

„MITTEILUNGEN“  
DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT  
FÜR NATUR- UND VÖLKERKUNDE OSTASIENS  
BAND XXVIII Teil D.

Die vaterländische  
Erziehung in der japanischen Volksschule:  
Tokuhon und Shûshinsho

VON

Dr. phil. Carl von Weegmann

Als Vortrag zuerst gehalten  
in einer Veranstaltung  
der Deutschen Gesellschaft für  
Natur- und Völkerkunde Ostasiens  
in der Universität Leipzig am 29. Juli 1934.

T O K Y O

1 9 3 5

DEUTSCHE GESELLSCHAFT  
für NATUR- und VÖLKERKUNDE OSTASIENS.  
Tôkyô-shi, Kôjimachi-ku, Hirakawa-chô, 2-chôme, 7  
Kommissionsverlag von  
OTTO HARRASSOWITZ, LEIPZIG.

Die vaterländische  
Erziehung in der japanischen Volksschule:  
Tokuhon und Shûshinsho

VON

Dr. phil. Carl von Weegmann

Als Vortrag zuerst gehalten  
in einer Veranstaltung  
der Deutschen Gesellschaft für  
Natur- und Völkerkunde Ostasiens  
in der Universität Leipzig am 29. Juli 1934.



T O K Y O

1 9 3 5

DEUTSCHE GESELLSCHAFT  
für NATUR- und VÖLKERKUNDE OSTASIENS.  
Tôkyô-shi, Kôjimachi-ku, Hirakawa-chô, 2-chôme, 7  
Kommissionsverlag von  
OTTO HARRASSOWITZ, LEIPZIG.

## Die vaterländische Erziehung in der japanischen Volksschule: Tokuhon und Shûshinsho.

von Dr. phil. Carl von Weegmann.

Als Vortrag zuerst gehalten in einer Veranstaltung der Deutschen Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens in der Universität Leipzig am 29. Juni 1934.

Jeder, der in einer Organisation irgendwelcher Art leitend tätig war oder ist, wird sich der Sorge gegenübergestellt gesehen haben: „Wie gewinne ich den nötigen Nachwuchs, der die Verfolgung der Ziele meiner Organisation auch für die Zukunft sicher stellt?“ Und was im Kleinen gilt, gilt erst recht für die großen Organisationsformen der Menschheit, Staaten und Kirchen, wo wir ja täglich den Kampf um die Gewinnung des Nachwuchses, das heißt vor allem der Jugend, im eigenen Leben und in der Presse miterleben.

In Japan ist nun die durchaus primäre Organisationsform der Staat, dessen Geboten und Interessen sich alle anderen Organisationen restlos unterzuordnen haben. Wir finden also hier einen Zustand seit langem bestehend, der für Deutschland erst durch die Machtergreifung der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei Verwirklichungsmöglichkeit fand. Deshalb dürfte es von Interesse sein, einmal zu untersuchen, welche Mittel dieser „totale“ Staat in Japan anwendet, um seine Ideale und Ziele fest im Nachwuchs der jungen Generationen zu verankern.

Ort und Zeit, wo der Staat zuerst maßgebenden und gleichmäßigen Einfluß auf die jeweils nächste Generation des ganzen Volkes nehmen kann, ist heute die Volksschule, der sich dann in einem Lande mit allgemeiner Wehrpflicht die Erziehung in der Wehrmacht anschließt, die aber schon nicht mehr das ganze Volk erfaßt, da ja auch in Japan nicht jeder zum Dienst im Heer eingezogen wird oder eingezogen werden kann. Mittlerer und höherer Unterricht hingegen bauen die in der Volksschule gelegten Grundlagen nur aus und erfassen einen noch kleineren Teil des Volkes, weshalb sie für die vorliegende Betrachtung zurücktreten können, deren Gegenstand also das Verhältnis

Staat — Volksschule — Kind

sein wird.

Zum Verständnis der heutigen Situation, und um auch dem Nicht-Japanologen einen richtigen Vergleich mit den deutschen Verhältnissen zu ermöglichen, der einer solchen Betrachtung für uns ja erst Sinn verleiht, ist ein kurzer geschichtlicher Rückblick unerlässlich.

Ihnen allen ist bekannt, daß im Jahre 1868, also fast genau zur gleichen Zeit, in der Deutschland durch Bismarck eine neue vorläufige staatliche Form fand, auch der japanische Staat seine neue, bis heute gültige Organisation erhielt. Mehr als die Feststellung des kalendermäßigen Zusammentreffens derselben äußeren Vorgänge, nämlich beiderseits der Erneuerung der staatlichen Organisation, bedeutet diese Tatsache allerdings nicht; denn sobald wir näher zusehen, zeigen sich zahlreiche besondere Umstände, die die Reorganisation für Japan im Vergleich zur Bismarckschen Reorganisation des Deutschen Reiches teils erleichterten, teils erschwerten, deren Verlauf maßgebend bestimmten, und die dann in der Folge ihre Wirkung bis in die Gegenwart ausübten und ausüben.

Als erleichternd sind folgende Punkte zu erwähnen:

1. Japan war 1868 schon seit über 250 Jahren ein straff organisierter Einheitsstaat auch de facto, seitdem im XVI. Jahrhundert erst Toyotomi Hideyoshi die Macht der feudalen Territorialherren gebrochen, und dann Tokugawa Ieyasu um 1600 diese endgültig erledigt hatte.

2. de jure war Japan immer ein Einheitsstaat unter der Herrschaft desselben Kaiserhauses gewesen, von dem alle zeitweiligen de facto-Machtinhaber ihr Recht nahmen. Historische Akribie mag vor dem Einheitsstaat eine Vielheit von Komponenten von außen aufzustellen versuchen, aber diese liegt so weit zurück, daß sie praktisch gar keine Bedeutung mehr hat, da wir schon vor 600 einen straff organisierten Beamtenstaat finden, der damals eine neue, abschließende Form in der sogenannten Taikwareform von 645 fand.

3. Die Rücknahme auch der de facto Macht durch den Kaiser Meiji im Jahre 1868 war also in den Augen des Volkes wie in Wirklichkeit nur die Wiederherstellung eines früheren Zustandes: die nationale Tradition erschien ununterbrochen.

4. Die Insellage Japans. Sie hat mit der ihr eigentümlichen geographischen Gestaltung einer großen Anzahl von Inseln mit kleineren Küstenebenen, die durch steile Gebirge getrennt sind, zu dieser frühen Einheit wohl viel beigetragen, da die Landnahme durch den herrschenden

Volksteil, die Yamatorasse, punktweise von der Küste her erfolgte, wobei die verschiedenen Siedlungen in Verbindung mit einander blieben, aber in den einzelnen Teilen allein nicht Raum und Kraft genug hatten, unabhängige Kleinstaaten zu bilden.

5. Die Insellage als solche schon fördert stets die Entwicklung eines starken Nationalgefühls und begünstigt die Herausbildung einer nationalen Besonderheit, weil Kultureinflüsse von außen her nur stoßweise einwirken, und nicht kontinuierlich wie bei uns.

Den, der sich näher über diese Dinge zu unterrichten wünscht, verweise ich auf das ausgezeichnete Buch von Karl Haushofer „Japan und die Japaner“.

Erschwert wurde der Aufbau bei der nationalen Neuordnung von 1868 wesentlich:

1. durch die Notwendigkeit, mit der Restauration im Innern zugleich auch eine Rezeption ganz fremden Kulturgutes, nämlich des europäischen, von außen vorzunehmen;

2. dadurch daß diese zu rezipierende Kultur als Ganzes gesehen — und von Japan aus erschien sie als etwas Ganzes — in sich äußerst widerspruchsvoll war und ist;

3. schließlich dadurch daß die Rezeption sehr rasch erfolgen mußte, wollte sich Japan zwischen den nach weiterer Expansion drängenden Mächten, besonders Rußland und U.S. Amerika, behaupten.

Es war nicht die erste Rezeption, vor die sich 1868 das japanische Volk gestellt sah. 1200 Jahre früher hatte es schon die konfuzianische Kultur der T'ang von China übernommen und mit ihr zugleich die Religion des Buddhismus in der weiter entwickelten sog. nördlichen Form des Mahâyâna. Und diese Rezeption war, mit einer solchen Angleichung an das altnationale Kulturgut geglückt, daß sich im Lauf der Jahrhunderte völlig japanische Formen des Buddhismus sowohl wie der konfuzianischen Lehre ergeben hatten.

Auf diese frühe Rezeption müssen wir noch etwas näher eingehen, da sie uns die Art, wie Japan fremdes Kulturgut aufnimmt, besonders deutlich verstehen läßt, und weil diese im VI.-VII. Jahrhundert übernommenen chinesischen Dinge — wohlbemerkt entsprechend modifiziert — so sehr ein Bestandteil der japanischen Kultur geworden sind, daß sie deren Besonderheit noch heute weitgehend bestimmen. Ähnlich wie etwa das Christentum oder das römische Recht die Besonderheit der Lage in Deutschland, wo die Übernahme allerdings nicht ganz so frei-

willig erfolgte. Dabei können wir vom Buddhismus für die heutige Betrachtung absehen, da er als individualistische Religion im Gegensatz zum Konfuzianismus nur sekundäre Beziehungen zum Staat hat.

Nach den Anschauungen des Konfuzianismus beruht alle Kultur und alles staatliche Leben zunächst auf den.

5 Tugenden des Individuums:

仁 (japan.)	<i>jin</i>	Menschenfreundlichkeit,
義 „	<i>gi</i>	Gerechtigkeit, Billigkeit,
禮 „	<i>rei</i>	Höflichkeit, Etikette, Umgangsformen,
智 „	<i>chi</i>	Weisheit,
信 „	<i>shin</i>	Wahrheit,

aber der Einzelne muß diese in den

5 Beziehungen der Menschen untereinander:

君臣 (japan.)	<i>kun-shin</i>	Fürst-Beamter (Untertan),
父子 „	<i>oya-ko</i>	Vater-Sohn, Eltern-Kinder,
兄弟 „	<i>kyō-dai</i>	älterer-jüngerer Bruder,
夫婦 „	<i>fū-fū</i>	Mann-Frau,
朋友 „	<i>hō-yū</i>	Freund-Freund,

verwirklichen, damit ein geordnetes Staatsleben bestehen kann. Wir haben also:

1. das Volk in den 5 Beziehungen,
2. den Fürsten,
3. die Pflicht aller, die 5 Tugenden zu verwirklichen.

