

Pädagogisches Denken aus Selbstzeugenschaft

Einige einleitende Bemerkungen zu den Vorlesungs-Manuskripten von Egon Schütz

von Malte Brinkmann (Freiburg)

Ein kurzer Überblick genügt und dem Betrachter der hier erstmals einem größeren Publikum zugänglich gemachten Schriften von Egon Schütz – allesamt Manuskripte von gehaltenen Lehrveranstaltungen an der Universität zu Köln aus den Jahren 1981 bis 1998 - bietet sich ein thematisch sehr breit gefächertes Feld im Bereich der Allgemeinen Pädagogik. Die Präsentation dieser Manuskripte ermöglicht es dem Leser, die Spur philosophierenden Nach-Denkens als koexistentielle Praxis der gemeinsamen Selbstanfrage und Selbstbesinnung auf Elementaria pädagogischer Theorie und Praxis zu verfolgen. Hier behauptet das pädagogische Denken seine fundamentale Herkunft aus der Philosophie, genauer: aus der Phänomenologie. Diese Manuskripte können nicht nur dem erziehungswissenschaftlich versierten Fachkollegen, sondern vor allem den Studierenden (nicht nur der Erziehungswissenschaften) und anderen Interessierten (im eigentlichen Wortsinn) als Einstieg, Einführung und Anregung dienen.

Mit den hier vorangestellten Bemerkungen soll keineswegs eine vollständige und erschöpfende Darstellung eines „Werkes“ geben werden. Ich möchte lediglich einige Motive und Hintergründe nennen, die mir bedeutsam erscheinen.

Zunächst einmal kann man fünf Themenbereiche unterscheiden, die von Schütz jeweils in ihrer pädagogischen Bedeutung analysiert werden:

- Anthropologie,
- Bildungstheorie,
- Ethik,
- Sprach- und Medienphilosophie sowie
- Ästhetik.

Schütz „behandelt“ diese Bereiche nicht als Subsysteme einer wissenschaftlichen Metatheorie. Sie gelten vielmehr als Herausforderungen eines sich immer wieder neu vergewissernden erziehungsphilosophischen Denkens. Es lässt sich hier eine

vielleicht aussterbende „Gattung“ universitärer Lehre beobachten: Nämlich bei dem angesichts aktuellem hochschulpolitischen „Qualitätsmanagements“ immer seltener werdenden Versuch, Forschung und Lehre sowie Theorie und Praxis in einer Lehrveranstaltung zusammenzubringen – aber damit sind wir schon mitten im Problem einer

Allgemeine(n) Pädagogik in unsystematischer Absicht.

Man wird im „Werk“ Egon Schütz´ vergebens nach einem begrifflichen Kern oder einem „System“ suchen. Diese Feststellung zusammen mit dem Hinweis auf den „philosophierenden Duktus“ scheint einmal mehr den Eindruck erwecken, Allgemeine Pädagogik und insbesondere Erziehungsphilosophie taugten nicht für eine wissenschaftliche Ordnung des Diskurses und der Profession in Zeiten ausdifferenzierter Disziplinen. Allerdings speisen sich die von Schütz vielfach vorgetragenen Vorbehalte gegen Systematisierung und definitorische Disziplinierung des Faches, der Profession, der Methoden, der Inhalte oder Gehalte, kurz: der „Sache“ Pädagogik, aus einer – systematischen - Einsicht in das Grundphänomen Erziehung (1). Dieses zeichnet sich durch die fundamentale Differenz zwischen der lebensweltlichen Praxis und einer wissenschaftlichen Reflexion darauf aus. Pädagogik steht also in einem Spannungsverhältnis zwischen selbstbewusster Wissenschaft und abhängiger Lebenslehre. Wie alle Handlungswissenschaften ist sie zwischen theoretischem Erkenntnisanspruch und praktischem Orientierungsbedürfnis eingespannt.

Egon Schütz versucht immer wieder deutlich zu machen, dass der wissenschaftliche Zugriff, welchen theoretischen Zuschnitts auch immer, die gegenwärtige und historische Vielfältigkeit und Fülle des Lebensphänomens Erziehung nur zu einem kleinen Teil erreicht. Er versucht, gegen einige technisch-instrumentelle oder theoretisch-systematisierende Ambitionen der Erziehungswissenschaft die Differenzen zur lebensweltlichen pädagogischen Praxis zu markieren. In diesen Lehrveranstaltungen zeigt er, dass nur das Offenhalten der *phänomenologischen Differenz* zwischen lebensweltlicher Erfahrung einerseits und wissenschaftlicher Theoretisierung andererseits eine Öffnung bewirkt für die vielfältigen vorwissenschaftlichen Formen moralischer, politischer, sittlicher und sentenzenhafter Selbstbekümmernis des Menschen. Damit vollzieht sich zugleich eine Öffnung der

Pädagogik hin zu einer phänomenologisch-hermeneutischen Analyse, an deren Anfang und Ende der Nach-Denkende sich selbst der Sache seines Denkens aussetzt, oder weniger pathetisch formuliert: Sich selbst mit seinen „Bildern“, „Theorien“, Überzeugungen Gewissheiten und Erfahrungen zur Disposition stellt. Die Vielzahl der Themen dieser Lehr-Texte gründet also in einem ur-pädagogischen Anspruch – sowohl für ihren Verfasser als auch für die Teilnehmer oder Leser. Für letztere wird hier nämlich nicht nur Wissen dargelegt und verbreitet. Schütz bietet auf vielfältige Weise die Möglichkeit, am Prozess der Wissensgenerierung zu partizipieren. Zugleich fordert er dessen kritische (Selbst-)Prüfung ein. Die Übung im Verstehen und Analysieren am aktuellen oder geschichtlichen Beispiel erfordert vom Teilnehmer ein Sich-Einlassen auf die Analyse der mannigfaltigen Praxen und Theorien der Pädagogik. Diese „verstehenden Zeugenschaft“ der erziehungsphilosophischen Besinnung wird zu einer Übung der Urteilskraft, an deren Ende die Möglichkeit von aktiver Teilhabe und reflexiver Selbsterkenntnis stehen kann – oder mit einem weiteren, ebenfalls schon verblassten Wort ausgedrückt: von Bildung (2).

