

Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft

Wilfried Lippitz

Disziplinäre Überschneidungen von Philosophie und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft gehören in Deutschland zum Traditionsbestand beider Disziplinen. Infolgedessen erstaunt es nicht, wenn die Phänomenologie und ihre eigene Entwicklungs- und Segregationsgeschichte von Anfang des 20. Jahrhunderts an wie jede andere philosophische Strömung auch von der pädagogischen Theoriebildung rezipiert worden ist und zu unterschiedlichen phänomenologisch-pädagogischen Konzeptualisierungen geführt hat.

Die folgende Rekonstruktion der Rezeptionsgeschichte legt den Hauptakzent auf die engere Beziehung zwischen Erziehungswissenschaft und phänomenologischer Philosophie und streift nur am Rande den Einfluss phänomenologischer Traditionen in den Nachbarwissenschaften, wie z.B. Psychologie, Soziologie, Kunst- und Literaturwissenschaften, auf die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Denn phänomenologisches Denken, in systematischer Form mit Edmund Husserl um die Jahrhundertwende beginnend, ist von Anfang an keine rein philosophische Denkbewegung. Husserl kommt als ein philosophischer Außenseiter von der Mathematik her und versucht, für Mathematik und Logik ein einheitliches Fundament zu finden. Deswegen setzt er sich mit der zeitgenössischen Psychologie und ihrem Status als Metawissenschaft in Konkurrenz zur Philosophie auseinander. Der zeigt sich darin, dass sie die Eigengesetzlichkeit der Logik wie auch der anderen Geltungssphären von Ethik, Ästhetik und Religion aus realpsychischen Vorgängen und Bedingungen des Bewusstseins herzuleiten versucht (von Husserl kritisch „Psychologismus“ genannt). Insofern gehört die Auseinandersetzung der Phänomenologie mit anderen nicht-philosophischen Wissenschaftstraditionen, mit deren metatheoretischen Grundlegungsansprüchen wie auch materialen Einzelforschungen zu ihrem Reflexionsprogramm (vgl. dazu Merleau-Ponty 1966, 1976; Straus 1956). Außerdem wird das von Husserl initiierte Programm phänomenologischer Regionalontologien, d.h. der phänomenologischen Grundlegung der Einzelwissenschaften, von vielen seiner Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und weiterverfolgt, parallel zu ähnlichen Bestrebungen in der sogenannten Münchener Schule der Phänomenologie im Schülerkreis von Theodor Lipps (vgl. dazu Waldenfels 1992, 22ff.). Letztlich ist jedoch das Verhältnis der Phänomenologie zu den Einzelwissenschaften gespalten geblieben: Es reicht von scharfer Abgrenzung (z.B. bei Heidegger) über das eben skizzierte regionalontologische Projekt bis hin zum produktiven forschungsbezogenen Mit- und Ineinander von Phänomenologie und Wissenschaft. Letzteres entwickelt sich seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besonders in den französischen und angelsächsischen Traditionslinien und macht inzwischen einen wesentlichen Teil phänomenologischer Forschungsarbeit aus.

Der Stellenwert phänomenologischer Forschungen in der erziehungswissenschaftlichen Theorielandschaft differiert beträchtlich, was die Repräsentanten, die Themen der Forschungen und die Fülle der Publikationen angeht. Sind phänomenologisch orientierte Forschungen in der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts relativ wenig verbreitet, vergleicht man sie mit der Rezeptionsweite und -tiefe in der Nachbardisziplin Psychologie (Herzog 1992), so scheint der Gebrauch des Attributs „phänomenologisch“ in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg für die geisteswissenschaftliche, pädagogisch-anthropologische Theoriebildung nahezu unverzichtbar geworden zu sein (vgl. Lippitz 1980, 207ff.). Mit der sozialwissenschaftlichen Wende der Erziehungswissenschaft seit den 70er Jahren und ihrem enormen Ausbau zu einer hochspezialisierten universitären Fachdisziplin verliert die phänomenologische Ausrichtung zwar ihren beherrschenden Stellenwert. Aber ihre

Akzeptanz als prägnante philosophisch orientierte Forschung (nicht nur im deutschsprachigen Raum, vgl. dazu Vandenberg 1997) wird dadurch ausgedrückt, dass sie in kaum einer systematischen Einführung in die Erziehungswissenschaft (vgl. zuletzt Krüger 1997, 119ff.) oder in anderer Überblicksliteratur wie Lexika (vgl. u.a. Hug/Hierdeis 1996) fehlen darf. Inzwischen hat sie sich in vielen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen etablieren können, von der Allgemeinen Pädagogik angefangen, über Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung bis hin zur Sonderpädagogik (s.u.).

Phänomenologische Motive und Konzeptualisierungen

Um die erziehungswissenschaftliche Rezeptionsgeschichte zu gliedern, beschreibe ich wichtige Motive und Konzeptualisierungen phänomenologischer Forschungen. Sie gehorchen *keiner Kontinuitätsgeschichte* phänomenologischen Denkens und Forschens, und es gibt auch keinen unbestrittenen und widerspruchsfreien Kanon *der* Phänomenologie. Motive und Konzepte ändern sich im Laufe der hundertjährigen Geschichte der Phänomenologie, neue kommen hinzu, und zwar in einer radikalen Weise, so dass man von einer ständigen Revision im philosophischen Selbstverständnis der Phänomenologie sprechen kann. Aus meiner Sicht haben folgende wichtige und grundlegende Revisionen die erziehungswissenschaftlichen Forschungen beeinflusst:

- Husserl verleiht der Phänomenologie den Status einer „prima philosophia“, einer *transzendentalphilosophisch verankerten Bewusstseinsphilosophie*. Sie soll der um die Jahrhundertwende sichtbaren allgemeinen Kultur- und Geisteskrise Einhalt gebieten. Dieser Anspruch wird jedoch schon zu Husserls Lebzeiten relativiert, von ihm selbst angeregt durch die „lebensweltliche Wende“ in seiner Krisis-Schrift und als Sezessionsbewegung in der Phänomenologie von vielen seiner Schüler fortgesetzt (vgl. dazu Lippitz 1980; 1993, 48ff.).
- Sein Schüler und Kritiker Martin Heidegger, gefolgt von wichtigen französischen Vertretern einer existenzialen Phänomenologie, wie u.a. Sartre, Merleau-Ponty und Ricoeur, inaugurieren ein *lebensweltliches* Philosophieren, in dem Geschichtlichkeit, Endlichkeit und Pluralität *intersubjektiv verankerter menschlicher Vernunft* Vorrang erhalten und das Alternativen zu den idealistischen identitätsphilosophischen Voraussetzungen des Husserlschen Denkens entwirft. Diese Alternativen weisen nach, dass der vormals eindimensionale, um das Subjekt zentrierte Bewusstseins- und Vorstellungsraum menschlicher Rationalität von Formen und Gestalten des Vorrationalen (des Präreflexiven, des Ästhetischen, des Natürlich-Sinnlichen, des Leibes, der Psyche) unterminiert und von intersubjektiven sprachlichen, leiblichen und pragmatischen Strukturen durchkreuzt wird. Die vormalige Eindimensionalität weicht *interaktiv konstituierten Zwischenwelten menschlicher Existenz* (vgl. u.a. die Konzepte der „Zwischenleiblichkeit“ bei Merleau-Ponty und in der Erziehungswissenschaft bei Meyer-Drawe 1984 und der „responsiven Rationalität“ bei Waldenfels 1994).
- *Ethische Erfahrungen und Ereignisse des Anderen* als eines Fremden, Fragen der *Gerechtigkeit* und damit die systematische Berücksichtigung der Ansprüche Dritter sprengen gleichfalls den traditionellen Vorstellungsraum einer phänomenologisch orientierten Reflexionsphilosophie und führen an die Grenzen des phänomenologischen Philosophierens überhaupt. Sinn-, Geltungs- und Wahrheitsfragen werden nicht mehr allein auf konstitutive Leistungen der Subjektivität zurückgeführt. *Strukturen präreflexiver Ansprüche auf Verbindlichkeit, Verpflichtung und Verantwortung der Menschen* untereinander werden freigelegt (vgl. dazu Lévinas 1983; Waldenfels 1994). Damit wird der Illusionsgehalt des abendländischen praktisch-philosophischen Selbstkonzepts des Menschen als eines autonomen, vernunftbestimmten und freien

Wesens entlarvt. In den Blick geraten machtförmige und repressive Implikationen von Wissen, Theorien und Moral, die in der abendländischen Subjektmetaphysik verankert sind. Außerdem spürt man unterhalb der auf Universalität zielenden begründungstheoretischen Diskurse von Geltungsansprüchen der *Genealogie zwischenmenschlicher Ansprüche* und auch der *Zwielichtigkeit menschlicher Ordnungen und Regelsysteme* nach, indem ihr stets prekärer Sinn in statu nascendi rekonstruiert wird (vgl. dazu insbesondere Waldenfels 1987).

Kommen wir nun zu einigen Motiven phänomenologischen Philosophierens:

1. Das Motiv einer deskriptiv einholbaren originären und anschaulichen Erfahrung

Der Begriff „Phänomenologie“ gehört zum wissenschaftlichen und philosophischen Sprachgebrauch schon lange vor Husserl (u.a. Lambert, Kant, Fichte, Hegel, Lotze, E. v. Hartmann, in der Naturforschung bei Mach, Boltzmann, Kirchhoff), „sobald es darum ging, die Beschreibung der >Phänomene< einer theoretischen Erklärung entgegenzusetzen“ (Waldenfels 1992, 13). Phänomenbeschreibungen sind nicht bloß hermeneutische Vorstufen sog. „harter“ empirischer Methoden oder aber ihr krasses Gegenteil, nämlich positivistische Endstufe einer sinnlich unmittelbar erfahrenen Identität von Wahrnehmung und Gegenstand (vgl. dazu Kaulbach 1968). Vielmehr ist für Husserl und seine Anhänger die Beschreibung von Phänomenen die „zentrale Bestimmung der Philosophie“ (Waldenfels 1992, 13).

Dazu Plessner in seiner Rückschau auf die mit Husserl beginnende Aufbruchstimmung in der Philosophie um die Jahrhundertwende: „Wenn in einer solchen Situation (einer in Scholastik erstarrten Philosophie, d. V.) ein Philosoph auftritt, der unter der Parole: Schluss mit der Kantscholastik und dem ewigen Bespiegeln von Begriffsbildungen - Zu den Sachen! eine Erneuerung philosophischer Arbeit verkündet und in Detailuntersuchungen praktisch beginnt, wird er das Ohr der Jugend haben“ (Plessner 1938, in 1985, 134). Plessner fährt fort: „In der Verbindung naiven Vertrauens zu einer beschreibenden Schicht positiver Ursprünglichkeit, aus der die Quellen originär gebender Anschauung für den Sinn der menschlichen Rede fließen, (...) mit einem Talent für mikroskopische Analyse, einer Sensibilität für Sprachnuancen, bringt Husserl die Voraussetzungen zu einer Phänomenologie: einer wissenschaftlich disziplinierten Kunst, die vergessenen Grundschichten allen Begreifens für immer ins Bewusstsein zu heben“ (ebd. 138).

