

Silvia Krenn

# Ergriffen sein im Lernprozess

Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum

Krenn

# Ergriffen sein im Lernprozess



Silvia Krenn

# Ergriffen sein im Lernprozess

Über die prägende Wirkung von Schule  
als Erfahrungsraum

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

k

*Der dieser Publikation zugrundeliegende Drucksatz der Dissertation wurde mit finanzieller Unterstützung aus den Fördermitteln des Vizerektorats für Forschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck erstellt.*



Die vorliegende Publikation ist eine leicht überarbeitete Version der Dissertation mit dem Titel "Ergreifen – ein Phänomen des Lernens. Phänomenologische Studie zu Lern- und Schulerfahrungen in der Sekundarstufe I", die von der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Innsbruck angenommen wurde.

Gutachter: Univ. Prof. Dr. Michael Schratz, em. Univ. Prof. Dr. Siegfried Baur.

Tag des Rigorosums: 21.09.2016.

Prüfer: Univ. Prof. Dr. Christian Kraler, Univ. Prof. Dr. Michael Schratz, Univ. Prof. Dr. Peter Stöger.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2017.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik Umschlagseite 1: © Martin Krenn, Innsbruck.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2219-0

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1 Einleitung</b> .....	11
<b>TEIL I: Prolegomena zu einer Theorie des „Ergreifens und Ergriffenseins“ als Phänomen des Lernens</b> .....	15
<b>2 Phänomenologie als Zugang</b> .....	17
2.1 Welt und Mensch in der Phänomenologie .....	19
2.1.1 Die Welt ist, was ich (er)lebe und erkenne .....	19
2.1.2 Intentionalität des Bewusstseins .....	21
2.1.3 Leiblichkeit des Menschen .....	23
2.1.4 Responsivität – Antworten auf fremde Ansprüche .....	26
2.1.5 Erfahrung und Sinnbildung .....	27
2.2 Phänomenologisches Forschen .....	33
2.2.1 Phänomenologische Reduktion .....	35
2.2.2 Phänomenologische Deskription .....	37
2.2.3 Das leibliche Selbst im Forschungsfeld .....	38
2.3 Lernen – phänomenologisch gewendet .....	39
2.3.1 Pädagogische Phänomenologie .....	39
2.3.2 Lernen als Erfahrung .....	42
2.3.3 „Lernseits“ von Unterricht .....	49
2.3.4 Das Verständnis von Bildung .....	49
<b>3 Annäherungen an ein unerforschtes Phänomen</b> .....	57
3.1 Zur Orientierung: Ausgangspunkt – Begrifflichkeiten – Kontext .....	58
3.1.1 Reflexionen zu einer affizierenden Unterrichtssituation .....	58
3.1.2 Das Phänomen: Ergreifen als Aktivität und Ereignis .....	61
3.1.3 Lernprozesse – Bildungsprozesse – Erfahrungsprozesse .....	65
3.1.4 Ergreifen und Ergriffensein im Lern- und Erfahrungsraum Schule .....	68
3.2 Gemütsbewegungen beim Lernen .....	70
3.2.1 Das Gemüt bewegen: Affekte, Gefühle, Emotionen .....	71
3.2.2 Ergriffen-, Getroffen-, Berührtsein: Formen des Pathos .....	81
3.2.3 Ergriffenheit von Gott – Religiöse Erfahrung .....	87
3.2.4 Ergreifende Momente: Resonanz, Now Moment, Kairos .....	96
3.2.5 Ergriffenwerden im/vom Widerfahrnis .....	108
3.2.6 Coolness als Antwort auf Ergreifendes .....	119
3.3 Das Handeln der Schülerinnen und Schüler beim Lernen .....	124
3.3.1 Die Hand – Organ der Organe: Ergreifen als Auseinandersetzung mit der Welt und anderen .....	127
3.3.2 Ergreifen zwischen Nähe und Distanz: Begreifen als Kontakt mit der Welt und anderen .....	139
3.3.3 Ergreifen in zeitlicher Perspektive: Behalten und Vergessen, Langeweile und Flow .....	151

3.3.4	Ergreifen und Herstellen .....	162
3.3.5	Das Wort ergreifen: Kommunizieren und Begreifen als Verstehen .....	166
3.3.6	Versagen – Scheitern .....	173
3.4	Vom Ergriffensein zum Ergreifen im Lernprozess .....	182
3.4.1	Ergreifen müssen, wollen, können, dürfen .....	182
3.4.2	Presencing: Loslassen – Einlassen – Ergreifen .....	188
3.4.3	Agieren zwischen Gewohnheit und Veränderung .....	190
3.5	Ergreifen und Ergriffensein in der Geschichte der Pädagogik .....	195
<b>TEIL II: Empirische Befunde zur prägenden Wirkung von Schule .....</b>		<b>197</b>
<b>4</b>	<b>Ergreifen und Ergriffensein in erinnerten Lern- und Schulerfahrungen .....</b>	<b>199</b>
4.1	Forschungsmethodik .....	200
4.1.1	Forschungsdesign im Überblick .....	201
4.1.2	Anekdoten als Klangkörper erinnerten Erfahrungen und ihre Auslegung in Lektüren .....	204
4.1.3	Erzählte erinnerte Erfahrungen .....	208
4.1.4	Das phänomenologisch orientierte Forschungsgespräch im Modus der Miterfahrung .....	211
4.1.5	Phänomenologisches Schreiben – Vom Transkript zur Anekdote .....	214
4.2	Forschungsergebnisse .....	216
4.3	Existenzielle Erfahrungsprozesse .....	217
4.3.1	Lektüre Anekdote 1 „Amelka – Alles in Grenzen!“ .....	219
4.3.2	Lektüre Anekdote 2 „Brigitta – Die beste Freundin“ .....	222
4.3.3	Lektüre Anekdote 3 „Boris – Mit anderen besser umgehen“ .....	225
4.3.4	Lektüre Anekdote 4 „Ahmed – Fünf Fünfer“ .....	227
4.4	Einschneidende Einzelerfahrungen .....	229
4.4.1	Lektüre Anekdote 5 „Boris – Eine CO2-Anlage für das Aquarium“ .....	230
4.4.2	Lektüre Anekdote 6 „Brigitta – Die Schnellste“ .....	232
4.4.3	Lektüre Anekdote 7 „Brigitta – Frontalunterricht“ .....	234
4.4.4	Lektüre Anekdote 8 „Brigitta – Ausgezeichnetes Sehr gut“ .....	236
4.4.5	Lektüre Anekdote 9: „Amelka – Zusatzpluse“ .....	237
4.4.6	Lektüre Anekdote 10: „Brigitta – Mathematik-Nachhilfe“ .....	239
4.4.7	Lektüre Anekdote 11: „Brigitta – Die erste Skiwoche“ .....	241

4.4.8	Lektüre	
	Anekdote 12: „Amelka – Lerne, lerne, lerne!“	242
4.4.9	Lektüre	
	Anekdote 13: „Ahmed – Erste Hauptschule“	243
4.4.10	Lektüre	
	Anekdote 14: „Amelka – In die Hose“	245
4.4.11	Lektüre	
	Anekdote 15: „Ahmed – Besser lernen“	246
4.4.12	Lektüre	
	Anekdote 16: „Boris – Als hätte ich nichts gelernt“	247
4.5	Lern- und Schulerfahrungen im Lichte pädagogischer Aufgaben von Schule	248
<b>TEIL III: Resümee und Ausblick</b>		255
<b>5 Zusammenfassung und Fazit</b>		257
<b>6 Diskussion und Perspektiven</b>		263
<b>Bibliographie</b>		265
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>		279
<b>Anhang</b>		280
	Leitfaden für das Forschungsgespräch mit den Schülerinnen und Schülern	280
	Schreiben zur Information der Eltern der Schülerinnen und Schüler	282



## Vorwort

Die vorliegende Publikation ist eine leicht überarbeitete Version meiner Dissertation, die ich im September 2016 an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck einreichte. Allen Organisationen und Personen sei herzlich gedankt, die dieses Werk gefördert haben. Ein Druckkostenzuschuss der Universität Innsbruck ermöglichte die Veröffentlichung in Buchform, ein Doktoratsstipendium des Bundesministeriums für Bildung (vormals BMUKK) unterstützte die Erstellung der Dissertation.

Dank Univ.-Prof. Dr. Christian Kraller konnte ich meine Doktorarbeit in einem Ambiente der Wissenschaftlichkeit als Mitarbeiterin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der School of Education der Universität Innsbruck abschließen.

Univ.-Prof. Dr. Peter Stöger bereicherte mein Forschen mit leisen Anregungen aus seinem Erfahrungsschatz. Meinem Erstbetreuer Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz verdanke ich die Einbegleitung in die Wissenschaftswelt. Durch sein Zutrauen gelang es, sämtliche Hürden zu überwinden und Grenzen zu überschreiten. Bedeutsam war die Möglichkeit der Teilnahme an der Forschungsgruppe „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen II“. Als ein Raum für Auseinandersetzung, Austausch und Diskurs befruchtete sie mein wissenschaftliches Tun. Die Forschungsinitiative von Michael Schratz brachte mich auch mit der Phänomenologie in Berührung und veränderte mein Verständnis von Lernen und Pädagogik an sich.

