Pädagogen) im Nachkriegs-Japan notwendig wäre“. Ein Blick auf einige der Kapitelüberschriften der Ausgabe von 1934 muß deshalb genügen:

- |              |  |
|--------------|--|
| 1. Schuljahr | Zu Dirgen Sorge tragen<br>Was mir nicht gehört<br>Loyalität<br>Das gute Kind   |
| 2. Schuljahr | Eigene Angelegenheiten selbst tun<br>Pietät gegenüber den Eltern<br>Nicht faul sein!<br>Vergiß nicht, was andere für dich getan haben<br>Das gute Kind |

- |              |  |
|--------------|--|
| 3. Schuljahr | Verehre den Lehrer!<br>Pietät gegenüber den Eltern<br>Studium<br>Ordnung<br>Mauern<br>Die Landesfahne<br>Sparsamkeit<br>Loyalität und Liebe zum Land<br>Die Kaiserin<br>Der gute Japaner   |
| 4. Schuljahr | Kaiser Meiji<br>Der Yasukuni-Schrein<br>(Verwahnsinn für diejenigen, die für den Fürsten bzw. das Land ihr Leben geopfert haben)<br>Gelassenheit<br>Nicht eigenwilling sein<br>Bescheidenheit<br>Das Gemeinwohl<br>Verehre das Kaiserhaus!<br>Die Landeslynnce<br>(formelle) Höflichkeit<br>Beachte die Ehre des anderen<br>Der gute Japaner |
| 5. Schuljahr | Eintracht der ganzen Nation<br>(formelle) Höflichkeit<br>Die Arbeit<br>Sparsamkeit<br>Bringe Industrie und Gewerbe zum Blühen!<br>Großmut<br>Freundschaft<br>Dankbarkeit<br>Der Krongirax<br>Der gute Japaner  |
| 6. Schuljahr | Das Kaiserhaus<br>Loyalität<br>Pietät<br>Die Vorfahren<br>Die Amtspflicht<br>Die Pflichten des Staatsbürgers<br>Das Gedeihen des Landes<br>Das kaiserliche Erziehungsedikt <sup>8</sup>  |

### 6. Kritik an „Tugend“ und „Gesellschaft“

Die Kritik der Schüler selbst richtet sich naheliegenderweise weniger auf grundsätzliche Aspekte der Tugendvermittlung, wie sie in den Lehrerweisungen 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 Auge<sup>9</sup>. 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 genauesten 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 vermommene Reaktion auf diese Kritik besteht aus dem Hinweis, daß sich die Regierung aus rechtmäßig gewählten Persönlichkeiten zusammensetzt und den klaren Auftrag habe, im Namen des Volks für Ordnung im Schulwesen zu sorgen<sup>16</sup>.

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 fühlen<sup>17</sup>.

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 *shakai* (etwa „soveränes 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 Schulzirkle 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 Greuzen 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 Wissenschaft<sup>18</sup> 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 worden<sup>19</sup>. In den Veröffentlichungen der „Studienzirkel“ finden sich etwa folgende Themenvorschläge:

- Die Menschenrechte; Die Basernachstände in der Fozalanz; Die Probleme der (von den USA 1972 an Japan zurückgegebenen) Provinz Okinawa;<sup>20</sup>
- Die Banana: 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; Mäddchen und Jungen;<sup>21</sup>
- 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, Basernrevolten.<sup>22</sup>

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 Herkunftsgeländen im Nordosten.

Das zweite Beispiel, von einer Lehrerin an einer anderen Mittelschule in Akishima (bei Tokyo) vorgebracht, ließ in nicht minderer 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?“  
Antworten: „allein“ = 15%, Hauptgrund = „niemand ist da“.
- Frage: „Wie lange spricht ihr in der Familie?“  
Antworten: „spreche mit niemandem/vermeide mich nicht, gesprochen zu haben“ = 23%, „höchstens 30 Min.“ = über 50%.
- Frage: „Weshalb spricht 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“ = 25%, „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 wird<sup>1</sup>. 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 Denksätze 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 welches sind ihre Auswirkungen auf Tugend- und Gesellschaftsunterricht? Die unaufgefordert unter anderem an alle europäischen Japanologen verschickte Zeitschrift Japan Update (Herausgeber: Das eng mit der Vereinigung der Wirtschaftsverbände [Keidareno] 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 (Gedaaite School).
4. Chancengleichheit. Der einzige für persönlichen Fortkommen ausschlaggebende Faktor ist die erreichte Punktzahl bei Eintrittsprüfungen.

