
Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Band 5

Reihe herausgegeben von

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

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

Ursula Stenger, Universität zu Köln, Köln, Deutschland

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

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

Günther Buck

Lernen und Erfahrung. Epagogik

Herausgegeben von
Malte Brinkmann

 Springer VS

Autor

Günther Buck (verstorben)
Universität Stuttgart
Stuttgart, Deutschland

Hrsg.

Malte Brinkmann
Humboldt-Universität zu Berlin
Berlin, Deutschland

ISSN 2512-126X

ISSN 2512-1278 (electronic)

Phänomenologische Erziehungswissenschaft

ISBN 978-3-658-17097-4

ISBN 978-3-658-17098-1 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>

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

Springer VS

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

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

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

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

Verantwortlich im Verlag: Stefanie Laux

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

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

Für H.

Vorwort von Malte Brinkmann

Günther Buck – Klassiker der Pädagogik

Günther Buck gilt mittlerweile als Klassiker der Pädagogik, insbesondere im Bereich der pädagogischen Lerntheorien. Dieser Status verdankt sich dabei nicht in erster Linie seiner Person oder seinem Werk, sondern deren Rezeption im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Als Klassiker der Pädagogik bietet Buck kein autoritatives Wissen, an das sich normativ zu orientieren wäre. Er bietet vielmehr Frage- und Problemstellungen an, die auch für die gegenwärtige, plurale und ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft von Interesse sind (vgl. Dollinger 2008; Schenk 2017, 2014).

Die Wiederauflage des Werkes *Lernen und Erfahrung* nach dreißig Jahren ist dem in den letzten Jahren angewachsenen Interesse an Günther Buck geschuldet. Mit der hier vorgelegten vierten Auflage soll dieses bekannteste und wirkungsmächtigste Buch von Buck der (Fach-)Öffentlichkeit wieder zugänglich gemacht werden. Die inzwischen breite Rezeption von *Lernen und Erfahrung* deutete sich schon zu Lebzeiten von Buck an. Es ist das einzige Werk, das in mehreren Auflagen verfügbar war (1. Auflage Stuttgart: 1967, 2. Auflage 1969 bei Kohlhammer, 3. Auflage in der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft). Das Werk besteht aus drei Teilen. Der erste Teil trägt den Titel des ganzen Bandes „Lernen und Erfahrung“, ein zweiter Teil ist mit „Induktion und Beispiel“ und der dritte mit „Analogie und Analogieverstehen“ überschrieben.¹

¹Die vorliegende Ausgabe folgt der dritten, erweiterten Ausgabe von 1989. Sie ist von Ernst Vollrath um einen von Günther Buck selbst ergänzten dritten Teil 1989 postum herausgegeben worden. Der Text wurde sehr behutsam an die neue Rechtschreibung und an ein neues Format angepasst. Die Literaturangaben wurden durchgesehen und nachrecherchiert, teilweise wurden Angaben durch neuere Ausgaben ersetzt. Quellenausgaben und Zitate wurden

Bis heute zeugt die lebendige und differenzierte Auseinandersetzung mit Bucks Grundgedanken zu Lernen bzw. Umlernen, Erfahrung und Beispiel davon, dass dieses Werk nicht nur Grundlegendes und Zentrales, sondern auch Aktuelles und Produktives bietet. Schon im Vorwort des Herausgebers von 1989, Ernst Vollrath, findet sich der Hinweis darauf, dass das Phänomen des Lernens für alle Kultur- und Geisteswissenschaften von zentraler Bedeutung ist und in diesem Werk aus einer hermeneutisch-phänomenologischen Perspektive eine gleichermaßen systematische und historische Aufklärung erfährt (Vollrath, in Buck 1989, S. 1–4). Aktuelle bildungs- und lerntheoretische Einsätze in der Erziehungswissenschaft wären ohne Bucks in *Lernen und Erfahrung* formulierten Gedanken zum verstehenden Lernen durch Erfahrung und als Erfahrung sowie zur Negativität im Lernen nicht möglich gewesen – zu nennen sind hier etwa Kollers transformatorische Bildungstheorie (Koller 2011), Meyer-Drawes Theorie des Umlernens (Meyer-Drawe 2008), Benners Überlegungen zur Negativität in Lernen und Bildung (Benner 2005) sowie Brinkmanns Theorie der Pädagogischen Übung und Aufmerksamkeit (Brinkmann 2012, 2016a). Bucks lern- und erfahrungstheoretischer Ansatz wird vornehmlich in der phänomenologisch und hermeneutisch orientierten Pädagogik rezipiert (vgl. Brinkmann 2018a), aber auch in weiterführenden erziehungsphilosophischen Ansätzen zum Lehren (Koller et al. 2012). Von der Breite der Rezeption zeugt auch ein Sammelband, der bezeichnenderweise den Titel *Aus Erfahrung lernen* trägt (Schenk 2014) sowie eine kleinere (Pauls 2009) und eine große, umfangreiche Monografie zum Gesamtwerk Günther Bucks (Schenk 2017).

Das Gesamtwerk Günther Bucks ist relativ schmal. Es besteht vor allem aus drei Buchveröffentlichungen, einer unveröffentlichten Dissertation sowie weiteren Aufsätzen in den Tagungsbänden der Wissenschaftlergruppe „Poetik und Hermeneutik“. Nach der unveröffentlichten Dissertation *Über das Denken Paul Valéry's* (1950) ist *Lernen und Erfahrung* das erste öffentlich zugängliche Werk.

sehr sorgfältig überprüft und – insbesondere die griechischen – dort verbessert, wo es nötig schien. Der Herausgeber dankt Larissa Gniffke für die sorgfältige Korrektur und Katja Röpnack für die Erstellung der Druckvorlage. Zu der Ausgabe von 1989 bemerkt Sabrina Schenk, dass Buck sehr wahrscheinlich den Zusammenhang der drei Teile der Schrift nicht noch einmal aufarbeiten konnte. „Dafür spricht einerseits, dass in der Einleitung der neue Teil über ‚Analogie und Analogieverstehen‘ vor allem in einem von Vollrath selbst vorgenommenen kurzen ergänzenden Hinweis eingearbeitet ist. (...) Andererseits scheint auch an der inhaltlichen Darstellung des dritten Teils die sonst bei Buck durch wiederholende und abgrenzende Schleifen hergestellte Stringenz der Argumentation nicht so deutlich zu werden, wie in den anderen Teilen.“ (Schenk 2017, S. 25, Anmerkung 8).

