

Fujikawa, Nobuo

## **Der Begriff des "Ki" und die japanische Pädagogik. Über Konflikte zwischen westlicher und japanischer Pädagogik**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 3, S. 467-477*



Quellenangabe/ Reference:

Fujikawa, Nobuo: Der Begriff des "Ki" und die japanische Pädagogik. Über Konflikte zwischen westlicher und japanischer Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 3, S. 467-477 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69912 - DOI: 10.25656/01:6991

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69912>

<https://doi.org/10.25656/01:6991>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 3 – Mai/Juni 1997

## *Thema: Pädagogik in ihrer Geschichte*

- 357 GÜNTHER BITTNER  
„Das Kot der Welt, in welches ich mich vertieft ...“.  
Pestalozzi als autobiographischer Denker
- 375 MICHAEL GEBEL/HELMUT HEILAND/HANS PROLL  
Fröbel in seinen Briefen. Bemerkungen anlässlich der Edition  
einer Fröbelbriefausgabe
- 395 WOLFGANG BREZINKA  
Heilpädagogik an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien.  
Ihre Geschichte von 1911–1985
- 421 TOBIAS RÜLCKER  
Die politischen Optionen in der Pädagogik Wilhelm Flitners.  
Kontinuitäten antimodernen Denkens

## *Diskussion: Bildungswesen in Japan: Vorbild oder Schreckbild?*

- 449 TOSHIKO ITO  
Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“.  
Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan
- 467 NOBUO FUJIKAWA  
Der Begriff des „Ki“ und die japanische Pädagogik.  
Über Konflikte zwischen westlicher und japanischer Pädagogik

## *Besprechungen*

- 481 HORST RUMPF  
*Klaus Mollenhauer/Christoph Wulf* (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik.*  
Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein  
*Pierangelo Maset: Ästhetische Bildung der Differenz.*  
Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter  
*Klaus Mollenhauer: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische  
und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*

- 485 JEANNE MOLL  
*Reinhard Fatke/Horst Scarbath* (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer  
Pädagogik
- 488 WOLFGANG KLAFKI  
*Siegling Ellger-Rüttgardt* (Hrsg.): Verloren und Un-Vergessen.  
Jüdische Heilpädagogik in Deutschland
- 492 PETER DUDEK  
*Christian Schneider/Cordelia Stilke/Bernd Leineweber*: Das Erbe der  
Napola. Versuch einer Generationengeschichte des Nationalsozialismus
- 495 WALTER HORNSTEIN  
*Martin Albert Graf*: Mündigkeit und soziale Anerkennung.  
Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen  
sozialpädagogischen Handelns

### *Dokumentation*

- 501 *Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1996*
- 531 *Pädagogische Neuerscheinungen*

# Der Begriff des „Ki“ und die japanische Pädagogik

## *Über Konflikte zwischen westlicher und japanischer Pädagogik*

### *Zusammenfassung*

In dem Beitrag werden die Eigenarten japanischer Erziehungstradition beschrieben und die Konflikte analysiert, die beim Aufeinandertreffen moderner westlicher Pädagogiken mit traditioneller Erziehung entstehen. Japanische Erziehungsprinzipien und Auffassungen des „Selbst“ unterscheiden sich von westlichen Positionen und haben bisher nicht beachtete Effekte. Der Autor interpretiert den Sozialisationsprozeß in Japan als einen, in dem sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte eine spezifisch japanische Konstruktion des „Ich“ durchgesetzt hat, dem ein „Ki“ beigeordnet ist, das das „Ich“ regulieren kann. Ein ähnliches Nebeneinander gibt es beim Verhalten in Abhängigkeit („Amae“) und Selbständigkeit. Der Autor kommt zu dem Schluß, die japanische Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik sollte diese Elemente ihrer Erziehungstradition stärker berücksichtigen.

*“The value of an ordered society is essential to our existence, but there also has to be room for an expression of the individual himself if there is to be a satisfactorily developed society. A means for such expression must be provided. Until we have such a social structure in which an individual can express himself as the artist and the scientist does, we are thrown back on the sort of structure found in the mob, in which everybody is free to express himself against some hated object of the group” (G. H. MEAD 1995, S. 221).*

### *1. Einleitung*

Die japanische Pädagogik hat seit der „Meiji“-Zeit (seit 100 Jahren) durch Nachahmung der europäischen und amerikanischen Pädagogik konsequent ihre eigene Gestalt entwickelt. Einerseits hat diese Nachahmung sicher die Modernisierung der japanischen Erziehung ermöglicht. Andererseits hat sie jedoch auch die mit der europäischen und amerikanischen Pädagogik einhergehenden spezifischen Probleme in die japanische Gesellschaft eingebracht. Zum Beispiel: Probleme einer starken Verwaltung in der Erziehung, das Problem der Prüfungshölle als ein Ergebnis des erweiterten Zugangs zur Erziehung, Probleme der Auflösung traditioneller Erziehung durch die Ausbreitung der modernen Schulerziehung usw.

Solche Schwierigkeiten sind auch in Europa und Amerika seit einigen Jahrzehnten erkannt und diskutiert worden. Neue Pädagogiken entstehen als Antwort, z.B. Antipädagogik, Sozial- und Psychohistorie der Erziehung oder postmoderne Pädagogik. So gibt es vor allem jüngere japanische Erziehungswissenschaftler, die angesichts dieser Situation die Fortsetzung des direkten Imports der europäischen und amerikanischen Pädagogik in Frage stellen. Wenn wir trotzdem die bisherige Orientierung an der europäischen und amerikani-

schen Kultur nicht zu verändern wagen, könnten wir z. B. einen neuen Versuch wie die postmoderne Pädagogik aus Europa und Amerika einführen.

