

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung

von Kristin Westphal

Erscheinungsjahr: 2014

Stichwörter:

Ästhetische Erfahrung | Bildung | historische Anthropologie | Körper-Leib | Lernen und Bildung | Medien | Phänomenologie | Raum und Zeit | Selbst- und Fremdwahrnehmung | Stimme | Tanz | Theater | Grundlagenforschung

Abstract

Angesichts einer experimentierfreudigen kulturellen und ästhetischen Praxis, die sich im Rahmen von neueren Produktions- und Rezeptionsweisen mit Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auseinandersetzt, rückt das Forschungsinteresse für die Phänomenologie und deren Methoden als Forschungsstil zur Zeit wieder mehr in den Vordergrund. Was kann die Phänomenologie zur Erforschung von Wirkungszuschreibungen der Kulturellen Bildung und der Wirkweise des Ästhetischen selbst beitragen und worin liegt das besondere Potential der Pädagogischen Phänomenologie? ...

Angesichts einer experimentierfreudigen kulturellen und ästhetischen Praxis, die sich im Rahmen von neueren Produktions- und Rezeptionsweisen mit Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auseinandersetzt, rückt das Forschungsinteresse für die Phänomenologie und deren Methoden als Forschungsstil zur Zeit wieder mehr in den Vordergrund (Westphal/Zirfas 2014). Betrachtet man außerdem den derzeit rasant expandierenden Diskurs über kulturelle Bildung, dann wird deutlich, dass insbesondere die Frage nach der Wirkung kultureller Bildung den Diskurs prägt. Neben begriffstheoretischen und kulturpolitischen Aushandlungen kommen dabei verstärkt methodische Fragestellungen in den Blick. Vor diesem Hintergrund ist zu unterscheiden von Wirkungszuschreibungen einerseits und der Wirkweise des Ästhetischen selbst andererseits. (vgl. Rittelmeyers Überblick zur Transferforschung 2010; 2013) Was kann die Phänomenologie zu diesen Fragen für die Erforschung kultureller Bildung beitragen? Unser Anliegen ist, zum einen Bildungsräume als Lebenswelten und Möglichkeitsräume zu diskutieren, und zum anderen danach zu fragen, welche methodologischen Fragen daran geknüpft sind, und worin das besondere Potential der Pädagogischen Phänomenologie liegt.

Die Phänomenologie ist zunächst einmal als mehr als nur eine philosophisch-erkenntnistheoretische Richtung zu beschreiben. Ihrem Selbstverständnis nach ist sie in einen Zusammenhang mit Aisthesis, Poesis und den Künsten im weitesten Sinne zu stellen und artikuliert – mit Husserl gesprochen – den autochthonen „Logos der ästhetischen Welt“. Thematisiert werden Sinneslehre und Kunstdeutung, Aisthesis und Ästhetik als ein eng miteinander verflochtenes Verhältnis, dergestalt die Sinne nicht äußerlich oder isoliert, sondern im Zusammenhang mit den Künsten betrachtet werden. Und umgekehrt werden die Künste in einen Zusammenhang mit den Sinnlichkeiten gebracht: Der Phänomenologe verortet sich im Wechselspiel der Sinne und Künste (Waldenfels 2010). Als Knotenpunkt, an dem die verschiedenen Fäden der Aisthesis und Ästhetik, der Kinesis und Poiesis zusammenlaufen, fungiert die Leiblichkeit als Umschlagstelle zwischen Geist und Natur, Eigenheit und Fremdheit. Die Synästhesie ist dann nicht ein bloßer Spezialfall einer außergewöhnlichen Sinnlichkeit, sondern gilt als durchgängiges Gestaltungsgesetz aller Sinnlichkeit (vgl. Waldenfels 1999). So gesehen haben die Sinne immer schon etwas Künstliches oder Künstlerisches, einen Überschuss an Sinn, der nicht vollkommen aufzuschlüsseln ist. Und umgekehrt: Auch die Künste sind auf die Sinnlichkeiten angewiesen, damit ihre diversen Formen in epistemischer, praktischer und affektiver Hinsicht erschlossen und verstanden werden können. Mit Merleau-Ponty formuliert ist unsere Wahrnehmung bereits stilisiert und die Künste immer bereits aisthetisiert (Waldenfels 2010, 10). Sehen und Hören gehen demzufolge nicht im bloßen Sehen und Hören auf. Wir sehen und hören stets immer etwas als etwas, nehmen also immer etwas in bestimmter Weise wahr. Hierin liegt eine Analogie des Künstlers mit dem Phänomenologen: So wie dieser seine Wahrnehmungen und Erfahrungen in einer bestimmten Art und Weise in seiner Kunst performiert, so lässt sich jener als derjenige verstehen, der wie ein Künstler die (ästhetisch-performativen) Wahrnehmungen „nachbildet“, „nachzeichnet“ oder „verdichtet“ (vgl. Schrapp 2004).

