

Hideakira Okamoto

STUDIE ÜBER DIE PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE O. F. BOLLNOWS
MIT SEINEN SCHÜLERN

Seite 223 - 244

§ 9. Anthropologische Didaktik**Inhalt**

1. Die anthropologische Betrachtungsweise des Lehrens bei Fritz Loser 114
2. Die anthropologische Didaktik bei Giel und Bollnow 116
 - a) Klaus Giel: Studie über das Zeigen 117
 - b) Bollnows Didaktik als Weg vom Vorverständnis zum wirklichen Verständnis. Der Rückgang zum Ursprung 118
 - c) Operationelles Denken und sprachliches Verstehen bei K. Giel 120
- Lebenslauf 125

In den letzten Jahren lässt sich ein immer stärkeres Hervortreten von ganz bestimmten Themen wie Didaktik, Bildungspolitik, Bildungsforschung, Sozialpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland beobachten. So beschäftigte sich beispielsweise der Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1970 in Berlin mit dem Thema: Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform.

Angesichts dieser Verlagerung in der Pädagogik erhebt sich mit Recht die Frage nach der Stellung der anthropologischen Bemühungen in diesem Zusammenhang. Oder noch schärfer formuliert: Wie weit kann die anthropologische Betrachtungsweise überhaupt etwas leisten in jenen oben angeführten Bereichen?

Um diese Frage beantworten zu können, erscheint es sinnvoll, die mögliche Fruchtbartigkeit der anthropologischen Betrachtungsweise Bollnows für die Didaktik zu demonstrieren. Am besten gehen wir von einer diesbezüglichen Arbeit von Fritz Loser aus.

1. Die anthropologische Betrachtungsweise des Lehrens bei Fritz Loser.

Loser ist nicht im strengen Sinne Schüler von Bollnow; er hat in Geographie promoviert (Dissertation: Die Pfortenstädte der Schwäbischen Alb, Tübingen 1963) und ist dann erst, vor allem unter dem Einfluß von Giel, stärker in die Pädagogik hineingekommen. Er knüpft an Giel (und über ihn an Bollnow) an, wobei er Gielsche Gedanken, die er im persönlichen Umgang in Reutlingen aufgenommen hat, weiterführt. Loser hat 1966 in seiner Arbeit über „Die anthropologische Betrachtungsweise [223/224] einer Geschichte des Lehrens und Lernens“¹ versucht, Bollnows Organon-Prinzip auf das Phänomen des Lehrens anzuwenden - d. h. das Lehren wie jede andere Kulturtätigkeit als Organon zu benutzen, von dem her man auf den Menschen zurückschließen kann - , um dadurch das Ganze einer Geschichte der Menschenwerdung in einem neuen Licht, d. h. in der Perspektive des Lehrens erscheinen zu lassen.

Losers Bedenken richtet sich gegen ein Unterrichtsverständnis, das den Unterricht lediglich als Anwendungsfeld lernpsychologischer Gesetze versteht. Dieser Auffassung stellt er die Überle-

¹ In: Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jahrg., 1966, Heft 5, S. 425-443, jetzt in: O. F. Bollnow u. a., Erziehung in anthropologischer Sicht, 1969, S. 76-103.

gung gegenüber, ob nicht die Art und Weise des Lehrens vielmehr zugleich den Menschen bis in seinen Kern hinein formt. Leistet die Geschichte des Lehrens und Lernens in der Tat einen solchen unersetzbaren Beitrag für die Geschichte der Menschheit, dann müßte sich - so Loser - in einer historisch-didaktischen Analyse zeigen lassen, „daß allgemein nicht eine gegebene Lernfähigkeit Voraussetzung des Lehrens ist, sondern daß umgekehrt die Lehre das Lernen im Laufe der Geschichte erst ermöglicht und daß der lernende Mensch eben als Lernender im Laufe der Geschichte wächst unter der Provokation der Lehre, daß also das Wort vom *animal disciplinabile* tiefer zu verstehen ist: der Mensch ist nicht nur ein lernbegieriges und -bedürftiges Wesen, sondern ein auf die Lehre angewiesenes Lebewesen, weil die Lehre im Laufe der Geschichte seine Lernfähigkeit allererst erschließt“.²

Loser sieht den Ansatz dieser Themenstellung in Giels Arbeit über „Fichte und Fröbel“³ gründlich durchgeführt. Dieser wendet sich in der genannten Arbeit gegen die gängige Interpretation, Fröbel [224/225] von der romantischen Naturphilosophie her zu begreifen, sowie Fichtes Einflüsse in Fröbels Denken zu registrieren. Demgegenüber stellt Giel die These auf, daß Fröbel nicht einfach das Ideengut der Frühromantik übernimmt und daraus seine „pädagogischen Konsequenzen“ zieht, sondern daß er einen durchaus originalen und spezifisch pädagogischen Beitrag zur Romantik leistet.⁴ Bleibt in Fichtes These einer Konstruktion der Welt in der Spekulation das Problem des Anstoßes und damit Gottes als der Ermöglichung der produktiven Schöpfermacht der Spekulation offen, so setzt an eben dieser Stelle - so Giel - Fröbels eigenständiger pädagogischer Beitrag an: die Überbrückung der Kluft zwischen der spekulierenden Vernunft und Gott ist Werk der Erziehung und nur der Erziehung.

Mit dem Hinweis auf Fröbel will Loser zeigen, „daß Geschichte der Erziehung nur dann ein Anrecht hat auf Eigenständigkeit, wenn sie das Ganze einer geschichtlichen Situation unverwechselbar und unersetztbar eben unter der Frage der Erziehung neu ordnet und neu schafft“.⁵

Loser gibt noch ein anderes Beispiel für seinen Gedanken: Im Gegenzug gegen die landläufige Interpretation der „Großen Didaktik“ des Comenius stellt Loser die Behauptung auf, daß die Comenianische Didaktik nicht eine Didaktik seiner barocken Metaphysik ist, sondern daß umgekehrt seine Metaphysik eine Konsequenz seiner Didaktik ist. Die „Große Didaktik“ also - so Loser - thematisiert allererst die Herstellung einer Ordnung in der chaotischen, labyrinthischen Wirklichkeit durch die Lehre, der die Ordnung also nicht vorausgeht, sondern durch die sie wiederhergestellt wird. „Lehre und Schule sind somit bei Comenius Bereiche eigener Dignität und Rationalität. Sie sind nicht einfach lebensnahe Umschlagplätze für überlieferte Kulturgüter nach Maßgabe der Sache und der Lernfähigkeit des Kindes, [225/226] ausgerichtet an den Anforderungen der Gesellschaft. Schule und Lehre öffnen vielmehr erst die verschlossenen Sachen paradoxerweise gerade dadurch, daß sie diese aus dem Zusammenhang den übrigen Wirklichkeit herausbrechen, sie situationsunabhängig rationalisieren; und andererseits machen Schule und Lehre das Kind allererst zum Schüler, der lernt, zum lernfähigen und lernwilligen.“⁶

