

MENSCHENFORMUNG UND KONFLIKT

Peter Ackermann

GIBT ES ÜBERHAUPT KONFLIKT AN JAPANISCHEN SCHULEN?

Die Frage mag Kopfschütteln bewirken. Zum einen gibt es doch nirgendwo Jugendliche, deren Leben konfliktfrei verläuft, zum anderen ist hinlänglich bekannt, daß gerade japanische Schulen mit einer Fülle von Problemen zu kämpfen haben, die in interpersonalen bzw. intrapersonalen Konflikten wurzeln und solche wiederum nach sich ziehen: *hikō* [„Un-Taten“, Vergehen, Schlechtes/Falsches Verhalten], *ijime* [Quälereien], *tōkō-kyōhi* [Verweigerung des Schulbesuchs], *bōryoku* [Gewaltanwendung], aber auch etwa *hinomaru-kimigayo* [[Widerstand der Lehrerschaft gegen das Hissen der] Nationalflagge [und Singen der] Nationalhymne].

In diesem Aufsatz will ich nicht auf Konfliktentstehung und -austragung in den allgemeinbildenden Schulen im einzelnen eingehen. Die Frage, die hier aufgeworfen sei, möchte ein grundsätzliches Problem interkultureller Kommunikation beleuchten: Dürfen wir, einfach so, von Konflikten sprechen und nach Konflikten fragen, wenn die Personen, die den Gegenstand unseres Interesses bilden, dies (möglicherweise) nicht tun? Und falls wir diese Frage bejahen, dann stellt sich gleich die nächste: Was geschieht, wenn wir nun in direkter Kommunikation am Gedankenaustausch mit denjenigen Menschen interessiert sind, die sich ihre Probleme (möglicherweise) nicht mit Hilfe eines Begriffs wie „Konflikt“ zu Bewußtsein geführt haben? Diese Frage zieht wiederum eine weitere nach sich: Was geschieht, wenn wir – sei es in direkter Kommunikation, sei es anhand von gedrucktem Material – entdecken sollten, daß das ganze Umfeld der Argumentation zu konfliktartigen Erscheinungen gar nicht mit der Wissenschaftlichkeit und damit der Glaubwürdigkeit abgehandelt wird, wie es sich (so meinen wir doch) für ein so wichtiges, für das Überleben der Menschheit grundlegendes Problem geziemt?

Mit dem uns geläufigen Wort „Konflikt“ läßt sich ein anscheinend ganz schlichter Sachverhalt umreißen: Zwei oder mehrere Parteien stehen sich gegenüber, die inhaltlich verschiedene, miteinander unvereinbare Standpunkte einnehmen, wobei das Verhalten der einen Partei nicht ohne Konsequenzen für das Verhalten der anderen bleibt. Konfliktparteien können verschiedene Personen sein, doch lassen sich auch Sachverhalte denken, die eine Person in Gedanken einerseits als relevant

für ihr zukünftiges Handeln, zugleich aber als miteinander unvereinbar erkennt. Inwiefern bedient sich aber das Japanische überhaupt eines scheinbar so einfachen und doch bei näherem Zusehen abstrakten Begriffs „Konflikt“? („Abstrakt“ deshalb, weil „Konflikt“ hinter und jenseits der Frage, ob ich beispielsweise an einer Weggabelung nach links oder rechts gehen soll oder an der Schule die Landesfahne hisse, eine nicht an Ort und Zeit gebundene, allgemein menschliche Problematik suggeriert.)

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

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

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

Zweitens richtete ich mein Augenmerk auf die Mittelschule (Schuljahre 7 bis 9), da zu erwarten war, daß hier, im Zusammenhang mit den Krisen der Pubertät und der Entwicklung der physischen Stärke, Konflikt und Konfliktvermeidung ein zentrales Thema bilden dürften. (Die Lehrerhandbücher zeigen, daß die in der Grundschule sorgfältig umrissenen und in der Mittelschule in einen weiteren gesellschaftlichen Zusammen-

hang gestellten Kernelemente der Menschenbildung in der Oberschule dann unverändert übernommen werden.¹⁾

Folgende Materialien wurden näher untersucht:

1. Monbushō [Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur] (1991a): Anleitungsschrift für den Unterricht an Mittelschulen, Fachbereich Tugend.
2. Monbushō (1987a): Darstellung von Problemen in Zusammenhang mit dem Unterricht im Fachbereich Tugend an den Mittelschulen.
3. Monbushō (1986a): Anleitung zum Heranziehen der Bereitschaft zu Mitgefühl. Mittelschulstufe.
4. Rinji Kyōiku Shingikai [Sonderausschuß für Beratung [im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des] Erziehungswesens]] (1986): Wie die Erziehungsreform aussehen wird.

Dabei ergab sich folgendes Bild:

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

ZU DEN GEDANKENGÄNGEN DES RINJI KYŌIKU SHINGIKAI²

Die Argumentationsweise des Sonderausschusses für Beratung im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des Erziehungswesens befremdet geradezu durch die Art und Weise, wie sie Negatives, Problematisches,

¹ Näheres im allerersten Abschnitt des ersten Kapitels von Monbushō (1991:1–2).

² Rinji Kyōiku Shingikai (1986).

Konfliktgeladenes als relativ leicht zu behebbende „Störfaktoren“ hinzustellen scheint. Dieser Eindruck einer Bagatellisierung kommt vor allem dadurch zustande, daß vereinzelte Probleme zwar angeführt, aber nicht mit einem umfassenden und abstrakten Begriff wie beispielsweise „Konflikt“ versehen werden. Das Vorwort von Rinji Kyōiku Shingikai (1986) spricht von den Problemen der Gegenwart etwa wie folgt:

Was der Sonderausschuß [will]: Das Erziehungssystem unseres Landes hat bis heute eine bedeutende Rolle gespielt als Triebkraft hinter der Entfaltung unserer Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Es mehren sich jedoch in neuester Zeit [Vorfälle] wie Gewaltanwendung, Vergehen Jugendlicher und ungeheuerliche Quälereien; überdies ist auf [...] Probleme hinzuweisen wie der zu hohe Stellenwert des Bildungsgangs oder die Uniformität des [ganzen] Erziehungssystems. Daneben besteht ein immer stärkeres Verlangen nach lebenslangen Lernmöglichkeiten angesichts der [...] Entwicklung hin zur Informationsgesellschaft, der Internationalisierung oder der Zunahme alter Menschen (Rinji Kyōiku Shingikai 1986:5).

Bei der Analyse der anstehenden Probleme kommt Rinji Kyōiku Shingikai (1986) zu folgenden Ergebnissen:

1. Ursache und Verantwortung für die „Verödung“ der Herzen (*kokoro no kōhai*) unserer Kinder liegen letztlich bei den Erwachsenen.
2. Die „Verödung“ der Herzen der Kinder steht in engem Zusammenhang mit der Industrialisierung, dem raschen wirtschaftlichen Wachstum und dem damit einhergehenden Verlust menschlicher Werte.
3. Der Wohlstand hat die früheren harten Lebensbedingungen abgelöst und damit [Eigenschaften wie] *jiritsushin* [Selbständigkeit beim Regeln seines Lebens], *jiko-yokusei-ryoku* [Selbstbeherrschung], *sekinin-kan* [Verantwortungsgefühl] und *omoiyari no kokoro* [Bereitschaft zu Mitgefühl] verkümmern lassen.
4. Die japanische Gesellschaft war bisher weitgehend homogen, doch ist es auf Grund der [...] Entwicklungen zur Ablehnung überlieferter Wertnormen gekommen. Dazu gesellt sich die mechanische Verpflanzung des Individualismus und des Egalitarismus aus dem Westen. So geht die Kraft für den gesellschaftlichen Zusammenhalt verloren, woraus Verantwortungslosigkeit, Gleichbehandlung aller im negativen Sinn, Egoismus, Einförmigkeit, Lust an Quälereien und Verwilderung in der Erziehung erwachsen (Rinji Kyōiku Shingikai 1986:8–11).