Neben der allgemeinen Frage, ob die mit der Idee der Aufklärung verbundene Pädagogik die Postmoderne akzeptieren kann, stellt sich für die japanische Pädagogik eine weitere, sollte sie Elemente postmoderner Pädagogiken integrieren wollen: Können z. B. die Konzepte der „konstruktiven“ postmodernen Pädagogik direkt auf die pädagogische Praxis übertragen werden, ohne den kulturellen Unterschied und die Folgen ihrer Anwendung zu bedenken? In Europa und Amerika entstanden verschiedene Probleme infolge der Modernisierung der Erziehung, und vor diesem Hintergrund tauchte die postmoderne Pädagogik auf. Müssen wir die gleichen Probleme der modernen Erziehung mit heraufbeschwören, nur um alle Alternativen der postmodernen Pädagogik „sinnvoll“ zu praktizieren? Und für wen sind die Alternativen gedacht, wenn wir die Konzepte der postmodernen Pädagogik praktizieren? Wenn die Jugend in Europa, Amerika und Japan infolge der Auflösung der erzieherischen Funktionen der Familie und Gesellschaft sich dahin entwickeln würde, nur auf einer keiner nationalen Kultur zugehörenden allgemeinen biologischen Grundlage und auf einer reinen modernen Erziehung und auf aus den Massenmedien stammenden Informationen zu basieren, wäre diese Überlegung überflüssig.

Im Gegensatz dazu haben L. A. PONGRATZ, D. LENZEN u. a. bereits konkrete Ergebnisse der „analytischen“ postmodernen Pädagogik vorgelegt, wie beispielsweise die mythologische Analyse des Diskurses über Kindheit, Vaterschaft oder Krankheit sowie die Analyse der Macht in der Schulgeschichte usw. (LENZEN 1985, 1991 a, b; PONGRATZ 1990). Ihre Position läßt sich mit der Sozial- und Psychohistorie der Erziehung vergleichen. Beide richten ihre Aufmerksamkeit auf die Schattenseite der modernen Erziehung, die im Modernisierungsprozeß vernachlässigt oder gar ignoriert wurde. Deswegen können wir zumindest diese „analytische“ Position rezipieren.

Was aber sollten wir von dieser „analytischen“ Position lernen? Es handelt sich dabei eher um eine Methode, mit der die Ergebnisse abgeleitet wurden, als um die Ergebnisse selbst. Weil sich die Ergebnisse auf die spezifisch europäischen und amerikanischen ethnologischen bzw. historischen Tatsachen beziehen, die sich aus der Schattenseite der Modernisierungsgeschichte der Erziehung ergeben, können sie Japan nicht unmittelbar nützen. Deswegen sollte es eher die „analytische“ Position übernehmen. Der Versuch bedeutet allerdings nicht nur eine Einführung einer Methode, sondern gleichzeitig ihre praktische Anwendung auf die Analyse des Modernisierungsprozesses von Erziehung. Anders gesagt, sollten wir uns bemühen, unsere Aufmerksamkeit auf die spezifisch japanischen pädagogischen Probleme zu richten, wenn wir die orthodoxe Haltung „Lerne aus Europa und Amerika!“ beibehalten.

Zu diesen spezifischen Voraussetzungen gehören einmal die Vorstellungen vom Erwachsensein als Ziel von Erziehung („Hitorima“; vgl. FUKIJAWA 1994, 1995), zum anderen die Vorstellungen vom „Selbst“ in der japanischen Bildung. In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich auf den Charakter und den Gestaltungsprozeß des „Ki“ als einer Erscheinung der psychischen Verfaßtheit des „Amae“ konzentrieren und verdeutlichen, wie die Japaner täglich in der Familie, Schule und Gesellschaft erzogen werden.

## 2. Japanisches Modell vom „Selbst“ – Anhand des Buches „Struktur des ‚Amae‘“ von Takeo Doi

Zumindest in der japanischen Pädagogik, besonders im Bereich der Philosophie der Erziehung, hat man bisher nicht immer genügend darauf achtgegeben, daß viele Begriffe der europäischen bzw. amerikanischen Pädagogik auf einem spezifisch europäischen bzw. amerikanischen Modell des „Selbst“ begründet sind. Unabhängig davon, ob die Existenz des Unbewußten angenommen wird oder nicht, ist charakteristisch für dieses Modell, daß die Existenz des Bereiches des „Ich“, der sich vom Bereich des Anderen (einschließlich des Unbewußten als des Anderen im „Selbst“) scharf unterscheidet, vorausgesetzt wird. Das „Ich“ ist also nicht identisch mit dem Anderen und das „Ich“ wagt nicht, zumindest nicht im Wachzustand, der Intention des Unbewußten als des Anderen im „Selbst“ zu folgen. Grundbegriffe wie „Selbständigkeit“ im Bereich der Philosophie und der Pädagogik, „Demokratie“ und „bürgerliche Gesellschaft“ im Bereich der Politik, deren Ideen von selbständigen Personen realisiert werden sollen, sowie „Ich-Identität“ in der Psychologie, sind aufgrund dieses Modells vom „Selbst“ konzipiert. In der Tat haben die japanischen Erzieher und Erziehungswissenschaftler seit der „Meiji“-Zeit die Bildung dieses „Ichs“ als eines der Erziehungsziele aufgehoben.

