

Brinkmann, Malte

Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 527-545



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Brinkmann, Malte: Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 527-545 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153764

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2015

■ *Thementeil*

Bildung – Renaissance einer Leitidee

■ *Allgemeiner Teil*

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Renaissance einer Leitidee

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Bildung – Renaissance einer Leitidee. Einführung in den Thementeil 461

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung 464

Dietrich Benner

Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung
eines erziehenden Unterrichts, der bildet 481

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkommen und Fortschritt
als Fluchtpunkte von Bildungsdenken 497

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar 517

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische
Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis 527

Felix Berth

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er-
und 1970er-Jahren 546

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität
und Inklusive Pädagogik 565

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014 580

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Education – Renaissance of a Guiding Principle

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Education – Renaissance of a Guiding Principle. An introduction 461

Andreas Dörpinghaus

Theory of Education – Attempt at an “insufficient” foundation 464

Dietrich Benner

Education as ‘Erziehung’ and Education as ‘Bildung’!

On the conceptualization of a nurturing form of teaching that educates 481

Martin Harant

The Issue of the *affirmatio* of Provenance and Progress

as Vanishing Points of Education-Related Thinking 497

Wolfgang Sander

What Does “Renaissance of Education” Mean? – A comment 517

Contributions

Malte Brinkmann

Pedagogical Empiricism – Phenomenological and methodological

annotations on the relation between theory, empiricism, and practice 527

Felix Berth

Forgotten Euphoria – The first wave of enthusiasm for early childhood

education: Explorations into the history of the discipline and into

educational history during the 1960s and 70s 546

Christian Wevelsiep

Overcoming the Concept of Two Separate Groups?

Pedagogical professionalism and inclusive pedagogy 565

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2014 580

Impressum U3

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie

*Phänomenologische und methodologische Bemerkungen
zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis¹*

Zusammenfassung: Der Beitrag unternimmt den Versuch, das Zirkelproblem von Theorie, Empirie und Praxis in der Pädagogik mit phänomenologischen Erkenntnis- und Forschungsoperationen neu zu relationieren und an eine Theorie der pädagogischen Erfahrung zurückzubinden. In einer erfahrungswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik können pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliches Forschen als inkongruente und nachträgliche Artikulationen von Erfahrung produktiv aufeinander bezogen werden. Das kann mit einer phänomenologisch orientierten pädagogischen Empirie gelingen, die subjektive und soziale Erfahrungen im Lernen und Erziehen mit der Kategorie der Verkörperung erfasst sowie deren kommunikative Relationierung im Antwortgeschehen operationalisiert und schließlich mit der Praxis und der Form des auf Aufmerksamkeit zielenden Zeigens pädagogisch dimensioniert.

Schlagnote: pädagogische Empirie, phänomenologische Erziehungswissenschaft, Zeigen, Verkörperung, Hermeneutik

In der pädagogischen Empirie ist das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie, qualitativer oder quantitativer Empirie und pädagogischer Praxis Thema langer Debatten. Es ist nach wie vor unsicher und umkämpft. Im Folgenden soll erstens die Produktivität qualitativer Empirie in den Blick kommen. Mit der reflexiven Relationierung von Theorie, Empirie und Praxis im phänomenologischen Erkenntnis- und Forschungsstil kann pädagogische Erfahrung nicht nur rekonstruiert werden, sondern es können auch neue (theoretische) Hinsichten auf Erfahrung gewonnen werden. Empirie kann zu neuen Theorien führen – das allerdings nur in einer zirkulären Bewegung. Eine phänomenologische Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Empirie nimmt zwei-

1 Es handelt sich um eine überarbeitete Version meiner im Juni 2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin gehaltenen Antrittsvorlesung. Ich danke den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forschungskolloquiums der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, insbesondere Denise Wilde, Marc Fabian Buck, Richard Kubac und Sales Rödel für die produktive und kritische Mitwirkung.

tens Praxis zunächst als erfahrene Praxis in den Blick. Die Frage nach dem, wie Erfahrung verstanden oder rekonstruiert wird, setzt die Frage nach dem, *wie* erfahren wird, voraus. Wir brauchen – so die hier vertretene These –, um pädagogische Praxis zu beobachten, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren, eine Theorie der Erfahrung bzw. eine Theorie der pädagogischen Erfahrung und daher die Reflexion auf die „Pädagogizität“ (Heitger, 1999, S. 11) von pädagogischer Theorie und Praxis.

Im Folgenden möchte ich (1.) das Zirkelproblem sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschung in der Pädagogik genauer bestimmen und (2.), ausgehend davon, methodologische Überlegungen zu einer phänomenologisch orientierten pädagogischen Empirie anstellen. Anschließend werde ich eine phänomenologische Theorie pädagogischer Erfahrung vorstellen (3.), um auf dieser Grundlage Grundzüge einer phänomenologisch orientierten pädagogischen Empirie zu entwickeln. Mit deren methodologischem Instrumentarium können, so möchte ich zeigen, die spezifischen Probleme qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschung – Zirkularität, Repräsentation und Signifikation – in einen reflexiven und produktiven Modus überführt werden (4.). Subjektiver und sozialer Sinn in pädagogischen Erfahrungen lässt sich, so der Ausblick, mit den Modellen der Verkörperungen und des Antwortgeschehens aus den Antworten Anderer teilnehmend erschließen. In pädagogischen Situationen spielt darin Zeigen im Zusammenspiel von Etwas-Zeigen und Sich-Zeigen eine besondere Rolle. Zeigen kann als erziehungswissenschaftlich systematisierbare und empirisch operationalisierbare Form pädagogischen Handelns gelten, mit der verkörpernd und antwortend Sinn und Bedeutung hervorgebracht wird (5.).

1. Zirkelprobleme empirischer Forschung in der Pädagogik

Spätestens seit der sogenannten „realistischen Wendung“ der 1960er-Jahre wird das Verhältnis von Theorie und Empirie in der Pädagogik neu dimensioniert (vgl. Roth, 1967). Eine empirisch verfahrenende Erziehungswissenschaft wendet sich pädagogischen Erfahrungen zu, indem sie diese objektiviert und methodisiert, um über unterschiedliche Praxisfelder Aufschluss zu erhalten.

Für die aktuell so erfolgreiche, deduktiv verfahrenende, quantitative Bildungsforschung wird immer deutlicher, dass Modellierungen von Theorien und deren Operationalisierungen (vornehmlich mit psychometrischen Verfahren) nicht nur Theorien voraussetzen², sondern dass die Praxis des Messens selbst Effekte hervorbringt, die das Feld performativ verändern. Letzteres wird an den unbeabsichtigten Effekten empirischer Bildungsforschung deutlich, die zeigen, wie die Praxis durch ein „Wissen, was

2 Uneingeholte theoretische Voraussetzungen sind beispielsweise die Vorstellung von einem richtigen und guten Leben als Maßstab für Bildung bei PISA oder eine mehr oder weniger ausdrückliche Vorstellung von dem, was gemessen werden soll, also von Kompetenzen, deren Modellierung bis heute eine bildungstheoretische Justierung weitgehend vermissen lässt (vgl. Benner, 2002).

