

Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung

Die Bildungsidee Edith Steins

Cordula Haderlein



UNIVERSITY OF
BAMBERG
PRESS

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 3

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 3



University of Bamberg Press 2009

**Individuelles Mensch-Sein
in Freiheit und Verantwortung**

Die Bildungsidee Edith Steins

von
Cordula Haderlein



University of Bamberg Press 2009

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität
Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Dekan: Prof. Dr. Heinrich Bedford-Strohm

1. Gutachterin: Prof. Dr. Sybille Rahm

2. Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Abel

Tag der mündlichen Prüfung: 09. Juli 2008

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-
Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der
Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrucke
dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt
werden.

Herstellung und Druck: digital print, Erlangen

Umschlaggestaltung: Dezernat Kommunikation und Alumni

Umschlagfotos: Cordula Haderlein, Bearbeitung: Julia Haderlein

© University of Bamberg Press Bamberg 2009

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-8674

ISBN: 978-3-923507-46-7 (Druckausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus-1843

Elisabeth Gössmann gewidmet

Danksagung

An erster Stelle danke ich meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Sybille Rahm. Sie hat diese Arbeit sowohl mit großem Optimismus als auch mit fachlicher Kompetenz begleitet und unterstützt. Ihr Vertrauen half mir über manche Hürden hinweg. Herzlichen Dank dafür!

Herrn Apl. Prof. Dr. Jürgen Abel und Herrn Prof. Dr. Wolfgang Protzner danke ich für die unkomplizierte Mitwirkung am Promotionsverfahren.

Für die Geduld und Rücksicht, die sie in den vergangenen Jahren immer wieder aufbrachten, und auch für aktive Unterstützung bedanke ich mich bei meiner Familie: Bei meinem Mann Roland sowie bei meinen Kindern Julia und Michael.

Dank gebührt auch vielen Freundinnen und Freunden, die sich auf inhaltliche Diskussionen einließen und mir so wertvolle Denkanstöße gaben. Treue Weggefährten im Geiste waren mir besonders Franz Eising und Werner Kreißl. Margit Gamberoni und Katharina Pfadenhauer begleiteten mich ebenso auf meiner Reise in die Philosophie – dafür und auch für das Korrekturlesen danke ich ihnen allen.

Zuletzt gilt mein Dank noch meinen Hauptschülerinnen und Hauptschülern der Volksschule Oberhaid, die – ohne es zu wissen – mir immer wieder im wahrsten Sinne des Wortes zu denken gaben. Die alltägliche Realität in der Schule stellte für mich den Prüfstein dar, an dem die pädagogischen Ideen Edith Steins erfolgreich ihre Praxisrelevanz unter Beweis stellen konnten.

Inhalt

1.	Einleitung	13
1.1	Zielstellung	14
1.2	Gang der Arbeit	16
2.	Die methodischen Überlegungen und Voraussetzungen dieser Arbeit	18
2.1	Hermeneutische Grundgedanken	18
2.1.1	Ein Überblick über die relevanten Schriften Edith Steins	20
2.1.2	Objektivität an Stelle von Allgemeingültigkeit?	28
2.1.3	Der hermeneutische Prozess	29
2.1.3.1	Überlegungen zur Texthermeneutik und zur historischen Hermeneutik im Kontext der Arbeit	30
2.1.3.2	Die philosophische Hermeneutik Gadammers im Kontext der Arbeit	37
2.2	Die Grenzen und Möglichkeiten der Hermeneutik	41
3.	Der Erkenntnishintergrund der Bildungsidee Steins	44
3.1	Der biographische Hintergrund der Bildungsidee Steins	44
3.1.1	Der Lebenslauf Edith Steins	44
3.1.2	Der Glaubensweg Steins	48
3.1.3	Die Zeitströmungen im Kontext der Bildungsidee Steins	53
3.1.3.1	Die Gedanken der Frauenbewegung im Kontext der Bildungsidee Steins	53
3.1.3.2	Die pädagogischen Reformgedanken im Kontext der Bildungsidee Steins	60
3.1.3.3	Die Frauenbildung im Kontext der Bildungsidee Steins	63
3.1.3.4	Die philosophische Diskussion im Kontext der Bildungs- idee Steins	68
3.1.4	Erster Beitrag zur Bildungsidee Steins	73

3.2	Die Erkenntniswege Steins zu einer philosophisch-theologischen Anthropologie als Fundament ihrer Bildungsidee	74
3.2.1	Der philosophische Erkenntnisweg Steins – die Phänomenologie als philosophische Methode	75
3.2.1.1	Der wissenschaftskritische Anspruch der Phänomenologie	80
3.2.1.2	Die Phänomenologie in Auseinandersetzung mit der Psychologie	82
3.2.1.3	Die Vorgehensweise der Phänomenologie	86
3.2.1.4	Die phänomenologische Erfassung der Person bei Edith Stein – Die Einfühlung.....	94
3.2.2	Die christliche Philosophie als Erkenntnisweg Steins	108
3.2.2.1	Der Erkenntnisweg des Thomas von Aquin	109
3.2.2.2	Der Erkenntnisweg des Thomas von Aquin in der Rezeption Steins	112
3.2.2.3	Die Konsequenzen für die Anthropologie durch die Einbeziehung der Theologie	115
3.2.3	Zweiter Beitrag zur Bildungsidee Steins	118
4.	Die Idee des Menschen in der Bildungsidee Edith Steins	120
4.1	Die Person in ihrem grundsätzlichen Mensch-Sein	120
4.1.1	Die Person in ihrem grundsätzlichen Mensch-Sein aus philosophischer Sicht	122
4.1.1.1	Der Leib und die Seele des Menschen	123
4.1.1.2	Das Ich	134
4.1.1.3	Die Charakteristika der Person.....	137
4.1.1.4	Menschliches Handeln als verantwortetes Handeln.....	151
4.1.1.5	Die Motivation: Handeln als Anruf und Antwort.....	152
4.1.1.6	Die Dimensionen menschlichen Handelns: Können, Wollen, Sollen.....	154
4.1.2	Die Person in ihrem grundsätzlichen Mensch-Sein aus theologischer Sicht	160
4.1.3	Dritter Beitrag zur Bildungsidee Steins	163

4.2	Die Person als Individuum und Gemeinschaftswesen	166
4.2.1	Die Person als Individuum und als Gemeinschaftswesen aus philosophischer Sicht.....	166
4.2.2	Die Person als Individuum und als Gemeinschaftswesen gemessen am Maßstab der Theologie	168
4.2.3	Vierter Beitrag zur Bildungsidee Steins	169
4.3	Die Person in geschlechtlicher Differenzierung.....	170
4.3.1	Die historische Debatte um das Wesen der Frau.....	170
4.3.2	Steins Positionierung in der historischen Debatte	176
4.3.3	Die Aussagen Steins zur Geschlechterfrage	177
4.3.3.1	Das Wesen und die Bestimmung der Frau	182
4.3.3.2	Modelle weiblicher Lebensentwürfe bei Stein	184
4.3.3.3	Die Ordnung der Geschlechter	186
4.3.3.4	„Menschsein ist das Grundlegende ...“ – für Frau und Mann.....	190
4.3.4	Fünfter Beitrag zur Bildungsidee Steins	193
5.	Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwor- tung als Ausgangs- und Zielpunkt der Bildung.....	195
5.1	Die Fundierung der Bildungsidee Steins in einer philosophisch-theologischen Anthropologie.....	196
5.1.1	Die theologische Anthropologie als normative Basis.....	197
5.1.2	Die Legitimation der Bildung bei Stein.....	199
5.2	Steins Definition von Bildung.....	202
5.3	Konkretisierung: Bildung als aktiver, zielgerichteter Prozess in Freiheit und Verantwortung	203
5.3.1	Die Bildungsziele in der Bildungsidee Steins	204
5.3.1.1	Das leitende Bildungsziel: Mensch-Sein	205
5.3.1.2	Das individuelle Bildungsziel als Voraussetzung für das Leben in der Gemeinschaft	207
5.3.1.3	Die Ziele geschlechtsemanzipatorischer Bildung.....	212
5.3.1.4	Alter Christus – das gemeinsame Bildungsziel	222
5.3.2	Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsprozesses	223

5.3.2.1	Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung - Grundgedanken	226
5.3.2.2	Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung - Konkretisierung.....	227
5.3.2.3	Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung – der Einfluss von Personen	234
5.3.2.4	Freiheit und Verantwortung im Bildungsprozess.....	237
5.4	Die Bedeutung des Glaubens in der Bildungsidee Steins	241
6.	Abschließende Überlegungen	245
6.1	Die Bildungsidee Edith Steins – ein Beitrag zur Reflexion pädagogischer Ideen?	245
6.1.1	Theologische Anthropologie – ein Beitrag zur Reflexion pädagogischer Ideen im 21. Jahrhundert nach Christus?.....	245
6.1.2	Phänomenologie – ein Beitrag zur Reflexion pädago- gischer Ideen im Zeitalter der Naturwissenschaften?.....	248
6.1.2.1	Historische Stellung der Pädagogik als Wissenschaft	249
6.1.2.2	Phänomenologie und Pädagogik.....	250
6.1.2.3	Rezeption der Phänomenologie in der Pädagogik	252
6.1.3	Was bleibt.....	261
6.2	Schlussgedanken	262
7.	Literatur.....	265
7.1	Werke Edith Steins	265
7.2	Werke anderer Autoren.....	272

1. Einleitung

Bildung gehört zu den Themen, deren Fragestellungen und Antworten immer wieder neu geboren werden – vielleicht geboren werden müssen, da jede Zeit ihre Fragen unter den ihr eigenen Aspekten neu formuliert und selbst beantworten muss. Dennoch stellt sich die Frage, ob die bereits gefundenen Fragen und Antworten befruchtend für die Gegenwart und Zukunft sein könnten.

Vor diesem Hintergrund werden die Gedanken einer Frau aus dem vergangenen Jahrhundert auf ihre bildungsphilosophische Relevanz für die Gegenwart hin betrachtet. Diese Frau ist die deutsche Jüdin Edith Stein (1891-1942), die den katholischen Glauben annahm. Als Philosophin schuf sie ein breites Werk, bezog aber auch zu Bildungsfragen Stellung. Den entscheidenden Impuls für die vorliegende Arbeit gab der Hinweis von Frau Prof. Dr. Elisabeth Gössmann, außerplanmäßige Professorin am Lehrstuhl Philosophie III der LMU München, die anlässlich der Veröffentlichung der Briefe Edith Steins aus den Jahren 1916-1933 die Vermutung äußerte, dass aus diesen Briefen neue Erkenntnisse über die pädagogischen Gedanken Steins gewonnen werden könnten.

Denn obwohl Stein als Heilige der Katholischen Kirche über einen gewissen Bekanntheitsgrad verfügt, steht die wissenschaftliche Erforschung ihres Werkes, dessen besondere Bedeutung u.a. „in Bezug auf die Fragen nach der *Freiheit der Person, nach Vernunft, Wollen und Gefühl*“¹ besteht und damit zentrale anthropologische Themen umfasst, erst am Anfang.

Dank der kritisch-konstruktiven und fachlich fundierten Begleitung durch Frau Prof. Dr. Sybille Rahm, Professorin für Schulpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, fokussierte sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf die bildungsphilosophisch relevanten Aussagen

¹ Berning, Vincent, Die Idee der Person in der Philosophie. Ihre Bedeutung für die geschöpfliche Vernunft und die analoge Urgrunderkenntnis von Mensch, Welt und Gott. Philosophische Grundlegung einer personalen Anthropologie, Paderborn 2007 (Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie, Soziologie der Religion und Ökumenik, Heft 51 der Neuen Folge), S. 145.

im Werk Steins² – ein Werk mit „unschätzbaren Einsichten, die noch zu heben sind“³, so 2007 Prof. Dr. Vincent Berning, emeritierter Professor für Philosophie an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

1.1 Zielstellung

Charakteristisch für Steins bildungsphilosophische Vorstellungen ist die theoretische Fundierung, deren Notwendigkeit sie selbst begründet:

„Daß jede Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit von einer Idee des Menschen geleitet und entscheidend bestimmt ist, wird niemand leugnen. Es ist nur keineswegs gesagt, daß es immer eine geklärte, theoretisch durchgearbeitete Idee ist. Wenn aber die Pädagogik darauf Anspruch erheben will, Wissenschaft zu sein, wird es eine ihrer wesentlichsten Aufgaben sein, sich über diese leitende Idee Rechenschaft zu geben.“⁴

Stein sieht diese Idee des Menschen als Teil der Metaphysik, die ihrer Meinung nach jeder in irgendeiner Art und Weise besitzt. Dabei muss ihm diese nicht unbedingt bewusst sein und kann in ihrer praktischen Umsetzung durchaus einen „Mangel an Logik und Konsequenz“⁵ aufweisen, was aber auch positiv gesehen werden kann: Dieser Mangel

„ist ein gewisser Schutz gegen die radikale Auswirkung verfehlter Theorien. Ganz unwirksam aber werden Ideen oder Theorien, die man hat, niemals sein. Wer sie vertritt, wird sich bemühen, nach seinen Ideen zu handeln, oder auch unwillkürlich von ihnen beeinflusst sein, wenn auch tieferliegende und nicht klar bewußte gegensätzliche Auffassungen seine Praxis mitbestimmen.“⁶

Diese Aussagen trifft Stein auf der Basis einer jahrzehntelangen, intensiven, vor allem philosophischen Beschäftigung mit der Idee vom Menschen. So kann sie – die beiden obigen Zitate formuliert sie im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit in der Lehrerinnenbildung – auf einen reichen Fundus philosophischer Gedanken zurückgreifen, als sich ihr

² Vgl. hierzu die Ausführungen unter 4: Die Idee des Menschen in der Bildungsidee Edith Steins.

³ Berning, 2007, S. 145.

⁴ Stein, WIM, S. 3. Im Literaturverzeichnis finden sich die verwendeten Sigeln der Werke Steins, die sich nach den Vorgaben der ESGA (Edith-Stein-Gesamtausgabe) richten. Im Folgenden werden diese Sigeln verwendet, bibliographische Angaben finden sich im Literaturverzeichnis.

⁵ Stein, AMP, S. 3.

⁶ Stein, AMP, S. 3.

Arbeitsfeld zunehmend in den pädagogischen Bereich hinein entwickelt.

Gerade mit Blick auf den oben zitierten Anspruch verwundert es nicht, dass Steins anthropologische und pädagogische Gedanken nicht für eine schnell umsetzbare „Rezept-Pädagogik“ stehen können. Reines Handlungsdenken ohne philosophisch-theologischen Hintergrund ist ihr suspekt. In ihren Werken findet man daher nur vereinzelt Hinweise für die konkrete Umsetzung. Es ist vielmehr eine Bildungsphilosophie, die sich in ihren Schriften entfaltet und deren Charakteristika mit den folgenden Zeilen aus einem privaten Brief Steins umrissen sind:

„In diesem Semester habe ich Vorlesungen über philosophische Anthropologie gehalten (soweit das in 1½ Wochenstunden und vor einem großenteils ungeschulten Publikum möglich war), im Sommer will ich es versuchen, die Probleme von der Theologie her in Angriff zu nehmen. Das sind alles Versuche, in Anknüpfung an meine älteren Arbeiten weiter- und zu einer Grundlegung der Pädagogik zu kommen. Ich bin seit Wochen in intensiven grundsätzlichen Auseinandersetzungen mit den anderen Dozenten. Sie haben seit langem einen Verlagsvertrag für einen Grundriß der Pädagogik, der eigentlich schon im Herbst fertig sein sollte. Dann sollte unser Berliner Kursus eine kleine Generalprobe dafür sein. Aber in den Vorbesprechungen für diesen Kursus habe ich allen so heftig an ihren Grundbegriffen gerüttelt, daß sie nun entschlossen sind, nicht eher zu publizieren, bis wir alle Fragen miteinander geklärt haben. Das ist keine Kleinigkeit. Haben Sie einmal darüber nachgedacht, was Pädagogik ist? Man kann keine Klarheit darüber bekommen, wenn man nicht Klarheit in allen Prinzipienfragen hat. Und wir sind Leute mit ganz verschiedener philosophischer Vergangenheit (der Psychologe sogar ganz ohne eine solche); da können Sie sich denken, wie schwer es ist, sich zu verständigen. Einig sind wir nur in dem Ziel, eine katholische Pädagogik aufzubauen, und in dem ehrlichen Willen, einen gemeinsamen Boden zu finden.“⁷

Es geht Stein demnach um ein umfassendes Gesamtkonzept einer am Menschen orientierten Bildung, um die systematische Grundlegung einer Pädagogik, die sowohl philosophisch als auch theologisch fundiert ist. Ihr Insistieren auf wissenschaftliche Grundlegung und auf Klarheit in grundsätzlichen Fragen schließt auch die Heranziehung von Erkenntnissen anderer Wissenschaftsbereiche, die über den eigenen Horizont hinausgehen, ein.

Stein selbst kann, bedingt durch das plötzliche Ende ihrer Tätigkeit am deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik⁸, ihr selbst gesetztes Ziel nicht mehr erreichen.

⁷ Stein, SBB I, Brief 245 vom 24.2.1933.

⁸ Vgl. hierzu: 3.1.1: Der Lebenslauf Edith Steins.

Die vorliegende Arbeit versucht, die erkenntnistheoretischen und anthropologischen Aussagen Steins mit ihren pädagogischen Stellungnahmen zu verbinden, um so die Grundlinien ihrer Bildungsidee herauszuarbeiten. Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, welcher Gewinn aus der Bildungsidee Steins für die Gegenwart gezogen werden kann.

1.2 Gang der Arbeit

Nach der bereits im 1. Kapitel der Arbeit formulierten Zielstellung steht im 2. Kapitel die Problematik, zu wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Erkenntnissen über die Bildungsphilosophie Steins mittels der *Methode der Hermeneutik* zu gelangen, zur Diskussion.

Im 3. Kapitel wird der *Erkenntnishintergrund der Bildungsidee Steins* dargestellt. Hier wird zunächst die Person Edith Stein vorgestellt, ihr persönlicher Glaubensweg nachgezeichnet und ein Überblick über die Stein tangierenden Zeitströmungen – die Frauenbewegung, die reformpädagogische Bewegung, die Entwicklung der Frauenbildung und die philosophische Diskussion – gegeben. Stein selbst ist gerade die wissenschaftliche Grundlegung wichtig. Deshalb werden im Folgenden die beiden Erkenntniswege, durch die Stein zu ihren anthropologischen Aussagen gelangt – die *Phänomenologie* als philosophische Methode und die *Theologie*, welche uns hier in ihrer scholastischen Prägung nach *Thomas von Aquin* begegnet – aufgezeigt.

Das 4. Kapitel hat *Steins Idee des Menschen*, soweit sie für ihre Bildungsidee relevant ist, zum Inhalt. Dabei werden drei Dimensionen des Personseins entfaltet: die Person in ihrem grundsätzlichen Menschsein, der bestimmte Charakteristika zukommen, die Person als Individuum und Gemeinschaftswesen und die Person in geschlechtlicher Differenzierung.

Unter dem Leitgedanken „*Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung*“ stehen die Ausführungen des 5. Kapitels, die zunächst der Frage der Legitimation von Bildung nachgehen. Insgesamt fünf im 3. und 4. Kapitel unter dem Titel *Beitrag zur Bildungsidee Steins* gegebene Zusammenfassungen bilden die Grundlage, auf der die Ziele von Bildung und ihre Gestaltungsmöglichkeiten konkretisiert werden.

Mit Überlegungen zu der Frage, ob Steins Bildungsidee einen *Beitrag zur Reflexion pädagogischer Ideen der Gegenwart* leisten kann, und persönlichen Gedanken schließt das 6. *Kapitel* die vorliegende Arbeit ab.

2. Die methodischen Überlegungen und Voraussetzungen dieser Arbeit

Die vorliegende Arbeit erhebt den Anspruch, die pädagogischen Gedanken einer Frau zu rekonstruieren, die vor mehr als 60 Jahren in einer der Verfasserin der Arbeit nicht nur zeitlich fernen Welt gelebt hat. Auch wenn der Verfasserin bewusst ist, dass mit der Geschichtlichkeit eine Grenze des Verstehens gegeben ist,⁹ erscheint es doch möglich, sich dem Werk Steins – welches, das sei vorweggenommen, Ausdruck ihrer Persönlichkeit ist – zu nähern. Um Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten, wurden hierfür zunächst die Methoden der Texthermeneutik und der historischen Hermeneutik angewandt.

2.1 Hermeneutische Grundgedanken

„Hermeneutik“ hat das „Verstehen“ von Zeichen zum Inhalt¹⁰ und zielt auf „Sinnauslegung von Texten“¹¹. Dabei erheben Texthermeneutik und historische Hermeneutik den Anspruch, absichern zu können, dass das vorliegende Material in einer Weise verwendet wird, in der die Aussagen des Verfassers, in diesem Fall Steins, ihren Intentionen gemäß „wahr“ wiedergegeben werden. Damit ist keine Aussage über den Wahrheitsgehalt der Aussagen selbst getroffen – anders als in der *philosophischen Hermeneutik*¹², die Hermeneutik insbesondere in der Spannung zwischen Objektivität und Subjektivität im Wissenserwerb diskutiert.¹³

⁹ Vgl.: Goertz, Hans-Jürgen, Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Hamburg 1995 (rowohlts enzyklopädie), S. 116.

¹⁰ Vgl.: Danner, Helmut, Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, München, Basel 5., überarb. u. erw. Aufl. 2006 (Uni-Taschenbücher, 947), S. 42.

¹¹ Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael, Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt 32007, S. 1.

¹² Vgl.: Habermas, Jürgen, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: Apel, Karl-Otto/Bormann, Claus v./Bubner, Rüdiger/Gadamer, Hans-Georg/Giegel, Hans Joachim/Habermas, Jürgen, Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/Main 1980 (20. u. 21. Tsd.) (Theorie-Diskussion), S. 120/121, S. 127. (1980a).

¹³ Vgl.: Jank, Werner/Meyer, Hilbert, Didaktische Modelle. Grundlegung & Kritik, Oldenburg 1990, S. 116-118.

Genau diese Diskussion aufzugreifen erscheint der Verfasserin dieser Arbeit erforderlich – nur so kann die Relevanz der Gedanken Steins für die Gegenwart in den Blick der Untersuchung kommen.

Die u.a. auf Dilthey zurückgehende Unterscheidung von Erklären – auf die Natur bezogen – und Verstehen – auf die Seele bezogen – ist nicht so klar zu treffen, wie es teilweise in der Rezeption Diltheys vertreten wird.¹⁴ Ohne die Motive Steins verstehen zu können – z.B. für ihre Annahme des katholischen Glaubens –, kann auch ihr Handeln – Eintritt ins Kloster oder die inhaltliche Ausrichtung ihrer Vorträge – nicht erklärt werden. Umgekehrt muss man sich auch ihre Motive erklären können, um diese verstehen zu können.¹⁵

Geht man von dem hermeneutischen Verständnis Heideggers aus, sind „Menschen [...] von Geburt an Hermeneutiker und der Grundmodus ihres In-der-Welt-Seins ist das Verstehen“¹⁶, da der Mensch Fakten immer schon in Beziehung zu der jeweiligen lebensweltlichen Bedeutsamkeit sieht.

In dieser scheinbaren Selbstverständlichkeit liegt die Problematik des Verstehens begründet. *Wie* kann „Verstehen“ vollzogen werden, dass es einer Überprüfung standhält, dass es der Subjektivität entzogen ist? Oder sogar: *Kann* „Verstehen“ überhaupt so vollzogen werden?

Zudem ist Verstehen nur möglich, wenn sich das Innere eines anderen Ausdruck verschafft; dann ist es aber, nach dem Selbstverständnis der Hermeneutik, nicht das Innere selbst, welches wahrgenommen werden kann, sondern eine symbolische Objektivation, die „dann als Ausdruck des Inneren verstanden werden kann.“¹⁷ Die Botschaft erreicht den Empfänger somit zweifach gebrochen - wie kann dann noch „richtiges Verstehen“ sichergestellt sein?

Die hier angerissenen Fragen skizzieren die Grundsatzdiskussion, die sich um die Hermeneutik entsponnen hat. Nach einem Überblick über das vorhandene Quellenmaterial werde ich diese Diskussion aufgreifen um zu klären, ob, bzw. wie weit es möglich ist, mittels der Hermeneutik die „Wahrheit“ über die Gedanken Steins herauszufiltern.

¹⁴ Vgl.: Danner, ⁵2006, S. 38.

¹⁵ Vgl.: Goertz, 1995, S. 105.

¹⁶ Jung, Matthias, Hermeneutik zur Einführung, Hamburg ²2002, (Zur Einführung; Bd. 234), S. 95.

¹⁷ Jung, ²2002, S. 83.

2.1.1 Ein Überblick über die relevanten Schriften Edith Steins

Da Zeitzeugen nicht mehr zur Erhellung beitragen können, stehen hierfür ausschließlich schriftliche Quellen, allem voran der schriftliche Nachlass Steins, zur Verfügung. Hier finden sich zahlreiche Hinweise auf das pädagogische Gedankengut; allerdings hat Stein selbst nie ein zusammenhängendes System daraus erstellt.

Bei dem verwendeten Material handelt es sich um vier verschiedene Typen: zunächst die *Autobiographie* Steins, dann *Briefe* von und an Stein, weiter *philosophische Arbeiten*, die Stein mit wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse geschrieben und für die Veröffentlichung vorgesehen hat und zuletzt *Vorträge* Steins, die sie für einen bestimmten Adressatenkreis verfasste und die durch Veröffentlichungen ebenfalls für eine breitere Öffentlichkeit gedacht waren.

Die Quellensituation

Die Schriften Steins werden nur teilweise zu ihren Lebzeiten veröffentlicht, erst nach dem Zweiten Weltkrieg beginnen Lucy Gelber und P. Romanus Leuven mit der Reihe „Edith Steins Werke“¹⁸ mit der systematischen Publizierung. Seit 2000 werden die Werke unter der wissenschaftlichen Mitarbeit von Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz, die den Lehrstuhl für Religionsphilosophie und vergleichende Religionswissenschaft an der Technischen Universität Dresden inne hat, neu ediert; wissenschaftlich bearbeitet erscheinen sie nunmehr als „Edith Stein Gesamtausgabe“.¹⁹ Damit sind die Werke Steins teilweise erstmals öffentlich zugänglich. Sowohl dank der ausführlichen Kommentierung als auch dank zahlreicher inhaltlicher Korrekturen bilden sie heute die wesentliche Grundlage jeder Edith-Stein-Forschung und damit auch der vorliegenden Arbeit. Bislang nicht veröffentlichtes Archiv-Material kann im Edith-Stein-Archiv Köln eingesehen werden. Im Folgenden sind die Werke Steins, die für diese Arbeit besondere Relevanz besitzen, kurz erläutert.

¹⁸ In der Reihe „Edith Steins Werke“ gaben Dr. Lucy Gelber, Mitarbeiterin im Husserl-Archiv Löwen, und P. Fr. Romanus Leuven O.C.D. ab 1950 die meisten Werke Edith Steins heraus. Vgl.: Neyer, Maria Amata OCD, Einführung, in: Stein, LjF, XI-XIV.

¹⁹ ESGA; Vergleiche die Übersicht im Literaturverzeichnis.

Die Quellencharakteristik

Die im Rahmen der Edith-Stein-Gesamtausgabe 2002 erschienene Autobiographie „*Aus dem Leben einer jüdischen Familie*“²⁰ wird von Stein 1933 in Breslau begonnen und bis 1935 im Kölner Karmel, ab 1939 im Karmel zu Echt fortgeführt.²¹ 1965 kommt eine stark gekürzte Ausgabe, 1985 und 1987 die vollständige „Familiengeschichte“ – so nennt Stein ihre Autobiographie – in den Buchhandel.²² Stein verfolgt mit dieser Arbeit das Ziel, angesichts der immer stärker aufkeimenden jüdenfeindlichen Gesinnung, Zeugnis von dem zu geben, was sie „als jüdisches Menschentum erfahren“²³ hat.

Die Biographie beginnt mit Erinnerungen ihrer Mutter und endet mit dem Jahr 1916, wobei im Vorgriff auch Ereignisse aus dem Jahr 1920 erwähnt werden. Für die vorliegende Arbeit ist die Biographie aufschlussreich, weil sie einen Einblick in das Selbstverständnis Steins als Frau, als Schülerin und Studentin gibt und ihre pädagogische und anthropologische Sichtweise mit einfließen. Ihre pädagogische Tätigkeit und insbesondere ihre Vortragsreisen sind nicht mehr erfasst. Ergänzt wurde die vorliegende Auflage um verschiedene biographisch relevante Texte.²⁴

Um ein Bild der pädagogischen Denkweise Steins zu gewinnen, können als weitere biographische Quelle drei Bände mit *Briefen*, die 2000 und 2001 veröffentlicht wurden, betrachtet werden.²⁵ Dank sehr ausführlicher editorischer Anmerkungen werden die in den Briefen

²⁰ Stein, LJF.

²¹ Ausführliche Information über die biografische Situierung und den Werdegang des Werkes von Maria Amata Neyer OCD in Stein, LJF, S. IX-XVI.

²² Die Problematik um die Veröffentlichung der Werke, die durch zunächst ungeklärte Zuständigkeiten – Eigentumsrechte des Kölner oder des Echter Karmel? – und Steins Testament, das erst verspätet auftauchte und in dem Edith Stein verfügte, dass eine Veröffentlichung erst nach dem Tod ihrer Geschwister erfolgen dürfe, entstand, beschreibt Maria Amata Neyer OCD ausführlich in der Einführung. (Stein, LJF, S. XII – XIV). Damit sind inhaltliche Abweichungen zu früheren Ausgaben erklärt.

²³ Stein, LJF, S. 3.

²⁴ Von Edith Stein selbst: Ein Beitrag zur Chronik des Kölner Karmel: Wie ich in den Kölner Karmel kam (1938); Inaugural-Lebenslauf (1916); ein Festgedicht zur Hochzeit ihrer Schwester Erna Stein (1920); Weihetext (1939); Testament (1939); Gebet (1939). Von Erna Biberstein: Aufzeichnungen (New York 1949); mütterlicher und väterlicher Stammbaum.

²⁵ Stein, SBB I; Stein, SBB II; Stein, SBB III.

erwähnten historischen und persönlichen Zusammenhänge, Personen, Ereignisse und Orte transparent. Der Briefverkehr mit den ehemaligen Kommilitonen im Husserl-Kreis gibt Zeugnis von philosophischen und auch persönlichen Bezügen. Buchbestellungen und Rechnungen für philosophische und pädagogische Bücher sowie die Bitte um die Erlaubnis zum Studium von auf dem Index stehenden Büchern erlauben Rückschlüsse auf den geistigen Kontext, in dem Stein sich bewegt. Der Schriftverkehr im Zusammenhang mit ihren Habilitationsversuchen gibt nicht nur Kenntnis von Steins persönlichem beruflichem Werdegang, sondern wirft auch ein Licht auf ihre problematische Situation als Frau und Jüdin im Wissenschaftsbetrieb zu dieser Zeit. Hinweise auf pädagogisches Gedankengut kann man verschiedenen privaten Briefen entnehmen, z.B. wenn sie Literaturempfehlungen gibt. Insbesondere im Bd. II finden sich zahlreiche Briefe aus dem persönlichen Umfeld Steins, die nicht nur die Frau in ihr aufscheinen lassen, sondern die auch ein Licht auf den politischen Standpunkt Steins als Preußerin²⁶ und Demokratin²⁷ werfen.

Von Steins Dissertation, mit der sie bei Husserl „summa cum laude“ promovierte, wurden die Teile II – IV unter dem Titel „*Zum Problem der Einfühlung*“²⁸ veröffentlicht; Teil II beschreibt „Das Wesen der Einfühlungsakte“, Teil III „Die Konstitution des psychophysischen Individuums“ und Teil IV „Einfühlung als Verstehen geistiger Personen“. Bereits hier lässt sich erkennen, wie sie später ihr Personenverständnis und davon abgeleitet ihre pädagogischen Gedanken entwickelt.

²⁶ Z.B.: „Und ich glaube bei ganz objektiver Betrachtung sagen zu können, daß es seit Sparta und Rom nirgends ein so mächtiges Staatsbewußtsein gegeben hat wie in Preußen und im neuen Deutschen Reich. Darum halte ich es für ausgeschlossen, daß wir jetzt unterliegen. [...] wie ich am Tage unserer Mobilmachung [...] heimkam [...]; da stand es mir plötzlich ganz klar und deutlich vor Augen: heute hat mein individuelles Leben aufgehört und alles, was ich bin, gehört dem Staat;“ (Stein, SBB III, Brief 7 vom 9.2.1917).

²⁷ Z.B.: „Ich habe mich der neugebildeten Deutschen Demokratischen Partei angeschlossen, es ist sogar möglich, daß ich demnächst in den Parteivorstand gewählt werde.“ (Stein, SBB IV, Brief 60 vom 30.11.1918).

²⁸ Stein, PE. Die Neu-Edition ist in Vorbereitung. Edith Stein hatte diese Arbeit 1914 begonnen und, unterbrochen durch einen freiwilligen Lazarett-Einsatz, 1916 fertig gestellt. Der erste Teil der Dissertation mit dem Titel „Das Einfühlungsproblem in seiner historischen Entwicklung und in phänomenologischer Betrachtung“, der sich mit historischen Aspekten des Problems befasste, gilt als verschollen.

Steins erster Habilitationsversuch²⁹, die „*Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*“, bestehend aus den Teilen: „*Psychische Kausalität*“³⁰ und „*Individuum und Gemeinschaft*“³¹, stellt sich die Aufgabe, „von verschiedenen Seiten her in das Wesen der psychischen Realität und des Geistes einzudringen und daraus die Grundlage für eine fachgemäße Abgrenzung von Psychologie und Geisteswissenschaften zu gewinnen.“³² Gerade in diesen Schriften kommt das freiheitsbetonte Personenverständnis Steins klar zum Ausdruck, welches sich grundlegend in ihren pädagogischen Gedanken zeigt. Die „*Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*“ sind noch nicht als Neuedition erschienen.

Die Schrift „*Eine Untersuchung über den Staat*“,³³ die in der 2. unveränderten Auflage der „*Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*“ mit veröffentlicht wurde, erschien 2006 neu ediert. Dieses Werk Steins, welches nicht ohne innere Widersprüche ist, dokumentiert eine positivistische Staatsauffassung.³⁴ Stein hat es vor ihrer Konversion als Phänomenologin geschrieben – als solcher ist es ihr möglich, den Staat als „Phänomen“ zu beschreiben, ohne ihn an einen normativen Maßstab zu binden. „Gedanken der Bindung des Staates an Menschen- oder Bürgerrechte, an Verträge oder an sittliche Voraussetzungen werden nicht genannt.“³⁵

Das Bild der politischen Stein wird durch den Hinweis von Riedel-Spangenberg, dass Stein mit der Deutschen Demokratischen Partei „durch den evangelischen Pfarrer und späteren Sozialpolitiker Friedrich Naumann (1860-1919) in Kontakt gekommen“³⁶ sei, ergänzt.

²⁹ Für die Universität Göttingen, wohin Husserl gewechselt hatte. Wulf, C. M.: Einführung, in: Stein, EPh, S. XVIII/XIX.

³⁰ Stein, PK.

³¹ Stein, IG.

³² Stein, Edith, Vorwort zu *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*, 1970, S. 1.

³³ Stein, US.

³⁴ Riedel-Spangenberg, Einleitung, in: Stein, US, S. XXIV.

³⁵ Riedel-Spangenberg, Einleitung, in: Stein, US, S. XXV.

³⁶ Riedel-Spangenberg, Einleitung, in: Stein, US, S. XII, Anm. 16.

Besonderen Informationsgehalt über die Denkweise Steins enthält ihre 1920 privat in Breslau gehaltene Vorlesung *„Einführung in die Philosophie“*³⁷. Dies liegt nicht nur daran, dass Stein hier ihre grundlegende philosophische Sicht des Menschen darlegt, sondern vor allem daran, dass Stein selbst dieses Manuskript mehrfach überarbeitet und damit präzisiert hat. Die 2004 in der Edith-Stein-Gesamtausgabe erschienene Bearbeitung dieses Werks berücksichtigt die verschiedenen Bearbeitungsstufen, woraus sich Abweichungen zu älteren Auflagen erklären. Hier findet sich auch ausführlich die Genese dieser Vorlesung, die vermutlich zwischen Sommer 1916 und 1921 verfasst wurde und in den 30er Jahren nochmals korrigiert wurde³⁸. Aus pädagogischer Sicht ist die zunehmend präzisierte Unterscheidung der Begrifflichkeiten von „Seele“ und „Psyche“ relevant, ebenso die Differenzierungen, die den Begriff des „Charakters“ betreffen. Sie reflektieren die Problematik der Subjektivität und ermöglichen einen Einblick in die Stein'sche Philosophie bezüglich der individuellen Entfaltung der Person.

Verschiedene, noch nicht in der ESGA veröffentlichte Werke vervollständigen das Gesamtbild der Erkenntnistheorie Steins: *„Die weltanschauliche Bedeutung der Phänomenologie“*³⁹, *„Was ist Philosophie? Ein Gespräch zwischen Edmund Husserl und Thomas von Aquin“*⁴⁰, *„Zwei Betrachtungen zu Edmund Husserl“*⁴¹ und *„Die ontische Struktur der Person und ihre erkenntnistheoretische Problematik“*⁴².

*„Der Aufbau der menschlichen Person“*⁴³ ist die Veröffentlichung der von Stein im Wintersemester 1932/33 in Münster am „Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik“ gehaltenen zweiten Vorlesung. Stein ergänzt in dieser Vorlesung, die sie als „eine Art Fortsetzung bzw.

³⁷ Stein, EPh. Die Vorlesung hielt Edith Stein nach Beendigung ihrer Tätigkeit als Assistentin Husserls in ihrer privaten Wohnung in Breslau, wie durch Briefe belegt ist. (Stein, SBB III, Brief 68 vom 30.4.1920 und Stein, SBB I, Brief 31 vom 30.4.1920). Ursprünglich war diese Schrift von Stein als Habilitationsschrift geplant. (Mass, P. Klaus: Geleitwort des Herausgebers, in: Stein, EPh, S. V).

³⁸ Vgl.: Stein, EPh, S. XX-XXX, wo die fast vollständige Rekonstruktion des Werkes aus den verschiedenen Arbeitsphasen erläutert wird.

³⁹ Stein, Bedeutung.

⁴⁰ Stein, Gespräch.

⁴¹ Stein, Betrachtungen.

⁴² Stein, ontische Struktur.

⁴³ Stein, AMP.

komprimierte Version von *Potenz und Akt*⁴⁴ versteht, ihre real-phänomenologischen Betrachtungen durch theologische – geprägt vom Denken des Thomas von Aquin.⁴⁵

Stein selbst sieht diese wie auch die folgende Vorlesung „*Was ist der Mensch?*“⁴⁶, die sie, bereits vorbereitet, wegen des Machtantritts der Nationalsozialisten nicht mehr halten kann, im Zusammenhang mit ihren Bestrebungen, „zu einer Grundlegung der Pädagogik zu kommen.“⁴⁷

In „*Was ist der Mensch?*“ geht es Stein um das „Ziel, das Bild des Menschen herauszustellen, das in unserer Glaubenslehre enthalten ist“⁴⁸. Damit akzentuiert Stein ihre philosophische Anthropologie, die bereits in „*Aufbau der menschlichen Person*“ ihre „Idee des Menschen“ auch in Bezug auf theologische Fragestellungen thematisiert hatte, unter dem Aspekt dogmatischer Glaubensaussagen und ihrer eigenen Thomas-Rezeption als eine „dogmatische Anthropologie.“⁴⁹

Unter dem Titel „*Bildung und Entfaltung der Individualität*“⁵⁰ sind Aufsätze, Vorträge und Rezensionen veröffentlicht, die sich mit allgemeinen pädagogischen Fragen beschäftigen.⁵¹ Diese beginnen als Stein am klösterlichen Lyzeum und Lehrerinnenseminar in Speyer arbeitet und setzen sich nach einer Phase ohne feste Anstellung, dafür aber mit erhöhter Vortragstätigkeit, auch während ihrer Dozentinnenstätigkeit am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik fort.

⁴⁴ Beckmann, Einführung, in: Stein, AMP, S. XXVII.

⁴⁵ Thomas von Aquin, 1225-1274. Er gehört zu den großen philosophischen Gelehrten der Scholastik. Als „imponierendsten Bau“ der christlichen Metaphysik bezeichnet Stein das System des Hl. Thomas von Aquin, der der Anthropologie eine zentrale Stellung zuweist. (Stein, AMP, S. 26).

⁴⁶ Stein, WIM.

⁴⁷ Stein, SBB I, Brief 245 vom 24.2.1933.

⁴⁸ Stein, WIM, S. 3.

⁴⁹ Stein, WIM, S. 3. „Es handelt sich dabei um eine bemerkenswerte Zusammenstellung der anthropologisch relevanten Aussagen aus der Dogmatik *Enchiridion Symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Hrsg. v. Heinrich Denzinger, Würzburg 1854ff; Stein verwendet die Ausgabe Freiburg 1928, hg v. Heinrich Denzinger und Clemens Bannwart.“ Beckmann-Zöller, Einführung, in: Stein, AMP, S. XXV.

⁵⁰ Stein, BEI.

⁵¹ Stein, Wahrheit; Stein, Typen; Stein, Die theoretischen Grundlagen; Stein, Idee; Stein, Mitwirkung; Stein, Eucharistische Erziehung; Stein, Jugendbildung; Stein, Meisterin; Stein, Kampf; Stein, Akademische; Stein, Notzeit; Stein, Kirche; Stein, Intellekt; Stein, Faust; Stein, Vortragsskizze; Stein, Entwurf.

Eine ganze Reihe von Vorträgen, die sich mit der Geschlechterproblematik befassen, erschienen unter dem Titel „*Die Frau. Fragestellungen und Reflexionen*“⁵². Hier findet sich auch der Vortrag Steins, den sie am 1.9.1930 unter dem Titel „Das Ethos der Frauenberufe“ in Salzburg bei der Herbsttagung des Katholischen Akademikerverbandes hielt.⁵³ In diesem Band ist auch die erste Vorlesung Steins am „Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster im Sommersemester 1932 enthalten, die den Titel „Probleme der neueren Mädchenbildung“ trägt.

Für die beiden letztgenannten Bände ist überwiegend die sehr deutliche Ausrichtung und Bezugnahme auf den katholischen Glauben charakteristisch, hinter der ihre philosophische Argumentation zurücktritt. In ihnen finden sich auch die konkretesten Hinweise zur praktischen Umsetzung ihrer pädagogischen Ideen.

Als ihre „eigentliche Aufgabe“ beschreibt Stein 1931 „die Auseinandersetzung zwischen scholastischer und moderner Philosophie“.⁵⁴ Erstes größeres Resultat dieser Auseinandersetzung ist das von Stein als Habilitationsschrift geplante⁵⁵ Werk „*Potenz und Akt*“⁵⁶. Bereits 1932 stellte sie jedoch fest, dass vieles daran „revisionsbedürftig sei“⁵⁷ und 1935 findet sie es „ganz unzulänglich“⁵⁸.

Das Ergebnis der grundlegenden Überarbeitung ist „*Endliches und ewiges Sein*“⁵⁹, das Hauptwerk Steins, das sie selbst als ihr „Abschiedsgeschenk an Deutschland“,⁶⁰ welches sie Ende 1938 verlassen muss, sieht.

⁵² Stein, F, Arbeiten Steins in diesem Band: Stein, Eigenwert; Stein, Ethos; Stein, Grundlagen; Stein, Bestimmung; Stein, Beruf; Stein, Christliches Frauenleben; Stein, Mütterliche Erziehungskunst; Stein, Probleme; Stein, Aufgabe; Stein, Sendung; Stein, Theoretische Begründung; Besprechung zu „Ethos der Frauenbildung“; Protokolle (zu Vortrag und Diskussion) und Briefwechsel über „Grundlagen der Frauenbildung; Besprechung zu „Beruf des Mannes und der Frau nach Natur- und Gnadenordnung“.

⁵³ Stein, Ethos. Kritik erntet Stein von Dirks, ihm fehlt „die Auseinandersetzung mit der ‚möglichen Problematik, Tragik und Krise des Berufes‘ und ‚der Versklavung der Frau, die in tausend Formen heute Tatsache ist‘ (Rhein-Mainische Volkszeitung, 1930; zitiert nach einer Abschrift ohne Datenangaben)“. Stein, SBB I, Anm. 3 zu Brief 98 von Ende Juli/August 1930.

⁵⁴ Stein, SBB I, Brief 130 vom 6.1.1931.

⁵⁵ Vgl. zu Steins Habilitationsversuchen die Anmerkungen 162, 164 und 272.

⁵⁶ Stein, PA.

⁵⁷ Stein, SBB III, Brief 155 vom 11.11.1932.

⁵⁸ Stein, SBB II, Brief 401 vom 9.7.1935.

⁵⁹ Stein, EES.

„Endliches und ewiges Sein“ wird als „die Summe einer langen Auseinandersetzung mit Kant und der Phänomenologie (Husserl, Scheler, Reinach, Heidegger, Conrad-Martius, Hering, Geiger u.a.), mit der philosophischen Ontologie und bedeutenden christlichen Denkern (wie z.B. Augustinus, Thomas von Aquin, Duns Scotus, Teresa von Ávila und Johannes vom Kreuz) sowie der Neuscholastik“⁶¹ betrachtet. Für die Erfassung der grundlegenden pädagogischen Gedanken Steins erwies sich „Endliches und ewiges Sein“ als besonders wertvoll, da Stein hier die existentiellen Fragen des Lebens diskutiert:

„Die Frage nach dem Sein, die die Fragen nach dem Wesen und der Würde der menschlichen Person, nach dem Sinn überhaupt, die Suche nach den normativen Grundlagen des Zusammenlebens und nach dem Zusammenhang von Theorie und Praxis, Natur und Geist einschließt“⁶².

Stein ist noch mit ihrem letzten Werk, „*Kreuzeswissenschaft*“⁶³, beschäftigt, als sie von den Nationalsozialisten abgeholt wird.⁶⁴ Auch wenn das Werk insgesamt eher als mystisch-spirituelle Hagiographie des Ordensheiligen Johannes vom Kreuz zu betrachten ist,⁶⁵ finden sich auch hier

⁶⁰ Stein, SBB II, Brief Nr. 580 vom 9. 12. 1938. Zu Steins Lebzeiten blieb „Endliches und ewiges Sein“ unveröffentlicht, da es den Verlegern zur Zeit des NS-Regimes nicht möglich war, das Werk einer jüdischen Autorin zu drucken. Müller, Einführung, in: Stein, EES, S. XV.

⁶¹ Müller, Einführung, in: Stein, EES, S. XIII.

⁶² Müller, Einführung, in: Stein, EES, S. XIV.

⁶³ Stein, KW.

⁶⁴ Dobhan diskutiert die Frage, in wie weit das Werk, wie meist behauptet, unvollendet sei, dahingehend, dass, abgesehen von Formalia, auch ein Abschluss als solcher fehle. Allerdings habe Stein ihr selbst in der Einleitung angegebenes Ziel erreicht. „Von der Darstellung des Lebens her ist die Studie mit dem Tod des Heiligen abgeschlossen, ebenso von der Kommentierung seiner Lehre her, so wie sich diese in seinen Schriften niederschlägt, die alle kommentiert sind, abgesehen von einigen Gedichten.“ (Dobhan, Einführung, in Stein, KW, S. XXVII). Dobhan bezieht sich zudem auf Untersuchungen von Sancho Fermín, F.J.: Edith Stein. Modelo y maestra de espiritualidad en la Escuela del Carmelo Teresiano. Burgos 1997, S. 270. (Dobhan, a.a.O.).

⁶⁵ Stein schreibt, dass sie mit diesem Werk versucht, „Johannes vom Kreuz in der ‚Einheit seines Wesens zu fassen, wie sie sich in seinem Leben und in seinen Werken auswirkt [...]. Es wird also keine Lebensbeschreibung gegeben und keine allseitig auswertende Darstellung der Lehre. [...] Die Zeugnisse kommen ausführlich zu Wort, aber nachdem sie gesprochen haben, wird eine Deutung versucht, und in diesen Deutungsversuchen macht sich geltend, was die Verfasserin in einem lebenslangen Bemühen von den Gesetzen geistigen Seins und Lebens erfasst zu haben glaubt.“ (Stein, KW, S. 3).

eigene Aussagen Steins, gerade für den uns interessierenden Bereich der philosophischen Betrachtung der Person.

Von dem eingesehenen Archiv-Material fand Steins „*Besprechung von Metaphysik der Gemeinschaft*“ (Dietrich von Hildebrand)⁶⁶ wegen der dort formulierten Aussagen zur Wertelehre Berücksichtigung.

2.1.2 Objektivität an Stelle von Allgemeingültigkeit?

Ist es möglich, aus diesem umfangreichen Schrifttum die „Wahrheit“ über Steins pädagogische Gedanken herauszufinden? Zumal es sich bei den Texten nur zu einem sehr geringen Teil um Sachinformationen, zum großen Teil dagegen um persönliche – die Briefe und ihre Autobiographie – und um philosophische bzw. religiöse Texte handelt.

Außerdem ist der Interpret von Beginn an in seiner Subjektivität beteiligt, wenn die Frage nach der Bedeutung von etwas gestellt wird, wenn etwas in seinem Sinn erfasst werden soll, auch wenn „Verstehen“ in der Hermeneutik als „Sinn“-Verstehen im Unterschied zu „psychologischem“ Verstehen⁶⁷ gesehen werden muss. Die Vorstellung einer neutral-kognitiven Kenntnisnahme und einer getrennt davon darauf folgenden Reflexion – also eine formale Hermeneutik – ist nach Heidegger in sich unmöglich, da bereits die wahrgenommenen Fakten „nur als von Lebensinteressen gedeutete und deshalb bedeutsame Fakten des Lebens überhaupt für uns da sind.“⁶⁸

Als Lösung schlägt Bollnow hier einen Perspektivwechsel vor: An Stelle der Allgemeingültigkeit – verstanden als „Unabhängigkeit von den Besonderheiten des erkennenden Menschen, d.h. ihre Zugänglichkeit und Verbindlichkeit für jedes erkennende Wesen schlechthin“⁶⁹ – kann der Begriff der *Objektivität* gesetzt werden:⁷⁰ „Wahrheit im Sinn der

⁶⁶ Stein, *Besprechung Hildebrand*.

⁶⁷ Vgl.: Danner, ⁵2006, S. 45.

⁶⁸ Jung, ²2002, S. 95.

⁶⁹ Bollnow, Otto Friedrich, *Zur Frage der Objektivität der Geisteswissenschaften*, in: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.), *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1, *Hermeneutik Phänomenologie Dialektik Methodenkritik*, München 1966 (Ausgangspunkte wissenschaftlichen Denkens), S. 58. (Bollnow, 1966b).

⁷⁰ Vgl.: Bollnow, 1966b, S. 58, unter Bezug auf Misch, der damit Gedanken von Dilthey weitergeführt habe. (a.a.O., S. 58).

Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand“⁷¹ – womit „die Möglichkeit einer nicht allgemein-gültigen, letztlich auf einen Einzelnen beschränkten Wahrheit grundsätzlich anerkannt wird“⁷², was „aber nicht als eine Aufhebung des strengen Unterschieds zwischen objektiver Wahrheit und subjektiver Willkür verstanden werden“⁷³ darf.

Im Folgenden wird der hermeneutische Prozess, der dieser Arbeit zugrunde liegt, reflektiert um aufzuzeigen, welche Vorgehensweise dazu führen sollte, „Verstehen“ zu ermöglichen und der „Wahrheit“ näher zu kommen.

2.1.3 Der hermeneutische Prozess

Ausgangspunkt aller hermeneutischen Überlegungen ist das Vorwissen des Interpreten. Nur, wenn bereits ein Wissen in irgendeiner Art vorhanden ist, kann es überhaupt zu einer Fragestellung kommen.

Die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung nach der Bildungsidee Steins ging von verschiedenen, in den Briefen Steins nur kurz angedeuteten Hinweisen auf pädagogische Theoriebildung aus. Steins – in der Zielstellung dieser Arbeit zitiertes – Anspruch, eine systematische Grundlegung der Pädagogik zu erarbeiten,⁷⁴ veranlasste zu der Vermutung, dass in den biographischen Schriften – Briefen, Autobiographie – und in ihren Vorträgen, die sich explizit mit Bildung beschäftigen, Spuren dieser nie geschriebenen Grundlegung zu finden sein könnten und damit die Herausarbeitung ihrer pädagogischen Grundidee möglich sein könnte. Zusätzlich schien zunächst das Vorwissen um dem historischen Hintergrund – Reformpädagogik, Frauenbewegung, Umbruchsituation in der Mädchenbildung, Stellung von Frauen in der Wissenschaftsgeschichte, Katholizismus, um nur die wichtigsten Berührungspunkte zu nennen – reichlich Ansatzpunkte zu bieten, um in einer vergleichenden Darstellung die pädagogischen Gedanken Steins herauszuarbeiten. Jedoch stellte es sich heraus, dass die vergleichende Darstellung vor allem aus dem Grund unzulänglich war, weil das Bildungsverständnis Steins aus den oben genannten Schriften nur unzureichend

⁷¹ Bollnow, 1966b, S. 59.

⁷² Bollnow, 1966b, S. 60/61.

⁷³ Bollnow, 1966b, S. 61.

⁷⁴ Vgl.: 1.1: Zielstellung.

erfasst werden konnte. Somit geriet das gesamte Werk Steins in den Blick der Untersuchung und bot reichlich Material für eine Textthermeneutik – wenngleich der historische Hintergrund weiter Beachtung finden sollte.

Wie oben bereits ausgeführt, sollen Methoden der Textthermeneutik, der historischen Hermeneutik und der philosophischen Hermeneutik angewandt werden, um zu einer „objektiven“ Wahrheit zu gelangen. Wie diese konkret wirksam wurden, werde ich im Folgenden darlegen.

2.1.3.1 Überlegungen zur Textthermeneutik⁷⁵ und zur historischen Hermeneutik im Kontext der Arbeit

Soweit Texte das Material der historischen Hermeneutik sind, weisen Textthermeneutik und historische Hermeneutik eine große Schnittmenge auf. Aus diesem Grund sollen die beiden Methoden ohne explizite Unterscheidung reflektiert werden.

Eine Grundfrage jeder hermeneutischen Arbeit ist die Frage nach der *Authentizität der Quellen*. Im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema erschien sukzessive die neu edierte Edith-Stein-Gesamtausgabe, womit sich für dieses Material diese Frage, die bei der Verwendung der älteren Ausgaben durchaus thematisiert werden müsste, erübrigte. Fragen warf dagegen das Foto der Familie Stein auf, welches lt. Gerl „um 1894“⁷⁶ entstanden ist. Auf dem Bild ist auch Vater Stein zu sehen, der aber 1893 starb. Unterlief Gerl hier ein Fehler? Edith Stein war beim Tod ihres Vaters eindreiviertel Jahre alt, wirkt auf dem Bild aber deutlich älter - zeigt sich darin sogar äußerlich ihre „frühreife Intelligenz“⁷⁷? Ein Gedanke, der sich gut in die Biographie Steins einfügen ließe – doch ein Gespräch mit Sr. Maria Amata Neyer, anlässlich meines Besuchs im Edith-Stein-Archiv Köln im April 2004, brachte die Erklärung: Mutter Stein war sehr betrübt, dass wegen des plötzlichen Todes ihres Mannes

⁷⁵ Soweit nicht anders vermerkt, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Klafki Zusammenfassung der diesbezüglichen Überlegungen. (Klafki, Wolfgang, Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971), in: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael, Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt 32007, S. 125-148).

⁷⁶ Gerl, Hanna-Barbara, Unerbittliches Licht. Edith Stein. Philosophie-Mystik-Leben, Mainz 31999, S. 7; Abbildung S. 15.

⁷⁷ Gerl, 31999, S. 17.

zunächst kein Familienfoto vorhanden war und ließ Jahre nach dessen Tod ein Bild der restlichen Familie anfertigen, in welches der Photograph ein Bild des Vaters einfügte. Wenn man das Bild ganz genau betrachtet, kann man dies auch erkennen.

Bei der Verwendung von Sekundärliteratur war Vorsicht angesagt. Sich auf die korrekte Wiedergabe von Zitaten zu verlassen, kann in die Irre führen. Es ist durchaus nicht unwichtig, ob es heißt: „Wer sich selbst nicht helfen *will*, dem ist auch nicht zu helfen, ja er verdient nicht einmal, dass ihm geholfen werde!“⁷⁸ – so das Original – oder ob es heißt: „Wer sich selbst nicht helfen *kann*, dem ist auch nicht zu helfen, ja er verdient nicht einmal, daß ihm geholfen werde!“⁷⁹ – so das Zitat bei Clemens, die es als Beleg für „unverhüllte[n] Sozialdarwinismus und [...] protestantische[s] Leistungsethos“⁸⁰ nimmt. Eine Interpretation, die dem originalen Zitat nicht angemessen ist.

Interessengeleitete Hermeneutik gerade im Umgang mit der Geschlechterproblematik ist demnach nicht nur ein historisches Problem.⁸¹ Aus diesem Grund wurde, soweit es irgendwie möglich war, mit den originalen Texten gearbeitet.

Allerdings muss auch mit diesen kritisch-reflektiert umgegangen werden, wie sich z.B. an folgendem Zitat zeigte: Nach Ausführungen zur Spiritualität Steins schreibt Herbstrieth:

⁷⁸ Otto-Peters, Louise, Das Recht der Frauen auf Erwerb. Wiederveröffentlichung der Erstausgabe aus dem Jahre 1866, mit einer Reminiszenz der Verfasserin und Betrachtungen zu der Schrift aus heutiger Sicht, hrsg. i. Auftr. der Louise-Otto-Peters-Gesellschaft e.v. von Franzke, Astrid/Ludwig, Johanna/Notz, Gisela, unter Mitarb. v. Götze, Ruth, Leipzig 1997, S. 76. (Hervorhebung: C.H.).

⁷⁹ Otto, 1966, zitiert nach: Clemens, Bärbel, „Menschenrechte haben kein Geschlecht!“ Zum Politikverständnis der bürgerlichen Frauenbewegung, Paffenweiler 1988. (Frauen in Geschichte und Gesellschaft, Bd. 2) S. 23/24. (Hervorhebung im Zitat: C.H.) Die Auflage von 1966 konnte von mir nicht eingesehen werden. Es könnte sich auch um einen Druckfehler in dieser Auflage handeln – oder es könnte auch das Zitat der Auflage 1997 falsch sein, was aber aus dem Gesamtzusammenhang unwahrscheinlich erscheint.

⁸⁰ Clemens, 1988, S. 24.

⁸¹ Vgl. hierzu: Haderlein, Cordula, „Als Mann und Frau schuf Er sie“: Das Werden der geschlechtlichen Identität. Eine Spurensuche in der Geschichte der Geschlechterpsychologie, in: Beckmann-Zöllner, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara (Hrsg.), *Die unbekannte Edith Stein: Phänomenologie und Sozialphilosophie*, Frankfurt/Main 2006 (Wissenschaft und Religion, Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften Salzburg, Bd. 14) S. 220-225.

„Diese Aussagen werden methodisch ergänzt durch einen Monatsbrief für berufstätige Frauen. Hier bietet Edith Stein Hilfen für Gebet und Meditation, die ihre Nähe zur negativen Theologie ahnen lassen.“⁸²

Ein Hinweis auf regelmäßiges frauenbewegtes Engagement? Die Suche nach weiteren Belegen für diesen „Monatsbrief“ blieb zunächst ergebnislos – bis der Text, den Herbstrith selbst als Beleg zitiert, an anderer Stelle gefunden wurde. Tatsächlich handelt es sich um einen „Monatsbrief“ – dieser wurde aber von der Societas religiosa, einer geistlichen Gemeinschaft berufstätiger Frauen, herausgegeben. Diese hatte Stein um ergänzende Ausführungen zu ihrem Vortrag „Grundlagen der Frauenbildung“ gebeten.⁸³ Vor diesem Zusammenhang ist die Aussage Herbstriths korrekt – birgt aber die Gefahr der Fehlinterpretation. Genauestes Lesen ist somit unbedingte Voraussetzung um zu zutreffenden Aussagen zu kommen. Hierzu zählt auch die gewissenhafte Beachtung *syntaktischer Mittel*.

Für die *Einordnung der Texte in den Entstehungszusammenhang* konnten aus den Anmerkungen in den Editionen wertvolle Hinweise gezogen werden. So geben Aussagen Steins, die sie in einer Diskussion oder in einem Brief trifft, gerade den Glaubensaussagen ihrer Vorträge neues Gewicht. Diese können dann als solche nicht mehr mit dem Hinweis auf den Adressatenkreis relativiert werden.

Dem *semantischen Aspekt* kam in dieser Arbeit großes Gewicht zu: Begriffe wie „Psyche“, „Seele“, „Ich“, „Wesen“, „Mütterlichkeit“, „Einfühlung“ oder „Gemüt“ werden von Stein in einer vom heutigen Sprachgebrauch verschiedenen Bedeutung verwendet. „Gemüt“ wird heute beispielsweise folgendermaßen verstanden:

„Mit Gemüt wird die durch die Gesamtheit der Gefühls- und Willenserregungen erworbene Einheit und Bestimmtheit des Seelenlebens bezeichnet. Das Gemüt wird dabei, vergleichbar mit den Emotionen oder der Sinnlichkeit, als Gegenpol zur Intelligenz bzw. zum Verstand gesehen.“⁸⁴

⁸² Herbstrith, Waltraud, Edith Stein (Sr. Teresia Benedicta a Cruce) und die Spiritualität des Karmel, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 113. (1991b).

⁸³ Vgl.: Stein, Grundlagen, S. 30.

⁸⁴ <http://de.wikipedia.org/wiki/Gem%C3%BCt> (Hervorhebungen entfernt C.H.).

Bei Stein kommt dem Gemüt eine „wesentliche Erkenntnisfunktion“⁸⁵ zu; es ist „die Zentralstelle, an der die Entgegennahme des Seienden umschlägt in persönliche Stellungnahme und Tat“⁸⁶ und die auf den Verstand angewiesen ist⁸⁷ – kein Gegensatz, sondern eine wechselhafte Verwiesenheit. Allerdings sind die Begrifflichkeiten bei Stein teilweise nicht durchgehend – bei den Ausführungen zur Seele wird hierauf noch Bezug genommen.