Es folgt dann die Aufsatzsammlung *Hermeneutik und Bildung* (1981a). Nach dem frühen Tod von Günther Buck 1983 werden „Rückwege aus der Entfremdung“ (1984a) sowie die schon 1968 angenommene Habilitationsschrift über Johann Friedrich Herbart (1985) posthum herausgegeben.² Günther Buck hat diese Werke und Aufsätze einem Leben mit Schmerzen abgerungen. 1925 geboren, wird er 1943 zur Front eingezogen und kehrt schwer verletzt zurück. Zeit seines Lebens hat Günther Buck an den Folgen seiner sehr schweren Kriegsverletzung zu leiden. Sein früher Tod 1983 hängt mit den Spätfolgen zusammen. Buck studiert zunächst ab 1950 in Heidelberg bei Karl Jaspers und Hans-Georg Gadamer. Er wird 1950 bei Franz-Joseph Brecht und Gerhard Hess promoviert. Danach setzt er sein Studium mit Lehramtsoption in Freiburg bei Wilhelm Szilasi fort³ und schließt es mit dem ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien ab. Nach dem Referendariat wird Buck zunächst Lehrer an verschiedenen Gymnasien. 1960 wird er wissenschaftlicher Assistent an der Universität Heidelberg bei Hermann Röhrs, ab 1964 in der gleichen Funktion bei Robert Spaemann an der Technischen Hochschule Stuttgart am Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik. 1969 wird er zum wissenschaftlichen Rat befördert, 1971 zum Professor auf einen Lehrstuhl für Pädagogik berufen. Buck war Mitglied der wissenschaftlichen Forschergruppe „Poetik und Hermeneutik“ um Hans Blumenberg, Odo Marquardt, Wolfgang Preisedanz, Hans-Robert Jauß, Wolfgang Iser, Peter Szondi, Manfred Fuhrmann, Max Imdahl und Reinhart Koselleck. In den 17 legendären Tagungen dieser Arbeitsgruppe, die jeweils in berühmten Tagungsbänden dokumentiert

²Zur Werkgeschichte Günther Bucks vgl. Schenk 2017, S. 20–38. Vollständige Bibliografie der Schriften Günther Bucks vgl. Schenk/Pauls 2014, S. 251–253.

³Zum Lebenslauf Günther Buck vgl. Schenk und Pauls 2014, 254–256. Zu weiteren akademischen Lehrern in Freiburg liegen meines Wissens keine weiteren Informationen vor. Interessant wäre, ob Buck in der Zeit nach 1950 in Kontakt mit Heidegger gekommen ist, oder ob seine Heidegger-Rezeption zu einer existenzial-orientierten Hermeneutik der Verdinglichung vor allem über Gadamer und dessen Werk „Wahrheit und Methode“ vermittelt ist. Zudem ist aus der Perspektive einer phänomenologischen Erziehungswissenschaft interessant, ob und wie weit Buck in Kontakt zu Eugen Fink getreten ist. Eugen Fink, der letzte Privatassistent Husserls, hatte seit 1948 in Freiburg eine Professur für Philosophie und Erziehungswissenschaft inne. Er verantwortete an der Universität Freiburg das Studium generale und die Schul- und Lehrerbildung (Fink 2006). Da Buck ein Lehramtsstudium belegte, ist es sehr wahrscheinlich, dass er in Seminaren und Vorlesungen auf Fink getroffen ist. Fink bot 1949–1952 Seminare zu Aristoteles’ Nikomachischer Ethik, zu Nietzsche und zu Platons Symposion an. Im Wintersemester 1951/1952 las er zur Philosophie der Erziehung. 1954 gab er eine Einführung in die Erziehungswissenschaft (vgl. <https://www.blogs.uni-mainz.de/fb05philosophie/files/2014/07/Bestand-Nachlass-Eugen-Fink1.pdf>).

sind, bemühte man sich um einen interdisziplinären Austausch zwischen strukturalistischen, hermeneutischen, linguistischen und phänomenologischen Zugängen. Bucks Aufsätze in den Tagungsbänden (vgl. Buck 1973, 1975a/b, 1979 1981b/c/d, 1984b) zeugen von diesem intensiven und produktiven Austausch.

Lernen als Erfahrung

Günther Buck legt mit *Lernen und Erfahrung* eine phänomenologisch-hermeneutische Philosophie und Theorie des Lernens durch Erfahrung und als Erfahrung vor, die in ihrer Tiefe und ihrem Umfang nach einen Grundbegriff der Sozial-Geistes- und Kulturwissenschaften erarbeitet. Buck entfaltet in dieser begriffs- und problemgeschichtlichen Studie den Bezug zwischen Lernen und Erfahrung als elementare Praxis des Verstehens und der Verständigung im menschlichen Selbst- und Weltbezug. Lernen wird als elementarer Selbst- und Weltbezug im lebensweltlichen Dasein des Menschen begrifflich und historisch exponiert. Lernen, so Buck, gehöre zu den verborgensten und unbekanntesten Phänomenen des Menschlichen (vgl. S. 3). Es wird oftmals falsch verstanden, wenn es von seinem Ende her teleologisch gedacht und untersucht wird. Es gilt vielmehr, so Buck, das moderne Problem des Teloschwundes einer radikalen Geschichtlichkeit der Erfahrung in den Blick zu nehmen. Damit verschiebt sich der Blick sowohl weg von prästabilen Harmonien (wie etwa bei antiken Zugängen) als auch weg von apriorischen und subjektiven Bedingungsanalysen (wie etwa bei Kant) als auch weg von kognitivistischen Entwicklungsmodellen (wie bei Piaget) hin zur Genese des Lernens im Prozess der Erfahrung. Lernen wird „nicht nur als eine Folge der Erfahrung“ angesehen, sondern die Erfahrung muss auch umgekehrt „als eine Folge des Lernens“ aufgefasst werden (S. 12). Diese wichtige „Umkehrung“ (vgl. ebd.) im Zusammenhang von Lernen und Erfahrung wird in der Auseinandersetzung mit pädagogischen und philosophischen Klassikern systematisch erarbeitet.

Buck verbindet damit lern- und bildungstheoretische Überlegungen. Er schließt in der noch selbst herausgegebenen Aufsatzsammlung *Hermeneutik und Bildung* (Buck 1981a) an diese lerntheoretischen Überlegungen an und macht sie für eine erfahrungstheoretische Neujustierung des Bildungsbegriffs fruchtbar. Als Bildungsprozesse werden hier nur solche Lernprozesse bezeichnet, in denen eine Bewusstwerdung der eigenen Geschichtlichkeit stattfindet. Bildung zeichnet sich einerseits durch ein „Sich-seiner-Bewusstwerden“ aus (ebd., S. 35), das andererseits eine Offenheit „für neue Erfahrung und Selbsterfahrung“ (ebd.) möglich macht. Buck hat Offenheit, Unbestimmtheit und Geschichtlichkeit der Erfahrung als Kennzeichen moderner Pädagogik schon in seiner Habilitationsschrift von 1968 zu *Herbarts Grundlegung der Pädagogik* (Buck 1985) ausgewiesen. Dort hat

er eine erfahrungstheoretische Rekonstruktion des Bildungsbegriffs vorlegt. Auch in der postum erschienenen Schrift *Rückwege aus der Entfremdung* von 1984 werden diese Motive mit Rousseau, Schiller, Humboldt, Hegel und Marx als Grundzüge einer nicht-teleologischen Bildungstheorie der Identität herausgestellt. Die „verlorene und wiederzufindende Identität“ (Buck 1984a, S. 155) wird als lebensweltliche und lebenspraktische Kategorie einer Bildungstheorie entworfen, die Theorie mit Praxis und Induktion mit Deduktion lebensweltlich verbinden mag.

