

Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Malte Brinkmann · Marc Fabian Buck  
Severin Sales Rödel *Hrsg.*

# Pädagogik – Phänomenologie

Verhältnisbestimmungen  
und Herausforderungen



Springer VS

---

# **Phänomenologische Erziehungswissenschaft**

Band 3

**Herausgegeben von**

M. Brinkmann, Berlin, Deutschland

W. Lippitz, Gießen, Deutschland

U. Stenger, Köln, Deutschland

Phänomenologie als internationale Denk- und Forschungstradition ist in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft eine eigenständige Forschungsrichtung, deren Potenziale in dieser Reihe ausgelotet werden. Anknüpfend an die phänomenologisch-philosophischen Neubestimmungen des Erfahrungsbegriffs ist es ihr Anliegen, pädagogische Erfahrungen in ihren sinnlich-leiblichen, sozialen, temporalen und machtförmigen Dimensionen sowohl theoretisch als auch empirisch zu beschreiben, zu reflektieren und handlungsorientierend auszurichten. Sie versucht, in pädagogischen Situationen die Gegebenheit von Welt im Vollzugscharakter der Erfahrung sichtbar zu machen. Wichtig dabei ist auch die selbstkritische Sichtung ihrer eigenen Traditionen und ihrer oftmals kontroversen Geltungs- und Erkenntnisansprüche. Phänomenologische Erziehungswissenschaft bringt ihre Erkenntnisse im Kontext von internationalen und interdisziplinären wissenschaftlichen Theorie- und Erfahrungsbezügen ein und versucht, diese im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs kritisch zu bewähren.

Weitere Bände in dieser Reihe <http://www.springer.com/series/13404>

---

Malte Brinkmann · Marc Fabian Buck  
Severin Sales Rödel  
(Hrsg.)

# Pädagogik – Phänomenologie

Verhältnisbestimmungen  
und Herausforderungen

 Springer VS

*Herausgeber*

Malte Brinkmann  
Berlin, Deutschland

Severin Sales Rödel  
Berlin, Deutschland

Marc Fabian Buck  
Bodø, Norwegen

Phänomenologische Erziehungswissenschaft

ISBN 978-3-658-15742-5

ISBN 978-3-658-15743-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-15743-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat: Stefanie Laux

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<i>Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck und Severin Sales Rödel</i>	
<b>Teil I Pädagogik – Phänomenologie: Systematische und historische Studien</b>	
<b>Phänomenologische Erziehungswissenschaft</b> .....	<b>17</b>
Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute	
<i>Malte Brinkmann</i>	
<b>Piero Bertolini and the Italian phenomenological movement in education</b> .....	<b>47</b>
<i>Massimiliano Tarozzi</i>	
<b>Confrontational Partners?</b> .....	<b>63</b>
On the Ties between Phenomenology and Pedagogy – Exemplifications through the Methodology of the Innsbruck Vignette Research	
<i>Johanna F. Schwarz</i>	
<b>Phänomen Sozialität – Singularität – Identität</b> .....	<b>79</b>
Phänomenologische Zugänge zu pädagogischen Fragen	
<i>Ursula Stenger</i>	

<b>Anfänglichkeit und Pädagogik der frühen Kindheit</b> .....	<b>97</b>
Versuch einer gegenstandstheoretischen Verortung aus phänomenologischer Perspektive <i>Claus Stieve</i>	
 <b>Teil II Pädagogische Phänomene</b>	
<b>Negativität und Scheitern</b> .....	<b>119</b>
Zum Problem der Freilegung eines Phänomens <i>Severin Sales Rödel</i>	
<b>Das Subjekt des Lernens</b> .....	<b>143</b>
Phänomenologische Perspektiven auf die Lernerfahrung <i>Anna Orlikowski</i>	
<b>A Shift of the Question: from <i>freedom-of</i> to <i>freedom-as</i></b> .....	<b>157</b>
<i>SunInn Yun</i>	
<b>Radicalizing the Pedagogical Relation: Passion and Intention, Vulnerability and Failure</b> .....	<b>177</b>
<i>Norm Friesen</i>	
<b>Das Pädagogische Band</b> .....	<b>191</b>
<i>Maximilian Waldmann und Martin Preußentanz</i>	
<b>Education in crisis: Reflections on the contribution of phenomenology to modern educational and political culture</b> .....	<b>209</b>
<i>Konstantinia Antoniou and Vasiliki Karavakou</i>	
 <b>Teil III Pädagogik und Phänomenologie in der Schule</b>	
<b>Practising as a fundamentally educational category</b> .....	<b>227</b>
Rethinking school practices with and against Bollnow <i>Joris Vlieghe</i>	
<b>A Phenomenology of Practice – A Practice of Phenomenology</b> .....	<b>241</b>
On the intricacies of tutoring ‘Pedagogical Tact’ as a teachers’ course <i>Geert Bors, Gijs Verbeek and Luc Stevens</i>	

**Beyond and behind phronesis, tact, and discretion. . . . . 257**

Some basic elements of teachers' judgments from a phenomenological  
point of view

*Kåre Fuglseth*

**Teil IV Phänomenologie als Praxis pädagogischer Forschung****Phenomenology and the study of nature places:****A schoolyard place study . . . . . 275**

*Eva-Maria Simms*

**Lernen im Raum . . . . . 291**

Methodologische Überlegungen zur Erforschung  
atmosphärischer Einflüsse auf kindliches Lernen

*Agnes Pfrang und Andreas Rauh*

**Qualitative methodological issues in studying First-Person Perspective . . 309**

Between phenomenological method and cognitive science

*Denis Francesconi*

**Responsives Forschungsgeschehen****zwischen Phänomenologie und Pädagogik:****„Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer****Vignettenforschung. . . . . 323**

*Evi Agostini, Evelyn Eckart, Hans Karl Peterlini und Michael Schratz*

**Autoreninformationen . . . . . 357**

---

# Einleitung

Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck und Severin Sales Rödel

Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung (Waldenfels 1992) bzw. der Praxis (van Manen 2007) oder in der Praxis (Depraz 2012) weist seit Beginn der phänomenologischen Bewegung eine enge Verbindung mit Pädagogik und Erziehungswissenschaft auf. Pädagogische Erfahrungen werden beispielsweise in Grundphänomenen (Eugen Fink), in Strukturen (Heinrich Rombach), in Kommunikation (Klaus Schaller), im Lernen (Werner Loch), im Umlernen (Günther Buck), in der interkorporalen (Käte Meyer-Drawe) und in der anthropologischen (Martinus J. Langeveld) oder lebensweltlichen Erfahrung (Wilfried Lippitz, Max van Manen) aufgesucht und in phänomenalen Analysen systematisch-begrifflich und qualitativ-empirisch ausgewiesen (vgl. Lippitz 2003; Brinkmann 2011). So hat es die phänomenologische Erziehungswissenschaft zu einem umfänglichen Bestand von Analysen pädagogischer Phänomene gebracht, wobei ihre theoretische Abgrenzung zum Feld der Sozial- und Humanwissenschaften bis heute ebenso noch aussteht wie ihre konsequent pädagogische Systematisierung und Auswertung (vgl. Rombach 1979, S. 141). Im Zuge der Ausdifferenzierung der Disziplinen haben sich zudem Diskurs und Feld erheblich ausgeweitet. Es existieren heute eine ganze Reihe von konjunkturellen oder phänomenologisierenden Bezugnahmen zum Pädagogischen, insbesondere im Bereich der ästhetischen und kulturellen Bildung, des Embodiment und der Neurowissenschaften.

Der vorliegende Band<sup>1</sup> fragt nach den Gemeinsamkeiten und den Differenzen hinsichtlich des Begriffs, der Beziehung und der Erforschung von pädagogischer Praxis und Phänomenologie. Sein Ziel ist es, ein produktives Verhältnis von Pädagogik und Phänomenologie bzw. von Phänomenologie und Pädagogik unter Bedingungen differenter und/oder gemeinsamer disziplinärer und praktischer Bezugspunkte zu diskutieren. Zugleich möchte er zu einer strukturierten Auswertung und Zusammenstellung der unterschiedlichen traditionellen und aktuellen Modelle und Ansätze im deutschsprachigen und internationalen Raum der phänomenologischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik beigetragen.

