

Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Wilfried Lippitz

Phänomene der  
Erziehung und Bildung.  
Phänomenologisch-  
pädagogische Studien

Herausgegeben von Malte Brinkmann



Springer VS

---

# Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Band 7

**Reihe herausgegeben von**

Malte Brinkmann, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

Wilfried Lippitz, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Ursula Stenger, Universität zu Köln, Köln, Deutschland

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

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

---

Wilfried Lippitz

# Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch- pädagogische Studien

Herausgegeben von Malte  
Brinkmann

 Springer VS

Wilfried Lippitz  
Universität Gießen  
Giessen, Deutschland

ISSN 2512-126X                      ISSN 2512-1278 (electronic)  
Phänomenologische Erziehungswissenschaft  
ISBN 978-3-658-24186-5              ISBN 978-3-658-24187-2 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24187-2>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

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

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

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

Verantwortlich im Verlag: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

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

---

## Vorwort und Dank des Autors

Die in diesem Band versammelten Arbeiten haben vier thematische Schwerpunkte: Es sind systematische Analysen zur Geschichte phänomenologisch-pädagogischer Forschungen, zur Systematik und Geschichte pädagogischer Grundbegriffe, zur Thematik der Fremderfahrung in pädagogischen Kontexten und zu (Auto-)Biografien. Diese Schwerpunkte charakterisieren den größten Teil aller meiner Forschungstätigkeiten und Veröffentlichungen in den vergangenen vier Jahrzehnten. Dass die vorliegenden Arbeiten nun in einem Sammelband der Reihe mit dem Titel „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“ veröffentlicht werden können, verweist auf die Resonanz phänomenologisch orientierter Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft, die seit den 80iger Jahren stetig gewachsen ist und Anschluss an internationale Entwicklungen im skandinavischen, angelsächsischen, italienischen und niederländischen Sprachraum gefunden hat. Besonders freut mich, dass in den regelmäßig stattfindenden phänomenologisch-pädagogischen Symposien an der Humboldt-Universität und in der Eröffnung der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“ Prof. Dr. Malte Brinkmann tatkräftig und international erfolgreich phänomenologisches Denken und Forschen in der Erziehungswissenschaft befördert und vorantreibt.

Meine eigenen Forschungen sind durch den intensiven Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen, die für mich seit den 80iger Jahren wichtige Weggefährten waren und noch sind, in vielfältiger Weise bereichert worden. Dafür bedanke ich mich an dieser Stelle insbesondere bei Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe (Bochum), meiner renommierten Mitsreiterin seit meinen ersten phänomenologisch-pädagogischen Forschungsarbeiten. Prof. Max van Manen (Edmonton, Alberta, Kanada), Prof. Dr. Ton Beekman (leider verstorben), Dr. Bas Levering (Universität Utrecht) und Prof. Dr. Eva Simms (Pittsburgh, USA) eröffneten

mir die niederländische und angelsächsische Bühne der Erziehungswissenschaft und beförderten manchen ergiebigen wissenschaftlich-kritischen Diskurs mit ihnen. Für mich neue, besonders ästhetische Perspektiven eröffneten die Forschungen von Prof. Dr. Kristin Westphal (Universität Koblenz). Prof. Dr. Jeong-Gil Woo (Seoul, Süd Korea), mein ehemaliger Mitarbeiter an der Universität Gießen, regte mich dazu an, die eurozentrische Sicht meiner Forschungen zu befragen. Dank sagen möchte ich zum Schluss Herrn Prof. Dr. Malte Brinkmann, ohne dessen Anregung und Unterstützung dieser Aufsatzband nicht zustande gekommen wäre. Zugleich beweisen er und seine Forschungsgruppe, dass phänomenologisch-pädagogische Forschungen empirisch gehaltvolle Ergebnisse u. a. in den für die Erziehungswissenschaften zentralen Gebieten der Lern- und Unterrichtsforschung möglich sind, ohne dass sie ihre komplexe philosophisch-systematische und das heißt hier auch phänomenologische Fundierung und Zugangsweise aufgeben müssen.

Siegen  
im Juni 2019

Prof. Dr. Wilfried Lippitz

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> . . . . .	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>30 Jahre phänomenologisch-pädagogische Forschungen in Deutschland: Bestandsaufnahmen für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts</b> . . . . .	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>Einblicke: Ausgewählte phänomenologisch-pädagogische Diskurse in den USA der 70er Jahre</b> . . . . .	<b>29</b>
3.1	Der besondere Fall: Ein kritischer Dialog . . . . .	33
3.2	Hamlets Erfahrung – pragmatisch und phänomenologisch interpretiert: Maxine Greene . . . . .	36
3.3	Vandenbergs Systementwurf . . . . .	39
<b>4</b>	<b>Bildung, Kultur und Alterität – Bildungsphilosophische Interpretationen</b> . . . . .	<b>45</b>
4.1	Bildung, Kultur und die Anderen – Formationen der sozialen und politischen Distinktion . . . . .	46
4.2	Bildung – und Alterität. . . . .	52
4.2.1	Bildung und Anderssein im Rahmen kosmologischer Vorstellungen . . . . .	52
4.2.2	Bildung und Alterität im Rahmen der neuzeitlichen Subjektivitätsphilosophie. . . . .	53
4.2.3	Bildung und Alterität im Rahmen der Kritik an der neuzeitlichen Subjektivitätsphilosophie. . . . .	56
<b>5</b>	<b>Pädagogischer Bezug. Erzieherisches Verhältnis</b> . . . . .	<b>83</b>
	Wilfried Lippitz und Jeong-Gil Woo	
5.1	Lesarten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik . . . . .	84

5.2	Programmatische Entwürfe: ‚Erzieherisches Verhältnis‘ und ‚Pädagogischer Bezug‘ . . . . .	87
5.3	Dialogphilosophische Fundierung des pädagogischen Bezugs und erzieherischen Verhältnisses . . . . .	91
5.4	Kommunikationstheoretische Fundierungen erzieherischer Verhältnisse . . . . .	94
5.5	Das erzieherische Verhältnis als ‚responsives Verhältnis‘ . . . . .	96
<b>6</b>	<b>Der Humanismus des anderen Menschen (Emmanuel Lévinas) und die Pädagogik.</b> . . . . .	<b>103</b>
6.1	Der Ausgangspunkt von Lévinas: Philosophie und Wissenschaft als Systeme der Macht und der Daseinssicherung . . . . .	106
6.2	Die Andersheit des Anderen als Ausgangspunkt der Ethik . . . . .	108
6.3	Der Humanismus des anderen Menschen . . . . .	110
6.4	Das ‚Mich‘, der Andere und der Dritte und die Menschheit – die Frage nach der Gerechtigkeit für alle Anderen . . . . .	114
6.5	Auf dem Boden heterogener Erfahrungen des Fremden: Zur phänomenologischen und pädagogischen Rezeption von Levinas’ Ethik des anderen Menschen. . . . .	117
<b>7</b>	<b>Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten</b> . . . . .	<b>123</b>
7.1	Zwischen kosmologischer Bildung (Comenius) und neuhumanistischer Selbstbildung (W. v. Humboldt) . . . . .	125
7.2	Das Problem des pädagogischen Verstehens des Anderen und Fremden . . . . .	132
7.3	Grenzen des pädagogischen Verstehens – das Kind als Fremder . . . . .	137
<b>8</b>	<b>Das „fremde Kind“ – Zur Verstehensproblematik aus pädagogischer Sicht</b> . . . . .	<b>141</b>
8.1	Erziehungswissenschaftliche Thematisierungen des ‚fremden Kindes‘ – ein Überblick . . . . .	142
8.2	Irritationen: Das Alltägliche der Fremderfahrung . . . . .	148
<b>9</b>	<b>Aloys Fischer (1880–1937): „Deskriptive Pädagogik“ oder „Prinzipienwissenschaft von der Erziehung“. Zu den Anfängen phänomenologischer Forschungen in der Erziehungswissenschaft</b> . . . . .	<b>155</b>