In *Lernen und Erfahrung* werden die Begriffe Erfahrung, Lernen, Geschichte bzw. Geschichtlichkeit und Praxis im Horizont von lebensweltlichem Beispiel- und Analogieverstehen exponiert. Die Genese der Erfahrung im Lernen wird mit Aristoteles epagogisch als Gang der Erfahrung und paradigmatisch als Fortschreiten von Beispiel zu Beispiel bestimmt. Damit gelingt es Buck, ein Fundament für die Pädagogik als Theorie der Praxis zu schaffen (vgl. Schenk 2017). In einer historisch-systematischen Rekonstruktion der „Geschehensstruktur der Erfahrung“ (S. XXV), werden lerntheoretische und bildungstheoretische sowie praxis- und wissenschaftstheoretische Überlegungen zusammengeführt. Sie werden schließlich im „Begriff der didaktischen Induktion“ (Untertitel des Bandes) als Theorieelemente eines Beispielgeschehens im Lernen als und aus Erfahrung zusammengeführt. Mit Husserl wird diese Rekonstruktion kritisch gegen die Theoretisierung und Mathematisierung der Lebenswelt (vgl. S. 72) gewendet, indem der neuzeitlichen, technischen Erkenntnisform, die auf der „Logik der Subsumtion“ basiert, die lebensweltliche „Logik des Beispiels“ entgegenstellt wird.

Buck gelingt es, auf höchst originelle Weise das aristotelische Konzept der Epagoge als gestuften „Gang der Erfahrung“ (S. XXVI) mit Husserls Horizont- und Intentionalitätsdenken lebensweltlicher Erfahrung sowie mit der Hegelschen Dialektik der Negativität und dem Lipp’schen Begriff der Konzeption zu verbinden. Im Beispiel- und Analogieverstehen findet Buck einen lebensweltlich basierten Gang der Erfahrung von Beispiel zu Beispiel als Erfahrungsgeschehen. Buck beansprucht damit eine Strukturlogik der Erfahrung aufgefunden zu haben, in der erfahrungs- und erkenntnistheoretische, lern- und bildungstheoretische sowie handlungstheoretische und schließlich sogar didaktische Perspektiven zusammenlaufen. *Lernen und Erfahrung* hat damit innerhalb des Gesamtwerks eine Schlüsselstellung, auch weil hier systematisch die Begriffe Erfahrung, Verstehen, Handlung und Didaktik in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht werden.

Erfahrung – Empeiria und Epagoge

Ausgangspunkt dieser begriffs- und problemgeschichtlichen Studie ist der aristotelische Begriff der Epagoge (Hinführung, Induktion), der von Buck als Prozess und

Stufenfolge der Erfahrung (Emperia) bestimmt wird: „Es ist die Erfahrung, dass das Lernen eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem aufgrund schon Bekanntem, von noch Ungekonntem aufgrund von schon Gekonntem ist.“ (S. 8) Erfahrung meint dabei immer „Erfahrung von etwas“ als eine „erste Belehrung“ und zugleich eine „Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst“, also eine „Erfahrung über die Erfahrung“ (S. 48). Buck ergänzt die aristotelische „Gangstruktur der Erfahrung“ (S. 16) mit der Figur der bestimmten Negation aus der Hegelschen Dialektik. Die Erfahrung wird damit in eine dialektische Bewegung als „Umkehrung des Bewusstseins“ (S. 81) hineingezogen. Diese „negative Erfahrung“ ermöglicht die bildende Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst (S. 75) und – gegen Hegels idealistische Schließung der Dialektik im absoluten Geist – eine „Offenheit für weitere Erfahrungen“ (S. 80): „Gadamer hat demgegenüber festgehalten, dass phänomenologisch die Dialektik der Erfahrung ihre eigene Vollendung nicht in einem Wissen, sondern in jener Offenheit für Erfahrung habe, die durch die Erfahrung selbst freigespielt werde“ (S. 81). Diese lebensweltliche Erfahrung als Prozess erhält so ein krisenhaftes Moment. Lernen kann als „Umkehrung“ (S. 6) reflexiv gefasst werden.⁴

Um diesen dialektisch-offenen Gang erfahrungstheoretisch grundzulegen, greift Buck auf Husserls Intentionalitätsmodell und dessen temporale Phänomenologie der Wahrnehmungserfahrung zurück. Buck bezieht sich dabei vornehmlich auf den von Ludwig Landgrebe 1939 posthum herausgegebenen Band *Erfahrung und Urteil* (Husserl und Landgrebe 1999).⁵ Erfahrung als Prozess geschieht, so Buck mit Husserl, intentional. Sie ist auf Akte gerichtet und daher weder teleologisch noch absichtlich, sondern lebensweltlich vorprädikativ und vorreflexiv. Intentionen sind gerichtete Akte auf die Zukunft (Antizipation bzw. Protention) einerseits und auf die Vergangenheit (Erinnerungen bzw. Retention) andererseits.

⁴Dieses negativ reflexive Moment liegt auch der Husserlschen Operation der transzendentalen Epoché als Rückwendung der Intentionalität auf den Aktprozess zugrunde. Epoché könnte also auch als Umkehrung der Intentionalität auf sich selbst verstanden werden (vgl. Heidegger 1994, S. 148ff., § 12). Buck scheint aber diesen Weg nicht eingeschlagen zu haben (vgl. Schenk 2017, S. 249f.).

⁵Die Autorschaft dieses Werk ist nach wie vor nicht gelöst (vgl. Luft und Wehrle 2018). Husserl und sein langjähriger Assistent Landgrebe legen damit eine „Genealogie der Logik“ (Untertitel) vor. Das logische Urteil wird auf seine vor-logischen und vor-prädikativen, d. h. lebensweltlichen Evidenzen zurückgeführt. Insgesamt aber steht ein klassisches Problem der Logik, nämlich das um die Frage der Prädikation, im Mittelpunkt, auch wenn die Phänomenologie der Lebenswelt, der passiven Synthesis und des Horizontes das Gebiet der formalen Logik überschreiten. Bucks bewusstseins- und subjektzentrierter Rückgriff auf Husserl mag auch an seiner Rezeptions- und Lektüreperspektive liegen, die sich auf dieses Werk fokussiert.

