

6. Hermeneutik und Phänomenologie als Forschungszugänge

6.1 Methodologische Forschungszugänge

Die vorliegende Arbeit ist eine systematisch-analytische Arbeit, die sich methodologisch an den Zugängen der Hermeneutik und der Phänomenologie orientiert. Die Such- und Findebewegungen während des Forschungsprozesses, die zu immer neuen Fragen und Antwortversuchen geführt haben, lassen sich zudem methodisch als heuristischer Prozess beschreiben. Dazu bemerken Bortz und Döring (2016): »Die Funktion von Heuristiken liegt insbesondere darin, neue Denk- und Handlungsoptionen zu eröffnen und zu verhindern, dass man sich in einer ›Sackgasse‹ verrennt.« Doch alludieren sie damit nur auf eine Strategie im Forschungsprozess, die zwar relevant für »alltägliche Problemlösungen« sei, die Theoriebildung aber ansonsten in der Exploration aufgehe. Im Gegensatz dazu betont Kleining in seinem qualitativ-heuristischen Verfahren dezidiert die Bedeutung von Heuristiken für die Theoriebildung, um die Theoriegenerierung nachvollziehbarer zu machen (Kleining 1994). Deswegen wurde zur besseren Nachvollziehbarkeit bei der Ideenentwicklung methodologisch die qualitativ-heuristische Sozialforschung von Kleining berücksichtigt, um die »Theoriebildung transparenter zu machen« (Döring/Bortz 2016).

Das hermeneutische Verständnis von Gadamer (1965), welches dieser insbesondere in seiner Monographie »Methode und Wahrheit« herausarbeitete, ist für die vorliegende Arbeit anschlussfähig, da sein Ansatz einen weiten Zugang ermöglicht, um die herausgearbeiteten Forschungsdesiderata zu beantworten.

Im Bereich der Phänomenologie wird insbesondere auf den Strukturgedanken und die Lebenswelt als unhintergebarer Sinnhorizont Bezug genommen. Dies tritt am deutlichsten in der Philosophie der Lebenswelt von Husserl (2012) und in den daran anschließenden Gedankengängen des Lebensweltansatzes für die Soziologie von Schütz und Luckmann (2017) hervor, die zunächst, nach dem Ableben von Schütz, von Luckmann 1979 und 1984 publiziert wurden. Im Bereich der Forschungszugänge lassen sich mit Klauer und Leutner (2012, 17) deskriptive, präskriptive und normative Zugänge zur Forschung unterscheiden. Die deskriptive Forschung beschreibt nicht nur, sondern

sie möchte die Realität erfassen und erklären. Die präskriptive Forschung oder gestaltungsorientierte Bildungsforschung (Kerres 2018) erfährt ihre Begründung aus der Anwendungsforschung. Diese ist grundsätzlich in den Ingenieurwissenschaften oder auch in Teilbereichen der Medizin (wie der Anatomie) bedeutsam. Exemplarisch kann hier Design-Based Research genannt werden, da dieser Ansatz auch in der Erforschung digitaler Medien in der Schule und zur Konzeption von digitalen didaktischen Designs angewandt wird (Jahnke 2017; Genz/Bresges 2017). Als dritter Bereich ist der normative bzw. der normativ-reflexive Zugang zu nennen. An dieser Stelle werden Fragen gestellt, wie sich Bildung oder Kompetenzen konstituieren und bildungstheoretisch begründen lassen. Kerres fasst diesen Zugang wie folgt zusammen: »Antworten werden entwickelt durch die analytische Durchdringung der zugrunde liegenden Problematik, durch die Analyse von Datenmaterial und historischen Quellen sowie die Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungspraxen. Letztlich geht es darum, Phänomene und Zusammenhänge zu verstehen« (Kerres 2018, 77). In einer Überarbeitung von 2024 bezieht sich Kerres nicht mehr auf die drei Forschungszugänge von Klauer und Leutner, sondern ersetzt den normativ-reflexiven Zugang durch Bildungstheorie (Kerres 2024). Aufgrund der besseren Passung wird im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit an der Dreiteilung von Klauer und Leutner festgehalten. Das Forschungsvorhaben knüpft an den deskriptiven sowie den normativ-reflexiven Zugang an. Ziel ist es, Erkenntnisse über Lernen und Bildung in der digitalen Lebenswelt zu gewinnen, um daraus Erkenntnisse für eine Didaktik digitaler Technologien zu generieren.

6.2 Haftstellen an die Hermeneutik

Der Begriff Hermeneutik entstammt dem Griechischen (Kron 1999, 208). Das Verb »hermeneuein« bedeutet dreierlei: aussagen (ausdrücken), auslegen (erklären) und übersetzen (dolmetschen)« (Danner 2006, 34). Zentral für die Hermeneutik ist der Begriff des Verstehens, und bis heute existieren zahlreiche divergierende Ansätze darüber, was unter Hermeneutik zu verstehen ist (ebd., 37). Weitgehende Einigkeit besteht dahingehend, dass die Interpretation von Texten einen Bereich der Hermeneutik darstellt (Danner 2006, 50; 99; Klafki 2006). In dieser engen Fassung beschäftigt sich die Hermeneutik mit der Auslegung von Texten oder anderen Indizien des menschlichen Lebens. Hermeneutik als »die Kunst des methodisch geleiteten Verstehens [...]« (Kaus/Günther 2022, 11) setzt sich nicht nur mit der Auslegung von historischen Texten auseinander, sondern bietet einen eigenen methodologischen Zugang.

Methodologisch bedeutet dann »auf die vom Wissenschaftler verwendeten Methoden zu reflektieren« (Klafki 2006, 132). Die Begriffe Methode und Verfahren werden bei Klafki synonym verwendet, obwohl er um die unterschiedlichen Bedeutungen weiß (ebd., 126). Die hermeneutischen Methoden zielen auf eine »rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten« ab (ebd.). Hermeneutik ist dann »die Reflexion auf die Eigenart dieser Verfahren« (ebd.), die sich innerhalb der Wissenschaftstheorie verorten lässt. Klafki (ebd.) unterscheidet zwischen zwei Hauptrichtungen in der Hermeneutik: dem systematischen und dem historischen Erkenntnisinteresse, wobei eine strikte Trennung

nicht immer einzuhalten oder gar sinnvoll ist. Klafki illustriert dies mit dem Beispiel des Spiels. Bezogen auf den Problemkreis von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und digitalen Technologien handelt es sich um ein systematisches Erkenntnisinteresse, wenn eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorierichtungen über digitale Technologien erfolgt. Dazu schreibt Klafki (2006, 128): »Er kann und wird dabei neben zeitgenössischen Texten vielleicht auch Texte von Autoren der Vergangenheit heranziehen [...]«.« Die Texte würden dann zu analysieren sein, was zur »Klärung gegenwärtiger Probleme« (ebd.) beitragen könnte. Alternativ könnte der historische Zugang der Hermeneutik verfolgt werden, wenn primär die Geschichte der Informations- und Kommunikationstheorien zu beleuchten sein würde.