Als Lehrerbildnerin horche ich heute auf, wenn sich bei den Studierenden ergreifende Momente in der Begegnung mit fachlichen Themen oder Menschen abzeichnen. Ich kann die vielfältig prägende Wirkung von Bildungsinstitutionen auf die Lernenden (verantwortungs-)bewusster wahrnehmen und gestalten. Wie können wir angehende Lehrerinnen und Lehrer ermutigen und befähigen, dass sie die anvertrauten Kinder und Jugendlichen so auf dem Weg zu neuen oder veränderten Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen begleiten, dass sie sich ihrer Einzigartigkeit bewusst werden und die Welt verantwortungsvoll mitgestalten? Das gilt es weiterzudenken.

Für ihre tatkräftige Unterstützung und vielfache Hilfestellung, für Kritik und Feedback danke ich besonders meiner Familie.

Silvia Krenn, im Spätsommer 2017



# 1 Einleitung

„Durch bedeutsame Erfahrungen konstituiert sich die Geschichte eines Lebens“ (Tengelyi 2007, 341). Der Abschluss der Neuen Mittelschule bedeutet für 14-Jährige in Österreich einen entscheidenden Schritt in ihr weiteres Leben, stehen sie doch am Übergang in die Sekundarstufe II, in die Lehre oder in den Beruf. Nicht nur das Zeugnis spielt dabei eine große Rolle, sondern auch prägende Lernerfahrungen, die das Verhältnis der Jugendlichen zu sich, zu anderen und zur Welt bestimmen.

„Was bleibt?“, fragen sich wahrscheinlich viele Lehrpersonen in Bezug auf ihre Unterrichtstätigkeit, nicht nur der Pädagoge Martin Wagenschein im Titel eines Vortrags im Jahr 1969, in dem er die Ergebnisse seiner Untersuchungen des „Spät-Erfolges“ schulischer Lernprozesse, am Beispiel der Physik, präsentierte. „[E]in immer wieder unglaublicher Absturz des ‚Wissens‘ [...], und noch mehr des Verstehens, schon nach wenigen Monaten oder Jahren“ zeigte sich dem Forscher (Wagenschein 2002, 84). Man könnte Wagenschein mit der Aussage des französischen Ministerpräsidenten Edouard Herriot trösten, „*Bildung sei das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat*“ (Blumenberg 1998, 24). Das würde das Vergessen von Gelerntem legitimieren, ja geradezu herausfordern. Aber Hans Blumenberg stellt richtig, dass „die homogene Unbestimmtheit der Erinnerung“ gemeint sei, auf die man verzichten soll, nicht aber auf Bedeutsames, also auf miteinander Vernetztes (ebd., 25).

Die vorliegende Studie wandte sich an Viertklässler von Neuen Mittelschulen in Österreich und fragte sie nach dem, was sie gelernt hatten, was sie jetzt anders, neu können, wissen, verstehen, und ließ sie Ereignisse erzählen, die für ihr Lernen Bedeutung hatten. Wenn Lernende am Ende der Schulzeit von bestimmten Ereignissen erzählen, so ist davon auszugehen, dass diese bedeutungsvoll waren, weil sie über die Zeit in Erinnerung blieben oder im Forschungsgespräch wieder auftauchten. Die affektive Kraft einer Erinnerung entscheidet nach László Tengelyi darüber, ob eine Erinnerung von einer anderen Erinnerung überlagert wird oder ob Erinnerungen miteinander verschmelzen (Tengelyi 2007, 127).

Aus einer lernseitigen Perspektive, das heißt mit dem Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wurden die Erfahrungen untersucht. Michael Schratz kreierte dafür den Begriff „lernseits“ als Ergänzung zu „lehrseits“ und er betont, dass beide Perspektiven, die der Lehrenden und die der Lernenden, gemeinsam bessere Chancen für ein erfolgreiches Lernen in der Schule versprechen (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 18).

Das Forschungsinteresse richtete sich auf die erinnerten Lern- und Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Ihre Erzählungen bzw. die Forschungsgespräche mit ihnen wurden transkribiert und zu Anekdoten verdichtet. Die Anekdote als Forschungsinstrument wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen II. Langzeitstudie“ am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der School of Education der Universität Innsbruck unter der Leitung von Michael Schratz zwischen 2012 und 2015 von einer Forschungsgruppe entwickelt. Die Hauptimpulse brachten Michael Schratz und Birgit Schlichtherle ein, die Anekdotenarbeit des kanadischen Erziehungswissenschaftlers Max van Manen (1990, 2014) gab Orientierung und die Zusammenarbeit mit der Bochumer Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe befruchtete das Forschungsprojekt.

Folgendermaßen wurde die Anekdote zuletzt von der Forschungsgruppe im Jahr 2015 definiert:

Eine Anekdote ist eine merk-würdige Geschichte, in der Ereignisse mit besonderer Wirkkraft pointiert verdichtet werden, welche dem/der Forscher/-in (von einem/einer Schüler/-in) aus der erinnerten Erfahrung (ihrer Mittelschulzeit) erzählt werden.

Mit der Forschungsarbeit sollen nicht Einzelfälle untersucht werden, sondern Erfahrungen als Exempel, d.h. als Erscheinungsformen des Lernens sichtbar und erfahrbar gemacht werden. Denn die Lernerfahrungen, die Schülerinnen und Schüler an Neuen Mittelschulen machen, sind nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern sind zu einem guten Teil übertrag- und verallgemeinerbar. Als Beispiele zeigen sie Wichtiges und Merk-Würdiges, so wie das auch im anekdotischen Erzählen im Alltag passiert (van Manen 2014, 250).

Mit dem Fokus des Interesses an den Lern- und Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler beschäftigte die Frage, was ihnen nahegeht, sie berührt, sie begeistert, sie enttäuscht und wie sie damit umgehen. Was holt sie aus der Reserve, was vermag sie zu bewegen und aktiv werden lassen? Was lässt sie initiativ werden und in das Unterrichtsgeschehen eingreifen? Wie gehen sie mit den Ereignissen, die ihnen widerfahren, um? Wann öffnen sie sich für Neues und Fremdes? Gibt es einen Zusammenhang dieses Umgangs mit den Dingen und Menschen mit dem Versagen und Scheitern von Schülerinnen und Schülern?

Ausgehend von der Beobachtung einer affizierenden Unterrichtssituation im Forschungsfeld kristallisierte sich das Phänomen „Ergreifen und Ergriffensein“ heraus, das den Kern des wissenschaftlichen Interesses am Lernen der Jugendlichen in dieser Studie ausmacht. Zum Ergreifen gehört wie die Kehrseite einer Medaille das Ergriffenwerden und Ergriffensein dazu. Diese beiden Seiten des gewählten Phänomens des Lernens werden analysiert, bevor die Anekdoten als verdichtete Texte der erzählten Lern- und Schulerfahrungen der beforschten Schülerinnen und Schüler mit der Brille des „Ergreifens und Ergriffenseins“ in Form von Lektüren ausgelegt werden.

Am Schluss werden die Lern- und Schulerfahrungen, mit den pädagogischen Aufgaben von Schule nach Gert J. J. Biesta (2010) durch folgende Frage verknüpft: Inwiefern erfüllte Schule ihren Bildungsauftrag und trug zur Qualifizierung, Sozialisierung und Subjektwerdung (Biesta 2010, 19ff.) der Schülerinnen und Schüler bei?

Die vorliegende Studie verortet sich wissenschaftstheoretisch in der pädagogischen Phänomenologie; sowohl das Verständnis von Lernen als auch die Methodologie und Methodik der vorliegenden Untersuchung basieren im Besonderen auf dem Gedankengut von Edmund Husserl, Käte Meyer-Drawe, Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels.

In folgender zentralen Forschungsfrage fokussierten sich die angeführten Überlegungen.

### **Wie und als was zeigt sich das Phänomen „Ergreifen und Ergriffensein“ in den Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse Neue Mittelschule?**

Im Detail geht es um folgende Themenbereiche bzw. Fragen:

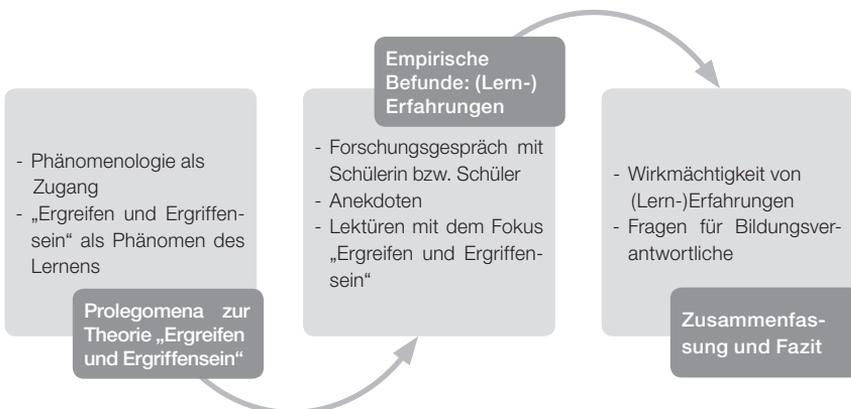
**Das Phänomen „Ergreifen und Ergriffensein“ im Zusammenhang mit dem Lernen:** Wie und als was zeigt sich das Ergriffenwerden und das Ergriffensein des Menschen sowie das Ergreifen durch den Menschen im Verhalten, Handeln und Agieren? Welche Rolle spielt das Phänomen „Ergreifen und Ergriffensein“ in Erfahrungen des Scheiterns? Was ist, wenn eine Abwärtsspirale negativer Erfahrungen einsetzt und dauerhaftes Versagen bleibt?

