

6. Die Kanonisierung Ôgais

In Kapitel 3 habe ich gezeigt, dass die Semantiken und Wertperspektiven der europäischen Romantik, die Ôgai mit nach Japan brachte, vor allem unter den von ihm betreuten jüngeren Intellektuellen zur Verbreitung der Idee der Nation und zur Bildung nationaler Identität beitrugen. Die daran anschließende Frage ist, wie diese Semantiken und Wertperspektiven im kollektiven Gedächtnis gespeichert, verwendet und stabilisiert wurden und somit auch die nationale Identität stabil bleiben konnte. Wie Giesen bemerkt, ist die Einbettung der Selbstbilder in ein kulturelles Feld von Unterscheidung und Mustererzählungen von zentraler Bedeutung für die Entfaltung einer konstruktivistischen Perspektive (Giesen 1999, 18). Dieser Vorgang erfolgt durch Kanonisierung.

Abgesehen von der Asymmetrie zwischen den Intellektuellen und dem Publikum kennzeichnet Giesen die Abstufung und Schichtung zwischen dem Publikum und den Intellektuellen folgendermaßen: Im Zentrum steht die Gruppe der Mitintellektuellen, d. h. Konkurrenten und Kollegen (für Ôgai z. B. Tsubouchi Shôyô, Natsume Sôseki u. a.). Dann kommt das kritische Publikum, das über Schriften der Intellektuellen zu urteilen und zu diskutieren vermag. Verleger, Lehrer und Journalisten bezeichnet Giesen als Propagandisten: »Obwohl sie an den Diskursen der Intellektuellen selbst nicht direkt beteiligt ist, wirkt diese Gruppe (zu der Pastoren und Lehrer ebenso zählen können wie Verleger oder Journalisten) doch häufig stärker auf die Rezeption als die Intellektuellen selbst« (Giesen 1993, 75). Als untersten Kreis können Schüler das Leserkreismodell ergänzen, die, oft gezwungenermaßen, Schriften der Intellektuellen – oft in modifizierten und vereinfachter Form – lesen und sich ihren Inhalt aneignen müssen.

Die neue Elite der späteren Meiji- und der Taishô-Zeit zeichnete sich bereits durch das in der Bildung und im Studium erworbene kulturelle und zugleich soziale Kapital aus. Die meisten ihrer Angehörigen studierten an der Reichsuniversität Tōkyō oder an einer angesehenen privaten Universität, z. B. der Waseda- oder der Keio-Universität. Sie setzten sich mit dem Wissen und den Kulturgütern aus dem Westen gegen die anderen sozialen Schichten ab und schufen aus der älteren *Yamanote*-Kultur – d. h. der vom Konfuzianismus geprägten Samurai-Kultur – einerseits und der westlichen Kultur andererseits eine neuere *Yamanote*-Kultur. Ôgai selbst sowie sein Freundes- und Anhängerkreis gehörten zu dieser neuen sozialen Schicht, dem japanischen Bildungsbürgertum. Sie errang seit der späten Meiji-Zeit kulturelle Hegemonie und drängte die alte *Shitamachi*-Kultur an den Rand der Gesellschaft, wie Nagai Kafû und Kuki Shûzô klagten. So wurde die neue *Yamanote*-Kultur die repräsentative Kultur des modernen Japan.

In diesem Kapitel gehe ich auf die Kanonisierung der Schriften und der Persönlichkeit Ôgais ein,¹ um zu zeigen, wie sie im Gedächtnis der Nation gespeichert und von der ganzen Nation geteilt und reproduziert wurden und immer noch werden. Kanonisierung ist ein gesellschaftlicher Prozess. Kanonisierte Werke funktionieren als kulturelles Gedächtnis einer Gesellschaft und stellen dadurch ihre kulturelle Identität sicher. Unter dem Begriff »kulturelles Gedächtnis« verstehe ich hier im Anschluss an Jan Assmann ein kollektiv geteiltes Wissen über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt. Dieses Wissen besteht aus Texten, Bildern, Riten u. dgl. und wird von einer Generation zur nächsten weitergegeben.²

In diesem Kapitel werden die Mechanismen, das Instrumentarium und die Institutionen für die Reorganisation und Reproduktion des kollektiven, kulturellen Gedächtnisses dargestellt. Es ist in zwei Abschnitte eingeteilt: Im ersten geht es um die Aufnahme der Werke Ôgais in Schulbücher. Ich werde zeigen, wie viele seiner Schriften in japanische Schulbücher aufgenommen und darin kanonisiert worden sind. Besonders wichtig ist die Kanonisierung der Erzählungen über Mori Ôgai selbst.

1 Hahn meint, dass nicht nur Kunstwerke, sondern auch ihre Schöpfer kanonisiert werden können (Hahn 1987, 32).

2 Siehe Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit.

Im zweiten Abschnitt geht es darum, anhand von zwei Fachzeitschriften für Ôgai-Studien festzustellen, welche seiner Schriften in der neueren japanischen Literaturgeschichte als repräsentativ gelten. Auch die Literaturgeschichte ist, wie wir gesehen haben, ein zentraler Ort, in dem das kulturelle Gedächtnis der Nation gestiftet und gepflegt wird. Es wird sich zeigen, dass Ôgai als generationenübergreifende Figur einen Platz im kulturellen Gedächtnis der modernen japanischen Nation hat und deren Selbstbild durch ständig wiederholte Erinnerung an ihn und sein Werk begründet und stabilisiert wird. Es wird sich auch zeigen, dass Ôgaïs Texte als kulturelle Texte im Sinne Aleida Assmanns etabliert sind, für die Verehrung, wiederholtes Studium und Ergriffenheit charakteristisch sind. Insbesondere Schüler sind gezwungen, mit ihnen wie Denkmälern umzugehen. Sie lernen dadurch ihre Zugehörigkeit zum modernen Japan und ihre Identität.³ Wie Ishihara (2009, 39, 56) anschließend an Benedict Anderson bemerkt, ist in den Schultextbüchern für *kokugo* – nicht nur unter der Militärdiktatur, sondern auch in einem demokratischen Staat – ein Mechanismus eingebaut, die Repräsentation der japanischen Nation als *imagined community* mit der Fiktion »eine Sprache, eine Nation, ein Staat« kommunikativ zu produzieren und zu reproduzieren. Die romantische Sehnsucht (*nostalgia*) nach dem »alten, guten Japan« wird auch dadurch von jedem Individuum angeeignet, das dadurch wiederum zum »Japaner« wird (vgl. Ishihara 2009, 17–78). Die japanische Nation als Interpretationsgemeinschaft, die auf die Wirklichkeit mit einem gewissen gemeinsamen Deutungsmuster zugeht, lässt sich durch gemeinsame, kanonisierte – in den Schultextbüchern aufgenommene – Texte hervorrufen (Ishihara 2009, 161).⁴

3 Siehe Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit.

4 Ein gutes Beispiel für den kulturalistischen Text, der die Repräsentation der ewig gleichen japanischen Seele bzw. des Wesens produziert, ist *Fûdo* von Watsuji Tetsurô. In diesem Buch vertritt er die These, dass der nationale Charakter (die Kultur) Japans nicht veränderbar sei, weil er durch das Klima auf den japanischen Insel – seiner Ansicht nach fast deterministisch – geprägt sei. Wie das Klima, so ist der nationale Charakter Schicksal. Er argumentiert: *Die Überwindung des japanischen Klimas sei viel schwieriger als die Überwindung der Bourgeoisie*. Und ein Auszug aus diesem Buches gilt als beliebter Text für die Schultextbücher im *kokugo*, sogar nach dem Ende des asiatisch-pazifischen Krieges. Siehe Satô 2006, 47–48.

Als Vorbereitung zur Analyse der Kanonisierung Ôgais, d. h. der parallelen Kanonisierung seiner Texte und seiner Person, werde ich zunächst Forschungsergebnisse zur politischen Dimension von Schulbüchern vorstellen (6.1).⁵ Dann stelle ich die Selektionsfunktion der Sekundarstufe im Erziehungssystem (*chûgakkô* [Mittelschule] für Jungen und *kotô jogakkô* [Mädchenoberschule] für Mädchen) und ihren Stellenwert für die Elitebildung in Japan vor dem Zweiten Weltkrieg vor (6.2). Denn es ist anzunehmen, dass das Schulwesen im Vorkriegs-Japan der Leserschaft im deutschsprachigen Raum fremd ist, wogegen das Nachkriegssystem seit der Schulreform durch die Alliierten bis heute wesentlich unverändert besteht. Erst dann werde ich zu der eigentlichen Frage des vorliegenden Kapitels, nämlich der Kanonisierung Ôgais, zurückkommen (6.3). Um die Kanonisierungstendenz zu illustrieren, vergleiche ich ihn auch mit anderen bekannten Schriftstellern seiner Zeit (6.4). Danach werde ich die meistkanonisierten Titel auflisten (6.5). Um seinen Einfluss zu messen, ist es auch nicht irrelevant, die Kanonisierungstendenz der Nachfolgeneration, die ich im Kapitel 4 dargestellt habe, zu zeigen (6.6). Zur Ergänzung wird das Ergebnis der Analyse zweier Fachzeitschriften für Ôgai-Studien dargestellt (6.7).

6.1 DIE POLITISCHE DIMENSION DER SCHULBÜCHER

Die Schulbuchforschung hat schon seit Längerem festgehalten, dass die Schulbücher kein neutrales Lehr- und Lernmittel, kein weltanschauungs- und politikfreies didaktisches Medium darstellen, sondern – mit Gerd Stein gesprochen – ein »Politicum« sind. Es ist mittlerweile ein Gemeinplatz, dass Schulgeschichtsbücher zentrale Medien der Geschichtskultur sind. Mit ihrer Hilfe reicht eine Nation das für sie konstitutive Geschichtsbild an die nachfolgenden Generationen weiter (Handro 2006, 234). Die Formel »Schulbücher als Politicum« gilt nicht nur für die Fächer Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung oder Gesellschaftslehre. Auch Schulbücher aller anderen Fächer sowie Lern- und Lehrmaterial des Religionsunterrichts, der Sexualerziehung, Sprachlehre, Mathematik und Musik weisen eine politische Tendenz

5 Siehe z. B. Fritzsche (Hg.) 1992; Stein 1976; Apple/Christian-Smith (Hg.) 1991.

oder politische Implikationen auf (Stein 1976, 36). Dies bedeutet: Das Schulbuch ist Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse (Stein 1976, 54). Seine Konstruktion und Rezeption bewegt sich im Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen und politischen Legitimations- und Identifikationsbedürfnissen sowie didaktischer Intentionen. Es ist ein Ort der Vermittlung sowohl von Wissen als auch von Werten und verbindet Vergangenheit und Gegenwart einerseits und Gegenwart und Zukunft andererseits miteinander. Das Schulbuch ist zunächst Gegenstand politischer Auseinandersetzung, d. h. ein Instrument staatlicher Kontrolle von Unterricht und Erziehung, sowie das Ergebnis eines Kampfes unterschiedlicher Weltanschauungen um öffentliche Legitimität und Anerkennung. Die Weltanschauung, Wertperspektive und Erzählung (Narrativ) dessen, was in Schulbücher aufgenommen wird, gilt als offiziell anerkannt und es ist gesellschaftlich zugelassen, diesen Inhalt den Schülern zwangsweise beizubringen. Das Schulbuch ist zum zweiten ein Kostenfaktor im Rahmen öffentlicher Bildungsausgaben, zum dritten ein Investitionsprojekt für Verlage (Stein 1976, 25). Für die Fragestellung dieser Arbeit steht der erstgenannte Aspekt im Vordergrund.