Die Beiträge des Bandes gehen zurück auf das 3. *Symposion zur phänomenologischen Erziehungswissenschaft*, das an der Humboldt-Universität zu Berlin vom 24. bis 26. September 2015 stattfand. Sie führen damit eine Reihe historisch-systematischer, methodologischer und internationaler Erkundungen im interdisziplinären Feld zwischen Pädagogik und Phänomenologie fort, in denen sich – unter anderer Schwerpunktsetzung – die beiden vorausgegangenen Symposien bewegten (Brinkmann 2011; Brinkmann et al. 2015). Anlass für das Thema dieses Symposions bietet der Befund, dass es eine lange Tradition der pädagogischen Bezugnahme auf philosophisches Denken gibt, die in der Moderne und Spätmoderne von Diskontinuitäten, Konjunkturen und Krisen gekennzeichnet ist. Gilt, so kann gefragt werden, das auch für das Verhältnis der Pädagogik zur Phänomenologie? Die Vielzahl der Ansätze in der phänomenologischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft weist darauf hin, dass auch hier das Verhältnis komplex und kompliziert ist (vgl. Anhalt 2012), vielleicht auch, weil die Pädagogik als praktische Lebenslehre einerseits und selbständige (Erziehungs-)Wissenschaft andererseits seit ihren Anfängen einen unsichereren disziplinären Status hat (Tenorth 2004). Deutlich wird, dass pädagogische Praxis und pädagogisches Denken nicht vollends in der Phänomenologie aufgehen können, genauso wie umgekehrt phänomenologisches Denken und Forschen nicht bruchlos mit pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlichem Forschen gleichzusetzen ist. Die Eigenlogik pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Reflexion im Kontext „einheimischer Begriffe“ (Herbart) oder einheimischer Praxen (Fink 1970), normativer (Erziehungs-)Erwartungen und transformativer (Lern-)Erfahrungen scheinen hier eine besondere Rolle zu spielen.

Systematisch lassen sich vier Zugänge zu einer Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Phänomenologie unterscheiden, die jeweils unterschiedlich ausgearbeitet wurden. Der erste Zugang weist die Form einer historischen Vergewis-

---

1 Ein herzlicher Dank gilt Sophia Zedlitz sowie Ann-Kathrin Hoffmann und Caroline Junge für die genaue Durchsicht der Manuskripte.

serung des Verhältnisses von Phänomenologie und Pädagogik auf. Die Geschichte der phänomenologischen Bewegung (Spiegelberg 1982) und darin die Bezugnahme auf, aber auch die Kritik an Husserl durch Heidegger, Merleau-Ponty und Waldenfels sind Ausgangspunkte unterschiedlicher Periodisierungs- und Systematisierungsversuche (Lippitz 2003; Meyer-Drawe 2004; Brinkmann 2016). In der deutschen Erziehungswissenschaft spielt dabei die Abgrenzung zu zwei Tendenzen eine wichtige Rolle: Zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Anschluss an Wilhelm Dilthey und Theodor Litt, zum anderen jene zur lebensweltlichen Wende im Anschluss an Husserls Krisis-Schrift (Lippitz 1980) und zur Reformpädagogik (Buck 2016). Die unterschiedlichen Systematisierungen, wie sie in diesem Band für die deutsche und italienische phänomenologische Erziehungswissenschaft vorgestellt werden (vgl. die Beiträge von Brinkmann, Tarozzi und Schwarz), vergewissern sich der Geschichte und Geschichtlichkeit der eigenen Teildisziplin auch mit dem Ziel, ihre disziplinäre und fachliche Identität gegenüber anderen Teildisziplinen und im Gefüge der Pädagogik und der Profession zu bestimmen. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zu ihrer Verwissenschaftlichung unter Bedingungen zunehmender Differenzierung.

Eine zweite Möglichkeit, das Verhältnis von Phänomenologie und Pädagogik zu erhellen, besteht darin, einzelne Begriffe und/oder Phänomene in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen und von dort aus zu einer Systematisierung beizutragen. Nicht die Geschichte ist hier Ausgangspunkt, sondern eine bereichs- oder fachspezifische Begrifflichkeit, eine Handlungsform oder ein Grundphänomen bzw. eine Betrachtungsweise. Im vorliegenden Band werden unter dem Titel *Pädagogische Phänomene* Begriffe wie Negativität (Beitrag Rödel), Freiheit (Beitrag Yun), pädagogische Strukturen wie jene der pädagogischen Bezüglichkeit bzw. Relation (Beiträge von Friesen und Waldmann/Preußentanz) und politisch-kulturelle Aspekte (Beitrag Antoniou/Karavakou) vorgestellt. Dabei wird die Phänomenalität der Begriffe und Phänomene oder Praktiken ebenso reflektiert wie die Frage nach der Systematizität des Verhältnisses von Phänomenologie und Pädagogik. In gewisser Weise können die Beiträge von Stenger und Stieve, die sich im ersten Teil des Bandes finden und die das pädagogische Phänomen der Sozialität bzw. der Anfänglichkeit als Grundphänomene bestimmen, eine Mittelstellung zwischen Historizität, Systematizität und Phänomenalität des pädagogischen Zugangs behaupten. Begriffliche, phänomenale oder strukturelle Analysen können wichtige Hinweise nicht nur für die bereichsspezifische Verbindung von Phänomenologie und Pädagogik aufzeigen, sondern auch für eine systematische Vergewisserung der phänomenologischen Erziehungswissenschaft bieten.

Die dritte Möglichkeit, das Verhältnis von Phänomenologie und Pädagogik zu untersuchen, ist, dieses in konkreten Praxen im institutionalisierten Lehren und

Lernen der Schule aufzusuchen. In den Beiträgen von Vlieghe, Bors/Verbeek/Stevens und Fugelseth finden sich Studien, die lebensweltlich und zugleich systematisch orientiert die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Betrachtungsweise für die Erforschung institutionalisierten Lehrens und Lernens aufweisen.

Viertens und abschließend kann das Verhältnis zwischen Phänomenologie und Pädagogik unter der Perspektive der Methodologie betrachtet werden. In den Beiträgen von Simms, Pfrang/Rauh, Francesconi und Agostini/Eckart/Schratz/Peterlini wird dabei zunächst eine vielleicht verständliche Erwartung enttäuscht: Phänomenologie gilt hierin nicht als Methode, die sich vom Forschungssubjekt und von der Sache selbst abkoppeln und technisch auf allerhand andere „Sachen“ überlegen ließe. Solche Zugänge, wie sie sich in der nordamerikanischen Phänomenologie finden (vgl. Moustakas 1994; Giorgi 2007; Smith et al. 2009) werden hier nicht verfolgt. Im Unterschied dazu soll auf der phänomenologischen Grundprämisse insistiert werden, dass der Sachgehalt, über den gesprochen wird, nicht von der Zugangsart, wie darüber gesprochen wird, zu trennen ist (vgl. Brinkmann 2011). In dieser Abteilung stehen unterschiedliche, konkrete und lebensweltliche Situationen und Phänomene (Simms; Pfrang/Rauh), spezifisch qualitative Zugänge zum Feld (Agostini et al.) oder interdisziplinäre Perspektiven unter einer spezifischen Fragestellung und mit Hilfe innovativer Zugänge zum Feld (Francesconi) im Mittelpunkt.

Den ersten Abschnitt, *Pädagogik – Phänomenologie: Systematische und historische Analysen*, eröffnet Malte Brinkmann. Er gibt in seinem einleitenden Beitrag einen Überblick über die über hundertjährige Tradition der phänomenologischen Erziehungswissenschaft. Die Ansätze namhafter Phänomenologen und Erziehungswissenschaftler werden vorgestellt, kontextualisiert, systematisiert und kritisch rekonstruiert: Aloys Fischer, Otto Friedrich Bollnow, Günther Buck, Werner Loch, Heinrich Rombach, Eugen Fink, Egon Schütz, Käte Meyer-Drawe und Wilfried Lippitz. Dabei stellt Brinkmann drei zentrale Forschungsbereiche systematisch in den Mittelpunkt der historischen Rekonstruktion: Er zeigt, dass erstens die phänomenologische Erziehungswissenschaft eine eigenständige Bestimmung der pädagogischen Grundbegriffe vor dem Hintergrund einer Erfahrungstheorie entwickelt, dass zweitens diese gegenstandstheoretisch neu bestimmt und systematisiert werden und dass drittens dabei eine eigenständige Methodologie verwendet wird, die es erlaubt, diesseits der dualistischen Pole von Geistes- und Naturwissenschaft bzw. hermeneutischem Verstehen und falsifikatorischem Experimentieren zu operieren. Der Überblick schließt mit einem Blick auf die phänomenologische Methodologie des Einlegens und einem Ausblick auf neuere Ansätze der phänomenologischen Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum.