### Negative Aspekte:

1. Es entbehrt gesellschaftliche Diskrimination aufgrund des verschiedenen Ausbildungsganges. (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 dahinsinken begann, wendete sich die Motivation zum Wettbewerb ab.
4. Zunahme von antisozialen 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 Aufstiegs 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 Reflexionen im Erwachsenenalter stellt sich heute vermehrt. Dieser Aufgabe haben die bisher unflexiblen und geschlossenen Institutionen höherer Bildung rasch entgegenzukommen.

Wie stellt die von der Beratungskommission der Dritten Japanischen Erziehungsreform selbst 1986 verfaßte Informationsschrift die Neuerungen dar? 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 Schwänden von „Selbstständigkeit, 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 „ohayo“ und „ohayo gozaimasu“).

Dem Fach und dem Aspekt „Tugend“ kommt im neuen System unter dem Schlagwort „Verbesserung der Tugend“ (jap. „dōtoku no jōjū“) 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 neuem 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 – Inziges 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 neue 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. Rōri)). In den beiden ersten Schuljahren wird „Gesellschaft“ durch ein neues Fach Seikatu (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.

- 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.
- Es ist dafür zu sorgen, daß sich die Kinder die für das alltägliche Leben erforderlichen Gewohnheiten und Fähigkeiten aneignen.
- Mittels der Punkte 1 bis 3 ist die Grundlage zu schaffen für die Selbstständigkeit.

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 Einzellemente beschaffen zu sein haben. Wie diese Einzellemente allerdings tatsächlich beschaffen sind, stellt sich als Frage so gut wie überhaupt nicht<sup>2</sup>.

Neben der Kritik am Menschenbild der staatlichen Erziehungsgorgane besteht auch auf der politischen Ebene ein abgrundtiefes Mißtrauen: Nicht wenige Persönlichkeiten Japans weisen mit Bestimmtheit darauf hin, daß man Menschen vom Staat gefeiert werden sollen, die bereit sind, die neuen politischen Programme der Regierungspartei durchzusetzen<sup>3</sup>. 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 privatisieren<sup>4</sup>. 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<sup>5</sup>?

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, erlebbareren, 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 internationalen Dimensionen denkenden Menschen) lautet. Wie werden aus im japanischem Sinne „geformte“ Persönlichkeiten anderen Persönlichkeiten, die diese Formung nicht besitzen, auf der Ebene von Mensch zu Mensch wohl begegnen?