Die obenstehende „Analyse“ deutet auf keinerlei Bewußtsein – geschweige denn Toleranz – für Zielkonflikte, weder bei den Erziehenden noch bei den zu Erziehenden. So lauten denn auch die sich auf diese „Analyse“

stützenden neuen Grundlagen für die Erziehung der Zukunft wie folgt (Rinji Kyōiku Shingikai:12–15):

(Grundlage 1) Die Erziehung stützt sich auf das Erziehungsgrundgesetz mit seiner Grundforderung *jinkaku no kansei* [Vervollkommnung der Persönlichkeit], d. h. Schaffung eines körperlich und geistig gesunden Volkes, in dem [der einzelne] als Gestalter der Gesellschaft [seinen Beitrag leistet zur Schaffung] einer friedlichen Volksgemeinschaft.³

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

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

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

(Grundlage 3) Im Zusammenhang mit der Internationalisierung ist es erforderlich, daß der japanische Mensch vertrauenswürdig ist. Dazu muß man sich über den individuell ausgeprägten Charakter (*kosei*) der japanischen Gesellschaft und Kultur Rechenschaft geben und den eigenen Standpunkt nach außen vertreten können.

Wer in den Ausführungen des Sonderausschusses für die Reform des Erziehungswesens nicht mehr als das Zeugnis für eine Denkweise sieht, gemäß der nicht ist, was nicht sein darf, macht es sich sicherlich zu einfach. Ich bin der Ansicht – und werde es anschließend zu belegen versuchen –, daß hier ein fester Glaube daran zum Ausdruck gebracht werden soll, Veränderungen der Umwelt würden nicht eigentlich zu neuen und neu-

³ Diese Formulierung darf keinesfalls in Bausch und Bogen als „typisch japanisch“ abgetan werden. Gemäß Neubauer (1988:74) stellen die Rechtsansprüche des deutschen Schülers die Erziehung zu „mündigen Menschen und fähigen Gliedern unserer Gesellschaft“ sicher.

artigen Problemen führen und damit zu Konflikten auf Grund der Ablösung einer Wertnorm durch eine andere, sondern zu einer Lähmung des inneren Reflexionsvorgangs, welcher dem Menschen die ewigen Grundprinzipien des Menschseins vor Augen führt. Die Grundaufgabe der Erziehung im 21. Jahrhundert muß es also sein, alle erdenklichen Mittel auszus schöpfen, um dem Menschen „den Weg zurück“ zu ermöglichen. Am Ende dieses „Weges zurück“ wird ein Punkt postuliert, in dem sich alle Konflikte auflösen, wo die Blockaden, die den Menschen hindern, mit voller Energie das Gute zu tun, aus dem Weg geräumt sind.

ZU DEN GEDANKENGÄNGEN VON SHOMONDAI⁴, SHIDŌSHO⁵ UND OMOIYARI⁶

Wenden wir uns als nächstes den – im Gegensatz zu den Lehrerhandbüchern von 1978 – seit 1989 nun sehr sorgfältig geordneten Erläuterungen zu den 22 in der Mittelschule zu behandelnden Themenbereichen der Tugendausbildung zu,⁷ so fällt auf, daß fast jeder Punkt eine Art Definition

⁴ Monbushō (1987a).

⁵ Monbushō (1991a).

⁶ Monbushō (1986a).

⁷ Die 22 Tugendpunkte fordern im wesentlichen die Ausbildung folgender Fähigkeiten / Eigenschaften:

A. Sich selbst betreffend: 1) gute Alltagsgewohnheiten, Gesundheit; 2) Ehrgeiz und Ausdauer; 3) Sich-selbst-regeln und Verantwortungsgefühl; 4) Liebe des Wahren und der Wille, Ideale zu verwirklichen; 5) Reflexion und Pflege der eigenen Individualität.

B. Die Beziehung zu anderen betreffend: 6) formale Höflichkeit; 7) Liebe zum Menschen und Dankbarkeitsgefühl; 8) Bildung von Freundschaften; 9) gegenseitige Hochschätzung zwischen Mann und Frau; 10) gegenseitige Hochschätzung zwischen unterschiedlichen Charakteren.

C. Die Natur und Transzendentes betreffend: 11) Liebe zur Natur, Achtung des Transzendenten; 12) Respekt vor dem Leben; 13) Einsicht in und Wille zur Überwindung von negativen Aspekten des Menschen.

D. Die Beziehung zu Gruppen und zur Gesellschaft betreffend: 14) das Wesen der Gruppe verstehen, zu der man selbst gehört, die Gruppe als Totalität von Rollen und Verantwortungen erkennen; 15) Einsicht in die Notwendigkeit von Recht und Gesetz; 16) gerechtes, nicht diskriminierendes Verhalten; 17) Einsicht in Wert und Würde des Arbeitens; 18) sich als Teil seiner Familie erkennen; 19) sich als Teil seiner Schulklasse und seiner Schule erkennen; 20) sich als Teil seiner Wohngemeinde erkennen, sich als Teil einer von alten Menschen und Verstorbenen geschaffenen Gesellschaft erkennen; 21) sich als Japaner erkennen und sich für sein Land einsetzen; 22) sich als Japaner in der internationalen Völkergemeinschaft erkennen und zu einer friedlichen und glücklichen Welt beitragen.

des Menschen enthält. Diese Tatsache ist für uns in mehrfacher Hinsicht interessant. Erstens stoßen wir hier in ein Gebiet vor, in dem der vielleicht wesentlichste Unterschied und damit der hauptsächliche Konfliktpunkt zwischen dem besteht, was wir sehr grob als japanische (aber nicht *nur* japanische) und als christliche Kultur bezeichnen können.⁸ Wir haben im japanischen Schrifttum einen Menschen vor uns, der nicht im entferntesten etwas zu tun hat mit dem Willen eines Schöpfergottes.

Zweitens stellen wir, inmitten der gegenwärtigen diffusen Diskussion über das Unlogische, Unscharfe, Unklare der japanischen Mentalität, vielleicht mit einer gewissen Überraschung fest, daß es sehr wohl klare, „logische“ Linien gibt, wenn es um die Definition des Menschen geht. (Das „Unlogische“ und Widersprüchliche ist, wie am Ende dieses Aufsatzes etwas eingehender gezeigt, wohl eher auf das Auseinanderklaffen der Realität und der in sich äußerst „logischen“ Definition des Menschen zurückzuführen.)

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

Was ist nun „der Mensch“? Genau dieser Frage hat der Lehrer im Tugendunterricht nachzugehen:⁹

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

⁸ Es gilt, bei der Verwendung von Begriffen wie „christliche/abendländische/westliche“ Kultur außerordentlich vorsichtig zu sein. So lassen sich etwa die Erziehungsziele der Aufklärung gut umreißen mit: Abhärtung des Körpers, Gehorsam und Dankbarkeit gegenüber Eltern und Obrigkeit, Beschränkung der Begierden und Leidenschaften, Arbeitsamkeit, Fleiß, höfliche und gesittete Umgangsformen, Aneignung von Kenntnissen und Gebrauch der Vernunft. – In unseren heutigen Augen also weitgehend „typisch japanische“ Werte!

⁹ Das Japanische kennt kein grammatisches Geschlecht. Die männlichen Formen (Lehrer, Schüler, Student usw.) im deutschen Text schließen grundsätzlich auch weibliche Personen ein.

WAS ZEICHNET DEN MENSCHEN GEMÄSS DEM CHÜGAKKŌ SHIDŌSHO¹⁰ AUS?