Trotz dieser Bemühungen ist es deutlich, daß viele Japaner dieses „Ich“ aber gebildet haben. Allerdings ist es – trotz der langjährigen Bemühungen um Europäisierung bzw. Amerikanisierung – auch heutzutage eine spezifisch japanische Struktur des „Selbst“. TAKEO DOI, ein medizinischer Psychologe, hat schon in den frühen sechziger Jahren sein Hauptwerk „Struktur des ‚Amae‘“ veröffentlicht. Das Buch beginnt mit seiner medizinischen Erfahrung, derzufolge man die europäischen und amerikanischen psychoanalytischen Begriffe nicht direkt auf Japaner anwenden kann. Die veröffentlichten Forschungsergebnisse haben bis heute Geltung. Insbesondere DOIs Analyse des spezifisch japanischen Begriff des „Ki“ ist bedeutsam für das Verstehen der Struktur des japanischen „Selbst“.

### 2.1 Zwei Subjekte-Hysterie?

In der japanischen Sprache, so Doi, gibt es viele Begriffe, die sich mit dem Wort „Ki“ verbinden, wie „Ki-ga-kiku“ (Ki funktioniert=aufmerksam sein), „Ki-ga-Ki-denai“ (Ki ist nicht das eigentliche Ki=besorgt sein) und „Ki-ga-muku“ (Ki wendet sich nach etwas=Lust haben), usw. Doi weist auf den eigentümlichen Gebrauch des Begriffs „Ki“ hin, der in den meisten Fällen als Subjekt funktioniert, indem es sich in dieser Redensart mit dem Kasus-Hilfspartikel „ga“ verbindet (Doi 1989, S. 112f.). Der Japaner sagt in der Alltagssprache z.B. „Ki-ga-muitara-Coffee-wo-nomini-yuku“. Wenn man diesen Satz in einen international verständlichen Satz übersetzt, lautet er folgendermaßen: „I will go and have a cup of coffee, if I want it.“ Wenn man jedoch der Nuance gemäß übersetzt, ergibt sich ein fremder Satz: „I will go and have a cup of coffee, if my ‚Ki‘ wants it.“ Nicht das „Ich“, sondern „Ki“ möchte also eine Tasse Kaffee trinken, und das „Ich“ folgt nur dem Wunsch des „Ki“. Lassen Sie mich noch ein anderes Beispiel anführen. Der Japaner sehnt sich nach dem „Ki-mama-na-Kurashi“ (unbeküm-

mertes Leben). Das „Ki-mama-na-Kurashi“ ist ein Leben, in dem man der Intention des eigenen „Ki“ folgen kann. In diesem Fall bedeutet das Wort „Ki-mama-na“ also nicht, „der Intention des ‚Ichs‘“ folgend. Es bedeutet vielmehr, daß das „Ich“ der Intention des „Ki“ folgt.

Daraus läßt sich schließen, daß der Japaner in seiner Seele außer dem „Ich“ auch ein „Ki“ hat, das eine eigene Intention besitzt, und daß man sich des Wesens des „Ki“ alltäglich „bewußt sein“ kann. Wenn man hört, daß ein Mensch in seiner Seele außer dem „Ich“ noch ein anderes personartiges Wesen besitzt, würde man unter internationalem Gesichtspunkt diesen Sachverhalt als ein Symptom der „Doppelexistenz“ oder der „Hysterie“ diagnostizieren. Dieser Zustand der Seele ist jedoch für Japaner selbstverständlich und ganz gesund. Außerdem ist das „Ki“ nicht identisch mit dem Unbewußten im psychoanalytischen Sinne, da man sich des „Ki“ bewußt sein kann. Demzufolge kann man den Sachverhalt der Existenz der Doppelsubjekte im „Selbst“ keineswegs als ein Symptom von Hysterie diagnostizieren.

## 2.2 „Ki“ – ein inneres Kind

Ich möchte, die Theorie von „Ki“ weiter entwickelnd, das „Ki“ metaphorisch wie folgt beschreiben: Das „Ki“ ist eine Art kindliches Wesen in der Seele des Japaners. Man trifft im Alltag oft auf eine Szene, wo Kinder im Sandkasten spielen und ihre Mütter ihnen zusehen. Die Kinder mögen sich um ein Spielzeug streiten oder Sand aufeinander werfen, es kommt nie zu einem schweren Unfall, weil ihre Mütter zusehen. Andererseits fürchten sich die Kinder nicht besonders vor den beaufsichtigenden Augen der Mütter, sondern sie spielen so unbefangen, wie sie wollen. Das „Ki“ ist ähnlich wie ein Kind vor den Augen seiner Mutter. In dieser Metapher entspricht das „Ich“ der Mutter. Wenn die „Mutter (=das Ich)“ ihre Augen nach innen wirft, ist da ein „Kind (=das Ki)“, und es möchte dumme Streiche machen. Solange seine „Mutter (=Ich)“ zusieht, entwickelt sich der Streit nicht zur totalen Vernichtung des anderen, wie etwa zu einem Mord. Deshalb läßt die „Mutter (=Ich)“ ihr „Kind (=Ki)“ alles tun, was es will, ohne es beherrschen zu wollen.