*Massimiliano Tarozzi* nimmt in seinem Beitrag über die phänomenologische Bewegung in Italien eine wissenschaftshistorische Perspektive ein. Er zeichnet nach, wie die Phänomenologie in der italienischen Erziehungswissenschaft in drei Wellen an Bedeutung gewann und dabei als Theorieangebot einen dritten Weg diesseits von Neo-Positivismus und Neo-Idealismus eröffnete. Als herausgehobener Vertreter der dritten Generation italienischer Phänomenologen wird Piero Bertolini vorgestellt. Dessen Tätigkeit im Mailänder Jugendgefängnis bildet den sozialpädagogisch-praktischen Hintergrund einer „educational experience“, die sich einer vorschnellen kausalen Zuschreibung von gesellschaftlich problematischen Phänomenen verweigert. Bertolinis epistemologische Position einer Pädagogik als „rigorous science“ wendet sich gegen technisch-dogmatische sowie naturalisierende Paradigmen der Erziehungswissenschaft. Derzeit ist in Italien eine Renaissance phänomenologischen Denkens zu beobachten, was sich an neuen qualitativen Forschungsmethoden und vor allem an der fruchtbaren Verbindung mit den Neurowissenschaften (Stichwort: embodiment) ablesen lässt. Der besondere Wert der Phänomenologie liegt Tarozzi zufolge in ihrer Rolle als Korrektiv gegenüber einer entleiblichten „Neuroerziehung“ (vgl. Müller 2017).

*Johanna F. Schwarz* zeigt in ihrem Beitrag die komplexen Verbindungen von Phänomenologie und Pädagogik am Beispiel der Innsbrucker Vignettenforschung auf. Ausgehend von einem Rückblick auf die phänomenologischen Einflüsse auf die Pädagogik des 20. Jahrhunderts zeichnet sie nach, wie sich unterschiedliche Traditionslinien, von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kommend und sich hernach von ihr emanzipierend, auf einzelne Akteure (Werner Loch, Jakob Muth, Friedemann Maurer, Theodor Ballauf, Wilfried Lippitz, Martinus J. Langeveld und Käte Meyer-Drawe) zurückführen lassen. Schwarz weist die Gemeinsamkeiten dieser verschiedenen Ansätze auf und plädiert für eine stärkere Theoriebildung. Der Innsbrucker Vignettenforschung liege die Absicht zugrunde, Lernen als Erfahrung zu begreifen und zu beschreiben – und zwar *in actu* und nicht nachgängig. Der Zugang zu den Lernprozessen als Erfahrungen erfordere die Reflexion der Co-Erfahrung der Forschenden. Die mitunter schwer zu erfassende Differenz von Intuition und Argumentation, von skeptischer Haltung und Naivität im Modus der Epoché zu eruieren sei die besondere Herausforderung pädagogisch-phänomenologischer Forschung. Die *phänomenologische Aufmerksamkeit* für widerfahrende Lernerfahrungen kann als vielversprechende Antwort auf dieses Problem gelten.

*Ursula Stenger* präsentiert einen Beitrag zur Frage des Verhältnisses von sozialer und individueller Existenz und prüft die Anschlussfähigkeit dieser Frage für frühpädagogische Perspektiven auf Bildung und Erziehung. Pädagogische Theorie wird sozialphänomenologisch justiert und damit gegen eine einseitig individualistische Ausrichtung gewendet. Diese Neujustierung bezieht auch phänomenologi-

sche Ansätze kritisch mit ein, die laut Stenger allzu oft das Individuell-Subjektive und Ereignishafte des Pädagogischen betonen (so z.B. Levinas, Meyer-Drawe, Waldenfels). Mit-sein, Singulär-plural-sein (Heidegger) und die Sozialgenese des Selbst (Rombach) werden von Stenger in den Fokus gerückt und für den erziehungswissenschaftlichen und frühpädagogischen Diskurs fruchtbar gemacht. Alltägliches Lernen von Erwachsenen und Kindern ist dann nicht mehr an ereignishaft Erfahrungen gebunden, es werden vielmehr im umsichtigen Besorgen, im „Mit-sein“ und Miteinander-Umgehen Bedeutungen erschlossen, an denen Kinder durch gemeinsame Handlungen je schon Teil haben. Abschließend gibt Stenger noch Einblicke in soziale Praxen in japanischen Kitas und damit einen Ausblick auf (auch) interkulturell-vergleichende Perspektiven der Frühpädagogik.

*Claus Stieve* thematisiert in seinem Beitrag Begründungsfiguren von Legitimationsfragen der Pädagogik der frühen Kindheit aus phänomenologischer Sicht. Zunächst werden Argumentationsfiguren der Pädagogik der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung rekonstruiert. Dabei werden entwicklungspsychologische und kompetenztheoretische Modelle (Finalisierung und Operationalisierung des Kindes bzw. des kindlichen Lernens), aber auch soziologische Herangehensweisen (Honig) einer systematischen und kritischen Untersuchung unterzogen. Darauf folgt eine phänomenologische Skizze der Anfänglichkeit. Stieve hebt die Verflochtenheit des Kindes in seiner sozialen Lebenswelt („Referenz“) und zugleich seine Fremdheit und Andersheit zur Erwachsenenwelt und den gesellschaftlichen Ordnungen („Differenz“) hervor. Stieve kommt zu dem Schluss, dass Anfänglichkeit eine Zugehörigkeit in und zur sozialen Welt genauso selbstverständlich zum Ausdruck bringt wie eine Differenz. Letztere ermöglicht zuallererst ein die Ordnungen dieser Welt in Frage stellendes Handeln und damit eine Freiheit. Diese macht – mit Arendt gesehen – den politischen Charakter einer Pädagogik der frühen Kindheit offensichtlich.

Der zweite Abschnitt des Bandes, *Pädagogische Phänomene*, wird von *Severin Sales Rödel* eröffnet. Er widmet sich dem Problem der phänomenologischen Bestimmung von Erfahrungen im Lernen. Ausgehend von Theorien des Negativitätslernens (Buck, Meyer-Drawe) stellt Rödel heraus, dass die lebensweltlichen Erfahrungen und Widerfahrnisse, auf die jene Lerntheorien aufbauen, gerade durch ihre Theoretisierung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive einer phänomenologischen Beschreibung schwer zugänglich sind. In einer phänomenologischen Reduktion, die an Rombachs Unterscheidung der phänomenalen und phänomenologischen Betrachtung angelegt ist, versucht der Autor, spezifische negative Erfahrungen im Scheitern und Diskurse des Negativitätslernens über das Scheitern analytisch zu trennen. Es werden Reflexionskategorien aufgezeigt, die eine weitere phänomenologische Betrachtung berücksichtigen sollte. Ebenso werden Grenzen

phänomenologischer Herangehensweisen in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung ausgewiesen. Der Beitrag kann so über die Untersuchung des konkreten Phänomens Scheitern allgemeinere, methodologische Herausforderungen einer Phänomenologie des Lernens ausweisen. Diese verweisen auf die Grundspannung zwischen einer auf Offenheit gerichteten phänomenologischen Betrachtungsweise und einer an handlungsorientierenden Kategorien interessierten Erziehungswissenschaft.

Vor dem Hintergrund einer diagnostizierten Anonymisierung und Technisierung des Lernens stellt *Anna Orlikowski* in ihrem Beitrag die Frage nach dem Subjekt des Lernens. Gegen die Tendenzen der Anonymisierung und Technisierung macht die Autorin die intersubjektive Dimension des Lernens stark. Intersubjektivität wird als Zwischenleiblichkeit (Merleau-Ponty) gefasst und dann, auf Lernen bezogen, als Fundierung einer Sinnstiftung im Bereich eines kollektiven, durch Sozialität geprägten Lernens herausgestellt. Lernen wird so zu einer intersubjektiven Verflechtung innerhalb von Relevanzbereichen des Sozialen. Der Lernprozess selbst wird als Erfahrung bestimmt, die auf einem intersubjektiven Austausch aufbaut und in der vorgängige Überzeugungen widerlegt werden. Lernen spielt so zwischen Eigenem und Fremdem und wird zu einem „Lernen vom Anderen“. Die Phänomenologie, insbesondere der leibphänomenologische Ansatz Meyer-Drawes, gilt damit Orlikowski als Grundlage sowohl für eine (Erfahrungs-) Lerntheorie als auch für die Beschreibung sozialen In-der-Welt-Seins.