6.2.1 Universale Hermeneutik nach Gadamer

Gadamer weist in seinen Überlegungen auf die Struktureinheit von »Verstehen und Auslegen« (Gadamer 1965, 313) hin. Als ein Drittes betont er die Anwendung, die er mit dem Begriff der Applikation als integralem Bestandteil der Hermeneutik ausweist (ebd.). Im hermeneutischen Prozess existiere keine Trennung zwischen »subtilitas intelligendi«, »subtilitas explicandi« und »subtilitas applicandi, das Anwenden«, so argumentiert er weiter. Verstehen, Auslegen und Anwenden gehören zum hermeneutischen Prozess (ebd., 313).

Zudem nimmt die hermeneutische Situation in Gadammers Hermeneutik eine Schlüsselstellung ein. Die hermeneutische Situation leitet er aus seinen Überlegungen im Kapitel *Geschichtlichkeit des Verstehens* her (Gadamer 1965). Für das Verstehen der hermeneutischen Situation müsse die »Wirkungsgeschichte« mitbedacht werden (ebd., 305). Er macht damit auf die Tatsache aufmerksam, dass es nicht ausreicht, die geschichtliche Situation zu reflektieren, sondern die eigene Geschichtlichkeit und deren Wirkungen müsse mitbedacht werden, was er als theoretische Forderung aufstellt (ebd.).

Zusätzlich zum historischen Phänomen in seinem objektiven Gegebensein gilt es, das eigene Involviert-Sein in die Wirkungsgeschichte mitzudenken oder anders gesagt: »Wenn wir aus der für unsere hermeneutische Situation im ganzen bestimmenden historischen Distanz eine historische Erscheinung zu verstehen suchen, unterliegen wir immer bereits den Wirkungen der Wirkungsgeschichte« (ebd., 305). Es ist an dieser Stelle nicht entscheidend, ab welchem Zeitraum von historischem Denken gesprochen wird, sondern vielmehr, dass dadurch wahre von falschen Vorurteilen unterschieden werden. Im Gegensatz zur Hermeneutik der Aufklärung und Romantik rehabilitiert Gadamer das Vorurteil als grundlegend für den hermeneutischen Prozess (ebd., 281). Eine hermeneutische Situation ist »die Situation, in der wir uns gegenüber der Überlieferung befinden, wie wir zu verstehen haben« (ebd., 307).

Im weiteren Verlauf führt er den Begriff des Horizontes ein (ebd., 307), womit er den einen Ort meint, »der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkt aus sichtbar ist.« Der Horizont kennzeichnet den Blick über die Situation hinaus. Gadamer schreibt dazu: »Entsprechend bedeutet die Ausarbeitung der hermeneutischen Situation die Gewinnung des rechten Fragehorizontes für die Fragen, sie sich uns angesichts der Überlieferung stellen« (ebd., 308). Applikation ist als ein relativer Begriff für die hermeneutische Situation essenziell, bei dem es nicht darum gehe, sich in das ursprüngliche Werk hin-

einzuversetzen, sondern eine Art Vermittlungsleistung als »Aufgabe der Vermittlung von Damals und Heute, von Du und Ich, die wir mit Applikation meinen [...]« (ebd., 339). Auf das Angewiesensein und die Bedeutung der Sprache für die Hermeneutik weist Gadamer (Gadamer 1965, 392; kurs. i. Orig.) hin: »Vielmehr ist die Sprache das universale Medium, in dem sich das Verstehen selber vollzieht.«

Das Verstehen von Texten vergleicht Gadamer dann auch mit einem Gespräch. Damit fasst er das Faktum zusammen, dass die Inhalte, auf die sich das Verständnis des Interpreten vom Verfasser bezieht, zur gemeinsamen Sache werden. Die hermeneutische Situation weist ergo Parallelen zu einem Gespräch auf, das sich zwischen Interpreten und Text vollzieht (Gadamer 1965, 391). Es sei deshalb von einem hermeneutischen Gespräch auszugehen. In diesem Gespräch bringe der Text »eine Sache zur Sprache« (ebd.), dies gelinge aber nur durch »die Leistung des Interpreten« (ebd.). Interpret und Text verweisen wechselseitig aufeinander und werden durch den Interpreten zu Sinn (ebd.). Gadamer sieht den Text nicht als objektive Gegebenheit, die es nachzuentdecken gelte, sondern als Situation für ein hermeneutisches Gespräch, das sich zwischen Interpreten und Text abspielt. Dieses Gespräch wird sprachlich realisiert, wobei bei Texten erschwerend hinzukomme, dass diese als »entfremdete Rede« einer »Rückverwandlung der Zeichen« (ebd., 397) bedürften. Hermeneutik sensu Gadamer zielt also auf einen Dialog zwischen Sache und Interpret ab, wobei die eigene Wirkungsgeschichte einen Ausgangspunkt der Reflexion darstellt. Die hermeneutische Situation war für die Auseinandersetzung mit den vorliegenden Texten zentral, wobei sich die Sinnkonstitution des Interpreten – hier durch Vorurteile über die digitale Lebenswelt – und der Verstehensprozess der ausgewählten Texte als hermeneutisches Gespräch auffassen ließen.

Gadamer (1965, 4) will seine universale Hermeneutik jedoch nicht als Methode verstanden wissen. Vielmehr wird Hermeneutik als »Welt erfahren, bildet ein wahrhaft hermeneutisches Universum, in das wir nicht wie in unübersteigbare Schranken eingeschlossen, sondern zu dem wir geöffnet sind.« Gadamers hermeneutisches Grundverständnis bildet für die vorliegende Arbeit den theoretischen Rahmen.

6.2.2 Hermeneutik in der Pädagogik

Die Hermeneutik als Wissenschaft hat in der Pädagogik eine lange Rezeptionsgeschichte, wird heutzutage jedoch gleichermaßen kritisch betrachtet. Kron sieht die Hermeneutik »als Mittelstellung zwischen Empirie und Phänomenologie« (1999, 208), was jedoch nicht bedeute, dass davon die übergreifende Bedeutung der Hermeneutik für alle Wissenschaften in Abrede gestellt werde (ebd.). Im Gegenteil, so konstatiert er, dass die »klassische Grundlagenfunktion der Hermeneutik für alle Wissenschaften, insbesondere für die Geistes-, Sozial und Kulturwissenschaften bleibt davon unberührt« (ebd.) bleibt. Die Hermeneutik hat in zahlreichen Grundlagenwerken über Forschungszugänge, Forschungsmethoden und methodologische Überlegungen einen festen Platz (Dederich et al. 2019; Kron 1999; Danner 2006; Koller 2017a).

