

Die Vorbildwirksamkeit in der Erziehung

(Reflexionen im Anschluß an Edith Stein)

Bruno H. Reifenrath

Alle reden über »Erziehung«, doch keiner weiß *genau* auf den Begriff zu bringen, was damit eigentlich gemeint ist. Dies ist insofern verwunderlich als nach *Friedrich Schleiermacher* das, »was man im allgemeinen unter *Erziehung* versteht, (...) als bekannt vorauszusetzen« ist. (Vorlesung aus dem Jahre 1826) Eine immer wieder abgedruckte – scheinbar griffige Formel – lautet: »Als Erziehung werden soziale Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern und seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten.«¹ Es fällt zunächst einmal auf, daß diese Formel, die von Wolfgang Brezinka stammt, einen sehr hohen Allgemeinheitsgrad aufweist, der zum einen mit einem Sinnverlust erkaufte wurde, aber zum andern für alle möglichen Sinndeutungen von »Erziehung« offen ist. Es läßt sich mit dieser Formel sowohl ein Erziehungsverständnis begreifen, dem es darauf ankommt, »das Unbiologische, das dem germanischen Willen Widerstrebende, auszuschneiden«², als auch eine pädagogische Verfahrensweise, die darauf abzielt, »allseitig harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeiten« hervorzubringen.³ Denn was unter »wertvoll beurteilten Komponenten« zu verstehen ist, wird von Brezinka nicht präzisiert bzw. näher ausgeführt. Freilich gibt Brezinka die Problematik einer Formel von solchem Allgemeinheitsgrad selbst zu, wenn er eingesteht, »daß danach auch die Förderung der Fähigkeit zum Taschendiebstahl in einer Subkultur, wie bei Charles Dickens im ›Oliver Twist‹ geschildert, ein Fall von Erziehung sei.«⁴ Kurzum: Was hier unter »Erziehungsziel« verstanden wird, ist für alle Weltanschauungen offen und öffnet damit dem Relativismus Tür und Tor. Was ferner auffällt, ist der Tatbestand, daß mit dieser Formel der Vorgang der Erziehung *technologisch* interpretiert wird, denn der Aspekt einer »pädagogische(n) Effizienz, wie er bei Brezinka mit der Formulierung von der Verbesserung des Gefüge(s) der psychischen Dispositionen anderer Menschen« zum Ausdruck kommt, setzt das »Modell (einer) *technischen Einwirkung auf den Zögling* voraus.«⁵ Schon gar nicht ist, wie im herkömmlichen Sinne üblich,

¹ Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel (Berlin) ³1975, 33.

² Alfred Rosenberg, Von der Auffassung über nationalsozialistische Erziehung. In: Hans-Jochen Gamm, Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München ³1990, 72.

³ Akademie der pädagogischen Wissenschaften der UdSSR/Akademie der pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hg.), Pädagogik. Berlin (DDR) ⁶1987, 19.

⁴ Zitiert nach Herbert Gudjons, Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn ²1994, 174.

⁵ Josef Derbolav, Grundriß einer Gesamtpädagogik. Hg. Bruno H. Reifenrath. Frankfurt a.M. 1987, 126.