*SunInn Yun* widmet sich in ihrem Beitrag dem Phänomen der Freiheit in der Erziehung. In einer phänomenologischen Annäherung werden dann neue Aspekte des Konzepts Freiheit in pädagogischen Kontexten aufgedeckt. In Anlehnung an Isaiah Berlins politisches Konzept von Freiheit entwickelt die Autorin eine an Präpositionen angelehnte Variation des Freiheitsbegriffs. Diese führt zu einer besitzanzeigenden Bestimmung von Freiheit (*freedom of*) und schließlich zur phänomenologischen Frage nach der Freiheit *als (freedom as)*. Im Anschluss an Heidegger stellt Yun Freiheit als ein Phänomen heraus, das in der Erziehung jeweils als etwas Bestimmtes auftritt: Freiheit als Möglichkeit, als Bewegung, als Sprung, als Sprache und als Denken. Der phänomenologische Forschungsansatz zeigt sich in diesem Beitrag nicht nur als Herangehensweise, die im Alten und Bekannten Neues erscheinen lässt, sondern – auf die Pädagogik und spezifischer auf Erziehung gewendet – als kritischer Einsatz, der einen so wirkmächtigen Begriff wie Freiheit an die Praxis zurückbindet und sich darin jeweils auf neue Weise aktualisieren kann.

*Norm Friesen* widmet seinen Beitrag dem intersubjektiven Verhältnis in der Erziehung. Er unternimmt eine Neubestimmung des Konzepts des pädagogischen Bezugs. Ausgehend von einer Kritik an Nohl wird die Frage aufgeworfen, wie überhaupt ein Konzept erzieherischer Relation unter Bedingungen von Fremdheit

und Andersheit des jeweiligen Gegenübers im Erziehungsprozess gedacht werden kann. Um diese Frage zu beantworten, greift Friesen auf die phänomenologische Theorie des Anderen und Fremden nach Waldenfels und die phänomenologische Lerntheorie Meyer-Drawes zurück. Friesens Vorgehen dabei ist selbst phänomenologisch: Indem er versucht, den pädagogischen Bezug radikal zu denken, verfolgt er das Konzept des pädagogischen Bezuges bis auf seine Wurzeln in einer zwischenmenschlichen, von Fremdheit und Andersheit geprägten Begegnung.

Auch *Maximilian Waldmann* und *Martin Preußentanz* versuchen, eine theoretische Neubestimmung des pädagogischen Bezugs als pädagogisches Band zu leisten. Sie greifen dazu auf die neuere sozialphilosophisch orientierte Phänomenologie nach Waldenfels zurück. Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist die Kritik traditioneller Positionen (Nohl und Bollnow). Das pädagogische Band wird strikt relational bestimmt – unter Bezug auf Merleau-Ponty, Levinas und Waldenfels – und sozialphänomenologisch um die Figur der doppelten Asymmetrie erweitert. Dieser komplexe Entwurf pädagogischer Sozialität im Angesicht und im Antworten auf Andere wird im Anschluss an Hénaff und Bedorf um Überlegungen zur alternierenden Alterität ergänzt. So wird das pädagogische Band als ein gegenseitiges Gabeverhältnis plausibel, das in der Lage ist, Unvollständigkeit, Vulnerabilität, Reziprozität, Agonalität und Prozesshaftigkeit pädagogischer Beziehungen in einem Maße zu berücksichtigen, wie es zuvor nicht oder nur unzureichend geschehen ist. Die Autoren zeigen so eindrucksvoll auf, dass eine phänomenologisch inspirierte pädagogische Theoriebildung dank ihrer methodologischen und thematischen Anschlussfähigkeit weit über andere Zugriffe und Theorierichtungen hinausweist.

*Vasiliki Karavakou* und *Konstantinia Antoniou* nehmen in ihrem Beitrag eine zeitkritische Perspektive ein, indem sie die aktuellen Entwicklungen im Bildungs- und Erziehungssektor in Griechenland, aber auch in europäischer und globaler Dimension beleuchten. Die Autorinnen diagnostizieren eine Vormachtstellung quantitativer Forschung im Bildungs- und Erziehungsbereich und damit einhergehend eine neoliberale, verdinglichende Tendenz in Bildungssteuerung und -politik. Einer qualitativen, phänomenologischen und auf subjektive Erfahrungen gerichteten Forschung wird das Potential zugesprochen, die „first person perspective“ in Bildung und Erziehung wieder stark zu machen und damit nicht nur Erziehungsprozesse adäquater beschreiben zu können, sondern auch auf politischer Ebene zu einer Selbstermächtigung der Akteure im Bildungsbereich zu führen. Die phänomenologische Perspektive wird in diesem Beitrag als kritische Haltung gegenüber politischen und ökonomischen Entwicklungen der Gegenwart vorgeführt.

Der dritte Abschnitt des Sammelbandes setzt sich aus Beiträgen zusammen, die Pädagogik und Phänomenologie in der Schule thematisieren. Im Beitrag von

*Joris Vlieghe* wird der pädagogischen Übung als Lernform in Schulen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Das Üben bestimmter Fähigkeiten und Kenntnisse unter Bedingungen der Sozialität in der Klasse und im Unterricht macht den besonderen Wert der Schule als Institution aus. Dieser liegt, so der Autor, in einer spezifischen Organisation von Raum und Zeit, in bestimmten Merkmalen des sozialen Miteinanders und in der Präsenz eines Meisters, der letztlich den Erfolg des Übens qua Kadenz und Präzision sicherstellen soll. Zuletzt sei schulisches Üben durch die Zweckfreiheit des Zu-Übenden gekennzeichnet. Mit und gegen Bollnow stellt Vlieghe die These auf, dass das Üben die Transition von einem Können zu einem Nichtkönnen sei, indem in letzterem der Entzug bewusst werde. Dies wird mit Agambens Konzept der gleichzeitigen Potentialität und Impotentialität verbunden. Dieses phänomenologisch-pädagogische Verständnis von Schule und Unterricht kann einen „neuen Anfang“ mit der Welt und zugleich die Kritik an der *Lernifizierung* der Erziehung ermöglichen.

Im Beitrag der Forschungsgruppe aus dem *Netherlands Institute for Educational Matters (NIVOZ)*, vertreten durch *Geert Bors, Gijs Verbeek* und *Luc Stevens*, geht es um die Frage, ob und wie pädagogischer Takt im Anschluss an van Manen lehrbar ist und wie dies pädagogisch erforscht werden kann. Anschließend an die Theorietraditionen der Phänomenologie und Pädagogik in den Niederlanden und ausgehend von den praktischen Erfahrungen in der Lehrerfortbildung beschreiben die Autoren eine Unterrichtsszene in Form einer Anekdote *sensu* van Manen. Die Herausbildung einer phänomenologischen Haltung im Rahmen der Lehrerfortbildung kann (und soll) zu einer erhöhten Achtsamkeit auf sich und die Adressaten pädagogischen Handelns führen. Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie eine phänomenologische Haltung im schulischen Alltag sich als hilfreich erweisen kann, wenn auch – wie Bors, Verbeek und Stevens hervorheben – die Gefahr besteht, aus den phänomenologischen Deskriptionen normative Handlungsanweisungen abzuleiten. Es bleibt auch weiterhin zu reflektieren, wie mit dem (zeit-)ökonomisch bedingten Dilemma umzugehen ist, den Schullalltag durch *lived experiences* zu relativieren und auf welche Weise die fortschreitende Forschung zu phänomenologischen Herangehensweisen auf verständliche Weise für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht werden kann. Es bleibt die optimistische Haltung, dass die Anfertigung von Anekdoten letzten Endes zu einem veränderten Schullalltag führen kann.

Mit einem Beitrag von *Kåre Fuglseth* schließt der dritte Abschnitt. Er ist der *Phronesis* als Form praktischen (Lehrer-)Wissens gewidmet. Fuglseth geht davon aus, dass mit der phänomenologischen Perspektive die Theoretisierung problemorientierten *Praxiswissens* vorangetrieben werden kann. Die Frage nach der Spezifität praktischen Wissens wird am Beispiel der Urteilskraft von Lehrern aufge-

zeigt. Die von Fuglseth als typologisch für die Praxis der Phronesis identifizierten Eigenschaften werden zugleich in Anforderungen überführt, nach denen die Beurteilung einer Situation durch eine Lehrkraft erfolgen soll: theoretische, praktische und werthafte Modi werden so in ein Verhältnis gesetzt, das tradierte oppositionelle oder applikative Verhältnisse von Theorie und Praxis zu transformieren ermöglicht. Die mittels phänomenologischer Variation gewonnenen Einsichten zum latenten *Wissensvorrat* (Schütz) gewinnen ihre Relevanz dann in der Empirie mittels narrativer und beobachtender Forschung. So zeigt sich nach Fuglseth die Verbindung von Phänomenologie und Pädagogik nicht nur als eine, die in der Praxis qua phronetischem Urteil zu einer reflektierten Handlungssicherheit führt, sondern zugleich auch die Theoriebildung empirisch abgesichert voranbringt.