Was geschieht dem „Kind (=Ki)“, wenn seine „Mutter (=Ich)“ nicht zusieht? Obwohl man sicher diesen Fall nicht gut mit der gleichen Metapher ausdrücken kann, kann man jedoch zumindest sagen: Das „Ki“ verschwindet und sinkt tief in den Bereich des Unbewußten, da die „Mutter (=Ich)“ ihr „Kind (=Ki)“ nicht mehr sieht oder sich seiner nicht mehr bewußt ist.

Man kann also das „Ki“ wie folgt charakterisieren: Das „Ki“ ist ein Seelenteil, der aus dem Bereich des Unbewußten in die Grenzzone zwischen dem Bewußtsein und dem Unbewußten nur auftaucht, wenn das „Ich“ seine Aufmerksamkeit auf die Innenwelt richtet.

## 2.3 Der automatische Sicherheitsmechanismus des „Selbst“

Das Unbewußte existiert normalerweise als unterdrückter und verbotener Teil in der Seele. Wenn seine Energie überflüssig und die Kontrolle des „Ichs“ ihm gegenüber schwierig wird, ergibt sich ein etwas krankhaftes und antisoziales

Symptom, und die Lage wird demzufolge ungünstig für das „Selbst“. Wenn das „Ich“, im Gegensatz dazu, so stark ist, daß es Bedürfnisse des Unbewußten überwinden kann, wird sich eine Sublimation der Energie ergeben, und das „Selbst“ wird demzufolge hoch geschätzt. Bei Japanern ist es jedoch nicht so. Man kann folgendes sagen: Der Japaner erstickt den Energieüberfluß des Unbewußten im Keime, indem sein „Ich“ manchmal seine Aufmerksamkeit auf das „Ki“ richtet und dem „Ki“ die Realisierung seiner eigenen Bedürfnisse (also „Ki-barashi“) in dem Maße erlaubt, daß das „Selbst“ nicht antisozial und krankhaft werden kann.

Man könnte vermuten, daß Sublimation und „Ki-barashi“ ähnliche Phänomene beschreiben. Es gibt jedoch einen großen Unterschied. Bei der Sublimation ist einerseits eine starke Wirkung des „Ichs“ nötig. Beim „Ki-barashi“ versucht das „Ich“ andererseits die Energie des Unbewußten weder zu verwalten noch zu kontrollieren. Das „Ich“ beobachtet und anerkennt vielmehr nur die Bewegung des „Ki“. Für die Sublimation ist es charakteristisch, daß die Energie des Unbewußten zur Realisierung höherer Werte benutzt wird, während das „Ki-barashi“ nur die Realisierung „zumindest nicht niedriger Werte“ ist. Anders gesagt: Wenn die Sublimation mit dem durch das „Ich“ gefallenem Gebot des „Sollens“ einhergeht, geht das „Ki-barashi“ mit der aus dem „Ich“ stammenden Erlaubnis des „Dürfens“ einher. Und der einzelne kann im Rahmen dieser Erlaubnis des „Dürfens“ ein verschiedenartiges Wesen sein. So kann man sagen, daß das „Ki“ ein für das „Selbst“ günstiger Sicherheitsmechanismus ist, der das „Selbst“ automatisch vor der psychischen und sozialen Gefahr bewahrt, die sich aus der überflüssigen Energie des Unbewußten ergeben kann.

#### 2.4 Soziale Faktoren, die das „Ki“ bilden

Wie entsteht denn aber dieser günstige Seelenmechanismus? Diese Frage hat DOI selbst nicht klar beantwortet. So möchte ich hier hypothetisch einige Faktoren vorlegen, die die Bildung des „Ki“ alltäglich unterstützen.

Als ersten Faktor kann man die Existenz von Redensarten anführen, in denen das Wort „Ki“ gebraucht wird. Indem die Japaner diese Redensarten von klein auf gebrauchen, fangen sie an, ihre Aufmerksamkeit auf das Innen zu richten und das „Ki“ in sich zu bilden, ohne klar zu wissen, was das „Ki“ eigentlich ist. Ein zweiter denkbarer Faktor wäre die Erziehung im weiteren Sinne. „Im weiteren Sinne“ aus folgenden Gründen: Unter dem Begriff „Erziehung“ stellt sich der Japaner zuerst die moderne europäisch-amerikanische Erziehung (die Erziehung im engsten Sinne) vor, etwa die Schulerziehung. Aber das „Ki“ wird in stärkerem Maße durch traditionelle japanische Erziehung – besonders durch das „Koyarai“ (OHFUJI 1995) – und dessen Spuren gebildet worden sein.

Für die Tradition des „Koyarai“ ist die Gestaltung des Quasi-Eltern-Kinder-Verhältnisses charakteristisch (YANAGIDA 1990, S. 508–524). Der Japaner hat traditionell während seines gesamten Lebens neben den leiblichen Eltern verschiedene „Pflegeeltern“ (als Sammelbegriff), z. B.: die Hebamme („Toriage-Oya“) und nicht zuletzt den Paten oder die Patin („Nazuke-Oya“), den Dorfobersten („Myoshu“) für Pächter („Na-Ko“) in der alten Dorfgemeinde



der Bauern, den Meister („Oya-kata“) für den Lehrling („Deshi“) im Handwerk oder „meinen Alten“ („Oya-ji“) als Vorgesetzten für die Angestellten in modernen Firmen. Auch der Lehrer in der Schule kann als „Karioya“ fungieren.