von »Erzieher« und »Zögling« die Rede, die im Rahmen der Erziehung in ein Umgangsverhalten eintreten. Es sind irgendwelche »Menschen«, die nach diesem Verständnis aufeinander einwirken, so daß man mit dem nationalsozialistischen Pädagogen *Ernst Krieck* zu der Feststellung kommen könnte: »Alle erziehen alle jederzeit.« Solche »Erzieher« sind dann freilich auch aller Verantwortung enthoben, was etwa auch in jenen ideologisch motivierten »Thesen des Schulamtes für den Rhein-Sieg-Kreis vom 24.11.1982«, die mir jüngst in die Hände kamen, zum Ausdruck kommt und in denen es ausdrücklich heißt, daß die »Renaissance einer nur personenbezogenen Vorbildpädagogik verhindert werden« müsse! Wie hatte dagegen der Philosoph *Max Scheler* in einem bemerkenswerten pädagogischen Traktat gesagt: »Nichts gibt es auf Erden gleichzeitig, was so ursprünglich und so unmittelbar und was so notwendig eine Person selbst gut werden läßt, wie die einsichtige und adäquate bloße Anschauung einer guten Person *in ihrer Güte*. Dieses Verhältnis ist in puncto möglichen Gutwerdens *jedlichem anderen* möglichen Verhältnis, aus dem solches entspringend gedacht werden kann, *absolut überlegen*.«⁶ Ich wage die These aufzustellen, daß die zunehmende Gewalt an unseren Schulen, über die allenthalben geklagt wird, und die zunehmende moralische Haltlosigkeit unserer Schülerinnen und Schüler wenigstens zum Teil darauf zurückzuführen sind, daß dort kaum noch sittliche Erziehung stattfindet und dies, weil wir zwar genügend »Unterrichtingenieure« in unseren Schulen haben, aber kaum noch Lehrer, die bereit wären, sich so zu verhalten, daß sie ihren Schülerinnen und Schülern als mögliche Vorbilder dienen könnten. Ohne sittliches Leben keine sittliche Erziehung, ohne sittliche Erziehung kein sittliches Leben!

Die Substantialität des Erziehungs- und Bildungsvorgangs wird deutlich, wenn man ihn (I.) unter der Kategorie des *pädagogischen Aktes* zu begreifen sucht, woraus sich konsequenterweise (II.) wichtige Schlußfolgerungen für das Erzieher- und Lehrerverhalten, also eine *pädagogische Ethik*, ziehen lassen. Dies zu verdeutlichen, ist die Absicht der folgenden Überlegungen, die sich sehr wesentlich am Denken der Philosophin und Pädagogin *Edith Stein* orientieren.

I.

Mit dem Begriff des *pädagogischen Aktes* bezeichnet man strukturell betrachtet die wechselseitige Dynamik von *Erzieher*, *Zögling* und *Sache* (resp. Aufgabe oder Bildungsinhalt).⁷ Wer den Begriff erstmals geprägt hat, ist nicht mehr exakt auszumachen. Wohl ist festzustellen, daß er im Sprachgebrauch der *paedagogia perennis*, jener Pädagogik also beheimatet ist, die sich in der Orientierung an der *philosophia perennis*⁸ ihrer Kon-

⁶ Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Hg. Maria Scheler, München 31966, 560.

⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden: Bruno H. Reifenrath, *Erziehung im Lichte des Ewigen*. Die Pädagogik Edith Steins. Frankfurt a.M. 1985, 172 f.

⁸ Darunter versteht man eine Philosophie, die am Neuthomismus ausgerichtet ist.

zeption nach einer christlich-normativen Erziehungslehre verpflichtet weiß. Bereits *Otto Willmann* hebt sinngemäß die drei bereits erwähnten Momente (Erzieher-Zögling-Sache) des pädagogischen Aktes hervor, indem er betont, daß sich der »Erwerb der Bildung durch das Individuum unter Mitarbeit anderer Individuen« vollziehe, wobei aller »Bildungserwerb« grundsätzlich »von einem Inhalte« ausgehe.⁹ *Joseph Göttler*, zu Beginn unseres Jahrhunderts Professor für Pädagogik und Katechetik an der Universität München, begreift in dezidierter Form den Vorgang der »Erziehung« als »Akt bzw. langgestrecktes Aktgefüge zur Förderung der seelischen Höherentwicklung des Zöglings (einzeln oder kollektiv) als Objekt (richtiger als Adressat oder objectum cui) durch den Erzieher als Subjekt (einzeln oder korporativ auftretend)«. Darüber hinaus sei »die Erziehung die Vermittlung eines bildenden ›Stoffes‹ im besonderen durch den (erziehlischen) Unterricht: Erziehung als Bildung i.e.S.«¹⁰ Bei dieser Definition »stolpert« man freilich über die Formulierung, mit der der Zögling als »Objekt« bezeichnet wird. Solche Bezeichnung widerstreitet unserer gegenwärtigen Auffassung von der Erziehungspraxis, die wir als ein *Miteinanderhandeln* verstehen, bei dem Erzieher und Zögling als Kooperationspartner auftreten; denn letztlich ist der Zögling ja nur über seine Motivation zu erreichen. Sinnvoller ist es deshalb, den Zögling mit dem Begriff »Bildungssubjekt« zu belegen, da er von seiner frühen Kindheit an *an sich* ein Wesen der Selbstbestimmung ist, das er im Laufe des Erziehungs- und Bildungsprozesses auch *für sich* werden soll.