#### Anmerkungen

- Eine Liste der 50 dem Verband Privater Studienzirkel für Fragen des Unterrichtswesens angeschlossenen Gruppierungen findet sich etwa in: Miyakawa (Hrsg.): *Gendai Kyōshi-ron*. Tokyo (Kyōiku Shiryō Shappan-ka) 1988, S. 233-236.
- Gemäß der Zeitung *Matsumoto Shinbun* (8. Aug. 1987) stammt der überwiegende Teil der 43 Mitglieder des Gremiums aus dem Raume Tokyo; vertreten sind insbesondere Persönlichkeiten aus folgenden Bereichen: Universitätsvorsteher (in führenden Universitäten), Universitätsprofessoren, Schullektoren, leitende Persönlichkeiten in Industrie und im Bankwesen, Wirtschaftsberater sowie etwa der Vorsitzende der Stiftung für internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit oder der Vorsteher des nationalen Kinderspiels. In der Zeitschrift *Japan World* Nr. 4 (März 1985, S. 23-65) (Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasien, Tokyo) findet sich in deutscher Übersetzung eine ausführliche Darstellung des Hintergrunds und der Meinungen von 18 Mitgliedern der Reformkommission.
- Chōō Kyōiku Shingū-kai* („Zentrales Beratungsgremium für Erziehungsfragen“).
- In einer westlichen Sprache zugänglich, ausführliche Darstellungen des Schulltags finden sich etwa in: Cummings, William: *Education and Equality in Japan*. Princeton (Princeton University) 1980. Duke, Benjamin: *Lessons for Industrial America. The Japanese School*. New York etc. (Praeger) 1986. Inagaki, Tadahiko: *School Education: Its History and Contemporary Status*. In: Stevenson, Harold et al.: *Child Development and Education in Japan*. New York (Freeman) 1986, S. 75-97. Rohlen, Thomas: *Japan's High Schools*. Berkeley (University of California) 1983. *The Journal of Japanese Studies* 15, no. 1, 1989 (Dien Thema „Social Control and Early Socialization“ gewidmete Nummer mit Beiträgen von T. Rohlen, S. P. Boscock, M. Fujita, L. Peak, T. Sano und C. Lewis). Vgl. ferner auch: Hendley, Joy: *Becoming Japanese: The World of the Pre-school Child*. Honolulu (University of Hawaii) 1986. Sabouret, Jean-François: *L'Empire au Concours: Lycées et Enseignants au Japon*. Paris (Autrement) 1985 (befallsich vorwiegend mit dem Lernen in Hinblick auf den Universitätsentritt).
- Gendai Yōgo no Kiso Chōshiki, Tokyo (Jiyū Kokumin-sha). Artikel von Usui Masahiro: *Kyōiku Mondai Yōgo no Kanetsu*. Zitat auf S. 172.
- Gendai Yōgo no Kiso Chōshiki. Tokyo (Jiyū Kokumin-sha). Ausgabe 1972 (S. 588) und 1988 (S. 437).
- Zur Frage der Schulbuchgenehmigung (des sog. „*Kenin*“) findet sich in westlichen Sprachen etwa: Duke, Benjamin: „The Textbook Controversy“, in: *Japan Quarterly* 19 (1972), S. 337-352. Foljanty-Jost, Gertra: *Schulbuchgenehmigung als Systemabsicherung in Japan*. Bochum (Brockmeyer) 1979. Horio, Teruhisa (Platzer, Steven Hrsg./Übs.): *Educational Thought and Ideology in Modern Japan. State Authority and Intellectual Freedom*. Tokyo (Tokyo University) 1988. Japan Textbook Research Center (Hrsg.): *Outline of Current Textbook System in Japan*. Tokyo 1987. Yamazumi Masami: „Textbook Revision“. In: *Japan Quarterly* 28 (1981), S. 472-478.
- Die Verteilung der Schüler in Prozent auf nationale, kommunale und private Schulen im Jahre 1983 war wie folgt:

	Grundschule (Jahre 1-6)	Untere Mittelschule (Jahre 7-9)	Oberer Mittelschule (Jahre 10-12)
Nationale Schulen	0,4%	0,6%	0,2%
Kommunale Schulen	99,1%	96,5%	71,9%
Private Schulen	0,5%	2,9%	27,9%

(Nach amtlichen Statistiken des Erziehungsministeriums)