Zur Interpretation der Texte Steins wurde sowohl zeitgenössische wie aktuelle Literatur herangezogen, auch dadurch erschlossen sich Zusammenhänge neu. So schrieb eine Biographin Steins über deren Paulus-Kritik: „Hier hat sie sich offenbar von ihren frauenrechtlerischen Neigungen fortreißen lassen.“⁸⁸ Dass Paulus durchaus so interpretiert werden kann, wie Stein es tut – an gegebener Stelle wird noch ausführlich darauf eingegangen⁸⁹ –, belegte die Auseinandersetzung mit feministischer Exegese.⁹⁰ Dabei stellte ich fest, dass Standardwerke die Anfänge der feministischen Theologie in die 60er oder 70er Jahre verlegten⁹¹ und auch die Originalität des Gedankengutes reklamierten, denn ihrer Ansicht nach

„wurde nun erstmals, über die Entwürfe zu einer „Theologie der Frau“ in den 50er Jahren hinaus, die ‚wissenschaftliche‘ Festschreibung von der Berufung von Frauen als Ehefrauen und Mütter (als einzige Alternative die Berufung zu Ordensfrauen) theologisch widerlegt.“⁹²

Ein Beleg für Stein als einsame Pionierin der feministischen Theologie? Wohl eher für die Geschichtsvergessenheit der Verfasserinnen, wie

⁸⁵ Stein, Christliches Frauenleben, S. 87.

⁸⁶ Stein, Christliches Frauenleben, S. 87.

⁸⁷ Vgl.: Stein, Christliches Frauenleben, S. 87.

⁸⁸ Graef, Hilda, Edith Stein. Versuch einer Biographie, Vierte Aufl. v. „Leben unter dem Kreuz“, Frankfurt 1963, S. 115.

⁸⁹ Vgl.: S. 179: Die Frage der Geschlechteranthropologie aus der theologischen Perspektive Steins.

⁹⁰ Vgl. z.B.: Jansen, Claudia, Schottruff, Luise, Wehn, Beate (Hrsg.), Paulus: Umstrittene Traditionen – lebendige Theologie: Eine feministische Lektüre., Gütersloh 2001.

⁹¹ Vgl. z.B.: Pissarek-Hudelist, Herlinda, Feministische Theologie – eine Herausforderung an Kirche und Theologie? In: Beinert, Wolfgang (Hrsg.), Frauenbefreiung und Kirche: Darstellung – Analyse – Dokumentation. Regensburg 1987, S. 19.

⁹² Burrichter, Rita/Lueg, Claudia, Aufbrüche und Umbrüche. Zur Entwicklung feministischer Theologie in unserem Kontext, in: Schaumberger, Christine/Maaßen, Monika (Hrsg.), Handbuch feministische Theologie, Münster 1986, S. 15.

sich herausstellte: Auch andere Frauen der Zeit Steins verbanden mit dem Glauben einen emanzipatorischen Anspruch, z.B. die mit Stein befreundete Hildegard Borsinger⁹³, Anna Paulsen⁹⁴, Elisabeth Malo⁹⁵, die Mitarbeiterinnen Louise Ottos⁹⁶ oder sogar noch viel früher Bettina Brentano-Armin⁹⁷. Auch die Tatsache, dass Stein ihre diesbezüglichen Überlegungen in öffentlichen Vorträgen, in ausgewiesenen katholischen Zusammenhängen darlegte, spricht eher gegen eine Exklusivität.

Der Entstehungszusammenhang ihrer Vorträge ist auch aus *ideologiekritischen Gesichtspunkten* von Interesse. Wie bereits ausgeführt, entspricht die katholische Grundhaltung unabhängig vom Adressatenkreis dem Duktus der Gedanken Steins. Steins Vorträge sind aber auch davon bestimmt, dass sie meist zur „Frauenfrage“ im weiteren Sinn Stellung nimmt. Das ist wiederum mit dem Adressatenkreis zu erklären. Daraus zu schließen, dass sie Jungenbildung grundlegend anders verstehen würde, ist keinesfalls legitim.⁹⁸

Aus der Beschäftigung mit dem vorhandenen Material kristallisierte sich ein gedanklicher Zusammenhang heraus, der in einen Argumentationszusammenhang zu bringen war. Dabei sind die Regeln der formalen Logik zu beachten, ebenso müssen Widerspruchsfreiheit und sachliche Logik gewährleistet sein.⁹⁹ Da diese Widerspruchsfreiheit nicht um den Preis des Ignorierens von sperrigem oder unpassendem Quellenmaterial erkaufte werden darf,¹⁰⁰ werden innere Widersprüche an gegebener Stelle diskutiert. *Dabei gilt das „Nachsichtigkeitsprinzip“*: Dieses „wird [...] in der Regel als Aufforderung verstanden, diejenige Inter-

⁹³ Borsinger und Stein lernten sich 1931 in Beuron kennen. (Stein, SBB I, Anm. 4 zu Brief 169 vom 8.8.1931) Borsinger setzte sich 1942 massiv für die Einreise Steins in die Schweiz ein. (Vgl.: Stein, SBB II, Brief 764 vom 3.8.1942).

⁹⁴ Vgl.: Bieler, Andrea, Konstruktionen des Weiblichen. Die Theologin Anna Paulsen im Spannungsfeld bürgerlicher Frauenbewegungen der Weimarer Republik und nationalsozialistischer Weiblichkeitsmythen, Gütersloh 1994 (Diss.).

⁹⁵ Vgl.: Markert-Wizisla, Christiane, Elisabeth Malo. Anfänge feministischer Theologie im wilhelminischen Deutschland, Pfaffenweiler 1997 (Diss.).

⁹⁶ Vgl.: Anm. 1084.

⁹⁷ Vgl.: Keul, Hildegund: Menschwerden durch Berührung. Bettina Brentano-Armin als Wegbereiterin für eine feministische Theologie. Frankfurt/Main 1993, (Würzburger Studien zur Fundamentaltheologie, Bd.16) (Diss.).

⁹⁸ Vgl.: 4.3.3.4: „Menschsein ist das Grundlegende...“ für Frau und Mann.

⁹⁹ Vgl.: Goertz, 1995, S. 142.

¹⁰⁰ Vgl.: Goertz, 1995, S. 143.

pretation der Sätze eines Sprechers zu wählen, die die meisten seiner Aussagen wahr macht.“¹⁰¹ Ein mehr oder minder unbewusstes „Ignorieren“ von Quellen kann auch dadurch bedingt sein, dass man sich der Problematik nicht bewusst ist, dass die Gefahr besteht, „die Vergangenheit [...] durch die aktuellen Perspektiven [zu] verdunkeln“¹⁰². Die Quellen könnten so leicht zu einem Steinbruch werden, aus dem man sich gerade den Stein herausholt, der für das eigene Gedanken-Mosaik passend erscheint – obwohl ein anderer Stein ganz andere Akzente setzen würde. Wenn der Interpret Quellen nur als Belege für sein bereits bestehendes Vorverständnis sucht, würde das Ergebnis vom Vorverständnis geprägt sein. Dieser Problematik war sich die Verfasserin dieser Arbeit bewusst, und begegnete ihr durch intensive, breite Literatur-Recherche und –Verarbeitung.

Im Verlauf der hermeneutischen Beschäftigung mit dem Thema gewannen einzelne Gedanken durch die Einordnung in den Gesamtzusammenhang Kontur, wie auch umgekehrt der Gesamtzusammenhang zunehmend schlüssiger wurde durch die Einordnung der einzelnen Gedanken – und zugleich eine fortwährende Revision des Vorverständnisses implizierte. Gerade bei einem Werk wie dem Steins, das über viele Jahre hinweg entstanden ist und unter sehr verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden kann, erweist sich das Wieder- und Wiederlesen ihrer Werke unabdingbar für den Erkenntnisprozess, da einzelnen Aussagen, die zunächst nicht wichtig erschienen, beim wiederholten Lesen, mit einem veränderten Vorverständnis, eine neue Bedeutung zukommt. Ein Prozess, der als hermeneutischer Zirkel¹⁰³ umschrieben wird, für den aber der Begriff der hermeneutischen Spirale zutreffender ist, denn man

*„bewegt sich ja eigentlich nicht im Kreise, sondern dringt in dem gemeinten Prozeß zu besserem oder, wie wir bildlich zu sagen pflegen, zu tieferem Verständnis von Texten vor“*¹⁰⁴.

¹⁰¹ Jung, 2002, S. 128. Jung bezieht sich hier auf die analytische Sprachphilosophie, verbunden mit den Namen Wilson, Quine und Davidson.

¹⁰² Nipperdey, Thomas: Einheit und Vielheit in der neueren Geschichte. Schlußvortrag auf dem Bochumer Historikertag 1990, in: Historische Zeitschrift, Bd. 253, 1991, S. 1; zitiert nach: Rohr, Dorothea, Frauenbewegung und religiöse Gebundenheit. Der Katholische Frauenbund, Zweigverein Freiburg, 1909-1934, Freiburg i.Br. 1999, S. 19 (Diss.).

¹⁰³ Vgl.: Klafki, 2007, S. 145. Vgl. auch: Danner, 2006, S. 60 ff.

¹⁰⁴ Klafki, 2007, S. 145.

Die Vorstellung der hermeneutischen Spirale impliziert, dass „hermeneutische Abschlüsse immer nur vorläufiger Art“¹⁰⁵ sein können. Aus diesem Verständnis heraus behauptet die Verfasserin nicht, dass – trotz gewissenhafter Beachtung der hermeneutischen Arbeitsweise – nach Abschluss dieser Arbeit nicht neue Argumente auftauchen können, die sie veranlassen müssten, eigene Aussagen zurückzunehmen.¹⁰⁶ Gerade um eine wissenschaftliche Diskussion zu ermöglichen, soll ein Argument so dargestellt werden, „daß Kritik an ihm möglich wird“¹⁰⁷, dafür wurden die Argumente ausführlich mit Quellen belegt. – Ein Vorgehen, das nach Stein die Erfassung einer Individualität ermöglicht:

„Das, worauf es ankommt, wenn man jemand zum Erfassen einer Individualität bringen will und keine lebendige Begegnung herbeiführen kann, ist, ihn den Weg zu führen, auf dem man selbst ans Ziel gelangt ist: Man muß die besonders ‚sprechenden Züge‘ erzählen, vor allem, soweit möglich, originale Äußerungen jenes Menschen darbieten, damit der Akt des Verstehens vollzogen werden kann.“¹⁰⁸

Der Wahrheitsanspruch von Hermeneutik im bisher dargestellten Sinne bezieht sich darauf, ob die Aussagen zutreffend, d.h. „wahr“ wiedergegeben wurden. Stein selbst erhebt für ihre Aussagen den Anspruch auf Wahrheit – dieser wurde bisher aber noch nicht berührt. Dabei ist die Beschäftigung mit Geschichte gerade von der Suche nach dieser Ebene der Wahrheit geprägt, denn auf

„Geschichte läßt sich ein, wer im Vergangenen nach Orientierung sucht, um der Gegenwart nicht hilflos ausgeliefert zu sein, ihren Launen und Schwankungen, ihren Moden und Zumutungen.“¹⁰⁹

Soll Geschichte Orientierung bieten, muss über Wahrheit als Frage der Orientierung reflektiert werden. Eine Aussage, die analog auch für Philosophen gelten könnte, denn gerade für philosophische Texte greift die „wahre“ Wiedergabe ihrer Aussagen zu kurz und verzichtet auf das kritische Potential der Philosophie:

„Im Nachverstehen ihrer Aussagen über die Sache des Denkens hoffen wir in die Nähe dieser Sache selbst zu gelangen. Verteidigung und Kritik einer Philosophie sind darin wohl einig, daß diese vor allem ein Versuch ist, Wahres auszusprechen. Die Teilnahme an

¹⁰⁵ Jung, 2002, S. 66.

¹⁰⁶ Vgl.: Goertz, 1995, S. 143.

¹⁰⁷ Goertz, 1995, S. 143.

¹⁰⁸ Stein, AMP, S. 22.

¹⁰⁹ Goertz, 1995, S. 20.

der Wahrheit eines Philosophems ermöglicht das rechte und gerechte Darstellen, Verteidigen und Kritisieren. Das gemäße Verhältnis zu einer Philosophie ist offenbar das Mit-Philosophieren.“¹¹⁰

Philosophische Hermeneutik ist ein Weg, das Sein des Interpreten bewusst in das Interpretationsgeschehen einzubeziehen. Konsequente Umsetzung erfuhrt dieser Gedanke in Gadammers „Wahrheit und Methode“¹¹¹ – als Begriffspaar und nicht als Gegensatz verstanden.

2.1.3.2 Die philosophische Hermeneutik Gadammers im Kontext der Arbeit

Auch Gadamer geht von einem hermeneutischen Zirkel aus, in dem der Interpret von seinem eigenen Vorverständnis ausgehend, dieses durch neue Einsichten permanent revidiert und auf diesem Weg zu einem tieferen Textverständnis vordringt.¹¹² In diesem Zirkel sind Autor, Text und Interpret an ihrem jeweiligen historischen Standpunkt verortet. *Damit ist hermeneutisches Verstehen von Geschichtlichkeit geprägt, die „eine unaufhebbare Differenz zwischen dem Interpreten und dem Urheber“*¹¹³ bewirkt. Sowohl unser Sprachgebrauch wie auch unsere Denkweisen – sei es in der Art, von welchen Vorurteilen man ausgeht, sei es in der Art, wie man Schlüsse zieht – sind nicht deckungsgleich mit den Gepflogenheiten des Autors des zu verstehenden Textes.¹¹⁴

„Eine jede Zeit wird einen überlieferten Text auf ihre Weise verstehen müssen, denn er gehört in das Ganze der Überlieferung, an der sie ein sachliches Interesse nimmt und in der sie sich selbst zu verstehen sucht.“¹¹⁵

Letztlich definiert sich damit Verstehen nicht nur als „reproduktives, sondern stets auch als produktives Verhalten.“¹¹⁶ Keinesfalls sollte damit eine Wertung im Sinne eines „Besserverstehens“ verbunden sein:

¹¹⁰ Fink, Eugen, Nähe und Distanz. Phänomenologische Aufsätze, hrsg. v. Schwarz, Franz-Anton, Freiburg 1976, S. 180.

¹¹¹ Gadamer, Hans-Georg, Wahrheit und Methode, Frankfurt/Main 1960.

¹¹² Vgl.: Gadamer, Hans-Georg, Hermeneutik. Wahrheit und Methode. 1. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 5. durchges. u. erw. Aufl. 1986, S. 271.

¹¹³ Gadamer, 1986, S. 301. (Hervorhebung: C.H.).

¹¹⁴ Vgl.: Gadamer, 1986, S. 272.

¹¹⁵ Gadamer, 1986, S. 301.

¹¹⁶ Gadamer, 1986, S. 301.

„Es genügt zu sagen, daß man *anders* versteht, wenn man *überhaupt* versteht.“¹¹⁷

Damit erteilt Gadamer einer historisierenden Betrachtungsweise eine eindeutige Absage, denn historische Objektivität wird nicht dadurch möglich, dass „man sich in den Geist der Zeit versetzen, daß man in deren Begriffen und Vorstellungen denken solle und nicht in seinen eigenen“¹¹⁸. Gerade erst der zeitliche Abstand ermöglicht nach Gadamer objektive Erkenntnis, weil sich erst durch ihn der Gehalt einer Sache heraus kristallisiert und die Subjektivität des Betrachters überhaupt nur einem abgeschlossenen Zusammenhang gegenüber möglich ist.¹¹⁹

Mit dem Ausgehen von einem historischen Horizont im Sinne Gadamers verbindet sich eine Dynamik, die sowohl die Geschichte als auch ihre Interpretation in ständiger Veränderung begriffen sieht:

„Es macht die geschichtliche Bewegtheit des menschlichen Daseins aus, daß es keine schlechthinige Standortgebundenheit besitzt und daher auch niemals einen wahrhaft geschlossenen Horizont. Der Horizont ist vielmehr etwas, in das wir hineinwandern und das mit uns mitwandert. Dem Beweglichen verschieben sich die Horizonte. [...] Wenn sich unser historisches Bewußtsein in historische Horizonte versetzt, so bedeutet das nicht eine Entrückung in fremde Welten, die nichts mit unserer eigenen verbindet, sondern sie insgesamt bilden den einen großen, von innen her beweglichen Horizont, der über die Grenzen des Gegenwärtigen hinaus die Geschichtstiefe unseres Selbstbewußtseins umfaßt. In Wahrheit ist es also ein einziger Horizont, der all das umschließt, was das geschichtliche Bewußtsein in sich enthält.“¹²⁰

Der Begriff des Horizonts verdeutlicht, dass das, was zu verstehen ist, „immer von einem ‚Hof‘ impliziter Welterschließung umgeben ist, der keinen gegenständlichen Charakter hat, aber dennoch entscheidend die Art und Weise beeinflusst, in der das Vorliegende verarbeitet wird.“¹²¹ *Heidegger sieht den Horizont aus der Perspektive des erkennenden Subjekts, das selbst aktiv den Horizont wählt, in dem es Welt deutet. Anders Gadamer: Seiner Ansicht nach ist der Horizont für das erkennende Subjekt unverfügbar, ist „geschichtlich gewordener Sinn“*¹²². Als solcher ist jedes Vorverständnis wieder eingebettet in einen eigenen Horizont und entzieht sich „allem Verfügewollen, insbesondere dem reflexiven Zugriff

¹¹⁷ Gadamer, 1986, S. 302.

¹¹⁸ Gadamer, 1986, S. 302.

¹¹⁹ Vgl.: Gadamer, 1986, S. 303.

¹²⁰ Gadamer, 1986, S. 309.

¹²¹ Jung, ²2002, S. 114 unter Bezug auf Husserl, Heidegger und Gadamer.

¹²² Jung, ²2002, S. 114. (Hervorhebung: C.H.).

der Kritik¹²³. Aus beiden Sichtweisen ergibt sich aber, dass der Horizont in beständiger Veränderung begriffen ist und dass das Verständnis des Textes, das Verständnis seines Sinns, seiner Bedeutung und insbesondere seines wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang nur möglich ist, wenn man die „Eigenbestimmtheit des historischen Horizonts“¹²⁴ berücksichtigt und den Text auf die konkrete hermeneutische Situation, in der sich der Interpret befindet, bezieht.¹²⁵

Der hermeneutische Zirkel ist somit für Gadamer

„nicht formaler Natur. Er ist weder subjektiv noch objektiv, sondern beschreibt das Verstehen als das Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpreten. *Diese Gemeinsamkeit aber ist in unserem Verhältnis zur Überlieferung in beständiger Bildung begriffen.* Sie ist nicht einfach eine Voraussetzung, unter der wir schon immer stehen, sondern wir erstellen sie selbst, sofern wir verstehen, am Überlieferungsgeschehen teilhaben und es dadurch selber weiter bestimmen. Der Zirkel des Verstehens ist also überhaupt nicht ein ‚methodischer‘ Zirkel, sondern beschreibt ein ontologisches Strukturmoment des Verstehens.“¹²⁶

Damit bezieht Gadamer den Interpreten existentiell in die Interpretation mit ein:

„Die Zugehörigkeit und Vertrautheit des Forschers zu bzw. mit einer bestimmten sozial-kulturellen Lebenswelt, die ihm durch Erziehung und Sozialisation zur zweiten Natur geworden und in Fleisch und Blut übergegangen ist, ist die Voraussetzung seiner Forschungen. Sie bringt er unvermeidlich ins Spiel, genauer: durch sie, aufgrund der in ihr erworbenen sozialen, sprachlichen und vorsprachlichen, leiblich-expressiven Kompetenzen des Verstehens und der Verständigung ist es ihm überhaupt erst möglich, neue, vielleicht ihn befremdende ‚Lebenswelten‘ kennenzulernen und auszukundschaften. Der Einstieg in sie geschieht dabei nicht frontal. Dann würden gleichsam Deutungssysteme auf Deutungssysteme prallen und um die Vorherrschaft kämpfen. Wissenschaftliches Verstehen verführe auf diese Weise kolonialistisch.“¹²⁷

„Kolonialistisches Vorgehen“ würde eine Dominanz des Vorurteils, der Vormeinung des Interpreten, bedeuten. Allerdings sei, so Gadamer, weder „sachliche Neutralität noch gar Selbstausslöschung“¹²⁸ der Schlüssel zum Textverständnis, sondern die bewusste Vergegenwärtigung und auch Anerkennung der vorhandenen Vorurteile, die nicht unbedingt

¹²³ Jung, 2002, S. 115.

¹²⁴ Jung, 2002, S. 126.

¹²⁵ Vgl.: Gadamer, 1986, S. 329.

¹²⁶ Gadamer, 1986, S. 298. (Hervorhebung: C.H.).

¹²⁷ Lippitz, Wilfried: Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993, S. 64/65. (Tippfehler (expressiven) in der Vorlage).

¹²⁸ Gadamer, 1986, S. 274.

falsche Urteile sein müssten.¹²⁹ Die vorhandenen Vorurteile können dort, wo es um Beurteilung von Sachverhalten geht, weder ignoriert werden noch kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sie wirkungslos sind. Der Interpret muss sich seiner Subjektivität, die die Gefahren der Beliebigkeit und der Willkür birgt¹³⁰, bewusst sein und „sich gegen die Willkür von Einfällen und die Beschränktheit unmerklicher Denkgewohnheiten abschirmen und den Blick ‚auf die Sachen selber‘ richten.“¹³¹

Einen Weg dazu zeigt Gadamer selbst auf, wenn er das Verstehen eines Textes unter der Prämisse, dass man sich „in die Perspektive, unter der der andere seine Meinung gewonnen hat“¹³² versetzen könne, für möglich hält. Damit verbindet er die Forderung, „daß wir das sachliche Recht dessen, was der andere sagt, gelten zu lassen suchen.“¹³³ Ein Festhalten an einer Vormeinung über die Meinung eines anderen, die im Widerspruch zu dieser steht, ist nach Gadamer bei einem ernsthaften hermeneutischen Vorgehen nicht möglich, da man „das Mißverständene am Ende auch der eigenen vielfältigen Sinnerwartung nicht einordnen können“¹³⁴ wird. Besonders deutlich wurde dieser Zusammenhang in dieser Arbeit bei der Frage des „weiblichen Wesens“. Aus der Interpretation der Vorträge Steins wurde die Vorstellung einer auf Mütterlichkeit festgelegten Frau gewonnen. Dies schien nicht mit Steins Biographie übereinzustimmen. Zudem stehen Steins anthropologische Überlegungen überwiegend unter dem Gedanken eines allgemeinen Mensch-Seins. Sollten die Aussagen Steins als Zugeständnis an ihre Adressaten gewertet werden? Letztlich konnten durch die genaue Betrachtung der Begrifflichkeiten „Seele“, „Psyche“ und „Wesen“ Steins Aussagen zur Mütterlichkeit sinnvoll in den Gesamtkontext eingeordnet werden.

¹²⁹ Vgl.: Gadamer, 1986, S. 275.

¹³⁰ Vgl.: Danner, ⁵2006, S. 58/59.

¹³¹ Gadamer, 1986, S. 271.

¹³² Gadamer, 1986, S. 297. Damit ist kein historisierendes Vorgehen gemeint, wie die weiter unten folgenden Ausführungen zum „hermeneutischen Horizont“ zeigen werden.

¹³³ Gadamer, 1986, S. 297.

¹³⁴ Gadamer, 1986, S. 273.

„Offenheit für die Meinung des anderen oder des Textes“¹³⁵ – womit nach Gander der „Minimalstandard der hermeneutischen Erfahrung“¹³⁶ beschrieben ist – ermöglichte so ein tieferes Verstehen der Gedanken Steins. Offenheit bedeutet nicht, dass man das, was man verstehen will, unbedingt als wahr betrachten muss.

„Wer verstehen will, [...] muß jedoch unterstellen, daß das Gesagte formal verständlich ist und inhaltlich einen Wahrheitsanspruch erhebt. Von Verständnis kann daher nur dort die Rede sein, wo zu diesem Wahrheitsanspruch begründet Stellung genommen wurde, sei es zustimmend oder ablehnend.“¹³⁷

Der Wahrheitsanspruch Steins bezieht sich insgesamt gesehen – um die entscheidende Aussage vorweg zu nehmen – , darauf, dass Bildung unter den Aspekten der Individualität, der Freiheit und der Verantwortung des individuellen Menschen gesehen werden muss, aber auch darauf, dass der katholische Glaube letzter Maßstab ist. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit konnte sich dem ersten Gedanken vorbehaltlos anschließen. Die Stellung des Glaubens ist ihrer Ansicht nach jedoch in einer Zeit pluraler Weltansichten zu relativieren, wenngleich Steins Gedanken auch Ansatzpunkte für eine solche Betrachtung liefern.

2.2 Die Grenzen und Möglichkeiten der Hermeneutik

Hermeneutik ist bestrebt, „etwas“ zu verstehen, die hermeneutische Differenz zwischen Interpret und Text zu überwinden. Gerade weil sie sich dabei bewusst ist, dass sich diese Differenz nicht vollständig auflösen lässt, kann sie nach Gadamer den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben:

„Es hat sich im Ganzen unserer Untersuchung gezeigt, daß die Sicherheit, die der Gebrauch wissenschaftlicher Methoden gewährt, nicht genügt, Wahrheit zu garantieren. Das gilt in besonderem Maße von den Geisteswissenschaften, bedeutet aber nicht eine Minderung ihrer Wissenschaftlichkeit, sondern im Gegenteil die Legitimierung des Anspruchs auf besondere humane Bedeutung, den sie seit alters erheben. Daß in ihrer Er-

¹³⁵ Gadamer, 1986, S. 273.

¹³⁶ Gander, Hans-Helmuth, Erhebung der Geschichtlichkeit des Verstehens zum hermeneutischen Prinzip (GW 1, 270-311), in: Figal, Günter (Hrsg.), Hans-Georg Gadamer. Wahrheit und Methode, Berlin 2007 (Klassiker Auslegen, Bd. 30), S. 107.

¹³⁷ Jung, 2002, S. 129.

kenntnis das eigene Sein des Erkennenden mit ins Spiel kommt, bezeichnet zwar wirklich die Grenze der ‚Methode‘, aber nicht die der Wissenschaft. Was das Werkzeug der Methode nicht leistet, muß vielmehr und kann auch wirklich durch eine *Disziplin des Fragens und des Forschens* geleistet werden, die Wahrheit verbürgt.“¹³⁸

Das oben skizzierte Bollnow’sche Konzept der „objektiven Wahrheit“ zeigt einen Weg des Umgangs mit der Spannung zwischen beliebiger Subjektivität einerseits und einem der Materie nicht adäquaten Anspruch auf Allgemeingültigkeit andererseits. Dieses Konzept basiert auf der Vorstellung „von der Gemeinsamkeit des ‚objektiven Geistes‘, der geschichtlich und kulturell bedingt ist, und auf der ‚wesensmäßigen‘ Subjektivität.“¹³⁹ Dieser ermöglicht Verstehen – meint aber mit Verstehen etwas anderes als Gadamer, dessen Wahrheits- und Verstehensbegriff die Möglichkeit absoluter Wahrheit einschließt und eine Absage an Historismus und Relativismus beinhaltet:

„Der Text, der historisch verstanden wird, wird aus dem Anspruch, Wahres zu sagen, förmlich herausgedrängt. Indem man die Überlieferung vom historischen Standpunkt aus sieht, d.h. sich in die historische Situation versetzt und den historischen Horizont zu rekonstruieren sucht, meint man zu verstehen. In Wahrheit hat man den Anspruch grundsätzlich aufgegeben, in der Überlieferung für einen selber gültige und verständliche Wahrheit zu finden. Solche Anerkennung der Andersheit des anderen, die dieselbe zum Gegenstand objektiver Erkenntnis macht, ist insofern eine grundsätzliche Suspension seines Anspruchs.“¹⁴⁰

Bezogen auf die vorliegende Arbeit würde das z.B. bedeuten, dass Steins Eintreten für eine weibliche Existenz auch außerhalb der Familie historisch vor dem Hintergrund ihres tatsächlich vorhandenen, aber unerfüllt gebliebenen Wunsches nach einer Familiengründung¹⁴¹ gedeutet werden könnte. Damit wäre der Anspruch auf Wahrheit, den die emanzipatorischen Gedanken Steins erheben, grundsätzlich suspendiert. Vor diesem Hintergrund zu sagen, Stein zu verstehen, würde bedeuten, nicht einmal den Versuch zu unternehmen, sie zu „verstehen“.

So kann ein philosophisches Textverständnis, das einem Text nicht mehr ausschließlich mit reproduktiver Auslegung begegnet, sondern „in dem Texte als Niederschlag von Lebenserfahrung gedeutet werden und

¹³⁸ Gadamer, 1986, S. 494. (Hervorhebungen: C.H.).

¹³⁹ Danner, ²2006, S. 60.

¹⁴⁰ Gadamer, 1986, S. 308/309.

¹⁴¹ Vgl.: Gerl, ³1999, S. 51-54.

sich damit der Akzent auf die *Produktion* von Sinn in der Interaktion von Mensch und Umwelt verlagert¹⁴², dem Wahrheitsanspruch der Aussagen Steins näher kommen und eine Auseinandersetzung mit ihnen ermöglichen.

Darüber hinaus kann sich Gadammers Wahrheits- und Verstehensbegriff gerade für die Pädagogik als fruchtbar erweisen, weil Pädagogik, rein als historisch-hermeneutische Disziplin betrachtet, einschließen würde, dass es keine allgemein gültigen, für alle Zeiten geltenden Erziehungsziele geben kann¹⁴³. Im historischen Horizont betrachtet dagegen bekommt auch historische Pädagogik Gegenwartsrelevanz. Vorstellungen der Vergangenheit und der Gegenwart können in einem produktiven Prozess auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft werden und können gerade so zu einer „sinn“-vollen Gestaltung von Gegenwart und Zukunft beitragen.

¹⁴² Jung, 2002, S. 71.

¹⁴³ So bei Dilthey. Vgl.: König, Eckard/Zedler, Peter, Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen, Weinheim 2., überarb. Aufl. 2002, S. 90 u. 93.

3. Der Erkenntnishintergrund der Bildungsidee Steins

Steins Werk ist nur zu erfassen vor ihrem besonderen persönlichen Erkenntnishintergrund, der sich aus ihrer Biographie und ihrem wissenschaftlichen Arbeiten auf philosophischer und theologischer Grundlage ergibt.

3.1 Der biographische Hintergrund der Bildungsidee Steins

Steins wissenschaftliches Schaffen erstreckt sich auf eine Periode von fast dreißig Jahren. Ihre persönliche Entwicklung hinterlässt deutliche Spuren in ihrem wissenschaftlichen Werk, auf die immer wieder zurückzugreifen ist. Ein kurz gefasster biographischer Überblick soll deshalb die Person, deren Gedanken im Zentrum dieser Arbeit stehen, beleuchten. Zudem werden auch zeitgeschichtliche Einflüsse, soweit sie für die Fragestellung von Bedeutung sind, thematisiert.

3.1.1 Der Lebenslauf Edith Steins

Die Jüdin Edith Stein wird am 12.10.1891 in Breslau geboren.¹⁴⁴ Bis Ostern 1906 besucht sie die 9-klassige Höhere Mädchenschule (Viktoriaschule, städtisches Lyzeum) in Breslau, verlässt diese aus eigenem Entschluss, obwohl sie die neu geschaffene 10. Klasse besuchen könnte¹⁴⁵ und verbringt zehn Monate bei ihrer Schwester in Hamburg.¹⁴⁶ Mit 16 Jahren entschließt sie sich zum Besuch des Gymnasiums und besteht die Aufnahmeprüfung für die Obersekunda¹⁴⁷ der dem Lyzeum angegliederten Studienanstalt realgymnasialer Richtung,¹⁴⁸ die sie mit der Abiturprüfung 1911 abschließt.¹⁴⁹ Von 1911 bis 1913 studiert

¹⁴⁴ Vgl.: Stein, LJF, S. 46.

¹⁴⁵ Vgl.: Stein, LJF, S. 101 u. S. 378.

¹⁴⁶ Vgl.: Stein, LJF, S. 65/66.

¹⁴⁷ Vgl.: Stein, LJF, S. 42 und S. 116-118.

¹⁴⁸ Vgl.: Stein, LJF, S. 364.

¹⁴⁹ Vgl.: Stein, LJF, S. 364.

sie Philosophie, Psychologie, Geschichte und Germanistik, zunächst an der Universität Breslau, dann bis 1915 an der Universität Göttingen, wo sie im Januar das Staatsexamen für das Lehramt absolviert.¹⁵⁰ Ein freiwilliger Sanitätseinsatz und eine Aushilfslehrerinnen-tätigkeit in Breslau schließen sich bis Oktober 1916 an,¹⁵¹ bevor sie bei Husserl, bei dem sie am 3. August 1916 ihre Promotion „summa cum laude“ abschloss,¹⁵² Assistentin in Freiburg wird.¹⁵³ Sie hofft dort auf eine befruchtende wissenschaftliche Zusammenarbeit mit Husserl. Als sie erkennt, dass diese nicht so wie von ihr gedacht möglich sein wird¹⁵⁴, beendet sie ihre Tätigkeit dort im Februar 1918¹⁵⁵ und geht zurück nach Breslau, wo sie private philosophische Kurse auf phänomenologischer Grundlage hält.¹⁵⁶

Ab April 1923 ist Stein als Lehrerin bei den Dominikanerinnen am klösterlichen Lyzeum und Lehrerinnen-Seminar St. Magdalena in Speyer tätig.¹⁵⁷ Neben ihrer Unterrichtstätigkeit *übersetzt sie als erste die „Quaestiones disputatae de veritate“ des Thomas von Aquin*. Bereits hier zeigt sich Steins souveräner und eigenständiger Umgang mit historischen Quellen,¹⁵⁸ wie er auch in ihrem Umgang mit der Bibel zum

¹⁵⁰ Vgl.: Stein, LJF, S. 364.

¹⁵¹ Vgl.: Stein, LJF, S. 364.

¹⁵² Vgl.: Stein, LJF, S. 364. Ihre Urkunde zum Dr. phil. erhält sie am 30. März 1917. Riedel-Spangenberg, Einleitung, in Stein, US, 2006, S. XXI.

¹⁵³ Vgl.: Stein, LJF, S. 364.

¹⁵⁴ In einem Brief an Fritz Kaufmann schreibt Stein 1918: „Was meine Assistententätigkeit angeht, so muß ich Ihnen erzählen, daß ich Husserl gebeten habe, mich für die nächste Zeit davon zu befreien. Das Ordnen von Manuskripten, auf das sie sich seit Monaten beschränkte, war mir allmählich nahezu unerträglich geworden, und es scheint mir auch nicht so notwendig, daß ich darum auf eigene Tätigkeit verzichten müßte.“ (Stein, SBB I, Brief 6 vom 9.3.1918).

¹⁵⁵ Vgl.: Riedel-Spangenberg, Einleitung, in Stein, US, S. XXI.

¹⁵⁶ Vgl.: Neyer, Maria Amata, Weiterführung. Die zweite Lebenshälfte, in: Stein, Edith, Aus meinem Leben, mit einer Weiterführung über die zweite Lebenshälfte von Maria Amata Neyer OCD, Freiburg, Basel, Wien 1987, S. 380.

¹⁵⁷ Vgl. dazu: Herrmann, Maria Adele OP, Die Speyerer Jahre von Edith Stein. Aufzeichnungen zu ihrem 100. Geburtstag, Speyer 1990 und Müller, Andreas Uwe/Neyer, Maria Amata: Edith Stein. Das Leben einer ungewöhnlichen Frau, Biografie, Zürich, Düsseldorf 1998.

¹⁵⁸ Franz Pelster SJ, Philosophieprofessor an der Päpstlichen Universität Gregoriana in Rom und bedeutender Forscher zu Problemen der Hochscholastik (Stein, SBB I, Brief 69 vom 5.2.1929, Anm. 1), beglückwünscht Stein zu ihrer Übersetzung, mit der sie das Rechte getroffen habe: „Bei den Scholastikern, auch bei Thomas, muß man sich durch unendlich viel mehr oder weniger wertlosen Ballast hindurcharbeiten. Den Wissen-

Tragen kommen wird.¹⁵⁹ Die Beschäftigung mit Thomas von Aquin weckt in ihr erneut den Wunsch nach vertiefter wissenschaftlicher Arbeit, so dass sie 1931 ihre sichere Stelle in Speyer verlässt.¹⁶⁰ Sie bemüht sich an verschiedenen Stellen um Stipendien, hat damit jedoch keinen Erfolg.¹⁶¹ Die Folgezeit verbringt sie mit Vortragsreisen zu Erziehungs- und Frauenfragen in Deutschland, Österreich und der Schweiz und arbeitet an ihrer *Habilitationsschrift* „Potenz und Akt“, in der ernsthaften Hoffnung, sie auch einreichen zu können.¹⁶² Die Aussicht auf die

schaftlern fehlt nun aus lauter Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit der Mut, sich davon zu befreien. Da ist es gut, daß einmal eine Frau kommt und sagt: Lassen Sie das wertlose Zeug beiseite.“ (Stein, SBB I, Brief 155 vom 19.1931) Trotz der Einschränkung, Stein zeige hier einen „'entproblematisierten' Thomas“, da nur Teile übertragen wurden und die Zusammenfassungen nicht immer zutreffen würden, verweist Pauli in seiner Einleitung zu der Schrift „De magistro“ von Thomas von Aquin auf die bedeutende Leistung Steins. (Pauli, Heinrich, Einleitung, in: Thomas von Aquin: Über den Lehrer: De magistro: Quaestiones disputatae de veritate, Quaestio XI; Summa theologiae: Pars I, quaestio 117, articulus 1, hrsg., übers. u. komm. v. Jüssen, Gabriel/Krieger, Gerhard/Schneider, Jakob Hans Josef; mit einer Einleitung von Pauli, Heinrich, Hamburg 2006 (Sonderausgabe aus der Reihe „Philosophische Bibliothek“, Bd. 412) S. XIII). Für Stein war „die thomistische Metaphysik [...] kein allen Fragen entthobener Besitz, sondern eine Aufgabe“, (Stein, Besprechung Hildebrand, S. 695) wie sie grundsätzlich die Aufgabe für die katholische Philosophie ihrer Zeit darin sieht, „den Gedankengehalt der großen Systeme des Mittelalters – Thomas, Bonaventura, Duns Scotus usw. – für das lebendige philosophische Denken unserer Zeit neu zu erschließen und die Auseinandersetzung zwischen dem Denken unserer großen heiligen Doktoren und dem der modernen Philosophen durchzuführen.“ (Stein, Besprechung Hildebrand, S. 695) Zu den inhaltlichen Unterschieden zwischen Stein und Thomas von Aquin siehe: Berning, 2007, S. 144; Elders, Leo, Edith Stein und Thomas von Aquin, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 253-271

¹⁵⁹ Vgl. besonders: S. 179: Die Frage der Geschlechteranthropologie aus der theologischen Perspektive Steins.

¹⁶⁰ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 146 vom 28.3.1931.

¹⁶¹ Vgl.: Briefwechsel mit Heinrich Finke: Stein, SBB I, Brief 141 vom 3.2.1931; Stein, SBB I, Brief 154 vom 19.5.1931. Finke war Vorsitzender der Görres-Gesellschaft. Er bemühte sich auch um ein Stipendium durch den Katholischen Frauenbund. (Stein, SBB I, Brief 136 vom 20.1.1931 und Stein, SBB I, Brief 138 vom 22.1.1931) In einer Karte an Stein berichtet Alexandre Koyré über Stipendiats-Bedingungen. (Stein, SBB I, Brief 182, vermutlich 2. Dezemberhälfte 1931).

¹⁶² Stein hoffte auf eine Habilitation in Freiburg oder Breslau. (Sepp, Einführung, in: Stein, PA, S. XIII.) Hierzu auch: Stein, SBB I, Brief 158 vom 14.6.1931: „Damals habe ich mit Honecker und Heidegger über die Möglichkeit der Habilitation gesprochen und bei beiden freundliches Entgegenkommen gefunden.“ Dazu: Stein, SBB I, Brief 142 von Heinrich Finke an Maria Schlüter-Hermkes vom 3.2.1931: „die Habilitierung des Fräulein Dr. Stein wurde von den Professoren Heidegger und Honecker freundlich begrüßt.“

Psychologie-Professur an der neu gegründeten Akademie für Lehrerbildung in Spandau zerschlägt sich,¹⁶³ worüber sie in der Aussicht auf eine mögliche Habilitation in Breslau nicht besonders betrübt ist.¹⁶⁴ Als sich Ende 1931 aber abzeichnet, dass auch diese Bemühungen nicht zum Erfolg führen würden, hofft sie auf eine Dozentenstelle am „*Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik*“ in Münster¹⁶⁵, wo sie dann tatsächlich mit dem Sommersemester 1932 ihre Dozentinnenstätigkeit beginnen kann.¹⁶⁶

Das 1922 gegründete Institut „war von den deutschen Bischöfen finanziert mit den Zielen, *Erziehungswissenschaft vom christlichen Standpunkt her zu begründen und zu entwickeln*, sich auf interdisziplinären Fachtagungen mit anderen pädagogischen Ideen und Systemen auseinanderzusetzen und die Weiterbildung von Lehrern (in sogenannten ‚Führerkursen‘) und pädagogisch-wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.“¹⁶⁷ Stein erlebt dort eine glückliche Zeit¹⁶⁸, gefüllt mit wissenschaftlicher Arbeit, aber auch mit Selbstzweifeln¹⁶⁹. Ihre Tätigkeit dort endet abrupt mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933. Stein entscheidet sich selbst, das Institut zu verlassen¹⁷⁰ und rechnet

Da sie unzweifelhaft eine glänzende Habilitationsschrift machen wird, so steht der Habilitation wohl nichts mehr im Wege, es sein denn das Geld.“ Nota, der Stein persönlich kannte, schreibt von einem sehr negativen Verhältnis zwischen Heidegger und Stein. (Nota, Jan H., Edith Stein – Max Scheler – Martin Heidegger, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 231-237).

¹⁶³ Vgl.: Stein, SBB III, Brief 150 vom 14.6.1931.

¹⁶⁴ Vgl.: Stein, SBB III, Brief 150 vom 14.6.1931. Lt. Stein, SBB I, Brief 163 vom 28.6.1931 hatte Prof. Koch, systematische Theologie Breslau, von sich aus eine Habilitation vorgeschlagen, es fanden auch Vorgespräche statt.

¹⁶⁵ Vgl.: Stein, SBB III, Brief 151 vom 29.11.1931.

¹⁶⁶ Vgl.: Neyer, 1987, S. 390/393.

¹⁶⁷ Beckmann-Zöller, Einführung, in: Stein, AMP, S. XX. Vgl. dazu: Kreis, Otto, Das deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster 1989.

¹⁶⁸ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 198 vom 5.5.1932.

¹⁶⁹ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 230 vom 13.11.1932, Stein, SBB I, Brief 245 vom 24.2.1933.

¹⁷⁰ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 270 vom 4. 8. 33: „Es war mein freier Entschluß, daß ich fortging.“ Aus ihrem Familienkreis häufen sich die Hiobsbotschaften. (Stein, SBB I, Brief 250 vom 5.4.1933) Ihr ist nicht nur allgemein die dramatische Situation der Juden bewusst, wie ihr Schreiben an Papst Pius XI (vgl.: Anm. 197) belegt, sondern auch ihre persönliche als Konvertitin, wie ihre Gedanken, die sie als Beitrag zur Chronik des Kölner Karmels schrieb (Stein, LJF, S. 346-350), zeigen.

nicht mehr mit einer Rückkehr¹⁷¹, auch wenn Josef Schröteler von der Zentralstelle der Katholischen Schulorganisation Deutschlands vor übereilten Schritten warnt.¹⁷²

Stein sieht in den Ereignissen eine „große und barmherzige Führung“¹⁷³ und entscheidet sich letztlich zum Eintritt in den *Kölner Karmel*.¹⁷⁴ Sie gliedert sich in den Ablauf des Klosterlebens ein und verwendet ihre knappen Zeitressourcen zunächst zum Schreiben ihrer Autobiographie und zur Weiterarbeit an ihrem als Habilitationsschrift geplanten Werk „Potenz und Akt“.¹⁷⁵ Ende 1938 flieht sie aus Deutschland in den niederländischen Karmel zu Echt, wo sie weiter an ihrem Personenkonzept arbeitet, bis sie von den Nationalsozialisten interniert wird und am 7. August 1942 gemeinsam mit anderen katholischen jüdischstämmigen Ordensleuten *aus dem Lager Westerbork nach Auschwitz deportiert wird, wo sie vermutlich im Nebenlager Birkenau am 9. August mit Gas ermordet wird*.¹⁷⁶

3.1.2 Der Glaubensweg Steins

Steins Lebensweg ist deutlich von *Glaubensentscheidungen* geprägt – wenn auch ihre schicksalhafte Zugehörigkeit zum Judentum keine Frage der Entscheidung, sondern eine der Herkunft ist. Sie wächst in einem jüdischen Elternhaus auf – ihre Mutter ist streng gläubig und Edith Stein achtet deren Glaubenstreue ihr Leben lang hoch,¹⁷⁷ auch wenn die Glaubenspraxis auf sie in ihren jungen Jahren oberflächlich und sinnentleert wirkt.¹⁷⁸ Sie selbst entscheidet sich bewusst im Alter von 14 ½ Jahren gegen den Glauben ihrer Mutter, um, wie alle ihre Freunde, *„statt einer alten, unverstandenen Tradition anzuhängen, lieber aufrichtig in einem keineswegs unangenehmen Vakuum zu stehen*.“¹⁷⁹ In

¹⁷¹ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 256 vom 17.5.1933; Stein, SBB I, Brief 255 vom 7.5.1933.

¹⁷² Vgl.: Stein, SBB I, Brief 253 vom 28.4.1933.

¹⁷³ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 259 vom 5.6.1933. (Hervorhebung: C.H.).

¹⁷⁴ Eintrittsdatum: 14. Oktober 1933. Neyer, 1987, S. 393.

¹⁷⁵ Vgl.: Neyer, Einführung, in: Stein, LJF, S. IX.

¹⁷⁶ Vgl.: Neyer, 1987, S. 399.

¹⁷⁷ Dies zeigt sich insbesondere in Steins aus Rücksicht auf ihre Mutter hinausgezögerten Eintritt in den Karmel. (Stein, LJF, S. 351).

¹⁷⁸ Vgl.: Stein, LJF, S. 43 ff.

¹⁷⁹ Gerl, 1999, S. 17. (Hervorhebung: C.H.).

eben dieses Vakuum bricht in Göttingen 1913 die Berührung mit dem katholischen Glauben in der Person Max Schelers¹⁸⁰ ein. Stein berichtet, dass Scheler zu dieser Zeit

„ganz erfüllt war von katholischen Ideen und mit allem Glanz seines Geistes und seiner Sprachgewalt für sie zu werben verstand. Das war meine erste Berührung mit dieser bis dahin völlig unbekanntem Welt. Sie führte mich noch nicht zum Glauben. Aber sie erschloss mir einen Bereich von „Phänomenen“, an denen ich nun nicht mehr blind vorbei gehen konnte. Nicht umsonst wurde uns beständig eingeschärft, dass wir alle Dinge vorurteilsfrei ins Auge fassen, alle „Scheuklappen“ abwerfen sollten: *Die Schranken der rationalistischen Vorurteile, in denen ich aufgewachsen war, ohne es zu wissen, fielen, und die Welt des Glaubens stand plötzlich vor mir.* Menschen, mit denen ich täglich umging, zu denen ich mit Bewunderung aufblickte, lebten darin. Vorläufig ging ich noch nicht an eine systematische Beschäftigung mit den Glaubensfragen; dazu war ich noch viel zu sehr von anderen Dingen ausgefüllt. *Ich begnügte mich damit, Anregungen aus meiner Umgebung widerstandslos in mich aufzunehmen, und wurde – fast ohne es zu merken – dadurch allmählich umgebildet.*“¹⁸¹

*Diese grundsätzliche Offenheit für einen Glauben an einen Gott zeigt Stein dann bereits sehr deutlich 1916 in ihrer Dissertation.*¹⁸² 1918 schließlich schreibt sie sehr persönlich von einem existentiellen Glaubenserlebnis:

„Es gibt einen Zustand des Ruhens in Gott, der völligen Entspannung aller geistigen Tätigkeit, in dem man keinerlei Pläne macht, keine Entschlüsse faßt und erst recht nicht handelt, sondern alles Künftige dem göttlichen Willen anheimstellt, sich gänzlich ‚dem Schicksal überläßt‘. Dieser Zustand ist mir etwa zuteil geworden, nachdem ein Erlebnis, das meine Kräfte überstieg, meine geistige Lebenskraft völlig aufgezehrt und mich aller Aktivität beraubt hat. *Das Ruhen in Gott ist gegenüber dem Versagen der Aktivität aus Mangel an Lebenskraft etwas völlig Neues und Eigenartiges. Jenes war ‚Totenstille‘. An ihre Stelle tritt nun das Gefühl des Geborgenseins, des aller Sorgen und Verantwortung und Verpflichtung zum Handeln Enthobenseins. Und indem ich mich diesem Gefühl hingebe, beginnt nach und nach neues Leben mich zu erfüllen und mich – ohne alle willentliche Anspannung – zu neuer Betätigung zu treiben.* Dieser belebende Zustrom erscheint als Ausfluß einer Tätigkeit und einer Kraft, die nicht die meine ist und, ohne an die meine irgendwelche Anforderungen zu stellen, in mir wirksam wird. Einzige Voraussetzung für solche geistige Wiedergeburt

¹⁸⁰ Scheler hielt Vorlesungen in der Philosophischen Gesellschaft in Göttingen. Er stand insbesondere bei den jungen Phänomenologen in hohem Ansehen, die Beziehungen zu Husserl jedoch „waren nicht ganz ungetrübt“. (Stein, LJF, S. 209) Zu Steins Haltung gegenüber Scheler siehe Anm. 286 und 327.

¹⁸¹ Stein, LJF, S. 211. (Hervorhebung: C.H.).

¹⁸² Vgl.: Stein, PE, S. 11. Glaube ist für sie zu diesem Zeitpunkt ein „Phänomen“, das sie wahrnehmen kann, ohne selbst davon berührt zu sein. (Vgl.: Stein, PE, S. 129, S. 131/132).

scheint eine gewisse Aufnahmefähigkeit zu sein, wie sie in der dem psychischen Mechanismus entthobenen Struktur der Person gründet.“¹⁸³

Diese psychologische Deutung der Glaubenserfahrung, die Stein in dem letzten Satz gibt, ist charakteristisch für ihre Annäherung an den Glauben. Przywara berichtet, dass Stein ihm erzählt habe, wie sie zu ihrer Glaubensentscheidung gekommen sei. Aus rein psychologischem Interesse habe sie sich als Atheistin ein Exemplar der dreißigtägigen Großen Exerzitien des heiligen Ignatius gekauft. Nachdem sie erkannt habe, dass man die Exerzitien machen müsse, um zu erfahren, was es damit auf sich habe, widmete sie sich ihnen dreißig Tage. Am Ende dieser Exerzitien soll ihre *Entscheidung für das Christentum* gestanden haben.¹⁸⁴

1919 schließlich schreibt Stein an Ingarden, dass sie sich „mehr und mehr zu einem durchaus positiven Christentum durchgerungen“¹⁸⁵ habe. Dies scheint kein für ihre Umwelt verborgener Prozess gewesen zu sein, berichtet sie doch in einer Ergänzung zu diesem Brief, dass sie zu ihrem Geburtstag reichlich christliche Literatur geschenkt bekommen habe: u.a. vier Bände Schleiermacher-Predigten und die Christus-Legenden von S. Lagerlöf.¹⁸⁶ Im Sommer 1921 liest Stein in Bergzabern das „Leben“ der heiligen Teresa, welches sie sich aus dem Buchschrank der Reinachs in Göttingen ausgewählt hatte.¹⁸⁷ *Diese Lektüre wird für Stein zum Schlüsselerlebnis und macht ihrem „langen Suchen nach dem wahren Glauben ein Ende“*¹⁸⁸: *Stein wird katholisch. Steins christlich-*

¹⁸³ Stein, PK, S. 76. (Hervorhebung: C.H.) Beckmann vermutet, dass hinter dieser Aussage die enttäuschte Liebesbeziehung zu Roman Ingarden steht. (Beckmann, Beate: Phänomenologie und die Wesensgesetzlichkeit des religiösen Erlebnisses bei Adolf Reinach und Edith Stein, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara: Edith Stein: Themen – Bezüge – Dokumente. Würzburg 2003, (Orbis Phaenomenologicus) S. 49, (2003b)) Denkbar wäre m.E. auch die Erschütterung über den Tod Reinachs (gefallen am 16.11.1917 in Dixmuiden/Flandern; Stein, LJF, S. 197, Anm. 36), bzw. das Zusammentreffen dieser beiden einschneidenden Erlebnisse. Stein zitiert in PK aus „Reinachs hinterlassenen Aufzeichnungen“ (Stein, PK, S. 74, Anm. 1). Das von ihr existentiell empfundene Vertrauen in die tragende und schützende Hand Gottes, welches nicht mit dem Verstand zu begreifen ist, beschreibt Stein auch in: Stein, Eph, S. 171/172.

¹⁸⁴ Vgl.: Przywara, Erich, In und gegen. Stellungnahmen zur Zeit, Nürnberg 1955, S. 72.

¹⁸⁵ Stein, SBB III, Brief 53 vom 10.10.1918.

¹⁸⁶ Vgl.: Stein, SBB III, Brief 53, Ergänzung vom 12.10.1918.

¹⁸⁷ Vgl.: Stein, LJF, S. 350, Anm. 20.

¹⁸⁸ Stein, LJF, S. 350 (Hervorhebung: C.H.); hierzu auch Stein, LJF, S. 350/351, Anm. 20.

katholische Orientierung ist zunächst einzuordnen in die religiöse Aufbruchstimmung ihrer Zeit, die weite Kreise erfasst und zu einer spürbaren Konversionswelle führt. Besonders hervorzuheben sind dabei die *katholischen Arbeitervereine, die Akademikerbewegung, die katholische Jugendbewegung und die liturgische Bewegung*.¹⁸⁹ Das neu erstarkte katholische Selbstbewusstsein nach Jahren des Kulturkampfes¹⁹⁰ wird durch katholische Neugründungen, wie z.B. das katholische Institut für Lehrerbildung in Münster, an das Stein berufen wird, auch nach außen manifest.

Zudem vermutet Düren als Motivation für die Entscheidung gerade für die katholische Kirche, *dass Stein, wie auch andere Frauen, in der nach „dem Prinzip Maria, unter welches nicht nur die Frau, sondern auch der Mann geordnet wird,“*¹⁹¹ *aufgebauten katholischen Kirche „die optimale Möglichkeit, sich als Frau zu verwirklichen und als Frau etwas zu erreichen“*¹⁹², sah.

Eine Perspektive, die bereits von Zeitgenossinnen Steins ähnlich formuliert wurde. Nach Borsinger z.B. findet die Frau gerade in der katholischen Kirche und ihren Grundprinzipien Unterstützung in ihren Emanzipationsbestrebungen. Als diese Prinzipien erwähnt sie:

„1. Das Persönlichkeitsprinzip. Die Frau wurde auf Grund ihres übernatürlichen Wesens gleichgewertet wie der Mann. 2. Das Jungfräulichkeitsprinzip. Die Frau wurde unabhängig vom Mann, mit eigener Zweckbestimmung, einer Zweckbestimmung, die sich nicht in der Ehe erschöpft, gewertet. 3. Das Heiligkeitsprinzip. Moralisch und geistig hochstehende

¹⁸⁹ Vgl. hierzu: Spael, Wilhelm, Das katholische Deutschland im 20. Jahrhundert. Seine Pionier- und Krisenzeiten. 1890-1945. Würzburg 1964. Eine führende Rolle in der katholischen Jugendbewegung hatte Romano Guardini inne. In den zwanziger Jahren fanden die großen Herbsttagungen des Akademikerverbandes statt, die großes Interesse in der Öffentlichkeit fanden. (a.a.O., S. 228ff.)

¹⁹⁰ Vgl. hierzu: Spael, 1964, S. 15.

¹⁹¹ Düren, Sabine, Die Frau im Spannungsfeld von Emanzipation und Glaube. Eine Untersuchung zu theologischen-anthropologischen Aussagen über das Wesen der Frau in der deutschsprachigen Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Edith Stein, Sigrid Undset, Gertrud von le Fort und Ilse von Stach. Regensburg 1998. (Theorie und Forschung, Bd. 535, Theologie, Bd. 34) (Diss.), S. 18. (Hervorhebung: C.H.) Düren zitiert hier die Protestantin Graefe (Graefe, Johanna: Gertrud von le Forts Werk ‚Die ewige Frau‘, gesehen von einer Protestantin, in: DF 44, 1936, S. 15), die weiter feststellt: Im Unterschied dazu sei „die protestantische Kirche aus einer männlichen Wurzel erwachsen, die auch für die Frau bestimmend geworden ist. Zweifellos stellt der Protestantismus gegenüber dem Katholizismus die härtere, verantwortungsvollere, männlichere Religion dar.“

¹⁹² Düren, 1998, S. 18. (Hervorhebung: C.H.)

Frauen wurden unabhängig von ihrem Geschlecht der höchsten Ehren, welche die Kirche kennt, teilhaftig.“¹⁹³

Diese Gedanken Borsingers treffen sich mit den Schlussfolgerungen, die Stein zur Ordnung der Geschlechter aus dem Glauben zieht.¹⁹⁴ Insofern birgt die katholische Taufe, die Stein am 1.1.1922 in St. Martin in Bergzabern empfängt, eine realistische Perspektive für emanzipiertes Frau-Sein.

Ihre Taufe ist keinesfalls als Entscheidung gegen das Judentum zu interpretieren. Obwohl der jüdische Glaube für sie lange Zeit bedeutungslos gewesen ist, *identifiziert sie sich in einer Zeit wachsenden Antisemitismus' mit dem jüdischen Volk*¹⁹⁵, bezeichnet sich sogar selbst als Jüdin¹⁹⁶. Bereits Ende April 1933 wendet sie sich mit einem Brief an Papst Pius XI, in dem sie die Situation der Juden in Deutschland schildert und die Verantwortung derer, die schweigen, anmahnt. Stein, die sich in diesem Brief „als ein Kind des jüdischen Volkes, das durch Gottes Gnade seit elf Jahren ein Kind der katholischen Kirche ist“¹⁹⁷ bezeichnet, trifft aber 1933 auch die Entscheidung, ihren Wunsch, in den Karmel einzutreten, zu realisieren.¹⁹⁸

¹⁹³ Borsinger, Hildegard V., Rechtsstellung der Frau in der katholischen Kirche. Borna-Leipzig 1930, S. 10. (Diss.).

¹⁹⁴ Vgl. die Ausführungen auf S. 179: Die Frage der Geschlechteranthropologie aus der theologischen Perspektive Steins.

¹⁹⁵ Vgl.: Stein, LJF, z.B.: S. 346: „[...] Ich hatte ja schon vorher von scharfen Maßnahmen gegen die Juden gehört. Aber jetzt ging mir auf einmal ein Licht auf, daß Gott wieder einmal schwer Seine Hand auf Sein Volk gelegt habe, und daß das Schicksal dieses Volkes auch das meine war.“

¹⁹⁶ In ihrer Antwort auf die Anfrage nach einem Vortrag an Georg Kifinger: „[...] Wissen Sie, daß ich Konvertitin bin? Und wagen Sie es, sich der herrschenden Strömung entgegenzustellen, indem Sie einer Jüdin solchen Einfluß auf deutsche Jugend einräumen?“ (Stein, SBB I, Brief 256 vom 17.5.1933).

¹⁹⁷ www.dioezese-linz.or.at/redaktion/index.php?action_new=Lesen&Article_ID=19653 (letzter Zugriff: 23.02.2008) Dieser Brief ist auch in der 2. Auflage von SBB I nicht veröffentlicht.

¹⁹⁸ Vgl.: Stein, LJF, S. 350 ff; die Frauenorden erlebten zu dieser Zeit regen Zustrom. (Düren, 1998, S. 52).

3.1.3 Die Zeitströmungen im Kontext der Bildungsidee Steins

Steins Denken wird nicht nur von den persönlichen Aspekten, ihrer Biographie und ihrem Glaubensweg, beeinflusst. Ihr Werk ist in den Kontext dreier Ideenströmungen einzuordnen: der Frauenbewegung, der reformpädagogischen Bewegung und der Philosophie zu Anfang des 20. Jahrhunderts.

3.1.3.1 Die Gedanken der Frauenbewegung im Kontext der Bildungsidee Steins

Die Gedanken der Frauenbewegung sind Stein präsent und beeinflussen bereits in ihrer Schulzeit ihr Selbstverständnis. Von sich selbst schreibt Stein 1931, dass sie als Gymnasiastin und junge Studentin „radikale Frauenrechtlerin“¹⁹⁹ gewesen sei. Ihr emanzipatorisches Selbstverständnis spiegelt sich auch im Abiturspruch ihrer Klassenkameradinnen:

*„Gleichheit der Frau mit dem Mann
so ruft die Suffragette,
Sicherlich sehen dereinst
im Ministerium wir sie.“²⁰⁰*

Dieser „vorgezeichnete“ Weg wäre für Stein denkbar gewesen, kann man Stein doch durchaus zu den „frauenbewegten Studentinnen“ zählen, die sich nach Benker/Störmer ihrer exponierten Stellung und ihrer Vorbildfunktion bewusst und auch bereit waren, eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung zu tragen²⁰¹ – was man auch an ihrem freiwilligen Lazarettendienst im Ersten Weltkrieg²⁰² und an ihrem politischen Engagement sehen kann: Stein steht für die volle politische

¹⁹⁹ Stein, SBB I, Brief 169 vom 8.8.1931.

²⁰⁰ Stein, LJF, S. 135. Stein berichtet darüber zustimmend in ihrer Biographie. (Hervorhebung: C.H.).

²⁰¹ Vgl.: Benker, Gitta/Störmer, Senta, Studentinnen in der Weimarer Republik. Pfaffenweiler 1990 (Frauen in Geschichte und Gesellschaft; Bd. 21), S. 20.

²⁰² Stein ging gegen den entschiedenen Widerstand ihrer Mutter (Stein, LJF, S. 263) für mehrere Monate im Auftrag des Roten Kreuzes nach Mährisch-Weißkirchen in Österreich. (Stein, LJF, S. 262-303).

Gleichberechtigung der Frau ein, die innerhalb der Frauenbewegung umstritten war. Als Mitglied im *preußischen Verein für Frauenstimmrecht*, in dem nach ihren Angaben „überwiegend Sozialistinnen“²⁰³ organisiert waren, und in der *Deutschen Demokratischen Partei*, wo sie sich für „die Aufklärungsarbeit, die notwendig ist, um die Frauen zu den Wahlen heranzukriegen“²⁰⁴ einsetzt, engagiert sie sich politisch bewusst für die Frauen, immer in einem Bewusstsein scheinbar ungeheurer Möglichkeiten. Als – ihrer eigenen Aussage nach – „unverbesserliche ‚Idealistin‘“²⁰⁵ soll ihre „ganze politische Tätigkeit [...] darauf gerichtet sein, den idealen Gesichtspunkten in der Praxis Geltung zu verschaffen.“²⁰⁶ Sie berichtet selbst, dass sie mit der „Abfassung von Flugblättern und ähnlichen Scherzen“²⁰⁷ beschäftigt sei.