Am meisten betont wird in der Praxis das Verhältnis in der Familie zwischen Eltern und Kindern: 父子 *oya-ko*, zusammengefaßt im Begriff 孝 *kō*, meist mit „Kindesliebe“ übersetzt, hinter dem die Beziehung 君臣 *kun-shin*, Herrscher und Untertan, die im japanischen Bewußtsein als 忠 *chū* oder 忠義 *chūgi*, Vasallentreue, Loyalität, eine so große Rolle spielt, zurücktritt. Der Herrscher hat nämlich in diesem konfuzianischen Staat zwar von dem nicht näher zu definierenden „Himmel“ das Mandat, das Volk zu regieren, kann dies aber nur, solange er selbst dem „Weg“, dem „*tao*“ folgt. Deshalb wird das Verhältnis Herrscher - Untertan zwar unter den 5 Beziehungen an erster Stelle genannt, ist aber in Wirklichkeit nur relativ. Denn zeigen sich Mißstände, so ist das ein Zeichen, daß der Herrscher die Gesetze des Tao verletzt, und der „Himmel“ ihm das Mandat entzogen hat, wodurch seine Absetzung gerechtfertigt erscheint.

Nach japanischer Staatsüberlieferung dagegen hat der erste Kaiser,

Jimmu Tennō, über seinen Großvater, Ninigi no Mikoto, von seiner göttlichen Ahnherrin, Amaterasu Ō-mikami, den göttlichen Auftrag, das Land zu beherrschen, in dem seine Nachkommen das Volk auf unbegrenzte Zeit regieren sollen.

„Dieses Land der eintausendfünfhundert herbstlichen frischen Ähren des Schilfgefeldes ist die Region, welche meine Nachkommen als Herrscher beherrschen sollen. Gehe du, mein erlauchter Enkel, hin und regiere es! Möge das Blühen und Gedeihen der himmlischen Dynastie wie Himmel und Erde ohne Ende dauern!“

Hier ist also keine Spur von einer Absetzbarkeitstheorie, und an der Spitze aller Beziehungen steht tatsächlich das Verhältnis Kaiser-Volk. Daher die überragende Bedeutung des 忠 *chū*, der Vasallentreue oder der Ergebenheit gegenüber dem Kaiserhause, dem erst als zweites das 孝 *kō*, nun vor allem als Pietät der Kinder gegen die Eltern gefaßt, folgt. Beide aber, *chū* und *kō* sind unzertrennlich: 忠孝一致 *chū kō it-chi* Loyalität und Pietät sind eins, haben einen Inhalt, das gleiche Ziel. Von diesem Gedanken sagte mir einmal ein befreundeter Japaner, daß er der richtige Schlüssel zum Verständnis japanischen Wesens sei. Er fügte die Worte hinzu: „Wer dies nicht versteht, sollte auch nicht über Japan schreiben“.

Selbstverständlich handelt es sich hier um eine ideale Forderung, die man nicht restlos in einem 65 Millionenvolke verwirklicht finden wird. Aber sie ist der Kern der Gedanken, nach denen sich die Schule bemüht, die Kinder zu erziehen, und die dann in der weiteren großen Schule des Volkes, der Wehrmacht, immer wieder betont werden. Ihre Folge ist das japanische Ideal einer fortschreitenden Vervollkommnung des Staates durch Evolution im gemeinschaftlichen Arbeiten von oben und unten, in schroffem Gegensatz zu der chinesischen Grundauffassung der von Zeit zu Zeit notwendig eintretenden Revolution von unten. —

Die Aufgabe im Anfang der Meijizeit (1868) war also, diese Grundlage des japanischen Staatsgedankens durchzuhalten, die dessen Stabilität verbürgenden Grundzüge der Staatsstruktur bestehen zu lassen, und doch alles vom Westen und U.S. Amerika aufzunehmen, was die äußere Sicherheit des Staates gewährleistete, und zwar in kürzester Zeit und vom ganzen Volke. Das bedeutete aber, die Volkserziehung auf einer ganz breiten Basis aufzubauen, an der jeder im Volke Anteil haben mußte.

Das große Unternehmen wäre wohl kaum geglückt, wenn nicht

1868 schon eine gewisse Grundlage für eine allgemeine und einheitliche Volkserziehung vorhanden gewesen wäre. Für die höheren Stände — Adel — Beamte — Priester — bis zu einem gewissen Grade auch die Krieger — ist eine solche ja, abgesehen von der eigentlichen Berufsausbildung, selbstverständliche Voraussetzung; und daß sie in Japan schon früh sogar in sehr ausgeprägtem Grad vorhanden war, beweist allein der Umstand, daß zum Beispiel im IX. und X. Jahrhundert schon die Hofbeamten in der Abfassung von chinesischen und japanischen Gedichten wetteiferten, und die Hofdamen lange Romane schrieben, die noch heute lesenswert sind. Aber an eine Bildung, die das ganze Volk erfaßte, dachte doch wohl erst Tokugawa Ieyasu.

Ich gebe einen Erlaß Ieyasus vom Jahre 1603 (wie die nachher angeführten) nach der Übersetzung von Tsuji:

„Wenn man keine höhere Menschlichkeit besäße, so käme die Gesellschaft in Verwirrung, und Unruhen würden niemals aufhören. Um derartiges zu verhüten ist kein besseres Mittel vorhanden, als das Volk durch Bücher zu beeinflussen. Die Publikation guter Bücher ist das wertvollste Werk einer wohlthätigen Regierung“.

Hier wird also ausdrücklich die Publikation erzieherisch wirkender Bücher durch die Regierung gefordert, was natürlich voraussetzt, daß das Volk die Bücher auch lesen kann. Und daß dies kein bloßer Wunsch blieb, beweist das ungeheure Anschwellen der japanischen Literatur in den folgenden Jahrhunderten, während andererseits das lebhafteste theoretische Interesse an volkspädagogischen Fragen auch durch eine reiche Spezialliteratur der Zeit belegt wird.

Den, der sich näher für diese Fragen interessiert, mache ich auf die leicht zugängliche Arbeit von Dr. Itsuaki Hatsukade, Würzburg 1932, aufmerksam, der ich nur ein paar kurze Beispiele dafür entnehme, welche Ideen damals lebendig waren:

1641 forderte Kumazawa Banzan: Wenn wir die geistige Bildung des Volkes heben wollen, müssen wir schon in der Schule damit beginnen.

In der Provinz Bizen wurden schon 1667 120 Bürgerschulen errichtet.

Yamaya Sokô (1622-1685) forderte die Staatsschule in 2 Stufen, Daigaku-Shôgaku, für *alle* Kinder von Samurai und besonders *begabte* Kinder der anderen Stände, die private oder kommunale Volksschule für die weniger begabten Kinder der andern 3 Stände (Bauern,

Handwerker, Kaufleute). — Und so auch andere.

Im wesentlichen blieb es dann bis 1868 dabei, daß wir eine doppelte Schule haben: eine für den herrschenden Stand der Samurai, mit der Aufgabe, die Schüler zu brauchbaren Beamten und Krieger zu erziehen, eine zweite für das übrige Volk, die Gehorsam für den Staat, Friedlichkeit, Fleiß und Bescheidenheit der Menschen untereinander lehren sollte. Die Berufe waren damals alle erblich; Charakterbildung, aber spezialisiert, war in beiden Schularten die Hauptaufgabe. Die an zweiter Stelle genannte Schule, die sogenannte *terakoya*, kleines Tempelhaus, was die Entstehung deutlich bezeichnet, ist für später besonders wichtig; denn sie nahm eigentlich nach 1868 die anderen Schulen in sich auf, als es sich darum handelte, nunmehr das ganze Volk einheitlich zu erziehen.

Hatsukade gibt eine interessante Statistik der während der Tokugawaregierung (1603-1868) gegründeten Schulen, aus der sich am Ende eine Gesamtzahl von 339 Schulen für Samurai-Kinder und 13097 Schulen für die anderen Stände ergibt. Das ist schließlich eine ganze Menge für eine Bevölkerungszahl von ca. konstant 20,000,000, selbst wenn man berücksichtigt, daß die damaligen Schulen sehr viel kleiner waren als die heutigen. Zum Vergleich die Volksschulzahlen von heute (1932):

in Japan	25606
in Korea	471
in Taiwan	133
in Karafuto	201
<hr/>	
zusammen	26411

Volksschulen bei einer Bevölkerung (ohne Koreaner, die besondere Schulen haben,) von ca. 64 1/2 Millionen. (Volkszählung vom 1. X. 1930).

Als nun im Jahre 1868 die lange vorbereitete Bewegung zunächst zur Abschaffung des Tokugawa-Shogunats, zum Erfolg gelangte, übernahm der Kaiser wieder selbst die Macht; die Einrichtung des Shogunats, das heißt die Regierung durch einen Stellvertreter, wurde beseitigt, die alte Ständeversammlung wurde abgeschafft, und es gab nur noch

Kaiser und Untertanen.

Damit war im Inneren die Bahn für alle Neuerungen frei gemacht; dem Ausland gegenüber aber, das bisher nur mit der Shogunatsregierung verhandelt hatte, vollzog die neue Regierung sofort einen drastischen Frontwechsel und gab ein Schulbeispiel dafür, was eine Regierung kann, wenn sie das Vertrauen des Volkes hat.