Erziehungsphilosophie als Fundamentalanthropologie der Koexistenz

Egon Schütz ist in vielfältiger Weise der Freiburger Phänomenologie verbunden. In Freiburg hat er studiert (Anglistik und Germanistik), hier war er Assistent (im Fach Pädagogik beim Philosophen Eugen Fink) und hier hat er die ersten Jahre gelehrt, zunächst als Dozent, dann als Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule und zugleich an der Universität Freiburg. Der Landschaft Freiburgs, des Kaiserstuhls und des Elsass´ bleiben auch die Lehrveranstaltungen in Köln – und nicht nur diese - immer eingedenk (3).

Von zentraler Bedeutung für Schütz ist die Existentialontologie Martin Heideggers und deren koexistentiale und kosmologische Fortführung durch Eugen Fink. Heideggers Daseinsanalyse und Finks Sozialphilosophie kommen in der Prämisse überein, dass der Mensch dasjenige Wesen ist, das sich in seinem Sein ausdrücklich zu seinem Sein verhält. Ich möchte hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit - nur zwei Grundzüge herausgreifen, die m.E. für das genauere Verständnis dieser Manuskripte bedeutsam sind: Zum einen die Heidegger´sche Metaphysik- und Subjektkritik und zum anderen die Strukturanthropologie Eugen Finks. Beide sind

Hintergründe und Grundlagen der phänomenologischen Methode als Didaktik des Denkens, wie sie weiter unten beschrieben wird.

Vom Denkansatz Martin Heideggers ausgehend, formuliert Schütz Vorbehalte gegenüber der Reichweite wissenschaftlicher Selbstbeschreibungen des Menschen, sei es in idealistischer, materialistischer oder positivistischer Form. Heidegger führt die Rekonstruktion der abendländischen Denkgeschichte als Metaphysik – das sei hier nur sehr oberflächlich vermerkt – zu ihrer Herkunft in der Philosophie Platons zurück und zu dessen Unterscheidung von Wahrheit als *aletheia* („Unverborgenheit“, Erfahrung des Wesentlichen in seiner Selbstoffenheit) und *orthotes* (Wahrheit als Richtigkeit des Sehens, Wahrnehmens, Erkennens).

Denkgeschichtlich findet hier erstens eine Spaltung statt, in deren Folge das Denken der Wahrheit dem Supremat der Richtigkeit (*certitudo*) folgt. Wahrheit ist nicht mehr nur Eröffnetsein für die Erfahrung eines Außen. Wahrheit wird, so Heidegger, „als Richtigkeit des Blickes (...) zu einer Auszeichnung des menschlichen Verhaltens“ (4). Damit geraten Erkenntnisuche und Erkenntnisfindung unter das Vorzeichen eines fundamentalen Positivismus. Wissenschaftliche oder philosophische Theorie erhält einen technischen Grundzug. Sie ist begriffliches Vor-Stellen und technisches Herstellen, Bearbeitung des Wirklichen. Phänomenologische Rekonstruktion von Theorien und Erfahrungen bedeutet also, dieser abendländischen Grund-Spaltung eingedenk zu bleiben und sie kritisch zu hinterfragen, sie „einzuklammern“ und gleichsam archäologisch nach Möglichkeiten zu suchen, „ontologische Erfahrungen“ diesseits technologischen oder metaphysischen Vor- und Verstellens zuzulassen.

Zweitens bedeutet das platonische Prinzip des Erkennens als menschliches Vorstellen des Seienden die Heraufkunft der Metaphysik der Subjektivität und des Humanismus. Wahrheit gilt nunmehr als subjektive Wahrheit. Alle Wesensbeschreibungen des Menschen (beispielsweise als *animal rationale*, *animal symbolicus* oder als *homo ludens*) reproduzieren in ihrem Menschenbild die Priorität der vorstellenden Anschauung gegenüber der Erfahrung des geschichtlichen Geschehens von Wahrheit. Damit aber sind auch alle Bildungstheorien, sei es idealistischen, neuhumanistischen, kommunikativen, systemtheoretischen oder konstruktivistischen Zuschnitts, unter der Vorgabe eines „objektivistischen Selbstverhältnisses“ formuliert. Humanismus in seinen unterschiedlichen

Ausprägungen prägt sich unter Bedingungen einer ursprünglichen Egozentrik aus (5).

Egon Schütz hat die keineswegs nur affirmative Auseinandersetzung mit Heideggers Subjektkritik im Zeichen der Metaphysik, mit dessen Sprachtheorie und Auffassung vom „Kunstwerk“ immer mitlaufend geführt, von seinen ersten Seminarerfahrungen bei Heidegger bis heute (6). Das Motiv des Eröffnetseins für den Einfall der Wahrheit als Ereignis hat er ebenso weitergeführt wie Heideggers Humanismuskritik. Es findet sich in Schütz' Auslegung des anthropologischen Zirkels wieder, von dem weiter unten die Rede sein wird.