9.1	Die ‚Münchener Phänomenologie‘ als Gegenstandsontologie . . . . .	156
9.2	Vom Bewusstsein zum Sein des Bewusstseins. Aloys Fischers integratives Modell der psychologischen Forschungen . . . . .	158
9.3	Aloys Fischer und sein erziehungswissenschaftlicher Entwurf: ‚Deskriptive Pädagogik‘ (1914). . . . .	164
<b>10</b>	<b>„...durch die endlose Mühle der Worte zu drehen...“. Der Mensch als ein „Geständnistier“. Autobiografische Forschungen als „Geständniswissenschaften“? . . . . .</b>	<b>175</b>
10.1	Die kleine autobiografische Geschichte. . . . .	178
10.2	Hermeneutische Deutungsversuche. . . . .	179
10.2.1	Kontextualisierung . . . . .	180
10.2.2	Die Selbstdeutung . . . . .	180
10.2.3	Die Erzählstruktur . . . . .	180
10.2.4	Das verdoppelte Ich – das transzendente und empirische Doppelsubjekt . . . . .	181
10.2.5	Wissenschaft als Emanzipation? . . . . .	181
10.3	Der Blick Foucaults . . . . .	183
10.4	Rückblende: Robert Dinkels autobiografischer Bericht in der Foucault’schen Lesart . . . . .	187
<b>11</b>	<b>„Werde, der du bist“ – Elitäre Identitäten in Hermann Hesses Romanen . . . . .</b>	<b>191</b>
	Wilfried Lippitz, Heike Faber und Melanie Kusterer	
11.1	Elitäre Identitäten – Künstler und Intellektuelle . . . . .	196
11.2	Das ‚Glasperlenspiel‘. . . . .	207
<b>12</b>	<b>Erkenntnis- und Identitätskrise in Musils Erstlingsroman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ . . . . .</b>	<b>215</b>
<b>13</b>	<b>„Subjekte“ der Erziehung? Autobiografische Erinnerungen von Erziehungswissenschaftlern . . . . .</b>	<b>229</b>
13.1	Hans-Jochen Gamm: „Pädagogischer Ausgangspunkt: Ein mecklenburgischer Tagelöhnerkaten“ . . . . .	233
13.2	Horst Rumpf: „Geboren 1930, zwischen Formeln groß geworden“ . . . . .	241
13.3	Exkurs: Rekonstruktionen von Distanzierungsversuchen der Erzogenen . . . . .	249
	<b>Drucknachweise . . . . .</b>	<b>265</b>

---

## Über den Autor

**Wilfried Lippitz**, Prof. i. R. für systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Forschungsschwerpunkte: Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Pädagogische Anthropologie, Kindheitsforschung, Interkulturelle Erziehung.

Kontakt: [w.lippitz@web.de](mailto:w.lippitz@web.de)

Link: <http://lippitz-prof-dr-wilfried.de/>



# Einleitung

# 1

Die phänomenologische Erziehungswissenschaft als traditionsreiche Teildisziplin (Brinkmann 2018) ist im deutschsprachigen Raum eng mit dem Denken und Forschen von Wilfried Lippitz verbunden. In den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts hat er zusammen mit Käte Meyer-Drawe maßgeblich den phänomenologischen Ansatz weiterentwickelt. Im Rahmen der lebensweltlichen Wende der Phänomenologie (Lippitz 1978b, 1980a, 1992a) hat er in zahllosen Artikeln und Sammelbänden die Phänomene Sozialität, Leiblichkeit, Responsivität und Alterität systematisch reflektiert und auf Lernen und Erziehen, auf Generation und Kindheit sowie auf Identität und Subjekt bezogen. In seiner Habilitation mit dem Titel „Lebenswelt‘ und die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten, anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft“ (Lippitz 1980a) werden in kritischer Perspektive geisteswissenschaftliche, hermeneutische (Langeveld, Bollnow, Strasser), phänomenologische (Husserl, Merleau-Ponty) und sozialwissenschaftliche (Habermas, A. Schütz, Kamper, Rubinstein) Theoriestränge für die phänomenologische, theoretische und empirische Forschung fruchtbar gemacht. Im Laufe jahrelanger phänomenologischer Forschungen entstanden eine Vielzahl von Arbeiten, die methodologische, historisch-systematische und bereichs- und feldbezogene Aspekte der phänomenologischen Erziehungswissenschaft behandelten. In einem Anfang der 80er Jahre gegründeten „Arbeitskreis für phänomenologisch-pädagogische Forschung“ entstanden zusammen mit Vertretern der niederländischen Utrechter Schule um Ton Beekman, dem dortigen Nachfolger von M. J. Langeveld (Lippitz und Beekman 1984), eine Reihe von Arbeiten, die systematische und methodologische Aspekte phänomenologischen Forschens (Danner 1984) unter der Perspektive von Kind und Kindheit untersuchten (Lippitz und Plaum 1981; Lippitz und Meyer-Drawe

1982; Lippitz und Rittelmeyer 1990, 2. Aufl.). Lippitz kann damit als einer der Pioniere phänomenologisch orientierter Kindheitsforschung gelten. Im Anschluss an frühe phänomenologische Forschungen von Marta Muchow aus den 30er Jahren (Muchow 1998) und an den anthropologisch orientierten Ansatz der Utrechter Schule (Lippitz 1980b, van Manen und Levering 2000) kann er zeigen, wie die Sozialität des Kindes räumlich, zeitlich und erfahrungsbezogen verankert ist. Lippitz rückt in seinen Kindheitsforschungen den besonderen Wahrnehmungsgehalt, die spezifische Weltsicht und die Erfahrungs- und Lernweisen von Kindern im Unterschied zu Erwachsenen und kognitionszentrierten Ansätzen in den Mittelpunkt (Lippitz und Rittelmeyer 1990, 2. Aufl.) Dabei setzt er sich kritisch mit repräsentationalistischen Wahrnehmungstheorien und kognitionszentrierten Lern- und Entwicklungstheorien auseinander und entwickelt zusammen mit Käte Meyer-Drawe im Anschluss an G. Buck (2019) eine phänomenologisch-hermeneutische Lerntheorie, in der Lernen als Erfahrung und als Umlernen (Lippitz und Meyer-Drawe 1982; Lippitz 1984, 1989) ausgewiesen wird.

Lippitz gelingt es zudem, der phänomenologischen Methodologie entscheidende Impulse zu geben. Hier steht zum einen der Begriff des Verstehens in hermeneutischer und phänomenologischer Perspektive im Mittelpunkt (vgl. Danner und Lippitz 1984). Zum anderen wird vor dem Hintergrund der Neu-dimensionierung des phänomenologischen Lernbegriffs (Lippitz und Meyer-Drawe 1982) die phänomenologische Beschreibung unter dem Titel „Exemplarische Deskription“ mit Bezug auf Fischer, Langeveld und Buck neu bestimmt (Lippitz 1984). So kann er die phänomenologische Methodologie für qualitative Forschungen in pädagogischen Feldern fruchtbar machen.