Die Tokugawaregierung, die bald nach ihrer Machtergreifung zu Anfang des XVII. Jahrhunderts das Land zur Sicherung eines stabilen Gleichgewichts nach außen fast vollständig abgeschlossen hatte, hatte zwar den Wehrgeist im Innern unter den Samurai wachgehalten, aber die Wehrmacht nach außen war völlig überaltert und zur See (bei einem zum großen Teil auf Seenernährung angewiesenen Volke!) restlos vernachlässigt. So mußte sie 1854 unter dem Druck der Kanonen des amerikanischen Commodore Perry das Land öffnen und ähnlich einseitige Verträge schließen wie China. Dadurch war die Machtlosigkeit der Shogunatsregierung so offenbar geworden, daß die Partei der unmittelbaren Kaisermacht, zumal die Verträge ohne kaiserliche Genehmigung abgeschlossen waren, als eines ihrer stärksten Schlagworte

尊王攘夷 *Sonnō Jōi*

„Ehret den Kaiser, vertreibt die Fremden“

verwenden konnte, eine Agitation, die dann auch zu verschiedenen Zwischenfällen führte, die wenn auch vereinzelt, doch bei der schwachen Stellung der Regierung nach außen leicht zu ernstesten Verwicklungen hätten führen können. Aber die Leiter der neuen Regierung wußten sehr wohl, daß man mit Worten und sinnlosen Gewaltakten allein keine Stellung in der Welt behaupten kann; zur Macht gelangt, erkannten sie deshalb die verhaßten Verträge freiwillig an, ahndeten jeden Akt übereilter Gewalttat, selbst wenn von außen in Unkenntnis der Verhältnisse provoziert, mit unnachsichtiger Strenge, wiesen aber auch sofort dem gekränkten Nationalgefühl den Weg der Arbeit und Erziehung, um später auf stärkerer Basis neue und ehrenvolle Verträge von gleich zu gleich schließen zu können.

Wiederergreifen der Macht und Anerkennung der aufgezwungenen Verträge 1868 — Aufhebung der Verträge (Konsulargerichtsbarkeit u. dergl.) auf dem Wege freier Verhandlungen 1899 — dazwischen lag das große Werk der neuen Volkserziehung, das

I. den seiner Vorrechte entkleideten Stand der Samurai in das übrige Volk eingliederte,

II. dabei das ganze Volk mit dem Wehrgeiste des früheren Kriegerstandes durchdrang, und schließlich

III. in kürzester Frist den gesamten Umfang der diametral entgegengesetzten europäischen Zivilisation des XIX. Jahrhunderts zu einem Bestandteil der japanischen Kultur machte, ohne diese ernstlich zu gefährden.

Bezeichnend für das, was war, und was man zunächst wollte, ist der Erlaß von 1872 zur Errichtung der neuen Schulen:

„Alles Wissen, sowohl das, was man im alltäglichen Leben braucht, als auch das, was erforderlich ist, um Offiziere, Ärzte, Künstler, Landwirte und Kaufleute zu bilden, wird durch Lernen erworben. Obgleich nun das Lernen unbedingt notwendig ist, um erfolgreich im Leben wirken zu können, so erachtete man es doch bisher für das gewöhnliche Volk als überflüssig, und auch in den höheren Ständen wurden meistens nur zwecklose Diskussionen und wertlose Aufsatzübungen gepflegt, die wenig praktischen Nutzen brachten; und die Folge davon waren Armut und Mißgeschick im Leben. Darum muß der Unterricht so erteilt werden, daß hinfort in keinem Dorfe eine unwissende Familie und in keiner Familie ein unwissendes Glied gefunden werde.“

Mit diesem Kaiserlichen Erlaß war Volksbildung auf breitester Grundlage für nötig erklärt, und dabei ausschließlich das „Wissen“, das „Lernen“, betont, als dessen Zweck der praktische Nutzen genannt wird; zunächst rein materiell gedacht, aber sicher ein geeigneter Weg, um das Volk unter den gegebenen Verhältnissen anzuspornen im Sinne des letzten der „5 Gelübde des Kaisers Meiji“ im Jahre 1868 bei der Eröffnung des Landes: „Kenntnisse sollen aus der ganzen Welt übernommen werden. . . . zur Stärkung der Grundlagen des Kaiserreichs.“

Den Wechsel der Zeit aber erkennen wir bei einem Vergleich mit dem eingangs zitierten Ausspruch Tokugawa Ieyasus:

1603: Ieyasu wollte Hebung der Bildung, um seine rauhen Krieger einem friedlicheren Leben im Innern des Staates einzugliedern,

1868: Kaiser Meiji weist sein Volk in die Welt, um die Macht des Reiches nach außen durch Wissen zu stärken.—

In beiden Fällen aber wird die Erziehung nicht als Selbstzweck, sondern als einem höheren Zweck, dem Leben des Staates, untergeordnet betrachtet. Der Inhalt wechselt, die Grundlage bleibt.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal den Zustand der japanischen Gesellschaft kurz nach 1868, um die Wirkungsmöglichkeit des Kaiserlichen Erlasses zu verstehen: Auf der einen Seite einige hunderttausend Samurai, an unbedingten Gehorsam gegenüber ihrem Herrn gewöhnt, denen das Sich-Europäisieren einfach Befolgung eines gegebenen dienstlichen Befehls war, bei der jeder dem andern zuvorkommen wollte, auf der andern Seite das von heute auf morgen von allen Schranken ständischer Bindung befreite Bürgertum, das bisher der Staatstheorie nach der

letzte Stand, an Geldmacht aber schon lange der einflußreichste Stand war; beiden Ständen nun, ebenso wie den Handwerkern und Bauern alle Wege geöffnet, falls sie sich nur in der Aneignung europäischen Wissens und Könnens auszeichneten.

Man spricht heute oft von der schnellen Europäisierung Japans in der Gegenwart, aber das ist nur insofern berechtigt, als während und nach dem Weltkriege eine starke Industrialisierung und als Folge Liberalisierung einsetzte, die natürlich die Folgen jeder solchen Entwicklung mit sich brachte. Jedoch gegenüber dem Europäisierungseifer, der zu Anfang der Meiji-Zeit vorhanden war, war die Welle der Kriegs- und Nachkriegseuropäisierung weit flacher, mehr eine technische Auswertung vorhandener Grundlagen als eine völlige geistige Revolution wie damals. Sie fand ihren bezeichnenden Niederschlag auch in den in der Taishô-Zeit neu herausgegebenen Lesebüchern für die Volksschule, worüber nachher mehr, hat aber heute schon wieder einer starken rückläufigen Besinnung auf die nationalen Grundlagen der japanischen Kultur Platz gemacht.

Die Regierung der Meiji-Zeit ließ indes die damalige geistige Revolution zunächst einmal ruhig gewähren und brachte nur allmählich die alten Grundlagen der Erziehung, d.h. die altjapanische Staatstradition verbunden mit den japanisch umgewandelten konfuzianischen Anschauungen, wieder mehr zur Geltung. Jedoch begann sie schon in den achtziger Jahren „den Gedanken der Staatsautorität auch in der Schule durch Uniformierung der Schüler und Exerzierübungen zu fördern“.

Den Abschluß dieser Besinnung auf sich selbst bildete dann 1892 das berühmte „Edikt über die Erziehung“ des Kaisers Meiji. Dieses Edikt, das die Stellung zwischen Kaiser und Volk festlegt und schon den kleinsten Schüler in das Gefüge des Staatsbaus eingliedert, ist bis heute die unveränderliche Grundlage der Erziehung geblieben. Es wird noch heute bei allen größeren Schulfeiern feierlich verlesen, womit dann nach einer feierlichen Verbeugung der Lehrer und der Schüler vor den enthüllten Bildern des Kaiserpaars und dem Absingen der Nationalhymne die Feier beendet ist: kurz und eindrucksvoll.

Dieses Edikt, auf das ich später noch zurückkomme, wurde begleitet von einer Volksschulordnung, deren Einleitung am kürzesten den Wandel der Anschauungen seit 1872 festlegt. Dort (1892!) heißt es:

„Die Volksschulen haben den Zweck, den Kindern die Grundlagen der moralischen Erziehung zu geben, die besonders geeignet sind, aus

ihnen gute Mitglieder der Volksgemeinschaft zu machen, zusammen mit solchen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten, die notwendig sind für die praktischen Erfordernisse des Lebens. Dabei ist besondere Aufmerksamkeit auf die körperliche Ertüchtigung zu legen“.

Während also 20 Jahre vorher, den Notwendigkeiten der Zeit entsprechend einzig und allein die Wichtigkeit des Lernens betont wurde, steht jetzt an erster Stelle wieder die moralische Erziehung zum guten Staatsbürger, an zweiter erst das Lernen, aber mit der Einschränkung „soweit es für die praktischen Erfordernisse des Lebens notwendig ist“, und neben beiden steht gleichberechtigt die körperliche Ertüchtigung.

Diese Auffassung, daß es die Aufgabe der Volksschule ist, in erster Linie die Kinder zu guten Japanern zu erziehen, und erst in zweiter Linie die, ihnen die nötigen Kenntnisse für das Leben zu vermitteln, ist auch heute wieder dieselbe wie vor 40 Jahren. Ein Erlaß vom Jahre 1900 formulierte nochmals die 3 Aufgaben in folgender Reihenfolge: „Körperliche Ertüchtigung, Grundlage der moralischen und staatsbürgerlichen Erziehung, Vermittlung der für das praktische Leben unentbehrlichen Kenntnisse“. Heute, wo Japan vor schweren Problemen nach außen wie im Innern steht, wird diese Auffassung eher noch stärker betont als früher. Denn die Erkenntnis der Notwendigkeit, als Volk unter andern Völkern den eigenen nationalen Charakter zu bewahren, lebt als solche heute im ganzen Volke. Bücher und Zeitschriftenaufsätze, die immer wieder die Frage behandeln, beweisen dies jedem, der sich nur danach umsehen will, zur Genüge. Nihon Seishin, das heißt die Frage nach dem besonderen japanischen Geist, wird mit immer neuem Interesse diskutiert, wobei die Frage natürlich nicht ist, ob das nationale Denken für den Japaner den höchsten Wert habe, sondern nur, wie es am besten zu erhalten und stärker zu entwickeln sei.

Daneben aber geht die Schule ihren Weg der Volkserziehung im betont nationalen Geiste seit 1892 — die erwähnte Richtungsänderung in der Taishô-Zeit blieb Episode — unentwegt weiter.

Nachdem wir so im flüchtigen Überblick die Umwelt kennen gelernt haben, in die die japanische Schule hineingestellt ist, sollen im folgenden nun einige Beispiele zeigen, wie im japanischen Volksschulunterricht das nationale Denken entwickelt und gefördert wird. Und zwar werde ich versuchen, dies nach 3 Richtungen zu verfolgen:

- die Bindung des Kindes an das Land und die Heimat,
- die Bindung des Kindes an die Familie,

die Bindung des Kindes an den Staat.