- [Der Mensch hat die Fähigkeit,] seinen Charakter zu formen. Dazu ist Lernwilligkeit zwecks Selbstvervollkommnung notwendig (S. 21).
- [Der Mensch empfindet dann] Befriedigung, wenn er ein Ziel erreicht. Daraus ergibt sich Selbstvertrauen und Mut. Dies bildet die Grundlage für den Willen, sich um ein noch höheres Ziel zu bemühen (S. 22).
- [Der Mensch vermag ein] „gutes Herz“ [zu haben], welches das Schlechte als Schlechtes klar erfaßt und dieses entschlossen zurückdrängt (S. 23).
- [Der Mensch kann] *shinri* und *shinjitsu* [erfassen und so] nach Verwirklichung von Idealen streben. *shinri* [„Ewige Wahrheit“] ist das unbestritten Allgemeingültige und Richtige, *shinjitsu* [„das, was wahr ist“] verweist auf [ein Verhalten] ohne Lüge und Betrug, worauf sich echt menschliche, gewissenhafte und aufrichtige Lebensführung gründet. Ideale können verstanden werden als das, was in dem Moment nachhaltig ins Bewußtsein gelangt, wenn man – als Ergebnis der Ergründung von *shinri* und *shinjitsu* – etwas von Wert gefunden hat, was man unter Einsatz seines Lebens unbedingt verwirklichen will (S. 24).
- Der Mensch strebt danach, sein Leben auf immer bessere Weise (*yori yoku*) zu führen (S. 24).
- Jeder Mensch hat etwas Gutes an sich, das ihn ganz persönlich auszeichnet. [...] Während seines ganzen Lebens hat er seine individuelle Persönlichkeit zu suchen. Dabei [sind notwendig]: Reflexion über sich selbst, Berichtigung dessen, was es zu berichtigen gibt, ein Wille zur Selbstverbesserung (S. 25).
- Daß man hier und jetzt lebt, ist eine Folge davon, daß unzählige andere Menschen für eben diese Tatsache gesorgt haben. [...] So kommt von selbst das Gefühl von Dankbarkeit auf (S. 27).
- Der Mensch ist männlich oder weiblich. [...] Mann und Frau sind je unabhängige Individuen (S. 29).
- Der Mensch [untersteht dem] Gesetz der Endlichkeit. [...] Daraus erwächst das Gefühl der Ehrfurcht vor dem Transzendenten, und daraus wiederum Menschen- und Nächstenliebe (S. 31).
- [Der Mensch] empfindet ein Gefühl der Dankbarkeit dafür und der Freude darüber, daß ihm und auch dem anderen als Menschen unersetzbares Leben geschenkt ist (S. 32).
- Jeder Mensch entdeckt mit der Zeit, daß es in seinem Inneren Schwächen und häßliche Seiten gibt (S. 33).
- Seit jeher gilt der Mensch als „gesellschaftsbildendes Tier“, und indem

¹⁰ Monbushō (1991a).

- jeder einer Gruppe angehört, die sich in ihren Zielen und Standpunkten von anderen Gruppen unterscheidet, verbringt der Mensch ein Leben in einer Gemeinschaft (S. 34).
- Durch gegenseitige enge Verflechtung und vertieftes gegenseitiges Verstehenlernen innerhalb seiner jeweiligen Gruppe reift man als Mensch heran. Damit das Leben in der Gruppe (*shūdan-seikatsu*) sich stets höher entfaltet, ist das Wahren von Regeln notwendig. Das bedeutet wiederum, daß jeder von sich aus seine Rolle erfüllt und Verantwortung trägt (S. 34).
 - [Es entsteht] Verständnis für die Funktionsweise der Gesellschaft mit ihren Gesetzen und Bestimmungen (S. 35).
 - [Der Mensch empfindet] Respekt und Dankbarkeit für die alten Menschen und für die Vorfahren, die sich intensiv für die Gesellschaft angestrengt haben, und [es entsteht die Einsicht in die Notwendigkeit], sich selbst um die Entfaltung der Heimat zu bemühen (S. 36).
 - Der Mensch erkennt sich als ein Glied der Gesellschaft und [es entsteht] die Lust, sich für die Verwirklichung einer noch besseren Gesellschaft anzustrengen (S. 36).
 - Wir Menschen führen ein Leben in der Gemeinschaft; keiner kann losgelöst von der Gemeinschaft leben. Indem jeder einzelne arbeitet, entsteht gegenseitige Abhängigkeit. So läßt sich das gesellschaftliche Leben aufrechterhalten. [...] Jedes Gesellschaftsmitglied lernt die Würde der Arbeit kennen und leistet mittels seiner Arbeit seinen Beitrag zur Entfaltung und Verbesserung des gesellschaftlichen Lebens (S. 37).
 - Der individuelle Mensch wird dann auf berechenbare Weise mit Glück gesegnet, wenn das Glück der Gesamtgesellschaft gesichert ist (S. 37).
 - Der Mensch existiert innerhalb des Stromes von Leben, welches [wir] von der Vergangenheit her bis heute gewahrt haben. Die Tatsache, daß es mich selber gibt, ist eine Folge davon, daß es meine Eltern und meine Großeltern gibt; als unersetzbare Kinder unserer Eltern sind wir mit größter Liebe aufgezogen worden (S. 38).
 - Wenn wir in die [weitere] Gesellschaft hinaustreten, begegnen wir unzähligen Lehrern. [...] Es vertieft sich so unsere Verehrung für diejenigen, die uns im Leben vorangegangen sind (*jinsei no senpai*) und uns nun leiten (S. 39).
 - Jede Schule hat ihren besonderen Charakter und ihre spezifischen Gepflogenheiten (*kōfū*). Dies ist das Ergebnis der langjährigen Bemühungen vorangegangener Schülergenerationen (*senpai*) (S. 39).
 - [Jeder lebt] in einer bestimmten Landesregion und in einer Heimat. Der Ausdruck „Heimat“ (*kyōdo*) umfaßt auch das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Verbindung der Herzen der Menschen, die von der Gesellschaft einer bestimmten Landesregion aufgezogen worden sind (S. 40).

- Die Erweiterung von „Gesellschaft einer Landesregion“ und „Heimat“ ist „Nation“ (*kokka*) und „Land“ (*kuni*). Wenn wir die Gefühle, die wir für die Vorfahren und die alten Menschen der engeren Heimat hegen, auf die Nation ausdehnen, so erwächst daraus das Bedürfnis, sich darum zu bemühen, sein Land zu lieben, sich intensiv für die Entfaltung der Nation einzusetzen und die vortrefflichen Traditionen weiterzuführen. Die Nation ist in hohem Grade Garant für das Glück und die Sicherheit des einzelnen (S. 41).
- Die [Menschen], die in der Zukunft die Verantwortung für unser Land tragen werden, müssen lernen, die Dinge in internationaler Perspektive zu betrachten und sich bewußt als japanische Menschen innerhalb der Volksgemeinschaft zu sehen (S. 42).

Im Gegensatz zum programmartigen Monbushō (1991a) mit seiner Linearität vom Individuum zum Staat verweilt Monbushō (1986a) auf einigen besonderen Aspekten des Menschseins, allen voran auf der Idee, daß der Mensch von Natur aus gut ist, das Schöne liebt und das Richtige will.

Der Mensch besitzt von Geburt an ein gutes Wesen (*bishitsu o motte iru*). Wenn man dieses nicht richtig aufzieht und zur Reife kommen läßt, so „trocknet es aus“ und er wird „mitgefühllos“ (Monbushō 1986a:88).

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

Um die Bereitschaft, Mitgefühl zu zeigen, richtig heranzuziehen und zur vollen Reife zu bringen, ist es notwendig, sich vor Augen zu halten, daß sowohl das Ich wie auch der andere Menschen sind. [...] Man ist aber nicht einfach nur Mensch, einzeln und isoliert für sich, sondern man lebt gestützt durch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit als Menschen (Monbushō 1986a:92).

WO LIEGEN DIE PROBLEME BEI DER VERWIRKLICHUNG DES „IDEALEN MENSCHEN“ GEMÄSS DEM CHÜGAKKŌ SHIDŌSHŌ?