Am Beispiel der „Großen Didaktik“ des Comenius findet Loser somit einen weiteren Anhalt, „die These einer Abhängigkeit der Lehre von geistesgeschichtlichen, bildungsphilosophischen oder gar metaphysischen Vorentscheidungen umzukehren“.⁷

Diesen Gedanken verallgemeinernd stellt Loser im Gegenzug gegen die verbreitete Auffassung der Allgemeinen Unterrichtslehre, die abhängig sei von einer vor der konkreten Lernsituation liegenden allgemeinen Lern- und Entwicklungspsychologie, nun die Behauptung auf, „daß die

² Loser, a. a. O., S. 81.

³ Vgl. Klaus Giel, *Fichte und Fröbel*, 1959 (Dissertation).

⁴ Vgl. Giel, a. a. O., S. 199 ff.

⁵ Loser, a. a. O., S. 84.

⁶ Loser, a. a. O., S. 86.

⁷ Loser, a. a. O., S. 87.

Lehre sich nicht nach der Lernfähigkeit des Kindes zu richten habe, sondern daß jene diese allererst erschließt, daß somit der Lehre eine Schöpfermacht für die Menschwerdung zukommt, daß also die Lehre im Laufe der Geschichte der Menschheit nicht einfach eine Funktion eben dieser Geschichte der Menschheit ist, sondern daß umgekehrt die Geschichte der Menschheit und damit die Menschwerdung selber als eine Funktion der Geschichte der Lehre zu verstehen ist“⁸. Auch die Versuche von zwei amerikanischen Psychologen, Glenn J. Domen und H. K. Moore können für den Gedanken verwendet werden, daß die Lernfähigkeit nicht Voraussetzung der Lehre, sondern umgekehrt von dieser abhängig ist. Eine solche Auffassung liegt zudem ganz in der Richtung der heute allgemein zugestandenen Einsicht, daß die psychische Entwicklung abhängig von Milieufaktoren und damit auch vom Angebot [226/227] von Schule und Lehre ist. Schule und Lehre sind nicht anthropologisch zu begründen, sondern umgekehrt gilt (in Anlehnung an Langeveld): „Schule und Lehre begründen die Anthropologie unseres durch die Schule charakterisierten Kulturreises.“⁹

Von hieraus kann die Konsequenz der These gezogen werden, daß das Lehren nicht durch die Lernfähigkeit bestimmt wird, sondern diese allererst erschließt: „Das Lehren braucht nicht nur als Gegenüber den lernfähigen Menschen, sondern es bringt diesen im Laufe der Geschichte erst hervor. Die Geschichte des produktiven Lehrens ist daher eine Geschichte der Menschwerdung.“¹⁰ Loser kehrt dadurch ein verbreitetes Geschichtsverständnis geradezu um, indem er die anthropologische Betrachtungsweise Bollnows auf das Phänomen des Lehrens anwendet und zu zeigen versucht, daß nicht eine allgemeine Geschichte das Lehren bestimmt, sondern daß umgekehrt die Geschichte des produktiven Lehrens die Geschichte der Menschwerdung gestaltet.

Es kann bei dieser nur unzureichenden Wiedergabe des Loserschen Gedankens deutlich werden, was für neue Perspektiven die anthropologische Betrachtungsweise auch in einem von ihr so scheinbar entfernten Bereich wie dem der Didaktik zu eröffnen vermag. In welche Tiefe dieser Ansatz zu reichen vermag, wird jedoch erst vollends deutlich bei den Arbeiten von Klaus Giel, auf denen Fritz Loser sich weitgehend beruft.

Im folgenden soll nun versucht werden, an einigen Beispielen Gleis Gedankengang sichtbar zu machen. Ein solcher Versuch kann jedoch nur mit einem gewissen Vorbehalt angekündigt werden, da es außerordentlich schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, den überaus anspruchsvollen Ausführungen Giels auf wenigen Seiten gerecht werden zu können. Wir wollen uns dem Kerngedanken Giels in zwei Schritten nähern, die zugleich zwei Gedankengänge bei Giel kennzeichnen. [227/228]

2. Die anthropologische Didaktik bei Giel und Bollnow.

Klaus Giels Habilitationsschrift: „Studien zu einer anthropologischen Didaktik“¹¹ geht von der Auseinandersetzung mit der „kategorialen Bildung“ (Wolfgang Klafki) aus. Die moderne Didaktik legt in der Gestalt der kategorialen Bildung eine transzendentale Verfassung des Menschen zugrunde. Nach W. Klafki ist die Aufgabe der Didaktik eine eigenständige pädagogische Struktur- und Kategorialforschung, die auszugehen hat von den geschichtlich gegebenen Bildungswirklichkeit und den aus ihr sich ergebenden Bildungsaufgaben. Aufgabe der Didaktik ist es - so Klafki -, die Kategorien und Strukturen den geistigen Grundrichtungen zu vermitteln, in denen sich die

⁸ Loser, a. a. O., S. 93.

⁹ Loser, a. a. O., S. 96.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Weil die Schrift noch nicht im Druck vorliegt, müssen wir uns darauf beschränken, nach dem Manuskript den Ansatz zu charakterisieren und dann an zwei schon veröffentlichten Arbeiten eine nähere Vorstellung zu geben: an der „Studie über das Zeigen“ und an dem Vortrag über „Operationelles Denken und sprachliches Verstehen“ (wobei zu beachten ist, daß dieser Vortrag nach dem Abschluß der Habilitationsschrift entstanden ist.)