1. Phänomenologie als Forschungsstil

Von Beginn an hat sich die Phänomenologie stets gegenüber Festlegungen in Form von Programmen, Schulen oder Systemen offen gehalten. Heidegger betont 1925 in einer seiner frühen Vorlesungen: „Das Große der Entdeckung der Phänomenologie liegt (...) darin, dass sie die Entdeckung der Möglichkeit des Forschens in der Philosophie ist“ (GA 20, S. 184). Merleau-Ponty spricht später von einer Haltung und einem Stil, der die Phänomenologie als Bewegung charakterisiert, die sich mit Ricoeur (1986) nicht als lineare Bewegung darstellen lasse (vgl. Waldenfels 1992, S. 9). Die vielfach gestellte Frage, ob der phänomenologische Ansatz als gesonderte Methodenlehre zu sehen ist, beantwortet uns Bernhard Waldenfels folgendermaßen: „Dies trifft nur dann zu, wenn man unter Methode kein neutrales Werkzeug versteht, das auf vorgegebene Sachen anzuwenden ist, sondern buchstäblich einen Weg, der den Zugang zur Sache eröffnet.“ (ebd., S. 31)

Hiermit sind wir beim Kernstück der Phänomenologie angelangt, der phänomenologischen Reduktion, die auf die Verklammerung von Sache und Zugangsart zielt. Es geht um ein Denken von den „Sachen“ her, um die Fragen danach, wie sich aus Bewusstseinsinhalten Bedeutungen ergeben bzw. wie sich die Welt im Bezug zum evidenten Bewusstsein aufbaut. Husserl versteht unter „Rückgang“ im Kern eine idealtypische Rekonstruktion, die erlaubt, den Sinn einer Erfahrung und damit eines Gegenstandes aufzudecken und zu analysieren. Methodisch bedeutet diese Reduktion zunächst eine hermeneutische Enthaltung, eine möglichst theoriefreie Beschreibung des Wahrgenommenen. Mit Blick auf den Zusammenhang von Gegenstand, intentionalem Akt und Sinn, unternimmt Husserl eine Unterscheidung, die zwischen Akt- und

Gegenstandintentionalität, die miteinander verflochten sind. Der Gegenstand zeigt sich nicht einfach als ein- und derselbe, sondern in je unterschiedlichen Perspektiven, geschweige denn, dass man je den gesamten Gegenstand in den Blick bekommt – gibt es doch immer eine Rückseite der Dinge. Anders formuliert: Der Gegenstand wird erst zu einem identischen im Wechsel von Gegebenheiten und Intentionsweisen, in denen er aus der Nähe oder aus der Ferne wahrgenommen, erinnert, erwartet oder phantasiert wird. Er lässt sich erst dann als idealtypisch bestimmen, wenn er aus unterschiedlichen Erkenntnisvarianten, in denen er beurteilt, behandelt oder erstrebt, als wirklich, möglich oder zweifelhaft hingestellt oder negiert wird. Für den „Rückgang“ braucht man Phantasie als Vermögen, mögliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisvarianten eines Gegenstandes zu entwerfen. Es gilt also, die Wahrnehmungsweisen eines Gegenstandes „durchzuspielen“, um diesen identifizieren und – daran anschließend – verstehen zu können. Anders formuliert bedeutet diese Maxime, dass die Phänomenologie der Hermeneutik vorgeordnet ist bzw. umgekehrt, dass zum Verstehen eines Gegenstandes eine phänomenologische Vergewisserung methodologisch sinnvoll ist. Dabei wird heute nicht mehr – wie noch bei Husserl – auf eine natürliche Erfahrung oder auf den ursprünglichen Sinn eines Gegenstandes, sondern auf die Differenz von lebensweltlicher und wissenschaftlicher Erfahrung abgehoben.

Der phänomenologische Grundzug „etwas als etwas“ zu verstehen zielt auf eine „signifikative Differenz“ (Waldenfels 1980, S. 86; S. 129). Er weist einerseits auf die aristotelische Bestimmung des „Seienden als Seienden“ und andererseits auf Kants Bestimmung der transzendentalen Erkenntnis hin, die sich nicht mit den Gegenständen „an sich“, sondern mit unserer Erkenntnisart von Gegenständen beschäftigt. Das „Wie“ oder „Als“ ist weder ein objektives Merkmal noch ein realer Bestandteil eines Erlebnisaktes bzw. -zustandes. Husserl unterläuft damit den neuzeitlichen Dualismus von Innen und Außen, von einem immanenten subjektiven Erleben und einer objektiven, wahren Wirklichkeit. „Indem jemand etwas erlebt oder erfährt, ist er in sich selbst bei Anderem, ist er außer sich, überschreitet sich“ (ebd., S. 16). Die Welt zeigt sich nicht „an sich“, sondern in den Strukturen unseres Bewusstseins von ihr. Im phänomenologischen Sinne ist damit Wirklichkeit ein Komparativ: „Wirklichkeit wird umso wirklicher erfahren, je dichter das Gefüge der Relationen ist.“ (Fellmann 2009, S. 43) – und zwar derjenigen Relationen, die die „signifikative Differenz“ ausmachen.

Levinas bringt dieses Denken auf folgenden Punkt: „Anders wahrnehmen heißt Anderes wahrnehmen“ (1967, S. 146; dt. 1983, S. 156). Indem ich andere Relationen eines Gegenstandes wahrnehme, werden der Gegenstand und meine Wahrnehmung von ihm selbst zu etwas Anderem. Ich sehe die Welt mit anderen Augen und die Welt wird anders unter meinen Blicken.

Einen Umbruch erfährt die Phänomenologie durch Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), der eine dritte Dimension diesseits eines reinen Bewusstseins und einer reinen Natur, diesseits von Aktivität und Passivität, Autonomie und Dependenz, reflexivem und positivem Wissen, aufmacht: Mit der Verwandlung des Bewusstseins in eine leibliche Existenz, die dem zugehört, was sie konstituiert, ändert sich das transzendentale Gefüge grundlegend. Denn nunmehr wird der bewusstseinsphilosophische Ansatz – noch stärker als schon bei Husserl – selbst leibphilosophisch gewendet. Der Leib wird zum Ort der Wahrnehmung und des Bewusstseins, der in vielfältiger Weise mit der Welt als physische, psychische, soziale und kulturelle Ordnung verschränkt ist.