Mit auffallender Systematik setzen die untersuchten Schriften neben ihre Darstellung des eigentlich guten Menschen bzw. des Menschen, der die Fähigkeit hat, sich stets dem Guten hinzuwenden, eine Art Liste von Störfaktoren, die den Weg zum Guten versperren.

- Jedoch geschieht die Entwicklung von Körper und Geist nicht immer im Gleichschritt, so daß es vorkommen kann, daß man sich von der

- [momentanen] Stimmung und des [Gefühls von] Körperkraft davontragen läßt und sich so verhält, wie es einem gerade [paßt] (S. 21).
- [Häufig ist] das Ziel, das man für richtig ansah, nur in den eigenen Augen richtig bzw. zu wenig durch vernünftige Planmäßigkeit gekennzeichnet, um in die Wirklichkeit umgesetzt zu werden (S. 22).
 - Jedoch stützt sich häufig das Ideal, das man anstrebt, nicht auf eine solide Einsicht in die Wirklichkeit. So überschätzt man sich etwa oder geht allzuleicht Kompromisse ein und paßt sich der Wirklichkeit an, geht in der Gruppe unter und wird zum reinen Objekt, oder gibt sich der Hoffnungslosigkeit hin (S. 24).
 - Jedoch kann man nicht sagen, daß bei Mittelschülern die Sprech- und Verhaltensweisen, welche die formale Höflichkeit [mit ihren Regeln verlangt], wirklich zur Gewohnheit geworden sind. [...] Es besteht eine starke Tendenz, sich von hergebrachten Sitten und Formen abgestoßen zu fühlen (S. 26).
 - Jedoch ist in der Jugend das Auf und Ab der Emotionen recht heftig, und leicht kann es zum Aufeinanderprallen von Gefühlen kommen und dadurch zur Zerstörung der Grundlage einer [sorgfältig] aufgebauten Freundschaftsbeziehung (S. 28).
 - Jedoch wächst im Allgemeinen unter Mittelschülern das Interesse für das andere Geschlecht, und man beginnt, im Alltagsleben das andere Geschlecht bewußt zu meiden oder, umgekehrt, dessen Aufmerksamkeit auf sich zu lenken (S. 29).
 - Wenn der eigene Charakter sich auszuprägen beginnt, besteht die starke Tendenz, auf der eigenen Ansicht und dem eigenen Standpunkt zu beharren. So kommt es oft dazu, daß unter Freunden Meinungskonflikte (sic!) (*iken no tairitsu*) oder Reibereien entstehen. Umgekehrt stimmen sich manche übermäßig aufeinander ab (S. 30).
 - Jedoch hat sich die Gegenwart von der Natur entfernt, und die technisierte Umwelt hat zur Folge, daß das menschliche Herz richtiggehend verdreht und verwüstet ist (S. 31).
 - Jedoch ist das Gemüt von Mittelschülern oft unausgeglichen, sie schließen andere mit anderen Ansichten und Wertnormen aus, und es kann sogar zur „Verletzung von unersetzbarem Leben“ kommen (S. 32).
 - Es kann leicht geschehen, daß man nur die eigene Gruppe im Auge hat, nur dem eigenen Profit nachstrebt und Personen und Gruppen, die von geringem Interesse sind, gleichgültig gegenübersteht oder sie überhaupt nicht an sich heranläßt (S. 34).
 - Jedoch gibt es auch Mittelschüler, die bei Bestimmungen Widerwillen empfinden. Eine solche Einstellung zeigt, daß es noch nicht zu einem klaren Bewußtsein [der Funktion von] Bestimmungen und Gesetzen gekommen ist (S. 35).

- Jedoch ist die Tendenz auffällig, [im Gegensatz zu] Arbeiten, die man im Kreise einzelner, sympathischer Freunde ausführt, gemeinschaftlich zu verrichtende Arbeiten sowie Arbeiten im Rahmen einer Gruppe zu meiden (S. 37).
 - Seit die Tendenz zur Kernfamilie besteht, ist die Zahl der Kinder pro Familie klein geworden. Folglich haben die Gelegenheiten abgenommen, bei denen man zwischenmenschliche Beziehungen wie in der einstigen Großfamilie, gemeinsames Erleben von Freude und Trauer, [ja überhaupt] das Wesen menschlicher Beziehungen beim gemeinsamen Tragen der Bürden dieses Lebens erlernen und das Zusammenhalten einer Familie erfahren kann (S. 38).
 - Leicht kann es geschehen, daß man meint, man existiere ganz für sich auf der Welt (S. 40).
 - Besonders in den Großstädten ist die Tendenz sichtbar, daß es nie zu einem Bewußtsein von Heimat kommt, und sogar in den Bauern- und Fischerdörfern wird dieses Bewußtsein zusehends schwächer (S. 40).
- Überblicken wir noch einmal die in den „Mensch-Definitionen“ und dann in der „Darstellung der Störfaktoren“ in Monbushō (1991a) zum Ausdruck gebrachten Gedanken, so zeigt sich einerseits eine klare Idealvorstellung von einer von Natur aus guten Persönlichkeit, die am Ende eines Reifeprozesses in der Lage ist, sich innerhalb von „Selbst ↔ andere – Beziehungen“ von selbst richtig, d. h. definitionsgemäß „menschlich“ zu verhalten.

Andererseits bestehen eine ganze Reihe unerwünschter Tatsachen und Tendenzen, die aber zumeist mit jugendlichem Alter zusammenhängen, also „naturgemäß“ und somit nicht auf schwerwiegende Weise schlecht sind.

Monbushō (1987a) erkennt immerhin an, daß die Heranwachsenden Fragezeichen setzen hinter vieles, was sie um sich herum sehen:

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

Doch dann zeigt sich, daß es den Verfassern von Monbushō (1987a) nicht um eine Verarbeitung solcher Konflikte geht, sondern um die Artikulierung ihres Glaubens daran, Heranwachsende vermöchten (bei entsprechender Anleitung) alles Negative aus sich selbst heraus zu überwinden: Indem er unter diesen [Problemen] zu leiden hat, erhöht er ganz allmählich die eigene Selbstbestimmtheit bezüglich tugendhaften Verhaltens (*dōtokuteki jiritsusei*) (Monbushō 1986a:76–77).

WIE LÄSST SICH GEMÄSS DEM CHÜGAKKŌ SHIDŌSHO EINE BRÜCKE SCHLAGEN
ZWISCHEN DEM REALEN UND DEM IDEALEN MENSCHEN?

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

Indem man den Konflikt im eigenen Herzen zum Ausgangspunkt nimmt, soll man auf die Gefühle des anderen schließen und in Bescheidenheit den Standpunkt des anderen bedenken (S. 70).

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

Konkret zeigt sich der Glaube an die Lösbarkeit von Konflikten etwa anhand folgender Darstellungen in Monbushō (1986a) zum objektiv gesehen doch sehr ernststen Problem von *ijime* [Quälereien]:

Quälereien unter Schülern sind heute nicht mehr zu übersehen und werden von Eltern wie Lehrern als sehr ernstes Problem betrachtet. Wenn man sich die einzelnen Fälle von Quälerei genau ansieht, erkennt man, daß vielfältige Faktoren hier zusammenwirken. Viele der Schüler wissen nämlich nicht, wie sie ihre Unzufriedenheit und ihre innere Angst (*fuari*) loswerden sollen. Zudem wissen sie nicht auf angemessene Weise anderen Menschen gegenüber ihre Meinung zu äußern. Somit dürfte sich Unzufriedenheit ansammeln, die sich dann auf eine düstere Weise äußert oder auch jäh zum Ausbruch kommt. Damit sich nun diese ganze Problematik auflöst, müssen wir die Schule und die Klasse zu einem Ort machen, wo die Schüler ohne Furcht, mit einer „von Erwartung erfüllten Brust“ und mit einem Gefühl von Lebenslust lernen können. Als Grundlage dafür ist es wiederum notwendig, das Bedürfnis, Mitgefühl zu empfinden (*omoiyari no kokoro*), mit Entschlossenheit heranzuziehen (S. 69–70).