Sie steht damit zumindest gedanklich – ihr aktives Engagement sollte von begrenzter Dauer sein²⁰⁸ – in einer Tradition, die nach Gnauck-Kühne mit der Initialzündung der Frauenbewegung im Jahr 1791 begann. Gnauck-Kühne charakterisiert das damals erwachte Frauenbewusstsein:

„Eine französische Frau ruft zum ersten Male in die Öffentlichkeit hinein: Wir wollen unser Recht! Gebt uns unser Recht! Die Frau ist eine andere geworden. Ein anderer Geist

²⁰³ Stein, LJF, S. 146.

²⁰⁴ Stein, SBB III, Brief Nr. 60 vom 30.11.18. (Hervorhebung: C.H.) Ihren politischen Standpunkt skizziert Stein in ihrer Autobiographie: „Mehr und mehr machte ich mich auch von den liberalen Ideen frei, in denen ich aufgewachsen war, und kam zu einer positiven, der konservativen nahestehenden Staatsauffassung, wenn ich mich auch von der besonderen Prägung des preußischen Konservatismus immer fernhielt.“ (Stein, LJF, S. 146).

²⁰⁵ Stein, SBB III, Brief Nr. 62 vom 18.12.18.

²⁰⁶ Stein, SBB III, Brief Nr. 62 vom 18.12.18.

²⁰⁷ Stein, SBB III, Brief Nr. 62 vom 18.12.18. Bei Müller/Neyer, ²⁰⁰², vor S. 81, findet sich die Abbildung eines Flugblattes, das nach Müller/Neyer von Stein verfasst sein könnte. Es wendet sich an die Frauen als Wählerinnen und ruft die Frauen zu politischem Engagement auf. (vgl.: Müller/Neyer, ²⁰⁰², S. 128).

²⁰⁸ Von der Realität des politischen Alltags ermüdet, wendet sie sich bald wieder der wissenschaftlichen Arbeit zu: Stein, SBB III, Brief Nr. 63 vom 27.12.1918: „Die Politik habe ich satt bis zum Ekel. Es fehlt mir das übliche Handwerkszeug dazu völlig: ein robustes Gewissen und ein dickes Fell. Immerhin werde ich bis zu den Wahlen aushalten müssen, weil es zuviel notwendige Arbeit gibt. Aber ich fühle mich gänzlich entwurzelt und heimatlos unter den Menschen, mit denen ich zu tun habe. Wenn ich mich von all dem Wust freimachen kann, dann will ich versuchen, eine Habilitationsschrift zu machen.“ Auch an der Frauenfrage hat sie zunächst das Interesse verloren. (Stein, SBB I, Brief 169 vom 8.8.1931).

spricht aus ihr, der Geist der Selbstbehauptung, des Selbstbewußtseins, der Betonung des eigenen Ich: der Individualismus. ... *Ich bin nicht nur Gemeinwesen, ich bin Individuum. Als solches bin ich frei, als solches habe ich unverlierbare Rechte und unveräußerliche Pflichten gegen mich selbst.*²⁰⁹

Gedanken, die sich, wie sich zeigen wird, bei Stein wiederfinden werden. Wie sieht es aber mit der konkreten Emanzipation zur Zeit Steins, mehr als 100 Jahre nach dieser „Initialzündung“, aus?

Auch wenn die Romantik mit der Vorstellung, dass das Mensch-Sein der geschlechtlichen Zugehörigkeit voranstehe, die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit Anfang des 20. Jahrhunderts theoretisch relativiert hatte, sind praktische Auswirkungen für die Mehrheit der Frauen kaum zu spüren.²¹⁰ Zwar gehen Frauen – zumeist Arbeiterinnen – vermehrt einer Arbeit nach, doch hat dies wenig mit individuellen Rechten zu tun, in der Regel ist dies der puren Not geschuldet, zu Niedriglöhnen und oft erbärmlichen Bedingungen. *Die Vorstellung von der geistigen Minderwertigkeit der Frau ist durchaus salonfähig und wird auch in den dreißiger Jahren noch in akademischen Kreisen publiziert*²¹¹ - und das, obwohl sich der „Allgemeine deutsche Frauenverein“ bereits 1865 gerade die Bewusstseinsarbeit, die den bestehenden Vorurteilen begegnen sollte, auf die Fahnen geschrieben hatte.²¹² Allerdings zeigt sich auch, dass die Frauen mit zunehmendem Organisationsgrad Einfluss gewon-

²⁰⁹ Gnauck-Kühne, Die Deutsche Frau um die Jahrhundertwende. Statistische Studie zur Frauenfrage, Berlin 1907, S. 25 (Hervorhebung: C.H.).

²¹⁰ Vgl.: Westerhorstmann, Katharina, Selbstverwirklichung und Pro-Existenz. Frausein in Arbeit und Beruf bei Edith Stein. Paderborn, München, Wien, Zürich 2004 (Paderborner theologische Studien, Bd. 43) S. 32. (Diss.).

²¹¹ Vgl. hierzu z.B.: Wieth-Knudsen, K. A., Frauenfrage und Feminismus vom Altertum bis zur Gegenwart. Kulturgeschichte der europäischen Frauenwelt. Stuttgart, 1927, S. 41: „Das Weib besitzt aber in seinem geistigen Wesen doch nur wenige derjenigen Verstandeseigenschaften, durch die sich der Mann, [...] im Laufe einer unendlich langen Entwicklungsgeschichte die Erde untertan gemacht hat.“ Weiter schreibt er auf S. 42: „Der Mann wird also jede Arbeit, und zwar auch die häusliche, besser und schneller erledigen als die Frau, wenn er nur seine Aufmerksamkeit und seinen Willen darauf einstellt.“

²¹² Vgl.: Otto-Peters, Louise, Programm des ersten deutschen Frauentages in Leipzig, Oktober 1865. „Das erste Vierteljahrhundert des Allgemeinen deutschen Frauenvereins“ gegründet am 18. Oktober 1865 in Leipzig. Auf Grund der Protokolle mitgeteilt von Louise Otto-Peters, in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936. (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 3.

nen haben und gerade Anfang des 20. Jahrhunderts spürbare Veränderungen erreichen können, eine Entwicklung, die unter dem Namen „Frauenbewegung“ in die Geschichte eingehen sollte.

Allerdings ist schon der Begriff „Die Frauenbewegung“ als solcher wenig treffend. Es hat eine Bewegung gegeben, Frauen waren Trägerinnen dieser Bewegung. Aber: *Diese Bewegung hatte nicht eine Richtung, sondern viele*. Dies kommt auch in der Vielzahl der unterschiedlichen Frauenvereinigungen zum Vorschein. Präsent im historischen Bewusstsein ist aber vor allem die *bürgerliche Frauenbewegung*²¹³, radikale wie auch *religiös – katholisch, evangelisch, jüdisch – geprägte Bewegungen sind dagegen weitgehend in Vergessenheit* geraten, obwohl sie in ihrer Zeit durchaus Einfluss hatten.

Gerade die bürgerliche Frauenbewegung ist vor allem eine Frauenbildungsbewegung. Bezeichnend hierfür ist, dass Gnauck-Kühne den Allgemeinen Deutschen Frauenverein „ein Vierteljahrhundert wie ein Veilchen im Verborgenen blühen“²¹⁴ sah. Aber mit dem Erscheinen der „Gelben Broschüre“ Helene Langes²¹⁵, die epochemachend in der Bildungsgeschichte der deutschen weiblichen Jugend gewesen sei, sei die bürgerliche Frauenbewegung in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangt.²¹⁶ Die bürgerlichen Frauen haben die problematische Situation der unverheirateten Frau, die sich ihren Lebensunterhalt verdienen muss²¹⁷ und dafür eine gute Ausbildung als Grundlage benötigt, vor Augen. Allerdings formuliert die bürgerliche Frauenbewegung ihre

²¹³ Vgl.: Schüssler, Elisabeth, *Der vergessene Partner. Grundlage, Tatsachen und Möglichkeiten der beruflichen Mitarbeit der Frau in der Heilssorge der Kirche*, Düsseldorf 1964.

²¹⁴ Gnauck-Kühne, 21907, S. 31.

²¹⁵ Lange, Helene, *Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung*, Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus (Gelbe Broschüre 1987), abgedruckt in Auszügen in: Beckmann, Emmy, *Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914*, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936. (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 27-31.

²¹⁶ Vgl.: Gnauck-Kühne, 21907, S. 34.

²¹⁷ Mit statistischem Material belegt Gnauck-Kühne dass 1895 nur 42,5 % der Frauen zwischen 20 und 30 Jahren verheiratet waren. Von allen Frauen über 16 Jahren waren es 52,05 %. (Gnauck-Kühne, 21907, S. 79). In der Ehe sieht Gnauck-Kühne keinen „Beruf auf Lebenszeit, geschweige denn eine lebenslängliche Versorgung“. (Gnauck-Kühne, 21907, S. 103).

Zielrichtung vor allem im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang: *Weniger der Nutzen für die einzelne Frau, als für die Gesellschaft als Ganzes wird betont.* Nach Stein ist es Helene Langes Überzeugung, dass die „frei entfaltete und recht gebildete weibliche Natur fähig sei zu *eigener Kulturleistung*, zu einer Leistung, nach der unsere Zeit verlangt, weil sie geeignet ist, die offen zu Tage liegenden Schäden der ‚männlichen‘ abendländischen Kultur auszugleichen“.²¹⁸ Eine Perspektive, *der, wie sich später zeigen wird*,²¹⁹ Stein nur eingeschränkt zustimmen kann.

Diese Frauen zu Anfang des 20. Jahrhunderts sind eher gemäßigt; zwar nicht bereit, alle Einschränkungen auf Grund ihres Geschlechtes zu akzeptieren, aber sie arrangieren sich mit den Männern²²⁰, suchen und finden Kompromisse. Dabei kann allerdings ihre Solidarität mit ihrer Schicht durchaus größer sein als mit Frauen als solchen – ein Grundzug, der bei den sozialistischen Frauen, die sich durch die alltägliche Not eher mit den Männern ihrer Schicht als mit den bürgerlichen Frauen verbunden fühlen, ebenfalls zum Tragen kommt. Auch wenn die Kritik an Bebel, dass man sein Werk „Die Frau und der Sozialismus“ auch so interpretieren könne, dass es ihm mehr um Einordnung, weniger um die weibliche Emanzipation gehe, denn „er habe nur bessere Voraussetzungen schaffen wollen, damit die Frau ihrer Funktion als Erzeugerin und Ernährerin des künftigen Geschlechts nachkommen könne“²²¹, nicht ohne Basis ist, ist für die sozialistischen Frauen der Klassenkampf dem Geschlechterkampf vorrangig.²²² *Da für die Lage der Arbeiterin ihre Klassenzugehörigkeit und nicht ihre Geschlechtszugehörigkeit*

²¹⁸ Stein, Probleme, S. 145/146.

²¹⁹ Vgl.: 4.3.3.4 „Menschsein ist das Grundlegende ...“ für Frau und Mann.

²²⁰ Vgl.: z.B.: Becker, Liane, Die Frauenbewegung. Bedeutung, Probleme, Organisation, Kempten, München 1911, S. 200: Für die Ziele der Frauenbewegung sind die Frauen „auf die ritterliche Hilfe des Mannes angewiesen“.

²²¹ Weiland, Daniela, Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich. Biographien, Programme, Organisationen, Düsseldorf 1983 (Hermes Handlexikon) S. 256. Bebel's „Die Frau und der Sozialismus“ war 1909 bereits in der 50. Auflage erschienen.

²²² Vgl.: Ihrer, Emma, Die Arbeiterinnen im Klassenkampf. Anfänge der Arbeiterinnen-Bewegung, ihr Gegensatz zur bürgerlichen Frauenbewegung und ihre nächsten Aufgaben, Hamburg 1898.

entscheidend sei,²²³ können aus sozialistischer Perspektive die tradierten Frauenbilder, die die bürgerliche Frauenbewegung vertritt, keine Gültigkeit besitzen. In der Frage der grundsätzlichen Gleichheit der Frau mit dem Mann stimmt Stein mit der sozialistischen Frauenbewegung, mit der sie, wie erwähnt, durch die Frauenstimmrechtsbewegung bekannt ist, überein, auch wenn sie diese später biblisch begründen wird.²²⁴

Die proletarischen Frauen sind nach Gnauck-Kühne tatsächlich gleichberechtigt mit dem Mann, sie

„haben bereits das gleiche Recht auf Arbeit und Bildung, wie der Mann; sie lernen daselbe wie der Mann; sie graben, hacken, weben, schieben Kohlenkarren, arbeiten in Fabriken wie der Mann. Der Geschlechtsunterschied ist bei der Arbeiterbevölkerung kein Grund, der Frau eine Arbeit vorzuenthalten, so wenig wie er in der Schule den Bildungsgang beeinflusst.“²²⁵

Damit fasst Gnauck-Kühne, die gedankliche Wegbereiterin sowohl für den 1899 gegründeten evangelischen, wie auch – nach ihrer Konversion – für den 1903 gegründeten katholischen Frauenbund, ihr Wissen über den Stand der Emanzipation der proletarischen Frau zusammen. Nach ihren Erfahrungen, die sie als freiwillige Arbeiterin sammelte, macht es insofern Sinn, am traditionellen Rollenmodell festzuhalten, als so die von ihr konkret erfasste Not der Familien mit berufstätigen Müttern gelindert werden könne. Sie sieht in gleichen Löhnen für Männer und Frauen einen Weg, den Anteil der männlichen Berufstätigkeit zu steigern; so könne „der Mann bevorzugt wieder zur erwerbenden Einheit der Familie gemacht werden, und damit wäre eine verhängnisvolle Wirkung des Kapitalismus, die Zerstörung des Familienlebens, abgeschwächt.“²²⁶ Allerdings sieht Gnauck-Kühne dieses Konzept nicht für alle Frauen verbindlich.²²⁷ Leitmotive ihres Emanzipationskonzeptes, in

²²³ Vgl.: Lion, Hilde, Zur Soziologie der Frauenbewegung. Die sozialistische und die katholische Frauenbewegung, Berlin 1926, S. 42-55. Aus diesem Grund lehnt Zetkin eine Kooperation mit der bürgerlichen Frauenbewegung ab.

²²⁴ Vgl.: 4.3.3.3: Die Ordnung der Geschlechter.

²²⁵ Gnauck-Kühne, Elisabeth: Das Universitätsstudium der Frauen: Ein Beitrag zur Frauenfrage. Oldenburg, Leipzig 21891, S. 4.

²²⁶ Gnauck-Kühne: Erinnerungen einer freiwilligen Arbeiterin, in: Prégardier, Elisabeth/Böhm, Irmgard, Elisabeth Gnauck-Kühne (1850-1917), Zur sozialen Lage der Frau um die Jahrhundertwende, Annweiler 1997 (Zeugen der Zeitgeschichte; Bd. 8), S. 33.

²²⁷ Vgl.: Maria Schmitz 1925 bei der Generalversammlung der Katholiken Deutschlands. (Schmitz, Maria, Die Liebe der Kirche und die Sittlichkeit der Frauen von heute, in: Ge-

dem Bildung²²⁸ und Berufstätigkeit tragende Säulen sind, sind die Entwicklung einer differenzierten weiblichen Identität und die freie Wahl zwischen den Alternativen Ehe und Kind einerseits bzw. Alleinstand und Beruf durch beruflich begründete finanzielle Unabhängigkeit andererseits.²²⁹

Die katholischen Frauen akzeptieren zwar den gesellschaftlichen und familiären Führungsanspruch der Männer wie auch die kirchlich-klerikale Bevormundung. Dennoch erobern sie sich selbstbewusst zunehmend Handlungsspielräume, indem sie gerade aus der Verschiedenheit der Geschlechter ihren Anspruch auf gesellschaftlichen Einfluss und neue Arbeitsfelder geltend machen.²³⁰ Dies ist auch dadurch möglich, dass die theoretische Fundierung der Frauenfrage – auch durch Männer – gerade im katholischen Bereich breiten Raum einnimmt, wie es auch von Zeitgenossen wahrgenommen wird.²³¹

Das verbreitete Vorurteil, wonach „der politische Katholizismus zu den mächtigsten Bastionen des Patriarchats im zweiten deutschen Kaiserreich gerechnet werden müsste“²³², trifft nach Hafner die Sache vor allem deshalb nicht, da die Männer zu dieser Zeit letztlich fast alle Patriarchen gewesen seien und ihre frauenfeindlichen Äußerungen im Gesamtzusammenhang der Zeit, in der „männlich-martialisches Impioniergehabe [...] in der öffentlichen Werteskala höher als humanistische Einstellungen oder gar demokratische Tugenden“²³³ geschätzt werden, gesehen werden müssten.

neralsekretariat des Zentral-Komitees der deutschen Katholiken. Die Reden, gehalten in den öffentlichen und geschlossenen Versammlungen der 64. General-Versammlung der Katholiken Deutschlands zu Stuttgart, 22.-26. August 1925, Würzburg 1925, S. 141).

²²⁸ „Bildungsarbeit leisten ist der feinste Dienst am Nächsten; die Bildungsaufgabe die vornehmste des Katholischen Frauenbundes.“ Katholischer Frauenbundkalender für das Jahr 1927. Vom Bayerischen Landesverband des Katholischen Frauenbundes den Bundesschwestern gewidmet, S. 79, zitiert nach: Bayerischer Landesverband des Katholischen Deutschen Frauenbundes, (Hrsg.), Neun Jahrzehnte starke Frauen in Bayern und der Pfalz. Chronik des Bayerischen Landesverbandes des Katholischen Deutschen Frauenbundes. 1911-2001, München 2001, S. 22.

²²⁹ Vgl.: Spael, 1964, S. 83. Vgl. auch: Gnauck-Kühne, ²¹1907, S. 130.

²³⁰ Vgl.: Breuer, Gisela, Frauenbewegung im Katholizismus. Der Katholische Frauenbund 1903-1918, Frankfurt, New York 1998 (Geschichte und Geschlechter Bd. 22), S. 221ff.

²³¹ Vgl.: Hafner, Helmut, Frauenemanzipation und Katholizismus im zweiten deutschen Kaiserreich, Saarbrücken 1983, S. 355. (Diss.).

²³² Hafner, 1983, S. 354.

²³³ Hafner, 1983, S. 355.

War es das Ziel der katholischen Frauenbewegung, „der Frau zu helfen, ihre frauliche Eigenart zu verwirklichen“²³⁴, liegt bei Stein der Schwerpunkt eher auf der Entfaltung ihres Mensch-Seins, wie sich gerade an der Diskussion um das „weibliche Wesen“, die zur Zeit Steins intensiv geführt wird, zeigt.²³⁵ Der Gedanke der Entfaltung des eigenständigen Mensch-Seins findet sich auch in Steins Auseinandersetzung mit der Frage der Reformpädagogik und der Mädchenbildung wieder.

3.1.3.2 Die pädagogischen Reformgedanken im Kontext der Bildungsidee Steins

Das Bildungswesen ihrer Zeit „befindet sich seit Jahrzehnten in einem Zustand der Krisis“²³⁶ – so die Perspektive Steins. Eine „Reform des gesamten deutschen Bildungswesens an Haupt und Gliedern“²³⁷ ist erforderlich, um diese zu überwinden.

Mit dieser Einschätzung steht Stein nicht alleine. Ellen Keys „Das Jahrhundert des Kindes“ wird von Eltern und Erziehern „wie eine Offenbarung“²³⁸ aufgenommen. Die Grundaussagen fasst Dietrich wie folgt zusammen:

„Greife nicht in die natürliche Entwicklung des Kindes ein, da du ebensowenig andere Naturvorgänge beeinflussen kannst, sondern: ‚Habe Ehrfurcht vor dem Kind.‘ Erst durch freies Aufwachsen einer neuen Generation kann sich die ‚alte Gesellschaft‘ von ihren Fesseln befreien. ‚Vom Kinde aus‘ heißt also das Prinzip, das das menschliche Leben und die Gesellschaft erneuern soll. Das setzt die Annahme voraus, daß im Kind die Kräfte des Neuen bereits angelegt sind und die freigegebenen Anlagen sich aus eigener Kraft zur höchsten Vollkommenheit entwickeln.“²³⁹

²³⁴ Düren, 1998, S. 65/66.

²³⁵ Vgl.: 4.3.3.1: Das Wesen und die Bestimmung der Frau.

²³⁶ Stein, Grundlagen, S. 30.

²³⁷ Stein, Grundlagen, S. 31.

²³⁸ Dietrich, Theo, Geschichte der Pädagogik in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht. 18.-20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb. 2., erw. u. überarb. Aufl. 1975, S. 183.

²³⁹ Dietrich, 1975, S. 184. (Hervorhebung: C.H.) Vgl.: Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Königstein/Ts., 1978, Nachdruck der Erstausgabe Berlin 1902, S. 49: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“

Zu diesem Credo Keys nimmt Stein eine kritische Haltung ein,²⁴⁰ wie sie auch die pädagogischen Reformen, die sie „an allen Ecken und Enden“²⁴¹ wahrnimmt, eher distanziert betrachtet, denn

„obwohl sich aus dem chaotischen Gewirr mannigfacher Bestrebungen einige große und klare Richtlinien herausheben lassen, hat man doch das Gefühl, daß es sich noch keineswegs um eine ruhige, sicher begründete Entwicklung handelt, sondern um vorbereitende Experimente.“²⁴²

Gerade nach dem Ende des Ersten Weltkriegs versuchen zahlreiche Männer und Frauen reformpädagogische Ideen in die Tat umzusetzen, teils in Privatinitiative, teils aber auch im Rahmen des staatlichen Schulsystems: *Gesamtunterricht*, *Landerziehungsheimbewegung*, *Kunsterziehungsbewegung*, *Lebensgemeinschaftsschule*, *Arbeitsschule* – damit seien nur einige Ansätze benannt.²⁴³ Allerdings bleibt die Ausbreitung insgesamt mehr den Ideen als der konkreten Praxis vorbehalten.²⁴⁴ Eine Sicht, die auch Stein teilt, wenngleich sie auf der administrativen Ebene die „methodischen Grundsätze der Reformpädagogen“²⁴⁵ berücksichtigt sieht.

Insgesamt steht Stein der reformpädagogischen Diskussion ihrer Zeit aufgeschlossen gegenüber; sie ist Mitglied des „Bundes für Schulreform“, mit dem sie zahlreiche pädagogische Exkursionen macht, bei dem sie aber eine Klarheit in den Zielen vermisst.²⁴⁶ Zudem setzt sich

²⁴⁰ Das Ausgehen von angelegten „Kräften“ entspricht zwar dem Duktus der Gedanken Steins, nicht jedoch die Forderung, diese nicht zu beeinflussen, sondern wachsen zu lassen. Vgl.: 5.3.2.2: Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung – Konkretisierung.

²⁴¹ Stein, Grundlagen, S.30/31.

²⁴² Stein, Grundlagen, S. 31.

²⁴³ Vgl. hierzu die Quellensammlung von Hansen-Schaberg, die die konkrete Praxis von 1922-1935 dokumentiert. (Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn, 2005).

²⁴⁴ So Gudjons, Herbert, Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch, Bad Heilbrunn 9., neubearbeitete Aufl. 2006, S. 102. Breitere Wirksamkeit der reformpädagogischen Prinzipien sieht Dietrich. (Dietrich, 1975, S. 237).

²⁴⁵ Stein, Grundlagen, S. 40.

²⁴⁶ „Ich empfand aber schon damals, daß dort noch sehr viel Unklarheit herrschte und oft weit übers Ziel hinausgeschossen wurde.“ Stein, LJF, S. 148. Der „Bund für Schulreform“ beabsichtigte lt. Satzung die „Umgestaltung der Bildungsarbeit in Schule, Haus und Leben“ (S. 1) und wollte dies v.a. durch Öffentlichkeitsarbeit erreichen. Auf Grundlage „moderner Forschung“ sollte zu „besonnener Reformarbeit“ (S. 2) angeregt werden. (Bund für Schulreform, Allgemeiner deutscher Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen, e.V., Hamburg 1910, S. 1-2) Führende Mitglieder waren

Stein, die das Staatsexamen als Zugeständnis an ihre Familie betrachtet,²⁴⁷ in ihrer Breslauer Studienzeit in einer „Pädagogischen Gruppe, die sie als „*das Wertvollste*“²⁴⁸ bezeichnet, intensiv mit pädagogischen Fragestellungen auseinander. Erwachsen aus dem Gefühl der unzureichenden Vorbereitung auf die Schulpraxis, organisiert diese Gruppe Veranstaltungen zu pädagogischen Fragen. Von *Hugo Hermsen*, dem „Begründer und Seele“²⁴⁹ dieser Gruppe, den sie „hochschätzte und liebte“²⁵⁰, sagt Stein, dass seit der „Kinderzeit kein Mensch mehr einen so starken Einfluss auf mich ausgeübt hatte“²⁵¹. *Nach Stein war ihm „die moderne Massenerziehung [...] zuwider. Sein Ideal war die Hofmeistererziehung des 18. Jhs.“*²⁵² Gerade die Aversion gegen eine Massenerziehung wird sich auch bei Stein finden.²⁵³ Zu *Wyneken* dagegen, dem sie in Breslau bei einer Veranstaltung begegnet und der das Ideal der Gemeinschaftserziehung in freien Schulgemeinden propagiert, steht Stein nicht nur persönlich, sondern auch sachlich in entschiedenem Widerspruch: Die „*blinde Gefolgschaft*“²⁵⁴, die sie bei Wynekens Schülern beobachtet, ist für sie kein stimmiges Erziehungsziel.

Neben der eigentlichen reformpädagogischen Bewegung erhält die bildungspolitische Diskussion auch von der Frauenbewegung entscheidende Impulse, was sich vor allem in der Entwicklung der Mädchenbildung niederschlägt.

1910 Persönlichkeiten v.a. aus der Schulverwaltung und den Universitäten, u.a.: Dr. Gertrud Bäumer, Prof. Dr. Lichtwark, Prof. Dr. Meumann und Prof. Dr. Stern. (Bund für Schulreform: Flugschriften des Bundes für Schulreform. Leipzig, Berlin: Teubner, 1. Jg. 1910; elektr. Ressource: letzter Zugriff: 28.4.2007: [www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?db=catalog&t_digishow=x&zid=2a2945a&jg=01+1\(1910\)](http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?db=catalog&t_digishow=x&zid=2a2945a&jg=01+1(1910))).

²⁴⁷ Vgl.: Stein, LJF, S. 142.

²⁴⁸ Stein, LJF, S. 147. (Hervorhebung: C.H.) Stein erwähnt Vorträge von Rektoren, Lehrern und Dozenten der Universität. Fr. W. Förster, Georg Kerschensteiner, Gaudig und Wyneken werden „oft und lebhaft“ thematisiert. (Stein, LJF, S. 147/148).

²⁴⁹ Stein, LJF, S. 149.

²⁵⁰ Stein, LJF, S. 151.

²⁵¹ Stein, LJF, S. 150.

²⁵² Stein, LJF, S. 149.

²⁵³ Vgl.: 5.3.1.2: Das individuelle Bildungsziel als Voraussetzung für das Leben in der Gemeinschaft.

²⁵⁴ Stein, LJF, S. 221.

3.1.3.3 Die Frauenbildung im Kontext der Bildungsidee Steins

Die Frage der Frauenbildung betrifft Stein zunächst als Frage ihrer eigenen Bildung. Stein wächst, trotz des frühen Todes ihres Vaters, in geborgenen Verhältnissen auf. Ihre Mutter, die sie selbst als emanzipierte Frau beschreibt, ist offen für die Bildungswünsche ihrer Kinder und entspricht damit dem Zeitgeist und dem Bewusstsein der bildungsemanzipierten Juden. Auch wenn die höheren Töchterschulen des 19. Jahrhunderts nichts mit der gymnasialen Bildung zu tun haben, die Jungen erhalten können, ist es doch eine Form von Bildung, die jüdische Mädchen in weitaus höherem Maße erhalten als der Durchschnitt der nichtjüdischen Mädchen in Deutschland.²⁵⁵ Dahinter steckt aber im Allgemeinen nicht die Absicht, deren berufliche Möglichkeiten zu verbessern, da eine Heirat das erklärte Ziel ist.²⁵⁶ Nicht so bei Stein. Sie,

²⁵⁵ Für das Jahr 1897 belegt Fassmann diesen Sachverhalt, als in Berlin 60,17 % der jüdischen Mädchen eine höhere Töchterschule besuchten, von der nichtjüdischen Bevölkerung dagegen nur 9,6%. (Fassmann, Irmgard Maya, Jüdinnen in der deutschen Frauenbewegung 1865-1919, Hildesheim 1996 (HASKSLA Wissenschaftliche Abhandlungen hrsg. vom Moses Mendelsohn-Zentrum für europäisch-jüdische Studien und Salomon Ludwig Steinheim-Institut für deutsch-jüdische Geschichte, Bd. 6) S. 49, unter Berufung auf Kaplan, Tradition and Transition. The Acculturation, Assimilation and Integration of Jews in Imperial Germany, in: YLBI (1982), S. 3-35) Die in Relation zur übrigen Gesellschaft dem Frauenstudium gegenüber aufgeschlossener Haltung der liberalen jüdischen Elternhäuser skizzieren Benker und Störmer. (Benker/Störmer, 1990, S. 34/35) Sie belegen diesen Sachverhalt auch mit Zahlen: So studierten 1925 an der Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin zu 18,3 % jüdische Frauen – bei einem jüdischen Bevölkerungsanteil von 4,3 % in Berlin und 0,9 % im Deutschen Reich. Erklärt wird diese Differenz v.a. mit der unterschiedlichen Sozialstruktur der jüdischen Bevölkerung. (Benker/Störmer, 1990, S. 54/56). Innerhalb des Jüdischen Frauenbundes bestand die Tendenz, die Frau in Assimilation zur bürgerlichen Gesellschaft Deutschlands zu sehen, was auch eine distanzierte Haltung zu höherer Ausbildung und Universitätsstudium bedeutete. (Vgl.: Hoffmann, Andreas, Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942, Münster, New York, München Berlin 2001, (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland; Bd. 3) (Diss.), S. 166).

²⁵⁶ Vgl.: Fassmann, 1996 S. 48-51. Es gehörte zum Selbstverständnis der jüdischen Familien, die relativ häufig als selbstständige Unternehmer tätig waren, dass die Töchter nicht arbeiteten, da „jede Ausbildung, die zur Erwerbstätigkeit führte, als Vorbote des finanziellen Ruins einer Familie“ gesehen wurde. (Fassmann, 1996, S. 288) Anfang des 20. Jahrhunderts war für jüdische Frauen in Deutschland die Hausfrau und Mutter die überwiegende Rolle. Nur 18% der jüdischen Frauen standen in einem Arbeitsverhältnis, im Vergleich dazu 30% der nichtjüdischen Frauen; dabei war der Anteil der deutsch-

die zur ersten Generation von Frauen gehört, die in Deutschland relativ problemlos studieren können, ist fest davon überzeugt, dass eine Eheschließung nicht das Ende der Berufstätigkeit der Frau bedeuten muss, dass dem Geschlecht keine Rolle bei der beruflichen oder familiären Platzzuweisung zukommt:

„Heiß bewegten uns alle damals die Frauenfragen. Hans war unter den Studenten ein weißer Rabe; er trat nämlich so radikal für vollständige Gleichberechtigung der Frauen ein wie nur irgendeine von uns. Oft sprachen wir über das Problem des doppelten Berufs. Erna und die beiden Freundinnen waren sehr im Zweifel, ob man nicht der Ehe wegen den Beruf aufgeben müsse. Ich allein versicherte stets, daß ich um keinen Preis meinen Beruf opfern würde. Wenn man uns damals die Zukunft vorausgesagt hätte! Die drei andern heirateten und behielten trotzdem ihren Beruf bei. Ich allein blieb unverheiratet, aber ich allein ging eine Bindung ein, der ich mit Freuden jeden anderen Beruf zum Opfer bringen wollte.“²⁵⁷

Schon durch die Tatsache, dass sich Stein solche Gedanken machen konnte, nimmt sie in ihrer Zeit eine privilegierte Stellung ein. Für die Mehrheit der Mädchen – mehr als 90 % von ihnen besuchen die Volksschule²⁵⁸ – stellt sich die Frage einer Wahl nicht. Ihre „dreifache Bestimmung als Mutter, Hausfrau und lohnabhängige Arbeiterin“²⁵⁹ sieht eine Berufsausbildung nicht vor. Nur ein kleiner Anteil der Mädchen profitiert davon, dass *die Frauenbewegung zur Zeit Steins ihr Anliegen, die höhere Schulbildung für Mädchen zu öffnen, erreichen konnte*. Damit bekommen die Frauen die Möglichkeit durch eine reguläre Schullaufbahn das Abitur und damit den Zugang zu den Universitäten zu erhalten.²⁶⁰ Auch

jüdischen Frauen vermutlich noch geringer als der der ostjüdischen. (Fassmann, 1996, S. 46/47).

²⁵⁷ Stein, LJF, S. 88.

²⁵⁸ Vgl.: Gernert, Dörte, Mädchenerziehung im allgemeinen Volksschulwesen, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 87.

²⁵⁹ Gernert, 1996, S. 87. Dieser „Bestimmung“ gemäß weicht die Mädchen Volksschule z.T. inhaltlich von der Knabenvolksschule ab: weniger Rechnen, dafür hauswirtschaftliche Belehrung. (Bäumer, Gertrud, Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland, in: Lange, Helene/Bäumer, Gertrud, Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Mitarb. am III. Teil: Bäumer, Gertrud u.a.; autoris. fotomech. Nachdr. d. Orig.-Ausg., Berlin 1901-1915, Weinheim, Basel 1980, (Handbuch der Frauenbewegung, Bd. 3), S. 103).

²⁶⁰ Die erste Hochschule für Frauen in Hamburg, gegründet 1850, scheiterte wohl letztlich daran, dass sie nicht auf einer Basis aufbauen konnte, „daß es zu dieser Zeit in Hamburg keine einzige öffentliche oder auch nur halböffentliche höhere Mädchenschule gab, die auf den Besuch der Hochschule hätte vorbereiten können, und man auch im

wenn Levy-Rathenau und Wilbrandt 1906 „Praktische Ratschläge zur Berufswahl“ geben, worin sie auch für die Universitäten, die bereits Frauen immatrikulieren, über zahlreiche Probleme berichten²⁶¹, meint Dransfeld schon 1910 feststellen zu können:

„Heute kann die junge Studierende alle Semester und alle entsprechenden Prüfungen durchlaufen, ohne auch nur einmal ernstlich an jene Schwierigkeiten zu stoßen, welche sich vor zwanzig Jahren für die strebenden Frauen ‚um das Durchgangstor zur Zitadelle der männlichen Vorrechte: um die Universität‘ auftürmten.“²⁶²

Damit ist die formale Gleichheit erreicht; weitaus diffiziler stellt sich die materiale Gestaltung dar: Frauenbildung als Thema der Zeit ist eng verbunden mit der *Frage nach Wesen und Bestimmung der Frau*²⁶³. Wie weit schulische Bildung die Annahme eines spezifisch weiblichen Wesens berücksichtigen sollte, wird in der Folgezeit von den Frauen durchaus ambivalent beurteilt. Gerade von den in der Frauenbewegung führenden Persönlichkeiten wie Helene Lange, Elisabeth Seifarth und Emmy Beckmann kommt die entschiedene Forderung nach einer organisatorisch getrennten Bildung. Als Beweggrund hierfür wird die Sorge, dass die bestehenden Mädchenschulen, die dem weiblichen Wesen gemäß seien, als gemischte Schulen unter dann vermutlich männli-

übrigen Deutschland von einer Institutionalisierung und Normierung des höheren Mädchenschulwesens noch weit entfernt war“. (Kleinau, Elke, Ein (Hochschul-)praktischer Versuch. Die „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ in Hamburg, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 66-82, S. 82). Vgl. auch: Heinsohn, Kirsten, Der lange Weg zum Abitur. Gymnasialklassen als Selbsthilfeprojekte der Frauenbewegung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 149-160, die über private Abitur-Vorbereitungskurse berichtet.

²⁶¹ Vgl.: Levy-Rathenau Josephine/Wilbrandt, Lisbeth, Die deutsche Frau im Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl. Berlin 1906, autoris. fotomech. Nachdr. d. Orig.-Ausg., Berlin 1901-1915. – Weinheim, Basel 1980. (Handbuch der Frauenbewegung; Teil 5, hrsg. v. Lange, Helene/Bäumer, Gertrud), S. 225.

²⁶² Dransfeld, Hedwig, Programmatikerin der Frauenbewegung, in: Prégardier, Elisabeth/Böhm, Irmingard: Elisabeth Gnauck-Kühne (1850-1917): Zur sozialen Lage der Frau um die Jahrhundertwende, Annweiler 1997 (Dransfeld, 1997b) S. 80. Bis 1909 ist in allen deutschen Einzelstaaten die Zulassung von Frauen als ordentliche Studierende ergangen. (Glaser, Edith, Die erste Studentinnengeneration – ohne Berufsperspektiven? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2, Frankfurt/Main 1996, 1996, S. 310).

²⁶³ Vgl.: Stein, Christliches Frauenleben, S. 79. Vgl.: 4.3: Die Person in geschlechtlicher Differenzierung.

cher Leitung dem weiblichen Wesen nicht mehr gerecht werden würden, genannt.²⁶⁴ Sie erkennen aber auch, dass nur ein Abitur mit gleichen Inhalten gleiche Bildungschancen eröffnen würde²⁶⁵ und finden eine pragmatische Losung: Die bürgerlichen – wie auch die sozialistischen – Vertreterinnen gehen

„von der weiblichen Natur als anthropologischer Konstante aus, der eine Erziehung zu gemeinsamem Arbeiten mit Knaben eigentlich nicht viel anhaben kann. Auch die Vertreterinnen des ADLV hatten auf der RSK es abgelehnt, sich für spezifisch weibliche Bildungspläne einzusetzen und betont, daß bei gleicher geistiger Schulung für Knaben und Mädchen die von Natur gegebene Verschiedenheit der Geschlechter die jeweilige Verarbeitung des Lehrangebots präge.“²⁶⁶

Dies bezieht sich aber nur für den Weg zum Abitur. In den anderen schulischen Richtungen kennzeichnet die tradierte Vorstellung vom weiblichen Wesen weiter die Diskussion um die Inhalte und zum großen Teil auch die Realität. Nur von Randgruppen, wie z.B. dem „Bund der entschiedenen Schulreformer“, kommt deutliche und harsche Kritik an der gängigen Mädchenbildung: Dessen langjähriger Vorsitzender Oestreich spricht 1924 von „Mädchenverdummung in Sonderschulen für die von männlich-kapitalistischer Einstellung aus festgestellte ‚weib-

²⁶⁴ Vgl.: Grolle, Inge, Das Erbe der „sozialen Mütterlichkeit“. Anfänge der Frauenpolitik in der Hamburgischen Bürgerschaft 1919-1933, in: Kleinau, Elke/Schmersahl, Katrin/Weickmann, Dorion, Denken heißt Grenzen überschreiten. Beiträge aus der sozialhistorischen Frauen- und Geschlechterforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Marie-Elisabeth Hilger. Hamburg, 1995, S. 146/147. Stein äußert sich in ihrer Autobiographie zur Koedukation: „In meinem jugendlichen Idealismus und in meiner Unerfahrenheit, die von den wirklichen Schwierigkeiten noch nichts wusste, hatte ich die Frage positiv beantwortet.“ (Stein, LJF, S. 150).

²⁶⁵ Vgl.: Kleinau, Elke, Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 118 und S. 123.

²⁶⁶ Schmidt, Brigitte, Frauen- und Berufserziehung. Zum Problem der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter bei Anna Siemsen und Olga Essig, in: Bernhard, Armin/Eierdanz, Jürgen (Hrsg.), Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1990. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung Bd. 10, hrsg. von Karl Christoph Lingelbach und Walter Fabian) S. 119. Schmidt bezieht sich hier auf die Sozialistin Anna Siemsen. In den meisten deutschen Ländern gab es getrennte Gymnasien für Mädchen und Jungen. (Lange/Bäumer, 1980, S. 125). ADLV = Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein; RSK = Reichsschulkonferenz.

liche Eigenart“²⁶⁷. Typisch für die Vorstellung von frauenspezifischen Lerninhalten ist die folgende Aussage von 1929, die Arnold Knoke, der Leiter des Städtischen Lyzeums mit Frauenschule und Kindergärtnerinnen-Seminar zu Quedlinburg am Harz, veröffentlicht:

„Wir verlangen Erziehung des weiblichen Geschlechts für seine mütterlichen Aufgaben, für die Aufgaben der Hausfrau und Mutter, seine Einführung in die allgemeine Geistesarbeit unserer Zeit, in die eigentümlichen Verhältnisse des öffentlichen Lebens unserer Gegenwart, die Entwicklung seines Empfindens für alles Schöne und zuletzt eine Sonder-vorbereitung mit der Zielsetzung, irgendeinen selbständigen Beruf versehen zu können.“²⁶⁸

Mit dieser Prioritätenliste verkennt Knoke, im Unterschied zur katholischen Frauenbewegung, die „das Recht auf Studium und einen akademischen Abschluss“²⁶⁹ fordert, dass Bildung, die Basis einer wirklichen Wahlfreiheit zwischen Familie und Beruf sein soll, hoch greifen muss.

*Wie ernst der Katholische Frauenbund den Anspruch auf ein gewisses Bildungsniveau nahm, kann man auch aus der Eingabe des Landesverbandes Bayern für die Wiedereinführung des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts in den sechsklassigen höheren Mädchenschulen ermes sen.*²⁷⁰

Dass die oben beschriebenen Entfaltungsmöglichkeiten der Frauen durchaus noch weit davon entfernt sind, vollständig an die Möglichkeiten der Männer angeglichen zu sein, muss Stein schließlich auch selbst erfahren: Sie unternimmt insgesamt vier vergebliche Versuche sich zu habilitieren. *Dass ihr Geschlecht ursächlich verantwortlich für deren Scheitern ist, obwohl Husserl sie aufgrund ihrer wissenschaftlichen Leistungen dafür geeignet hält,*²⁷¹ *ist in einem Fall sogar schriftlich belegt:* Mit Schreiben vom 29.10.1919 wird ihre als Habilitation geplante Schrift „Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissen-

²⁶⁷ Oestreich, Paul: Unabhängige Kulturpolitik. Vom graden Wege eines „Disziplinlosen“. Gesammelte Aufsätze, Leipzig/Wien 1924, (Entschiedene Schulreform. Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung im Auftrage des Bundes entschiedener Schulreformer, hrsg. v. Prof. Paul Oestreich, Heft 42) S. 59.

²⁶⁸ Knoke, Arnold, Dr.: Was kann unsere Tochter werden? Frauenbildung – Frauenberufe, Leipzig, 1929, S. 9.

²⁶⁹ Bayerischer Landesverband des Katholischen Deutschen Frauenbundes, 2001, S. 22. Vgl. auch: Gnauck-Kühne, 21907, S. 130.

²⁷⁰ Vgl.: Bayerischer Landesverband des Katholischen Deutschen Frauenbundes, 2001, S. 63.

²⁷¹ Vgl.: Stein, SBB I: Empfehlungsschreiben Edmund Husserls an Edith Stein vom 6.2.1919.

schaften²⁷² zurückgewiesen – „Die Zulassung einer Dame zur Habilitation begegnet immer noch Schwierigkeiten.“²⁷³ Unter Berufung auf die Weimarer Reichsverfassung, die die Gleichberechtigung von Mann und Frau festschreibt, macht Stein eine Eingabe an den preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Konrad Haenisch.²⁷⁴ *Sie erreicht damit die Klarstellung des Ministeriums, dass „in der Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht kein Hindernis gegen die Habilitierung erblickt werden darf.“*²⁷⁵

Damit ist der juristische Aspekt geklärt, persönlich profitieren kann Stein, wie erwähnt, auch in den folgenden Jahren davon nicht – sie muss im Gegenteil 1933 sogar feststellen, dass

„Frauenstudium [...] heute wieder in einem Maße zum Problem geworden <ist>, wie wir es vor wenigen Jahren für unmöglich gehalten hätten.“²⁷⁶

3.1.3.4 Die philosophische Diskussion im Kontext der Bildungsidee Steins

Im Kontext der Bildungsidee Steins interessiert zunächst die Anthropologie ihrer Zeit. Mit Max Schelers „Die Stellung des Menschen im Kosmos“ gelangt eine philosophische Anthropologie, die „eine antidarwinistische Zielrichtung verfolgt“²⁷⁷, zu „systematischer Bedeutung im

²⁷² Vgl.: Stein, SBB I, Brief 22 vom 3.10.1919, Anm. 2. Vgl. hierzu auch: Brief 24 vom 8.11.1919, wo sie den Ablauf des Vorgangs schildert und schreibt, dass es in Kiel „eine leise Aussicht“ auf eine Habilitation gäbe. Sie äußert die gleiche Hoffnung für Hamburg – was sich aber auch später zerschlägt.

²⁷³ In der Anlage eines Schreibens von Stein an Konrad Haenisch findet sich diese Aussage in einem Brief von Eduard Hermann (Vorsitzender der philologisch-historischen Abteilung der philosophischen Fakultät der Universität Göttingen seit 1916) an Stein (Anlage vom 29.10.1919), Stein, SBB I, Brief 26 vom 12.12.1919. Vgl. auch: Stein, SBB III, Brief 65 vom 16.9.1919 und Brief 66 vom 11.11.1919.

²⁷⁴ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 26 vom 12.12.1919.

²⁷⁵ Boedeker, Elisabeth/Meyer-Plath, Maria, 50 Jahre Habilitation von Frauen in Deutschland, Göttingen 1975. (Schriften des Hochschulverbandes Heft 27), S. 5. (Hervorhebung: C.H.) Dieser Erlass wird von Boedeker und Meyer-Plath ausdrücklich als Verdienst Steins gewürdigt.

²⁷⁶ Stein, Sendung, S. 223.

²⁷⁷ Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.), Enzyklopädie: Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 3, Stuttgart, Weimar 2004, S. 690.

Rahmen philosophischer Kritik und Begründungsbemühungen“²⁷⁸. Schelers Werk wird die Diskussion prägen, sodass man unter Anthropologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts

„die Idee einer Philosophie, die die ‚vollständige‘ Existenz des Menschen, seine ‚Stellung im Kosmos‘ (Scheler), seine Beziehungen zur Welt und zum Anderen umfaßt“²⁷⁹,

versteht. Stein ist mit Scheler, der von Habermas als „eigentlicher Begründer der philosophischen Anthropologie“²⁸⁰ gesehen wird, persönlich bekannt. Mit Schelers „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werteethik“ setzt sich Stein im Rahmen der Besprechungen der Philosophischen Gesellschaft Göttingen²⁸¹ und in ihrem Werk „Individuum und Gemeinschaft“²⁸² auseinander. Über dieses Werk schreibt sie in ihrer Autobiographie, dass dieses „auf das gesamte Geistesleben der letzten Jahrzehnte vielleicht noch stärker eingewirkt hat als Husserls ‚Ideen‘“.²⁸³ Stein selbst schließt sich ihm nicht kritiklos an, wenngleich sie betont, wie viel sie ihm verdankt.²⁸⁴ Auf Schelers 1927 erschienenenes oben erwähntes Werk „Die Stellung des Menschen im Kosmos“²⁸⁵ bezieht sie sich dagegen nicht.²⁸⁶

Nach der Überzeugung Steins ist das Bild, das ein Pädagoge, das ein Wissenschaftler vom Menschen hat, letztlich für seine pädagogischen Vorstellungen ausschlaggebend - und es ist durchaus bei vielen Zeitgenossen Steins von einem pädagogischen Optimismus geprägt:

²⁷⁸ Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.), Enzyklopädie: Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 1, Stuttgart, Weimar 2004, S. 129.

²⁷⁹ Wulf/ Christoph/Zirfas, Jörg, Pädagogische Anthropologie in Deutschland. Rückblick und Aussicht, in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo) S. 7.

²⁸⁰ Habermas, Jürgen, Philosophische Anthropologie (1958), in: Winterling, Aloys (Hrsg.), Historische Anthropologie, Stuttgart 2006, S. 35.

²⁸¹ Vgl.: Stein, LJF, S. 208. (Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werteethik, Halle 1913/1916).

²⁸² Vgl.: Stein, IG, S. 179, Anm. 1.

²⁸³ Stein, LJF, S. 208.

²⁸⁴ Vgl.: Stein, IG, S. 179, Anm. 1.

²⁸⁵ Vgl.: Stein, AMP, S. 30, Anm. 46.

²⁸⁶ Nach Nota hatten Stein und Scheler „eine natürliche Affinität“ zueinander. (Nota, 1991, S. 28) In ihrer Autobiographie kritisiert Stein wertend Schelers Rivalität mit Husserl, erwähnt aber auch positiv Schelers Anregungen für ihre Dissertation und seinen Einfluss auf ihre Öffnung zum Glauben. (Vgl.: Stein, LJF, S. 209-211).

„Jenem pädagogischen Enthusiasmus der zwanziger Jahre lag eine ganz bestimmte Auffassung vom Menschen zugrunde. Es war der Glaube an die schöpferischen Kräfte im Menschen, die gerade in der Jugend noch ungebrochen und unverfälscht sind. Die Wendung zur Jugend war darum zugleich die Rückwendung zum ursprünglichen Wesen des Menschen selber, das in den einen Kreisen durch die entartete Kultur verdorben, in den anderen Kreisen durch das soziale Elend verschüttet und das jetzt durch eine neue Erziehung wieder freigelegt werden sollte. Es war im wesentlichen, trotz mancher Verschiebungen, die sich inzwischen ereignet hatten, das Menschenbild des deutschen Idealismus, das damals die pädagogischen Begriffsbildungen bestimmte.“²⁸⁷

Dem kann Stein – auch abgesehen von ihren grundsätzlichen Vorbehalten dem Idealismus gegenüber²⁸⁸ – nicht unbesehen folgen – sie versteht sich als Wissenschaftlerin und will präzises Wissen. *Dabei nimmt sie gegenüber der Erziehungswissenschaft eine kritisch-konstruktive Haltung ein, wenn sie über diese sagt:*

*„in ihr kann ich keine Göttin sehen, vor deren Autorität ich in Ehrfurcht verstummen müsste. Ich sehe mich vielmehr genötigt, ganz respektlos näher zu treten und ihren Schleier zu lüften.“*²⁸⁹

Mit oberflächlichen Antworten will sie sich nicht zufrieden geben und kritisiert das Jonglieren mit Worthülsen:

„Ich muss offen gestehen, daß ich mit Ausdrücken wie ‚das Pädagogische‘ oder ‚das Erzieherische‘ nichts anfangen kann; ich finde nichts Greifbares dahinter.“²⁹⁰

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang ihre Aussagen zu Maria Montessori, von der sie die Schrift „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“²⁹¹ kannte. Zwar findet sie „die Montessori-Schriften sehr bedeutsam und jedenfalls einer katholischen Begründung fähig“²⁹²,

²⁸⁷ Bollnow, Otto Friedrich, Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken (1956), in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth, 1994, (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo), S. 83.

²⁸⁸ Vgl.: 3.2.1: Der philosophische Erkenntnisweg Steins.

²⁸⁹ Stein, Kampf, S. 120. (Hervorhebung: C. H.).

²⁹⁰ Stein, Kampf, S. 120. Mit diesen Worten kommentiert sie folgende Sätze: „Ein echter und wahrer pädagogischer Gedanke muss aus dem Pädagogischen entspringen und in der Erziehungswissenschaft begründet liegen. Das Kriterium für die Erziehung liegt im Erzieherischen.“ (Stein, Kampf, S. 120).

²⁹¹ Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913. Ein Exzerpt hierzu konnte ich bei einem Besuch im Edith-Stein-Archiv in Köln einsehen. (Archiv-Kennzeichnung: P/BII).

²⁹² Stein, SBB II, Brief Nr. 433 vom 20.12.1935.

notiert aber für sich selbst Kritikpunkte, die auf eine ihrer Meinung nach unzureichende theoretische Fundierung hinweisen.²⁹³

Für Stein ist die Grundlage für Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit erst dann gegeben, wenn die zentrale Frage der Anthropologie: „Was ist der Mensch?“²⁹⁴ geklärt ist. In einer Zeit, in der sich die *Wissenschaft immer stärker empirisch* ausrichtet, ist sie vertraut mit den Möglichkeiten und Resultaten der empirischen Forschung – schließlich ist der empirisch arbeitende William Stern²⁹⁵ einer ihrer ersten Lehrer an der Universität in Breslau und als eine aus dem engsten Schülerkreis Sterns wird sie von ihm später mit herangezogen, „um eine große pädagogische Tagung und eine damit verbundene psychologische Ausstellung vorzubereiten“²⁹⁶. Aber auch wenn sie Ergebnissen der

²⁹³ Vgl. hierzu: Beckmann, Einleitung, in: Stein, BEI, S. XX, unter Bezug auf einen Zettel in P/B II (ESAK): „Nach der Feststellung, daß ein Ziel der Montessori-Pädagogik darin besteht, dem Kind Anregungen aus einer vorbereiteten Umgebung zu bieten, vermerkt Stein kritisch: ‚(Fehlt das übernatürliche Ziel?) Welche soziale Bedeutung? Gegensatz zwischen Ausgangspunkt und Ziel.‘ Im Anschluß an Montessoris Formulierung des Rechts des Kindes auf eine Umwelt, in der es sich frei betätigen und wohlfühlen kann, vermerkt Stein: ‚Was wird aus der Familie? Was aus dem Leben mit Erwachsenen?‘ Desweiteren formuliert sie die Bedenken: ‚1. Erziehung *nur* der Muskeln, Sinne, Sprache? 2. Keine negativen Erfahrungen? Streitsucht, Neid, Zerstörungslust etc?‘“.

²⁹⁴ Stein, AMP, S. 18.

²⁹⁵ William Stern (29.4.1871 Berlin – 27.3.1938 Durham), ab 1915 Professor für Philosophie in Hamburg. Er gilt als Begründer des Personalismus und zählt zu „den weitblickenden Psychologen, die in einer ganz anders orientierten Zeit bereits die Trennung der Psychologie von der Philosophie bekämpft haben.“ (Hansen, 1932, S. 121). Seine Vorstellung von der seelischen Entwicklung hebt stärker als Steins Überlegungen den Gedanken der äußeren Einwirkungen hervor (vgl.: Hansen, 1932, S. 122), aber er setzt in seiner „differentiellen Psychologie“ die empirischen Ergebnisse nicht absolut, sondern will durchaus seelische Zusammenhänge mit berücksichtigen. Dabei, so kritisieren Benker und Störmer, hat er ein bestimmtes Weiblichkeitsideal im Blick, das ihn zu einem Verfechter einer spezifischen Mädchenpädagogik macht. (Benker/Störmer, 1990, S. 32/33) Die Dokumentation: Stern, William, Die Ausstellung zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter auf dem dritten Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde in Breslau Oktober 1913. Führer unter Mitwirkung der Aussteller redigiert von William Stern. Berlin 1913. (Arbeiten des Bundes für Schulreform/Allgemeinen Deutschen Verbandes f. Erziehungs- und Unterrichtswesen) unterstreicht die Aussage von Benker/Störmer. Stein belegte bei Stern vom SS 1911-WS 1912/13 mehrere Veranstaltungen. (Stein, LJF, S. 140, Anm. 2). Vor ihrem Wegzug aus Breslau will sich Stein von Stern ein Thema für eine psychologische Doktorarbeit geben lassen. Allerdings kann sie sich mit Thema und Methode, die Stern vorgab, nicht anfreunden. (Stein, LJF, S. 173/174).

²⁹⁶ Stein, LJF, S. 221. Es handelt sich um die in Anm. 295 erwähnte Ausstellung.

naturwissenschaftlichen Anthropologie durchaus pädagogische Bedeutung zumisst, sieht sie hierin keinen Weg, das, *was den Menschen als solchen ausmacht*, zu erfassen. In der naturwissenschaftlichen Anthropologie sieht Stein – im Unterschied zu vielen Zeitgenossen²⁹⁷ – nur eine unzulängliche Grundlage für Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit, da diese keinen Wertmaßstab hat, der der Individualität des Menschen und einer Rangordnung der Ziele und der überindividuellen Gebilde gerecht wird.²⁹⁸ Gleiches gilt nach Stein auch für die Geisteswissenschaften in ihrer empirischen Ausrichtung, die zwar für die Frage der Individualität grundsätzlich wichtige Impulse geben können²⁹⁹, aber letztlich an der Frage scheitern, zu prüfen, „ob es nicht eine *objektive Rangordnung* unter diesen Gebilden gibt, die unabhängig von Zeitanschauungen in der Pädagogik berücksichtigt werden sollte.“³⁰⁰

Das Problem, das Stein hier kritisiert, liegt in der Natur der Sache begründet: *Anthropologie, verstanden als Realanthropologie*,

„geht es nicht um die *Bestimmung* des Menschen, nicht um das, was er als frei handelndes Wesen aus sich machen kann und soll. Es geht um das Gegebene, um das *real Vorhandene*, es geht um den Menschen, wie er sich selbst mitten in der Wirklichkeit seines Lebens sieht und aus dieser Sicht heraus sein Leben gestaltet, in die Geschichte einwirkt und die Natur verändert. Als Ausgangspunkt wird hier die Beschreibung und Einschätzung des real vorhandenen, wirklich handelnden Menschen gewählt.“³⁰¹

Nach Stein benötigt die philosophische Anthropologie, „die im lebendigen Zusammenhang mit der gesamten philosophischen Problematik den Aufbau

²⁹⁷ „Die *Wende* von der philosophisch-orientierten Pädagogik (von der *Identität* von Philosophie und Pädagogik) zur *Erziehungswissenschaft* dokumentiert den Verlust transzendentaler Reflexion und die Durchsetzung empirischer Ansätze.“ (Borrelli, Michele, *Metaphysisch-postmetaphysische Ontologie als Posthumanismus – Von Heidegger via Gadamer bis Vattimo*, in: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried u.a., *Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne*, Baltmannsweiler 1998. (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1, 1998. S. 89).

²⁹⁸ Vgl.: Stein, AMP, S. 18-20.

²⁹⁹ Vgl.: Stein, AMP, S. 24. Die allgemeine Geisteswissenschaft, „die das geistige Sein als solches und die möglichen Formen geistiger Gebilde auf ihren allgemeinen Aufbau hin untersucht“, thematisiert sowohl die Möglichkeiten und Bedingungen sozialer Existenz als auch Fragen der Verantwortung, des Wertes und des Sollens. (Stein, AMP, S. 25).

³⁰⁰ Stein, AMP, S. 25.

³⁰¹ Lassahn, Rudolf, *Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie* (1983), in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg, *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth 1994, (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo), S. 75.

des Menschen und seine Eingliederung in die Seinsgebilde und Seinsgebiete untersucht, denen er angehört“³⁰², die Ergänzung durch die theologische Anthropologie.³⁰³ Nur so kann sie Grundlage für eine Pädagogik sein, die auch die Möglichkeiten des Mensch-Seins in den Blick nimmt. Mit der Festlegung auf eine theologische Anthropologie hat Stein eine ethische Grundsatzentscheidung getroffen: Ethisches Fundament der theologischen Anthropologie Steins ist das Christentum.³⁰⁴

3.1.4 Erster Beitrag zur Bildungsidee Steins

Das Bild der Frau, das uns in Edith Stein begegnet, ist das einer weltoffenen, selbstbewussten Persönlichkeit, die konsequent ihre eigenen Entscheidungen trifft und verantwortet. Ihre innere Unabhängigkeit lässt sie sich letztlich weder bei Entscheidungen, die ihren Lebensweg betreffen, noch in wissenschaftlichen Fragen nehmen.

Der christliche Glaube wird das tragende Fundament Steins, wobei sich abzeichnet, dass auch der Glaube als solcher – nicht die Existenz Gottes! – für sie psychologisch erklärbar ist. Katholisch-Sein und gleichzeitig emanzipiertes Frau-Sein schließen sich nicht aus, wofür Stein ein Modell, aber nicht die einzige Repräsentantin ist. *Stein zeigt sich als „Kind ihrer Zeit“*. Sie profitiert nicht nur selbst von den Errungenschaften der emanzipatorischen Strömungen ihrer Zeit, sie nimmt den Geist dieser Strömungen auf und lebt aus ihm heraus. Sowohl der Frauenbewegung als auch der Reformpädagogik gegenüber zeigt sie sich aufgeschlossen, ohne kritiklos die vorgegebenen Standpunkte zu übernehmen.

³⁰² Stein, AMP, S. 25.

³⁰³ Vgl.: Stein, AMP, S. 26. Anthropologische Aussagen sind in der katholischen Dogmatik an verschiedenen Stellen zu finden. Das Bedürfnis, diese Stellen zu systematisieren, ist nach Langemeyer aus der Zeit heraus zu erklären, um „eine geschlossene dogmatische Lehre vom Menschen zusammenzustellen und als das von Gott geoffenbarte Menschenbild dem philosophischen bzw. den Menschenbildern der einzelnen empirischen Wissenschaften gegenüberzustellen.“ (Langemeyer, Georg, Theologische Anthropologie, in: Beinert, Wolfgang (Hrsg.), Glaubenszugänge. Lehrbuch der Katholischen Dogmatik, Bd. 1, Paderborn 1995, S. 506).

³⁰⁴ Vgl.: Stein, AMP, S. 26.

Dem Anspruch Steins als Wissenschaftlerin gemäß muss auch die Pädagogik wissenschaftlich fundiert sein. Dies soll eine philosophische Anthropologie, ergänzt durch eine theologische Anthropologie, leisten.

Die biographischen Erfahrungen Steins schlagen sich in ihrer Bildungsidee insofern nieder, als dass Stein eine anthropologisch-theologisch fundierte Bildungsidee vertreten wird, in der Wissenschaftlichkeit und Emanzipation ein hoher Stellenwert zukommt.