Die bekannte phänomenologische Parole „Zu den Sachen selbst“ drückt also Misstrauen gegenüber dem einzelwissenschaftlichen hochartifizialen Methodenarsenal samt Erfahrungs- und Erkenntnis Konzepten und verabsolutierten Geltungsansprüchen aus. Zugleich bedeutet sie positiv für jede Einzelwissenschaft, dass sie nach ihren eigenen materialen Strukturen phänomenologisch „beforscht“ werden muss, also darin ihre relative Autonomie gegenüber der Phänomenologie behauptet. In dieser gegenstandsoffenen Haltung trifft sich die Phänomenologie mit der geisteswissenschaftlichen Tradition.

Schon der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war der folgende Tatbestand bewusst, der in der phänomenologischen Reflexion eine neue Bewertung erhält: Das Phänomen „Erziehung“ oder die Erziehungswirklichkeit mit ihren unterschiedlichen mehr oder weniger reflexiv artikulierten Prozessen tritt historisch und auch systematisch früher auf, als die sie reflektierende, d.h. sich rückbezüglich auf sie gerichtete Theorie (vgl. dazu Lippitz 1993, 75ff. mit Blick auf Dilthey und Nohl). Aus phänomenologischer Sicht *philosophiert* man dann an der jeweiligen wissenschaftlichen oder vor- und außerwissenschaftlichen Erfahrung, indem man sie in phänomenologischer Manier reflektiert bzw. ihr in phänomenologischer Einstellung zur reflexiven Artikulation verhilft. Dieses Philosophieren an der Erfahrung okkupiert die Erfahrungen nicht, sondern respektiert ihre jeweilige Artikulationsweise.

Entscheidend ist dabei, wie man diese Erfahrung methodisch sichern hilft, welche Struktur sie hat und mit welchen Geltungsansprüchen sie verbunden werden kann.

2. Das Motiv einer pluralen, aber dennoch einheitlich begründbaren philosophischen Vernunft

Dieses Motiv verdankt sich der Tradition identitätsphilosophischer Bestimmung von Rationalität. Wie sieht die oben genannte originäre, deskriptiv erfasste Erfahrung eines Phänomens strukturell aus? Wichtig ist für Husserl die *intentionale Verfasstheit aller Phänomene im menschlichen Bewusstsein*. Es geht Husserl nicht wie in der von ihm kritisierten Psychologie um eine reale Beziehung zwischen Bewusstsein und Sache, als wären sie zwei unterschiedliche Entitäten - eine Vorstellung, die als Cartesianismus bis heute manche Humanwissenschaft noch prägt. Sondern Sachen treten nur in Erscheinung, wenn sie von den Erlebnisakten des Bewusstseins als Phänomene intendiert werden. Zwischen Akt und Gegenstand besteht eine auf das Bewusstsein bezügliche Korrelation: Etwas erscheint immer als etwas, als ein Gegenstand, der in einer bestimmten Art und Weise intendiert ist. Dieses „als etwas erscheinen“ ist das „Nadelöhr jeder Phänomenologie“, so Waldenfels (1992, 15). Die Struktur des erfahrenden Bewusstseins ist von der von ihm so genannten „signitativen Differenz“ bestimmt.

„Der Gegenstand *ist* nicht einfach ein und derselbe, *er erweist sich* als derselbe im Wandel von Gegebenheits- und Intensionsweisen“. So erscheint er jeweils anders aus der Nähe oder Ferne, je nach Standort oder Interessen, je nach Wahrnehmungs- und Erfassungsmodus, ob erinnert, gesehen, ertastet, erwartet, phantasiert, beurteilt, behandelt, erstrebt, befürchtet, geliebt, behauptet, als möglich oder zweifelhaft hingestellt oder negiert (vgl. Waldenfels 1992, ebd.). Somit unterläuft die Phänomenologie die sattsam diskutierten philosophischen Dichotomien zwischen Realismus und Idealismus, zwischen Drinnen und Draußen, Immanenz und Transzendenz. Der intentionale Bewusstseinsraum ist nach Husserl in seiner unterschiedlichen akthaften (kognitiv, praktisch, ästhetisch, moralisch) und inhaltlich-gegenständlichen Verfasstheit der Ort *pluraler Sinngestalten und Sinngenerierungen* in ihrer räumlichen, zeitlichen, innerseelischen und materialen Struktur. Sachgehalt und Zugangsart sind also unauflöslich miteinander verbunden.

Das Neue und Provozierende an der Parole „Zurück zu den Sachen“ ist, so Waldenfels, dass die Phänomenologie ihre Philosophie nicht von oben, von einem vorausgesetzten System her, aufbaue, sondern von „unten“ aus. Als „Arbeitsphilosophie“ spüre sie den Konstitutionsgesetzen des Bewusstseins und der ihm korrelierenden Welt nach, indem sie sie „aus dem Anblick der Sache selbst“ entwickle. Erkenntnis sei nichts anderes als eine Bewegung, die aus anfänglicher Anschauungsferne bis zur >absoluten Nähe< führe, und Wahrheit sei so bestimmt, dass „das Gemeinte sich so zeigt, wie es gemeint ist, und so gemeint ist, wie es sich selbst zeigt.“ (Waldenfels 1992, 19).

Dieser neue phänomenologische Erkenntnisansatz findet um die Jahrhundertwende starke Beachtung gerade deswegen, weil er sich kritisch mit führenden Strömungen aus Wissenschaft und Philosophie verbindet und diese nicht nur metakritisch von oben herab beurteilt, sondern zunehmend aus ihrer Mitte heraus. So erfolgt verstärkt seit den 30er Jahren die kritische Sichtung und Diskussion von psychologischen Forschungsergebnissen und Verfahren aus philosophischer Sicht, z.B. die Kritik an physiologischen, verhaltenstheoretischen, gestalttheoretischen und soziologischen Erklärungen menschlichen Verhaltens zur Welt (vgl. dazu den Überblick von Waldenfels 1992, 83ff.; Herzog 1992; Lippitz 1980). Phänomenologie etabliert sich auch als eigenständige einzelwissenschaftliche Forschungsrichtung, die sich bewusst mit dem Attribut „phänomenologisch“ versieht und bis heute eigene Traditionen weltweit gebildet hat. Im Visier der Kritik waren und sind bis heute bestimmte Tendenzen: Der Naturalismus, d.h. elementaristische, kausal-analytische

Erklärungsansätze des Menschen und seiner Welt; der Technizismus, d.h. die Hypostasierung von quasi subjektlosen Strukturen und Regelwerken; die technisch-pragmatischen, funktionalistischen Reduktionismen menschlicher und sachlicher Beziehungen; schließlich der Historismus als Entleerung aller Wahrheitsansprüche und eines ungezügelter Relativismus.

3. Das Motiv der methodischen Gewinnung der transzendental verankerten Einheit jeglichen Sinnes von Erfahrung und Erkenntnis

Husserl begnügt sich nicht im Laufe seiner philosophischen Reflexion damit, wie viele Repräsentanten der Münchener Phänomenologie (u.a. Scheler, Pfänder, Reinach), mit der deskriptiven Wesensforschung, die sogar, wie bei Scheler als einem der führenden Phänomenologen aus dem Münchner Kreis, in ein metaphysisches und theologisches Fahrwasser gerät (vgl. zur Charakterisierung Waldenfels 1992, 22ff.; Herzog 1992). Die Suche nach einer Einheit in der Vielfalt materialer Wesensphänomene führt zur transzendentalidealistischen Wende bei Husserl. Das transzendente Bewusstsein gilt nun als „Urstätte des Sinnes“ (Waldenfels 1992, 30f.), dessen Leistungsstrukturen methodisch reduktiv offenbar gemacht werden sollen.

Zuerst auf der Stufe der *eidetischen Variation und Reduktion* wird das Wesen einer Sache in der methodischen Variation möglicher Sicht- und Erfahrungsweisen systematisch, d. h. abstrahierend, formalisierend, generalisierend erschlossen. Danach folgt die sogenannte *transzendente Reduktion*. Sie nimmt die Stufe der impliziten und fungierenden Bewusstseinsakte selbst in den Blick und thematisiert sie. Die damit weitergeführte Reflexionsbewegung des sich selbst erforschenden Bewusstseins, das auf seine Anfänge und damit auf seine Selbstkonstitution aus ist, supponiert - kritisch gesehen in aporetischer Weise - die Einheit eines letztlich mit sich identischen Selbstbewusstseins, ohne diese jedoch jemals erreichen zu können. Davon zeugen die immer wieder neu ansetzenden Reduktionsversuche und Bewusstseinsanalysen Husserls. Als unüberwindliche Barrieren für den methodischen Reinigungsprozess des transzendentalen Bewusstseins erweisen sich dabei die *faktischen Ausgangspunkte* des reflektierenden Bewusstseins selbst. Es vermag diese nicht zu hintergehen. Sie bleiben seinen Konstitutionsbemühungen entzogen.

Letztlich scheitert das transzendentalidealistische Reflexionsprogramm: Die *Anderen und damit die Sphäre der Sozialität und Intersubjektivität* entziehen sich hinsichtlich ihres genuinen Sinnes der Konstitutionssphäre eines einzigen egologisch strukturierten Bewusstseins; der *Leib* selbst bleibt ein merkwürdiges ambivalentes und unvollkommen konstituiertes „Ding“; sogar die Reflexion verstrickt sich in die *zeitlich strukturierte Differenz von Vollzug und Thematisierung* ihrer Akte und erweist sich damit als zeitlich situiert und unabschließbar. Das von den Dingen, den Anderen und seinen eigenen Reflexionsmöglichkeiten ausgehende Bewusstsein bleibt hinterrücks dem verhaftet, von dem es sich zu reinigen versucht. Es ist und bleibt faktisch und kontingent bedingt. Zwar ist damit das idealistische Projekt einer methodischen, d.h. mittels Reduktionen zu gewinnenden und selbsttransparenten Einheitsbasis allen Geltungssinnes gescheitert. Aber das rationale Aufklärungsmotiv einer sich selbst vergewissernden menschenmöglichen Vernunft ist damit nicht außer Kurs gekommen, sondern ihm sind in analytisch nachvollziehbarer Weise in der Sache begründete Grenzen gesetzt. Das sei ausdrücklich gegenüber einer Wesensphänomenologie hervorgehoben, die auf unmittelbare und reine Wesensintuition setzt.