Lebensaufgaben dem jungen Menschen heute stellen: „Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit „kategorial“ erschlossen hat und daß eben damit er selbst - dank der selbstvollzogenen „kategorialen“ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse - für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“¹²

Die kategoriale Bildung läuft aber letztlich auf die Gewinnung von Urteilskriterien in bezug auf die einzelnen Fälle und Inhalte hinaus. Das Wesentliche sind die allgemeinen Formen, mit denen der Mensch das Leben bewältigt. Das Einzelne sinkt zum bloßen „Fall“ herab, den es nach diesen Formen zu beurteilen gilt. Hier sieht Giel die Gefahr der kategorialen Bildung, daß der Mensch damit nur gerüstet wird, das Leben zu bestehen und bewältigen, nicht aber, es zu gestalten. Als [228/229] selbstverständlich wird dabei immer vorausgesetzt, daß feste Grundkategorien im menschlichen Geist schlummern, die nur aktiviert zu werden brauchen. Aber das hat ganz konkrete Folgerungen: die Didaktik wird zur Theorie der Bildungsgehalte, der Lernvorgang demgegenüber zum Gegenstand der Psychologie. Die Lernfähigkeit wird nicht mehr an bestimmten Gehalten erschlossen, sondern als feststehende Größe vorausgesetzt, nach der sich die Lehrart zu richten hat. Die Kunst des Lehrens ist vergessen. Darum fragt Giel nach dem Wesen des Lehrens. Er sieht seine Funktion als das reine Zeigen, das somit in den Mittelpunkt der Didaktik rückt.

a) Klaus Giel: Studie über das Zeigen.

Giel geht davon aus, daß Zeigen und Benennen in besonderer Weise zum Menschsein gehören, daß das Tier nicht zeigen kann, und daß man ihm nichts zeigen kann. Seine überzeugende These ist nun, daß das Zeigen die Dinge aus ihrer unmittelbaren lebenspraktischen Bedeutung entläßt und sie aus dem Zusammenhang des In-der-Welt-seins herausbricht, indem es sie distanziert und an bestimmten Orten lokalisiert. Das besagt: die gezeigten Dinge werden durch das Zeigen aus der Welt des leiblichen Umgangs gelöst. In diesem Sinne formuliert Giel: „Die gezeigten Gegenstände, die nicht mehr ergriffen und berührt werden können, von denen man sich im Zeigen distanziert, werden aus dem erlebten Raum herausgerissen.“¹³ Zeigen ist also kein Vorführen der Dinge in ihrer massiven Wirklichkeit, kein Ersatz für die Erfahrungen des praktischen Umgangs, sondern ganz im Gegenteil: ein Herausheben der Dinge aus dem Zusammenhang des praktischen Umgangs, das Freilegen der reinen Anschauung, die nie am Anfang steht, sondern erst in der ausdrücklichen Anstrengung gewonnen werden muß. [229/230]

Diese Einsicht führt weiter dahin, daß das im Zeigen bloß noch Angeschauta durch irgendeine Hinsicht getroffen werden kann und das Gezeigte somit das ist, als was es treffend dargestellt wird. „Außerhalb und jenseits der treffenden Darstellung ist der gezeigte Gegenstand nichts. Die treffende Darstellung - und nur das im Zeigen anvisierte Ding kann getroffen werden - vermag daher etwas an den Dingen zu entdecken, was im alltäglichen Zutunhaben grundsätzlich nicht gesehen werden kann.“¹⁴

Die positive Leistung des Zeigens besteht also in diesem Durchsichtigmachen und Sehenlassen von etwas, was nur mittels einer treffenden Darstellung zum Vorschein kommen kann. „Die reine Sichtbarkeit der Dinge und mit ihr zugleich die irreduzible Sicht, die keiner Verifikation außer ihr bedarf, kann sich daher nur in Darstellungen verwirklichen.“¹⁵

Wesentlich ist hier der Gedanke, daß das Zeigen den Menschen aus der Altklugheit des gewohnten Daseins zurückführen kann zur ursprünglichen Quelle der reinen Anschauung oder des reinen Wissens. Giel führt diese Einsicht dann gleich in die Didaktik weiter. Die Didaktik erhält von hier

¹² W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 1963, 19. Aufl., 1970, S. 44.

¹³ Giel, Studie über das Zeigen, in: Bildung und Erziehung, 18. Jahrg., Heft 3, 1965, S. 186.

¹⁴ Giel, a. a. O. S. 189.

¹⁵ Giel, a. a. O. S. 192.

aus eine zentrale Bedeutung: die Kinder durch die Darstellung zur Ursprünglichkeit des reinen Sehens zu führen. Es ist die Aufgabe des Zeigens, den Menschen auf seinen Ursprung zurückzuführen und somit erst die Kindheit im Kinde zu verwirklichen.

Das führt hinüber zum Nennen, das in enger Beziehung zum Zeigen steht. Der Name ist mehr als eine bloße Bezeichnung, indem er das Benannte aus seiner Umgebung herauslöst und die Dinge darstellbar macht. Das hat zugleich die unmittelbare pädagogische Konsequenz: die Bilderbücher werden zum natürlichen Ort der benannten Gegenstände. Von hieraus gewinnt die Zeichnung eine große didaktische [230/231] Bedeutung, denn sie leistet etwas, was das unmittelbare Sehen gar nicht leisten könnte: die Vermittlung eines erschließenden Zusammenhangs für das Wahrge- nommene.

b) Bollnows Didaktik als Weg vom Vorverständnis zum wirklichen Verständnis. Der Rückgang zum Ursprung.

Bollnow versucht im Anschluß an Giel dessen oben dargestellten Gedanken auf das Anschauungsproblem hinzuführen, bleibt aber stärker im sprachpädagogischen Zusammenhang. Insofern knüpft dies an das vorige Kapitel an. Die Frage, wie Wirklichkeit in der Sprache gefaßt und expliziert wird, führt auf das Verhältnis von Sprache und Anschauung. Die überlieferte Erkenntnistheorie war der Absicht, daß die Anschauung der Sprache vorausgehe, daß die Wörter nur nachträgliche Bezeichnungen für eine schon vorher und unabhängig von der Sprache bestehende Wirklichkeit seien. Diese Auffassung läßt sich nicht halten. Die kopernikanische Wende im Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit, wie sie Bollnow überzeugend dargestellt hat, führt zur Infragestellung des überlieferten Stufenmodells in der Didaktik: daß nämlich erst die Sache käme, dann das Bild oder das Wort, und zwingt zu einer völligen Umorientierung.