wirkt“ (Bellmann & Müller, 2011) formiert wird. Der vermeintlich deskriptive Anspruch empirisch-quantitativer Bildungsforschung setzt nicht nur Normativität voraus, sondern diese wird – zirkulär – in der Praxis wiederum hervorgebracht. In der induktiv vorgehenden, qualitativ orientierten Forschung ist dem Verhältnis von Theorie und Empirie mehr theoretische Aufmerksamkeit gewidmet worden. Insbesondere das Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung wurde in letzter Zeit im Zuge einer „theoretischen Empirie“ (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008) bzw. einer analytisch-empirischen Wende (vgl. Schäfer, 2013) zum Thema. Im Unterschied zur hypothesenprüfenden, quantitativ-deduktiven Forschung besteht das methodologische Problem der qualitativ-induktiven Forschung darin, Praxis situational aus ihr selbst heraus zu verstehen und nicht subsumptionslogisch auf der Grundlage situationsunabhängiger Begründungskriterien zu erschließen (vgl. Bohnsack, 2003). Qualitative Empirie ist ebenso wie die quantitative von einer impliziten Normativität durchzogen. Das bringt eine zirkuläre Struktur im Verhältnis von pädagogischer Theorie und Empirie hervor, die ich an zwei Beispielen exemplarisch benennen möchte. Beispielsweise fungiert in der Transformationstheorie von Koller und Marotzki sowie in der daran orientierten Biografieforchung von Nohl die Perspektive auf Aufbrüche, Umbrüche und Krisen als implizite Norm (vgl. Krinninger & Müller, 2012). Auch in der Anerkennungs- und Adressierungstheorie von Reh und Ricken findet sich eine implizite, die Perspektive leitende Norm, nämlich in der Adressierungspraxis, den Anderen anzuerkennen als jemanden, der er schon ist, und ihn zugleich als jemanden zu adressieren, der er noch nicht ist (vgl. Reh & Ricken, 2012). Diese beiden, nur oberflächlich angerissenen Beispiele verweisen auf ein grundsätzliches Problem empirischer Forschung: Die Beobachtungsperspektive des empirischen Forschers präformiert das Feld, die Auswahl des zu untersuchenden Materials sowie die Perspektive darauf. Die Selektivität und Normativität des forschenden Blicks bestimmt das, was gesehen und erfasst werden soll. Schon Schleiermacher bestimmte den hermeneutischen Zirkel insofern, als dass man für die Erforschung der Praxis eine schematische Vorstellung vom Gesamtsinn des Phänomens voraussetzen muss, um überhaupt etwas zu sehen bzw. zu verstehen (vgl. Danner, 2006, S. 65). Ohne einen Vorgriff auf das Ganze kann nichts Einzelnes gesehen werden, ohne ein Vorverständnis wird das, was sich zeigen kann, nicht sichtbar.

Methodologisch zeigt sich das Zirkelproblem sozialwissenschaftlicher Forschung in der umstrittenen Frage danach, wie aus der Emergenz der Daten und aus dem Vergleich der Fälle zu einer Theorie zu gelangen sei, die das Besondere der Fälle übersteigt, zumindest mit einer begrenzten Reichweite. Es bleibt oftmals unklar, mit welcher theoretischen Voreinstellung ein Vergleich und eine Typisierung vorgenommen wird, d. h. vor welchem kategorialen Tertium verglichen werden kann, ohne einem „induktionistischen Selbstmissverständnis“ zu verfallen (Kelle, 2007, S. 34; vgl. Krinninger & Müller, 2012, S. 64). Ein Vergleich setzt eine Vorentscheidung hinsichtlich der relevanten Merkmalsgruppen voraus, d. h. eine theoretische Einstellung bzw. eine „regionale Ontologie“ (Husserl, 1922/2002, S. 19). Kreitz bemerkt dazu kritisch: „Wird die Frage nach den zugrundeliegenden Regeln der Typisierung nicht beantwortet, werden nicht Typen, sondern allenfalls handhabbare Orientierungen oder Ordnungen des Bestehen-

den und Vorfindlichen produziert“ (Kreitz, 2010, S. 109). Damit wird der methodologische Zirkel als Spielart des hermeneutischen Zirkels reproduziert. Mit der Frage nach der regionalen Ontologie wird das Geltungsproblem der bereichsspezifischen und theoretischen Vorannahmen relevant, und zwar als ein Thema der Theorie. Sie zeigt die Verwiesenheit der empirischen Forschung auf Theorie und Geltungsfragen, ohne aber die Dignität des Erfahrungsbezuges aufgeben zu können.

Das Zirkelproblem ist ein theoretisches und empirisches Problem der Pädagogik. Sowohl die empirische Bildungsforschung und ihre unbeabsichtigten Effekte als auch die Fragen und Probleme im Zuge der sogenannten zweiten, empirisch-qualitativen Wende zeigen einmal mehr, dass das Verhältnis von Theorie und Empirie nicht nur prekär ist, sondern dass es sich in immer neuen Spielarten manifestiert. Die Pluralisierung des pädagogischen Wissens (vgl. Oelkers & Tenorth, 1993) und die Entgrenzung des Pädagogischen (vgl. Kade & Seitter, 2007) haben auch die Relationierung des Verhältnisses von Theorie und Empirie erfasst. Die Ausdifferenzierung der Pädagogik und die Pluralisierung des Pädagogischen führen zudem dazu, dass sich Letzteres immer schwerer auf ein Kerngeschäft der Praxis der Pädagogik (vgl. Prange, 2012), auf eine begriffliche Systematik oder in eine disziplinäre Ordnung zurückführen lässt.

2. Methodologische Überlegungen zu einer phänomenologisch orientierten pädagogischen Empirie

Wie lassen sich pädagogische Erfahrungen empirisch beschreiben, interpretieren, rekonstruieren und reflektieren? Wie lassen sich die oben genannten empirisch-theoretischen Spielarten des Zirkels in der pädagogischen Forschung produktiv wenden?

Der phänomenologische Erkenntnis- und Forschungsstil reagiert auf diese Fragen zunächst mit einem repräsentations- und sprachkritischen Vorbehalt. Dieser gründet auf der erfahrungstheoretischen Einsicht, dass das Zirkelproblem der sinnverstehenden und sinnrekonstruktiven Sozialwissenschaft in die temporale Struktur der Erfahrung selbst eingelassen ist. Andererseits wird mit der phänomenologischen Reduktion, Variation und Ideation eine produktive Antwort auf den Zirkel und die Normfrage empirischer Forschung gegeben (vgl. zum Folgenden Brinkmann, 2015a).

Die hermeneutische Differenz von Verstehen und Verstandenem, von Besonderem und Allgemeinem, von Teil und Ganzem (vgl. Dilthey, 1910/1997) wird durch phänomenologische und sprachtheoretische Überlegungen weiter differenziert und radikalisiert. Schon Husserl akzentuiert die Differenz zwischen leibhaftem Erfahren und seiner nachträglichen sprachlichen Fixierung in der zweiten Cartesianischen Meditation: „Der Anfang ist die reine und sozusagen noch stumme Erfahrung, die nun erst zur reinen Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen ist“ (Husserl, 1995, S. 77). Merleau-Ponty zeigt daran anschließend, und nachdem er sich intensiv mit strukturalistischen und linguistischen Theorien beschäftigt hat, dass die nachträgliche Artikulation von Erfahrungen diese nicht einfach darstellt oder übersetzt. Der sprachliche Ausdruck artikuliert etwas, was sich ihm im Bezug zugleich entzieht. Darin liegt die Paradoxie des Ausdrucks

(vgl. Waldenfels, 1993, S. 7). Der Zirkel, so kann man sagen, kehrt also auf einer Ebene wieder, die den leiblichen Ausdruck vom symbolischen Ausdruck eines verstehenden, nachträglichen Bezugs auf diesen Ausdruck im Modus der Sprache unterscheidet. Die Auslegung des vorprädikativen Erfahrungssinns ist daher eine Praxis der Signifizierung im problematischen Verhältnis von Begriff und Wirklichkeit (vgl. Schäfer, 2013). Sprache und Reflexion bleiben auf Vorsprachliches und Vorreflexives bezogen, ohne an dessen Stelle treten zu können (vgl. Meyer-Drawe, 1984, S. 254). Hier stellt sich also das Problem des Zirkels als Problem der Repräsentation.