In Bucks Worten sind Erfahrungen geprägt von einem Vorverständnis (S. XIV) einerseits und einer Antizipation als einem Vorgriff auf ein noch Unbekanntes, auf künftige Erfahrungen im Erfahrungsprozess andererseits. Dieser temporale Horizont wird zweifach differenziert, im Sinne einer „Verdeutlichung“ bzw. „Explication“ (S. 70). „Die Explication tritt auf als Erfüllung der Vormeinung bzw. Erwartung“. (...) Zum Horizontwandel gehört aber ebenso die Nicht-Erfüllung von Antizipation ihre Widerlegung durch nachfolgende Erfahrung (vgl. ebd.). Antizipationen können sich also im Horizont von Vorerfahrungen als „Erfüllung der Erwartung“ bewähren (S. 68). Sie können aber auch enttäuscht werden. Dann wird der Horizont durchgestrichen und ein „Horizontwandel“ (S. 67) kann stattfinden. Dieser wird methodologisch als wechselseitige Modifikation von Allgemeinem (des Horizonts und seiner „Typik“) und Besonderem (der jeweiligen Erfahrung) ausgewiesen. Lernen als Erfahrung ist damit Genese und Gangstruktur, Prozess und Vollzug zugleich. Erfahrung (Emperia) ist Ausgangspunkt und Anfang, Verfahrensweise und Induktion sowie Ergebnis des Lernens in einem.

Beispiel und Analogon – Didaktische Induktion

Die Struktur der Erfahrung als induktive Stufenfolge und als lebensweltlich temporale Intentionalitätsstruktur sowie als negative Umwendung auf sich selbst wird in den beiden weiteren Teilen dieses Bandes auf Beispiel- und Analogieverstehen hin ausgewertet. „Unsere ganze *lebensweltliche Erfahrung* bewegt sich in Analogien, schreitet in Analogien voran. Sie ist, als praktische Erfahrung, die Erfahrung, die wir mit Unseresgleichen und mit uns machen, die wir biografisch beschreiben können, ein „*Gang von Analogie zu Analogie*“ (S. 205). Erfahrung ist damit nicht nur ein zweistufiges Lerngeschehen. Lernen als Erfahrung lässt sich auch analytisch in lebensweltlichen Erfahrungsvollzügen des Beispielverstehens und Beispielgebens auffinden und aufschließen. Damit wird sie lehrbar. Beispiele zeigen das Allgemeine im Besonderen (vgl. S. 94, 132). Sie gelten daher als herausragendes Mittel der Didaktik.

Die operationale Logik des Beispiels findet Buck in Hans Lipps Begriff der Konzeption sowie in Wittgensteins Begriff des Sprachspiels (S. 143). Konzeptionen sind „operative Begriffe“, deren Wesen es ist, in unthematischer Weise zu fungieren (S. 146). Sie sind unausdrückliche und praktische sowie situationsbezogene „Vollzüge der Praxis“ (S. 147). Mit dem Beispiel kann es gelingen, der lebensweltlichen Struktur der Erfahrung als Praxis noch genauer auf die Spur zu kommen. Mit Aristoteles, Husserl und Litt zeigt Buck, dass Beispiele (Paradeigma) epagogisch fungieren, d. h., dass sie das Allgemeine im Besonderen mitgängig anzeigen. Im Unterschied zu Christian Wolffs und Kants Bestimmung

des Beispiels kann Beispiel- und Analogieverstehen im lebensweltlichen Erfahrungsvollzug als Praxis des verstehenden und sich selbst verstehenden Subjektes im Dialog mit anderen ausgewiesen werden.

Im dritten Teil dieser Ausgabe wird das Analogieverstehen in der bekannten Begrifflichkeit – Epagoge, Geschichtlichkeit, Verständigung, Praxis – entfaltet. Buck versucht unterschiedliche Typen der Analogie zu identifizieren und deren Funktionsweise und Darstellungsmittel zu differenzieren. Begrifflich wird nicht zwischen Beispiel (Paradigma) und Analogie trennscharf unterschieden (vgl. Schenk 2017, S. 267–281). Als „Form einführender Verständigung“ können Beispiele und Analogien gleichermaßen den Verständigungsprozess im Lernen und Lehren aufschließen: Beispiele eröffnen ein Verständnis, das der lebensweltlichen und zugleich der unterrichtlichen Verständigung zugrunde liegt. Beispiele zeigen, indem sie veranschaulichen und demonstrieren, sie bringen auf eine Spur. Diese „mäeutische Funktion des Beispiels“ (S. 156) wird von der reflexiven (vgl. S. 158), d. h. bildenden Funktion noch einmal übertroffen. Mit dem Beispiel gelingt es, das Vorverständnis im Horizont eines antizipatorischen Vorgriffs auf weitere Beispiele reflexiv einzuholen und damit die Erfahrung umzuwenden. Diese Bestimmung des exemplarischen Lernens wird kritisch gegen Klafki und Wagenschein (vgl. S. 131 f.) gewendet und als „praktische Verstehens- und Verständigungsweise“ ausgewiesen (S. 205). Sie zielt damit auf ein Können, das wie „jede gekonnte Kunst und jedes gekonnte Verfahren“ eingeübt werden muss (vgl. S. 212): „Einübung ist ein Modus des Lernens, der sich auf Fertigkeiten, Verfahrensweisen, ‚Techniken‘ hergebrachter, das heißt nicht ingenieurwissenschaftlich vermittelter Art, auf ‚Kunst‘ (Artes), auch auf die ‚schönen‘ Künste, bezieht. Wir können sagen: eingeübt wird alles das, was nicht Thema gegenständlichen Wissens (‚Theoria‘) ist, sondern nur als die Praxis der ‚Ausübung‘ existiert.“ (S. 212 f., vgl. Brinkmann 2012)

Aufnahmen und Herausforderungen

Bucks Entwurf hat in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in vielfältiger Weise zu anregenden, grundlegenden und weiterführenden Überlegungen und Forschungen geführt (vgl. Schenk/Pauls 2014). Insbesondere erhält die phänomenologische Erziehungswissenschaft und die phänomenologisch orientierte Erfahrungstheorie vielfältige Impulse und Denkanstöße von Günther Bucks Werk (vgl. Lippitz 1984, 1989, 1992, 1993, 2003; Schütz 1984; Meyer-Drawe 1982, 1986, 1996, 2003; Brinkmann 2010, 2012, 2015, 2016b, 2018a/b; Brinkmann et al. 2015, 2017).

Die produktive Aufnahme von Günther Bucks epagogischer Erfahrungs- und Lerntheorie als Umlernen wird in der gegenwärtigen Diskussion der

wissenschaftlichen Pädagogik vor allem durch leib- und sprachtheoretische Neuansätze herausgefordert (vgl. Schenk 2014, 2017). Es wird vielfach Bucks bewusstseinsphilosophisch orientiertes Konzept des Lernens kritisiert, mit dem leibliche, implizite, d. h. nicht-sprachliche und nicht-kognitive Momente der Erfahrung, nicht angemessen eingeholt werden können. Der epagogische Gang der Erfahrung wird einerseits in seiner Kontinuitätsunterstellung kritisch gesehen. Andererseits wird Bucks Fokus auf die bestimmte Negation im dialektischen Erfahrungsprozess als „disziplinierte Negativität“ kritisiert, mit der die radikale Erfahrung von Fremdheit und Andersheit ausgeschlossen wird (vgl. Meyer-Drawe 2003; Koller 2014; Schäfer 2014; Brinkmann 2014).

