

---

# 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 Tatsachenwissenschaft 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 voraussetzungs-voll 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 egali-

- 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 „Wesensstrukturen“ (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 Langevelts 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.).



Gadamer und mit ihm Buck versuchen damit, dem ausschließlich auf Rekonstruktion und psychologische Einfühlung gerichteten Verstehensmodell der alten Hermeneutik Dilthey'scher Prägung zu entkommen (vgl. Dilthey 1997). Verstehen als Selbstverständigung wird in einen dialektischen Erfahrungsprozess eingespannt und als Lern- und Bildungsprozess beschrieben.

In *Lernen und Erfahrung* kann Buck mit Husserl eine inhaltlich genaue Bestimmung der Struktur der lernenden Erfahrung vorlegen. Darin spielt die Enttäuschung der Antizipation als negatives Moment eine wichtige Rolle. Mit Gadamer und Hegel bestimmt Buck Negation als die „bestimmte Negation“ einer bestimmten Erwartung, die eine Intention durchkreuzt und damit ein diskontinuierliches Moment bzw. einen Bruch in die Kontinuität der Erfahrung einbringt. Jede Enttäuschung einer Erwartung ist eine bestimmte Enttäuschung bzw. – mit Hegel – eine bestimmte Negation (vgl. Buck 1989, S. 55; vgl. den Beitrag von Rödel in diesem Band). Mit der negativen Erfahrung als Enttäuschung einer Erwartung in einer Situation wird nicht nur eine Erfahrung über das Erwartete bzw. nicht Erwartete gemacht. Es wird damit vielmehr und vor allem eine Erfahrung über sich selbst gemacht, indem sich der eigene Horizont wandelt. Denn mit einer enttäuschten Erwartung wandeln sich nicht nur weitere künftige Erwartungen, sondern auch bereits „gemachte“ Erfahrungen (ebd., S. 60 ff.). Das Lernen *aus* Erfahrung ist damit zuerst ein Lernen *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe 2003). Gerade die negative Erfahrung ermöglicht die Änderung alter Erfahrungsbestände und die Öffnung für neue Erfahrungen (vgl. Brinkmann 2012b, S. 150 ff.). Lernen ist damit sowohl auf die Vergangenheit als auch auf die Zukunft bezogen. Durch die negativen Erfahrungen wird eine „Bewussterwerden“ latenter Horizonte und Erfahrungen möglich (ebd., S. 57). Lernen ist damit im Erfahrungsprozess selbst reflexiv, d.h. auf sich selbst zurückgebeugt. Mittels hermeneutischer Verfahren des Verstehens lassen sich die latenten Sinngehalte der lernenden Erfahrung explizieren und damit bewusst machen.

Aufgrund der großen Nähe zu Gadamer ist Bucks Theorie, trotz der Bezüge zu Husserl, wohl eher hermeneutisch zu nennen. Grundlage ist die ontologische Einheit von Erfahren und Lernen, Verstehen und Auslegen sowie von Bildung und Praxis (vgl. Buck 1981; Brinkmann 2014). Diskontinuitäten in der bildenden Erfahrung und Fremdheiten werden, ähnlich wie bei Bollnow, nur insoweit erfassbar, als sie in der Synthese der Erfahrung wieder einzufangen sind. Ausgangs- und Referenzpunkt der lernenden Erfahrung bleibt die Kontinuität der Tradition als Wirkungsgeschichte sowie das sich seiner selbst gewisse, vernünftige und autonome Subjekt. Während im Verstehen mit dem harmonistischen Modell der Verschmelzung die Andersheit und Fremdheit des Zu-Verstehenden assimiliert und schließlich egalisiert wird, wird im induktiven Gang der Erfahrung des Selbst-Ver-

stehens Negativität dialektisch linearisiert und damit sowohl radikal negative als auch radikal alienierende Erfahrungen ausgeschlossen.

Gleichwohl: Buck hat eine hermeneutisch-phänomenologische Bestimmung der bildenden Erfahrung vorgelegt. Er hat maßgeblich dazu beigetragen, dass Lernen heute als ein pädagogischer (und nicht nur psychologischer) Begriff bestimmbar wird. Seine Theorie des Erfahrungslernens hat nicht nur in die hermeneutische und phänomenologische Pädagogik, in die Bildungstheorie und die Allgemeine Erziehungswissenschaft, sondern auch in die Biographieforschung und in die qualitative Unterrichtsforschung Eingang gefunden (vgl. Brinkmann 2014). Käte Meyer-Drawes Phänomenologie des Umlernens (vgl. Meyer-Drawe 2008) und die daran anschließende Innsbrucker Vignettenforschung (Schratz et al. 2012; vgl. den Beitrag der Innsbrucker Forschungsgruppe in diesem Band), Malte Brinkmanns pädagogisch-phänomenologische Theorie der Übung (vgl. Brinkmann 2012b) und die videographischen Forschungen zu Wiederholung, Zeigen, Aufmerksamkeit und Negativität (vgl. Brinkmann 2015b) wären ohne Bucks bahnbrechende Überlegungen nicht möglich.

### **3.2 Lernen im Lebenslauf – Werner Loch**

Als Schüler Otto F. Bollnows steht Loch einerseits fest in der Tradition der Tübinger Schule und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Andererseits gelingt es ihm, sowohl den Gegenstand als auch die Methodologie der Erziehungswissenschaft betreffend neue Akzente zu setzen. Loch entwickelt eine biographische Erziehungstheorie (vgl. Loch 1979) auf der Grundlage einer nicht essentialistischen Anthropologie, die den Menschen mit Helmuth Plessner als offene Frage bestimmt. In seiner autobiographischen Lebenslaufforschung werden unterschiedliche Stadien des Lebens-Curriculums unterschieden und in Bezug auf Lernen und Erziehen differenziert (vgl. Buck 2012). Auch Loch gelingt es, einen eigenständigen pädagogischen Lernbegriff zu etablieren. Lernen wird nicht nur als kognitiv-reflexive Erfahrung (wie bei Buck) bestimmt, sondern auch an sedimentierte Gewohnheiten und an Habitus zurück gebunden. Der Mensch fungiert „im Modus des Könnens“ und bildet im Lernen ein „Bewusstsein des Könnens und Nicht-Könnens“ aus (Loch 1980, S. 213). Loch formuliert fünf Kriterien pädagogischen Denkens und Handelns, mit denen er den epistemologischen Problemen der Erziehungswissenschaft zu begegnen versucht:

Erstens wird in traditionell anthropologischer Tradition von einer Lernfähigkeit des Menschen ausgegangen. Darauf aufbauend müssen in der Erziehung dem Alter und Lernstand entsprechende Lernaufgaben gestellt werden. Um ein Können

zu erwirken, sind drittens im erzieherischen Handeln neben unterstützenden und helfenden auch hemmende und einschränkende Praxen wichtig. Loch differenziert dabei zwischen positiven und negativen Lernhemmungen. Lernhilfen haben viertens den erzieherischen Lernhemmungen und Lernaufgaben zu entsprechen. Sie sollen negative Lernhemmungen lösen oder positive Lernhemmungen bestärken. Schließlich folgt fünftens die Sicherstellung und Evaluation des Lernerfolges.