Franz Xaver Eggersdorfer, wie Göttler Pädagoge und Theologe, definiert Erziehung als einen »pädagogischen Grundakt«, im besonderen als einen »Akt geistiger Liebe«, zu einem »geistig armen, ungefestigten Menschen«. Von diesem Umgangsverhalten zwischen »Erzieher und Zögling« möchte Eggersdorfer den Vorgang der Bildung abheben, in dem ein »Drittes in den pädagogischen Aktablauf« eingebracht werde: das »Bildungsgut«.¹¹ Anzumerken wäre, daß dieses »Dritte« auch als Moment im Erziehungsprozeß auftritt; denn Erziehung ist in jedem Falle ein Umgangsverhalten, bei dem der Zögling unter einen *Anspruch* gestellt wird.

Im Unterschied zu Göttler und Eggersdorfer bringt *Georg Kerschensteiner* – wohl unter dem Einfluß Schelers – den Wertaspekt ins Spiel. Er möchte nämlich Bildung als eine »Wiederverlebendigung von Werten« begreifen, an der »drei Faktoren« beteiligt sind: Ein »Vermittler« muß »die geistige Welt irgendwie, planlos oder planvoll, der Erlebnisfähigkeit des Werdens« aufschließen. »Dem pädagogischen Objekt tritt immer ein pädagogisches Subjekt mit seinen lauten oder stillen Forderungen gegenüber, der Erzieher, der Lehrer, die Eltern, die Religionsgemeinschaft, die Volksgemeinschaft usw. usw.«, und dieser Prozeß der Bildung »gelingt«

⁹ Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*. Bd. 2, Braunschweig 1903, 204 f.

¹⁰ Joseph Göttler, *System der Pädagogik* (1915). Neu bearbeitet u. erweitert v. Johann B. Westermayer, München ¹¹1961, 29.

¹¹ Franz Xaver Eggersdorfer, *Jugendbildung*. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. München ²1929, 9 u. 10.

nur »mit Hilfe der Güter des objektiven Geistes, der dinglichen wie der persönlichen Güter«. ¹²

In der Gegenwart greift *Josef Derbolav* im Rahmen seiner »Gesamtpädagogik« den Begriff des »pädagogischen Aktes« wieder auf. Er versteht darunter »die kleinste Zelle pädagogischer Wirklichkeit und Wirksamkeit, in der alle wesentlichen Elemente des Pädagogischen bereits präsent sind. Er stellt die Begegnung (oder das Miteinanderhandeln) zweier durch Reife- oder Kompetenzgefälle gekennzeichneten Partner dar, in der der überlegenere dem andern mit der Absicht der Förderung entgegentritt. Er stellt im Rahmen seines Erziehungs- und Bildungsprogramms Aufgaben, aus denen geführter, aber vom Educanden selbst zu leistender Bewältigung Lerngewinn entspringt. Dieser Lerngewinn kann sich auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Sinnbereiche beziehen, d.h. *theoretisch-kognitiver* Art sein oder den Erwerb neuer Handgriffe und Verfahren, Beweggründe und Motive betreffen, also *technisch-praktischer* Art sein, er kann aber auch den Rahmen der *ästhetischen* oder *religiösen* Erfahrung erweitern und strukturieren.« Von allen Akten bloßer Sozialhilfe unterscheidet sich nach Derbolav der pädagogische Akt dadurch, daß es dabei um »die Vermittlung einer *Aufgabe*« geht, »die beim Educanden neue Leistungsmöglichkeiten provoziert«. ¹³