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

1. Es ist eine Grundlage herzustellen, [die aus dem] Geist der Menschenliebe besteht; hierbei bringt man der Persönlichkeit des anderen aus [tiefem] Herzen Hochachtung entgegen.
2. Man hat zur Einsicht zu erwachen in die Schwächen und Häßlichkeiten des menschlichen Herzens, die ein jeder von uns auf Grund seines Menschseins in sich trägt. Dann hat man sich zu bemühen, daß der Wille zur Selbstbeherrschung in einem wächst, welche die Schwächen und Häßlichkeiten überwindet, und daß die Kraft [entsteht], mutig zu handeln und dem Schlechten entgegenzutreten.
3. Indem man den Konflikt im eigenen Herzen zum Ausgangspunkt nimmt, soll man auf die Gefühle des anderen schließen und in Bescheidenheit den Standpunkt des anderen bedenken.
4. Man hat sich darum zu bemühen, durch sein Handeln auf den anderen einzugehen, [das Gebot der] gegenseitigen Hilfe in die Praxis umzusetzen und die Freude am Leben als Mensch zu entdecken (S. 70).

Gelingt die Durchführung dieses 4-Punkte-Programms, so müßte das Ergebnis eine völlig konfliktfreie und lebensfreudige Personengruppe sein, die sich durch „Erwachen / Einsicht“ und „Bemühung / Anstrengung“ im Gleichgewicht hält. Kernbegriffe wie *jikaku* und *doryoku* finden sich denn auch in Monbushō (1991a) am Angelpunkt zwischen den Überlegungen zum menschlichen Wesen und zu den Störfaktoren, die den Blick für den richtigen Weg des Menschen trüben, einerseits, und der Auflösung der Problematik andererseits. Monbushō (1991a) zeigt dabei deutlich, daß sich die Auflösung jeder Problematik allein durch den Blick jedes einzelnen in sich selbst hinein ergibt. Die Rolle des Außenstehenden kann nur darin bestehen, entweder diese Introspektion auszulösen oder die Bildung gegenseitiger Abhängigkeiten innerhalb von Gruppen zu fördern, in denen Introspektion automatisch eintreten muß, um ein für alle fatales Auseinanderbrechen zu verhindern.

Die Überbrückung der Kluft zwischen dem Zustand des realen und dem Zustand des idealen Menschen wird im einzelnen in Monbushō (1991a) wie folgt vorgenommen:

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

- Es gilt, die Kraft heranzuziehen, um die Dinge richtig zu beurteilen, sowie eine innere Einstellung, die sich durch Zähigkeit [und den Willen], die Dinge auf redliche Weise zu Ende zu führen, [auszeichnet] (S. 22).
- Egal wie geringfügig die betreffende Handlung ist: wenn man einmal selbst erkannt hat, daß sie etwas ist, worüber man selbst nachgedacht und was man mit dem eigenen Willen beschlossen hat, wird man für sie die Verantwortung tragen wollen. Und wenn man dann im späteren Leben etwas tut, wird man es gewissenhaft tun. [...] So entsteht eine Lebensweise, die „sich-selbst-regelnd“ (*jiritsu*) ist und auf eigener Einsicht [in das Wesen] tugendhaften [Verhaltens] beruht. Indem man selbst Verantwortung trägt, erwächst Selbstvertrauen, und man darf Stolz empfinden, ein bestimmtes menschliches Individuum zu sein (S. 23).
- Es gilt, eine aktive Einstellung heranzuziehen, [das heißt], man hat ein Ziel, man strebt etwas an, man hegt den Wunsch, ein noch besseres Leben zu führen (S. 24).
- Wenn man den tieferen Sinn der formalen Höflichkeit richtig erkennt, nimmt diese von selbst Gestalt an und wird für andere als widerstandslos sich ergebende [Erscheinung] (*sunao ni*) sichtbar. [...] Es ist notwendig, ganz besonders das innere Wesen (*naimen*) eines Mittelschülers zu leiten, damit Sprache und Handeln jeweils mit Zeit und Ort im Einklang sind (S. 26).
- An der Quelle der Bereitschaft, Mitgefühl zu zeigen, muß es [die Fähigkeit] geben, mit anderen mitzuempfinden und ein in der Achtung des Menschen wurzelndes, tiefes Verständnis für andere aufzubringen. In diesem Sinne ist Mitgefühl (*omoiyari no kokoro*) wohl mehr als bloßes Erbarmen (*awaremi*) oder [einfache] Teilnahme (*dōjō*) (S. 27).
- Es ist wünschenswert, zur Einsicht [zu kommen], wie wichtig es ist, die Aufmerksamkeit auf sein eigenes Inneres zu richten und [somit] für eine stete Verbesserung (*kōjō*) des eigenen Selbst zu sorgen (S. 28).
- Freundesbeziehungen spielen eine große Rolle für das seelische Wachstum (*seichō*) eines Menschen. [...] Es gilt, zur Einsicht zu kommen, daß es ein wesentliches Zeichen von Freundschaft bedeutet, mit ganzem Herzen auf das seelische Wachstum des jeweils anderen bedacht zu sein und [somit] sich gegenseitig anzuspornen und Ratschläge und Ermahnungen zu erteilen (S. 28).
- Freundschaft und Umgang zwischen Mann und Frau muß bedeuten, daß man sich um ein tiefes Verständnis des anderen bemüht, Vertrauen und liebevollen Respekt zur Entfaltung kommen läßt und gegenseitig dafür sorgt, immer besser zu sein. [...] Der Umgang zwischen Mann und Frau soll nicht triebhaft, sondern rein und heiter sein (S. 29).

- Indem man Menschen begegnet, die eine ganz andere Persönlichkeit besitzen, vertieft man die Einsicht in die eigene Persönlichkeit. [...] Mit Sicherheit erwächst einem daraus die Fähigkeit, ohne sich bloß willig damit abzufinden (*dakyō*), mit Toleranz und willig die Ratschläge und Warnungen anderer entgegenzunehmen und diese für das eigene seelische Wachstum nutzbringend einzusetzen (S. 30).
- Es ist wichtig, die Bereitschaft heranzuziehen, sich nicht nur von der Natur, sondern auch von der Schönheit von Kunstwerken, von menschlichem Benehmen und von menschlicher Gesinnung innerlich bewegen zu lassen (S. 31).
- Die [Schüler] sind dahin zu führen, sich der Erhabenheit jeglichen Lebens bewußt zu werden und Dankbarkeit zu empfinden für die Tatsache, daß alles, was Leben hat, dieses in der Weise aufrechterhält, daß es sich gegenseitig stützt (S. 32).
- Man sollte das Wunder und die Großartigkeit des Lebens gefühlsmäßig erfassen können, des Lebens, das gepflegt und ernährt worden ist von den eigenen Eltern und wiederum von deren Eltern, und so immer weiter zurück (S. 32).
- Es ist notwendig, den Menschen in der Gestalt, wie er ist (*ari no mama*), direkt anzuerkennen und mit mitfühlendem Verständnis (*kyōkanteki rikai*) und einer warmherzigen Haltung liebevoll Anteil zu nehmen an dem, [was ihn bewegt] (S. 33).
- Andere streben genauso wie wir danach, das Schwache und das Häßliche zu überwinden und als starke Menschen zu leben. In dem Augenblick, wo man diese Tatsache erkennt, erwachsen Stolz, ein Mensch zu sein, und tiefe Menschenliebe [...], so daß man innige Freude empfindet, als Mensch unter Menschen zu leben (S. 33).
- Man [kann in der Mittelschule] die Einsicht [in die Notwendigkeit] vertiefen, daß jeder einzelne aktiv zum Zusammenwirken bereit sein [muß], um die gesellschaftliche Ordnung und die gesellschaftlichen Regeln immer weiter zu verbessern. [...] Dabei ist es wichtig, daß Verständnis aufkommt für den Geist des Gesetz[wesens]. [Dieses] ist ein Produkt des menschlichen Intellekts, um dem gesellschaftlichen Leben Ordnung zu geben und Reibungen auf ein Minimum zu reduzieren. Es ist für ein Verständnis dafür zu sorgen, daß die Wahrung gesellschaftlicher Ordnung und gesellschaftlicher Regeln die Garantie bildet für die Freiheit des einzelnen (S. 35).
- „Arbeiten“ (*kinrō*) bedeutet natürlich einerseits, auf die Verwirklichung eines eigenen Ziels hinzuarbeiten. Bedenkt man jedoch, was [das Wesen von] Beruf ist, so darf nicht übersehen werden, daß Arbeiten – im Rahmen des Prinzips der gesellschaftlichen Arbeitsteilung – ebenfalls der Aufrechterhaltung der Gesellschaft dient. Das Verständnis dafür ist