Eine politische Ausrichtung der didaktischen Konzeption von Schulbüchern, insbesondere ihrer Inhalte, ist nur in totalitären oder autoritären Staaten konsequent möglich (vgl. Stein 1976, 34). Aber auch in einer demokratischen Gesellschaft beansprucht der Staat im Allgemeinen die Aufsicht über die Schulen und ihre Lehrmaterialien (Stein 1976, 54). Auch hier erhebt das moderne Schulwesen als öffentliche Bildungsanstalt einen Monopolanspruch in der Erziehung und stellt somit einen zentralen Ort disziplinierender Macht im Sinne Foucault dar (Foucault 2006; Stein 1976, 53). In einem disziplinierenden System von Förderung, Kontrolle, Verbot und Regulation werden Menschen im Allgemeinen zum »Menschen«, in unserem Zusammenhang zum »japanischen Menschen« erzogen. Vor allem übernimmt das Fach *kokugo* im japanischen Schulwesen die Funktion des zweiten Moralunterrichts (Ishihara 2009, 206 f.). Wenn das Schulwesen ein Ort der Machtausübung und somit der Disziplinierung ist, stellen Schulbücher die dort zitierte und rezipierte kulturelle Matrix (Semantiken, Wertperspektiven) dar. Durch das verwendete Lehrmaterial werden die Schüler genötigt, bestimmte Wert- und Wahrnehmungsperspektiven für die Beobachtung und Beschreibung der Realität, ästhetische Kriterien, Geschichten und Erzählungen gemeinsam mit ihren Mitschülern zu lernen und zu verinnerlichen. Was gelernt wird, ist nicht aus-

schließlich das explizit formulierte Wissen, sondern auch das implizite Hintergrundwissen, das eine Interpretationsgemeinschaft erst ermöglicht.

Unter dem Aspekt der medialen Kommunikation ist dieser Prozess durch eine starke Asymmetrie gekennzeichnet. Bereits eine durch Schriften vermittelte Kommunikation beschränkt aufgrund der räumlichen und zeitlichen Entfernung zwischen Sender/Autor und Empfänger/Leser die Möglichkeit sehr stark, einen Dissens durch direkte Kommunikation zu überwinden. Dazu kommt die Autorität der Lehrenden gegenüber den Schülern. Für sie gibt es kaum eine Möglichkeit, das im Lernmaterial vorgeschlagene, oft implizite Wahrnehmungs-, Werte-, Identitäts- und Erzählmuster abzulehnen, wenn sie Prüfungen bestehen wollen. Daher ist es wohl nicht übertrieben zu sagen, dass die Bildung kollektiver Identität fast den Charakter der Propaganda im Sinne Bernhard Giesens (1999, 97 ff.) trägt. In diesem Sinne sind das moderne Schulwesen und die Schulbücher Institutionen zur Produktion und Reproduktion des kulturellen und kollektiven Gedächtnisses moderner Nationen und somit ihrer kollektiven Identität (Ishihara 2009).

Ich gehe hier nicht auf die Frage ein, wie totalitär *das japanische Großkaiserreich* bis 1945 war. Es trug unumstritten autoritäre Züge und ihm und seinem Schulwesen mangelte es an demokratischer Kontrolle. Allerdings war die ideologische Erziehung, abgesehen vom Zeitraum vor und während des Zweiten Weltkrieges, nicht immer offensichtlich. Neben den öffentlichen Schulen existier(t)en zahlreiche private Schulen und dort wurde nicht selten eine weniger autoritäre, sondern eher eine »liberale« Erziehung praktiziert wie die *taishō jiyū kyōiku undō* (die liberale, pädagogische Bewegung in der Taishō-Zeit).⁶ Wenn auch der Staat den Inhalt von Lehrbüchern durch Zulassungsverfahren zensierte und kontrolliert(e), bestand doch eine gewisse Wahlfreiheit für die überwiegende Zahl von Lehrbüchern, die für dasselbe Lehrfach den Lehrenden zur Verfügung standen. Wichtiger ist aber hier nicht die offensichtliche ideologische Indoktrination, sondern eher der geschickt versteckte Mechanismus disziplinierender Praktiken und der wiederholte Gebrauch einer gleichsam naturalisierten kulturellen Matrix. Und wichtiger noch: Die liberalen Erziehungsinstitutionen waren nicht in

6 Dazu siehe z. B. Satō 1996, 36; Ozaki 1999, 102. Hier gehe ich auf den ideologischen Aspekt dieser Bewegung nicht ein.

der Lage, den wichtigsten Grundstein der japanischen Nation infrage zu stellen: d. h. die Überzeugung: »Wir sind Japaner«.⁷

Nach diesen Vorbemerkungen gehe ich nun auf die Sekundarstufe im Japan vor dem Zweiten Weltkrieg ein, und zwar unter institutionellen und sozialen Aspekten, als Vorbereitung für die Analyse der Kanonisierung Ôgais.

6.2 DIE SCHULFORMEN DER SEKUNDARSTUFE IM JAPANISCHEN ERZIEHUNGSSYSTEM VOR DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Das japanische Schulsystem lässt sich nach der *daigaku kisoku* (Hochschulverordnungen, University Regulation) und der *chūshōgaku kisoku* (Mittel- und Grundschulverordnungen, Middle and Elementary School Regulations) im Jahre 1870 in drei Stufen unterteilen und diese Dreiteilung ist im Prinzip bis in die Gegenwart unerschüttert geblieben (Monbushō 1992, 33f.; Ministry of Education 1980, 18). Im japanischen Schulsystem vor dem Zweiten Weltkrieg bezeichnet die Mittelschule (*chūgakkō*) die Sekundarstufe für Jungen. Da das Ministerium für Erziehung in den frühen Meiji-Jahren den Schwerpunkt auf die Grund- und die Hochschule legte, erhielt die Mittelschule erst seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts ein genauere gesetzliche Regulierung und klare pädagogische Ziele (Monbushō 1992, 34). Nach der Mittelschulordnung (*chūgaakkōrei*) von 1886 wurden Schulen der Sekundarstufe, die bisher als *chūgakkō* bezeichnet worden waren, abgesehen von der Berufsschule und der Mädchenoberschule, in *jinjō chūgakkō* (Reguläre Mittelschule; seit 1899 einfach *chūgakkō* [Mittelschule]) und *kôtō chūgakkō* (Obere Mittelschule; später einfach *kôtōgakkō* [Oberschule]) eingeteilt. Die Mittelschulen umfassten danach die Klassen 7 bis Klasse 11. Die Schulen von Klasse 12 und 13 wurden als Oberschule bezeichnet. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der

7 Diese Grenze konnten die liberalen Pädagogen nicht überwinden. Für sie war die japanische »Kultur« einschließlich der »japanischen« Moral und somit der Verpflichtung gegenüber dem Kaiser eine unhintergehbare Selbstverständlichkeit. Kokumin kyōiku kenkyūjo (Hg.) (1973, 129). erinnert sei hier, dass ein solcher Kollektivbegriff wie »Japaner« nur durch die Exklusion des Anderen eine klare Bedeutung erhält.

Reform durch die Alliierten erlebte das japanische Schulwesen einen tiefen Umbruch. Die Mittelschule des Vorkriegsschulsystems korrespondiert im Nachkriegssystem nicht mit der Mittelschule, sondern eher der Oberschule (*kôtôgakkô*). Die Oberschule im Vorkriegssystem entspricht dem Grundstudium der Universität im Nachkriegssystem. Die Schule der Sekundarstufe für Mädchen wurde nach der Verordnung für die Mädchenoberschule (*kôtô jogakkôrei*) von 1899 als *kôtô jôgakkô* (Mädchenoberschule) bezeichnet (Monbushô 1992, 36). Die Mädchenoberschule war zunächst fünfjährig von der 7. bis zur 11. Klasse, wurde aber 1899 auf vier Jahre verkürzt.

Die Zahl der Mittelschulen war zunächst aufgrund der *chûgakkôrei* von 1886 in jeder Präfektur (*ken, fu*) auf eine Schule begrenzt und ausschließlich die Präfektur war berechtigt, eine Mittelschule zu betreiben. Aber nur fünf Jahre später wurde es auch Gemeinden erlaubt, eine Mittelschule zu betreiben (Monbushô 1992, 34 f.). Ihre Zahl nahm jetzt stetig zu. Die Zahl der Mädchenoberschulen wuchs noch schneller und erreichte im Jahr 1913 bereits 330, d. h. mehr als die der Mittelschulen. Das folgende Diagramm zeigt die zahlenmäßige Entwicklung der Schulen. Zum Vergleich wird neben der Zahl der Sekundarschulen auch die der Grund- und Hochschulen aufgeführt.

Tabelle 6.1

Jahr	Grund- schulen	Reguläre Mittel- schulen; Mittel- schulen	Mädchen- oberschu- len	Obere Mit- telschulen; Ober- schulen	Hoch- schulen (Univer- sitäten)
1873	12.597	20			
1885	28.283	106	9		1
1886	28.556	56	7	2	1
1899	26.997	190	37	6	2
1903	27.138	269	91	8	2
1913	25.615	318	330	8	4
1925	25.459	502	805	29	34
1944	25.889	812	1.263	33	48

Ermittelt nach der Statistik in: Ministry of Education 1980, 452 ff.

Die Mittelschule hatte nach den Allgemeinen Richtlinien für das Curriculum der Mittelschulen (General Guidelines for the Course of Study

for Middle Schools) vom Juli 1881 zwei Ziele: 1. Vorbereitung für das Studium an der Hochschule (higher education) 2. »Provide training appropriate for careers that would be filled by the upper and middle classes« (Ministry of Education 1980, 83). »In January, 1884, General Regulations for Middle Schools (Chûgakkô Tsûsoku) were issued stressing especially the need for those schools to concern themselves with the moral development of their students« (Ministry of Education 1980, 83). Damals war der Zugang zur Mittelschule formal für Kinder aus allen sozialen Schichten offen. Zur Aufnahme musste eine Leistungsprüfung abgelegt werden.

Erziehungsminister Mori Arinori (1847–1889) äußerte sich in einer Rede über die Ziele der Mittelschule wie folgt: »Some of those who graduate from the ordinary middle schools would advance to higher middle schools or to a specialized school (senmon gakkô), but ordinary middle schools will generally have as a goal the education of those who will go into business directly upon graduation« (zit. nach Ministry of Education 1980, 115). Ihm zufolge soll die Oberschule diejenige fördern, »who would enter the upper ranks of society« und »who would come to dominate the thought of the many«. Die Mittelschule war keine Schule für diejenigen »who would stand in the lower ranks«, sondern war als Schule zu betrachten für »those people who would do the most useful things and who ought to be in the middle ranks of society« (Ministry of Education 1980, 115).