Während negative Lernhemmungen dem zu Erlernenden entgegenwirken und somit pädagogisch aufzuheben sind, sind positive Lernhemmungen zu bestärken, da sie den Lernenden „davon abhalten, Schlechtes zu lernen“ (Loch 1988, S. 39). So kommt Loch, ohne diese Differenz systematisch auszuarbeiten und in ihrer Normativität zu problematisieren, einer Bestimmung der negativen Aspekte im Erziehungsprozess nahe, die Buck als Negativität bezeichnet und die heute verstärkt Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Benner 2005; Rödel 2015). Bereits 1979 konstatiert Loch: „Man hat in der Erziehungstheorie bisher nicht klar genug gesehen, dass der Begriff der Lernfähigkeit [...] um den Begriff der Lernhemmung ergänzt werden muss, damit der Begriff der Erziehung konzipiert werden kann“ (Loch 1979, S. 259).

Loch gelingt es damit, die Phänomene Lernen und Erziehen systematisch und biographisch miteinander zu verbinden. Das Phänomen der Erziehung wird intergenerational und biographisch in seinen Strukturen gefasst. Lernen wird als Können und Kompetenz nicht-empiristisch und nicht-kognitivistisch bestimmbar, wobei auch Leiblichkeit als Kategorie und Phänomen wichtig wird. Loch verlässt dabei zunehmend den hermeneutischen Umkreis, öffnet seine Forschungen für psychologische, insbesondere psychoanalytische, soziologische und didaktische Forschungen, ohne die phänomenologische Orientierung aufzugeben. In methodologischer Hinsicht leistet Loch für die phänomenologische Erziehungswissenschaft eine wichtige Differenzierung zwischen den unterschiedlichen humanwissenschaftlichen Ansätzen. Es gelingt ihm so, die „poetische“ und „kreative“ Funktion (Loch 1998, S. 316) der phänomenologischen Methode in Differenz insbesondere zur Hermeneutik und zur Psychoanalyse herauszuarbeiten (siehe unten).

### **3.3 Strukturphänomenologie und Strukturpädagogik – Heinrich Rombach**

Um die bei Fischer, Bollnow und Langeveld aufgeworfenen epistemologischen Probleme der Pädagogik und die damit verbundenen ontologischen, anthropologischen und methodologischen Fragen in den Griff zu bekommen, werden – etwa

zeitgleich mit Buck, also Ende der 1960er Jahre und Anfang der 1970er Jahre – von Heinrich Rombach und Eugen Fink Strukturen bzw. Grundphänomene in einer kategorialen Reflexion in den Mittelpunkt gerückt. Rombach und Fink entwickeln beide eine Sozialanthropologie und Sozialphänomenologie, die den Menschen zuerst als soziales und transformatives Wesen gegen die traditionelle Subjektmetaphysik bestimmt. Der Mensch, so lautet der von Heidegger übernommene Gedanke, werde bisher vor allem als Seiendes am Modell des Gegenstands und Dings missdeutet. Damit kommt die konstitutive Offenheit und Transformativität menschlicher Sozial- und Selbstverhältnisse nicht in den Blick.

Heinrich Rombach (1923–2004), ein Freiburger Schüler Heideggers, Finks und Szilasis, vertritt in seiner Struktur-Phänomenologie und -ontologie ein Programm, das eine Verschiebung von der Anthropologie zur Struktur-Anthropologie und von der phänomenologischen Pädagogik zur Struktur-Pädagogik propagiert. Den Menschen als Struktur und in Strukturen zu sehen, bedeutet, dass er „sowohl die individual-ontologische [das heißt personalistische und geisteswissenschaftliche; M.B.] als auch die sozial-ontologische [das heißt die soziologische; M.B.] Einseitigkeit aufgeben muss“ (Rombach 1979, S. 145). In strenger Abgrenzung zur traditionell-metaphysischen Vorstellung vom Subjekt entwickelt Rombach eine Sozialphilosophie, die die Sozialgenese in den Mittelpunkt stellt (vgl. den Beitrag von Ursula Stenger in diesem Band). Epistemologisch muss sich die Pädagogik als Wissenschaft im Strukturzusammenhang der Humanwissenschaften verorten,

„wenn sie nicht subjektiv und beliebig bleiben soll. Im gesamten Feld des Menschlichen gibt es den Teilbereich der *pädagogischen Phänomene*. [...] *Pädagogische* Erfahrungen im strengen wissenschaftlichen Sinne kann nur machen, wer diese Grundgesetzlichkeit kennt und die Einzeldaten in den Gesamtgesetzeskontext einzubringen vermag“ (Rombach 1979, S. 139; Hervorhebungen im Original).

Rombach nennt als Grundphänomene recht unterschiedliche Bereiche wie Entwicklung, Freiheit, Autorität, Führung, Bildung, Erziehung, Lernen, Normativität, Identität, Kommunikation, Gewöhnung etc. (vgl. ebd., S. 141). Mit der Reflexion auf Grundstrukturen verbindet sich bei Rombach die Reflexion auf Erfahrungen *als* pädagogische Erfahrungen. Damit werden unterschiedliche Erfahrungsformen differenziert und von einer spezifischen Dimension der pädagogischen Erfahrung (im Unterschied zu wissenschaftlichen, politischen, ästhetischen etc.) unterschieden. Diese für die erziehungswissenschaftliche Reflexion wichtige Unterscheidung ist von Rombachs Freiburger Lehrer Eugen Fink (1905–1975) ausgeführt worden.

### **3.4 Koexistenz und Fragmentarität – Erziehungs- und Bildungstheorie Eugen Finks**

Fink, bei Husserl und Heidegger promoviert und Husserls treuer Privatassistent auch in den Zeiten der Verfolgung, entwickelte eine Sozialphänomenologie, ko-existentialen Anthropologie und eine systematische Erziehungswissenschaft.

Ausgangspunkt von Finks Erziehungs- und Bildungsphilosophie ist die dezidierte Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Diese habe sowohl die sozialen und gesellschaftlichen Fundamente als auch die anthropologischen Voraussetzungen von Bildung und Erziehung nicht erkannt (vgl. Fink 1978). Das epistemologische Problem der Pädagogik auf der Suche nach einem Kern und Grund der Disziplin und Profession wird von Fink als ein Problem der Kultur bzw. der kulturellen Praxis gefasst. Nach dem Zusammenbruch allgemeinverbindlicher Leit- und Weltbilder in der Moderne und Spätmoderne, oder, wie Fink mit Nietzsche sagt, mit der Heraufkunft des Nihilismus (vgl. Fink 1960), stellt sich die Frage, welche produktive Rolle die Wissenschaften und damit auch die Erziehungswissenschaft überhaupt in einer beschleunigten, technisierten und ökonomisierten Gesellschaft spielen können (vgl. Fink 1974). Können sie gesellschaftlich relevante Leitbildorientierung hervorbringen oder können – umgekehrt – außerwissenschaftliche, lebensweltliche Sinnmächte nicht mindestens gleichwertige Orientierungen bieten (vgl. Fink 1992, S. 38)? Fink beschreibt diese krisenhafte Situation des modernen Menschen als Notlage. Die Notlage ist die „pädagogische Grundsituation unserer Zeit“ (Fink 1970, S. 180). Fink argumentiert nicht wissenschaftstheoretisch oder -methodologisch, auch nicht hermeneutisch-wirkungsgeschichtlich, sondern praxeologisch. Wissenschaft wird damit als Kulturtätigkeit verstanden. Auch Fink beginnt, ähnlich wie Loch und Rombach, mit einer anthropologischen Analyse von Praxisfeldern. Im Unterschied zu hermeneutischen Ansätzen geht er streng sozialphänomenologisch vor. Er beschreibt fünf „Grundphänomene des menschlichen Daseins“ als kulturelle Praxen (Fink 1995): Ästhetische (Spiel), politische (Herrschaft, Macht, Technik), tätig-kulturelle (Arbeit), geschlechtliche (Liebe), zeitliche (Tod) Praxen (vgl. Fink 1987) werden durch eine sechste, pädagogische (Erziehung) ergänzt (vgl. Fink 1970). Sie gelten als soziale (koexistentielle) und leibliche Praxen in Zeit und Raum menschlich-politischer Gesellschaft und als Ausdruck existentieller Sorge um das Dasein nach dem „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard) (vgl. Burchardt 2001). In der Erziehung werden Sorge und Fürsorge, Lernen, Staunen und Fragen sowie Beraten zu koexistentiellen, lebensweltlichen Handlungsfeldern, die produktiv auf die Bruchhaftigkeit, Endlichkeit und Zufälligkeit menschlicher Existenz reagieren (vgl. Brinkmann 2012a) und die den Bezug zur Welt, dem Anderen und Fremden offenhalten und eröffnen (vgl.