Der vierte Abschnitt des Sammelbandes, *Phänomenologie als Praxis pädagogischer Forschung*, wird von *Eva-Maria Simms* eröffnet. Sie zeigt an einem Beispiel, wie phänomenologische Forschung in der Praxis Gestalt annehmen kann. Das Forschungsdesign ist in mehrerlei Hinsicht bemerkenswert: Einerseits, weil die Feldforschung in erster Linie durch unmittelbar Betroffene erfolgt; andererseits, weil die phänomenologische Annäherung angelehnt an Goethes Beobachtungen der Natur erfolgt. Als praktisches Beispiel zeigt Simms diese Besonderheiten an einer phänomenologischen Untersuchung des Schulhofs einer Waldorfschule in Pittsburgh durch deren Schülerinnen und Schüler auf. Die *Goethean Place Study* machte sich zum Ziel, das Potential des Schulhofs zu beobachten, zu bewerten und zu imaginieren. Mittels meditativer Praktiken erweitert Simms das klassische phänomenologische Vorgehen der Beschreibung und Reflexion. Damit sollen Phänomene nicht nur im *status quo* der Raum-Zeit wahrgenommen, sondern auch deren Veränderung über die Zeit hinweg einbezogen werden. Mittels einer kontemplativen Feststellung des „Urphänomens“ wird der Forschungsprozess beschlossen. *Eva-Maria Simms* zeigt anschaulich, wie sich im reflektierenden Kreisen um die zentralen Begriffe Bewusstsein, Natur und Ort/Raum („place“) Phänomenologie zugleich als Forschungs- als auch schulpolitische und ordnende Praxis entfalten kann.

Der darauf folgende Beitrag von *Agnes Pfrang* und *Andreas Rauh* fragt ebenfalls nach räumlichen und atmosphärischen Einflüssen, hier hinsichtlich kindlichen Lernens in Klassenzimmern. Auch sie betonen den Wert der kindlichen Innensicht in Form erlebter Erfahrungen und fragen zugleich nach Identifizierbarkeit und Herstellbarkeit lernförderlicher Atmosphäre wie auch spezifischer kindlicher Perspektiven. Mittels der *Asthetischen Feldforschung* soll über einen Vierschritt nicht nur ein phänomenologischer Blick die wahrgenommenen Zusammenhänge von Situationen, sondern zugleich Kindheit als eigenständige Lebensphase zum Hintergrund ihrer Frage nach einer gelingenden bzw. misslingenden Lernatmo-

sphäre machen. Durch mediale Variation der Zugangsweisen und am Beispiel des „Traumklassenzimmers“ wird diese Form der Phänomenologie als Praxis pädagogischer Forschung durchdekliniert. Pfrang und Rauh zeigen so auf, dass die stark subjektiven und sich teilweise widersprechenden Wünsche von Kindern in die Schwierigkeit münden, deren Idealvorstellungen in entsprechende räumliche Veränderungen zu überführen; entsprechend plädieren sie für eine weitere Erforschung vor Ort und aus Sicht der Betroffenen.

*Denis Francesconi* widmet sich in seinem Beitrag der Weiterentwicklung der Snapshot-Methode, einer Forschungsmethode, die sich zwischen Neurowissenschaft und Philosophie positioniert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass Probanden angehalten sind, wiederkehrende „lived experiences“ – in diesem Beispiel Meditationssitzungen – zu zufällig gewählten Zeitpunkten möglichst konzise zu beschreiben. So soll im Längsschnitt wie im Gruppenvergleich eine phänomenologische Analyse von Aufmerksamkeit für Lernprozesse verschiedener Art ermöglicht werden. Im Anschluss an die schriftlichen Notizen solcher unberührter („pristine“) Erfahrungen soll im Rahmen eines Gruppeninterviews eine weitere Reflexion des Notierten und Erlebten erfolgen. So wird ein Wechsel von der ersten zur zweiten und dritten Person vorgenommen, wie auch einer von der Deskription zur Interpretation. Als besonderen Vorteil dieser Methode betont Francesconi die Möglichkeit des Erlernens der Fähigkeit des Beschreibens. Dies sei deswegen von besonderem Interesse, um der Neurophänomenologie ein theoretisch fundiertes Instrumentarium zur Verfügung zu stellen und methodische und methodologische Fragen zugleich problemorientiert angehen zu können.

Der Band schließt mit drei Beiträgen aus der „Innsbrucker Vignettenforschung“. *Evelyn Eckart* und *Michael Schratz* geben einen Überblick über die Verortung der Vignettenforschung in der Tradition phänomenologischen, erziehungswissenschaftlichen Forschens und widmen sich der Grundfrage, wie Lernerfahrungen mit einer phänomenologischen Forschungsperspektive ermittelt werden können. Sie schlagen vor, Erfahrungsmomente von Schülerinnen und Schülern, die von Forschenden im Forschungsfeld miterfahren wurden, in sogenannten Vignetten zu verdichten. Die Erfahrungen der Forscher wirken so in den Akt des Schreibens mit hinein und werden in einem responsiven, leiblich ausgerichteten Forschungsgeschehen mit reflektiert. Besonderes Augenmerk legen die Autorin und der Autor dabei auf die Erfahrung von Fremdheit und auf die Zeiterfahrung in der teilnehmenden Erfahrung. Die Responsivität eines qualitativen, phänomenologischen Forschungsansatzes ist auch Gegenstand des Beitrags von *Evi Agostini*. Sie widmet sich der Praxis und Erfahrung des Vignettenlesens. Die Autorin geht der Frage nach, wie implizite Sinndimensionen in einer nachspürenden Lektüre der Vignetten ermittelt werden können. Im Lesen einer Vignette werden For-

scherrinnen und Forscher über ihre eigenen Erfahrungen hinausgetrieben, und es eröffnet sich ein Spalt, in dem eigene und fremde Erfahrungen reflexiv erfasst werden können. In einer dezidiert phänomenologischen Annäherung an Vignetten, die sich auf Widerständigkeiten und Ambiguitäten einlässt, sieht die Autorin ihre spezifische Eignung für die Beschreibung und Analyse pädagogischer Erfahrung.

Abschließend bringt *Hans Karl Peterlini* eine Vignettenlektüre ein, die die Leiblichkeit der Erfahrung in den Mittelpunkt rückt. Peterlini sieht leibliche Dimensionen des Lernens und Lehrens im Schulunterricht unterrepräsentiert und wenig thematisiert. Er versucht daher über die Lektüre einer Vignette das Potential leibphänomenologischer Forschung für pädagogisches Denken und Handeln auszuloten. Der Blick auf den Leib ermöglicht dabei, auch Prozesse und Erfahrungen des Lernens in den Mittelpunkt zu rücken, die aus didaktischer bzw. „lehrseitiger“ Perspektive kaum sichtbar werden. In der miterfahrenden Erfahrung des Forschers/der Forscherin, der die Vignette liest, analysiert und ihr neuen Sinn einlegt, sollen Dimensionen der Leiblichkeit aufscheinen, die Neues und bisher Unsichtbares an den Tag bringen.

Es dürfte allein an diesem kurzen Überblick deutlich geworden sein, dass die phänomenologische Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht einheitlich einem Programm verpflichtet ist. Die Mannigfaltigkeit der Zugänge und Forschungsperspektiven findet ihren Zusammenhalt im gemeinsamen Fragen nach den systematischen, methodologischen, epistemologischen und historischen Fundamenten der phänomenologischen Erziehungswissenschaft. Die Beiträge zeigen, dass diese nur in jeweils konkreten Einzelstudien und Beschreibungen von Phänomenen und Erfahrungen in den konkreten Zeit-Räumen des Lernens und Erziehens aufgefunden werden können. Der vorliegende Band kann so als Überblick über den Stand der gegenwärtigen Forschungen in der deutschen und internationalen phänomenologischen Erziehungswissenschaft dienen.