Faktisch war aber die Mittelschule Yoneda (1992) zufolge für die Kinder aus den oberen bzw. mittleren Oberschichten vorgesehen. Denn in der Mittelschule wurde kaum etwas unterrichtet, was nach dem Schulabschluss sofort im Berufsleben gebraucht wurde, sondern der Schwerpunkt lag auf der Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung zu den weiterführenden Schulen, insbesondere zur Oberschule, der sich das Studium an der Hochschule anschloss.⁸ Daraus ergab sich, dass die Lerninhalte der Mittelschule oft mit der gesellschaftlichen Realität des damaligen Japan wenig zu tun hatten und für die berufliche Ausbildung praktisch bedeutungslos waren. Da Studienplätze nur in eingeschränkter Anzahl zur Verfügung standen, entstand unter den Schülern eine scharfe Konkurrenz um den Zugang zu weiterführenden Schulen und

8 Man erinnere sich hier daran, dass die japanische Oberschule vor dem Zweiten Weltkrieg dem College in den USA bzw. dem Grundstudium der Hochschule im heutigen Deutschland entspricht.

Hochschulen; sie hatte sehr intensives Lernen zur Folge. Zugleich entwickelte sich eine Ideologie, die das materielle Interesse der Schüler und ihrer Eltern an der Elitebildung verdeckte. Sie wird als *kyôyôshugi* bezeichnet:⁹ Ihr zufolge kultiviert und verfeinert das intensive, von Berufsanforderungen befreite Lernen (Bildung) die Persönlichkeit eines Schülers in Richtung auf das Ideal des britischen »gentleman« wie des deutschen Bildungsbürgers. Vor dem Zweiten Weltkrieg war die Mittelschule keine Pflichtschule und deshalb gebührenpflichtig.¹⁰ Familien, die es sich aus finanziellen oder anderen Gründen nicht leisten konnten, ihrem Nachwuchs ein Studium zu finanzieren (besonders in der Provinz), schickten ihre Kinder nicht in die Mittelschule, sondern lieber in die Berufsschule. Mädchen waren im Prinzip von der Mittelschule ausgeschlossen (*chûgakkô kyôsoku taikô* im Jahre 1881; zit. nach Monbushô 1992, 35). Daher zeigte die Mittel- und Oberschule im Vorkriegs-Japan eine starke soziale Geschlossenheit und Homogenität, ähnlich wie das Gymnasium in Deutschland und das Lycée in Frankreich.

Die Mittelschule hatte also die Funktion, Kindern der bestehenden Ober- und Mittelschicht in der Provinz neues Bildungskapital zu vermitteln und sie in eine neue Bildungselite (Bildungsbürgertum) zu verwandeln. Im Zuge der Industrialisierung wandelte sich die Klasse der Großgrundbesitzer in Industrie- bzw. Finanzkapitalisten.¹¹ Yoneda (1992) zufolge hatte das System der Mittelschule wenig Affinität mit der Agrargesellschaft in der Provinz, weil sie nicht auf ein Berufsleben in der Provinz vorbereitete. Stattdessen bot sie das Bildungskapital für eine städtische Bildungselite aus Beamten, Lehrkräften, Unternehmern und Angestellten. So bedeutungslos dieses Bildungskapital für das prakti-

9 Über das Problem von *kyôyôshugi* siehe Takeuchi 1999, S. 235–284. In einer westlichen Sprache zunächst Kohl 1990.

10 Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Reform des japanischen Schulwesens auf US-amerikanische Initiative hin eingeleitet; sie besitzt Gültigkeit bis in die Gegenwart. Nach dieser Reform blieb die Bezeichnung *chûgakkô* (Mittelschule) erhalten; Aber die *chûgakkô* nach der Reform entspricht der US-amerikanischen *Junior High School*. Sie hat mit der Elitebildung, wie sie vor dem Zweiten Weltkrieg stattfand, nichts mehr zu tun.

11 Zugleich verpachteten sie ihren Ackerboden an Bauern mit Naturalpacht und beherrschten diese nicht nur ökonomisch, sondern auch außerökonomisch.

sche Leben auf dem Lande war, so wichtig war es für die Distinktion der neueren Elite vom Rest der Bevölkerung. Die Mittelschule richtete sich m. a. W. an die mit der Modernisierung neu entstehende urbane Elite bzw. Quasi-Elite wie Angestellte, Beamte usw.¹² Dies lässt sich mit der Statistik für die Berufswahl ihrer Absolventen belegen.

Tabelle 6.2

Jahr des Schulabschlusses	Ober-schulen	Fach-schulen	Militär	Lehrkräfte	Öffent-licher Dienst
1901	1.053	1.285	481	397	52
1902	848	1.720	476	569	143
1903	751	2.377	411	520	121
1904	794	2.833	678	424	229
1905	726	3.346	928	605	204
1906	684	3.299	570	676	271
1907	836	3.325	709	751	356
1908	812	3.141	566	936	373
1909	820	3.241	491	1.111	235
	Wirtschaft	unbekannt	tot	gesamt	
1901	369	1.756	21	5.414	
1902	600	2.172	28	6.556	
1903	891	2.371	38	7.480	
1904	807	2.731	42	8.538	
1905	901	3.138	53	9.901	
1906	1.572	3.909	47	11.028	
1907	1.647	4.038	51	11.713	
1908	1.893	3.987	73	11.781	
1909	1.740	4.014	56	11.708	

Der Weg von Absolventen der öffentlichen Mittelschulen nach dem Abschluss, zit. nach Yoneda 1992, 114.

12 Dieser elitäre Charakter wurde in der Oberschule zugespitzt, sodass sie eine eigene Schulkultur (*kyūsei kōkō bunka*) wie Internatsfeste, Schulhymnen und einen eigentümlichen Habitus der Schüler entwickelte. Siehe Roden 1980.

Yoneda rechnet auch die Summe der Absolventen öffentlicher und privat finanzierter Schulen zusammen. Auf ihre Wiedergabe wird hier verzichtet, weil das Zahlenverhältnis grundsätzlich gleich bleibt, wenn auch die Gesamtzahl der Absolventen sich um 4.000 steigert (Yoneda 1992, 115).

In den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts ging mehr als die Hälfte der Absolventen der Mittelschule in die Oberschule bzw. in andere höhere Schulen. Um diese Zeit hatte die Mittelschule einen festen Platz in der Elitebildung. Mit dem Anwachsen der Schülerzahlen seit der Jahrhundertwende, d. h. seitdem auch die Gemeinden das Recht hatten, Mittelschulen zu betreiben, änderte sich ihr Charakter, wie die Zahlen seit 1906 in der obigen Statistik zeigen (Yoneda 1992, 113).

Neben der sozialen Privilegiertheit ist auch darauf hinzuweisen, dass Unterrichtsinhalte, Lehrpläne, die Ausstattung einer Schule und die Qualifikation der Lehrkräfte vom Erziehungsministerium in Tôkyô zentral vorgegeben und kontrolliert wurden. Der einzelnen Schule blieb deshalb kein Spielraum, lokale Besonderheiten und die alltagsweltlichen Gegebenheiten des ländlichen Lebens der Schüler und ihrer Eltern zu berücksichtigen. Auf diese Weise wurde einerseits eine Vereinheitlichung und Standardisierung der Erziehung möglich. Andererseits wurde der Selektionsmechanismus verstärkt, die Kinder der unteren Mittel- und der Unterschicht auszuschließen. Auch und vor allem Kinder aus Familien mit niedrigen Bildungsniveau mit geringen finanziellen Mitteln wurden durch die Starrheit der Schulform vom Bildungswesen ausgeschlossen. Yoneda zufolge musste z. B. mehr als die Hälfte der Schüler den Besuch in einer nach 1902 gegründeten neuen Mittelschule abbrechen. Die Angehörigen der Ober- und der oberen Mittelschicht im Präfekturparlament sprachen sich gegen eine Flexibilisierung der Mittelschule und ihre Anpassung an lokale und alltagsweltliche Gegebenheiten aus und begrüßten die Exklusion der unteren sozialen Schichten (Yoneda 1992, 264).

Die Mädchenoberschule sollte in ihren Zielen und Funktionen der Mittelschule entsprechen, d. h. sie hatte vor dem Zweiten Weltkrieg auch eine selektive Funktion. Die Mädchenoberschule wurde 1882 eingeführt. Sie übte auf »girls of upper level of society« eine starke Anziehungskraft aus und zielte auf »an education based on the wifely virtues of modesty and gentleness« ab (Ministry of Education 1980, 84). »The girls' high school is the place where higher level general education necessary for girls is realized« (Article 14 of the Middle School

Order, 1891; zit. nach Ministry of Education 1980, 118). Erziehungsminister Kabayama Sukenori (1837–1922) bestimmte die Ziele der Mädchenoberschule 1899 in einer Konferenz für Schulamtsdirektoren (school inspectors) wie folgt: »Girls' high schools exit for the nourishment of good wives and wise mothers. As a consequence, together with nourishing a warm and chaste character and the most beautiful and elevated temperament, it is necessary that they furnish the knowledge of arts and crafts for middle to upper class life« (zit. nach Ministry of Education 1980, 119)

Die Mädchenoberschule zielte also darauf ab, den aus der Ober- und Mittelschicht stammenden Schülerinnen Bildung zu vermitteln, damit sie eine »gute Hausfrau und weise Mutter« werden können. Dafür lag der Unterrichtsschwerpunkt auf der Pflege guter Manieren, der japanischen Sprache, Nähen und Haushaltsführung. Hier lässt sich leicht erkennen, dass das Frauenideal der Mädchenoberschule keine einfache Fortsetzung des traditionellen Frauenideals darstellte, sondern das Modell der bürgerlichen Kleinfamilie mit der klassischen Arbeitsteilung der Geschlechter voraussetzte, das sich die neue Bildungselite zum Vorbild nahm.¹³

Zum Schluss werfen wir einen Blick auf das Curriculum der Mittelschule und der Mädchenoberschule, um Gewicht und Stellenwert des japanischen Sprachunterrichts festzustellen. Der Anteil der japanischen Sprache und der chinesischen Klassik (zusammen als *kokugo* unterrichtet) betrug üblicherweise ein Viertel oder Fünftel aller Unterrichtsstunden. Dem Ethik-Unterricht, dem die unmittelbare Vermittlung von Werten und Ideologie oblag, war lediglich eine Unterrichtsstunde zugemessen, woraus sich schließen lässt, dass dem Unterricht von *kokugo* zur Vermittlung einer gemeinsamen Wertperspektive und gemeinsamer Erzählungen (Narrative) und zur Konstruktion des kollektiven Gedächtnisses großes Gewicht zukam. Wie Ishihara (2009, 206 f.) bemerkt, gilt *kokugo* als zweiter Moralunterricht. Darüber hinaus produziert(e) und reproduziert(e) die im Unterricht postulierte und imaginierte Identität und Einheit der japanischen Sprache die Identität der Nation, weil die Nation als Sprach- und Kultur- resp. Interpretationsgemeinschaft entworfen wurde.¹⁴ Auf diese Weise erfüllte der *kokugo*-Unterricht die Funktion, diejenigen, die die Fähigkeit zur anspruchs-

13 Nadja Kischke-Wellhäußer 2004.

14 Dazu vor allem Sakai 1996, 166–210.

vollen Kommunikation mit den Mitteln der japanischen Sprache und bestimmte literarische Bildungsgüter niemals erreichten, als außerhalb der Sozialgebilde japanischer Nation Stehende anzusehen und sozial zu exkludieren. Somit wird ein Mechanismus etabliert, *Fremde* bzw. *Außenseiter* innerhalb der Nation immer und immer wieder zu produzieren.