Eine weitere kritische Frage stellt sich hinsichtlich Bucks Identifizierung von Erfahrung, Versehen und Praxis im Horizont der hermeneutischen Konzeptionierung des Wirkungs- und Traditionszusammenhangs (Brüggen 2014). In der vorausgesetzten Identität von Erfahrung, Bildung, Praxis und Verstehen zeigt sich das Erbe der Hermeneutik bei Buck (und Gadamer (vgl. Brinkmann 2014)). Zeitgenössische phänomenologische Ansätze – etwa bei Eugen Fink und Rombach – hätten gegebenenfalls weiterführende Perspektiven geben können, erstens hinsichtlich einer Differenzierung von Struktur der Erfahrung in unterschiedlichen Erfahrungs- und Praxisfeldern, zweitens hinsichtlich einer Unterscheidung von lebensweltlichen und wissenschaftlich-technischen Erfahrungen sowie drittens hinsichtlich der Differenz von erlebten Erfahrungen einerseits und ihrer sprachlichen bzw. empirisch-wissenschaftlichen Rekonstruktion andererseits (vgl. Brinkmann 2018a). Damit wären die „Rückwege aus der Entfremdung“ womöglich verstellt, allerdings auch neue Wege für eine phänomenologische Bestimmung der Aufgaben von Pädagogik und Erziehungswissenschaft eröffnet. Überhaupt verbindet sich mit Bucks Lern- und Erfahrungstheorie ein starkes und autonomes Subjekt aufklärerischer und humanistischer Provenienz, welches im Zuge poststrukturalistischer und dekolonialisierter Zugänge rekonstruiert worden ist (vgl. Brinkmann 2014).

Bisher aber sind eine ganze Reihe von Aspekten des Werks von Günther Buck in der Rezeption der wissenschaftlichen Pädagogik noch nicht ausgewertet. Erstens besteht nach wie vor die Herausforderung, phänomenologische bzw. leibphänomenologische und sprachtheoretische bzw. diskurstheoretische Zugänge von Bucks Lerntheorie aus (und umgekehrt) noch einmal genauer zu durchdenken. Insbesondere können Bucks Gedanken, würden sie noch einmal im Horizont von Leib, Sprache und Reflexion weiterentwickelt werden, wesentliche Anregungen für die Bestimmung einer pädagogischen Lerntheorie im Sinne einer bildungstheoretischen Bestimmung von Lernen als Erfahrung liefern. Zweitens gibt dieses Werk aufgrund seiner hermeneutischen Vermittlung von Induktion und Deduktion Anregungen für eine qualitative Forschung, die sich aktuell als

reflexive Empirie (Meseth et al. 2016) diesseits des Duals von qualitativer und quantitativer Forschung neu organisiert. Hier werden über erkenntnistheoretische, methodologische und methodische Belange hinaus Fragen der Gegenstandskonzeption und der Disziplinentwicklung verhandelt – Bereiche, zu denen Bucks Reflexionen wichtige Anregungen geben könnten. Mit Buck könnten nicht nur Fallanalysen als Verständigung über Beispiele bildungstheoretisch gerahmt, sondern diese auch forschungslogisch auf eine Praxis hin orientiert werden, die sich sowohl der Subsumtionslogik kausalistischer Zugänge als auch einer politischen und wissenschaftlichen Steuerungslogik entzieht (vgl. Hollstein 2014). Auf dem Feld der Didaktik könnten drittens Bucks wegweisende Überlegungen zu Beispiel und Analogie fruchtbar gemacht werden. Diese scheinen im Moment noch am wenigsten ausgeschöpft. Grundsätzlich ist das Beispiel als Grundmoment, phänomenologischer „Besinnung“ (Heidegger) durchaus anerkannt (vgl. Schütz 1984; Meyer-Wolters 2006). Gleichwohl bleibt das mäeutisch-bildende und entwerfende Potenzial des Beispiels in der didaktischen Forschung bisher noch wenig ausgeschöpft (vgl. Brinkmann 2018b). Schließlich und viertens könnten Bucks Überlegungen zu Lernen, Erfahrung, Beispiel und Verstehen für die Allgemeine Pädagogik, d. h. für Fragen nach dem Gegenstand der Disziplin fruchtbar gemacht werden. Bucks Anspruch geht nämlich weit über das Gebiet der Lerntheorie hinaus. Nicht nur Bildungstheorie, Beispieltheorie und Didaktik, sondern ein Entwurf einer praktischen Pädagogik als Handlungshermeneutik schwebte ihm vor.⁶ Diese vermag nicht nur Induktion und Deduktion, sondern Theorie und Praxis in einer reflexiven Weise zusammenbringen. Diesen Entwurf konnte Buck in seinem kurzen Leben nicht ausarbeiten – es zeichnet sich aber auf der Grundlage von Erfahrungslernen und Beispielverstehen als lebensweltliches Wissen aus der Praxis und für die Praxis in seinem Werk ab (vgl. Schenk 2017, S. 352).

Die oben genannten kritischen Rückfragen lassen sich so auch als Herausforderung für eine Pädagogik der Gegenwart verstehen, sich mit den grundlegenden und originellen Einsichten Günther Bucks neu zu beschäftigen und diese für Lern- und Bildungstheorie, Handlungs- und Praxistheorie sowie für Didaktik im Horizont aktueller Debatten aufs Neue fruchtbar zu machen. Die vorliegende Neuauflage soll dazu einen Beitrag leisten und Grundlage schaffen.

⁶Sabrina Schenk (2017) hat in ihrer umfangreichen Werkinterpretation Bucks Grundgedanken im Sinne einer Handlungshermeneutik zusammengefasst, systematisiert und in Reflexionsschleifen mit dem Gegenwartsdiskurs der wissenschaftlichen Pädagogik abgeglichen. Sie beantwortet darüber hinaus aktuelle Fragen und Probleme der Disziplin mit Buck auf neue Weise mit Buck – einer Disziplin, die sich ggf. wieder als praktische Wissenschaft verstehen könnte.

Literatur

- Benner, Dietrich. 2005. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. Einleitung. In *Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 51*. Hrsg. Dietrich Benner, 7–23. Weinheim and Basel.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.). 2010. *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Brinkmann, Malte. 2012. *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte. 2014. Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik der Erfahrung. In: Sabrina Schenk und Torben Pauls (Hg.): *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn: Schöningh Paderborn, S. 199–222.
- Brinkmann, Malte. 2015. Phänomenologische Methodologie und Empire in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Buchreihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 1*, Hrsg. M. Brinkmann, R. Kubac und S. S. Rödel, 33–59. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte. 2016a. Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In *Aufmerksamkeit. Neue humanwissenschaftliche Perspektiven. 1. Aufl. Buchreihe Edition Kulturwissenschaft, Bd. 99*, Hrsg. J. Müller, A. Nießeler und A. Rauh, 115–148. Bielefeld: transcript. Wieder veröffentlicht In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Buchreihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 4*, Hrsg. Malte Brinkmann, 543–568. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte. 2016b. Phenomenological theory of Bildung and education. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* Hrsg. Michael A. Peters 1–7. Singapore: Springer VS.
- Brinkmann, Malte. 2018a. Einleitung. In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Buchreihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 4*, Hrsg. Malte Brinkmann, 1–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte. 2018b. *Forschendes Lernen: Methodologische und didaktische Überlegungen zum Beispielverstehen*. ResearchGate https://www.researchgate.net/publication/325398017_Forschendes_Lernen_Methodologische_und_didaktische_Uberlegungen_zum_Beispielverstehen. Zugegriffen: 03. Oktober 2018.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.). 2018c. *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Buchreihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 4*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M., M. F. Buck, und S. S. Rödel (Hrsg.). 2017. *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Buchreihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 3*. Wiesbaden: Springer VS.