**Die erinnerten, erzählten Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler:** Was haben Schülerinnen und Schüler in ihrer vierjährigen Schulzeit erfahren? Wie und als was zeigt sich das Phänomen „Ergreifen und Ergriffensein“ darin?

- Welche Dinge, Situationen oder Menschen haben die Schülerinnen und Schüler ergriffen, was hat sie berührt, affiziert oder getroffen?
- Wie haben die Schülerinnen und Schüler auf ergreifende Ereignisse in Schule und Unterricht respondiert? Wie haben sie agiert? Was haben sie getan bzw. ergriffen?
- Welche Erfahrungen waren bildend im Sinne von wirkmächtig?
- Wie hat sich das Welt- und Selbstverhältnis der Schülerinnen und Schüler verändert? Was denken, fühlen, wissen, können, tun sie anders, neu oder bewusst unverändert? Wie zeigt es sich im Verhalten, Handeln, in der Sprache, im Erzählen?
- Wie haben Schülerinnen und Schüler Widerfahrnisse (produktiv) verarbeitet, sodass gelingende Bildungsprozesse entstanden? Wie gingen sie mit (wiederholten) negativen Ereignissen um, mit Erfahrungen des Scheiterns und dauerhaften Versagens?
- Welche Erziehungs- und Bildungsziele von Schule realisieren sich in den gemachten Lernerfahrungen?
- Zeigen sich – bezogen auf alle Fragen – Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen?

**Die Wirkmächtigkeit von Lernerfahrungen an Schulen:** Welche Umstände können bildende Lernerfahrungen in Schulen begünstigen, dauerhafte Versagenserfahrungen und negative Erfahrungsprozesse verhindern?

- Wie kommen Schülerinnen und Schüler vom Widerfahrnis ins (intentionale) Handeln und Tun? Wer trägt wie dazu bei, eine lernwirksame Schule zu sein?
- Wie kann Schule die Lernarrangements so gestalten, dass sie Bildungsprozesse ermöglicht und fördert?



**Abb. 1:** Struktur der Studie

Die Studie setzt sich aus zwei Teilen zusammen, einem ersten Theorieteil, der die Phänomenologie zu Wort kommen lässt und das Phänomen „Ergreifen und Ergriffensein“ analysiert. Im zweiten empirischen Teil werden das methodische Vorgehen und die Forschungsergebnisse in Form von Anekdoten als Klangkörper erzählter Erfahrungen sowie deren Auslegung in Form von Lektüren präsentiert.

Die Schlussfolgerungen beziehen sich auf die Wirkmächtigkeit von Lernerfahrungen in ihrem Zusammenspiel von Ergriffensein und Ergreifen. Die pädagogischen Aufgaben von Schule dienen als Folie der Betrachtung. Daraus leiten sich schließlich Fragen für Bildungsverantwortliche ab.

**TEIL I:**

**Prolegomena zu einer Theorie des  
„Ergreifens und Ergriffenseins“  
als Phänomen des Lernens**



## 2 Phänomenologie als Zugang

„Phänomenologie – was ist das?“, fragt Maurice Merleau-Ponty im Vorwort zu seinem einflussreichen und berühmten Buch „Phänomenologie der Wahrnehmung“, das im Original in französischer Sprache im Jahre 1945 erstmals publiziert wurde. Er resümiert am Ende seiner Ausführungen, dass „die Phänomenologie eher als eine Bewegung denn als System und Lehre sich gibt. Sie ist mühsam wie das Werk von Balsac, von Proust, Valéry oder Cézanne: in gleichem Aufmerken und Erstaunen, in gleicher Strenge und Forderung an das Bewußtsein, in gleichem Willen, den Sinn von Welt und Geschichte zu fassen in *statu nascendi*“ (Merleau-Ponty 1966, 4).

Zwei zentrale Aspekte der Phänomenologie bringt Merleau-Ponty in seiner Aussage zum Ausdruck: Phänomenologie will den Sinn von Welt und Geschichte begreifen. Mit Sinn ist nicht eine Sinnhaftigkeit im Gegensatz zur Sinnlosigkeit gemeint, es geht auch nicht um den Sinn von Worten wie in einer Definition, sondern um die Bedeutung einer Erscheinung der Welt. Die Frage „Was bedeutet der Sonnenuntergang?“ würde im naturwissenschaftlichen Modus mit Fakten über den Planeten Sonne, seine Position im System der Gestirne und seine Bedeutung für die Lebewesen der Erde beantwortet werden. Im phänomenologischen Modus zeigt sich die Bedeutung des Sonnenuntergangs im Moment des Erscheinens für ein erfahrendes Subjekt, „also im Zustand des Zur-Welt-kommens“, wie Käte Meyer-Drawe den lateinischen Wortlaut des „*statu nascendi*“ übersetzt (Meyer-Drawe 2010, 7). Wie der Sinn im Subjekt gebildet wird, darüber entwickeln Phänomenologen unterschiedliche Auffassungen. Generell gilt die Ansicht, dass im phänomenologischen Modus es nicht eine gültige Lösung gibt, sondern mehrere und mannigfaltige Antworten jeweils verschiedener Subjekte auf eine Frage, z.B. was ein Sonnenuntergang für ein erfahrendes Wesen bedeute. Wie aber kommt man vom Erkennen des Ich in den Einzelerlebnissen und Einzelerfahrungen zu einem wahren Erkennen, das objektiv ist, also situations- und subjektunabhängig? Die Frage betrifft das Verhältnis von Meinen und Erkennen, die sich schon Platon stellte (Held 1985, 13f.). „Episteme“, wahres Erkennen, sei objektiv und dauerhaft, situationsunabhängig und vorurteilsfrei, „Doxa“, das Meinen, sei subjektiv und situationsbedingt, es könne über die Sachnähe zum Erkennen führen. Dazu müsse man sich in Erlebnis- bzw. Erfahrungssituationen versetzen, was aber der Forderung nach Objektivität widerspreche. Diese Problemkonstellation beschäftigt Edmund Husserl zeit seines Lebens und er begründet in einem langjährigen Nachdenkprozess die Phänomenologie als systematische Auseinandersetzung mit den Phänomenen; die Publikation der „Logischen Untersuchungen“ im Jahre 1900 gibt den Startschuss für die phänomenologische Bewegung (Waldenfels 1992, 9).

Zurück zur Aussage von Merleau-Ponty, die ein zweites wichtiges Merkmal der Phänomenologie anspricht. Phänomenologie sei „eher als eine Bewegung denn als System und Lehre“ zu sehen. Auch Bernhard Waldenfels, ein führender deutscher Phänomenologe, betrachtet die Phänomenologie nicht als eine Methode, sondern als eine Denkweise, „die sich nicht nur auf Erfahrung stützt, sondern aus Erfahrung erwächst und ihr zum Ausdruck verhilft“ (Waldenfels 2015, 9). Wenn die Erfahrung Grundlage des Denkens, wenn Denken Ergebnis von Erfahrung ist und wenn dieses Denken der Erfahrung zur Aussprache verhilft, dann ersieht man, dass die Phänomenologie um die Erfahrung kreist und selbst Erfahrung ist.

Die Erfahrung wird von Husserl wieder ins Zentrum philosophischen Denkens gerückt. Als Mathematiker und Philosoph sucht er nach einer neuen philosophischen Methode zur wahren Erkenntnis, in der die Erfahrung des Menschen, auf denen die wissenschaftlichen Fakten und Erkenntnisse letztlich beruhen, stärker in den Wissenschaften verankert ist. „Denn wer sieht, was er schon wußte, sieht nicht, was er sieht – und wie er sieht“ (Kurt 2002, 24). Husserl betrachtet Erfahrung nicht im Sinne des Empirismus als wiederholbares Experiment, sondern als Erleben eines Ich, eines Bewusstseins, das auf Gegenstände gerichtet ist. Um von den Erlebnissen eines erfahrenden Subjekts zu objektiven, gültigen Erkenntnissen, „zum Wesen der Erscheinungen“ vorzudringen, entwickelt er das Verfahren der sogenannten „phänomenologischen Reduktion“.

Husserl will die Phänomenologie zur ersten Wissenschaft machen, die alle anderen Wissenschaften sicher fundiert. „Das Gegenstandsgebiet der Phänomenologie ist darum universal; sie untersucht alles Seiende, d.h. *alles, was ist*“ (Danner 1979, 118). „Sie ist *keine regionale* Wissenschaft, sie ist nicht bezogen auf ein ... Weltgebiet, sondern sie hat als *Philosophie* die Welt im Ganzen zum Gegenstand ...“ (Fink 1938; zitiert nach Danner 1979, 118).