Modifiziert und in wesentlichen Punkten abgewandelt wird Heideggers Existentialphänomenologie durch die Sozialphilosophie und Pädagogik Eugen Finks. Auch hier wird eine ontologische Beschreibung von Erfahrungen und Seinsverhältnissen nicht als positivistische Feststellung von Tatsachen und Gewissheiten vorgenommen. Daseinsanalyse im Sinne Finks ist Analyse der koexistentiellen „Grundphänomene des menschlichen Daseins“ – so der Titel einer Vorlesung, die Egon Schütz zusammen mit Franz-Anton Schwarz herausgegeben hat (7). Im Unterschied zu Heidegger wählt Fink einen gesellschaftlichen Ansatzpunkt für seine anthropologische Frage. Die Grundphänomene Arbeit, Spiel, Tod, Herrschaft und Liebe werden als Sozialstrukturen fundamentaler Koexistenz ausgelegt und treten an die Seite der Existentialien Vernunft, Sprache, Geschichtlichkeit und Freiheit (8). Existentialien und Koexistentialien sind nach Fink gleichursprünglich und können sowohl seinsmäßig als auch verstehensmäßig schwer geschieden werden. In diesen fundamentalen Praxen legt der Mensch selbst- und weltoffen sein Dasein aus. Sie können in ihren vielfältigen materiellen, theoretischen und praktischen Manifestationen daseinsanalytisch verstanden werden im Sinne einer elementaren „Zeugenschaft und Mitwisserschaft“ (9). Verstehen bedeutet hier ein Eröffnetsein und Offenhalten für die „Totalität des Seins“ auf dem Fundament einer anthropologischen Grundstruktur, nach der der Mensch sich „verstehend zu sich selbst verhält“ (10).

Hier kann und soll keine weitere Darstellung und Auslegung der Fink'schen Philosophie und Kosmologie erfolgen. Verwiesen sei auf die Arbeiten von Hartmut Meyer-Wolters und Matthias Burchardt (11). Schütz variiert die koexistenziale Struktur in vielen Lehrveranstaltungen. Sie dient ihm als Raster, die ontologischen Felder

existentieller Selbstverständigung zu eröffnen und jeweils im thematischen Horizont neu auszulegen. Die Reflexion auf die fundamentalanthropologische Dimension der koexistentiellen Praxis ermöglicht es, eine vorgängige Dimension praktisch-theoretischen Verständigtseins offenzulegen, auf dem alles Verstehen und Nicht-Verstehen aufruht (12).

Grund-Riss und anthropologischer Zirkel

Schütz radikalisiert den Gedanken der Differenz und des Risses in seinen Lehr- und Denkveranstaltungen. Vorsichtig gesagt, lassen sich bei Schütz im Anschluss und in Abgrenzung zu Heidegger und Fink zwei Tendenzen ablesen: Er rückt die individuellen bzw. existentiellen Züge der anthropologischen Analyse deutlicher in den Vordergrund. Diese Perspektive zeigt sich in den Untersuchungen zum „Individuum als Außenseiter“ und in den Gedanken zur ästhetischen Erziehung (13). Zum anderen treibt Schütz die Subjekt- und Humanismuskritik Heideggers und Finks weiter. Gilt das Motiv des Risses in der Subjektivität Heidegger als Möglichkeit einer „Offenheit des Bezugs zum Sein“, als Möglichkeit einer Entbergung seinsmäßiger Wahrheit (14), so nimmt Fink die konstitutive Fragmentarität des menschlichen Daseins als Voraussetzung einer Erfahrung der Wahrheit kosmologischer Totalität (15). Schütz hingegen verstärkt die anthropologische Perspektive, ohne die ontologischen und kosmologischen Bezüge vollends zu kappen und dadurch in eine Anthropozentrik zu kippen. Der anthropologische Zirkel als Grundmodus menschlicher Selbstverständigung rückt bei Schütz ins Zentrum. In immer wieder neuen Analysen zeigt Schütz, dass das theoretische, praktische, wissenschaftliche und alltägliche Vor-Stellen des Menschen nie zu einer vollständigen Selbsttransparenz führen kann. Er kann im Vorstellen die endlich-leiblichen Bedingungen seines Vorstellens nie einholen, bleibt im Denken seiner leiblichen Physis verhaftet. Mit Schütz gesprochen: Er kann sich nie end- und letztgültig vor sich selbst bringen. Mit dieser *anthropologischen Differenz* fällt auch immer Kontingenz in das menschliche Handeln und Denken ein und lässt es zirkulär um sich selbst kreisen.

Das hat gravierende Konsequenzen für die Begriffe Wahrheit und Bildung. Schütz radikalisiert die Fink'sche Zeitdiagnose der gegenwärtigen „technischen Bildung“ unter Bedingungen galoppierender instrumenteller Armierung in Wissenschaft und