- Brinkmann, M., R. Kubac, und S. S. Rödel (Hrsg.). 2015. Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Buchreihe *Phänomenologische Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüggen, Friedhelm. 2014. Bildung und Hermeneutik. Notizen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, Hrsg. S. Schenk und T. Pauls, 25–38. Paderborn: Schöningh.
- Buck, Günther. 1950. *Das Denken Paul Valéry's*. Dissertation (unveröffentlichtes Typoskript).
- Buck, Günther. 1973. Selbsterhaltung und Historizität. In *Geschichte, Ereignis und Erziehung*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 5, Hrsg. R. Koselleck und W. Stempel, 29–94. München: Fink.
- Buck, Günther. 1975a. Hegel als Denker der Kontinuität. In *Positionen der Negativität*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 6, Hrsg. Harald Weinrich, 491–493. München: Fink.
- Buck, Günther. 1975b. „Die Freudigkeit jenes Sprungs ...“. *Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios*. In *Positionen der Negativität*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 6, Hrsg. Harald Weinrich, 155–176. München: Fink.
- Buck, Günther. 1979. Über die Identifizierung von Beispielen – Bemerkungen zur ‚Theorie der Praxis‘. In *Identität*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 8, Hrsg. O. Marquardt und K. Stiele, 61–81. München: Fink 1996 (1979).
- Buck, Günther. 1981a. *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Buck, Günther. 1981b. Von der Texthermeneutik zur Handlungshermeneutik. In *Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 9, Hrsg. M. Fuhrmann, H.-R. Jauß und W. Pannenberg, 525–535. München: Fink.
- Buck, Günther. 1981c. Über einige Schwierigkeiten beim Versuch, den Cimetière marin zu interpretieren. In: *Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 9, Hrsg. M. Fuhrmann, H.-R. Jauß und W. Pannenberg, 273–310. München: Fink.
- Buck, Günther. 1981d. Le Cimetière marin: Zu den Übertragungen von Rilke und Kurzias. In *Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 9, Hrsg. M. Fuhrmann, H.-R. Jauß und W. Pannenberg, 361–364. München: Fink.
- Buck, Günther. 1967, 1969², 1989³. *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*.
- Buck, Günther. 1984a. *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. München: Fink.
- Buck, Günther. 1984b. Das Lehrgespräch. In *Das Gespräch*. Buchreihe *Poetik und Hermeneutik*, Bd. 11, Hrsg. K. Stiele und R. Warning, 191–210. München: Fink 1996 (1984).
- Buck, Günther. 1985. *Herbarts Grundlegung der Pädagogik* (als Habilitationsschrift vorgelegt 1968).
- Buck, Günther. 1989. *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, Hrsg. Ernst Vollrath. 3. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Dollinger, Bernd (Hrsg.). 2008. *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fink, Susanne. 2006. Die Biographie Eugen Finks. In *Eugen Fink – Sozialphilosophie, Anthropologie, Kosmologie, Pädagogik, Methodik*, Hrsg. Anselm Böhmer, 267–276. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heidegger, Martin. 1994. *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Hrsg. Petra Jaeger. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Hollstein, Oliver. 2014. Die Vieldeutigkeit von Beispielen. Auf dem Weg zu einer theorieorientierten Bildungsforschung. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, Hrsg. S. Schenk und T. Pauls, 119–140. Paderborn: Schöningh.
- Husserl, E., und L. Landgrebe. 1999. *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. 7. Aufl. Hamburg: Meiner.
- Koller, Hans-Christoph. 2011. *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2014. Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, Hrsg. S. Schenk und T. Pauls, 75–90. Paderborn: Schöningh.
- Koller, H.-C., R. Reichenbach, und N. Ricken. 2012. Einleitung. In Philosophie des Lehrens, Hrsg. H.-C. Koller, R. Reichenbach und N. Ricken, *Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE*, 7–14. Paderborn: Schöningh.
- Lippitz, Wilfried. 1984. Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik. In *Beschreiben – Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik*, Hrsg. H. Danner und W. Lippitz, 81–90. München: Röttger.
- Lippitz, Wilfried. 1989. Lernen im Kontext kindlicher Lebenswelt – Bruchstücke einer phänomenologischen Theorie des Lernens. In *Artikulation der Wirklichkeit: Festschrift zum Geburtstag von S. Oppolzer*, Hrsg. H. Hierdeis und H. S. Rosenbusch, 146–155. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lippitz, Wilfried. 1992. "Lebenswelt" – kritisch betrachtet: Ein Wort und viele Konzeptionen: Zur Karriere eines Begriffs. *Neue Praxis* 22 (4): 295–313.
- Lippitz, Wilfried (Hrsg.). 1993. *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. 1. Aufl. Weinheim: dtv.
- Lippitz, Wilfried (Hrsg.). 2003. *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Luft, S., und M. Wehrle (Hrsg.). 2018. *Husserl-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 1. Aufl. 2018. Stuttgart: J.B. Metzler, Part of Springer Nature – Springer-Verlag GmbH.
- Meyer-Drawe, Käte. 1982. Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 58 (4): 510–524.
- Meyer-Drawe, Käte. 1986. Das Risiko des Lernens. *Friedrich Jahresheft: Lernen – Ereignis und Routine* (4): 138–140.
- Meyer-Drawe, Käte. 1996. Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik: Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II*, Hrsg. M. Borelli und J. Ruhloff, 85–99. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Wieder veröffentlicht In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Grundlagentexte von den Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Buchreihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 4.*, Hrsg. Malte Brinkmann, 363–378. Wiesbaden: Springer VS.