Diese 3 Richtungen werden natürlich in der Schule nicht systematisch nach einander behandelt, sondern die Hinweise auf alle 3 Bindungen gehen Hand in Hand, wobei die Bindung an den Staat, in der besonderen japanischen Form der Verbundenheit mit dem Kaiserhause, fortschreitend mehr betont und zuletzt mit der Bindung an die Familie zu einer Einheit verschmolzen wird.

Als Grundlage der Untersuchung dient am besten das Unterrichtsmaterial, das die Schule den Kindern in die Hand gibt, vor allem die Lesebücher (*kokugo tokuhon* 國語讀本) und die Bücher für den sogenannten Moralunterricht (*shūshin sho* 修身書). Neben diesen kämen auch vom 5. Schuljahr an die Bücher für den Geschichtsunterricht (*kokushi* 國史) in Betracht; aber, wenn diese auch fachlich für die Behandlung des Geschichtsunterrichts als solchen sicher von Interesse sind, würde doch ihre Einbeziehung in die vorliegende Untersuchung allzuviel Raum beanspruchen, zumal das Stoffliche auch in den beiden anderen Buchreihen vorkommt, und hier ja besonders die allgemeinen Grundlagen der vaterländischen Erziehung in der japanischen Volksschule behandelt werden sollen. Ich lasse sie deshalb bewußt unberücksichtigt und gehe gleich zur Besprechung der Lesebücher

*Tokuhon, Kokugo tokuhon*

über. Diese Lesebücher liegen in ihrer Zahl und in der allgemeinen Anordnung des Stoffes seit der Meiji-Zeit fest, haben aber im Lauf der Zeit wiederholt eine innere Umgestaltung erfahren, die für die Entwicklung der japanischen Geisteshaltung von großem Interesse ist. Zum Vergleich mögen die jeweils 4 ersten Bände der Ausgaben von

Meiji 43 (1912) *jinjō shōgaldō tokuhon* I-IV  
 Taishō 6 (1918) „ „ *kokugo tokuhon* I-IV  
 Shōwa 7 (1932) „ „ „ „ I-IV

dienen. Die verschiedenen Ausgaben sollen im folgenden durch M, T und S unterschieden werden.

Ein genauerer Vergleich zwischen den erwähnten 3 Ausgaben der Lesebücher — es gibt deren je 12 für die ersten 6 Schuljahre — kann allerdings nicht Aufgabe dieser Betrachtung sein. Kulturgeschichtlich, sprachgeschichtlich und pädagogisch wäre er äußerst reizvoll, da der Stoff, mit einer typischen Unterbrechung durch T fast genau derselbe, aber die Anordnung und die Form sehr verschieden sind. Hier sei nur soviel gesagt, daß die Bücher der städtischen Entwicklung Japans fort-

schreitend Rechnung tragen, was schon bei einem Vergleich zwischen M und T zu erkennen ist, daß natürlich die durch die Weiterentwicklung der Technik sich ergebenden neuen Stoffe, Auto, Flugzeug, Radio u.s.w. jeweils neu aufgenommen wurden, und daß die jetzt eingeführten neuen Lesebücher auf die ganz einfache Form der Anfangsstücke, wober nachher mehr, verzichten und verzichten können, weil der Kindergarten jetzt vielfach diese Dinge vorweg nimmt. In der technischen Ausführung unterscheidet sich die Shōwa-Ausgabe von den früheren durch von Anfang an kleineren Druck und durchweg farbige, leider zum Teil, wie schon die der Taishō-Ausgabe, wenig gut gezeichnete Bilder.

Schlagen wir nun die Fibel auf, wie sie das 6jährige Kind am ersten Schultag bis in die ersten Jahre der Taishō-Zeit, also in der Meijiausgabe in die Hand bekam.

M I, Seite 1 zeigt, wie alle Bilder dieser Ausgabe in schwarz-weißer Linienzeichnung, das Bild der japanischen Flagge und die beiden Silbenzeichen *ハタ hata*, sonst nichts. Das Kind weiß natürlich sofort, was gemeint ist; denn an jedem Feiertag — und es gibt nur nationale Feiertage in Japan — wird die Flagge an der schwarz geringelten Bambusstange an jeder Haustür ausgehängt. Die ersten Buchstaben, die das Kind lesen lernte, waren also mit dem nationalen Symbol verbunden, und, da die Flagge das Sonnenrund zeigt, auch mit der Sonne und dem Kaiserhause, das mythologisch von der Sonnengöttin abstammt. Dieser Zusammenhang kommt natürlich im Unterricht erst sehr viel später an die Reihe. Aber auch abgesehen vom eigentlichen Unterricht wird die Flagge dem Kinde bei vielen Gelegenheiten näher gebracht, sei es bei Schulfesten oder bei Spalierbildungen, zu denen gern jede Gelegenheit benutzt wird, wenn die Kinder dabei einen besonderen Eindruck erhalten können. Ich nenne als uns Deutsche angehende Fälle z.B. die Ankunft des Luftschiffs „Graf Zeppelin“ und der Fliegerin Marga von Etdorf, wo die Kinder der betreffenden Landschulen sich anstellten, jedes mit einem Fähnchen in der Hand.

M I, S. 15 kommt die Flagge wieder vor und weht von einem Spielzeugschiffchen;

M I, S. 28 zeigt die Kriegsflagge hinter einer Kompagnie marschierender Soldaten; in

M II, Stück 12 *shinnen*, Neujahr, weht sie vor allen Häusern.

Ein Beispiel dafür, auf welche Weise damals das Kind gleich im ersten Schuljahr mit dem Kaiserhause verbunden wurde, ist

M I, S. 16. Die Seite zeigt die beiden Kaiserlichen Wappen mit der Unterschrift: *kiku no gomon* (das erhabene Chrysanthemumwappen) und *kiri no gomon* (das erhabene Paulowniawappen). In einer anderen Ausgabe der Meiji-Zeit nehmen die beiden Wappen nur die halbe Seite ein, während auf der anderen Seite die Eingangsbrücke zum Kaiserlichen Schloß in Tokyo gezeichnet ist mit der Unterschrift: Mauer — Graben — Brücke.

M I, S. 22 gibt dann gleich die Verbindung mit den Ahnen: das Bild: oben rechts der dem Kind natürlich bekannte (Shintô-) Tempel des Ujigami, etwa Dorf- (Ahn-) Gott, in der Diagonale die zum Tempel hinaufführende Steintreppe, unten das Eingangstorii, die bekannten, oben durch zwei Querbalken verbundenen Türpfosten. Da diese kleinen Shintôtempel in ganz Japan ungefähr gleich aussehen, genügt tatsächlich die kurze Unterschrift: „Im Hain liegt der Tempel, das rote Torii ist auch zu sehen und auch die hohe Steintreppe“. — Das schon erwähnte Stück

M I, S. 28 bringt die Verbindung zur Armee: Soldaten, die aus der Kaserne ausmarschieren zum Exerzieren, bei welcher Gelegenheit dann auch gleich die Kriegsflagge gezeigt wird.

Ähnliche Motive finden wir natürlich mutatis mutandis auch in unsern Volksschulbüchern, aber was die starke Betonung des nationalen Moments anbetrifft an so hervorgehobener Stelle und so früh doch erst heute. Außerdem liegt ein wesentlicher Unterschied darin, daß der Stoff nicht didaktisch erklärend, sondern einfach gegenständlich, selbstverständlich gegeben gezeigt wird. So wird z.B. dem Kinde die Heimat lieb gemacht, *aikokushin* 愛國心 *wo okosu*, indem ihm die bekannten Tiere und Pflanzen der Heimat gezeigt werden, z.B.

M I, S. 8 Kranich-Kiefer-Aufgehende Sonne

M I, S. 14 Bambus-Sperlinge; Weide-Schwalben

M I, S. 20 Libelle und Cicade u. s. w.

Hierbei ist bemerkenswert, daß diese Dinge in M noch ganz in der alten traditionellen Weise — Zusammenstellungen, die von der chinesischen Malerei herkommen — gegeben werden, während in den späteren Ausgaben mehr naturalistische Darstellungen an deren Stelle treten, wie auch in M schon bei den Tieren, die von besonderer wirtschaftlicher Bedeutung sind, Kuh, Henne u. s. w. Auch finden sich schon in M europäische Tierfabeln, so etwa

M I S. 18 die bekannte Geschichte vom Fuchs und dem Kranich,

alles dies aber nur in rein gegenständlicher Darstellung, der Text nur in Stichworten: „die flache Schüssel, der tiefe Krug, der schlanke Schnabel“, und erst später durch längeren Text in Beziehung zum Menschen gebracht und, wo Gelegenheit ist, in den Dienst der Weckung des Nationalstolzes gestellt, z.B.

M III (2tes Schuljahr), Stück 1 *sakura* die Kirsche, das endet: „So viele Kirschbäume giebt es in den fremden Ländern nicht. Es gibt zwar welche, aber so schöne Blüten wie die japanischen Kirschen tragen sie nicht“.

Der Bindung an die Heimat dienen dann auch typische japanische Landschaftsbilder, etwa

M I, S. 32 Bauern beim Jäten des Unkrauts im Reisfeld,

M III, St. 11 das Auspflanzen des Reises,

M III, St. 23 Küste mit Kiefern,

M IV, St. 5 Fuji no yama.

Diese drei Motive sind für uns ein gutes Beispiel für das, was ich eingangs als erleichternde Umstände für die Erzielung eines einheitlichen Nationalgefühls in Japan bezeichnete; denn alle drei, Reisbau, Küste mit Kiefern, Berge, gibt es überall in Japan, und es ist sozusagen naturgegeben, die letzteren unter dem Zeichen des höchsten (der Niitake in Taiwan ist ja auf Kolonialboden) und eindrucksvollsten Berges zu einer Einheit zusammenzufassen.