Burchardt 2001). Weil wir über keine autoritative, letztgültige oder universale Sinndeutung von Welt und Gesellschaft verfügen, ist es Aufgabe insbesondere der Pädagogik, Sinndeutungen in leiblich und weltlich gebundener Freiheit entwerfend und gemeinschaftlich zu produzieren. Das geschieht ohne Aussicht darauf, eine endgültige Versöhnung der modernen Bruchhaftigkeit und Unübersichtlichkeit zu erlangen (vgl. Meyer-Wolters 1992).

Erziehung wird von Fink in Abgrenzung zur humanistischen und geisteswissenschaftlichen Tradition neu bestimmt. Erziehung ist nicht vornehmlich ein Interaktionsverhältnis, sondern eine „Einfügung in das Wirkliche“ (Fink 1992, S. 178). Die erzieherische Form der welthaften Einfügung nennt Fink Fragegemeinschaft. Sie ist machtmäßig, gesellschaftlich und kulturell bedingt und geht von der gemeinschaftlichen negativen Notlage des Nichtwissens und Nichtkönnens (vgl. Fink 1970, S. 198) aus. Das Generationenverhältnis ist nach Fink wesentlich von Fremdheit geprägt. Das Kind ist ein Anderer und Fremder für den Erwachsenen. Ein lineares und kulturell-autoritativ verbürgtes Verhältnis der Einwirkung, wie es Fischer, Bollnow, Langeveld und Buck denken, verfehlt die temporale Differenz der Generationen. In der intergenerationalen Fragegemeinschaft werden unterschiedliche Erfahrungsräume und -praxen gesammelt, die Perspektiven variiert und eine Notlösung für drängende Fragen und Probleme gemeinsam entworfen. Entscheidend ist, dass die Fragegemeinschaft unter Bedingungen von Fremdheit und Unsicherheit auf Künftiges zielt und Möglichkeiten erwägt, die konkrete Notlage handelnd und tatkräftig umzuwenden (vgl. Meyer-Wolters 1992, S. 166 f.). Die Macht des Diskurses und der Machtraum der Gesellschaft sind ebenso Bestandteil wie die Fremdheit der Generationen. Erziehung nach Fink ist daher wesentlich von der Generationendifferenz geprägt, sie ist Streit der Auslegungen im gesellschaftlich-politischen Raum. Gerade darin erweist sie sich als demokratische Erziehung (vgl. Reichenbach 2001, S. 103 ff., S. 397).

Die in der humanistischen Tradition erhoffte Totalität von Mensch und Welt bzw. Mensch und Natur und die geisteswissenschaftliche Vorstellung einer durch die Autorität der Kultur verbürgten Kontinuität der Generationenfolge sind zerbrochen. „Der Mensch als Fragment“ – so Finks anthropologische Grundthese – existiert nicht als fertiges Seiendes oder als Gegenstand (Fink 1989). Er kann sich selbst im Selbst- und Weltverhältnis nur fragmentarisch erfahren. Bildung kann nicht (mehr) Allgemeinbildung im Modus von Ganzheit und Versöhnung sein. Sie ist fragmentarische Bildung. Negativität ist bei Fink, im Unterschied zu Buck, nicht Teil einer Bewusstseinsoperation, sondern eine ko-existentielle Erfahrungsdimension. Im Ausgang und im Durchgang durch die aporetische Situation der sinnlos-sinnbildenden Notlage kann Bildung beginnen. Bildung ist dann produktiver Umgang mit der existentiellen Notlage (vgl. Meyer-Wolters 1997). Sie wird

so zu einem praktisch-existentiellen Sinn-Experiment unter Bedingungen der Vorläufigkeit, Unsicherheit und Fremdheit (vgl. Schütz 1995). Zudem ist Bildung damit existentielle und koexistentielle Praxis als Produktion und Entwurf von Sinn. Sie wird reflexiv: Zum einen dadurch, dass in der (phänomenologischen) Variation unterschiedliche Erfahrungsweisen in Politik, Kunst, Liebe, Zeit und Arbeit als Differenzen markiert und verglichen werden können. Zum anderen darin, dass in einer skeptischen Einklammerung (Reduktion) eine Befreiung vom faktisch Geltenden sowie eine Sicht auf das Mögliche erreicht werden können (vgl. Schütz 2017a; Frost 2007).

Mit dem Blick auf Fragmentarität und Differenz im Selbstverhältnis und in der Bildungspraxis, auf Fremdheit zwischen den Generationen und auf Sozialität bzw. Demokratie und Macht unterscheiden sich Finks Bildungs- und Erziehungstheorie grundlegend von seinen geisteswissenschaftlich orientierten Zeitgenossen. Sie ist richtungsweisend und anschlussfähig an viele Gedanken, die zur gleichen Zeit von Foucault, Derrida und anderen phänomenologisch aufgeklärten Poststrukturalisten formuliert wurden.

### 3.5 Existentialkritische Pädagogik – Egon Schütz

Finks Schüler Egon Schütz (1932–2015) hat dessen Ansatz für den Entwurf einer „existentialkritischen Pädagogik“ weiterentwickelt und in unzähligen Studien zu Anthropologie, Bildung, Sprache, Ethik und Ästhetik vertieft.<sup>4</sup> Schütz stellt den Koexistentialien Finks (Arbeit, Liebe, Spiel, Tod, Herrschaft/Macht, Erziehung) weitere Existentialien als menschliche Seinsverhältnisse an die Seite: Freiheit, Vernunft, Geschichtlichkeit, Sprache und Leiblichkeit. Schütz radikalisiert Finks Zeitdiagnose der Fragmentarität und der Differenz. Er treibt die Subjekt- und Humanismuskritik Heideggers weiter und macht sie für eine Theorie der Bildung fruchtbar. Der „anthropologische Zirkel“ (Schütz 1991, 2017b) als Grundmodus menschlicher Selbstverständigung rückt bei Schütz ins Zentrum. Das theoretische, praktische, wissenschaftliche und alltägliche Vor-Stellen des Menschen kann nie zu einer vollständigen Selbsttransparenz führen. Der Mensch bleibt im Sich-Bilden und Sich-Einbilden seiner Endlichkeit und Leiblichkeit verhaftet. Er bleibt im anthropologischen Zirkel. Statt auf externe Fixpunkte zu hoffen, versucht sich das elementar-anthropologische Denken im Vollzug selbst zu beobachten, versucht,