- Meyer-Drawe, Käte. 2003. Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4): 505–514. Wieder veröffentlicht In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Grundlagentexte von den Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Buchreihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 4., Hrsg. Malte Brinkmann, 423–434. Wiesbaden: Springer.*
- Meyer-Drawe, Käte. 2008. *Diskurse des Lernens. München: Fink.*
- Meyer-Wolters, Hartmut. 2006. Denen die Daten – uns die Spekulation. Zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungsphilosophie. In *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, Hrsg. L. Pongratz und M. Wimmer, 37–65. Bielefeld: Janus-Presse.
- Meseth, Wolfgang; Dinkelaker, Jörg; Neumann, Sascha; Rabenstein, Kerstin; Dörner, Olaf; Hummrich, Merle; Kunze, Katharina (Hg.). 2016. *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt forschung.*
- Pauls, Torben. 2009. *Bildung und Praxis. Studien zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks. Würzburg: Ergon.*
- Schäfer, Alfred. 2014. Domestizierte Negativität. Anmerkungen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, Hrsg. S. Schenk und T. Pauls, 55–74. Paderborn: Schöningh.
- Schenk, Sabrina. 2014. Praktische Pädagogik als Handlungshermeneutik. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, Hrsg. S. Schenk und T. Pauls, 181–198. Paderborn: Schöningh.
- Schenk, Sabrina. 2017. *Praktische Pädagogik als Paradigma. Eine systematische Werklektüre der Schriften Günther Bucks. Paderborn: Schöningh.*
- Schenk, S., und T. Pauls (Hrsg.). 2014. *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Schöningh.*
- Schütz, Egon. 1984. *Fall und Beispiel als pädagogisch-anthropologische Kategorien. Vorlesung, Universität zu Köln SS 1984. Egon-Schütz-Archiv und Universität Köln. <http://www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de/10.pdf>. Zugegriffen: 03. Oktober 2018.*

Inhaltsverzeichnis

Teil I Lernen und Erfahrung

1	Die Thematisierung des Lernens	3
2	Einleitende Erörterung des Zusammenhangs von Lernen und Erfahrung	7
3	Das Phänomen des Lernens und der Streit zwischen Empirismus und Apriorismus	17
4	Aristoteles: Lernen und Epagoge	25
5	Antizipation und negative Instanz	47
6	Husserls Analyse der Erfahrung	57
7	Die Dialektik der Erfahrung	79

Teil II Induktion und Beispiel

1	Das Beispiel als Epagoge – Das Versäumnis der herkömmlichen Theorie des Beispiels	93
2	Chr. Wolffs Lehre vom Exemplum	97
3	Kants Theorie des Beispiels	111
4	Beispiel und Fall – Veranschaulichung und Demonstration	131
5	Der vielfache Verwendungssinn des Ausdrucks „Beispiel“	137
6	Das Beispiel und die Sprachspiele (Wittgenstein) – Das Beispiel und die Konzeptionen (Hans Lipps)	143

7	Analyse der Struktur des Beispiel-Verstehens	153
8	Das Beispiel und der philosophische Begriff	167
Teil III Analogie und Analogie-Verstehen		
1	Das Vorverständnis als Voraussetzung allen Lehrens	173
2	Zur Geschichte des Analogie-Begriffs	177
3	Die Theorie der biblischen Parabel in der theologischen Hermeneutik	181
4	Die epagogische Struktur des Analogie-Verstehens	189
4.1	Einleitung	189
4.2	Die heuristische (logische) Funktion und die Verständigungs-Funktion der Analogie	190
4.3	„Hypotypose“	194
4.4	Analogie und Erfahrung – Die Operation des Analogieverständnisses	202
4.5	Analogie-Struktur und Erfahrungshorizont	206
4.6	Der Gang von Analogon zu Analogon – Urteilkraft und Lernen	210
4.7	Analogie und Gewohnheitsbildung – „Assoziation“	214
4.8	Paradigmatische Antizipation und negative Instanz	219
4.9	Die Struktur des Analogie-Verstehens	223
5	Typen der Analogie	227
5.1	Die beiden Grundtypen der Analogie: Epagogische Analogien und apagogische Analogien	227
5.2	Darstellende (veranschaulichende) Analogien	229
5.3	Schemata	231
5.4	Direkt abbildende und analoge Modelle	233
5.5	Nachträge zur epagogischen Analogie	238
5.6	Zusammenfassung: Typologie der Analogien	240
	Literatur	245

Einleitung

Die folgenden Abhandlungen sind Teile einer Untersuchung über die einfachen Formen der einführenden Verständigung. *Einführende* Verständigung nennen wir das Lehren im Unterschied zu anderen Verständigungsarten wie etwa der einfachen Mitteilung von etwas, bei der man voraussetzt, dass der andere über den jeweiligen Verstehenshorizont schon verfügt, innerhalb dessen man ihm etwas mitteilt. Dass man durch die Mitteilung etwas Neues, vorher noch nicht Bekanntes erfährt, bedeutet noch nicht, dass der Mitteilende einen etwas „gelehrt“ habe. Denn Lehren heißt vornehmlich: den anderen über die jeweiligen Voraussetzungen einfacher Mitteilung verständigen. Auch die Verständigung durch Beweis ist nicht ohne weiteres einführende, d. h. Verständnis erst eröffnende Verständigung, obwohl diese Art, jemandem durch Ableitung aus Bekanntem etwas Neues beizubringen, seit Aristoteles als eine Art des Lehrens gilt.

Die spezifische „Kunst“ des Lehrens, die darin besteht, Verständnis zu eröffnen, ist nicht auf die reflektierten, methodisch ausgebildeten Formen des Lehrens beschränkt. Schon unser alltägliches Miteinander-Reden, das gemeinsame Besorgen der Lebenspraxis ist von elementaren Formen des Verständlichmachens durchsetzt, die auch der planmäßigen Unterrichtung und Unterweisung zugrunde liegen. Derartige Elemente sind z. B. die Analogie und das Beispiel, beides Verständigungsformen von universaler Bedeutung. Der Verständigung durch das Beispiel ist die zweite Untersuchung gewidmet, der durch die Analogie die dritte.

Jedes Lehren impliziert, auch da, wo es ohne eigenes methodisches Bewusstsein und bloß okkasionell geübt wird, ein bestimmtes Verständnis des *Lernens*, dem es dient und an dessen Struktur es sich orientiert. Die Möglichkeit des Lehrens gründet im Lernen, dessen den jeweiligen Inhalten zugeordnete Gangstruktur das Grundmuster für die planmäßige oder gelegentliche Belehrung durch andere vorzeichnet. Diese Priorität des Lernens – und das bedeutet: der Selbstvermittlung von Wissen, von Haltungen und Verhaltensweisen vor der Vermittlung

durch andere – zeigt sich in schöner Deutlichkeit gerade an solchen elementaren Formen wie der Analogie und dem Beispiel. Das Anführen von Analogien und Beispielen wiederholt und arbeitet ein Verfahren aus, dessen sich das einsame Erfahren und Lernen von selbst bedient, indem es Analogien bemerkt und aufsucht und das Besondere ohne weiteres als über sich hinausweisendes Paradigma nimmt. Es genügt hier, auf das beständige Analogisieren und Sich-Orientieren am Beispiel hinzuweisen, das uns die Sprache als universaler Vermittlungshorizont bei ihrer Erwerbung wie in ihrem ganzen Gebrauch nahelegt. Dieser Hinweis auf die sprachliche Dimension des Lernens macht auch klar, dass „einsames“ Lernen nicht kommunikationsfreies Lernen ist. Jedes Lernen, auch das einsame, geht in dem auch die Selbstvermittlung umgreifenden Vermittlungshorizont der Sprache vor sich. Es ist Lernen in einer immer schon ausgelegten und als solche, ohne weiteres belehrenden Welt.