Die Phänomenologie avanciert in der Folgezeit Husserls „zu einer der bedeutendsten philosophischen Strömungen der Gegenwart“, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen verbreitet (Held 1985, 5). Von seinen Schülern wird Husserls Gedankengut modifiziert und weiterentwickelt. Martin Heidegger etwa betont das Sein der Sachen und wendet sich einer hermeneutischen Phänomenologie zu, Merleau-Ponty setzt einen Schwerpunkt in der Leiblichkeit. Husserl selbst verändert seine Phänomenologie im Laufe seines Lebens, beispielsweise wendet er sich in seinem Spätwerk, in den „Cartesianischen Meditationen“, „einer Metaphysik zu, deren zentrales Thema die Entstehung der Lebenswelt aus den transzendentalen Leistungen des ego bildet“ (Strasser 1950, XXII). Der Text entsteht im Zuge der Pariser Vorträge des Jahres 1929 und führt in die phänomenologische Philosophie ein. Allerdings wählt Husserl eine andere Argumentationslinie. Er bezieht sich statt wie bisher auf die Logik und ihren transzendentalen Hintergrund auf René Descartes. Dessen Zweifelmethode radikalisiert Husserl, er stellt Gemeinsamkeiten heraus und vollzieht gleichzeitig den entscheidenden Schritt zur Loslösung.

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland verschwinden Husserls Schriften und Werke zunächst von der Bildfläche und ins Ausland, vor allem nach Belgien und Frankreich, denn Husserl war Jude und durfte die deutschen Universitäten nicht mehr betreten (Held 1985, 10). Mit der Herausgabe der „Husserliana“, der historisch-kritischen Gesamtausgabe der Schriften Husserls durch die Universität Löwen in Belgien mit Beginn der 1950er Jahre wird das Gedankengut Husserls auch in Deutschland wieder zugänglich, eine zaghafte Auseinandersetzung setzt ein (ebd., 9). Frankreich wird mit Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Paul Ricoeur und Emmanuel Levinas zum Zentrum der Phänomenologie, die als neue Spielart die Existentialphänomenologie mit den Grundmotiven Leib, Freiheit und die Anderen hervorbringt (Waldenfels 1992, 54). Sie dominiert zusammen mit Philosophen wie Martin Heidegger oder Georg Gadamer das Interesse und den Diskurs der Nachkriegsjahre bis in die 1990er Jahre.

Bernhard Waldenfels trägt mit der Publikation einzelner Schriften Husserls, mit Einführungswerken zur Phänomenologie sowie mit der Übersetzung der Arbeiten von Merleau-Ponty zur Verbreitung des phänomenologischen Gedankenguts im deutschsprachigen Raum bis heute bei. Die phänomenologischen Motive und Ideen haben sich mittlerweile auf der ganzen Welt verbreitet, etwa in vielen Ländern Europas, sowie in Amerika, Japan und China

(Zahavi 2007, Waldenfels 1992, Held 1985). Sie haben Eingang gefunden in den verschiedenen Fachwissenschaften, u.a. in die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik (Danner 1979, 115). (Vgl. Kap. 2.3.1 Pädagogische Phänomenologie)

## 2.1 Welt und Mensch in der Phänomenologie

In welchem wissenschaftlichen Grundverständnis von Welt ein Phänomen untersucht wird, spielt eine wesentliche Rolle für das methodische Vorgehen und für das Ergebnis. „Der erkenntnislogische Anker jeder Theorie ist ihr gegenständlicher Setzungsgehalt“, stellt der Sozialpsychologe Uwe Laucken fest und führt seine These anhand dreier „Weltentwürfe“ – „Körperwelt, Geisteswelt, Lebenswelt“ – für das Thema „Handeln“ aus (Laucken 1999, 53). Was das Phänomen „Ergreifen und Ergriffensein“ bedeuten kann, hängt ebenso vom Weltentwurf ab. Die vorliegende Studie ist durch die Phänomenologie fundiert, deshalb werden zu Beginn ihre ontischen Grundlagen expliziert. Das Problem, dass die Phänomenologie keine einheitliche Bewegung ist, wird insofern berücksichtigt, als hier in erster Linie jene Variante beleuchtet wird, die Meyer-Drawe und Waldenfels in der Nachfolge von Husserl und Merleau-Ponty entworfen haben.

### 2.1.1 Die Welt ist, was ich (er)lebe und erkenne

Die Phänomenologie will die Welt als Ganzes objektiv, also radikal vorurteilslos erkennen, beschreiben und verstehen und damit alle Wissenschaften fundieren. Sie versteht sich als Antwort auf die Urfrage der Philosophie nach dem Ganzen schlechthin, Aristoteles spricht vom Sein, Husserl von „Welt“ (Held 1985, 30).

Dass die Welt existiert, wird als gegeben angenommen. Sie ist aber für den Menschen nichts Fertiges oder Vorgegebenes, sondern sie entsteht fortwährend in der Erfahrung der Phänomene, der Erscheinungsformen der Dinge, und in der Sinndeutung durch den Menschen. Die Fragen, wie der Erkenntnisprozess vor sich geht und wie das Verhältnis von Mensch und Welt gedacht ist, wurden unterschiedlich beantwortet.

Beim frühen Husserl entsteht die Welt im Erleben des Menschen auf einen Universalhorizont hin. Durch seine Leiblichkeit ist der Mensch räumlich und zeitlich zu den Dingen und anderen Menschen situiert. Er bildet den Mittelpunkt, trägt den sogenannten „Nullpunkt all dieser Orientierungen in sich“, um ihn herum entsteht die *Welt* in ihren mannigfachen Verweisungszusammenhängen und Verflechtungen mit den anderen (Husserl 2003, 158). Der Verweisungszusammenhang eröffnet dem Menschen einen Horizont, verschiedene Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb bestimmter Grenzen zu erleben. Unter Horizont versteht Husserl den eigenen „Gesichtskreis“, den „Umkreis der um mich als Mittelpunkt orientierten Welt“ (Held 1985, 33).

Von seinem Gesichtspunkt aus erfährt der Mensch die Dinge der Welt jeweils anders. Jeder Raumgegenstand zeigt sich in „perspektivische[n] Abschattung[en]“ dem jeweiligen Bewusstsein als etwas (Husserl 1986, 55). Im Zentrum von Husserls Gedanken stehen das Cogito, das Bewusstsein, und sein Erleben der Dinge. Das Cogito ist intentional auf einen Gegenstand der Welt gerichtet, dieser erscheint als etwas (und nicht als etwas anderes) und wird vom Cogito intentional wahrgenommen (perzipiert) und gedeutet (konstituiert). Durch eine neue Sinnbildung erfolgt die Erweiterung oder Umstrukturierung des bestehenden Horizonts. Nach Husserl verfügt der Mensch über ein Horizontbewusstsein, also ein Bewusstsein seiner „Vermöglichkeiten“ (Held 1985, 33). Es liegt im „Vermögen“ des Ich, dem

Verweisungszusammenhang in seiner gewünschten Richtung nachzugehen, und in seinem Bewusstsein, immer neue Gegenstände thematisieren zu können; so entsteht das „Vertrauen, dass unser intentionales Erleben niemals völlig ins Leere stößt, auch wenn einzelne Enttäuschungserlebnisse die Seinsgeltung mancher Gegenstände aufheben“ (ebd.). Vormeinungen erfüllen und bestätigen sich in der originären Gegebenheit oder sie werden enttäuscht. „So haben wir in der Unendlichkeit des Horizontbewußtseins die Überzeugung von einem undurchstreichbaren letzten Horizont; es eröffnet sich ein *Horizont für alle Horizonte*: die Welt“ (ebd., 32). Es gibt einen Gesamthorizont als den „*schlechthinigen*“ *Gesichtspunkt*“ (Waldenfels 2008, 30), auf den sich das Bewusstsein ausrichtet und immer weitere Erfahrungen sucht und durchlebt. „[S]ie [Die Welt] ist nur indirekt faßbar als Boden, auf dem wir uns bewegen, und als Gesamthorizont, auf den unsere Erfahrungen sich zubewegen. Sie ist [...] dem Leben im ganzen [...] [zugeordnet] [...] ebendeshalb heißt sie Lebenswelt“ (ebd., 31). Dieser Lebenswelt wendet sich der späte Husserl zu, im Erkennen, dass ein reines Bewusstsein nicht erreichbar ist, die Sachen selbst sich nicht durch Reduktionen völlig freilegen lassen. Jedes Phänomen hängt mit den bestehenden Bezügen zur Welt und zu anderen im Horizont des Subjekts zusammen. Das bestimmt die weitere Konstitution von Welt.

**Husserl:** Universalhorizont



**Merleau-Ponty:** Lebenswelt



**Waldenfels:** Lebenswelt



**Abb. 2:** Weltverständnis und Sinnbildung bei Husserl, Merleau-Ponty und Waldenfels

Merleau-Ponty folgt gänzlich dem Weltbild Husserls, er radikalisiert aber den Gedanken der Leiblichkeit und geht anstatt vom Cogito, also dem Bewusstsein, vom Menschen als leiblichem Wesen aus, das die Welt mit allen Sinnen erfährt.