Gesellschaft (16). Fink führte sie noch unter dem Nietzscheanischen Titel des Nihilismus und setzte das (griechische) kosmologische Denken des Ganzen kontrapunktisch dagegen ab (17). Bei Schütz ist dieser Bezugsrahmen nicht mehr deutlich. Unter Bedingungen der dezentrierenden Zirkularität menschlichen Fragens nach sich selbst kann es nur Vorstellungen, Gewissheiten und Wahrheiten im Plural geben. Der Mensch ist radikal zu sich selbst ausgesetzt und findet – seine endlich-leibliche Freiheit. Statt auf externe Fixpunkte zu hoffen, versucht sich das elementar-anthropologische Denken im Vollzug selbst zu beobachten, versucht, die anthropologische Differenz offen zu halten und sich auf den Zirkel einzulassen. Es geht darum, mit den Worten Heideggers gesagt, „in ihn (den Zirkel, M.B.) nach der echten Weise hineinzukommen.“ (18) Die Wahrheit, die der Mensch in seinen zirkulären Bemühungen um Selbstverständigung findet, ist aber keine rein menschliche, denn der Wille zur Wahrheit bleibt den ontologischen und kosmologischen Horizonten - der Welt - eingedenk. Sie kann aber eine anthropologische sein. Diese zeigt sich in Erfahrungen kontingenter Ereignisse, in Grenzsituationen, Krisen, Damaskus-Erlebnissen und anderen existentiellen Wendepunkten. Diese „ontologischen Erfahrungen“ können besser in den Schöpfungen der Kunst und der Literatur ausgedrückt werden als in der logophilen Sprache der Wissenschaft und der prädikativen des Alltags. In den Vorlesungen zu Van Gogh, zu Dali sowie in jener zur Sprache und Dichtung beschäftigt sich Schütz mit dieser Problematik (19).

Für eine Theorie der Bildung bedeutet das: Bildung kann unter Bedingungen der anthropologischen Differenz und des anthropologischen Zirkels nicht (mehr) die „Einbildung“ höherer Ideen oder kultureller Gehalte, auch nicht mehr Ansinnen einer religiösen, ontologischen oder kosmologischen Wahrheit sein. Sie kann unter verschärften Bedingungen eines endlich-leiblichen, zu und in seiner Freiheit exponierten Wesens nur Meinungsbildung sein und bleiben (20). Egon Schütz hat diesen Gedanken in seiner Habilitationsschrift „Freiheit und Bestimmung“ entfaltet (21). Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden. Nur auf folgendes möchte ich noch hinweisen: An diesem Punkt setzt Egon Schütz nicht nur die Abgrenzung und Auseinandersetzung mit der existentialistischen Philosophie und Pädagogik an (22). Hier beginnt auch die Rezeption der pragmatischen Erziehungsphilosophie John Deweys. Schütz ist einer der ersten im deutschsprachigen Raum, der die

bildungstheoretischen Implikationen des amerikanischen Pragmatismus kritisch-produktiv aufnimmt (23).

Phänomenologie als Didaktik des Denkens

Nun mag es den Anschein haben, dieses Vorgehen in „Besinnung“, „Zeugenschaft“ und „Zirkularität“ leiste einer esoterischen Geheimwissenschaft oder irrationalen Tautologien Vorschub. Dem ist nicht so. Die Antwort der Phänomenologie auf das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik ist nicht die Entwicklung einer neuen Meta-Theorie oder neuen Systematik, sondern die Reflexion auf die Differenz von Lebenswelt und wissenschaftlicher Modellierung, d.h., wie ich es hier genannt habe, auf die *phänomenologische Differenz*. Der Wahlspruch der Phänomenologen „Zu den Sachen selbst“ ist als Aufruf zur Differenzierung zu verstehen. Das Denken der phänomenologischen Differenz ist auch ein Hauptmotiv bei Egon Schütz.

In der Durchführung seiner Analysen zeigt sich eine Stringenz, die er selbst als Propädeutik und Methode des Denkens zwar in seinen Seminaren und Vorlesungen virtuos vorführte, aber nie weiter ausgeführt hat – und das mit gutem Grund. Das Vorgehen mäandriert nämlich immer zwischen „Resonanz“ auf die „Sache“ und kritischem Blick auf sich selbst. Das hermeneutisch-phänomenologische Verstehen kann sich nie gleich bleiben. In der Praxis der Analyse gehen die einzelnen Verfahren meist ineinander über. Sie stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis gegenseitiger Bedingtheit.

Trotzdem soll hier der Versuch unternommen werden, idealtypisch einige Grundzüge aufzuzeigen, um den Zugang zu den Texten zu erleichtern und um einen Einblick in die Werkstatt des phänomenologisch-hermeneutischen Denkens zu geben.

Ich unterscheide fünf Schritte der hermeneutisch-phänomenologischen Analyse:

- Umschau (Relativierung)
- Variation (Veranschaulichung, Verfremdung)
- Einklammerung (Reduktion)
- Strukturierung (Modellierung)
- Archäologie und
- Ontologie.

Am Anfang steht die Skepsis sowohl den nur-wissenschaftlichen Beschreibungen als auch den alltäglich-selbstverständlichen Betriebsamkeiten gegenüber. Um das Phänomen – sei es sprachlich, ästhetisch, sittlich, ethisch oder theoretisch - in seiner möglichen Vielfalt zur Erscheinung zu bringen, beginnt Schütz meist mit einer *Umschau* zum Phänomen: Wo, wie, wann, in welchen Zusammenhängen und Situationen, in welchen theoretischen, wissenschaftlichen, fachlichen, historischen oder gesellschaftlichen Horizonten zeigt es sich? Wie materialisiert es sich? Welche Erfahrungen bewirkt es? Auf welchen Bedingungen ruht es auf? Die Sammlung dient zunächst der Erweiterung der Perspektive, der Entgrenzung und Relativierung eigener, möglicherweise zu eng gefasster Vormeinungen. Zugleich wird hier schon deutlich, dass eine nur wissenschaftliche Perspektive das Phänomen um eine Reihe Aspekte verkürzt.