4. Das Motiv lebensweltlicher Erfahrung als faktischer Bedingung der Möglichkeiten menschlicher Erfahrung und Erkenntnis

Dieser transzendentalphilosophischen Wende Husserls sind viele seiner Schüler nicht gefolgt. Einige bleiben der Wesensphänomenologie treu, andere ziehen aus den Aporien und Sackgassen des phänomenologischen Idealismus ihre Lehren und nehmen das *lebensweltliche Motiv* auf. Dieses kommt schon in der Krisisschrift, dem Spätwerk Husserls, zur Sprache (vgl. Lippitz 1993, 48ff.). Mit ihm rehabilitiert Husserl in gewisser Weise die Doxa, das alltagsweltliche, plural verfasste, geschichtlich gewordene sinnlich-leibliche und anschauliche Sinnfundament aller Reflexionsarten, von den Natur- und Sozialwissenschaften angefangen, über die Mathematik und Logik bis hin zu den berufsspezifischen Sonderwelten und der unspezifischen Alltagswelt. Für Husserl ist diese plurale Lebenswelt der faktische Ausgangspunkt seiner oben beschriebenen Reduktionsversuche. Von dort aus versucht er jedoch, auf eine einzige, alle anderen Sonderwelten fundierende universale und ungeschichtliche Lebenswelt als Strukturgefüge zu gelangen. Sie soll als Telos abendländischer Vernunft- und Aufklärungsgeschichte den geistigen Krisensymptomen seiner Zeit, dem Relativismus, dem Pluralismus haltloser Weltanschauungsphilosophen, dem mangelnden Grundlagenbewusstsein der Wissenschaften Einhalt gebieten.

Diesem Telos stehen viele Husserl-Schüler kritisch gegenüber. Phänomenologisches Denken orientiert sich mit ihnen um. Es wird *hermeneutisch und existential* und gewinnt die Oberhand gegenüber dem phänomenologischen Systemdenken. Heidegger als einer der wichtigsten Schüler und von Husserl selbst avisierte Nachfolger kehrt sich von dem bewusstseinsphilosophischen Aufklärungsprojekt ab und kritisiert, dass Husserl das Sein der Sache mit dem Bewusstsein zusammenfallen lasse, ohne die Seinsart des Bewusstseins selbst zu befragen. Sein früher systematisch unvollendet gebliebener Gegenentwurf der Daseinsanalytik, die hermeneutische Phänomenologie des Daseins, rückt Geschichtlichkeit, Endlichkeit, zeitliche Verfasstheit und die unabweisbare Vorurteilsstruktur menschlichen Verstehens in den philosophischen Mittelpunkt. Damit wird die philosophische Wahrheitsfrage von ihrem Ziel einer endgültigen Antwort her, das Husserl noch vorschwebte, destruiert: Wahrheit ist nicht mehr mit dem identitätsphilosophischen Modell der Adäquation und Repräsentation zu sichern, sondern bleibt ein offenes zukunftsgerichtetes Projekt, in dem gleichzeitig Entdeckung und Verdeckung des Sinns von Sein ineinander spielen.

Plessner, von der Biologie herkommend, formuliert in den dreißiger Jahren das anthropologische Theorem der exzentrischen Positionalität des Menschen in seinem Verhältnis zur Natur und zu sich selbst und umspielt gleichfalls dieses identitätsphilosophische kritische Motiv, wie überhaupt die einzelwissenschaftlichen Forschungsarbeiten der Utrechter Schule bes. in der Psychologie (van den Berg), der Verhaltensforschung (u.a. Buytendijk, Linschoten) und der Psychologie und Erziehungswissenschaft (Langeveld), beginnend in den dreißiger Jahren und mit besonderer Wirkung auch auf den deutschsprachigen Raum seit den fünfziger Jahren, der transzendentalphilosophischen Kehre der Phänomenologie eine deutliche Absage erteilen. Sie beschränken sich auf eine erkenntnistheoretisch weniger ambitionierte einzelwissenschaftliche Lebensweltforschung (vgl. dazu den Überblick Lippitz 1997; Weijers 1991).

Der in der Lebensweltthematik sich anzeigende und mit Heidegger radikalisierte Umbruch der Phänomenologie findet also eine breite Resonanz. Wichtig geworden für die neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen sind mit eigenem Gewicht die Konzeptualisierungen der Phänomenologie im französischen Sprachraum. Weit intensiver als Sartres eigenwillige Initiation existenzphilosophischen Denkens, die überwiegend noch cartesianische Züge aufweist, zeitigen die Lebensweltphilosophie und strukturelle Ontologie Merleau-Pontys, aber auch die hermeneutische Phänomenologie Ricoeurs und Lévinas' radikale, gegen alle totalitären Denksysteme - eingeschlossen auch das phänomenologische Projekt - gerichtete kritische Neukonzeptualisierung der „Ethik des anderen Menschen“, Wirkungen auf die außerphilosophische, also auch erziehungswissenschaftliche Rezeption. Das menschliche Bewusstseinssubjekt und damit das Reflexionsvermögen wird geschichtlich,

sozial, sprachlich und leiblich situiert und dezentriert und verliert damit seine prominente Vorrangstellung in der philosophischen Reflexion.

Beispielsweise wird das menschliche Selbst- und Weltverhältnis bei Merleau-Ponty, dem Vorgänger Piagets auf dem Lehrstuhl für Kinderpsychologie an der Pariser Sorbonne, in kritischer Anknüpfung an psychologische, linguistische, physiologische Forschungen *genetisch* rekonstruiert und erweist sich eingebettet in einen „Logos der ästhetischen Welt“ (der Empfindungen, der Wahrnehmungen, des Verhaltens), in dem sich Kultur und Natur sinnhaft durchdringen (Merleau-Pontys Vorlesungen an der Sorbonne 1949-52, 1994). Dieser ästhetische Logos erweist sich als wesentlich unabgeschlossen und unfertig. Er folgt keiner in der Entwicklungspsychologie üblichen teleologischen Konzeptualisierung, die einer hypostasierten, sich ihrer eigenen faktischen und plurivalenten Herkunft nicht mehr erinnernden Erwachsenenrationalität entspringt. Außerdem fundieren zwischenleibliche präreflexive Strukturen der Intersubjektivität das menschliche Selbst- und Weltverhältnis. Sie zeigen, dass jedes soziale Handeln und jede soziale Erfahrung nicht im einzelnen Menschen ein einpoliges Aktzentrum hat, von dem allein aus die Initiativen ausgehen und auf das hin die Wirkungen zurücklaufen und kalkulierbar werden. Vielmehr sind Handeln, Sprechen und andere soziale Spielarten von Erfahrungen in einem *Zwischenreich* der Interaktion angesiedelt. Hier gehen subjektive, objektive, spontane und regelhafte Strukturen *laterale* Verflechtungen miteinander ein. Sie entziehen sich damit einer einzigen Kontrollinstanz, aber auch einer einzigen rational fassbaren Logik (Merleau-Ponty 1986). Spätere an den Strukturalismus angelehnte phänomenologische Studien Merleau-Pontys tilgen die in früheren Werken noch vorhandenen Reste einer sinnlich-leiblich dimensionierten Bewusstseinsphänomenologie. Subjektzentrierte Sinnprozesse weichen strukturalen Sinnstiftungen. Sie entstehen durch Differenz, Abweichung, Abhebung von vorhandenem Sinn. Sie bedürfen auch keiner ursprünglichen Sinnbasis mehr, ob sie nun als Lebenswelt thematisiert wurde oder als ein anderes ontologisches Fundament. In der „indirekten Ontologie des Sehens“, so kommentiert Waldenfels, wird das Sehen nicht als Akt eines Wahrnehmungssubjekts begriffen. Sondern das „Sehen (*vision*) ist (...) ein Geschehen, das sich zwischen Sehendem, Sichtbarem und Mitsehendem anspielt.“ (Waldenfels 1992, 62). So erscheint Sinn immer nur als „Differenzgeschehen, indem etwas erscheint, indem es von einem anderen abweicht und sich vor einem Hintergrund abhebt, und dasselbe gilt auch für *jemanden*, der sich aus einem sozialen Feld heraushebt“ (ebd.). Auch der Leib gehört aufgrund seiner natural-materialen, intersubjektiven und sozial-kulturellen Verfasstheit und lebendigen Artikulation einschließlich seiner autobiographischen Dimensionen nicht nur mir allein, sondern erweist sich als ein vieldimensional verflochtenes Gebilde, für das es keinen einzigen und ersten Ursprung mehr gibt. Ihm kommt das Subjekt mit seinen beschränkten reflexiven Mitteln stets zu spät auf die Spur, wenn überhaupt.

5. Das diskurskritische Motiv der Genealogie zwischenmenschlicher differenter Erfahrungs- und Verpflichtungsansprüche als Sinngeneese in statu nascendi

Alle diese Aspekte, der zuletzt skizzierte Abschied von einer Repräsentationstheorie der Wahrheit, der kritische, ja sogar radikale Bruch mit allen Versuchen abendländischer Rationalität, die heterogene Vielfalt der sozialen und dinglichen Welt mit ihren unterschiedlichen Sinnansprüchen, lassen das Philosophieren an die Grenzen der Phänomenologie geraten. Verlassen wird der Vorstellungs- und Geltungsraum einer einheitlichen, selbstbezüglichen Vernunft.