---

4 Vgl. Schütz 2017 und die Sammlung bisher unveröffentlichter Schriften im Egon-Schütz-Archiv, abrufbar unter: <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv>; Zugriffen: 19. September 2016.

die anthropologische Differenz offen zu halten: Mit Heidegger geht es darum, „in ihn [den (anthropologischen) Zirkel; M.B.] nach der echten Weise hineinzukommen“ (Heidegger 2001, S. 153). In vielzähligen Studien zeigt Schütz, dass elementare anthropologische Erfahrungen vor allem im Modus existentieller Negativität aufblitzen, etwa in Grenzsituationen, Krisen, Damaskus-Erlebnissen und anderen existentiellen Wendepunkten. Diese „ontologischen Erfahrung[en]“ (Fink 1949) können in den Schöpfungen der Kunst und der Literatur angemessener ausgedrückt werden als in der begrifflichen Sprache der Wissenschaft. Schütz hat sich daher insbesondere mit bildenden Künstlern, etwa mit Van Gogh, Velasquez, Vermeer und mit Dichtungen etwa von Benn und Celan auseinandergesetzt und ihr Schaffen bildungstheoretisch und existential ausgelegt. Über die Frage nach der Ästhetik und dem Zusammenhang von Bild und Bildung hinaus wird die elementar-anthropologische, existentialphänomenologische Perspektive bei Schütz für sprachkritische und ethische Überlegungen relevant. Diese werden in dezidiert Auseinandersetzung insbesondere mit dem Poststrukturalismus ausgearbeitet, v.a. mit Foucault, Derrida, Levinas, Baudrillard und Wittgenstein (vgl. Schütz 2017c, 2017d, 2017e).

Für eine Theorie der Bildung bedeutet das: Bildung kann unter Bedingungen der anthropologischen Differenz und des anthropologischen Zirkels nicht (mehr) die „Einbildung“ (Meister Eckart) höherer Ideen oder kultureller Gehalte oder Wahrheiten sein. Sie kann unter verschärften Bedingungen eines endlich-leiblichen, zu und in seiner Freiheit exponierten Wesens nur vorläufige, begrenzte Meinungsbildung sein (vgl. Schütz 1975). Bildung wird damit zu einem existentiell riskierten Akt der begrenzten Freiheit unter Bedingungen von Endlichkeit, Leiblichkeit und Koexistentialität. Erziehung wird von Schütz als ein koexistentielles Experiment gesehen, welches den Umgang des Menschen mit sich selbst und mit den anderen als unvollkommene Wesen übt. Schütz wendet dazu insbesondere die phänomenologischen Methoden der Reduktion und Variation an: Der eigene Blick sowie unterschiedliche wissenschaftliche Theorien und Modelle werden kritisch auf ihre anthropologische Voraussetzungshaftigkeit hin befragt. Diese Vorurteile werden im Zuge einer skeptischen Epoché eingeklammert. Danach können unterschiedliche Perspektiven variiert werden. Das Zurücktreten von den eigenen und den theoretischen Vorstellungen ermöglicht eine Variation unterschiedlicher Blickweisen auf die Sache selbst. Diese, so Schütz mit Heidegger, zeigt sich nie als Ganzes unverstellt, sondern gibt vor allem den Blick auf die Fragmentarität und Risshaftigkeit der eigenen Existenz frei, die sich trotz oder wegen der Zirkelhaftigkeit der Selbsterkenntnis praktisch in der Welt zu bewähren hat.



## 4 Phänomenologische Methodologie – Einlegen statt Auslegen

Unter dem Gesichtspunkt der Methodologie lässt sich bei Rombach, Fink, Loch und Schütz beobachten, wie die phänomenologische Methode der Reduktion und Variation für die Bildungs- und Erziehungstheorie wie auch für die Praxis fruchtbar gemacht werden kann. Damit gelingt es zum einen, ein nicht technisches und nicht instrumentelles Methodenverständnis in Abgrenzung zu empiristischen und psychologistischen Ansätzen zu Grunde zu legen. Zum anderen wird es dadurch möglich, die phänomenologische Erziehungswissenschaft von anderen humanwissenschaftlichen Ansätzen, insbesondere von der Hermeneutik, abzugrenzen und für poststrukturalistische Ansätze zu öffnen. Sinn, Verstehen und Auslegen sind zwar als Begriffe der Hermeneutik und der Phänomenologie gemeinsam. Die phänomenologische Beschreibung bezieht sich aber im Unterschied zur empirischen Beobachtung und zur hermeneutischen Auslegung auf intentionale Akte. Sie will

„dahinterkommen, wie es möglich ist, dass ein mit Leib, Seele, Bewusstsein und Selbstverständnis als Ich ausgestattetes Lebewesen wie der Mensch überhaupt solche Sinn gebenden Intentionen zum Ausdruck zu bringen vermag“ (Loch 2001, S. 1198).

Die Hermeneutik und die an ihr orientierten rekonstruktiven Sozialwissenschaften hingegen praktizieren eine Auslegung von Vorhandenem und Bestehendem als Text. Die Phänomenologie vollzieht im Unterschied dazu die „Einlegung“ von Sinn als produktive und prospektive Tätigkeit (Fink 1978, S. 13; Loch 2001, S. 1205; Brinkmann 2014, S. 217): *Einlegung* ist deshalb die konstitutive Aufgabe der phänomenologischen Beschreibung, die dadurch den Charakter einer „Zuschreibung“ gewinnt (Loch 2001, S. 1198). Mit dem Begriff der Attribution, der Zuschreibung bzw. der Signifikation (Merleau-Ponty, vgl. Waldenfels 1993, S. 7) ist die phänomenologische Methodologie nahe an strukturalistische und ethnographische Forschungen gerückt. Diese Operationen gelten aber im Unterschied dazu nicht als problematisch für die Wahrheit und Richtigkeit der Forschung (Brinkmann 2015b). Es wird vielmehr der produktive und kreative Charakter phänomenologischen Forschens hervorgehoben. Dieser lässt sich Fink zufolge nur auf dem Boden einer reflexiven Verwendung der „operativen Begriffe“ (Fink 2004) der Phänomenologie (Deskription, Reduktion, Variation) erreichen. Zugespißt formuliert kann man sagen: die Hermeneutik ist rückwärtsgewandt und konservativ orientiert, die Phänomenologie produktiv und entwerfend.