Beides, die Verständigung und das Lernen, soll im Folgenden auf eine Struktur hin ausgelegt werden, die wir als *Induktion* zu fassen versuchen. Es ist klar, dass dazu der übliche, wissenschaftstheoretische Begriff der Induktion nicht ausreicht. Es gibt jedoch in der Neuzeit neben dem wissenschaftstheoretischen auch einen pädagogischen Begriff der Induktion, an den hier zu erinnern ist. Das Problem der rechten „Methode“, des Ganges von der Anschauung zum Begriff, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Bekannten zum Unbekannten usw., ist hier stets ein Problem der Induktion in einem weiteren als nur wissenschaftstheoretischen Sinn. Der Pädagoge Diesterweg konnte sagen, „daß die induktive Methode fast durchgängig als die bildende Elementarmethode anzuerkennen sei“ (Diesterweg 1962, S. 352). Schon bei Comenius ist der Stufengang der Bildung (*formatio*) ein Geschehen der „*inductio*“, der Hinführung durch das Einzelne zur Erkenntnis des Allgemeinen.⁷ Mit diesem Begriff der Induktion stellt sich Comenius aber, wie sich leicht zeigen lässt, ausdrücklich in die Tradition eines Begriffes, den zum ersten Mal Aristoteles in einem umfassenden, den wissenschaftstheoretischen und den didaktischen Aspekt einschließenden Sinn gebraucht.⁸ Der Begriff der *ἐπαγωγή* bezieht sich bei Aristoteles auf den Prozess des philosophischen Prinzipienenerwerbs; er meint aber auch das Geschehen des alltäglichen Lernens und Belehrens, wie es in der Rhetorik untersucht wird.

⁷Vgl. *Didactica magna* XVII, 28: „*per inductionem singularium formatur intellectus universalium*“ (Comenius 1657/1957, I, 83).

⁸Vgl. dazu die Berufung auf Aristoteles, den Comenius über einen Gewährsmann (Joh. Bel-larinus) zitiert, in: *Conatum pansophicorum dilucidatio* (Comenius 1657/1957, II, 462).

Überhaupt ist mit ἐπαγωγή eine einheitliche Struktur allen Lernens (μάθησις) und des darauf bezüglichen Lehrens gemeint. Von nun an ist die Frage nach dem Wesen des Lernens immer zugleich eine Frage nach der Geschehensstruktur der Erfahrung.

Schon die alltägliche Rede setzt Lernen und Erfahrung in eine gewisse Beziehung zueinander. Beide Ausdrücke werden hier sogar synonym gebraucht, wenn auch innerhalb bestimmter Grenzen, die festlegen, dass manche Arten des Lernens, wie z. B. das Üben, keine Weisen der Erfahrung sind. Das Wort „Erfahrung“ (und dementsprechend das Wort „Lernen“) hat eine doppelte Bedeutung. Es meint einmal die einzelnen Erfahrungen von etwas. Die einzelnen Erfahrungen sind das erste, mit dem unser Wissen anfängt; mit ihnen hebt, wie Kant sagt, unsere Erkenntnis an. Sie sind die „erste Belehrung“ (Kant 1952, Einleitung, A1) die wir empfangen. Erfahrung meint zugleich einen Prozess, in dem uns immer Neues zuwächst aufgrund schon gemachter Erfahrung. In der Erfahrung breitet sich unser Wissen aus, es geht in die „Breite“ der Erfahrung. Erfahrung bedeutet hier nicht nur die erste Belehrung, sondern auch den Zuwachs an Belehrung. – Das Wort „Erfahrung“ weist zweitens auf eine Struktur hin, die wir die innere Rückbezüglichkeit der Erfahrung nennen wollen. Diese Rückbezüglichkeit bestimmt schon den Zuwachsscharakter der Erfahrung. An jeder Erfahrung machen wir nämlich eine Erfahrung über diese Erfahrung. Diese zweite Erfahrung richtet sich nicht auf den Inhalt der ersten Erfahrung, sondern darauf, „was die erste Erfahrung als solche bedeutet bzw. darauf, in welcher Weise die erste Erfahrung die Konsequenz bezüglich weiterer Erfahrungen im Vorhinein bestimmt“ (Szilasi 1961, S. 28). Zugleich macht der Erfahrende auch eine Selbsterfahrung: Er erfährt etwas über seine Verhaltensweisen und lernt etwas über künftige Verhaltensweisen. Erst in dieser Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentlich belehrende Kraft der Erfahrung.

Von hier aus wird deutlich, dass die besondere Aufmerksamkeit bei der Untersuchung der Gangstruktur der Epagoge (ἐπαγωγή) der Funktion des zu jeder Epagoge gehörenden Vorwissens gelten muss. Denn nicht nur beruht das Lernen auf einem Vorwissen, sondern es impliziert auch eine Konfrontation mit diesem Vorwissen: sei es als das Wechselspiel zwischen den in jeder Erfahrung wirksamen Antizipationen und ihrer Bewährung und vor allem ihrer Widerlegung, sei es als die aneignende Vergegenwärtigung derjenigen zu aller Erfahrung gehörenden Voraussetzungen, die in der Sprache der neuzeitlichen Philosophie „a priori“ heißen.

Eine ausgezeichnete Form solcher Konfrontation mit dem in der Erfahrung wirksamen Vorwissen ist das Beispiel-Verstehen. Der Ausdruck „Beispiel“

bedeutet herkömmlicherweise mit gutem Grund so viel wie „Erfahrungsbeispiel“, und auch diejenigen Beispiele, die bloß „ausgedachte“, konstruierte Beispiele sind, erhalten ihre Verständlichkeit dadurch, dass sie auf eine mögliche Erfahrung rekurren. Das Einleuchtende der Beispiele beruht aber nicht einfach darauf, dass sie in einem unbestimmten Sinn an eine vorliegende Erfahrung „anknüpfen“, sondern dass sie daran etwas bewusst machen, das in ihr stillschweigend vorverstanden ist. Diese Rückwendung auf das Vorverständnis an Hand des Beispiels ist in Stufen geringerer oder größerer Allgemeinheit und Ausdrücklichkeit möglich. Die exemplarische Vergegenwärtigung des Vorwissens kann dabei noch in den Gang der Erfahrung selbst einbehalten sein; sie kann sich aber auch als philosophische Reflexion auf die Erfahrung im Ganzen richten und so deren Gang in gewisser Weise vollenden.

Die folgenden Untersuchungen wollen die im aristotelischen Gedanken der Epagoge eröffnete thematische Weite bewahren und zugleich die darin leitende Idee eines in sich gestuften und reflektierten Ganges der Erfahrung herausarbeiten – eines Ganges, den Hegel, der Vollender des Gedankens der Epagoge, in der ‚Phänomenologie des Geistes‘ als den Gang der *Bildung* dargestellt hat. Als Beitrag zu einer Theorie der Bildung (und im Besonderen zur bildungstheoretischen Klärung des didaktischen Prinzips des exemplarischen Lehrens und Lernens), nicht nur als methodologische Erörterung über ein in der Literatur vernachlässigtes pädagogisches Hilfsmittel will auch die Untersuchung über das Beispiel verstanden werden.