9. Aas: Mikon Kyōka Shūshū, 23. Sept. 1985.
10. Shōgakko Goshū Shō Yōryū.
11. Beobachtung hat gezeigt, daß einige Lehrer den vorgegebenen Stoff diskussionsartig erarbeiten, andere die Klasse zu ähnlichen, eigenen Forschungsfragen anregen, und wieder andere lediglich den Schulbuchtext lesen lassen.
12. Chūkyō Shūpan 5 (A), 1985, S. 40.
13. Kyōka Shūpan 4 (B), 1986, S. 97-98.
14. Kyōka Shūpan 5 (A), 1986, S. 80-83.
15. Ausführliche Studien finden sich zu diesem Thema etwa in folgenden Arbeiten (in japanischer Sprache):  
Mitsuyoshi Shikai-ka Kenkyū linkai (Hrsg.): Shikai-ka Kyōka Jūnan no Rekishū. Shōgakko-hen / Chūkyō-Kōka-hen. Tokyo (Aoyama Shūpan) 1983/1984. Tokutake Toshio et al.: Shikai-ka Kyōka no Jūnenshū Hōhen. Tokyo (Meiji Toshō) 1975. Usui Ka'ichi et al.: Shikai-ka no Rekishū. Tokyo (Minshōsha) 1988. 2 Bde.
16. Usui Ka'ichi et al. (1988), op. cit., S. 83.
17. Kaigo Tokiomi (Hrsg.): Atarashi Shakai. Nanyō Ichiran-hyō I-VI. Tokyo (Tokyo Shoseki) 1954.
18. Vgl. auch Cummings, William (1986), op. cit. Nishi, Toshie: Unconditional Democracy. Education and Politics in Occupied Japan. Stanford (Hoover Institution) 1982. Ferner: Acta Asiatica Nr. 34 (1988): Studies in Japanese Educational History. Schünzler, Robert: Die japanische Schulreform. In: Nachrichten der Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens. Hamburg. Nr. 76, 1954, S. 62-67.
19. Usui Ka'ichi et al. (1988), op. cit., S. 50-76.
20. Zur Beziehung zwischen „Tugend“ und „Religion“ vgl. etwa: Hall, Ivan: Mori Arinō (Japanese Minister of Education 1885-1889). Cambridge, Mass. (Harvard University) 1973. Hōno Teruhisa (1988), op. cit. (bes. S. 72ff.).  
Lodachowski, Heinz: „Amerikanische Demokratie als Lebensform in japanischen Schul- und Familienleben. Ein pädagogisches Experiment in einem moralischen Vakuum.“ In: *Mossosue Nipponica* 18 (1962), S. 67-125. Nishi, Toshio (1982), op. cit. Nohle, Shaoron: „National Morality and Universal Ethics. Ōmishi Hajime and the Imperial Rescript on Education.“ In: *Mossosue Nipponica* 36 (1983), S. 280-394. Schünzler, Robert (1954), op. cit. (bes. S. 63). Wittig, Horst (Hrsg.): *Moralbildung in Japan*. München/Basel (E. Reinhardt) 1973. Ferner in japanischer Sprache: Fujita Shōy: *Dōtoku Kyōka*. Sono Rekishū, Genjū, Kaatō. Tokyo (Eidō) 1985 (bes. S. 6-15) (mit bibliographischen Angaben auch zu „Moral Education“ in angelsächsischen Ländern). Katsube Mitake u. Shibukawa Hisako: *Dōtoku Kyōka no Rekishū*. Tokyo (Tamagawa Daigaku) 1984 (bes. S. 19-26 u. 34-38).
- Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch folgende Aussage von Premierminister Nakasone vom 4. Dez. 1983: „Das Schulsystem mit 6 Grundschul- und 3 unteren Mittelschuljahren ist ein System, welches auf dem amerikanischen Individualismus basiert; den Hintergrund dazu bildet die christliche Religion. In Japan werden nach der Kriegsniederlage dagegen Konfuzianismus und Buddhismus nicht mehr gelehrt. Aus diesem Grund ist die Erziehung bei uns verwirrt, sich zur Schau stellendes und starrsinniges Verhalten (jap. *suppan*) nimmt zu.“ (Zitiert aus: Yamazaki Masato: *Asiwa no Kyōka Seisaku*. Tokyo (Nisumami Shōshō) 1986, S. 173/174.)
21. Anikawake, *hōtenki no shōdō o shōkai kore o hajū, shinka, shōjō (nara)* – „durch planmäßiges, aufbauendes Anleiten (die Tugend) ergänzen, vertiefen, vereinheitlichen“. Aus: *Shōgakko Chūgakko Shōkō-shō „Dōtoku“*, Mostbō 1978. Abschn. „Dōtoku–Mokushō.“ (Anleitung zum Unterricht in „Tugend“, Grundschule/Untere Mittelschule, Erziehungsministerium 1978. Abschn. „Tugend – [Unterrichts]ziele“.)
22. *Anleitung zum Unterricht in „Tugend“, Grundschule/Untere Mittelschule*. Erziehungsministerium 1978. Abschn. „Tugend – [Unterrichts]ziele“.
23. Zum Konfuzianismus in der japanischen Erziehung vgl. etwa: Hadzias, Robert: „The Kamei Prohibition of Heterodoxy and its Effect 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“. Dere, Romald: *Education in Tokugawa Japan*. Berkeley (University of California) 1965. Hall, Ivan (1973), op. cit. Nivison, David u. Wright, Arthur (Hrsg.): *Confucianism in Action*. Stanford (Stanford University) 1959. Smith, Warren Jr.: *Confucianism in Modern Japan*. Tokyo (Hokuseido) 1973 (Orig. 1959). Wittig, Horst (Hrsg.): (1973), op. cit. Wittig, Horst (Hrsg.): *Pädagogik und Bildungsgedanke Japans. Grundriss und Dokumentation von der Tokugawa-Zeit bis zur Gegenwart*. München/Basel (E. Reinhardt) 1976. Siehe auch die Aussage von Nakasone, Yasuhiro in Anm. 20.
24. Aas: Li, Fu Che (Shih, Shun Liu übers.): *The Confucius 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 Anleiten des Konfuzius.
27. An weiterführender Literatur sei hier genannt:  