Mit Wilfried Lippitz beginnt auch die kritische Aufarbeitung der Geschichte der phänomenologischen Erziehungswissenschaft. Er hat eine Reihe von Studien zur Geschichte der phänomenologischen Bewegung im deutschen und internationalen Kontext verfasst, die zum disziplinären Selbstverständnis, zur Identitätsbildung dieser Teildisziplin und zur Verständigung mit anderen Zugängen und Paradigmen beigetragen haben (Lippitz 1978a, 1984, 1992b, 1996). Darüber hinaus hat er als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler die phänomenologische Bewegung im deutschsprachigen und internationalen Raum kritisch begleitet und kontinentale mit anglo-amerikanischen und internationalen Vertretern ins Gespräch gebracht. Hier sind neben den Utrechter Kollegen aus den Niederlanden vor allem Max van Manen aus Kanada zu nennen, der, die Utrechter Schule weiterführend, eine Phänomenologie der Praxis

entwickelt hat, die insbesondere Elemente der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufgreift und ein Gegengewicht zu dem in den angelsächsischen Ländern dominanten instruktionspsychologische Paradigma pädagogischer Lern- und Unterrichtsforschung bildet (van Manen 2007, 2012).

In den Studien der 90er und 2000er Jahre rücken zwei weitere Themenbereiche in den Mittelpunkt von Lippitz' Schaffen, die ebenfalls in diesem Band vertreten sind. Zum einen beschäftigt er sich im Rahmen qualitativer phänomenologischer Forschungen unter der Fragestellung von Identität und Subjektivität mit Biografien bzw. Autobiografien. Identität und Subjektivität gelten Lippitz in modernitätstheoretischer Perspektive als Problemanzeigen, die einerseits bewusstseinsphilosophisch und kognitionspsychologisch hypostasiert und andererseits lebensweltlich nur bruchhaft und riskant erfahren werden können. Zum anderen wird die Spur der Subjekt- und Identitätskritik – ein genuines Thema phänomenologischer Reflexion – unter den Titeln Andersheit und Fremdheit mit der kritischen Rezeption des „Humanismus des anderen Menschen“ von E. Lévinas weitergeführt. Lippitz entwickelt phänomenologische und pädagogische Perspektiven auf eine Dezentrierung des Subjektes und Aspekte einer pädagogischen Ethik in intergenerationalem Bezug, im Verhältnis zu sich und im Verhältnis zu Kindern.

Zum Inhalt dieses Bandes:

Lippitz' Arbeiten aus den 80er und 90er Jahren liegen bereits in zwei Sammelbänden vor (Lippitz 1993, 2003). Mit dem hier vorliegenden dritten Sammelband sollen seine späteren Werke einer breiteren Öffentlichkeit erschlossen werden. Dieser umfasst elf Texte aus den Jahren 2002 bis 2012 und drei Erstveröffentlichungen. Zu den Erstveröffentlichungen gehören zwei Texte, die Lippitz in den 90er Jahren verfasst hat und die historische Einblicke in den deutschen und US-amerikanischen Diskurs der phänomenologischen Erziehungswissenschaft der 60er bis 80er Jahren geben.

Die Texte dieses Sammelbandes lassen sich in drei Teile gliedern. Der erste Teil umfasst die oben genannten historisch-systematischen Studien zum deutschen und amerikanischen Raum phänomenologischen Forschens (Kap. 2 und 3). Den Schwerpunkt des Bandes stellen Studien zur Andersheit und Fremdheit dar (Kap. 4 bis 10), die das zentrale Thema des Schaffens von Wilfried Lippitz in bildungsphilosophischer (Kap. 4), in systematischer (Kap. 6 und 9) sowie in Hinsicht auf das generationale Verhältnis (Kap. 5) und auf Kind und Kindheit (Kap. 10) verhandeln. Der dritte Teil dieser Sammlung umfasst Einzelstudien zu Personen, Werken und Phänomenen unter der Fragestellung von Identität und Autobiografie – das dritte zentrale Thema des späteren Schaffens von Wilfried Lippitz.

Die ersten beiden Texte dieser Zusammenstellung untersuchen den Diskurs der pädagogisch-phänomenologischen Forschungen im deutschsprachigen Raum sowie in den USA im 20. Jahrhundert. Beide Texte sind bisher noch nicht veröffentlicht und stammen aus den 90er Jahren. Der erste unveröffentlichte Text mit dem Titel „30 Jahre phänomenologisch-pädagogische Forschungen in Deutschland: Bestandsaufnahme für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts“ zeichnet die Entwicklung der pädagogisch-phänomenologischen Forschungen im deutschsprachigen Raum von den 60er bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts nach. Ausgehend von dem erwachenden Interesse an der Phänomenologie in den 60er Jahren werden wichtige Meilensteine dieses Diskurses aus beteiligt-kritischer Perspektive diskutiert und rekonstruiert. So geht Lippitz zunächst auf den kategorial-begrifflichen Zugang Kiels und auf die eher methodisch bzw. methodologisch orientierte Perspektive Groothoffs am Beginn der Rezeptionslinie ein. Im Hauptteil werden die genuin phänomenologisch orientierten Zugänge in der Pädagogik von Loch, Meinberg, Rittelmeyer und Rumpf aus den 80er Jahren diskutiert. Diese werden präzise dargestellt, die Entwicklungslinien nachgezeichnet und die Unterschiede und Besonderheiten festgestellt. Lippitz kommt in diesem auch heute noch sehr lesenswerten Überblick zu den Anfängen pädagogisch-phänomenologischen Forschens zu dem Schluss, dass die phänomenologische Pädagogik einen wichtigen Beitrag zur Ausdifferenzierung der Fachdisziplin geleistet hat, wobei die Differenzierung auch zunehmend sie selbst betrifft:

„Mag dieser Prozess der ‚Normalisierung‘ durch Differenzierung eines neuen wissenschaftlichen Paradigmas nichts Ungewöhnliches sein, zumindest die Vieltimmigkeit der phänomenologischen Stimmen aus der phänomenologischen Bewegung wie auch die unterschiedlichen ‚Wenden‘ des pädagogischen Denkens seit den 50er Jahren haben dafür gesorgt, dass es widerstreitende Richtungen und deshalb auch kein einheitliches Konzept phänomenologisch-pädagogischer Forschung gibt (S. 25 f. in diesem Band).“

Der zweite Text gibt einen Überblick über die US-amerikanischen phänomenologisch-pädagogischen Diskurse der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Lippitz orientiert sich an einem von David E. Denton herausgegebenen Sammelband mit dem Titel „Existentialism and Phenomenology in Education“ (Denton 1974). Dabei weist Lippitz neben vielen Gemeinsamkeiten zur europäischen phänomenologischen Pädagogik auf drei Besonderheiten hin. Zum einen gibt es im US-amerikanischen Diskurs eine Fokussierung auf die existenzialistische Perspektive. Zum anderen sind die amerikanischen Zugänge stark pragmatisch ausgerichtet, indem sie auf handfertige Nachvollziehbarkeit und Anwendung

abstellen. Schließlich wird phänomenologisches Denken und phänomenologische Erfahrung personalisiert, das heißt an konkreten Beispielen adressatenorientiert dargestellt. Lippitz beginnt seinen Überblick mit der kritischen Diskussion von Dentons existenzialistischem Zugang. Danach wird Maxine Greenes Bestseller „Teacher as a Stranger“ diskutiert. Vandenberges Systementwurf wird sodann ausführlich dargestellt. Dessen hermeneutischer Ansatz wird in die geisteswissenschaftliche Theorietradition eingeordnet. Abschließend fasst Lippitz die Merkmale der US-amerikanischen 70er Jahre-Diskussion in der phänomenologischen Pädagogik prägnant in acht Punkten zusammen.