Bollnow fragt im Anschluß an Giel, ob nicht die Kinder in der Gegenwart sich schon im manipulierenden Umgang mit den Dingen in einer völlig oberflächlich verstandenen Welt befinden, so daß der Unterricht gar nicht mehr von unten her aufbauen könne, sondern vom äußeren, oberflächlichen Können und vom unverstandenen Wissen ausgehend, dieses zu klären versuchen und im Rückgang auf reine Anschauung neu erschließen müsse. Damit weist er auf ein völlig neues Verfahren in der Didaktik hin, das grundsätzlich rückläufig ist und anstatt von unten aufzubauen erst nachträglich die Ursprünge freilegt. Bollnow bringt diesen neuen didaktischen Weg auf die Formel: „Das [231/232] Diffuse wird zur Bestimmtheit gebracht.“¹⁶ Es kommt also darauf an, ein im Wort und im manipulierenden Umgang gegebenes vorläufiges Verständnis nachträglich zu erfüllen. Die im Wort unbestimmt vorgegebene Vorzeichnung gilt es real zu *erfüllen*. Daß sich eine sprachliche Konzeption sachlich „erfüllt“, meint nach Hans Lipps nicht einfach, „daß sich etwas findet, was diesem Begriff entspricht - nämlich als etwas dem Begriff Gleichartiges, der wiederum als Begriff für sich erläutert werden könnte“.¹⁷ Die Rede von einer „Erfüllung“ besagt vielmehr: „die Bedeutung „voll-zieht“ sich allererst in der Aufnahme eines konkreten Zusammenhangs.“ (a. a. O.)

Vor allem gilt dies im seelischen und geistigen Bereich. Für die Konzeptionen, die im handgreiflich-praktischen Umgang mit den Dingen nicht erworben werden können, gibt Lipps mit besonderer Vorliebe Beispiele aus den verbalen Grundbedeutungen (wie „stehen“ und „liegen“) oder Eigenschaftswörter (wie „trocken“, „glatt“, oder auch „tot“)¹⁸ Diese Bedeutungen sind einem vorsprachlichen Denken schlechterdings unfaßbar, denn erst in der Sprache und durch die Sprache erzeugt sich das Verständnis und wird ihre sinnvolle Anwendung möglich. „Holz z.B. ist „trock-

¹⁶ Bollnow, Sprache und Erziehung, in: Bildung und Erziehung, 18. Jahrg., Heft 3, 1965, S. 222.

¹⁷ H. Lipps, „Metaphern“ (1934), in: Die Verbindlichkeit der Sprache, 2. Aufl., 1958, S. 67.

¹⁸ Vgl. Lipps, a. a. O., S. 66 ff.

ken“, aber auch das Pflaster auf der Straße; Menschen wirken „trocken“, „trocken“ ist jemandes Humor oder Witz; eine Bemerkung kann „trocken“ sein, aber auch die Farbe auf einem Bild. Man kann einen „trockenen“ Geschmack haben usw. „Glatt“ ist nicht nur der Boden, auch Sachen „sind“ oder „gehen“ glatt. Menschen, Straßen, Sprachen können „tot“ sein.“¹⁹

Die Konzeption als das einigende Band, das das Verschiedenartige [232/233] unter einem einheitlichen Gesichtspunkt zusammenzunehmen vermag, wird erst durch die sprachliche Konkretion verschiedener Beispiele deutlich.

Zusammengefaßt: Bollnow sieht die Aufgabe einer neuen und sinnvoll ansetzenden Didaktik gerade darin, das dunkle und unbestimmte Vorverständnis der Kinder mit realem Verständnis zu erfüllen, indem man die Kinder vom oberflächlichen und manipulierenden Können zur klaren und originären Gegebenheit der Dinge zurückführt.²⁰

Es kommt also auf die Anschauung an. Bollnow geht von dem Sprachgebrauch aus, daß gegenüber dem indifferenter gebrauchten und oft in ein bloßes Bemerken hinüberspielenden Sehen das Schauen ein zweckfrei dem Gegenstand geöffnetes Betrachten bedeute. In diesem Sinne bemerkt G. Bräuer: „Nicht jedes Sehen ist ein Schauen. ... Das Sieb, das den pragmatischen Bezug zur Welt sichert, wird beim Schauen weggezogen, so daß diese mit einem ungekannten Reichtum sichtbar wird. Das Schauen entfaltet sich zu einer eigenen Leistung gegenüber dem dienenden Alltagssehen. ... Ist das Sieb des alltäglichen Lebens erst einmal weggenommen, so bekommt das Schauen etwas von jener lockeren Wachheit, die der fruchtbaren Aneignung den Boden bereitet. In ihr gelingt es, den unerschöpften Reichtum, den das vulgäre Hinsehen nicht erfaßt, in seiner unermeßlichen Fülle aufzunehmen.“²¹ Das Schauen bedeutet also ein aus dem Getriebe des täglichen Lebens befreites reines Betrachten. Der Liebende z.B. - so Bollnow - ist in das Anschauen des geliebten Antlitzes versunken. Allgemeiner bedeutet dies: „Der Mensch ist in die Anschauung versunken - und versunken heißt: er hat sich und die Ziele seines Lebens vergessen, er ist seiner gewohnten Alltagswelt entrückt, nur [233/234] noch hingegeben dem angeschauten Gegenstand.“²² Im täglichen Leben ist eine reine Anschauung - ein ästhetisches Verhalten - selten; sie steht nicht am Anfang, weil die Welt, die dem Menschen in den Lebensbezügen als verständlich begegnet, ihm von vornherein als eine verstandene und gedeutete Welt entgegentritt, in die er schon ganz „eingetaucht“ (Dilthey) ist. Dies bedeutet, „daß der Mensch so beschaffen ist, daß er sein eigenstes Wesen erst im Rückgang zu seinem verborgenen Ursprung gewinnen kann, daß sein „Ursprung“ nie im zeitlichen Sinn am Anfang liegt, sondern erst in einer ausdrücklichen Gegenbewegung gegen den zunächst gegebenen „uneigentlichen“ Zustand gewonnen werden muß“.²³ Man muß sich zuerst von der Gewohnheit des alltäglichen, nur noch pragmatischen Umgangs mit den Dingen befreien, es lernen, ehrfürchtig und hingegeben anzuschauen und damit sich zurückführen zu lassen zu jenem reinen Ursprung. „Was der Mensch schon immer „übersprungen“ hat, wenn er sich im besorgenden Umgang mit den Dingen bewegt, wird jetzt in der Anschauung nachgeholt.“²⁴ Bollnows Gedanke des „Nachholens“ gilt auch von dem Problem der Anschauung.