Das zeigt sich zum Beispiel in den philosophischen Arbeiten des jüdisch-litauischen Philosophen Lévinas. Dort sind es die konkreten ethischen Ansprüche des Anderen, die jede bestehende geschichtliche oder ontologische Ordnung transzendieren und die den vorherrschenden Egoismus selbstbezüglicher Subjekte, die um ihre Selbsterhaltung

gegeneinander kämpfen, durchbrechen. Hörbar werden diese Ansprüche nur, wenn wir durch die Erscheinungswelt hindurchgehen, systematisch gesprochen, wenn wir den Repräsentationsraum traditioneller philosophischer und damit auch phänomenologischer Vernunft durchstoßen, die sich vorwiegend als „theoria“ inszeniert, und an die Grenze phänomenologischer Deskriptionen geraten. Das Antlitz des Anderen, Sinnbild aller ethischen Verbindlichkeit und Fremdverpflichtung des Ich, bezeugt sich erst im Scheitern seiner phänomenalen Form als Gesicht. Denn als Selbstaussdruck, der von sich selbst her bedeutet und den Mitmenschen verpflichtet, kann das Antlitz nicht auf das Gesicht reduziert werden, das man anhand seiner Eigenschaften und im Vergleich zu anderen als ein besonderes identifiziert. Der Andere als Fremde entzieht sich der intentionalen Verfasstheit des Bewusstseinsraumes, den Einverleibungs- und Ausnutzungsversuchen der auf lebensnotwendige Selbsterhaltung gerichteten ökonomischen Existenz des einzelnen. Der Andere als Antlitz ist kein Phänomen unter anderen, sondern seine „Epiphanie“, der „in seiner Transzendenz, Exterritorialität, Erhabenheit und Fremdheit ein unendliches Begehren (désir) auslöst und einen Anspruch erhebt, dem wir nur in der Gabe, in der Gabe der Rede und in der Haltung der Gastlichkeit zu entsprechen vermögen“ und der „allen Intentionen und Entwürfen zuvorkommt“. Er stellt das Selbst in Frage und ermöglicht ihm eine ethische Beziehung zum Anderen (vgl. Waldenfels 1992, 65f. auch 1994, 302ff.; Lippitz 1989). Somit entwirft Lévinas im Bruch mit der Phänomenologie und mit der abendländischen Subjektivitätsmetaphysik eine Genealogie der Moral, die als „Erste Philosophie“ der Husserlschen erkenntnistheoretischen Konzeptualisierung einer „Ersten Philosophie“ vorausgeht. Denn, so Lévinas, jedwede Theorie mit ihren Wahrheitsansprüchen und Verbindlichkeiten verdanke sich zuerst der ethischen Verpflichtung und Verbindlichkeit, also - disziplintechnisch ausgedrückt - der „praktischen Philosophie“ als „prima philosophia“, die vom Anderen ausgeht.

Ist damit die Phänomenologie tatsächlich an ihr Ende gekommen? Haben sich ihre deskriptiven Möglichkeiten erschöpft und ist ihr Logos als totalitär und subjektbezüglich desavouiert? Waldenfels macht darauf aufmerksam, dass bestimmte Tendenzen bei Lévinas vorherrschen, die Fremdheit des Anderen zu hypostasieren und gänzlich von den sozialen Ordnungen ihres Erscheinens abzulösen. Aber als „Außer-ordentliches“, das die sozialen Ordnungen übersteigt, muss der Andere die sozialen Ordnungen immer schon voraussetzen, in denen er Ungerechtigkeit erleidet, die „in jedem >Vergleichen des Unvergleichlichen<“ liegen (Waldenfels 1992, 67). In dieser Kritik klingt Waldenfels' eigene Position an. Er ist einer der führenden jüngeren Vertretern der phänomenologischen Forschung. Sein Hauptanliegen lässt sich am Konzept einer „*responsiven Rationalität*“ (1994, 333ff.) verdeutlichen, das als Gegenentwurf zum bewusstseinszentrischen Intentionalitätskonzept ausgewiesen wird. Wie Lévinas und wie u.a. der bekannte strukturalistische Denker Derrida in seiner akribischen kritischen Husserl-Lektüre, arbeitet Waldenfels mit differenztheoretischen strukturalen Sinnbegriffen gegen tradiertes Ordnungsdenken und identitätsphilosophische Systementwürfe, und zwar nicht nur innerphilosophisch, sondern in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen soziologischen, linguistischen und psychologischen Theorien. Er rekonstruiert in feinschrittigen Deskriptionen und Analysen die Genealogie von Ordnungen des Sozialen, unserer sinnlichen Natur, der Sprache und des Wissens. Dominierende diskurs-, kommunikations- und systemtheoretische Theoriengebäude überspringen in ihrer Suche nach universalen Rechtfertigungsmöglichkeiten von Rationalität meistens diese genealogische Dimension, bzw. sie setzen das durch sie Entstandene als vorgegebenes Material zur Klärung von Geltungsansprüchen meistens unreflektiert voraus. *Aber Ordnungs-, Regel- und Kriteriensysteme entstehen aus heterogenen und fremdbezüglichen Wurzeln und prekären, oftmals intransparenten Verflechtungen des Handelns, Sprechens und der leiblich-sinnlichen Auseinandersetzung des Menschen mit den Dingen.* Waldenfels begreift sie im Sinne des struktural orientierten Spätwerkes von Merleau-

Ponty als laterales Geflecht von Sinnüberkreuzungen, -überschneidungen und -vermischungen ohne zentrierende Mitte oder hierarchische Organisation. Entstandene Ordnungen unterliegen damit nicht einem einzigen Logos von Rationalität und bleiben prekär, da sie sich vorrationalen und kontingenten Selektionen und Exklusionen von Sinnansprüchen und Sinnsetzungen verdanken.

Am Paradigma des sprachlichen Geschehens von Frage und Antwort stellt Waldenfels folgende Topoi vor, die die responsive Rationalität als Strukturmerkmale zwischenmenschlicher, leiblich und sprachlich dimensionierter Ordnungen kennzeichnen (vgl. 1994, 343ff.):

- *Hiatus* oder Riss, Spalt, Sprung oder Kluft. Sie trennen Antwort und Frage voneinander und ermöglichen sie zugleich. Weder gibt es zwischen ihnen ein gemeinsames Band, noch reichen Denk-, Kausal-, Gebots- oder Zielregeln aus, sie aneinander zu ketten. Zwischen Fragendem und Antwortendem wirkt die gegenseitige Fremdheit als strukturierendes Moment, so dass jedes Frage-Antwort-Geschehen Überraschungs- und Ereignischarakter hat.
- *Irreziprozität* als Strukturmoment meint, dass Fragende und Antwortende jeweils differente Positionen einnehmen unter gleichzeitigem Ausschluss einer dritten, ihnen übergeordneten Position.
- *Diastase* kennzeichnet einen Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht. So differenzieren sich Frage und Antwort im konkreten Prozess des Gesprächs voneinander, ohne dass beide untergründig durch ein inhaltliches Band oder eine eindeutige Regelung aneinander gekettet wären.
- Die Figur des *Überschusses* besagt, dass Antworten wie auch Fragen als Ereignisse auftreten, die als getrennte sich gegenseitig motivieren, indem sie sich transzendieren, ohne jedoch ein vorher geknüpft Band zu bilden. So motiviert die Frage eine Antwort, indem sie dem Antwortenden einen Sinnhorizont eröffnet, ohne dass dieser jedoch die Antwort determiniert. Und gleiches gilt für die Antwort, die auf die Bestätigung des Fragenden angewiesen bleibt, wenn sie als Antwort erfolgt. Ob sie richtig, passend oder unpassend usw. ist, liegt nicht in ihrer Bewährung. Insofern ist unter strukturellen Gesichtspunkten das Frage-Antwort-Geschehen *subjekt-dezentriert und heterogen* verfasst. In ethischer Hinsicht machen sich jeweils konkrete Verbindlichkeitszumutungen und -annahmen bemerkbar. Ihnen kann man genauso wenig ausweichen wie dem Blick des Anderen. Die Zumutung und Verbindlichkeit äußert sich schon im Faktum, im „Dass“ der Geste. Auch wenn diese dann nicht erwidert wird, ist der Anspruch selbst vernehmbar geworden.

Phänomenologisch orientierte Rezeptionstendenzen in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Die folgende Rekonstruktion der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Rezeption der Phänomenologie richtet sich nach den oben skizzierten phänomenologischen Motiven aus und ist selbstverständlich nur als ein möglicher Ordnungsversuch zu werten. Er konzentriert sich auf die Darstellung einiger Haupttendenzen. Man kann grob vier Phasen der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Phänomenologie unterscheiden:

1. die Zeit vor dem ersten Weltkrieg und zwischen den beiden Weltkriegen;
2. die anthropologische Wende der Pädagogik in den fünfziger und sechziger Jahren unseres Jahrhunderts;
3. die sozialwissenschaftliche Wende seit den siebziger Jahren;

4. die vernunftkritische Phase bestimmter erziehungswissenschaftlicher Forschungen und Theoriediskussionen in den neunziger Jahren;

1. *Die Motive einer „rein“ deskriptiven und regionalontologischen Grundlegung und Einheit der Pädagogik als Wissenschaft*

In den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts greift man u.a. die *Programmatik einer deskriptiven, phänomenologisch gegründeten Regionalontologie bzw. Gegenstandslehre* der Pädagogik auf. Es geht um Konsolidierungsversuche der Pädagogik als einer zwar noch jungen, aber eigenständigen Disziplin.

Mit Blick auf Husserls „Philosophie als strenge Wissenschaft“ (1910) und „Logische Untersuchungen“ (1913, 2. Auflage) gelangt aus nächster geistesverwandter Nachbarschaft, dem Neukantianismus, Hönigswald zu folgender Einschätzung: Die Phänomenologie könne durch ihre transzendentalphilosophisch, geltungs- bzw. sinntheoretisch angelegten Bewusstseinsanalysen eine denkrationalen Ordnung und Übersicht in die Vielfalt pädagogisch relevanter Gegenstände bringen, was die Methode und den Ort der wissenschaftlichen Reflexion angehe, nämlich das reflexive Bewusstsein, darin erweise sich der universale Charakter der phänomenologischen Reflexion. „Mannigfaltige und wertvolle Aufschlüsse über das innere Gefüge wichtiger pädagogischer Konstanten dürfen in der Tat von einer folgerichtig vertieften phänomenologischen Forschung erwartet werden. Was die Gegenstände, Logik und Wahrhaftigkeit, Interessen oder sittliche Wertungen bzw. Werthaltungen in der Einheit ihrer Wesensbeschaffenheiten, d.h. unabhängig von dem empirischen Aspekt ihrer mannigfaltigen Gestaltung in der Erfahrung sein mögen, das betrifft Fragen, deren Reichtum an entscheidenden Motiven kaum zu verkennen ist. Unter neuen Gesichtspunkten bewährt sich eben auch hier wieder der notwendige Wechselbezug philosophischer und pädagogischer Fragestellungen“ (Hönigswald 1927, 199f.).