Der Beitrag „Bildung, Kultur und Alterität – Bildungsphilosophische Interpretationen“ (Kap. 4) macht den Versuch, das prekäre Verhältnis zwischen diesen drei Begriffen erstens in einer sozialgeschichtlichen und einer ideologiekritischen Perspektive, zweitens in einer ideengeschichtlichen Rekonstruktion und drittens in einer systematischen Hinsicht als wirkungsmächtige neuzeitliche Modellierung zu verorten. Diese erweiterte und überarbeitete Version eines Handbuch-Artikels aus dem Jahre 2008 bietet daher sowohl eine sehr informative und reflektierte ideologiekritische und ideengeschichtliche Rekonstruktion des Bildungsbegriffs als auch eine systematische Zusammenführung und Darstellung von Grundmodellen der Alterität in der Phänomenologie. Lippitz gelingt es, den Bogen über diese drei Perspektiven von Platon über neuzeitliche Positionen bis hin zu phänomenologischen Zugängen bei Husserl, Heidegger, Sartre, Bollnow, Buber sowie zu postphänomenologischen und poststrukturalistischen Zugängen bei Lévinas, Foucault und Waldenfels zu spannen. Deutlich wird über die unterschiedlichen Ansätze und Rekonstruktionen hinweg, dass Alterität sowohl als ein wesentlicher Begriff phänomenologischen Denkens und Forschens als auch als integraler Bestandteil von Bildung und Erziehung gelten kann.

Auch im folgenden sechsten Beitrag mit dem Titel „Pädagogischer Bezug – erzieherisches Verhältnis“ (Kap. 5) handelt es sich um einen Handbuchartikel. Er wurde zusammen mit Jeong-Gil Woo verfasst, der aktuell in Seoul (Süd-Korea) lehrt. Der Text stellt den pädagogischen Bezug und das erzieherische Verhältnis als Interaktions- und Kommunikationsform vor. Beginnend mit den klassischen Bestimmungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei Dilthey und Nohl werden die wichtigsten Modelle kritisch dargestellt und diskutiert. Neben Bubers dialogphilosophischer, Schallers und Mollenhauers kommunikationstheoretischer wird schließlich die responsive Fundierung des pädagogischen Bezugs und des erzieherischen Verhältnisses nach Waldenfels vorgestellt. Deutlich wird, dass der pädagogische Bezug sich in einem Zwischen aufbaut. Er ist weder ein Verhältnis zwischen Subjekten noch eine Subjekt-Objekt-Konstellation, auch kein Wissensübermittlungsprozess, sondern vielmehr eine Interaktions- und

Kommunikationsform, in der die Asymmetrie von Lernenden und Lehrenden die Grenzen und Möglichkeiten des Lernens bestimmt, ohne dass hier klare Rollen zugewiesen werden könnten.

Wie oben erwähnt, besteht eine wichtige Leistung von Wilfried Lippitz für die phänomenologische Erziehungswissenschaft darin, das Denken von Andersheit und Alterität von Buber und vor allem von Lévinas für die Pädagogik und die pädagogische Ethik fruchtbar gemacht zu haben. Diese Perspektive auf den „Humanismus des anderen Menschen“ wird im gleichnamigen Aufsatz (Kap. 6) systematisch entwickelt und auf pädagogische Zusammenhänge bezogen. Lippitz gelingt es, die schwierige philosophische Ethik der Andersheit von Lévinas pointiert und mit Beispielen darzustellen, wobei er schließlich mit Waldenfels kritisch deutlich macht, dass Lévinas die phänomenologische Fundierung der Theorie in der gelebten Erfahrung in Richtung einer vorontologisch justierten Metaphysik des Anderen verlässt. Die pädagogische Rezeption von Lévinas wird danach eingehend diskutiert und dessen Ethik in den oben genannten Grenzen und ohne Anspruch auf eine abschließende Systematik für pädagogische Zusammenhänge erörtert.

Fremdheit ist auch im folgenden Beitrag (Kap. 7) zentraler Fokus. Das Phänomen der Fremdheit wird in diesem Beitrag mit dem Titel „Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten“ systematisch in unterschiedlichen Perspektiven verhandelt. Fremdheit wird jeweils epistemologisch, axiologisch und praxeologisch auf als Problem pädagogischen Verstehens, als Problem der Verantwortung im Generationenverhältnis sowie als Frage nach den Erfahrungen im Bildungsprozess verhandelt. Fremdheit als Bildungsproblem wird zunächst zwischen kosmologischer Bildung bei Comenius und nehumanistischer Selbstbildung bei Humboldt und Litt thematisiert. Bildende Erfahrungen, so Lippitz, können sich nicht vollenden. „Sie stoßen auf innere Grenzen gegenüber dem nicht-integrierbaren Fremden und Anderem“ (S. 132 in diesem Band). Bildung wird daher bestimmt als

„Fremd- und Anderswerden durch die Begegnung mit dem Anderen. Bildung ist kein Prozess der Zentrierung, sondern der Dezentrierung des Bewusstseins. Nur so können Lernende offen und neugierig bleiben, wenn sie erfahren, dass jedes Wissen am Anderen und Fremden seine Grenzen hat. Man erfährt am eigenen Leibe, wenn man sich mit einer mit einer fremden Sprache und Kultur auseinandersetzt, dass man sie nicht in dem Maße aneignen kann und dass man mit ihr auch nicht in der Weise vertraut wird, wie mit der Muttersprache oder der autochthonen Kultur“ (S. 131 in diesem Band).

Sodann wird das pädagogische Verstehen als Problem des Fremdverstehens im Generationenverhältnis bei Kant, Meyer-Drawe, Bollnow und Bernfeld diskutiert sowie schließlich die Grenzen des pädagogischen Verstehens im Kind als Fremden mit Emmanuel Lévinas als ethisches Problem aufgezeigt.

Auch im folgenden Text (Kap. 8) ist Fremdheit Thema mit Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Kindheit. Lippitz hat mit vielen seiner frühen Werke eine phänomenologisch orientierte und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Kindheitsforschung vorangetrieben, in der sich mehr und mehr der Fokus auf Fremdheit in den Vordergrund schob. In diesem Text wird nun die Erfahrung von Fremdheit als Strukturmoment der lebensweltlichen Erfahrung im Umgang mit und im Verstehen von Kindern herausgestellt. „Fremde Kinder“ gehören, so Lippitz, zur Normalität pädagogischer Erfahrungen. „Problemkinder“ als fremde Kinder im alltagssprachlichen Verständnis verweisen eher auf die Normalitätserwartungen von Erwachsenen. Lippitz diskutiert zunächst die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung in historischer, methodologischer und gegenstandstheoretischer Perspektive, um dann das Fremde im Alltäglichen der Erfahrung mit Kindern aufzusuchen – in einer phänomenologischen Perspektive mit Husserl, Lévinas und Waldenfels. In dieser Perspektive erscheint das Verstehen von Kindern nicht nur als Form des Wissens, sondern als Vertrauen, ist also ethisch dimensioniert.