3.2 Die Erkenntniswege Steins zu einer philosophisch-theologischen Anthropologie als Fundament ihrer Bildungsidee

Zunächst beschäftigt sich Stein philosophisch mit der Frage, wie man zu einer „Idee vom Menschen“ kommen kann. Mit ihrem Eintritt in die katholische Kirche sucht sie auch in deren Lehre nach Antworten auf diese Frage, die sie ein Leben lang begleitet. Dabei ist sie von einer durchaus offenen Geisteshaltung geprägt und will die Erkenntnisse der Wissenschaft – Stein denkt hier an die Psychologie, Anthropologie und die Soziologie³⁰⁵ – für die Pädagogik genutzt wissen, wenngleich nur die Autoritäten letztes Vertrauen verdienen, die „zugleich feststehen im Glauben und gründlich in der Dogmatik zu Hause sind.“³⁰⁶

³⁰⁵ Vgl.: Stein, AMP, S. 15. Konkret hat nach Stein die empirische Psychologie „besondere Bedeutung für gewisse unterrichtliche Maßnahmen: durch Beobachtung, Experiment sind für das Arbeiten des Gedächtnisses, z.B. über zweckmäßiges Lernen, über Ermüdbarkeit und dergleichen, Tatsachen festgestellt worden, die sich der Lehrer nicht entgehen lassen sollte.“ (Stein, Typen, S. 14).

³⁰⁶ Stein, Kampf, S. 119. Als solche bekannt sind in der Weimarer Zeit v.a. Willmann und Eggerdorfer. Nach Beckmann hat Stein folgende Werke rezipiert: Willmann, Otto: Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. Pädagogische Vorträge und Abhandlungen, hrsg. v. Pätsch. 4 Bd. H. 22, München 1884. (Beckmann, Einleitung in ESGA 16, S. X); Eggersdorfer, Franz Xaver: „Jugendbildung“ und „Die formenden Kräfte in der Charakterbildung der Jugendlichen“ (Beckmann, Einleitung in ESGA 16, S. XXV). Ein Exzerpt zu Allers, Rudolph, Das Werden der sittlichen Person, 1930, konnte ich persönlich im Edith-Stein-Archiv-Köln einsehen. Allers war Philosoph und Psychiater und persönlich mit Stein bekannt. (Stein, SBB II, Brief 560 vom 23.7.1938) Das Werk von Allers empfiehlt Stein ebenso in einem Brief an Emmy Lüke wie: Rudolf Peil: Konkrete Mädchenpädagogik. (Stein, SBB I, Brief 241 vom 6.2.1933).

Betrachtet man Steins bildungsphilosophische Überlegungen als Ganzes, schließen sie, bei aller Anerkennung der „natürlichen Erkenntnisarbeit“³⁰⁷, die sogar von heidnischen Autoren geleistet werden kann,³⁰⁸ eine normative Festlegung mit ein:

„wir sollen uns nicht gegen das Gute verschließen, woher immer es kommen mag. Aber wir sollen *prüfen* und nur das *Gute* behalten.“³⁰⁹

Erkenntniswege, um „zu prüfen und nur das Gute [zu] behalten“, sind für Stein die Philosophie und die Theologie, die im Folgenden dargestellt werden.

3.2.1 Der philosophische Erkenntnisweg Steins – die Phänomenologie als philosophische Methode

In ihren ersten Studentinnenjahren noch in Breslau wird Stein von den „Logischen Untersuchungen“³¹⁰ Edmund Husserls so fasziniert, dass sie ihr Studium bei ihm, „dem Meister“, wie sie ihn häufig nennt, fortsetzt.³¹¹ Die

„Logischen Untersuchungen‘ hatten vor allem dadurch Eindruck gemacht, daß sie als eine radikale Abkehr vom kritischen Idealismus kantischer oder neukantischer Prägung erschienen. Man sah darin eine ‚neue Scholastik‘, weil der Blick sich vom Subjekt ab- und den Sachen zuwendete: die *Erkenntnis* schien wieder ein *Empfangen*, das von den Dingen sein Gesetz erhielt, *nicht* – wie im Kritizismus – ein *Bestimmen*, das den Dingen sein Gesetz aufnötigte.“³¹²

³⁰⁷ Stein, Jugendbildung, S. 73.

³⁰⁸ Vgl.: Stein, Jugendbildung, S. 73.

³⁰⁹ Stein, Kampf, S. 118. Diesen Satz entnimmt Stein dem ersten Brief an die Thessalonicher (1 Thess 5,21). An anderer Stelle verändert Stein diese Anweisung zum Superlativ: „Prüfet alles und das Beste behaltet.“ (Stein, Jugendbildung, S. 73).

³¹⁰ Husserl, Edmund, Logische Untersuchungen, Halle, 1900/01. Edmund Husserl, 1859-1938, jüdischer Abstammung, Professor in Göttingen, dann in Freiburg. „Seine Forschung konzentrierte sich [...] auf die Philosophie und hier auf die Erkenntnistheorie: Gegen den subjektivierenden Historismus und Psychologismus der Zeit arbeitete er an der objektiven Logik des Erkennens, also an den weder geschichtlich noch psychologisch bedingten Voraussetzungen des Erkenntnisaktes. Sein Werk *Logische Untersuchungen* (in zwei Teilen 1900/01) erregte sofortigen, ungewöhnlichen Widerhall in der philosophischen Welt und verschaffte ihm den Ruf an die renommierte Göttinger Universität (1901-1916).“ (Gerl, ³¹⁹⁹⁹, S. 82).

³¹¹ Vgl.: Stein, LJF, S. 170/171.

³¹² Stein, LJF, S. 200. Im Unterschied zu Husserl, der zunehmend einen transzendentalen Idealismus entwickelt – „ein Weg, auf dem ihm seine alten Göttinger Schüler zu sei-

Für Stein ist die Phänomenologie zunächst *die* philosophische Methode um Antworten auf philosophische Fragen zu bekommen³¹³ – Antworten, die den Hintergrund ihrer pädagogischen Aussagen, die mit einem eigenständigen „Du“ rechnen, bilden.³¹⁴ Auch bei ihren späteren Werken scholastischen oder mystischen Inhaltes wendet Stein die phänomenologische Methode an.³¹⁵

Die Begründung der Phänomenologie als Wissenschaft ist untrennbar mit Edmund Husserl verbunden. Husserl selbst gilt einerseits als beeinflusst von Franz Brentano, der als Philosoph für die Konzeption einer deskriptiven Psychologie³¹⁶ steht. Brentano, der selbst als „unmittelbarer Anreger“³¹⁷ der phänomenologischen Bewegung gilt, war selbst „an Aristoteles und der Scholastik logisch ausgezeichnet geschult“³¹⁸ – ein Kreis, der sich bei Stein schließen wird, wenn sie die Phänomenologie und die Scholastik wieder zusammenbringt. Andererseits ist es die Mathematik, die Husserls wissenschaftlichen Werdegang prägt.³¹⁹ Da-

nem und ihrem Schmerz nicht folgen konnten“ (Stein, LJF, S. 201) – , verstehen sich die jungen Phänomenologen als „entschiedene Realisten“. (Stein, LJF, S. 200).

³¹³ Vgl.: Stein, Bedeutung S. 6. Waldenfels z.B. geht so weit, dass er „die Verfertigung von Sinn“ sogar als Aufgabe der Phänomenologie sieht. (Waldenfels, Bernhard, Das Geregeltel und das Ungezügeltel. Funktionen und Grenzen institutioneller Regelungen, in: Bildung und Erziehung, 1984, Heft 2, S. 131).

³¹⁴ Vgl.: Gerl, ³1999, S. 93: „Um das bloß gedankliche Konstituieren von Bewußtsein zu überwinden, hält Edith Stein eine *Ontologie der Person* sowie eine *Wertlehre* für unverzichtbar. In beiden durchbricht die Fragestellung das philosophisch reine Ich, da nach einem Gegenüber gefragt wird, das vom Ich letztlich nicht konstituiert, sondern angenommen, ja empfangen wird.“

³¹⁵ Vgl.: Wulf, Claudia Mariéle, Freiheit und Grenze. Edith Steins Anthropologie und ihre erkenntnistheoretischen Implikationen; eine kontextuelle Darstellung, Vallendar-Schönstatt, 2002, S. 21 (Diss.).

³¹⁶ Vgl.: Orth, Ernst Wolfgang, Edmund Husserls „Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“. Vernunft und Kultur, Darmstadt 1999 (Werkinterpretationen), S. 1.

³¹⁷ Oesterreich, Traugott Konstantin, Die philosophischen Strömungen der Gegenwart, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.), Systematische Philosophie von: W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich, Berlin ³1921 (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VI) S. 374.

³¹⁸ Oesterreich, ³1921, S. 374.

³¹⁹ Husserl promoviert 1881 an der Universität in Wien im Fach Mathematik über das Thema: „Beiträge zur Theorie der Variationsrechnung“. Orth, 1999, S. 2. Vgl. auch: Lip-pitz, Wilfried, Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/Main 2003, S. 15.

mit wird die Genese der Grundstrukturen der Phänomenologie Husserls deutlich:

„die Rationalität des Mathematischen und dessen Objektivität einerseits und das lebendige Bewusstsein, wie es in der Psychologie der Zeit – zumal derjenigen Brentanos – zur Geltung kommt, andererseits. Husserl fasst die Wissenschaft gleichsam an ihren beiden Enden an: dort, wo sie die höchste formale und objektive Kraft entfaltet, und an dem Punkt, wo ihre Verfahren und Resultate subjektiv verarbeitet und verstanden werden sollen.“³²⁰

Husserls „Logische Untersuchungen“, die 1900/1901 erscheinen, sorgen für Aufsehen in der europäischen Gelehrtenwelt³²¹ und machen ihn bekannt. In der Folge zieht es zunehmend Studierende und jüngere Gelehrte nach Göttingen, wo Husserl seit 1901 lehrt.³²² 1916 erhält Husserl eine Berufung auf das philosophische Ordinariat nach Freiburg, was auch auf die Erscheinung der „Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie“ und der Institutionalisierung des „Jahrbuch[s] für Philosophie und phänomenologische Forschung“ zurückzuführen ist.³²³

Husserl kämpft mit der Phänomenologie gegen die übermächtig gewordenen Naturwissenschaften, die als Naturalismus selbst die Geisteswissenschaften dominieren.³²⁴ Dennoch versteht sich die Phänomenologie nicht idealistisch oder konstruktivistisch:

³²⁰ Orth, 1999, S. 2. Orth charakterisiert Husserl als „Pionier des Antipsychologismus“. (Orth, 1999, S. 15) Rombach weist auf Nähe der Phänomenologie zur Mathematik hin: „Sie bietet evidentielle Grundüberlegungen an, die eine Nähe zur Mathematik haben, da sie sich ebenfalls in ihren Axiomen auf ‚Urevidenzen‘ berufen können, jedenfalls auf solche Grundlagen, die von ausreichender Sicherheit für umschriebene Probleme sind. Ihre Evidenz ist deutlich und klar, wenn sie auch nicht von jedermann erfaßt wird – aber das werden mathematische Evidenzen auch nicht.“ Rombach, Heinrich: Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik, in: Schaller, Klaus (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart: Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, S. 137.

³²¹ „Als Husserls *Logische Untersuchungen* zum erstenmal erschienen (1. Auflage 1900/01, 2. Auflage 1914), hatte man den Eindruck, daß hier eine Rückwendung von der kritizistischen Denkweise der modernen Philosophie zu den großen Traditionen der *philosophia perennis* vollzogen sei. Es wurde mit dem Skeptizismus in seinen verschiedenen Erscheinungsformen (Psychologismus, Historizismus) Abrechnung gehalten und die Idee einer formalen Ontologie entworfen.“ Stein, Betrachtungen, S. 33.

³²² Vgl.: Orth, 1999, S. 3.

³²³ Beides im Jahr 1913; Vgl.: Orth, 1999, S. 4.

³²⁴ So Husserl selbst in der Logik-Vorlesung von 1910/11 resp. 1917/18. Nach: Orth, 1999, S. 42-44.

„Der Phänomenologe ist seinem Selbstverständnis nach kein Konstruktivist oder Idealist, der die Welt entwirft, auch kein Kantianer, der mit einem formalen Verstandesapriori operiert. *Sondern er ist in einem gewissen Sinne ein Hermeneutiker und Positivist.* Denn er stützt sich auf das materiale Apriori von welthaften Leistungen seines Bewußtseins, das vor aller Theorie und vor jedem Urteilsakt immer schon sinnhaft strukturiert ist. Greifen wir zu einem Bild. Der Text, d.i. das Bewußtsein als Leistungsgefüge, den der Phänomenologe nachträglich mühsam entziffert und deutet, ist schon geschrieben worden. Er ist der Interpret, nicht aber Autor.“³²⁵

Phänomenologie stellt sich aber nicht als in sich geschlossene, widerspruchsfreie philosophische Methode dar. Gleichzeitig und im historischen Ablauf existieren unterschiedliche Positionen:

„Motive und Konzepte ändern sich im Laufe der hundertjährigen Geschichte der Phänomenologie, neue kommen hinzu, und zwar in einer radikalen Weise, so dass man von einer ständigen Revision im philosophischen Selbstverständnis der Phänomenologie sprechen kann.“³²⁶

Innerhalb der Phänomenologie sind verschiedene methodische Richtungen³²⁷ zu unterscheiden, die durch ihre unterschiedliche Akzentsetzung das Weltbild ihrer Zeit beeinflussten:

„Bei *Husserl* ist es einmal das Gebiet des *Wesentlichen* und *Notwendigen*, das er neu erschlossen hat im Gegensatz zu dem Einmaligen und Zufälligen, an dem die gewöhnliche Erfahrung und Erfahrungswissenschaft hängen bleibt. Dazu kommt die Domäne des reinen Bewußtseins, die als ein Gebiet unendlicher, streng methodischer und fruchtbarer Forschungsarbeit wohl noch niemand vor ihm erkannt, geschweige denn herausgearbeitet hat.“³²⁸

Schellers Akzentuierung „der Welt der *materialen Werte* (des sinnlich Angenehmen, des Nützlichen, des Schönen, des Wahren, des sittlich Guten, des Heiligen) und ihre Bedeutung für den Aufbau der *Persönlichkeit*“³²⁹ brachte für viele Zeitgenossen eine Wiederentdeckung sittli-

³²⁵ Lippitz, 1993, S. 55. (Hervorhebung: C.H.).

³²⁶ Lippitz, 2003, S. 16. Vgl. hierzu die Darstellung von Spiegelberg, Herbert, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, 3rd revised and enlarged edition. With the Collaboration of Karl Schuhmann, The Hague/Boston/London 1982.

³²⁷ In ihrem Aufsatz „Die weltanschauliche Bedeutung der Phänomenologie“, der zu ihren Lebzeiten vermutlich nicht veröffentlicht wurde, skizziert Stein die Entwicklung innerhalb der Philosophie, bei der zunächst Husserl im Focus des Interesses stand, dann aber zunehmend – begründet in unterschiedlichen Denkmodellen, aber auch persönlicher Ausstrahlung – hinter Heidegger und Scheler zurücktrat. (Stein, *Bedeutung* S. 4-6).

³²⁸ Stein, *Bedeutung*, S. 14/15.

³²⁹ Stein, *Bedeutung*, S. 15.

cher Tugenden und – so auch für Stein³³⁰ – eine neue Offenheit für den katholischen Glauben. Als Heideggers Verdienst nennt es Stein, dass er das „*Dasein als In-der-Welt-sein*“³³¹ benannte und den *Anteil des Menschen am Aufbau seiner Welt thematisierte*.

Stein orientiert sich weniger am transzendental ausgerichteten Ansatz Husserls³³², sondern vielmehr an der lebensweltlichen, real-ontologischen Ausrichtung *Schellers*³³³ und an *Reinach*, der „als der Begründer der realistischen Phänomenologie, der sich die meisten Husserl-Schüler, unter ihnen auch Edith Stein, anschließen“,³³⁴ gilt. Damit geht sie *methodisch* auf das ursprüngliche phänomenologische Konzept Husserls, das dieser zugunsten eines transzendentalen Ansatzes aufgegeben hatte, zurück und gelangt so *inhaltlich* zu einer anderen Personenvorstellung. Stein beschreibt ihr Vorgehen real-phänomenologisch³³⁵:

„Wir sind von der Erfahrung ausgegangen, in der uns Menschen gegeben sind. Wir haben den Inhalt dieser Erfahrung analysiert, um Zufälliges auszuschalten und das Wesentliche zur Abhebung zu bringen. Das ist philosophische Besinnung, und weil sie es darauf abgesehen hat, ein Seiendes in seinem Wesensaufbau zu begreifen, nennen wir das Verfahren *ontologisch*.“³³⁶

³³⁰ Vgl.: 3.1.2: Der Glaubensweg Steins.

³³¹ Stein, *Bedeutung*, S. 15.

³³² Gerl fasst den Standpunkt Steins, den sie in dem Aufsatz „Über die weltanschauliche Bedeutung der Phänomenologie“ (ca. 1932) über die ungelöste Problematik der transzendenten Philosophie vertritt, zusammen: Wenn, wie bei Husserl, „das konstituierende Bewußtsein die einzige Sphäre unbezweifelbaren Seins ist, [...] bleibt [...] die Frage, wie das denkende Subjekt aus dem unbezweifelbaren Bewußtsein plötzlich wieder zur Wirklichkeit der sinnlich wahrnehmbaren Außenwelt komme, [...] wie eine Mehrheit von Subjekten miteinander in objektiver Wechselseitigkeit und Erfahrungsaustausch stehen können. Intersubjektive Verständigung muß ja den Schritt in die Gegenstandswelt, die zuvor eingeklammert war, erneut vollziehen. Edith Stein sieht bei Husserl die Begründung für diese Rückkehr allerdings nicht eigentlich vollzogen. Auch ihr scheint er bei einem transzendentalen Idealismus stehenzubleiben, also bei einer reinen Bewußtseinsklärung.“ (Gerl, 31999, S. 88/89). Vgl. hierzu: Volek, Peter: Erkenntnistheorie bei Edith Stein, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein: Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003, (Orbis Phänomenologiscus) S. 83/84.

³³³ Vgl.: Wulf, *Hinführung*, S. IX.

³³⁴ Riedel-Spangenberg, *Einleitung* in: Stein, *US*, Anm. 29, S. XV.

³³⁵ Im Unterschied zu dem transzendental-phänomenologischen Ansatz von Edmund Husserl, dessen Ausgangspunkt das Denken ist.

³³⁶ Stein, *AMP*, S. 159. Vgl. hierzu: Wulf, 2002, S. 148-153.

Allerdings gilt das, was Stein als wissenschaftliche Erkenntnismethode definiert, nicht unangefochten – sowohl, was ihren Erkenntnis- als auch ihren Gültigkeitsanspruch betrifft.

3.2.1.1 Der wissenschaftskritische Anspruch der Phänomenologie

In einer Zeit einer grundlegenden Gesellschafts- und Kulturkrise³³⁷ reklamiert Husserl für die Phänomenologie³³⁸, „daß die phänomenologische Methode als die philosophische Methode schlechthin, als der Weg zur Lösung aller fundamentalen philosophischen Probleme in Anspruch genommen wird“³³⁹ – eine „prima philosophia“³⁴⁰. Dieser grundsätzlich wissenschaftskritische „Anspruch wird jedoch schon zu Husserls Lebzeiten relativiert, von ihm selbst angeregt durch die ‚lebensweltliche Wende‘ in seiner Krisis-Schrift und als Sezessionsbewegung in der Phänomenologie von vielen seiner Schüler fortgesetzt“.³⁴¹

Dennoch konnte die Phänomenologie den Stand der Philosophie als Wissenschaft im Zeitalter der aufstrebenden Naturwissenschaften neu befestigen.³⁴² Ein Zitat des Tschechen Jan Patočka, selbst Schüler Husserls, charakterisiert die Stellung der Phänomenologie:

„So war und ist die Phänomenologie wohl die originellste philosophische Richtung des Jahrhunderts, die auch die größten Ansprüche erhebt oder erhob: die Autonomie der Philosophie neu zu begründen, eine Philosophie als strenge Wissenschaft ins Werk zu setzen, das philosophische Grundproblem, die Frage nach dem Sein, neu zu stellen, die gesamte Metaphysik erst auf ihren Grund zurückzuführen und in diesen Grund einzu-

³³⁷ Vgl.: Lippitz, 1993, S. 15/16.

³³⁸ „Der Begriff ‚Phänomenologie‘ gehört zum wissenschaftlichen und philosophischen Sprachgebrauch schon lange vor Husserl (u.a. Lambert, Kant, Fichte, Hegel, Lotze, E. v. Hartmann, in der Naturforschung bei Mach, Boltzmann, Kirchhoff)“ Lippitz, 2003, S. 18. Stein relativiert den Neuigkeitsgrad der Phänomenologie: „[...] d.h. die Methode, wie sie E. Husserl ausgebildet und im II. Band seiner logischen Untersuchungen zuerst angewendet hat, die aber nach meiner Überzeugung von den großen Philosophen aller Zeiten angewendet wurde, wenn auch nicht ausschließlich und nicht mit reflexiver Klarheit über das eigene Verfahren.“ (Stein, AMP, S. 28).

³³⁹ Stein, EPh, S. 22.

³⁴⁰ Lippitz, 2003 S. 16: „prima philosophia“ im Sinne einer „transzendentalphilosophisch verankerten Bewusstseinsphilosophie“.

³⁴¹ Lippitz, 2003, S. 16/17.

³⁴² Vgl.: Lippitz, 1993, S. 19. Vgl. auch: Lippitz, 2003, S. 16.

dringen, die *Wahrheitsfrage aus der traditionellen Sklerose* zu befreien, der gesamten Philosophie einen anderen Anfang zu eröffnen.“³⁴³

Versteht man aber die Phänomenologie verkürzt auf Methode, übersieht man dabei „den radikalen, zutiefst wissenschaftskritischen Erkenntnisanspruch phänomenologischer Philosophie, *jeder Wissenschaft* ein durch methodisch erzielte Evidenz gesichertes Fundament zu verschaffen.“³⁴⁴

Die Phänomenologie reklamiert für sich, von der Erfahrung nicht abhängig zu sein, denn:

„Eine auf bloße Erfahrung begründete Philosophie ist also etwas ebenso Widersinniges wie eine auf Erfahrungswissenschaft begründete. [...] Das Forschungsgebiet der Philosophie soll ein Feld *absoluter* Gewißheit, unwiderruflicher Erkenntnis sein. *Eine unzweifelbare Erkenntnis gibt es aber im ganzen Bereich der Erfahrung nicht.* Jede Erfahrung kann prinzipiell durch eine neue Erfahrung aufgehoben, ihr Erkenntniswert durchstrichen werden. Die klarste und deutlichste Wahrnehmung, in der uns ein Ding handgreiflich vor Augen steht, kann sich als Traum, als Halluzination erweisen. Soll also die Philosophie ein Bereich zweifelsfreier Erkenntnis sein, so müssen wir nicht nur die Ergebnisse der Einzelwissenschaften ausschalten, sondern auch alles, was wir aus Erfahrung wissen, ‚in Klammern setzen‘.“³⁴⁵

Als Wesenswissenschaft beansprucht die Phänomenologie sogar „die allgemeine Struktur von Gegenständen, ohne Rücksicht darauf, ob sie in der Welt vorkommen, durch Erfahrung gegeben sind oder nicht“³⁴⁶ erfassen zu können. Damit kann die Phänomenologie auch Aussagen

³⁴³ Patočka: Was ist Phänomenologie?, in: Tijdschrift voor Filosofie 44,4 (1982), 647; Zitat dt. verbessert. Zitiert nach: Gerl, ³¹1999, S. 81. (Hervorhebung: C.H.).

³⁴⁴ Lippitz, Wilfried, Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe Käte (Hrsg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Königstein /Ts. 1984, (Lippitz, 1984b), S. 105. „Die HUSSERLsche Phänomenologie trat mit dem Anspruch einer Präsenztheorie der Wahrheit auf. Gemeint ist damit die von HUSSERL u.a. an der Wahrnehmungserfahrung methodisch und exemplarisch entwickelte Überzeugung von der anschaulichen (phänomenalen) Präsenz der Wahrheit und Gültigkeit unserer Welt- und Selbsterkenntnis. Sie sollte in einem sich selbst transparenten philosophischen Bewußtsein gipfeln und – über dieses mehr innerphilosophische Ziel hinaus – zu einer insgesamt vernunftgemäßen Lösung der Kultur- und Wissenschaftskrise seiner Zeit führen.“ (a.a.O., S. 105).

³⁴⁵ Stein, EPh, S. 16. (Hervorhebungen: C.H.).

³⁴⁶ Stein, EPh, S. 110.

über Gott oder über Geister machen, ohne die Frage ihrer Existenz klären zu müssen.³⁴⁷

Da die Phänomenologie demnach nicht auf Erkenntnissen anderer Wissenschaften aufbauen will, sondern die „Sachen“ voraussetzungslos und eindeutig beschreiben will – eben „die Phänomene des Bewußtseins und die darin präsenten Tatsachen, so wie sie sich zeigen“³⁴⁸ –, versteht sich die *Phänomenologie als Grundsatzwissenschaft, als das Fundament aller anderen Wissenschaften, die ohne die philosophische Klärung ihrer Begriffe nicht redlich zu betreiben sind.*³⁴⁹ Stein nimmt zu diesem Geltungsanspruch vor allem in der Auseinandersetzung mit der Psychologie Stellung.

3.2.1.2 Die Phänomenologie in Auseinandersetzung mit der Psychologie

Stein macht der Psychologie sowohl den Anspruch, das Individuum zu erfassen, als auch das Selbstverständnis als Grundlagenschaft streitig. Als

„Lehre von dem psychischen Individuum und seinen realen Zuständlichkeiten, die dem Zusammenhang der realen Welt angehören, und deren Verflechtungen mit der übrigen Realität sie mit untersucht“³⁵⁰,

ist Psychologie für sie nur

„eine Erfahrungswissenschaft neben andern und zur Begründung der andern ebenso untauglich wie alles, was auf Erfahrung beruht.“³⁵¹

Die zeitweise ausschließliche Fokussierung der Psychologie auf empirisch feststellbare Tatsachen führte dazu, *dass sie suchte, „sich ganz unabhängig von allen religiösen und theologischen Betrachtungen der Seele ihren Weg zu bahnen: das Ergebnis war im 19. Jahrhundert eine ‚Psychologie ohne Seele‘.* Sowohl das ‚Wesen‘ der Seele als ihre ‚Kräfte‘ wurden als ‚my-

³⁴⁷ Vgl. hierzu die Aussagen über „die Gestalten unserer Märchen, die Nixen, die Geist und Leib, aber keine Seele haben.“ (Stein, Eph, S. 146).

³⁴⁸ Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1866-1918. Erster Band: Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1990, S. 682/683.

³⁴⁹ Vgl.: Stein, Eph, S. 15.

³⁵⁰ Stein, Eph, S. 21. Stein bezieht sich auf die naturwissenschaftliche Psychologie, die sie als herrschend sah. Vgl.: Stein, PE, S. 104, Anm. 1.

³⁵¹ Stein, Eph, S. 21.

thologische Begriffe' ausgeschaltet"³⁵², die Psychologie näherte sich immer mehr einem naturwissenschaftlichen Verfahren an. Schließlich kam man nach Stein dazu,

„alle seelischen Regungen aus einfachen Sinnesempfindungen, wie ein räumliches und stoffliches Ding aus Atomen, zusammensetzen zu wollen: man hat nicht nur alles Bleibende und Dauernde, die Wirklichkeitsgrundlage der wechselnden ‚Erscheinungen‘, d.h. des fließenden Lebens, gezeugnet, sondern aus dem Fluß des seelischen Lebens selbst Geist, Sinn und Leben ausgeschaltet.“³⁵³

Zudem scheitert die empirische Psychologie mit ihrer „Seelenmechanik“³⁵⁴ daran, die Personalität des Menschen zu erfassen, da die Psyche nicht empirisch fassbaren Kausalgesetzmäßigkeiten folgt. Vielmehr bestimmen nach Stein *Sinn und Motivation* die psychischen Zustände eines geistigen Subjekts.

„Die psychischen Zustände sind nicht ausreichend analysiert, wenn man sie nur als solche, als ‚modi‘ der Psyche bzw. des psychophysischen Organismus betrachtet. Die entsprechenden Erlebnisse haben, sofern sie intentionalen Charakters sind, einen *Sinn*gehalt, sie *meinen* etwas, sie zielen auf etwas ab, was nicht dem Organismus angehört, sondern der gegenständlichen Welt entnommen ist, und der Sinn der Erlebnisse ist nicht gleichgültig für den Verlauf des psychischen Geschehens. Das Subjekt, sofern es nicht bloß psychische Zustände hat, sondern Sinn erlebt und *Sinn*gesetzen untersteht, nennen wir ein *geistiges*, das psychische Geschehen, soweit es sinnvoll ist, *geistiges Leben*, und die Sinnsetze selbst *Gesetze des geistigen Lebens*. Der Zusammenhang der Erlebnisse, wonach eines vermöge seines Sinnesgehaltes ein anderes hervorruft (z. B. die Furcht vor einer Gefahr eine Abwehrhaltung), heißt *Motivation*. Es handelt sich dabei um ein Grundprinzip geistigen Lebens, das in seiner Bedeutung mit dem Kausalprinzip auf gleiche Stufe zu stellen ist. Es besteht aber ein großer Unterschied zwischen empirischen Kausalgesetzen und

³⁵² Stein, Seelenburg, in: Stein, EES, S. 521. (Hervorhebung: C.H.) Vgl. hierzu die Position von Dilthey: Er unterscheidet zwischen konstruktiver und geisteswissenschaftlicher Psychologie und „bestreitet grundsätzlich der konstruktiven Psychologie die Kompetenz, auf dem Gebiete der Anthropologie wesentliche Einsichten und Erkenntnisse erlangen zu können.“ (Lippitz, 1993 S. 82) Gültigkeit spricht er hingegen der geisteswissenschaftlichen Psychologie zu, der es nicht, wie der konstruktiven Psychologie, darum gehe, das Seelenleben zu zergliedern und ähnlich wie chemische oder physikalische Vorgänge zu erklären, sondern die, ähnlich wie in der Perspektive Steins, den ganzen Menschen im Blick habe. (Vgl.: Lippitz, 1993, S. 82/83).

³⁵³ Stein, Seelenburg, in: Stein, EES, S. 521.

³⁵⁴ Stein, PK, S. 109. Eine konkrete Beschreibung dieser „Seelenmechanik“ gibt Ebbinghaus, wenn er von der „durchgängigen, unverbrüchlichen Gesetzmäßigkeit alles seelischen Geschehens, die, ... die Grundlage alles ernsthaften Betreibens der Psychologie bildet“ spricht. Ebbinghaus, Hermann, Psychologie, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.). Systematische Philosophie von: W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich. Berlin ³1921 (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VI) S. 137.

Motivations- oder Sinngesetzen. Der individuelle Zusammenhang, der in beiden Fällen auf ein Gesetz zurückgeführt wird, wird dort nur festgestellt, hier aber wird er *verstanden*.³⁵⁵

Eine „Psychologie ohne Seele“ interessiert sich nach Stein „nicht mehr für die seelischen Vermögen, sondern nur noch für das aktuelle Leben, für die *Tatsachen, die man im Bewußtsein vorfinden kann*“³⁵⁶. Diese Feststellung reicht elementar in die Bildungsphilosophie Steins hinein, sind es doch – wie später aufgezeigt wird – gerade die seelischen Vermögen, die Möglichkeiten, auf denen Steins Bildungsidee aufbaut.

Die phänomenologische Perspektive kritisiert zudem

„die objektivistische Einstellung der Psychologen, die sie vergessen läßt, daß *sie* es sind, die mittels instrumenteller Verfahren und theoretisch gelenkter Erfahrungen ihren Gegenstand konstituieren. Kurz – auch die methodologisch ausgefeilteste Verobjektivierung von Welt ist *subjektiv-relativ*, d.h. *eine* mögliche und durchaus nicht die einzig mögliche, weil nur so vernünftige wissenschaftliche Erfahrungseinstellung.“³⁵⁷

Auch wenn Lorenzen noch 1965 kritisiert, dass eine solchermaßen deduktive Methode weiter vorherrschend sei,³⁵⁸ meint Stein bereits 1936 einen Wandel der Auffassungen feststellen zu können und von einer „*Wiederentdeckung des Geistes*“³⁵⁹ sprechen zu können, *wenngleich der Be-*

³⁵⁵ Stein, EPh, S. 209/210.

Beispiel für Kausalzusammenhang: Der Hammer schlägt das Eisen weich. Beispiel für Motivationszusammenhang: Ein Mensch schlägt einen anderen im Zorn nieder.

³⁵⁶ Stein, Typen, S. 10/11.

³⁵⁷ Lippitz, Wilfried: Lebenswelt oder Wissenschaft: Eine problematische Alternative, in: Bildung und Erziehung 37, 1984, Heft 2, S. 171. Diese Grundhaltung ist auch kennzeichnend für den methodischen Konstruktivismus der Erlangener Schule, die geprägt ist durch die „verbindliche dialogische Vernunftpraxis, wie sie der Konstruktivismus Lorenzens darstellt“ (Kambartel, Friedrich, Die Aktualität des philosophischen Konstruktivismus, in: Thiel, Christian (Hrsg.), Akademische Gedenkfeier für Paul Lorenzen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg 1998, S. 36).

³⁵⁸ Thiel, Christian: Paul Lorenzen (1915-1994), in: Thiel, Christian (Hrsg.), Akademische Gedenkfeier für Paul Lorenzen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg 1998, S. 14.

³⁵⁹ Stein, Seelenburg, in: Stein, EES, S. 522. (Hervorhebung: C.H.) Diese Veränderung deutet sich m.M. bereits in der „Psychologie“ von W. James 1909 an, der den Grad der Wissenschaftlichkeit der Psychologie zu seiner Zeit vergleicht mit dem Grad der Wissenschaftlichkeit der Physik vor Galilei. (S. 469) James versteht sich selbst als Vertreter der naturwissenschaftlichen Psychologie, ohne sie absolut zu setzen: „Das ist keine Wissenschaft, das ist nur die Hoffnung einer Wissenschaft.“ (S. 468) *Den Streit um den freien Willen – dessen Existenz von den meisten Psychologen seiner Zeit bestritten wird* (S. 458) – verweist er an die Metaphysik, da diese Frage von der Psychologie nicht zu klären sei. (S. 458) James, William, Psychologie, übersetzt von Dürr, Marie, mit Anmerkungen von Dürr, E., Leipzig 1909.

griff der Seele in wissenschaftlichen Zusammenhängen nicht allgemein anerkannt sei. Dabei sieht Stein auch die Möglichkeit „Seele“ auch ohne religiösen Bezug zu thematisieren. Dafür spricht nach Stein die Tatsache, dass die entscheidenden Schriften der

„Bahnbrecher der neuesten Geistes- und Seelenwissenschaft [...] Dilthey, Brentano, Husserl und ihre Schülerkreise, gewiß nicht den Eindruck, als ob sie religiös bestimmt wären und als ob ihre Verfasser ‚durch die Pforte des Gebetes eingegangen‘ waren,“³⁶⁰

machen würden.

Speziell an der empirischen Psychologie, die Stein in Breslau bei William Stern kennen gelernt hatte, kritisiert sie nicht nur die ihrer Ansicht nach mangelnde Fundierung, sondern zieht daraus auch die Konsequenz, ihren Studienort zu wechseln:

„Mein ganzes Psychologiestudium hatte mich ja nur zu der Einsicht geführt, daß diese Wissenschaft noch in den Kinderschuhen stecke, daß es ihr noch an dem notwendigen Fundament geklärter Grundbegriffe fehle und daß sie selbst nicht imstande sei, diese Grundbegriffe zu erarbeiten. Und was ich von der Phänomenologie bisher kennen gelernt hatte, entzückte mich darum so sehr, weil sie ganz eigentlich in solcher Klärungsarbeit bestand und weil man sich hier das gedankliche Rüstzeug, das man brauchte, von Anfang an selbst schmiedete.“³⁶¹

Auf diese Klärungsarbeit ist die Psychologie nach Stein angewiesen, kann sie aber nicht selbst leisten:

„Die Psychologie, die Wahrnehmung, Wille, Phantasie usw. untersucht, so wie sie faktisch vorkommen, und die realen Bedingungen feststellt unter denen sie auftreten, setzt bereits voraus, *was Wahrnehmung, Wille, Phantasie etc. überhaupt ist, d.h. eben das, was die Phänomenologie untersucht. Und so erweist diese sich wiederum auch der Psychologie gegenüber als echte Grundsatzwissenschaft.*“³⁶²

Damit leistet die Phänomenologie Wesenserforschung und klärt damit wiederum die Begriffe und Grundlagen der Psychologie.³⁶³ Wie die Phänomenologie dabei vorgeht, wird im Folgenden zu betrachten sein.

³⁶⁰ Stein, Seelenburg, in: Stein, EES, S. 522. Am Beispiel Pfänders, dessen Seelenlehre Stein weitgehend teilt, weist Stein darauf hin, dass er teilweise als Ergebnis natürlicher Erkenntnis betrachtet, was er ihrer Ansicht nach „den Glaubenslehren und dem Glaubensleben verdankt.“ (Stein, Seelenburg, in: Stein, EES, S. 523).

³⁶¹ Stein, LJF, S. 174; vgl.: Stein, Eph, S. 209.

³⁶² Stein, Eph, S. 22. (Hervorhebung: C.H.).

³⁶³ Vgl.: 3.2.1.1: Der wissenschaftskritische Anspruch der Phänomenologie.

3.2.1.3 Die Vorgehensweise der Phänomenologie

Husserl selbst charakterisiert die phänomenologische Vorgehensweise:

„Also möglichst wenig Verstand, aber möglichst reine Intuition; (*intuitio sine comprehensione*); wir werden in der Tat an die Rede der Mystiker erinnert, wenn sie das intellektuelle Schauen, das kein Verstandeswissen sei, beschreiben. Und die ganze Kunst besteht darin, dem schauenden Auge das Wort zu lassen und das mit dem Schauen verflochtene transzendierende Meinen, das vermeintliche Mitgegebenhaben, das Mitgedachte und ev. das durch hinzukommende Reflexion Hineingedeutete auszuschalten.“³⁶⁴

Nur eine unvoreingenommene Herangehensweise ermöglicht es, das Wesentliche zu erfassen, so Stein:

„Nicht Theorien über die Dinge befragen; möglichst alles ausschalten, was man gehört, gelesen, sich selbst schon zurecht konstruiert hat, sondern mit unbefangenen Blick an sie herantreten und aus der unmittelbaren Anschauung schöpfen. Wenn wir wissen wollen, wie der Mensch ist, so müssen wir uns möglichst lebendig in die Situation versetzen, in der wir menschliches Dasein erfahren: d.h. das, was wir in uns selbst erfahren, und das, was wir in der Begegnung mit anderen Menschen erfahren. Das klingt stark nach Empirismus, ist aber durchaus keiner, wenn man unter Empirie nur die Wahrnehmung und Erfahrung von Einzeldingen versteht. Denn das zweite Prinzip lautet: den Blick auf das *Wesentliche* richten. Anschauung ist nicht nur sinnliche Wahrnehmung eines bestimmten, einzelnen Dinges, wie es hier und jetzt ist; es gibt eine Anschauung dessen, was es seinem Wesen nach ist, und das kann wiederum ein Doppeltes heißen: was es seinem *eigentlichen Sein* nach ist und was es seinem *allgemeinen Wesen* nach ist. [...] Der Akt, in dem das Wesen erfaßt wird, ist eine *geistige Anschauung*, die Husserl *Intuition* genannt hat.“³⁶⁵

Stein beschreibt hier die eidetische Reduktion, die gemeinsam mit der phänomenologischen Reduktion zum Wesen, „zu den Sachen selbst“ führen soll. Beide zusammen bilden die Methode der phänomenologischen Untersuchung.

Der Anspruch, alle Erkenntnisse, die irgendwie bezweifelbar sind, oder die der Möglichkeit der Täuschung unterliegen, auszuschalten, schließt auch ein, auf die Verwendung von Resultaten wissenschaftlicher Forschung zu verzichten – soll Phänomenologie eine letztbegründende Wissenschaft sein, darf sie sich nicht auf andere Wissenschaften stüt-

³⁶⁴ Husserl, Edmund, Die Idee der Phänomenologie, 5 Vorlesungen, Hamburg 1986 (Philosophische Bibliothek, Bd. 392), S. 62.

³⁶⁵ Stein, AMP, S. 29. Damit geht Stein über Hume hinaus, nach dem sich Wissen ausschließlich durch Wahrnehmung konstituiert. Die Absage an jedweden induktiven Erkenntnisgewinn stellt die Erkenntnisgrundlagen der Philosophen seit dem 18. Jahrhundert in Frage. Vgl.: Stegmüller, Wolfgang, Das Problem der Induktion: Humes Herausforderung und moderne Antworten – Der sogenannte Zirkel des Verstehens, Darmstadt 1975, S. 4 ff.

zen.³⁶⁶ Ebenso wenig kann die natürliche Erfahrung zur Begründung der Phänomenologie herangezogen werden, „denn diese selbst ebenso wie ihre Fortsetzung, die naturwissenschaftliche Forschung, unterliegt mannigfacher Interpretation [...] und erweist sich dadurch als klärungsbedürftig.“³⁶⁷ Zudem soll die Person des Forschers ausgeschaltet sein,³⁶⁸ denn die Phänomenologie betrachtet nicht die Erfahrung oder Wahrnehmung als solche, sondern das *Bewusstsein der Erfahrung bzw. der Wahrnehmung, das „Phänomen“*³⁶⁹ – zu dem sie eben auf dem Weg der „phänomenologischen Reduktion“ kommt:

„Die ‚phänomenologische Reduktion‘ ist die Rückführung des zu erkennenden Gegenstandes auf die bewußtseinsimmanenten Repräsentationen und damit das Absehen von allem Vorwissen wissenschaftlicher (1. epoché) und unwissenschaftlicher Art (2. epoché) und von der Gegenstandssetzung (3. epoché).“³⁷⁰

Stein selbst stellt die Frage, was übrigbleibt, „wenn alles gestrichen ist, die ganze Welt und das sie erlebende Subjekt selbst?“³⁷¹

„In Wahrheit bleibt noch ein unendliches Feld reiner Forschung übrig; denn überlegen wir wohl, was jene Ausschaltung besagt: ich kann bezweifeln, ob das Ding, das ich vor mir sehe, existiert, es besteht die Möglichkeit einer Täuschung, darum muß ich die Existenzsetzung ausschalten, darf von ihr keinen Gebrauch machen; aber was ich nicht ausschalten kann, was keinem Zweifel unterliegt, ist mein Erleben des Dinges (das wahrnehmende, erinnernde oder sonstwie geartete Erfassen) samt seinem Korrelat, dem vollen ‚Dingphänomen‘ (dem in mannigfachen Wahrnehmungs- oder Erinnerungsreihen sich als dasselbe gebenden Objekt), das in seinem ganzen Charakter erhalten bleibt und zum Objekt der Betrachtung gemacht werden kann.“³⁷²

Konkret kann man das so verstehen, dass sich die *Wahrnehmung täuschen kann, indem man z. B. ein herunter fallendes Blatt mit einem Vogel verwechselt. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass man die Wahrnehmung eines Vogels hatte und auch beschreiben kann. Die Erfahrungstat-sache muss zurückgenommen werden, nicht aber der Bewusstseinsinhalt.*³⁷³ Bei diesem phänomenologischen Vorgehen finden bei Stein auch Fra-

³⁶⁶ Vgl.: Stein, PE, S. 1.

³⁶⁷ Stein, PE, S. 1.

³⁶⁸ Vgl.: Stein, PE, S. 1.

³⁶⁹ In der Wissenschaftssprache Husserls: *Bewußtseinsinhalt*. Vgl.: Stein, Eph, S. 17.

³⁷⁰ Stein, Eph, S. 20, Anm. 44. Stein weist hier auf Husserl hin: „Vgl. *Ideen*, III. Vorlesung“. „Epoché“ bedeutet „Urteilsenthaltung“, „Einklammerung“. (Volek, 2003, S. 82).

³⁷¹ Stein, PE, S. 1.

³⁷² Stein, PE, S. 1/2.

³⁷³ Vgl.: Stein, Eph, S. 17/18.

gen der Subjektivität und der Interpretation in der konkreten Analyse Berücksichtigung, was nicht grundsätzlich als Bestandteil der phänomenologischen Methode angesehen wird.³⁷⁴

Die Phänomene

„Phänomene‘ sind einerseits die konstitutiven Grundleistungen des menschlichen Daseins und andererseits die reinen Bedeutungsformen und –normen der zur Erscheinung kommenden Wirklichkeit – und der korrelative Zusammenhang dieser beiden Seiten derselben Grundstruktur. Was ‚Erkennen‘ ist, was ‚Handlung‘, was ‚Entscheidung‘, ‚Wert‘, ‚Norm‘ und ‚Freiheit‘, muß in jeweiliger Klarheit phänomenologisch vor Augen gebracht, im inneren Gefüge analysiert, von verwandten Phänomenen unterschieden und in der eigentümlichen Bezogenheit aufgehehlt werden, die alle diese Phänomene zu einem sinnvollen Ganzen verbindet. Die Gesamtstruktur, die alle Phänomene verbindet, ist die Grundverfassung des menschlichen *Daseins* oder der menschlichen Person, in der alles situiert sein muß, was in irgendeiner Weise menschlich ‚bedeutsam‘, personal ‚lebbar‘, oder überhaupt nur für Menschen lokalisierbar sein soll. Die *Topographie* dieser Grundverfassung gibt die genauen *mathematischen Bestimmungen*, von denen her jedes Erlebnis und jede Verhaltensweise identifiziert und bestimmt werden kann.“³⁷⁵

Stein beschreibt die konkreten Konsequenzen der phänomenologischen Reduktion:

„Menschen und Tiere und alle ihre Zustände gehören der realen Welt an und werden mit ihr durch die ‚phänomenologische Reduktion‘ [...] ausgeschaltet. Der universelle Zweifelsversuch macht auch vor dem zweifelnden Individuum selbst nicht halt. Daß ich, die Persönlichkeit, die die Zweifelsbetrachtung durchführt, diesen mir wohlvertrauten Leib von bestimmter Größe etc. habe, daß ich diese bestimmte Stellung in der sozialen Welt einnehme, daß ich diese und jene psychische Fähigkeit besitze – das alles sind keine unbezweifelbaren Tatsachen. [...] als prinzipielle Möglichkeit ist ein solcher Täuschungsfall nicht von der Hand zu weisen, die eigene Persönlichkeit und alle ihre Zustände müssen darum mit der Ausschaltung unterliegen.“³⁷⁶

Das „*Ich*“, das bleibt, wenn die phänomenologische Reduktion vollzogen wurde,

„ist nichts anderes als Subjekt des Erlebens, es hat keinerlei Eigenschaften und steht unter keinen realen Bedingungen; es ist von ihm nichts auszusagen, als daß das Erlebnis von ihm ausstrahlt, daß es in ihm lebt. Wir nennen es *reines Ich*. Es ist nicht ein Stück der realen Welt wie das psychische Individuum, sondern steht der Welt gegenüber. [...] Was

³⁷⁴ Vgl.: Lippitz, 1984b, S. 109.

³⁷⁵ Rombach, 1979, S. 138.

³⁷⁶ Stein, EPh, S. 20.

vom Erlebnis übrig bleibt, wenn die Reduktion vollzogen ist, das ist der im Erlebnis beschlossene, von allen realen Bedingungen unabhängige und für sich faßbare *Gehalt*.³⁷⁷

Der Bezug zur Welt wird von Stein dadurch geleistet, dass sie das reine Ich um das personale Ich ergänzt, wie noch zu zeigen ist. Aber auch im Bewusstsein findet die Welt, gerade weil sie als Objekt des wahrnehmenden Subjekts betrachtet wird, trotz der Ausschaltung der natürlichen Erfahrung, ihren Platz: Als Erlebniskorrelat, ohne die Frage der Existenzsetzung entscheiden zu müssen.³⁷⁸

Das Bewusstsein

Das Bewusstsein, welches „der notwendige Ausgangspunkt aller philosophischen Forschung, der absolute Boden, den wir suchen“,³⁷⁹ ist, steht somit im Zentrum des Interesses. Es ist dem Menschen nicht nur möglich, ein Subjekt zu erfassen, sondern er besitzt auch ein „Bewußtsein von den Gegenständen.“³⁸⁰ Damit richtet sich das Bewusstsein einer Person auf Gegenstände, die außerhalb seiner Person liegen, es ist in der Lage, zu transzendieren.³⁸¹

Das Bewusstsein ist die Instanz, die in originärer Anschauung die Lebenswelt unbezweifelbar³⁸² wahrnimmt:

„Phänomenologie geht in letztbegründender transzendentalphilosophischer Manier neuzeitlicher Subjektivitätsmetaphysik auf die ‚erkennende Subjektivität als Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Seinsgeltungen‘ zurück. Sie unternimmt es, ‚die seiende Welt als *Sinn und Geltungsgebilde*‘ eines sie konstituierenden Bewußtseins zu verstehen (Husserl, *Krisis*, 102). Husserls Vernunftbegriff ist also bewußtseinsphilosophisch bestimmt. Der Ursprung der Welt als Sinn ist der Mensch, die menschliche Subjektivität.

³⁷⁷ Stein, EPh, S. 21. Dieses „reine Ich“ ist für Stein eine methodische Festlegung. Vgl. hierzu die Ausführungen unter 4.1.1.2: Das Ich.

³⁷⁸ Vgl.: Stein, EPh S. 19.

³⁷⁹ Stein, EPh, S. 17. (Hervorhebung: C.H.).

³⁸⁰ Stein, EPh, S. 11.

³⁸¹ Der Sachverhalt, „*daß das Bewußtsein sich auf Gegenstände richtet*, auf Gegenstände außerhalb seiner, die ein eigenes, von ihm abgelöstes Sein haben,“ haben, wird als „ein *transzendentes Sein*“ bezeichnet. Stein, EPh, S. 11.

³⁸² „*Am Prinzip aller Prinzipien: daß jede originär gegebene Anschauung eine Rechtsquelle der Erkenntnis sei, daß alles, was sich uns in der ‚Intuition‘ originär, (sozusagen in seiner leibhaften Wirklichkeit) darbietet, einfach hinzunehmen sei, als was es sich gibt, aber auch nur in den Schranken, in denen es sich da gibt, kann uns keine erdenkliche Theorie irre machen*“ (Husserl, Edmund, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch, *Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, Halle a.d.S. 1913, S. 43/44).

*Das Bewußtsein selbst wird als ein subjektives Leistungsgefüge verstanden, das intentional auf die Welt gerichtet ist und sie in ihrem Sinn und ihrer Geltung in strenger Korrelation zu den unterschiedlichen Aktleistungen des Bewußtseins wie Erkennen, Wahrnehmen, Fühlen, Werten, Genießen, Erinnern, Phantasieren usw. konstituiert.*³⁸³

Phänomenologie nach Stein kann somit zwar als empirisch-deskriptives Verfahren verstanden werden; aber im Unterschied zu anderen empirisch-deskriptiven Verfahren erhebt die Phänomenologie nicht den Anspruch, dass das, was sie beschreibt, als solches erfassbar ist, sondern als Bewusstseinskorrelat gesehen werden muss, da das Nicht-Anerkennen der Leistung des Bewusstseins die Wissenschaft, wie es Lippitz im Anschluss an Husserl und in Übereinstimmung mit Steins Sichtweise formuliert, in eine Sackgasse führt:

„Denn blind gegenüber ihrer Gründung im menschlichen Bewußtsein *verabsolutieren die Wissenschaften ihre Erkenntnisansprüche* und überziehen die Welt mit ihren *objektivistisch-verdinglichenden Deutungssystemen*. Das ist ihr *wesentlicher Anteil an der Kultur- und Sinnkrise der Moderne*. Dieser Objektivismus macht auch vor den Humanwissenschaften nicht Halt. Sie vergessen dabei die eigene Bedingung der Möglichkeit der Forschung, nämlich das Bewußtsein. Jede Art von Objektivismus ist in phänomenologischer Sicht *subjektiv-relativ*, nämlich eine Leistung des menschlichen Bewußtseins. *Dazu rechnet auch der selbstvergessene Objektivismus der Wissenschaften. Obwohl ein Irrweg bleibt er dennoch eine ‚Leistung‘ des Bewußtseins und ist deswegen auch im Rahmen einer Bewußtseinskritik aufklärbar.* Übersieht man aber diese Fundierung, dann folgt daraus der kritikwürdige Tatbestand, daß selbst die systematische psychologisch-physiologische Erforschung menschlicher Sinnes- und Denkleistungen, wie sie schon zu Lebzeiten Husserls Konjunktur hat, nicht etwa zur besseren Selbstaufklärung des Menschen führt, sondern daß sie ihn geradezu auf den Status eines bloßen Naturkörpers bzw. auf einen seelenlosen Mechanismus von Funktionen herunterbringt. *Darin entsteht der Bruch zwischen dem Forschungsobjekt ‚Mensch‘ und dem Subjekt der Forschung bzw. dem Alltagsmenschen.* Dieses wissenschaftliche Konstrukt ‚Mensch‘ ist das Produkt der auf Quantifizierung und Mathematisierung der Natur angelegten neuzeitlichen Wissenschaftsmethoden.“³⁸⁴

Indem die Phänomenologie eben gerade *bewusst* vom Bewusstsein ausgeht, ist ihr der Weg zu einer Bewusstseinskritik offen, so glaubt die Phänomenologie zu einer nicht relativistischen Struktur des Bewusstseins kommen zu können.³⁸⁵ Für Stein bedeutet das, dass sie dem Bewusstsein zwar einen hohen Wert zumisst – „*Streichen wir das Bewußtsein, so streichen wir die Welt.*“³⁸⁶ – dennoch ist die Bedeutung des

³⁸³ Lippitz, 1993, S. 53. (Hervorhebungen: C.H.).

³⁸⁴ Lippitz, 1993, S. 54. (Hervorhebungen: C.H.)

³⁸⁵ Vgl.: Orth, 1999, S. 3.

³⁸⁶ Stein, EPh, S. 75. (Hervorhebung: C.H.).

Bewusstseins für die Konstituierung der Welt in der Phänomenologie Steins relativiert, für diese ist nach Sepp kennzeichnend, dass sie letztlich „auf die Absolutsetzung eines allen Sinn und Sinn von Sein konstituierenden Bewußtseins verzichtet.“³⁸⁷ Zwar erscheint die Welt, so wie sie dem Menschen erscheint, nur durch die Leistung des Bewusstseins. Das bedeutet aber nicht, dass nicht noch andere Weisen des Erscheinens möglich wären.³⁸⁸

Die Wahrnehmung

Zentrale Funktion des Bewusstseins ist die Wahrnehmung, die die Brücke zwischen Individuum und Welt darstellt.

„Das Ding stellt sich uns dar als ein dauernd seiendes. Es existiert, auch wenn wir es nicht wahrnehmen, und wenn wir es wahrnehmen, so nehmen wir es als etwas, das schon vor unserer Wahrnehmung war, und eventuell als dasselbe, das uns in früheren Wahrnehmungen bereits entgegengetreten ist. *Daß* es aber existiert, das können wir nur *auf Grund der Wahrnehmung* sagen. Wahrnehmung ist der Akt, in dem uns dingliches Sein, Natursein leibhaft und selbst gegenübertritt. Sie ist die Grundlage aller Erfahrung. [...] Und andererseits ist notwendig alles Sein, von dem wir ein Erfahrungswissen haben, wahrnehmbar. [...] Zweierlei haben wir als Kennzeichen der Wahrnehmung bzw. des Wahrgenommenen als solchen bereits hervorgehoben: das Wahrgenommene steht in der Wahrnehmung *leibhaft* und *selbst* vor uns. Selbst – das heißt: nicht durch ein anderes vermittelt, wie etwa ein Signal uns von einem Ereignis Kunde gibt, das unserer unmittelbaren Erfahrung unzugänglich ist. Leibhaft – dadurch steht die Wahrnehmung im Gegensatz zur Erinnerung oder Erwartung, die zwar auch direkt auf ihren Gegenstand gerichtet sind, aber ihn nicht als gegenwärtig anschauen, sondern nur vergegenwärtigen. [...] Der Leibhaftigkeitscharakter des Wahrgenommenen ist das Moment, wodurch ein weiteres wesentliches Merkmal der Wahrnehmung, der *Glaubens*charakter, fundiert ist. Wahrnehmen heißt für Seiend halten, an die Existenz des Wahrgenommenen glauben. Der Existentialglaube, der alle Erfahrung auszeichnet und überhaupt zur Erfahrung stempelt, ist seinem Ursprung nach Wahrnehmungsglaube.“³⁸⁹

Die sinnliche Wahrnehmung ist demnach Grundlage der Erfahrung, wobei die Tatsache der Wahrnehmung gewährleistet, dass die Existenz des Wahrgenommenen verifiziert werden kann. Insofern unterscheidet sich das Verständnis von Wahrnehmung und Erkenntnisgewinn bei Stein nicht von dem der Empiristen.

³⁸⁷ Sepp, Hans-Rainer: Edith Steins Position in der Idealismus-Realismus-Debatte, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein: Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003, (Orbis Phaenomenologicus) S. 23.

³⁸⁸ Vgl.: Stein, PA, S. 246.

³⁸⁹ Stein, EPh, S. 64/65.

Die Phänomenologie als Wesenswissenschaft

Die Erforschung der Wahrnehmung als solcher würde dem Anspruch der Phänomenologie, Wesenserkenntnis, apriorische Wissenschaft zu sein, und sich damit von der reinen Empirie abzuheben, aber nicht genügen. Als Philosophin verfolgt Stein grundsätzlich „das Ziel, *die Welt zu verstehen*“.³⁹⁰ Sie ist am „Wesen“ der Dinge interessiert, an der Ontologie als Voraussetzung für die anderen Wissenschaften: Im Unterschied zu den positiven Wissenschaften

„ist die *Philosophie keine Wissenschaft aus Erfahrung*, und was sie an den Gegenständen interessiert, ist *nicht ihre tatsächliche Beschaffenheit*. Wie die Gegenstände tatsächlich beschaffen sind, das ist in gewissem Sinne immer *zufällig*. Es hängt nicht nur von ihnen selbst ab, sondern von den Umständen, unter denen sie auftreten, von den Beziehungen, in denen sie zu anderen Gegenständen stehen. Wären diese Beziehungen anders, würden die Gegenstände andere Beschaffenheit zeigen. Die positive Wissenschaft ist ihrem Hauptbestande nach Erforschung dieser Beziehungen. Der Gegenstand ist für sie ein Schnittpunkt zahlloser Beziehungen. In Wahrheit ist er aber damit nicht erschöpft. Er ist nicht nur das, was er unter diesen oder jenen Umständen ist, er hat nicht nur zufällige Beschaffenheiten, sondern er hat ein *Wesen*, Eigenschaften, die ihm *notwendig* zukommen und ohne die er nicht sein könnte. Dieses Wesen der Dinge, ihr *eigentliches Sein*, ihr *οὐτως ὄν* (wie Plato es genannt hat) ist es, auf das es die Philosophie abgesehen hat. Und sofern sie Wesensforschung ist, können wir sie als *Ontologie* bezeichnen. [...] Das Wesen oder die ontische Struktur ist nämlich nicht bei allen Gegenständen gleich, sondern für jedes Gegenstandsgebiet spezifisch verschieden und muß für jedes besonders erforscht werden. [...] während die empirischen Naturwissenschaften untersuchen, was für Gegenstände in der Natur vorkommen und wie sie beschaffen sind, fragt die Ontologie der Natur, was ein *materielles Ding überhaupt* (d.h. seinem Wesen nach) ist, was ein Organismus überhaupt ist etc.“³⁹¹

Darum gilt für die Phänomenologie: „nicht das jeweilige individuell-einzelne Erlebnis ist Objekt ihrer Beschreibungen, sondern sein Wesensaufbau. Was Wahrnehmung, was Wille, was Erkenntnis usw. *überhaupt* sind, was notwendig und unaufhebbar zu ihrem Wesen gehört, das suchen sie festzustellen.“³⁹² Diese Akte des Bewusstseins sind nicht isoliert zu betrachten, da sie immer auf etwas gerichtet sind: So ist Wahrnehmung nur möglich als Wahrnehmung von etwas, benötigt

³⁹⁰ Stein, EPh, S. 14.

³⁹¹ Stein, EPh, S. 9.

³⁹² Stein, EPh, S. 21/22. Weiter: „Die ‚immanente‘ (Anm. 52: „Gemeint ist hier bewußtseinsimmanent, d.h. auf ihr Wesen untersucht werden die dem Bewußtsein gegebenen Inhalte.) Betrachtung, die ‚Intention‘, die erforscht, was im Erlebnis beschlossen ist, ist Wesens-Anschauung.“ Stein, EPh, S. 22.

jeder Akt ein Objekt, in der Sprache der Phänomenologie jede Noesis ein Noema.³⁹³ Die Erfassung der Noemata und der Noesen stehen somit in wechselseitiger Abhängigkeit, das eine ist ohne das andere nicht möglich.³⁹⁴

Elementarstes Prinzip der Phänomenologie ist es, „die Sachen selbst ins Auge zu fassen“³⁹⁵:

„Die *Sachen selbst* aber, die durch den Sinn der Worte getroffen werden sollen, sind nicht einzelne Dinge der Erfahrung, sondern wie der Wortsinn selbst etwas Allgemeines: die *Idee* oder das *Wesen der Dinge*. Dementsprechend ist die Anschauung, die uns solche *Sachen* zur Gegebenheit bringt, nicht sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung, sondern ein geistiger Akt eigener Art, den Husserl als *Wesensanschauung* oder *Intuition* bezeichnet hat.“³⁹⁶

*Damit wendet sich Husserl „gegen die positivistische Verkürzung der Erfahrung auf die Rezeption elementarer Sinnesdaten und zugleich gegen die intellektualistische Überhöhung der Erfahrung als kognitiven Verarbeitungsprozesses von sinnlichem Material.“*³⁹⁷ „Die Intuition präsentiert nicht Wahrheiten, sondern ist selbst ein komplexes Deutungs geschehen.“³⁹⁸

³⁹³ Vgl.: Husserl, 1913, S. 199ff. „Noesis‘ ist der Erkenntnisvollzug durch das Subjekt, das ‚Noema‘ ist das gedachte zu erkennende Objekt, die Bewusstseinsrepräsentation des Gegenstandes. (Wulf, in: Stein, EPh, S. 19, Anm. 39).

³⁹⁴ Vgl.: Stein, EPh, S. 22: „Halten wir uns vor Augen, daß durchgängig und unaufhebbar jeder ‚Noesis‘ ein ‚Noema‘ entspricht, konkreter: daß zu jeder Wahrnehmung ein Wahrgenommenes, zu jedem Wollen ein Gewolltes usw. notwendig gehört, ganz allgemein, daß notwendig dem Bewußtsein eine Welt gegenübersteht, so sehen wir ein, daß eine Wesensbeschreibung des Bewußtseins nur zu leisten ist, wenn Hand in Hand damit die Struktur der Welt, der Wesensaufbau aller Gegenstandsarten geleistet wird.“

³⁹⁵ Stein, AMP, S. 28. Lippitz bezeichnet die Wendung „Zu den Sachen selbst!“ als „Schlachtruf“ der Phänomenologen. (Lippitz, 1993, S. 13) Dieser „drückt also Misstrauen gegenüber dem einzelwissenschaftlichen hochartifizialen Methodenarsenal samt Erfahrungs- und Erkenntniskonzepten und verabsolutierten Geltungsansprüchen aus. Zugleich bedeutet sie positiv für jede Einzelwissenschaft, dass sie nach ihren eigenen materialen Strukturen phänomenologisch ‚beforscht‘ werden muss, also darin ihre relative Autonomie gegenüber der Phänomenologie behauptet. In dieser gegenstandsoffenen Haltung trifft sich die Phänomenologie mit der geisteswissenschaftlichen Tradition.“ Lippitz, 2003, S. 18.