„Die Welt ist nicht, was ich denke, sondern das, was ich lebe, ich bin offen zur Welt, unzweifelhaft kommuniziere ich mit ihr, doch ist sie nicht mein Besitz, sie ist unausschöpfbar“ (Merleau-Ponty 1966, 14).

Wenn der Mensch mit der Welt kommuniziert, d.h. die Dinge über die Sinne wahrnimmt, dann liegt gemäß Waldenfels ein Denkansatz zugrunde, der von einer Kosmologie ausgeht. Angenommen wird eine vorwissenschaftliche Natur, in der Natur und Organismus ineinan-

dergreifen, Leib und Natur zusammenhängen und miteinander im Medium des Empfindens kommunizieren (Waldenfels 2000, 88). „Bezauberung“ und Austausch finden statt, „mein Blick paart sich mit der Farbe, meine Hand mit dem Harten und Weichen“ (Merleau-Ponty 1966, 251). Das heißt, die Dinge der Welt erscheinen dem Erfahrenden je nach Stimmungslage unterschiedlich: Bin ich glücklich, erscheint mir die Welt rosarot; bin ich traurig, verfärbt sie sich in ein tristes Grau. Der Begriff „Verzauberung“ bedeutet nach Waldenfels, „daß ich etwas tue unter dem Einfluß eines anderen, von dem ich keinen Abstand gewinne. Es geschieht etwas mit uns, man tut etwas, das man nicht in der Hand hat. In der Verzauberung ist man auf gewisse Weise außer sich, ist man nicht völlig bei Sinnen“ (Waldenfels 2000, 88). Das leibliche Selbst ist bei Merleau-Ponty nicht mehr auf einen Gesamthorizont hin orientiert, sondern auf „[d]ie Welt, in der wir leben, [sie] ist eine Welt der Dinge, auch derer, die wir gemacht und an denen wir unsere Spuren hinterlassen haben“ (Meyer-Drawe 2010, 15). Mit dieser Lebenswelt ist der Leib verflochten. „Das Empfinden ist die lebendige Kommunikation mit der Welt. [...] Ihm verdanken wahrgenommener Gegenstand und wahrnehmendes Subjekt ihre Dichtigkeit. Das Empfinden ist das intentionale Geflecht, das zu entflechten Sache aller Erkenntnis bleibt“ (Merleau-Ponty 1966, 76). Im Bewusstsein, „daß er [der Leib] im Mittelpunkt der Welt, selbst unerfaßt, es ist, dem alle Gegenstände ihr Gesicht zukehren [...] bin ich der Welt bewußt durch das Mittel meines Leibes“, betont Merleau-Ponty (ebd., 106) und unterstreicht, dass sich das inkarnierte Subjekt als bei sich selbst, bei anderen und bei der Welt versteht (ebd., 512). Dan Zahavi formuliert es treffend so: „Der Leib ist keine Scheibe zwischen mir und der Welt, sondern unser primäres In-der-Welt-sein – dank seiner sind wir je schon draußen bei den Dingen“ (Zahavi 2007, 60f.). Der Leib mit der sinnlichen Wahrnehmung bestimmt also unser Verhältnis zu uns selbst, zur Welt und zu anderen Subjekten.

Waldenfels (2002, 2007, 2008, 2010) sieht das Fremde und das Pathos als Motor neuer Sinnbildung. Er greift die Überlegungen zum Fremden von Husserl, Sartre und Lacan auf und führt die Gedanken von Merleau-Ponty weiter zu einer responsiven Phänomenologie der Fremderfahrung, bei der das Erkennen des Eigenen im Fremden und des Fremden im Eigenen erfolgt. Den Beginn der Erfahrung sieht er nicht vom Menschen selbst initiiert, sondern angestoßen durch (fremde) Ansprüche. Diese durchkreuzen als Widerfahrnisse das Gewohnte und fordern zu einer Response, also einer Antwort, heraus und bringen so das Neue zu Bewusstsein. Damit bringt Waldenfels das Pathos als Element der Erfahrung bzw. des Erkenntnisvorgangs in die Phänomenologie ein. (Detailliert wird das Konzept in Kap. 2.1.4 beschrieben.)

### 2.1.2 Intentionalität des Bewusstseins

Husserl fokussiert seine Forschung auf das „*Wesen des Bewußtseins von Etwas*“, des „Cartesianisch[en] *cogito*“, des „Ich denke“, das er wie Descartes im weiteren Sinne auffasst, nämlich als alle „Icherlebnisse“ wie „Ich nehme wahr, Ich erinnere mich, Ich phantasiiere, Ich urteile, fühle, begehre, will“ (Husserl 1985, 147f.). Er fragt, worin Bewusstsein als solches bestehe und wie Erkennen vor sich gehe.

Seine Meditationen gehen davon aus, dass das erlebende Bewusstsein „intentional“ ist, das heißt, es ist zumeist auf die umgebende Wirklichkeit, die natürliche Welt, auf einen Gegenstand bezogen, es ist in jedem seiner Akte „*Bewußtsein von Etwas*“ (ebd., 147). Zum *Cogito* zählt Husserl

„die Komplexe meiner mannigfach wechselnden *Spontanitäten* des Bewußtseins: des forschenden Betrachtens, des Explizierens und Auf-Begriffe-bringens in der Beschreibung, des Vergleichens und Unterscheidens, des Kolligierens und Zählens, des Voraussetzens und Folgerns, kurzum des theoretisierenden Bewußtseins in seinen verschiedenen Formen und Stufen. Ebenso die vielgestaltigen Akte und Zustände des Gemüts und des Wollens: Gefallen und Mißfallen, Sich-freuen und Betrübtsein, Begehren und Fliehen, Hoffen und Fürchten, Sich-entschließen und Handeln. Sie alle, mit Zurechnung der schlichten Ichakte, in denen die Welt mir in spontaner Zuwendung und Erfassung bewußt ist als *unmittelbar* vorhandene“ (Husserl 1985, 134).

Durch die „Zuwendung zum Objekt“, die „freie Wendung des ‚Blickes‘“ werden die „‘implizite‘ bewußten Gegenstände [...] zu ‚explizite‘ bewußten, ‚aufmerksam‘ wahrgenommenen oder ‚nebenbei beachteten‘“ gemacht (ebd., 150). Der Gegenstand kann, aber muss nicht existent sein, er kann auch vorgestellt, erinnert, imaginiert sein. Akte sind für Husserl intentionale Erlebnisse, das Bewusstsein besteht aus mannigfaltigen Akten und vollzieht Akte, z.B. Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, Fühlen, Begehren, Erstreben, Lieben, Glauben, praktisches Bewerten. Jeder Akt braucht ein Gegenüber, einen Gegenstand, zu jedem Wahrnehmen gehört ein Wahrgenommenes, zum Denken ein Gedachtes, zum Lieben etwas Geliebtes, zum Ergreifen etwas Ergriffenes.

Die Dinge zeigen sich subjektabhängig und situationsbedingt im „Bewusstseins Erlebnis“ oder anders ausgedrückt im „Bewusstsein [...] von“ den wahrgenommenen Gegenständen aus einer bestimmten Perspektive (ebd., 149).

„Vor mir liegt im Halbdunkel dieses weiße Papier. Ich sehe es, betaste es. Dieses wahrnehmende Sehen und Betasten des Papieres, als das volle konkrete Erlebnis *von* dem hier liegenden Papier, und zwar von dem genau in diesen Qualitäten gegebenen, genau in dieser relativen Unklarheit, in dieser unvollkommenen Bestimmtheit, in dieser Orientierung zu mir erscheinenden – ist eine *cogitatio*, ein Bewusstseins Erlebnis. Das Papier selbst mit seinen objektiven Beschaffenheiten, seiner Ausdehnung im Raume, seiner objektiven Lage zu dem Raumding, das mein Leib heißt, ist nicht *cogitatio*, sondern *cogitatum*, nicht Wahrnehmungserlebnis, sondern Wahrgenommenes“ (Husserl 1985, 148f.).

Husserl differenziert den Wahrnehmungsgegenstand vom Wahrnehmungserlebnis des Gegenstandes. Zwischen der Gegebenheit der Dinge im Subjekt, dem Wesen, dem Eidos der Dinge und dem tatsächlichen Sein der Dinge, besteht ein Unterschied. In der konkreten Wahrnehmung begegnen mir die Gegenstände in meiner Welt in situationsbedingten Gegebenheitsweisen.

„Im eigentlichen Wahrnehmen, als einem Gewahren, bin ich dem Gegenstande, z.B. dem Blatt Papier zugewendet, ich erfasse es als dieses hier und jetzt Seiende. Das Erfassen ist ein Herausfassen, jedes Wahrgenommene hat einen Erfahrungshintergrund. Rings um das Papier liegen Bücher, Stifte, Tintenfaß usw., in gewisser Weise auch ‚wahrgenommen‘, perzeptiv da, im ‚Anschauungsfelde‘, aber während der Zuwendung zum Papier entbehren sie jeder, auch nur sekundären Zuwendung und Erfassung. Sie erscheinen und waren doch nicht herausgegriffen, für sich gesetzt. Jede Dingwahrnehmung hat so einen Hof von *Hintergrundanschauungen* (oder Hintergrundanschauungen, falls man in das Anschauen schon das Zugewendetsein aufnimmt), und auch das ist ein ‚*Bewusstseins Erlebnis*“ (ebd., 149).