Vor dem Hintergrund der Humanwissenschaften und ihren vielfältigen Disziplinen – darunter vor allem die Vorlesungen zur Kinderpsychologie, die ganz wesentlich auf die Genese der Wirklichkeitskonstruktion abstellt, und die Gestalttheorie, die mit der Differenzierung von Figur und Grund und mit der Annahme einer Selbstorganisation des Erfahrungsfeldes arbeitet – entwickelt Merleau-Ponty eine phänomenologische Analyse, die das Vorurteil einer empirisch vorhandenen oder intellektuell aufzubauenden Welt nachhaltig untergräbt. Wo andere von Existenz sprechen, spricht er von Verhalten. Gemeint sind konkrete Gestalten, Strukturen und Felder, von denen er ausgeht, die weder reale Dinge sind noch fertige Ideen, sondern Erscheinungs- und Organisationsweisen. Der Leib reagiert nicht blind auf Mechanismen – wie die Thesen des Behaviorismus, die einen kausalen Reiz-Reaktions-Schematismus postulieren, nahe legen –, sondern antwortet auf den Anspruch einer Situation. Versteht man den Leib als Antwortgeschehen, so entsteht Neues in einer leiblichen Responsivität, die sich geltenden Regeln entzieht (Waldenfels 1992, S. 60). Für Merleau-Ponty ist die Wahrnehmung ein Grundphänomen, in der sich die leibliche Verbindung zur Welt ausdrückt. „Was immer wir sagen und tun, stets haben wir schon Kontakt zur Welt, die sich jedoch nur in begrenzten Perspektiven und Horizonten erschließt.“ (ebd., S. 60) Die Welt ist unfertig, unsere Erfahrung demzufolge unabgeschlossen. Verbunden ist die Wahrnehmung mit unserer Leiblichkeit. Der eigene Leib, in einem jeweiligen Hier und Jetzt verankert, öffnet sich verschiedenen Dimensionen der Erfahrung in synästhetischen und kinetischen und medialen Spielräumen. In den Gebärden der Körper- und Wortsprache bringt er Sinn im schöpferischen Ausdruck hervor.

Für die Betrachtung ästhetischer Vorgänge im wahrnehmenden Zugang ist hervorzuheben, dass sich die leibliche Existenz zur Koexistenz erweitert, deren „Zwischenleiblichkeit“ mit einer „Zwischenwelt“ im Bunde steht. Sie ist der anonyme Fundus, von dem alle sozialen und eben auch kulturellen Differenzierungen ausgehen. Eigenes und Fremdes durchdringen sich unaufhörlich wie Natur und Kultur. Die Vorgegebenheit des Selbst als Leiblichkeit bringt mit sich, dass wir immer nur im Nachhinein im Sinne eines Antwortens denken und handeln können. Wir sind schon leiblich in die Welt verwickelt, bevor wir sie reflektieren können. Merleau-Ponty geht davon aus, dass sich Sinn – durch Bilder oder Zeichen vermittelt – einem Zugriff entzieht, da er stets indirekt und lateral bleibt. So geht es ihm nicht darum, einen Ursachverhalt oder eine Urfahrung zu rekonstruieren, als vielmehr darum, den „Sinn“ als Aufforderung zu einem schöpferischen Ausdruck, der immer wieder neu emergiert, zu verstehen. Menschen stellen in ihrer leiblichen Verschränktheit mit dem oder den Anderen immer wieder neue Verweisungszusammenhänge her. Das Sehen etwa ist dann nicht mehr Akt eines Subjekts, sondern ein Geschehen, das sich zwischen Sehendem, Sichtbarem und Mitsehenden abspielt. Der Sehende sieht nicht nur etwas, er wird Mit-Sehender im kommunikativen Prozess des Sehens, der seine Initiative und Urheberschaft transzendent. Eine radikale Ausprägung der Phänomenologie im Sinne eines unwiderruflichen Aufbruchs und Ausbruchs jeder Ordnung (ontologisch und geschichtlich) finden wir bei Emmanuel Levinas (1905-1995), dessen Dreh- und Angelpunkt im Denken der Andere darstellt: Er begegnet uns nicht außerhalb der Welt, er ist aber auch nicht von dieser Welt. Was uns im menschlichen Antlitz entgegentritt, ist kein Phänomen unter anderem, sondern die „Epiphanie“ des Anderen, der in seiner Fremdheit, Erhabenheit, Existenz etc. ein unendliches Begehrten auslöst und einen Anspruch erhebt, dem wir nur in der Gabe der Rede und in der Haltung der Gastlichkeit zu entsprechen vermögen. Er kommt allen Intentionen und Entwürfen zuvor. Waldenfels` Kritik an Levinas richtet sich auf die Frage der Schuldigkeit des Antwortenden. Indem er das Selbst in Frage stellt, setzt er uns entgegen der Aussage von Levinas vielmehr in die Freiheit des Antwortens: „Das Worauf ich antworte, ist früher als etwas, was sich zeigt (Waldenfels 1992, S. 65).“ (vgl. vertiefend Lippitz 2013 in