³⁹⁶ Stein, Bedeutung, S. 8.

³⁹⁷ Lippitz, 1984b, S. 110. (Hervorhebung: C.H.).

³⁹⁸ Lippitz, 1984b, S. 115.

Betrachtet man das Wesen des Bewusstseins, „sind Ontologie und Erkenntnislehre nicht zu trennen, denn es gehört zum Wesen des Bewußtseins, eben Bewußt-sein, d.h. Innewerden seiner selbst zu sein.“³⁹⁹

Die Problematik der Darstellung

Die Beschreibung der Phänomene, insbesondere der nicht gegenständlichen Phänomene, kann Wirklichkeit immer nur abbilden, niemals Wirklichkeit selbst sein. Die Abbildung selbst ist ein Akt, der wiederum nur mittelbar zum Abzubildenden in Beziehung steht. *Somit findet in der Beschreibung eine Akzentuierung, eine Wertung oder auch ein Ignorieren bestimmter Anteile oder Eigenschaften statt:*

„Kurz: es gibt nicht die Unschuld reiner anfängender Beschreibung. Im Gegenteil – der Phänomenologe kämpft mit der Sprache um den adäquaten Ausdruck dessen, was nicht selbst schon sprachlich verfaßt ist.“⁴⁰⁰

3.2.1.4 Die phänomenologische Erfassung der Person bei Edith Stein – Die Einfühlung

Die phänomenologische Betrachtungsweise, grundsätzlich als Methode zur Erfassung von Welt verstanden, geht von der Wahrnehmung aus, wie die physische Natur sie ihr eröffnet.

In dieser Wahrnehmung ist „der Mensch seiner körperlichen Beschaffenheit nach ein *materielles Ding* wie andere, denselben Gesetzen wie sie unterworfen, in den Zusammenhang der materiellen Natur eingeordnet“⁴⁰¹, aber er ist mehr als das, er „ist materielles Ding, er ist Lebewesen, Seelenwesen und geistige Person.“⁴⁰² Zwischen einem physischen Ding und einem psychophysischen Individuum⁴⁰³ besteht somit ein grundlegender Unterschied: Letztgenanntes

„gibt sich nicht als physischer Körper, sondern als empfindender Leib, dem ein Ich zugehört, ein Ich, das empfindet, denkt, fühlt, will, dessen Leib nicht nur eingereicht ist in

³⁹⁹ Stein, EPh, S. 105.

⁴⁰⁰ Lippitz, 1993, S. 23.

⁴⁰¹ Stein, AMP, S. 29/30.

⁴⁰² Stein, AMP, S. 30/31.

⁴⁰³ „Die Seele als die sich in den einzelnen psychischen Erlebnissen bekundende substantielle Einheit ist [...] auf Leib fundiert und bildet mit ihm das ‚psychophysische Individuum‘.“ Stein, PE, S. 54.

meine phänomenale Welt, sondern das selbst Orientierungszentrum einer solchen phänomenalen Welt ist, ihr gegenübersteht und mit mir in Wechselverkehr tritt.“⁴⁰⁴

Die hier formulierte Sichtweise der Person ist charakteristisch für Steins Perspektive auf den Menschen: transzendent und ontologisch zugleich. Wie Stein aufgrund dieser Perspektive den Menschen in seiner Einheit von Leib und Seele sieht, soll hier noch nicht interessieren;⁴⁰⁵ allerdings ist gerade diese Einheit für Stein Voraussetzung, um zur Erkenntnis des Menschen zu gelangen. Dadurch, dass „die Bewußtseinseinheit eines Ichs und ein physischer Körper sich untrennbar zusammenschließen,“⁴⁰⁶ verändert sich der Charakter beider: Der Körper wird zum Leib, das Bewusstsein zur Seele des einheitlichen Individuums.⁴⁰⁷ Die psychophysische Einheit zeigt sich darin,

„daß gewisse Vorgänge als zugleich der Seele und dem Leibe angehörig gegeben sind (Empfindungen, Gemeingefühle), ferner in der Kausalverbindung physischer und psychischer Vorgänge und des dadurch vermittelten Kausalverhältnisses zwischen der Seele und der realen Außenwelt.“⁴⁰⁸

Aufgrund dieses Kausalverhältnisses – welches nicht im Sinne einer linearen Abhängigkeit verstanden werden darf, da nach Stein das psychophysische Individuum „als ‚Natur‘ [...] Kausal-, als ‚Geist‘ Sinngesetzten“⁴⁰⁹ untersteht und welches der Korrektive bedarf⁴¹⁰ – drücken sich psychische Vorgänge in physischen aus und geben so für Stein den Ausgangspunkt ihrer Theorie der Einfühlung zur Erfassung der Person. Wie die phänomenologische Wahrnehmung des Ausdrucks als Ausgangspunkt der Einfühlung, sowie deren Ergänzung durch Vernunftgesetzlichkeit und Analogieschluss zusammenwirken, um einen Zugang zur Person des anderen zu ermöglichen, soll im Folgenden dargestellt werden.

⁴⁰⁴ Stein, PE, S. 3.

⁴⁰⁵ Vgl.: 4.1.1.1: Der Leib und die Seele des Menschen.

⁴⁰⁶ Stein, PE, S. 63.

⁴⁰⁷ Vgl.: Stein, PE, S. 63.

⁴⁰⁸ Stein, PE, S. 63.

⁴⁰⁹ Stein, PE, S. 125. Das psychophysische Individuum bezeichnet Stein an dieser Stelle als Realisation der geistigen Person als „empirische Person“. Vgl. auch: S. 131: Die äußere Schicht der Seele: Die Psyche.

⁴¹⁰ Vgl.: S. 103: Grenzen und Möglichkeiten der Einfühlung.

Die Einfühlung als der Weg zur Erfassung der Person

Die „Einfühlung“, mit der sich Stein, wie bereits erwähnt, schon in ihrer Dissertation auseinandersetzt, ist für sie ein Weg, eine fremde Person über das Erfassen ihrer Erlebnisse – z.B. ihrer Gefühle oder Empfindungen – in ihrem Personsein zu erfassen. Grundsätzliche Voraussetzung der Einfühlung ist die Tatsache, dass der Mensch nicht isoliert in sich gefangen für sich allein steht:

„Menschendasein ist nach innen aufgebrochenes, *für sich selbst* erschlossenes Dasein, eben damit aber auch *nach außen* aufgebrochenes und *erschlossenes Dasein*, das eine Welt in sich aufnehmen kann.“⁴¹¹

Einfühlung ist zu verstehen als „eine Art erfahrender Akte sui generis“⁴¹², die folgende Frage beantworten wollen:

„Was ist es nun, das das ‚beseelte‘ Lebewesen als ein geistiges Subjekt auffassen läßt, das freie Akte vollzieht und eine Gegenstandswelt sich gegenüber hat, das ‚höhere‘ seelische Eigenschaften besitzt und hervorwächst aus einem ‚persönlichen Kern‘ von individueller Eigenart?“⁴¹³

Der Begriff des „Fühlens“ kennzeichnet die Einfühlung als „Erfassen eines fühlenden Aktes“⁴¹⁴ und in diesem konstituiert sich „die Welt der Werte.“⁴¹⁵

„Im Unterschied zur Ein-Sicht, die darauf gerichtet ist, die Argumente, die Ideen und denkerischen Konzepte eines anderen (oder die kausalen Zusammenhänge eines Geschehens in Natur und Geschichte) zu erfassen und zu verstehen, meint Ein-Fühlung einen Erkenntnisakt – bzw. die Summe von Wahrnehmungsakten-, der *auf das subjektive Empfinden* des anderen, auf dessen inneres ‚Erleben‘ und damit auch *auf seine Persönlichkeit* selbst ausgerichtet ist.“⁴¹⁶

⁴¹¹ Stein, AMP, S. 32.

⁴¹² Stein, PE, S. 10.

⁴¹³ Stein, Eph, S. 158. Vgl. auch: Stein, PE, S. 4: „[...] Akte, in denen fremdes Erleben erfaßt wird.“

⁴¹⁴ Stein, PE, S. 102. (Hervorhebung: C.H.)

⁴¹⁵ Stein, PE, S. 102. (Hervorhebung: C.H.) Stein erläutert: „in der Freude hat das Subjekt ein Erfreuliches, in der Furcht ein Furchtbares, in der Angst ein Bedrohliches sich gegenüber; selbst Stimmungen haben ihr objektives Korrelat: für den Heiteren ist die Welt in rosigen Schimmer getaucht, für den Betrüben grau in grau. Und all das ist uns mit den fühlenden Akten als zu ihnen gehörig mitgegeben.“ (Stein, PE, S. 102).

⁴¹⁶ Körner, Reinhard OCD: „Einfühlung“ im Sinne Edith Steins: Ein personaler Grundakt im christlichen Glaubensvollzug, in: Internationale katholische Zeitschrift „Communio“, 27. Jg. 1998, S. 517.

Erlebnisse, die zum Gefühlsleben gehören, kommen aus der Tiefe der Seele – sie bringen „die individuelle Eigenart, jenes einfache ‚Quale‘, zum Vorschein“⁴¹⁷. Das Erfassen dieser individuellen Eigenart ist geleitet durch das Schema der Persönlichkeit und geht somit immer über das, was der äußeren Wahrnehmung gegeben ist, hinaus. Diese

„leer‘ mitaufgefaßten Bestände, die wir mit einem Worte als das ‚Innere‘ der Person bezeichnen wollen (es gehört dazu die <nicht räumlich zu verstehende> Innenseite des Leibes, das Psychische und das Seelisch-Geistige)⁴¹⁸

sind durch Einfühlungsakte zugänglich.

„Diese Akte selbst sind vergegenwärtigender Art und weisen in sich selbst auf ein anderes – ursprüngliches Bewußtsein hin: Das Bewußtsein vom eigenen inneren Sein und Leben, die *Eigenerfahrung*.“⁴¹⁹

Die Charakterisierung der Ausdruckserscheinungen

Der Körper des anderen gibt als solcher noch keine Hinweise auf das, was das Ichsein⁴²⁰ der Person als solche ausmacht.⁴²¹ Das Innenleben des Menschen existiert aber nicht isoliert in sich, sondern zeigt sich leiblich im Ausdruck:

„Der Ausdruck oder deutlicher noch das Ausdrückende, das ist eine gewisse äußere Beschaffenheit des Leibes (‚Schnitt‘ des Gesichtes, Klang der Stimme und dgl.) und bestimmte Veränderungen, die sich zeigen (Mienenspiel etc.). Das Ausgedrückte ist das ‚Innere‘ der Person (ihre aktuellen Zuständlichkeiten wie Freude, Trauer usw. und ihr ‚Charakter‘). *Beides – Ausdruck und Ausgedrücktes – bilden eine konkrete Einheit, die nur abstraktiv zu trennen ist: das eine ist nicht bloßes Äußeres, sondern beseeltes Äußeres, das andere nicht bloßes Inneres, sondern sichtbar zu Tage tretendes Inneres.* ... Und wie ein motivierendes Erlebnis (z.B. ein Gefühl) durch seinen *Sinn* vorschreibt, welches, eventuell welche (wenn mehrere Möglichkeiten bestehen) anderen (z.B. was für Willensakte) aus ihm hervorgehen

⁴¹⁷ Stein, EPh, S. 176.

⁴¹⁸ Stein, EPh, S. 175.

⁴¹⁹ Stein, EPh, S. 175.

⁴²⁰ Vgl.: Stein, EPh, S. 158/159: Neben der „reinen Ichheit“ auch „die Stetigkeit des geistigen Gerichtetseins“, „die ganze Skala der Gefühle Zorn, Freude und Trauer“, „Stolz und Güte und Edelmut und [...] auch die ‚ganz persönliche‘ Weise, wie dieser Mensch gütig und liebevoll oder abweisend ist“.

⁴²¹ Vgl.: Stein, EPh, S. 149: „So wie ein Ding als Ganzes für jeden Wahrnehmungsakt leibhaft und selbst dasteht, ohne daß von den ‚eigentlich‘ gesehenen Seiten auf die ‚mitgesehenen‘ geschlossen wurde, so ‚sehen‘ wir auch die Person, mit allem, was zu ihr gehört, mit Leib und Seele, mit ihren aktuellen Zuständlichkeiten und ihren dauernden Eigenschaften, ohne etwa vom Vorhandensein des Körpers auf das Vorhandensein dessen zu schließen, was die Person als solche ausmacht.“

können, so besteht auch zwischen dem Innenleben und seinem Ausdruck ein innerer, ein Sinnzusammenhang.“⁴²²

Der Begriff „Ausdruck“ ist umfassend zu verstehen und berücksichtigt eine ganzheitliche Betrachtungsweise: Nicht nur der Gesichtsausdruck, sondern auch der Klang der Stimme, der Tonfall, die Mimik, der Ausdruck der Augen und insgesamt die Beschaffenheit des Leibkörpers sind maßgeblich. Das Seelische bildet eine Einheit mit dem gesamten Leiblichen.⁴²³ Die Ausdruckserscheinungen gehen aus den Erlebnissen des Individuums hervor und sind damit

„ein Hineinreichen des Geistes in die physische Welt, ein ‚Sichtbarwerden‘ des Geistes im Leibe, ermöglicht durch die psychische Realität, die den Akten als Erlebnisse eines psychophysischen Individuums zukommt, und die Wirksamkeit auf die physische Natur in sich schließt.“⁴²⁴

Bei der Betrachtung der Ausdruckserscheinungen ist die Ich-Struktur des Menschen zu berücksichtigen, die ihm die Freiheit gibt, auch den Ausdruck zu gestalten. Zum einen dadurch, dass das Ich den Charakter gestalten kann, der sich im Ausdruck zeigt; zum anderen dadurch, dass Ausdruckserscheinungen willentlich zugelassen, hervorgebracht, zurückgehalten oder auch fälschlich erzeugt werden können.⁴²⁵

Die typischen Züge und die persönliche Eigenart einer Persönlichkeit finden auch ihren Ausdruck in den Handlungen der Person, da jede Willens-, aber auch jede Triebhandlung, ihren Ursprung in der Seele des Menschen hat und somit der „Stempel der persönlichen Eigenart“⁴²⁶ in den Handlungen und Werken sichtbar wird.

⁴²² Stein, EPh, S. 122. (Hervorhebung: C.H.) Vgl. auch: Stein, EPh, S. 142: „Güte, Edelmut, Stolz, Energie prägen sich in den Gesichtszügen aus, aber auch in Gang und Haltung und der ganzen Art und Weise, den Körper zu bewegen. Und wiederum ist es sowohl das allgemeine dieser Eigenschaften, was sich Ausdruck verschafft, als das schlechthin Einzigartige, die individuelle Note, die sie an sich tragen: die ‚persönliche Eigenart‘“.

⁴²³ Vgl.: Stein, EPh, S. 159.

⁴²⁴ Stein, PE, S. 102.

⁴²⁵ Vgl.: Stein, EPh, S. 143.

⁴²⁶ Stein, EPh, S. 143. Vgl.: Stein, EES, S. 145: „Und so ist auch das lebendige Verhalten keine ‚bloße Oberfläche‘, sondern in der Tiefe des Wesens verwurzelt.“

Die Bedeutung der Ausdruckserscheinungen

Somit ist es möglich, am anderen sinnliche Eigenschaften und Charaktereigenschaften wahrzunehmen und damit zur „Erfahrung von fremden Bewußtsein“⁴²⁷ zu gelangen. Dabei ist das, was man wahrnimmt, was originär für den anderen gegeben ist, nicht-originär für einen selbst gegeben.⁴²⁸ Originär dagegen ist einem die Ausdruckserscheinung gegeben. Mittels „Einführung“ ist es möglich, vom Ausdruck – phänomenologisch wahrgenommen – Hinweise auf das Wesen der Person zu bekommen:

„Gewisse Formen des anschaulich erscheinenden Leibes sowie ihre Bewegungen und Veränderungen haben die Eigentümlichkeit, das wache Ichleben, die Eigenschaften und die individuelle Eigenart nicht nur auf die Weise ‚miterscheinen‘ zu lassen, wie die Empfindsamkeit zur Gegebenheit kommt, sondern zum Ausdruck zu bringen.“⁴²⁹

*Der Blick des Betrachters ist nicht auf die Ausdruckserscheinung, sondern auf das, was sie zum Ausdruck bringt, gerichtet.*⁴³⁰

Der Ausdruck erlaubt somit einen Zugang zum Innenleben der Person, denn die

„äußere Erscheinung drückt das Innenleben nicht nur aus, sondern ‚entspricht‘ ihm auch in dem Sinne, daß Äußeres und Inneres ein Gemeinsames aufweisen, das sie als zueinander ‚passend‘ erscheinen und das Äußere zum ‚Bild‘ des Inneren werden läßt. [...] Wie in der Bildfigur, ohne daß sie selbst gegenständlich wird, die abgebildete Person als gleichsam selbst gegenwärtig erscheint, so steht auch das im Ausdruck zutage tretende Seelenleben als selbst gegenwärtig vor uns. Wie weit das Bild ‚getreu‘ ist, das ermessen wir, wenn wir es mit dem Abgebildeten selbst vergleichen, wie es in einer Wahrnehmung oder auch in einer klaren Erinnerung vor Augen steht.“⁴³¹

Somit hat das Erfassen der Ausdruckserscheinungen einen „lebendig-anschaulichen Charakter [...], der das ausgedrückte Seelenleben in voller Leibhaftigkeit wie eine Wahrnehmungsgegebenheit erscheinen läßt.“⁴³²

⁴²⁷ Stein, PE, S. 14. (Hervorhebung: C.H.).

⁴²⁸ Vgl.: Stein, PE, S. 69.

⁴²⁹ Stein, EPh, S. 158.

⁴³⁰ Vgl.: Stein, EPh, S. 159.

⁴³¹ Stein, EPh, S. 161.

⁴³² Stein, EPh, S. 161.

Der Vollzug der Einfühlung

Einfühlung speist sich zum einen aus der Wahrnehmung der Ausdruckserscheinungen, aber auch aus der Tatsache, dass man das geistige Leben des anderen als gegeben voraussetzt. Damit schreibt man diesem geistigen Leben auch die dazugehörigen Korrelate zu, auch wenn sie sich – zum Teil naturgemäß – nicht im Ausdruck zeigen. *So kann man davon ausgehen, dass der andere z.B. ebenfalls eine – individuell spezifische – Wahrnehmung von Welt hat.*⁴³³ Damit werden dem anderen „zugleich bestimmte seelische ‚Vermögen‘, die sinnliche Beschaffenheit, [...], Auffassungsfähigkeit usw. zugeschrieben“⁴³⁴, die ebenfalls einfühlend vergegenwärtigt werden können.⁴³⁵

Es ist einem anderen grundsätzlich nicht möglich, den handlungs- bzw. ausdrucksleitenden Impuls eines Menschen zu sehen, zu hören, ihn selbst zu vollziehen oder dessen bewusst zu sein. Es ist aber möglich, „diesen leer erfaßten Lebensvorgang [...] in einem *vergegenwärtigten Bewußtsein* zur Anschauung bringen.“⁴³⁶

Dabei besitzt die *Einfühlung einen originären Charakter*⁴³⁷, sie

ist als Vergegenwärtigung ein ursprüngliches Erlebnis, eine gegenwärtige Wirklichkeit. Das, was sie vergegenwärtigt, aber ist nicht eine vergangene oder künftige eigene ‚Impression‘, sondern eine gegenwärtige ursprüngliche Lebensregung eines anderen, die in keiner kontinuierlichen Verbindung mit meinem Erleben steht und nicht mit ihm zur Deckung zu bringen ist. Ich versetze mich in den wahrgenommenen Körper hinein, als ob ich sein Lebensmittelpunkt wäre, und vollziehe ‚gleichsam‘ einen Impuls von der Art, daß er eine – ‚gleichsam‘ von innen her wahrgenommene – Bewegung auslösen könnte, die mit der äußerlich wahrgenommenen zur Deckung zu bringen wäre. Wäre die einfühlende

⁴³³ Vgl.: Stein, EPh, S. 166.

⁴³⁴ Stein, EPh, S. 167.

⁴³⁵ Voraussetzung für die Einfühlung ist in jedem individuellen Fall „das innere ‚Betroffensein‘, die lebendige Verbindung“ mit dem anderen. Stein, EPh, S. 170.

⁴³⁶ Stein, EPh, S. 150. Stein nennt an dieser Stelle „dieses vergegenwärtigende Bewußtsein (in Übereinstimmung mit der herkömmlichen Ausdrucksweise, aber ohne Anlehnung an irgendeine der bestehenden Theorien über die Erfahrung von fremden Seelenleben) *Einfühlung*“. In einer Fußnote merkt sie hier an: „In meiner Dissertation ‚Zum Problem der Einfühlung‘ habe ich das Wort in einem weiteren Sinne gebraucht: nämlich sowohl für die konkrete Wahrnehmung der Person als für die Vergegenwärtigung, die das nicht eigentlich Wahrnehmbare veranschaulicht.“

⁴³⁷ Im Unterschied zu Erinnerung, Erwartung und Phantasie, wo nur der Vollzug originären Gehalt, nicht aber das, was vollzogen – erinnert, erwartet, phantasiert – wird. Vgl.: Stein, EPh, S. 151.

Vergegenwärtigung nicht durch die äußere Wahrnehmung motiviert, so würde sie sich nicht von der Phantasie unterscheiden. So aber hat sie an dem Setzungscharakter der motivierenden Auffassung teil. Soweit der Gehalt der äußeren Wahrnehmung und der Einfühlung miteinander ‚stimmen‘, soweit betrachte ich die ursprüngliche Lebensregung, die ich mir einfühlend zu veranschaulichen suche, als Wirklichkeit.“⁴³⁸

Die Wahrnehmung des reinen Bewusstseins

Eine Wahrnehmung des reinen Bewusstseins muss aber noch komplexere Zusammenhänge berücksichtigen, denn die psychischen Zuständlichkeiten, die man somit wahrnehmen kann, unterliegen der Beeinflussung durch die Realität. Aus diesem Grund muss man auch bei der Einfühlung die phänomenologische Reduktion anwenden, wenn man zum reinen Bewusstsein gelangen will, denn diese

„psychischen Zuständlichkeiten nun lassen sich in der einfühlenden Vergegenwärtigung, bzw. in der Reflexion *in* der Einfühlung, aus allen Verflechtungen der Realität loslösen – von den ‚äußeren Umständen‘, unter denen sie hervortreten, von den dauernden Eigenschaften, die sie bekunden – und in Reinheit, ausschließlich auf ihren immanenten Gehalt hin, betrachten: als *reines Bewußtsein*.“⁴³⁹

Bei diesem wahrgenommenen reinen Bewußtsein handelt es sich aber nur um eine Zuschreibung, für die es keine Sicherheit gibt und die evtl. revidiert werden muss.⁴⁴⁰ *Auch wenn man davon ausgehen kann, dass eine gewisse Vernunftgesetzlichkeit auch eine gewisse Zuverlässigkeit bieten kann,*⁴⁴¹

„gilt von diesem eingefühlten reinen Bewußtsein dasselbe wie von dem gesamten Einfühlungsbestande. Wir können es dem wahrgenommenen psychischen Individuum zuschreiben, sofern dessen äußere Erscheinung eben die Mitwahrnehmung eines Bewußtseins motiviert, aber auf die Gefahr hin, daß künftige Erfahrung zur Durchstreichung dieser Setzung führt. Und auch wenn die Setzung sich unwidersprochen durchhält, haben wir keine Gewähr dafür, daß das Bewußtsein, das wir als existierend ansetzen, über den ihn wesensmäßig zukommenden Bestand hinaus so beschaffen ist, wie wir es einfühlend vergegenwärtigen.“⁴⁴²

⁴³⁸ Stein, EPh, S. 151/152.

⁴³⁹ Stein, EPh, S. 157.

⁴⁴⁰ Vgl.: Stein, EPh, S. 157/158.

⁴⁴¹ Vgl.: Stein, EPh, S. 162: „Die Akte in ihrem Zusammenhang und in ihrem Verhältnis zu ihren Korrelaten unterstehen einer allgemeinen Vernunftgesetzlichkeit, und die Übereinstimmung eines Aktes mit dieser Gesetzlichkeit bietet eine Gewähr für seine Möglichkeit und ein Motiv für seine Setzung, wenn auch kein völlig zureichendes.“

⁴⁴² Stein, EPh, S. 157/158.

Die Bedeutung der Einfühlung für die eigene Weltsicht

Indem man sich bewusst auf die Einfühlung einlässt, muss man davon ausgehen, *dass nicht die Welt, wohl aber die Wahrnehmung der Welt und damit das Weltbild des anderen vom eigenen verschieden ist*. Einmal, weil der andere einen anderen Standpunkt in der Welt einnimmt – räumlich wie ideell gesehen –, aber auch, weil auf Grund der unterschiedlichen Beschaffenheit der physischen Gegebenheiten des Individuums die Wahrnehmung von Welt differiert.⁴⁴³

„Damit erweist sich die Welterscheinung als abhängig vom individuellen Bewußtsein, die erscheinende Welt aber – die dieselbe bleibt, wie und wem immer sie erscheint – als bewußtseinsunabhängig.“⁴⁴⁴

Zwar hat der Mensch ein „ursprüngliches Bewußtsein vom persönlichen Ich“⁴⁴⁵, auch ohne dass er bewusst sein Seelenleben reflektieren muss; dennoch ist nicht nur die Sicht auf die übrige Welt, auch der Blick auf sich selbst letztlich erst durch Einfühlung möglich.⁴⁴⁶ Ähnlich wie bei den Überlegungen zum Leib als Orientierungszentrum, bei dem „die Konstitution des fremden Individuums Bedingung war für die volle Konstitution des eigenen“⁴⁴⁷, ist auch für die Erfassung des eigenen seelischen Ichs die einführende Betrachtung des anderen erforderlich, denn die „ursprüngliche naive Haltung des Subjekts ist das Aufgehen in seinem Erleben, ohne es zum Objekt zu machen.“⁴⁴⁸ Dies findet aber bei der Wahrnehmung eines fremden Individuums statt:

„Indem ich es nun als ‚meinesgleichen‘ auffasse, komme ich dazu, mich selbst als ein Objekt gleich ihm zu betrachten. Einmal in ‚reflexiver Sympathie‘, indem ich einführend die Akte erfasse, in denen sich ihm mein Individuum konstituiert. Von seinem ‚Standpunkt‘ aus blicke ich durch meinen leiblichen Ausdruck auf jenes ‚höhere Seelenleben‘ hin, das sich darin kundgibt, und die seelischen Eigenschaften, die sich darin verraten. So gewinne ich das ‚Bild‘, das der andere von mir hat, richtiger gesagt, die Erscheinungen, in denen ich mich ihm darstelle.“⁴⁴⁹

⁴⁴³ Vgl.: Stein, PE, S. 70. Vgl. auch: Stein, EPh, S. 166/167.

⁴⁴⁴ Stein, PE, S. 72.

⁴⁴⁵ Stein, EPh, S. 176.

⁴⁴⁶ Vgl.: Stein, PE, S. 71.

⁴⁴⁷ Stein, PE, S. 99.

⁴⁴⁸ Stein, PE, S. 99/100.

⁴⁴⁹ Stein, PE, S. 100.

Das Bild, das der andere von einer Person hat, kann von der Wirklichkeit abweichen und findet sein Korrektiv in der Tatsache, dass als Subjekt des Erlebens die Erfahrungen für die Person originär sind und damit auch die Erfassung der Eigenschaften originär ist. *So gewinnt man ein Selbstverständnis seiner eigenen Person, was wiederum Grundlage für das Verständnis anderer Personen ist, denn „nur wer sich selbst als Person, als sinnvolles Ganzes erlebt, kann andere Personen verstehen.“*⁴⁵⁰

Der Einfluss der Einfühlung auf die Konstitution der eigenen Person ist nicht nur für die Selbsterkenntnis, sondern auch für die Selbstbewertung gegeben:

„Da das Werterleben fundierend für den Eigenwert ist, so eröffnet sich mit den in Einfühlung gewonnenen neuen Werten zugleich der Blick auf unbekannte Werte der eigenen Person. Indem wir einfühlend auf uns verschlossene Wertbereiche stoßen, werden wir uns eines eigenen Mangels oder Unwerts bewußt. Jedes Erfassen andersartiger Personen kann zum Fundament eines Wertvergleichs werden. Und da im Akt des Vorziehens oder Nachsetzens oft Werte zur Gegebenheit kommen, die für sich unbemerkt bleiben, lernen wir uns selbst mitunter dadurch richtig einschätzen, daß wir uns als höher- oder geringerwertig im Vergleich zu anderen erleben.“⁴⁵¹

Die Grenzen und Möglichkeiten der Einfühlung

Die Einfühlung stößt an Grenzen, nicht jede Wahrnehmung eines anderen kann man „ihrem vollen Bestande nach in *glaubwürdiger* Weise einfühlend veranschaulichen.“⁴⁵² Diese Grenze liegt zum einen in der Person des Wahrnehmenden selbst:

„Nur, was sie [, die Wahrnehmungen] *wesensgesetzlich* mit den meinen gemein haben, was ihnen als Wahrnehmungen oder überhaupt Anschauungen – und näher als Anschauungen eben dieses Gegenstandes – *notwendig* zukommt, das kann ich mit Gewißheit von ihnen aussagen, und das unabhängig davon, ob ihre Setzung selbst eine rechtmäßige ist oder nicht.“⁴⁵³

Weiter sind nicht alle Schichten einer Persönlichkeit in einem Erlebnis gleich klar wahrzunehmen. „Darum kann manches, was dem Erleben

⁴⁵⁰ Stein, PE, S. 129. (Hervorhebung: C.H.) Stein gibt hier Dilthey als Bezug für diesen Gedanken an.

⁴⁵¹ Stein, PE, S. 130.

⁴⁵² Stein, EPh, S. 166.

⁴⁵³ Stein, EPh, S. 166. Vgl. auch: Stein, EPh, S. 161/162.

einwohnt, nicht voll miterlebt werden.“⁴⁵⁴ Eine weitere Täuschungsquelle ist in der Tatsache gegeben, dass es sich bei der Wahrnehmung um einen transzendenten Vorgang handelt,⁴⁵⁵ *das, was nicht unmittelbar zugänglich ist, wird ergänzt* – für die Richtigkeit der Ergänzung besteht aber keine Sicherheit.⁴⁵⁶ Ebenso wenig dafür, dass das, was man als Ausdruck wahrnimmt, auch Ausdruck eines auslösenden Erlebnisses ist.⁴⁵⁷

Besonders schwierig ist laut Stein der in der Person des Einfühlenden selbst wurzelnde Widerspruch zu lösen: Trotz phänomenologischer Reduktion ist es doch ein „Ich“, das die Wahrnehmung vollzieht und damit ist der Anspruch, die Person des anderen als solche wahrzunehmen, problematisch. Denn, und hier bezieht sich Stein auf Ranke, das

„Selbst‘ ist die individuelle Erlebnisstruktur; in ihr erkennt der große Meister des Verstehens die Täuschungsquelle, von der uns Gefahr droht. Wenn wir sie als Maßstab nehmen, dann sperren wir uns ein ins Gefängnis unserer Eigenart; die andern werden uns zu Rätseln oder, was noch schlimmer ist, wir modeln sie um nach unserem Bilde und fälschen so die historische Wahrheit.“⁴⁵⁸

Es ist also nach einem Raster zu suchen, das die Einfühlung auf eine gesichertere Grundlage stellt.

Die Stimmigkeit mit äußerer Wahrnehmung

Eine Möglichkeit zur Absicherung der Einfühlung besteht in der beständigen Bestätigung und der gegebenenfalls erforderlichen Berichtigung durch die *äußere Wahrnehmung*⁴⁵⁹, denn „auch die klarste Einfühlung verbirgt nur die Möglichkeit eines entsprechenden ursprünglichen Lebensvorgangs und hat ohne die Bekräftigung durch äußere Wahr-

⁴⁵⁴ Stein, Eph, S. 177. „Aber eine eigentliche Täuschung – ein vermeintliches Erleben von etwas, was tatsächlich nicht vorhanden ist – kann hier nicht vorkommen, weil die ‚Meinung‘ des Bewußtseins nicht über das Erlebnis hinausgreift, das es zum Bewußtsein bringt.“ (a.a.O., S. 177).

⁴⁵⁵ Vgl.: Stein, Eph, S. 153. Unter „transzendenten Vorgang“ versteht Stein: „es wird immer mehr wahrgenommen, als ‚eigentlich gegeben ist‘; das bedeutet im einen Falle: mehr als durch sinnliche Daten repräsentiert ist, im andern: mehr als durch den aktuellen Erlebnisstand verbürgt ist.“ Stein, Eph, S. 186.

⁴⁵⁶ Vgl.: Stein, Eph, S. 197.

⁴⁵⁷ Vgl.: Stein, Eph, S. 197/198.

⁴⁵⁸ Stein, PE, S. 129.

⁴⁵⁹ Vgl.: Stein, Eph, S. 153.

nehmung keinerlei Erfahrungsgeltung.“⁴⁶⁰ Aber auch unter dieser Voraussetzung relativiert Stein die Möglichkeiten der vernunftgemäßen Erfassung der Person:

„Menschen sind Personen von *individueller Eigenart*; und die Auffassung, die sie voneinander haben, ist keine reine Verstandessache, es ist meist eine mehr oder minder tiefgehende innere Auseinandersetzung, mindestens liegt ein Ansatz dazu in jeder lebendigen Begegnung.“⁴⁶¹

Korrektiv durch die Sinn- und Vernunftgesetzlichkeit

*Bei aller individuellen Eigenart unterliegt der Mensch als empirische Person nicht nur Kausalgesetzen, wie jedes Phänomen; als geistige Person unterliegt er Sinn- und Vernunftgesetzen.*⁴⁶² Jede Handlung einer Person bildet „eine Verständnis- oder Sinneinheit, weil die sie konstituierenden Teilerlebnisse in einem erlebbaren Zusammenhange stehen.“⁴⁶³ Da der Ausdruck auf etwas verweist, das ausgedrückt wird, ist es möglich, durch das Wahrnehmen und Erkennen der Sinnzusammenhänge die Korrelation Ausdruck – Sinn auf Stimmigkeit zu prüfen. „Was die Einheit eines Sinnes aufheben würde, das muss auf Täuschung beruhen.“⁴⁶⁴

Weiter ist es der Blick auf die Gesamtstruktur der Eigenschaften und Handlungen einer Person, der korrigierend wirkt:

„Feinste Empfänglichkeit für ethische Werte und ein Wille, der sie völlig unberücksichtigt läßt und sich nur von sinnlichen Triebfedern leiten läßt, stimmen nicht zusammen in der Einheit des Sinnes, sind unverständlich. Und so heißt auch eine Handlung verstehen, nicht bloß sie als einzelnes Erlebnis einfühlend vollziehen, sondern sie als aus der Gesamtstruktur der Person sinnvoll hervorgehend erleben.“⁴⁶⁵

⁴⁶⁰ Stein, EPh, S. 154/155.

⁴⁶¹ Stein, AMP, S. 31.

⁴⁶² In Abgrenzung zu den Kausalgesetzen, denen die Person von ihrer Natur her unterliegt. Vgl.: Stein, PE, S. 125.

⁴⁶³ Stein, PE, S. 95.

⁴⁶⁴ Stein, PE, S. 96. Stein führt hier als Beispiel an, dass ein Verletzter den Schmerz auch in seiner Miene ausdrückt oder dass z.B. Erröten sich aus dem Sinnzusammenhang erklärt: Scham oder Zorn? Auch sei „der ‚echte‘ vom ‚falschen‘ Ausdruck unterscheiden“ (Stein, PE, S. 97) und somit eine weitere Täuschungsmöglichkeit ausgeschlossen.

⁴⁶⁵ Stein, PE, S. 125. Vergleichbar hierzu ist die Argumentation Steins im Falle sich widersprechender Charaktereigenschaften. Zwar kann ich mich über meinen Charakter täuschen, aber eine „Entlarvung dieser Täuschung ist dadurch möglich, daß bei ‚echten‘ Erlebnissen die wahrgenommenen Charaktereigenschaften mit der ursprünglich erleb-

Korrektiv durch Eigenerfahrung – Der Analogieschluss

Die Person, die einer anderen Person gegenübersteht, ist nicht nur eine „andere“; aus der eigenen Ich-Identität heraus, schließt sie auf das „Ich“ des „Du“:

„Im Anblick eines anderen Menschen aber kann der Mensch, der sich selbst als ‚Ich‘ begreift, ein ‚Du‘ erkennen, ein *„selbstherrliches, waches Ich“*⁴⁶⁶.

Zwar ist die Wahrnehmung des Ausdrucks Basis der Einfühlung; diese ermöglicht zunächst aber nur den Zugang zur Person des anderen. Um eine Aussage über das Korrelat des jeweiligen Ausdrucks machen zu können, ist man dagegen auf die Eigenerfahrung angewiesen.

„Nur indem wir *die eigene Person als Analogon der fremden auffassen*, können wir uns diese ihr zugehörigen Momente in einer Vergegenwärtigung zu anschaulicher Gegebenheit bringen.“⁴⁶⁷

Denn die

„einfühlende Vergegenwärtigung des ausgedrückten Seelenlebens wie seines Ausdrucks ‚von innen her‘ weist auf eigenes Erleben als auf ihren ‚Ursprung‘ zurück.“⁴⁶⁸

Zudem ermöglicht die „Freiheit der Phantasie“⁴⁶⁹ einfühlende Erfassung der anderen Person auch über das eigene Erleben und die eigene Erfahrung hinaus. In jedem Fall ist es

„die Heraushebung des Typisch-Gemeinsamen in der fremden und der eigenen Bewegung, die jene als ein Analogon dieser erscheinen läßt und die Mitauffassung einer analogen ‚inneren Ergänzung‘ des äußerlich Wahrgenommenen verständlich macht“.⁴⁷⁰

ten Eigenart zur Deckung kommen, bei unechten dagegen nicht. Denn das macht eben jene Wurzellosigkeit und innere Hohlheit der unechten Gefühle aus, daß in ihnen [...] die Seele nicht lebt und erlebt wird. Die ‚Entlarvung‘ erfolgt also durch einen Widerstreit zwischen ursprünglich Erlebtem und Wahrgenommenem, eventuell auch durch einen Widerstreit verschiedener Wahrnehmungen. Denn wenn zwei Wahrnehmungen mir Eigenschaften verraten, die miteinander unverträglich sind, so muß eine von ihnen ‚durchstrichen‘ werden.“ (Stein, EPh, S. 179). Vgl. auch: Stein, PE, S. 98: „ein wahrhaft gütiger Mensch kann nicht rachsüchtig sein, ein mitleidiger nicht grausam“ sein.

⁴⁶⁶ Stein, AMP, S. 78.

⁴⁶⁷ Stein, EPh, S. 199. (Hervorhebung: C.H.).

⁴⁶⁸ Stein, EPh, S. 163/164.

⁴⁶⁹ Stein, EPh, S. 164.

⁴⁷⁰ Stein, EPh, S. 152/153. Edith Stein ergänzt: „diese Heraushebung ist nicht als ein eigener Akt, sondern als eine Komponente der einheitlichen Auffassung anzusehen. Es besteht aber die Möglichkeit, sie als selbständigen Akt zu vollziehen und aus der Gege-

Daher ist für die Erfassung der Person in ihrer Gesamtheit, in ihrem Kern⁴⁷¹, neben der Fremderfahrung, die Eigenerfahrung unabdinglich.⁴⁷² Nur so ist ein Analogieschluss⁴⁷³ möglich, wird die Erfassung der *Relation Psyche - Leib*⁴⁷⁴ umfassend gewährleistet und kann die unterschiedliche Bedeutung des Ausdrucks für die Eigen- bzw. Fremderfahrung⁴⁷⁵ erfasst werden.

Der Analogieschluss ist legitim, wenn man den wahrnehmbaren leiblichen Ausdruck als äußerlich sichtbares Zeichen eines Inneren auffasst. Aber:

benheit eines typisch gemeinsamen Teils auf das Vorhandensein einer analogen Ergänzung zu schließen. Hier liegt ein berechtigter Kern der Analogieausschlußtheorie.“

⁴⁷¹ Vgl.: Stein, EPh, S. 199: „Auf alle Fälle sehen wir, daß eine voll-anschauliche Gegebenheit von Personen – sei es die eigene, seien es fremde – nur möglich ist, wenn Eigenerfahrung und Fremderfahrung ineinander greifen und sich wechselseitig ergänzen. Speziell die Einheit der Person tritt uns nur auf Grund dieses Zusammenwirkens entgegen. Was wir den *Kern* der Person nannten, die Bildungswurzel, aus der heraus ihr gesamtes inneres und äußeres Sein sich einheitlich gestaltet, das können wir nicht auffinden, wenn wir die einzelnen Auffassungskomponenten isolieren, wir werden nur durch die Betrachtung der Einheit, in der die verschiedenen Komponenten ineinander greifen, darauf hingeführt.“

⁴⁷² „Zunächst erscheint der *Körper* der Person, solange nur Eigenerfahrung vorliegt, als ein einzigartiges Ding und nicht als Analogon aller anderen Dinge.“ (Stein, EPh, S. 198).

⁴⁷³ Vgl.: Stein, EPh, S. 199: „Zu der prinzipiellen Ergänzungsbedürftigkeit der Eigenerfahrung durch die Fremderfahrung kommt noch eine faktische. Das ‚Natürliche‘ ist für jede Person das unreflektierte Aufgehen in ihrem eigenen Erleben. Sie ‚weiß‘ von sich, wenn wir sie isoliert und ohne Fremderfahrung denken, nur in Form ihres ursprünglichen Bewußtseins. Reflexion und innere Wahrnehmung sind das Analogon der Fremdwahrnehmung; sich selbst wahrnehmen, sich selbst zum Gegenstande machen, das heißt: sich selbst so betrachten, wie man die anderen betrachtet. Man würde nicht ‚darauf verfallen‘, wenn man nicht das Bild fremder Personen vor Augen hätte.“

⁴⁷⁴ „Was den Leib und seine Einheit mit der ‚Seele‘ anbelangt, so ist beides zwar in Eigenerfahrung gegeben, aber es fehlt jenes eigentümliche Beschlossensein der Seele im Leibe, das zu unserem Bilde des Menschen und des animalischen Wesens überhaupt gehört. Der Leib erscheint als ein Annex des Innenlebens, in den es hineinstrahlt, sich hineingießt, aber nicht als Hülle, die es umschließt und räumlich bindet. Wir sagen von der Psyche der Person (und man kann es auch von ihrem Ich und Bewußtsein sagen), sie sei dort, wo sich der Leib befinde. In Eigenerfahrung gilt das Umgekehrte. Wo ich bin, da ist auch mein Leib. In diesem Fall ist das ‚dort‘ der Nullpunkt, in jenem irgendein Ort im objektiven Raum.“ (Stein, EPh, S. 198).

⁴⁷⁵ „Auch der Ausdrucksleib erscheint in der Eigenerfahrung in anderer Weise, als wir ihn früher schilderten. Zwar haben wir ein bewußtes Hineinwirken des Innenlebens in den Leib und eine Wahrnehmung von Leibesveränderungen, die sie mit eben jenen Auswirkungen des Innenlebens in eines setzt. Aber für die Eigenerfahrung ‚spricht‘ nicht eigentlich das Innere aus dem Äußeren.“ (Stein, EPh, S. 199).

„Der Analogieschluß tritt an Stelle der vielleicht versagenden Einfühlung und ergibt nicht Erfahrung, sondern eine mehr oder minder wahrscheinliche Erkenntnis des fremden Erlebnisses.“⁴⁷⁶

Das „Schließen von sich auf andere“⁴⁷⁷ ermöglicht somit nicht grundsätzlich die Kenntnis des anderen, es besteht die Gefahr von Trugschlüssen.

„Um solchen Irrtümern und Täuschungen vorzubeugen, bedarf es einer ständigen Leitung der Einfühlung durch die äußere Wahrnehmung, die Konstitution des fremden Individuums ist durchaus fundiert auf die Konstitution des Körpers.“⁴⁷⁸

Die Einfühlung, die von der Wahrnehmung ausgeht, ist nicht denkbar ohne Sinnesleistung. Dies ist eine Erkenntnis, an der sich die Phänomenologie mit der Scholastik des Thomas von Aquin trifft, wie Stein selbst herausarbeitet.⁴⁷⁹ Alle menschliche Erkenntnis beginnt nach Thomas von Aquin mit den Sinnen und „alle natürliche Erkenntnis wird durch die intellektuelle Bearbeitung sinnlichen Materials gewonnen.“⁴⁸⁰ Dieses Verständnis der natürlichen Erkenntnis bildet die Brücke zur thomistischen Anthropologie, die über die natürliche Erkenntnis hinaus auf übernatürliche Erkenntnis zurückgreift.

3.2.2 Die christliche Philosophie als Erkenntnisweg Steins

Steins Anthropologie muss vor dem Hintergrund ihrer Biographie gesehen werden. Ihre wissenschaftliche Arbeit beginnt sie als Philosophin, als *Phänomenologin*. Spielt zunächst die Religion keinerlei Rolle, nimmt sie doch in Göttingen *Glauben als Phänomen* wahr,⁴⁸¹ ohne allerdings persönliche Konsequenzen zu ziehen. Jedoch weist bereits ihre Dissertation auf ihre *Offenheit in der Gottesfrage* hin,⁴⁸² bis in ihrem Hauptwerk „Endliches und ewiges Sein“ der Phänomenologie letztlich nur noch eine unterstützende Funktion zukommt, bis die Phänomenologie für Stein zur „handmaiden of Thomism“⁴⁸³ wird. Dies bedeutet nicht unbe-

⁴⁷⁶ Stein, PE, S. 29.

⁴⁷⁷ Stein, PE, S. 99.

⁴⁷⁸ Stein, PE, S. 99.

⁴⁷⁹ Vgl.: Stein, Was ist Philosophie?, S. 38.

⁴⁸⁰ Stein, Was ist Philosophie?, S. 38.

⁴⁸¹ Vgl.: Stein, LJF, S. 211. Vgl.: 3.1.2: Der Glaubensweg Steins.

⁴⁸² Vgl.: Stein, PE, S. 11.

⁴⁸³ Spiegelberg, 1982, S. 238.

dingt eine Absage an philosophisches Vorgehen, verbindet sich doch gerade mit Thomas von Aquin zu seiner Zeit eine neue Wertschätzung der Philosophie. Ihm wird das Verdienst zugeschrieben, „das Denken aus der theologischen Bevormundung herausgelöst zu haben, die Philosophie davon befreit zu haben, nur noch Magd der Theologie (die berühmte *ancilla theologiae*) zu sein“⁴⁸⁴. Der Bezug auf Thomas von Aquin schafft für Stein die Möglichkeit, die *philosophische Anthropologie durch eine theologische Anthropologie* zu ergänzen, ohne ihre bisherige philosophische Erkenntnis revidieren zu müssen.

3.2.2.1 Der Erkenntnisweg des Thomas von Aquin

Die *Vermittlung zwischen Philosophie und Theologie* ist auch das Thema des Thomas von Aquin. Die Schriften des Aristoteles – einschließlich der arabischen Kommentare rezipiert von Albertus Magnus⁴⁸⁵ – und die Tradition des kirchlichen Glaubens – Bibel, Kirchenväter und Konzilien – bestimmen bei Thomas von Aquin das erkenntnisleitende Interesse. Dabei steht es nicht in seiner Absicht, die beiden Gedankenwelten gegeneinander auszuspielen, sondern mit der scholastischen Methode zu neuen Erkenntnissen zu kommen. Es geht ihm darum, „das rationale Denken, das den überlieferten Lehrsätzen in begrifflicher Analyse ihren Sinn abzuringen, sie in ihrer Geltung näher zu bestimmen und womöglich in Einklang zu bringen sich bemühte“,⁴⁸⁶ zu nutzen.

Bei Augustinus, der vor Thomas von Aquin das christliche Denken bestimmte, war Erkenntnis eine Frage der Eingebung. Seine Illuminationslehre ging davon aus, dass alles in ewigen Gründen⁴⁸⁷ erkennbar sei.

⁴⁸⁴ Löwisch, Dieter-Jürgen, Thomas von Aquin, in: Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter, Jürgen (Hrsg.): *Philosophen als Pädagogen: Wichtige Entwürfe klassischer Denker*, Darmstadt, 2., erg. Aufl. 1998, S. 51. Z.B. in Stein, EES, S. 68, kann Steins phänomenologisches Vorgehen im Dienste des Thomismus am Beispiel der Freude nachvollzogen werden.

⁴⁸⁵ Vgl.: Mittelstraß, Bd. 3, 2004, S. 717.

⁴⁸⁶ Hirschberger, Johannes, *Geschichte der Philosophie*, Teil 1: Altertum und Mittelalter. Freiburg i.Br., Sonderausgabe 2007, S. 398/399.

⁴⁸⁷ Vgl.: Hirschberger, 2007, S. 469. Vgl. auch: Schmidl, Wolfgang, *Homo discens: Studien zur Pädagogischen Anthropologie bei Thomas von Aquin*, Wien 1987, (Österreichische Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse, Sitzungsberichte, 487. Band; Veröffentlichungen der Kommission für Philosophie und Pädagogik, Heft 22). S. 15/16. Im Unterschied zu Platons Anamnesis, wonach die Wiedererkennung und damit

Damit war Erkennen kein personaler Akt des Menschen: „es denkt in mir“ – „Gott denkt in mir“⁴⁸⁸. Anders Aristoteles: Erkennen ist ein personaler Akt: „ich denke die Welt“ – „ich erkenne die Welt“⁴⁸⁹. Damit erhält das natürliche Wissen gegenüber dem Glauben eine neue Position.

Thomas von Aquin vermittelt die beiden Positionen miteinander: Es hat

„einen gewissen Sinn, zu sagen, daß wir alles im göttlichen Licht erkennen, so wie es einen Sinn hat, wenn wir sagen, daß wir alles im Sonnenlicht erkennen. Aber sowenig wir die Welt erkennen, wenn wir nur in die Sonne schauen und nicht auch die materiellen Dinge selbst ansehen, so wenig kommt es zu einem Wissen, wenn wir nur an den ewigen Ideen teilhaben, wie die Platoniker glaubten, und darum brauchen wir die Sinneserkenntnis, wenn wir zu einem wahren Wissen gelangen wollen (S. th. I, 84, 5).“⁴⁹⁰

Erkennen ist nun ein personaler Akt, der vom vernunftbegabten und fehlbaren Menschen selbst vollführt wird, der nicht möglich ist, wenn man nur auf Gott sieht, der vielmehr die sinnliche Wahrnehmung benötigt, um zu wahren Wissen zu gelangen.

Die sinnliche Wahrnehmung, die Erfahrung, die der Mensch durch seine Sinne gewinnt, ist die Grundlage jeder Erkenntnis des Menschen – „sei es von der Welt oder von sich selbst“⁴⁹¹. Dies gilt von Anfang an: „Das erste, was von uns in diesem Leben erkannt wird, ist die Wesenheit der materiellen Dinge, die das Objekt unseres Erkennens bilden, wie oben schon oft gesagt wurde“⁴⁹². Damit sieht Thomas in den Dingen die Möglichkeit zur Erkenntnis und geht nicht mehr, wie Platon, von „angeborenen Ideen“ aus. Diese Vorstellung macht den Weg frei zur Berücksichtigung der Erkenntnisse der Wissenschaften.⁴⁹³

Der Verstand hat die Aufgabe, als „tätiger Verstand“ das, was ihm der „rezeptive oder mögliche Verstand“ zur Verfügung stellt, zu verarbeiten.

der Rückgriff auf eine Art vorgeburtlichen Wissens Grundlage theoretischen Wissenserwerbs sei (Mittelstraß, Bd. 1, 2004, S. 107), gilt aber für Augustinus, für den „christlicher Glaube und platonische Philosophie [...] eine Einheit bilden“ (Mittelstraß, Bd. 1, 2004, S. 219), dass es „ewige Grundwahrheiten“ gibt, die vom Menschen deswegen erkannt werden können, weil Gott durch sein Wort in der Heilsgeschichte „das Licht für [...] Erkenntnis“ (Mittelstraß, Bd. 2, 2004, S. 199) gibt.

⁴⁸⁸ Löwisch, 1998, S. 52.

⁴⁸⁹ Löwisch, 1998, S. 52.

⁴⁹⁰ Hirschberger, 2007, S. 469.

⁴⁹¹ Mittelstraß, Bd. 4, 2004, S. 301.

⁴⁹² S. th. I, 88, 3, zitiert nach: Hirschberger, 207, S. 469.

⁴⁹³ Vgl.: Mittelstraß, Bd. 4, 2004, S. 302.

Nur auf dieser Grundlage kann der Verstand zu Wahrheitserkenntnis kommen: „Auch für Thomas gilt, daß im Verstand nur sein kann, was zuvor in den Sinnen gewesen ist.“⁴⁹⁴ Aufgabe des Verstandes ist es, die ideelle Wesensgestalt des durch die Sinne Wahrgenommenen herauszuarbeiten, zu abstrahieren.⁴⁹⁵

Mit diesem Herausarbeiten der Wesensgestalt grenzt sich die Philosophie des Thomas von Aquin von einem Empirismus ab. Zwar nimmt der Einzelne mit den Sinnen wahr und mit dieser Sicht unterscheidet sich Thomas von Aquin klar von den Idealisten. Allerdings bleibt es nicht bei der empirischen Wahrnehmung.

„Es kann nicht gesagt werden, daß die sinnliche Erkenntnis die ganze und vollendete Ursache der geistigen Erkenntnis bilde; sie muß vielmehr nur als das Material für die Ursache dieser Erkenntnis betrachtet werden; und darum sei es ‚nicht zu verwundern, wenn die geistige Erkenntnis die Sinneserfahrung überschreitet‘ [...] Wir überschreiten die Sinneserfahrung! [...] Der Schritt darüberhinaus wird vollzogen durch den ‚tätigen Verstand‘. Er ist die eigentliche Wirkursache unserer Erkenntnis. Was er aus den Phantasmen der Sinneserfahrung heraushebt, sind echte Universalien, allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse.“⁴⁹⁶

Pure „ratio“? Auch Thomas von Aquin bewegt sich zwischen den beiden Polen der Scholastik: „Fides“ und „ratio“ – und trifft eine klare Entscheidung. Der Theologe Thomas entscheidet sich dafür,

„daß der Offenbarung und dem Glauben an sie der Primat gebührt und daß daher die menschliche Vernunft die Offenbarung auch niemals außer Kraft setzen kann oder korrigieren darf, doch stehen dieser Vernunft alle Erkenntnisse offen, die sich auf die Welt der Erfahrungen beziehen und für die keine zusätzliche Quelle des Wissens erforderlich ist. So kann die Vernunft zwar die Existenz Gottes erschließen, nicht aber seinen Heilsplan.“⁴⁹⁷

Damit gibt es für Thomas von Aquin „letzte Wahrheiten“, die sich der sinnlichen Erkenntnis verschließen, „die nur glaubbar, also nicht beweisbar sind“⁴⁹⁸: Dreieinigkeit, zeitliche Schöpfung der Welt, Erbschuld und Inkarnationslehre.

⁴⁹⁴ Tellkamp, Jörg Alejandro: Sinne, Gegenstände und Sensibilia: Zur Wahrnehmungslehre des Thomas von Aquin, Leiden, Boston, Köln 1999 (Studien und Texte zur Geistesgeschichte des Mittelalters, Bd. 66), S. 2.

⁴⁹⁵ Vgl.: Hirschberger, 2007, S. 512.

⁴⁹⁶ Hirschberger, 2007, S. 471.

⁴⁹⁷ Mittelstraß, Bd. 4, 2004, S. 300.

⁴⁹⁸ Löwisch, 1998, S. 52.

Dennoch: Als vernunftbegabtes Wesen ist der Mensch zu Erkenntnis fähig; ein Weg, zur Erkenntnis zu kommen, ist die Philosophie.⁴⁹⁹ Dabei sieht Thomas die vernunftgemäßen Erkenntnismöglichkeiten, soweit sie sich auf weltliche Dinge beziehen, als grundsätzlich menschlicher Erkenntnis zugänglich, unabhängig von göttlicher Gnade.⁵⁰⁰ Die Wirklichkeit der Welt und die Person werden somit in ihrem Eigenrecht anerkannt.⁵⁰¹

3.2.2.2 Der Erkenntnisweg des Thomas von Aquin in der Rezeption Steins

Die Lehre des Thomas von Aquin ist im 19. Jahrhundert von der katholischen Kirche als maßgebliche Basis christlicher Philosophie anerkannt und prägt die Neuscholastik im ausgehenden 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.⁵⁰²

Voraussetzung für Steins Zusammendenken von Philosophie und Theologie ist ihr Verständnis von Glauben, dieser ist für sie

„nicht Sache der Phantasie und ist kein frommes Gefühl, sondern ist intellektuelles Erfassen (wenn auch nicht rationales Durchdringen) und willensmäßiges Ergreifen der ewigen Wahrheit, [...] wenn Intellekt und Wille nicht zu ihren Höchstleistungen aufgerufen werden, dann kommt kein echtes und volles Glaubensleben zustande.“⁵⁰³

Mit ihrer Betonung von Intellekt und Willen, auch und gerade in Glaubensfragen, sieht sich Stein im Einklang mit den Lehren des Thomas von Aquin, der, so Stein, „an eine Philosophie auf Grund der bloßen natürlichen Vernunft, ohne Zuhilfenahme der offenbarten Wahrheit glaubte“.⁵⁰⁴ Doch auch wenn „die Philosophie bzw. die natürliche Erkenntnis überhaupt die Grundlage, auf der sich die theologische Spekulation erhebt,“⁵⁰⁵ bildet, ist die Philosophie begrenzt, sie gelangt nur „bis zu einer Stufe, von der aus schon die Ausschließung bestimmter

⁴⁹⁹ Vgl.: Löwisch, 1998, S. 52.

⁵⁰⁰ Vgl.: Löwisch, 1998, S. 53.

⁵⁰¹ Vgl.: Löwisch, 1998, S. 58.

⁵⁰² Vgl.: Röd, Wolfgang, Der Weg der Philosophie von den Anfängen bis ins 20. Jahrhundert. Erster Band, Altertum, Mittelalter, Renaissance, München 1994, S. 345.

⁵⁰³ Stein, Aufgabe, S. 215.

⁵⁰⁴ Stein, EES, S. 21.

⁵⁰⁵ Röd, 1994, S. 345.

Irrtümer und der Nachweis eines Zusammenstimmens der natürlich beweisbaren und der Glaubenswahrheiten möglich wird.“⁵⁰⁶

Aus der Tatsache der somit begrenzten Erkenntnismöglichkeiten ergibt sich für Stein die Gewissheit, Erkenntnis aus der Offenbarung zu erhalten:

„Wir stoßen also auf Fragen, die weder durch Erfahrung noch durch philosophische Einsicht gelöst werden können. [...] Die Möglichkeit, durch einen überlegenen Geist Aufschluß über etwas zu erhalten, was dem menschlichen Geist von sich aus nicht erreichbar ist, ist verwirklicht in der Tatsache der *Offenbarung*, der Enthüllung von Tatsachen durch Gott für den Menschen.“⁵⁰⁷

Allerdings ist auch von den Glaubenswahrheiten keine absolute anthropologische Erkenntnis zu erwarten, da der Mensch von Gott individuell gedacht ist und nur Gott den Menschen in seiner Individualität erfassen kann.⁵⁰⁸

Es widerspricht nach Stein nicht dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik, wenn nicht alle Aussagen der Pädagogik mit ihren eigenen Methoden fundiert werden. Stein unterscheidet hier zum einen Erkenntnisse, deren verstandesmäßiges Erfassen der pädagogischen Wissenschaft zwar grundsätzlich möglich sei, zu denen sie aber noch nicht gelangt ist. Da sich natürliche und übernatürliche Erkenntnis nicht widersprechen können, ist es nach Stein legitim, vorläufig auf anthropologische Aussagen der Offenbarung zurückzugreifen. Zum anderen gibt es aber auch Wahrheiten, die natürlicher Erkenntnis nicht zugänglich sind. Auch für diese reklamiert Stein Gültigkeit:

„Katholischer Glaube steht und fällt mit den *Mysterien*, und zur Idee des Mysteriums gehört die Unzugänglichkeit für natürliche Erkenntnis. Diese Unzugänglichkeit bedeutet nicht Unbegreiflichkeit. Die Offenbarungswahrheit ist ja *Wahrheit* und für uns *offenbar gewordene* Wahrheit. Und so gewinnen wir *Erkenntnis*, wenn wir eine Glaubenswahrheit uns innerlich zu eigen machen.“⁵⁰⁹

Damit findet für Stein die Philosophie in der Theologie „schließlich die Ergänzung, nach der sie verlangt: die Antwort auf die Fragen, denen gegenüber ihre eigenen Erkenntnismittel versagen.“⁵¹⁰ Für den Fall

⁵⁰⁶ Stein, EES, S. 21.

⁵⁰⁷ Stein, AMP, S. 160.

⁵⁰⁸ Vgl.: Stein, Wahrheit, S. 7.

⁵⁰⁹ Stein, AMP, S. 161/162.

⁵¹⁰ Stein, AMP, S. 27.

eines Widerspruchs zwischen Glauben und naturwissenschaftlicher Erkenntnis ist nach Stein offenkundig:

„Da es nur eine Wahrheit gibt, kann nichts wahr sein, was zur offenbarten Wahrheit in Widerspruch steht.“⁵¹¹

Letztlich ist für Thomas von Aquin „*die Glaubenswahrheit Maßstab aller Wahrheit*“⁵¹² – und auch für Stein.⁵¹³ Theologie wird von beiden als *Lebenshilfe* verstanden, sie „soll helfen, so zu leben, dass Menschen das Glück – die Schau Gottes – erreichen.“⁵¹⁴ Dabei ist Theologie keinesfalls isolierte Wissenschaft, die Notwendigkeit des Dialogs, auch z.B. mit den Naturwissenschaften und der Geschichtswissenschaft, wird von Thomas von Aquin und Stein ausdrücklich anerkannt.⁵¹⁵ Gerade hier liegt Steins Stärke: Ihre besondere Bedeutung als Philosophin wird von Conrad-Martius damit charakterisiert, dass

„sie es vermochte, eine Synthese zu vollziehen zwischen dem, von ihrer katholischen Glaubensstellung her, man kann wohl sagen, mit *geistiger Leidenschaft ergriffenen Thomismus oder überhaupt der Scholastik und der Phänomenologie*.“⁵¹⁶

Dass Stein für ihren aus der Verbindung dieser beiden metaphysischen Denkweisen gewonnenen eigenen philosophisch-theologischen Standpunkt grundsätzliche Gültigkeit beansprucht, liegt in der Natur der Metaphysik.⁵¹⁷

⁵¹¹ Stein, AMP, S. 27.