Frühzeitig wird auch das Thema der Bindung an die Familie aufgenommen, und zeigt dem Kinde, vor allem dem Mädchen, natürlich zunächst in ganz einfacher Weise, auch gleich die Pflichten, die seiner warten. So zeigt

M I, S. 22 ein Mädchen, das sein Schwesterchen stehen lehrt,

M II, St. 4 zeigt im Spiel „Besuch“ mit zwei Bildern das höflich korrekte Verhalten nach alter Sitte. Sehr hübsch ist

M II, St. 15 *okasan*, die Mutter,

das lehrt, was die Mutter alles für das Kind tut. Text (ohne Bild):

„Wer dich als Säugling auf den Armen gehalten und dich Milch hat trinken lassen, wer ist das? Wer dich an den warmen Busen genommen und dir Schlafliedchen gesungen hat, wer ist das? Wer dich mit den Eßstäbchen Reis hat essen lehren, wer ist das? Wer dir, wenn du erkältet warst oder Leibweh hattest, Medizin gegeben hat, wer ist das? Wer dir den Kimono nähte und für dich wusch, wer ist das?“ (Antwort:) Das ist meine Mutter. Meine Mutter liebt mich (*kawaiigatte kudasaïmasu*)

und auch ich halte meine Mutter in Ehren (*daiji ni shimasu*).“

Als Beispiel für die Art der Darstellung und die typisch japanische Familie diene noch

M III, St. 4 *watakushi no uchi* Mein Heim.

„Zuhause sind eine ältere Schwester\*, drei ältere Brüder\*, je ein jüngerer Bruder\* und eine jüngere Schwester\*. Mein ältester Bruder ist jetzt Soldat, meine ältere Schwester hat neulich in das benachbarte Dorf geheiratet. Ich merke gut auf die Befehle meiner Mutter, warte meine jüngere Schwester und mache Besorgungen. Mein jüngerer Bruder liebt Hunde und spielt immer mit Buchi (Hundenname). Mein Vater und mein älterer Bruder gehen jeden Morgen aufs Feld. Wenn alle aus dem Hause gehen, dann behütet die Großmutter das Haus. Nach dem Abendessen erzählt uns der Großvater interessante Geschichten“.

Soweit die Meiji-Ausgabe. —

Im Jahre Taishô 6 (1917) wurden dann — damals als großer Fortschritt der Zivilisation gepriesen — neue Lesebücher herausgegeben, die einen sehr interessanten Wandel der geistigen Einstellung zeigen.

Der Gedanke der „völkerverbindenden“ Demokratie zusammen mit dem Zusammenbruch des zaristischen Rußland und Wilson'schen Völkerverbrüderungsideen hatte damals offenbar stark auf die leitenden japanischen Kreise eingewirkt, und daß diese Änderung der geistigen Einstellung nicht nur Tarnung war, beweist doch wohl der Entschluß, die Lesebücher für die Volksschulen in so radikaler Weise zu ändern, wie im folgenden ausgeführt werden soll.

Wir sahen, welche bedeutende Stelle der Landesflagge in den ersten Lesebüchern der Meiji-Zeit eingeräumt war. In denen der Taishô-Zeit kommt sie in den ersten 4 Heften überhaupt nicht vor, es sei denn, man wollte

T II, St. 1 *undôkwaï* Spörftfest

dafür anführen, wo sie ganz bescheiden unter den anderen, wie üblich bei solchen Gelegenheiten guirlandenartig aufgezogenen Flaggen aller Länder an ihrem Sonnenrund gerade noch zu erkennen ist.

T. I, S. I aber beginnt statt der früher an dieser Stelle gezeigten Reichsflagge mit einem Bild der Kirschblüte. Das scheint an sich ein für Japan durchaus geeigneter Gegenstand, um damit das 1. Lesebuch zu beginnen; denn die Kirschblüte ist für Japan die Blüte par excellence, die auch dem Großstadtkind in Tôkyô jedes Jahr ein neues Erlebnis be-

\*im Japanischen verschiedene Hauptwörter

deutet, und sie ist darüberhinaus mit ihrem Abfallen, sobald sie aufgeblüht ist, ein Symbol für den Samurai, der stets bereit sein soll, in Jugend und Schönheit zu sterben; auch sahen wir ja schon in M III, St. 1, wie sie der Erziehung zum Stolz auf die Schönheit des eigenen Landes nutzbar gemacht wurde. T I, S. 1 aber ist sie ganz wie ein Bild aus einem botanischen Lehrbuch mit einer schematisch gezeichneten Einzelblüte in kleinem Viereck gegeben, und es ist schwer vorstellbar, daß eine solche Art der Darstellung, die in den Meiji-Lesebüchern erst in M IV, St. 10 „Die Getreidearten“, also durchaus am Platze, aber noch nicht in M III, St. 10 „Der Bambus“ angewendet ist, irgendwelche Stimmungsmomente auslösen kann.

Erscheint uns hier ein an sich brauchbares Motiv in wenig zweckmäßiger Weise ausgenützt, so ist noch bezeichnender für den Wechsel der Anschauungen das Fortfallen verschiedener anderer Motive, die in den früheren Lesebüchern eine große Bedeutung hatten. So fehlt das Stück M I, S. 16, die Kaiserlichen Wappen, während sich der Shintôtempel mit einer halben Seite zusammen mit einem buddhistischen Tempel und dem Yakuba (etwa Bürgermeisterei) in T I, S. 7 begnügen muß. Und in allen 4 ersten Lesebüchern werden Soldaten und Militärisches als solches nicht ein einzigesmal erwähnt! Selbst das T II, St. 24 dargestellte Flugzeug ist nicht als japanisches Armeeflugzeug dargestellt, obwohl es eine Zivilfliegerei damals in Japan noch gar nicht gab, sondern ganz neutral als schwarzer Schattenriß auf weißem Grund.

Am deutlichsten wird uns aber der Wechsel der Auffassung werden, wenn wir einmal ein Stück gleichen Inhalts in den beiden Ausgaben M und T vergleichen:

M II, St. 3 und T II, St. 3 haben beide den Titel „*kiku no hana*“ „Die Chrysantheme“. (Die Chrysanthemublüte ist bekanntlich auch das Kaiserliche Wappen).

M II, St. 3 hat ein Bild, eine Mutter mit 3 Kindern; alle singen. Der Text erzählt von der Verteilung der Blüten an die Familienmitglieder und endet: „Nun hat jedes ein Blüte und wir wollen Kimigayo (die Nationalhymne) singen!“

T II, St. 3 hat auch ein Bild, eine Mutter mit ihrem Töchterchen vor einem Beet mit Chrysanthenen. Der Text bringt ebenfalls die Verteilung der Blüten, endet dann aber mit einem Liedchen:

„Prächtig erblühten die Kiku der Hecke.

Ich möchte eine nehmen,

Eine gelbe Blüte,  
zu einem Orden beim Soldatenspielen.  
Prächtig erblühten die Kiku der Hecke.  
Ich möchte eine nehmen,  
als Leckerbissen beim Küchenspiel.“

Dies Stück ist sicher mehr auf das kindliche Empfinden abgestellt, aber die Selbstverständlichkeit, die Automatisierung des patriotischen Erlebens, die bewußt oder unbewußt in der Meijiausgabe immer wieder versucht wird, fällt dabei unter den Tisch.

Müssen wir dies von unserm heutigen Standpunkt aus als ein Negativum der Taishô-Ausgabe werten, so ist ein Positivum die schnelle Nutzbarmachung für das Volksleben wichtiger Neuerscheinungen für die Erziehung. Die wichtigste Neuerscheinung im japanischen Volksleben der Taishôzeit ist aber die steigende Bedeutung der Industrie. Als Beispiel für deren frühe Auswertung gebe ich Ihnen

T III, St. 2 *hayaoki*, Das Frühaufstehen.

Das Bild zeigt eine Fabrik mit ihren rauchenden Schornsteinen, dahinter die aufgehende Sonne. Der Text lautet:

„Die Dampfpfeife der Fabrik ertönt. Es ist noch fast dunkel, aber heute Morgen wollte ich vor meinem älteren Bruder aufstehen und bin leise zum Schlafzimmer hinausgegangen. Wie ich die Haustüre aufmache, ist drüben der Himmel hellrot. Zwei, drei Raben fliegen krächzend dahin. „Ah, die Sonne geht eben auf. Wie schön! Bruder! Bruder!“ — „Oi“ so tönt vom Brunnenrand des Bruders Stimme. — Da tönt wieder eine Weile die Dampfpfeife, und aus den Schornsteinen steigt dichter, ganz schwarzer Rauch. Es scheint, in der Fabrik hat man bereits mit der Arbeit begonnen. Ich will schnell mein Gesicht waschen und mit dem Bruder meine Aufgaben machen“.

Die Dampfpfeife der Industrie als Mahnung zum Frühaufstehen — in der Meijiausgabe M II, St. 1 finden wir noch den Hahnenschrei — zeigt wohl am besten den Wandel der Zeit.

Für die Mädchen wird allerdings noch deutlich an der früheren Tendenz, sie möglichst früh für ihre späteren Aufgaben in der Familie zu erziehen, festgehalten. Ich gebe nur zwei Beispiele, die ich vor allem auch deshalb ausgewählt habe, weil sie uns zeigen, wie man selbst in der „aufgeklärten“ (*hiraketa*, was man leider meist am besten mit amerikanisiert übersetzt) Taishôzeit in mancher Hinsicht an den alten natürlichen Auffassungen festgehalten hat.

T II, St. 11 heißt „*Miyochan*“ (Name)

„Miyochan wird jetzt von der Mutter im Arm gehalten und trinkt Milch. (Das Bild zeigt die Mutter, die das Kind trinken läßt). Miyochan ist erst 1 Jahr alt. Miyochan ist meine jüngere Schwester und ich bin ihre ältere Schwester (im Japanischen zwei besondere Wörter). Ich warte Miyochan täglich. Wenn ich sie tändelnd in die Höhe hebe, dann macht Miyochan ein liebes Gesicht, streckt die Händchen aus und sagt (u)má (u)má (Laut der Freude)“.

T III, St. 5 „*O Hana*“ (Name)

„Wenn O Hana von der Schule nach Hause kommt, macht sie Besorgungen, fegt den Garten und hilft der Mutter. Wenn der Säugling schreit, eilt sie gleich zu ihm: „Schlaf, schlaf, schnell, schnell, schnell, schlaf schnell! Der Kleine ist ein gutes Kind. Schlaf! Schlaf!“ so singt sie mit lieber Stimme das Wärterinnenlied. — Wenn der Kleine dann noch weint: „Mutter, bitte laß den Kleinen Milch trinken“, damit nimmt sie ihn auf den Arm und bringt ihn zur Mutter. O Hana ist dieses Jahr 9“.