Bernhard Waldenfels gelingt es nicht nur, die Phänomenologie in ihren Umbrüchen und jeweiligen nationalen Ausprägungen darzulegen und zu ordnen, er entwickelt die Phänomenologie selbst weiter und gestaltet sie wie schon Merleau-Ponty stets in einer kritischen und produktiven Auseinandersetzung mit benachbarten und verwandten Disziplinen der Philosophie. Herauszustellen ist in unserem Zusammenhang seine Theorie einer responsiven Leiblichkeit, die das Spannungsgefüge von *Pathos* und *Response* thematisiert. Anders als noch bei Dewey, der von einer Einheit der Erfahrung ausgeht, legt Waldenfels einen Erfahrungsbegriff zugrunde, der die Erfahrung als affektiv und leiblich grundiert verankert und die Bruchlinien der Erfahrung betont (Waldenfels 2009, S. 7). Er beschreibt die paradoxe Struktur der Erfahrung als ein Differenzgeschehen, in dem sich *Pathos* und *Response* durchdringen, die sich in einem Doppelereignis, einer raumzeitlichen Verschiebung also, zueinander artikuliert und durch einen Bruch bzw. Riss gekennzeichnet ist. „In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte, in denen das Selbst sich von sich selbst entfernt.“ (Waldenfels 2002, S. 204) Die intentionale Reduktion im Sinne von Husserl greift für ihn nicht mehr, wenn hinter den Erfahrungsakten eine Fremdartigkeit auftaucht, die sich zwischen *Pathos*, Ethos des Anspruchs und *Response* (als Verpflichtet-sein) bewegt. Er spricht vielmehr von einer neuartigen Form einer pathischen und responsiven Reduktion. Die Wirklichkeit, die Husserl in Sinnstrukturen eingebettet sieht, in Form einer „geglaubten“ Existenz, meldet sich Waldenfels zufolge „in Form eines Wirkens, das seine Spuren im Widerfahrnis oder in unserem Antworten hinterlässt“ (ebd., S. 181). Radikale Formen des Überschusses, der Abweichung und des Entzugs, die der Fremderfahrung innewohnen, erfordern ein ebensolches radikales Verfahren der Verfremdung, das sich der Mittel einer indirekten Beschreibung bediene. Dabei widersetze sich die indirekte Beschreibung allen Versuchen, sie reflexiv einzuordnen oder sie dialektisch (Hegel) aufzuheben (vgl. auch Buck 1989). Methodisch gesehen, entspricht die Indirektheit der Beschreibung der Gebrochenheit unserer Erfahrung (ebd., S. 181). „So ergibt sich die Möglichkeit, dass in dem, was als Beispiel dient, jenes fassbar wird, was mehr ist als ein Beispiel. Die Indirektheit, die dem produktiven Gebrauch von Beispielen anhaftet, verbindet sich auf diese Weise mit einer indirekten Art der Beschreibung.“ (ebd., S. 194)

Phänomenologisch betrachtet erscheint die Wirklichkeit als Möglichkeitsraum, der über die Intentionen und die feststehenden Bedeutungen immer schon hinausgeht: Auch an den Künsten und kultureller und ästhetischer Praxis lässt sich – vielleicht sogar paradigmatisch – zeigen, dass die Intentionen von Produzent und Rezipient immer überstiegen werden, implizieren die Künste doch einerseits eine Form der kondensierten Wirklichkeit, eine spezifische Verschiebung durch die signifikative Differenz, und damit andererseits eine Thematisierung der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung selbst. Doch in die künstlerische Kondensierung gehen immer schon eine Vielzahl von Perspektiven des Sehens von etwas mit ein. Gerade die artifizielle Fokussierung auf einen spezifischen Gegenstand, d.h. die lebensweltliche Entkontextualisierung, die sowohl durch den Gegenstand selbst als auch (oftmals) durch seine Rahmung (etwa als Ausstellungsgegenstand oder als Aufführungssituation) gegeben ist, legt dem Betrachtenden nahe, sich mit seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erfahrungsgewohnheiten auseinanderzusetzen. Für die Diskurse in der Ästhetik entwickelt sich mit diesem Ansatz eine interessante Perspektive, die in die Kunsttheorie (Böhm 2006) eingegangen ist – erlaubt sie doch nach dem Unbestimmten, Unsagbaren, Nicht Sichtbaren zu fragen. Methodisch richtet sich die Aufmerksamkeit dann auf den Hiatus zwischen dem Sagen und Gesagten, Zeigen und Gezeigten, Wahrnehmen und Wahrgenommenen, Hören und Gehörtem.

2. Pädagogische Phänomenologie

Im deutschsprachigen Raum wurde die nachhusslerische pädagogische Phänomenologie insbesondere geprägt und unter Bezugnahme auf Arbeiten von Lipps, Langeveld, der Utrechter Schule, Buck und anderen durch Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe, um nur zwei wichtige Bezugspunkte zu nennen. Lippitz' Verdienst ist, dass er den Lebensweltbegriff in den 1980er Jahren für die Erziehungswissenschaft kritisch fruchtbar gemacht hat. Ihren Ausgangspunkt nimmt die Phänomenologie von der Lebenswelt, in der jeder von uns leiblich verankert ist und die sich uns durch unsere leiblichen Bewegungen hindurch erschließt. „Der phänomenologische Zugang setzt sich gegen das vorherrschende neuzeitliche, naturwissenschaftlich geprägte Rationalitäts- und Weltverständnis ab, ohne die Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens zu verlassen“ (Lippitz 1990, S. 93). In seinen späteren Arbeiten behandelt er Fragen zu Bildung und Alterität, indem er das Phänomen des Fremden als konstitutives Moment jeder sozialen Beziehung und damit erzieherischen Interaktion ins Zentrum rückt (Lippitz 2003; 2013).