Erfahrungstheoretisch zeigt sich das Repräsentationsproblem als eine Struktur, die in der Erfahrung selbst existiert. Die im leiblichen Ausdruck konstituierte Vorgängigkeit gelebten Sinnes stellt sich im reflexiven Bezug als Entzug dar. Die sprachliche, interpretative und reflexive Artikulation ist nachträglich. Sie erschöpft und ersetzt ihn nicht, vielmehr bleibt sie tentativ, eine *Berührung* in temporaler Distanz. Die vom leiblichen Ausdruck konstituierte Vorgängigkeit ist eine nachträgliche, die sich den Grund gibt, dem sie sich als leiblicher oder gelebter Ausdruck eigentlich immer schon entzieht. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist daher weder das einer Gegenüberstellung noch das einer Übersetzung vom Nicht-Sprachlichen ins Sprachliche (vgl. Hirschauer, 2001), und auch kein induktiver Aufstieg vom Empirischen ins Theoretische (vgl. Glaser & Strauss, 2005), sondern es ist ein Zirkel von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit. Die Vorgängigkeit der Theorie (als Entwurf, als formierender Blick, als selegierendes Prinzip) wird mit der Vorgängigkeit der Praxis (im Feld bzw. Horizont) konfrontiert. Sie treffen dort jeweils auf ihre eigene Nachträglichkeit, nämlich sich als Erfahrung immer nur retrospektiv oder signifikativ fassen zu können und sich als Theorie damit in einem anderen Register zu befinden und sich einer anderen Logik bedienen zu müssen.

Deshalb setzt der phänomenologische Forschungsstil bei der Subjektivität sowohl des Forschers als auch des Beforschten an. Für die Forschungspraxis bedeutet das, dass die subjektiven Erfahrungen des Forschers einer gesonderten Reflexion unterzogen werden. Die empirische Feldarbeit beginnt daher nicht mit einer teilnehmenden Beobachtung, sondern mit einer beobachtenden Teilhabe (vgl. Eberle, 2010, S. 69) bzw. mit einer teilnehmenden Erfahrung (vgl. Beekmann, 1984). Im Unterschied zur teilnehmenden Beobachtung, die in der rekonstruktiven Sozialforschung darauf angelegt wird, die Operation der Beobachtung am „dingontologischen“ Modell (Heidegger, 1927/2001, S. 100) des Gegenstandes quasi objektiv auszurichten, um sie dann der Interpretation durch das forschende Subjekt zuzuführen, geht die teilnehmende Erfahrung davon aus, dass sich die Intentionalität des Forschers mit dem Nicht-Intentionalen, das Aktive mit dem Passiven, das Subjektive mit dem Anderen in der Erfahrung verschränken. So kann zunächst das Präsenze, Materielle und Sichtbare in der praktischen Teilhabe am Feld leiblich-sinnlich erfahren werden. Die teilnehmende Erfahrung richtet sich primär auf die leiblich-passiven Antworten, auf Andere und Anderes in ihrer welthaften Gegebenheit der intentionalen Wahrnehmung.

Subjektive Erfahrungen sind damit Ausgangspunkt und Gegenstand der phänomenologischen Methodologie. Aus der Unmöglichkeit des direkten Zugriffs auf Erfahrungen und ihrer direkten Beobachtung zu folgern, dass die subjektive Dimension nicht

mehr eine wichtige Dimension pädagogischen Forschens ist, ist m. E. falsch und für eine pädagogische Empirie verhängnisvoll, weil sie dann wenig über Lern- und Bildungsprozesse aussagen könnte. Mit Knoblauch (vgl. 2008) möchte ich für eine Rehabilitierung der „konkreten“, lebensweltlichen Subjektivität plädieren und einen Unterschied markieren zu jenen soziologischen Methodologien, die zuallererst Strukturen bzw. Ordnungen rekonstruieren, seien es implizite und routinisierte Strukturen des Habitus (vgl. Bohnsack, 2003, S. 31 ff.), seien es objektive, gesellschaftliche Strukturen (vgl. Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979), seien es diskursive Strukturen in der Diskursanalyse (vgl. Wrana, 2012) oder soziale Ordnungen der Praktiken (vgl. Schatzki, 2008; Reckwitz, 2003). Knoblauch bemerkt zu diesen Modellen kritisch: „Sinn wird hier [aber; M. B.] nicht als Merkmal von Handlungen angesehen, sondern als etwas, das durch Interaktionsmuster generiert wird. Zugespitzt formuliert: [...] Die Praxis enthält hier den Sinn, der von den Handelnden lediglich ‚abgerufen‘ wird, als wären sie Animateure ihres eigenen Tuns“ (Knoblauch, 2008, S. 221). Im Unterschied zu diesen Verfahren geht phänomenologisches Forschen von der konkreten Subjektivität aus. Es achtet vor allem auf die Pluralität und Ambiguität von Sinnphänomenen in der Erfahrung. Zudem kann es epistemologisch trennen zwischen einer verstehenden Wahrnehmung (eines Phänomens) und der auf Erkenntnis gerichteten Operation.

Dazu setzt die Phänomenologie die Verfahren der *Reduktion*, der *Deskription*, *Variation* und *Ideation* ein. Mit diesen Operationen soll das sichtbar werden, was sich zeigt: das Phänomen. Wie Heidegger im § 7 von „Sein und Zeit“ zur „phänomenologische[n] Methode“ verdeutlicht (Heidegger, 1927/2001, S. 27 ff.), bezeichnet ein Phänomen etwas, das sich zeigt (S. 29). Das Phänomen (*phainomenon*) als das Erscheinende verweist im phänomenologischen Sinn entgegen dem abendländischen onto-theologischen Dualismus gerade nicht auf etwas Verborgenes, Substanzielles, Wesenhaftes, Latentes, Symbolisches (vgl. S. 36), sondern es ist eben deshalb Phänomen, weil es oberflächlich ist. Um sich der „Erscheinung“ (ebd.) des Phänomens zu öffnen, bedarf es der Einstellung, dass hinter oder unter der Oberfläche nichts ist: kein Wesen, kein Indikator oder Symptom für etwas Latentes. Phänomenologisches Sehen und Forschen geht von der Oberflächlichkeit der Phänomene aus. Erscheinen ist so gesehen gerade Nicht-sich-Zeigen eines „Sich-nicht-zeigende[n]“ (Heidegger, 1927/2001, S. 29), d. h. eines Latenten, Symbolischen, Verborgenen (vgl. Landweer, 2010, S. 48 ff.; Wiesing, 2013, S. 25 ff.). Die Analyse richtet sich so nicht auf ein Wesen, einen Kern oder eine Substanz, die auf einer Oberfläche repräsentiert werden, sondern die Präsenz der Oberfläche selbst ist der Ort, an dem sich etwas zeigt. Phänomenologie kann daher als Praxis des Sich-zeigens bestimmt werden: „Das was sich zeigt, so wie es sich zeigt, von ihm selbst her sehen lassen“ (Heidegger, 1927/2001, S. 34). Da sich das Phänomen aber nicht unverstellt zeigt, fordert der „Ausgang“ der Analyse ebenso wie der *Zugang* zum Phänomen und der *Durchgang* durch die herrschenden Verdeckungen eine eigene methodische Sicherung“ (S. 36, Hervorh. im Orig.).