Eine treffende Beschreibung über die Rolle der Hermeneutik im Kontext der Erziehungswissenschaften wurde von Klafki (2006) vorgelegt. Bereits vor fünfzig Jahren betont er, dass Hermeneutik nur in Ergänzung mit empirischen Verfahren zu sehen sei (Klafki 2006). Bei Klafki ist der Begriff der Hermeneutik breit ausgelegt; das heißt, er

ordnet auch die Geschichtswissenschaften der Hermeneutik zu. Zuzustimmen ist auch Klafkis (2006, 125) Aussage zur Bedeutung von normativen Implikationen innerhalb der Hermeneutik: »Dagegen muß hermeneutisches Vorgehen in dem hier gemeinten weiten Sinne des Begriffes heute notwendigerweise auch die ideologiekritische Fragestellung mit einschließen.«

Für den methodischen Gang und den Umgang mit Texten haben sich in der Hermeneutik einige Grundlagen hermeneutischer Arbeit herauskristallisiert: der hermeneutische Zirkel und die hermeneutische Differenz beim Auslegen, Interpretieren und Verstehen von Texten. Diese stellen keine kleinschrittigen Vorgaben dar, die es strikt einzuhalten gilt, sondern wirken im Hintergrund als konstitutive Strukturen in die hermeneutische Untersuchung hinein. Für das Verstehen macht auch Gadamer auf den hermeneutischen Zirkel aufmerksam, der besagt, »daß man das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstehen müsse« (Gadamer 1965, 296). Diese zirkuläre Bewegung, die logisch einen Zirkelschluss darstellt, wird deshalb von anderen auch als Spiralbewegung gedeutet (Klafki 2006, 145). Der hermeneutische Zirkel zeigt sich auch dem, der versucht, einen Text zu verstehen. Vorwissen führt zu einer gewissen Fragestellung, woraufhin eine Lektüre ausgewählt wird, die dann aufgrund des Textes wiederum zu einer Reflexion, Infragestellung oder Transformation des Vorwissens führen wird. Im hermeneutischen Gespräch stellt sich die hermeneutische Differenz als weitere Hürde heraus. Damit wird auf das Faktum verwiesen, dass die Idee des Autors und das subjektive Verständnis nicht übereinstimmen:

»Doch zunächst besteht eine hermeneutische Differenz zwischen Verstehendem und dem vom Autor Gesagten, und es bleibt letztlich offen, ob es zu einem endgültigen, kongruenten Verstehen kommt, ja überhaupt kommen kann.« (Danner 2006, 63)

Der hermeneutische Zirkel und die Differenz stehen wiederum in einem wechselseitigen Verhältnis, da der Zirkel zur Überwindung der hermeneutischen Differenz beitragen kann (ebd., 64). Wahrscheinlicher ist jedoch, dass es die fortlaufende Reflexion zu einem tieferen Verständnis kommt, aber »es bleibt letztlich offen, ob es zu einem endgültigen, kongruenten Verstehen kommt, ja überhaupt kommen kann« (ebd., 63).

6.3 Anknüpfungspunkte an die Phänomenologie

Die Phänomenologie als eigenständige Theorierichtung nimmt ihren Ausgangspunkt in der Philosophie von Husserl (Fellmann 2015, 11). Husserls Gedankengänge wurden in den philosophischen Schriften von Heidegger weiterentwickelt und stießen auf breite Resonanz. Im Anschluss kristallisierten sich unterschiedliche Strömungen heraus, die einen großen Einfluss auf die Ideengeschichte des 21. Jahrhunderts hatten. Neben Heidegger wird die Phänomenologie mit vielen Denkern in Verbindung gebracht u.a. Merlau-Ponty, Sartre, Waldenfels, aber auch Derrida (ebd.). Phänomenologie wird als die »Lehre von den Erscheinungen« verstanden. Etymologisch geht das Wort auf das griechische Wort *phainómenon* zurück und bedeutet »das was erscheint, was klar vor uns liegt« (Danner 2006, 132).

Die Phänomenologie hat auch in der Pädagogik als Zugang zu Phänomenen eine über hundertjährige Tradition (Brinkmann 2017a, 17). In der Folge sind viele für die Pädagogik relevante und bedeutsame Beiträge entstanden, die zu einer kritischen Auseinandersetzung zu zentralen pädagogischen Begriffen wie Lernen, Erfahrung und Bildung geführt haben, wofür exemplarisch auch die Arbeiten von Meyer-Drawe (2012) über das Lernen besonders erwähnenswert sind. Gemeinsam bleibt den phänomenologischen Ansätzen, dass sie auf die Rezeption der Publikationen von Husserl zurückgehen (Fellmann 2015, 11). Mit Danner (2006, 136) sollte aber im Hinterkopf behalten werden, dass es einen Unterschied macht, ob von Phänomenologie im Kontext der Philosophie oder als phänomenologischer Methode ausgegangen wird, die selbst innerhalb der Erziehungswissenschaften als »angewandte Phänomenologie« vielfältigen Zugängen unterworfen ist.

6.3.1 Grundgedanken der Phänomenologie Husserls

Husserls Werk liegt als Husserliana vor, wobei viele Werke erst posthum veröffentlicht worden sind. Das Wort Phänomen hat bei Husserl (1950b, 14) eine doppelte Bedeutung – im Gegensatz zum Allgemeinverständnis eines Phänomens als der Erscheinung des Gegenstandes (Zahavi 2012, 13). Die Doppelsinnigkeit resultiert aus der Verknüpfung von »Erscheinen« und »Erscheinenden«, die dem Begriff zugeschrieben wird (Husserl 1950b, 14). Husserl geht es um die Gewinnung des Wesens des Gegenstandes (ebd., 14). Phänomene sind dem Bewusstsein als »intentionale Bewusstseinsakte« gegeben und sind »intentionale Gegenstände«, wenn sie ins Bewusstsein rücken (Danner 2006, 141). Die Phänomenologie ist somit die Wissenschaft vom Wesen der Phänomene.

Husserl selbst sieht Phänomenologie auch als »eine Methode und Denkhaltung« (Husserl 1950b, 23). Er grenzt die Phänomenologie von der Psychologie ab, auch wenn sie mit vermeintlich Ähnlichem, nämlich »dem Ich und dem ›Bewußtsein«, mit allen Erlebnisarten, Akten, Aktkorrelaten [...]« (ebd., 5) zu tun hat.

Bereits hier weist Husserl auf den natürlichen Standpunkt des Menschen hin, der einerseits von der »Welt, wie sie uns gegenübersteht«, und andererseits vom »Ich-Bewusstsein, wie es sich der psychologischen Erfahrung darbietet«, ausgeht. Von diesem Ausgangspunkt entfaltet Husserl sein phänomenologisches Verständnis, um schlussendlich »den freien Horizont der ›transzendental gereinigten Phänomene gewonnen« (ebd., 5) zu haben.

Transzendental spricht also die BewusstseinsEbene an (Danner 2006, 140). Die Abgrenzung zur Psychologie wird dadurch erklärt, dass die Phänomenologie keine Erfahrungswissenschaft sei, sondern sich als »Wesenswissenschaft (als eidetische Wissenschaft)« (ebd., 6) verstehe. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass Husserl sich nicht auf reale Gegenstände bezieht, sondern auf Bewusstseinsakte, die dem transzendentalen Bewusstsein gegeben sind: »Nicht eine Wesenslehre realer, sondern transzendental reduzierter Phänomene soll unsere Phänomenologie sein« (ebd., 6). Damit sind die dem Bewusstsein zugänglichen gereinigten Phänomene gemeint.