Tabelle 6.3

	Im ersten Schuljahr	Im zweiten Schuljahr	Im dritten Schuljahr	Im vierten Schuljahr	Im fünften Schuljahr
Ethik	1	1	1	1	1
Japanische Sprache & Chinesische Klassik (<i>kokugo</i>)	5	5	5	3	2
Erste Fremdsprache	6	6	7	5	5
Zweite Fremdsprache oder Landwirtschaft	–	–	–	4	3
Geografie	1	2	2	1	–
Geschichte	1	1	2	1	2
Mathematik	4	4	4	4	3
Naturkunde	1	–	2	–	3
Physik	1	1	–	–	3
Chemie	1		–	2	–
Kalligraphie	2	1	–	–	–
Malen	2	2	2	2	1
Gesang	2	2	–	–	–
Gesundheits- und Leibes- erziehung	3	3	3	5	5
Gesamt	28	28	28	28	28

Fächer und wöchentliche Unterrichtsstunden für reguläre Mittelschulen: 1886, aus Ministry of Education 1980, 150.

Tabelle 6.4

	Im ersten Schuljahr	Im zweiten Schuljahr	Im dritten Schuljahr	Im vierten Schuljahr	Im fünften Schuljahr
Ethik	1	1	1	1	1
Japanische Sprache & Chinesische Klassik	7	7	7	6	6
Fremdsprache	7	7	7	7	6
Geschichte	3	3	3	3	3
Geographie					
Mathematik	3	3	5	5	4
Naturkunde	2	2	2	–	–
Physik & Chemie	–	–	–	4	4
Rechtssystem & Wirtschaft	–	–	–	–	3
Malen	1	1	1	1	–
Gesang	1	1	1	–	–
Gesundheits- und Leibes- erziehung	3	3	3	3	3
Gesamt	28	28	30	30	30

Fächer und wöchentliche Unterrichtsstunden für reguläre Mittelschulen: 1901, aus Ministry of Education 1980, 151.

Tabelle 6.5

	Im ersten Schuljahr	Im zweiten Schuljahr	Im dritten Schuljahr	Im vierten Schuljahr
Ethik	2	2	2	2
Japanische Sprache	6	6	5	5
Fremdsprache	3	3	3	3
Geschichte	3	3	2	3
Geographie				
Mathematik	2	2	2	2
Naturwissen- schaften	2	2	2	1
Malen	1	1	1	1
Haushalten	–	–	2	2
Nähen	4	4	4	4
Musik	2	2	2	2
Gesundheits- und Leibeserziehung	3	3	3	3
Erziehung	–	–	–	–
Handwerke	–	–	–	–
Gesamt	28	28	28	28

Fächer und wöchentliche Unterrichtsstunden für die Mädchenoberschule:
1901, aus Ministry of Education 1980, 152.

6.3 DIE KANONISIERUNG DER SCHRIFTEN ÔGAIS IN DEN SCHULBÜCHERN

Nach diesem Überblick über das Schulwesen und das Curriculum der Sekundarstufe im Vorkriegs-Japan komme ich nun zurück zur Hauptfrage dieses Kapitels, nämlich wie Semantiken, Wertperspektiven und Narrative, die von Ôgai in Japan eingeführt bzw. in Japan geschaffen wurden, ins kulturelle Gedächtnis des modernen Japans eingespeichert wurden. Zu diesem Zweck versuche ich darzustellen: 1) wie seine Werke im Lauf der Zeit in den Schulbüchern kanonisiert wurden. Dabei versuche ich die Kanonisierungstendenz anderer wichtiger japanischer Schriftsteller heranzuziehen, um sie mit Ôgai zu vergleichen. 2) Um den kurz- und mittelfristigen Einfluss Ôgaïs zu messen, soll auch

gezeigt werden, inwieweit Autoren aus seinem Umfeld kanonisiert wurden.

Leider kann ich aus arbeitspraktischen Gründen nicht dem historischen Anlass und dem sozialen Prozess der Kanonisierung Ôgais nachgehen, womit sich allerdings dieses Kapitel viel lebendiger darstellen ließe; dies würde aber den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Ich möchte in Bezug auf das Kapitel 3 nur kurz auf die Rolle von Yanagita Kunio hinweisen. Er hatte lebenslang die Leidenschaft für die Schulerziehung nicht verloren, vor allem in den Fächern Sozial- und Volkskunde, Geschichte sowie der japanischen Sprache (*kokugo*) (Sugimoto 2011, 22). Kurz nach dem Ende des Asiatisch-Pazifischen Krieges hatte er im Auftrag des Tôkyô shoseki-Verlags die Oberaufsicht über die Herausgabe neuer Schultextbücher. Er engagierte sich aber mehr im Fach *kokugo* als in der Volkskunde (Sugimoto 2011, 182). Er bemühte sich um die Grenze des Möglichen der japanischen Sprache und warnte vor der »Verherrlichung ausländischer Kulturen« – im Kontext der Zeit kurz nach dem Asiatisch-Pazifischen Krieg waren damit die USA gemeint (Sugimoto 2011, 263). Sugimoto (2011, 283) weist darauf hin, dass Yanagita dazu tendierte, Texte von seinen alten Bekannten – einschließlich Ôgais – aufzunehmen. Hier kann ich nicht feststellen, was Yanagita zu dessen Kanonisierung beitrug, aber seine Geschichte deutet schon an, dass Ôgais Jünger mehr oder weniger dazu beigetragen haben können.¹⁵

Als empirische Basis für die Untersuchung japanischer Schulbücher vor dem Zweiten Weltkrieg dient Tasaka, Fumio (Hg.): *Kyûsei chûtô kyôiku kokugoka kyôkasho naiyô sakuin* (*Inhaltsverzeichnis der Schulbücher der japanischen Sprache für die Mittelschule*). In diesem Verzeichnis finden sich die Titel von nahezu 2.000 Schulbüchern, die zwischen 1895–1943 herausgegeben wurden. Als empirische Basis der Untersuchung von Schulbüchern für die High School nach dem Zweiten Weltkrieg benutze ich die Daten, die Abe Izumi von 1992 bis 2004 erstellte. Hier sind die von 1950 bis 2002 herausgegebenen 1829 Schulbücher aufgelistet.

15 Darüber hinaus saß er seit 1949 bis 1957 im Rat des Kokuritsu kokugo kenkyûjo (Nationales Institut für kokugo), seit 1953 sogar als Vorsitzender (Sugimoto 2011, 291–295).

Für Schulbücher für die *Junior High School* benutze ich *kokuritsu kyôiku kenkyûjo fuzoku kyôiku toshokan* (Die pädagogische Bibliothek des staatlichen Forschungszentrums für Pädagogik) und *kyôkasho kyôiku senta* (Zentrum für Erziehung mit Lehrbüchern) (Hg.): *Chûgakkô kokugo kyôkasho sakuin* (*Inhaltsverzeichnis der Lehrbücher für die japanische Sprache und Literatur in der Junior High School*), 2 Bde, Tôkyô 1986. In diesem Verzeichnis sind alle Titel der von 1949 bis 1986 in der *Junior High School* benutzten 610 Lehrbüchern aufgelistet.

Für die Meiji-Zeit (1868–1912) gibt es insgesamt 39 Einträge aus Schriften Ôgais in Schulbüchern, darunter 28 Einträge in Schulbüchern für die Mittelschule, 11 Einträge für die Mädchenoberschule. Mit »Eintrag« wird im Folgenden gemeint, dass ein Titel – unabhängig von Genre und Umfang, sei es eine ganze Novelle, ein Teil eines Romans, ein Gedicht o. Ä. – in ein Schulbuch aufgenommen wurde. In der Taishô-Zeit (1912–1926) ist eine Zunahme an Einträgen auf fast das Doppelte, nämlich 86 Einträge zu verzeichnen (42 Einträge für Mittelschulen und 44 für Mädchenoberschulen). In den in der Shôwa-Zeit vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs herausgegebenen Schulbüchern (1926–1943) finden sich insgesamt 154 Einträge aus Ôgais Schriften (für Mittelschulen 86, für Mädchenoberschulen 68). Die gesamte Zahl der in Schulbücher aufgenommenen Titel Ôgais explodiert aber förmlich nach dem Zweiten Weltkrieg. Sie steigt auf 307 in den Schulbüchern für die *Highschool* und 92¹⁶ in Schulbüchern für die *Junior High School*. Bemerkenswert ist, dass Ôgais Novelle *Maihime* (*Die Tänzerin*) erst nach dem Zweiten Weltkrieg in den Kanon aufgenommen wird. 128 Schulbücher haben sie aufgenommen. Das entspricht bereits 49,2 % aller Einträge.

In den vor dem Zweiten Weltkrieg gedruckten ca. 2.000 Schulbüchern für japanische Sprache und Literatur (*kokugo*-Unterricht) von der 7. bis 10. bzw. 11. Klasse finden sich 148 Titel Ôgais. Wenn man die Anzahl der Titel durch die Zahl von Schulbüchern teilt, ergibt sich der Anteil von Schulbüchern, in denen Einträge aus seiner Schriften vorgenommen wurden. Er beträgt 7 %. In den 610 von 1949 bis 1986 ausgegebenen Schulbüchern für die japanische Sprache von der 7. bis zur 9. Klasse findet man 87 Titel von Ôgai. Dazu kommen 5 von ihm ins Japanische übersetzte Titel. Wenn man den oben genannten Anteil von Schulbüchern einrechnet, die Auszüge aus seinen Schriften enthalten,

16 Darunter 5 Übersetzungen.

kommt man auf 14,3 %. Dies bedeutet, dass die Kanonisierung der Schriften Ôgai nach dem Zweiten Weltkrieg sich gegenüber der Vorkriegszeit sogar erhöht.

Wenn man die Schulbücher für die *Highschool* (d. h. von der 10. bis 12. Klasse) betrachtet, erkennt man sofort, dass Ôgai hier in geradezu explosiver Weise kanonisiert wurde. Insgesamt 300 Auszüge aus seinen Schriften finden sich in den von 1950 bis 2002 herausgegebenen 1.829 Schulbüchern.