Das Quasi-Eltern-Kinder-Verhältnis entsteht nicht direkt nach der ersten Begegnung der betroffenen Personen. Nicht von Anfang an hält z.B. ein neuer Angestellter seinen Vorgesetzten für „seinen Alten“. Nicht am Anfang bittet („amaeru“) er also bei dem Vorgesetzten, auf seine Forderung einzugehen. Wenn er sich so verhalten würde, hielte der Vorgesetzte ihn für einen kindischen und egoistischen („wagamama-na“) Menschen und würde nie ein Quasi-Eltern-Kind-Verhältnis mit ihm eingehen. Bei der ersten Begegnung versucht der neue Angestellte, sich vernünftig („otona-shiku“) zu verhalten. Das Wort „otona-shiku“ bedeutet – und das ist nur ein Wortspiel – buchstäblich „als ob er ein Erwachsener sei“, der sich selbst leiten kann. Was bedeuten soll, daß er nicht mehr die Leitung und den Schutz der Eltern benötigt, sondern daß er selbständig ist. Normalerweise ist es bei der ersten Begegnung sehr wichtig, daß dieses selbständige Verhalten vom Vorgesetzten anerkannt wird.

Es ist jedoch merkwürdig, daß der Vorgesetzte den neuen Angestellten andererseits für frech („namaiki“) hält und ihn als einen Fremden ausschließt, wenn er dieses selbständige Verhalten danach (also nach der ersten Begegnung) fortsetzt (Doi 1989, S. 36f.). Der Vorgesetzte ist dann unzufrieden damit, daß der neue Angestellte ohne Absprache mit ihm alles selbstbestimmend erledigt. In diesem Fall wünscht der Vorgesetzte nämlich insgeheim, daß der Angestellte um seine Hilfe bittet, als ob er sein Kind sei. Dies Verhalten des Vorgesetzten erscheint unter internationalem Gesichtspunkt nicht konsequent. Der Vorgesetzte ist jedoch für Japaner ein ganz gesunder Mensch. So erwartet der Vorgesetzte vom neuen Angestellten, sich einem Rhythmus anzupassen, bei dem abhängiges („amae“) und selbständiges Verhalten abwechseln. Der neue Angestellte muß diesen Rhythmus lernen, um in der japanischen Gesellschaft bestehen zu können.

In der Tradition des „Koyarai“ hat eine Person in ihrem ganzen Leben, beginnend mit Hebamme („Toriage-Oya“) und Paten/Patin („Nazuke-Oya“) direkt nach der Geburt, sehr viele Quasi-Eltern. Demzufolge wiederholt eine Person mehrmals in ihrem Leben die Wechselbewegung von Abhängigkeit („amae“) und Selbständigkeit. In der europäischen und amerikanischen Kultur wird ein Kind konsequent dazu ausgebildet, seine egoistischen Bedürfnisse zu unterdrücken, es wächst zu einem selbständigen Erwachsenen heran. Im Gegensatz dazu, lernt ein japanisches Kind den für den Prozeß des „Koyarai“ charakteristischen Rhythmus am eigenen Leibe, und es entwickelt sich dabei zu einem Menschen, der halbautomatisch diese beiden widersprüchlichen Haltungen („amae“ und Selbständigkeit) nacheinander einzunehmen imstande ist. So kann man sagen, daß ein Japaner das „Ki“ in seiner Seele durch jene Wechselbewegung bildet, die dadurch entsteht, daß er die Bedürfnisse des Unbewußten in einem Fall unterdrückt und im anderen Fall achtet (zu dieser Wechselbewegung: vgl. Doi 1987, S. 201 ff.; KAWAI 1989, S. 21–32).

## 2.5 „I“ und „me“?

Wenn man diese Argumentation berücksichtigt, könnte man denken, daß sie wie der Argumentation von G.H. MEAD ähnlich ist. In „Mind, Self & Society“ heißt es nämlich wie folgt:

“The ‘I’ is the response of the organism to the attitudes of the others; the „me“ is the organized set of attitudes of others which one himself assumes. The attitudes of the others constitute the organized „me“, and then one reacts toward that as an ‘I’” (MEAD 1955, S. 175).

“The ‘me’ is a conventional, habitual individual. It is always there. It has to have those habits, those responses which everybody has; otherwise the individual could not be a member of the community. But an individual is constantly reacting to such an organized community in the way of expressing himself, not necessarily asserting himself in the offensive sense but expressing himself, being himself in such a co-operative process as belongs to any community. ... At times it is the response of the ego or ‘I’ to a situation, the way in which one expresses himself, that brings to one a feeling of prime importance. One now asserts himself against a certain situation, and the emphasis is on the response. The demand is freedom from conventions, from given laws. Of course, such a situation is only possible where the individual appeals, so to speak, from a narrow and restricted community to a larger one, that is, larger in the logical sense of having rights which are not so restricted. ... In that case there is a attitude of the ‘I’ as over against the ‘me’” (S. 197f.).

Strukturell gesehen, entspricht das Verhältnis zwischen Ich und „Ki“ dem zwischen „me“ und „I“. Funktionell gesehen, gibt es jedoch einen Unterschied: Der Aktivität des „Ki“ selbst sind die dem „I“ und die dem „me“ zurechenbaren Wirkungen infolge des oben behandelten Gestaltungsprozesses dem „Ki“ immanent. Man könnte auch sagen, daß das „Ki“ wiederum die Strukturen von „I“ und „me“ in sich hat, etwa wie Einsatzschachteln.