Ausgangspunkt bildet dabei die *natürliche Einstellung*, womit er auf die Tatsache des Bewusstseins abzielt, dass das Subjekt sich seiner Welt bewusst ist. Denn: »Ich bin mir einer Welt bewußt, die endlos ausgebreitet im Raum, endlos werdend und geworden in

der Zeit« (ebd., 58). Die Tatsache der Weltgegebenheit wird Husserl in der *Krisis*-Schrift, seinem letzten Werk, als Lebenswelt reformulieren. Aber bereits zu Anfang bemerkt er, dass in der »Generalthesis der natürlichen Einstellung« (ebd., 63) die Welt unhintergebar da ist, unabhängig vom Schalten und Walten des menschlichen Geistes. Was sich an dieser Stelle auch als ein naiver Realismus deuten ließe, hatte Husserl aber nicht im Sinn. Es ging ihm darum, die Möglichkeit der Erkenntnis zu beschreiben, wobei ihn Fragen nach Sein oder Schein weniger tangierten. Diese Welt ist vorhanden und der Mensch nimmt sie fraglos hin (ebd., 63). Vom cartesianischen Zweifel leitet Husserl im Anschluss die *Epoché* (ἐποχή) ab, die er zunächst mit »Ausschaltung« oder »Einklammerung« gleichsetzt, die für ihn aber kein skeptisches oder sophistisches Manöver darstellt. Was Husserl fordert, ist die in seiner Generalthesis enthaltene Welt einzuklammern oder anders gesagt: »diese ganze natürliche Welt, die beständig »für uns da«, »vorhanden« ist, und die immerfort dableiben wird als bewußtseinsmäßige »Wirklichkeit«, wenn es uns auch beliebt sie einzuklammern« (ebd., 67). Es geht ihm um nichts weniger, als den gesamten »Boden der Erfahrungswelt« (ebd.) einzuklammern. Ziel der *Epoché* bei Husserl ist es zum »reinen Bewusstsein« vorzudringen, das er auch mit transzendentalen Bewusstsein gleichsetzt (ebd., 73).

Warum das notwendig ist, lässt sich am besten anhand Husserls fünf »Vorlesungen zur Idee der Phänomenologie« nachvollziehen. Die Phänomenologie, wie sie Husserl in diesem Werk im Sinne hatte, entwickelte er als Erkenntniskritik. Sie sollte einen neuen Weg aufzeigen, wie Erkenntnistheorie möglich ist. Es geht ihm um nichts weniger, als das Problem »von der Möglichkeit der Erkenntnis« (Husserl 1950b, 19) überhaupt zu lösen. Noch einmal: Husserl geht es darum, wie es möglich ist, dass »cogitationes«, in den Vorlesungen als Erlebnisse des Bewusstseins verstanden, Erkenntnisobjekte treffen können (ebd., 4). Der Skeptizismus bietet nach Husserl keinen Ausweg, weshalb er sich bei Descartes bedient und auf die »Evidenz der *cogitatio*« (ebd., 33) hinweist, die er mit Parallelen zu Descartes »*cogito ergo sum*« als absolute Gewissheit konstatieren kann, von dem aus er die Phänomenologie zu entwickeln gedenkt. Diese Erkenntnis zeichnet sich durch Immanenz aus. Demgegenüber ist die Transzendenz, da sie nicht »reell immanent« ist, als »rätselhaft, problematisch« zu sehen. Der Bewusstseins-erlebnisse sind reell immanent, in dem Sinne, dass das Gegebensein des Gegenstandes reell ist, dies aber nicht auf den Gegenstand deduziert werden kann, der als Erkenntnis-erlebnis evident ist (ebd., 35). Problematisiert wird von Husserl die Korrelation von der Erkenntnis als bewusstem Erlebnis, welches immanent ist, und der Gegenständlichkeit des Erkenntnisobjekts, das als transzendentes und objektives zu kennzeichnen wäre (ebd., 32). Da nur die Zustände der *cogitatio* erkennbar sind, sei es notwendig »die erkenntnistheoretische Reduktion zu vollziehen, d.h. alle Transzendenz mit dem Index der Ausschaltung zu behaften [...]« (ebd., 39). Ziel der phänomenologischen Reduktion ist die »Ausschaltung der natürlichen Einstellung« (Husserl 1950c, 136). Die Differenz zwischen Erkenntnisakt und Erkenntnisobjekt gilt darin als zentrales Problem, das es zu eliminieren gilt. Ein zentraler Begriff in Husserls Beschäftigung mit dem Bewusstsein ist Intentionalität. Dies bezeichnet bei Husserl »die Eigenheit von Erlebnissen »Bewußtsein von etwas zu sein« (Husserl 1950c, 188).

Kern der Intentionalität ist das »intentionale Erlebnis«, ergo das auf etwas gerichtete Erlebnis. Methodisch gesehen, geht Husserls Phänomenologie nach verschiedenen

Schritten vor. Dabei treten diese in der vermeinten Stringenz, wie sie sich bei Danner (2006, 138) finden, in seinem Werk kaum zutage, sondern finden explizit erst in seiner psychologischen Phänomenologie einen Platz.

Nachdem einige Grundlagen der Phänomenologie Husserls in gebotener Kürze dargestellt wurden, soll ein abschließender Blick auf drei Aspekte der Phänomenologie genügen, die für die weitere Studie zur digitalen Lebenswelt Relevanz besitzen: Deskription, Evidenz und Struktur. Das für den Argumentationsfortgang zentrale Konzept der Lebenswelt wird im anschließenden Kapitel gesondert expliziert.

6.3.2 Deskription, Erfahrung und Evidenz im System der Phänomenologie

Die Beschreibung der digitalen Lebenswelt und des Raums lebensweltlicher Erfahrungen ist ein zentrales Thema der Arbeit. Dafür wurde mit dem phänomenologischen Verständnis der Deskription, der Erfahrung und der Evidenz gearbeitet, um daraus Erkenntnisse über Verwerfungen in der digitalen Lebenswelt zu gewinnen.

Die *Deskription* geht bei Husserl auf die von Brentano entwickelte deskriptive Psychologie zurück, auch wenn er sich im Anschluss deutlich von der Psychologie distanziert. Die Phänomenologie will jedoch eine »deskriptive Wesenslehre der transzendental reinen Erlebnisse in der phänomenologischen Einstellung sein, und wie jede deskriptive, nicht substruierende und nicht idealisierende Disziplin hat sie ihr Recht in sich« (Husserl 1950c, 171). Deskription ist bei ihm nicht bloße Beschreibung (Husserl 1975, 237). In Abgrenzung zur deskriptiven Psychologie, der es um die Beschreibung realer Zustände geht, zielt die Phänomenologie auf eine andere Form der Deskription. Es gilt, das reine Bewusstseinsereignis zu beschreiben. Es ist eben keine empirische Beschreibung, im Sinne eines äußeren (transzendenten) Gegenstandes, sondern es geht um die Beschreibung der im intentionalen Erlebnis gegebenen Bewusstseinsakte (Husserl 1984, 23).

Die *Erfahrung* wird in der Nachfolge Husserls zu einem zentralen Thema der Phänomenologie. In seinem Werk *Erfahrung und Urteil* (Husserl 1939, 21) bestimmt er Erfahrung wie folgt: »Erfahrung im ersten und prägnantesten Sinne ist somit als direkte Beziehung auf Individuelles definiert.« Er stellt in seinen Untersuchungen jedoch fest, dass Erfahrungen nicht isoliert ablaufen: »Jede Erfahrung hat ihren Erfahrungshorizont; jede hat ihren Kern wirklicher und bestimmter Kenntnisnahme, hat ihren Gehalt an unmittelbar selbstgegebenen Bestimmtheiten, aber über diesen Kern bestimmten Soseins hinaus, des eigentlich als ›selbst da‹ Gegebenen hinaus, hat sie ihren Horizont« (ebd., 27).