Der dritte Teil dieses Sammelbandes umfasst Studien zu besonderen Personen, Phänomenen und Problemen phänomenologischen Forschens und Denkens. Er wird mit einem historisch-kritischen Beitrag zu Aloys Fischers Entwurf einer deskriptiven Pädagogik von 1914 eröffnet (Kap. 9) – einem der ersten Versuche, die phänomenologische Betrachtungsweise für die Pädagogik fruchtbar zu machen (vgl. Fischer 2018; Brinkmann 2018). Lippitz rekonstruiert zunächst die Anfänge im Kontext der Münchener Phänomenologie und skizziert sodann Fischers Forschungsansatz als integratives Modell psychologischer Forschungen. Durchaus kritisch wird dessen gegenstandsontologischer Ansatz und die damit verbundene Epistemologie und Methodologie dargestellt. Nach diesen Kontextualisierungen wird der Entwurf Fischers diskutiert, deskriptiv den Grundbegriff Erziehung zu erschließen. Dabei wird sowohl die methodologische Engführung der deskriptiven Beschreibung Fischers als auch die normativen Implikationen seiner Bestimmung von Erziehung kritisch rekonstruiert.

Im folgenden Aufsatz (Kap. 10) wird Foucault als Referenz aufgerufen, autobiografische Forschungen als Geständniswissenschaften kritisch zu reflektieren. Lippitz unternimmt ein Gedankenexperiment, das auch die eigenen phänomenologischen Grundsätze und Methoden infrage stellt. Die Herausforderungen poststrukturalistischer Theorie für leitende Begriffe und Modelle der phänomenologischen Erziehungswissenschaft wie Verstehen, Erfahrung, Leib und Sprache werden aufgenommen (vgl. auch Meyer-Drawe 2008; Brinkmann 2012; Schütz 2016) und für phänomenologisches Denken und Forschen in der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht. Insofern lässt sich hier der Übergang zu

postphänomenologischen Zugängen beobachten (vgl. Brinkmann et al. 2019). Lippitz referiert zunächst Foucaults Genealogie der Humanwissenschaften als Geständniswissenschaften im Dreieck von Wissen, Macht und Subjekt aus der Geschichte der Sexualität (Foucault 1983). Mit dieser Foucault'schen Brille wird dann im Sinne eines Experiments eine autobiografische Geschichte von Robert Dinkel zunächst hermeneutisch, dann macht- und subjektkritisch interpretiert. Lippitz kann zeigen, dass in dieser autobiografischen Studie mit Foucault die Brüche und Verwerfungen von Identität als biografische Momente und pädagogische Kategorien vor der Folie poststrukturalistischer Macht- und Subjektkritik reflektiert werden können.

Im folgenden Text (Kap. 11), der gemeinsam mit Heike Faber und Melanie Kusterer verfasst wurde, werden ästhetische Figurationen von Identität am Beispiel der späten Romane von Hermann Hesse (Demian, Steppenwolf, Siddhartha) untersucht. Hier stehen noch deutlicher Momente der Krise in der Biografie im Vordergrund, die in Hesses Romanen, so die Autor\*innen, auch biografisch in nicht-narrativen, leiblichen und moralisch-praktischen Dimensionen gegründet sind. In Hesses Romanen findet sich eine Künstleridentität als elitäre Stilisierung und Mythisierung im Kontext von Genie-Ästhetik, protestantischer Pflichtethik und Psychoanalyse, die letztlich die Krisen und Brüche zugunsten einer bildungsbürgerlichen Heils- und Seins-Gewissheit synthetisiert.

Auch der Aufsatz zu Robert Musils Erstlingsroman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ (Kap. 12) kreist um das Problem der Identität, deren Erfahrung sich in der Moderne einerseits notorisch krisen- und bruchhaft vollzieht und die andererseits als Voraussetzung und Garant eines bildenden Selbstverhältnisses angesehen wird. Musil präsentiert die Identitätskrise als Pubertätskrise seines Protagonisten im Kontext der Krisenzeit des *fin de siècle*. Törleß, so Lippitz, werde von Musil mit literarischen Mitteln als dezentriertes, leiblich situiertes Ich dargestellt, das sich in einem Hiatus zwischen Erleben und Erfassen bzw. zwischen Fühlen und Denken befindet. Diese Differenz wird von Lippitz überaus virtuos in drei Lesarten ausgedeutet: philosophisch (mit Husserl und E. Mach), ästhetisierend (im Sinne einer bildungsbürgerlichen Vorstellung von elitären Künstlern bei Musil) und kulturkritisch (als europäisches und neuzeitliches Dual von *vita activa* und *vita contemplativa*) – ohne dass sich in Musils Werk diese unterschiedlichen und zum Teil widersprechenden Perspektiven auflösen lassen.

Im letzten Text dieser Sammlung (Kap. 13) wird das Thema Identität und Autobiografie reflexiv auf Erziehungswissenschaft bzw. auf ausgewählte Erziehungswissenschaftler gewendet. Lippitz untersucht ausführlich und genau autobiografische Selbstdeutungen von Erziehungswissenschaftlern, die ihre Kindheits- und Jugenderinnerungen aus der Zeit des Nationalsozialismus in

autobiografischen Erzählungen narrativ erschließen. Sie stammen aus einem von Wolfgang Klafki herausgegebenen Sammelband „Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiografisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“ (Klafki 1988). Dabei interessiert Lippitz einerseits, ob und wie Wirkungszusammenhänge der NS-Zeit auf die eigene Biografie dargestellt werden und andererseits, wie lebensweltliche, vorwissenschaftliche Erfahrungen und Deutungen des eigenen Lebens zu sozial- und erziehungswissenschaftlichem Expertenwissen ins Verhältnis gesetzt werden. Die untersuchten Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm, Horst Rumpf, Jürgen Henningsen und Wolfgang Klafki können in dieser Hinsicht als Experten gelten, sind sie durchaus sowohl über den Gegenstand der pädagogischen Biografieforschung als auch über Fragen und Probleme von sozialisatorischen und erzieherischen Wirkungen gut informiert. Lippitz rekonstruiert die vier Narrative einführend, aber nicht unkritisch hinsichtlich der jeweiligen autobiografischen (Selbst-)Inszenierung. Die Berichte werden ausführlich interpretiert und kontrastiert, sodass die unterschiedlichen Resonanzdispositionen der Autoren herausgearbeitet werden.

Die in diesem Sammelband zusammengetragenen Texte können einen guten Überblick über späte Arbeiten von Wilfried Lippitz geben. Der Sammelband erschließt in den drei Teilen zu historisch-systematischen und alteritätstheoretischen Studien sowie zu Forschungen zu Biografie und Identität das Schaffen dieses Autors, der als einer der prägendsten Gestalten der phänomenologischen Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahrzehnten gelten kann. Der Herausgeber hofft, dass diese Texte einen Beitrag zur Reflexion methodologischer, historischer, theoretischer und ethischer Fragen und Probleme der Erziehungswissenschaft und damit einen Beitrag nicht nur zur Selbstverständigung der phänomenologischen Erziehungswissenschaft als Teildisziplin und ihrer Protagonisten leisten kann.

---

## Literatur

- Brinkmann, Malte. 2012. *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, Malte. 2017. Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In *Pädagogik – Phänomenologie. Phänomenologie – Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, Hrsg. M. Brinkmann, S. Rödel und M. F. Buck, 17–46. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte. 2018. *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von Ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, Bd. 4. Wiesbaden: Springer VS.