In den frühen pädagogischen Vorträgen und Schriften *Edith Steins* sucht man den Begriff des pädagogischen Aktes vergebens. ¹⁴ Wenn der Begriff bei Edith Stein erstmals in der Anthropologie-Vorlesung im Wintersemester 1932/33 auftaucht, dann mag dies auf den Einfluß *Max Ettlingers* zurückzuführen sein, der bis zum Jahre 1929 Direktor des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik war und 1928 einen Aufsatz mit dem Titel »Das Wesen der Erziehungswissenschaft« publizierte, in dem der Begriff des pädagogischen Aktes zur Systematisierung der pädagogischen Wissenschaft herangezogen wird. ¹⁵

An den Anfang ihrer anthropologischen Überlegungen stellt *Edith Stein* eine Erörterung der zu ihrer Zeit wirksamen Menschenbilder: das Menschenbild des Deutschen Idealismus (Humanitätsideal), das tiefenpsychologische Bild vom Menschen, die existenzphilosophische Auffassung vom Menschen und das Menschenbild der christlichen Metaphysik. Diese Aufzählung muß nicht unbedingt zutreffend für die damalige Zeit

¹² Georg Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*. Leipzig/Berlin ²1928, 230 f.

¹³ Josef Derbolav, a.a.O., 15.

¹⁴ Dieser Tatbestand ließ mich in meinem Edith-Stein-Buch zu der Behauptung kommen, der Begriff des pädagogischen Aktes finde bei Edith Stein »an keiner Stelle Erwähnung« (Bruno H. Reifenrath, a.a.O., 172). Allerdings war mir bei der Veröffentlichung meines Buches im Jahre 1985 der genaue Inhalt der Vorlesung Edith Steins zum Thema »Der Aufbau der menschlichen Person«, die sie im Wintersemester 1932/33 am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster hielt, noch nicht bekannt. Diese Vorlesung erschien erst im Jahre 1994 als Bd. XVI der Reihe »Edith Steins Werke«.

¹⁵ Vgl. *Lexikon der Pädagogik* Bd. I, Freiburg/Basel/Wien ⁵1960, Sp. 1083; Max Ettliger, *Das Wesen der Erziehungswissenschaft*. In: *Pädagogik als Wissenschaft. Wege der Forschung*. Bd. XXXII, Hg. Friedhelm Nicolin, Darmstadt 1969, 305–319.

gewesen sein¹⁶, zumindest wäre für die Zeit der sich anbahnenden Machtübernahme durch die Nationalsozialisten die Nennung eines der Blut- und Bodenideologie entspringenden rassistischen Menschenbildes angezeigt. Wichtiger aber ist hier die Feststellung Edith Steins, daß gerade anthropologische Deutungen bestimmte pädagogische Entscheidungen implizieren, die dann gewisse Aufgaben sichtbar werden lassen oder verdecken: »Alle *Erziehungsarbeit*, die sich bemüht, Menschen zu formen, ist geleitet von einer bestimmten Auffassung vom Menschen, seiner Stellung in der Welt, seinen Aufgaben im Leben sowie den Möglichkeiten praktischer Menschenbehandlung und Formung.«¹⁷

Das Idealbild, das der *Neuhumanismus* bzw. Deutsche Idealismus anzubieten hat, ist das »Bild des integren Menschen, des Menschen vor dem Fall«, aber im Unterschied zum Menschenbild der christlichen Anthropologie werden Ursprung und Ziel des Menschen außer acht gelassen, »die Tatsache der Erbsünde« bleibt unberücksichtigt. Hingegen entwickelt die *Tiefenpsychologie* »das Bild des gefallen Menschen«; Ursache und Genese des Falls, vor allem die Folgen werden nicht zur Sprache gebracht, vor allem bleibt die Tatsache der *Erlösung* unberücksichtigt. »Die *Existenzphilosophie* zeigt uns den Menschen in der Endlichkeit und Nichtigkeit seines Wesens«, aber ihr kommt das Absolute nicht in den Blick, das für den gläubigen Menschen hinter allem bedingten Sein aufleuchtet.¹⁸ Daraus ergeben sich für Edith Stein einige pädagogische Konsequenzen, die hier nur angedeutet werden können:

Ohne die humanwissenschaftlichen Erkenntnisse außer acht zu lassen, wird eine christliche Pädagogik bemüht sein, sich an einem Menschenbild zu orientieren, das »die offenbarte Wahrheit zeichnet«. Dabei bildet für Edith Stein die »offenbarte Wahrheit« eine Absicherung gegen die Irrtümer, denen die »natürliche Vernunft« möglicherweise unterworfen ist.¹⁹ Die Offenbarung kann uns ferner Auskunft über das *Ziel* des Menschen

¹⁶ Max Scheler z.B. nennt in seinem Aufsatz »Mensch und Geschichte« aus dem Jahre 1926 fünf Ideen vom Menschen, die die »Lebenskreise« seiner Zeit beherrschen: die Idee des religiösen Glaubens, die Idee vom »homo sapiens«, die »homo faber«-Lehre, die Dekadenztheorie und die Idee des postulatorischen Atheismus des Ernstes und der Verantwortung (Nicolai Hartmann). Vgl. Späte Schriften. In: Gesammelte Werke Bd. 9, Hg. Manfred S. Frings, Bern/München 1976, 120–144.

¹⁷ Edith Stein, Der Aufbau der menschlichen Person. Edith Steins Werke (=ESW) Bd. XVI, Hg. Lucy Gelber u. Michael Linssen, Freiburg/Basel/Wien 1994, 23.

¹⁸ Ebd., 34; vom Verfasser kursiv!

¹⁹ Edith Stein geht in diesem Zusammenhang davon aus, daß sich der gläubige Katholik hinsichtlich der Philosophie und auch der humanwissenschaftlichen Einsichten, der Einsichten der »natürlichen Vernunft« also, grundsätzlich der Autorität der Schrift und des kirchlichen Lehramtes zu beugen habe. Die Theologie hat also auch in allen das endliche Sein betreffenden Fragen das letzte Wort. – Kritisch muß allerdings hierzu angemerkt werden, daß dieses von Edith Stein im Anschluß an *Thomas von Aquin* konstatierte Abhängigkeitsverhältnis in der Gegenwart vom offiziellen Lehramt der Kirche so nicht mehr gesehen wird. In der pastoralen Konstitution »Gaudium et spes« des Zweiten Vatikanums heißt es u.a., daß »gewisse Geisteshaltungen, die auch unter Christen wegen eines unzulänglichen Verständnisses für die legitime Autonomie der Wissenschaften vorkamen, zu bedauern« seien. (Karl Rahner/Herbert Vorgrimler (Hg.), Kleines Konzilscompendium. Freiburg/i.B. 1966, 482.)

geben. Eine christlich verstandene pädagogische Praxis wird sich an diesem Letztziel orientieren müssen. Sie kann ferner Auskunft geben »über den Sinn allen pädagogischen Tuns und seine Grenzen«. Für Edith Stein ist es ferner von Wichtigkeit, »daß die Offenbarung nicht nur ein allgemeines Bild des Menschen zeichnet, sondern die Differenzen der Geschlechter berücksichtigt und auch der Individualität Rechnung trägt«. Die Eltern haben sich als »Werkzeuge der göttlichen Schöpfertätigkeit« hinsichtlich der Erzeugung der Kinder und »der göttlichen Führung in der Erziehung« zu verstehen.²⁰