---

## Literatur

- Anhalt, Elmar. 2012. *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft, Modelltheorie, Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte. 2011. Pädagogische Erfahrung – Phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, hrsg. I. Breinbauer und G. Weiß, 61–78. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Brinkmann, Malte. 2016. Phenomenological theory of Bildung and education. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, hrsg. M. A. Peters, 1–7. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte, Richard Kubac, und Sales Rödel. 2015. *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Bd. 1 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“, hrsg. M. Brinkmann, W. Lippitz, und U. Stenger. Wiesbaden: Springer VS.
- Buck, Marc Fabian. 2016. *Vorsicht Stufe! Zur Kritik von Entwicklungsmodellen des Menschen in der Pädagogik*. <http://edoc.hu-berlin.de/docviews/abstract.php?id=42503>. Zugegriffen: 19. September 2016.
- Depraz, Natalie. 2012. *Phänomenologie in der Praxis. Eine Einführung*. Freiburg i. Br./München: Alber.
- Fink, Eugen. 1970. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Giorgi, Amedeo. 2007. *Concerning the Phenomenological Methods of Husserl and Heidegger and their Application*. <http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Collection%20vol.%201/5.Giorgi.pdf>. Zugegriffen: 19. September 2016.
- Lippitz, Wilfried. 1980. „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. *Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lippitz, Wilfried. 2003. Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. W. Lippitz, 15–42. Frankfurt a. M.: Lang.
- Meyer-Drawe, Käte. 2004. Pädagogik, phänomenologische. In *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, hrsg. H.-H. Krüger und C. Grunert, 376–388. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich/UTB.
- Moustakas, Clark. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Müller, Thomas. 2017. *Pädagogik und Neurowissenschaften*. Paderborn: Schöningh/UTB. In Vorbereitung.
- Rombach, Heinrich. 1979. Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik. In *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien u. Perspektiven moderner Pädagogik*, hrsg. K. Schaller, 136–154. Bochum: Kamp.
- Smith, Jonathan, Paul Flowers und Michael Larkin. 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spiegelberg, Herbert. 1982. *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. Den Haag: Nijhoff.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2004. Erziehungswissenschaft. In *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. D. Benner und J. Oelkers, 341–382. Weinheim/Basel: Beltz.
- van Manen, Max. 2007. Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*. 1 (1): 11–30.
- Waldenfels, Bernhard. 1992. *Einführung in die Phänomenologie*. München: Fink.

---

## **Teil I**

# **Pädagogik – Phänomenologie: Systematische und historische Studien**

---

# Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen  
bis heute

Malte Brinkmann

Die Phänomenologie hat in der Pädagogik eine schon über hundertjährige Tradition. Von Anfang an werden die Kernthemen von Husserls Phänomenologie – Zeit, Leib, Welt, Anderer – systematisch mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung in Bezug gesetzt. Sie versucht (pädagogische) Erfahrungen im Vollzug in ihren temporalen, sensualen und mundanen Dimensionen zu bestimmen, qualitativ zu beschreiben und zu erfassen. Die Phänomenologie hat dazu eine eigene Methodologie entwickelt, die sich auf die Operationen der Deskription, Reduktion und Variation stützt (vgl. Fink 2004). Die Losung „Zur Sache selbst“ meint keinen positivistischen, sondern einen reflexiv-skeptischen Zugang zum Phänomen als dem, was sich zeigt und wie es sich zeigt (vgl. Heidegger 2001; Brinkmann 2015a).

Ich möchte im Folgenden drei zentrale Frage- und Forschungsbereiche der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vorstellen: a. Bildungs- und Erziehungstheorie; b. Epistemologie; c. Methodologie. In der phänomenologischen Erziehungswissenschaft werden diese drei Motive von Anfang an nicht gesondert, sondern vielmehr eng miteinander verwoben und in unterschiedlicher, zunehmend ausdifferenzierter Weise bearbeitet. Ich werde das in einem knappen historischen Überblick über die wichtigsten deutschsprachigen Vertreter bis heute zeigen. Die Ansätze von Fischer, Buck, Loch, Rombach, Fink, Schütz, Lippitz und Meyer-Drauwe werden vorgestellt und es wird gezeigt, wie im Horizont der drei Bereiche jeweils ein spezifischer phänomenologischer Stil und Zugriff artikuliert wird. Dies führt schließlich zur Herausbildung eines eigenständigen epistemologisch-genea-

logischen und methodologischen Programms, das sich von anderen humanwissenschaftlichen Zugängen, auch von dem der Hermeneutik unterscheidet.

Zunächst folgen einige kurze Erläuterungen zu den drei zu untersuchenden Bereichen: *a. Bildungs- und Erziehungstheorie; b. Epistemologie; c. Methodologie.*

a. Phänomenologische Pädagogik beschäftigt sich theoretisch und empirisch mit Bildungs-, Lern- und Erziehungserfahrungen. Ich werde im Folgenden zeigen, dass die phänomenologische Pädagogik zunehmend einen eigenständigen Zugriff auf eine Theorie der Bildung, des Lernens und der Erziehung *als* Erfahrung entwickelt. Die traditionellen Theorien der Bildung und Erziehung, wie sie in Deutschland von Humboldt, Schleiermacher, Herbart, Hegel und Nietzsche formuliert wurden, werden unter phänomenologischer Perspektive systematisch und empirisch neu dimensioniert. Mit den auch in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft unterschiedlich ausfallenden bildungs- und erziehungstheoretischen Modellen werden jeweils Fragen nach der pädagogischen Ethik, der erzieherischen Wirksamkeit und Macht sowie Fragen nach der spezifischen Normativität pädagogischer Theorie und Praxis verbunden.

b. Epistemologische Überlegungen sind grundlagentheoretisch angelegt. Sie beziehen sich auf die Frage nach den Prinzipien, Kategorien und Modellen sowie auf die Frage nach dem Gegenstand unserer Disziplin und Profession im Vergleich und im Unterschied zu anderen Disziplinen und Professionen. Ich werde im Folgenden zeigen, dass es der phänomenologischen Erziehungswissenschaft gelingt, Erziehung, Lernen und Bildung als Gegenstände unserer Disziplin neu zu bestimmen und zu begründen. Dazu werden die leitenden „operativen Begriffe“ (Fink 2004) der Phänomenologie (Intention und Attribution, Reduktion und Variation) und der Erziehungswissenschaft (Erziehung, Generation, Bildung, Lernen, Sozialität, Andersheit) kritisch reflektiert und fruchtbar gemacht. Pädagogische Erfahrungen können von anderen Erfahrungsformen unterschieden und inhaltlich und systematisch bestimmt werden.

c. Methodologische Überlegungen versuchen, die Frage nach dem Gegenstand als Phänomen mit der Frage nach dem Zugang dazu zu verbinden. Die phänomenologische Erziehungswissenschaft versucht insbesondere Probleme, die bei einer qualitativ gehaltvollen Beschreibung von pädagogischen Erfahrungen und Situationen auftreten, neu zu reflektieren.

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass die Frage nach dem Gegenstand der pädagogischen Disziplin und Profession zum Grundbestand phänomenologischer Erziehungswissenschaft gehört, dass zudem diese Frage mit unterschiedlichen theoretischen und anthropologischen Konzeptionierungen von Erziehung und Bildung einhergeht und schließlich, dass es der phänomenologischen Erziehungswissenschaft zunehmend gelingt, ein eigenständiges theoretisches und methodologisches

Profil zu entwickeln, das sich von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der Hermeneutik und anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen unterscheidet.