Das Verhalten des Japaners, das auf den ersten – europäischen und amerikanischen – Blick als eine Wirkung des „I“ erscheint, ist also keine reine Wirkung des „I“, sondern ein Verhalten des „Ki“, ein Verhalten des vorher mit dem „me“ einen geheimen Vertrag geschlossen habenden „I“: Wenn ein Heranwachsender z. B. daran glaubt, daß er aufgrund eigener Bemühung aus der Gemeinschaft der Familie in die Gemeinschaft der Altersgenossen gekommen oder weiter zu einem Mitglied der Dorfgemeinde oder des Staats geworden ist, kann dieses Verhalten selbst schon durch eine vorgegebene (also nicht im „logischen“ Sinne) jeweilig größere Gemeinschaft vorher geplant und programmiert worden sein. – Dies wäre die japanische Version des Wilhelm Meister. Wegen dieser Zweideutigkeit dürften Europäer und Amerikaner diesen Sachverhalt als ein geschicktes Einsetzen von Beherrschungstaktik deuten. Japaner fühlen sich jedoch nicht immer eingeengt. Um so weniger durchbricht oder erweitert das Verhalten der Heranwachsenden die Grenzen der vorgegebenen Erwachsenengemeinschaft.

## 2.6 Vor- und Nachteil des „Ki“

Japaner können in der Regel ohne besondere Anstrengung in der alltäglichen Kultur das „Ki“ bilden, und das „Ki“ bewahrt uns automatisch vor einer Explosion in der Innenwelt. Mit Hilfe des „Ki“ können sich auch verschiedenartige Menschen gegenseitig akzeptieren, ohne Widersprüche entstehen zu lassen. Das „Ki“ hat jedoch daneben eine auf keinen Fall zu ignorierende Wirkung. Kurz gesagt: Unsere Gewalt und Diskriminierung demjenigen gegenüber, dessen

„Ki“ sich nicht unserem „Ki“ anpaßt („Ki-ga-awa-nai“). Das Problem ist sehr schwierig, da die Wirkung des „Ki“ automatisch erfolgt und wir uns seiner Wirkung nicht immer bewußt sind.

Das „Ki“ tendiert dazu, Menschen zusammenzubringen, die eine ähnliche Intention des „Ki“ haben. Die „Ki-ga-au“-Menschen (diejenigen, deren „Ki“ zusammenpassen) versammeln sich. Andererseits kann der „Ki-ga-awa-nai“-Mensch (derjenige, dessen „Ki“ sich dem „Ki“ einer Gruppe nicht anpaßt) an der Gruppe der „Ki-ga-au“-Menschen schwer teilnehmen. So gibt dieser „Ki-ga-awa-nai“-Mensch den Umgang mit der Gruppe der „Ki-ga-au“-Menschen auf und flieht zu einer Gruppe von Menschen, deren „Ki“ sich sein eigenes „Ki“ anpassen kann (Doi 1989, S. 33–34).

Doi kennzeichnet die Menschen außerhalb der Gruppe der „Ki-ga-au“-Menschen als „Tanin (Fremde)“ oder „Aka-no-Tanin (Wildfremde)“. Das Wort „Tanin“ hat einen sehr viel kälteren Klang als das aus dem Europäischen bzw. Amerikanischen übersetzte Wort „Andere“ (Doi 1989, S. 38 ff.). Es geschieht also manchmal, daß die „Ki-ga-au“-Menschen diesen „Tanin“ (den Fremden) wie ein Ding behandeln und nicht einmal seine Existenz anerkennen. Die „Ki-ga-au“-Menschen streiten sich nicht und belasten einander nicht, auch wenn jeder, sich abhängig (dem „amae“ folgend) verhaltend, macht, was er will. Obwohl jedes Mitglied der Gruppe der „Ki-ga-au“-Menschen seinen eigenen Bedürfnissen freien Lauf läßt, wird die Ordnung der Gruppe aufrechterhalten. Wenn sich aber ein Fremder, also ein „Ki-ga-awa-nai“-Mensch, in dieser Gruppe seinem eigenen Bedürfnis gemäß und dem „amae“ folgend verhält, hält die Gruppe ihn für egoistisch („wagamama“) und schließt ihn aus der Gruppe aus. Wenn der Fremde im Hinblick auf dieses Scheitern daraufhin seine eigenen Bedürfnisse unterdrückt und sich selbständig verhält, wird er für frech („namaiki“) gehalten und wiederum aus der Gruppe ausgeschlossen. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit nur auf die „Ki-ga-au“-Freunde richten, erscheint diese Gruppe wie ein Paradies. Außerhalb der Gruppe breitet sich jedoch eine „wilde Wüste“ aus.

Sicher ist es schwierig, die Frage zu beantworten, woraus der Unterschied zwischen „Ki-ga-au“ und „Ki-ga-awa-nai“ entsteht. Wenn wir die bisherigen Überlegungen zugrunde legen, könnte dieser Unterschied aus der kleinen Verschiebung im Rhythmus von abhängigem (dem „amae“ folgendem) und selbständigem Verhalten stammen. Und dieser Rhythmus wäre wiederum abhängig von Erfahrungen im Lebenslauf.