Ferner bemerkt Bollnow, daß die Rückkehr zum Ursprung der Grundgedanke der Fröbelschen Pädagogik ist. Der Satz: „Laßt uns unsren Kindern leben!“ bedeutet nicht einfach, daß die Eltern für die Kinder Fürsorge treffen sollen, sondern sehr viel tiefer, „daß sie allererst in der Berührung mit dem ursprünglichen und echten Leben ihrer Kinder selber wieder ursprünglich und echt werden“.²⁵ Es kommt darauf an, „im Umgang mit den Kindern selber wieder jung (zu) werden“.²⁶

¹⁹ Lipps, a. a. O., S. 69 f.

²⁰ Vgl. Bollnow, Philosophie der Erkenntnis, 1970, S. 69 ff.

²¹ G. Bräuer, Das Finden als Moment des Schöpferischen, 1966, S. 37 f.

²² Bollnow, a. a. O., S. 71.

²³ Bollnow, a. a. O., S. 73 f.

²⁴ Bollnow, a. a. O., S. 73.

²⁵ Bollnow, Die Pädagogik der deutschen Romantik, 1952, 2. Aufl., 1967, S. 222.

²⁶ Bollnow, a. a. O., S. 222.

[234/235]

Hier kommt einer der Grundgedanken Bollnows deutlich zutage: der Begriff der „Verjüngung“: „Menschliches Leben ist so beschaffen, daß es sich nur auf dem Wege einer immer erneuten Verjüngung, nur im beständigen Kampf gegen die Erstarrung erhält und weiter entwickelt.“²⁷ Von hier aus gewinnt die Didaktik ihre letzte Würde als die die Menschheit verjüngende Kraft.

c) Operationelles Denken und sprachliches Verstehen bei K. Giel.

Ein zweiter Gedankengang bei Giel gilt der anthropologischen Funktion des „Zeichens“ und der „Zeichensprache“ vor dem Hintergrund der natürlichen Sprache. Giel geht von der Tatsache der Trennung von Wissenschaft und common sense aus und sieht die Konsequenz dieser Trennung darin, „daß das Wissen nicht mehr als Medium der Selbstentfaltung der Individualität, als Medium der Bildung also, angesehen werden kann.“²⁸ Das an die Methode rückgebundene und theoretisch explizierte Wissen der Wissenschaften kann nicht unmittelbar in die Lebenspraxis zurückübersetzt werden. Das bedeutet, „daß überall da, wo ein nichtfachmännischer Gebrauch des Wissens intendiert wird, der Bruch zwischen common sense und Wissenschaft mitreflektiert werden muß.“²⁹ Die idealistische Erkenntnistheorie läßt sich in ihrer These, daß Wissenschaft letztlich ihren Grund in der Primärerfahrung habe, nicht mehr halten. Die Trennung von Wissenschaft und Primärerfahrung nach Entstehungsgrund und Form der Darstellung ist nötig, weil das wissenschaftliche Erkennen grundsätzlich Erkenntnis im rein logischen Zusammenhang ist und folglich die wissenschaftlichen Aussagen, prinzipiell [235/236] getrennt von unserer pragmatischen Alltagswelt, ihre eigenen Operationsschemata und Regeln haben, die ihren Zusammenhang bestimmen und ihren Vollzug steuern. Das besagt: operationelles Denken hat „seinen Grund in keiner Form unseres Eingelassenseins in die Wirklichkeit, auch nicht in der transzentalen Verfassung unseres Verstandes oder in einer sonstigen Form des ursprünglichen In-der-Welt-seins. Es bezieht sich nicht auf ursprüngliche Erfahrungen, und es vollendet sich nicht in einer originären Anschauung.“³⁰ Der zeichenhafte Charakter dieses Denkens ist Bedingung seiner Ablösbarkeit vom konkret gegebenen Wirklichkeitszusammenhang: „Das von jeder Vorgegebenheit entlastete Denken bringt sich in einer selbstgeschaffenen Sprache hervor, deren Elemente insofern Zeichen sind, als in ihnen ein Verfahren, eine Operation be-deutet wird.“³¹ Das heißt also: wissenschaftliche Aussagen bestehen grundsätzlich aus *Zeichen*, die die Denkoperationen steuern.

Die überlieferte Didaktik und auch die konkrete Schularbeit haben auf diese grundlegende Trennung von Wissenschaft und common sense bisher keine Rücksicht genommen. Die herkömmlichen didaktischen Konzeptionen mißverstehen und mißbrauchen z. B. Experimente im Unterricht als originär gebende Anschauung, oder sie nehmen Landkarten als Abbilder der Wirklichkeit usw. Alle diese Mißverständnisse kommen aus der Unkenntnis der Form und Grundlage wissenschaftlicher Aussagen zugleich aus dem hartnäckigen Glauben an das überlieferte Stufenmodell, nämlich erst die Sache darzubieten, dann das Bild oder das Wort und schließlich erst das formale bzw. operationelle Zeichen.

Gerade an dieser Stelle sieht Giel die Gefahr eines didaktischen Instrumentariums, das die sinnvolle Aufnahme der Wissenschaften in die Schule verhindert. [236/237]

Ich gebe zur Verdeutlichung des in Rede stehenden Sachverhalts das Beispiel der Landkarte. Die

²⁷ Bollnow, Krise und neuen Anfang, 1966, S. 47.

²⁸ K. Giel, Operationelles Denken und sprachliches Verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7 Beiheft, Sprache und Erziehung, 1968, S. 111.

²⁹ K. Giel, a. a. O., S. 112.

³⁰ K. Giel, a. a. O., S. 118.

³¹ K. Giel, a. a. O., S. 118.

Kinder machen und malen im Unterricht ihre „Landkarte“ zunächst so, daß sie die Häuser mit roter Farbe und die Wiese mit der grünen Farbe malen; denn Hausdächer sind oft rot und die Wiese ist grün. Das zeigt, daß die Kinder die Landkarten als Abbilder der Wirklichkeit verstehen und deshalb nach Maßgabe der Primärerfahrung herstellen. Aber die tatsächlichen Landkarten sind völlig anders. Rot bedeutet hier nicht Häuser, und Grün ist keine Wiese. Die Landkarte ist nicht das Gelände, sondern bezeichnet in ihm bestimmte Dinge gemäß einer eigens festgelegten Orientierung und selbst entworfenen Operationsschemata. Landkarten sind eine Zeichen-Welt und werden durch die Hinsichten des Menschen bestimmt, der sie für seine Zwecke herstellt. Hier kommt der Bruch, den Giel gemeint hat, deutlich zum Vorschein. Es gibt schlechterdings keinen direkten Übergang von der Primärerfahrung der Landschaft zu der Zeichenoperation in und mit der Karte.