Friedel, Wilbur: „Government Ethics Textbooks in Late Meiji Japan.“ In: *Journal of Asian Studies* 29 (1970), S. 825-833. Horio, Teruhisa (1988), op. cit., Part I, Rodes, Donald: *Schools in Imperial Japan*. Berkeley (University of California) 1975. Tsurumi, Patricia: *Japanese Colonial Education Taiwan 1895-1945*. Cambridge, Mass. (Harvard University) 1977. Von Wegmann, Carl: „Die vaterländische Erziehung in der japanischen Volksschule. Tokuhon und Shūshinshō.“ In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens*. Tokyo. Bd. 28 (1935), Teil D, S. 1-30. Wittig, Horst (Hrsg.): (1975), op. cit. Wittig, Horst (Hrsg.): (1976), op. cit. Zoellner, Lilian u. Sørgaard, Flemming: „Moral Education in the Japanese School.“ In: *Proceedings of the 7th International Symposium on Japan Today*. Copenhagen 1986. Ferner in japanischer Sprache: Fujita Shōy (1985), op. cit. Kaigo Tokiomi u. Naka Arata (Hrsg.): *Nōkan Kyōkaishō Taikō. Kindai-hen*. „Shūhin.“ Bde. 1-3. Tokyo (Kōdansha) 1982. Naka Arata et al. (Hrsg.): *Kindai Nōkan Kyōkaishō Kyōka-hō Shōryō Shūsei*. Bd. 5. Kyōshi-pō-shō 1, Shūhin-hen. Tokyo (Tokyo Shoseki) 1983. Katsube Mitake u. Shibukawa Hisako (1984), op. cit.
28. Vgl. dazu: Hōno, Teruhisa (1988), op. cit. S. 65ff. und S. 399. Wittig, Horst (Hrsg.): (1976), op. cit. Abschn. „Das kaiserliche Erziehungsdoktr“ und „Sagata Shigetake: Vorlesungen über das Erziehungsdoktr“.
29. Mit Schulverordnungen befassten sich etwa: *Japan Daily* Nr. 4 (März 1985, S. 19-21) (Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens, Tokyo). Ferner in japanischer Sprache: Hayashi Takashi: *Fusuzoku no Kōron*. Tokyo (Kōdansha Shūpan) 1987. Sakamoto Hideo: *Seito Kokoro*. Tokyo (Eidō) 1984.
30. Vgl. dazu etwa Hōno, Teruhisa (1988), op. cit. S. 182, 203, 225-224, 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 Moralische (dōtoku – „Tugend“) ein wichtiges Problem der Erziehung; nach welcher Methode wird das bei Ihnen gelehrt? Da habe der Schweizer Lehrer folgende Antwort geantwortet: (...) Bemühen sich die Lehrer in Japan selbst um diese Dinge?“ (Aus: Wittig, Horst [Hrsg.] (1977), 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. Hōno, 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: *Kyôshaku*. 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: Cammings, 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 Gakusei Shûdô Yôryô*. Tokyo (Sôgô Rôdô Kenkyûjo) 1980.
- 34 Toizutake Toshio et al. (1977), op. cit.
- 35 Kinkyû Shingyo Sewanin-kai (Hrsg.): *Shakai-ka Kankai-ron Hôsan*. Tokyo (Meiji Toshô) 1986. *Kyôiku Shinsho* Nr. 23.
- 36 Minkyôren Shakai-ka Kenkyû Iinkai (Hrsg.): (1985/1984), op. cit.
- 37 Das Mittagessen wird in der Schule – häufig an den Pausen – eingenommen. In der Grundschule wird das Essen von der Schule zubereitet, in den oberen Klassen nehmen die Schüler meistens von zu Hause spezielle Speisen mit.
- 38 Dies besagt jedoch nicht, daß Fächer bzw. Unterrichtsgegenstände mit der Bezeichnung „Tugend“ (ev. „Moral“) und „Gesellschaft/Gesellschaftkunde“ lediglich in Japan bekannt wären. Vgl. etwa: Goodman, Grace: „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. *Kyôshoku Kenkyû Center* (Hrsg.): *Shakai-ka Kyôshaku no Nichi-ni Hôkoku*. Tokyo (Daichi Hôka) 1983. Tani Ken: *Dôoku*. Tokyo (Shôgakkan) 1986.
- 39 Rieji Kyôiku Shingyo-kai (Hrsg.): *Dô naru ka, Kyôiku no kaikaku?* Tokyo (Daichi Hôka) 1988. Zur J. Japanischen Erziehungsreform vgl. in westlichen Sprachen etwa: Horio, Teruhisa (1988), op. cit. S. 278 und 362 ff. *Japan Desk* (1985), op. cit. S. 27 ff.
- 40 Es sei etwa auf die Tatsache hingewiesen, daß an den Abschlußfeierlichkeiten des Jahres 1984 die Landeshymne in einigen Präfekturen zu rund 100%, in anderen aber nur zu 70, 50 oder gar bildl. 5% (Präfektur Okinawa) gehört und die Landeshymne ebenfalls in einigen Präfekturen zu 100%, in anderen aber zu nur 5 bis 0% (letzteres wiederum in Okinawa) gesungen wurde. (Sawaki Shinzô 6. Sep. 1985). Für eine ausführliche kritische Darstellung der Einzelheiten im neuen System vgl. etwa (in japanischer Sprache): Kokumun Kyôiku Kenkyûjo (Hrsg.): *Shin Kyôiku Kanri Tokusho*. Tokyo (Rôdô Junpû-sha) 1988. Kinkyû Shingyo Sewanin-kai (Hrsg.): (1986), op. cit. Ferner: Yamazumi Masami: *Honooaru, Kimigayo – Honori to wa nani ka*. Tokyo (Ohtsuki Shoten) 1988. *Zeitschrift Kikan Crûn* (1984 Natsu); Tokushû: Kettebasu, Kinkyôshin.
- 41 In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf den *Wirkly un da Kintai Sazawa Niigen-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 (1986), op. cit. S. 152–160. Wittig, Horst (Hrsg.): (1977), op. cit. Abschn. „Nagai Kiyôhiko: Zur Konzeption des Menschenbildes, das man erwartet.“ Wittig, Horst (Hrsg.): (1976), op. cit. Abschn. „Ikeda [Hayato]: Die Politik der Menschenbildung.“ Ferner (in japanischer Sprache): Yamazumi Masami (1986), op. cit. S. 39–45.
- 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