Was aus der Fülle der Dinge wahrgenommen wird, hängt mit der Situation, dem Subjekt zusammen, der „Modus aktueller Zuwendung“ zu einem Ding kann jederzeit in den „Modus inaktueller, potentieller Zuwendung wechseln und umgekehrt“; dieses Changieren zeichne

den Erlebnisstrom eines „wachen Ich“ aus; „der Erlebnisstrom kann nie aus lauter Aktualitäten bestehen“ (ebd., 150f.).

Das Erfahren, Erleben, Erkennen des Gegenstandes erfolgt in vielfältigen situationsbedingt und subjektabhängig unterschiedlichen Erscheinungsweisen. Etwas zeigt sich jemandem als etwas, etwas erscheint „in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung“ (Waldenfels 1997, 19). Die Erscheinungsweisen der Dinge der Welt, „das in der Welt ‚an sich‘ Seiende, aber rein so, wie es sich in der situativen Jeweiligkeit des subjektiven ‚Für-mich‘ zeigt“, sind die Phänomene (Held 1985, 16). „Die Dinge kommen in uns zu sich“, bringt es Waldenfels auf den Punkt (Waldenfels 2008, 31).

Zwischen Gegenstandsart und Gegebenheitsweise stellt Husserl ein Wechselverhältnis fest, dessen konkreter Charakter von der Art der Gegenständlichkeit abhängt. Es herrscht ein Korrelationsapriori zwischen dem Noema, „dem Gegenstand-im-Wie-seiner-Gegebenheit“, und der Noesis, dem Gegenstand-im-Wie-seines-Erscheinens (Held 1985, 15).

Neben dem Gedanken des Korrelationsapriori kennzeichnet nach Klaus Held die Teleologie des Bewusstseinslebens den Intentionalitätsbegriff Husserls. Ähnlich wie in unserer Alltagssprache meint Intention ein Streben, eine Absicht. Das intentionale Bewusstsein wolle „in der anschaulichen Selbsthabe des Erlebten Befriedigung finden. Das Bewußtsein will auf Evidenz hinaus“ (ebd., 24), ein Streben nach „*Bedeutungserfüllung*“, das auf Fülle und nicht auf Leere aus ist, aber dort enden kann (Waldenfels 2002, 25). Mit der Intentionalität vollzieht Husserl eine Wende zum Objekt, zum Allgemeinen. Er versucht zu den Sachen selbst, zum Wesen der Sachen zu kommen; primär interessiert ihn, wie Wissen entsteht, wie man vom intentionalen Erleben des Einzelnen zum Wesen, dem Eidos des Gegenstandes kommt, er möchte zum reinen Bewusstsein gelangen. Im Göttinger und Münchner Phänomenologenkreis entwickelt er ein mehrstufiges Verfahren, das er als phänomenologische Methode bezeichnet, um von den Erlebnissen eines erfahrenden Subjekts „zum Wesen der Erscheinungen“ bzw. zum Wesen der „transzendentalen Subjektivität“ vorzudringen. „Die ‚Transzendenz‘ [...] meint originär die Überschreitung der situativen Jeweiligkeit“ (Held 1985, 43). Für das „*reine*“ *Bewusstsein* verwendet Husserl auch den Begriff „*transzendentales Bewußtsein*“, zu dem die sogenannte „*transzendente*“ Epoché schrittweise führt. Diese ist eine allmähliche Reduktion, „Ausschaltung“, „Einklammerung“, die er als „*phänomenologische Reduktionen*“ bzw. „transzendente Reduktionen“ und den gesamten Vorgang als „*die phänomenologische Reduktion*“ bezeichnet (Husserl 1985, 146). Im Kapitel 2.2.1 „Phänomenologische Reduktion“ wird das Vorgehen der „Weltkonstitution durch Husserl“ zuerst überblicksartig (Abbildung 3) dargestellt und anschließend detailliert beschrieben.

Die Phänomenologie Husserls versteht sich als Erforschung des Bewusstseins, als Wesens- und Bewusstseinsphilosophie. Obwohl sie seither verschiedenartig umgedeutet und verändert wurde, blieb der Appell „Zu den Sachen selbst!“ gleichsam Maxime bis zum heutigen Tag.

### 2.1.3 Leiblichkeit des Menschen

Husserl entdeckt im Rahmen seiner Perzeptionsanalyse die Leiblichkeit des Menschen. Dass ein Gegenstand niemals in seiner Totalität gegeben ist, sondern perspektivisch erscheint, setzt einen Betrachter voraus, der eine räumliche Position zum Gegenstand einnehmen kann, was nur einem inkarnierten Subjekt möglich ist.

Der Leib ist „ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“ (Husserl 2003, 159), schlussfolgert Husserl, wenn er das Paradoxe darin sieht, dass der Leib Instrument der Wahr-

nehmung für das erfahrende Subjekt und zugleich Hindernis seiner eigenen Selbstwahrnehmung ist. Denn der Mensch kann sich beispielsweise nicht selbst von allen Seiten sehen. Als Wahrnehmungsorgan und als „Träger von Empfindnissen“ unterscheidet sich der Leib von den Dingen und ist zugleich physisches Ding, das materielle Eigenheiten aufweist:

„Der Leib konstituiert sich also ursprünglich auf doppelte Weise: einerseits ist er physisches Ding, *Materie*, er hat seine Extension, in die seine realen Eigenschaften, die Farbigkeit, Glätte, Härte, Wärme und was dergleichen materielle Eigenschaften mehr sind, eingehen; andererseits finde ich auf ihm, und *empfinde* ich „auf“ ihm und „in“ ihm: die Wärme auf dem Handrücken, die Kälte in den Füßen, die Berührungsempfindungen an den Fingerspitzen“ (ebd., 150).

Husserl spricht vom „Leibkörper“, da der Körper räumlich erfahren und mit dem Leib wahrgenommen wird. „[W]eil jeder eben für den andern berührendes, wirkendes Außending ist und jeder zugleich Leib“, entsteht eine „doppelte Empfindung“ im Berührten und im Berührenden (ebd., 149f.).

Der Leib ist Willensorgan, das Ich ist spontan („frei“) beweglich und kann Dinge räumlich verändern, Dinge sind nur mechanisch und mittelbar verschiebbar. Das Subjekt ist ein (freies) Ich, das einen freien Willen über seinen Leib hat und die Teile, in die er sich gliedert, frei bewegen und mittels derer er eine Außenwelt wahrnehmen kann. Er konstituiert sich als Gegenpart zur materiellen Natur. „In Beziehung auf meine zentripetalen (sic!) Ichakte habe ich das Bewußtsein des *Ich kann*“ (ebd., 153). Was jemand bewusstseinsmäßig vor Augen hat, dafür kann er sich entscheiden und etwas in die Tat umsetzen, nur Affektionen vermögen ihn zu hemmen. Im triebmäßigen Tun handelt der Mensch unwillkürlich.

Gleichzeitig fungiert der Leib als stabiles Orientierungszentrum. In der Positionierung und Bewegung des Eigenleibes erfährt der Mensch die Welt von seinem „Nullpunkt“ aus, den er in sich trägt (ebd., 158). Der Leib ermöglicht ihm Raumerfahrungen; durch die Bewegung der Augen, durch die Drehung des Kopfes, durch die Hand, die ergreift, durch die Füße, die gehen, konstituiert sich Wirklichkeit im sinnlichen Wahrnehmen. „Unsere Erfahrung perzeptueller Objekte ist begleitet von einem mitfungierenden, jedoch unthematisierten Erlebnis der Position und Bewegung des Eigenleibes, einem sogenannten *kinästhetischen* Erlebnis“ (Zahavi 2007, 59). Aisthesis (Wahrnehmung) und Kinesis (Bewegung) wirken zusammen, ein Apfel beispielsweise ist gegeben durch das Erleben der Berührung der Oberfläche durch die Haut der Finger und durch die Bewegung der Finger. Das Subjekt kann Dinge perzipieren und verwenden, insofern es ein Leib ist, also eine durch und durch leibliche Subjektivität. Zusammenfassend kann man sagen, dass für Husserl der Leib Empfindungs-, Willens- und Bewegungsorgan, Orientierungszentrum und Umsetzer praktischer Möglichkeiten ist.

Merleau-Ponty greift den Leibgedanken Husserls auf und führt ihn weiter. Er betrachtet den Leib als „das Vehikel des Zur-Welt-seins“, „dem alle Gegenstände ihr Gesicht zukehren“ und weist damit der Leiblichkeit einen zentralen Stellenwert für Wahrnehmung, Sinnbildung und Subjektivität zu (Merleau-Ponty 1966, 106). Er denkt die Leiblichkeit als Bezug zu den anderen, zur Welt und zu sich selbst in Richtung einer existenzialen Phänomenologie, spricht aber von leiblichem Verhalten statt von Existenz (ebd. 1992, 60).