Noch ein anderes Beispiel sei erwähnt: während das lateinische Kreuz auf der Landkarte eine Kirche bedeutet, bezeichnet das Swastikakreuz (卍) in der japanischen Landkarte einen buddhistischen Tempel. Übrigens hat das Swastikakreuz (skt. swasti = Glück) überhaupt keinen direkten Zusammenhang mit dem Hakenkreuz des Nationalsozialismus (卐), obwohl beide Zeichen zufälligerweise sehr ähnlich sind. An diesen Beispielen kann klar werden, daß die wissenschaftliche Aussage bzw. hier die Konstruktion einer Zeichen-Welt prinzipiell keine direkte Beziehung auf die „originäre Gegebenheit“³² der Dinge hat oder eine „unmittelbare Anschauung“³³ zugrundelegt. Giel sagt in diesem Sinn: „Zeichen beanspruchen nicht, etwas vorzuzeigen, zur originären Gegebenheit zu bringen.“³⁴ [237/238]

Angesichts dieser scharfen Trennung zwischen Zeichen-Welt und Alltagserfahrung auf der einen Seite, zwischen Zeichen-Welt und originärer Gegebenheit auf der anderen, ergibt sich aber erneut die grundlegende Frage, wie die Wissenschaften in die Schule eingeführt werden sollen. Giel wendet sich scharf gegen den Gedanken, die Volksschule auf einem sogenannten volkstümlichen Denken aufzubauen und unter Hinweis auf die mehr praktische Begabung der Volksschüler sich auf ein bloßes äußerliches Hantierenkönnen mit den Dingen der technischen Welt zu beschränken. Wer so denke, treibe Volksverdummung. Wissenschaften, die zwar nicht mehr auslegende Artikulationen unserer Stellung zu einer ursprünglichen Realität sind, können dennoch rückwirkend den umgangssprachlich artikulierten Bereich der Primärerfahrung erweitern und von neuen Aspekten her erschließen. Sie bewähren sich dann „als die produktive Mitte, aus der heraus wissenschaftlich-operationelle Denkformen als neue im Alltagsleben nichtvorfindbare Möglichkeiten der Erhellung der Wirklichkeit angeeignet werden können“³⁵. Giel sieht die Fruchtbarkeit der Hereinnahme der Wissenschaften in die Schule auch unter dem anderen Aspekt, daß dadurch eine „wirkliche Chancengleichheit“³⁶ in den Schulen hergestellt werden kann, insofern „man durch die Konfrontation mit den Wissenschaften aus den Zwängen der gesellschaftlichen Lage und der Lebenswelten herausgerissen wird“.³⁷ Die Wissenschaften als logische Zeichen-Operationen können die Kinder aus dem Bann und der Einseitigkeit der von ihrem Umgang aufgenommenen Gewohnheiten (habits), Auffassungen und Verhaltensweisen befreien und ihnen einen relativen Neubeginn ermöglichen.

Es handelt sich also um die Möglichkeit, das anzueignen, was jenseits der habits im Sinne von John Dewey liegt. Insofern aber durch die [238/239] Wissenschaften und ihre Auswertung die gesellschaftliche Realität selbst zunehmend geprägt ist, kann man erst durch die Aneignung des wissenschaftlich produzierten Wissens an der gesellschaftlichen Wirklichkeit teilnehmen. In diesem Sinne bemerkt Giel: „In der Aneignung des Wissens wird heute gerade nicht so sehr eine

³² Giel, a. a. O., S. 118.

³³ Giel, a. a. O., S. 118.

³⁴ Giel, a. a. O., S. 118.

³⁵ Giel, a. a. O., S. 123.

³⁶ Giel, a. a. O., S. 121.

³⁷ Giel, a. a. O., S. 121.

Seite der ursprünglichen naturhaften Wirklichkeit erschlossen, sondern die von den Wissenschaften erzeugte Realität als Lebenswirklichkeit des Einzelnen durchsichtig gemacht.“³⁸ Die große Aufgabe der Didaktik besteht also darin, das Wissen gerade in seiner wissenschaftlichen Form und ihrer Interpretation im umgangssprachlichen Kontext als Mittel der *Aufklärung*, des Durchsichtigmachens der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen.

Zeigen und Zeichen weisen beide auf die Theoriefähigkeit des Menschen hin, auf die Fähigkeit, sich aus der leibhaft umgebenden Wirklichkeit herauszulösen und mittels gedanklicher Schlüsse etwas zu entdecken, was im alltäglichen, pragmatischen Verständnis verdeckt bleibt. Dabei stellt sich aber dann die Frage nach der Übereinstimmung der Zeichen-Systeme mit der Wirklichkeit. Giel behauptet, daß die wissenschaftlichen Aussagen nur im Medium der „Umgangssprache“ zur „Evidenz“ gebracht und auf eine originäre Gegebenheit der Dinge hin interpretiert werden können. Die Anwendung einer Konstruktion theoretischer Aussagen auf die Wirklichkeit und die Interpretation dieser Beziehung ist nur im Medium der Umgangssprache zu erbringen. Zur Stützung dieser Behauptung nimmt Giel die Einsicht von Jürgen Habermas in Anspruch: „Um die grammatischen Schranken von individuellen Sprachtotalitäten zu durchbrechen, brauchen wir nicht, Chomsky folgend, aus der Dimension der Umgangssprache herauszutreten. ... Offensichtlich räumt jede umgangssprachliche Grammatik selber schon die Möglichkeit ein, die von ihr festgelegte Sprache [239/240] auch zu transzendieren, d.h. in andere Sprachen und aus anderen Sprachen zu übersetzen. ... Es verhält sich vielmehr so, daß wir durch die erste Grammatik, die wir beherrschen lernen, auch schon in Stand gesetzt werden, aus ihr herauszutreten und Fremdes zu interpretieren, Unverstandenes verständlich zu machen, den eigenen Worten das, was sich ihnen zunächst entzieht, zu assimilieren.“³⁹

Von den oben dargestellten Gedanken her kann nun Giels didaktische Grundthese verstanden werden, daß der Mensch nicht instinktiv, sondern operational lerne. Giel folgert weiter, daß das reine Wissen erst durch „Fragen“ erschlossen und abgerufen werden könne. Hier werden die Funktionen der Frage als ein spezifisches Vehikel menschlichen Lernens verstanden.