Die phänomenologische Operation beginnt daher nicht mit der Beobachtung oder Deutung, sondern mit einer *Reduktion* der Wahrnehmungsinhalte und unwillkürlichen Interpretationen: „Faktisch ist es [...] so, dass unsere schlichtesten Wahrnehmungen

und Verfassungen schon *ausgedrückte*, mehr noch, in bestimmter Weise *interpretierte* sind. Wir sehen nicht so sehr primär und ursprünglich die Gegenstände und Dinge, sondern zunächst sprechen wir darüber, genauer sprechen wir nicht das aus, was wir sehen, sondern umgekehrt, wir sehen, was man über die Sache spricht“ (Heidegger, 1925/1994, S. 75, Hervorh. im Orig.). Die Annahme, dass sich hinter oder unter dem Sichtbaren latenter Sinn verbirgt, verstellt den unvoreingenommenen Blick auf die Sache. Hermeneutische und rekonstruktive Verfahren können daher geradezu verhindern, dass wir zunächst einmal das sehen, was sich zeigt. Sie beschäftigen sich mit einer Hinterwelt des Sinns. Der „gute Wille zur Macht“ des Hermeneuten (vgl. Derrida, 1984) wird so zum Instrument einer Interpretations- und Identifikationsmacht, die, indem sie zirkelhaft un-aufhörlich um sich selbst kreist (vgl. Foucault, 1974), die Differenz von Ausdruck und Ausgedrücktem (Dilthey), von Verstehendem und Verstandenem (Danner), von Erfahren und Erfahrenem (Gadamer) einschleift und einer text- und vernunftzentrierten Rationalität unterwirft.

Der phänomenologische Erkenntnisstil kann hier einen anderen Akzent setzen. Die phänomenologische *Reduktion* als „operativer Begriff“ (vgl. Fink, 2004a) reflektiert nicht nur auf thematische Implikationen, also auf unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster, sondern nimmt darüber hinaus ausdrücklich den Unterschied von Thema und Operation, von Sache und Interpretation in den Blick (vgl. ebd.). Heidegger zeigt in seiner Kritik des Husserl'schen Intentionalitätsbegriffs, dass die Intentionalität des Erfahrens auf die Passivität dessen, was erfahren wird, stößt. Die intentionale *Sinnbildung* des aktiven Selbst stößt auf das Phänomen der *Sinngebung*, auf das also, was einem vom Anderen oder dem Anderen zukommt und über das das Selbst nicht verfügt (vgl. Brinkmann, 2011). In der „signifikativen Differenz“ (vgl. Waldenfels, 1992) der Erfahrung, etwas *als* etwas zu erfahren (vgl. Heidegger, 1927/2001, S. 33), kann dem Erfahrenen ein Sinn zukommen. Dazu differenziert die Phänomenologie den Akt der Wahrnehmung, indem sie zwischen dem Wahrgenommenen und der Wahrgenommenheit, zwischen Vermeintem und Vermeinen (vgl. Heidegger, 1925/1994, S. 61) bzw. zwischen Noesis und Noema (vgl. Husserl, 1922/2002, S. 179 ff.) unterscheidet. Mit dieser Differenz im Etwas-als-Etwas-Wahrnehmen kann das *Wie* der Wahrnehmung, können die Vorurteile und Schemata im Wahrnehmen sowie ihre Bedingungen einer besonderen Reflexion unterzogen werden. Die genetische Analyse als besonderer Teil der phänomenologischen Reduktion (vgl. Fink, 2004b, S. 87 ff.; Brinkmann, 2012, S. 45 ff.) beginnt mit der Frage nach der Herkunft und trägt die habitualisierten Selbstverständlichkeiten in gleichsam archäologischer Arbeit Schicht für Schicht ab (vgl. Landweer, 2010, S. 50).

Erst nach der eidetischen Reduktion kann die *Deskription* als Praxis des Sehen-las-sens die „leibhafte[n] Selbstgegebenheit“ (Heidegger, 1925/1994, S. 54) der Sache herausarbeiten. Nur auf dieser Grundlage ist die „oberste methodische Regel“ (S. 63) der phänomenologischen Deskription zu verstehen, „sich gerade nicht um Deutungen zu bemühen, sondern lediglich nur das festzuhalten, was sich selbst zeigt, mag es auch noch so dürftig sein“ (ebd.). In einer anschließenden *Variation* von möglichen anderen Hinsichten, Schemata und theoretischen Modellen, die gleichsam spielerisch ima-

ginativ angewendet werden, kann Sinn pluralisiert werden. Husserl nennt die Aktivität in der Variation ein „phantasiemäßiges Umfingieren“ (Husserl & Landgrebe, 1999, S. 413) im fiktionalen Modus einer „Quasi-Erfahrung“. Darin erscheint in der Einheit der „Widerstreit“ der Differenzen, die „konkrete Zwittereinheit sich wechselseitig aufhebender, sich koexistential ausschließender Individuen“ (ebd.). In der *ideierenden* Variation findet so eine „Überschiebung“ (S. 418) von real Wahrgenommenem und fiktiv Imaginiertem, von empirisch Gegebenem und imaginativ Abstrahiertem statt. Mit der Operation der kritisch-skeptischen *Reduktion* (als Einklammerung), der *Deskription*, der *Variation* (von theoretischen und subjektiven Perspektiven) und der *Ideation* (als phantasieförmiges Umfigurieren) wird der Zirkel von Vorgängigkeit und Nachgängigkeit produktiv. Die Vorgängigkeit des theoretischen Blicks (als theoretische oder subjektive Einstellung, als selegierendes Prinzip) und der real statthabenden Praxis wird in der „Überschiebung“ bzw. im Chiasmus (Merleau-Ponty) mit ihrer erfahrungsmäßigen und signifikativen Nachgängigkeit konfrontiert. Mit der Aufmerksamkeit auf Fremdes und Anderes, das *sich* zeigt, kann etwas Neues, Überraschendes, Ereignishaftes sichtbar werden. Mit dieser Operation ist die Phänomenologie in der Lage, eine produktive Antwort auf das falsche Dual von Induktion und Deduktion und eine neue Perspektive auf die Operation der Abduktion (vgl. Reichertz, 2013) zu geben. Die freigesetzte doppelte Distanz sowohl zum Feld und den Beobachtungen als auch zu den eigenen theoretischen Modellierungen ermöglicht es, die Typen- und Kategorienbildung reflexiv zu gestalten. Sinnvolle Typen und Kategorien werden so nicht induktiv aus dem „Material“, sondern „abduktiv“ aus einer reflektierten und einklammernden Operation gewonnen, indem das Allgemeine, Typische oder Kategorische auf dem Boden einer regionalen Ontologie variierend sinnproduktiv „eingelegt“ (Fink) und mit einer begrenzten Reichweite ausgestattet wird. So können empirisch gehaltvolle Theorien mit begrenzter Reichweite generiert werden. Normativität wäre so nicht mehr nur im Sinne einer Reproduktion von bestehenden Normen zu sehen, die es reflexiv zu bearbeiten gilt, sondern auch als ein Entwurf von Neuem in der pädagogischen Erfahrung, das in überkreuzenden, reduktiven, variierenden und ideierenden Operationen hervorgebracht wird (vgl. Fink, 1978, S. 34 ff.).

3. Phänomenologische Theorie der pädagogischen Erfahrung

Das zirkuläre Verhältnis von Theorie und Praxis ist auch in die Pädagogik eingeschrieben. Denn im Unterschied zu einer Wissenschaft mit einem abgegrenzten Objektbereich, etwa der Geologie, ist Pädagogik immer durchzogen von der Doppelung, Praxis und Theorie zugleich zu sein. Dabei rekurriert Pädagogik als pragmatische und theoretische Disziplin auf Erfahrung in doppelter Weise – als Handlungswissenschaft im Lehr-Lerngeschehen und als empirische Wissenschaft von pädagogischen Erfahrungen, wobei in der Forschungspraxis selbst Erfahrungen wiederum eine Rolle spielen. „Weder aber ist Theorie frei von Entscheidungen, noch ist Praxis indifferent. Was sich zeigt, ist vielmehr das Verhältnis wechselseitiger Fundierung“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 254). Als

verbindendes Moment in dieser Fundierung kann der Begriff und das Phänomen der Erfahrung fungieren – in einem wiederum doppelten Sinn als Voraussetzung für Handeln einerseits und als verstehende, deutende oder objektivierende Wissenschaft von Erfahrungen der Anderen im Lernen und Erziehen andererseits. Pädagogik kann so als Erfahrungswissenschaft bestimmt werden, ohne dass die differenten Modi des Handelns und des Forschens in eine vermeintliche „Ganzheit“ oder „Harmonie“ aufgelöst oder durch Vermittlung eingeschliffen werden müssten.