Hans-Joachim Kornadt und Gisela Trommsdorff

## Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter – Deutsch-japanischer Kulturvergleich

Japanese Mothers' Lay Theories of Socialization.  
A German-Japanese Comparison

*Ausgangspunkt dieser Studie sind oft beschriebene Unterschiede zwischen Japanern und Deutschen, häufig, und nicht unplausibel, werden sie auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt, die auf langer religiöser und kulturhistorischer Tradition (u.a. Konfuzianismus in Japan) beruhen. Allerdings sind die Persönlichkeitscharakteristika, die kulturellen Rahmenbedingungen, und vor allem deren Zusammenhang unklar. Aus psychologischer Sicht wird in naive Persönlichkeits- und Erziehungstheorien ein wichtiger Bindungsfaktor vermutet. In einer größeren kulturvergleichenden Untersuchung wurden u.a. solche naiven Theorien erfaßt. Es werden Informationen über Persönlichkeits- und Erziehungstheorien von 62 japanischen und 98 deutschen Müttern von Vorschulkindern berichtet, die mit Fragebogen und einem speziellen Szenarioverfahren sowie teilweise einem ergänzenden Interview gewonnen wurden. Es werden eine Reihe deutlicher Unterschiede zwischen deutschen und japanischen Müttern beschrieben, die u.a. die Deutung des Verhaltens ihrer Kinder im Konflikt, darauf beruhende Erziehungsmethoden, primäre vs. sekundäre Kontrollheranzugung u.ä. betreffen. Die Daten werden in ihrer Bedeutung für die Mutter-Kind-Interaktion und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder diskutiert. Es wird dargelegt, daß naive Theorien tatsächlich ein funktionalen Bindungsfaktor zwischen kulturellen Denktraditionen und Institutionen einerseits und Persönlichkeitsmerkmalen andererseits sein dürfen.*