- Brinkmann, Malte. 2019. Einleitung. In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, Hrsg. M. Brinkmann, 1–43. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte, Johannes Türistig und Martin Weber-Spanknebel. 2019. *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Phänomenologische Erziehungswissenschaft*, Bd. 7. Wiesbaden: Springer VS.
- Buck, Günther. 2019. Lernen und Erfahrung. Epagoge, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung. In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft*, Bd. 5, Hrsg. M. Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Danner, Helmut und Wilfried Lippitz. 1984. *Beschreiben. Verstehen. Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik*. München: Röttger.
- Denton, David E. 1974. *Existentialism and phenomenology in education: Collected essays*. New York: Teachers College Press.
- Fischer, Aloys. 2018. Deskriptive Pädagogik (1914). In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, Hrsg. M. Brinkmann, 43–61. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel. 1983. *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang. 1988. *Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiografisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Weinheim: Beltz.
- Lippitz, Wilfried. 1978a. Phänomenologie und Erziehungswissenschaft. Phänomenologische Ansätze in der anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion der Erziehungswissenschaft. In *Entwicklungen der siebziger Jahre*, Hrsg. H. Kreuzer und K. W. Bonfig, 155–176. Gerabronn: Hohenloher.
- Lippitz, Wilfried. 1978b. Der phänomenologische Begriff der „Lebenswelt“ – seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 32:416–435.
- Lippitz, Wilfried. 1980a. „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. *Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Lippitz, Wilfried. 1980b. Langevelds pädagogisch-anthropologisches Denken als Beispiel einer lebensweltlich orientierten Anthropologie. *Utrechtse Pedagogische Verhandelingen* 3:113–131.
- Lippitz, Wilfried. 1984. Hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. *Westermanns Päd. Beitr. „Erziehungswissenschaftliches Forum“* 1:40–44.
- Lippitz, Wilfried. 1989. Lernen im Kontext kindlicher Lebenswelt – Bruchstücke einer phänomenologischen Theorie des Lernens. In *Artikulation der Wirklichkeit: Festschrift zum Geburtstag von S. Oppolzer*, Hrsg. von H. Rosenbusch, 146–155. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lippitz, Wilfried. 1992a. „Lebenswelt“ – kritisch betrachtet. Ein Wort und viele Konzeptionen: Zur Karriere eines Begriffs. *Neue Praxis* 22:295–311.
- Lippitz, Wilfried. 1992b. Phänomenologisch orientierte Pädagogik. In *Pädagogische Konzeptionen*, Hrsg. J. Petersen und G.-B. Reinert, 107–129. Donauwörth.
- Lippitz, Wilfried. 1993. *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lippitz, Wilfried. 1996. Phänomenologische Erziehungswissenschaft. In *Taschenbuch der Pädagogik*, Hrsg. H. Hierdeis und T. Hug, 428–439. Hohengehren: Scheider.
- Lippitz, Wilfried. 2003. *Differenz und Fremdheit*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Lippitz, Wilfried und Ton Beekman, Hrsg. 1984. *Phänomenologisch Pädagogische Verhandlungen. Tagungsbericht des Arbeitskreises für phänomenologisch-pädagogische Forschung*. Utrecht: Utrechtse Pedagogische Cahiers.
- Lippitz, Wilfried und Käte Meyer-Drawe. 1982. *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen*. Königstein: Scriptor.
- Lippitz, Wilfried und Käte Meyer-Drawe. 1990. *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, 2. Aufl. Königstein: Athenäum.
- Lippitz, Wilfried und Jutta Plaum. 1981. *Tasten. Gestalten. Genießen. Einführung in konkretes pädagogisch-anthropologisches Denken an Unterrichtsbeispielen aus der Grundschule*. Königstein: Scriptor.
- Lippitz, Wilfried und Christian Rittelmeyer. 1990. *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*, 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte. 2008. *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Muchow, Martha 1998. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Juventa.
- Schütz, Egon. 2016. Existentialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus. In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft*, Bd. 2, Hrsg. M. Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- van Manen, Max. 2007. Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice* 1 1: 11–30.
- van Manen, Max. 2012. *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Ottawa: Althouse Press.
- van Manen, Max und Bas Levering. 2000. *Kindheit und Geheimnisse. Mit einem Vorwort und übersetzt von W. Lippitz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

# 30 Jahre phänomenologisch-pädagogische Forschungen in Deutschland: Bestandsaufnahmen für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts

## 2

Seit dem Ende der sechziger Jahre im 20. Jahrhundert ist das Interesse an der phänomenologisch-pädagogischen Forschung sprunghaft gewachsen. Das wird an den fortdauernden Bemühungen sichtbar, mittels Bestandsaufnahmen dieser Forschungen den Überblick zu sichern oder die Nachfrage nach solchen Übersichten zu befriedigen (vgl. Kiel 1966; Groothoff 1972; Lippitz 1978, 1980; Loch 1981, 1983; Rittelmeyer in Lippitz und Rittelmeyer 1990; Meinberg 1989; Rumpf 1991). Wie nicht anders zu erwarten angesichts der unterschiedlichen Strömungen in der phänomenologischen Philosophie, operieren auch diese Übersichten mit recht unterschiedlichen Akzentsetzungen in der Sichtung und Beurteilung der Leistungsmöglichkeiten und Grenzen phänomenologisch orientierter pädagogischer Forschungen.

Der in dieser Reihe früheste Überblick über das Verhältnis von Pädagogik und Phänomenologie von Kiel (1966) geht ohne genauere Rekonstruktion der Entwicklung und Geschichte phänomenologischer Konzeptionen von einem „ursprünglichen Anliegen Husserls“ (ebd., S. 525) aus, von dem her die pädagogischen Rezeptionsversuche kritisch beurteilt werden. Die Kriterien dazu bezieht Kiel hauptsächlich von der eidetischen Phänomenologiekonzeption des frühen Husserl. Unter dieses Kriterienraster fallen einmal die programmatisch gebliebenen Arbeiten von Aloys Fischer (vgl. dazu ausführlich Kap. 9 in diesem Band), dann die pädagogischen Arbeiten, deren Erkenntnisse, so Kiel, „auf die allgemeinen Struktur- und Wesenszusammenhänge“ zielen, „die die zu untersuchenden Phänomene in ihrem Sosein bestimmen“ (ebd., S. 528). Dazu gehören für Kiel die Arbeiten von Bollnow und Langeveld. Typisch sei es nach Kiel für die Phänomenologie, dass die Wesensfrage „von dem Boden einer unmittelbaren Anschauung und Erfahrung aus“ beantwortet werde, dessen Ort die erlebende und erfahrende Subjektivität sei (ebd., S. 529). Methodisch erfolge