Zeigen uns so die Lesebücher der Taishôzeit einen durchaus „modernen“, „pazifistischen“ Geist, der abgesehen von den konservativeren Gedanken für die Mädchen mit gleichzeitigen Geistesströmungen in Europa und Amerika eng verwandt ist, so bringen die seit Shôwa 6 (1931) herausgegebenen neuesten Lesebücher eine sichtliche Besinnung auf die Verpflichtung der Schule zur Erziehung im nationalen Sinne.

Wie in der Taishô-Ausgabe beginnt das erste Heft

S I, S. 1 mit dem Bild der Kirschblüte. Dieses ist aber nicht mehr eine Abbildung aus einem Botanikbuch wie T I, S. 1, sondern zeigt farbig über zwei Seiten eine weite Landschaft mit Bergen, die als Hintergrund blühender Kirschbäume erscheinen. Es ist eine Weiterbildung des Bildes von M III, St. 1 in moderner Technik, wobei bemerkenswerterweise auch die in M III vorhandenen beiden Schüler fortgefallen sind, sodaß die Bäume in der Landschaft ganz für sich wirken können. Bemerkenswert und ein Zeichen einer veränderten Zeit ist auch, daß die Shôwa-Ausgabe auf die ganz einfache Form des Textes der ersten Stücke in der Meiji- und Taishô-Ausgabe verzichten kann, der nun nicht mehr ein einzelnes Wort ist, sondern ein Satz: „Sie sind erblüht, sie sind erblüht! Die Kirschen sind erblüht“. Der Kindergarten und die Vorbildung in der Familie nehmen eben heute die Anfänge des Buchstabierens (besser: Syllabierens) schon voraus.

Das Eingangsmotiv der Taishô-Ausgabe ist also beibehalten, gibt aber durch die neue Aufmachung und die bessere Vorbildung der Schüler ganz andere Möglichkeiten der Auswertung.

Bei der Besprechung der Taishô-Ausgabe erwähnte ich das an vielen Stellen zu erkennende Bestreben, der kindlichen Auffassung mehr als in der Meiji-Ausgabe Rechnung zu tragen. Wir sahen aber an dem Beispiel des Chrysanthemum-Stücks, wie darüber die Erziehung im vaterländischen Geist zu kurz kam. Daß es auch anders geht, zeigt uns

S I, S. 5

mit einem Bild von Spielzeugsoldaten und dem Text „Vorwärts Marsch! Vorwärts Marsch! Soldaten, Vorwärts Marsch!“

Es ist eine Wiederaufnahme des Motivs von M I, S. 28 (das noch wirkliche Soldaten mit einem beschreibenden Text hatte) verbunden mit einer stärkeren Anpassung an das Empfinden des Kindes, das mit dem in M gegebenen Begriff „Kriegsflagge“ ja doch nichts anfangen kann, wenn nicht das einprägsame japanische Wort „*gunki*“ als solches wirken sollte.

Das Motiv der Flagge wird auch wieder aufgenommen, und wieder in Verbindung mit der Sonne.

S I, S. 6 zeigt Kinder, die die aufgehende Sonne begrüßen, wobei der Haushund auch nicht fehlt; daneben zeigt

S I, S. 7 die Flagge an hohem Flaggenmast mit dem Text: „Die Flagge mit dem Sonnenrund — Hoch! Hoch!“

Auch das Flugzeug, hier schon S I, S. 21, ist inzwischen ein japanisches geworden und zeigt das Sonnenzeichen an Flügeln und Rumpf. Und S I, S. 19 zeigt unten als reproduzierte Zeichnung eines Schülers ein Kriegsschiff und oben den Berg Fuji als Zeichnung einer Schülerin.

Gleich zu Anfang der Schulzeit werden also die Kinder wieder auf die Wehrhaftigkeit und die nationale Besonderheit Japans hingewiesen, eine deutliche Abkehr von der Gesinnung, die wir aus den Lesebüchern der Taishôzeit erschließen konnten. Damit aber wird auf die Anschauungen der Meijizeit zurückgegriffen, die nun auf einer anderen Ebene wieder aufgenommen werden. Dies finden wir auch bei der Einstellung gegenüber Dingen des täglichen Lebens bestätigt.

T I, S. 28/29 und S I, S. 38/41

behandeln z.B. beide das Thema des „*hakoniwa*“, wörtlich Kastenterrassen, als ästhetische Liebhaberei der Erwachsenen „*bonkei*“ genannt.

T. I zeigt als Bild einen fertig gebauten *Hakoniwa* und einen Knaben, der ihn betrachtet; der Text lautet: „Das ist mein Kastengarten. Diese hohe Stelle ist ein Berg, diese tiefe ist ein Fluß. Über den Fluß ist eine Brücke geschlagen“. In S I ist das Ganze in Tätigkeit verwandelt. Das Bild zeigt 2 Knaben am unfertigen Kastengarten tätig. Der Text lautet: „Masachan, wir wollen einen Kastengarten machen, so hat mein älterer Bruder gesagt. Mein älterer Bruder hat einen Kasten herbeigeholt; ich habe Erde und Steine gebracht. Die Erde habe ich in den Kasten hineingetan. Aus der Erde hat dann mein Bruder einen hohen Ort hergestellt: Das ist ein Berg, nicht? — Ja — usw. Nachdem so die Herstellung erzählt ist, zeigen beide den fertigen Garten dem Großvater, der sie lobt.“

Die noch rein betrachtende Einstellung der Taishôzeit hat also hier einer durchaus lebendigen Tätigkeitsschilderung Platz gemacht. Aber gegenüber allem Neuen in der Art der Auffassung sowohl, wie im Sachlichen — gleich S I, S. 24 Telefon (als Kinderspielzeug; Kinder „telefonieren“, ehe sie Besuch spielen), S II, St. 3 *ashita wa onsoke* Schulausflug, (Radio-Wetterdienst), S II, St. 19 Eisenbahn, S III, St. 23 Zahnarzt, S III, St. 21 Auto — wird doch im wesentlichen weit stärker an die alte Tradition angeknüpft als in T.

Auf die wieder stärkere Betonung der heimischen Landschaft habe ich schon hingewiesen; so zeigt das in allen drei Ausgaben vorkommende Stück „*fuji no yama*“ in der Shôwa-Ausgabe — statt der je nur halbseitigen Bilder in M und T — auf der ersten Seite ein Bild mit Wolken hinter Kieferngipfeln, und dann über zwei Seiten weg ein Bild des sich über Meer und Ebene erhebenden Berges.

Auch auf moralischem Gebiet wird wieder an älteste Dinge angeknüpft. So zeigt S I, S. 16, wie der Sohn, ehe er morgens zur Schule geht, sich höflich von den Eltern verabschiedet: *otôsan, itte mairimasu, okâsan, itte mairimasu*, und zwar im japanisch eingerichteten Zimmer sich mit höflicher Verbeugung niederknieend, während Vater und Mutter beim Frühstück sitzen. In S I, S. 20 meldet er sich wieder von der Schule zurück. Diesmal ist ein europäisches Zimmer gezeigt; der Vater sitzt am Schreibtisch mit Tischtelefon, während die Mutter zum Zimmer hereinsieht. Dem europäischen Raum entsprechend darf der Sohn sich mit einer Verbeugung, Hut in der Hand, begnügen. Hier wird also das alte Thema der 5 Beziehungen (Eltern-Kinder) mit dem alten Thema der 5 Tugenden (*rei*, richtiges Benehmen) neu auf-

genommen, und gleich seine Gültigkeit in moderner Umgebung gezeigt.

Einen großen Raum nehmen natürlich in allen drei Ausgaben auch die Märchen ein, die aber im Gegensatz zu unsern Märchen nur selten das „Kind“ als Hauptperson haben, es sei denn als junger Held: Momotaro, der die Teufel, oder Ushiwakamaru, der junge Yoshitsune, der durch seine Gewandtheit einen alten Krieger besiegt. T 1 und ausführlicher S II bringen sogar ein Tiermärchen „*saru to kani*“ „Affe und Krabbe“, indem zum Schluß eine Biene, eine Kastanie, ein Mörser einträchtig zusammenhalten, um die geschädigte Krabbe an dem bösen Affen zu rächen. Meist sind die Märchen didaktischen Inhalts und zeigen die Folgen guten und schlechten Handelns, ohne aber aufdringlich moralisierend zu wirken. Sie sind eben „*mukashi-banashi*“ „Erzählungen aus alter Zeit“ wie die Sagen. Über dieses „*mukashi*“ „alte Zeit, Altertum, vergangene Zeit, Vergangenheit“ sind auch noch ein paar Worte zu sagen, um die Wirkungsmöglichkeit der vielen, besonders auch historischen, Beispielgeschichten, die auch bei der nachher ausführlicher zu besprechenden „Moral-Erziehung“ viel verwendet werden, richtig einschätzen zu können.

Wir neigen leicht dazu, Vergangenes als vergangen und erledigt zu betrachten, das uns in einer neuen Zeit nicht mehr sehr berührt. Infolge unserer übersichtlichen Zeitrechnung haben wir eben ein zu genaues Gefühl dafür, wie weit jedes Ereignis von uns zurückliegt. Anders bei der japanischen Chronologie nach „Nengō“, Zeitperioden, die erst seit 1868 regelmäßig mit der Regierungszeit der Kaiser zusammenfallen, früher aber viel öfter gewechselt wurden. Infolge der dadurch gegebenen Unübersichtlichkeit liegt alles, was vergangen ist, für den Durchschnitts-Japaner ziemlich gleich lange oder kurz zurück, und die Vergangenheit hat einen viel höheren und gleichmäßigeren Gegenwartswert als bei uns. —

Die weiteren Lesebücher schließen sich den besprochenen vier ersten inhaltlich an, nur daß natürlich die Stoffe komplizierter werden, an Stelle der Märchen Sagen und in unmerklichem Übergang historische Erzählungen treten, Stücke naturwissenschaftlichen und geographischen Inhalts (auch über das Ausland) hinzukommen. Über das Ausland zuerst M VIII, St. 22, 4. Schuljahr, 9jährige: „*sekai no hanashi*“ „Die Welt“, mit Kartenskizze und Rassentypen.