Wie kann Erfahrung als pädagogische Erfahrung spezifiziert werden? Erfahrung als pädagogische Erfahrung lässt sich als gleichermaßen subjektive und soziale Praxis im Lernen und Erziehen bestimmen. Die phänomenologische Bestimmung von Lernen lautet: Lernen als Erfahrung ist „*Lernen von etwas durch jemand Bestimmten oder durch etwas Bestimmtes*“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 18, Hervorh. im Orig.). Lernen als Erfahrung ist, anders gesagt, nie einsam und nie solipsistisch, sondern in einen thematischen, sozialen und welthaften Horizont eingespannt und korrelativ auf Erziehen als Praxis verwiesen. In thematischer Sicht braucht Lernen eine Sache, ein Thema, einen Stoff. Lernen ist immer Lernen von etwas. In sozialer Hinsicht ist Lernen auf Andere gerichtet und antwortet auf sie, gleichgültig, ob sie in der Lernsituation direkt oder indirekt präsent sind. Lernen und Erziehen sind korrelativ in einer „pädagogischen Differenz“ (Prange, 2012) aufeinander bezogen. In existenzieller Hinsicht ist Lernen als eine leiblich-geistige Erfahrung eine Antwort auf den Anspruch der Anderen, der Dinge und der Welt. Lernen wird daher als Erfahrung bestimmt, in dem das Selbst akthaft und handelnd ein Verhältnis zu sich, zu Anderen und zur Welt im Vollzug aufbaut.

Die pädagogische Lern- und Erziehungstheorie versucht das Verhältnis von Lernen, Erziehen und Erfahrung vornehmlich mit Bezug auf Husserls Analyse der Erfahrung und deren Rezeption durch Gadamer sowie mit Bezug auf die mittlerweile klassische Lerntheorie Bucks zu bestimmen (vgl. Schenk & Pauls, 2014; Brinkmann, 2014). Husserl (vgl. Husserl & Landgrebe, 1999), Gadamer (vgl. 1990) und Buck (vgl. 1989) zeigen, dass die Erfahrung im Lernen durch ihre *Intentionalität*, ihre *Horizonthaftigkeit* und durch *Negativität* gekennzeichnet ist. Diese drei Kennzeichen sind nicht ohne die *Wiederholungsstruktur* von Erfahrung und ihrer machtförmigen, ordnungserhaltenden und ordnungsbildenden Funktion verständlich (vgl. zum Folgenden Brinkmann, 2011).

Erfahrung ist nach Husserl durch *Intentionalität* gekennzeichnet. Das bedeutet, dass Erfahrung als ein auf etwas gerichteter Akt zu verstehen ist. Darin wird zum einen etwas aktiv wahrgenommen, zum anderen zeigt sich etwas von dem Wahrgenommenen her, was nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit und des Bewusstseins steht. Erfahren ist also ein aktiver und passiver Prozess zwischen Sinnbildung und Sinngebung. Dem passiven Teil der Wahrnehmung und Erfahrung widmet die phänomenologische Lern- und Bildungstheorie große Aufmerksamkeit, wobei Passivität hier nicht mit Rezeptivität verwechselt werden darf. Passivität meint zunächst ein Geöffnetsein für die Anderen und das Andere, für Mitmenschen (vgl. Meyer-Drawe, 1996) und die Dinge (vgl. Dörpinghaus, 2012), d. h. auch für Nicht-Sprachliches, Vor-Sprachliches und Vor-Reflexives. Merleau-Ponty hat die phänomenologische Erfahrungstheorie in leibphänomenologischer Perspektive weiter ausgearbeitet (vgl. Merleau-Ponty, 1974). Er führt das

transzendente Subjekt Husserls zurück auf ein existierendes, leibliches Subjekt. Aus diesem Grund hat Leiblichkeit eine zentrale Bedeutung in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft. Leib ist, wie noch zu zeigen sein wird, nicht „dingontologisch“ als Gegenstand zu denken, der von einem Bewusstsein beobachtet wird, sondern als „sozialer“ Leib, der eine Sinnstiftung im Ausdruck als Verkörperung vollzieht.

Horizonthaftigkeit der Erfahrung bedeutet, dass jede Erfahrung in den Horizont bereits früherer Erfahrungen, in ein Vorwissen und Vorkönnen, eingebettet ist: „Alles, was wir als Neues zur Kenntnis nehmen, ist Neues innerhalb einer vorgängigen Vertrautheit, aufgrund derer uns das bisher Unbekannte immer auch schon bekannt gewesen ist. [...] Es ist relativ Neues“ (Buck, 1989, S. 50). Der Horizont lässt sich phänomenologisch temporal genauer bestimmen. Erfahrungen beruhen auf Wiederholung. Sie sind auf ständige Bestätigung angewiesen (vgl. Gadamer, 1990, S. 353). In der wiederholten Erfahrung re-aktualisiert sich etwas Bekanntes. Erst auf dieser Basis kann ein Ausgriff auf etwas Neues, kann im Wiederlernen ein Hinzulernen und Umlernen stattfinden. Es ist daher einerseits möglich, dass sich Erfahrungen verstetigen, konventionalisieren und habitualisieren. Der Wiederholungscharakter der Erfahrung verbürgt andererseits die Möglichkeit, sich für neue Erfahrungen zu öffnen und die bestehenden Erfahrungen zu übersteigen. Die temporale Horizonthaftigkeit der Erfahrung ist ihrem ambivalenten Charakter zwischen Gewohnheit und Offenheit, Beständigkeit und Überschreitung, Ordnungserhaltung und Ordnungsbildung geschuldet (vgl. Brinkmann, 2011).

Aber nicht jede Erfahrung kann als eine pädagogische Erfahrung gelten. Die Normativität des pädagogischen Blicks manifestiert sich in einer theoretischen Selektivität, die *das* als pädagogisch setzt, was in der Erfahrung öffnend und überschreitend fungiert, was also die Möglichkeit schafft, aus dem Stetigen und Kontinuierlichen eine diskontinuierliche Öffnung für Neues und Anderes zu ermöglichen und sich zu dieser reflexiv verhalten zu können.

Damit werden zwei Erweiterungen der phänomenologischen Theorie des Erfahrungslernens nötig – eine systematische und eine machttheoretische. Systematisch kann Lernen als subjektives Erfahren von der sozialen Interaktion des Erziehens in einem gesellschaftlichen und historischen Horizont unterschieden werden. Indem Vermittlung und Aneignung (vgl. Kade & Seitter, 2007) bzw. Lernen und Erziehen (vgl. Prange, 2012) als unterschiedliche Operationen analysiert werden, lässt sich einerseits zwischen der subjektiven Erfahrung im Lernen und der sozialen und erzieherischen Praxis andererseits und damit zwischen subjektivem und sozialem Sinn differenzieren. Für die Praxis des Erziehens ist es weiterhin wichtig einzubeziehen, dass sie als eine soziale, ordnungserhaltende und ordnungsbildende Praxis auch eine Praxis der Macht (vgl. Ricken, 2006) ist. Der Zwang, der in der erzieherischen Praxis, in den begrenzenden und normalisierenden Interventionen ausgeübt wird, kann aber auch auf eine Freisetzung zielen. Das Spannungsverhältnis zwischen Fürsorge und Selbstsorge bzw. von Freiheit und Zwang lässt sich machttheoretisch als Formung und Formgebung im Modus einer ambivalenten Praxis akzentuieren. Erzieherische Formgebung und ihre ordnungserhaltende Funktion manifestiert sich in Begrenzungen, Hemmungen und Fokussierungen des Lernens (vgl. Loch, 1998). Mit Foucault kann deutlich werden, dass gerade Ein- und Aus-

grenzungen die Voraussetzung für Freiheitsspielräume bieten und sich darin performativ neue Ordnungen bilden. Diese Freiheitsspielräume stehen nicht im Gegensatz zur Macht – sie sind vielmehr ihr Funktionselement. In der erzieherischen Inszenierung sind neben unterwerfenden und ordnungserhaltenden auch gleichermaßen leiblich-freie, ordnungsbildende Aspekte konstitutiv (vgl. Brinkmann, 2012, S. 221 ff.).