sie als kritische Einklammerung von Theorien und begrifflichen Setzungen, dann als Intentionalanalyse der den Phänomenen konstitutiv zugehörigen Sinnzusammenhängen und abschließend die eidetische Reduktion als abstraktives Verfahren der Gewinnung von allgemeinen Wesensstrukturen unter Absehung ihrer Konkretion (ebd., S. 530). Für jemanden, der sich wie Kiel auf Husserl als Gewährsmann phänomenologischer Forschung beruft und dessen universales Programm einer systematischen Neubegründung wissenschaftlicher Vernunft vor Augen hat, klingt jedoch die Einschränkung befremdlich, dass die phänomenologische Methode nur begrenzte Gültigkeit habe. Denn sie würde die Erkenntnis auf die unmittelbare Anschauung und Erfahrung beschränken (vgl. ebd., S. 531), weswegen die phänomenologische Methode nur im Verbund mit anderen wissenschaftlichen Verfahren fruchtbar werden könne. Diese Einschränkung hätte sicherlich ihr Recht aus der Sicht einer lebensweltlichen und husserlkritischen Phänomenologieauffassung. Aber hier – im ausschließlichen Bezug auf Husserl – ist sie fehl am Platze und systematisch nicht zu rechtfertigen. Kiel scheint Anschauung und Erfahrung gänzlich unphänomenologisch mit nur sinnlichen und ‚bloß subjektiven‘ Erlebnisgehalten zu verwechseln. Das jedoch wäre kaum noch mit dem husserlschen Anspruch auf Wesenserhellung und Strukturforschung in Verbindung zu bringen. Ist es nicht so, dass Kiel ungewollt den üblichen stereotypen Vorwürfen gegenüber phänomenologischem Arbeiten aufsitzt und sie auch noch im pädagogischen Raum befördern hilft, die meinen, auf das bloß Subjektive und Sinnliche der phänomenologischen Forschung hinweisen zu müssen? Wir können die Problematik dieser Rezeption hier nicht vertiefen. Interessant für uns ist noch ein weiterer Schwerpunkt der Übersicht von Kiel: Er würdigt relativ ausführlich die phänomenologisch orientierte strukturwissenschaftliche Grundlegung der Didaktik durch Kanning (1953) als einen der wenigen Versuche, phänomenologische Denkmethode in die Didaktik einzubringen. Sie wären geeignet, die Erschließung von Sachverhalten nicht nur diskursiv zu betreiben, sondern von Erlebnissen ausgehen zu lassen, als „Sichtbarmachen von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten“ (Kiel 1966, S. 536). Die Grenzen dieser Methode lägen darin, so die schon oben kritisierte Meinung von Kiel, wenn die Bildungsarbeit das originäre Erleben der Schüler überschreite zugunsten nicht erlebnishafter allgemein-kultureller Inhalte, die angeeignet werden müssen. Dafür kämen eher hermeneutische Methoden in Betracht (vgl. ebd., S. 536).

Die fast ein Jahrzehnt später erfolgende neue Einschätzung und Bewertung des Verhältnisses von Pädagogik und Phänomenologie durch Groothoff (1972) setzt einen neuen und gewichtigen, hauptsächlich methodisch-methodologischen Akzent. Er zeigt in die Richtung eines lebensweltlichen bzw. hermeneutisch-phänomenologisch orientierten Methodenverständnisses, das gleichsam pluralistisch verfasst

ist und deshalb die Rede von einer in sich selbst gegründeten phänomenologischen Pädagogik fragwürdig werden lässt:

„Es geht nur um eine – zugleich befreiende und versammelnde – Vorverständigung [bzgl. pädagogischer Sachverhalte, W.L.], die ohne Zusammenhang mit einer generellen (kritischen) Reflexion und Untersuchungen anderer Art nur bedingt sinnvoll ist“ (Groothoff 1972, S. 213).

Groothoff nimmt in seiner relativierenden Aussage hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der phänomenologischen Methode Abschied von dem husserlschen Konzept einer regionalontologischen Gründung jedweder Art von Einzelwissenschaft, deren Einheit über eine einheitliche Denkmethode gesichert werden soll. Wie andernorts gezeigt (vgl. Lippitz 1993, S. 24 ff.), wurden die programmatischen Entwürfe einer deskriptiv begründeten theoretischen Pädagogik als Prinzipienwissenschaft am Anfang des 20. Jahrhunderts von diesem Optimismus getragen. Dagegen konstatiert Groothoff die Pluralisierung der methodischen Standpunkte in der Erziehungswissenschaft, die die Rede von einer einzigen Wahrheit fraglich machen (vgl. Groothoff 1972, S. 210). Gehe man außerdem davon aus, dass jede Art von Erkenntnis interessegebunden und jede Art von Beschreibung und Auslegung von Sachverhalten sprachlich vermittelt sei, dann müsse man zugestehen, dass die Unvoreingenommenheit, die Husserl methodisch für die Phänomenanalyse fordert, nicht hergestellt werden könne. Gäbe es folglich keine Identität von Erkenntnis und Sein, die die ‚reine Deskription‘ und die ihr korrelierende Wesensontologie unterstelle, dann bliebe jede Wesens- und Strukturherhellung von Phänomenen der Erziehung ein un abgeschlossener Deutungsprozess. Die Konsequenz für den Begriff des Phänomens läge auf der Hand. Phänomene seien nicht Allgemeinheiten ungeachtet ihrer methodischen Gewinnung und Erzeugung, sondern sie seien methodisch herbeigeführte Verallgemeinerungen, oftmals auch wie bei Langeveld kunstvoll erarbeitete Studien über besondere Erfahrungen in besonderen Situationen, die als exemplarische der intersubjektiven Verständigung über ihren Sinngehalt ausgesetzt würden (vgl. ebd., S. 221). Einsatzort dieser deskriptiv-hermeneutisch-exemplarischen Methode sei die geschichtliche und gesellschaftliche Lebenspraxis, „wie sie uns in unserer Lebenshermeneutik immer schon erschlossen ist“ und die unser Vorverständnis über das, was Erziehung ist, lebensgeschichtlich mitgeprägt hat (ebd., S. 208). Als dergestalt wirklichkeitsnahe Methode verfare die phänomenologische Forschung in der Pädagogik durchaus empirisch, nur nicht im empirisch-analytischen, sondern im hermeneutisch-aufklärerischen Sinne.

Vergleicht man die sich seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts häufigen Überblicksdarstellungen phänomenologisch-pädagogisch orientierter Forschungen (Loch, Meinberg, Rittelmeyer, Rumpf) mit den vorangegangenen, dann fallen folgende Merkmale ins Auge: Sie stammen von pädagogischen Autoren, die nicht nur gelegentlich metatheoretisch reflektiert, sondern selbst systematisch und materialiter phänomenologisch-pädagogisch gearbeitet haben. Außerdem publizierten sie in einem sozialwissenschaftlichen Umfeld, dessen Akzeptanz für diese Art von Forschungen seit der sozialwissenschaftlichen Wende in der Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren spürbar gestiegen ist. Ursächlich dafür ist u. a. die ‚lebensweltliche Wende‘ in der Soziologie, besonders in der Kritischen Theorie eines Jürgen Habermas, die leider oft problematisch verkürzt als sogenannte Alltagswende die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung beflügelt hat. Durch diese Rezeption kommt im deutschsprachigen Raum primär sozialphänomenologisches Gedankengut des Husserl-Schülers A. Schütz und seiner amerikanischen Schüler Garfinkel, Cicourel, Berger und Luckmann wieder zu wissenschaftlichen Ehren, wohingegen vielen Erziehungswissenschaftlern sowohl die genuine phänomenologische Tradition wie auch die eigene phänomenologisch-pädagogische Denktradition verborgen geblieben sind (vgl. dazu umfassend Lippitz 1980, S. 300 ff.). Es gehört zu den Verdiensten des Grundlagenartikels von Werner Loch *Phänomenologische Pädagogik* (1983) in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, dem eine Reihe eigener phänomenologisch-orientierter Arbeiten zu *Konstitution der Erziehung im Horizont der genetischen Phänomenologie Edmund Husserls* (1981), der Entwicklung von Erfahrungs- und sozialen Kompetenzen im Horizont des Lebenslaufes von Heranwachsenden (1980) u. v. m. vorangegangen sind, das weite Feld phänomenologischer Forschungen hinsichtlich der Vielfalt der Fragestellungen und Richtungen für die pädagogische Rezeption wieder aufgeschlossen zu haben. Lochs Resümee im Enzyklopädieartikel: „Entweder es gibt eine phänomenologische Pädagogik, oder es gibt überhaupt keine Pädagogik“ (Loch 1983, S. 168) (u. a. gegen Groothoffs pluralistische Auffassung gerichtet) klingt apodiktisch, und das nicht nur in den Ohren mancher Erziehungswissenschaftler, die mit der phänomenologischen Denktradition und ihrem zumindest von Husserl erhobenen Universalitätsanspruch auf abschließende Neubegründung wissenschaftlicher Vernunft unvertraut sind, sondern auch in den Ohren phänomenologisch versierter Wissenschaftler. Betrachtet man jedoch die sieben „Varianten des phänomenologischen Paradigmas in pädagogischer Hinsicht“ (ebd., S. 163), die Loch herausgefunden hat, dann ist zumindest folgende Aussage gerechtfertigt: Es gibt keinen erziehungswissenschaftlich konstituierten Aspekt, der nicht auch phänomenologisch bearbeitet werden könnte. Ob nun erkenntnistheoretische,