*The present study starts from the question of differences between Japanese and Germans. Such differences are frequently explained with obvious cultural differences which base on ancient religious and historical traditions (such as Confucianism in Japan). However, the personality characteristics, the cultural specific, and especially their interrelations, remain unclear. From a psychological point of view, one may assume an important functional link in naive theories of personality and socialization. Such naive theories have been studied in an extended cross-cultural research project. Data of 62 Japanese and 98 German mothers of preschool children have been collected by using questionnaires, a specific scenario technique, and in many cases a complementary interview. Several significant differences between German and Japanese mothers are reported which include differences in interpretation of children's behavior in conflict situations, related child-rearing methods, primary and secondary control orientation, and other variables. The data are discussed with respect to their relevance for mother-child interaction and personality development of children. It is demonstrated that naive theories really work as functional link between cultural traditions of thinking and cultural institutions on the one hand, and personality characteristics on the other hand.*

Japan und die Japaner sind den meisten Europäern immer noch recht fremd. Das hat sich auch durch die zunehmende Detailkenntnis, die uns Fernsehen, Presse, Bücher usw. in den letzten Jahren vermittelt haben, nicht wesentlich verbessert. Man weiß zwar mehr, aber versteht das, was man weiß, trotzdem nicht viel besser.

# Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)

Herausgeber:

Helmut Fend, Ludwig von Friedeburg, Klaus Hurrelmann,  
Martin Kohli, Kurt Lüscher, Rosemarie Nave-Herz,  
Hans-Günter Rolf, Walter Volpert

**Geschäftsführender Herausgeber:** Martin Kohli

**Redaktion:** Günter Burkart, Institut für Soziologie, Hirtorfstraße 16, 1000 Berlin  
33, Tel. (030) 838-6351/2242

Manuskripte werden jederzeit in doppelter Ausfertigung an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Es werden ausschließlich Originalbeiträge angenommen. Jedes Manuskript wird von mindestens zwei Mitgliedern des Herausgeberkollegiums geprüft. Die Entscheidung über ein Publikationsangebot erfolgt in der Regel innerhalb von vier Wochen. Redaktionschluß ist jeweils drei Monate vor dem Erscheinungstermin eines Heftes.

Zur Veröffentlichung angenommene Manuskripte müssen mit einer deutschen und englischen Zusammenfassung versehen sein.

Angaben über die gewünschte äußere Form der Beiträge enthält ein Hinweisblatt, das Autoren auf Wunsch von der Redaktion zugesandt wird.

Die Zeitschrift wird regelmäßig in nationalen und internationalen Informationsdiensten erfaßt, u.a. der Datenbank SOLIS des Informationszentrums Sozialwissenschaften in Bonn sowie PSYINDEX und Psychologischer Index der Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Verlag:** Die Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (Inblibliografische Abkürzung: ZSE) erscheint vierteljährlich, jeweils im Januar, April, Juli und Oktober, im Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 6940 Weinheim. Verantwortlich für Anzeigen: Thekla Steinmetz, Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 61035. Es gilt Anzeigenprezise Nr. 4 vom 1. Juli 1988. Jahresabonnements DM 65,- zuzüglich Versandkosten; Einzelheft DM 20,- (bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten). Der Gesamtpreis (Abonnementspreis incl. Versandkosten Inland DM 4,-) ist preisgebunden.

Abbestellung muß spätestens 6 Wochen vor Jahresende erfolgen. Bestellungen sind zu richten an den Verlag oder den Buchhandel.

Gesamtherstellung: Ingsdruckerei, Tüftelstr. 14, 8068 Pfaffenhofen

ISSN 0720-4361

# Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)

10. Jahrgang / Heft 4 / 1990

## SCHWERPUNKT:

### Japanische und westliche Erziehungskulturen

Helmut Fend:

Einleitung zum Thema: Japanische und westliche Erziehungskulturen. . . . . 290

Mathias von Saldern:

Elemente japanischer Kultur. Ein Beitrag zum Verständnis von Ergebnissen interkultureller Sozialisationsforschung. . . . . 295

Hideo Kojima:

Family Life and Child Development in Early Modern Japan . . . 314

Peter Ackermann:

Das Erziehungsideal des „guten Japaners“. Zur Rolle der umstrittenen Fächer „Tugend“ und „Gesellschaft“ an japanischen Schulen. . . . . 327

Hans-Joachim Kornadt und Gisela Trommsdorff:

Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter – Deutsch-japanischer Kulturvergleich . . . . . 357

**Buchbesprechung** . . . . . 377

**Neue Bücher – Kurzrezensionen** . . . . . 381

**Vorschau** . . . . . 3. Umschlagseite