- demnach zu fördern, daß wirkliches individuelles Glück verknüpft ist mit der Verwirklichung eines Lebens, das mittels Arbeiten zu innerer Erfüllung gelangt (S. 37).
- Das Gefühl [für die Notwendigkeit von] Dienst an der Gesellschaft ist heranzuziehen. [...] Das Glücksgefühl in Zusammenhang mit der Ausübung dieses Dienstes soll zum Willen erhöht werden, ein Leben zu verwirklichen, bei dem man selber innerlich erfüllt ist, ein Leben also, das sich lohnt und in dem man tief zufrieden sein darf (S. 37).
 - [Man hat zu bedenken], welchen Standort man innerhalb [der Struktur] der eigenen Familie einnimmt. Man hat sich zu überlegen, welche Funktionen man auszuüben hat, damit das Familienleben ordnungsgemäß verläuft. [...] Die Erkenntnis ist wichtig, daß man selbst vor der Aufgabe steht, auf Grund von Einsicht in die eigene [Stellung] als Glied seiner Familie aktiv [mit den anderen Mitgliedern] zusammenzuwirken (S. 38).
 - Um eine Klasse bzw. eine Schule zu bilden, in der man sich ununterbrochen gegenseitig zu Verbesserungen antreibt, müssen zwischenmenschliche Beziehungen herangezogen werden, bei denen jeder einzelne das Bewußtsein von Verbundenheit besitzt, jeder den anderen achtet und anerkennt. Es ist also notwendig, daß jeder den Blick auf den jeweiligen Standort der eigenen und der anderen Person innerhalb von Klasse und Schule richtet und darüber nachdenkt, wie er selbst zu sein hat. Darauf [aufbauend] ist es wichtig, daß man eigenwillige Denk-, Sprech- und Handlungsweisen durch Selbstbeherrschung [unterdrückt], zur Einsicht gelangt, welche Rolle und Verantwortung man selbst innerhalb des Lebens der Gruppe zu tragen hat und lernt, sich aktiv als Glied der Gruppe am Klassen- und Schulleben zu beteiligen (S. 39).
 - Man existiert nicht allein und für sich. Es ist notwendig, zur Einsicht geführt zu werden, daß überhaupt eigenes Leben nur deshalb möglich ist, weil man eine Familie hat, [in der man aufwächst], und weil einem Vorfahren und Ältere vorangegangen sind, die sich intensiv um die [Belange der] Gesellschaft gekümmert haben. Kommt es zu dieser Einsicht, dann entspringt aus ihr selbst das Gefühl von Achtung und Dankbarkeit für diese Menschen; dieser Punkt ist von äußerster Wichtigkeit. Es ist also das Bewußtsein zu erwecken und zu fördern, daß das Leben der heutigen Menschen in den Mühen und Beschwerden der Menschen früherer Generationen seine Grundlage besitzt (S. 40).
 - Es ist notwendig, [die Schüler] dazu anzuleiten, ihre Heimatregion zu lieben und zur Entfaltung zu bringen. Das Bewußtsein ist dabei zu stärken, daß die alten Menschen dort sich intensiv für die [Belange der] Gesellschaft eingesetzt und für ihr eigenes Leben Sorge getragen haben, weshalb ihnen nun Achtung und Dankbarkeit [gebührt] (S. 40).

- Um zu wissen, was und wer man überhaupt selbst ist, muß man zuerst sein eigenes Land und dessen „Werdegang“ (*ayumi*) kennen. Dabei wird man Stolz empfinden über die vortrefflichen Traditionen, aber wohl auch Punkte entdecken, über die man reflektieren sollte (S. 41).
- Das spezifisch Japanische kennenlernen bedeutet, den Blick nach außen zu richten und Japan im Spiegel der anderen Länder erscheinen zu lassen. Erst dann wird man sich [der landeseigenen] Stärken und Schwächen bewußt (S. 41).
- Der Japaner muß als „selbst fest dastehende“ (*shutaisei no aru*) Person [auftreten]. „Selbst fest dastehend“ bedeutet, unter Wahrung der [kulturellen] Eigenständigkeit in der internationalen Gesellschaft vom Gefühl von Hoffnung und Verlangen erfüllt sein, für die Welt[gemeinschaft einen eigenen] Beitrag zu leisten. Wenn das Gute und Schöne jedes einzelnen Landes zur Geltung kommt, dann ist dies eine Bereicherung für die Welt (S. 41).
- Es ist wichtig, Verständnis dafür zu erwecken, daß auch andere Länder ihre guten [Werte] besitzen, die sich aus der jeweiligen Tradition herleiten. Jedes Volk kennt Stolz auf seine eigene und eigentümliche Tradition. [...] Wahrhaftes Verstehen auf internationaler Ebene beruht auf der Bemühung um Verwirklichung eines noch so kleinen Teils des Ideals, das umschrieben werden kann als „einen Beitrag leisten zum Frieden auf der Erde und zum Glück der Menschheit“ (S. 42).

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

Die als Hilfestellung für den Lehrer gedachte Schrift *Monbushō* (1987a) zeigt den gefühlsmäßigen Gehalt des Angelpunkts besonders deutlich:

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

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

von den Gefühlen anderer Menschen und von den Problempunkten bei deren Handeln (S. 60).

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

Die Schrift *Monbushō* (1986a) beschreibt den gefühlsmäßigen inneren Vorgang, der beim Angelpunkt einzusetzen hat, wie folgt:

Die Bereitschaft, Mitgefühl zu zeigen, ist die Grundfunktion des Herzens im Hinblick auf tugendhaftes Handeln. Indem durch Anleitung diese [Grundfunktion] mit den [verschiedenen] Inhalten der Tugend[lehre] in Verbindung gebracht wird, läßt sie sich immer mehr verinnerlichen (S. 24).

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

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

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

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

Das Liedchen, das sie immer wieder sang, hieß „Das Mädchen von der Insel“ und begann mit den Worten „haaa, auf der Insel groß geworden“. Vielleicht weil ich dieses Liedchen unzählige Male zu hören bekam, begann ich es auch selbst zu summen.

Eines Tages aber, da fiel mir plötzlich etwas auf: Wenn Mutter müde war und einen langen Seufzer ausstieß, „haaa“, da fuhr sie jeweils gleich fort „a-uf de-r...“. Es wirkte, wie wenn sie mit dem Lied ihre Seufzer „auslöschen“ wollte. Als mir diese Tatsache bewußt wurde, fuhr ich richtiggehend zusammen.

Erstmals hatte ich nun die Gefühle meiner Mutter ein klein wenig verstanden, glaubte ich. Wer weiß, vielleicht entschlüpfen ihr ganz unbewußt solche „haaa“-Seufzer viele Male am Tag, wenn Sie, arm wie wir waren, von morgens früh bis abends spät bei ihrer Schneiderarbeit saß (S. 28–32).

GIBT ES ÜBERHAUPT KONFLIKT AN JAPANISCHEN SCHULEN?