Dieser Fremdeinschätzung der universalen Bedeutung der Phänomenologie für die Pädagogik korrespondiert auch die Selbsteinschätzung im Lager phänomenologisch orientierter Pädagogen (vgl. dazu Reyer 1921, 97). Phänomenologisch-deskriptive Forschungen in der Pädagogik sollten die unerlässliche und absolute wissenschaftliche Voraussetzung jeder empirischen Tatsachenforschung bilden (ebd. 107) und den „material-apriorischen Gehalt der Pädagogik“ sicherstellen. Für eine phänomenologische Lerntheorie stellt Reyer die zentrale Struktur der Intentionalität aller Denkprozesse heraus, die in Anlehnung an Herbarts Stufenschema Lern- und Artikulationsprozesse strukturieren helfe (ebd. 114). Diese eher programmatischen Überlegungen führt der Psychologe und pädagogische Theoretiker Alois Fischer in dem Entwurf einer „Deskriptiven Pädagogik“ (1914) weiter aus. Fischer gehört zum Umkreis der Münchener gegenstandsontologischen Phänomenologie. Vor Augen hat er eine phänomenologisch-deskriptiv begründete „Prinzipienwissenschaft von der Erziehung“. Analog zu Hönigswald und Reyer, auch später zu Lochner (1927) trennt Fischer sehr scharf die empirische Ebene der pädagogischen Tatsachenforschung bzw. der pädagogischen Tatsachen von der Begründungsebene. Die deskriptive Pädagogik sei explizite Theorie und habe die Aufgabe „einer reinen, soweit als möglich interesseloser Erkenntnis dienenden pädagogischen Theorie zu erfüllen“ (1914, 84). Deren Kernpunkt sei die Deskription, die die Tatsache der Erziehung „im ganzen und die Einzeltatsachen der Erziehung nach ihrem historischen und aktuellen Bestande“ studiere. Beschreibung meine „die reine, allerdings so tief als möglich geführte Beschreibung und Zergliederung der Einzelheiten der pädagogischen Praxis“ (1914, 85).

„Genau beschreiben, was der Schüler tut - wenn er z.B. ein Gedicht interpretiert, einen Satz kopiert, eine eingekleidete Rechenaufgabe durchdenkt, um den Ansatz zu finden, erfordert eine hochentwickelte psychologische und pädagogische Achtsamkeit, eine Weite der Einfühlung und des Nachverstehens, die als Naturgabe nicht häufig, erst als Resultat einer

guten Schulung zu erlangen ist“ (ebd., 86). Beschreibung ziele „auf die genaue und erschöpfende Wiedergabe der im Bewusstsein des lernenden Kindes selbst in verschiedenen Einzelheiten des Erlebnisses sich abspielenden Vorgänge“ (ebd., 86).

Wichtig sei die gegenstandskonstitutive Aufgabe einer vorurteilsfreien und theorieleeren Beschreibung. Sie liege unterhalb jedes standpunktgebundenen hermeneutischen oder alltäglichen Verstehens von pädagogischen Prozessen oder Tatsachen und sei geltungsbegründend. So könne man Gebiete ausmessen, „in denen Gegebenes und Letztes aufzeigbar ist oder vermutet wird“ (ebd., 88). Erst dann wäre man in der Lage, der Zersplitterung eines Fachgebietes in Schulen Herr zu werden und über die Richtigkeit von Standpunkten zu entscheiden. Die beschreibende Feststellung von Tatsachen als letzte Instanz errichte den Boden, „auf den alle Richtungen des pädagogischen Denkens, die historischen, dogmatischen, exakten, experimentellen, die religiösen, die Herbartianer, die Rousseauschüler, die Platoniker, die Instinktpädagogen und die Organisatoren - sich stellen müssen“. Denn dieser Boden wäre, so die paradoxe Formulierung, selbst „standpunktlos“. Mit anderen Worten lege eine vorurteilsfreie Beschreibung das regionalontologische Fundament wissenschaftlicher Pädagogik. Die Was-ist-gegeben-Frage solle so weit getrieben werden, „bis weiter zu fragen evident unsinnig wird“ (ebd. 91) und ein „von allen Wirklichkeitssetzungen und theoretischen Formungen freier Tatsachenstoff“ zu Tage gefördert worden ist (ebd. 92).

Rückblickend muss man konstatieren, dass die beiden phänomenologischen Motive deskriptiver Methodik und Konstitution einer die Vielfalt von pädagogischen Wesenstatsachen integrierenden Regionalontologie Programm geblieben sind und im pädagogischen Rezeptionsverlauf der Phänomenologie keine weitere Bedeutung gewonnen haben. Eine von Dilthey herkommende historisch-hermeneutische Pädagogik, die kritisch gegenüber apriorisch begründeten Prinzipien oder Kategorien von Pädagogik eingestellt ist, gewinnt zunehmend an Einfluss (vgl. dazu Moog 1918; Grunewald 1927). Das lebensweltlich-hermeneutische Motiv kommt dieser geisteswissenschaftlichen Strömung seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts am nächsten.

2. Lebensweltlich-phänomenologische Motive pädagogischer Forschungen

Diese Motive kommen ohne grundlagentheoretische Ambitionen aus. Sie bilden - so meine Einschätzung - den Hauptteil phänomenologisch orientierter Arbeiten in der Erziehungswissenschaft.

Einer der bekannteren Vertreter ist in der Zwischenkriegszeit Fr. Copei, dessen wenigen Arbeiten von Husserl, Scheler, Spranger und H. Lipps beeinflusst wurden (vgl. dazu Meyer-Drawe in Danner/Lippitz 1984, 91ff.). Die bis heute noch bekannten, von ihm ausdrücklich als phänomenologisch bezeichneten Analysen schöpferischer Momente im Bildungsprozess (1969, 9. Auflage) werden für die Reformpädagogik wichtig. Darin hebt er die in der Erlebnispädagogik oftmals romantisierende Gegenstellung von Rationalität und Erlebnis kritisch auf. Er thematisiert in meisterhaften deskriptiv-exemplarischen Studien das bei Husserl schon angezeigte Problem, wie aus lebensweltlichen, vor- und außerwissenschaftlichen Erfahrungen wissenschaftliche Erkenntnis entspringt, aus welcher Erfahrungsschicht die zündenden Ideen für wissenschaftliche Theorien stammen, in denen sich etwas Neues zeigt, und wie dieses dann diskursiv ausgearbeitet werden kann. Dabei stellt sich heraus, dass das schöpferische Bewusstsein ein vielschichtiges, keineswegs einheitlich strukturiertes Bewusstsein ist. Es reicht bis in die Tiefen des kindlichen synkretistischen Bewusstseins hinein, für das die Dinge belebt sind und die Welt noch Ausdrucksgestalt hat.

Am Rande erwähnt sei das frühe, nicht dezidiert pädagogische Schaffen Theodor Litts. Er orientiert sich darin an der Phänomenologie (1925), bleibt aber skeptisch gegenüber den

transzendentalphilosophischen Ambitionen Husserls. Er greift in seinen kulturanthropologischen Forschungen auf die deskriptive Forschungsmethode der ideeierenden Variation zurück, um auf induktiv-exemplarischem Wege strukturelle Bedingungen des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft zu durchleuchten. In seinen späteren Arbeiten nähert er sich stärker der Hegelschen Geistesphilosophie und dem dialektischen Methodenverständnis an. In diesem Denkraum spielt die Phänomenologie nur noch eine marginale Rolle.

Deskriptive, frühe Formen ethnographischer Forschungen über die besonders städtisch geprägte Lebenswelt von Kindern finden wir in den Arbeiten der Geschwister Muchow, die im Umkreis von William Sterns personalistischer Psychologie entstanden sind. Hier werden mit einer Vielfalt qualitativer Beobachtungsformen Erfahrungs- und Erlebniswelten von Kindern in unterschiedlichen städtischen Milieus erkundschaftet (vgl. zur qualitativen phänomenologisch oder deskriptiv geprägten Kinderforschung seit der zwanziger Jahren bis heute auch die Übersicht von Lippitz 1999).

Eine zweite, stärker systematisch geprägte Rezeption der Phänomenologie findet man in der Pädagogik nach dem zweiten Weltkrieg, insbesondere in ihrer sogenannten anthropologischen Wende. Drei Hauptrichtungen zeichnen sich hier ab (vgl. dazu ausführlicher Lippitz 1980 mit weiteren Belegen): Fundamentalontologische, subjekt-, diskurs- und wissenschaftskritische (s.u.), die in der praktisch-philosophischen Theorietradition der Erziehungs- und Bildungsphilosophie stehen, und hermeneutisch-deskriptive und lebensweltlich-phänomenologische Ausrichtungen konkreter pädagogischer Forschungen. Was die beiden letzteren dezidierten empirisch orientierten Forschungsrichtungen angeht, so konzentrieren sie sich in der sogenannten Tübinger Schule um O.F. Bollnow und in der Utrechter Schule um M.J. Langeveld herum.

Die schon zu Husserls Lebzeiten beobachtbaren Verbindungen von eidetischer Phänomenologie mit sprachphilosophischen, daseinsontologischen und anthropologischen Reflektionen finden wir in den zahlreichen pädagogischen Arbeiten O.F. Bollnows (1941, 1962, 1964, 1965; vgl. kritisch Lippitz 1980; Boelhauve 1997). Philosophisch gesehen orientiert er sich an der nachhusserlschen Phänomenologie, insbesondere an Heideggers systematisch angelegtem fundamentalontologischen Grundlegungsversuch einer hermeneutischen Phänomenologie, ohne jedoch ihren transzendentalphilosophischen Impetus aufzugreifen. Ähnliches gilt für seine überwiegend kritische Rezeption des französischen Existentialismus, deren subjektzentrierten Freiheitsbegriff er ablehnt. Basis seiner philosophischen Überzeugungen ist eine außerphänomenologische „positive“ Sinnmetaphysik, die er in einigen Grundzügen ausarbeitet und die den Rahmen besonders seiner normativen pädagogischen Analysen der Formen „einfacher Sittlichkeit“ bestimmt. Genuin phänomenologisch dagegen sind seine deskriptiven Einzelstudien u.a. vor- und außerwissenschaftlicher, nicht nur kognitiver Phänomene des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses wie des Raumes, der Stimmungen, des Atmosphärischen, die er in pädagogischen Zusammenhängen thematisiert. Hier werden bis heute wichtige und wertvolle Einsichten in die Komplexität und in verschiedenste Register menschlicher Erfahrungen gewonnen. Das phänomenologisch-hermeneutische Bewusstsein ist sich der Grenzen und der Situiertheit der Vernunft bewusst. Das zeigt sich in der Auffassung von Anthropologie, in deren Rahmen die Frage nach dem Wesen des Menschen niemals endgültig unter Absehung seiner Faktizität zu beantworten ist. Dadurch kommt eine Offenheit des Fragens und Forschens zustande, die bis in die heutige Zeit hinein produktiv ist.