Man darf dabei nicht übersehen, daß die Lesebücher und die gleich zu besprechenden Shûshinsho nur einen Teil des Unterrichtsmaterials ausmachen; besonders auch daß daneben die Heimatkunde und, vom

5. Schuljahr ab, die Bücher für den Geschichtsunterricht die gleichen Themen variieren und erweitern und ihnen so verstärkte Bedeutung geben. Die ehrwürdigen Gestalten der Amaterasu Ô-mikami und des Jimmu Tennô z.B. erscheinen in Lesebuch, Shûshinsho und Geschichtsbuch und gewinnen so dreifache Realität. —

Damit können wir nun zu den sogenannten

#### Shûshinsho

übergehen. Diese Shûshinsho gehen den Lesebüchern parallel, jedoch gibt es für jedes Schuljahr nur eines. Meist wird der Ausdruck „Shûshinsho“ mit „Morallesebuch“ übersetzt. „Bücher für Charakterschulung und Bürgerkunde“ wäre wohl dem Inhalt mehr entsprechend; denn sie dienen der Erziehung des Kindes zum zukünftigen Staatsbürger als Grundlage. Gerade in diesem Fach kommt es natürlich besonders auf die Persönlichkeit des Lehrers an, die das Gerippe des Lehrstoffs erst mit Fleisch und Blut umgeben muß, um so mehr, als die japanische Schule keinen Religionsunterricht kennt, der ja nur allzu leicht zum Konfessionsunterricht ausartet und damit in den Gemütern der Kinder nur nationale Spaltung statt nationaler Einigkeit hervorruft. Die Shûshinsho ziehen gewissermaßen die Summe aus dem, was im ganzen Schulleben und in den andern Unterrichtsfächern, vor allem Heimatkunde, Lesen, Geschichte, auf die Kinder nationalerzieherisch einwirkt. Ein Einblick in sie, bei dem ich mich natürlich auf einige besonders bezeichnende Beispiele beschränken muß, wird uns also zeigen, was die japanische Volksschule stufenweise von den Kindern an staatsbürgerlichem Verständnis und Wollen erwartet.

Zunächst die Zusammenfassung des II. Heftes, Ende 2tes Schuljahr, 7jährige:

#### „Das gute Kind“.

Bild: Ein Kind sitzt vor seinen Eltern, denen es das Belobigungsschreiben der Schule überbracht hat.

Text: „Dies ist ein gutes Kind, das die Lehren des Lehrers befolgt. In der Schule wie zu Hause ist seine Gesinnung gleich gut, mit seinen Kameraden verträgt es sich, es vergißt nicht die Wohltaten, die es von andern empfangen hat, seine Aufgaben macht es selbst, immer ist es dankbar für die von S. M. dem Kaiser empfangenen Wohltaten. — Da es außerdem gut lernt, hat es dieses Belobigungsschreiben der Schule erhalten“

Vater und Mutter freuen sich und ermahnen es:

„Von nun an mußt Du Dich tüchtig weiter anstrengen, um ein guter Mensch zu werden“.

Die Charaktereigenschaften stehen also an erster Stelle, dann wird der Kaiser erwähnt, und schließlich erst werden die Kenntnisse bewertet. Der Erfolg zieht aber gleich die Ermahnung zu weiteren höheren Leistungen nach sich.

III./27, Schluß des 3. Schuljahrs, 8jährige, heißt schon :

„Der gute Japaner“.

„Um ein guter Japaner zu werden, muß man der Tugend S. M. des Kaisers und Ihrer M. der Kaiserin gleichkommen und den Kaiserlichen Ahnentempel verehren, sowie das Gefühl der Treue zum Herrscher (*chûkun*) und der Vaterlandsliebe (*aikoku*) im Herzen tragen.

Man muß den Eltern kindliche Liebe erweisen, den Meister verehren, dem Freund freundlich sich erweisen und mit seinen Nachbarn gut auskommen.

Ehrlichkeit, Großmut, Wohltätigkeit muß man tief im Herzen tragen, die empfangenen Wohltaten darf man nicht vergessen, im Verkehr mit andern muß man ihnen helfen, den Vorschriften gehorchen, den Unterschied zwischen eigenen und fremden Sachen beachten, und um der andern Leute willen seinen Handel treiben.

Ferner: gutes Benehmen, Ordnung in seinen Sachen, bei der Arbeit sich Mühe geben, im Lernen eifrig sein, seinen Körper gesund halten, darauf soll man achten, seinen Mut soll man festigen, das Herz soll in Geduld stark sein, schwierigen Dingen gegerüber darf man nicht den Kopf verlieren und man soll eine sparsame Gesinnung haben.

Wenn man so sein Betragen einrichtet und viel mit den Menschen verkehrt und des Nutzens der Menschen und des Nutzens der Welt eingedenk bleibt und so ein guter Japaner wird, das ist das Wichtigste.

Eine solche Gesinnung muß man von ganzem Herzen entwickeln“.

Man sieht, dieses ganze Stück bezieht sich ausschließlich auf die Ausbildung seelischer Eigenschaften; und hier finden wir deutlich ausgesprochen, daß an erster Stelle die Beziehung Kaiser — Untertan, *chû*, an zweiter die Eltern — Kind *ko*, dann Lehrer — Kind, Mitmensch — Mitmensch steht, also die weiteren konfuzianischen Beziehungen und dann erst, quasi als Folge, die individuellen Charaktereigenschaften folgen, die aber gleich wieder durch die Rücksicht auf die Andern eingedämmt werden.

Vom Staat als solchem wird natürlich noch nicht gesprochen, was

ja auch für das Verständnis 8jähriger Kinder zu hoch wäre. Den Anfang dazu haben wir nun in IV./3, Anfang des 4. Schuljahrs, 9jährige, „Der Yasukunitempel“.

„Der Yasukunitempel liegt in Tôkyô auf der Höhe von Kudan.

In diesem Tempel werden diejenigen verehrt, die für den Herrscher (*kimi*) und das Land (*kuni*) gefallen sind.

Im Frühling, am 30. April, und im Herbst, am 23. Oktober, entsendet der Kaiser einen eigenen Stellvertreter, und zu besonderen Feiern erscheinen beide Majestäten auch selbst.

Die um den Herrscher und um das Land verdienten Männer durch einen Tempel zu ehren und für sie eine schöne Feier abzuhalten, heißt einem Kaiserlichen Wunsch entsprechen“.

Und zum Schluß die Aufmunterung :

„Wir sollen der tiefen Liebe des Kaisers eingedenk sein, den hier gefeierten Helden nachahmen und uns für Herrscher und Land bemühen“.

Das Thema wird fortgesetzt in IV/22, 4. Schuljahr, annähernd 10jährige. Dazu, wie auch zu den früheren ein Bild. Der Text lautet :

„Die Flagge“

„Auf diesem Bilde sehen die Kinder die zu Kigensetsu (Reichsgründungstag), von allen Häusern ausgesteckte Sonnenflagge, freuen sich und unterhalten sich darüber.

In allen Ländern gibt es eine Flagge mit dem Symbol des Landes : die Landesflagge.

Die Flagge mit der Sonne ist unsere Flagge und an allen Feiertagen weht sie vor der Schule und vor allen Häusern, und unsere Schiffe lassen sie in allen Häfen der Welt wehen, wo sie sind.

Da die Landesflagge das Symbol unseres Landes ist, müssen wir Japaner die Sonnenflagge besonders ehren.

Und als Volk, das die Gesetze der Höflichkeit kennt, müssen wir auch die Flaggen der andern Ländern entsprechend ehren.“ —

Man sieht, wie der Blick geweitet und allmählich über die Grenzen hinausgeführt wird. —

IV/24, Ende 4. Jahr, 10jährige.

„Gehorche dem Gesetz“

„Einst lebte in Griechenland der Gelehrte Sokrates, der sich vielfach um den Staat bemühte und den jungen Leuten den rechten Weg lehrte. Trotzdem wurde er von bösen Menschen verklagt und zum Tode

verurteilt. Sein Schüler Kriton besuchte ihn im Gefängnis.

„Ohne Schuld sterben zu müssen ist nicht recht. Da es jetzt eine Gelegenheit gibt, aus dem Gefängnis zu fliehen, flüchte“ — so drang er in ihn.

Sokrates aber sagte ruhig: „Ich bin bis jetzt, um dem Lande zu nützen, den rechten Weg gegangen, darum kann ich jetzt nicht davon abweichen. Besser als das Gesetz verletzen und zu leben, ist es, dem Gesetz gehorchen und sterben.“

Auch dieses Heft IV gibt den Schülern wieder zum Schluß eine Zusammenfassung der moralischen Lehren wie das dritte. Da sie aber, nur fortgeschrittener, die gleichen Grundgedanken enthält, wie die schon besprochene aus Heft 3, kann ich mich auf eine kurze Widergabe des Inhalts beschränken:

Die Ordnung der einzelnen Erfordernisse kennen wir schon. Sie sind hier mit viel einprägsameren Worten als „Pflichten“ „*tsutome*“ bezeichnet, als deren wichtigste wieder *chūgi* 忠義 Loyalität, und *kōkō* 孝行 Pietät, bezeichnet werden.

Beachtenswert ist dabei, daß diese Pflichten nicht den Kindern als solche eingepägt werden (etwa „Ihr müßt“) sondern, daß die Kinder eingereicht werden in das ganze Volk einschließlich des Lehrers: „Wir Untertanen müssen“. Das Stück endet mit der Mahnung:

„Um ein guter Japaner zu sein, genügt es nicht, viele schöne Grundsätze zu kennen, sondern man muß sie im innersten Herzen tragen und danach leben. Was nicht aus dem Herzen kommt, mag zwar nach gutem Betragen aussehen, aber es ist nur eine künstliche Blume ohne Lebenskraft“.