## 2.7 Bestimmung des Begriffs „Ki“

Zusammengefaßt lauten die Überlegungen zum „Ki“ wie folgt: Das „Ki“ ist ein Seelenbestandteil jedes gesunden Japaners, das aus dem Unbewußten in die Grenzzone zwischen Bewußtsein und Unbewußtem nur auftaucht, wenn das „Ich“ seine Aufmerksamkeit auf die Innenwelt richtet. Während das „Ki“ in der Seele existiert, tendiert es dahin, eine vom „Ich“ unabhängige Intention zu haben. Die Intention des „Ki“ stammt aus dem Unbewußten, ist aber nicht identisch mit seiner Intention. Das „Ki“ tendiert automatisch dazu, die Intention des Unbewußten in der Weise zu realisieren, wie das psychische und soziale Wesen des „Selbst“ keiner Gefahr ausgesetzt wird. Die durch die gemeinsame Intenti-

on ihres „Ki“ verbundene Gruppe hat die Tendenz, einen Menschen, dessen „Ki“ eine andere Intention hat, nicht als Menschen zu behandeln.

### 3. Das „Ki“ und die Pädagogik in Japan. Antipädagogik und postmoderne Pädagogik

Wenn man sich aufgrund der bisherigen Überlegungen eine zukünftige japanische Pädagogik vorstellt, kann man folgendes feststellen:

(1) Die europäische und amerikanische Erziehung in der Moderne hat das Ziel, ein starkes „Ich“ (bzw. eine selbständige Persönlichkeit) zu bilden, was mit der Unterdrückung des Unbewußten einhergeht. Bezieht man sich jedoch auf traditionelle japanische Erziehung, kann man feststellen, daß für Japaner moderne Erziehung zur Frechheit bedeutet. Genauer gesagt: Die selbständige Persönlichkeit und das starke „Ich“ werden in Japan nicht immer positiv gesehen. Sie werden nur in einer bestimmten Situation und als bestimmte Phase geschätzt.

Zwar ist die Vollendung der selbständigen Persönlichkeit als wichtigstes Erziehungsziel in der japanischen Verfassung verankert, und die japanischen Kinder in der Familie und in der Schule wurden diesem Ziel gemäß erzogen, diese Erziehung hat auch Erfolg gehabt. Aber: Wie viele Japaner verstehen den konkreten Inhalt von aus der europäischen und amerikanischen Kultur stammenden Begriffe wie „Selbständigkeit“ und „Persönlichkeit“ wirklich? Aus dem von einem Vater seinem Kind gegebenen Gebot „Sei selbständig!“ – solche Szene finden wir oft – folgt nicht, daß er den Begriff der „Selbständigkeit“ verstanden hat. Und wenn wir eine Mutter danach fragen, was „Persönlichkeit“ ist, können wir keine ausreichende Antwort von ihr erwarten. Darum meine ich, daß dieses Erziehungsziel in Japan nur eine Dekoration sein und kaum funktionieren kann. Dagegen funktionieren die aus der traditionellen Erziehung stammenden, alltäglichen und potentiellen Erziehungsziele, wie „Bildung des „Ki“,“ tatsächlich in Japan, auch wenn man sich ihrer nicht völlig bewußt ist.

Natürlich – und das muß ich betonen, um Mißverständnisse zu vermeiden – verlange ich nicht das Aufgeben der modernen europäischen und amerikanischen Erziehung und nicht die Wiederbelebung traditioneller japanischer Erziehung, die u. a. auf die Bildung des „Ki“ zielt. Wenn wir die heimliche Wirkung des „Ki“, die ich in bezug auf den Nachteil des „Ki“ behandelt habe, berücksichtigen, stellt sich heraus, daß diese vorschnelle Beurteilung gefährlich ist. Es wäre vielmehr für die japanische Pädagogik nötig, zumindest zu verdeutlichen, welche Erziehungsziele im Alltag wirklich funktionieren. Die bisherige Pädagogik, die von Anfang bis Ende die europäische und amerikanische Pädagogik nachahmt, kann möglicherweise diese Aufgabe nicht erfüllen. Es wäre an der Zeit, daß japanische Erziehungswissenschaftler von der Neigung zur europäischen und amerikanischen Pädagogik Abstand nehmen und ihre Aufmerksamkeit auf die „Wirklichkeit“ in Japan richten würden.

(2) Wir müssen einige Hauptthemen der gegenwärtigen europäischen und amerikanischen Pädagogik der japanischen pädagogischen und kulturellen

Wirklichkeit gemäß formulieren. Hierzu nur ein Beispiel: In Europa behauptet die Antipädagogik, daß Erziehung immer mit einer gewissen inneren Unterdrückung einhergeht und daß die Erziehung von Anfang an die freie und vollendete Entwicklung des „Selbst“ behindere. Zumindest traditionelle japanische Erziehung ist aber von dieser Fatalität nahezu befreit gewesen, weil die Japaner seit langem den oben genannten automatischen Sicherheitsmechanismus besaßen. So kann man nicht das Schema Erziehung = (innere) Unterdrückung direkt auf die japanische Erziehungswirklichkeit (einschließlich der Tradition des „Koyarai“) übertragen, obwohl es auf die Erziehung im engeren Sinne (wie Schulerziehung) angewandt werden kann. Wenn in Europa und Amerika über die Gefahr der modernen Pädagogik diskutiert wird, müssen wir also nicht auch ohne Not diesen Lärm nachahmen. Jedoch ist die japanische Pädagogik keineswegs vor dieser Gefahr gefeit. Wenn wir die heimliche Wirkung traditioneller japanischer Erziehung berücksichtigen, müssen wir das Schema moderne Erziehung = (innere) Unterdrückung auf (traditionelle) Erziehung in Japan = (äußere) Unterdrückung bzw. die Diskriminierung durch traditionelle Erziehung anwenden. Das Schema drückt aus, daß ein soziales bzw. gemeinsames „Ich“, das aus mehreren Menschen kollektiv gebildet wird, einen bestimmten Menschen oder eine bestimmte Gruppe, die das gemeinsame Unbewußte (das Verbotene, das Tabuisierte) der Gesellschaft repräsentiert, als Minderheit unterdrückt und diskriminiert. Traditionelle japanische Erziehung, wie z.B. das „Koyarai“, kann also auf individuellem Niveau keine psychische Unterdrückung verursachen. Es kann jedoch auf gesellschaftlichem Niveau ein solches Problem verursachen, indem ein riesiges und kollektives „Ich“ ein riesiges und kollektives Unbewußtes unterdrückt.