Käte Meyer-Drawe geht es in ihrem umfassenden Werk um den Zusammenhang von Leiblichkeit und Sozialität, dem Verhältnis von Natürlichkeit und Künstlichkeit und in jüngster Zeit diskursanalytisch dem Verhältnis von Erfahren und Lernen nach: Lernen versteht sie dabei im Sinne eines „Umlernens“ grundsätzlich als ein Erschließen von Möglichkeiten (Meyer-Drawe 1987, S. 28); auch hat sie grundlegende Fragen zur ästhetischen Bildung, dem „Projekt der Moderne“ etc. in einer Vielzahl an Aufsätzen verfolgt. Eine zentrale These ist, dass „Bildung als Gestaltungsfähigkeit unserer Fremdheit“, „also einer konflikthaften Lebensformung unter historischen, gesellschaftlichen, aber auch naturgegebenen Bedingungen“ verstanden werden kann (Meyer-Drawe 1999, S. 154). Sie hat damit zu einem bildungsphilosophisch geprägten Bildungs- und Lernverständnis beigetragen. In der jüngeren Generation sind Namen zu nennen wie Malte Brinkmann (2010), der den phänomenologischen Ansatz im Kontext der Übung den Diskurs um Erfahrung fruchtbar gemacht hat; im Feld der frühkindlichen Bildung hat sich Ursula Stenger (2002) insbesondere auch unter dem Aspekt der kulturellen Bildung und ästhetischer Erfahrung, Claus Stieve (2008) mit Blick auf den Aufforderungscharakter der Dinge einen Namen gemacht. Andrea Sabisch (2007) hat mit Bezug zur Bildenden Kunst einen epistemologisch gewendeten Erfahrungsbegriff in Anschlag gebracht; im Bereich der Theaterwissenschaften ist es Jens Roselt (2008), der mit der „Phänomenologie des Theaters“ Erkenntnisse zur Rezeptionsästhetik und Aufführungstheorie weiter entwickelt hat, die auch für eine phänomenologisch orientierte Theaterpädagogik von Belang sind. Innerhalb der pädagogischen Anthropologie haben Johannes Bilstein und die Erlanger Gruppe: Eckart Liebau, Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (2011) eine Vielzahl an Arbeiten im Kontext der Sinne, der Künste und der kulturellen Bildung und insbesondere auch den spezifischen Bereich des Darstellenden Spiels unter bildungstheoretischer Perspektive (2009) systematisch untersucht: Johannes Bilsteins Fokus liegt vor allem auf Gegenstände, Bilder und Räume (2011). Meine eigenen Arbeiten verfolgen eine differentielle Phänomenologie, die auf der Folie einer Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung in einer Vielzahl an Studien zur Wahrnehmung und Aufmerksamkeit von Theater, Tanz und Medien beiträgt; zudem widmet sie sich einer pädagogischen Raumphänomenologie (Westphal/Jörissen 2013). Eine aktuelle Untersuchung über Theaterräume als Bildungsräume bringt – entlang einer Vielfalt von Situationen im Kontext von Institution als öffentlichen bzw. kollektiven Räumen – das spannungsreiche Verhältnis von Körper und Raum, Zuschauer und Akteur zur Sprache. Analysiert werden kulturelle Praxen, die es darauf anlegen, bestehende Ordnungen außer Kraft zu setzen, zu unterbrechen, um einen Spalt zu öffnen für andere

Sichtweisen auf den Theaterraum als Bildungs- und Erfahrungsraum für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Kindergarten, Schule und Ausbildung (Westphal 2012a).

Die Untersuchungen innerhalb der pädagogischen Phänomenologie und Anthropologie zeigen uns, dass kulturelle und im engeren Sinne ästhetische Bildung nicht in erster Linie als eine Aktivität, sondern auch als ein Widerfahrnis bzw. als ein Antwortgeschehen zu betrachten ist. Diese phänomenologische Perspektive, Bildung als responsives Antwortgeschehen vor dem Hintergrund einer leiblichen Verwicklung in Lebenswelten zu begreifen, rüttelt an der Vorstellung eines Bildungsverständnisses, das Bildung als bloßen Aneignungsprozess begreift, der dem Subjekt mehr oder weniger äußerlich, weil rational, bleibt. Das Subjekt gerät vielmehr in der phänomenologischen Betrachtungsweise in eine gedoppelte Position: Das Subjekt ist ein aktives Selbst, sofern es Antworten hervorbringt, in dem es sich leiblich-konkret auf das Andere einlässt, und es ist zugleich Teil eines Kontextes, dem es sich erfahrend überlässt und über den es nicht vollständig verfügt und gerade nicht auf sich selbst zurückkommt.

Spezifisch für das Feld der pädagogischen Forschung ist Lippitz zu Folge, lebensweltliche Vollzüge mittels konkreter Beispiele deskriptiv zu veranschaulichen. Um sie reflexiv zu erfassen, erfordert es einen Nachvollzug aus der Distanz heraus. Dieser Nachvollzug zeigt sich methodisch als Paradoxon im Sinne einer *vermittelten* Unvermitteltheit. Momente der Kontingenz und Faktizität jedes Philosophierens über Erfahrung sind unweigerlich darin enthalten (Lippitz 2004, S. 238). Dieses Verfahren lässt sich nur an konkreten phänomenologischen Studien realisieren. Van Manen und Lippitz weisen auf die prinzipielle Differenz zwischen Erzählung und Erlebnis hin, in der die sprachliche Artikulation als poetisches Vermögen gegründet sei (ebd., S. 243)

3. Perspektive der Phänomenologie auf die kulturelle Bildung

Geht man von der Kulturellen Bildung aus, bekommt man es mit einem umfassenden und äußerst heterogenen Feld zu tun, in dem sich unterschiedlichste Traditionen und Hintergründe spiegeln. Von einer allgemeingültigen Definition kann nicht die Rede sein. Feststellen lässt sich aber zum Einen, dass man historisch gesehen im Neuhumanismus unter Bildung meistens die sprachdominierte klassische Bildung verstand, während man den Natur- und Technikwissenschaften den Bildungswert eher absprach. Deswegen ist zu präzisieren, was Bildung heute unter Einschluss der Natur-, Technik- und Sozialwissenschaften sowie Ästhetik meint. Zum Anderen ist festzuhalten, dass derzeit politisch gesehen weltweit zwei Stränge verfolgt werden, auf die eine Unterstützung immateriellen Kulturgutes (Tanz, Theater, Musik etc.) durch die UNESCO ausgerichtet ist: Der eine Strang zielt auf eine Vereinheitlichung ab, der andere auf kulturelle Diversität. Die Aufmerksamkeit richtet sich im letzteren Zusammenhang insbesondere auf die Wirkweise des Ästhetischen selbst, die in unserem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist.