Die pädagogische Perspektive auf die sozialtheoretische Analyse von Ordnungen, von Habitus (vgl. Bourdieu, 1993) und Praktiken (vgl. Schatzki, 2008) lässt sich in den Fragen zusammenziehen: Wie lassen sich Praktiken, Ordnungen und Habitualisierungen pädagogisch verändern? Wie kann eine Öffnung für neue Erfahrungen und ein Lernen aus Erfahrung gelingen? Die phänomenologische Erfahrungstheorie hat mit dem Begriff der *Negativität* eine Antwort darauf gefunden (vgl. Benner, 2005). Auch hier spielt Husserls Analyse der Intentionalität eine wichtige Rolle: Er zeigt, dass die Horizontstruktur der Erfahrung mit dem Funktionskreis von „Erfüllung“ bzw. „Enttäuschung“ der Antizipation zusammenhängt (Buck, 1989, S. 50). Tritt das in der Erfahrung Antizipierte und Erwartete nicht ein, entsteht eine Irritation oder Enttäuschung, weil das aktuell Erfahrene nicht mit dem bisher Erfahrenen kongruent ist. Im Lernen zeigen sich negative Erfahrungen als Nicht-Können und Nicht-Wissen, als Verfehlen, Vergessen, Nicht-Verstehen, Missverstehen, Scheitern, als Störung, als Moment der „Aufälligkeit“, „Aufdringlichkeit“, „Aufsässigkeit“ oder als „Unzuhandenheit“ (Heidegger, 1927/2001, S. 73–74). In der negativen Erfahrung wird die Erfahrung gleichsam auf sich selbst zurückgeworfen. Der Lernende macht so gesehen nicht nur eine Erfahrung über etwas, sondern er macht auch eine Erfahrung über sich selbst. Es kann zu einer Umstrukturierung, Umwendung und Transformation des Erfahrungshorizontes kommen (vgl. Buck, 1989, S. 9). Es kommt nicht zu einer Löschung oder Überschreibung, auch nicht zu einer simplen Kumulation von Erfahrungen, sondern alte Erfahrung wird mit einem neuen Index versehen (vgl. Meyer-Drawe, 1996, S. 89; Brinkmann, 2011).

Negative Erfahrungen emergieren aus der *temporalen Differenz* der Wiederholung (vgl. Brinkmann, 2009): Darin manifestiert sich der Bildungssinn der Erfahrung, oder anders gesagt: ein Lernen als Erfahrung, das sich aus der Wiederholung des Bestehenden und Beständigen, aus Gewohnheit und Habitualisierung, zu etwas Anderem, zu Neuem hin öffnet. Lernen *als* Erfahrung kann so die Voraussetzung für ein Lernen *aus* Erfahrung sein. Negative Erfahrungen sind daher ein sehr interessantes Forschungsfeld, da sie im Kontext von Wiederholung als ein Indiz für den Wandel von Erfahrungen, für Umlernen (vgl. Meyer-Drawe, 2008) oder Umüben (vgl. Brinkmann, 2012) oder Transformation (vgl. Koller, 2012) gelten können.

4. Pädagogische Empirie

Um pädagogische Erfahrung empirisch zu erfassen, möchte ich im Folgenden drei Einsätze wählen. Diese orientieren sich an den erfahrungstheoretisch aufgewiesenen Dimensionen der Intentionalität, Horizontalität und Negativität pädagogischer Erfahrung im Kontext von Leiblichkeit und Macht. Ich möchte im Folgenden zeigen, dass sich

subjektive und soziale Erfahrungen im Lernen und Erziehen erstens mit dem Begriff und dem Phänomen der Verkörperung erfassen lassen sowie zweitens deren kommunikative Relationierung im Antwortgeschehen für eine pädagogische Empirie operationalisieren und drittens mit der Praxis und der Form des auf Aufmerksamkeit zielenden Zeigens pädagogisch dimensionieren lässt. Diese drei Operationalisierungen sind gemäß der phänomenologischen Methodologie als deskriptive Kategorien zu verstehen, die eine mögliche Systematik für eine differenzsensible Empirie bereitstellen können. Mit ihnen kann jeweils eine Reduktion und Variation stattfinden. Der oben aufgezeigte Zirkel von Theorie, Empirie und Praxis lässt sich damit nicht aufheben. Er ist auch gar nicht zu vermeiden. Vielmehr gilt es, in ihn „nach der rechten Weise hineinzukommen“ (Heidegger, 1927/2001, § 32, S. 153), d. h. im Zuge einer differenzsensiblen Deskription in eine reduktive Bewegung zu gelangen, sodass Forschende in einem „Antwortgeschehen“ (Waldenfels) unter Einbezug der Problematik der Signifizierung auf das antworten, was sich zeigt, und das beschreiben, was sich zeigen lässt.³

4.1 Verkörperung

Die temporalen und machtförmigen pädagogischen Erfahrungen drücken sich im Selbstverhältnis praktisch aus. In der modernen Anthropologie wird das Selbstverhältnis des Menschen als Differenz, als Ambiguität (Merleau-Ponty) oder mit Plessner als exzentrisches Verhältnis beschrieben (vgl. Brinkmann, 2012, S. 102 ff., 184 ff.). Im Unterschied zu den körpertheoretischen Analysen der Kultur- und Sozialwissenschaften akzentuiert die phänomenologische Perspektive die Differenz von Körper (haben) und Leib (sein). Merleau-Ponty legt dar, dass zwischen dem intellektualistischen Begriff und dem empiristischen Sinnesdatum der Leib als das Dritte fungiert, der primär in der Welt situiert ist und sich darin orientiert. Dieser verkörpert sich gleichsam im Tun und bringt ein habitualisiertes „Körperschema“ hervor (Merleau-Ponty, 1974, S. 158, 184). Darin emergiert („*emergé*“) das Selbst (S. 119). „Das Bewusstsein ist ursprünglich nicht ein ‚Ich denke zu‘, sondern ein ‚Ich kann‘“ (S. 166). Deshalb wissen wir mehr, als wir zu sagen vermögen (vgl. Polanyi, 1985).

Ähnlich wie Merleau-Ponty möchte Plessner den cartesianischen Dualismus von Körper und Geist und damit die falsche Alternative zwischen Naturalismus und Rationalismus bzw. Kognitivismus überwinden. Weil der Mensch „ist“, sich aber nicht „hat“ und sich entzogen ist, muss er sich selbst „feststellen“, sich „verkörpern“, sich eine Form geben (vgl. Plessner, 1970, S. 309, 320). Er ist sich selbst aufgegeben, indem er immer wieder in der Verkörperung ein fragiles Gleichgewicht zwischen Ich und Selbst herstellen muss, ohne Aussicht auf eine endgültige Positionierung in seiner exzentri-

3 Für eine detailliertere Darstellung anhand von Beispielen aus der Forschungspraxis sei auf die Beiträge von Rödel, Wilde und Brinkmann im Band „Pädagogische Erfahrung. Phänomenologische Akzentuierungen in Theorie, Empirie und Praxis“ (Brinkmann, Kubac & Rödel, 2015) verwiesen.

schen Position. In der Verkörperung nimmt der Mensch praktisch zu sich selbst Stellung und verhält sich zugleich zu dieser Stellungnahme vor Anderen (vgl. Plessner, 1976). Der Mensch ist so gesehen in seiner Praxis immer schon über sich hinaus auf Andere und Anderes verwiesen. Verkörperungen lassen sich sehen und beschreiben. Sie sind in der teilnehmenden Erfahrung sichtbar, spürbar und erfahrbar – sei es als leiblicher Ausdruck oder als zwischenleibliche Verweisung. Haltung, Mimik, Gestik und „Gebärdung“ (Boehm, 2007, S. 33) und darin Tonus, Rhythmus und Timbre zeigen Sinn, Qualität und Horizont des sich verkörpernden Selbst an. Mit dem Modell der Verkörperung lässt sich das anthropologisch aufgewiesene Selbstverhältnis in der konkreten Subjektivität empirisch operationalisieren, indem leibliche Akte und Handlungen als Ausdruck einer Stellungnahme zu sich selbst, zu Anderen und vor Anderen verstanden werden können. Verkörperungen können als in sozialen Interaktionen eingelassenes Antwortgeschehen sichtbar werden, in dem jeweils auf den Ausdruck und Anspruch des Anderen (Menschen oder Dinges) geantwortet bzw. nicht geantwortet wird.