Tabelle 6.6

	Meiji (–1911)			Taishô (1912–1925)			Shôwa I (1926–1943)		
	Mittelschulen	Mädchenoberschulen	Gesamt	Mittelschulen	Mädchenoberschulen	Gesamt	Mittelschulen	Mädchenoberschulen	Gesamt
Kôda Rohan	158	120	278	135	172	307	91	91	182
Tsubouchi Shôyô	201	278	479	91	224	315	76	77	153
Natsume Sôseki	8	13	21	99	91	190	154	123	277
Nagai Kafû	0	0	0	20	25	45	29	17	46
Mori Ôgai	28	11	39	42	44	86	86	68	154

Tabelle 6.7:

Kanonisierung in Schulbüchern nach dem Zweiten Weltkrieg

	Fiktion	Nonfiction	Gedichte	Fünf- und Dreizeiler	(Pseudo-) klassischer Stil	(Pseudo-)chinesischer Stil	Referenz zu älteren Literatur	Gesamt
Kôda Rohan	23	15			1		4	43
Tsubouchi Shôyô	19	21						40
Natsume Sôseki	298	154		103			37	592
Nagai Kafû	7	38	(23)			3		48 (23)
Mori Ôgai	269	25	1 (12)			5		300 (12)

6.4 VERGLEICH MIT DER KANONISIERUNG ANDERER WICHTIGER AUTOREN IN JAPANISCHEN SCHULBÜCHERN

Ich werde nun einen Vergleich der Kanonisierung der Schriften Ôgais mit der Kanonisierung der Schriften anderer Autoren anstellen. Zu diesem Zweck habe ich vier weitere bedeutende Schriftsteller der neueren japanischen Literaturgeschichte ausgewählt: Kôda Rohan (1867–1947), Tsubouchi Shôyô (1859–1935), Natsume Sôseki (1867–1916) und Nagai Kafû (1879–1959). Shôyô und Rohan haben ihren schriftstellerischen Höhepunkt früher erreicht als Ôgai. Daraus lässt sich folgern, dass die Zahl ihrer Schriften in den Schulbüchern nach einem gewissen Zeitpunkt abnimmt. Sôseki gilt heute neben Ôgai als der größte Schriftsteller in der neueren japanischen Literaturgeschichte. Er ist zwar fünf Jahre jünger als Ôgai, aber man kann beide hier als Zeitgenossen betrachten. Der im Jahr 1879 geborene Kafû ist deutlich jünger als Ôgai und gehört einer anderen Generation an.

6.4.1 Kanonisierung und Dekanonisierung Tsubouchi Shôyô

Von diesen fünf Autoren einschließlich Ôgais hat Shôyô¹⁷ am frühesten den Höhepunkt der Kanonisierung erreicht und wurde dann im Lauf der Zeit immer weiter dekanonisiert. In der Meiji-Zeit wurden aus seinen Schriften schon insgesamt 479 Einträge (201 für Mittelschulen, 278 für Mädchenoberschulen) in Schulbüchern vorgenommen. In den in der Taishô-Zeit veröffentlichten Schulbüchern ist diese Zahl zurückgegangen auf 315 (91 für Mittelschulen, 224 für Mädchenoberschulen). Diese Tendenz setzt sich in der Shôwa-Zeit fort. Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs blieben nur noch 153 Einträge aus den Schriften Shôyô in Schulbüchern (76 für Mittelschulen, 77 für Mädchenoberschulen). In der Nachkriegszeit finden sich nur noch 40 Einträge in Schulbüchern für die *Highschool*.

6.4.2 Kanonisierung und Dekanonisierung Kôda Rohans

Kôda Rohan (1867–1947) war zuerst als Beamter im Ministerium für Post und Telekommunikation tätig. Mit der Lektüre von Tsubouchi Shôyô fing er 1889 an, Novellen zu schreiben. Er erreichte bereits 1891 mit *Gojû no tô (Pagode)* den Höhepunkt seiner schriftstellerischen Karriere. Heute wird er als Vertreter eines romantischen Mystizismus der Meiji-Zeit angesehen.

Ähnliche Tendenzen der Kanonisierung und Dekanonisierung wie Shôyô zeigen Schriften Rohans, allerdings erreichten sie ihren Kanonisierungshöhepunkt erst in der Taishô-Zeit. Aus ihnen sind in der Meiji-Zeit insgesamt 278 Einträge in Schulbüchern übernommen worden (158 für Mittelschulen, 120 für Mädchenoberschulen). In der Taishô-Zeit nimmt die Zahl der Einträge auf 307 zu (135 für Mittelschulen, 172 für Mädchenoberschulen). Die Dekanonisierung seiner Schriften begann allerdings schon vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs, da die Zahl der Einträge in Schulbücher auf 182 sank (91 für Mittelschulen, 91 für Mädchenoberschulen). Diese Tendenz setzte sich

17 Zu Tsubouchi Shôyô siehe Kapitel 2 dieser Arbeit.

in der Nachkriegszeit fort, in der sich nur noch 44 Einträge aus seinen Schriften in Schulbüchern finden.

6.4.3 Kanonisierung und Dekanonisierung Natsume Sôsekis

Natsume Sôseki (1867–1916) war Schriftsteller, Kritiker und Anglist. Nach dem Abschluss des Anglistikstudiums an der Reichsuniversität Tôkyô war er zunächst als Englischlehrer tätig. Von 1900 bis 1903 hielt er sich im Auftrag des japanischen Bildungsministeriums in London auf. Da es ihm nur schwer gelang, sich an die englischen Lebensgewohnheiten anzupassen, wurde auf Weisung des Ministeriums sein Aufenthalt in England abgebrochen. Trotzdem wurde er nach der Heimkehr als Nachfolger von Lafcadio Hearn als Dozent (lecturer) an die Reichsuniversität Tôkyô berufen. Nachdem er seinen Ruf als Schriftsteller mit den Novellen *Wagahai ha neko de aru* (*Ich, der Kater*) (1905), *Bocchan* (*Der Tor aus Tokio*) (1906) begründet hatte, gab er seine Professur 1907 auf und lebte bis zu seinem Tod als freier Autor und veröffentlichte jedes Jahr eine neue Novelle. Es wird gesagt, dass sein Werk durch einen scharfen Blick in das Innere des modernen Menschen gekennzeichnet ist, wobei er versuchte, nach dem Motto »*sokuten kyoshi*« – d. h. Aufgabe des eigenen Egos und Gehorchen auf dem Weg des Himmels – die Ethik des Ostens und den Rationalismus des Westens zu einer Synthese zu verbinden.

Sôseki hat im Vergleich zu Shôyô und Rohan sowie zu Ôgai seine schriftstellerische Tätigkeit zu einem späten Zeitpunkt begonnen. Dementsprechend kam seine Kanonisierung erst zu einem späteren Zeitpunkt zum Tragen. In den in der Meiji-Zeit herausgegebenen Schulbüchern sind aus seinen Schriften nur 21 Einträge übernommen worden (8 für Mittelschulen, 13 für Mädchenoberschule). In der Taishô-Zeit, in der er den Höhepunkt seiner Karriere als Schriftsteller erreichte, nahm die Anzahl der Einträge sprunghaft zu, und zwar auf insgesamt 190 (99 für Mittelschulen, 91 für Mädchenoberschulen). Diese Tendenz setzte sich auch in der Shôwa-Zeit fort. Bereits vor Ende des Zweiten Weltkriegs stieg die Gesamtzahl der in Schulbücher aufgenommenen Auszüge aus seinen Schriften auf 277 (154 für Mittelschulen, 123 für Mädchenoberschule). Nach dem Krieg verdoppelte sie sich auf 592. Noch immer gehören Sôsekis Schriften in der *Highschool* zum zentralen Kanon.

6.4.4 Kanonisierung und Dekanonisierung Nagai Kafûs

Die Kanonisierung Kafus und seiner Schriften hat bei Weitem nicht die Dimensionen der bisher genannten Autoren angenommen. Aus seinen Schriften sind erst in der Taishô-Zeit 45 Einträge (20 für Mittelschulen, 25 für Mädchenoberschulen) in Schulbüchern übernommen worden. Diese Zahl bleibt bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs nahezu stabil (29 Einträge für Mittelschulen, 17 für Mädchenoberschulen). In den nach dem Zweiten Weltkrieg publizierten Schulbüchern finden sich 23 von ihm ins Japanische übertragene westliche Gedichte, aber die Gesamtzahl der Originalbeiträge, die von ihm aufgenommen wurden, blieb auf 48 beschränkt.

6.5 DIE AUFGENOMMENEN TITEL ÔGAIS

Bis zum Ende des Zweiten Weltkrieg ist unter den Schriften Ôgais *Takasebune* (*Das Boot auf dem Takase-Fluss*) der Titel, der mit 26 Einträgen am häufigsten in Schulbücher aufgenommenen wurde. Auf den zweiten Platz kommt *Sanshō Dayū* (*Landvogt Sanshō*) mit 20 Einträgen. Ihnen folgen *Soga kyōdai* (*Die Brüder Soga*) mit 18, *Kanzan Jittoku* (*Hanshan und Shide*) mit 7 und *Uta nikki* (*Fünfzeiler Tagebuch*) mit 5 Einträgen.

Tabelle 6.8

<i>Takasebune</i> (<i>Das Boot auf dem Takase-Fluss</i>)	26 (17,5%)
<i>Sanshō Dayū</i> (<i>Landvogt Sanshō</i>)	20 (13,5%)
<i>Soga kyōdai</i> (<i>Die Brüder Soga</i>)	18 (12,1%)
<i>Kanzan Jittoku</i> (<i>Hanshan und Shide</i>)	7 (4,8%)
<i>Uta nikki</i> (<i>Fünfzeiler Tagebuch</i>)	5 (3,3%)

In die Schulbücher für die *Junior Highschool* wurde nach dem Zweiten Weltkrieg das Stück *Sanshō Dayū* mit 64 Einträgen am häufigsten aufgenommen. An zweiter Stelle steht *Saigo no ikku* (*Das letzte Wort*) mit 13 Einträgen. Ihnen folgen *Kodama* (*Das Echo*) und *Yasui fujin* (*Frau Yasui*) (beide mit 3 Einträgen), dann *Takasebune* und *Chichi no tayori* (*Ein Brief vom Vater*) (beide mit jeweils einem Eintrag).

Tabelle 6.9

<i>Sanshō Dayū</i> bzw. <i>Anju to Zushiō</i> (<i>Landvogt Sanshō</i>)	64
<i>Saigo no ikku</i> (<i>Das letzte Wort</i>)	13
<i>Kodama</i> (<i>Das Echo</i>)	3
<i>Yasui Fujin</i> (<i>Frau Yasui</i>)	3
<i>Takase bune</i> (<i>Das Boot auf dem Takase-Fluss</i>)	1
<i>Chichi no tayori</i> (<i>Ein Brief vom Vater</i>)	1

Eine andere Präferenz zeigen nach dem Zweiten Weltkrieg die Schulbücher für die *Highschool*. Der mit Abstand am häufigsten aufgenommene Titel heißt jetzt *Maihime* (*Die Tänzerin*). Er findet sich in 128 Schulbüchern. Das entspricht einem Anteil von 49,2 % aller in dieser Zeit in Schulbücher aufgenommenen Texte Ogais. *Takasebune* und *Kanzan Jittoku* (*Hanshan* und *Shide*) nehmen Platz zwei bzw. drei mit 34 bzw. 33 Einträgen ein. An vierter Stelle findet sich *Yasui fujin* (*Frau Yasui*) mit 25 Einträgen. Alle weiteren Titel erreichen nur einstellige Einträge. *Utakata no ki* (*Wellenschaum*) 8, *Saigo no ikku* (*Das letzte Wort*) 7, *Abe ichizoku* 6, *Môsô* (*Illusionen*) 5, *Sabashi Jingorô* 4, *Gan* 3 Einträge. *Sanshō Dayū*, *Jisan bāsan*, *Shibue Chūsai* jeweils nur 2. Der Titel *Seinen* (*Die Jugend*) wurde sogar nur einmal aufgenommen.