Dahinter steht die phänomenologische Haltung, dass ein Phänomen in der Welt nie rein und unverstellt zur Erscheinung kommt, sondern immer verdeckt und „ver-

schattet“ (Fink 2004, S. 203). Die „Sache selbst“ zeigt sich nicht von selbst, nicht als „Tatsache“ (Fischer) eines ontologisch Gegebenen, das sich der Feststellung, Objektivierung und Erklärung preisgibt, auch nicht als Objektivation oder Verhalten, das sich rein beobachten und verstehen bzw. auslegen lässt. Das Phänomen als das, was sich zeigt (Heidegger), ist uns immer schon im Modus der Medialität übermittelt. Das Sehen eines Phänomens gründet auf unserer Wahrnehmung, das Verstehen auf unserer Erfahrung und die Beschreibung auf der Grammatik unserer Sprache. Eine rein sprachlich-hermeneutische Interpretation des Gegebenen (etwa eine etymologische) ist daher phänomenologisch gesehen ebenso verkürzt wie eine rein rekonstruktive Interpretation menschlichen sozialen Verhaltens, wie es etwa die Ethnographie unternimmt. Phänomenologische Deskription bezieht sich daher nicht nur auf die Beschreibung von Vorhandenem, Sichtbarem und Feststellbarem, sondern auch auf die Analyse der „operativen Begriffe“ (Fink 2004). Intention und Attribution, Reduktion und Variation sind zentrale operative Begriffe der Phänomenologie. Erst über sie gelangt man über die Rekonstruktion von Bestehendem hinaus zu einer Konstitution von Sinn – auch im Erzieherischen.

Das methodologische Problem der phänomenologischen Erziehungswissenschaft wird damit reflexiv und differentiell bearbeitet, ohne es einer holistischen Lösung zuführen zu müssen. Neben der Annäherung an poststrukturalistische Fragestellungen, werden damit auch die wissenschaftstheoretischen Grundlagen für qualitativ-empirische Forschungen gelegt, wie sie in der phänomenologisch orientierten Erziehungswissenschaft ab den 1980er Jahren vermehrt und seit den 2000er Jahren im Kontext einer „theoretischen Empirie“ betrieben werden (Brinkmann 2015a). Das epistemologische Problem der Pädagogik aber bleibt bestehen. Die unterschiedlichen Zugänge von Buck, Loch, Fink, Rombach und Schütz zeigen einmal mehr, dass eine grundlagentheoretische Bestimmung von Bildung bzw. Lernen und Erziehung für die Disziplin und Profession als unverzichtbar gesehen wird, dass aber eine systematische und phänomenologische Bestimmung auch nach der Überwindung des geisteswissenschaftlichen Ontologismus und Anthropomorphismus noch aussteht.

---

## **5 Neuere Ansätze – Lebenswelt, Zwischenleiblichkeit, Responsivität**

In Deutschland werden in den 1980er und 1990er Jahren neue, genuin phänomenologische Ansätze in der Erziehungswissenschaft entwickelt, die mit den Namen Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe verbunden sind. Wie schon bei Egon Schütz zu beobachten, kommen nun als Referenzautoren über Husserl und Hei-

degger hinaus Merleau-Ponty, Waldenfels, Levinas, Derrida und Foucault in den Blick. Die Phänomene Sozialität, Leiblichkeit, Responsivität, Alterität, Genealogie und Macht werden systematisch für die phänomenologische Reflexion auf Lernen, Bildung und Erziehung fruchtbar gemacht. Insbesondere Waldenfels' Philosophie der Responsivität, mit der über die gängigen Konzepte von Regularität, Normativität, Kommunikativität und Pragmatismus der Anspruch des Anderen und des Fremden als Widerfahrnis in der Erfahrung in den Fokus tritt (vgl. Waldenfels 1998a), wird stark rezipiert. Waldenfels erweitert mit Merleau-Ponty und unter Berücksichtigung des französischen Poststrukturalismus das Husserl'sche Intentionalitätskonzept um eine Phänomenologie der Leiblichkeit, der Fremdheit und der Aufmerksamkeit (vgl. Waldenfels 1998b, 2001, 2005).

In der Pädagogik wird die transzendental- und subjektphilosophische Tradition zunehmend im Zuge der Öffnung für poststrukturalistische Ansätze einer kritischen Revision unterworfen und im Zuge einer sozialwissenschaftlichen und empirischen Wende für qualitative Forschung fruchtbar gemacht. Intersubjektivität wird als zentrale Kategorie entweder mit Bezug auf Merleau-Ponty als Zwischen-Leiblichkeit (vgl. Meyer-Drawe 1984/2001) oder in Bezug auf Waldenfels' Konzepte der Responsivität (vgl. Waldenfels 2007) und der Fremdheit (vgl. Waldenfels 1998a; Lippitz 2003c), oder in Bezug auf sozialwissenschaftliche und ethische Ansätze (Lippitz 1993c) eingeführt. Die frühen Untersuchungen von Meyer-Drawe und Lippitz widmen sich dem Eigensinn kindlichen In-der-Welt-seins (vgl. Lippitz 1984b) und kindlichen Lernens (vgl. Lippitz und Meyer-Drawe 1982). Unter den Leitaspekten der Leiblichkeit bzw. der Zwischenleiblichkeit (vgl. Meyer-Drawe und Waldenfels 1988) und der Differenz und Fremdheit (vgl. Lippitz 2007) werden dominante Theorien kognitiven Lernens kritisiert – etwa die Piagets, mit dem das „wilde Denken“ des Kindes gezähmt werden soll (vgl. Meyer-Drawe 1986).

Lippitz greift unter dem von Husserl entlehnten Titel der Lebenswelt in durchaus kritischer Abgrenzung geisteswissenschaftliche, hermeneutische (Utrechter Schule um Langeveld), phänomenologische (Husserl und Merleau-Ponty) und sozialwissenschaftliche Theoriestränge auf und macht sie für die phänomenologische theoretische und empirische Forschung fruchtbar (vgl. Lippitz 2003a). Lebenswelt meint zunächst das weltliche, gesellschaftliche und geschichtliche Situiertsein des Menschen in seinen praktischen Selbst- und Weltbezügen (vgl. Lippitz 1993b). Die lebensweltliche Praxis des Lernens und der Erziehung ist daher historisch und systematisch früher als ihre reflexiv-begriffliche Erfassung in Theorien. Dies führt (im Anschluss an Merleau-Ponty) zu einer phänomenologischen Bestimmung kindlichen Lernens (vgl. Lippitz 1999). Lippitz hat eine Reihe von lebensweltlich orientierten, qualitativen Studien zu unterschiedlichen pädagogischen Erfahrungsdimensionen vorgelegt. Er kann (im Anschluss an Muchows Forschungen der 1930er

Jahre) zeigen, wie die Sozialität des Kindes räumlich und zeitlich verankert ist (vgl. Lippitz 1989, 1993a). Dabei wird die Methode der Beschreibung unter dem Titel der „exemplarischen Deskription“ mit Bezug auf Fischer, Langeveld und Buck in einem hermeneutisch-phänomenologischen Sinn neu bestimmt (vgl. Lippitz 1984a, 1993d). In den späteren Studien rücken Fragen der pädagogischen Ethik unter dem Titel „Fremdheit und Andersheit“ in den Vordergrund. Mit der kritischen Rezeption des „Humanismus des anderen Menschen“ von Emmanuel Levinas (1989) wird das bildende Verhältnis zu sich selbst (vgl. Lippitz 2008), zum Kind (vgl. Lippitz 2003b) und im intergenerationalen Bezug (Lippitz und Woo 2008) ethisch dimensioniert. Mit Lippitz beginnt die Aufarbeitung der Geschichte der phänomenologischen Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute (vgl. Lippitz 2010, 2003d). Er hat darüber hinaus als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler die phänomenologische Bewegung im deutschsprachigen und internationalen Kontext kritisch begleitet und Vertreter der Kontinentalphilosophie mit denen der anglo-amerikanischen Tradition ins Gespräch gebracht.