Das Wesen des *pädagogischen Aktes* bestimmt sich aufgrund der »Geistnatur« des Menschen, der zu Vernunft und Freiheit berufen ist. Der pädagogische Akt beinhaltet bei Edith Stein ganz im modernen Verständnis ein »Miteinanderhandeln von Erzieher und Zögling«, je nach den Stufen der Geistigkeit, die der junge Mensch in seiner Entwicklung erreicht, bis sein Verhalten schließlich ganz in Selbsttätigkeit und Selbsterziehung einmündet. Das Tun des Erziehers erfährt an der »Natur« des Zöglings seine Grenzen; denn »nicht alles und jedes« kann aus ihm »gemacht« werden. Ferner hat er die Freiheit seines Zöglings zu respektieren, aufgrund deren sich dieser auch dem Erziehungsbemühen widersetzen kann. Schließlich muß davon ausgegangen werden, daß der Erzieher sich auch »bei bestem Willen« keine Kenntnis über seinen Zögling zu verschaffen vermag; denn im besonderen ist die *Individualität* letztlich nicht ergründbar, sie bleibt etwas »Geheimnisvolles«. Ferner spielt der Generationenwechsel eine wichtige Rolle: In jeder Generation blickt etwas Neues auf, »was der älteren nicht restlos faßbar ist«. Grundsätzlich betrachtet ist auch jeder pädagogische Akt ein individuelles Geschehen, insofern Erzieher und Zögling daran unterschiedlichen Anteil haben. Der Erzieher, der sich der Positivität des Glaubens stellt, ist sich schließlich dessen bewußt, »daß der eigentliche Erzieher Gott ist, der allein jeden Menschen bis ins Innerste kennt; der allein das Ziel jedes einzelnen vor Augen hat und weiß, welche Mittel dazu dienen, ihn ans Ziel zu führen. Menschliche Erzieher sind (letztlich) nur Werkzeuge in der Hand Gottes.«²¹ – Die soeben referierte Auffassung Edith Steins hat in der christlichen Tradition zwei bedeutende Vordenker: zum einen *Thomas von Aquin*, zum andern *Aurelius Augustinus*. Nach *Thomas* kann nur Gott selbst im eigentlichen Sinne »Lehrer« genannt werden, und zwar principaliter und originaliter²²; denn der »irdische« Lehrer vermag die Formen der Dinge dem Verstand der Schüler nicht einzuschreiben. »Das wäre«, so kommentiert Edith Stein den entsprechenden Passus in »De veritate«, »ein inneres Wirken, wie es nur Gott vermag«.²³ *Thomas* seinerseits orientiert sich bei seiner Beschreibung des Erziehungs- und Bildungsvorganges an *Augustinus*' »De Magistro«: »Al-

²⁰ Edith Stein, a.a.O., 34 bzw. 35.

²¹ Vgl. ebd., 38 bzw. 36.

²² Vgl. hierzu Magdalene Linnenborn, Das Problem des Lehrens und Lernens bei Thomas von Aquin. In: Grundfragen der Pädagogik. Hg. A. Petzelt, Freiburg/i.B. 1956, 68.

²³ Des hl. Thomas von Aquino Untersuchungen über die Wahrheit. ESW Bd. III, Hg. Dr. Lucy Gelber u. P. Fr. Romaeus Leuven OCD, Louvain/Freiburg 1952, 285 f.

lein Gott hat seinen Lehrstuhl (cathedra) im Himmel, da er die Wahrheit innerlich (interius) lehrt; ein anderer, ein Mensch, verhält sich zu seinem Lehrstuhl wie der Landmann zum Baume. Der Landmann ist nun aber nicht Schöpfer (factor) des Baumes, sondern dessen Pfleger (cultor): Also kann ein Mensch nicht Spender des Wissens (doctor scientiae) heißen, sondern nur ein dazu Hilfeleistender (ad scientiam dipositor).²⁴

Damit erfährt der pädagogische Akt hinsichtlich seiner Deutung eine religiöse Tiefendimension, die Edith Stein insofern noch überhöht, als sie das *eucharistische Geschehen* selbst als pädagogischen Akt zu begreifen sucht. Und zwar ist das eucharistische Geschehen der »wesentlichste pädagogische Akt«, ein »Zusammenwirken Gottes mit den Menschen, dessen Ergebnis die Gewinnung des ewigen Lebens ist«. Der »irdische« Erzieher steht dabei vor der Aufgabe, »den Zögling dahin zu führen, daß er zu entsprechender Miterziehung in diesem göttlich-menschlichen Akt bereit werde«. Das hat freilich Konsequenzen für das *pädagogische Ethos*, von dem nunmehr die Rede sein soll.²⁵

II.