Tabelle 6.10

<i>Maihime</i> (<i>Die Tänzerin</i>)	128 (49,2%)	<i>Môsô</i> (<i>Illusionen</i>)	5 (1,9%)
<i>Takase bune</i> (<i>Das Boot auf dem Takase-Fluss</i>)	34 (13,1%)	<i>Sabashi Jingorô</i> (<i>Sabashi Jingorô</i>)	4 (1,5%)
<i>Kanzan Jittoku</i> (<i>Hanshan und Shide</i>)	33 (12,7%)	<i>Gan</i> (<i>Wildgänse</i>)	3 (1,2%)
<i>Yasui Fujin</i> (<i>Frau Yasui</i>)	25 (9,6%)	<i>Sanshō Dayū</i> (<i>Landvogt Sanshō</i>)	2 (0,7%)
<i>Utakata no ki</i> (<i>Wellenschaum</i>)	8 (3,1%)	<i>Jissan bassan</i> (<i>Opa und Oma</i>)	2 (0,7%)
<i>Saigo no ikku</i> (<i>Das letzte Wort</i>)	7 (2,7%)	<i>Shibue Chūsai</i> (<i>Shibue Chūsai</i>)	2 (0,7%)
<i>Abe ichizoku</i> (<i>Die Sippe Abe</i>)	6 (2,3%)	<i>Seinen</i> (<i>Die Jugend</i>)	1 (0,4%)

6.6 KANONISIERUNG VON AUTOREN, DIE ALS NACHWUCHSSCHRIFTSTELLER VON ÔGAI GEFÖRDERT WURDEN

Nunmehr soll gezeigt werden, wie stark oder schwach die im Kapitel 3 erwähnten Angehörigen der Kulturelite in die japanischen Schulbücher der Nachkriegszeit aufgenommen worden sind. Im weitesten Sinne gehörte dazu auch Kafû. Aber da ich ihn schon behandelt habe, gehe ich hier nur auf die anderen Schriftsteller und deren Werke ein.

Ich beginne die Aufzählung mit Ueda Bin. Aus Ueda Bins Arbeiten wurden in diesem Zeitraum 146 Einträge in Schulbücher aufgenommen, wobei der größte Anteil auf die von ihm ins Japanische übertragenen europäischen Gedichte entfällt. Die Zahl seiner eigenen Arbeiten, die sich in den Schulbüchern finden, liegt bei nur 9. Eine große Anzahl von Einträgen haben Yanagita Kunio (103), Watsuji Tetsurô (101) und Kitahara Hakushû (114), obwohl Yanagita und Watsuji nicht im engeren Sinne Schriftsteller waren, sondern der eine Ethnologe, der andere Philosoph. Die Schriften Saitô Mokichis sind mit 67 Einträgen in Schulbüchern vertreten. Im Gegensatz zu den bisher Genannten sind die Schriften von Kinoshita Mokutarô (5 Einträge), Yoshii Isamu (2 Einträge), Osanai Kaoru (12 Einträge), Ikuta Chôkô (2 Einträge) und Inoue Michiyasu, von dem es gar keinen Eintrag gibt, wenig oder gar nicht kanonisiert. Zwei Essays von Mokutarô beziehen sich unmittelbar auf Mori Ôgai. Im Übrigen finden sich in Schulbüchern drei Auszüge aus seiner Lyrik. Diese geringe Anzahl an Einträgen lässt darauf schließen, dass ihm und seinem Schaffen als selbstständigem Autor nur geringer Wert beigemessen wird. Der einzige Eintrag Chôkôs ist ein von ihm ins Japanische übersetztes Gedicht aus Europa.

Tabelle 6.11

	Fiktion	Non-Fiktion	Gedichte	Fünf- und Dreizeiler	(Pseudo-)klassischer Stil	(Pseudo-)chinesischer Stil	Referenz zu älteren Literatur	Gesamt
Ueda Bin		9	(137)	0	0	0	0	9 (137)
Yanagita Kunio		103	0	0	0	0	4	107
Kinoshita Mokutarô		2	3	0	0	0	0	5
Saitô Mokichi		51	0	0	0	0	16	51
Yoshii Isamu		0	2	0	0	0	0	2
Inoue Michiyasu		0	0	0	0	0	0	0
Osanai Kaoru	4	8	0	0	0	0	0	12
Watsuji Tetsurô		92	0	0	0	0	9	92
Ikuta Chôkô		1	(1)	0	0	0	0	1 (1)
Kitahara Hakushû		11	102	0	0	0	1	114

6.7 KANONISIERUNG ÔGAIS IN ZEITSCHRIFTEN DER ÔGAI-FORSCHUNG

Ich werde nun versuchen zu klären, welche Schriften Ôgai als repräsentativ und in diesem Sinne als anerkannt gelten können. In Japan gibt es heute zwei Organe für die Ôgai-Forschung. Das eine heißt *Ôgai* und wird seit 1965 regelmäßig zwei Mal pro Jahr veröffentlicht. Das andere heißt *Mori Ôgai kenkyû* (*Mori Ôgai-Studien*). Die nächste Tabelle zeigt die Anzahl der am häufigsten thematisierten 40 Titel Ôgai in insgesamt 198 Beiträgen der Zeitschrift *Ôgai*, von Heft 1 bis Heft 79. Meine Absicht ist es zu zeigen, worauf tendenziell das Hauptinteresse der japanischen Ôgai-Forschung abzielt.

Tabelle 6.12

	Nr. 1–10	Nr. 11–20	Nr. 21–30	Nr. 31–40	Nr. 41–50
<i>Maihime</i>	0	4	4	10	11
<i>Uta nikki</i>	3	1	0	3	4
<i>Doitsu nikki</i>	0	1	1	9	1
<i>Sakai jiken</i>	0	0	1	6	3
<i>Utakata no ki</i>	2	0	1	4	1
<i>Shibue Chûsai</i>	0	3	0	0	5
<i>Gan</i>	1	1	2	0	2
<i>Sokkyô shijin</i>	1	1	2	0	2
<i>Okitsu Yagoemon</i>	0	0	5	1	0
<i>Abe ichizoku</i>	0	2	1	1	1
	Nr. 51–60	Nr. 61–70	Nr. 71–79	Summe	
<i>Maihime</i>	9	13	9	60	30,3 %
<i>Uta nikki</i>	3	1	0	15	7,6 %
<i>Doitsu nikki</i>	1	0	0	13	6,6 %
<i>Sakai jiken</i>	0	0	0	10	5 %
<i>Utakata no ki</i>	0	1	0	9	4,5 %
<i>Shibue Chûsai</i>	0	0	1	9	4,5 %
<i>Gan</i>	0	2	0	8	4,0 %
<i>Sokkyô Shijin</i>	0	1	0	7	3,5 %
<i>Okitsu Yagoemon</i>	0	0	0	6	3,0 %
<i>Abe ichizoku</i>	0	0	0	5	2,6 %

Aus dieser Tabelle ergibt sich, dass auch in der Zeitschrift *Ôgai Maihime* (*Die Tänzerin*) und die Literatur darüber in insgesamt 60 Beiträgen am häufigsten behandelt werden. Auf dem zweiten Platz findet sich *Uta nikki an* (*Fünfzeiler Tagebuch*) mit 15 Beiträgen. Ihnen folgen Deutschlandtagebuch (13), *Sakai jiken* (*Der Zwischenfall in Sakai*) (10), *Utakata no ki* (*Wellenschaum*) und *Shibue Chûsai* (je 9) sowie *Gan* (*Wildgänse*) (8). Es folgen *Improvisatoren* (*Sokkyô shijin*; *Der Improvisator*) (7), *Okitsu Yagoemon* (6) und *Abe ichizoku* (*Die Sippe Abe*) (5).

Die andere Zeitschrift, *Mori-Ôgai-Kenkyû* (*Mori Ôgai-Studien*), zeigt eine ähnliche Tendenz. Sie erscheint unregelmäßig, d. h. anfänglich einmal im Jahr, seit 1987 alle zwei Jahre. Die folgende Tabelle zeigt die Titel, die zwischen 1987 und 2002 mehrmals behandelt wurden. Auch hier landet *Maihime* (*Die Tänzerin*) mit acht Beiträgen auf Platz eins. Es folgt *Gan* (*Wildgänse*) auf Platz 2 mit vier Beiträgen. *Okitsu Yagoe-*

mon no isho (*Das Testament Okitsu Yagoemons*), *Han'nichi* (*Halber Tag*), *Yasui Fujin* (*Frau Yasui*) kommen auf jeweils drei Beiträge.

Tabelle 6.13

<i>Maihime</i> (<i>Die Tänzerin</i>)	8	<i>Sakai jiken</i> (<i>Der Zwischenfall in Sakai</i>)	2
<i>Gan</i> (<i>Wildgänse</i>)	4	<i>Fumizukai</i> (<i>Der Bote</i>)	2
<i>Okitsu Yagoemon no isho</i> (<i>Das Testament Okitsu Yagoemons</i>)	3	<i>Gyo genki</i> (<i>Yu Xuanji</i>) ¹⁸	2
<i>Han'nichi</i> (<i>Halber Tag</i>)	3	<i>Môsô</i> (<i>Illusionen</i>)	2
<i>Yasui Fujin</i> (<i>Frau Yasui</i>)	3	<i>Shibue Chûsai</i>	2
<i>Vita Sexualis</i>	2	<i>Takase bune</i>	2

6.7.1 Die Kanonisierungstendenz von Schriften Ôgai in der Nachkriegszeit

Die Zahl der Texte bedeutender japanischer Schriftsteller, die nach dem Zweiten Weltkrieg in japanische Schulbücher aufgenommen wurden, sowie die Analyse der Inhaltsverzeichnisse der Forschungszeitschriften *Ôgai* und *Mori-Ôgai-Kenkyû* ergeben folgende beachtliche Resultate: 1. *Maihime* (*Die Tänzerin*) erfreut sich besonders hoher Wertschätzung. Dieser Text ist nicht nur am häufigsten in Schulbücher für die High-school aufgenommen worden, sondern auch mit deutlichem Abstand vor dem am zweithäufigsten aufgenommenen Titel, *Takase bune* (*Das Boot auf dem Takase-Fluß*). Dieser kommt nur auf 34 Einträge, der dritthäufigste Titel, *Kanzan Jittoku* (*Hanshan und Shide*), auf 33, *Yasui fujin* (*Frau Yasui*) auf 25 Einträge; umso bedeutender und hervorragender erscheint *Maihime* (*Die Tänzerin*). Dieser Eindruck ändert sich auch nicht, sondern wird eher noch verstärkt durch die Analyse der Inhaltsverzeichnisse der beiden genannten Zeitschriften. Auch in ihnen wird *Maihime* (*Die Tänzerin*) am häufigsten behandelt, mit deutlichem Abstand vor anderen Titeln. Der in der Zeitschrift *Ôgai* am zweithäufigsten behandelte Titel wird in 15 Beiträgen diskutiert, fast genauso oft wie *Doitsu nikki* (*Deutschlandtagebuch*), das auf Platz 3 landet. Zwar wurde *Maihime* (*Die Tänzerin*) nicht in die in der Nachkriegszeit

18 Eine chinesische Dichterin der Tang-Zeit.

herausgegebenen Schulbücher für die *Junior Highschool* aufgenommen. Aber das kann sich aus der für Schüler der *Junior Highschool* nicht geeigneten Handlung erklären, in der der Held eine junge Frau schwängert, sie dann verlässt und dadurch in den Wahnsinn treibt.