Käte Meyer-Drawe kann neben Lippitz als die vielleicht wirkmächtigste Vertreterin aktueller phänomenologischer Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum gelten. Sie hat auf der Grundlage einer an Merleau-Ponty orientierten Phänomenologie der Zwischenleiblichkeit Intersubjektivität im Lernen und Erziehen neu dimensioniert (vgl. Meyer-Drawe 1996a, 1996b). Im Anschluss an Husserl, Merleau-Ponty, Buck und Waldenfels, und unter Rückgriff auf Platon und Aristoteles, gelingt es Meyer-Drawe, eine Theorie des Lernens als Erfahrung bzw. des Lernens als Umlernen (vgl. Meyer-Drawe 1996a, 2003) zu entwickeln. Negativität im Erfahrungsprozess des Lernens wird im Horizont von Wahrnehmung und Leiblichkeit neu bestimmt (vgl. Meyer-Drawe 1984). In kritischer Aufnahme post-strukturalistischer Theorien von Foucault und Lacan wird das neuzeitliche Identitätsdenken (vgl. Meyer-Drawe 2000) sowie das aufklärerische Erziehungsziel der Autonomie als notwendige Illusion charakterisiert (vgl. Meyer-Drawe 1990). Erziehung wird nun mit Foucault auch als Machtphänomen und Machtpraxis bestimmbar (vgl. Meyer-Drawe 2001). In genealogischen Analysen werden psychologische und neurowissenschaftliche Konzepte in ihren Allmachtsansprüchen kritisiert, ihr Reduktionismus und ihre Diskurs- und Definitionsmacht aufgedeckt und von einer pädagogisch-phänomenologischen Theorie des Lernens abgegrenzt (vgl. Meyer-Drawe 2008). Meyer-Drawes Ansatz des Umlernens wird von der Innsbrucker Vignettenforschung für eine Empirie der bildenden Erfahrung fruchtbar gemacht (vgl. Schratz et al. 2012).

Aktuelle Ansätze in der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft knüpfen an Waldenfels, Lippitz und Meyer-Drawe an. Kristin Westphal nimmt auf der Grundlage einer an Waldenfels orientierten Phänomenologie des Leibes und einer

Anthropologie der Sinne ästhetische Erfahrungen im Lernen und Erziehen in den Blick (vgl. Westphal 2001, 2002, 2010). Ursula Stenger untersucht mit Rückgriff auf Rombach schöpferische Prozesse in frühkindlichen Erfahrungen und Erziehungsprozesse in Kindergärten und Kindertagesstätten (vgl. Stenger 2002, 2015). Anselm Böhmer arbeitet im Anschluss an Fink und Patočka an einer phänomenologisch orientierten Didaktik und an einer a-subjektiven Bildungstheorie (vgl. Böhmer 2002, 2010). Klaus Stieve widmet seine Studien der bildenden Dingerfahrung im kindlichen Welt- und Selbstverhältnis im Horizont einer ethnographisch-phänomenologischen Kindheitsforschung (vgl. Stieve 2008, 2010). Malte Brinkmann schließlich macht die phänomenologische Orientierung in epistemologischer und methodologischer Hinsicht fruchtbar für eine Theorie und Empire der pädagogischen Erfahrung (vgl. Brinkmann 2015a). Auf der Grundlage einer phänomenologischen Theorie der Übung (vgl. Brinkmann 2012b) werden temporale, leibliche und machtförmige Erfahrungen im Lernen und Erziehen im Rahmen einer phänomenologischen Videographie in der Pädagogik untersucht (vgl. Brinkmann 2015b).

Die epistemologische und methodologische Frage der Erziehungswissenschaft wird auch in den neueren Ansätzen diskutiert und reflektiert. Dies geschieht in kritischer Rezeption traditioneller phänomenologischer Ansätze und in der Aufnahme insbesondere ethischer und machtheoretischer Konzepte des Poststrukturalismus. Die epistemologische Frage nach dem Gegenstand wird gegen den Ontologismus und Anthropologismus früherer Ansätze Fischers oder Bollnows als Frage nach der Relationalität und Intersubjektivität in pädagogischen Kontexten und Situationen verhandelt. Pädagogischer Bezug, Erziehen, Lernen und Üben als Erfahrungsprozesse werden im Horizont von Leiblichkeit, Responsivität, Fremdheit und Macht bestimmbar und von anderen humanwissenschaftlichen Zugängen kritisch abgegrenzt. Epistemologie wird durch Genealogie ergänzt. Damit erreicht die Reflexion auf Grundbegriffe und Gehalt der Disziplin und Profession ein neues Niveau der Reflexivität, ohne aber endgültige Antworten liefern zu können. Diese werden auch dadurch erschwert, dass sich nun auch innerhalb der phänomenologischen Erziehungswissenschaft Prozesse der Differenzierung und Pluralisierung finden, die die Disziplin als Ganzes schon lange beschäftigen. Die epistemologische und genealogische Reflexivität der phänomenologischen Erziehungswissenschaft wird auf der methodologischen Ebene nicht eingeholt. Hier stehen noch Differenzierungs- und Bestimmungsbewegungen im Verhältnis zum Poststrukturalismus und zur Sozialforschung, etwa zur Ethnographie (vgl. Stieve 2010; Brinkmann 2011), aus.

## 6 Schluss

Schon in der Deskriptiven Pädagogik Aloys Fischers von 1914 zeigt sich die epistemologische Frage nach dem Gegenstand und dem Kern der pädagogischen Disziplin und Profession in enger Verbindung mit der methodologischen. Beide Fragen gehören seither zum Grundbestand phänomenologischer Erziehungswissenschaft. Sie bekommen bei Bollnow und Langeveld eine anthropologisierende und ontologisierende Antwort. Der geisteswissenschaftliche Konservatismus und Traditionalismus wird zunächst in Bucks Theorie des induktiven Erfahrungslernens und dann v.a. von Rombachs Strukturpädagogik und Finks Sozialphänomenologie überwunden. Fink kann deutlich machen, dass die phänomenologische Epistemologie und Methodologie bisher noch wenig ausgeschöpfte produktive Potentiale für die theoretische und empirische Erziehungswissenschaft bereithält. In Bucks Theorie des Erfahrungslernens, in Lochs biographischer Erziehungstheorie und in Schütz' existentialkritischem Ansatz werden auf jeweils unterschiedliche Weise Lernen, Erziehung und Existenz neu bestimmt. Zugleich werden hier die methodologischen Aspekte deutlich, in denen sich der phänomenologische Zugang mit hermeneutischen und sozialwissenschaftlichen verbindet und sich von ihnen unterscheidet. Bei Lippitz und Meyer-Drawe sowie bei den aktuellen Vertretern der phänomenologischen Orientierung gelangt sowohl die epistemologische als auch die methodologische Reflexion auf ein neues Niveau. Im Zuge einer sozialtheoretischen Umorientierung werden diese Fragen nicht mehr ontologisierend, sondern relational im Horizont von Leiblichkeit, Responsivität, Fremdheit und Macht gefasst. Die phänomenologische Teildisziplin der Erziehungswissenschaft kann damit auch heute zur Verwissenschaftlichung und Autonomisierung unserer Disziplin beitragen, indem eine genauere phänomenale Bestimmung ihrer Gehalte und Begriffe in Abgrenzungen zu anderen Disziplinen und Professionen geleistet wird.