transzendentalphilosophische oder eidetisch-psychologische Strukturforschungen des Bewusstseins (des Erkennens, der Wahrnehmung, des Wollens, Wertens und Fühlens, verbunden mit den ihnen korrelierenden Inhalten) unternommen werden, ob es um metaphysisch-ethische, ontologische resp. fundamentalontologische oder schließlich anthropologische Konzeptualisierungen der Mensch-Mensch-Relation oder des Mensch-Welt-Verhältnisses geht, keine dieser philosophischen und auch in der Pädagogik relevanten Denkrichtungen und Dimensionen wurde von der phänomenologischen Bewegung ausgelassen – und zwar, wie wir ausdrücklicher als Loch betonen wollen, auf Kosten ihrer Einheit zugunsten einer nahezu unübersehbaren auseinanderstrebenden Vielfalt. Deshalb ist es für den kundigen Rezipienten und eigenständigen Forscher unvermeidlich, einen eigenen Standort unter den möglichen Positionen zu finden, von dem aus er begründet forschen kann.

Lochs Arbeiten beziehen sich auf Husserls Ansatz einer transzendentalen Phänomenologie der Konstitution des Bewusstseins. Als „Kritik der poetischen Vernunft“ (Loch 1983, S. 159) sähe dieser Ansatz das Wesen der menschlichen Subjektivität im Modus des Könnens, und ihr eigenes Forschungsinteresse zielt auf die Erhellung der Genesis bzw. Konstitution des Ichs in der Welt und der Welt im Ich. Es läge dann der Schritt nahe, den schon Husserl in seinen späten Intersubjektivitätsstudien vorangegangen sei, die philosophische Frage der Genesis in die einer Genealogie und lebenslaufförmigen Strukturierung des kindlichen Könnensbewusstseins zu überführen (vgl. dazu bes. Loch 1981). Für eine phänomenologisch begründete Erfahrungskonzeption wird wichtig, dass Loch damit den in der Phänomenologie schon bestehenden kritischen Dialog mit der psychoanalytischen Sicht des menschlichen Bewusstseins in die Pädagogik einführt und zugleich auch autobiografische Forschungsmethoden und Fragestellungen in die genealogische Perspektive des kindlichen Könnensbewusstseins und der Selbstwerdung in der Pädagogik einen systematischen Ort zuweist. Zugleich knüpft Loch an seine früheren Arbeiten zur Dialogphilosophie an und reformuliert unter autobiografischen Forschungsaspekten eine kindorientierte Pädagogik, die Erziehungsprozesse und deren Wirkungen als interaktives Geschehen begreift, an dem der Edukandus erheblichen Anteil hat und über dessen lebensgeschichtliche Wirksamkeit er oft nur allein retrospektiv zu urteilen in der Lage ist. Was die besondere Bedeutung der phänomenologischen Beschreibungsmethode für die pädagogische und philosophische Erforschung der Konstitutionsprozesse des Bewusstseins angeht, so hebt Loch wie übrigens auch der niederländisch-kanadische Erziehungswissenschaftler Max van Manen die poetische Gestalt der phänomenologischen Beschreibung gegenüber jedweder hermeneutischen oder naiv empirischen Fassung von Beschreibung

heraus (vgl. dazu neuerdings Max van Manen 2014, S. 240 ff.). Nicht bloß muss die Methode, der sich nach Husserl das Bewusstsein selbst bedient, um auf die ‚Ur‘-Sprünge zu kommen, mit ihm den poetischen Aktcharakter teilen. Sondern indem phänomenologische Analyse die im Bewusstsein stattfindenden Vorgänge in ihrer ursprünglichen Gegebenheit intersubjektiv sprachlich zugänglich macht und so objektiviert, ist Beschreibung poetisch, das heißt einlegend und nicht nur rein nachträglich auslegend. Sie ist also ein konstruktiver, ein sinnstiftender, nicht nur den Sinn verdoppelnder Akt. Denn, wie Loch zu recht betont (1983, S. 162), jeder Akt idealisiere, indem er als „Intuieren-Machen“ „Sichgleichbleibendes“ identifiziere. Er setze ein Verfahren in Gang, das inklusiv und exklusiv operiere. Er scheidet das, was nicht gleich bleibt und identisch ist, im aktiven Sinne des Wortes aus. So könne dann das gewonnene Identische zum Paradigma, zur Regel für weitere Identifikationen werden. Jedoch – darauf verweist Waldenfels (1985b, S. 34 ff.) wie auch Lévinas (1983, S. 81 ff.) gegenüber Husserls Wahrheitsverständnis sehr viel prägnanter als Loch – die exkludierenden und selektierenden Operationen der Identifikation bleiben ein prekäres Unterfangen. Sie werden ständig beunruhigt durch die ausgeschlossenen Möglichkeiten. Diese begleiten wie Schlagschatten die phänomenologisch beleuchteten Sachverhalte und helfen dabei, sie allererst zu konturieren. Wesenserkenntnisse sind also nicht ein für alle Mal abzuschließen, sie bleiben offen für neue und überraschende Möglichkeiten, die nicht nur ‚von außen‘ auf sie zukommen, sondern ihnen als abgedrängte, verleugnete oder eingeklammerte innewohnen.

Nur beschränkt hilfreich für den mit der phänomenologischen Bewegung in der Pädagogik nicht besonders vertrauten ist die typologisierende Übersicht und Kurzcharakteristik der tradierten und aktuellen vielfältigen Positionen phänomenologisch-pädagogischer Forschungen von Meinberg (1989). Er listet hauptsächlich für den deutschsprachigen Raum folgende unterschiedliche Spielarten auf: deskriptive (A. Fischer), genetisch-phänomenologische (Loch), phänomenologisch-normativ-situationsbezogene (Langeveld), metaphysisch-hermeneutisch-intuitiv-dialektisch begründete (Strasser), phänomenologisch-strukturanthropologische (Rombach), lebensphilosophisch-existenzialistische (Bollnow), hermeneutisch-phänomenologische und dialektische (Lippitz, Danner), phänomenologisch-intersubjektive (Meyer-Drawe), pragmatisch-kritische (Utrechter Lebensweltforschung nach Langeveld), institutionenkritische und phänomenologische (Rumpf) und phänomenologisch-alltagspädagogische (Plöger). Schiebt man einmal das Problem einer solchen Typologie beiseite, dass sie Gleichrangigkeit und Theoriekonsistenz der hier genannten Konzepte unterschiedslos unterstellt, obwohl diese hinsichtlich Differenziertheit, Systematik und Vertrautheit mit der phänomenologischen Tradition erhebliche Niveauunterschiede aufweisen und sich zum Beispiel,