---

## 1 Phänomenologische Deskription und das Problem einer Realontologie in der Pädagogik (Aloys Fischer)

Aloys Fischer (1880–1937) formulierte in seinem Aufsatz *Deskriptive Pädagogik* schon 1914 programmatische Gedanken zum Verhältnis von Pädagogik und Phänomenologie. Fischer ist ein Vertreter der Münchner Schule um Theodor Lipps. Er gilt als „Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung“ (vgl. Tippelt 2004). Die Münchner Phänomenologen um Theodor Lipps kamen ab 1902 in Kontakt mit dem damals in Göttingen lehrenden Husserl. Husserls *Logische Untersuchungen* wurden kritisch für psychologische und pädagogische Fragestellungen rezipiert (vgl. Herzog 1992, S. 246 ff.). Die Münchner wandten sich kritisch gegen die egologische Bewusstseinskonzeption Husserls. Sie gingen davon aus, dass es eine „ursprüngliche Wirklichkeitserfahrung vor der Gegenstandskonstitution im Sinne Husserls“ (ebd., S. 287) gibt. Die Eigen- und Widerständigkeit der Wirklichkeit wird nicht durch ein thetisches Bewusstsein gestiftet, sondern liegt seinsmäßig (ontologisch) und temporal vor dem subjektiven Zugriff. Damit setzen sich die Münchner Phänomenologen kritisch von Husserls subjektzentrierter Perspektive ab und nahmen Gedanken vorweg, die sich später etwa bei Merleau-Ponty finden (vgl. Lippitz 2010). Das methodische Mittel, die Wirklichkeitserfahrung zu erfassen, ist die Deskription. Fischer schreibt demgemäß:

„Die Grundfrage aller Deskription lautet, *was ein* [in der Erfahrung; MB] *Gegebenes sei*. Alle Pädagogik und alle Richtungen der Pädagogik reden von Erziehung [...]; jede Richtung glaubt, die so bezeichneten Tatsachen genau zu kennen, und schickt sich dann sehr schnell an, zu sagen: Was und wie die Erziehung *sein soll*. [...] Nicht der Sinn der Worte, das heißt die Verdeutlichung der sprachlichen Meinung, sondern die Beschreibung des gemeinten Etwas ist die aller Forschung zugrundeliegende, sogar die Fragestellung erst ermöglichende Aufgabe der Wissenschaft“ (Fischer 1914/1961, S. 144; Hervorhebung im Original).

Fischer bindet damit die Frage nach der Methodologie an die Frage nach dem Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft. Das epistemologische Problem sieht er, wie schon Herbart und viele andere Pädagogen bis heute, darin, dass die Erziehungswissenschaft, im Unterschied zu anderen Wissenschaften mit einem klar abgegrenzten Objektbereich, wie etwa die Geologie, notorisch unsicher über ihren Gegenstand ist. Die Erziehungswissenschaft ist gerade wegen der Unsicherheit

ihres Gegenstandes und ihrer Zersplitterung in unterschiedliche Schulen noch mehr als andere Wissenschaften darauf angewiesen, einen festen Standpunkt zu finden. Dies könne mit der phänomenologischen Deskription gelingen:

„Genau beschreiben, was der Schüler tut – wenn er zum Beispiel ein Gedicht interpretiert, einen Satz gruppiert, eine eingekleidete Rechenaufgabe durchdenkt, um den Ansatz zu finden, erfordert eine hochentwickelte psychologische und pädagogische Achtsamkeit [...], die [...] erst als Resultat einer guten Schulung zu erlangen ist“ (ebd., S. 140).

Diese Gedanken waren 1914 innovativ. Die Methode der Deskription wird als ein Verfahren der intersubjektiven Prüfung von Erfahrungen und Erlebnissen eingesetzt, die auch heute noch ihren systematischen Stellenwert in der qualitativen Forschungstradition hat. Fischer kann in seinen psychologischen, sozial- und schulpädagogischen Arbeiten die Fruchtbarkeit dieser Methode unter Beweis stellen.<sup>1</sup>

Mit der methodischen und gegenstandskonstitutiven Funktion der Deskription wird es möglich, so Fischer, „Gegebenes und Letztes“ (ebd., S. 143) aufzuzeigen. Nach dem Durchgang durch die phänomenologische Reduktion (ebd., S. 147) kann Deskription eine „theoriefreie“ (ebd., S. 142), voraussetzungslose und damit vorurteilsfreie Beschreibung garantieren. Auf diese Weise kann ein festes und solides Fundament sicherer „Tatsachen“ gefunden werden. Der „Gewissheitsgrund“ (ebd., S. 144) und letzte Tatsache der Pädagogik ist Erziehung. Sie ist, so Fischer, der Gegenstand und Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Die ontologische Rehabilitierung des Gegenstandes Erziehung seitens der Münchner Schule wird so mit der epistemologischen Funktion verbunden, fundamentale und konstitutive Aufgaben für die Erziehungswissenschaft zu übernehmen.

In der deutschen Erziehungswissenschaft wurden Fischers Realontologie und der Formalismus seiner Methodologie sowie die damit verbundene Reduzierung der phänomenologischen Methode auf Deskription vielfach kritisiert (vgl. Lippitz 2010, S. 33 f.). Es wurde eingewandt, dass Fischer Pädagogik auf eine Tatsachenzwissenschaft nach dem Modell einer strengen, empiristischen Wissenschaft reduziere (vgl. Meyer-Drawe 2004, S. 377), die auf einer naiven Realontologie aufruhe. Damit würden viele Grundmotive der Phänomenologie außer Kraft gesetzt, etwa

1 Genannt seien hier Fischers sinnesästhesiologische Studien *Die Untersuchung des Gehörs und der musikalischen Fähigkeiten des Kindes und Jugendlichen* (1916) und *Ziele und Grundsätze einer Erziehung des Auges* (1912) oder die eher entwicklungspsychologischen Arbeiten *Über das Bauen und die Bauspiele von Kindern* (1918) und *Zur Theorie der emotionalen Bildung – Am Beispiel: Dichtung in der Schulerziehung* (1923) (vgl. Lippitz 2010).

die Ambivalenz von Noesis und Noema, von Intention und Attention, von Aktivität und Passivität, Zeigen und Sich-Zeigen des Phänomens (vgl. Brinkmann 2010).

Für die Pädagogik zeigen sich die Probleme einer theorielosen Beschreibung im Modus realontologischer Fundamentierung am deutlichsten an einem Beispiel, das Fischer in der Abhandlung selbst gibt:

„Ein Vater (ein Lehrer) überraschte sein Söhnlein (seinen Schüler) dabei, wie es (er) ihn gerade nachmacht; natürlich in einem Zug, der dem Vater selbst nicht sympathisch erscheint. Verblüfft von dieser Entdeckung und ohne weitere Besinnung, ahndet der nachgeahmte Träger der Erziehungsautorität dieses Verhalten mit einem Klaps (je nach der Gegend Ohrfeige, Mauschelle, Kopfnuß oder sonstwie genannt)“ (Fischer 1914/1961, S. 150).

In der folgenden Analyse versucht Fischer mit den Mitteln der phänomenologischen Reduktion alle Wertungen auszuschließen. Er kommt zu dem Schluss, dass die simple Tatsache der Züchtigung nicht pädagogisch zu nennen sei. Pädagogisch werde sie nicht durch die Erziehungsabsicht (etwa Besserung oder Vergeltung), sondern durch die Wirkung (ebd., S. 150). Insofern sei die auf Förderung gerichtete Wirkungsabsicht der Bestrafung pädagogisch zu nennen.

Man kann hier deutlich erkennen, dass die vermeintlich theoriefreie und voraussetzungslose Deskription höchst voraussetzungsvoll ist. Sie kippt ins Moralisch-Normative, ohne die Voraussetzungen dieser Wertung erklären zu können. Die eingeführten traditionellen Normen werden vielmehr umstandslos vorausgesetzt. Methodologisch sitzt Fischer damit einem Zirkel auf: Er setzt voraus, was er eigentlich beschreibend zeigen möchte – ein klassisches Methodologie-Problem qualitativ-empirischer und theoretischer Forschung (vgl. Brinkmann 2015a). Inhaltlich betrachtet restituiert Fischer damit das Modell traditioneller, normativer Vorbild- und Kulturpädagogik im Generationenverhältnis.

Nichtsdestoweniger: Rückblickend hat Fischer mit seinem Entwurf zur Autonomisierung und Verwissenschaftlichung unserer Disziplin beigetragen, ohne dass das Konstitutionsproblem unserer relativ jungen Wissenschaft damit gelöst wird. Das epistemologische (d. i. die Frage nach dem Kern, Fundament oder Grund) und das methodologische Problem (d. i. das Problem der Deskription und des methodologischen Zirkels) gehören seither zu den Grundbeständen phänomenologisch-pädagogischen Nachdenkens.