Insbesondere die produktive und kritische Zuwendung der Pädagogik zu den anthropologischen Wissenschaften wird hier vorbereitet, woraus die für die Neubestimmung des Bildungsprozesses und eines pädagogischen Lernbegriffs wichtigen Arbeiten von W. Loch (1963, 1980, 1981, 1988) resultieren. Lernen ist nicht nur ein kognitiv-reflexiver, auf Wissen ausgerichteter Akt, sondern es ist auch im „Könnensbewusstsein“ an Handlungen und

an sie sedimentierende Gewohnheitsbildungen, an Gestalten des Habitus gebunden und vorreflexiv entwickelbar. Lochs Studien münden schließlich in die autobiographische Lebenslaufforschung (1979, 1988). In ihr wird das Subjekt der Erziehung, der Erzogene, rehabilitiert. Wichtig ist für die Pädagogik nicht nur, wie es sich als Erzogenwerdender erlebt und erfährt, sondern wie es selbst an der eigenen Erziehung mitgestaltet. Bestimmend für diese Arbeiten der „Tübinger Schule“ sind der antidogmatische Gestus in den Methoden, die Sensibilität für komplexe vielfältige und nicht nur kognitivistische Erfahrungen insbesondere im Bereich des Ästhetischen (Bräuer 1966, 1969, 1985, 1988) und der Didaktik (Giel 1965/66), und der geschärfte Blick für vorrationale, dennoch sinnhafte Strukturen des Verhältnisses von Kind und Welt. Er korrigiert eine allzu fraglose Dominanz der Perspektiven des Erwachsenen in der Pädagogik (vgl. dazu auch Lippitz 1999).

Für die „anthropologische Wende“ im deutschsprachigen Raum wichtig geworden sind auch die pädagogischen Arbeiten des Niederländers M.J. Langeveld. Sie sind seit den 50iger Jahren im deutschen Sprachraum verstärkt rezipiert worden (Langeveld 1964, 1966, 1967, 1973). Langeveld, ein Schüler des phänomenologischen Sprachforschers Pos, grenzt sich deutlich von den transzendentalidealistischen Tendenzen Husserls ab und formuliert mit Blick besonders auf Merleau-Ponty und im Sinne der „Utrechter Schule“ ein lebensweltlich orientiertes pädagogisches Forschungsprogramm. *Es will das konkrete Mensch-Verhältnis in allen seinen pluralen Sinndimensionen mittels subjektiver, qualitativer Forschungen begreifen. Die Forscher selbst verstehen sich als Teilnehmer im Forschungsfeld und verfolgen nicht nur wissenschaftsinterne Interessen, sondern auch handlungsorientierende Ziele, die auf Humanisierung aller menschlichen Verhältnisse ausgelegt sind.* Gemeint ist damit die Veränderung der oftmals schwierigen, wenig die Emanzipation förderlichen Lebensbedingungen der Kinder in einer als „Vermassung“ kritisch diagnostizierten gesellschaftlichen Entwicklung. Die philosophischen Abgrenzungen gegenüber Husserl sind systematisch kaum ergiebig, und Langevelds Versuche einer integrativen auf phänomenologisch-deskriptiv zu erhellende Wesenstrukturen aufruhenden Pädagogik können nicht überzeugen (vgl. kritisch Lippitz 1997). Dagegen sind seine vielen kleinen deskriptiven Studien über das Weltverhältnis von Kindern, der eigentümlichen Ding- und Leiberfahrung, ihre Phantasietätigkeit und ihr Selbsterleben wegweisend. Außerdem bilden Langevelds kritische Auseinandersetzungen mit den Methodenidealen besonders empirisch-analytischer Forschungen in Psychologie und Pädagogik überzeugende Beispiele einer sich den Einzelwissenschaften kritisch öffnenden phänomenologischen Forschung. Alle diese Studien wirken als Vorbilder bis heute fort und haben im angelsächsischen und auch im hier interessierenden deutschsprachigen Raum weitere konkrete qualitative Studien zur Anthropologie des Kindes angeregt (vgl. u.a. Lippitz/Meyer-Drawe 1986, 1987; Lippitz/Rittelmeyer 1990; Danner/Lippitz 1984; vgl. den Überblick von Rumpf 1991, 313ff.; ausführlicher Lippitz 1993, 13ff.).

Die sozialwissenschaftliche Wende in der Erziehungswissenschaft seit den siebziger Jahren löst die pädagogisch-anthropologische ab. Damit ändert sich die phänomenologisch orientierte Rezeptionsrichtung. Sie wird von fremd auf neu in der Erziehungswissenschaft initialisiert und bringt seit den achtziger Jahren eine Reihe von systematischen, phänomenologisch orientierten Grundlegungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft hervor, die besonders an die lebensweltlichen, diskurskritischen und genealogischen Motive anknüpfen.

Das *lebensweltliche Motiv* der nachhusserlschen Phänomenologie, insbesondere des französischen Phänomenologen Merleau-Ponty, wird von mir systematisch in der Untersuchung „>Lebenswelt< oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung“ (Lippitz 1980) aufgegriffen. Sie beabsichtigt zum einen die kritische Rekonstruktion phänomenologischer Lebensweltansätze in den Sozialwissenschaften und anthropologischen Theorien, die auch in der Erziehungswissenschaft Beachtung gefunden haben (vgl. u.a.

Habermas, Kamper, Schütz, Kritische Psychologie, Bollnow, Langeveld), zum anderen die Konzeptualisierung eines Erfahrungsbegriffs, die qualitative deskriptive Forschungen in der Erziehungswissenschaft methodologisch rechtfertigt. In gewisser Weise wird hier der Forschungsansatz der Utrechter Schule aktualisiert und in vielen weiteren kleineren, u.a. auch autobiographisch dimensionierten qualitativen Studien über kindliche Selbst- und Weltverhältnisse konkretisiert (Lippitz 1993; Lippitz/Rittelmeyer 1990). Das besondere Erkenntnisinteresse ist dabei die Rehabilitierung nicht- und vorwissenschaftlicher praktischer Erfahrungen in der Pädagogik gegenüber den Omnipotenzansprüchen wissenschaftlicher Erkenntnis.

Überschaut man das weite Feld der vielen kleineren und größeren lebensweltorientierten Arbeiten in der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum seit den achtziger Jahren, so kann man feststellen, dass sie nahezu keines ihrer Forschungsgebiete ausgelassen haben. So geht es der Grundschulpädagogik mit ihren Schwerpunkten der ästhetischen Erziehung und des Sachunterrichts (vgl. u.a. Bräuer 1988; Popp 1985; Westphal 1997) um einen Unterricht, der die Vielfalt kindlicher Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten für einen anregenden, alle Sinne ansprechenden Unterricht nutzt. In didaktischen Untersuchungen wird insbesondere die komplizierte Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen und lebensweltlicher Erfahrung der Schüler im naturwissenschaftlichen und anderem wissenschafts-propädeutischen Unterricht thematisch (für den Physikunterricht vgl. u.a. Redeker 1982, 1995; Meyer-Drawe/Redeker 1985; Meyer-Drawe für die Mathematik 1987; Glatfeld/Schröder 1986; Hoerbürger 1991 für den Musikunterricht). Sozialpädagogische Studien und sozialisationstheoretische Kindheitsforschungen widmen sich auch mit phänomenologisch-deskriptiven Methoden der außerschulischen Erfahrungswelt von Kindern, ihren Raumerfahrungen, den Prozessen der Aneignung und des Umspielens von vorgegebenen Erlebnismöglichkeiten (vgl. Lippitz 1989, 1999, dort auch weitere Literatur; vgl. Friebertshäuser/Prengel 1997). In milieunahen autobiographischen Studien wird der Genealogie kindlicher Moralität nachgespürt (vgl. u.a. Lippitz 1991), und es werden im Sportunterricht Einsichten in die Struktur des Leibes und der Bewegung gewonnen, damit kindgerechter, nicht auf Hochleistung getrimmter Sportunterricht möglich wird (vgl. Meinberg 1984; Thiele 1990). Ein traditionelles phänomenologisches Forschungsgebiet ist das Kinderspiel, das schon sehr früh das Interesse phänomenologischer Forscher auf sich gezogen hat, so u.a. das des Husserl-Assistenten Eugen Fink oder das des auch in Deutschland bekannten prominenten Vertreters der Utrechter Schule Buytendijk (vgl. dazu ausführlicher neuerdings Kolb 1990). Auch die kritische Auseinandersetzung mit dominierenden psychologischen Lerntheorien fehlt nicht. In ihnen geht es in grundsätzlicher Weise um die kritische Offenlegung der Vorurteile, die einseitig rationalistische Konzepte des kindlichen Lernens begünstigen (vgl. dazu als Beispiel die Kritik an Piaget in Lippitz 1993, 131ff; Meyer-Drawe 1986). Nicht selten in zivilisationskritischer Absicht werfen solche Studien ein Schlaglicht auf die Verluste und Disziplinierung von Möglichkeiten der Erfahrungs- und Erlebnisweisen, die das Erwachsenwerden mit sich bringt und die unsere Gesellschaft in Teil- und Subkulturen abschiebt, indem sie sie auf diese Weise kanalisiert und marginalisiert.

3. Subjekt- und diskurskritische, genealogische und ethisch-kommunikative Motive in phänomenologischen Forschungen der Erziehungswissenschaft

Zeitgleich mit den pädagogisch-anthropologischen pädagogischen Forschungen werden im bildungs- und erziehungsphilosophischen Denken von Heidegger wichtige Denkanstöße aufgenommen (vgl. kritisch und weiterführend zur Heidegger-Rezeption in der Pädagogik auch Meyer-Drawe 1988). In Orientierung an der Fundamentalontologie Heideggers legt Ballauff (u.a. 1966, dazu Heim 1993) unter den Stichworten von „Menschlichkeit“ und „Sachlichkeit“ eine z.T. metaphysisch konzipierte Bildungstheorie vor. Kritisch sollen

Bildungstraditionen befragt werden, die in der vorherrschenden abendländischen Subjektivitätsmetaphysik verankert sind. Angestrebt wird die bis in die Allgemeine Didaktik reichende Neubestimmung eines nicht-subjektzentrierten Bildungs-, Lern- und Erfahrungsbegriffs. Der Anspruch der Sache solle vor dem eigenmächtigen subjektiv-konstruktiven Zugriff durch den Lernenden bewahrt werden. Dieser müsse sich ihr vielmehr in der nicht-subjektivistischen Haltung des vernehmenden Denkens öffnen. Mit kosmologischen Fundierungsversuchen von Bildung verlässt Ballauff schließlich den phänomenologisch-hermeneutischen Denkhorizont, den der junge Heidegger eröffnet hat. In den Überlegungen von Ballauffs Schüler Schaller (u.a. 1987) zu einer Pädagogik der Kommunikation fließen dialogische, kommunikationstheoretische und phänomenologische Orientierungen ineinander. Pädagogische Verhältnisse werden als nicht autoritative oder nicht erwachsenenzentrierte konzipiert, und in jüngeren Veröffentlichungen werden sie unter Rekurs auf die phänomenologische Inter-Subjektivitätsproblematik neu fundiert.