⁵¹² Stein, EES, S. 21. (Hervorhebung: C.H.).

⁵¹³ Vgl. bes.: Stein, EES, S. 30/31. Dabei, so Berning, „verwischt sie jedoch den Unterschied zwischen natürlicher Vernunftseinsicht und übernatürlich geoffenbarter Glaubenswissenschaft bzw. Theologie nicht.“ (Berning, 2007, S. 145).

⁵¹⁴ Niederbacher, Bruno, Kommentar zum Text. Prolog zum Sentenzenkommentar, in: Niederbacher, Bruno/Leibold, Gerhard (Hrsg.), *Theologie als Wissenschaft im Mittelalter. Texte, Übersetzungen, Kommentare*, Münster 2006, S. 287.

⁵¹⁵ Vgl.: Niederbacher, 2006 S. 288.

⁵¹⁶ Conrad-Martius in einem Fernseh-Interview im Westdeutschen Rundfunk 5.8.1962, zitiert nach: Avé-Lallemant, Eberhard, Edith Stein und Hedwig Conrad-Martius – Begegnung in Leben und Werk, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein, Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003, (*Orbis Phaenomenologicus*) S. 77. (Hervorhebung: C.H.).

⁵¹⁷ Vgl.: Wundt, Wilhelm, *Metaphysik*, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.), *Systematische Philosophie* von: W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich, Berlin ³1921 (*Die Kultur der Gegenwart*, Teil I, Abteilung VI) S. 98, der sich hierfür auf Kant beruft.

3.2.2.3 Die Konsequenzen für die Anthropologie durch die Einbeziehung der Theologie

Die methodischen Fragen sind Stein wichtig – allerdings letztlich zweitrangig. Ihre Motivation, die christliche und die moderne Philosophie zusammenzuführen, liegt darin, dass es beiden „im Grunde um das wahre Sein zu tun war“⁵¹⁸. Damit grenzt sie sich klar von der „modernen“ Wissenschaft ihrer Zeit ab, denn diese

„betrachtete es nicht nur als ihre Pflicht, sich auf das ‚natürliche Licht‘ der Vernunft zu beschränken, sondern auch, nicht über die Welt der natürlichen Erfahrung hinauszugreifen. Sie wollte in jedem Sinne selbstherrliche (‚autonome‘) Wissenschaft sein. Das hat dahin geführt, daß sie weitgehend auch gott-lose Wissenschaft wurde.“⁵¹⁹

Besonders in Steins Abgrenzung zum Idealismus, der, nach einem Einbruch Mitte des 19. Jahrhunderts, in dessen letzten Jahrzehnten eine Renaissance erfuhr, bis er schließlich „im Krieg sein großes Fiasko erlebte“⁵²⁰, und den sie bis in ihre Gegenwart hinein wirkmächtig in der Pädagogik sieht, wird deutlich, welche Konsequenzen die Hereinnahme der Theologie auf das Menschenbild Steins bekommt.

Der Mensch in der Vorstellung des Idealismus

„ist frei, er ist berufen zur Vollkommenheit (die sie ‚Humanität‘ nennen), er ist Glied in der Kette des gesamten Menschengeschlechtes, das sich fortschreitend dem Vollkommenheitsideal annähert; jeder Einzelne und jedes Volk hat kraft seiner Eigenart eine besondere Aufgabe im Gang der Menschheitsentwicklung zu erfüllen. [...] Diese Auffassung des Menschen enthält starke Impulse zu einem freudigen pädagogischen Optimismus und Aktivismus, wie er sich in den lebhaften pädagogischen Reformbewegungen um die Wende des 18. ebenso wie seit der Wende des 19. Jahrhunderts tatsächlich zeigt. Das Humanitätsideal bedeutet für den Erzieher ein hohes Ziel, zu dem er den Zögling heranbilden muß. Die Freiheit macht es möglich und nötig, den Zögling zur Arbeit auf das Ziel hin aufzurufen. Seine Selbsttätigkeit und seine individuellen Kräfte müssen geweckt und entfaltet werden, damit er seinen Platz in seinem Volk und in der Menschheit ausfüllen, seinen Beitrag zu gro-

⁵¹⁸ Stein, EES, S. 13. (Hervorhebung: C.H.).

⁵¹⁹ Stein, EES, S. 13. (Hervorhebung: C.H.).

⁵²⁰ Stein, AMP, S. 4. In ihrer anfänglichen nationalen Begeisterung, ihrem Engagement und dem Erlebnis des Grauens unterschied sich Edith Stein nicht von dem Großteil der übrigen Bevölkerung; die entsetzliche Realität des Krieges und der Zusammenbruch Deutschlands spitzte gerade für die jüngere Generation die Sinnfrage mit ungeahnter Schärfe zu. Beckmann-Zöller weist in ihrer Einführung zu „Aufbau der menschlichen Person“ auch auf die Auswirkungen der Forschungen von Charles Darwin und Sigmund Freud, die die Frage der Abgrenzung des Menschlichen von der Tierwelt und von der Triebhaftigkeit aufwarfen. (Beckmann-Zöller, Einführung, in: Stein, AMP, S. XXVIII).

ßen Schöpfung des Menschengestes, zur Kultur, leisten könne. Daß die Erziehungsarbeit einen Kampf mit der ‚niederer Natur‘ bedeutet, weiß man wohl. Aber das Vertrauen auf die Güte der menschlichen Natur und die Kraft der Vernunft (das Erbe Rousseaus und des Rationalismus) ist so stark, daß an ihrem Sieg nicht gezweifelt wird. Es entspricht dem Intellektualismus dieser Philosophie, nur das in Betracht zu ziehen, was für den Intellekt faßbar ist. Auch von den irrationalen Restbeständen, die man gelten lassen muß (Empfindungen, Trieben usw.), kommt nur das in Frage, was ins Licht des Bewußtseins fällt.“⁵²¹

In der „Überzeugung von der Güte der menschlichen Natur, von der Freiheit des Menschen, von seiner Berufung zur Vollkommenheit, von seiner verantwortlichen Stellung in dem einheitlichen Ganzen des Menschengeschlechts“⁵²² sieht Stein Übereinstimmungen von idealistischem Humanismus und christlicher Metaphysik. Der Unterschied besteht im entschiedenen Bezug auf Gott:

„Der Mensch *ist* nur durch Gott, und *ist*, *was* er ist, durch Gott.“⁵²³

Daraus ergibt sich eine grundlegende Differenz zu der Zielperspektive der Humanisten, aber, und das ist für die Pädagogik entscheidender, auch zur Frage der Verantwortung:

„Das Vollkommenheitsideal ist für diese ein *irdisches Ziel*, das Ziel, dem die natürliche Menschheitsentwicklung zustrebt. Nach christlicher Auffassung ist es ein *jenseitiges Ziel*, zu dem der Mensch wohl mitwirken kann und muß, das er aber nicht allein durch seine natürlichen Kräfte erreichen kann.“⁵²⁴

Auch die Abgrenzung zu den ihr gegenwärtigen Strömungen der *Psychoanalyse* und der *Individualpsychologie* zeigt deutlich die Konturen der Stein’schen Anthropologie:

„Im Vergleich zur idealistischen Auffassung wird an diesem neuen Menschbild deutlich die *Entthronung des Intellekts und des frei herrschenden Willens*, das Entfallen der Einstellung auf ein objektives, der Erkenntnis zugängliches und für den Willen erreichbares Ziel.“⁵²⁵

Hier sieht Stein eine Fokussierung auf die Triebe des Menschen, „seine Vergangenheit und seine Zukunftsmöglichkeiten, die Tatsache der Erlösung bleiben unberücksichtigt“.⁵²⁶ Damit ist der Sinn pädagogi-

⁵²¹ Stein, AMP, S. 4/5. Die „Tatsache der Erbsünde“ wird vom Idealismus nicht gesehen. Stein, AMP, S. 13.

⁵²² Stein, AMP, S. 9.

⁵²³ Stein, AMP, S. 9.

⁵²⁴ Stein, AMP, S. 10. (Hervorhebungen: C.H.).

⁵²⁵ Stein, AMP, S. 6. (Hervorhebung : C.H.).

⁵²⁶ Stein, AMP, S. 13.

schen Handelns als solcher in Frage gestellt, und es besteht „die große Gefahr, daß *das lebendige Band von Seele zu Seele durchschnitten* wird, das Voraussetzung für alle pädagogische Einwirkung und auch schon für alles echte Verstehen ist.“⁵²⁷

Auch die Existentialphilosophie Heideggers, in der Stein einen „Appell zur Besinnung auf das wahre Sein [...] mit radikaler Schärfe“⁵²⁸ sieht, wird von Stein verworfen, da sein metaphysischer Nihilismus einen pädagogischen Nihilismus zur Konsequenz haben müsste – in Steins Sicht *eine der Jugend gegenüber verantwortungslose Perspektive*.⁵²⁹ Denn auch wenn „für den Christen eine kritische Haltung gegenüber der Welt, in der er sich als geistig erwachender Mensch vorfindet, und gegenüber dem eigenen Ich erforderlich“⁵³⁰ ist, kann die Seele sich selbst und damit Gott in sich erkennen.⁵³¹

*Eine „positive Metaphysik, die dem Nichts und den Abgründen des menschlichen Daseins selbst gerecht wird“*⁵³², findet Stein in der christlichen Metaphysik, „die von den Glaubenswahrheiten Gebrauch macht“⁵³³. Die christliche Anthropologie rechnet schon immer mit der Tiefe der Seele und den dunklen Seiten des Menschen. Der Mensch, „ursprünglich gut, kraft seiner Vernunft Herr seiner Triebe, frei dem Guten zugewendet“⁵³⁴, steht weiter unter den Folgen des Sündenfalls. Da aber das „Licht der Vernunft [...] in ihm nicht gänzlich erloschen [...] und die Freiheit [...] ihm geliebt“⁵³⁵ ist, kann er, gestärkt durch die Gnade, für deren Leben in ihm er selbst sorgen muss, zu seinem ewigen Ziel, dem Glorienleben, gelangen.⁵³⁶

⁵²⁷ Stein, AMP, S. 6. (Hervorhebung : C.H.).

⁵²⁸ Stein, AMP, S. 12.

⁵²⁹ Vgl.: Stein, AMP, S. 7-8.

⁵³⁰ Stein, AMP; S. 12.

⁵³¹ Vgl.: Stein, AMP, S. 12.

⁵³² Stein, AMP, S. 8. (Hervorhebung : C.H.).

⁵³³ Stein, AMP, S. 9. (Hervorhebung: C.H.) Damit entscheidet sich Stein, Glaubenswahrheiten, die dogmatisch festgelegt sind, zur Entfaltung ihrer Idee des Menschen heranzuziehen.

⁵³⁴ Stein, AMP, S. 10.

⁵³⁵ Stein, AMP, S. 10.

⁵³⁶ Vgl.: Stein, AMP, S. 11.

3.2.3 Zweiter Beitrag zur Bildungsidee Steins

Steins Anthropologie kann als Zusammenspiel von philosophischer und theologischer Erkenntnis bezeichnet werden. Dabei besitzen beide ihren eigenen Erkenntniswert.

Um das Wesen des Menschen, sein Sein und seine Lebenswelt zu erfassen, zieht Stein zunächst die *philosophischen Mittel*, d.h. die *natürliche Erkenntnis*, heran. Sie vertritt die Auffassung, dass durch Wahrnehmung Erkenntnisse über individuelle Eigenschaften und damit auch über den Träger dieser Eigenschaften gewonnen werden können. *Für sie ist die Einfühlung eine – gerade auch in Abgrenzung zu empirischen Methoden – stimmige Möglichkeit, den anderen wesenhaft und zugleich individuell zu erfassen.* Aus der Summe der gemachten und mitgegebenen Wahrnehmungen gewinnt man nach Stein eine Vorstellung der realen Möglichkeiten des Charakters, der sinnlichen und der persönlichen Eigenart sowie der Verstandeseigenschaften der anderen Person. Besonders ertragreich für eine pädagogische Theoriebildung ist m.E. ihr sorgfältiges Bemühen um die individuelle Erfassung des anderen, das sowohl mit der Möglichkeit der Täuschung als auch der Entwicklung der Person rechnet. Stein gibt keine vorschnellen Antworten und behauptet auch nicht, dass ein absolutes Erfassen der individuellen Person durch Menschen möglich wäre – und zwar weder durch philosophische noch durch theologische Erkenntnis.

Die Philosophie stößt auch in Fragen der Wesenserkenntnis an ihre Grenzen. Dies ist der Moment, an der für Stein die Theologie mit ihren *übernatürlichen Erkenntnismöglichkeiten* als tragender Grund zu Tage tritt. Dann ist die Offenbarung die letztgültige Quelle der Erkenntnis. Auf eine Formel gebracht könnte man mit Stein sagen: *So viel natürliche Erkenntnis wie irgend möglich, so viel Theologie wie nötig.* Dieser Grundsatz wird besonders bei Steins Aussagen zur Frau zur Geltung kommen.

Aufgrund des absoluten Wahrheitsanspruchs der Theologie schafft *die Ergänzung der pädagogischen Anthropologie durch eine theologische Anthropologie erst die normativen Voraussetzungen für eine konkret brauchbare pädagogische Anthropologie.*

Die Gedanken Steins, die in Auschwitz starb, möchte ich aus heutiger Perspektive mit einem Gedanken Elie Wiesels, der Auschwitz überlebte, ergänzen. Angesichts der Tatsache, dass unter denen, die in der NS-

Diktatur zu Tätern wurden, und besonders unter denen, die als Leiter von Einsatzkommandos das Töten befahlen, sehr viele Intellektuelle waren, stellt Wiesel die Frage nach der ethischen Verankerung von Wissenschaft. Auschwitz beweist für ihn, dass „Wissen ohne Moral zerstört, daß Wissenschaft ohne ethisches Fundament zu einem Instrument der Unmenschlichkeit ausartet“⁵³⁷ – *eine Aussage, die Stein wohl nicht in dieser Schärfe formuliert hätte, der sie aber inhaltlich doch hätte zustimmen können*. So gesehen ist Pädagogik, auch und gerade als wissenschaftliche Pädagogik, auf eine normative Anthropologie angewiesen. So gesehen macht es Sinn, pädagogische Gedanken auf ihre normativen Grundlagen hin zu hinterfragen.

⁵³⁷ Wiesel, Elie, Die Massenvernichtung als literarische Inspiration, in: Kogon, Eugen/Metz, Johann Baptist, Gott nach Auschwitz. Dimensionen des Massenmords am jüdischen Volk, Freiburg 1979, S. 45.

4. Die Idee des Menschen in der Bildungsidee Edith Steins

Im Folgenden wird die Idee, die Stein vom Menschen hat, aufgezeigt. Es wird sich zeigen, dass diese Idee die tragende Basis der Bildungsidee Steins ist, aus der sich die diesem Menschenbild gemäßen Bildungswege und -ziele ableiten, die vor allem unter den Aspekten der Individualität, der Freiheit und der Verantwortung zu sehen sind.

Steins Bildungsidee zeigt häufig eine große Nähe zu Thomas von Aquin, der, obwohl er keine wissenschaftliche Pädagogik entworfen hat, „als Verfasser einer Theorie des Lehrens und Lernens und als einer der wirkungsvollsten Lehrer des Mittelalters“⁵³⁸ gilt und sogar heute gelegentlich quasi als „Kronzeuge“ modernen Bildungsverständnisses auftaucht: So zitiert Jean Pierre Crittin in seinem Buch „Selbstbestimmt und erfolgreich lernen“ diesen mittelalterlichen Lehrer an exponierter Stelle mit den Worten: „Man kann einen anderen nur belehren, wenn man ihn dafür gewinnen kann, selbst zu denken und zu lernen“⁵³⁹. Auf das Denken des Thomas von Aquin wird an gegebener Stelle verwiesen.

4.1 Die Person in ihrem grundsätzlichen Menschsein

Der *Aufbau der menschlichen Person* ist das Thema, das sich in allen großen Arbeiten Steins findet und dem ihr besonderes Interesse gilt.⁵⁴⁰ Da Stein die Grundfrage, an der sich Idealismus und Realismus scheiden,

„die Frage, ob die Gegenstände unserer Erfahrung eine von allem Bewußtsein unabhängige Existenz haben (anders gewendet: ob wir eine Erkenntnis von ‚Dingen an sich‘ ha-

⁵³⁸ März, Fritz, *Klassiker christlicher Erziehung*, München 1988, S. 84. In dem umfangreichen Werk des Thomas von Aquin beschäftigen sich nur wenige Stellen explizit mit Bildung: die 11. Frage der *Quaestiones disputatae de veritate*, (1256-1259) und die 117. Frage der *Summa theologica*, (ab 1266). Die „*Quaestiones*“ hat Stein selbst übersetzt; zur „*Summa*“ schrieb Stein eine Besprechung, die 1934 erschien. (Stein, SBB II, Brief 338 vom 19.9.1934, Anm. 2).

⁵³⁹ Crittin, Jean-Pierre, *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen: Situationsbasiertes Lehren und Lernen*, Bern, Stuttgart, Wien 2004, S. 15.

⁵⁴⁰ Vgl. z.B.: Stein, LJF, S. 328.

ben), oder ob ihr Dasein und ihre Struktur durch das Dasein und die Struktur eines Bewußtseins bedingt ist“⁵⁴¹,

für sich so entscheidet, dass

„sie Erkenntnis nicht als ideale (einemündend in eine idealistische Sichtweise), sondern als personale (vollzogen durch ein psychophysisches Individuum) charakterisiert“⁵⁴²,

nimmt sie eine „originelle Position zwischen Realismus und Idealismus“⁵⁴³ ein, die es ihr ermöglicht, die Person in real-ontologischer Sichtweise zu erfassen, ohne dabei auf die transzendente Perspektive zu verzichten. Von der späteren, konstruktivistisch geprägten Auffassung von pädagogischer Anthropologie unterscheidet sich Steins Ansatz gerade dadurch, dass sie davon ausgeht, ein *Wesen* erfassen zu können.⁵⁴⁴

Dabei bildet das apriorisch freie, seiner selbst bewusste Ich in seiner konstitutiven Verbindung mit dem Leib die Basis der Überlegungen Steins zur Person, *welche sie in drei Dimensionen entfaltet: Die Person in ihrem allgemeinen Mensch-Sein, die Person als Individuum und die Person in geschlechtlicher Differenzierung.*

Gemäß dem scholastischen Prinzip, dass zunächst aus der Philosophie geschöpft werden soll und nur dort, wo diese an ihre Grenzen stößt, die Theologie zu Wort kommen soll, wird im Folgenden zunächst auf die philosophische Argumentation Steins eingegangen, bevor die theologische Argumentation ergänzend zu Wort kommt.

⁵⁴¹ Stein, EPh, S. S. 69.

⁵⁴² Wulf, 2002, S. 139. (Hervorhebungen: C.H.).

⁵⁴³ Wulf, 2002, S. 139. (Hervorhebung: C.H.).

⁵⁴⁴ Vgl.: Wulf, 1994, S. 17, der pädagogische Anthropologie als konstruktive Anthropologie skizziert, deren „Verständnis vom Menschen von den jeweiligen Voraussetzungen abhängt, historisch bedingt ist und als Konstruktion zu begreifen ist.“

4.1.1 Die Person in ihrem grundsätzlichen Mensch-Sein aus philosophischer Sicht⁵⁴⁵

Nach Stein gibt es

„in jedem Lebewesen – [...] im Unterschied zu den materiellen Körpern – einen *Kern* oder *Mittelpunkt*, der das eigentliche *primum movens* ist, das, wovon die Eigenbewegung letztlich ihren Auslauf nimmt. Er ist das, wovon man im strengen Sinne sagen kann, daß es ‚lebt‘, während von dem zugehörigen Körper nur gilt, daß er ‚belebt ist‘. Das ‚Leben‘ äußert sich darin, daß der ‚Kern‘ von sich aus bestimmt, was mit dem gesamten Lebewesen geschieht. Das Sein der materiellen Dinge ist ein Verharren in der Zeit, bei dem ihre Beschaffenheit entweder unverändert bleibt oder durch die Einwirkung äußerer Umstände Veränderungen erleidet. Das Sein der Lebewesen ist ein ständiger *Entwicklungsprozeß*, ein ständiges *Sich-verändern*, bei dem die Abwandlung der äußeren Beschaffenheit in dem Kern ihren Ursprung hat.“⁵⁴⁶

Somit besitzt nach Stein der Mensch einerseits, wie jedes Lebewesen, einen Kern, der den leiblichen Entwicklungsgang steuert. Der Kern liegt der Entwicklung zugrunde, entwickelt sich aber selbst nicht.⁵⁴⁷

Andererseits ist für den Menschen die *personale Struktur* kennzeichnend. Im Unterschied zu den Pflanzen, die ebenfalls einen Kern besitzen,⁵⁴⁸ und zum Tier, das zwar zusätzlich auch über ein Bewusstsein verfüge, aber „in sich selbst gefangen, unfähig, hinter sich selbst zurückzugehen und sich selbst zu fassen, unfähig, aus sich selbst heraus“⁵⁴⁹ und damit zum anderen zu gelangen, sei, haben beim Menschen

„Leib und Seele [...] personale Gestalt. Das heißt, daß ein *Ich* darin wohnt, das seiner *selbst* *bewußt* ist und in eine Welt hineinschaut, das *apriorisch frei* ist und kraft seiner *Freiheit Leib und Seele* gestalten kann; das aus seiner Seele heraus lebt und durch die *Wesenstruktur* der

⁵⁴⁵ Es wird im Folgenden eine idealtypische Darstellung des Steinschen Gedanken gegeben, so wie sie der Verfasserin der Arbeit nach den grundsätzlichen Gedankengängen Steins plausibel erscheinen. In den verschiedenen Darstellungen Steins, z.T. auch innerhalb der einzelnen Darstellungen, sind einzelne Widersprüche vorhanden, die gegebenenfalls erwähnt werden.

⁵⁴⁶ Stein, EPh, S. 117. Auch äußere Umstände wirken nach Stein so, dass sie den Kern dazu veranlassen, „von sich aus eine Veränderung in Gang zu bringen: so bestimmen z.B. die Witterungsverhältnisse das Wachstum einer Pflanze.“ (Stein, EPh, S. 118).

⁵⁴⁷ Vgl.: Stein, IG, S. 208.

⁵⁴⁸ Vgl.: Stein, EES, S. 215, hier als „Pflanzenseele“ im Sinne eines Kernes verwendet.

⁵⁴⁹ Stein, AMP, S. 78.

Seele, vor und neben der *willentlichen Selbstgestaltung*, aktuelles Leben und dauerndes leiblich-seelisches Sein geistig formt.“⁵⁵⁰

Zum Wesen des Menschen gehört es nach Stein folglich, dass er „*Leib und Seele hat*“⁵⁵¹ und dass ein *wesenhaft freies Ich* seine Personalität ausmacht. Die Personalität des Menschen lässt sich durch bestimmte *Charakteristika* beschreiben; in der zuletzt zitierten Definition sind die *Freiheit*, das *Bewusstsein* und die *Selbstgestaltung* – die später unter dem Aspekt der *Entwicklungsfähigkeit* ausgeführt wird – genannt. Darüber hinaus ist die *Individualität* ein Merkmal der Person, dem bei Stein ein hoher Stellenwert zukommt. Nach diesen drei Kategorien – *Leib und Seele* – *freies Ich* – *Charakteristika* – soll im folgenden Steins Vorstellung vom Menschsein ausgeführt werden.

4.1.1.1 Der Leib und die Seele des Menschen

Durch ihre jeweils spezifische Beschaffenheit ist es das *besondere Zusammenspiel von Leib und Seele, das die personale Gestalt des Menschen prägt*. Stein spricht von der „*Einheit der menschlichen Natur*“⁵⁵², in die sich das geistige Wesen „Seele“ einfügt. Einfügt, aber nicht in dem Sinn, dass die Seele im Leib wie in einem Haus wohnen würde, dass der Leib quasi nur ein Kleid der Seele wäre.⁵⁵³ Diese Einheit ist als wechselseitige, ihrem Wesen nach essentielle Einheit zu sehen:

„Die Seele durchdringt den Leib ganz und gar, und durch dieses Durchdringen der organisierten Materie wird nicht nur die Materie durchgeistigter Leib, sondern es wird auch der Geist materialisierter und organisierter Geist.“⁵⁵⁴

⁵⁵⁰ Stein, AMP, S. 92. (Hervorhebungen: C.H.).

⁵⁵¹ Stein, EES, S. 71. (Hervorhebung: C.H.).

⁵⁵² Stein, AMP, S. 106. (Hervorhebung: C.H.) Die leib-seelische Einheit ist zu dieser Zeit durchaus als geläufiger Topos zu sehen. (Vgl. z.B.: Bäumer, Gertrud, Menschformung als Bildungsproblem – ist ein neuer Humanismus möglich? In: Die Frau, Jg. 36, 1928/29, S. 129-137. Abgedruckt in: Matthes, Eva/Hopf, Caroline, Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsdiskurs vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die NS-Zeit. Kommentierte Texte. Bad Heilbrunn/Obb. 2003. S. 66-72, S. 70). Kennzeichnend für Stein ist die phänomenologische Analyse dieses Zusammenhanges.

⁵⁵³ Vgl.: Stein, AMP, S. 106.

⁵⁵⁴ Stein, AMP, S. 17.

Konkret bedeutet die Einheit von Leib und Seele, dass die menschliche Person „eine ‚zusammengesetzte Realität‘“⁵⁵⁵ ist, *erst die Seele macht den Körper zum Leib*⁵⁵⁶, und zwar zum konkreten und individuellen Leib, indem sie mit ihm eine wechselseitig sich bedingende Verbindung eingeht:

„Der Körper ist *etwas* auch ohne die Seele, aber er ist *dieser* Körper nur durch *diese* Seele und in der Einheit mit ihr. Darum muß man sagen, daß der menschliche Körper ohne die Seele keine Substanz ist und daß der ganze Mensch *eine* Substanz ist.“⁵⁵⁷

Die Einheit von Leib und Seele bedingt, dass körperliche Beeinträchtigungen auch das geistige Leben beeinflussen;⁵⁵⁸ ja sogar, dass die „planmäßige und zweckentsprechende Pflege und Übung des Körpers“⁵⁵⁹ Voraussetzung dafür ist, dass die geistige Formung am Leib wirksam werden kann. Aber auch die Seele ist auf das Sein des Leibes angewiesen, zum einen, da die Sinnlichkeit, die gleichermaßen leibliches und seelisches Sein ist, der Grund ist für

„geistiges Sein, das als Verstandestätigkeit sich erkennend eine Welt erschließt, als Wille schaffend und gestaltend in diese Welt eingreift, als Gemüt diese Welt innerlich entgegennimmt und sich damit auseinandersetzt.“⁵⁶⁰

Zum anderen benötigt der Geist den Körper, um seine Ziele in die Tat umsetzen zu können.⁵⁶¹ In welchem Ausmaß körperliche Leistungen möglich sind, ist nach Stein auch eine Frage des Willens, der den Körper auch gegen sein Widerstreben dazu bekommen kann, das zu leisten, „was für eine bestimmte Aufgabe nötig ist.“⁵⁶²

Beide, Leib und Seele, gehen aber nicht im jeweils anderen auf, sondern besitzen jeweils einen Rest an Eigenem. So wie der Körper nicht ausschließlich als Ausdruck des Geistes zu sehen ist, drückt sich auch der Geist nicht vollständig am Leib aus. Es ist so, dass zwar

⁵⁵⁵ Stein, EPh, S. 102.

⁵⁵⁶ Vgl.: Stein, AMP, S. 15.

⁵⁵⁷ Stein, AMP, S. 98.

⁵⁵⁸ Vgl.: Stein, AMP, S. 89. Allerdings besteht hier kein linearer Zusammenhang. „Es kann ein gesunder, gut trainierter und sogar schöner Körper sehr ‚geistlos‘ sein und ein kranker, schwacher und wenig geübter sehr durchgeistigt.“

⁵⁵⁹ Stein, AMP, S. 89.

⁵⁶⁰ Stein, Christliches Frauenleben, S. 85/86.

⁵⁶¹ Vgl.: Stein, AMP, S. 90 u. S. 122.

⁵⁶² Stein, AMP, S. 90/91.

„sowohl das aktuelle psychische Leben, die wechselnden Zuständlichkeiten der Person, als ihre dauernden Eigenschaften am Leibe in Erscheinung treten. Doch ist es nicht die Gesamtheit der Zuständlichkeiten, die zum Ausdruck kommt: die ganze Unterschicht, die Sinnlichkeit, hat nicht die Form des Lebens von innen nach außen, dies ist eine Eigentümlichkeit des Ichlebens.“⁵⁶³

Dass psychisches Sein „nur eingebettet in physisches möglich“⁵⁶⁴ ist, steht für Stein außer Frage. Aber auch die Seele, von Stein definiert „als das Zentrum eines seelisch-leiblich-geistigen Seins [...], als die Tiefe, aus der dieses Ich hervorlebt und in die sich hineinsenkt, was es erlebt“⁵⁶⁵, ist nur „als Zentrum eines solchen Seins und Lebens [...] denkbar, nicht für sich allein. Sie muß stets Leben ausstrahlen und Welt in sich aufnehmen.“⁵⁶⁶

Der Leib

Leiblichkeit ist grundlegend charakteristisch für das „*In-der-Welt-Sein*“ der Person. Der Leib ist quasi die „Brücke zur Welt“: er ist in der Lage, das Seelenleben – sowohl wechselnde Zuständlichkeiten als auch dauernde Eigenschaften⁵⁶⁷ – der Person auszudrücken und durch seine Sinnesorgane äußere Eindrücke aufzunehmen⁵⁶⁸ – somit *Voraussetzung für den erkennenden Zugang und damit der Möglichkeit der Beziehung zum anderen und zur Welt*. In der Erfassung der Welt konstituiert sich diese – ohne Leiblichkeit wäre somit die Existenz der Individuen in der Welt nicht denkbar. Weiter ist der Leib in der Lage,

⁵⁶³ Stein, EPh, S. 141.

⁵⁶⁴ Stein, EPh, S. 147. (Hervorhebung: C.H.). Zur Unterscheidung Psyche/Seele siehe: S. 127: Die Seele im eigentlichen Sinn und S. 131: Die äußere Schicht der Seele: Die Psyche.

⁵⁶⁵ Stein, EPh, S. 147.

⁵⁶⁶ Stein, EPh, S. 148.

⁵⁶⁷ Vgl.: Stein, AMP, S. 89/90. Vgl. auch: Stein, EPh, S. 140ff.

⁵⁶⁸ Dies meint nicht nur die grundsätzliche Möglichkeit der Sinneswahrnehmungen: „Die Abhängigkeit der Erlebnisse von Einflüssen des Leibes ist ein wesentliches Charakteristikum des Seelischen. Alles Psychische ist leibgebundenes Bewußtsein, und innerhalb dieses Bereichs scheiden sich die wesentlich psychischen Erlebnisse (die leibgebundenen Empfindungen usw.) von denen, die den physischen Charakter außerwesentlich an sich tragen, den ‚Realisationen‘ geistigen Lebens.“ (Stein, PE, S. 54).

„– in seiner doppelten Eigenschaft als frei bewegliches Werkzeug des Willens und als Körper im Zusammenhang der räumlichen Welt –, Wirkungen in der räumlichen Welt auszuüben.“⁵⁶⁹

*Als solcher besitzt der menschliche Körper, so Stein, bereits Individualität, da er „bestimmte, in sich geschlossene, unteilbare und mit andern unvereinbare Gestalt“⁵⁷⁰ ist. Diese „äußere Gestalt ist von innen heraus gestaltet. Er trägt etwas in sich, was ihn zu dem macht, was er jeweils ist, und zwar geschieht das in einem fortschreitenden Gestaltungsprozeß“.*⁵⁷¹

Dennoch ist der Leib kein „tabula rasa“, der ausschließlich durch den Geist geformt würde. Stein geht hier von *vorhandenen Anlagen* aus, die aktualisiert werden können und zu dauernder Prägung führen können.⁵⁷² Hier ist ein mehr oder minder vollkommenes Entsprechen möglich. Das erklärt tatsächlich vorkommende Ungereimtheiten zwischen körperlichem und seelischem Ausdruck sowie die Tatsache, dass Körperformen sehr wohl als vererbbar betrachtet werden, die Seele jedoch individuell gegeben ist, wenngleich Stein die Prägung des Körpers durch den Geist als dominierend betrachtet.⁵⁷³ Denn vor allem ist der Leib nach Stein ein

„persönlicher Leib: das ist einer, in dem ein Ich wohnt und der durch das freie Tun des Ich gestaltet werden kann.“⁵⁷⁴

Die Seele

In der Seele sieht Stein „*das Zentrum und die sich in ihr auslebende persönliche Eigenart der empirischen Person*“⁵⁷⁵, in diesem Sinn ist es das Wesen der Seele, „*das diesem Menschen Eigene, das ihn zu dem macht, was er ist*“⁵⁷⁶. Seele ist als Ganzes ein „*geistiges Wesen*“⁵⁷⁷ und *Synonym für „die gesamte personale Qualität, die von einem personalen Ich getragen*

⁵⁶⁹ Stein, EPh, S. 102.

⁵⁷⁰ Stein, AMP, S. 33. (Hervorhebung: C.H.).

⁵⁷¹ Stein, AMP, S. 38.

⁵⁷² Vgl.: Stein, AMP, S. 89/90.

⁵⁷³ Vgl.: Stein, AMP, S. 97.

⁵⁷⁴ Stein, AMP, S. 84.

⁵⁷⁵ Stein, EPh, S. 177. (Hervorhebung: C.H.) Vgl. auch: Stein, AMP, S. 129.

⁵⁷⁶ Stein, EES, S. 366.

⁵⁷⁷ Stein, AMP, S. 129.

ist.“⁵⁷⁸ Die personale und geistige Beschaffenheit ermöglicht einen – wenn auch begrenzten – Zugang zur Seele,

„darum ist ihr Innerstes und Eigentlichstes, ihr Wesen, aus dem ihre Kräfte und das Wechselspiel ihres Lebens entspringen, nicht nur ein unbekanntes X, das wir zur Erklärung der erfahrbaren seelischen Tatsachen annehmen, sondern etwas, was uns aufleuchten und spürbar werden kann, wenn es auch immer geheimnisvoll bleibt.“⁵⁷⁹

Stein differenziert verschiedene Schichten der Seele: Die tiefste Schicht entspricht dem Seelenbegriff der Alltagssprache, der im Wesentlichen vom religiös-metaphysischen Seelenbegriff geprägt ist. Diese Schicht wird in der vorliegenden Arbeit als *Seele im eigentlichen Sinn* bezeichnet.⁵⁸⁰ Für die äußere Schicht der Seele kommt mit Stein die Bezeichnung *Psyche* zur Anwendung; diese entspricht dem Seelenbegriff der Psychologie – soweit diese, so Stein, überhaupt einen Seelenbegriff verwendet.⁵⁸¹

Die Seele im eigentlichen Sinn

Nach Stein ist die Seele im eigentlichen Sinn „*ungeworden und unvergänglich*“⁵⁸² – daraus folgt, dass sie, auch wenn sie eine Verbindung mit dem Leib eingeht, für ihre Existenz nicht auf ihn angewiesen ist. Nach den phänomenologischen Betrachtungen Steins entspricht sie „dem inneren Sein, in dem sich der ‚Kern der Person‘ am reinsten ausspricht.“⁵⁸³

⁵⁷⁸ Wulf, Claudia Mariéle, in: Stein, EPh, S. XXXI. (Hervorhebung: C.H.).

⁵⁷⁹ Stein, Seelenburg, in: Stein, EES S. 524.

⁵⁸⁰ Die Abgrenzung der Begrifflichkeiten – Seele, Psyche, Bewusstsein, Ich – ist bei Stein nicht immer klar; teilweise sind in den Texten widersprüchliche Aussagen getroffen. Dies hängt teilweise mit der unterschiedlichen Entstehungszeit zusammen. Vgl.: Wulf, 2002, S. 196). Unscharfe Begrifflichkeiten sind m.M. auch durch unterschiedliche Adressatenkreise bedingt.

⁵⁸¹ Vgl.: Stein, EPh, S. 144-146, bes.: Stein, EPh, S. 145: „Die Seele, im Sinne der Psychologie genommen, hebt an zu sein mit der Existenz des Lebewesens, dem sie angehört, und endet mit seinem Tode. Zwischen diesen beiden Grenzpunkten liegt die Dauer seines Seins, die erfüllt ist von ihrer Entwicklung. Sie tritt nicht fertig ins Dasein, sondern erwirbt ihre Eigenschaften im Laufe ihres Lebens, in steter Veränderung begriffen. Sie kann nur existieren in realer Anknüpfung an einen Leib und hört auf, sobald er seine Leiblichkeit verliert und als bloßer materieller Körper zurückbleibt.“

⁵⁸² Stein, EPh, S. 145. (Hervorhebung: C.H.).

⁵⁸³ Stein, EPh, S. 145.

Anschaulich wird diese Vorstellung in der folgenden Beschreibung Steins: Die Seele

„ist unser Inneres im eigentlichsten Sinn; das, was erfüllt ist von Leid und Freude, was sich empört über eine Ungerechtigkeit und begeistert für eine edle Tat; was sich einer andern Seele liebend und vertrauend öffnet oder ihr den Zugang wehrt; das, was Schönheit und Güte, Treue und Heiligkeit (alles, was man ‚Werte‘ nennt) nicht nur intellektuell erfaßt und hochschätzt, sondern in sich aufnimmt und davon ‚lebt‘, dadurch reich und weit und tief wird.“⁵⁸⁴

Sie hat von Natur aus einen bestimmten Bestand, der „sich in der Zeit ihres Lebens mehr und mehr zur Aktualität entfaltet“⁵⁸⁵. Dabei ist zu keinem Zeitpunkt eine vollständige Aktualität gegeben, vielmehr ist es so, „daß in den verschiedenen Momenten und Zeitabschnitten ihres Daseins jeweils *etwas* von ihr aktuell ist, in manchen Augenblicken hochgesteigerten Seins mehr als gewöhnlich, aber niemals alles.“⁵⁸⁶ Die Entfaltung des Bestandes ist aber nicht als Entwicklung im Sinne einer „Aus- und Umbildung seelischer Eigenschaften nach Art der psychischen Vermögen“⁵⁸⁷ ihrer Qualitäten zu sehen:

„Die Seele als ein einfacher, keiner Entwicklung fähiger, sondern nur im Laufe der psychischen Entwicklung mehr und mehr hervortretender Seinsbestand ist allen Einflüssen äußerer Umstände entzogen, ein in sich selbst Gegründetes und auf sich selbst Gestelltes, zugleich ein Urquell seelischen Lebens.“⁵⁸⁸

An der Abgrenzung zu den psychischen Anlagen wird die Seelenvorstellung Steins besonders gut sichtbar:

„Die ursprünglichen Anlagen finden sich in den dispositionellen Eigenschaften ausgebildet vor. Für die Seele und ihre Qualitäten besteht dieser Gegensatz von Ausgebildet- und Unausgebildetsein gar nicht. Für die Reinheit, die Güte, die Vornehmheit gibt es keine äußeren Umstände, die ihre Entfaltung begünstigen oder hemmen könnten. Wohl können die äußeren Umstände zu guten oder schlechten Handlungen und dadurch zur Ausbildung entsprechender dispositioneller Eigenschaften ‚Gelegenheit‘ geben. ‚*Tugenden*‘ und

⁵⁸⁴ Stein, AMP, S. 104.

⁵⁸⁵ Stein, AMP, S.104. Übereinstimmend dazu sind nach Thomas von Aquin, der sich auf Aristoteles beruft, „die sittlichen Grundhaltungen vor ihrer Vollendung schon in uns gegeben, nämlich anfänglich in Form bestimmter, natürlicher Neigungen. Erst nachher werden sie durch Tätigkeit und Übung zu jeweils angemessener Vollendung gebracht.“ (Aquin, von, 2006, S. 17).

⁵⁸⁶ Stein, AMP, S. 104. Da die Seele „ungeworden und unvergänglich“ ist, ist in diesem Fall „Dasein“ auf die Zeit ihres irdischen Daseins, auf ihre Verbindung mit dem Leib, bezogen.

⁵⁸⁷ Stein, IG, S. 210. Vgl. auch: Stein, IG, S. 213.

⁵⁸⁸ Stein, EPh, S. 145/146.

„Untugenden‘ können unter dem Einfluß eines guten oder schlechten ‚Beispiels‘ erworben werden. Die innere Reinheit der Seele aber wird dadurch nicht berührt, sie kann in der Art, wie man das Verwerfliche tut, noch zutage treten, wie andererseits ‚rühmliche‘ Taten eine innere Verworfenheit nicht ausschließen und ihr Stigma an sich tragen können.“⁵⁸⁹

Ein konkreter Hinweis auf die unantastbare Qualität der Seele ist Steins Charakterisierung des Faust’schen Gretchens: ein „Menschenwesen in seiner lieblichsten Gestalt“.⁵⁹⁰ Stein geht nicht auf den Kindsmord des Gretchens ein – ihre Wesensbeschreibung zeigt, dass, ihrer Ansicht nach, den Taten des Gretchens kein Aussagegewert über das Wesen der Person zukommt. Obwohl sie den Tod von Bruder, Mutter und Kind verursacht, ist sie ein „Menschenwesen in seiner lieblichsten Gestalt“. Allerdings kann man gerade am Gretchen sehen, dass gute oder schlechte Einflüsse – hier der des Faust – „zu guten oder schlechten Handlungen“ veranlassen können.

Die Entfaltung der Seele, die nicht begünstigt oder gehemmt werden kann, und die Frage, ob und wie sich die seelischen Wesensmerkmale in der Realität – „das Offenbarwerden in der Lebensaktualität und der Charakterentwicklung“⁵⁹¹ – zeigen, sind nach Stein zwei getrennte Angelegenheiten:

*„Für das Offenbarwerden, das Aufblühen der Seele ist die *Berührung mit der Welt augenscheinlich nicht gleichgültig*. Aber diese Art der Berührung ist durchaus verschieden von der Einwirkung äußerer Umstände auf die Ausbildung ursprünglicher Anlagen. Damit eine bestimmte Anlage sich entfalten, die entsprechende psychische Fähigkeit sich entwickeln kann, sind bestimmte äußere Umstände erforderlich, für ein künstlerisches Talent etwa die Berührung mit den entsprechenden ästhetischen Werten. Was der Seele zu ihrer ‚Erweckung‘ dienen kann, das ist völlig unsagbar.“⁵⁹²*

Ebenso wie die Seele in ihrem Bestand nicht durch äußere Einwirkung beeinflussbar ist, bzw. ihre Entfaltung nicht gezielt gefördert werden kann, entzieht sie sich auch der Selbsterziehung durch das Individuum insoweit, dass ihre Qualitäten unveränderbar sind. Dennoch, ganz machtlos ist der Mensch seiner Natur nicht ausgeliefert:

„Alle Arbeit an sich selbst, alle Bemühungen um eine Reinigung der Seele können immer nur darin bestehen, negativ-wertige Regungen und Taten zu unterdrücken und die Dispositionen dazu zu bekämpfen oder gar nicht aufkommen zu lassen und sich andererseits

⁵⁸⁹ Stein, IG, S. 209/210. (Hervorhebung: C.H.).

⁵⁹⁰ Stein, Faust, S. 160.

⁵⁹¹ Stein, IG, S. 210.

⁵⁹² Stein, IG, S. 210. (Hervorhebung: C.H.).

für positive Werte offen zu halten. Die Qualitäten der Seele aber kann man sich nicht anziehen oder abgewöhnen.“⁵⁹³

Damit muss auch die Möglichkeit der Selbstgestaltung, die nach Stein aufgrund der Personalität besteht, *von den der Seele verfügbaren Qualitäten ausgehen und als wechselseitige Beeinflussung und auch Förderung der einzelnen Qualitäten gesehen werden, nicht als Entwicklung neuer Qualitäten*.⁵⁹⁴

Die Qualitäten der Seele sind damit inneren wie äußeren Einflüssen entzogen und grundsätzlich konstant. *Einen Wandel der Seele kann, so Stein, einzig eine „jenseitige Macht“ bewirken*.⁵⁹⁵

Neben der Kontinuität der Seele – der zeitlichen wie der materialen – ist es ein weiteres entscheidendes Kennzeichen der Seele, dass sie sich ihrer selbst, und damit auch ihrer zeitlichen und materialen Kontinuität, bewusst ist. Wenn man ein Erlebnis – persönlicher oder seelischer Art – reflektiert, so erfasst man damit nicht nur das Erlebnis als solches, „sondern auch die individuelle Eigenart und Schicht der Person, der es entspringt“.⁵⁹⁶

„Dabei gibt sich die Seele mit den sichtbar werdenden Schichten als ein Stehendes und Bleibendes, das *war*, bevor es in diesem Erlebnis lebendig wurde und *sein wird*, wenn dessen Dauer vorüber ist. Die Anschauung meint also mehr, als ihr ‚eigentlich‘ gegeben ist: ihr Gegenstand ist ein *transzendenter*.“⁵⁹⁷

Diese Transzendenz bezieht sich sowohl auf die zeitliche Dimension – das Sein der Person, wie es in der Vergangenheit wahrgenommen wurde, bzw. in der Zukunft wahrgenommen werden wird – als auch auf qualitative Aspekte:

„Mit der individuellen Eigenart, die wir als ein einfaches, ungeteiltes Quale erkannten, kommt ‚implicite‘ die ganze Reihe der seelischen Schichten zur Gegebenheit, deren die Person teilhaftig ist, auch wenn nur einzelne von ihnen in dem betrachteten Erlebnis aktualisiert sind. Das, was voll-anschaulich gegeben ist, *motiviert* die Mitauffassung von anderem, bzw. die Erwartung künftiger anschaulicher Gegebenheit. [...] Wie an jedem Erlebnis in der Reflexion aufbauende Momente sichtbar werden, so legt sich für die innere Wahrnehmung die Einheit der ursprünglich erlebten individuellen Eigenart in einzelne ‚Charakterzüge‘ auseinander, die in verschiedener Tiefe wurzeln. Die Wahrnehmung, die

⁵⁹³ Stein, IG, S. 210.

⁵⁹⁴ Vgl.: Stein, AMP, S. 87.

⁵⁹⁵ Vgl.: Stein, IG, S. 210.

⁵⁹⁶ Stein, EPh, S. 178.

⁵⁹⁷ Stein, EPh, S. 178.

ein Erlebnis mit seinen verschiedenen Qualitäten erfaßt, erfaßt zugleich die Wurzel, der sie entspringen: die persönlichen Eigenschaften.“⁵⁹⁸

Die äußere Schicht der Seele: Die Psyche

Nach Stein ist die Psyche der äußere Teil der Seele und damit der Seelenteil, der die engste Beziehung zum Leib besitzt. Auch wenn die Psyche „im Gegensatz zum dinglichen Sein kein Dasein im *Raume*“⁵⁹⁹ ist, gehört sie der realen Welt an:

„Als ein *Öv* [Seiendes] der realen Welt fügt sich die Psyche, gleich dem materiellen Ding, den obersten Kategorien der Realität ein. Sie ist eine *Substanz*, eine konkrete Einheit innerer Beschaffenheiten oder Eigenschaften (*Accidentien*), und macht während der Dauer ihres Seins eine Reihe wechselnder Zuständlichkeiten (*modi*) durch. Sie und ihre Eigenschaften unterliegen bestimmt geregelten Veränderungen in Abhängigkeit von den realen Umständen, in denen sie sich befinden: sie unterstehen der Kategorie der *Kausalität*.“⁶⁰⁰

Psychische Zustände sind demnach „*reale Zuständlichkeiten, real bedingt und mit realen Folgen*.“⁶⁰¹ „Real bedingt“ gilt von verschiedenen Dimensionen her. Zunächst sind hier die Bedingungen der *Außenwelt* zu nennen: „die gesamte Realität, deren Zusammenhang der *materielle Leib* eingeordnet ist, gleichgültig, ob das Subjekt etwas davon weiß oder nicht“.⁶⁰² Diese sind die „Einwirkungen der materiellen Welt, die durch den Leib vermittelt werden,“⁶⁰³ und die „Lebenskraft, die von ‚innen‘ her die Abfolge der psychischen Zustände reguliert.“⁶⁰⁴ Andererseits kommt für den Menschen, als geistigem Wesen, noch eine weitere Bedingtheit hinzu: die Bedingungen der *Umwelt*. „Umwelt“ ist in der Terminologie Steins „der Gegenstandsbereich, den das Individuum dank seiner *geistigen Akte* sich gegenüber hat, der ihm *bewußt* ist, gleichgültig, ob ihm wirkliches Dasein zukommt oder nicht.“⁶⁰⁵ Für den Bereich der geistigen Akte gilt nach Stein nicht Kausalität, sondern Motivation, wie noch zu zeigen sein wird.⁶⁰⁶

⁵⁹⁸ Stein, EPh, S. 178.

⁵⁹⁹ Stein, EPh, S. 124.

⁶⁰⁰ Stein, EPh, S. 124.

⁶⁰¹ Stein, EPh, S. 125. (Hervorhebung: C.H.).

⁶⁰² Stein, EPh, S. 125. (Hervorhebung: C.H.).

⁶⁰³ Stein, EPh, S. 125.

⁶⁰⁴ Stein, EPh, S. 125.

⁶⁰⁵ Stein, EPh, S. 125. (Hervorhebung: C.H.).

⁶⁰⁶ Vgl.: Stein, EPh, S. 125; vgl.: 4.1.1.4: Menschliches Handeln als verantwortetes Handeln.

Als „Vermögen“ des Menschen sieht Stein die *sinnlichen* – „scharfes Gesicht, Gehör u. dgl.“⁶⁰⁷ – und die *geistigen* – „Eigenschaften des Intellekts und dessen, was man in ausgezeichnetem Sinn den ‚Charakter‘ des Menschen nennt“⁶⁰⁸ – *Eigenschaften*. In ihnen bekunden sich dispositionelle Eigenschaften bzw. Fähigkeiten der Person, sie sind mit dem ursprünglichen Bewusstsein nicht zu erfassen. Sie gehören – mit Ausnahme des Charakters – nicht zum Kern der Person, haben aber in ihrer Qualität Einfluss auf diesen.

Der *Charakter* gründet in der persönlichen Eigenart⁶⁰⁹ und ist für Stein ein besonders eng mit der Persönlichkeit⁶¹⁰ verbundener Komplex von Eigenschaften der Psyche, dem eine für den jeweiligen Menschen individuelle, konstante und begrenzende Beschaffenheit zukommt:⁶¹¹

„Die ursprüngliche Anlage des Charakters zeichnet sich vor allen anderen Anlagen der Person dadurch aus, daß ihr ein letztes unauflösbares qualitatives Moment innewohnt, das sie ganz durchtränkt, das dem Charakter innere Einheit gibt und seine Unterschiedenheit von allen anderen ausmacht. Sie ist das *Wesen der Person*, das sich nicht entwickelt, sondern nur im Laufe der Charakterentwicklung entfaltet“⁶¹².

In den Charaktereigenschaften zeigen sich die Eigenschaften der Seele⁶¹³, das *Wesen der Person*; diese Eigenschaften sind einerseits zu verstehen als das „*So-Sein*“ einer Person:

„die Empfänglichkeit für sittliche Werte und das Bestimmwerden durch sie [...], die Aufgeschlossenheit für Werte überhaupt, die mannigfachen Fähigkeiten, die das Fühlen der Werte verschiedenster Art zur Voraussetzung hat.“⁶¹⁴

⁶⁰⁷ Stein, EPh, S. 102.

⁶⁰⁸ Stein, EPh, S. 102. An anderer Stelle genannt: Intelligenz, Willensstärke, Leidenschaftlichkeit. (Stein, EPh, S. 126) Vgl. auch: Stein, EPh, S. 182/183. Ergänzend sei angefügt, dass Stein das Problem sieht, „beim einzelnen Menschen festzustellen, was ‚angeboren‘ und was durch Umwelteinflüsse geformt ist.“ (Stein, AMP, S. 142). Wie weit Anlagen vererbt sind, ist für Stein nebensächlich. (Stein, EES, S. 431).

⁶⁰⁹ Vgl.: Stein, EPh, S. 177.

⁶¹⁰ Vgl.: Stein, IG, S. 205.

⁶¹¹ Vgl.: Stein, EPh, S. 132.

⁶¹² Stein, EPh, S. 134.

⁶¹³ Hier als „Seele im eigentlichen Sinn“ verstanden. Stein, IG, S. 205: „Das Gemütsleben und der Charakter sind ganz durchtränkt von den ‚ruhenden‘ Qualitäten der Seele. Was sie in sich ist, das spiegelt sich in den Charaktereigenschaften wieder.“ Dass es eine ursprüngliche Anlage, eine persönliche Eigenart, geben muss, sieht Stein dadurch belegt, dass sich Personen unter gleichen äußern Umständen verschieden verhalten. (Stein, EPh, S. 33).

⁶¹⁴ Stein, IG, S. 205.

Diese Fähigkeit des Fühlens ist konstitutiv für eine Persönlichkeit.⁶¹⁵
Neben dieser Fähigkeit des Fühlens ist der Charakter

„die Triebkraft, mit der sich dieses Fühlen in Wille und Tat umsetzt. Und da das Fühlen gleichbedeutend ist mit Werterleben, da es das gebende Bewußtsein ist für die Welt der Werte wie die Wahrnehmung der Gegenstände für die Natur – so können wir auch sagen: Charakter ist die Aufgeschlossenheit (eventuell auch Verschlossenheit) für das Reich der Werte und die Art, wie man sich für ihre Verwirklichung einsetzt.“⁶¹⁶

Somit ist andererseits auch das „*So-Handeln*“ der Person eine Charaktereigenschaft, die als Resultat der Wirkung eines wertnehmenden Aktes auf die Person betrachtet wird:

„ist der Wert ein erst zu realisierender und steht seine Realisierung in der Macht der wertführenden Person, so ist zu fordern, daß dem entsprechenden Gefühl ein auf das Realisieren gerichteter Willensakt und eine Handlung entspringt.“⁶¹⁷

Der wertnehmende Akt bewirkt in der Regel eine Motivation „vernunftgemäß“ zu handeln. *Voraussetzung für „vernünftiges“ Handeln ist nach Stein sowohl die Erkenntnis als auch charakterliche Stärke, die sich im adäquaten Fühlen eines Wertes und in der Fähigkeit des Willens zeigt.* Denn, so Stein, erfolgen Wille und Tat nicht nach „vernünftigen“ Maßstäben,

„zeigt sich darin ein Mangel des Charakters, entweder eine Unfähigkeit, den Wert zu fühlen bzw. adäquat zu fühlen, oder eine Unfähigkeit des Willens, sich im Kampf mit widerstrebenden Faktoren durchzusetzen. Die Unfähigkeit, Werte adäquat zu fühlen bzw. so zu fühlen, wie sie es ‚verdienen‘, während man wohl *erkennt*, was sie verdienen, ist durch einen Tiefstand der Lebenskraft bedingt – einen zeitweiligen oder auch ‚konstitutiven‘. Daran sehen wir, daß die spezifische geistige Lebenskraft eines Individuums mit in seinen Charakter hineingehört und in seinem Aufbau dieselbe Rolle spielt wie die psychische Lebenskraft überhaupt im Aufbau der gesamten Psyche.“⁶¹⁸

Damit gilt auch für den Charakter, dass nur eine „*begrenzte Kraft*“⁶¹⁹ zur Verfügung steht, um die vorhandenen Anlagen zu Fähigkeiten aus-

⁶¹⁵ Vgl.: Stein, PE, S. 124 „Wer nicht selbst Werte fühlt, sondern alle Gefühle nur durch Ansteckung von anderen erwirbt, der kann ‚sich‘ nicht erleben, keine Persönlichkeit, sondern höchstens ein Trugbild einer solchen werden.“

⁶¹⁶ Stein, EPh, S. 128.

⁶¹⁷ Stein, EPh, S. 129.

⁶¹⁸ Stein, EPh, S. 129: Der „Mangel des Charakters“, von dem Stein hier spricht, ist im Sinne eines festgestellten Nichtvorhandenseins, nicht im Sinne eines negativ bewerteten Defizits zu verstehen. Vgl.: Stein, IG, S. 204/205.

⁶¹⁹ Stein, EPh, S. 131.

zubilden und deshalb ist es dem einzelnen Menschen nicht möglich, alle Anlagen gleichermaßen auszubilden.⁶²⁰

4.1.1.2 Das Ich⁶²¹

Auch wenn die Seele mit ihren Eigenschaften als charakteristisch für die Person scheint, unterscheidet Stein sie doch vom Ich. Innerhalb der Seele lebt das Ich frei beweglich. Das Ich ist nach Stein die „freie, geistige Person, die intentionalen Akte sind ihr Leben“⁶²² und als Kern des Bewusstseins zu denken.

Es ist transzendent zur Zeit –

„was aus der Vergangenheit in die Zukunft hineinlebt, in jedem Moment neues Leben aus sich hervorspringen fühlt und den ganzen Schweif des Vergangenen mit sich trägt – das ist das Ich.“⁶²³

– und an den Leib gebunden, aber nicht mit ihm gleichzusetzen oder an einem bestimmten Punkt im Körper zu finden:

„Ich bin nicht mein Leib – ich habe und beherrsche meinen Leib. [...] *Gedanklich kann ich mich von ihm entfernen und ihn wie von außen betrachten. In Wirklichkeit bin ich an ihn gebunden. Ich bin da, wo mein Leib ist, wenn ich mich auch ‚im Geist‘ ans andere Ende der Welt versetzen und sogar über alles räumlich erheben kann. Ich kann keinen Punkt im Körper bestimmen, wo das Ich seinen Ort hätte.*“⁶²⁴

Da Stein die „Verwurzelung des Ichlebens in dem Grunde, aus dem es aufsteigt“⁶²⁵ sieht, betont sie die personale Komponente des „Ich“, das bei Husserl nur als reines „Ich“ gedacht wird. Dies ist der entscheidende Schritt Steins, mit dem sie den Menschen als *leibhaftige Person*⁶²⁶ auffasst:

„Das *Ich* bleibt zwar die Zentralinstanz der Person, die sich im Raum der Seele frei bewegt, Stein erweitert jedoch um den Persönlichkeitskern, der zum qualitätslosen reinen Ich eine personale Qualität hinzufügt. Dieser *personale Kern* ist Sitz der Individualität der Person, ihrer Eigenschaften und ihres Charakters.“⁶²⁷

⁶²⁰ Vgl.: Stein, EPh, S. 132.

⁶²¹ Stein unterscheidet nicht immer klar nach den Kriterien „personales Ich“ und „reines Ich“.

⁶²² Stein, AMP, S. 83.

⁶²³ Stein, PK, S. 11.

⁶²⁴ Stein, AMP, S. 84. (Hervorhebung: C.H.).

⁶²⁵ Stein, EES, S. 320.

⁶²⁶ Vgl.: Wulf, in: Stein, EPh, S. XVI.

⁶²⁷ Wulf, in: Stein, EPh, S. X.

„Neben das ‚frei von‘ des reinen Ich tritt das ‚frei für‘ des personalen Ich“⁶²⁸
– auf diese Formel bringt Wulf den entscheidenden Unterschied. Das reine Ich ist frei von Eigenschaften und den Bedingungen der Realität. Das personale Ich zeichnet sich eben gerade dadurch aus und ermöglicht es so in Beziehung zur Welt zu treten.

Das reine Ich – qualitätslos

Das „Ich“, das bleibt, wenn die phänomenologische Reduktion vollzogen wurde,

„ist nichts anderes als Subjekt des Erlebens, es hat keinerlei Eigenschaften und steht unter keinen realen Bedingungen; es ist von ihm nichts auszusagen, als daß das Erlebnis von ihm ausstrahlt, daß es in ihm lebt. Wir nennen es *reines Ich*. Es ist nicht ein Stück der realen Welt wie das psychische Individuum, sondern steht der Welt gegenüber.“⁶²⁹

Das reine Ich ist eingebettet in den Persönlichkeitskern, aber nicht mit diesem identisch⁶³⁰ und nicht an die im Kern angelegten Strukturen gebunden: Das reine „Ich lebt, und das Leben ist sein *Sein*“.⁶³¹ Es

„ist der Urquell des Erlebens, der Ausgangspunkt, von dem die Erlebnisse nach ihren Zielpunkten, den Objekten, hinstrahlen. Wir können es auch als eine besondere Form des Bewußtseins bezeichnen.“⁶³²

Es ist das

„Ich, das in jedem ‚ich nehme wahr‘, ‚ich denke‘, ‚ich ziehe Schlüsse‘, ‚ich freue mich‘, ‚ich wünsche‘ usw. lebt und in dieser oder jener besonderen Weise auf das Wahrgenommene, Gedachte, Gewünschte usw. gerichtet ist.“⁶³³

Diese *Erlebniseinheiten* sind zwar für sich abgeschlossen und nicht mit den anderen verbunden, aber sie bilden gemeinsam einen *Erlebnisstrom*, in dem „das ‚nicht mehr Lebendige‘, das ‚Vergangene‘ nicht einfach ins Nichts versinkt, sondern in abgewandelter Weise fortbesteht, und [...] das ‚noch nicht Lebendige‘, das ‚Zukünftige‘, schon in gewisser Weise ist, ehe es lebendig wird.“⁶³⁴

⁶²⁸ Wulf, 2002, S. 92. (Hervorhebung: C.H.).

⁶²⁹ Stein, Eph, S. 21.

⁶³⁰ Vgl.: Stein, Eph, S. 119/120.

⁶³¹ Stein, EES, S. 52.

⁶³² Stein, Eph, S. 104.

⁶³³ Stein, EES, S. 51. Stein bezieht sich hier ausdrücklich auf Husserl.

⁶³⁴ Stein, EES, S. 53.