Von da ausgehend lässt sich das Feld in folgender definitorischer Hinsicht umreißen: Kulturelle (und ästhetische) Bildung möchten wir hier verstanden wissen als eine Auseinandersetzung mit Aisthesis, Ästhetik, Kunst, Technik und Medien, d.h. mit Fragen der Darstellung, des Ausdrucks und der Gestaltung in einer pädagogisch angelegten Perspektive. Ästhetische und kulturelle Bildung sind also als Prozesse und Resultate derjenigen reflexiv erfahrenden Praxis zu bestimmen, die sich aus der Auseinandersetzung mit medialen, technischen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben. Was wir wahrnehmen, ist dabei stets abhängig davon, wie wir etwas als etwas wahrnehmen. Ästhetische

Erfahrungen gehen dann nicht in einer intendierten pädagogischen Intention auf, sondern öffnen Möglichkeitsräume. (Siehe hierzu auf www.kubi-online.de auch die Artikel von [Brandstätter, Reinwand](#) und [Zirfas](#))

Die ästhetische Bildung wiederum unterliegt mit der Begriffskoppelung von Ästhetik und Bildung einem Spannungsgefüge. Hinter dem, was man unter ästhetischer Bildung versteht, findet sich jedoch ein umfassender Anspruch, dessen Entwicklung man von der Antike über das Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert verfolgen kann, indem Schönheit, moralische Qualitäten, handwerkliche Kompetenzen und sittliche Werte miteinander gedacht werden und mit dem Genialismus (vgl. Jochen Schmidt zur Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945, Bd. 2, Darmstadt 1985) des 19. Jahrhunderts und mit den Bildungsideen der deutschen Klassik immer mehr ins Zentrum eines bürgerlichen Selbstverständnisses rückte (vgl. Bilstein/Zirfas 2009; Bilstein 2013, S. 14). Aisthesis heißt im Griechischen zunächst schlicht Wahrnehmung und meint die Art und Weise wie wir sehen, wie wir hören etc. Über die Aisthesis hinaus verbindet sich in der europäischen Ideengeschichte das „Ästhetische“ mit der Zeit mit dem von Menschen hergestellten „Schönen“. Das Ästhetische ist dann nicht nur auf die Wahrnehmung bezogen, sondern auch auf die Gestaltung. Bildung wiederum verweist auf eine über 250-jährige komplexe Geschichte, die von Anfang an mit künstlerischen Arbeiten verbunden ist.

Der Konflikt bzw. das Spannungsgefüge von Bildung und Kunst geht zurück auf einen ästhetisch und kulturtheoretisch verengten Kunstbegriff. Zu bedenken ist, dass der vorherrschende Theaterbegriff z. B., der vom Modell eines literarisch dominierten dramatischen Theaters ausgeht, genauer betrachtet nur für einen begrenzten Ausschnitt von nicht mal 200 Jahren europäischer Theaterentwicklung eine Gültigkeit beanspruchen kann. Begreift man nun Theater in seinem ursprünglichen Zusammenhang als Fest, Gemeinschaft, Spielen aller Art und als Vor- und Aufführen von Ereignissen in Ritual und Performance (Primavesi 2008), relativiert sich das Spannungsverhältnis von Kunst und Bildung.

Heute geht es angesichts einer vielfältigen, experimentellen Praxis in den Künsten eher darum, die Konstellation von neuen Ideen sowohl in der Pädagogik und Kunst mit grundlegenden Erwägungen zur Theorie der ästhetischen Bildung eher wieder zusammen zu führen. Kunst – wie hier am Bsp. Theater festgemacht – bedeutet dann auch theoretisch, Theater als offenes und öffnendes Angebot zu beobachten und zu beschreiben, in dem es dann eher darum geht, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, wie der Sinn eines Textes hervorgebracht wird, als darauf ihn zu entschlüsseln (Lehmann 2012, S. 9). Diese Sichtweise wie sie Hans-Thies Lehmann (1999, 2000; 2014) im Zusammenhang des postdramatischen Theaters in einem umfassenden Werk gezeichnet hat, hebt auf die Beschreibung und Analyse von Theaterpraxen als Situation und Ereignis ab. Der Blick wendet sich auf diese Weise vom Werk auf die Aufführung, vom Darsteller auf den Zuschauer und dessen Aktivität als Rezipient.

Ein phänomenologischer Zugang ist mit Blick auf neuere Verfahrensweisen in der Theater- und besonders Performancekunst in pädagogischen Kontexten von daher eine wichtige metatheoretische und methodologische Referenz, insofern eine responsive Leiblichkeit, Be- und Entzug, Lebenswelt, Differenz- und Fremderfahrung etc. wichtige Bezugsgrößen für die Beschreibung und Analyse neuerer Verfahrensweisen und Rezeptions- bzw. Produktionsweisen in den Künsten bedeuten, die von einem weiten Kunstbegriff ausgehen. Er erlaubt einen Anschluss in der Frage, wie Erfahrungen als ein offener unabschließbarer Prozess auch in künstlerischen Ereignissen organisiert und strukturiert sind.