Aus dem V. Heft, Alter ca 10 Jahre, sei als Beispiel nur das 5. Stück angeführt:

„Die Pflichten der Staatsbürger“ 公民

„Es ist die Natur des Menschen, seine Heimat zu lieben. Die Berge und Flüsse, die wir von morgens bis abends zu sehen gewohnt waren, können wir nicht vergessen. Wenn wir dereinst Bürger eines Dorfes, eines Marktes, einer Stadt werden, dann wollen wir unsere geliebte Heimat zu einem besonders schönen Ort machen.“

In welcher Stadt, Markt, Dorf auch immer baut man Rathäuser, errichtet Schulen, legt Wege an, baut Brücken u.s.w., die zum Vorteil der dort wohnenden Menschen dienen“. —

Es wird dann erzählt, daß dazu Steuern und Abgaben nötig sind,

die selbstverständlich auf alle verteilt werden müssen. Die Notwendigkeit von Steuern, eines geordneten Budgets, die Wichtigkeit, tüchtige Männer, die an das Wohl der Allgemeinheit zu denken als eine Ehrenpflicht betrachten, in die verschiedenen Vertretungen zu wählen u.s.w. werden besprochen.

Das Stück endet dann:

„Wir alle werden in der Zukunft einmal Staatsbürger. Dann wollen wir die Angelegenheiten unserer Stadt, unseres Marktes, unseres Dorfes wie unsere eigenen ansehen, unsere Pflichten als Steuerzahler und Wähler getreulich erfüllen, die Gewerbe blühend machen, die Sitten verbessern, gemeinsam zusammenwirkend für die Allgemeinheit uns bemühen und unsere Heimat zu einer prächtigen Stadt, Markt, Dorf machen“.

Die Beziehung zur Familie bringt wieder in Heft VI/7, 6. Schuljahr, 11½jährige, besonders klar das Stück

„Vorfahren und Familie“

Nachdem erst die Stellung des Vaters als des Hauptes der Familie und der Mutter als seiner Helferin erklärt worden ist, geht das Stück über zu der Sorge der Eltern für das Wohl der Kinder, der Eltern, die wieder nur die Wohltaten an die Kinder weitergeben, die sie von ihren Eltern u.s.w. erhalten haben. Es wird dann die Verpflichtung des Einzelnen gegenüber der Familie betont, und schließlich der Schluß gezogen:

„Es ist ein großer Irrtum zu glauben, daß das gute oder schlechte Betragen eines Einzelnen nur diesen allein angeht; es wird zum Glück oder Unglück des ganzen Hauses, und selbst der gute Name der Vorfahren steht dadurch in Frage. Darum sollen alle Mitglieder einer Familie einträchtig zusammen sich für den guten Ruf und das Gedeihen der Familie einsetzen, ihren Vorfahren gegenüber gute Nachkommen, ihren Nachkommen gegenüber gute Vorfahren werden.“

Zu dieser Einordnung des Einzelnen in die Familie und in die Volksgemeinschaft gehört auch Stück VI/21, Ende 6. Schuljahr, 12-jährige.

„Pflichten des Mannes und der Frau“

„In dem Weg, den Männer und Frauen als Menschen wie als Angehörige des Volkes befolgen sollen, gibt es keinen Unterschied. Genau wie der Mann das Gedeihen der Welt im Auge behalten soll, so auch die Frau. Und wie die Frau in ihrem Wesen selbstbeherrscht sein soll, so auch der Mann.“

Aber wenn auch für Mann und Frau als Angehörige des Volkes kein

Unterschied besteht, so hat doch jeder für sich getrennte Pflichten.

Wie der Körper von Mann und Frau von Geburt an verschieden ist, so auch ihr Geist. Von hier aus gesehen ist es klar, daß beide für sich ihre besonderen Pflichten haben.

Die starken Dinge entsprechen der Natur des Mannes, die leichten der der Frau.

Staat, Gesellschaft, Familie zu sichern und zu beschützen ist Pflicht des Mannes; das Haus in Ruhe zu betreuen und die Kinder zu pflegen und zu erziehen ist Pflicht der Frau.

Wie unsere Eltern tatsächlich den Haushalt führen, darin zeigt sich das Wichtige der Pflichten des Mannes und der Frau. Der Vater als das Haupt des Hauses beschirmt die Familie, unterstützt die Haushaltung, geht aus und arbeitet in vielerlei Geschäften; die Mutter ist die Hausfrau und hilft dem Vater im Hause, hält Ordnung und sorgt für uns.

Wenn Mann und Frau harmonisch zusammen leben, und jeder seine Pflichten erfüllt, dann blüht die Familie und dann blüht auch das Land“.—

Den Abschluß dieses Lehrgangs der unteren Volksschule, nach dem ein großer Teil der Kinder in die Mittelschule übergeht, und der Rest zum größten Teile noch eine weitere Ausbildung von 2 oder 3 Jahren in der höheren Volksschule erfährt, bildet dann in 3 Stücken eine eingehende Erklärung des schon erwähnten

Erlasses des Kaisers Meiji über die Erziehung vom Jahre 1892.

Da es viel zu zeitraubend sein würde, hier die ganzen drei Stücke mit den Erklärungen ausführlich vorzutragen, gebe ich nur kurz den Inhalt. Eine erklärende Inhaltsangabe scheint mir dem Verständnis sogar eher noch dienlicher, weil eine Übersetzung doch nur bestenfalls den richtigen sachlichen Inhalt, aber niemals die Wirkung, die in japanischer Sprache für das japanische Volk gedacht ist, geben kann. Das bezieht sich sowohl auf das Edikt selbst, als auf die Erläuterung der Shûshinsho.

Zum Zweck der Erläuterung wird das Edikt in drei Teile eingeteilt, wovon merkwürdigerweise die mir bekannten Übersetzungen in europäische Sprachen — die offizielle Übersetzung des Mombushô vom Jahre 1931 findet sich bei K. Murakami: Das japanische Erziehungswesen, Tôkyô 1934 — keinen Gebrauch machen.

Der erste Teil spricht davon, daß die Kaiserlichen Vorfahren das Reich gegründet und ihm ihre Tugenden mit auf den Weg gegeben

haben; und daß das Volk immer die beiden Tugenden Loyalität und Pietät (*chû* und *kô*) bewiesen hätte, worauf die Blüte des japanischen Staatsgebildes (*kokutai*) und die Grundlage der Erziehung beruhe.

Im zweiten Teil werden dann dem Volk die Pflege und Bewahrung der einzelnen Tugenden, beginnend mit der Pietät gegen die Eltern und endend, wenn es not tut, mit dem Einsatz auch des Lebens für das Vaterland, ans Herz gelegt: Zum Gedeihen der nach alter Verheißung ewig dauernden Kaiserlichen Dynastie und in Verwirklichung der von den Ahnen ererbten Eigenschaften.

Der dritte Teil schließlich bezeichnet diese Gedanken nicht als individuelle Gedanken des Kaisers Meiji selbst, sondern als ein Vermächtnis der Kaiserlichen Ahnen, dem die Kaiserlichen Nachkommen, wie das Volk in gleicher Weise entsprechen sollen für alle Zeit und an jedem Ort. Er endet mit dem Wunsch, daß Kaiser und Volk, dies stets beherzigend, alle zusammen zu gleicher Vollkommenheit gelangen mögen.

Wir sehen: es wird zwar eine Teilung in Dynastie und Volk gemacht, aber beide Teile werden wieder geeint in der Bindung an übergeordnete Pflichten, durch deren gleichmäßiges Befolgen von beiden Seiten erst das Gedeihen des Staates auf alle Zeit als gesichert verkündet wird. Das Ganze aber wird an eine Jahrtausende lange Tradition angeschlossen, welche erst die Gewähr für die Sicherung in die Zukunft bietet.

Mit diesem großen Gedanken, daß Herrscher wie Untertanen, Führer und Geführte, sich in gleicher Weise seit jeher zum Wohle des Staatsganzen bemühen, dessen Bestand dadurch auf alle Zeit sicher gestellt sei, wird das japanische Kind aus der unteren Volksschule entlassen, um nun auf anderen Schulen auf dieser Grundlage weiter für das Leben als Staatsbürger erzogen zu werden.

Die Volksschule aber gibt den in ihr bleibenden Kindern zum Abschluß des oberen Kursus ein Gedicht des Kaisers Meiji mit auf den Weg ins Leben, das mit suggestiver Kraft nochmals den Einzelnen fest an das Kaiserhaus und das Volksganze binden soll:

„*Kuni no tame iyo iyo hageme chi gorozu no  
Tami mo kokoro hitotsu ni wa shite*“

„Zum Wohl des Landes mehr und mehr sich strebend zu bemühen,  
Darin sind auch die Herzen der unzähligen Volksgenossen  
mit mir eins“.

### Benutzte Literatur.

- Bolljahn, J. : Japanisches Schulwesen, seine Entwicklung und sein gegenwärtiger Stand. Berlin 1896
- Florenz, K. : Japanische Mythologie. Tôkyô 1901.
- de Groot, J.J.M. : Universismus, die Grundlage der Religion und Ethik, des Staatswesens und der Wissenschaften Chinas. Berlin 1918.
- Hatsukade, Itsuaki : Die Bildungsideale in der japanischen Kultur und ihr Einfluß auf das Erziehungswesen in der Yedo-Zeit. Würzburg 1932.
- Haushofer, Karl. : Japan und die Japaner. Eine Landes- und Volkskunde. 2. Auflage. Berlin 1933.
- Haushofer, Karl. : Japans Reichserneuerung. Berlin 1930. (Goeschen).
- Jinjô Shôgakkô Tokuhon. Ausgabe Meiji 43 (1912).
- Jinjô Shôgakkô Kokugotokuhon. Ausgabe Taishô 6 (1918).
- Jinjô Shôgakkô Kokugotokuhon. Ausgabe Shôwa 7 (1932).
- Jinjô Shôgakkô Shûshinsho. Ausgabe Taishô 8 (1920) und Shôwa 2 (1927).
- Katô, Genchi. : A Study of Shintô, the Religion of the Japanese Nation. Tôkyô 1926.
- Kôtô Shôgakkô Shûshinsho. Ausgabe Shôwa 2 (1927).
- Mayers, W. Fr. : The Chinese Readers Manual. Repr. Shanghai 1924.
- Murakami, K. : Das japanische Erziehungswesen. Tôkyô 1934.
- Sasaki, H. : Moral-Erziehung in Japan. Leipzig 1926.
- Tsuji, T. : Japanisches Schulwesen. In Rein's Enzykl. Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1906.
- Ueberschaar, Joh. : Die Stellung des Kaisers in Japan. Leipzig 1912.
- Ueberschaar, Joh. : Die Eigenart der japanischen Staatskultur. Leipzig 1925.