Giel geht von der Situation aus, wo ein Mensch nach dem Weg fragt. Ein Fremder will in einer fremden Stadt den Weg zum Bahnhof wissen und fragt einen Passanten danach. Man fragt nach dem Weg dort, wo man die Orientierung verloren und die Hoffnung aufgegeben hat, aus eigener Kraft den Weg zu finden. Allgemeiner bedeutet dies, daß sich Fragen dort einstellen, „wo die Wirklichkeit den Charakter der Vertrautheit verliert, wo sie sich den gekonnten Griffen und Gängen entzieht und den Menschen hilflos werden läßt“.⁴⁰ Mit der Frage tritt man heraus aus der gedeuteten Welt, also aus allen Horizonten des Erlebens und des leibhaften Erfahrens und begibt sich in ein objektives Orientierungssystem: „Die Frage bezieht die Stellen und Plätze ein in ein objektives System - das Verkehrsnetz einer Stadt etwa -, in einen Raum also, der nicht mehr perspektivisch auf den eigenen [240/241] Leib und sein Vermögen hingeordnet ist.“⁴¹ Mit der Frage begibt man sich also aus der durch unser leibliches Darinnensein mitstrukturierten Wirklichkeit heraus. Das besagt allgemein: die Frage „reißt das Wissen als solches aus den bloßen, immer auch zufällig zustande gekommenen Erfahrungskenntnissen und macht es explizit“.⁴² Fragen machen das Wissen also explizit und als ein Objektives mitteilbar; erst durch die Frage wird das Wissen rein und als Wissen tradierbar. Dies vor allem deswegen, weil die Frage das Wissen aus allen Lebensbezügen löst und als Fertiges und unmodifizierbar Bestehendes behält und abrupt. Insofern sieht Giel in der Frage eine ähnliche Funktion wie beim Zeigen: die Funktion

³⁸ Giel, a. a. O., S. 123.

³⁹ J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, in: Philosophische Rundschau, Beiheft 5, 1967, S. 149 f.; jetzt in: J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, edition suhrkampf, 1970, S. 252.

⁴⁰ Giel, Über die Frage (mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht), in: Bräuer/Giel/Loch/Muth, Studien zur Anthropologie des Lernens, 1968, S. 44.

⁴¹ Giel, a. a. O., S. 44 f.

⁴² Giel, a. a. O., S. 45.

nämlich, die Dinge anzuvisieren und sie aus der erlebten Welt zu lösen. Das Wissen ist also dadurch charakterisiert, daß es durch Fragen abgerufen werden kann und sich nur durch die Fragen als Wissen konstituiert. Pädagogisch bedeutet dies, „daß man nur durch die Artikulation der Fragestellung, die zum Wissen führte, lernen kann.“⁴³

Aber weil sich die Frage selbst nicht auf die Wirklichkeit, sondern gerade auf das Wissen als solches richtet, weil das Wissen dabei nicht mehr auf ein ursprüngliches Gegebensein der Wirklichkeit überschritten werden kann, kann der Lehrer in seinen Fragen keinen neuen, im Alltag nicht vorhandenen Sinnhorizont eröffnen: „Fragend kann man sich nur an den Wissenden wenden, der Unwissende versteht die Frage erst gar nicht. Erst das fertige Wissen verleiht einer Frage Präzision, Richtung und Sinn.“⁴⁴ Daß das vorhandene Wissen erst sinnvoll gliedernde Fragen ermöglicht, bedeutet nun aber auch, „daß es in der Form von Fragen erörtert oder dargestellt werden kann.“⁴⁵ Damit [241/242] meint Giel vor allem das Ansprechen und Erwecken einer Kraft im Schüler, nämlich der „memoria“: „In der memoria wurde die Kraft gesehen, das objektiv Wesentliche an einer Darstellung zu erfassen, es auf eine prägnante Form zu bringen und das so Präparierte zu behalten, so daß es jederzeit durch eine prägnante Frage aus dem Gedächtnis hervorgeholt werden kann.“⁴⁶ Dies alles erinnert nun an die sokratische Mäeutik, die durch die Fragen imstande ist zu prüfen, „ob die Seele des Jünglings ein Trugbild und Falschheit zu gebären im Begriff ist oder Fruchtbare und Echtes“.⁴⁷

Das auf Fragen Antwort gebende Wissen aber kann keine absolute Gewißheit geben, weil es nicht mehr auf die Wirklichkeit hin überschritten werden kann: „Das Wissen hebt keine vorhergehende Ungewißheit auf, sondern produziert gleichsam die Ungewißheit als sein ureigenstes Prinzip.“⁴⁸ Mit dem „Prinzip der Ungewißheit“ macht Giel vor allem darauf aufmerksam, „daß das Wissen niemals zu einer Totalansicht der Wirklichkeit gelangen kann durch die Explikation eines ersten, absolut gewissen Grundsatzes.“⁴⁹ Die „Welt“, die Totalansicht der Wirklichkeit - so Giel - kann nicht, wie Fichte glaubte, im Wissen und durch es erzeugt werden. Das Wissen bleibt also hypothetisch. Aus diesem hypothetischen Charakter des Wissens läßt sich folgern, daß Fragen ihre Funktion „nicht bei der Genesis, beim Zustandekommen des Wissens, sondern bei der Konstitution des Wissens als expliziten und absoluten“⁵⁰ haben. Und gerade weil das Wissen sich durch Fragen konstituiert und nicht kategorial begründet ist, also wegen seiner Fraglichkeit, bringt das Wissen die Wirklichkeit in einer neuen Weise zur Sprache, durch die seinerseits das Wissen [242/243] verständlich gemacht wird. Im Einbringen des Wissens in die Wirklichkeit sieht Giel das Hauptgeschäft des Unterrichtes. Hier spielt die Lehrerfrage eine besondere Rolle, zumal in unserer Zeit, wo die totale Information und Propaganda die Schüler bereits mit einer Fülle manipulierten Wissens zur Schule kommen läßt. Von hier aus bekommt die Schule nicht so sehr die Aufgabe, Wissen zu erarbeiten, als vielmehr „das vorhandene Wissen sprachlich verfügbar, d.h. dem Schüler selbst verständlich zu machen“.⁵¹ Die Lehrerfrage übernimmt hier also die Funktion, das mitgebrachte Wissen explizit zu machen, es zur Sprache zu bringen, um es darin verständlich zu machen.