Obwohl die Strukturform des reinen Ich als allgemeines, jedem Bewusstsein zugehöriges Schema zu verstehen ist, ist es doch selbst in seiner Funktion wiederum ein Strukturmerkmal der Individualität der Person:

„Als Quellpunkt des Erlebens aber ist es ein absolutes Individuum, und dank seinem Ursprung aus diesem Quellpunkt ist jedes Erlebnis einer Person und die Gesamtheit ihrer Erlebnisse, die ihm kraft ihrer Zugehörigkeit zum selben Ich die Einheit eines Bewusstseinsstromes bilden, absolut individuell. Diese Individualität des reinen Ich und seiner Erlebnisse ist zunächst nicht als qualitative Unterschiedenheit gedacht, sondern nur als Es-selbst-und-kein-anderes-sein. In eben diesem Sinne müssen wir jede Person als ein absolutes Individuum in Anspruch nehmen.“⁶³⁵

Damit kommt dem reinen Ich keine Individualität im Sinne einer individuellen Qualität zu, anders als dem personalen Ich.

Das personale Ich

Ein *personales, ein seelisches Ich* wird von Stein als *unentbehrlich gesehen, um den Begriff der Person so zu erfassen*, dass er nicht auf das qualitätslose reine Ich begrenzt ist.⁶³⁶ Nach Stein gehört zur Menschenseele

„die personale Struktur. Aber ein *menschliches Ich* muß auch ein seelisches Ich sein, es *kann nicht ohne Seele sein*: Seine Akte sind selbst als ‚oberflächliche‘ oder ‚tiefe‘ charakterisiert, sie wurzeln in einer größeren oder geringeren Tiefe der Seele. Je nach den Akten, in denen das Ich jeweils lebt, hat es da oder dort in der Seele seine Stelle. Es gibt aber im Seelenraum einen Ort, in dem es seine *eigentliche* Stelle hat, den Ort seiner Ruhe, den es suchen muß, solange es ihn nicht gefunden hat, und zu dem es immer zurückkehren muß, wenn es davon ausgegangen ist: Das ist der tiefste Punkt der Seele.“⁶³⁷

Damit gelten für das personale Ich die gleichen Aussagen wie sie oben für die Seele im eigentlichen Sinn skizziert wurden: Das *personale Ich* besitzt dauernde Eigenschaften, es ist ungeworden und unvergänglich. Es erwirbt oder entwickelt seine *Eigenschaften* nicht im Laufe seines Daseins, sondern *entfaltet diese*. Als „Ich“ – als reines wie als personales – ist es individuell.

Im personalen Ich sieht Stein den Ursprung der Handlungen einer Person, da hier die handlungsleitenden Entscheidungen getroffen werden: Nur vom tiefsten Punkt der Seele

⁶³⁵ Stein, Eph, S. 104.

⁶³⁶ Hierin sieht Wulf die „Originalität der steinschen Anthropologie“. (Wulf, 2002, S. 356).

⁶³⁷ Stein, AMP, S. 86.

„aus kann sie vollgewichtige Entscheidungen fällen, von hier aus kann sie sich für etwas einsetzen, kann sie sich hingeben und verschenken. All das sind Akte der Person. *Ich* habe Entscheidungen zu fällen, mich einzusetzen usw. Dieses ist das personale Ich, das zugleich seelisches Ich ist, das zu *dieser* Seele gehört und in ihr seinen Ort hat.“⁶³⁸

Entscheidungen der Person sind somit von Stein als individuelle charakterisiert und folglich kommt der *Person die zentrale Rolle im individuellen Entscheidungsprozess* zu.

4.1.1.3 Die Charakteristika der Person

In den bisherigen Ausführungen klangen die Charakteristika der Person aus der Perspektive Steins – Individualität, Freiheit, Entwicklungsfähigkeit, Bewusstsein und verantwortetes Handeln – bereits an. Sie stehen miteinander in Wechselwirkung, einander bedingend und beeinflussend.

Die Individualität der Person

Eine Anthropologie, die ausschließlich das allgemeine Mensch-Sein in den Blick nimmt, gerät in Gefahr, eine abstrakte Norm zu setzen, die zur Legitimation einer Nivellierung dient:

„Das Fremde, Andere soll durch Erziehung assimiliert, integriert und aufgehoben werden. Kinder, die fremd und anders bleiben, gelten als schwer erziehbar und bedürfen besonderer Integrationsmaßnahmen durch die Sonderpädagogik.“⁶³⁹

Individualität würde letztlich nur so weit akzeptiert, wie sie in den gesellschaftlich akzeptierten Rahmen passt. In Steins Vorstellung hingegen ist Mensch-Sein an die *Individualität* gebunden, was sich aus ihrem Personenverständnis ergibt:

„*Menschentum* und wahres *Menschentum* gibt es nur in *individueller Ausprägung*.“⁶⁴⁰

Individualität ist nach ihren phänomenologischen Überlegungen so selbstverständlich grundlegend kennzeichnend für das Ich,⁶⁴¹ dass sie äußert:

⁶³⁸ Stein, AMP, S. 86.

⁶³⁹ Wimmer, Michael, Die Frage des Anderen, in: Wulf, Christoph (Hrsg.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim, Basel 1994 (Beltz grüne Reihe), S. 123.

⁶⁴⁰ Stein, Wahrheit, S. 7.

⁶⁴¹ Vgl.: 4.1.1.2: Das Ich.

„Es gibt nichts Törichtereres als die Sorge um die Wahrung der Individualität und das ängstliche Forschen nach der Individualität, wie es die ganze moderne Pädagogik beherrscht.“⁶⁴²

Das, was den Menschen zum Individuum macht, ist seine *Individualität*. Individualität versteht Stein, wie bereits erwähnt, zunächst als Eigenschaft, „bestimmte, in sich geschlossene, unteilbare und mit andern unvereinbare Gestalt zu sein“.⁶⁴³ Diese Eigenschaft kommt grundsätzlich auch Pflanzen und Tieren zu. Im Unterschied dazu erklärt sich die qualitative Individualität des Menschen aus seinem Personsein, welches ihn als Träger eines Bewusstseinslebens und eines freien Ich als nicht nur numerisch sondern *qualitativ einzigartig*⁶⁴⁴ klassifiziert. Darin, dass der Mensch *sich seines Lebens bewusst ist und es frei gestalten kann*,⁶⁴⁵ unterscheidet sich die individuelle Qualität der Person als solcher vom Tier, das als Lebewesen zwar auch ein Individuum ist, aber von Stein als *Exemplar eines Typus* betrachtet wird.

Wie bereits ausgeführt, geht Stein von einem individuellen Persönlichkeitskern⁶⁴⁶ aus, der sich u.a. darin zeigt, dass er dem Charakter als „letztes unauflösbares qualitatives Moment innewohnt“.⁶⁴⁷ Diesem „unwandelbaren Seinsbestand, der nicht Resultat der Entwicklung ist, sondern umgekehrt den Gang der Entwicklung vorschreibt“,⁶⁴⁸ misst sie als „Bildungswurzel, aus der heraus ihr gesamtes inneres und äußeres Sein sich einheitlich gestaltet“,⁶⁴⁹ eine zentrale Rolle nicht nur für die grund-

⁶⁴² Stein, Wahrheit, S. 7. Vgl. hierzu Bäumers Kritik an den pädagogischen Vorstellungen Keys: „Wenn irgend wo der moderne Individualismus Bankrott machen muß, dann muß er es als Erziehungsprinzip.“ (Bäumer, Gertrud, Der moderne Individualismus und die Erziehung, in: Die Frau, Jg. 9, 1901/02, S. 321-328. Abgedruckt in: Matthes, Eva/Hopf, Caroline, Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsdiskurs vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die NS-Zeit. Kommentierte Texte, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 40).

⁶⁴³ Stein, AMP, S. 33.

⁶⁴⁴ Vgl.: Stein, Eph, S. 203; Stein, EES, S. 421/422.

⁶⁴⁵ Vg.: Stein, EES, S. 420.

⁶⁴⁶ Vgl.: Wulf, in: Stein, Eph, S. X. Vgl.: S. 127: Die Seele im eigentlichen Sinn. Die Begriffe „Wesen“ und „Kern“ entsprechen sich in den Ausführungen Steins. Vgl.: Stein, Eph, S. 133/134.

⁶⁴⁷ Stein, Eph, S. 134.

⁶⁴⁸ Stein, PK, S. 84. Vgl. auch: Stein, PK, S. 106, wo Stein den Kern als „ursprüngliche persönliche Anlage“ bezeichnet, der „allen Einflüssen des psychischen Geschehens enthoben ist und doch bei allem psychischen Geschehen eine Rolle spielt.“

⁶⁴⁹ Stein, Eph, S. 199.

sätzliche Konstitution der Person zu, sondern auch für die jeweils aktuelle, wenn sie feststellt,

„daß der jeweilige psychische Zustand einer Person nicht nur von der ‚Geschichte‘ seines Lebens und den gegenwärtigen ‚Umständen‘ abhängt, sondern daß ihr ganzes Leben bestimmt ist durch den ‚Persönlichkeitskern‘.“⁶⁵⁰

Der individuelle Persönlichkeitskern ist somit Ausgangspunkt sowohl für die Entfaltung der seelischen wie für die Entwicklung der psychischen Anlagen.

Die Entwicklungsfähigkeit der Person

Grundsätzlich betrachtet Stein Lebensvorgänge teleologisch, denn das, was zur *Aktualisierung* bzw. zur *Entwicklung* kommt,

„steht in dem Idealfall eines Entwicklungsprozesses auf dem ‚Höhepunkt‘ als volle Realität in der Welt da. Aber schon von Beginn der Entwicklung an ‚schlummert‘ sie als ‚ursprüngliche Anlage‘ in dem Kern oder – richtiger vielleicht – der Kern hat eine innere Beschaffenheit, die all seinem ‚Tun‘ eine bestimmte Richtung gibt, ihm den *Charakter eines Hinzielens auf eben dieses Ziel* verleiht. Von den *äußeren Umständen hängt es ab, ob diese Richtung unverrückt eingehalten wird, ob die Entwicklung zu einer vollen Entfaltung führt oder nur zu einer mehr oder minder angenäherten*.“⁶⁵¹

Zwei Gedanken sind demnach für die Frage der Entwicklungsfähigkeit der Person zu berücksichtigen: die Anlage und die Entwicklungsbedingungen.

Da es sich um einen Entwicklungsprozess handelt, sind die von Beginn an vorhandenen Anlagen ausschlaggebend für das „Was“, das „in dem Idealfall eines Entwicklungsprozesses auf dem ‚Höhepunkt‘ als volle Realität“⁶⁵² verwirklicht sein kann. Die Freiheit der Person bedeutet aber auch, dass es Sache der Freiheit der Person ist, wie sie sich gegenüber ihren Anlagen verhält – eine Aussage, der – so Illies – sogar „klassische Ethnologen“ wie Lorenz zustimmen können, auch diese

⁶⁵⁰ Stein, PK, S. 84.

⁶⁵¹ Stein, EPh, S. 118. (Hervorhebung: C.H.) An anderer Stelle gesteht Stein den Umwelteinflüssen nicht nur, wie hier zitiert, Einfluss auf das Ausmaß der Realisierung, sondern grundsätzlich sogar für das „Ob“ und das „Wie“ zu: „Von ihnen hängt es ab, in welche Richtung das aktuelle Leben gelenkt wird, und davon wiederum, in welche Bahnen die Lebenskraft einströmt, welchen Anlagen sie zur Ausbildung verhilft.“ (Stein, IG, S. 179).

⁶⁵² Stein, EPh, S. 118.

„haben immer wieder beteuert, daß genetische Anlagen nicht als Fatum verstanden werden dürfen, sondern unserer Selbsterkenntnis zu dienen haben.“⁶⁵³ Ein genetischer Determinismus werde „vor allem in eher populärwissenschaftlichen Werken zu Soziobiologie angenommen“⁶⁵⁴, die Vorstellung von der Freiheit gegenüber den Anlagen, wird, so Illies, auch von den meisten Biologen und Evolutionswissenschaftlern unserer Zeit geteilt.

Dieser Freiheitsbegriff gegenüber den Anlagen deckt sich, trotz der oben beschriebenen Einschränkungen, mit dem Freiheitsbegriff Steins. Ihrer Ansicht nach kann man die Person bis zu einem bestimmten Maß

„für ihre Eigenschaften und speziell für ihren Charakter verantwortlich machen [...]. Es steht mir frei, meinen Leib zu betätigen und ihm dadurch Kraft und Gewandtheit zu verschaffen. Es steht mir frei, meine Sinne und meinen Verstand zu üben und sie dadurch zu ‚schärfen‘. So besteht auch im Bereich des Charakters die Möglichkeit der ‚Selbsterziehung‘. Es ist in meine Macht gegeben, böse Triebe, die sich in mir regen, zu unterdrücken, schlechte Neigungen im Keime zu ersticken und die entsprechenden dauernden Eigenschaften (üble ‚Gewohnheiten‘, ‚Laster‘), die sich ausbilden wollen, am Aufkommen zu hindern. Ich kann andererseits meinen Blick willentlich auf alle erreichbaren Werte richten, kann mich innerlich für ihren ‚Empfang‘ bereit machen und dadurch an der Entwicklung meiner ‚Tugenden‘ arbeiten. Alles dies in den Grenzen, die mir durch meine ‚ursprüngliche Anlage‘ gezogen sind. Denn was mir ‚von Natur‘ versagt ist, das kann ich mir auf keine Weise verschaffen und dafür trage ich auch keine Verantwortung: *ultra posse nemo obligatur*.“⁶⁵⁵

Für den Menschen, der „das meiste von dem, was zum Mensch-Sein gehört, bereits potentiell ist“⁶⁵⁶, steckt die „personale Struktur [...] einen Bereich von Variationsmöglichkeiten ab, innerhalb dessen sich ihre reale Ausprägung ‚je nach den Umständen‘ entwickeln kann.“⁶⁵⁷

Die Person wäre demnach zwar apriorisch frei, kann aber nur das entwickeln, was bereits angelegt ist⁶⁵⁸ und nur in so weit, wie äußere Umstände das zulassen. Insofern hängt die Beschaffenheit eines Menschen nach Stein davon ab, welche Einflüsse auf ihn wirkten – „unter anderen

⁶⁵³ Illies, Christian, *Philosophische Anthropologie im biologischen Zeitalter. Zur Konvergenz von Moral und Natur*. Frankfurt/Main 2006 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1743), S. 203.

⁶⁵⁴ Illies, 2006, S. 203.

⁶⁵⁵ Stein, EPh, S. 130.

⁶⁵⁶ Stein, AMP, S. 142.

⁶⁵⁷ Stein, PE, S. 123.

⁶⁵⁸ Vgl.: Stein, IG, S. 209. Vgl.: Stein, AMP, S. 141: „Der Mensch ist schon etwas, wenn er geboren wird.“

Umständen hätte er sich anders entwickelt, seine ‚Natur‘ hat etwas empirisch Zufälliges, man kann sie sich mannigfach abgewandelt denken“.⁶⁵⁹ Da die menschliche Natur begrenzt ist – „Sie ist nicht zu allem angelegt, dessen die menschliche Natur überhaupt fähig ist.“⁶⁶⁰ – sind auch der Möglichkeit der Selbstgestaltung Grenzen gesetzt, was insbesondere für das *Wesen der Person* gilt, welches sich, wie bereits erwähnt,

„nicht entwickelt, sondern nur im Laufe der Charakterentwicklung entfaltet, in die einzelnen Eigenschaften auseinanderlegt und je nach Gunst oder Ungunst der Verhältnisse ganz oder nur teilweise aufblüht, der identische Kern, der sich in allen ihren – durch die äußeren Verhältnisse bedingten – möglichen Entwicklungsgängen und Entwicklungsergebnissen findet und den Bereich dieser Möglichkeiten abgrenzt. Denn nicht jeder beliebige Entwicklungsgang ist für eine Person möglich, ihr ‚Wesen‘ oder ‚Kern‘ setzt ihrer Wandlungsfähigkeit Schranken.“⁶⁶¹

Diese Schranken sind auch vom Willen nicht überwindbar. Zwar kann man sich ein Ziel setzen, sich in einer bestimmten Weise entwickeln zu wollen. Aber nur, wenn das Ziel dem Wesen angemessen ist, wenn es demnach ein „vernünftiges“⁶⁶² Ziel ist, kann man es auch erreichen.

Bei den psychischen Eigenschaften spricht Stein dagegen nicht von Entfaltung sondern von Entwicklung. Ob es zur Entwicklung einer psychischen Eigenschaft erforderlich ist, dass diese bereits angelegt ist, oder ob psychische Vermögen erworben werden können, geht aus Steins Darstellung nicht eindeutig hervor:

Einerseits schreibt sie, dass es zur Ausbildung einer psychischen Eigenschaft bzw. Fähigkeit grundsätzlich erforderlich sei, dass diese bereits in der Psyche angelegt sei:

„wir müssen die Entwicklung der Psyche und ihrer Eigenschaften als Entfaltung einer ursprünglichen Anlage ansehen. Was in der Psyche nicht angelegt ist, das kann unter keinen Umständen entwickelt werden. Wo aber eine bestimmte Anlage vorhanden ist und ‚günstige Umstände‘ hinzukommen, da kann sie in der entwickelten Eigenschaft ihre volle Entfaltung haben. Diese volle Entfaltung entspricht [...] dem Entwicklungshöhepunkt.“⁶⁶³

An anderer Stelle widerspricht Stein der hier gegebenen Darstellung:

„Die Psyche mit allen ihren Eigenschaften ist wie der Leib (als lebendiger) ein *sich entwickelndes* Wesen. Sie besitzt ihre Eigenschaften nicht vom Beginn ihres Daseins an, sondern

⁶⁵⁹ Stein, PE, S. 122.

⁶⁶⁰ Stein, AMP, S. 124.

⁶⁶¹ Stein, EPh, S. 134/135.

⁶⁶² Vgl.: Stein, EPh, S. 185; Stein, PK, S. 33.

⁶⁶³ Stein, EPh, S. 127.

erwirbt sie im Laufe ihres ‚Lebens‘; dieses Leben ist die Reihe der Zuständlichkeiten, die sie durchmacht, oder anders ausgedrückt: die kontinuierliche Umwandlung von Lebenskraft in aktuelle psychische Zuständlichkeiten; im Laufe dieses Prozesses wird die Lebenskraft in bestimmte Richtung gelenkt, für gewisse Aufgaben ‚bereitgestellt‘ und darin besteht die Ausbildung psychischer Dispositionen. Wie die Zuständlichkeiten abgesehen von ihrer ‚inneren‘ Bedingtheit auf doppelte Weise von außen her abhängig sind, so sind es auch die Eigenschaften bzw. ihre Entwicklung (funktionell abhängig von der Außenwelt und motiviert durch die Umwelt).“⁶⁶⁴

Zu der letzteren Darstellung würde auch passen, dass psychische Eigenschaften auch eine „Rückbildung“ eventuell bis zum völligen Verschwinden aus Mangel an Betätigung“⁶⁶⁵ zeigen können. Wie aber aus beiden Ausführungen zu entnehmen ist, sind die psychischen Eigenschaften nach Stein in jedem Fall *entwicklungsfähig*. Dabei sind zum einen „äußere Umstände“ von Bedeutung. Diese wirken nicht im Sinne einer Gesetzmäßigkeit, zumal bereits in der Auffassung ein Moment der Individualität liegt, was dazu führt, dass sich in jedem einzelnen eine individuelle Weltanschauung konstituiert, weil sich die Welt jedem aus unterschiedlicher Perspektive zeigt.⁶⁶⁶ Zum anderen wirken auch psychische Eigenschaften selbst bei der Entwicklung mit. So sind die sinnlichen Vermögen und der Verstand für die Gestaltung und Entwicklung des Charakters „von höchster Wichtigkeit“⁶⁶⁷, wie Stein argumentiert:

„Wer die Werte der wahrnehmbaren Welt erschauen und seine Empfänglichkeit dafür zur Entfaltung bringen soll, der bedarf der Sinnlichkeit. Und wer nicht genügend Verstand besitzt, um eine Sachlage zu erfassen oder um sich die Folgen seiner Handlungen klar zu

⁶⁶⁴ Stein, EPh, S. 126.

⁶⁶⁵ Stein, EPh, S. 184.

⁶⁶⁶ Vgl.: Stein, PE, S. 100 und S. 107. Dass „menschliches Wissen eine menschliche Konstruktion ist“ (Glaserfeld, Ernst von, Aspekte des Konstruktivismus: Vico, Berkeley, Piaget, in: Rusch, Gebhard, Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.), Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung, Frankfurt/Main 1992, S. 30) gehört zu den grundlegenden Ideen des Radikalen Konstruktivismus. Damit verabschiedet der Konstruktivismus die Vorstellung, „Erkenntnis sei ‚wahr‘, insofern sie die objektive Wirklichkeit abbilde“. (a.a.O.) Der Absolutheit dieser Aussage ist nach Stein allerdings nicht zuzustimmen, da Stein von der Existenz von „ewigen“ Wahrheiten ausgeht, die für den Menschen erkennbar seien. Auch aus psychologischer Sicht ist die Grundhaltung des Radikalen Konstruktivismus nicht unumstritten (vgl. z.B.: Nüse, Ralf/Groeben, Norbert/Freitag, Burkhard/Schreier, Margit, Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus, Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht, Weinheim, 1991).

⁶⁶⁷ Vgl.: Stein, EPh, S. 128.

machen, der wird nicht imstande sein, die richtigen Entschlüsse zu fassen und die entsprechenden Fähigkeiten nicht ausbilden können.“⁶⁶⁸

Charakterentwicklung setzt somit Sinnlichkeit und Verstandesentwicklung voraus – diese sind u.a. abhängig von der Lebenskraft.

Die Lebenskraft

Stein unterscheidet zwischen einer psychischen und einer organischen Lebenskraft. *Die organische Lebenskraft wird sichtbar „im Wachstum [...] und in der Leistungsfähigkeit, der Arbeits- und Leidensfähigkeit“⁶⁶⁹. Die Wirkung der psychischen Lebenskraft „zeigt sich in der Art des Ablaufs der Ichaktivität, nicht nur der leiblichen, sondern auch der geistigen Tätigkeiten.“⁶⁷⁰*

Die psychische Lebenskraft differenziert Stein in „sinnliche Lebenskraft“⁶⁷¹ – für die sinnlichen Anlagen, die von Stein als „ursprüngliche Empfänglichkeit für Gehalte verschiedenster Art“⁶⁷² betrachtet werden – und „geistige Lebenskraft“⁶⁷³ – für die geistigen Anlagen, die als „eine ursprüngliche Befähigung für gewisse geistige Leistungen“⁶⁷⁴ gesehen werden.

Obwohl die geistige Lebenskraft durchaus eine eigene Qualität hat, ist sie ohne sinnliche Lebenskraft nicht denkbar: *Die sinnliche Lebenskraft ermöglicht die Aufnahme von „Nährstoffen“ für die geistige Lebenskraft.* Zudem scheinen – so Stein – organische und psychische Lebenskraft aus einem Kraftvorrat zu schöpfen, da z.B. geistige Tätigkeit auch zu körperlicher Ermüdung führen kann, bzw. bei körperlicher Ermüdung geistige Tätigkeit nur begrenzt möglich ist.⁶⁷⁵ Andererseits ist kein Zusammenhang in dem Sinn vorhanden, dass „überschüssige körperliche Kraft sich ohne weiteres in geistige Leistungen umsetzt und daß große geistige Leistungen nur auf Grund großer Körperkraft möglich sind“.⁶⁷⁶

⁶⁶⁸ Stein, Eph, S. 129.

⁶⁶⁹ Stein, AMP, S. 110. (Hervorhebung: C.H.).

⁶⁷⁰ Stein, Eph, S. 120. (Hervorhebung: C.H.).

⁶⁷¹ Stein, PK, S. 105. Die sinnliche Lebenskraft wird wirksam bei der „Aufnahme sinnlicher Daten“ bzw. in den Fähigkeiten dazu, ebenso bei den sinnlichen Trieben und deren Bestätigung. (Stein, PK, S. 105).

⁶⁷² Stein, IG, S. 178.

⁶⁷³ Stein, PK, S. 105.

⁶⁷⁴ Stein, IG, S. 178.

⁶⁷⁵ Vgl.: Stein, AMP, S. 110.

⁶⁷⁶ Stein, AMP, S. 124.

Ist die Lebenskraft bereits durch die körperlichen und geistigen Grundfunktionen erschöpft,

„hat der Wille die Möglichkeit, die ‚letzte Kraft‘ zusammenzunehmen und für eine Aufgabe einzusetzen, für die sie ‚eigentlich‘ nicht mehr vorhanden ist. Er holt sie dann aus primitiveren Funktionen herbei unter der Gefahr, daß im Organismus Funktionsstörungen eintreten und daß am Ende doch ein Stillstand eintritt – denn der Wille kann keine Kraft *erschaffen*, er kann nur über die vorhandene Kraft disponieren und evtl. für ihre Ergänzung Sorge tragen.“⁶⁷⁷

Auch wenn die möglichen Entwicklungen der Höhe und Ausgestaltung der Lebenskraft vorgegeben sind, benötigt sie „*angemessene Bedingungen*“⁶⁷⁸ um ihren optimalen Stand zu erreichen. Was der optimale Stand ist, kann nach Stein allerdings nicht allgemeingültig, sondern nur empirisch ausgesagt werden und ist grundsätzlich revidierbar. Zudem „gelten solche Aussagen nur unter der Voraussetzung, daß die Leistungen, die auf Grund der natürlichen Lebenskraft ausgeschlossen sind, nicht durch andere Kräfte ermöglicht werden.“⁶⁷⁹ Eine Erfahrung, die Stein nach ihrer eigenen Aussage selbst gemacht hat, wie unter dem Aspekt ihres Glaubensweges bereits ausgeführt wurde.⁶⁸⁰

Der Höchststand der Kraftentfaltung kann nur für eine begrenzte Zeit erreicht werden, auch kann der Mensch nicht alle seine Kräfte gleichzeitig aktualisieren; diese Begrenzungen liegen in der Natur des Menschen. Zudem ist das Maß der Lebenskraft individuell unterschiedlich:

„*Es ist also möglich, daß einem Individuum auch beim günstigsten Stand seiner Lebenskraft Leistungen versagt bleiben, deren andere fähig sind.*“⁶⁸¹

Die Frage nach natürlichen Quellen für die Lebenskraft verbindet Stein mit der Frage nach dem Sinn, die eine Tätigkeit für den Menschen hat: Grundsätzlich kann „alles, was er in sein Inneres aufnimmt, seine Kraft vermehren, aber auch daran zehren“⁶⁸². *Ob etwas in die eine oder in die andere Richtung wirkt, hängt ab von dem Sinn, sei es real oder symbolhaft, den es für den individuellen Menschen besitzt.*⁶⁸³

⁶⁷⁷ Stein, AMP, S. 111.

⁶⁷⁸ Stein, EES, S. 337. (Hervorhebung: C.H.).

⁶⁷⁹ Stein, PK, S. 33.

⁶⁸⁰ Vgl.: 3.1.2: Der Glaubensweg Steins.

⁶⁸¹ Stein, PK, S. 33. (Hervorhebung: C.H.) Vgl. auch: Stein, AMP, S. 108.

⁶⁸² Stein, AMP, S. 117. Vgl. auch : Stein, PK, S. 33.

⁶⁸³ Vgl.: Stein, AMP, S. 117/118 und Stein, EES, S. 367.

Wofür der Mensch seine Lebenskraft verwendet, ist seine Entscheidung, ist Sache seiner Freiheit.⁶⁸⁴

Die Freiheit der Person

Freiheit ist bei Stein ein Schlüsselbegriff für die Charakterisierung der Person. Die Person ist für Stein „das bewußte und freie Ich“.⁶⁸⁵ Das Ich ist frei,

„weil es ‚Herr seiner Taten‘ ist, weil es aus sich heraus – in der Form ‚freier Akte‘ – sein Leben bestimmt. Die freien Akte sind der erste Herrschaftsbereich der Person.“⁶⁸⁶

Trotz des hohen Stellenwertes, den Stein damit der Freiheit zuspricht, sind der Aktualisierung der Freiheit Grenzen gesetzt: Kennzeichnend für Steins Auffassung von Freiheit ist der *Dualismus von Freiheit und Begrenztheit*.

Die erste Begrenzung der Freiheit des Ichs liegt schon in seiner Natur als Geschaffenes: Das Ich ist

„nicht sein eigener Schöpfer und nicht unbedingt frei: die Freiheit zur Selbstbestimmung ist ihm *gegeben*, und die ‚Lebendigkeit‘, die es in einer erwählten Richtung entfaltet, ist ihm *gegeben* und jede Tat ist Antwort auf eine Anregung und Ergreifen eines Dargebotenen.“⁶⁸⁷

So betrachtet, könnte man kaum von einem freien Ich sprechen. Allerdings interpretiert Stein ihre Grundaussage, dass es ein freies Ich gibt, differenzierter. Das freie Ich, das die Seele strukturiert, bewirkt eine

„Formung des menschlichen Seelenlebens vom Ich her in doppeltem Sinn [...]: Die Ichstruktur als solche gibt dem Seelenleben eine bestimmte Struktur, die noch nicht auf das freie Tun des Ich zurückzuführen ist: die Form der Intentionalität und das Frei-tätig-sein-Können. Dazu kommt die Formung, die durch die freie Aktivität des Ich selbst geleistet wird, indem es sich in dem Spielraum der Betätigungsmöglichkeiten für diese oder jene Aktivität entscheidet.“⁶⁸⁸

Die Seele besitzt demnach die Möglichkeit, sich frei auf etwas zu richten und frei tätig sein zu können. Die freie Aktivität des Ich – in der Wahl liegt neben dem Moment der Freiheit gleichzeitig ein Moment der

⁶⁸⁴ Vgl.: Stein, AMP, S. 110/111.

⁶⁸⁵ Stein, EES, S. 320.

⁶⁸⁶ Stein, EES, S. 320.

⁶⁸⁷ Stein, EES, S. 317.

⁶⁸⁸ Stein, AMP, S. 82/83.

Begrenzung, da aus vorgegebenen Möglichkeiten eine gewählt werden muss – wirkt wieder gestaltend zurück auf die Seele. *Damit scheint auch diese strukturelle Freiheit eine in sich begrenzte Freiheit zu sein.* Die Begrenzung wird durch die *Möglichkeit der Reflexion* und der damit verbundenen Offenheit der Persönlichkeitsentwicklung relativiert – das Ich ist frei, sich selbst zu reflektieren, sich zu formen und Entwicklungen zu fördern oder zu hemmen. Ein Zusammenhang, der ebenso die Bindung des Ich an das leiblich-sinnliche Leben – welches insoweit also auch begrenzt ist – relativiert:

„Das geistige Leben erhebt sich immer aufs neue aus dem sinnlichen und steht nicht auf eigenem Grunde, aber das Ich hat die Möglichkeit, in seinem ‚höheren‘ Sein seinen Standort zu nehmen und von dort aus das ‚niedere‘ frei in Angriff zu nehmen. Es kann es sich z.B. als Ziel setzen, den eigenen Leib und das eigene Sinnenleben erkenntnistmäßig zu durchforschen. Es lernt die Möglichkeiten kennen, *Leib und Seele als Werkzeug seines Erkennens und Handelns zu gebrauchen*, sie für gewisse Zwecke zu üben und dadurch zu einem immer vollkommeneren Werkzeug zu gestalten. *Es hat auch die Möglichkeit, sinnliche Regungen zu unterdrücken, sich aus dem leiblich-sinnlichen Leben weitgehend zurückzuziehen und dafür fester Fuß zu fassen im geistigen.*“⁶⁸⁹

Auch wenn die apriorische Freiheit des Ichs nicht als absolute zu sehen ist, zeigt sich doch ein sehr hoher Grad der Freiheit im Personenverständnis Steins. Dieser überwiegt in den Stein’schen Vorstellungen letztlich auch auf der Handlungsebene, auch wenn hier die ontologische Sichtweise der Person de facto eine begrenzte Handlungsfähigkeit bewirkt,⁶⁹⁰ da Stein Handlungen als „freie Akte“, die „die Eigentümlichkeit des Sich-selbst-einsetzens, die die eigentlichste Form persönlichen Lebens ist“⁶⁹¹, besitzen, definiert:

„*Das geistige Leben ist das eigentlichste Gebiet der Freiheit:* hier vermag das Ich wirklich aus sich heraus etwas zu erzeugen. Das, was wir ‚freie Akte‘ nennen – ein Entschluß, die willentliche Inangriffnahme einer Handlung, die ausdrückliche Zuwendung zu einem ‚aufsteigenden‘ Gedanken, das bewußte Abbrechen eines Gedankenganges, ein Fragen, Bitten, Gewähren, Versprechen, Befehlen, Gehorchen – all das sind ‚Taten‘ des Ich, mannigfach in ihrem Sinn und inneren Aufbau, aber alle darin einig, daß das Ich selbst seinem Sein Inhalt und Richtung bestimmt und, indem es sich selbst in bestimmter Rich-

⁶⁸⁹ Stein, EES, S. 316/317. (Hervorhebungen: C.H.).

⁶⁹⁰ Vgl.: Stein, EES, S. 344: „Es besteht für ihn keine Notwendigkeit, beständig von allen seinen Fertigkeiten Gebrauch zu machen, ja er hat nicht einmal die Möglichkeit – und insofern sind seiner freien Verfügung Grenzen gesetzt -, weil gewisse Tätigkeiten sich gegenseitig ausschließen und weil auch seine begrenzte Kraft nicht alles zugleich zu leisten vermag.“

⁶⁹¹ Stein, EES, S. 317.

tung einsetzt und an einen erwählten Erlebnisgehalt hingibt, in einem gewissen Sinn sein eigenes Leben ‚erzeugt‘.⁶⁹²

Zu dieser Freiheit, die die eigene Aktivität betrifft und – wie oben bereits ausgeführt⁶⁹³ – auch die Freiheit zur Gestaltung der eigenen Entwicklung einschließt, kommt die Freiheit, die die Person gegenüber der Außenwelt besitzt, dazu:

„Wir sind nicht einfach die wehrlose Beute dessen, was von außen her, durch Ausdruckserscheinungen, auf uns eindringt. Wir sind auch nicht einer hemmungslosen Preisgabe alles dessen, was in uns lebt, ausgeliefert. Mitteilung und Aufnahme von geistigem Besitz und persönlichem Leben sind weitgehend unserer Freiheit anheimgestellt.“⁶⁹⁴

Vor diesem Hintergrund scheint, trotz der skizzierten Einschränkungen, ein relativ hoher Grad an Freiheit die Vorstellungen Steins zu bestimmen. Die Freiheit des Ichs in Verbindung mit dem Bewusstsein ermöglicht der Person nach Stein aktive und bewusste Gestaltung, Selbstgestaltung und auch Gestaltung ihrer Umwelt. Die Freiheit der Person, die Stein als Wesensapriori unveränderbar und unabhängig von äußeren Bedingungen in der Person vorhanden sieht,⁶⁹⁵ kann als solche aber nur realisiert werden, wenn auch ein Bewusstsein von ihr vorliegt.

Das Bewusstsein der Person

Wie die Freiheit ist auch das Bewusstsein – mit seinen Eigenschaften, dem *Werterfassen*⁶⁹⁶ und der *Vernunft*⁶⁹⁷ – als Eigenschaft des personalen wie des reinen Ichs⁶⁹⁸ Charakteristikum der Person.

Das Bewusstsein ist nicht nur, wie oben ausgeführt, die Grundlage philosophischer Erkenntnis, es ist die Grundlage des Person-Seins schlechthin. *Ohne Bewusstsein ist ein Erkennen sowohl der eigenen wie auch der fremden Person oder der Umwelt nicht möglich. Ebenso wenig ein Wert erfassen, welches zusammen mit dem Verstand Basis der Vernunft ist.*

⁶⁹² Stein, EES, S. 317. (Hervorhebung: C.H.).

⁶⁹³ Vgl.: S. 145: Die Freiheit der Person.

⁶⁹⁴ Stein, EES, S. 351.

⁶⁹⁵ Vgl.: Stein, Eph, S. 184.

⁶⁹⁶ Vgl.: Stein, Eph, S. 129.

⁶⁹⁷ Vgl.: Stein, EES, S. 71.

⁶⁹⁸ Stein reflektiert auch über „reine Geister“ (besonders ausführlich in Stein, EES), die über Bewusstseinsleben, aber nicht über einen Leib verfügen; diese sind für die vorliegende Arbeit aber nicht relevant.

Das Werterfassen

Ein Wert ist etwas, das über die eigentliche Sache hinausweist:

„Ein Seiendes, sofern es bestimmt ist, anderem Seienden Vollkommenheit zu geben, nennen wir ‚ein Gut‘. Das, was es zum Gut macht: die in seinem Was begründete Bedeutung für andere, hat in der modernen Philosophie den Namen ‚Wert‘ bekommen.“⁶⁹⁹

Damit ist der Wert eines Seienden eine grundsätzliche wesenhafte Eigenschaft dieses Seienden⁷⁰⁰ und als Wert nicht vergänglich.⁷⁰¹

Dieser Wert kann wahrgenommen werden; grundsätzliche Voraussetzung für volles Werterleben ist „die anschauliche Gegebenheit“⁷⁰², da „der Wert eines Gegenstandes, der nicht anschaulich gegenwärtig (bzw. vergegenwärtigt) ist, selbst nicht voll erlebt werden kann“.⁷⁰³ Ob und wie weit eine Person einen Wert wahrnimmt, ist zunächst individuell,⁷⁰⁴ aber auch abhängig von der inneren Zuständlichkeit der Person.⁷⁰⁵

Ebenso muss es der Person möglich sein, den Wert als solchen zu erfassen – im Inneren die Bedeutung der Dinge „für uns und füreinander erfassen“⁷⁰⁶. Sie darf nicht „wertblind“⁷⁰⁷ sein und muss einen inneren Bezug zum Wert haben.⁷⁰⁸ Je nach ihrer Tiefe sind die mit den Werten verbundenen Wertgefühle in unterschiedlichen Schichten der Person fundiert.⁷⁰⁹

Zwar gibt es auch „Werte, deren Wert ‚unbestritten‘ ist und über deren Rangordnung auch im allgemeinen Einigkeit herrscht“,⁷¹⁰ dennoch besteht „eine schlechthin *individuelle* Beziehung [...] zwischen der Person und jedem ihr zugänglichen Werte.“⁷¹¹

⁶⁹⁹ Stein, EES, S. 272.

⁷⁰⁰ Vgl.: Stein, Eph, S. 129.

⁷⁰¹ Vgl.: Stein, EES, S. 273.

⁷⁰² Stein, IG, S. 145.

⁷⁰³ Stein, IG, S. 145.

⁷⁰⁴ Vgl.: Stein, Eph, S. 135.

⁷⁰⁵ Vgl.: Stein, IG, S. 145.

⁷⁰⁶ Stein, EES, S. 335. (Hervorhebung: C.H.).

⁷⁰⁷ Stein, IG, S. 146. (Hervorhebung: C.H.).

⁷⁰⁸ Vgl.: Stein, IG, S. 146.

⁷⁰⁹ Vgl.: Stein, PE, S. 113. Auch gibt es "ein ‚totes‘ Werterfassen, das der Bedeutung der Dinge verstandesmäßig gerecht wird, ohne daß sich innerlich dabei etwas regte". (Stein, EES, S. 335).

⁷¹⁰ Stein, Eph, S. 135. (Hervorhebung: C.H.) Vgl. auch: Stein, Intellekt, S. 148.

⁷¹¹ Stein, Eph, S. 135.

Das Werterfassen ist eingebettet in den Gesamtzusammenhang des Personseins, da es „als Antwort aus dem Innern heraus gewisse Stellungnahmen des Gemütes und Willens sachgemäß fordert und zu einem entsprechenden tätigen Angreifen und Wirken anreizt.“⁷¹² Die Rangordnung der Werte

„ermöglicht eine Vernunftgesetzlichkeit der Gefühle und ihrer Verankerung im Ich und eine Entscheidung über ‚richtig‘ und ‚falsch‘ in diesem Gebiet.“⁷¹³

Damit ist das Werterfassen Bestandteil der Erkenntnis, diese „ist die Grundlage, auf der wir zum Seienden Stellung nehmen und in der Welt wirken.“⁷¹⁴ Wie das Werterfassen selbst, so sind auch die Konsequenzen individuell:

„es gibt bei lebendigem Werterfassen ein Versagen im Wollen und Handeln, durch Schwäche, Trägheit, Unentschlossenheit oder Untreue. All das ist sehr verschieden bei verschiedenen Menschen und beim selben Menschen zu verschiedenen Zeiten.“⁷¹⁵

Keinesfalls setzt Stein eine Norm für entsprechendes Verhalten im Bereich der Wertewelt, die eine Abweichung ausschließlich als Frage der Schwäche sehen würde; vielmehr spielt die Freiheit hier eine wichtige Rolle und zwar in mehrfacher Hinsicht:

„Auch die Werte fordern zu näherer Betrachtung, zu tieferem Eindringen auf – ich kann dem Folge leisten oder nicht, ich kann es in der einen oder andern von verschiedenen möglichen Richtungen tun. Es ist aber auch das innere Ergriffenwerden etwas, was der Freiheit einen Angriffspunkt bietet: Ich kann mich einer Freude, die in mir aufsteigt, versagen, sie unterbinden, ihr keinen Raum lassen. [...] Werte motivieren nicht nur eine bestimmte gefühlsmäßige Antwort, sie sind *Motive* noch in einem neuen Sinn, sie fordern eine bestimmte *Willensstellungnahme* und ein entsprechendes Handeln [...]. Und wiederum ist ein reaktives Stellungnehmen und Handeln möglich und demgegenüber eine freie Entscheidung, die im Sinne der unwillkürlichen Stellungnahme oder auch dazu entgegengesetzt von sich aus das Handeln absichtlich in Angriff nimmt und durchführt: die spezifisch personale Form des Wollens und Handelns.“⁷¹⁶

Damit ist es Sache der Freiheit der Person, ob und in wie weit sie einem Wert Raum in sich gibt, ebenso wie die Willensstellungnahme und entsprechendes Handeln.⁷¹⁷ In der individuellen Anlage ist dieser Freiheit jedoch eine Grenze gesetzt. Geht man davon aus, dass dem Charak-

⁷¹² Stein, EES, S. 335.

⁷¹³ Stein, PE, S. 113. Stein bezieht sich hier in einer Fußnote auf Scheler.

⁷¹⁴ Stein, EES, S. 335.

⁷¹⁵ Stein, EES, S. 335. (Hervorhebung: C.H.).

⁷¹⁶ Stein, AMP, S. 82.

⁷¹⁷ Vgl.: Stein, AMP, S. 110.

ter ein individueller Persönlichkeitskern als „letztes unauflösbares qualitatives Moment innewohnt“⁷¹⁸, dann kann „ein psychophysisches Individuum [...] nie durch Gewöhnung zu einem Wert geführt werden, für den ihm die korrelative personale Schicht fehlt. Die Schichten der Person können sich nicht ‚entwickeln‘ oder ‚zurückbilden‘, sondern nur im Laufe der psychischen Entwicklung zur Enthüllung kommen oder nicht.“⁷¹⁹ Dies stellt eine Anfrage an „Wertevermittlung“ dar. Werte könnten so gesehen überhaupt nicht „vermittelt“ werden – es könnte nur ihre Enthüllung gefördert werden.

Die Vernunft und der Verstand

*Vernunft ist nach Stein ein Wesensmerkmal der Person*⁷²⁰, welches untrennbar von der Geistnatur der Person scheint.⁷²¹

Vernunft ist nach Stein „da, wo eine innere Gesetzmäßigkeit des Seins herrscht und verstanden ist.“⁷²² *Zur Vernunft gehört aber nicht nur, dass die Person diese Gesetzmäßigkeit für ihr eigenes Sein versteht, es gehört auch dazu, dass sie danach handelt.* Deswegen gehört zur Vernunft der

„Verstand als die Gabe des Verstehens und *Freiheit* als die Gabe, das eigene Verhalten aus sich selbst heraus zu gestalten. Wenn zum Personsein Vernunftbegabung gehört, dann muß die Person als solche Verstand und Freiheit besitzen.“⁷²³

Dabei kommt dem Verstand selbst die Eigenschaft der Freiheit zu, denn der Verstand

„kann sich zurückwenden: *reflektieren* und damit das sinnliche Material und sein eigenes Aktleben erfassen; er kann ferner an den Dingen und an seinem eigenen Aktleben den formalen Bau zur Abhebung bringen: *abstrahieren*. ‚Er kann‘ – d.h. er ist *frei*. Das Erkennende, das ‚intelligente‘ Ich erfährt die Motivationen, die von der gegenständlichen Welt herkommen, es greift sie auf und geht ihnen *freiwillig* nach; es ist notwendig zugleich wollendes Ich, und von seinem willentlichen geistigen Tun hängt es ab, was es erkennt. Der Geist ist *Verstand* und *Wille* zugleich, Erkennen und Wollen stehen in Wechselbeziehung.“⁷²⁴

⁷¹⁸ Stein, EPh, S. 134.

⁷¹⁹ Stein, PE, S. 123.

⁷²⁰ Vgl.: Stein, EES, S. 294.

⁷²¹ Vgl.: Stein, EES, S. 307.

⁷²² Stein, EES, S. 309.

⁷²³ Stein, EES, S. 309.

⁷²⁴ Stein, AMP, S. 81.

Grundsätzlich ist es dem Menschen nur auf Grund des Verstands möglich, zu Erkenntnis zu kommen und sich in der Welt zu orientieren. Auch das Gemüt, das nach Stein „eine wesentliche Erkenntnisfunktion“⁷²⁵ hat, das „die Zentralstelle, an der die Entgegennahme des Seienden umschlägt in persönliche Stellungnahme und Tat“⁷²⁶ ist, ist auf den Verstand angewiesen:

„Der Verstand ist das Licht, das ihm den Weg erleuchtet, und ohne dieses Licht schwankt es hierhin und dorthin; ja wenn es das Übergewicht über den Verstand hat, kann es dessen Licht trüben, zu einer Verzerrung des gesamten Weltbildes sowie der einzelnen Dinge und Ereignisse führen, und den Willen in eine irrige Praxis hineintreiben. Seine eigenen Bewegungen bedürfen der Kontrolle des Verstandes und der Leitung durch den Willen.“⁷²⁷

Besitzt der Mensch keinen „vernünftigen“ Maßstab, verfällt die Seele, „die kraft ihrer Freiheit zu *sehender* Vernunftbetätigung befähigt ist, [...] durch den Mißbrauch dieser Freiheit der radikalen Vernunftlosigkeit.“⁷²⁸ Stein sieht aber auch, dass nicht alles im Leben nach reinen Vernunftkriterien entschieden werden kann:

„Wenn es auch nicht so sein sollte, so spielt doch im geistigen Leben das ‚stat pro ratione voluntas‘ eine große Rolle; und in vielen Fällen ist es sogar nicht einmal ‚unvernünftig‘, sondern es ist keine andere Lösung für uns möglich.“⁷²⁹

Es ist demnach eine Art eigener Vernunft, die Maßstab für das Verhalten ist, „man kann vernünftigerweise nur das Mögliche wollen.“⁷³⁰

4.1.1.4 Menschliches Handeln als verantwortetes Handeln

Menschliches Handeln ist nach Stein verantwortetes Handeln, denn menschliches Handeln ist motiviertes Handeln. Voraussetzung für motiviertes Handeln ist die Tatsache, dass der Mensch ein Bewusstsein besitzt, dass er Werte erfassen kann, dass er mit der Vernunft über einen Maßstab verfügt, dass er die Freiheit zur Entscheidung hat und dass sein Handeln von einem Willen gelenkt wird. Auf dieser Basis sieht

⁷²⁵ Stein, Christliches Frauenleben, S. 87. Vgl.: bei Anm. 85ff.

⁷²⁶ Stein, Christliches Frauenleben, S. 87.

⁷²⁷ Stein, Christliches Frauenleben, S. 87.

⁷²⁸ Stein, ontische Struktur, S. 142.

⁷²⁹ Stein, EES, S. 340/431. „stat pro ratione voluntas“: „Es gilt der freie Wille, ungeachtet seiner Vernünftigkeit.“

⁷³⁰ Stein, PE, S. 108.

Stein Handeln als motiviertes Handeln, das sie mit den Begriffen „Anruf und Antwort“ umschreibt.

4.1.1.5 Die Motivation: Handeln als Anruf und Antwort

Stein sieht Motivation und Kausalität als „doppelte Grundgesetzlichkeit, die in einem psychischen Subjekt von sinnlich-geistigem Wesen zusammenwirkt“⁷³¹. Aber:

„Zwischen Kausalität und Motivation ist [...] ein radikaler, durch nichts zu überbrückender und durch keinerlei Übergänge vermittelter Unterschied. Er kommt auch darin zum Ausdruck, daß die Kausalität ihr Analogon im Bereich der physischen Natur hat, die Motivation dagegen nicht.“⁷³²

Zwar findet das physikalische Prinzip der Kausalität⁷³³ nach Stein auch beim Menschen Anwendung, z.B. wenn durch das Lebensgefühl der Mattigkeit die Wahrnehmung beeinträchtigt wird.⁷³⁴ Und auch allgemein sieht Stein für das

„innere Kausalgeschehen [...] verschiedene mögliche Ansatzpunkte: den Stand der organisch-psychischen Lebenskraft, der von der Beschaffenheit des materiellen Leibes und der äußeren Kausalzusammenhänge, in denen er steht, mitbedingt ist; und den Stand der geistigen Lebenskraft, der von ‚Eindrücken‘ aus der geistigen Welt mitbedingt ist, von Gemütsbewegungen, die ihren Anstoß einem erlebten Gegenständlichen (einem absoluten ‚Motiv‘) verdanken.“⁷³⁵

Doch diese kausalen Faktoren gelten bei der Person nicht absolut. Das freie Ich bestimmt den Charakter einer Handlung als „Antwort auf eine Anregung und Ergreifen eines Dargebotenen“⁷³⁶ – wie oben dargestellt – und zwar als Antwort vor dem Hintergrund der Ich-Struktur der Person, für die bezüglich des inneren Kausalgeschehens „Willensimpulse [...], die die Auswirkungen der anderen kausalen Faktoren unterbinden“⁷³⁷, mitzubedenken sind. Damit "haben wir nicht mehr ein reines

⁷³¹ Stein, PK, S. 1.

⁷³² Stein, PK, S. 41.

⁷³³ Z.B.: Eine Kugel stößt eine andere an und versetzt diese dadurch in Bewegung. Vgl.: Stein, PK, S. 13.

⁷³⁴ Vgl.: Stein, PK, S. 12/13.

⁷³⁵ Stein, EPh, S. 121.

⁷³⁶ Stein, EES, S. 317.

⁷³⁷ Stein, PK, S. 121.

Kausalgeschehen, das immer ein passives Sich-Vollziehen ist, sondern ein Eingreifen des frei tätigen Ich in die kausalen Verläufe.“⁷³⁸

Diesem Eingreifen – den freien Akten⁷³⁹ – liegen Motivationen zu Grunde, die auf den Maßstäben von Sinn und Vernunft basieren.⁷⁴⁰ Damit ist Motivation „sehendes Tun“,⁷⁴¹ kein „blindes Geschehen“.⁷⁴²

„Was in das Innere eindringt, ist immer ein Aufruf an die *Person*. Ein Aufruf an ihre *Vernunft* als die Kraft, geistig zu ‚vernehmen‘, d.h. zu *verstehen*, was ihr widerfährt. Und so ist es ein Aufruf zur *Besinnung*, d.h. zum Suchen nach dem *Sinn* dessen, was an sie herantritt. Ein Aufruf an ihre *Freiheit*: schon das verstandesmäßige Suchen nach dem Sinn ist freies Tun. Darüber hinaus aber wird ein weiteres, diesem Sinn gemäßes Verhalten von ihr gefordert: [...] Das persönlich-geistige Leben der Seele ist eingegliedert in einen großen Sinnzusammenhang, der zugleich ein Wirkungszusammenhang ist: jeder verstandene Sinn verlangt ein ihm entsprechendes Verhalten und hat zugleich bewegende Kraft, sie zu der geforderten Leistung anzutreiben. Wir haben für dieses ‚Inbewegungsetzen‘ der Seele *durch* ein Sinn- und Kraftvolles und zu einem sinn- und kraftvollen Verhalten herkömmlich den Namen *Motivation*. [...] Zugleich wird deutlich, daß es sich dabei nicht um ein naturhaftes Geschehen handelt, sondern um *Anruf* und *Antwort*. Die *Person* wird durch das, was an sie herantritt, nicht ‚gezwungen‘: wohl kann sie zunächst zu einer unwillkürlichen, antwortenden Stellungnahme bewegt werden; aber sie braucht und soll sich nicht einfach weiter ‚treiben‘ lassen, sondern zu ihrer eigenen Stellungnahme frei ‚Stellung nehmen‘ – sie unterdrücken oder sich ihr hingeben –, sie soll von ihrer Vernunft Gebrauch machen, sich über ihre Lage klar werden, verstehend herausfinden, wie sie sich zu verhalten hat, und frei ihre Kraft in der geforderten Richtung einsetzen.“⁷⁴³

Die Dimension der Freiheit, die Stein hier umreißt, wird im Kontrast zu dem mechanistischen Bild des Menschen, das Ebbinghaus in seiner Psychologie zeichnet, deutlich. Ebbinghaus beruft sich auf das Bild von Hobbes, der den Menschen mit einem gepeitschten Kreisel vergleicht, der glaube, selbst zu entscheiden und doch nur die Richtung nähme, in die die Peitschen ihn trieben. Der Mensch entscheidet nach dieser Vorstellung nicht nach seinem freien Willen, sondern er „sieht die Peitschen nicht, die diesen Willen bestimmen.“⁷⁴⁴ Auch im Handbuch der

⁷³⁸ Stein, Eph, S. 121.

⁷³⁹ Vgl.: Stein, EES, S. 145: „Akt‘ ist das ‚*lebendige Verhalten*‘ des Menschen, sein ‚Tun und Lassen‘.“

⁷⁴⁰ Vgl.: Stein, PK, S. 40. Diese Aussage ist nicht so zu verstehen, dass nach Stein nur „vernünftige“ oder „sinnvolle“ Handlungen möglich wären; Vernunft und Sinn bilden nur den Maßstab, an dem eine Handlung gemessen werden kann.

⁷⁴¹ Stein, PK, S. 40.

⁷⁴² Stein, PK, S. 40.

⁷⁴³ Stein, EES, S. 369/370.

⁷⁴⁴ Ebbinghaus, ³1921, S. 138.

Pädagogik 1929, wo „die Unterschiede zwischen Mensch und Mensch [...] größtenteils milieubedingt“⁷⁴⁵ gesehen werden, ist es nicht das freie Ich, das Entscheidungen trifft: „Vererbt werden nicht ‚manifeste Merkmale‘, sondern Gesetzmäßigkeiten des Reagierens auf Reize“⁷⁴⁶ – vor diesem Hintergrund wird die *Anruf-Antwort-Idee Steins, in der dem Persönlichkeitskern in seiner Freiheit die zentrale strukturierende Rolle* zukommt, nochmals transparenter.

4.1.1.6 Die Dimensionen menschlichen Handelns: Können, Wollen, Sollen

Die „Antwort“ auf einen „Anruf“ ist Sache der Freiheit der Person – und doch unterliegt auch sie bestimmten Bedingungen; Stein verwendet hierfür die Begriffe *Akt und Potenz* – aus der Lehre des Thomas von Aquin entnommen⁷⁴⁷ –, diese umreißen die intrapersonale Bandbreite von möglichem und tatsächlichem Handeln.

„‚Akt‘ ist das ‚lebendige Verhalten‘ des Menschen, sein ‚Tun und Lassen‘. [...] ‚Potenz‘ ist das ‚Vermögen‘ zu einem entsprechenden lebendigen Verhalten: im Verhältnis dazu ist es eine Vorstufe, ein ‚Seinkönnen‘, ist aber andererseits Grundlage dafür und ausgezeichnet durch größere Beständigkeit gegenüber der Flüchtigkeit des wechselnden Verhaltens; es ist etwas, was unter der ‚Oberfläche‘ liegt. Die ‚Vermögen‘ oder ‚Fähigkeiten‘ sind Wesenszüge, in die sich das Wesen auseinanderlegt.“⁷⁴⁸

⁷⁴⁵ Busemann, Adolf, Die Bedeutung des Milieus für den Zögling, in: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig, Handbuch der Pädagogik, Bd. 2, Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza 1929, S. 308.

⁷⁴⁶ Busemann, 1929, S. 308. Während Busemann den Einfluss des Milieus insgesamt dominierend beschreibt, ist der Jugendliche, der zunächst für seine Entwicklung vom Milieu weitgehend abhängig ist, am Ende zu Selbstreflexion und Selbsterziehung fähig: „Am Ende des Verinnerlichungsprozesses steht – freilich nicht von allen Jugendlichen erreicht – das klare Erlebnis des eigenen Seins und der Möglichkeit, sich selbst zu beeinflussen, zu gestalten, zu erziehen. In der Selbsterziehung aber löst sich der Mensch wenigstens grundsätzlich von den Fesseln, die ihm Milieu und Vererbung angelegt hatten.“ (Busemann, 1929, S. 338). Im Kontrast dazu steht die Haltung der Zeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, die das „undemokratisch-elitär strukturierte Schulsystem durch ein statisches Begabungskonzept, wonach intellektuelle Begabungen weitgehend angeboren sind“, rechtfertigte. (Dresselhaus, Günter, Das deutsche Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt – Analyse eines Sonderwegs, Münster 1997 (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 9) S. 395).

⁷⁴⁷ Vgl.: Stein, EES, S. 9.

⁷⁴⁸ Stein, EES, S. 145.

Wird das Handeln⁷⁴⁹ so als Realisation von Wesensmöglichkeiten betrachtet, stehen das Sein und das Handeln des Menschen in einem unauflösbaren Zusammenhang, das eine ist ohne das andere nicht denkbar:

„Was ein Mensch *tut*, das ist die Verwirklichung dessen, was er *kann*; und was er kann, ist Ausdruck dessen, was er *ist*; indem sich seine Fähigkeiten in seinem Tun verwirklichen, kommt sein *Wesen* zur höchsten *Seinsentfaltung*.“⁷⁵⁰

Da aber das Sein der Person als Sein des Ich bestimmt ist, entsteht erneut eine Differenz zwischen Sein und Handeln. Das Ich

„kann das, was zu ihm herandrängt, verstehend entgegennehmen und in persönlicher Freiheit so oder so darauf antworten. Das *kann* es, und *weil* es das kann, ist der Mensch geistige Person, *Träger* seines Lebens in dem ausgezeichneten Sinn des persönlichen ‚In-der-Hand-habens‘.“⁷⁵¹

Das Ich *kann* so handeln, *muss* es aber nicht. *Maßstab für das Handeln ist die Vernunftgesetzmäßigkeit, die das, was individuell als Gut erkannt worden ist, verwirklichen will*; da aber die geistige Person frei tätig sein kann, ist sie in der Lage, die Vernunftmäßigkeit nicht nur selbst zu erkennen, sondern auch zu entscheiden, ob und in wie weit sie sich danach richtet.⁷⁵²

Hiermit sind die drei Komponenten des Handelns umschrieben: Das *Können* – im Wesen des individuellen Menschen begründet; das *Wollen* – im individuellen Ich begründet; das *Sollen* – im individuellen Wertfühlen begründet.

Dies erklärt sich daraus, dass der Mensch verstanden wird

„im Sinne der personalen Geistigkeit. Dazu gehört notwendig das ‚Können‘ als Freiheit. Aus dem Können ergibt sich die Möglichkeit des *Sollens*. Das freie Ich, das sich entscheiden kann, etwas zu tun oder zu unterlassen, dies oder jenes zu tun, fühlt sich im Innersten aufgerufen, dies zu tun und jenes zu lassen. Weil es Forderungen vernehmen und

⁷⁴⁹ Von einer Handlung kann nach Stein auch bei rein geistigem Tun gesprochen werden, der Begriff der Handlung ist nicht begrenzt auf „ein Realisieren von Sachverhalten in der Außenwelt“. (Stein, PK, S. 50).

⁷⁵⁰ Stein, EES, S. 45/46.

⁷⁵¹ Stein, EES, S. 316. Zwar schränkt Stein ihre Aussage im Folgenden ein: „Aber er macht von seiner Freiheit nicht in vollem Umfang Gebrauch, sondern überläßt sich weitgehend dem ‚Geschehen‘ oder ‚Treiben‘ wie ein Sinnenwesen. Und in der Tat *ist* er ja Sinnenwesen und gar nicht imstande, sein gesamtes Leben in freier Tat zu gestalten.“ (Stein, EES, S. 316) Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen freien, seiner selbst bewussten Ich erscheint das „weitgehend“ widersprüchlich.

⁷⁵² Vgl.: Stein, AMP, S. 119.

ihnen folgen kann, ist es imstande, sich *Ziele* zu setzen und sie handelnd zu verwirklichen. *Können* und *Sollen*, *Wollen* und *Handeln* gehören innerlich zusammen.“⁷⁵³

Das Können

Können ist bei Stein fundamental mit Freiheit verbunden. *Sie definiert Freiheit sogar als Bewusstsein des Könnens*: „Was besagt Freiheit? Es besagt dasselbe wie das: Ich *kann*.“⁷⁵⁴ Freiheitsbewusstsein und Könnensbewusstsein bedingen einander – ohne Wissen um die Freiheit zu handeln, kann die Freiheit ebenso wenig realisiert werden wie ohne das Wissen um das Können.

Um das Könnensbewusstsein zu entwickeln, muss ein „Anruf“ an die Person ergehen:

„Was der Mensch als freie Person ‚kann‘, das erfährt er erst, wenn er es tut, oder in gewisser Weise vorgehend schon, wenn es als ‚Forderung‘ an ihn herantritt. [...] Im Erlebnis des ‚Könnens‘ wird das Ich sich der ‚Kräfte‘ bewußt, die in seiner Seele ‚schlummern‘ und aus denen es lebt; und das Ichleben ist die Verwirklichung, die Leistung dieser Kräfte, wodurch sie sichtbar werden.“⁷⁵⁵

Das Wollen⁷⁵⁶

Das Können ist für seine Realisierung in einer Handlung auf den *Willen* angewiesen. Der Wille ist nach Stein der einzige Bereich der ursprünglichen Anlage, für den es kein „*ultra posse nemo obligatur*“ gibt, damit trägt der Mensch für seinen Willen die volle Verantwortung.⁷⁵⁷ Diese Aussage findet ihre Begründung in der differenzierten Betrachtung des Willensaktes: *das Gewollte*, *das seine Basis in Verstand und Wertfühlen* hat, der *Willensentschluss* und die *willentliche Handlung* sind Leistungen des Ich, die durch die Willenskraft wiederum aus dem Ich gespeist werden.

⁷⁵³ Stein, AMP, S. 79.

⁷⁵⁴ Stein, AMP, S. 79.

⁷⁵⁵ Stein, EES, S. 320.