Die Deutung der eucharistischen Erziehung als pädagogisches Aktgeschehen hat zunächst einmal Konsequenzen für den Religionsunterricht, der in die »eucharistischen Wahrheiten« einzuführen hat, was »auch in anderen Unterrichtsstunden gelegentlich ergänzt und gestützt werden kann«. Edith Stein hat hier freilich eine Schule vor Augen, in der Lehrerinnen und Lehrer wirken, die ihr Leben selbst aus dem Geiste des Evangeliums heraus gestalten und nicht durch ihre nihilistische Grundeinstellung und ihr Verhalten die religiöse Erziehung unterlaufen. Es kommt nämlich nicht nur darauf an, Glaubenswissen zu vermitteln, sondern einen »lebendigen Glauben« in den jungen Menschen zu wecken: »Glaube ist Gnadengeschenk. Aber die Erweckung des Glaubens ist an menschliche Mitwirkung gebunden, und zwar in der Regel nicht nur an die Mitwirkung dessen, dem der Glaube geschenkt wird, sondern auch eines menschlichen »Glaubensboten«.«²⁶ Die bloße Sinnerklärung eines Glaubenssatzes dient der Erweckung des Glaubens nur dann, »wenn der Glaube als fides *qua* creditur schon vorhanden ist und nur die fides *quae* creditur noch schrittweise angeeignet werden muß.«²⁷ D.h. die religiöse Belehrung stößt nur dann auf fruchtbaren Boden, wenn ein Leben aus dem Glauben vorhanden ist. Das didaktische Gebot der Lebensweltorientierung im Religionsunterricht der Gegenwart ist sehr fragwürdig. Was nämlich dabei herauskommt, ist oft

²⁴ Übersetzung von Magdalene Linnenborn, a.a.O., 68 f. – Originaltext bei Augustinus, De Magistro 1 arg. 8 et ad 8.

²⁵ Edith Stein, Der Aufbau der menschlichen Person. ESW Bd. XVI, 197.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd., 198; »fides *qua* creditur« meint hier den eigentlichen Glaubensakt, die vertrauensvolle Zuwendung zu Gott, während fides *quae* creditur soviel wie Glaubenswissen, das im Glauben Gewußte also, bedeutet. Diese begriffliche Differenzierung geht m.W. auf Augustinus' »De Trinitate« zurück.