6.8 SCHLUSSBEMERKUNG ZU KAPITEL 6

Die Welt der Kollektivgedächtnisse ist eine Welt der Narrative, in deren Rahmen die Vergangenheit bereits weitgehend in sinnhafte Strukturen überführt worden ist. »Verrinnerlichte – und genau das heißt: erinnerte – Vergangenheit findet ihre Form in der Erzählung« (Jan Assmann 1992, 75). Das Narrativ, das bis heute mit der Person Mori Ôgai und seinen Werken verbunden ist und mit ihnen erzählt wird, entspricht dem *master narrative* der japanischen Moderne. Dieses *master narrative* besagt: Japan habe viel vom Westen gelernt, vor allem moderne Technologie und Wissenschaft, mit großen Anstrengungen und Mühen, um sich zu industrialisieren und sich in der Welt zu behaupten. Trotzdem habe Japan seine kulturelle Identität – von den Japanern selbst als oft als *tamashii* (Seele) bezeichnet – nicht verloren. Die vorliegende Arbeit ist hypothetisch davon ausgegangen. Darüber hinaus entspricht Ôgais Biografie dem kollektiven Selbstverständnis der modernen japanischen Nation. Folgende biografischen Fakten werden immer wieder genannt: 1. Dass er in einer niederen Samurai-Familie geboren wurde (diese Schicht spielte die Hauptrolle bei der Meiji-Restauration), 2. dass er mit der japanischen und der ostasiatischen Kultur und Tradition wie der konfuzianistischen Ethik und den konfuzianischen Texten vertraut war, 3. dass er sich dank seines vierjährigen Aufenthalts in Deutschland in der modernen europäischen Wissenschaft, vor allem seinem Fach Hygiene auskannte, 4. hinzugefügt wird oft, dass er mit scharfem Verstand und hoher Intelligenz der Masse gegenüberstand. Zur Beschreibung der Persönlichkeit Ôgais wird der Begriff des Genies weniger verwendet als *taika* bzw. *kyoshô* (Großer Meister). Trotzdem lässt sich hier die romantische Unterscheidung von Genie und Masse erkennen. Ein repräsentatives Beispiel dafür ist Kinoshitas viel zitierte Metapher der Thebei-Metropole mit Hunderten von Toren. Der Literaturwissenschaftler Tanizawa Ei'ichi weist darauf hin, dass der Ôgai-Mythos sich nach seinem Tod in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhundert durchzusetzen begann und dass Kojima Masajirô, Kinoshita Mokutarô und Ishikawa Jun und später Kobori Kei'ichirô viel dazu beigetragen ha-

ben (Tanizawa, zit. nach, Tanizawa/Yamazaki/Yamazaki 1997, 6–7). In diesem Zusammenhang wird oft erwähnt, dass seine Eltern bei der Aufnahmeprüfung zur Universität sein Geburtsdatum absichtlich falsch angaben, um ihm einen früheren Studienanfang zu ermöglichen. Dies ist zwar historisch richtig, aber alle historischen Tatsachen werden sprachlich, diskursiv und rückblickend konstruiert.

Ich möchte hier stichprobenartig das Erzählmuster für Ôgai im Schulunterricht feststellen, wie die oben genannten kanonisierten Texte im Schulunterricht erzählt werden, um diese Hypothese zu untermauern. In Japan ist es üblich, dass jedes geprüfte und genehmigte Schultextbuch von Heften mit Lehranweisungen für Lehrer begleitet wird. Diese Hefte finde ich für die Analyse geeigneter als Zitate aus Ôgais eigenen Texten, weil es hier nicht um den Inhalt seiner Text an sich geht, sondern um die Verstehensseite der Kommunikation, d. h. nicht darum, *was*, sondern darum, *wie* erzählt wird. Um den wiederholten Gebrauch des Narrativs über Ôgai zu verdeutlichen, gebe ich hier die in der Einleitung der vorliegenden Arbeit zitierten Zeile aus dem *Handbuch für die japanische Literatur und Sprache (Kokugo binran)* noch einmal wieder: »Die beiden Schriftsteller [Mori Ôgai und Natsume Sôseki] hielten sich in Europa auf und eigneten sich unmittelbar dessen Kultur an. Darüber hinaus kannten sie sich bei den japanischen und chinesischen Klassikern aus. Sie waren qualifiziert, Dinge aus der globalen Perspektive zu sehen. Durch ihr Schaffen erreichten sie beinahe das Wesen des modernen Japan« (Akiyama [Hg.] 1984, 76, 236).

In einem Lehranweisungsheft (Sanseidô 2008) steht zu dem Text aus *Maihime (Die Tänzerin)* Folgendes: »Ôgais Äußerungen zur Medizin und zur Belletristik lassen sich nicht als die eines Verehrers des Westens deuten, der von den Landsleuten blinde Reformen nach europäischem Vorbild forderte. Sein Anliegen war es zwar, aktiv moderne, kulturelle Produkte und Institutionen aus den Westen zu fördern, das meint aber nicht, einfach die Tradition abzuwerfen, sondern beide zu synthetisieren. [...] Der Tätigkeit Ôgais gerade nach der Rückkehr nach Japan war ein Kraftakt mit tiefer Besonnenheit und Kühnheit, welche die Kulturen des Ostens und des Westens stets im Blick hielt« (S. 41). Wichtig ist für uns hier, dass die kulturelle Unterscheidung zwischen Westen und Osten, Europa und Japan als selbstverständlich vorausgesetzt wird und diese Unterscheidung in das eingeführt wird, was diese Unterscheidung selbst trifft (re-entry). Im Begleittext zu einem Anweisungsheft für ein anderes Schultextbuch (Sûken shuppan 2008) steht unter der Rubrik »Ibunka he no manazashi. Ôgai to ›Berutsu no nikki«

(Blick in die fremde Kultur. Ôgai und das Tagebuch von Erwin Bälz): In den drei Deutschlandnovellen geht es um »die Schwierigkeit und das Leiden bei der Entstehung des Individuums [...] Ôgai musste sich vorsichtig danach fragen, ob die westliche, auf dem Boden des Okzident gewachsene Zivilisation nach Japan gebracht werden soll und ob sie auf einem anderen Boden in Japan weiterwachsen wird, gerade weil er selbst die westliche Zivilisation erlebt hatte« (Sûken shuppann 2007, 355). Hier wiederum wird die Zivilisation bzw. die Kultur als selbstverständliche Einheit vorausgesetzt und mit der – romantischen – Metapher des Organismus erzählt. Nicht zu vergessen ist, dass hier das Individuum bzw. der Individualismus der »westlichen« Kultur zugeordnet werden. Damit wird gleichzeitig – zumindest implizit – behauptet, dass die »traditionelle, japanische Kultur« kein Individuum kennt.

Diese Unterscheidung von Kultur wird immer wiederholt. Ein anderes Anweisungsheft (Yûbun shoin 2005) verlangt von Lehrenden, Schüler bei der Lektüre von Ôgais Text *Fushin chû* (*Im Umbau*)¹⁹ danach zu fragen, was Herr Watanabe – der Held der Novelle – denkt bzw. fühlt, als er im Text zweimal äußert: »Hier ist Japan.« In dieser Novelle sieht er seine deutsche Ex-Freundin in einem Hotelrestaurant in Tôkyô wieder. Den obigen Satz sagt er zu ihr, als er ihr Angebot eines Kusses als Versuch zur Wiederannäherung abweist, um die Grenze zwischen ihm und ihr zu ziehen. Es ist nicht umstritten, dass Watanabe Japan und seine Ex-Freundin Europa repräsentiert wie im Tänzerin-Text. Wenn ich eine persönliche Bemerkung machen darf: Auch ich wurde als Schüler in einer Oberschule vor mehr als zwanzig Jahren mit dieser Frage konfrontiert. Die gleiche Frage wird immer noch wiederholt und den heutigen Oberschülern in Japan gestellt. Es ist einleuchtend, was dadurch performativ hergestellt wird. Diese Praktiken mit den kanonisierten Texten, routinierten Fragestellungen und Antworten bilden den typischen Vorgang eines kulturellen Texts im Sinne von Aleida Assmann. Kulturelle Texte können kulturelle Identität und gesellschaftliche Kohärenz stiften (Erll 2005, 156). Sie sind erinnerndes Medium und erinnerter Gegenstand des kulturellen Gedächtnisses zugleich. Aleida Assmann zufolge ist ein kultureller Text durch eine besondere Rezeption und Lektüre von Seiten des Lesers gekennzeichnet. Leser lesen einen kulturellen Text weder zum Vergnügen noch mit ästhetisch-kritischer Distanz, sondern »Verehrung, wieder-

19 Auf Deutsch: In Mori 1989, 92–98.

holtes Studium und Ergriffenheit« (A. Assmann 1995, 242) zeichnen einen kulturellen Text aus.

Ein anderes Heft stellt z. B. Folgendes dar: Im Vergleich zum Westen befinde sich Japan noch im ›Umbau‹. (Aber natürlich kennt die Modernisierung als Prozess keinen Abschluss. Seit dem Beginn der Moderne befindet sich jede Gesellschaft im stetigen Umbau. T. M.) In den Werken Ôgais spiegelt sich das leidvolle Leben eines Intellektuellen wider, der als erster die westliche Zivilisation (Kultur) kennenlernte (Tôkyô shoseki 2009, 170). In diesem Heft wird die kulturelle Grenze für selbstverständlich gehalten und Japan als verspätete Nation dargestellt.

In einem Anweisungsheft (Kyôiku shuppan 2008, 288) wird erzählt, dass Ôgai in seinen Novellen wie in *Maihime* (*Die Tänzerin*) universelle Fragen stellt: z. B. *Was ist Ich? Was ist Liebe?* Wir wissen schon, dass eine solche Fragestellung historisch bedingt ist, aber es wird unterrichtet, dass sie *universell* gilt.

Präsentiert wird er auch als Kritiker der gegenwärtigen Gesellschaft. In *Takase bune* – einem der meistkanonisierten Texte von ihm – wird der Geist von *chisoku* (Genügsamkeit) der Lage der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaft (Kyôiku shuppan 2008, 239) gegenübergestellt, die von der Begierde der Menschen an der Nase herumgeführt wird.²⁰ Die ethische Botschaft ist unverkennbar. Zugleich wird das traditionelle Japan mit einem moralischen Anspruch gekennzeichnet.