Bei der Abwägung dieser Frage möchte ich zwei Ebenen möglichst deutlich auseinanderhalten, nämlich eine sprachliche und eine inhaltliche. Bezüglich der ersteren drängt sich mir der Schluß auf, daß das untersuchte Material die Vorstellung von Konflikt als Problem praktisch nicht kennt. Wohl werden zahlreiche Denk- und Handlungsweisen aufgezählt, die nicht dem Wunsch der Gesellschaft entsprechen, doch es fehlt die für den Begriff „Konflikt“ wohl charakteristische Fixierung des Blickwinkels auf zwei nicht zu vereinbarende Positionen, und hierbei auf die Frage nach dem besten unter mehreren unliebsamen Lösungswegen. Auch lassen sich nirgends so etwas wie „Konfliktparteien“ ausmachen – auch nicht in Form von „Zwei Stimmen in meiner Brust“ –, die je einen Standpunkt vertreten und verteidigen.

Rufen wir die verschiedenen Formen von Wert- und Normenvermittlung in unserer eigenen Schulerziehung ins Gedächtnis zurück, so muß erkannt werden, daß auch im westlichen Kontext Konfliktbewußtsein durchaus kein besonderes Anliegen der Erziehung war. Konflikt dürfte vor noch gar nicht langer Zeit vor allem ein kriegerisches Ereignis bezeichnet haben. Ansonsten war die ausweglose Situation in der Regel

durch eine mutige Tat zu überwinden, weil es einen von vornherein als gut festgelegten Weg gab (in der „Tugendlehre“ im Religionsunterricht etwa für den heiligen Martin, in der „Tugendlehre“ im Geschichtsunterricht etwa für Arnold von Winkelried, der in der Schlacht bei Sempach 1386 sein Leben opferte).

Von „Konflikten“ zu sprechen bedeutet aber heute meist, angesichts einer Situation, die nicht linear vorwärts verläuft und deren Ausgang in keiner Weise abzusehen ist, eben diese Situation unter die Lupe zu nehmen. Wenn nun etwa Generationen, Eltern und Kind, Schule und Kind oder Staat und Individuum miteinander „in Konflikt geraten“, so ist dies ein Indiz dafür, daß der Bezug zu einem allgemein anerkannten Lösungsweg nicht besteht bzw. nicht mehr akzeptiert wird. Kurz, die Diskussion zum abstrakten Begriff „Konflikt“ scheint mir durchaus eine Erscheinung eines bestimmten „Zeitgeists“ zu sein, den wir nicht unbesehen auf Japan projizieren dürfen.

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

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

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

Dabei ergeben sich die Lösungen der Probleme auf einer Stufe durch die Gegebenheiten der nächsthöheren Stufe, wobei die letzte Stufe wiederum als Vorstufe oder Vorbedingung zur untersten Stufe des „Ich selbst“ gesehen werden muß.¹¹ Die Stufen der Problemlösung erscheinen bei jedem einzelnen der 22 Tugendpunkte wie folgt:

¹¹ Deutsche Richtlinien für die Schulen kennen durchaus ähnliche Ziele der Menschenbildung wie die japanische, doch ist – abgesehen von den anderen Argumenten in den Erläuterungen – vor allem die Abwesenheit von Linearität auffällig: Vgl. dazu etwa Neubauer (1988:78):

„Die [deutsche] Schule soll Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und

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

In Monbushō (1986a) finden wir das Schema:

Geist der Menschenliebe → „Erwachen“/Einsicht → auf die Gefühle des anderen schließen → gegenseitiges Helfen → Freude daran, als Mensch zu leben (S. 70).

Bereits der Weg zur Ausgangsstufe für jeglichen Tugendunterricht, nämlich zur „Bereitschaft, anderen Mitgefühl zu zeigen“, ist ein Prozeß folgender Art:

Bereitschaft, [die in jedem angelegt ist,] finden → Bereitschaft ausdehnen in enger Umgebung/im Alltag → Bereitschaft erweitern in der Gesellschaft/zwischen Generationen/Altersstufen/in der Natur (Monbushō 1986a: Gliederung Kap. 1).

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

Die Entwicklung des Kerns einer Persönlichkeit folgt einer so klar vorgegebenen Bahn, daß selbst – gemäß Monbushō (1987a) – die Bewertung der Tugendhaftigkeit (*dōtokusei*) keinerlei Probleme bietet:

Bei einem Bewertungs[verfahren] in der Tugenderziehung wird [...] erwartet, daß der Lehrer hauptsächlich über das [seelische] Wachstum der Schüler als Menschen (*ningenteki seichō*) wacht, die Bemühung der Schüler um ein immer besseres Leben bewertet und allgemein Mut einflößt. Ein weiteres wichtiges Ziel des Bewertungs[verfahrens] besteht darin, herauszufinden, in welchem Maße sich die Tugendhaftigkeit der einzelnen Schüler einerseits und der Klassen bzw. der ganzen Schule andererseits [...] entwickelt und wandelt. Auf die-

schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie erziehen, zu Toleranz, Achtung vor der Würde des Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen, über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.“

se Weise läßt sich das [seelische] Wachstum [des einzelnen bzw. der Klasse und der Schule] klar erfassen (S. 75).

Es ist unbestreitbar, daß durch die Anleitungen im Tugendunterricht bestimmte Veränderungen im Inneren der Schüler stattfinden. Diese lassen sich ja auch konkret fassen, etwa durch das, was der Schüler im Tugendunterricht sagt, und auch wenn der Schüler nichts sagt, durch Zeichen des „Mitschwingens“ und Mitfühlens mit dem, was seine Kameraden sagen, durch den Gesichtsausdruck der Ablehnung, durch Zeichen von Konflikt (*kattō*) (sic!) beim gemeinsamen Gespräch, durch Zeichen des [innerlichen] Erfülltheits, wenn [unter den Gesprächspartnern] gemeinsames Verstehen als Resultat erreicht ist, durch die Veränderungen im Gesichtsausdruck während des Kontakts [mit Personen und Ereignissen] in Lesebüchern und Erzählungen, durch die Art der Ergriffenheit am Ende des Unterrichts, nach Unterrichtsende durch schriftliche Wiedergabe der Gedanken in Aufsatzform (*kansōbun*) oder Notizen (S. 77).

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

Bewußtsein allgemeiner Wahrheiten → Bewußtsein, daß das Ich Probleme hat, die den Blick auf den Weg des idealen Verhaltens trüben
→ „Erleuchtung“/Einsicht → Lösung des Problems.¹²

Das Konfliktartige ist damit nicht der Widerstreit unvereinbarer Ideen, sondern ein Durchgangspunkt auf einem vorgezeichneten Weg und zugleich in der Regel auch der (wichtige) Auslöser, diesen Weg richtig zu Ende zu gehen. Große Vorsicht ist demnach geboten, wenn wir japanische Materialien zum Stichwort „Konflikt“ durchsehen, und noch größere, wenn wir uns mit japanischen Personen über diese Frage unterhalten wollen. Die Wahrscheinlichkeit besteht, daß entsprechende japanische Begriffe nicht in dem Sinn verstanden werden, nicht in der Häufigkeit auftauchen, nicht in dem Kontext verwendet werden und nicht den Wertgehalt besitzen, wie wir es vielleicht erwarten. Dies wiederum hat Folgen für die gesamte Argumentationsform bei der Darstellung von konfliktartigen Si-

¹² Näheres dazu in Ackermann (1990c).

tuationen, welche als ausgesprochen „unwissenschaftlich“ zu bezeichnen ist, für die Dimension des Glaubens aber angemessen.