4.2 Antwortgeschehen

Waldenfels legt mit der Theorie der Responsivität (vgl. Waldenfels, 2007, S. 320 ff.) ein Modell sozialer Interaktion vor, das mehrere Vorteile für die pädagogische Empirie bereithält. Responsivität ist nach Waldenfels der „Grundzug sprachlicher und nicht-sprachlicher Akte und Handlungen“ (S. 324). Mit der Theorie der Responsivität können sowohl sprachliche als auch leibliche, sowohl subjektive als auch soziale Akte und Handlungen erfasst und ihrer Sozialität, Materialität und Passivität (vgl. S. 325) Rechnung getragen werden. In der Differenz zwischen Was und Worauf der Antwort ereignet sich nach Waldenfels der „Anspruch des Fremden“ (S. 332) als etwas, was aus der Situation emergiert und als Ereignis eintritt. „Damit wird eine Zwischensphäre zurückgewonnen, die weder in subjektiven Intentionen noch in transsubjektiven Koordinationen zu ihrem Recht kommt“ (S. 332). In Abgrenzung zu Bewusstseinstheorie und Sprechakttheorie können sowohl die Verengungen des subjekttheoretischen Intentionalitätsbegriffs als auch jene des kommunikationstheoretischen Regelmodells der Sprache (S. 331) vermieden werden.

Subjektiver Sinn wird so nicht als Ausdeutung einer subjektiven Intention, eines Nacherlebens gefühligter Innerlichkeit (Dilthey) und auch nicht als Andersverstehen einer am Text oder an Sprache orientierten Sachlichkeit (Gadamer) gefasst. Vielmehr wird subjektiver Sinn als verkörperter und gleichsam gebrochener Sinn aus den Antworten der Anderen erschließbar. Das kann auf unterschiedliche Weisen geschehen, im Gespräch, in Mimik und Gestik, im Etwas-Zeigen und Sich-Zeigen oder im Verbergen. Dieser Umweg über Andere zeigt uns mehr, als wir wissen und sagen können.

Mit dem Modell der Responsivität lässt sich die Verkörperung als Ausdruck einer tätigen, exzentrischen Stellungnahme sozial und kommunikativ rahmen und empirisch operationalisieren. Leibliche und sprachliche Kommunikation ist so weder Ausdruck des Bewusstseins eines idealistischen Subjekts noch Fall sprechakttheoretischer Kom-

munikationsregeln, sondern von der Materialität des Antwortens und vom verkörperten Ausdruck her zu verstehen. Damit wird der Situativität und Performativität sozialer Interaktion Rechnung getragen.

Die Aufmerksamkeit für die Differenz von *Was* und *Worauf* im Antworten macht es zudem möglich, dass auch Missverstehen, Nicht-Verstehen, Andersverstehen und Fremdverstehen als Spielarten kommunikativer Negativität sichtbar werden können. Im Zusammenhang mit Negativität sind also jene Situationen interessant, in denen der sprachliche Anspruch in Kontrast und in Verzögerung zum leiblichen Ausdruck steht. Im pädagogischen Feld sind es jene Fälle, in denen sich die pädagogischen Intentionen nicht erfüllen, aber trotzdem oder gerade deswegen eine Antwort ausgedrückt wird. Hierzu bedarf es in einem zusätzlichen Schritt einer Explikation der pädagogischen Perspektive auf das Antwortgeschehen verkörperter Ausdrücke, um die Pädagogizität von Handlungen und Situationen genauer zu bestimmen. Das kann mit dem Konzept des Zeigens geleistet werden.

4.3 Zeigen

In der Philosophie (vgl. Wiesing, 2013), Sozialwissenschaft (vgl. van Berg & Gumbrecht, 2010), in der Ethologie (vgl. Tomasello, 2009) und in der Kunstwissenschaft (vgl. Boehm, 2010, 2007) erfährt das Phänomen des Zeigens in seinen unterschiedlichen Spielarten mittlerweile große Aufmerksamkeit, wobei es in der Regel mit Lernen und Erziehen in Verbindung gebracht wird. Tatsächlich spricht vieles dafür, Zeigen als eine pädagogische Handlung zu verstehen – sei es im hinweisenden („pointing“), im vorweisenden („showing“) oder im aufweisenden („revealing“) Zeigen (vgl. Landweer, 2010). Erziehen kommt schon nach der lebensweltlichen Erfahrung kaum ohne Geste, ohne Hin- und Verweise und ohne Fokussierung und Polarisierung der Aufmerksamkeit aus (vgl. Ricken, 2009; Brinkmann, 2015b). Prange hat daher im Zeigen die Form pädagogischen Handelns ausgemacht, in der Lernen und Erziehen operativ zusammenkommen können (vgl. Prange, 2012). In der operativen Pädagogik wird Zeigen in unterschiedlichen Formen differenziert und kann als Form pädagogischen Handelns systematisch von anderen Handlungsformen unterschieden werden. Damit wird es empirisch möglich, pädagogisches Handeln auch von den Wirkungen her, also nicht kausal und nicht technologisch zu erfassen und damit Anschlüsse für (Fach-)Didaktik und Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung zu ermöglichen. Mit dem Begriff und Konzept der Artikulation und dem der Inszenierung wird zudem der Zeit- und der Raumdimension ein systematischer Ort zugewiesen. Damit lassen sich zeittheoretische und didaktische Differenzierungen in das „Verlaufsschema“ des Zeigens als Unterrichten integrieren (vgl. Brinkmann, 2009). Allerdings kann Prange aufgrund der Orientierung an autonomer Subjektivität und Repräsentation weder die Medialität, Materialität und Performativität des Zeigens (vgl. Thompson, 2011, S. 69 ff.) noch dessen Sozialität und Machtförigkeit als auf etwas Drittes bezogene und in Anwesenheit von Dritten vollzogene Pra-

xis (vgl. Ricken, 2009) hinreichend erfassen. Statt idealer Formen des pädagogischen Handelns müssten auch erfahrungstheoretisch und empirisch gehaltvolle Formen des Zeigens beschreibbar werden. Um Zeigen als Modell für die empirische Erfassung von pädagogischen Erfahrungen und die Analyse verkörpernder Stellungnahmen in einem Antwortgeschehen fruchtbar machen zu können, müsste es aus der Prange'schen subjekt- und repräsentationstheoretischen Engführung herausgelöst werden (vgl. Brinkmann, 2009).