Das bedeutet, dass jede Erfahrung wiederum auf viele weitere Erfahrungen verweist. Jede Erfahrung sei *sensu* Husserl (1939, 28) gekennzeichnet durch einen »Innenhorizont« und einen »Außenhorizont von Mitobjekten«. Kurz gesagt, sie verweist auf sich selbst, aber gleichzeitig referenziert sie das Feld der Möglichkeiten von anderen Objekten. Diese Dichotomie der Erfahrung ist deshalb relevant, da neben der eigenen Erfahrung diese trotzdem immer auf weitere Möglichkeiten der Erfahrungen verweist.

Unter Rekurs auf Waldenfels kann von einer »Doppelstruktur der Erfahrung« (Boger/Brinkmann 2021) ausgegangen werden. »Dabei wird unterschieden zwischen Erfahren als Prozess (Erfahrung machen) und Erfahrung als Bestand (Erfahrung haben)« (ebd.). Damit ist ein wesentlicher Unterschied markiert, der für das Lernen unter erschwer-

ten Bedingungen zentral ist. Erstens muss Unterricht Erfahrungen als Bestand zulassen und zweitens einen Raum bieten, um lebensweltliche Erfahrungen zu machen. Aufgabe ist es ergo, diese Erfahrungen zu berücksichtigen. Schutz und Luckmann definieren Erfahrung in Abgrenzung zu Erlebnissen wie folgt:

»Erlebnisse, denen das Ich seine Aufmerksamkeit zuwendet, sind durch einen höheren Grad der Bestimmtheit und Abgehobenheit des Erlebniskerns und durch höhere thematische Stimmigkeit des Erlebnisablaufs gekennzeichnet. Solche Erlebnisse, indem sich das Ich sozusagen fest engagiert, wollen wir Erfahrungen nennen. Kurz: Erlebnisse heben sich im Bewußtseinstroms ab; Erfahrungen sind durch Aufmerksamkeit ausgezeichnete Erlebnisse.« (Schütz/Luckmann 2017, 449)

Erfahrungen werden durch den Aspekt der Aufmerksamkeit als eine besondere Form von Erlebnissen definiert. Diese wären zunächst *sinnfrei*, würden jedoch durch anschließende Reflexion mit Sinn versehen (ebd.). Sinn und Erfahrung hängen bei Schütz und Luckmann zusammen. »Sinn ist eine im Bewußtsein gestiftete Bezugsgröße [...]« (ebd.). Der Zusammenhang von Sinn und Erfahrung ist für die Selbst-Weltverhältnisse als Modi des lebensweltlichen Zugriffs relevant. Das Sinnverständnis von Schütz und Luckmann bestimmt Sinn wie folgt, und ist für die weiteren Überlegungen anschlussfähig:

»Sinn ist nicht eine Qualität gewisser ausgezeichneten im Bewußtseinstrom auftauchender Erlebnisse bzw. der darin konstituierten Gegenständlichkeiten. Sinn ist vielmehr das Resultat meiner Auslegung vergangener Erlebnisse, die von einem aktuellen Jetzt und von einem aktuell gültigen Bezugsschema reflektiv in den Griff genommen werden. [...] Die Erlebnisse werden erst dann sinnvoll, wenn sie post hoc ausgelegt und mir als wohlumschriebene Erfahrungen faßlich werden.« (Schütz/Luckmann 2017, 44; kurs. i. Orig.)

Evidenz ist ein zentraler Begriff bei Husserl und ist durch Selbstgegebenheit gekennzeichnet (Husserl 1950a, 93). Sein Verständnis von Evidenz erklärt er wie folgt (ebd.):

»Im weitesten Sinne bezeichnet Evidenz ein allgemeines Urphänomen des intentionalen Lebens – gegenüber sonstigem Bewußthaben, das apriori *leer*, vormeinend, indirekt, uneigentlich sein kann, die ganz ausgezeichnete Bewußtseinsweise der Selbsterscheinung, des Sich-selbst-darstellens, des Sich-selbst-gebens einer Sache, eines Sachverhaltes, einer Allgemeinheit, eines Wertes usw. im Endmodus des Selbst da, unmittelbar anschaulich, originaliter gegeben.«

Evidenz ist also nicht gleichbedeutend mit wahr oder falsch, sondern besser mit »Selbstverständlichkeit« (Fellmann 2015, 68) gleichzusetzen. Es geht Husserl darum, eine Überführung des Gegebenseins in die Anschaulichkeit des Phänomens voranschreitend zu gewinnen. Evidenz ist grundsätzlich »eine Erfahrung von *Seiendem* und *So-Seiendem*« (Husserl 1950a, 52) und kann zutreffender oder weniger zutreffend sein – oder wie Husserl es selbst ausdrückt: »vollkommener und weniger vollkommen«.

Der Evidenzbegriff bei Husserl ist laut Zahavi (2009, 33) ein überprüfbarer, in dem Sinne, dass er auch intersubjektiv zu verstehen ist (2009, 33). Damit weist er eine inter-

subjektive Komponente auf. Evidenz ist bei Husserl auch in Bezug zur Wahrheit zu finden, was ihm dem Vorwurf eingebracht hat, eine Korrespondenztheorie der Wahrheit anzuhängen, die dann wahr wäre, wenn es eine Übereinstimmung zwischen intendiertem Gegenstand und intentionalem Akt gäbe (ebd., 32). Allerdings geht Husserl ontologisch von zwei gleichen Seinsweisen aus und nicht von einem objektiven oder äußeren Gegenstand, der mit der Bewusstseins erfahrung deckungsgleich sein müsste (ebd.). Evidenz als Einsichtigkeit des intentionalen Bewusstseins basiert, um es noch einmal klar zu fassen, auf der Übereinstimmung von indentiertem und intentionalem Akt. Evidenz hat das Subjekt auch von der cogitatio und damit gilt sie »uns als ein Fragloses« (Husserl 1950b, 60).

6.3.3 Konzept der Lebenswelt

In Husserls späteren Reflexionen wendet er sich in seiner Transzendentalphänomenologie insbesondere der Lebenswelt zu. Sein Verständnis der Lebenswelt arbeitete Husserl in seinem Krisis-Spätwerk (2012) heraus. Die Objektivität von Erkenntnis – so argumentiert Husserl – erfordere zwingend, »daß zunächst zurückgefragt wird auf die vorgegebene Welt« (Husserl 2012, 131). Die Lebenswelt ist der unhintergehbare Horizont, auf dem wissenschaftliche Erkenntnisse erst möglich werden (ebd.). Denn jeder – unabhängig davon, ob Mathematiker oder Geologe – stellt seine wissenschaftlichen Beobachtungen »auf dem Boden dieser, an den Bestand dieser vorgegebenen Welt« (ebd.). Die Lebenswelt sei darum auch für sämtliche Wissenschaften relevant (ebd.). »Lebenswelt gab es also für die Menschheit immer schon vor der Wissenschaft, wie sie denn ihre Seinsweise auch fortsetzt in der Epoche der Wissenschaft« (ebd., 133). Eine aussagekräftige und eindeutige Definition der Lebenswelt findet sich in Husserls Schriften nicht (Muckel/Grubitzsch 1993, 120).