Angeregt dazu hat eine weitere grundlegende Aufarbeitung und Weiterführung phänomenologischer Denktraditionen durch Meyer-Drawe. In „Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität“ (1984) setzt sie sich mit phänomenologisch orientierten Konzeptualisierungen der Intersubjektivitätsproblematik in Philosophie (u.a. Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Waldenfels) und Pädagogik auseinander (u.a. Ballauff, Schaller, Ortega y Gasset). In den kritischen Blick geraten dabei einmal der schon skizzierte Husserlsche Bewältigungsversuch der Phänomene Leiblichkeit und Intersubjektivität und zum anderen deren hermeneutisch-existenziale Auslegung durch Heidegger (vgl. allgemein zur Heidegger-Rezeption in der Pädagogik kritisch auch Meyer-Drawe 1988). Meyer-Drawe greift Merleau-Pontys und Waldenfels' sprach- und leibtheoretischen Forschungen unter dem Aspekt der Genealogie auf und diskutiert ihre entwicklungspsychologische und pädagogische Bedeutung für das Aufwachsen der Kinder und für die Gestaltung eines angemessenen Verständnisses pädagogischer Kommunikation.

Besonderes Gewicht legt sie auf die „Konstituierung sozialen Sinns als Artikulation inter-subjektiver pädagogischer Praxis“. Von dort her werden allgemein Möglichkeiten und Grenzen einer der Idee nach symmetrischen Pädagogik der Kommunikation (Schaller) sichtbar. Das faktische asymmetrische Beziehungsverhältnis von Erwachsenen und Kindern ist es, das der Idealisierung des pädagogischen Verhältnisses als herrschaftsfreie Kommunikation eindeutige Grenzen setzt. Diese Asymmetrie kommt nicht nur entwicklungsbedingt zustande, da sich das Verhältnis der Kinder zur dinglichen und sozialen, sprachlichen und symbolischen Welt erst allmählich aufbaut (vgl. dazu auch die weit ausgreifende phänomenologisch zentrierte entwicklungspsychologische Grundlagenarbeit von Seewald 1992 über „Leib und Symbol“). Sie bleibt im Sinne Merleau-Pontys und der von Waldenfels analysierten Strukturen responsiver Rationalität ein Strukturmerkmal menschlicher Intersubjektivität überhaupt. Nicht nur hier, im kommunikativen Interaktionsraum, hat man es mit Hypostasierungen und Idealisierungen von Rationalitätsformen zu tun, die der Kritik bedürfen. Gerade auch die phänomenologischen Revisionen entwicklungspsychologischer Forschungen zeigen deutlich, dass sich ihre Maßstäbe an erwachsenenzentrierten Vernunftidealen ausrichten, die sich im neuzeitlichen Menschbild als „Illusionen der Autonomie“ kundtun (Meyer-Drawe 1990) und auch, historisch gesehen, die technischen Allmachtsphantasien und Träume von Menschenmaschinen beflügeln (Meyer-Drawe 1996). Es ist nicht zuletzt diesen und anderen deskriptiven und historischen Studien zur Genealogie von Rationalität und ihren Zerrbildern, zur Rehabilitierung vorkognitiver, zwischenleiblich dimensionierter plurivalenter Strukturen des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses zu verdanken, dass insgesamt das Selbstbild des Menschen vielschichtiger und zugleich ambivalenter wird, besonders was seine

Möglichkeiten und Grenzen der Aufklärung angeht. Es schwankt zwischen „Ohnmacht und Allmacht“ (Meyer-Drawe 1990).

Hervorzuheben ist, dass mit diesem genuinen pädagogischen Forschungsfeld phänomenologisch orientierte erziehungswissenschaftliche Forschungen zum ernstzunehmenden Dialogpartner der Phänomenologie werden, die sich nicht bloß mit statischen, sondern gerade auch mit genetischen Analysen von Rationalitätsgestalten befassen. Dazu gehört auch die kürzlich erschienene grundlegende Arbeit über „Leiblichkeit - Kultur - Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung“ von Schultheis (1998). Ihre Fragestellung zielt auf die elementaren und „natürlichen Lernvoraussetzungen, die dem Kind das Lernen der Kultur ermöglichen und auf die sich die Erwachsenen beziehen“ (ebd. 10). Aufgearbeitet werden in dieser Untersuchung bestehende phänomenologische Konzepte leiblich-sinnlichen Lernens von Kindern, unter besonderer Berücksichtigung topologischer Strukturmomente von Raum, Zeit, Dingen, Tätigkeiten, Medien, Sozialität und phänomenologischer Konzeptualisierungen von Kommunikation. Elementares Lernen von Kultur meint den Doppelaspekt von „Kultur als formierter Leiblichkeit“ und „Kultur als Formierung des Leibes“. Dazu verhelfen elementare pädagogische Tätigkeiten und Prozesse der Enkulturation und intentionaler Erziehung wie thematisierende Tätigkeiten (Ritualisieren, Inszenieren, Arrangieren, Präsentieren, Interpretieren) (vgl. auch Seewalds ähnlichen Ansatz, aber mit pädagogisch-psychologischer und -therapeutischer Ausrichtung 1992). Gleichfalls grundlagentheoretisch ausgerichtet und dann an konkreten Beispielen verdeutlicht ist die Habilitationsschrift von Westphal (2002). Auf der Grundlage einer phänomenologisch orientierten Anthropologie des Leibes thematisiert sie das Phänomen der Stimme als Medium im Medium ihrer technisch-instrumentellen Reproduzierbarkeit, die die analogen und digitalen Technikmedien ermöglichen. Systematisch arbeitet Westphal mit dem Paradigma der leiblichen Responsivität, das Waldenfels in seinen phänomenologischen Analysen als kritischen Gegenentwurf zum Husserlschen Intentionalitätskonzept entwickelt hat. Mithilfe dieses Paradigmas gelingt es Westphal, kritisch auf die neueren Mediendiskurse einzugehen und insbesondere die üblichen Grenzziehungen zwischen Natürlichkeit und Künstlichkeit von Medien grundsätzlich in Zweifel zu ziehen.

Diskurs- und subjektkritische phänomenologische Analysen spielen in der neueren erziehungswissenschaftlichen Rezeption eine besondere Rolle. Zu unterscheiden sind zwei Haupttendenzen, einmal die sonderpädagogische Richtung und dann die besonders an Lévinas anschließende allgemeine Ethikrezeption, die über die Grenzen intentional verfasster Erziehungsauffassungen führt.

Traditionell hat sich die phänomenologische Forschung in Philosophie und Psychologie immer für die Grenzgebiete zwischen Normalität und Pathologie interessiert (vgl. u.a. Merleau-Ponty 1966; vgl. für die Pädagogik auch Antor 1989; Wöhler 1986; neuerdings auch das Themenheft „Zumutungen im pädagogischen Feld“ der Zeitschrift „Behinderte“ 1999). Die Ergebnisse und Probleme stellen unser Selbstverständnis in Frage und nötigen uns zur Distanzierung gegenüber eingefleischten Vorurteilen unserer naiven Wahrnehmungen und Deutungen. Die Grundlagenschrift von Pfeffer auf dem Gebiet der Geistigbehindertenpädagogik „Förderung schwer geistig Behinderter - eine Grundlegung“ (1988) bewegt sich auf einem solchen Grenzgebiet. Die pädagogische Kommunikation mit geistig schwerbehinderten Kindern führt den Erzieher und die Erzieherin schnell an die Grenzen normaler Verständigung, besonders weil oft das gewohnte Medium der Wortsprache ausfällt. Mit Rückgriff auf phänomenologische Analysen der leiblich-expressiven Schicht als Möglichkeit intersubjektiv verfasster vorsprachlicher Kommunikation (z.B. bei Merleau-Ponty; A. Schütz), die u.a. auch eine Weise des Fremdverstehens ist, entwirft Pfeffer ein Grundkonzept der Geistesbehindertenpädagogik, das er an konkreten Fallstudien verifiziert. Diese Schrift hat inzwischen eine Reihe von weiteren grundsätzlichen Studien in der Geistesbehindertenpädagogik nach sich gezogen, die u.a. systematischer und kritischer als

Pfeffer nach den Grenzen des pädagogischen Verstehens, nach der Andersheit des Geistesbehinderten und der Erfahrung des Fremden fragen, die sich jeder Kategorisierung entziehen und den üblichen progressiv linearen Erwartungshorizont therapeutischen Handelns konterkarieren (Fornefeld 1989; Stinkes 1993; Kleinbach 1994).

Diese kritische Destruktion traditioneller, intentional verfasster Vorstellungshorizonte und der für sie typischen Repräsentationslogik betrifft nicht nur die Modellierung pädagogischen Denkens, sondern den abendländischen Vernunfttraum überhaupt, und damit auch das phänomenologische Arbeiten. Wir geraten an ihre Grenze. *Vernunft-, wissens-, diskurs- und subjektkritische Analysen strukturalistischer, phänomenologischer und ethischer Provenienz* halten seit den achtziger Jahren auch in die Erziehungswissenschaft Einzug (vgl. dazu u.a. Wimmer 1988; Lippitz 1993, 273ff.; Meyer-Drawe 1990; Westphal 2002). Das seit der Aufklärung optimistische Programm der Emanzipation der Menschheit durch eine über ihre Mittel und Ziele aufgeklärte Pädagogik gerät fundamental ins Zwielicht. Nicht mehr das Kind oder der Heranwachsende, über die man immer eingehender forscht und über die man immer mehr weiß, stehen im Mittelpunkt pädagogisch selbstkritischer Befragungen, sondern der sich allem verfügenden Wissen- und Bewirken-wollen entziehende Fremde und Andere.

Pädagogik wird thematisiert als machtförmige Identifizierung des Lernenden über intentionales Wissen und Handeln. Sie verbirgt nur schlecht - trotz aller pädagogisch-ethischen Imperative der Kindgemäßheit und Subjektnähe - ihre gleichmachende Tendenz, nämlich alles Andere und Fremde auf schon Bekanntes, auf das Selbe eines identifizierenden Selbstbewusstseins zurückzuführen (das heißt „Reduktion“). Diese Destruktion jeder Repräsentationslogik und jedes identifizierenden wissensförmigen Denkens und Forschens intoniert ein anderes Nachdenken über den Menschen als einen Anderen, ganz in der Art und Weise von Emmanuel Lévinas, der inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft intensiv rezipiert wird. Gegenüber aller radikalisierten und ins Bodenlose führenden Diskurskritik, die jede kommunikative Beziehung und Erfahrung der Machtförmigkeit und Repression verdächtigt, die also auf die pädagogische zielt, sei abschließend betont: Der fremde Mensch als Anderer taucht nicht aus dem Nichts auf. Ihn erfahre ich in der konkreten Beziehung, wenn auch als Entzug und als fremden Anspruch, der meiner Initiative zuvorkommt und meinen Erwartungshorizont aufbricht. So erfahren bleibt er ein Thema phänomenologischer Forschung, die dadurch auf die Grenzen ihrer Denk- und Erfahrungshorizonte stößt (vgl. dazu die folgende Abhandlung über das Subjekt in der Erziehung).