In einer phänomenologischen Perspektive wäre dann Zeigen nicht nur als Handlung, sondern als Geschehen zu fassen: Im Zeigen zeigt sich etwas oder jemand *als* etwas. Dem Zeigen steht so das Sich-Zeigen von etwas ebenbürtig zur Seite, verstanden als Sichtbar-Werden eines Anderen oder einer Sache, der, die oder das mich anspricht und auf den, die oder das ich antworte. Mit dem Blickwechsel auf die gleichermaßen sinnbildenden und sinngebenden Momente im Zeigen erst können die nicht-intentionalen, die materialen und die stimmungsmäßigen Momente erfassbar werden, können im Zeigen auch die Antworten auf die Dinge (vgl. Stieve, 2008), die sich zeigen und die uns ansprechen, thematisch werden.

Damit kann es möglich werden, negative Erfahrungen im Antwortgeschehen pädagogisch und empirisch zu erfassen. Sie können als nicht-intentionale, verkörperte Antworten auf ein intentionales und ebenso verkörpertes Zeigen gelten.

5. Ausblick

Mit der phänomenologischen Operation der Reduktion, Variation und Ideation lässt sich der Zirkel empirischer Forschung als Zirkel von Nachgängigkeit und Vorgängigkeit produktiv wenden. Im Schnittpunkt von subjektivem und sozialem Sinn lassen sich im Horizont von Intentionalität, Horizontalität und Negativität Erfahrungen im Lernen und Erziehen als leibliche Verkörperungen und als Antworten auf den Anspruch der Anderen oder der Sache aus den Antworten der Anderen beschreibbar machen. Antwortgeschehen wird als pädagogische, ordnungsbildende und ordnungserhaltende Inszenierung im Horizont von Wiederholung und Macht beschreibbar. Die Perspektive auf Zeigen als Sich-Zeigen und als Vor-, Hin- und Aufzeigen von etwas als etwas kann eine empirisch basierte Neubestimmung von Form und Formgebung in der Pädagogik ermöglichen. Zugleich wird deutlich, dass viele Fragen noch ungelöst sind und eine weitere Systematisierung und Methodisierung empirischen Arbeitens in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft noch aussteht.

Literatur

Beekmann, T. (1984). Hand in Hand mit Sasha. Über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige Raumgeschichten (Anhang: Über Teilnehmende Erfahrung). In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt: Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 11–25). Königstein am Taunus: Athenaum.

- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme: Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–89.
- Benner, D. (Hrsg.) (2005). *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Boehm, G. (2007). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeichens*. Berlin: Berlin University Press.
- Boehm, G. (Hrsg.) (2010). *Zeigen. Die Rhetorik des Sichtbaren*. Paderborn/München: Fink.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2009). Wiederholungen. Zur temporalen Differenz der pädagogischen Übung. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 57–72). Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2011). Pädagogische Erfahrung – Phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 61–78). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2014). Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz von hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik und Erfahrung. In S. Schenk & T. Pauls (Hrsg.), *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck* (S. 199–222). Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2015a). Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik – Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. Rödel (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Theoretische und empirische Perspektiven (Bd. 1: Phänomenologische Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden: Springer VS [in Vorbereitung].
- Brinkmann, M. (2015b). Übungen der Aufmerksamkeit: Phänomenologische und empirische Analysen zum Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Zur Geschichte, Theorie und Empirie eines pädagogischen Phänomens* [im Druck].
- Brinkmann, M., Kubac, R., & Rödel, S. S. (Hrsg.) (2015). *Pädagogische Erfahrung. Phänomenologische Akzentuierungen in Theorie, Empirie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik; mit 4 ausführlichen Textbeispielen* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Derrida, J. (1984). Guter Wille zur Macht. Drei Fragen an Hans-Georg Gadamer. In P. Forget (Hrsg.), *Text und Interpretation* (S. 56–58). München: Fink.
- Dilthey, W. (1997). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (Orig. 1910). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, A. (Hrsg.) (2012). *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Eberle, T. (2010). Phänomenologische Lebensweltanalyse und sozialwissenschaftliche Methodologie. In M. Staudigl (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Hermeneutik* (S. 47–77). Konstanz: UVK.

- Fink, E. (1978). *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Hrsg. v. E. Schütz und F.-A. Schwarz. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Fink, E. (2004a). Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In F. A. Schwarz (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze* (S. 180–204). Freiburg i. Br.: Alber.
- Fink, E. (2004b). Edmund Husserl (1859–1938): Unveröffentlichter Nachruf 1938. In F. A. Schwarz (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze* (S. 75–97). Freiburg i. Br.: Alber.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Gesammelte Werke, Bd. 1: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Heidegger, M. (1994). *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*. Gesamtausgabe, Bd 20. Marburger Vorlesung Sommersemester 1925 (hrsg. v. P. Jaeger, 3. Aufl., Orig. 1925). Frankfurt a. M.: Klostermann Vittorio.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit* (Orig. 1927). Tübingen: de Gruyter.
- Heitger, M. (1999). Das Allgemeine der allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75(1), 1–11.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 429–451.
- Husserl, E. (1995). *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie* (hrsg. v. E. Ströker, 3. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (2002). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie* (Orig. 1922). Tübingen: Max Niemeyer.
- Husserl, E., & Landgrebe, L. (1999). *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik* (7. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd 2: Pädagogisches Wissen*. Opladen: Budrich.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kelle, U. (2007). Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In U. Kuchartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 32–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, H. (2008). Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 210–233). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Koller, H.-Ch. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–34). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Kreitz, R. (2010). Zur Beziehung von Fall und Typus. In J. Ecarius (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 92–111). Opladen: Budrich.
- Krinninger, D., & Müller, H.-R. (2012). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 57–92). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Landweer, H. (2010). Zeigen, Sich-zeigen und Sehen-lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht. In K. van Berg & H. U. Gumbrecht (Hrsg.), *Politik des Zeigens* (S. 29–58). München: Fink.

- Loch, W. (1998). Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 308–333). Donauwörth: Auer.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (übers. v. W. Böhm). Berlin: Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. Antrittsvorlesung an der Ruhr-Universität Bochum. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60(3), 249–259.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (S. 85–100). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Plessner, H. (1970). *Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Plessner, H. (1976). *Die Frage nach der Conditio humana: Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111–133). Paderborn: Schöningh.
- Roth, H. (1967). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 179–191). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorie und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536–550.
- Schatzki, T. R. (2008). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schenk, S., & Pauls, T. (Hrsg.) (2014). *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn: Schöningh.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit*. Paderborn: Fink.
- Thompson, Ch. (2011). Zeigen und Sprechen: Ironie und Unbestimmtheit in der Erziehung. Theoretische und empirische Studien zur Bedeutsamkeit der Ironie. In A. Aßmann & J. O. Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik* (S. 67–84). Weinheim/München: Juventa.

- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- van Berg, K., & Gumbrecht, H. U. (Hrsg.) (2010). *Politik des Zeigens*. München: Fink.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. München: Fink.
- Waldenfels, B. (1993). Einleitung zur deutschen Ausgabe. In M. Merleau-Ponty (Hrsg.), *Die Prosa der Welt* (S. 7–13). München: Fink.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wiesing, L. (2013). *Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens*. Berlin: Suhrkamp.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & Ch. Maier Reinhardt (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Opfaden/Berlin/Toronto: Budrich.

Abstract: This contribution is an attempt at redefining the relation of the circle problem of theory, empiricism, and practice in pedagogics with phenomenological operations of insight and research and to link it back to a theory of pedagogical experience. A pedagogical approach oriented by empirical science allows us to productively interrelate pedagogical action and educational research as incongruent and subsequent articulations of experience. Such an approach may succeed if based on a phenomenologically oriented form of pedagogical empiricism that investigates subjective and social experiences in learning and education with the category of embodiment, operationalizes their communicative interrelations apparent in the reactions, and, finally, determines their pedagogical dimensions based on the practice and form of showing geared towards attracting attention.

Keywords: Theory of Empirical Pedagogy, Phenomenological Research in Education, Showing and Pointing, Embodiment, Hermeneutics

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Malte Brinkmann, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de