In einem zweiten Schritt werden Grundzüge des Phänomens variiert. Diese *Variation* kann geschehen mit einem Perspektivwechsel, in dem versucht wird, einen *fremden Blick* einzuüben. Beispielsweise kann spielerisch eine der in der Umschau angeführten Perspektiven übernommen werden, um zu zeigen, wie sich im anderen Blick auf die Sache ihre Bedeutung und Funktion ändert. Wenn im Verstehensprozess das Eigene mit dem Fremden konfrontiert wird, wird es sich selbst fremd, rückt es von sich ab und öffnet sich dem Anderen und Neuen. Neben der Verfremdung durch Perspektivwechsel ist vor allem die Veranschaulichung durch *Beispiel* und *Analogie* eine Technik der Variation. Beispiele anderer Menschen gelten Schütz nicht als verallgemeinerbare und methodisch kontrollierbare „Fälle“, auch nicht als monumentalische Vorbilder, sondern als individuelle und letztlich unhintergehbare Zeugnisse andersartiger Erfahrungen. Sie lassen sich insofern niemals vollständig erfassen oder methodisieren. Das Andere im Beispiel lässt sich daher auch nicht systematisch feststellen und definieren. Vielmehr zeigt Schütz in vielen Beispielen die Singularität und Kontingenz menschlicher Formen der Selbstverständigung (24). Veranschaulicht wird also nicht ein feststehender „Sachverhalt“, sondern ein Modus und eine Relation menschlicher Selbstverständigung unter bestimmten historischen und gesellschaftlichen, vor allem aber individuellen Bedingungen. Das Ziel der methodischen Veranschaulichung und Verfremdung ist also letztlich eines der Bildung: Der Weg geht über die Konfrontation und Analyse der „Sache“ zu einer Konfrontation mit den eigenen Selbst-Bildern.

In einem dritten Schritt wird die in der Umschau aufgewiesene und in der Variation exemplarisch veranschaulichte Vielfalt des Phänomens auf die anthropologische Praxis der sinnhaften Selbstinterpretation bezogen. Dazu bedarf es der *Einklammerung*. und der *Reduktion*. Die Perspektiven und Bilder werden als persönliche oder kollektive Hinsichten oder als methodisierte Modelle verstanden, nicht aber als die Sache selbst. Der Phänomenologe versucht zu sehen, was sich vom Phänomen selbst her zeigt, wenn von diesen Perspektiven und Modellen abgeblendet wird. Gezeigt wird, was sich von der Sache her zeigt.

Selbstverständlich kann das wieder mit den Mitteln der Variation und der Beispielgebung geschehen. Ziel ist der Rückgang auf die fundamental-anthropologische Praxis der Selbstausslegung und Selbstverständigung. Diese wird in den Koexistentialien Liebe, Arbeit, Tod, Spiel und Herrschaft variierend aufgewiesen. Es geht in der Einklammerung und Reduktion also darum, tiefer in den anthropologischen Zirkel hinein zu kommen und so tiefere Schichten des Phänomens unterhalb seiner wissenschaftlichen oder alltäglichen Verwendungszusammenhänge aufzudecken.

In einem meist parallel ablaufenden Schritt werden die Strukturen des Phänomens sowie die Relationen der verschiedenen Hinsichten und Modelle im Hinblick auf die koexistentielle Praxis und Erfahrung erfasst. Dieses gliedernde und rasternde Vorgehen dient nicht nur der Übersicht und Veranschaulichung, wie es sich in den vielen Schau- und Tafelbildern niederschlägt. Die *Strukturierung* bildet auch den konzentrierten Gedankengang ab, den die phänomenologische Analyse genommen hat. Es handelt sich also nicht nur um eine Didaktik der Lehre – eine Didaktik, die sich ohne Umstände als Technik der Visualisierung im Schulunterricht umsetzen lässt -, sondern auch und vor allem um eine Didaktik des Denkens. Es geht darum, beispielsweise die Bilder des Heranwachsenden, seiner Erzieher und der historischen oder gegenwärtigen „Erziehungswirklichkeit“ kritisch zu rekonstruieren, ihre Herkunft und Genese zu ermitteln und ihre Folgen auf die Zukunft vorzudenken. Dazu bedarf es nicht nur einer redlichen Genauigkeit der Sache und einer gesteigerten und kritischen Selbstaufmerksamkeit den eigenen Vormeinungen und Vorstellungen gegenüber, sondern eben auch: einer Struktur. Ethos und Methode verschränken sich wechselseitig.

Die einklammernde Strukturierung führt in eine rekonstruierende Denkbewegung, die sich auf tiefere Schichten des Phänomens einlässt. Die phänomenologische Analyse ist auch eine *Archäologie*, allerdings ohne Anspruch darauf, einen Ursprung oder eine primäre, natürliche Erfahrung aufdecken zu können. Im Leib-Geistwesen Mensch ist jede Selbstanfrage zirkulär und differenziell „aufgerissen“, ist „natürlich-künstlich“ (Plessner) im Paradox der Naturfreiheit (Fink) vermittelt. Einzig sicher ist die Frag-würdigkeit menschlicher Existenz. Indem sich die Analyse immer tiefer in den Zirkel gleichsam hineingräbt, können Sedimente und Schichten menschlicher Selbstverständigung abgetragen werden. Sie können dann als weitere Horizonte dem Strukturschema hinzugefügt werden.

Schließlich soll die Archäologie dazu führen, dass unterschiedliche Formen „ontologischer Erfahrung“ zu Erscheinung gebracht werden. Erziehungsphilosophie als Fundamentalanthropologie zielt auf eine Restitution vor-wissenschaftlicher elementarer Erfahrung, auf eine *Ontologie* anthropologischer Erfahrung im Horizont existentialer und koexistentialer Befindlichkeit. Diese zeigt sich wiederum in Grenzsituationen und Krisen, im Zusammenbruch grammatischer und theoretischer Fest-Stellungen und im Einbruch kontingenter Ereignisse. Auch hier gilt es, nicht nur kritisch vergegenwärtigend, sondern auch entwerfend vorauszublicken auf einen unlimitierten Denk-Raum anthropologischer Totalität.