Husserl argumentierte dafür, dass das Subjekt zunächst unmittelbarer Träger dieser Erfahrungen sei und erst auf dieser Grundlage Objektivierungen im wissenschaftlichen Sinne vornehmen könne (Husserl 2012, 128). Objektive Erkenntnis sei somit immer angewiesen auf (vorwissenschaftliche) subjektive Erfahrungen. Auch Forschende sind auf ihre »lebensweltliche Anschauung« (ebd., 132) angewiesen. Husserl zeigt damit auch, dass wissenschaftlicher Erkenntnis subjektive Erfahrungen innewohnen, die es bei der Reflexion zu berücksichtigen gilt. Er wies damit auf ein Problem der Wissenschaftstheorie hin, dass er an der Objektivität festmachte (Muckel/Grubitzsch 1993, 123).

Die Didaktik greift also höchstens unbewusst auf die Konnotation der subjektiven Erfahrungen von Husserl zurück, vielmehr geht es darum, die Sache in den Horizont der Kinder zu holen. Hier konstatiert Held, dass diese »Horizonte als Erfahrungsspielräume« immer mit dem handelnden Subjekt verknüpft wären (Held 1986, 47). In diesem Sinne greifen Schütz und Luckmann den Begriff der Lebenswelt von Husserl wieder auf und machen den Ansatz für die Soziologie fruchtbar. Sie beschreiben die Lebenswelt als das, was dem Subjekt als selbstverständlich erscheint und gegeben ist. »Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt« (Schütz/Luckmann 2017, 29). In dieser Lebenswelt erlebt sich der Mensch als wirksam, er interagiert mit dieser und kann darauf Einfluss nehmen, wozu auch Veränderungen der Lebenswelt gehören (ebd.). Dabei unterläge das Subjekt aber auch Hin-

dernissen, die durch die vorfindbaren Gegenstände der Lebenswelt sowie die Mitmenschen konstituiert würden und die Handlungsmöglichkeiten beschränkten (ebd.). Wie bei Husserl kennzeichnet die Lebenswelt den Erfahrungsraum des Subjekts: »Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen« (ebd.).

Das in der Lebenswelt auch andere Menschen existieren, die über Bewusstsein verfügen, gehört ebenso zu den Dingen, »die für mich fraglos und selbstverständlich ›wirklich‹ sind« (ebd., 30). Sieben Aspekte kann das Subjekt – nach Schütz und Luckmann weiter – in der »natürlichen Einstellung« als fraglos gegeben hinnehmen:

- a) »die körperliche Existenz von anderen Menschen;
- b) daß diese Körper mit einem Bewußtsein ausgestattet sind, das dem meinen prinzipiell ähnlich ist;
- c) daß die Außenwelt Dinge in meiner Umwelt und der meiner Mitmenschen für uns die gleichen sind und grundsätzlich die gleiche Bedeutung haben;
- d) daß ich mit meinen Mitmenschen in Wechselbeziehung und Wechselwirkung treten kann;
- e) daß ich mich dies folgt aus den vorangegangenen Annahmen – mit ihnen verständigen kann;
- f) daß eine gegliederte Sozial- und Kulturwelt als Bezugsrahmen für mich und meinen Mitmenschen historisch gegeben ist, und zwar in einer ebenso fraglosen Weise wie die ›Naturwelt‹;
- g) daß als die Situation, in der ich mich jeweils befinde, nur zu einem geringen Teil eine rein von mir geschaffene ist.«

Zur Lebenswelt gehörten – neben Gegenständen und Phänomenen der Natur, – auch das Soziale sowie das Kulturelle und somit beschränkt sich diese nicht auf materielle Gegebenheiten (ebd., 32). Es findet ergo keine Trennung zwischen den materiellen sowie anderen wahrgenommen Phänomenen der Realität statt. Ein wesentlicher Kern für das erlebende Subjekt innerhalb seiner Lebenswelt bildet die Suche nach der sinnhaften Struktur dieser Lebenswelt oder die Frage nach dem Sinn. Schütz und Luckmann beschrieben ihr Sinnverständnis wie folgt:

»Sinn ist nicht eine Qualität gewisser ausgezeichneten im Bewußtseinsstrom auftauchender Erlebnisse bzw. der darin konstituierten Gegenständlichkeiten. Sinn ist vielmehr das Resultat meiner Auslegung vergangener Erlebnisse, die von einem aktuellen Jetzt und von einem aktuell gültigen Bezugsschema reflektiv in den Griff genommen werden.« (Schütz/Luckmann 2017, 44)

In den Strukturen der Lebenswelt verwenden die beiden Autoren auch den Ausdruck der geschlossenen Sinnsysteme, zu denen auch die Welt der Wissenschaft oder der mythischen Erfahrungen gehören (ebd., 56). An dieser Stelle sprechen sie von Sinngebieten, denen der Mensch Realität verleihen könne (ebd., 55). Gabriel beschäftigt sich in der Sinnfeldontologie ebenfalls mit Husserls Lebensweltbegriff, den er aber am Ende zugunsten seiner »Unhintergebarkeitsthese des menschlichen Geistes« (Gabriel 2020a, 318) marginalisiert. Gleichwohl greift Gabriel das Konzept der Lebenswelt auf, indem

er diese an den Anfang der menschlichen Selbstreflexion stellt, von der ausgehend der Mensch mit seiner Umwelt kausal in Beziehung treten kann. Oder wie Gabriel es selbst formuliert: »Im Modell der SFO ist die Lebenswelt der unhintergehbare Ausgangspunkt der Selbsterforschung unserer kausalen Einbettung in eine nicht-humane Umgebung« (ebd., 317). Die Lebenswelt wäre bei Gabriel, das, was die Menschen real vorfinden (ebd.).

Die Lebenswelt ist auf menschliche Erfahrungen angewiesen und damit an eine subjektive Perspektive gebunden. Dies deckt sich mit der Unhintergebarkeitsthese des menschlichen Geistes. Da der Mensch immer in eine Umwelt eingebunden ist, ergibt sich daraus, dass auch die Lebenswelt nicht als Konstruktionsleistung zu verstehen ist, sondern als die »irreduzibel wirkliche Umwelt der menschlichen Lebensform« (Gabriel 2020a). Um die digitale Lebenswelt zu beschreiben, sind die Selbst-Weltverhältnisse, wie gezeigt werden konnte, ein selbstgegebener Ausgangspunkt.

Das Konzept der Lebenswelt findet sich in vielen Wendungen und der Begriff Lebenswelt ist in der Didaktik immer dann implizit oder explizit enthalten, wenn von Lebensweltbezug, Lebensweltorientierung oder Subjektorientierung – falls es um die Interessens- und Motivationslage geht – als Unterrichtsprinzip gesprochen wird. Durch die Digitalisierung hat sich, so die gegenwärtige Auffassung, nicht nur die Lebenswelt fulminant verändert, sondern damit auch die Selbstverortung des Menschen in dieser Lebenswelt sowie unsere in der Lebenswelt vollzogenen Handlungen. Oder anders ausgedrückt: »Die Lebenswelt ist also eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits unsere Handlungen modifiziert« (Schütz/Luckmann 2017, 33).