Die aktuelle Frage innerhalb der Kulturellen Bildung danach, wie ästhetische und umfassender die kulturelle Bildung wirksam ist, hat einen Vorlauf in den 1990er Jahren. Studien in den USA setzen sich mit den Einflüssen auseinander, die die ästhetische Bildung auf die kognitive Entwicklung von Kindern hat und wie sich diese auf die Weltbewältigungsformen auswirken (vgl. Rittelmeyer 2012, S. 105). Die ästhetische Bildung, so beobachtet man auf einem Kongress der UNESCO in Lissabon 2007, ist ein vernachlässiger Bereich, nicht zuletzt geschuldet durch die Schwierigkeit, dass sich besonders das Ästhetische messbaren Verfahren entzieht, Langzeituntersuchungen zur Nachhaltigkeit zu aufwendig sind und so fort. Auch vor diesem Hintergrund nun stellt sich die Frage nach der Bedeutung und dem Stellenwert der Phänomenologie als Forschungsstil und Methodologie für die kulturelle und ästhetische Bildung.

Unsere inhaltliche Perspektive bezieht sich auf eine Aufführungspraxis, die in mehrfacher Hinsicht von gewohnten Sicht- und Spielweisen abweicht: Im Mittelpunkt stehen z.B. Fragen nach den Perspektiven der Kinder auf die Erwachsenenwelt, nach den Unterschieden verschiedener medialer Räume wie den der Medien im Verhältnis zum theatralen Aufführungsraum und zur Erfahrungswirklichkeit der Kinder, und nicht zuletzt nach dem pädagogischen Ansatz, Medien/Theater/Kunst mit Kindern als Erkenntnisvermittlung und nicht nur als Erkenntnisvermittlung zu verstehen (vgl. Westphal 2009, S. 171ff.). Theaterperformance bedeutet hier, Theaterspiel mit den Lebenssituationen der Kinder zu verknüpfen und die aus dem Alltag bekannten Medien als Reflexionsmedien für ein Spiel mit sich selbst als Anderer vor Anderen einzusetzen. Das pädagogische Verhältnis gestaltet sich nicht als ein intendiert-didaktisch aufbereitetes Verhältnis. Vielmehr bekommt das Theater in der Zuspitzung der Verhältnisse als „Übungs-Ort für abweichendes Verhalten“ seine spezifische bildende Bedeutung (Westphal 2014a; 2012b).

Für die Phänomenologie und deren Methode stellt sich die Frage, wie strukturelle Phänomene mit Blick auf ihre sozio-historische Artikulation adäquat formuliert werden können. Für Untersuchungen von Raum- und Erlebnisstrukturen durch neue Medien ist zu überprüfen, in welchem Kontext sie sich jeweils artikulieren und inwiefern die beobachteten Prozesse generalisierbare Phänomene darstellen (Westphal 2013b; 2014b). Anhand der Kategorien Nähe und Ferne/An- und Abwesenheit; Privatheit und Öffentlichkeit; Künstlichkeit und Natürlichkeit erhalten wir vor dem Hintergrund unserer Überlegungen Einblick, wie Wirklichkeit durch und in den Medien strukturell anders wahrgenommen wird. Die Erfahrungen in der Differenz medialer Räume in Schrift, Bild oder Ton als ein relatives ineinandergreifendes, sich durchkreuzendes Verhältnis aus den unterschiedlichen Perspektiven und Nuancierungen zu untersuchen, scheint uns als ein zukunftsweisendes Projekt, Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse zu beschreiben, insofern sie mit der Orientierung am Feld und am konkreten Verhalten einen wichtigen Zugang zum Beobachten von kindlichen Lebenswelten eröffnen. Das Potential der pädagogischen Anthropologie und Phänomenologie für die kulturelle Bildung liegt dann darin, dass die Beschreibung von Bildungsprozessen nicht allein in der Ausbildung von sozialen und kulturellen Identitäten zu orientieren wäre, sondern darüber hinaus Subjektivierungsprozesse zu erfassen, die den Akzent auf ein Handeln setzt, in dem Ereignisse auf ihre Veränderbarkeit hin erfahren, Transformierbarkeiten, Übergänge zu einem anderen hin, Unbestimmtes und Fremdes als Erfahrung einer Präsenz jenseits ihrer symbolischen Vergegenwärtigung eingelassen werden (Westphal 2002, S. 230). Sie erlaubt Fragen der ästhetischen und medialen Erfahrung zu bearbeiten, die andere Theorien nicht berücksichtigen.