Ethos der Fundamentalanthropologie

Man kann von der relativierenden, variierenden und strukturierenden Anthrophenomenologie von Egon Schütz keine definitivisch ausgearbeitete Ethik pädagogischen Handelns und Denkens erwarten. Das dürfte genauso deutlich geworden sein wie der Umstand, dass an deren Ende (oder Anfang) kein Systementwurf der Erziehungswissenschaft steht. Allerdings finden sich mitlaufend ethische Implikationen der phänomenologischen Analyse. Die ethische Dimension fundamentalanthropologischer Analyse und Besinnung hat einen „kritischen Effekt“ zur Folge. Der Blick auf eine mögliche Ganzheit menschlicher Existenz und Koexistenz ermöglicht es, an die Mehrdimensionalität des Selbst- und Weltbezuges zu erinnern und die Verschließungen und Monopolisierungen, die Orthodoxien und Dogmatismen theoretischer oder praktischer Modelle aufzuweisen. Von der hermeneutisch-phänomenologischen Analyse lässt sich ein „anthropologisches

Memorandum“ (25) als *Ethos* der Fundamentalanthropologie ableiten, das allerdings nicht mehr als ein kritisches Signal sein kann und will.

Sinn und Skepsis

Diese bedenklich knappe Darstellung einiger Motive im Denken Egon Schütz´ zeigt nur einen ziemlich begrenzten Ausschnitt dessen, was die hier präsentierten Manuskripte bieten. Schon oben habe ich angedeutet, dass sein Werk ein großes thematisches Spektrum abdeckt. Ich habe mich bisher auf wenige Aspekte und auf Verfahrensfragen beschränkt.

Hier sei abschließend auf zwei zentrale Motive hingewiesen. Egon Schütz hat den programmatischen Entwurf einer *Sinntheorie*, den er in seiner Habilitationsschrift formulierte, weiter verfolgt und differenziert. In diesem Zusammenhang stehen seine Forschungen zu Analogie und Beispiel. Neben den durchlaufenden traditionellen Themen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie sowie der Bildungstheorie und der Auseinandersetzung mit den „Klassikern“ hat Schütz immer wieder zeitgenössische Theorien sinntheoretisch befragt und kritisch analysiert. Die kommunikationstheoretischen (Habermas), systemtheoretischen (Luhmann), anthropologischen (Gehlen, Plessner), strukturalistischen (Lévi-Strauss), poststrukturalistischen (Baudrillard, Derrida, Foucault) und ethischen (Jonas, Lévinas) Modelle werden vor der Folie einer sinnhaften Praxis menschlicher Daseinsverständigung und existentiellen Verständigtseins befragt (vgl. Anm. 12). Im Zuge der hermeneutisch-phänomenologischen Analyse werden Vorzüge und Charakteristika gezeigt, aber auch Verkürzungen und Monopolisierungen kritisch aufgedeckt und im Sinne des „anthropologischen Memorandums“ einer Vielfalt menschlicher und mitmenschlicher Seinsbezüge gegenüber gestellt. Sinn- und Verstehensprozesse gestalten sich nach Schütz im Modus einer analogisierenden Resonanz.

Es geht Schütz allerdings grundsätzlich nie um eine gleichsam modellplatonische Hypostasierung anthropologischer Befindlichkeiten, auch nicht um eine zeit- und geschichtsresistente Ontologisierung ihres „Ursprungs“ oder „Natürlichkeit“ – auch wenn das manche Begrifflichkeit nahelegen scheint. Die sinntheoretische hermeneutisch-phänomenologische Analyse versucht im Sinne der anthropologischen und phänomenologischen Differenz den Riss im menschlichen

Dasein zu fokussieren. Beschrieben werden *Relationen* menschlicher Existenz und Koexistenz, die sich in theoretischen (z.B. Modellen und Vorstellungen) und praktischen (z.B. Institutionen) Entwürfen manifestieren. Diese verstehend zu rekonstruieren bedeutet, sich auf ihre Ansprüche kritisch-selbstvergewissernd einzulassen, sich dem zu öffnen, was sich zeigt. Das geschieht nicht im Modus identifizierender Definition oder szientistischer Modellierung, sondern im Modus einer Resonanz für die Sinnphänomene menschlicher Existenz. Die hermeneutisch-phänomenologische Analyse funktioniert dabei selbst differenzierend. Mit der *anthropologischen Differenz* unterscheidet Schütz innerhalb existentieller und koexistentieller Praxen das Fragmentarische menschlicher Selbstverständigung (in Sinne des anthropologischen Zirkels). Mit der *phänomenologischen Differenz* wird der Unterschied zwischen wissenschaftlicher und vorwissenschaftlicher Interpretation markiert und ausgelegt.

Schütz' Weg führt über die Phänomenologie zur Ästhetik. Sie gilt ihm als Gebiet, auf dem die Instrumente der Phänomenologie nicht nur geprüft, sondern überboten werden. Es geht ihm in immer neuen Anläufen darum, die Reichweite und die Fundamente der Analyse, des Seh- und Sagbaren auszuloten. . Das geschieht in ständiger, wachsamer Selbstaufmerksamkeit und Reflexion der eigenen Methode. Die Phänomenologie als Selbstbesinnung aus Selbstzeugenschaft wird selbstreflexiv. Sie wandelt sich in eine Phänomenologie der Phänomenologie und in eine Archäologie der Phänomenologie.