6.3.4 Phänomenologie in der Pädagogik

In den Erziehungswissenschaften ist dieser Ansatz als phänomenologische Erziehungswissenschaft zu finden (Brinkmann 2017b): »Phänomenologische Erziehungswissenschaft lässt sich als Wissenschaft von der Erfahrung beschreiben.« In der Sonderpädagogik und in der inklusiven Pädagogik sind zwei Hauptströmungen der Phänomenologie zu finden: die leibphänomenologischen und Studien, die auf Levinas Ethik des Anderen zurückgehen (Stinkes 2016, 69). Innerhalb der pädagogischen Forschung hat die Phänomenologie eine über hundertjährige Tradition (Brinkmann 2019).

Die Leitbegriffe der Phänomenologie, ihre deskriptive Methodik und die phänomenologische Reduktion liefern Anknüpfungspunkte für die vorliegenden pädagogische Untersuchung, die wesentlich zur Theoriebildung beigetragen haben. Die Rolle der Phänomenologie für theoretische Arbeiten wird immer wieder betont (Lippitz 2019, 315). Für die Pädagogik identifiziert Lippitz (2019, 390) fünf Charakteristika phänomenologischer Forschung:

- »die Rückgewinnung eines vielschichtigen Lern- und Erfahrungskonzeptes, das die sinnlich-leibliche und soziale Fundierung unter genetischer Perspektive herausstellt;
- die Rehabilitierung konkreter pädagogischer Handlungs- und Deutungspraxis in ihren genuinen Möglichkeiten und Grenzen reflexiver Aufklärung gegenüber wissenschaftszentrierten Aufklärungsansprüchen;

- die kritische Integration anthropologischer, human- und sozialwissenschaftlicher Forschungen in die Erziehungswissenschaft mit dem Ziel, subjektorientierte und lebensweltliche Forschungen an Sinnfragen menschlicher Existenz anzukoppeln und nicht objektwissenschaftlich zu neutralisieren;
- die systematische und konkrete Erforschung des Welt- und Selbstverhältnisses von Kindern und Jugendlichen als Grundlage einer ihnen angemessenen Pädagogik, die die oftmals vorherrschende Erwachsenenperspektive in der Praxis und in der Forschung relativiert;
- die systematische, philosophisch kritische Rekonstruktion von methodologisch und erkenntnistheoretisch instrumentierten Aufklärungsansprüchen der Human- und Sozialwissenschaften überhaupt, soweit sie dem neuzeitlichen cartesianischen Erkenntnisideal verbunden sind und dadurch ihre lebensweltliche Gebundenheit aus den Augen verloren haben.«

Von diesen fünf Aspekten sind zwei für die Untersuchung relevant:

1. Es wird die subjekt- und lebensweltorientierte Perspektive berücksichtigt, die existenzielle Fragen einer digitalen Lebenswelt aufgreift.
2. Dazu erfolgt der systematische Zugang zu einer »angemessenen Pädagogik« in der digitalen Lebenswelt über die Rekonstruktion der Subjekt-Weltverhältnisse.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Lebensweltansatz und dessen Weiterentwicklungen von Schütz und Luckmann für die vorliegende Analyse von zentraler Bedeutung sind.

6.4 Theoriegeleitete Forschung in der Pädagogik

Das phänomenologische und das hermeneutische Vorgehen sind zur Beantwortung der Fragestellung erkenntnisleitend. Es drängt sich aber das Problem der Subjektivität der Ausführungen und der daraus resultierenden fehlenden intersubjektiven Überprüfbarkeit oder – mit anderen Worten – der Nachvollziehbarkeit der angestellten Untersuchung auf. Tenorth (2013, 89 Herv. i. Orig.) betont:

»In den Standardlehrbüchern zum erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess wird mit Arbeiten der hier zu diskutierenden Art offenbar nicht gerechnet. Hier geht es meist gleich zur Sache, etwa der ›Bildungsforschung‹, [...], und selbst wenn es philosophisch wird, dann geht es um Handeln oder Bildung, nicht um Theorie.«

Für das methodische Vorgehen einer theoriegeleiteten Arbeit gilt nicht das »Primat einer Methode« (ebd., 90). Theoretische Forschung lässt sich durch die drei Begriffe »Kritik, Analyse und Konstruktion« (Tenorth 2013, 91) (Tenorth 2013, 91) konturieren. Theoriekritik ist für den Erkenntnisprozess, die Einordnung in Gesamtzusammenhänge und als Grundlage für weitere Diskurse relevant (Tenorth 2013, 93). Erst durch die Analyse eines Forschungsfeldes ist somit tiefere Einsicht und Erkenntnis möglich. Auch auf die Schwierigkeiten theoriegeleiteter Forschung wird in der Fachliteratur mehrfach hinge-

wiesen (Bellmann/Ehrenspeck 2006; Tenorth 2013). Wenn es um theoriegeleitete Forschung geht, muss auch beantwortet werden, was sich dahinter verbirgt. Zum besseren Verständnis wird die Erläuterung von Ricken (2020, 843) hier vollständig wiedergegeben:

»Unter ›Theorie‹ verstehe ich dabei zunächst einen (zeichen-)sprachlich verfassten und durch Abstraktion und Artikulation erzeugten Zusammenhang von Begriffen und stimmig verknüpften Aussagen zu einem Gegenstandsbereich, der [1] der Erschließung (und Konstitution) dieses Gegenstandsbereichs, [2] der Systematisierung, Verdichtung und Ordnung von Einzelaussagen bzw. -erkenntnissen, [3] der Plausibilisierung bzw. Begründung jeweiliger Geltungsansprüche sowie schließlich [4] der Generierung neuer Aussagen dient. Damit wird Theorie als Erschließungs-, Ordnungs- und Begründungszusammenhang von Erkenntnissen sowie als generatives Prinzip derselben gefasst; Erkenntnisse werden dabei nicht repräsentationalistisch als ›Abbilder von Welt‹ verstanden, sondern als ›pragmatische Konstruktionen von Welt‹ zu Zwecken der ›Orientierung in Welt‹.«

Der Gegenstand einer theoriegeleiteten wissenschaftlichen Arbeit muss sich – selbstredend – zwingend mit Theorien auseinandersetzen. Zum Theorieverständnis von Ricken kann konstatiert werden, dass sich die vorliegende Untersuchung sowohl der Abstraktion und Artikulation eines begrifflichen Rahmens bedient, mit dem Aussagen über einen Gegenstandsbereich – der digitalen Lebenswelt im Kontext von erschwerten Lern- und Bildungsprozessen – zu erwarten sind. Diese Aussagen sollen (1) zur Aufhellung des Gegenstandsbereichs beitragen, dabei Operationen vollziehen, die zusammenfassen und systematisieren (2), diese plausibilisieren und begründen und schlussendlich zur Generierung neuer Aussagen (Überlegungen zu einer Didaktik digitaler Technologien) führen. Die Arbeit an der Theorie trägt ergo fundamental zur Erkenntnis des Gegenstandsbereichs dieser Arbeit bei, wobei zweckgerichtet insbesondere hermeneutische und phänomenologische Erwägungen – im Sinne eines heuristischen Vorgehens – eine Rolle spielen werden.