Empfohlene Literatur

- Bilstein, Johannes (2013):** Was bewirkt ästhetische Bildung? In: Bilstein, Johannes/Neysters, Silvia (Hrsg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich (13-30). Oberhausen: Athena Verlag,
- Bilstein, Johannes (Hrsg.) (2011):** Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bilstein, Johannes, Zirfas, Jörg (2009):** Geschichte der ästhetischen Bildung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Böhm, Gottfried (1994/2006):** Was ist ein Bild? München: Fink Verlag.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2010):** Erziehung. Phänomenologische Perspektiven. Würzburg.
- Buck, Günther (1989):** Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Hrsg. und mit einem Vorwort versehen von Ernst Vollrath. 3., um einen dritten Teil erweiterte Aufl. Darmstadt.
- Fellmann, Ferdinand (2006):** Phänomenologie zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Heidegger, Martin (1975):** Gesamtausgabe. Frankfurt am Main.
- Husserl, Edmund (1950):** Husserliana. Den Haag.
- Lehmann, Hans-Thies (2014):** Tragödie und Dramatisches Theater. Berlin: Alexander Verlag.
- Lehmann, Hans-Thies (2012):** Der rote Faden, Politik, Nichtverstehen. Anmerkungen zur Dramaturgie heute. In: Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.): Dramaturgie. Theater. Fokus Schultheater 12. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung (8-14). Hamburg.
- Lehmann, Hans-Thies (2000):** Das Politische Schreiben. Berlin: Alexander Verlag.
- Lehmann, Hans-Thies (1999):** Postdramatisches Theater. Frankfurt/M.: Verlag der Autoren.
- Levinas, Emmanuel (1999):** Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus, Krewani, Freiburg i.Br./München: Karl Alber (Studienausgabe).
- Liebau, Eckart/Klepaki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009):** Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen kultурpädagogischer Perspektiven für die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Lippitz, Wilfried (2013):** Der Humanismus des anderen Menschen von Emmanuel Levinas und die Pädagogik. In: Däschler-Seiler, Siegfried: Hermeneutik, Ästhetik, Anthropologie. Transfer Bd. 6 (11-34). 2013.
- Lippitz, Wilfried (2003):** Fremdheit und Differenz. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lippitz, Wilfried (1980):** Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim: Juventa.
- Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.) (1990):** Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn (2).
- Merleau-Ponty, Maurice (1960):** Phänomenologie und Wahrnehmung. Berlin.
- Meyer-Drawe, Käte (2008):** Diskurse des Lernens. München: Fink Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1999):** Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung exzentrischer Lebensverhältnisse. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation (147-154). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1996):** Menschen im Spiegel ihrer Maschinen: Fink Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1992):** „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (93-103). Weinheim. Basel: Beltz Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1984):** Leiblichkeit und Sozialität. München: Fink Verlag.
- Primavesi, Patrick (2008):** Das andere Fest. Theater und Öffentlichkeit um 1800. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2013):** Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung. Essen: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_AL... (letzter Zugriff am 21.09.2016).
- Rittelmeyer, Christian (2013):** Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21/2013 (217-231). Wiesbaden: VS Springer.
- Rittelmeyer, Christian (2012):** Wozu und warum ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena Verlag.
- Roselt, Jens (2008):** Phänomenologie des Theaters. München: Fink.
- Sabisch, Andrea (2007):** Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: transcript.
- Schapp, Wilhelm (2004):** Beiträge zur Phänomenologie der Wahrnehmung. Frankfurt am Main.
- Stenger, Ursula (2002):** Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Stieve, Claus (2008):** Von den Dingen lernen. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2013):** Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2010):** Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1998): Phänomenologie in Frankreich. Frankfurt am Main. Fink Verlag.

Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Waldenfels, Bernhard (1980): Einführung in die Phänomenologie. München: Fink Verlag.

Westphal, Kristin (2014a): Theater als Ort der Selbstermächtigung. Am Beispiel der Gruppe Gob Squad. Before your very Eyes. In: Diess./Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Performances der Selbstermächtigung. Oberhausen: Athena Verlag. (i.V.)

Westphal, Kristin (2014b): Media.City.Spaces_Childrens Lifeworlds. In: Mey, Günter/Günther, Hartmut: Muchow's marks. The Life Space of Urban Child. Perspectives on a Classic Study. New Brunswick: Transaction Publishers.

Westphal, Kristin (2013): „Geschehen lassen“ – Herausforderungen neuerer Produktions- und Rezeptionsweisen in den performativen Künsten. In: Renger, Almut-Barbara/Wulf, Christoph (Hrsg.): Meditation in Religion, Therapie, Ästhetik und Bildung. Paragrapna. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 22 Heft 2 (201–212). Berlin: Akademie Verlag.

Westphal, Kristin (Hrsg.) (2012a): Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik. Oberhausen: Athena Verlag.

Westphal, Kristin (2012b): Fremd im eigenen Körper. Beobachtet an Beispielen aus Theater/Kunst/Medien mit Kindern vor dem Hintergrund anthropologisch-phänomenologischer Diskurse. In: Bilstein, Johannes/Brumlik, Micha (Hrsg.): Die Bildung des Körpers (150–157). Weinheim/München: Beltz Verlag .

Westphal, Kristin (2009): Zur Aktualität der Künste im Morgen. An einem Beispiel von Theater mit Kindern für Erwachsene. In: Kristin Westphal/Wolf-Andreas Liebert (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung (171–183). Weinheim: Juventa Verlag .

Westphal, Kristin (2002): Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung. Frankfurt am Main.

Westphal, Kristin/Jörissen, Benjamin (Hrsg.) (2013): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim. Basel: Beltz/Juventa Verlag.

Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.) (2009): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim: Juventa.

Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.) (2014): Performances der Selbstermächtigung. Oberhausen: Athena Verlag. (i.V.)

Westphal, Kristin/Stadler-Altmann, Ulrike/Schittler, Susanne/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.) (2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und Transnationale Perspektiven. Weinheim. Basel: Beltz/Juventa.

Westphal, Kristin/Zirfas, Jörg (2014): Forschungsforum Phänomenologie: Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen. In: Liebau, Eckart/Klepacci, Leopold/Jörissen, Benjamin(Hrsg.)(2014): Erforschung kultureller und ästhetischer Bildung. Metatheorien und Methodologien. München: kopaed.

Zirfas, Jörg (2011): Die Kunst der Ästhetischen Bildung. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2011): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik (19–40). München: Allitera Verlag .

Zirfas, Jörg (2004): Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung (77–97). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Anmerkungen

Dieser Text geht zurück auf einen Vortrag anlässlich einer Tagung, die 2012 an der Universität Erlangen im Kontext Forschung Kulturelle Bildung: Methatheorien und Methodologien gehalten wurde und zusammen mit Jörg Zirfas weiter geschrieben wurde. Weiterentwickelt wurde die Fassung im Rahmen eines Symposiums an der Humboldt Universität zur Internationalen Forschung der erziehungswissenschaftlichen Phänomenologie, die noch ausführlicher unter Malte Brinkmann veröffentlicht wird.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Kristin Westphal (2014): Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>