Schütz hat sich immer wieder dem prekären Zusammenhang von Bild und Bildung zugewendet, sei es in der Frage nach Formen und Möglichkeiten des Sehens, der Sichtbarkeit, des Zeigens und Sich-Zeigens, sei es in der Frage nach dem Zusammenhang von Sehen und Sprechen oder nach dem von analogischem Verstehen als Resonanz in ästhetisch-dichterischem Sagen und begrifflich-prädikativer Sprache. In diesen Zusammenhang gehört auch seine Auseinandersetzung mit der zunehmenden Simulierung und Virtualisierung unseres Welt- und Selbstverhältnisses. Die galoppierende Simulation im Zeichen der digitalen Revolution und die damit einhergehende Entwirklichung und Zerstreung von Ich und Welt rufen bei Schütz eine zunehmende Skepsis hervor hinsichtlich der Möglichkeiten des Individuums, verstehend und bildend in Wechselwirkung mit dem Anderen und der „Welt“ zu treten. Die sinntheoretischen Analysen stoßen hier an die Grenzen ihrer Reichweite. Verwiesen sei auf die noch unveröffentlichten Schriften

Egon Schütz', seine „Minitexte“, die sich u.a. diesem Thema widmen. In ihnen erkundet Egon Schütz die Grenzen hermeneutischer und phänomenologischer Analyse in Hinsicht auf das, was sich nicht oder unzureichend sagen, sehen und verstehen lässt – aber gerade deshalb die Strukturen und Relationen menschlichen Daseins verstört.

Unbedingte Universalität

Das Bekenntnis zu „Urteilkraft und Selbsterkenntnis“ – so der mit Bedacht gewählte Titel seiner letzten Vorlesung an der Universität Köln (26) – gibt den Generalbass aller hier dokumentierten Vorlesungen und Seminare von Egon Schütz. Nach dem bisher Gesagten dürfte klar sein: Es geht nicht um eine unhistorische Reprise idealistischer Formeln und ihre weihevollen Beschwörung. Vielmehr formuliert Schütz seine Überzeugung immer im Zuge einer subtilen Interpretation der „Sache“, der eine äußerst genaue Rekonstruktion gegenwärtiger Tendenzen vorausgeht, verstanden als Herausforderung an den Anspruch des Denkens und ggf. auch an den der Bildung. Erst im Nachhinein stellt man fest, dass Schütz gleichsam seismographisch aktuelle Trends aufgegriffen hat, ohne sich ihnen anzuschließen. Sie werden vielmehr auf den Prüfstand der hermeneutisch-phänomenologischen Analyse gestellt. Ihre Möglichkeiten, ihr Nutzen, aber auch ihre Kosten und Verstellungen werden aufgedeckt. Schütz hat sich diesen Herausforderungen immer wieder gestellt – sei es der Auseinandersetzung mit soziologischen Kommunikationstheorien (27), mit „neueren Modellen der Didaktik“ (28), mit evolutionären Erkenntnistheorien (29), mit postmoderner Humanismuskritik (30), mit Simulationstheorien (31), mit der Diskursanalyse Foucaults (32), der Ethik der unverantworteten Verantwortung Lévinas (33) und der Dekonstruktion Derridas (34). Was Schütz in diesen „Lehrveranstaltungen“ vorführt, ist die virtuose Handhabung eines Handwerks, einer Didaktik des Lehrens und des Denkens. Allerdings versteht Schütz das Bekenntnis zu „Urteilkraft und Bildung“ in erster Linie als Anspruch an sich selbst, an seine Lehre und Analyse, an sein Denken, um für das, was gelehrt wird, auch selbst einstehen zu können. Wer diese Dokumente nachliest, wird den doppelten Sinn des Wortes „Professor“ bemerken: öffentlich erklären (von lat. profiteri) sowie bekennen, gestehen, an den Tag legen (von lat. fateri) (35). Professionell lehren bedeutet, wie es Jacques Derrida ausdrückt, „sich zu verpflichten, indem man sich erklärt.“ (36) Die

Lehre kann mit diesem Engagement zum Ereignis werden – für den „Lehrer“ wie für den „Schüler“. Die Profession ausüben in der Tradition des philosophierenden Denkens bedeutet nicht nur etwas feststellen und verbreiten, sondern Ereignisse und Erfahrungen hervorzubringen, etwas, was von den Teilnehmern seiner „Veranstaltungen“ mannigfach bezeugt wurde. Gerade damit überschreitet Schütz die Ordnung des techno-wissenschaftlichen Wissens, die administrativen und bürokratischen Regelsysteme sowie die ideologischen Tagesscharmützel, dessen Ort die Universität auch immer war und immer mehr wird. Der Seminarraum in der Universität öffnet sich zu einem unlimitierten und unzensierten Erfahrungsraum, in dem das Denken kritisch auf seine anthropologischen Bedingungen und seine geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexte reflektiert und darin verändernd ist – eine „unbedingte Universität“ (Derrida). Schütz reiht sich ein in die große Tradition der *Humanities*, deren Aufgabe es ist, die Selbstbeschreibungen des Menschen und der Wissenschaften kritisch zu begleiten.

Anmerkungen

(1) Egon Schütz: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik, in: *Macht und Ohnmacht der Bildung*, Weinheim 1992, 61-82. Vgl. auch: „Existenz und System. Zum Problem des (pädagogischen) Reduktionismus“, Vorlesung Wintersemester 1991/92.

(2) Egon Schütz: Was ist Pädagogik?, in: *Pädagogik und Wissenschaft. Nahtstellen II*, hg. V. H. Konrad, Lahr 1981, 9-12.

(3) Egon Schütz: *Blickräume. Arbeitskreis morphologische Psychologie e.V.*, Köln 1989.