Existiert nun, auch wenn davon nicht die Rede ist, so etwas wie Konflikt in dem Sinne, wie wir ihn in unserer Blickweise verstehen? Da es nicht die Absicht dieses Aufsatzes war, diesem Aspekt nachzugehen, möchte ich bloß vier Fragen dazu in den Raum stellen:

1. Inwiefern hängt das Vorhandensein des Begriffs „Konflikt“ im Sinne von sich gegenüberstehenden, unvereinbaren Meinungen mit einem Menschenbild zusammen, welches Aufwachsen als Folge von Situationen kennt, in denen sich Kräfte gegeneinander durchsetzen, d. h. in denen etwa die Erfahrung von systematischer Strafe ein Grunderlebnis bei der Ausbildung des Wertesystems bildet? Wie aus dem untersuchten Material deutlich hervorgeht, verbindet das (sich als kulturwährend verstehende) Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur seine Auffassung von Aufwachsen mit dem Glauben an Einsichtsfähigkeit, die, von Geburt an angelegt, nur durch Hinweise gefördert zu werden braucht. Aufwachsen scheint demnach theoretisch unabhängig von der Erfahrung des anderen als Gegenkraft.
2. Wenn wir Konflikt als etwas auffassen, das nicht einfach da ist, sondern auch wahrgenommen werden muß, kann es dann bei Vorhandensein eines eindeutigen Menschenbildes und einer daher zielgerichteten Menschenbildung Freiräume geben, um Konflikte als solche zu sehen? Kann sich ein Mensch vom Streben nach dem Idealzustand so weit abkoppeln, um die Müße zu haben, Konflikte zu erkennen? Möglicherweise nicht, denn wir treffen in vielen Schriften zur japanischen Menschenbildung immer wieder auf erstaunliche, kaum faßbare Unstimmigkeiten und Widersprüche, die jedoch offenbar von den Beteiligten unbemerkt bleiben.¹³ Bereits eine wirklich strenge Befolgung der 22 Tugendpunkte von Monbushō (1991a) dürfte real schlichtweg nicht möglich sein.
3. Wie haben wir einen Menschen wie etwa Hayashi Takeshi (geb. 1968) zu verstehen, der sagt:

[Die Regelung an einer gewissen Schule lautet:] „Sowohl innerhalb wie außerhalb der Schule ist es nicht angebracht, daß ein einzelner Schüler und eine einzelne Schülerin Umgang miteinander pflegen. Die Oberschülern [Schuljahre 9–12] angemessene innere Haltung (*taido*) ist zu beachten.“ Solch ein umständlicher, weitschweifiger Wortlaut. Die wollen doch nur sagen: „Treibt keinen Sex!“ So was!

¹³ In Ackermann (1990a) habe ich – allerdings dort bewußt ohne nähere Erläuterungen – versucht, anhand konkreter Beispiele auf solche Unstimmigkeiten und Widersprüche aufmerksam zu machen.

Was wollt ihr denn? Jeder Mittel- und Oberschüler beginnt sich für Sex zu interessieren, aber kein Mensch sagt doch, alles, was zwischen Mann und Frau vorgehe, hänge mit Sex zusammen! [...] Ihr Schüler, Liebe ist doch etwas, was mit dem Herzen zu tun hat, nur damit ihr's wißt! Also gibt's, wenn man sich liebt, die verschiedensten Formen des Umgangs (Hayashi 1987:121).

Richtet sich Hayashi gegen die ungeschickte Formulierung einer bestimmten Schule oder gegen ein spezifisches Wertesystem als Ganzes? Liegt hier „echter“ Konflikt vor, sowohl im Inneren von Hayashi wie auch in unerbittlicher Gegenposition zu einer nicht mehr akzeptierten Wertvorstellung?

4. Wie wir gesehen haben, verlaufen die 22 Punkte der Tugenderziehung in Monbushō (1991a) linear: Gestaltung des Ich → Verständnis dafür, daß es kein Selbst ohne den anderen und ohne eine Relation zu diesem anderen gibt → Verständnis für die Notwendigkeit der Gestaltung der eigenen Kleingruppe/der Schulklasse/der Relation zur Familie/der inneren Einstellung zur Generationenfolge → für die Notwendigkeit der Gestaltung der Schule → der Heimatregion → des Landes. Daraus wird ganz natürlich die Aufgabe abgeleitet, „in der internationalen Gesellschaft unter Wahrung der [kulturellen] Eigenständigkeit vom Gefühl von Hoffnung und Verlangen erfüllt zu sein, für die Welt[Gemeinschaft einen eigenen] Beitrag zu leisten“ (S. 41). Nun ist die reale Welt aber nicht die nächstgrößere Einheit nach der Nation (*kokka*). Was bis auf die Stufe von Nation noch funktionieren mag, weil die Wahrscheinlichkeit recht groß ist, daß der Wille eines Beitragleistenden zur Erfüllung der Wertnormen erkannt, verstanden und vor allem auch belohnt wird, funktioniert das auch auf der internationalen Ebene? Anders als in Japan, wo jede höhere Einheit mit dem Beitrag (*kōken*) der nächstniedrigeren rechnet, wartet die Welt nicht auf das *kōken* der Japaner. So ist es äußerst fraglich, ob der harmonische Kreislauf, der sich mit menschlicher Anerkennung und materieller Belohnung für einen geleisteten Beitrag schließt, auch im globalen Kontext funktioniert. Welche Lawine von Konflikten bricht wohl los, wenn Japan dies einmal erkennt?

LITERATURVERZEICHNIS

- Ackermann, Peter (1990a) (übers./zusammengestellt): Japanische Personen. In: Pörtner, Peter (Hg.): *Japan. Lesebuch II*. Tübingen: Claudia Gehrke, S. 271–275.
- Ackermann, Peter (1990b): Das Erziehungsideal des „guten Japaners“. Zur Rolle der umstrittenen Fächer „Tugend“ und „Gesellschaft“ an ja-

- panischen Schulen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (Weinheim), 4 / 1990, S. 327–356.
- Ackermann, Peter (1990c): *Kumiuta. Traditional Songs for Certificates. A Study of their Texts and Implications*. Bern: Peter Lang. Schweizer Asiatistische Studien, Monographie 10.
- Hayashi, Takeshi (1987): *Fuzakeru na! Kōsoku* [Treibt keine Scherze! Schulforschriften]. Tokyo: Komakusa Shuppan.
- Monbushō [Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur] (Hg.) (1986a): *Chūgakkō Omoiyari no kokoro o sodateru shidō* [Anleitung zum Heranziehen der Bereitschaft zu Mitgefühl. Mittelschulstufe]. Tōkyō: Ōkurashō Insatsukyoku.
- Monbushō (Hg.) (1986b): *Chūgakkō Shidōsho. Dōtoku-hen*. [Anleitungsschrift für den Unterricht an Mittelschulen, Fachbereich Tugend]. Tōkyō: Ōkurashō Insatsukyoku. Erstauflage 1978.
- Monbushō (Hg.) (1987a): *Chūgakkō Dōtoku Shidō-jō no shomondai* [Darstellung von Problemen in Zusammenhang mit dem Unterricht im Fachbereich Tugend an den Mittelschulen]. Tōkyō: Ōkurashō Insatsukyoku. Erstauflage 1979.
- Monbushō (Hg.) (1987b): *Chūgakkō Kyōdo o ai-suru kokoro o sodateru shidō* [Anleitung zum Heranziehen der Bereitschaft, die Heimat zu lieben. Mittelschulstufe]. Tōkyō: Ōkurashō Insatsukyoku.
- Monbushō (Hg.) (1991a): *Chūgakkō Shidōsho. Dōtoku-hen* [Anleitungsschrift für den Unterricht an Mittelschulen, Fachbereich Tugend]. Tōkyō: Ōkurashō Insatsukyoku. Erstauflage 1989.
- Monbushō (Hg.) (1991b): *Kōtōgakkō Gakushū shidō yōryō* [Anleitungsschrift für den Unterricht an Oberschulen]. Tōkyō: Ōkurashō Insatsukyoku. Erstauflage 1989.
- Neubauer, Walter et al. (1988): *Konflikte in der Schule*. Neuwied: Luchterhand. 3. Auflage.
- Rinji Kyōiku Shingikai [Sonderausschuß für Beratung [im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des] Erziehungs[wesens]], (Hg.) (1986): *Dō naru Kyōiku no kaikaku* [Wie die Erziehungsreform aussehen wird]. Tōkyō: Dai Ichi Hōki.