Abschließend möchte ich anmerken, dass diese Narration als Zusammenstellung zu verstehen ist – im ursprünglich griechischen Sinne als *systema*. Sie erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und Endgültigkeit. Auch heute gilt noch das Wort von Rombach aus dem Jahre 1979: Eine umfassendere und „konsequente pädagogische Zusammenstellung und Auswertung [der phänomenologischen Ansätze in der Pädagogik; MB] steht leider noch aus“ (Rombach 1979, S. 141).

## Literatur

- Benner, Dietrich. 2005. *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik* 49. Beiheft.
- Böhmer, Anselm. 2002. *Kosmologische Didaktik: Lernen und Lehren bei Eugen Fink*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhmer, Anselm. 2010. Bildung im Modus des „Erscheinen als solchem“ (Patočka) – Anmerkung zu asubjektiven Kategorien von Bildung. In *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, hrsg. M. Brinkmann, 93–114. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto F. 1959. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto F. 1963. *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto F. 1978. *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Bollnow, Otto F. 2001. *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Brinkmann, Malte. 2010. Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, hrsg. M. Brinkmann, 7–19. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, Malte. 2011. Pädagogische Erfahrung – Phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, hrsg. I. M. Breinbauer und G. Weiß, 61–78. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, Malte. 2012a. Beraten – Fragen – Lernen. Zur triangulären Struktur der generativen Erfahrung in der Phänomenologie des Kindes, des Alterns und bei Eugen Fink. In *In statu nascendi. Geborensein und die intergenerative Dimension des menschlichen Miteinanders*, hrsg. T. Shchyttsova, 205–230. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Brinkmann, Malte. 2012b. *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte. 2014. Verstehen, Auslegen, Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günter Bucks Hermeneutik der Erfahrung. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. S. Schenk und T. Pauls, 199–222. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte. 2015a. Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4): 527–545.
- Brinkmann, Malte. 2015b. Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Theoretische und empirische Perspektiven*, hrsg. M. Brinkmann, S. S. Rödel, und R. Kubac. Bd. 1 der Reihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, hrsg. M. Brinkmann, W. Lippitz, und U. Stenger, 31–57. Wiesbaden: Springer VS.
- Buck, Günther. 1981. *Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Wilhelm Fink.
- Buck, Günther. 1989. *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, hrsg. E. Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.



- Buck, Marc F. 2012. *Einführung in die biographische Erziehungstheorie* Werner Lochs. Mit umfassender Bibliographie und Lehrveranstaltungsübersicht. Norderstedt: BOD.
- Burchardt, Matthias. 2001. *Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Copei, Friedrich. 1930/1962. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dilthey, Wilhelm. 1997. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2007. *Martha Muchow – Leben und Werk*. Laudatio zur Einweihung der Martha-Muchow-Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg am 31.1.2007. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland/files/muchow.pdf>; Zugegriffen: 19. September 2016.
- Fink, Eugen. 1949. Zum Problem der ontologischen Erfahrung. In *Actas Del Primer Congreso Nacional De Filosofía, Marzo-Abril. Bd. 2*, 733–741. Mendoza: Nationale Universität von Cuyo.
- Fink, Eugen. 1960. *Nietzsches Philosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fink, Eugen. 1970. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Fink, Eugen. 1974. *Traktat über die Gewalt des Menschen*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Fink, Eugen. 1978. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, hrsg. E. Fink und F.-A. Schwarz. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Fink, Eugen. 1987. *Existenz und Coexistenz: Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen. 1989. Der Mensch als Fragment. In *Zur Krisenlage des modernen Menschen*. Erziehungswissenschaftliche Vorträge, hrsg. E. Fink, 29–47. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen. 1992. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*, hrsg. F.-A. Schwarz. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen. 1995. *Grundphänomene des menschlichen Daseins*, hrsg. E. Fink und F.-A. Schwarz. Freiburg i. Br.: Alber.
- Fink, Eugen. 2004. Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze*, hrsg. F.-A. Schwarz, 180–204. Freiburg i. Br.: Alber.
- Fischer, Aloys. 1912. Ziele und Grundsätze einer Erziehung des Auges. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 13 (6) : 396–413.
- Fischer Aloys. 1914/1961. Deskriptive Pädagogik. In *Aloys Fischer. Ausgewählte pädagogische Schriften*, hrsg. Th. Rutt, 137–154. Paderborn: Schöningh.
- Fischer, Aloys. 1916. *Die Untersuchung des Gehörs und der musikalischen Fähigkeiten des Kindes*. Wien: Pädagogische Reform.
- Fischer, Aloys. 1918. Über das Bauen und die Bauspiele von Kindern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde* 19 (4): 234–244.
- Fischer, Aloys. 1923. Zur Theorie der emotionalen Bildung – am Beispiel: Dichtung in der Schulerziehung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde* 24 (4): 219–237.



- Frost, Ursula. 2007. Allgemeine und fragmentarische Bildung. In *Urteilkraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Lutz Koch zum 65. Geburtstag, hrsg. B. Fuchs und L. Koch, 197–212. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gadamer, Hans-Georg. 1990. *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heidegger, Martin. 2001. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Herzog, Max. 1992. *Phänomenologische Psychologie. Grundlagen und Entwicklungen*. Heidelberg: Asanger.
- Husserl, Edmund. 1939. *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*, hrsg. L. Landgrebe. Prag: Academia.
- Langeveld, Martinus J. 1968. *Studien zur Anthropologie des Kindes: Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Langeveld, Martinus J. 1973. *Einführung in die theoretische Pädagogik*. 8. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Levinas, Emmanuel. 1989. *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg: Felix Meiner.
- Lippitz, Wilfried. 1980. „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung: Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lippitz, Wilfried. 1984a. Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. *Pädagogische Rundschau* 38 (1): 3–22.
- Lippitz, Wilfried. 1984b. *Kind und Welt: Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Königstein/Ts.: Forum Academicum.
- Lippitz, Wilfried. 1989. Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraums. In *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*, hrsg. W. Lippitz und C. Rittelmeyer, 93–106. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippitz, Wilfried. 1993a. Das Zeiterleben von Kindern. Zur phänomenologischen Methode der exemplarischen Deskription. In *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, hrsg. W. Lippitz, 131–143. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lippitz, Wilfried. 1993b. „Lebenswelt“ – kritisch betrachtet. Ein Wort und viele Konzeptionen. Zur Karriere eines Begriff in der Sozialforschung. In *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, hrsg. W. Lippitz, 48–74. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lippitz, Wilfried. 1993c. *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lippitz, Wilfried. 1993d. „Zu den Sachen selbst!“ Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. In *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, hrsg. W. Lippitz, 13–47. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lippitz, Wilfried. 1997. Between “Unitary Reason” and its Pluralistic Development. In *Phenomenology and educational discourse*, hrsg. D. Vandenberg, 67–100. Durban: Heinemann Higher and Further Education.
- Lippitz, Wilfried. 1999. Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: das Kind als „sozialer Akteur“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 75 (2): 238–247.
- Lippitz, Wilfried. 2003a. Die phänomenologisch orientierte Pädagogik Martinus Jan Langevelds auf dem Weg zur lebensweltlichen pädagogischen Forschung. „Integrale Pädago-