(4) Martin Heidegger: *Platons Lehre von der Wahrheit*, Bern, München 1975³, 42.

(5) Martin Heidegger: *Über den Humanismus*, Frankfurt/M. 1991⁹; Egon Schütz: *Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität*, in: *Pädagogik und Wissenschaft. Nahtstellen II*, hg. V. H. Konrad, Lahr 1981, 55-64.

(6) Vgl. „Existenz und Humanismus. Sartres und Heideggers Stellung zur Humanismusfrage in pädagogischer Sicht“, Wintersemester 1984/85; „Heideggers Gedanken zum Ursprung des Kunstwerks“, Wintersemester 1985/86.

(7) Eugen Fink: *Grundphänomene des menschlichen Daseins*, hg. von Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz, Freiburg, München 1979.

(8) Eugen Fink: *Grundphänomene des menschlichen Daseins*, hg. von Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz, Freiburg, München 1979, 432f.

Das PDF-Faksimile des Manuskripts wird nur zur persönlichen Information überlassen.

Die Zitation ist unter Hinweis auf die URL <http://www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de> zulässig.

Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

© Malte Brinkmann

- (9) Eugen Fink: Grundphänomene des menschlichen Daseins, hg. von Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz, Freiburg, München 1979, 60f.
- (10) Eugen Fink: Grundphänomene des menschlichen Daseins, hg. von Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz, Freiburg, München 1979, 85.
- (11) Hartmut Meyer-Wolters: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie, Würzburg 1992. Matthias Burchardt: Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks, Würzburg 2001.
- (12) Egon Schütz: Über Verstehen und Verständigtsein, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 57 (1981), 386-399.
- (13) „Das Individuum als Außenseiter“, Vorlesung 1990; „Grundfragen ästhetischer Erziehung und Bildung“, Vorlesung 1986/87, Elementare Bildung Vorlesung 1990.
- (14) Martin Heidegger: Was heißt Denken? Vorlesung WS 1951/52, 52: „Die Besinnung auf den Bereich, wo das Seiende sich zeigt – er ist für die neuzeitliche Philosophie die Subjektivität -, steht auf der Seite der Zerrissenheit – nämlich des Bewusstseins. Dieses Zerrissene ist durch seinen Riss offen für den Einlass des Absoluten.“
- (15) Eugen Fink: Der Mensch als Fragment, in: Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge, Würzburg 1989, 29-47.
- (16) Egon Schütz: Anthropologie und technische Bildung. Zum pädagogischen Werk und Vermächtnis Eugen Finks, in: Macht und Ohnmacht der Bildung, Weinheim 1992, 149-168.
- (17) Eugen Fink: Welt und Endlichkeit, hg. v. Franz-Anton Schwarz, Würzburg 1990.
- (18) Martin Heidegger: Sein und Zeit, Freiburg 1993¹⁷, 153 (§32).
- (19) „Elementare Bildung“, Vorlesung 1990; „Das Individuum als Außenseiter“, Vorlesung 1990; „Sprache als anthropologisches und pädagogisches Elementarphänomen“, Vorlesung 1992/93.
- (20) Vgl.: „Bildung als „Meinungsbildung - Studien zu Kant und Platon“, Vorlesung 1990/91.
- (21) Egon Schütz: Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem, Ratingen 1975. Vgl. auch: Egon Schütz: Autorität. Ein Traktat, Heidelberg 1971.
- (22) Vgl.: „Existenz und Humanismus. Sartres und Heideggers Stellung zur Humanismusfrage in pädagogischer Sicht“, Vorlesung 1984/85.

- (23) Egon Schütz: Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem, Ratingen 1975. Vgl. auch: „Probleme des Pragmatismus“, Vorlesung 1982. Vgl.: Bittner, Stefan: Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000, Bad Heilbrunn 2001, S. 196: „Die einzige für diesen Bereich (Bildungstheorie, M.B.) heranziehbare Arbeit ist Egon Schütz' Habilitationsschrift (...), die aufgrund ihrer Sorgfalt und Ausführlichkeit als eine der wenigen wirklichen Auseinandersetzungen mit Dewey nach 1965 bezeichnet werden muss“.
- (24) Vgl.: „Fall" und "Beispiel" als pädagogisch-anthropologische Kategorien“, Vorlesung 1984.
- (25) Egon Schütz: Prolegomena zu einer „existenzialkritischen“ Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 55 (1979), 455-464.
- (26) „Selbsterkenntnis und Urteilskraft“, Vorlesung 1996/97.
- (27) „Bildungstheoretische Interpretationen zu H. v. Hentig, H. Schelsky, E. Fink und J. Habermas“, Vorlesung Freiburg 0. J.
- (28) „Neuere Modelle der Didaktik“, Vorlesung Freiburg 1981.
- (29) „Pädagogisch relevante Selbstinterpretationen in neuerer anthropologischer Forschung“ Oberseminar 1986/87.
- (30) „Bildung im Modernitätswandel“, Vorlesung (Fragment) 1991.
- (31) „Bild und Bildung im Zeichen der Simulation“, Vorlesung 1993.
- (32) „Diskurs, Macht, Identität Foucaults Analyse des „Willens zum Wissen" (I)“, Oberseminar 1995; „Diskurs, Macht, Identität Foucaults Analyse des Wissens als gegenhumanistische Provokation (II)“ Oberseminar 1995/96.
- (33) „Die Theorie des Anderen bei Emmanuel Levinas“ Oberseminar 1996.
- (35) Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin, New York 1999²³, 648.
- (36) Jacques Derrida: Die unbedingte Universität, Frankfurt/M. 2001, 34f.