Ich habe hoffentlich hinreichend zeigen können, wie von Ôgai und seinen Werken im heutigen Schulunterricht erzählt wird. Die oben genannte *master narrative* steckt auch in der in der japanischen Moderne weit verbreiteten Formel *wakon yôsai* (Die japanische Seele und der westliche Geist).²¹ Dass es ein Buch über Ôgai mit dem Titel *Wakon yôsai no keifu* (*Die Genealogie der japanischen Seele und des westlichen Geists*) gibt, beweist, wie stark dieses Narrativ mit seiner Gestalt

20 Siehe 2.3.1 a) im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit

21 Für diese Formel »和魂洋才« findet man heute noch ca. 395.000 Einträge im Web (gegoogelt am 05.02.2012). »和魂洋才« wird auch mit »japanischer Geist und westliche Technik« übersetzt. Mein Vorschlag hängt von der Übertragungsmöglichkeit dem Begriffspaar »Geist und Seele« ab. Dabei verwende ich das Wort »Geist« nicht im Sinne von »Gesinnung« oder »innere Haltung«, sondern vielmehr im Sinne von »Verstandeskraft«, »Verstand«, »Scharfsinn« oder »Esprit«.

verbunden ist (Hirakawa 1987). Diese Variante der Narrative werden auch in den literaturhistorischen Fachzeitschriften wiederholt. Es zeigt sich insbesondere an Beispielen von Vorträgen, Symposien und Gesprächen deutlich. Der Titel eines Symposiums, das 1976 in Tōkyō stattfand (Ôgai niokeru Nihon to Seiyō [Japan und der Okzident bei Ôgai]), zeigt sehr deutlich, dass Mori Ôgai im Rahmen der Meistererzählung des modernen Japan einen bedeutenden Platz einnimmt (in: *Ôgai*, Nr. 20, 150–175). In einem Vortrag referierte Prof. Mori Tsuneharu von der Waseda-Universität über Ôgai als repräsentativen Intellektuellen, wie der Titel »Nihon no chishikijin ni okeru mondai to sekinin« (»Problem und Verantwortung der japanischen Intellektuellen«) andeutet (in: *Ôgai*, Nr. 27, 133–141). Darin argumentierte er, dass Ôgai das japanische Indigenat, die indigene Denk- und Wahrnehmungsweise der Japaner thematisierte, die dem westlichen gegenüberstehe. In seinem Text werden die kulturelle Einheit sowie die japanische Kultur, die westliche Kultur u. dgl. vorausgesetzt.²² Die Gesprächsrunde von Tanizawa/Yamazaki/Yamazaki (1997) bewegte sich unter diesen Voraussetzungen.

Als der meistkanonisierte Text von Ôgai gilt heute die Novelle *Maihime* (*Die Tänzerin*), wie wir gesehen haben. Es ist mithin nicht überraschend, wenn das oben genannte *master narrative* von dieser Erzählung bestätigt wird, wie ich im Kapitel 2 gezeigt habe. Nach der Definition ist *Maihime* (*Die Tänzerin*) in Japan als etablierter kultureller Text anzusehen. Kabe Yoshitaka zufolge wurden bereits bis 1987 mehr als siebenhundert Abhandlungen über *Maihime* (*Die Tänzerin*) geschrieben und jedes Jahr werden Dutzende weitere Texte veröffentlicht (Kabe 1987, 102). 2008 steht die Novelle in 15 verschiedenen, derzeit im Umlauf befindlichen Schultextbüchern für die »Gegenwärtige japanische Sprache« (gendaibun) für die high school und die verkaufte Auflagenhöhe allein dieser Textbücher beträgt 670.000 (Kyōiku shuppan 2008, 100). Der wiederholte Gebrauch des Texts *Maihime* (*Die Tänzerin*) – in Form des Zitats, des Kommentars usw., in der Literaturwissenschaft, in der Öffentlichkeit, aber vor allem im Schulunterricht – ist

22 Mori Tsuneharu ist allerdings kein Nationalist, sondern er vertritt die Ansicht, dass man etwas Universelles im Leben der einheimischen Völker in Borneo, New Guinea und im Amazonas suchen soll, vor allem als Kritik an der gegenwärtig vom Westen geprägten Zivilisation. Ich muss aber nicht viel Worte verlieren, dass sein Denkraum der Romantik entstammt.

zuerst ein Erinnerungsakt und zweitens ein Akt zur Bestätigung und Befestigung der primordialen Codierung²³ der kollektiven Identität des modernen Japan. Erinnert sei hier daran, dass die primordiale Codierung angesichts des Wandels und der Verflüssigung moderner Sozialbeziehungen und zunehmender Grenzüberschreitungen eine anscheinend stabile Grundlage für die moderne nationale Identität liefert, wie Giesen bemerkt (Giesen 1993, 52). Indem Ôgai in *Maihime* (*Die Tänzerin*) Japan als Mann und Europa als Frau symbolisierte, zog er eine unüberschreitbare, primordiale Grenze zwischen Japan und dem Westen. Gewiss ist die Novelle *Maihime* (*Die Tänzerin*) erst nach dem Zweiten Weltkrieg im literarischen und schulischen Kanon etabliert worden, aber auch die historischen Erzählungen Ôgais wie *Sakai jiken* (*Der Zwischenfall in Sakai*), die vor dem Krieg oft in Schulbücher aufgenommen wurden, lassen sich als Versuch auslegen, die Japaner durch das Moment der Todesverachtung vom Westen abzugrenzen.

Die meisten in den Schulbüchern vor dem Zweiten Weltkrieg kanonisierten Texte beziehen sich auf die japanische Vergangenheit. Geschichten wie *Sakai jiken* (*Der Zwischenfall in Sakai*), *Ôshio Heihachirô*, *Okitsu Yagoemon no isho* (*Das Testament Okitsu Yagoemons*), *Soga kyôdai* (*Die Brüder Soga*), *Abe ichizoku* (*Die Sippe Abe*) wurden dadurch, dass Ôgai sie niederschrieb, (erneut) ins kollektive Gedächtnis der Japaner eingespeichert. Diese Texte zeigen nicht nur, wie die Japaner lebten, sondern auch, wie sie leben sollen. Dazu gehört auch der oben erwähnte Text *Takase bune* (*Das Boot auf dem Takase-Fluss*). Wohl gemerkt: Die Japaner sind zugleich ein postuliertes und erzählerisch konstruiertes kollektives Subjekt, das immer diskursiv erzeugt werden muss. Aber zu dieser Konstruktion wird der Blick des Westens als des konstitutiv Anderen vorausgesetzt. Diese Konstellation wird in der Erzählung *Sakai jiken* (*Der Zwischenfall in Sakai*) am deutlichsten gezeigt. Darin werden Samurai aufgrund eines Urteils zum *seppuku* gezwungen, und sie führen ihn durch, und zwar vor den Augen von Franzosen. Diese Franzosen schockiert das japanische Todesritual derart, dass sie von einer ihnen unverständlichen Angst erfasst werden. Somit erkennen sie die Japaner als andersartig an, als irrational, ihr Verhalten als unvereinbar mit westlicher Vernunft.

Nach dem Zweiten Weltkrieg nimmt *Maihime* (*Die Tänzerin*) Platz eins der kanonisierten Schriften Ôgais ein, wie ich gezeigt habe. An-

23 Im Sinne Bernhard Giesen. Darüber ausführlicher im folgenden Kapitel.

scheinend hat sich der Schwerpunkt von der Konstruktion der Vergangenheit auf die Vermittlung zwischen Japan und dem Westen verschoben. Aber sowohl *Sakai jiken* (*Der Zwischenfall in Sakai*) als auch *Maihime* (*Die Tänzerin*) kodieren die Grenzziehung zwischen Japan und dem Westen. Außerdem bedeutet die Kanonisierung von *Maihime* (*Die Tänzerin*), dass die Erfahrungen eines Japaners in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nun zur Vergangenheit gehören und Gegenstand des Erinnerns geworden sind.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit verliert die These Hahns, der eigentliche Ort der Kanonisierung sei die Hochkultur, an Gültigkeit. Wichtiger als die Form der gesellschaftlichen Differenzierung ist die Situation. Beim Bruch mit der Vergangenheit, etwa durch Revolution und Krieg, Verunsicherung oder Umdeutung des kollektiven Selbstverständnisses einer Gruppe, findet immer eine neue Kanonisierung statt, weil ein neues Narrativ erforderlich wird, um ein neues Selbstverständnis der Gruppe zu begründen. Japan hat in der Meiji- und Taishô-Zeit einen solchen großen Umbruch erlebt, nicht nur politisch und ökonomisch, sondern auch kulturell und sprachlich.²⁴ Zugleich begann der Versuch, die Einzigartigkeit des Japanischen in der Differenz zum – oft als universell angenommen – »Westen« zu suchen und zu definieren.

Die einmal kanonisierten Texte werden im Schulunterricht von den Schülern gezwungenermaßen gelernt. Die Existenz der Schule, der modernen Erziehungsanstalt mit Monopolanspruch, stellt ebenfalls Hahns These infrage. Die Schule ist ein Ort der Disziplinierung durch biopolitische Machtausübung. Einerseits müssen die Schüler sich hier disziplinieren und die Wert- und Wahrnehmungsperspektive und die kulturelle Matrix der kulturellen Texte verinnerlichen, um die Konkurrenz untereinander zu bestehen und am Ende den Schulabschluss zu erwerben. Andererseits zwingen die Lehrer als Propagandisten – Giesen bezeichnet das unkritische Publikum von Texten wie Verleger, Journalisten, Lehrer u. a. als Propagandisten – die Schüler dazu, Code und Matrix der Texte nicht zu kritisieren, sondern einfach hinzunehmen.

24 Hier ist darauf hinzuweisen, dass Schriften, die vor der Meiji-Restauration entstanden, wegen der Sprach-Reform der Meiji-Zeit für die Menschen der Taishô-Zeit schon sehr fremd geworden waren. Nur Gebildete hatten noch Zugang zu ihnen. Auch in diesem Sinne erlebte das Meiji-Japan einen großen Umbruch.

Im Allgemeinen hat der Empfänger in der schriftlichen Kommunikation keine Chance, über den Code und die Botschaft eines Texts mit dem Sender zu diskutieren und sich mit ihm kritisch auseinanderzusetzen. Dies gilt für Schüler als Empfänger in besonderem Maße. Die emotionale Beziehung zwischen Ôgai und seinen Jüngern ist hier verschwunden, seine Texte treten mit gewaltiger Autorität auf. Der wiederholte Gebrauch kultureller Texte ist zugleich nichts anderes als ein erinnernder Akt, durch den eine bestimmte codierte Realität in Form der Erzählung vom kollektiven Gedächtnis immer wieder abgerufen, verstärkt und reproduziert wird. Ôgais Texte waren in den Schulbüchern für die Mittel- und die Mädchenoberschule im Vorkriegsschulsystem, das vornehmlich der Elitebildung diente, und den Büchern für die *high school* im Nachkriegsschulsystem stark kanonisiert. Es ist einleuchtend, dass sie als kulturelle Güter einen wichtigen Beitrag zur sozialen Distinktion leisten. Denn als repräsentative Kultur besitzt die neuere *Yamanote*-Kultur im modernen Japan die Hegemonie. Dagegen wurden Kafûs Texte, in denen die in der Meiji- und Taishô-Zeit zunehmend marginalisierte *Shitamachi*-Kultur melancholisch und sympathisch dargestellt wird, in den Schulbüchern kaum kanonisiert, wie ich in diesem Kapitel gezeigt habe.