(3) Aufgrund dieser Erwägungen kann man nicht folgern, daß ein „direkter“ Import der Diskussion zur (bes. konstruktiven) Postmoderne sinnvoll ist. In der postmodernen Diskussion der europäischen und amerikanischen Pädagogik werden z.B. die Befreiung der auf dem individuellen Niveau unterdrückten Schöpfungskraft oder die Möglichkeit der Selbstkontrolle durch ästhetische Erfahrung behandelt. Wir müssen jedoch diese Themen in die Befreiung der diskriminierten Minderheit oder in die Möglichkeit der kollektiven Selbstkontrolle des riesigen gesellschaftlichen „Ichs“ re-formulieren, obwohl diese Themen selbst in der modernen Pädagogik nicht neu sind.

(4) In der „konstruktiven“ postmodernen Pädagogik wird die Realisierung des Prinzips der Pluralität verlangt. Erzieher und Eltern in Japan haben jedoch seit langem unter zwei widersprüchlichen Erziehungszielen pädagogisch gearbeitet: Sie haben versucht einerseits den europäischen und amerikanischen Erziehungszielen der Bildung eines starken „Ich“ und einer selbständigen Persönlichkeit und dem traditionellen japanischen Erziehungsziel der Bildung des „Ki“ andererseits zu folgen. Und dazu können die über das „Ki“ verfügenden Japaner dann noch „innerhalb einer bestimmten gesellschaftlichen Grenze“ verschiedenartige Menschen akzeptieren. Wenn man diesen Sachverhalt der japanischen pädagogischen Praxis berücksichtigt, kann man eigentlich annehmen, daß es in Japan bereits die Grundlage für die Rezeption des Pluralitätsprinzips gibt. So müssen wir bei der Rezeption der Postmoderne eher bedenken, was

diese „gesellschaftliche Grenze“ eigentlich ist, was es jenseits dieser Grenze gibt, und ob wir das ganz Fremde jenseits der Grenze wirklich akzeptieren können.

### Literatur

- BENEDICT, R.: Die Chrysantheme und das Schwert. Die Muster der Japanischen Kultur. Shakai-Siso-sha. (Übersetzung von „The Chrysanthemum and the Sword – Patterns of Japanese Culture.“) (Zuerst 1946) 1990.
- DOI, T.: Die Umgebung des „Amae“. Kobundo 1987.
- DOI, T.: Die Struktur des „Amae“. Kobundo 1989.
- FUJIKAWA, N.: Zur mythologischen Methode in der Pädagogik. Eine Grundtheorie für die Mythologie der Erziehung und eine mythologische Forschung nach der Vorstellung des Erwachsenseins in Japan. (Doktorarbeit, Universität Hiroshima). 1994.
- FUJIKAWA, N.: Harmonie der Psyche oder die Unfähigkeit, erwachsen zu werden. In: A. SCHRÜNDER-LENZEN (Hrsg.): Harmonie oder der Zwang zur Konformität. Faszination und Krisenphänomene eines japanischen Kulturmodells. München 1995 (im Druck).
- KAWAI, H.: Die mütterliche Gesellschaft, Krankheit in Japan. Chuoh-Koron-sha 1989.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Hamburg 1985.
- LENZEN, D.: Vaterschaft. Hamburg 1991 (a).
- LENZEN, D.: Krankheit als Erfindung. Frankfurt a.M. 1991 (b).
- LENZEN, D.: Die erziehungswissenschaftliche Aktualität des Ästhetischen (Manuskript beim Seminar 1993).
- MEAD, G. H.: Mind, Self & Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago, Illinois 1995.
- OHFUJI, Y.: Koyarai. Iwasaki-Bijutsu-sha 1995.
- PONGRATZ, L. A.: Schule als Dispositiv der Macht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 289–308.
- RITTELMAYER, CH.: Die entmachtete Aufklärung. In: Die Deutsche Schule 4 (1990), S. 408–425.
- YANAGIDA, K.: Gesammelte Schriften von Kunio Yanagida, Bd. 12. Chikuma-Shobo 1990.

### Abstract

The author sketches the characteristics of the Japanese educational tradition and analyzes those conflicts which result from a confrontation between modern Western pedagogics and traditional education. Japanese principles of education and conceptions of the “self” differ from Western positions and produce effects which have until now not been taken into account. The author interprets the process of socialization in Japan as a process in which – in the course of the last decades – a specifically Japanese construction of the “self” has prevailed. This is paralleled by behavior in dependence (“amae”) and in autonomy. The author comes to the conclusion that Japanese educational science and policy should better bear in mind these elements of the country’s educational tradition.

### Anschrift des Autors

Nobuo Fujikawa, Ph. D., Faculty of Education, Hiroshima University, Kagamiyama 1-1-2, Higashihiroshima 739, Japan