6.5 Einordnung der gewählten Forschungszugänge

Aufgrund der Gesamtkomposition der Arbeit ist klar, dass es sich nicht um eine hermeneutische Fragestellung im methodischen Sinne handelt. Nicht im Mittelpunkt stehen die Textinterpretation einzelner Werke oder die Auslegung eines einzelnen Autors oder seines Gesamtwerks in Bezug auf die Fragestellung. Forschungsmethodologisch entspricht sie ergo einzelnen Aspekten des hermeneutischen Regelwerks. Als Handlungsmotiv wurde versucht, die einzelnen Überlegungen inklusive ihrer Begründungsstrukturen möglichst transparent darzulegen. Für das heuristische Vorgehen einer theoriegeleiteten Arbeit bleibt das hermeneutische Vorgehen als ein methodisches Regelsystem im Hintergrund relevant.

Der Anschluss an Gadamer geschieht in einer weiten Wendung, da Gadamers Ausführungen sich primär auf das historische Verstehen beziehen, aber nur um zu zeigen, dass die Berücksichtigung der Wirkungsgeschichte für ein hermeneutisches Verstehen

essenziell ist. Die primär hermeneutischen Anteile in der Untersuchung sind vorurteilsbehaftet, da sie ein dezidiert systematisch-rekonstruktives Interesse verfolgen und durch die subjektive Sicht des Verfassers stark limitiert werden.

Während die Hermeneutik einst auch das methodische Vorgehen in den Erziehungswissenschaften bestimmte, nimmt sie heute hauptsächlich im Rahmen des interpretativen Paradigmas Raum ein. Hermeneutische Verfahren gehen heute nicht mehr in den dargestellten Ansätzen von Klafki oder Gadamer auf, sondern können dem qualitativ-interpretativen Paradigma zugeschlagen werden (Koller 2017a, 201). Im Hinblick auf die Hermeneutik als Methodologie lassen sich mit Koller (2017a, 217–221; 2021, 209–213) drei Kritikpunkte vortragen:

1. Die Hermeneutik fokussiere hauptsächlich auf pädagogische Klassiker und weniger auf, »pädagogische Interaktionen in der Erziehungswirklichkeit interpretativ zu untersuchen« (Koller 2021, 209).
2. Hermeneutik beinhalte eine »intentionalistische, (d.h. an den Intentionen des Autors)« (ebd., 210) Richtung des Verstehens. Die Ausblendung des Sozialen und weiter nicht-intentionaler Vorgänge stellt somit eine Verkürzung dar (ebd., 211). Damit ist die Forderung nach einer Weiterentwicklung verbunden.
3. Im Zuge einer primär »empirisch-analytischen« (ebd., 211) Wissenschaftsauffassung könne der Hermeneutik lediglich die Funktion der Hypothesengenerierung im Forschungsprozess zugewiesen werden. Die Funktion der Hypothesenbildung ist bereits bei Klafki (2006, 129) explizit, der die Hermeneutik jedoch nicht darauf reduziert.

Die referierte Kritik spricht dafür, dass die Hermeneutik sich innerhalb der qualitativen Sozialforschung eine neue Heimat gesucht haben könnte. Fraglich bleibt dann aber, ob die im Forschungsprozess stattfindende Arbeit an der Theorie tatsächlich an Qualität gewinnt, wenn dabei auf die explizite Kenntnisnahme der hermeneutischen Regeln verzichtet wird. Die Hermeneutik weist auch Gemeinsamkeiten mit der Phänomenologie auf und beide teilen sich das Schicksal, den Erkenntnisprozess von subjektivistischen Tendenzen des Forschenden abhängig zu machen oder ihn sogar in den Mittelpunkt zu stellen.

Kritik an der Phänomenologie erwächst aus dem Umstand, dass sich vor allem bei Husserl alles um das transzendente Bewusstsein dreht, was leicht mit der Methode der Introspektion als reiner deskriptiver Selbstbeschreibung verwechselt werden kann. Gerade dies jedoch war nicht Husserl Anliegen. Er wollte das Wesen des Phänomens so fassen, dass es auch intersubjektiv zur Disposition steht. Husserl verstand die transzendente Subjektivität als Quelle der menschlichen Welterfahrung (Spiegelberg 1965, 66). Es ist zu betonen, dass es – wie eben ausgeführt – Husserl gerade darum ging: »For Husserl's phenomenology of subjectivity involves the attempt to discover the essential – i.e., the objective or absolute – structures in what otherwise would be merely subjective phenomena« (ebd., 666).

6.6 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit folgt weder einem hermeneutischen noch einem phänomenologischen Ansatz und Vorgehen. Methodologisch bezieht sie sich zwar auf diese beiden Ansätze als Grundlagen für eine systematische und kritische Reflexion. Die kritische Reflexion wird bereits bei Husserl erwähnt. Im Gegensatz zur Epoché kennzeichne die kritische Reflexion, »daß das Ego von einem konkreten Weltphänomen aus systematisch zurückfragt und dabei sich selbst, das transzendente Ego, in seiner Konkretion, in der Systematik seiner konstitutiven Schichten und seiner unsagbar verschlungenen Geltungsfundierungen kennenlernt« (ebd.). Ausgangspunkt der phänomenologischen Reflexion ist das Subjekt, das von einem konkreten Weltphänomen – beispielsweise der Einschreibung der digitalen Technologien in die Lebenswelt – rückwärtsgerichtet voranschreitet, wobei es systematisch zum Kern seines eigenen Verständnisses vorrückt. Diese Analyse ist einerseits »intentional« und geht andererseits systematisch »vom Weltphänomen« aus.

Der Prozess der kritischen Reflexion ist theoriegeleitet. Er geht von Theorien in Texten aus. Kennzeichnend und als reflektiver Modus war die hermeneutische Situation von Gadamer charakteristisch für diesen Prozess, um vorschnelle Schlüsse zu vermeiden. Dabei ging es in erster Linie um die Konstitution einer durch digitale Technologien und daraus emergierender Phänomene veränderten Lebenswelt. Angesichts der Transformationen dieser Lebenswelten rücken auch Fragen subjektiver Erfahrungen in den Fokus, die vor dem Hintergrund dieser Transformationen eben erst ermöglicht werden.

Die phänomenologische Analyse tritt als reflexiv-skeptischer Zugang in Erscheinung und beleuchtet die Phänomene vor dem Hintergrund ihrer »sensuellen, temporalen und mundanen Dimensionen« (Brinkmann 2017a, 17). Um das Phänomen der digitalen Lebenswelt umfassend zu analysieren und daraus resultierende Fragen einer praktischen Pädagogik beantworten zu können, geht die Untersuchung von der Heuristik der »Selbst-Weltverhältnisse« aus, die im Konzept der Lebenswelt von Schütz und Luckmann als evidente Strukturen thematisiert werden. Zudem werden für die Erziehungswissenschaft Fragen nach Wahrheit, die immer auch mit Fragen nach der Wirklichkeit verknüpft sind, vor dem Hintergrund virtueller Lebenswelten relevant. Im folgenden Kapitel wird zunächst die Konstitution des Selbst und der Welt herausgearbeitet.