Mit der Gestalttheorie, deren Vertreter Kurt Lewin, Wolfgang Köhler und Martinus Jan Langeveld sind und die den Dingen Aufforderungscharaktere zuschreiben, verknüpft Merleau-Ponty den Leibgedanken von Husserl. Manche Dinge oder Menschen erscheinen, indem sie sich von einem Hintergrund abheben und sich von anderem und anderen unterscheiden. Die Bedeutung, der Sinn der Erfahrung erscheint als Differenz zu anderem. „Der Leib, der sich

in diesen Aufforderungsfeldern bewegt, ist stets als Ganzer tätig“ (Waldenfels 2000, 377). Organe, Hände, Augen sind nicht Körperteile, die das Subjekt besitzt wie eine Maschine seine funktionalen Teile. Das Auge ist „kein Werkzeug, das ich benütze, sondern das sehende Auge ist das Sehen selber, so wie das hörende Ohr das Hören ist [...] das Sehen bewohnt gleichsam das Auge“ (ebd., 378). Ähnlich verhält es sich mit der Sprache und dem Sprechen. „Ein Redner denkt nicht, ehe er spricht, ja nicht einmal, während er spricht; sein Sprechen ist vielmehr selbst sein Denken“ (Merleau-Ponty 1966, 213). Das Wort ist für Merleau-Ponty nicht „ein bloßes Mittel zur Fixierung, Hülle oder Umkleidung des Denkens“ (ebd., 216). Die verschiedenen Sinne finden in „Emblemen wie Stimme, Blick und Hand ihre Verkörperung“ (Waldenfels 2000, 378).

Merleau-Ponty bedient sich des Körperschemas, das erklärt, wie ein Körper als einheitlicher Körper erlebbar ist, „als lebendiges, wahrnehmendes und sich bewegendes Wesen“ (Kristensen 2012, 23). Er versteht es als „ein ‚Scharnier‘ zwischen dem, wie ich ‚für mich‘, und dem, wie ich ‚für Andere‘ bin“ (Waldenfels 2000, 122). Waldenfels unterstreicht die Zusammengehörigkeit der zwei Aspekte, wenn er schreibt, „Leiblich-sein heißt, Sichtbar-sein, Sehen heißt Sichtbar-sein, Tasten heißt Tastbar-sein, auch Verletzbar-sein“ (ebd.).

Versehrte Menschen, denen beispielsweise ein Arm fehlt, fühlen sich trotzdem im Besitz dieses Körperteiles. „[H]andhabbare Gegenstände wenden sich, eben als Gegenstände des Handtierens, fragend an eine Hand, die ich nicht mehr besitze“ (Merleau-Ponty 1966, 106). Dieses Phänomen des Phantomgliedes rührt daher, dass der Leib zwei „unterschiedliche Schichten“ in sich birgt, die des „habituellen und die des aktuellen Leibes“ – der Leib ist auch als habituellem Leib „in seinem Aspekt der Allgemeinheit unpersönlichen Seins zu fassen“ (ebd., 107). Die Leiblichkeit liefert in der Phänomenologie der Wahrnehmung von Merleau-Ponty den Schlüssel zu allen Phänomenen. Das Wesen der Leiblichkeit liegt in ihrer Sinnlichkeit und diese Sinnlichkeit zeichnet die Welt als solche aus. Nach dem Sinn von Sinnlichkeit zu fragen, heißt damit, nach dem Sinn einer sinnlich organisierten Welt zu fragen (Alloa, 2012). Merleau-Ponty betrachtet die Wahrnehmung als Grundphänomen, das in allem leiblichen Verhalten zur Wirkung kommt. „Was immer wir sagen und tun, stets haben wir schon Kontakt mit einer Welt, die sich jedoch nur in begrenzten Perspektiven und Horizonten erschließt. Die Welt ist unfertig, unsere Erfahrung ungeschlossen“ (Waldenfels 1992, 60). Die Wahrnehmung wirkt bei der Bewegung, in der Sexualität, im Fühlen, im Sprechen, im Umgang mit Kultur und anderen Menschen, sie ist Ausdruck einer *fungierenden Intentionalität*. Als leibliches Wesen kann der Mensch Erfahrungen machen. Er ist verankert in seinem Hier und Jetzt, er lebt empfindend mit der Welt, wahrnehmend und erkundend die Vielfalt der Welt, sprechend gibt er mit Worten und Gebärden den Dingen Bedeutung. Soziales Verhalten bedeutet Koexistenz und erzeugt eine „Zwischenleiblichkeit“ und eine Zwischenwelt, in der sich Eigenes und Fremdes laufend durchdringen so wie Natur und Kultur. Die Freiheit der Handlung (ebd., 60) zeigt sich in der Praxis situationsbedingt unterschiedlich und hängt auch von Strukturen ab, in denen sie sich verkörpert. Der Leib eröffnet „eine „dritte Dimension diesseits von reinem Bewußtsein und reiner Natur, von Aktivität und Passivität, von Autonomie und Dependenz, diesseits auch von reflexivem und positivem Wissen“ (Waldenfels 1992, 59).

Im Spätwerk befreit sich Merleau-Ponty von jeglicher Bewußtseins- und Subjektphilosophie, indem er zu einer „Ontologie des *Sehens*“ findet (ebd., 62). Seine Gedanken dazu sind im Buch „Das Sichtbare und das Unsichtbare“ (2004) festgehalten, das posthum ursprünglich in französischer Sprache 1964 veröffentlicht wurde. Dort schreibt er laut Waldenfels: „Das

*Sehen* ist kein Akt eines Subjekts mehr, sondern ein Geschehen, das sich zwischen Sehendem, Sichtbarem und Mitsehendem abspielt“ (Waldenfels 1992, 62). Das impliziert auch ein Unsichtbares in dieser Welt, das dem Sichtbaren unterlegt ist, es ist fassbar nur im Seienden, also indirekt und als Überschuss.

„Der Sinn der Erfahrung erscheint nun selbst als *Abweichung, Differenz*: etwas erscheint, indem es von anderem abweicht und sich von einem Hintergrund abhebt, und dasselbe gilt auch für *jemanden*, der sich aus einem sozialen Feld heraushebt“ (ebd.). Begriffe wie Verflechtung, Chiasmus, Reversibilität entsprechen folgendem Gedanken: „Der Leib erweitert sich zu einem Fleisch, das auf die Dinge, auf die Anderen, auf die Zeit und die Ideen übergreift. [...] Das Sein ist um uns, nicht mehr vor uns“ (ebd., 62f.). Merleau-Ponty spricht also vom Fleisch. „Mein Leib ist aus demselben Fleisch gemacht wie die Welt (er ist wahrnehmbar), und dieses Fleisch meines Leibes wird zudem von der Welt geteilt“ (Merleau-Ponty 2004, 313).

#### 2.1.4 Responsivität – Antworten auf fremde Ansprüche

Im Anschluss an die Wesens- und Bewusstseinslehre Husserls und an die Leibphänomenologie Merleau-Pontys entwickelt Bernhard Waldenfels eine responsive Phänomenologie, die Erfahrung als ein Doppelereignis aus Pathos und Response betrachtet. In den „Bruchlinien der Erfahrung“ (2002) komponiert Waldenfels die „Urmelodie“ der Erfahrung, deren Kern das Getroffensein oder Ergriffensein durch Fremdes ist: „Dem Erfahrenden widerfährt etwas, worauf er zu antworten genötigt ist“ (Waldenfels 2010, 22).

Waldenfels modifiziert die Intentionalität Husserls, er denkt die Gerichtetheit der Akte auf einen Gegenstand und die Unterscheidung von Gegenstand und seiner Bedeutung um in ein Antworten auf fremde Ansprüche. Seine Ausgangspunkte sind die offenen Fragen des Wie und Wozu einer Erfahrung: „Warum gerade so und nicht anders?“ ist die Welt, ich selbst und die anderen, mit denen ich diese Welt erfahre (Waldenfels 2008, 40f.)? Er geht von der strukturalen Differenz aus und revidiert die eidetische und die transzendente Reduktion. Strukturierungsleistungen erfolgen von einem bestimmten Ausgangsfeld aus, das den Zugang zu anderen Feldern eröffnet. Das Eigene ist die Vertrautheitssphäre, das Fremde „Inbegriff nicht einnehmbarer Gesichtspunkte“ (ebd., 42). Das Wesen des Fremden sei seine Exklusion von den eigenen Erfahrungen und Erfahrungsordnungen. Wenn das Fremde erfahren wird, erfülle es Husserls phänomenologische Reduktion, nämlich „das Fremdwerden der eigenen Erfahrung“, die eigene Welt erscheint in der Konfrontation mit dem Fremden plötzlich nicht mehr selbstverständlich.

„Die Erfahrung der ‚Fremdwelt‘ zeigt mir, daß die ‚Heimwelt‘ auch eine andere sein kann [...]. Diese Verfremdung kann spontan auftreten, sie kann auch künstlich herbeigeführt und systematisch ausgewertet und natürlich bis zu einem gewissen Grade abgewehrt und unterbunden werden“ (ebd.).

Der Mensch stellt fest, dass er auch andere Möglichkeiten hätte, insofern beunruhigt das Fremde. Die Erfahrung des Fremden sei nach Waldenfels unabschließbar, denn „[d]as Gewahrwerden eigener Lebens- und Vorstellungsgrenzen setzt [...] einen ‚Möglichkeitssinn‘ frei, den keine Verwirklichung je befriedigt“ (ebd.). Unterschiedliche Formen des Umgangs mit der Befremdung können ergriffen werden: Annehmen, Integrieren, Ablehnen und Weg-rationalisieren.