Zusammengefaßt könnten die Funktionen der Lehrerfrage bei Giel in drei Punkten unterschieden werden:

1. das vorliegende Wissen in eine gegliederte Darstellung zu bringen und damit die memoria zu

⁴³ Giel, a. a. O., S. 49.

⁴⁴ Giel, a. a. O., S. 51 f.

⁴⁵ Giel, a. a. O., S. 52.

⁴⁶ Giel, a. a. O., S. 53.

⁴⁷ Platon, Theaitetos, 150 c, in: Platon, Sämtliche Werke 4 (Rowohlt), S. 115.

⁴⁸ Giel, a. a. O., S. 54.

⁴⁹ Giel, a. a. O., S. 55.

⁵⁰ Giel, a. a. O., S. 56.

⁵¹ Giel, a. a. O., S. 63.

stärken;

2. die Wirklichkeit den direkten Zugriffen zu entziehen und dadurch in einer Weise der sokratischen Mäeutik die Schüler vor die Notwendigkeit einer Hypothesenbildung zu stellen und sie in die Lage zu versetzen, selbst gezielte Fragen stellen zu können;

3. das gefundene Wissen als „reflexion parlée“ in Bewegung zu halten und die Hypothese der Gefahr zu entziehen, sich zu verfestigen und blind zu werden.

Zum Schluß ist der Unterschied der Aspekte bei Bollnow und Giel andeutungsweise zu erwähnen. Beide sehen die Aufgabe der Didaktik darin, die Kinder aus der Befangenheit in ihrem Alltagsleben zu befreien. Aber bemerkenswert ist, daß Bollnow im sprachlichen Ansatz der neuen Didaktik vor allem den „Rückgang zur Anschauung“⁵² im Auge hat. Unter diesem Gesichtspunkt sieht er z.B. mit Schopenhauer die große Leistung der Kunst darin, „den Menschen aus der [243/244] Knechtschaft des Willens zum Leben zu befreien und ihm das reine Schauen zu ermöglichen“.⁵³ Demgegenüber will Giel mit der Aneignung des operationellen Denkens keinen Rückgang zur Anschauung im Sinne Bollnows leisten, sondern deren Bedingtheit und jeweiligen Kontext durchsichtig machen: „In der Aneignung des Wissens wird heute gerade nicht so sehr eine Seite der ursprünglichen naturhaften Wirklichkeit erschlossen, sondern die von den Wissenschaften erzeugte Realität als Lebenswirklichkeit des Einzelnen durchsichtig gemacht.“⁵⁴ Es kommt bei Giel darauf an, die wissenschaftlich-operationellen Denkformen als neue Mittel zu betrachten, mit denen man aus dem Bann seiner Umgebung und der in ihr aufgenommenen einseitigen Gewohnheiten, Auffassungen und Verhaltensweisen befreit werden kann.

Zusammengefaßt also: Bollnow folgt zwar dem ersten Gedankenweg von Giel - und insofern steht Bollnow im Zusammenhang mit Giels anthropologischer Didaktik -, nicht aber dem zweiten weiterführenden Ansatz von Giel. Was dieser Unterschied in der Intention von Bollnow und Giel für das dringlich gewordene didaktische Problem bedeutet, kann hier nicht mehr untersucht werden. Es muß genügen, auf diesen bisher fast unbemerkt Unterschied hinzuweisen, der für die zukünftigen Entwicklungen dieser Gedanken nicht bedeutungslos sein dürfte.

⁵² Bollnow, Erwägungen zum Aufbau einer Philosophie der Erkenntnis, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, XXII/4, 1968, S. 527 ff.

⁵³ Bollnow, a. a. O., S. 528, vgl. ders. Bruchstück über die Anschauung, in: Festschrift für Johannes Pfeiffer, 1967, S. 67 ff, jetzt in: Philosophie der Erkenntnis, 1970.

⁵⁴ Giel, Operationelles Denken und sprachliches Verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7 Beiheft, 1968, S. 123.

Lebenslauf

Als einziger Sohn wurde ich, Hideakira Okamoto, am 15. November 1937 in Kyoto/Japan geboren. Meine Eltern sind Akira Okamoto (Dekan an der staatl. Universität Hiroshima) und Chiyoko Okamoto geb. Sugiyama.

Meine Kindheit verbrachte ich in der alten Kaiserstadt Kyoto, wo ich auch die Volksschule besuchte. Im Jahre 1950 siedelten wir nach Hiroshima über. Dort besuchte ich die Mittelschule und das Gymnasium, die beide zur Pädagogischen Fakultät an der staatl. Universität Hiroshima gehören. 1957 legte ich an dieser Schule das Abitur ab. Meine Studien an der staatl. Universität Kyoto habe ich ab 1960 aufgenommen.

Das Schwergewicht meines Studiums legte ich auf Erziehungsphilosophie, die von Herrn Professor Dr. Yukichi Shitahodo hervorragend vertreten wurde. In diesem Zusammenhang machte ich die Bekanntschaft mit der deutschen Pädagogik und vor allem mit Arbeiten von O. F. Bollnow. Meine Diplomarbeit (März 1964) beschäftigte sich mit dem Thema: „Der Begriff der Begegnung bei Bollnow“. Im März 1964 legte ich in Kyoto das Staatsexamen für die höhere Schule ab im Fach Englisch.

Vom April 1964 bis März 1966 arbeitete ich im Magisterkursus an derselben Universität. Die Magisterarbeit unter dem Titel „Versuch einer strukturellen Analyse der Bollnowschen Anthropologie“ konnte 1966 abgeschlossen werden. Vom April 1966 setzte ich im Doktorkurs mein Studium fort. Als Herr Professor Dr. O. F. Bollnow im Herbst 1966 in Japan weilte, hatte ich die Gelegenheit, seine persönliche Bekanntschaft zu machen. Diese bestärkte mich, die Auseinandersetzung mit der Bollnowschen Fragestellung weiterzuführen.

Dem kam besonders entgegen, daß ich als Stipendiat vom DAAD nach Deutschland eingeladen wurde, um dort meine Arbeit zu vertiefen. Seit Winter-Semester 1968/69 befindet sich mich in Tübingen, wo ich durch den ständigen Kontakt mit Herrn Professor Dr. Bollnow und seinem Schülerkreis günstige Bedingungen habe. An dieser Stelle habe ich Herrn Professor Dr. O. F. Bollnow meinen herzlichsten Dank zu sagen. Danken möchte ich ferner Herrn Professor Dr. Gottfried Bräuer und Herrn Professor Dr. Friedrich Kümmel für gütige Hilfe.