Literatur

- Antor, G.: Lebenswelt - ein neuer Begriff und seine Bedeutung in der Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 58 (1989), 3, 243-254.
- Ballauff, Th.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1966.
- Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Themenheft: Zumutungen im pädagogischen Feld. Graz 3/1999.
- Boelhaue, U.: Verstehende Pädagogik. Die pädagogische Theorie O. F. Bollnows aus hermeneutischer, anthropologischer und ethischer Sicht im Kontext seiner Philosophie. Alsbach/Bergstraße 1997.
- Bollnow, O.F.: Einfache Sittlichkeit. Göttingen 1962, 3. Auflage.
- Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg 1964.
- Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965.
- Bollnow, O.F.: Das Wesen der Stimmungen (1941). Frankfurt/M. 1974, 5. Auflage.
- Bräuer, G.: Das Finden als Moment des Schöpferischen. Tübingen 1966.
- Bräuer, G.: Vom menschlichen Hören. In: Fuchs, P. (Hrsg.): Musikhören. Stuttgart 1969, 27-57.
- Bräuer, G.: Die Hand - das Organ der Organe. In: Paix, H. (Hrsg.): Beiträge zur Praxis des Technikunterrichts 1985. Bad Salzdetfurth 1985, 7-30.
- Bräuer, G.: Zugänge zur Ästhetischen Elementarerziehung. In: Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen 1988, 31-102.
- Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1969, 9. Auflage.

- Danner, H./Lippitz, W. (Hrsg.): Beschreiben. Verstehen. Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. München 1984.
- Fischer, A.: Deskriptive Pädagogik (1914). In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 1. München 1966, 83-99.
- Fornfeld, B.: "Elementare Beziehung" und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialen Interaktionen. Reflexionen im Vorfeld einer leib-orientierten Pädagogik. Aachen 1989.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997.
- Giel, K.: Die produktive Leistung der Anschauung. In: Studien zu einer anthropologischen Didaktik. Unveröffentlichte Habilitation. Tübingen 1965/66.
- Glatfeld, M./Schröder E.-Chr.: Anfangsunterricht in Geometrie unter phänomenologischer Hinsicht. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (1986), 137-166.
- Grunewald, G.: Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Ein kritischer Rückblick und programmatischer Ausblick. Freiburg/Breisgau 1927.
- Heim, H.: Pädagogik als bildungs- und erziehungstheoretische Erörterung von Menschlichkeit heute. Die Begründung von Pädagogik bei Theodor Ballauff. Weinheim 1993.
- Herzog, M.: Phänomenologische Psychologie. Grundlagen und Entwicklungen. Heidelberg 1992.
- Hönigswald, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927.
- Hoerburger, Chr.: Kinder erfinden Musikstücke. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung. Essen 1991.
- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Husserliana VI. Den Haag 1962, 2. Auflage.
- Husserl, E.: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. (2. Auflage 1922) Tübingen 1980.
- Husserl, E.: Philosophie als strenge Wissenschaft. Frankfurt/M. 1965 (zuerst in „Logos“ Bd. I 1910/11).
- Kaulbach, F.: Philosophie der Beschreibung. Köln, Graz 1968.
- Kleinbach, K.: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn 1994.
- Kolb, M.: Spiel als Phänomen. Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch-anthropologischen Spieltheorien. St. Augustin 1990.
- Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997.
- Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1964.
- Langeveld, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig 1966, 3. Auflage.
- Langeveld, M.J.: Erziehungswissenschaft und Psychologie. Über das Wesen der pädagogischen Psychologie. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1967, 363-373.
- Langeveld, M.J.: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart 1973, 8. Auflage.
- Lévinas, E.: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Dt. von N. Krewani. Freiburg, München 1983.
- Lippitz, W.: "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel 1980.
- Lippitz, W.: Martinus J. Langeveld (1905-1989): „Integrale Pädagogik“ im Zeichen ihrer Pluralisierung. Die phänomenologisch orientierte Pädagogik auf dem Weg zur lebensweltlichen pädagogischen Forschung. In: Brinkmann, W./Harth-Peter, W. (Hrsg.): Freiheit. Geschichte. Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Würzburg 1997, 374-390.
- Lippitz, W.: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim 1993.
- Lippitz, W.: Von Angesicht zu Angesicht -Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Anschluss an Lévinas. In: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik 65 (1989), 266-281.
- Lippitz, W.: "Ich glaube, ich war damals ein richtiger verschüchterter kleiner Kant ..." (Zorn 1987, 32). Moralische Erziehung - autobiographisch gesehen. In: Berg, Chr. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt 1991, 315-335.
- Lippitz, W.: Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. In: Vierteljahrschrift f. wiss. Pädagogik 75. Jg. (1999), H. 2 1999, 238-247.
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts., Frankfurt/M. 1982, 1986, 3. Auflage.
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein/Ts. 1984, Frankfurt 1987, 2. Auflage.
- Lippitz, W./Rittelmeyer, Chr. (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1989, 1990, 2. Auflage.
- Litt, Th.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. Leipzig, Berlin 1925.
- Loch, W.: Die anthropologische dimension der pädagogik. Essen 1963.
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.

- Loch, W.: Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens. In: König, E./Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion: Pädagogische Anthropologie. München 1980, 191ff.
- Loch, W.: Zur Konstitution der Erziehung im Horizont der genetischen Phänomenologie E. Husserls. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), 408ff.
- Loch, W.: Die Konstellation des bedeutungsvollen Anderen im lebensgeschichtlichen Gespräch des Individuums. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), 3, 245-255.
- Lochner, R.: Deskriptive Pädagogik. (1927) Darmstadt 1967.
- Meinberg, E.: Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung. Darmstadt 1984.
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Übersetzt und eingeleitet von R. Boehm. Berlin 1966.
- Merleau-Ponty, M.: Die Struktur des Verhaltens. Übersetzt und eingeführt von B. Waldenfels. Berlin, New York 1976 (Paris 1942).
- Merleau-Ponty, M.: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Hrsg. und mit einem Vorwort und Nachwort versehen von Cl. Lefort, aus dem Französischen von R. Guilani und B. Waldenfels. München 1986.
- Merleau-Ponty, M.: Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952. Hrsg. von B. Waldenfels, aus dem Französischen von A. Kapust und B. Liebsch. München 1994.
- Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1984.
- Meyer-Drawe, K.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In: Danner, H./Lippitz, W. (1984), 91-107.
- Meyer-Drawe, K.: Zählung eines wilden Denkens? Piaget und Merleau-Ponty zur Entwicklung der Rationalität. In: Metraux, A./Waldenfels, B.: Leibhaftige Vernunft: Spuren von Merleau-Pontys Denken. München 1986, 258-275.
- Meyer-Drawe, K.: Mathematik und Philosophie. Themenheft: Der Mathematikunterricht 33 (1987), Heft 2.
- Meyer-Drawe, K.: Aneignung - Ablehnung - Anregung. Pädagogische Orientierungen an Heidegger. In: Gethman-Siefert, A./Pöggeler, O. (Hrsg.): Heidegger und die praktische Philosophie. Frankfurt/M. 1988, 231-250.
- Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
- Meyer-Drawe, K.: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München 1996.
- Meyer-Drawe, K./Redeker, B.: Der physikalische Blick. Ein Grundproblem des Lernens und Lehrens von Physik. Bad Salzdetfurth 1985.
- Moog, W. Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophische Wissenschaft. In: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik. Osterwieck (Harz), 2 (1918), 8-12. Wiederveröffentlicht in: Pädagogik als Wissenschaft. Hrsg. von Nicolin, Fr. Darmstadt 1969, 214-234.
- Muchow, M./Muchow, H.-H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Mit einer Einführung von J. Zinnecker. Bensheim 1978 (1935).
- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter - eine Grundlegung. Würzburg 1988.
- Plessner, H.: Phänomenologie. Das Werk Husserls (1938). In: Ders.: Gesammelte Schriften IX. Schriften zur Philosophie. Frankfurt/M. 1985, 123-147.
- Popp, W.: Erfahren - Handeln - Verstehen. Zur Didaktik des Sachunterrichts. Lernen in der Schule. In: Deutsches Institut für Fernstudien (1985), 63-123.
- Redeker, Br.: Untersuchungen zur Begriffsbildung im Naturwissenschaftlichen Unterricht. Bielefeld 1979.
- Redeker, Br.: Martin Wagenschein phänomenologisch gelesen. Weinheim 1995.
- Reyer, W.: Die phänomenologische Forschung und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für soziale Pädagogik. 2. Jg. (1921), H. 3 und 4. Langensalza, 47-114.
- Rumpf, H.: Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis. In: Herzog, M./Graumann, C.F. (Hrsg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften. Heidelberg 1991, 313-335.
- Schaller, K.: Herr der Welt - Mit J.A. Comenius unterwegs zu einer Pädagogik der Rationalität und Inter-Subjektivität. In: Ders.: Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen und Erprobungen. St. Augustin 1987, 202-220.
- Schultheis, Kl.: Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim 1998.
- Seewald, J.: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München 1992.
- Stinkes, U.: Spuren eines Fremden in der Nähe. Das "geistigbehinderte" Kind aus phänomenologischer Sicht. Würzburg 1993.
- Straus, E.: Vom Sinn der Sinne. Göttingen, Heidelberg 1956, 2. Auflage.
- Thiele, J.: Phänomenologie und Sportpädagogik. Exemplarische Analysen. St. Augustin 1990.
- Vandenberg, D.(Ed.): Phenomenology & Educational Discourse. Johannesburg 1997.
- Waldenfels, B.: Einführung in die Phänomenologie. München 1992.
- Waldenfels, B.: Ordnungen im Zwielficht. Frankfurt 1987.
- Waldenfels, B.: Phänomenologie in Frankreich. Frankfurt/M. 1983.
- Waldenfels, B.: Antwortregister. Frankfurt 1994.

- Weijers, I.: Terug naar het Behouden Hus. Romanschrijvers en Wetenschappen in die Jaren Vijftig. Amsterdam 1991.
- Westphal, Kr.: Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Frankfurt/M. 1997.
- Westphal, Kr.: Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2002.
- Wimmer, Kl.-M.: Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin 1988.
- Wöhler, K.: Phänomenologie des Handelns und Erlebens geistig Behinderter. Ein annähernder Versuch. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986), 9, 602-613.