Intentionalität versteht Waldenfels von der Responsivität her, „als ein Antworten auf das, was uns anregt und anspricht“; die signifikative Differenz erweitert sich um eine „*responsive*

*Differenz*, die das, worauf geantwortet wird, von dem scheidet, was auf diese oder jene Weise geantwortet wird“; eine „offene Auseinandersetzung des Menschen mit den Dingen, den Anderen und sich selbst“ wird möglich (ebd., 43). Damit knüpft er an Husserls Hinweis auf die „Affektion als einem ‚An-tun‘, ‚Angehen‘, ‚Anruf‘“ und den Zusammenhang zur Affektivität an (ebd.).

Waldenfels geht von einer leiblichen Auseinandersetzung mit der Welt aus. Die Welt steht uns nicht einfach sachlich gegenüber; bestimmte Dinge fallen uns auf, locken uns an oder sie schrecken uns ab, sie appellieren an uns, etwas zu tun oder zu unterlassen. Indem wir durch Dinge oder Menschen affiziert werden, nehmen wir ihren Anspruch auf und geben ihnen einen Sinn, der nicht nur in uns wurzelt. Es ist ein Ereignis, das jemandem zustößt, ihn oder sie überfällt, überkommt oder stört. Waldenfels verwendet dafür die Begriffe Widerfahrnis, Pathos und Affektion. Wir respondieren, indem wir aufmerken, etwas tun, denken, fühlen, sagen. Jede Antwort ist eine Response, das Hinschauen und das Wegschauen sowie das Schweigen. Das Pathos-Response-Geschehen ist ein Doppelereignis, das sich nicht trennen lässt. „Ich antworte auf etwas, das mir auffällt; etwas fällt mir auf, indem ich darauf antworte“ (Waldenfels 2010, 112). Die beiden Ereignisse sind raumzeitlich gegeneinander verschoben, sie sind gleichzeitig ungleichzeitig. Waldenfels spricht von „Diastase“ und meint die Tatsache, dass wir das, worauf wir respondieren, erst im Nachhinein erkennen können. Die eigene Initiative kommt der fremden Einwirkung stets zuvor, das Pathos bestimmt sich nachträglich als das „*Worauf*“ eines Getroffen- und Affiziertseins, das sich in das „*Worauf*“ eines Antwortens wandelt. Der zweifache Spalt kennzeichnet die Erfahrung und treibt die Erfahrung zugleich an.

Dieser zweifache Spalt in der Erfahrung ermöglicht es, Erfahrungen schrittweise zu verarbeiten und zu strukturieren. Es kann unterschiedlich geschehen, z.B. emotional in der Psychologie oder in der Analyse dessen, was uns widerfährt, *als etwas*, die Charakterisierung dessen, dem etwas widerfährt, *als jemand* oder durch die spontane Sinnbildung, bei der in einem Prozess das Widerfahrnis Sinn annimmt. Damit werden Erfahrungsstrukturen ausgearbeitet. Die Wirkungen des Widerfahnisses betreffen den Leib, der ich bin, und den Körper, den ich habe. Es sind Machteinwirkungen im Sinne eines sozialen Charakters auf den Leib und Krafteinwirkungen im Sinne von physischen Kräften (ebd., 114).

Die Theorie der Erfahrung von Waldenfels wurde an dieser Stelle nur grob umrissen. Ausführlich wird darauf in Kapitel 3.2.5 „Ergriffenwerden im/vom Widerfahrnis“ bzw. in Kapitel 3.3 „Das Handeln der Schülerinnen und Schüler beim Lernen“ Bezug genommen.

### 2.1.5 Erfahrung und Sinnbildung

In der Erfahrung bildet sich neuer Sinn. Wie geht das vor sich? Um zu untersuchen, wie Sinnbildung erfolgt, ist zunächst zu klären, was denn unter Erfahrung und Sinn genau zu verstehen sei. Wenn man Edmund Husserl, Georg W.F.Hegel, Hans-Georg Gadamer, Otto Friedrich Bollnow, Günther Buck, John Dewey oder Bernhard Waldenfels nach ihrem Erfahrungsverständnis befragt, erhält man unterschiedliche bzw. nuancierte Antworten, das wurde bereits angedeutet.

László Tengelyi beschreibt die Entwicklung des phänomenologischen Erfahrungsbegriffs in seinem Buch „Erfahrung und Ausdruck“ (2007). Er nennt Husserl, Hegel und Gadamer, die das wissenschaftliche Erfahrungsverständnis der westlichen Welt in Frage stellen. Indem sie den Fokus auf die Erfahrung der Lebenswelt richten, wenden sie sich gegen den Empirismus, bei dem Erfahrung als Verifizierung bzw. Falsifizierung wissenschaftlicher Hypothesen

mithilfe von Experimenten und Beobachtung gilt (Tengelyi 2007, 8). Ein verändertes Erfahrungsverständnis richtet sich auch gegen den Rationalismus, der von einer fertigen Welt mit fixen Kategorien ausgeht, wenn Erfahrung als ein Prozess verstanden wird, bei dem etwas Neues entsteht. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Zugängen, dass die „lebensweltliche Erfahrung“ etwas Neues mit sich bringen, zu einer neuen Einsicht gelangen will; das macht eigentlich das Wesen der Erfahrung überhaupt aus. Hegel beschreibt in seinem Buch „Phänomenologie des Geistes“ aus dem Jahre 1807 die Erfahrung als einen Verlauf, der sich im Rücken des Bewusstseins abspielt. „Ohne zu wissen, wie ihm geschieht“, tritt ein Gegenstand neu hervor und verändert das Bewusstsein und sein Wissen (Hegel 1987, 76). Er sieht in den verschiedenen Gestalten des Bewusstseins und des Geistes Stufen zur Wissenschaft, die erreicht sind, wenn Begriff und Gegenstand eins und alle Erfahrungen gemacht wären (ebd., 74f.).

Die Auffassungen hinsichtlich der Negativität der Erfahrung differieren. Den Gedanken der Negativität formuliert bereits Husserl, wenn er davon spricht, dass „Enttäuschung, Sinnesaufhebung und Durchstreichung“ eintreten können, wenn die Wahrnehmung Unerwartetes zu Bewusstsein bringt (Husserl 1986, 76). Gleichzeitig setzt Husserl aber „einen gewissen Boden der Übereinstimmung voraus“, stellt Tengelyi (2007, 12) fest, und Husserl sieht die „Unterscheidung“ als die Form der Synthese im Falle des Widerstreits, wenn er schreibt,

„[d]ie Anschauung stimmt zur Bedeutungsintention nicht, sie ‚streitet‘ mit ihr. Widerstreit ‚trennt‘, aber das Erlebnis des Widerstreites setzt in Beziehung und Einheit, es ist eine Form der *Synthesis*“ (Husserl 2003, 56).

Gadamer greift den Gedanken der Negativität auf und verabsolutiert ihn, wenn er in „Wahrheit und Methode“ konstatiert: „Jede Erfahrung [...] durchkreuzt eine Erwartung“ (Gadamer 1975, 338). Er argumentiert seine Aussage mit der wesenhaften Negativität im „geschichtliche[n] Sein des Menschen“. Einsicht enthalte als „Moment der Selbsterkenntnis“ ein „Zurückkommen von etwas, worin man verblendeterweise befangen war“ (ebd.). Er bezieht sich auf Aischylos, wenn er die Erkenntnis durch pathos mathos, „durch Leiden lernen“, erworben sieht, betont aber, dass damit nicht nur das Erfahrungsmachen gemeint sei, sondern darüber hinaus das Erkennen der Begrenztheit des Menschseins im Hinblick auf das Göttliche (ebd., 339). Der Erfahrene weiß um seine Begrenztheit, er ist sich dessen bewusst, dass er nicht alles im Griff und unter Kontrolle hat, nicht alles planbar, machbar und wiederholbar ist.

In dieselbe Richtung denkt Buck in seinem Werk „Lernen und Erfahrung“ (1989), das bestimmend für die Pädagogik wird, wenn er schreibt:

„Lernen ist nicht nur die bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen, sondern vorzüglich ein Umlernen, und wer sagt, er habe etwas ‚dazugelernt‘, der meint in Wahrheit oft, er habe umgelernt. Umlernen aber, das ist nicht nur die Korrektur dieser und jener Vorstellungen, die man sich über etwas gemacht hat; es bedeutet auch einen Wandel der ‚Einstellung‘, d.h. des ganzen Horizonts der Erfahrung. Wer umlernt, wird mit sich selbst konfrontiert; er kommt zu Besinnung. Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern der Lernende selbst wandelt sich. Kraft dieser prinzipiellen Negativität ist das Geschehen des Lernens die *Geschichte* des Lernenden selbst“ (Buck 1989, 44).

Das Neue kann sich laut Tengelyi unterschiedlich zeigen, als neues Wissen, manchmal auch als „Vollzugssinn des Gewußten“, wenn die Erfahrung eine Überzeugung bestätigt, wenn sie