## 2 Anthropologische Wende und die Probleme der Hermeneutik

In der Zeit nach dem 2. Weltkrieg<sup>2</sup> fand im Zuge einer anthropologischen Wende die phänomenologische Orientierung weitere Verbreitung in der Pädagogik. Als einer der Hauptvertreter gilt Otto Friedrich Bollnow (1903–1991), der Heidegger'sche Phänomenologie mit sprachphilosophischen, anthropologischen und da-seins-ontologischen Fragestellungen verknüpfte. Im Zuge einer kritischen Rezeption der Existenzphilosophie und der Lebensphilosophie werden für Bildung und Erziehung die „unsteten Formen der Erziehung“ (Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung, Wagnis, Scheitern und Begegnung) phänomenal erschlossen (Bollnow 1959). Phänomenologisch-deskriptiv im weiteren Sinne sind Bollnows Studien zu konkreten Phänomenen zu nennen, wie jene des Raumes, der Übung, des Atmosphärischen in der Pädagogik (vgl. Bollnow 1963, 1978, 2001). Allerdings führt Bollnows lebensphilosophische und hermeneutische Anthropologie – ähnlich wie bei Fischer – zu einer Ontologisierung eines „vorgelagerten Wirklichkeitssinns“ (Lippitz 1980, S. 229 ff.). Diese ontologische Dimension wird nicht als eine empirisch zu beschreibende Tatsache der Erziehung (Fischer), sondern lebensphilosophisch als Ausdruck „drängenden“ Lebens aufgefasst. Sie manifestiert sich in kulturellen Objektivationen (Dilthey) und lässt sich daher hermeneutisch als Text auslegen. Das Verstehen kultureller Objektivationen wird bei Bollnow auf einen singulären Sinn reduziert. Damit wird die Vielheit und Ambiguität von Sinn egal-

- 2 In der Zeit nach 1933 und v.a. während des Nazi-Terrors hat die Phänomenologie in Deutschland einen herben Aderlass erleben müssen. Viele Phänomenologen, wie Alfred Schütz, wanderten aus und gründeten in den USA einflussreiche Schulen oder sie mussten, wie Eugen Fink, unter Repression leiden. Im Bereich der phänomenologischen Erziehungswissenschaft sind aus den 1930er Jahren zwei Werke erwähnenswert: Zum einen ist Friedrich Copeis Buch *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (vgl. Copei 1930/1962) zu nennen. Als Dissertation bei Eduard Spranger verfasst, zeigt Copei mit Bezug auf Husserls Intentionalitätsmodell, wie „eigentümliche Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt“ (ebd., S. 17), im intellektuellen, ästhetischen, ethischen und religiösen „Erleben“ eine „umformende Wirkung“ (ebd., S. 100) im Selbst- und Weltverhältnis bewirken können. Mit eindrücklichen Beispielen aus der Unterrichtspraxis schildert Copei, wie diese Bildungsprozesse und -wirkungen erzieherisch über sokratisches Fragen anschaulich inszeniert werden können. Zum anderen können Marta Muchows Arbeiten über die Hamburger Lebenswelt von Kindern als eine ethnographisch orientierte Form der deskriptiven pädagogischen Forschung gelten. Unter Einfluss von William Sterns Psychologie beschreibt Muchow die unterschiedlichen städtischen Milieus von Kindern. Sie gilt als Pionierin der qualitativen Kinderforschung bis heute (vgl. Muchow 1998; Faulstich-Wieland 2007; Lippitz 2003d).

siert und Fremdheit ausgeschlossen. Unterschiedliche Erfahrungsweisen, etwa wissenschaftliche, lebensweltliche oder spirituelle, können so nicht mehr differenziert werden (vgl. Lippitz 1980, S. 229 ff.; Brinkmann 2012b, S. 144).

Wir finden bei Bollnow die geisteswissenschaftliche Reduzierung des Pädagogischen auf den pädagogischen Bezug. Das dahinter stehende personalistische Menschenbild und der traditionalistische und kulturalistische Grundzug der geisteswissenschaftlichen Pädagogik finden sich auch bei Martinus Jan Langeveld (vgl. Langeveld 1968). Hier wird der normative Grundzug eines lebensweltlich orientierten Forschungsprogramms offenkundig: Die Forscher selbst verstehen sich als Teilnehmer im Forschungsfeld und verfolgen nicht nur wissenschaftsinterne Interessen, sondern auch handlungsorientierende Ziele, die auf die Humanisierung menschlicher Verhältnisse ausgelegt sind (vgl. Lippitz 2003d). Epistemologisch werden bei Langeveld ähnlich wie bei Bollnow weder die ontologisch vorausgesetzten „Wesenstrukturen“ (vgl. Langeveld 1973), noch die eigenen normativen Hinsichten der Kultur- und Vorbildpädagogik oder die eigenen operativen Begriffe ausreichend reflektiert. Kultur wird als kulturelle Objektivation und bürgerliche Norm vorausgesetzt, was schließlich ein traditionalistisches, an Kontinuität und Linearität orientiertes Menschenbild verrät (vgl. ebd.).<sup>3</sup> Methodologisch gerät die phänomenologische Erziehungswissenschaft in den Sog der Hermeneutik.

---

### **3 Neuansätze in der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft**

In kritischer Angrenzung zur anthropologischen und hermeneutischen Pädagogik Bollnows und Langevelds werden etwa zur gleichen Zeit, d.h. in den 1960er und 1970er Jahren, in Deutschland Konzepte vorgestellt, die den phänomenologischen Ansatz weiterentwickeln. Günther Buck, Heinrich Rombach, Werner Loch, Eugen Fink und Egon Schütz greifen auf Husserl, Heidegger und Gadamer zurück und können genuin phänomenologische Ansätze für eine Theorie des Lernens, der Bildung und Erziehung bieten.

---

3 Eine dezidierte Kritik an Langeveld aus phänomenologischer Perspektive findet sich bei Lippitz 1997.

### 3.1 Lernen als Erfahrung – Günther Bucks pädagogische Lerntheorie

Günther Bucks 1967 erstmals erschienene Studie *Lernen und Erfahrung* (Buck 1989) ist in der deutschsprachigen Pädagogik zu einem Klassiker avanciert (vgl. Schenk und Pauls 2014). Buck untersucht diesseits kulturalistischer Bildungs- und Erziehungsziele den Erfahrungsprozess im Lernen. Der Gang der Erfahrung (epagoge) im Lernen wird im Rahmen einer Handlungshermeneutik historisch (von Aristoteles über Bacon, Hegel bis Husserl) und systematisch (mittels temporalphänomenologischer Analysen) entfaltet. Buck geht erstens von der These aus, dass Lehren und Erziehen sich immer auf eine bestimmte Vorstellung vom Lernen beziehen und zweitens, dass Lernen zu den „unaufgeklärteste[n] Phänomenen“ (Buck 1989, S. 8) überhaupt gehört. Die theoretische Pädagogik hat daher mit einer Analyse des Lernens zu beginnen.

Buck (1925–1983) ist Schüler von Jaspers und Gadamer. Die Praxis des Lernens konzeptioniert er homolog zu der hermeneutischen Praxis des Verstehens (vgl. Buck 1981). Bucks Theorie des Verstehens und Lernens sowie seine Theorie der bildenden Erfahrung sind zum einen von Gadamer beeinflusst. So gelten Verstehen und Lernen als wirkungsgeschichtlich von der Tradition bestimmt. Von Husserl nimmt Buck zum anderen das phänomenologische Grundaxiom der Intentionalität. Husserls Analyse der Intentionalität in der nachgelassenen Schrift *Erfahrung und Urteil* (1939) zeigt, so Buck, dass die Horizontstruktur der Erfahrung mit dem temporalen Funktionskreis von Antizipation und „Erfüllung“ bzw. „Enttäuschung“ der Antizipation zusammenhängt (ebd., S. 50). Um diesen genauer zu fassen, greift Buck auf einen weiteren Grundbegriff der Phänomenologie zurück, nämlich auf den des Horizontes. Die Horizonthaftigkeit der Erfahrung wird insbesondere als Erwartungshorizont gefasst.

„Horizontalität der Erfahrung meint: alles, was wir als Neues zur Kenntnis nehmen, ist Neues einer vorgängigen Vertrautheit, auf Grund derer uns das bisher Unbekannte auch immer schon bekannt gewesen ist. Das Neue ist Neues im Umkreis einer gewissen Bekanntheit. Es ist relativ Neues [...] jeder Horizont ist ein *Erwartungshorizont* für noch ausstehende Erfahrungen!“ (Ebd., S. 50).

Die Horizontalität der Erfahrung verbürgt damit zum einen ihre Traditionsverbundenheit. Zum anderen ermöglicht sie die Änderung und Öffnung für Neues als Horizontwandel. Insofern ist Verstehen nicht nur ein Akt, der sich auf Vergangenes richtet und sich so seiner Geworfenheit (Heidegger) versichert, sondern es ist immer auch ein Entwurf hin auf eine unsichere Zukunft (vgl. Gadamer 1990, S. 258 ff., 270 ff.).