- gik“ im Zeichen ihrer Pluralisierung. In *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. W. Lippitz, 111–126. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lippitz, Wilfried. 2003b. Differenz- und Fremderfahrung im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. Ausgewählte pädagogische Konzeptualisierungen und Modellierungen. In *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. W. Lippitz, 165–176. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lippitz, Wilfried. 2003c. *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lippitz, Wilfried. 2003d. Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. W. Lippitz, 15–42. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lippitz, Wilfried. 2007. Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts. *Phenomenology & Practice* 1 (1): 76–96. <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19806>. Zugriffen: 19. September 2016.
- Lippitz, Wilfried. 2008. Bildung und Alterität. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft*, hrsg. U. Frost und G. Mertens, 273–288. Paderborn: Schöningh.
- Lippitz, Wilfried. 2010. Aloys Fischer (1880–1937). ‚Deskriptive Pädagogik‘ oder ‚Prinzipienwissenschaft von der Erziehung‘. Zu den Anfängen phänomenologischer Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, hrsg. M. Brinkmann, 23–38. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lippitz, Wilfried und Käte Meyer-Drawe. 1982. *Lernen und seine Horizonte*. Königstein: Scriptor.
- Lippitz, Wilfried und Jeong-Gil Woo. 2008. Pädagogischer Bezug. Erzieherisches Verhältnis. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft*, hrsg. U. Frost und G. Mertens, 405–420. Paderborn: Schöningh.
- Loch, Werner. 1979. *Lebenslauf und Erziehung*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Loch, Werner. 1980. Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens. In *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, hrsg. E. König und H. Ramsetahler, 191–225. München: Fink.
- Loch, Werner. 1988. Das Vaterbild im Lebenslauf. Möglichkeiten einer Rolle – Wirklichkeit eines Seins. In *Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher*, hrsg. J. Dikow, 32–52. Münster: Münstersche Gespräche.
- Loch, Werner. 1998. Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*, hrsg. W. Brinkmann und J. Petersen, 308–333. Donauwörth: Auer.
- Loch, Werner. 2001. Pädagogik, phänomenologische. In *Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2*, hrsg. D. Lenzen, 1196–1219. Reinbek: Rowohlt.
- Meyer-Drawe, Käte. 1984. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In *Beschreiben – Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik*, hrsg. H. Danner und W. Lippitz, 91–151. München: Gerhard Röttger.
- Meyer-Drawe, Käte. 1984/2001. *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.

- Meyer-Drawe, Käte. 1986. Zähmung eines wilden Denkens? Piaget und Merleau-Ponty zur Entwicklung kindlicher Rationalität. In *Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken*, hrsg. A. Métraux und B. Waldenfels, 258–275. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 1990. *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte. 1996a. Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2*, hrsg. M. Borrelli und J. Ruhloff, 85–100. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Meyer-Drawe, Käte. 1996b. Welt-Rätsel. Merleau-Pontys Kritik an Husserls Konzeption des Bewusstseins. In *Die Freiburger Phänomenologie*, hrsg. W. E. Orth und O. Pöggeler, 194–221. Freiburg i. Br.: Alber.
- Meyer-Drawe, Käte. 2000. Bildung und Identität. In *wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode*, hrsg. W. Eßbach, 139–150. Würzburg: Ergon.
- Meyer-Drawe, Käte. 2001. Erziehung und Macht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77 (4): 446–455.
- Meyer-Drawe, Käte. 2003. Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4): 505–514.
- Meyer-Drawe, Käte. 2004. Phänomenologische Erziehungswissenschaft. In *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, hrsg. C. Grunert und H.-H. Krüger, 376–381. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, Käte. 2008. *Diskurse des Lernens*. München: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte und Bernhard Waldenfels. 1988. Das Kind als Fremder. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64 (3): 271–287.
- Meyer-Wolters, Hartmut. 1992. *Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meyer-Wolters, Hartmut. 1997. Selbstbestimmung als Notlösung. Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 73 (3): 206–225.
- Muchow, Martha. 1998. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reichenbach, Roland. 2001. *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Erziehung und Bildung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Rödel, Sales. 2015. Scheitern, Stolpern, Staunen. Zur Produktivität der Negativität. In *Berliner-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2015*, hrsg. J. Stiller und Ch. Laschke, 29–56. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Rombach, Heinrich. 1979. Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik. In *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*, hrsg. K. Schaller, 136–154. Bochum: Kamp.
- Schenk, Sabrina und Torben Pauls. 2014. *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn: Schöningh.
- Schratz, Michael, Johanna F. Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter. 2012. *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schütz, Egon. 1975. *Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem*. Düsseldorf-Benrath: Henn.
- Schütz, Egon. 1991. Humanismus als „Humanismuskritik“. *Zeitschrift für Pädagogik* 37: 1–11.

- Schütz, Egon. 1995. *Der Mensch als Fragment. Zur Anthropologie und Pädagogik Eugen Finks*. Vorlesung im SoSe 1995. Egon-Schütz-Archiv, Universität Köln. (Online verfügbar unter [www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de](http://www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de)).
- Schütz, Egon. 2017a. *Anthropologie und technische Bildung. Zum pädagogischen Werk und Vermächtnis Eugen Finks*. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*, hrsg. M. Brinkmann, Band 2 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Egon. 2017b. *Humanismus als anthropologische Herausforderung. Eine Zwischenüberlegung*. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*, hrsg. M. Brinkmann, Band 2 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Egon. 2017c. *Vom Eigen-Sinn der Sprache. Eine Impression*. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*, hrsg. M. Brinkmann, Band 2 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Egon. 2017d. *Das Wort, die Schrift und der Tod. Fragen für Leser. Notiz zu Derri-da*. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*, hrsg. M. Brinkmann, Band 2 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Egon. 2017e. *Das Rätsel der Welt im Schatten des Bewusstseins. Einige elementare Überlegungen zu Ich und Welt*. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*, hrsg. M. Brinkmann, Band 2 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS.
- Stenger, Ursula. 2015. Der Einbruch des „Schrecklichen“. Imaginäre Räume in der Krippe. In *Grenzerfahrungen*, 2. Aufl., hrsg. M. Brinkmann und K. Westphal, 67–86. Weinheim/Basel: Beltz.
- Stieve, Claus. 2008. *Von den Dingen lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit*. Paderborn: Fink.
- Stieve, Claus. 2010. Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In *Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*, hrsg. G. E. Schäfer und R. Staeger, 23–50. Weinheim/München: Beltz.
- Tippelt, Rudolf. 2004. *Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Aloys Fischer, allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung (1880–1937)*. München: Utz.
- Waldenfels, Bernhard. 1993. Einleitung zur deutschen Ausgabe. In *Die Prosa der Welt*, hrsg. M. Merleau-Ponty. München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard. 1998a. *Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie: Anspruch des Anderen: Perspektiven phänomenologischer Ethik*. München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard. 1998b. *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2001. *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Waldenfels, Bernhard. 2005. *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2007. *Antwortregister*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Westphal, Kristin. 2001. Bildung als Antwortgeschehen. *Pädagogische Rundschau* 55 (5): 543–552.
- Westphal, Kristin. 2002. *Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlagen einer Theorie der medialen Erfahrung*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Westphal, Kristin. 2010. Von der Notwendigkeit Fremdes zu erfahren. Auf/Brüche von Wissenschaft und Künsten im Dialog über Bildung. Am Beispiel einer Performance mit Kindern von Eva Meyer-Keller und Sybille Müller. In *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, hrsg. M. Brinkmann, 203–216. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Pädagogik - Phänomenologie

Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen

Brinkmann, M.; Buck, M.F.; Rödel, S.S. (Hrsg.)

2017, VII, 362 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15742-5