kaschierte Sozialkunde, die mit dem Etikett »Religionsunterricht« versehen wird. Die »gläubige Hinnahme«, die Edith Stein als Kerngeschehen des Religionsunterrichts ansieht, kann nicht durch bloße intellektuelle Vermittlung motiviert werden. »Ein wesentliches Moment ist die Glaubwürdigkeit des Mitteilenden. Alles Lernen setzt Vertrauen in die Wahrhaftigkeit des Lehrers voraus.« Gerade im Religionsunterricht merken Schüler schnell, ob ein Lehrer nur seinem »Job« nachgeht, oder mit seiner *Person* »hinter« dem steht, was er vermittelt. Der Bildungsgewinn ist an den Mitvollzug des Dargebotenen durch die Schüler gebunden. »Wenn die Schüler den Unterschied zwischen einsichtiger Erkenntnis und bloßem Autoritätsglauben erfaßt haben (und ein Unterricht, in dem dieser Unterschied nicht erfaßt würde, hätte wenig Bildungswert), dann werden sie sich nicht zufrieden geben, wenn ihnen ein Satz unbewiesen gegeben wird und wenn sie nicht ausreichende Gründe erfahren, warum es geschieht.«²⁸ (Diese Auffassung steht freilich im Gegensatz zu *Josef Derbolavs* Einlassung, der »Erzieher« vertrete »im pädagogischen Geschäft nicht sich selber, sondern eine *Sache*, nämlich die Ansprüche und Aufgaben der Erziehungs- und Bildungswelt.« Sie »allein aber, nicht seine persönlichen Qualitäten« gäben seiner Position »Gehalt und Substanz«.²⁹) Daß es letztlich auf die Glaubwürdigkeit des Lehrers ankommt, gilt in besonderer Weise für die religiöse Unterweisung. Hier kommt es zudem nicht allein auf stichhaltige Begründungen an, sondern auch auf deren Transparentwerden für die Praxis: »Ist der Inhalt der Belehrung moralische Wahrheit, die eine Forderung an den Menschen stellt, so gibt es einen doppelten Weg, sie zu »veranschaulichen«: die theoretische Zurückführung auf die Prinzipien der sittlichen Erkenntnis (die für frühe Entwicklungsstufen nicht möglich sein wird) und die praktische Realisierung, durch die Wert und Unwert des Verhaltens den zu Belehrenden fühlbar wird.«³⁰ Edith Stein hat auch ein Beispiel bereit, wie dies geschehen könne. Man wird dabei unwillkürlich an *Kants* »Methodenlehre« zur »Kritik der praktischen Vernunft« erinnert³¹: »Wenn Kinder einsehen sollen, daß Neid etwas Verwerfliches ist, so werden sie das am leichtesten in konkreten Fällen, in denen ihnen neidische Menschen und Menschen, die frei von Neid sind, vor Augen gestellt werden«, aber nicht bloß zwecks moralischer Beurteilung, sondern die gewonnene moralische Einsicht muß das Gewissen erreichen: »Jede solche Belehrung muß, wenn sie lebendig aufgenommen wird, dazu führen, daß die Kinder ihr eigenes Verhalten und das anderer daran messen.« Das gilt mutatis mutandis erst recht für die religiöse Unterweisung und die eucharistische Erziehung: »Wenn es wahr ist, daß ein eucharistisches Leben zur Vereinigung mit Christus, zur Gleichförmigkeit mit Ihm und dadurch zur Erlösung führt, so muß das an den Menschen auch sicht-

²⁸ ESW Bd. XVI, 198.

²⁹ Josef Derbolav, *Abriß einer pädagogischen Ethik*. In: *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Heidelberg 1971, 138.

³⁰ ESW Bd. XVI, a.a.O.

³¹ Vgl. KpV, A 275–276.

bar werden.«³² Sittliche und religiöse Werte sind schließlich Personwerte, und wo anders werden diese Werte erschaut als am Verhalten von Personen?³³ »Die nächstliegende praktische Bewährung ist (...) auch hier wieder das Verhalten des Lehrers. (...) wenn keine Früchte an ihm wahrzunehmen sind: keine Liebe, keine Geduld, keine Opferwilligkeit – dann muß das ein schweres Hindernis für die gläubige Annahme der eucharistischen Wahrheiten sein.«³⁴ Freilich ist alle Vorbildhaftigkeit ein indirektes Geschehen. Ich kann als Lehrer oder Erzieher einem *bestimmten* jungen Menschen nicht Vorbild sein wollen; er muß sich in freier Entscheidung sein Vorbild selbst wählen. Aber es läßt sich eine wichtige Schlußfolgerung aus *Edith Steins* Reflexionen über den pädagogischen Akt und die Bedeutung des Vorbildes ziehen, die ich als *kategorischen Imperativ* der pädagogischen Praxis bezeichnen möchte: Der Lehrer und Erzieher müsse sich so verhalten, daß er wollen könne, den ihm anvertrauten jungen Menschen jederzeit als Vorbild dienen zu können. Diese Forderung klingt unerbittlich, aber ich sehe darin einen Hauptgrund/Hauptsatz für alle sittliche und religiöse Erziehung.

³² ESW Bd. XVI, 198 f. bzw. 199.

³³ Vgl. Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*.

³⁴ ESW Bd. XVI, a.a.O.