⁷⁵⁶ Unter Bezugnahme auf D. v. Hildebrand unterscheidet Stein zwar das Wollen in drei unterschiedlichen Begrifflichkeiten (Wollen als „Sich bemühen“, unabhängig davon, ob es der Person möglich ist; das Wollen als Vorsatz; das Wollen als Realisierung eines Sachverhaltes). (Vgl.: Stein, PK, S. 49). In unserem Zusammenhang interessiert nur der letzte Aspekt, da das Wollen im Zusammenhang mit der Handlung in Verbindung mit Können und Sollen betrachtet werden soll.

⁷⁵⁷ Vgl.: Stein, EPh, S. 130.

Bereits der Willensentschluss hat seinen Ursprung im Ich selbst, „gleichgültig, welcher Rangstufe der gefühlte Wert angehört und welcher Tiefenschicht das entsprechende Werterfassen entspricht. Es ist das Ich, das sich selbst für die Realisierung eines Wertes einsetzt.“⁷⁵⁸ *Es ist das Ich, das will*, womit bereits die erste Dimension der *Verantwortlichkeit der Person für ihr Handeln* deutlich wird,⁷⁵⁹ und zwar eine Verantwortlichkeit, die ihre *Grundlage in der Freiheit* der Person hat:

„Wenn mich etwas innerlich berührt, *kann* ich diesem Appell Folge leisten, *muß* es aber nicht.“⁷⁶⁰

Damit steht auch das Gewollte in direkter Beziehung zum Ich – welcher gefühlte Wert es „wert“ ist, sich dafür einzusetzen, entscheidet das Ich – die zweite Dimension der Verantwortlichkeit. Über das Wertfühlen hinaus steht der Wille in Beziehung zum Verstand. Zum einen ist der Verstand vom Willen abhängig, „das Tun des Verstandes wird vom Willen dirigiert. Andererseits ist der Wille als solcher blind, er kann nichts als Ziel ins Auge fassen, was ihm nicht in gewisser Weise der Verstand vorstellt.“⁷⁶¹ Aus dieser Verbindung ergibt sich, dass der Willensakt wiederum

„'nicht an sich blind' ist, sondern ‚in seinem Wesen ein Bewußtsein von dem Gewollten‘ enthält“⁷⁶².

Entscheidend für die Verantwortlichkeit ist allerdings die *Willensstärke*. Stein definiert diese als individuell verschiedene „Fähigkeit, sich für gefühlte Werte einzusetzen“⁷⁶³. Dafür bedarf das Ich der Willenskraft, „die das Ich anscheinend aus sich selbst schöpft“⁷⁶⁴. Das Maß der Wil-

⁷⁵⁸ Stein, Eph, S. 139. Weiter präzisiert Stein: „In ‚totem‘ Zustände nun, bei Erstarrung der Seele, scheint kein Wollen möglich zu sein, ist es doch mein lebendiges Stellungnehmen zu gefühlten Werten oder Unwerten. Wenn ein Mensch infolge eines schweren Schicksalsschlages innerlich erstarrt, ‚gestorben‘ ist, so vermag er auch in geringfügigen Angelegenheiten keinen Entschluß zu fassen.“

⁷⁵⁹ Vgl. : Stein, Eph, S. 139/140.

⁷⁶⁰ Stein, PA, S. 109. Vgl. ebenso: Stein, AMP, S. 127.

⁷⁶¹ Stein, Intellekt, S. 146.

⁷⁶² Stein, PK, S. 53. Stein unter Berufung auf Pfänder, „Motive und Motivationen“, Münchener Philosophische Abhandlungen, 1911, S. 183).

⁷⁶³ Stein, Eph, S. 139. Nach Stein ist es dem freien Ich aber auch möglich, ohne Wertfühlen einen Willensakt zu erzeugen, wenngleich diese Akte nicht die Eigenart der Seele bekunden. (Stein, Eph, S. 139/140).

⁷⁶⁴ Stein, PK, S. 106.

lenskraft ist zwar natürlicherweise individuell verschieden,⁷⁶⁵ für den Zustand dieser Willenskraft ist aber der Mensch letztlich selbst verantwortlich, denn eine

„unüberwindliche Willensschwäche gibt es nicht, wie die Person einen Willensakt ständig forterzeugen kann (bis zu seinem ‚natürlichen Ende‘, wenn er völlig in die Tat umgesetzt ist) und für sein Erlahmen gegenüber widerstrebenden Kräften verantwortlich ist, so ist auch die Stärkung der Willenskraft in ihre Hand gegeben und ist eine unabweisbare Forderung.“⁷⁶⁶

Diese Kraft kann der Wille aus dem ganzen Organismus herbeiziehen. Aus dem Wissen um die Kraftquellen kann der Wille „durch entsprechende Behandlung des Körpers und durch Richtung des Geistes auf die Kraftquellen der geistigen Welt planmäßig eine Kraftsteigerung herbeiführen“⁷⁶⁷, worin sich die leib-seelische Einheit zeigt. Körperliche und geistige Kräfte stehen der Willenskraft zur Verfügung, der Wille soll aber mit den vorhandenen Kräften sinnvoll umgehen: er muss mit den vorhandenen Anlagen und dem vorhandenen Kraftmaß rechnen, kann aber unter Umständen auf Hilfe von außen hoffen.⁷⁶⁸

Mit der „Hilfe von außen“ ist bereits die Perspektive Steins, dass der Mensch, über die Freiheit des Ichs hinaus, aus sich selbst oder anderen natürlichen Quellen heraus Kraft schöpfen kann, angesprochen; er kann auf die göttliche Gnade vertrauen,

„die eine *unerschöpfliche Kraftquelle* ist. Weil sie in den Willen einströmen und weil er sich darauf stützen kann, ist er über die Grenzen der Natur und insbesondere der natürlichen Willenskraft hinausgehoben. *Die Kraft zu wollen ist unendlich durch den Anschluß an den göttlichen Willen.*“⁷⁶⁹

⁷⁶⁵ Vgl.: Stein, AMP, S. 127.

⁷⁶⁶ Stein, EPh, S. 130.

⁷⁶⁷ Stein, AMP, S. 127.

⁷⁶⁸ Vgl.: Stein, AMP, S. 126.

⁷⁶⁹ Stein, AMP, S. 127. (Hervorhebungen: C.H.) Ergänzend zu dieser dogmatischen Aussage sei hier noch darauf hingewiesen, dass Steins philosophische Aussagen übereinstimmen mit den Aussagen des Hl. Augustin, dessen Freiheitslehre Stein in *Was ist der Mensch ?* darstellt: „Eine Natur, in welcher der Geist herrscht, kann weder von einer gleichen oder höheren zur Unterwerfung unter die Begierde gezwungen werden [...], noch von einer niederen [...], sondern nur *durch den eigenen Willen und seine freie Entscheidung*. [...] *Nichts liegt* aber so *im Bereich des Willens als der Wille selbst*. Und so liegt es an uns, ob wir ihn haben oder nicht.“ (Stein, WIM, S. 45).

In dieser Aussage spiegelt sich Steins eigene Erfahrung, die sie auf ihrem Weg zum katholischen Glauben machte, wider.⁷⁷⁰

Das Sollen

Der Mensch kann selbst entscheiden, ob und wie er dem Aufforderungscharakter des von ihm Wahrgenommenen folgt. Die Freiheit geht so weit, dass er sich entscheiden kann, seine Freiheit als freie Person zu nutzen oder nicht, „denn selbst das ist noch Sache seiner Freiheit, ob er von ihr Gebrauch machen will oder nicht.“⁷⁷¹ Weil der Mensch einerseits frei ist, es andererseits aber nach Stein einen objektiven Maßstab für das Handeln gibt, „ein *vernünftiges* oder *unvernünftiges Wollen*,“⁷⁷² ist eine Richtschnur vorgegeben, ein Sollen, an dem sich der Mensch orientieren kann.⁷⁷³ *Mit dem Sollen ist die Verantwortung des Menschen für seine Entscheidungen verbunden, die Verantwortung dafür, seine Freiheit verantwortungsvoll zu gebrauchen – im Rahmen seiner Möglichkeiten – „ultra posse nemo obligatur“*⁷⁷⁴.

Eine Verantwortung, die der Mensch auch nicht unter Berufung auf seine Anlagen zurückweisen kann, wie die obigen Ausführungen⁷⁷⁵ gezeigt haben, und die auch aus der Sicht der Evolutionswissenschaftler zu Beginn des 21. Jahrhunderts gegeben ist:

„Wir sind jedoch nicht nur Wesen, die Anlagen haben, sondern Wesen, bei denen die Verwirklichung und Nutzung dieser Anlagen selbstbestimmt möglich ist. Die Überlegungen zum genetischen Determinismus haben gezeigt, daß uns die Evolutionswissenschaften keinen Grund geben, an dieser Selbstbestimmung zu zweifeln. Die Natur, so könnte man sagen, stellt uns vor die Entscheidung. Wir sind nicht frei, diese Entscheidungsfreiheit zurückzuweisen; für unser Handeln wie für unser Denken ist die Notwendigkeit, sich entscheiden und sich und anderes bewerten zu müssen, unhintergebar. Schon gar nicht

⁷⁷⁰ Vgl.: 3.1.2: Der Glaubensweg Steins.

⁷⁷¹ Stein, AMP, S. 79.

⁷⁷² Stein, Intellekt, S. 148.

⁷⁷³ Vgl. hierzu S. 148: Das Werterfassen. Wulf/Zierfas weisen auf die Bedeutung der „anthropologisch so folgenreichen Unterscheidung zwischen dem Sein und dem Sollen des Menschen“ durch Kant hin. Die „anthropologische Differenz“ (Wulf/Zierfas, 1994, S. 14) muss gewahrt bleiben, biologische und soziologische Forschung unterliegt der Gefahr, pädagogische Fragestellungen zu verkürzen. „Aus dem Sein läßt sich kein Sollen ableiten; Anthropologie ist keine Ethik und kann nicht die Normfragen der Pädagogik beantworten.“ (Wulf/Zierfas, 1994, S. 14/15).

⁷⁷⁴ Stein, Eph, S. 130. (Hervorhebung: C.H.)

⁷⁷⁵ Vgl.: 4.1.3: Dritter Beitrag zur Bildungsidee Steins.

können wir uns unter Berufung auf die Gene und eine vermeintliche Vorbestimmtheit der Notwendigkeit entziehen, diese Freiheit moralisch zu nutzen.“⁷⁷⁶

4.1.2 Die Person in ihrem grundsätzlichen Mensch-Sein aus theologischer Sicht

Dass die Person ein Individuum ist, ist nach Stein aus der Perspektive der Theologie mit einem einzigen Satz zu begründen:

„Jede Menschenseele ist von Gott geschaffen, jede erhält von ihm ein Gepräge, das sie von jeder anderen unterscheidet“⁷⁷⁷.

Die Begründung hierfür nimmt sie aus der Scholastik:

„Jeder Mensch hat seinen eigenen Verstand, weil jeder seine eigene Seele hat, und diese Seele ist (nach Thomas) seine substantielle Form. So kommen wir zu einer individuellen Seele (wie es ja auch der dogmatischen Auffassung entspricht, nach der jede einzelne Seele von Gott geschaffen ist) und damit zu einer individuellen Form des Menschen.“⁷⁷⁸

Aus der Schöpfungsgeschichte schließt Stein auf die „*in sich geschlossene Einheit aus Leib und Seele*“⁷⁷⁹. Auch wenn der Leib sich der Seele unterordnen soll, soll „*nicht einseitig eins auf Kosten des andern zur Entwicklung gebracht*“⁷⁸⁰ werden. Damit stimmt sie mit Thomas von Aquin überein, der ebenfalls den Menschen als Einheit von Seele und Körper sieht. Das Prinzip „*anima forma corporis*“ drückt wechselseitige Verwiesenheit dieser beiden Elemente aus, wonach „die Seele erst im Körper ihre Verwirklichung findet und der Körper nur durch die Seele seine Form gewinnt. Seele und Körper sind nicht zwei getrennte Wirklichkeiten, sondern die realen Momente eines Ganzen.“⁷⁸¹

Im Unterschied zum Körper, der von den Eltern geschaffen ist, ist zudem die Seele durch Gott „*einem jeden einzelnen gegeben*.“⁷⁸² Daraus folgt, dass jeder Mensch über ein individuelles Wesen und individuelle

⁷⁷⁶ Illies, 2006, S. 213.

⁷⁷⁷ Stein, Probleme, S. 179.

⁷⁷⁸ Stein, AMP, S. 95. In EES interpretiert Stein den Psalmvers 33,15: „*Qui finxit singillatim corda eorum*“ (Übersetzung Stein: „*Er hat eines jeden Herz einzeln gebildet*“) als Anhaltspunkt dafür, dass „jede einzelne Menschenseele aus Gottes Hand hervorgegangen ist und ein besonderes Siegel trägt.“ (Stein, EES, S. 422).

⁷⁷⁹ Stein, WIM, S. 18.

⁷⁸⁰ Stein, Bestimmung, S. 47. (Hervorhebung: C.H.).

⁷⁸¹ Mittelstraß, Bd. 4, 2004S. 301.

⁷⁸² Stein, WIM, S. 9, unter Berufung auf dogmatische und Bibelaussagen.

Anlagen verfügt. Die Individualität ist für Stein so grundlegend, dass sie diese auch im Jenseits gegeben sieht.⁷⁸³ In jedem einzelnen Menschen sieht Stein die Realisation einer göttlichen Idee:

„Jeden einzelnen Menschen hat Gott sich zur Verherrlichung und Freude seiner eigenen ‚Idee‘ geschaffen. Diese Idee steht über seinem Leben als das, was er werden soll, und ihr entspricht das, wozu er im Leben berufen ist.“⁷⁸⁴

Dennoch ist der Mensch keine Marionette in einem göttlichen Welttheater. Auch wenn die Seele „wesentlich Geschöpf und nicht der Schöpfer ihrer selbst“⁷⁸⁵ ist, ist sie frei:

„Das Entscheidungsrecht über sich selbst steht der Seele zu. Es ist das große Geheimnis der persönlichen Freiheit, daß Gott selbst davor Halt macht. Er will die Herrschaft über die geschaffenen Geister nur als ein freies Geschenk ihrer Liebe.“⁷⁸⁶

Für diese Aussage beruft sich Stein auf die Dogmatik, wonach „die Freiheit nach der Glaubenslehre ein Wesensmerkmal der Menschenseele ist.“⁷⁸⁷ *Die Freiheit des Menschen schließt demnach auch die Freiheit gegenüber Gott ein.*

Dass das nicht Beliebigkeit heißt, ist mit Thomas von Aquin zu erklären. Für ihn steht der freie Wille nicht im Widerspruch zu dem ewigen Gesetz Gottes oder zur Vorsehung, denn

„dem Menschen gegenüber [...] nimmt das ewige Gesetz den Charakter einer Regel oder eines Gebotes an, das bei unbedingter ethischer Geltung doch keine physische Nötigung mit sich führt.“⁷⁸⁸

Frei heißt auch für Thomas von Aquin, dass der Mensch durch sich selbst aus seinem Inneren heraus bewegt wird; da der Mensch ein Geschöpf Gottes ist, ist sein Streben ein vernünftiges; der Wille „ist gelenkt

⁷⁸³ Vgl.: Stein, Jugendbildung, S. 83: „Die himmlische Hierarchie ist nicht als eine Versammlung von Gleichen zu denken, die alles Unterscheidende abgeschafft haben, sondern als eine vielstimmige Harmonie. Ziel des Menschen ist es, *seine* Stimme darin mitzusingen“.

⁷⁸⁴ Stein, Jugendbildung, S. 83.

⁷⁸⁵ Stein zitiert hier Pfänder, Die Seele des Menschen. Versuch einer verstehenden Psychologie, Halle a. S., 1933, S. 226. Stein, Seelenburg, in: ESS, S. 523.

⁷⁸⁶ Stein, KW, S. 134/135.

⁷⁸⁷ Stein, WIM, S. 11; vgl. auch die Ausführungen zur Freiheitslehre des Hl. Augustin, in: Stein, WIM, S. 44 ff.

⁷⁸⁸ Hirschberger, 2007, S. 519. Vgl. auch: Lippert, 1923, S. 50.

vom Intellekt, vom Verstand; und er bewegt die praktische Vernunft („mouet rationem“).⁷⁸⁹

Das freie Ich hat auch nach Glaubensaussagen im Mittelpunkt der Seele seinen eigentlichen Platz. In diese Mitte muss es kommen, um Gott zu begegnen und um

„die letzten Entscheidungen zu treffen, zu denen der Mensch als freie Person aufgerufen wird. Der Mittelpunkt der Seele ist der Ort, von dem aus die Stimme des Gewissens sich vernehmen lässt, und der Ort der freien persönlichen Entscheidung.“⁷⁹⁰

Für Steins Eigenständigkeit spricht, dass zu ihrer Darstellung der Seele „die Kennzeichnung der Seele als der Mitte des ganzen leiblich-seelischen-geistigen Gebildes, das wir ‚Mensch‘ nennen“⁷⁹¹ gehört. Sie sieht die Seele nicht – wie Teresa von Ávila – ausschließlich unter dem Aspekt der „Einwohnung Gottes“⁷⁹², mit dem Gebet als einzigen Zugang zur Seele.⁷⁹³ Für Stein ist gerade der Weltbezug aus dem Schöpfungsglauben abgeleitet:

„Die Menschenseele hat als Geist und Ebenbild des göttlichen Geistes die Aufgabe, die ganze geschaffene Welt erkennend und liebend aufzunehmen, ihren Beruf darin zu verstehen und entsprechend zu wirken.“⁷⁹⁴

Das „entsprechende Wirken“ der Person hat zwei Orientierungsmaßstäbe:

„Die Ordnung des Verhaltens entsprechend den Gesetzen der Übernatur ist *Sache der höheren Vernunft*, während die *niedere* nur die irdischen Dinge berücksichtigt.“⁷⁹⁵

Als Vernunftwesen ist der Mensch frei, „auf Grund eigenen Erkennens und Wollens“⁷⁹⁶ an der Entfaltung seiner gottgegebenen Anlagen mitzuwirken. Dabei misst Stein der Entfaltung des Verstandes die größte Bedeutung zu,⁷⁹⁷ sieht aber auch, dass menschliche Erkenntnis real

⁷⁸⁹ Löwisch, 1998, S. 57.

⁷⁹⁰ Stein, Seelenburg, in: Stein, EES, S. 524.

⁷⁹¹ Stein, Seelenburg, in Stein, EES, S. 501.

⁷⁹² Stein, Seelenburg, in Stein, EES, S. 520.

⁷⁹³ Vgl.: Stein, Seelenburg, in Stein, EES, S. 520.

⁷⁹⁴ Stein, Seelenburg, in Stein, EES, S. 520.

⁷⁹⁵ Stein, Intellekt, S. 149.

⁷⁹⁶ Stein, Bestimmung, S. 47.

⁷⁹⁷ Vgl.: Stein, Bestimmung, S. 47.

begrenzt ist. Diese Begrenzung begründet Stein mit dem Sündenfall, dessen Auswirkungen aber durch die Gnade relativiert werden, da diese „als ein *übernatürliches Licht* dem Verstand eingegossen wird und nicht nur die rechte Ordnung wieder herstellt, sondern zugleich einen Einblick in die übernatürlichen Zusammenhänge eröffnet, die dem natürlichen Verstand nicht zugänglich sind.“⁷⁹⁸

Aber auch durch das übernatürliche Licht wird dem Menschen, gerade wenn es um den Menschen selbst geht, keine vollständige Erkenntnis möglich, da

„der Mensch von Gott individuell gedacht ist, sich aber eben gerade deshalb menschlicher Erkenntnis letztlich verschließt.“⁷⁹⁹

Die göttliche Gnade fördert nicht nur die Entfaltung des Verstandes, sie wirkt auch auf die anderen Anlagen ein. Jedoch

„selbst unter ihrer Mitwirkung wird das Ideal der vollkommenen, allseitigen Entfaltung der menschlichen Natur nicht restlos zu verwirklichen sein. Persönliche Veranlagung und Lebensverhältnisse bedingen immer eine gewisse Einseitigkeit.“⁸⁰⁰

Somit ist auch für die göttliche Gnade in der Individualität der Anlagen, neben der Freiheit des Individuums, eine Grenze gegeben. Zu den „Lebensverhältnissen“, in denen eine Person steht, gehört auch die Gemeinschaft. Allerdings wird sich auch hier bei Stein ein hoher Anteil der Freiheit der Person gegenüber den Einwirkungen der Gemeinschaft zeigen.

4.1.3 Dritter Beitrag zur Bildungsidee Steins

Stein geht von der *Einheit von Leib und Seele aus*. Das spezifische Sein des einen ist essentiell für das spezifische Sein und die Individualität des anderen. Leiblichkeit ist ebenso Voraussetzung für den erkennen-den Zugang zur Welt und damit Grundlage jeder Beziehung zur Welt wie geistiges Sein Voraussetzung für verantwortetes Handeln in der Welt ist.

Sowohl Leib als auch Seele sind von vorhandenen Anlagen geprägt, allerdings muss man bei dieser Frage die Differenzierung des

⁷⁹⁸ Stein, Intellekt, S. 148/149.

⁷⁹⁹ Stein, Wahrheit, S. 7.

⁸⁰⁰ Stein, Bestimmung, S. 48.

Stein'schen Seelenbegriffs beachten: Die „*Seele im eigentlichen Sinn*“, unser „Inneres im eigentlichsten Sinn“⁸⁰¹, versteht Stein als unbeeinflussbar. Die Seele ist so, wie sie ist. So, wie sie ist, ist sie individuell. Ihre Qualitäten gewinnen zunehmend Aktualität – ein Prozess, der nicht gezielt beeinflusst werden kann, auch wenn – und das folgt aus der apriorischen Freiheit des Ichs – das Ich Leib und Seele gestalten kann. Die *äußere Schicht der Seele, die Psyche*, bestehend aus sinnlichen und geistigen Eigenschaften, ist sowohl von innen wie von außen zumindest in einem bestimmten Ausmaß beeinflussbar, wenngleich der Charakterentwicklung durch das Wesen der Person Grenzen gesetzt sind. Die sinnliche Wahrnehmung ist die Voraussetzung, auf deren Basis dem Verstand seine eigenen entscheidenden Leistungen – neben der Wahrnehmung die Reflexion und die Abstraktion – möglich sind.

Das Ich – als freies und personales Ich – entwickelt Stein als zentralen Punkt in ihrer Personenidee. Es ist apriorisch frei, sich seiner selbst bewusst und fähig, Werte zu erfassen. Dieses Erfassen von Werten, zusammen mit der sinnlichen Wahrnehmung, dem Verstand, charakterlicher Stärke und der Lebenskraft, versetzt die Person in die Lage, „vernünftig“ zu handeln. Wie das Ich jedoch an die körperlichen Möglichkeiten und Grenzen und an die Wesensstruktur der Seele gebunden ist, so ist die Vernunft auch auf die Freiheit angewiesen. Damit ist das Ich nicht absolut frei, aber doch relativ frei: frei, sich auf etwas zu richten, frei, innerhalb gegebener Möglichkeiten Entscheidungen zu treffen und danach zu handeln, frei, sich zu reflektieren – wenn auch immer innerhalb der Vorgaben durch die Persönlichkeitsstruktur und die ihr eigene Werteordnung.

Der Person kommen nach Stein bestimmte *Charakteristika* zu: sie ist individuell; dies ist begründet in ihrer individuellen Seele, die die Grundlage für den individuellen Bezug zur Welt ist: sowohl als auffassende, als verarbeitende wie als handelnde. Die psychischen Anlagen sind nach Stein grundsätzlich entwicklungsfähig und auch entwicklungsbedürftig, wobei die Freiheit der Person und die Einwirkungen der Umwelt als Faktoren zu berücksichtigen sind. Das Wesen einer Person entwickelt sich jedoch nicht, es entfaltet sich. Für Aktualisierung und Entwicklung benötigt die Person die Lebenskraft. Sie

⁸⁰¹ Stein, AMP, S. 104.

ist individuell verschieden, im Prinzip begrenzt und somit sowohl auf physische wie auf psychische Energiezufuhr angewiesen. Der von Stein dargestellte Zusammenhang von psychischer und organischer Lebenskraft weist erneut auf die Einheit von Leib und Seele hin. Die Tatsache, ob eine Tätigkeit für den individuellen Menschen „sinn“-voll ist, ist entscheidend dafür, ob er daraus Kraft schöpfen kann oder sich daran „aufarbeitet“. Auch im Bereich der Lebenskraft kommt der Freiheit Bedeutung zu, insofern es nach Stein die freie Entscheidung der Person ist, wofür sie ihre Lebenskraft verwendet.

Der Dualismus von Freiheit und Begrenztheit ist kennzeichnend für Steins Personenkonzept. Mit dem relativ großen Stellenwert, den Stein letztlich aber doch der Freiheit des Ichs zumisst, verbinden sich nicht nur die Verantwortung für sein Verhalten, sondern auch die Möglichkeit, und sogar die Pflicht und Verantwortung des Menschen für die Gestaltung seiner Entwicklung.

Das *Bewusstsein* ermöglicht Erkenntnis der Umwelt, der eigenen und der fremden Person. Es ist auch Voraussetzung für die Erkenntnis von Werten, welches wiederum gemeinsam mit dem Verstand Voraussetzung für vernunftgemäßes Handeln ist.

Handlungsleitend für vernunftgemäßes Handeln sind nach Stein Motivationen. Akte haben den Charakter von Anruf und Antwort – Akte der Person sind somit vernunft- und sinngelernt, sind aber auch Sache der Freiheit der Person.

Um eine Handlungsmöglichkeit überhaupt als solche erfassen zu können, ist ein *Bewusstsein* des Könnens erforderlich; das *Bewusstsein* hierfür kann nur dadurch entstehen, dass diese Handlung von der Person gefordert wird, bzw. dass sie Gelegenheit hat, diese Handlung auszuführen. Im *Willen*, der für die Umsetzung des Könnens in eine Handlung erforderlich ist, zeigt sich elementar die Verantwortlichkeit der Person für ihr Sein und Tun, welche sich – im Rahmen der individuellen Möglichkeiten – nach einem objektiven Maßstab richten soll.

Der Mensch ist nach Stein zu keinem Zeitpunkt ein „tabula rasa“, der beliebig nach den Vorstellungen eines Erziehenden formbar wäre. Die Person selbst in ihrem Kern bleibt unantastbar und es ist Sache ihrer Freiheit, ob und wie weit sie sich auf Einflüsse von außen einlässt, eine Freiheit, die auch Gott gegenüber besteht. Es ist aber auch eine Sache der Individualität, wie diese Einflüsse wahrgenommen werden. Stein sieht die Person als von der Welt be-

einflussstes Subjekt, aber nicht als von der Welt getriebenes Objekt. Handlungen der Person sind nach Stein in ihr selbst verwurzelte und selbst verantwortete und bewusste Verstandesakte der Person, die ihre Entscheidungen auf Grund der individuellen Werterfassung im Rahmen der ihr verfügbaren Möglichkeiten trifft.

4.2 Die Person als Individuum und Gemeinschaftswesen

Steins anthropologische Überlegungen umfassen auch die Beziehungen des Menschen als Individuum zur Gesellschaft.⁸⁰² In den vorangegangenen Ausführungen klang immer wieder die Individualität der Person an. Diese ist bei Stein aber nicht isoliert zu sehen, sondern in wechselseitiger Abhängigkeit zur Gemeinschaft. Die Individualität ist sogar notwendige Voraussetzung für die Gemeinschaft:

„Jeder einzelne Mensch ist dazu erschaffen, ein Glied dieses Leibes zu sein: darum ist schon von Natur aus keiner dem andern gleich [...], sondern jeder eine Abwandlung des allen gemeinsamen Wesens, eine eigene Gestalteinheit und zugleich aufbauender Teil einer Gesamtgestalt.“⁸⁰³

Demnach kann der Mensch als Individuum, *ohne Abstriche an seiner unaufhebbaren Individualität*, mit anderen Subjekten eine *Gemeinschaft*, sogar eine auf Lebenszeit angelegte Gemeinschaft, eingehen.⁸⁰⁴

4.2.1 Die Person als Individuum und als Gemeinschaftswesen aus philosophischer Sicht

In ihrer *Unterscheidung von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“* zeigt Stein die wesentlichen Merkmale einer Gemeinschaft auf:

„wo eine Person der anderen als Subjekt dem Objekt gegenübertritt, sie erforscht und auf Grund der gewonnenen Erkenntnis planmäßig ‚behandelt‘ und ihr beabsichtigte Wirkungen entlockt, da leben sie in Gesellschaft zusammen. Wo dagegen ein Subjekt das andere als Subjekt hinnimmt und ihm nicht gegenübersteht, sondern mit ihm lebt und von seinen Lebensregungen bestimmt wird, da bilden sie miteinander eine

⁸⁰² Noch 1958 stellte Habermas fest, dass die „Verbindung von Anthropologie und Theorie der Gesellschaft noch kaum begonnen“ (Habermas, 2006, S. 46) habe.

⁸⁰³ Stein, EES, S. 440.

⁸⁰⁴ Vgl.: Stein, IG, S. 119.

Gemeinschaft. In der Gesellschaft ist jeder absolut einsam, eine ‚Monade, die keine Fenster hat‘. In der Gemeinschaft herrscht Solidarität.“⁸⁰⁵

In der *Subjekt-Subjekt-Beziehung* in der Gemeinschaft verwirklicht sich das soziale Sein des Menschen – also das auf die Gemeinschaft bezogene – in vierfacher Beziehung: Der Mensch „vollzieht *soziale Akte*; [...] er steht in *sozialen Beziehungen*; [...] er ist *Glied sozialer Gebilde*; [...] er ist ein *sozialer Typus*.“⁸⁰⁶

Ohne soziale Beziehungen würde der Mensch sich nicht „zu vollem *Menschentum entfalten*“⁸⁰⁷ und so gehört es nicht nur zum *Wesen der menschlichen Person*, dass sie in der Gemeinschaft lebt, sondern auch, dass ihr *Werdegang von der Gemeinschaft mitgetragen und mitbedingt* ist und ihr Sein wiederum auf die Gemeinschaft als solche als auch auf andere Individuen in der Gemeinschaft wirkt, denn „Menschenleben ist *Gemeinschaftsleben* und ist *Werdegang in Wechselbedingtheit*“⁸⁰⁸. Es gehört zum *Wesen der Person*, für andere geöffnet zu sein und damit sie intellektuell verstehen zu können. Damit kann man

„die fremden Zielsetzungen, die man versteht, zu eigenen zu machen und so mit andern Personen in eine Einheit des Wollens und Handelns einzutreten. Der radikale Unterschied gegenüber der materiellen Natur ist, daß die Einheit eine bewußte, frei herstellbare und frei lösbare ist.“⁸⁰⁹

Nicht nur, dass es eine Frage der Freiheit des Individuums ist, ob und zu welcher Gemeinschaft es gehören will – zwischen Individuum und Gemeinschaft bleibt eine weitere Differenz: *so wie die Gemeinschaft als*

⁸⁰⁵ Stein, IG, S. 117.

⁸⁰⁶ Stein, AMP, S. 135. Mit *sozialen Akten* will eine Person eine andere zu einem bestimmten Verhalten veranlassen (Frage, Bitte, Befehl), „also einen überindividuellen Wirkungszusammenhang herstellen“ (Stein, AMP, S. 135). Die „Antwort auf personale Werte“ und damit die Stellungnahme, die sich auf andere Personen richtet, (Stein, AMP, S. 135) wie Liebe, Achtung, Bewunderung stellt ebenfalls einen sozialen Akt dar, wie auch z.B. ein Versprechen als positives Recht als sozialer Akt gesehen wird, weil es in der Lage ist, „eigentümliche Gegenständlichkeiten in der sozialen Welt zu erzeugen“ (Stein, AMP, S. 135). Voraussetzung für soziale Akte ist, dass ein Verständigungszusammenhang zwischen den Personen vorhanden ist. (Stein, AMP, S. 135) Soziale Beziehungen (z.B. Freundschaft) haben ihre Basis in übereinstimmenden und zum Ausdruck gebrachten Gesinnungen mindestens zweier Personen. (Stein, AMP, S. 135) Unter „sozialen Gebilden“ versteht Stein „Gefüge, in deren Aufbau Personen, ihre sozialen Akte und sozialen Beziehungen eine Rolle spielen.“ (Stein, AMP, S. 136).

⁸⁰⁷ Stein, AMP, S. 142 (Hervorhebung: C.H.).

⁸⁰⁸ Stein, AMP, S. 31.

⁸⁰⁹ Stein, AMP, S. 120.

*Ganzes das Individuum nicht in allen Facetten wiedergibt, so bleibt immer auch ein Teil des Individuums, der nicht in die Gemeinschaftswelt mit ein-geht.*⁸¹⁰

Um die Beziehung von Individualität und Gemeinschaft zu erfassen ist die Klärung der Verantwortlichkeit aufschlussreich. Um die höchste Form der Gemeinschaft zu realisieren, müssen nicht nur freie Personen, „die mit ihrem innersten ‚persönlichen‘ oder seelischen Leben vereint sind“⁸¹¹ zusammenfinden, sondern es ist auch erforderlich, dass „jede sich für sich selbst und für die Gemeinschaft verantwortlich fühlt.“⁸¹² Trotz der „Solidarität, die wir für die Gemeinschaft in Anspruch nehmen und die eine gemeinsame Verantwortlichkeit einschließt“⁸¹³, bleiben die Individuen verantwortlich für ihre Handlungen, auch wenn sie sie im Namen der Gemeinschaft ausführen, „auch wenn sie im Dienste der Gemeinschaft etwas tun, was sie aus persönlichen Motiven heraus nicht tun würden, ruht auf ihnen die ganze Last der Verantwortung und sie haben nicht die Möglichkeit, sie auf die Gemeinschaft abzuwälzen.“⁸¹⁴ Ob sich ein Mensch an Akten der Gemeinschaft beteiligt oder sich ihnen verweigert, „*ist Sache seiner Freiheit und dafür hat er selbst einzustehen.*“⁸¹⁵

Gibt es keine Personen, die sich für die Gemeinschaft verantwortlich fühlen, „kann von einer Verantwortlichkeit der Gemeinschaft in keinem Sinne mehr die Rede sein. Es gibt hier kein freies Handeln, keine Selbstgestaltung mehr, sondern nur ein triebhaftes Tun, das als Träger einer Verantwortlichkeit nicht mehr in Betracht kommt.“⁸¹⁶

4.2.2 Die Person als Individuum und als Gemeinschaftswesen gemessen am Maßstab der Theologie

Um die Stellung des Individuums in der Gemeinschaft zu kennzeichnen, fügt Stein aus christlicher Sicht den Begriffen Gesellschaft und Gemeinschaft noch den der *Gliedschaft* hinzu. Mit diesem Begriff deutet

⁸¹⁰ Vgl.: Stein, IG, S. 176/177.

⁸¹¹ Stein, IG, S. 251.

⁸¹² Stein, IG, S. 251.

⁸¹³ Stein, IG, S. 174.

⁸¹⁴ Stein, IG, S. 174.

⁸¹⁵ Stein, IG, S. 175.

⁸¹⁶ Stein, IG, S. 250.

sie den Gesellschaftsbegriff um, denn sie bringt damit den „katholischen“ Gedanken ins Spiel: „*katholisch*“, von griechisch *καθολικός*, bedeutet soviel wie „das Ganze betreffend, allgemein“. Dahinter steht die Vorstellung, dass der Mensch durch seine „*allgemeine Menschennatur*“⁸¹⁷ die Voraussetzung besitzt, Glied der Menschheit zu sein. Diese Gliedschaft, wonach jedes Individuum eine bestimmte Rolle – unter Wahrung der Individualität – einnimmt, betrachtet Stein als *sinnvolles Ganzes*:

„Die individualistische Auffassung ist nicht unsere Auffassung. Nicht durch Gemeinschaft, sondern durch Gliedschaft ist christliche Auffassung: in dem großen Organismus hat jeder seine Gliedstelle, gegeben durch seine Sonderart.“⁸¹⁸

Damit verbunden ist die Aufgabe der Menschen, *zu der Entfaltung des Menschengeschlechtes durch „das freie Mitwirken jedes einzelnen und das Zusammenwirken aller“*⁸¹⁹ beizutragen.

Als Glied der Gemeinschaft hat der Mensch Verpflichtungen, für die er selbst vor Gott verantwortlich ist:

„Worin es besteht, d.h. was meine Pflicht ist, das sagt mir mein Gewissen. Ihm zu folgen ist Sache meiner Freiheit. Es gibt in jedem Menschen einen Bezirk, der frei ist von jeder irdischen Bindung, der nicht von andern Menschen stammt und nicht von andern Menschen bestimmt wird. Hier steht er allein vor Gott. Das ist das Innerste der Seele, das schlechthin individuelle und freie Ich, das personale.“⁸²⁰

4.2.3 Vierter Beitrag zur Bildungsidee Steins

Stein sieht den Menschen zwischen den Polen Individualität und Gemeinschaft. Diese stehen in wechselseitiger Abhängigkeit, wobei Stein keinem Priorität zugesteht. In der Freiheit des Individuums ist die *individuelle Verantwortlichkeit* der Person für ihr eigenes Handeln in und für die Gemeinschaft begründet, die die Vorstellungen Steins gerade von den Gemeinschaftsideologien ihrer Zeit abhebt.

⁸¹⁷ Stein, EES, S. 425.

⁸¹⁸ Stein in der Diskussion ihres Vortrages „Grundlagen der Frauenbildung“, Stein, F, S. 241/242. Vgl. auch: Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 25.

⁸¹⁹ Stein, EES, S. 440. (Hervorhebung: C.H.).

⁸²⁰ Stein, AMP, S. 157. Im Folgenden skizziert Stein die unterschiedlich möglichen Wirkungskreise des Menschen in unterschiedlichen Gemeinschaftsebenen. Diese sind aber nicht entscheidend für den Wert eines Menschen: „Nicht, was er für eine Gemeinschaft leistet – für Familie, Volk, Menschheit – ist letzter Maßstab seines Wertes, sondern ob er dem Ruf Gottes folgt.“ (Stein, AMP, S. 158).

4.3 Die Person in geschlechtlicher Differenzierung

Das Geschlecht ist sowohl historisch⁸²¹ als auch gegenwärtig als sozial wirksame Kategorie⁸²² anzusehen. Düren stellt für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts fest:

*„Kein Unterschied ist so fundamental und ursprünglich wie der Unterschied zwischen Mann und Frau trotz Gottesebenbildlichkeit beider und trotz des gemeinsamen göttlichen Auftrags. [...] Das Geschlecht wird, im Gegensatz etwa zur Hautfarbe, als etwas Ontologisches betrachtet, etwas das Wesen eines Menschen Betreffendes“*⁸²³.

In der Debatte um das Geschlecht gibt es bezüglich des Ausmaßes der Beachtung, die dieses findet, und der daraus gezogenen Konsequenzen signifikante Unterschiede.

4.3.1 Die historische Debatte um das Wesen der Frau⁸²⁴

Nach Lage der Quellen scheinen in der Frauenbewegung der Weimarer Zeit die Polarität der Geschlechter und die Existenz eines spezifisch weiblichen Wesens, „die von so vielen mit unfehlbarer Sicherheit ohne weiteres definierte weibliche Eigenart“,⁸²⁵ common sense gewesen zu sein.⁸²⁶ „Weibliche Eigenart“ bezeichnet dabei

„eine mehr oder weniger grobe Vorstellung des spezifischen Geschlechtscharakters, ohne das Gemeinsame von Mann und Frau und die unendliche Mannigfaltigkeit der individuellen Spielarten der Frauennatur im geringsten in Betracht zu ziehen.“⁸²⁷

Die „weibliche Eigenart“ kann defizitär oder positiv definiert werden: Zum ersten kann der Focus auf vorgebliche Mängel der Frau gerichtet

⁸²¹ Vgl. z.B.: Bieler, 1994, S. 15-16.

⁸²² Vgl.: Horstkemper, Marianne, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim, 31995.

⁸²³ Düren, 1998, S. 16.

⁸²⁴ Zur gegenwärtigen Wiedergeburt eines Ansatzes, der mit Vorstellungen von weiblichem/männlichem Wesen arbeitet, z.B. im Ökofeminismus siehe: Bath, Corinna: „The virus might infect you“: Bewegt sich das Geschlechter-Technik-Gefüge? In: metis, Zeitschrift für historische Frauenforschung und feministische Praxis, 9. Jg. (2000), H. 17, S. 49.

⁸²⁵ Becker, 1911, S. 3.

⁸²⁶ Vgl.: Wittrock, Christine, Weiblichkeitsmythen. Das Frauenbild im Faschismus und seine Vorläufer in der Frauenbewegung der 20er Jahre, Frankfurt 21985 (Diss.), S. 65.

⁸²⁷ Becker, 1911, S. 3. Becker kritisiert die unzureichende wissenschaftliche Fundierung der Aussagen über das Wesen von Mann und Frau. (Becker, 1911, S. 3-5).

werden: Exemplarisch sei hier auf die Darstellung von Liepmann verwiesen, der unter Berufung auf namhafte Forscher seiner Zeit der Frau generell eine geringere Fähigkeit zu abstraktem Denken und eine geringere Urteilsfähigkeit zuschreibt und die Begabung zu kreativ-produktiven Leistungen für die Frau grundsätzlich verneint.⁸²⁸

Zwar geht es in jedem Fall nicht mehr um „das Gleichsein, sondern um das Anderssein“⁸²⁹ – eine Perspektive, die z.B. auch Agnes von Zahn-Harnack, die u.a. führend an der Gründung des Deutschen Akademikerinnenbundes beteiligt ist, vertritt. Aber – und damit sei der zweite Focus umrissen – es können auch bestimmte, für Frauen positiv konnotierte Eigenschaften als besondere weibliche herausgestellt werden.

Verschiedene, teils extreme Interpretationen des „Andersseins“ in positiver Sichtweise wurden unternommen, auch als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Besondere Originalität besitzt der Ansatz der *Sozialistin Mathilde Vaerting, die, neben der Botanikerin und Ernährungswissenschaftlerin Margarethe von Wrangell, eine der zwei Frauen ist, die in der Weimarer Republik eine Berufung auf einen Lehrstuhl erhält.*⁸³⁰ Sie kritisiert grundsätzlich die Macht der Geschlechtsstereotypen:

⁸²⁸ Vgl.: Liepmann, Wilhelm, *Psychologie der Frau. Versuch einer synthetischen, sexualpsychologischen Entwicklungslehre in zehn Vorlesungen gehalten an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Berlin, Wien 1922, 2., umgearbeitete Auflage, S. 207-218.

⁸²⁹ Vgl.: Bieler, 1994, S. 61ff.

⁸³⁰ Vgl.: Gerhard, Ute, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. (Unter Mitarbeit von Ulla Wischermann) Reinbeck, 1990, S. 371. Vaerting sucht als Wissenschaftlerin ihre Thesen durch ethnologische Vergleiche zu belegen. (z.B. Vaerting, Mathilde, *Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib*. Bd. 1. Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat. 1921, Nachdruck Berlin 1980, S. 5) In einem Nachwort zu Vaertings „Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib“ schildern die herausgebenden Frauen vom Frauenselbstverlag die problematische Stellung Vaertings und die gegen sie vorgebrachten Anfeindungen. Ludwig Plate, Professor zu Jena, nennt in einem Beitrag in dem Buch: „Geschlechtscharakter und Volkskraft – Grundprobleme des Feminismus“, hrsg. v. Dr. E. F. W. Eberhard mit 10 Mitarbeitern, 1931, Vaerting „die Hauptvertreterin des wissenschaftlichen Feminismus“. Ihre Schriften seien oberflächlich und unwissenschaftlich, die Professur der Universität von der sozialdemokratischen Regierung Thüringens aufgezungen worden. (Vaerting, 1921, S. X-XVI). Vergleichbare Kritik auch von Wieth-Knudsen, 1927, S. 186/187. Akzeptanz zeigt beispielsweise Huth, *Geschlechtsunterschiede*, Anm. 12, S. 103.

„Der Mann wird mit allen Mitteln nach dem geltenden Typus Mann schablonisiert, die Frau nach dem anerkannten Muster weiblicher Eigenart.“⁸³¹

Eine Bestimmung der jeweils geschlechtsspezifischen Eigenschaften – auch Vaerting geht von dem Vorhandensein dieser aus⁸³² –, sei nur in einer Gesellschaft mit völliger Gleichberechtigung der Geschlechter möglich.⁸³³

Im Zitat Vaertings klingt schon die eigentliche Versuchung und Problematik an, die in den Geschlechtsstereotypen steckt: Wird das Ausgehen von einer „weiblichen Eigenart“ zum selbstverständlichen Gedankengut, liegt die Gefahr nahe, mit der „weiblichen Eigenart“ eine gesellschaftliche Funktion zu verbinden, was auch von ihren Zeitgenossen erkannt wird.⁸³⁴ *Dabei wird der Mann als Norm gesetzt und die Frau als defizitärer Mann betrachtet* – sowohl von Männern wie auch von Frauen, denen diese Anschauung „lange und erfolgreich suggeriert“⁸³⁵ wird. Eine Anschauung, die von Anita Augspurg und Lida Gustava Heymann – zwei entschiedene Pazifistinnen – einfach umgedreht wird. Damit bleiben auch diese

„letztlich in Polaritätsvorstellungen über ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ befangen, - Polarität allerdings, in der die Frau scheinbar den besseren Schnitt macht: Sie verfügt über die gesellschaftlich sinnvolleren Verhaltensweisen, sie ist die bessere Gestalterin der Natur.“⁸³⁶

Auch wenn diese extremen Positionen so nur von einer Minderheit vertreten werden, die Zeit der Versuche, Geschlechtseigenheiten zu nivellieren, ist Anfang des 20. Jahrhunderts erst einmal vorbei,⁸³⁷ auch innerhalb der Frauenbewegung.⁸³⁸ *Das Wesen der Frau wird als durchaus individuell verschieden, letztlich aber meist als Variation des Grundzuges der*

⁸³¹ Vaerting, 1921, S. 136.

⁸³² Vgl.: Vaerting, 1921, S. 137.

⁸³³ Vgl.: Vaerting, 1921, S. 1.

⁸³⁴ Bäumer, von 1910 bis 1919 Vorsitzende des Bundes deutscher Frauenvereine, „spricht es ausdrücklich aus, daß Wendungen wie die von der ‚weiblichen Eigenart‘ dazu dienen, der Frau zu sagen, was sie alles nicht kann oder soll.“ Bäumer, Gertrud: Spießbürgertum in der Frauenfrage, in: Die Frau, Jg. 41, Heft 6, März 1934, S. 322, zitiert nach: Wittrock, 21985, S. 23.

⁸³⁵ Gnauck-Kühne, 21907, S. 2/3.

⁸³⁶ Wittrock, 21985, S. 78. (Hervorhebung: C.H.).

⁸³⁷ Vgl. z.B.: Becker, 1911, S. 6, die in der „Angleichung an den Mann [...] eine rasch vorübergegangene Kinderkrankheit“ der ersten Zeit der Bewegung“ sieht.

⁸³⁸ Becker, 1911, S. 6.

Mütterlichkeit definiert.⁸³⁹ Die Frau ist die „Hüterin alles Lebendigen“ und der höchste Beruf ist der Mutterberuf.⁸⁴⁰ „Der Instinkt der Mütterlichkeit ist der springende Punkt der weiblichen Psyche“⁸⁴¹ – so die führende Vertreterin der kirchlichen Frauenbewegung, Gnauck-Kühne. Der Begriff der Mütterlichkeit wird in dieser Zeit differenziert in *geistige* oder auch *seelische* Mütterlichkeit einerseits und *leibliche* Mutterschaft andererseits.

Mit dem Begriff „geistige“ oder auch „seelische“ Mütterlichkeit ist das v.a. von der bürgerlichen und auch von der katholischen Frauenbewegung vertretene Konzept gemeint, das von den tradierten Weiblichkeitsstereotypen ausgeht und diese über die Familie hinaus in der Gesellschaft sinnvoll wirksam werden lassen will.⁸⁴² Mütterlichkeit soll auch in Ministerien und Parlamenten, vor allem aber in sozialen Berufen – und da auch ehrenamtlich –, zur Humanisierung der Gesellschaft beitragen.⁸⁴³

Das Konzept dieser geistigen Mütterlichkeit, das mit seinem Festhalten an den Weiblichkeitsstereotypen durchaus auch als reaktionär gesehen werden kann, geht, so Taylor Allen,

„tatsächlich aus einer stark utopischen Konzeption hervor, in der sich politische, religiöse und gesellschaftliche Reformentwürfe mit Bestrebungen nach einer Gleichstellung der Frauen verbanden.“⁸⁴⁴

⁸³⁹ Vgl.: Becker, 1911, S. 6. Vgl. auch: Tiling, 1925, S. 10. Dies gilt auch dann, wenn man die Prägung der Frau durch die Geschichte und Gesellschaft mit einkalkuliert: Auch wenn Gnauck-Kühne feststellt: „Wir sehen das Gewordene, nicht das Ursprüngliche“ (Gnauck-Kühne, 21891, S. 29), meint sie doch die Mutterliebe als „ureigentümlicher, echt weiblicher Zug“ erkannt zu haben. (Gnauck-Kühne, 21891, S. 29).

⁸⁴⁰ Vgl.: Wittrock, 21985 S. 37, unter Bezug auf Zahn-Harnack, Die Frauenbewegung, Berlin 1928.

⁸⁴¹ Gnauck-Kühne, 21907, S. 9.

⁸⁴² Vgl.: Breuer, 1998, S. 28/29. Ebenso: Gnauck-Kühne, 21907, S. 122. Auguste Schmidt sah die Frauenbewegung sogar als „organisierte Mütterlichkeit“. Schmidt-Großrau, Martha, Auguste Schmidt. Eine mütterliche Frau als Trägerin deutschen Volkstums. Zu ihrem 100. Geburtstag 3. August 1933, Leipzig 1933, (Schriftenreihe: Die Frau auf dem Schicksalswege der Nation). S. 5.

⁸⁴³ Vgl.: Bieler, 1994, S. 54-62.

⁸⁴⁴ Taylor Allen, Ann, „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840-1870 (aus dem Amerikanischen von Regine Othmer), in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 19. Taylor Allen zeichnet die Kindergartenbewegung (Fröbel, Schrader-Breyman), die unter dem Ban-

Dem Konzept der sozialen Mütterlichkeit können auch Männer zustimmen, zumindest die, die ein Auge für die Bedürfnisse und Nöte der Zeit haben. Damit gelingt ein bedeutender Schritt für die Berufstätigkeit der Frauen. Weibliche Berufstätigkeit bekommt somit insbesondere für die bürgerlichen Frauen in den Augen der Öffentlichkeit eine gesellschaftliche Legitimation, die den bisherigen – finanzielle Bedürftigkeit oder persönlicher Egoismus – moralisch überlegen ist⁸⁴⁵ und auch von den Katholikinnen in ihrem Sinn instrumentalisiert wurde:

„Der Bezug auf den weiblichen Geschlechtscharakter diene auch den Katholikinnen dazu, die beanspruchte Ausweitung sozialer und politischer Handlungsspielräume zu legitimieren. Weiblichkeit und Sittlichkeit enthielten somit für die kath. Frauenbewegung eine rhetorisch-strategische Ebene, die geeignet war, politische und emanzipatorische Forderungen mit katholischen Ordnungsvorstellungen zu verbinden.“⁸⁴⁶

Eine durchaus zweischneidige Angelegenheit: Aus dem Anspruch der Frau auf außerhäusliche Wirksamkeit wird der Anspruch der Gesellschaft auf Mitarbeit der Frau.⁸⁴⁷ Der konkrete Umgang mit der konstatierten Differenz und dem Konzept der Mütterlichkeit zeigt sich jedenfalls weniger utopisch: So fordert Auguste Schmidt unter Berufung auf das *Mensch-Sein der Frau*, diese solle

ner der Mütterlichkeit zog, als emanzipatorisch wirksam nach: „'Mütterlichkeit' wurde zu einer Metapher, die nicht nur sehr praxisnahe Emanzipationsbestrebungen, wie die nach vermehrten Bildungs- und Berufschancen, zum Ausdruck brachte, sondern auch die Bemühungen um neue Formen der sozialen Harmonie, der Gemeinschaft und der Kultur.“ (Taylor Allen, 1996, S. 34).

⁸⁴⁵ Baumann beschreibt auf Grundlage von Analysen der Reden auf der Generalversammlung des KDF 1927 ein „neues Selbstbewusstsein katholischer Frauen“ (S. 116), wobei außerhäusliche Erwerbstätigkeit „nicht als notwendiges Übel, sondern als Chance und Bereicherung nicht nur für die Frauen, sondern auch für die Gesellschaft begriffen wurde.“ (S. 116) Im Unterschied zur bürgerlichen Frauenbewegung ist bemerkenswert, dass hier auch Fabrikarbeiterinnen zu Wort kamen, die das Verständnis von weiblicher Berufstätigkeit als „Übergangsstadium“ (S. 117) kritisierten. (Baumann, Ursula, Religion und Emanzipation. Konfessionelle Frauenbewegung in Deutschland 1900-1933, in: Götz von Olenhusen, Irmtraud, u.a., Frauen unter dem Patriarchat der Kirchen. Katholikinnen und Protestantinnen im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart, Berlin, Köln 1995 (Konfession und Gesellschaft; Bd. 7), S. 116/117).

⁸⁴⁶ Breuer, 1998, S. 221.

⁸⁴⁷ Vgl.: Otto, Ingrid, Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865-1915: Eine historisch-systematische Untersuchung anhand einer exemplarischen Auswertung des Bildbestandes der illustrierten Zeitschriften „Die Gartenlaube“, „Über Land und Meer“, „Daheim“ und „Illustrierte Zeitung“. Hildesheim 1990. (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 8), S. 152.

„nicht ihrer Rolle als Gattin und Mutter entfremdet werden, auch nicht ihre ‚Weiblichkeit‘ verlieren, jedoch alle Chancen haben, sich frei zu entwickeln. [...] ‚Menschen sollen die Frauen werden‘, d.h. sie sollten nicht länger in Unmündigkeit und Unselbstständigkeit leben und sie sollten teilhaben an den Aufgaben der Gesamtheit.“⁸⁴⁸

Das heißt, das Frau-Sein sollte nicht länger als Legitimation für Ausgrenzung und Rechtlosigkeit dienen – aber auch, dass tradierte Rollenmodelle als wesensgemäß erhalten werden müssten.

Häufig wird aus der Verschiedenheit der Geschlechter eine besondere Aufgabe, die jedes aus seiner Eigenheit heraus zu erfüllen habe, abgeleitet. Dabei werden Überlegungen zum Wesen der Frau vermischt mit einem Alltags-Pragmatismus, der vor allem das reibungslose Funktionieren der Gesellschaft im Sinn hatte.⁸⁴⁹ Dies kritisiert Hedwig Dohm, die zum radikalen Flügel der Frauenbewegung gezählt wird, wenn sie auf die Konstruktion und Funktion der weiblichen Eigenheit hinweist. *Auch sie sieht eine „Verschiedenheit der männlichen und weiblichen Seele“⁸⁵⁰, problematisiert aber, dass das „Menschenbild frauenfeindlich sei, da einseitig am Interesse der Männer orientiert“⁸⁵¹.* Passgenau zeichnet es die Frau mit genau den Eigenschaften, die die Männer für die Aufrechterhaltung

⁸⁴⁸ Clemens, 1988, S. 28/29. Unter Bezug auf: Max Friedrichs, Auguste Schmidt als Frauenrechtlerin. Eine Einführung in die Theorie der frauenrechtlerischen Bestrebungen. Berlin, Leipzig 1904, S. 29 und S. 38, sowie P.A. Korn (Hrsg.), Die erste Frauenkonferenz in Leipzig. Erste Versammlung am 15.10.1865. Leipzig 1865, S. 11.

⁸⁴⁹ Vgl.: Ulich, Dieter, Anatomie als Schicksal? Affirmative Funktionen von Geschlechterstereotypen. Frauen und Geschlechterrollen aus der Sicht eines Psychologen, in: Kienzler, Klaus/Reil, Elisabeth (Hrsg.), Als Mann und Frau schuf er sie. Theologische Grundlagen und Konsequenzen. Donauwörth 1995, S. 68: Er sieht „ganze Heerscharen von Philosophen, Mediziner, Literaten und Pädagogen“ mit der Konstruktion von Geschlechtscharakteren beschäftigt, „die Mann und Frau genau jene Wesensmerkmale als angeblich ‚natürliche‘ zugeschrieben, die den Erfordernissen der neuen Zeit entsprachen: Männern wurde vor allem Aktivität und Rationalität zugeschrieben, Frauen Passivität, Duldsamkeit, Ausdauer, Sanftmut und Emotionalität“. Vgl. auch: Haderlein, 2006, S. 219-225. Vgl.: Bieler, 1994, S. 45: „Die grundlegende Funktion der Festlegung von Weiblichkeit und Männlichkeit ist m.E. die des ‚sozialen Platzanweisers‘. [...] Die Benennung der Geschlechtscharaktere vollzieht sich als dualistische Denkbewegung und will, vermittelt durch die Festlegung von bestimmten Eigenschaften, die dem jeweiligen Geschlecht zugeordnet werden, und den damit im Zusammenhang stehenden Handlungen, die einzelnen Individuen an einen bestimmten gesellschaftlichen Ort verweisen.“

⁸⁵⁰ Dohm, Hedwig, der Frauen Natur und Recht. Zur Frauenfrage, zwei Abhandlungen über Eigenschaften und Stimmrecht der Frauen, Berlin, 1876 (Reprint Neunkirch, 1986), S. 1.

⁸⁵¹ Clemens, 1988, S. 37. (Hervorhebung: C.H.).

ihres Systems benötigen: die Eigenschaften einer guten Hausfrau, Gattin und Mutter.⁸⁵² Deshalb fordert sie die Frauen auf:

„Glauben aber sollen wir nimmermehr an Dinge, die zu einem Mittel der Unterdrückung werden können. Der Glaube an die [...] weiblichen Eigenschaften bietet ein solches Mittel.“⁸⁵³

Die Mehrheit der Frauen wie der Männer durchschaut diese Mechanismen nicht so klar wie Dohm. Auch wenn die von *Gnauck-Kühne* geprägte Formel „gleichwertig, doch nicht gleichartig“,⁸⁵⁴ für beträchtlichen Aufbruch sorgte,⁸⁵⁵ war sie sowohl für die, die auf Grund der Menschenrechte auf absolute Gleichheit pochten, als auch für die, die die Frau schon immer in der Differenz zum Mann sahen und sehen wollten, konsensfähig.⁸⁵⁶ Die Doppelbödigkeit der enthaltenen Botschaft sahen nur wenige: Sie kann Grundlage echter Emanzipation ebenso sein wie Legitimation der tradierten Rollen.

4.3.2 Steins Positionierung in der historischen Debatte

Für die Generation Steins – die Generation, die vor dem Ersten Weltkrieg von der Jugendbewegung beeinflusst war – stellt Götz von Olenhusen eine „Aufbruchstimmung“⁸⁵⁷ in Bezug auf die Geschlechterrollenproblematik fest. Man ist bereit, tradierte Rollen in Frage zu stellen; allerdings handelt es sich – so Götz von Olenhusen – um eine vorübergehende Erscheinung, bereits in der nachwachsenden Generation zeigt sich eine erneut zunehmende Akzeptanz der tradierten Konzepte.

Dem folgt Stein nicht. Die konservative Auffassung, die die Frau ausschließlich von ihrer Bestimmung als Ehefrau definiert, bezeichnet sie

⁸⁵² Vgl.: Clemens, 1988, S. 37.

⁸⁵³ Hedwig Dohm, *Hedwig, der Frauen Natur und Recht*, Berlin 2. Aufl. o.J. (1894), S. 109.

⁸⁵⁴ Dransfeld, 1997b, S. 95. (Hervorhebung: C.H.). Vgl. auch: Becker, 1911, S. 6.

⁸⁵⁵ Vgl.: Spael, 1964, S. 92.

⁸⁵⁶ Vgl. z.B.: Dransfeld, Hedwig: *Die deutsche Frau um die Jahrhundertwende*, in: Prégardier, Elisabeth/Böhm, Irmgard: *Elisabeth Gnauck-Kühne (1850-1917): Zur sozialen Lage der Frau um die Jahrhundertwende*, Annweiler, 1997, S. 78/79. (1997a)

⁸⁵⁷ Götz von Olenhusen, Irmtraud, *Geschlechterrollen, Jugend und Religion. Deutschland 1900 – 1933*, in: Kraul, Margret/Lüth, Christoph (Hrsg.), *Erziehung der Menschenschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung*, Weinheim 1996 (Frauen- und Geschlechterforschung in der Historischen Pädagogik Bd. 1), S. 242.

als „groteske, kleinbürgerliche Versimpelung der alttestamentlichen Auffassung“⁸⁵⁸ der Beziehung zwischen Mann und Frau; dagegen hebt sie die Verdienste der führenden Frauen der Frauenbewegung hervor: In der „Reihe mutiger und entschlossener Frauen“⁸⁵⁹ sieht sie Helene Lange, Luise Otto-Peters und Elisabeth Gnauck-Kühne.⁸⁶⁰

4.3.3 Die Aussagen Steins zur Geschlechterfrage

Stein vermisst insgesamt die Wissenschaftlichkeit bei der Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage, wenn sie feststellt:

„es gibt vielleicht wenige Gebiete, über die mit soviel naivem Selbstvertrauen und so unbesorgt um die Methode geredet und geschrieben worden ist, wie dieses. Und so scheint mir die ernsthafte, wissenschaftliche Bearbeitung noch in den ersten Anfängen zu stehen.“⁸⁶¹

Wenngleich Stein sich von Physiologie, Elementarpsychologie, Individualpsychologie und Soziologie konkrete, für die Bildungspraxis wichtige Aussagen erwartet,⁸⁶² spricht sie aus der Perspektive der Philosophin jedoch den Erfahrungswissenschaften die Kompetenz ab, über das Wesen der Frau umfassende Aussagen zu treffen⁸⁶³, da diese mit vorgefassten Ansichten ans Werk gingen; sie „setzten den Unterschied der Geschlechter als allgemeine Erfahrungstatsache voraus und wollen möglichst exakt feststellen, worin er im einzelnen besteht.“⁸⁶⁴ Damit kann man nach Stein keine Erkenntnisse gewinnen, die dem „Gesamtbild der Eigenart“⁸⁶⁵ gerecht werden.

Ein umfassendes Verständnis der geschlechtlichen Identität hält Stein aber als Grundlage der Bildungsarbeit für erforderlich:

„Es ist keine Frau nur Frau, es sind große Gemeinsamkeiten mit dem Mann vorhanden. [...] Es gibt den Typus des Mannes wie der Frau. Wenn beide Kräfte ihrer Art nach fruchtbar gemacht werden sollen, müssen wir beide kennen.“⁸⁶⁶

⁸⁵⁸ Stein, Probleme, S.144.

⁸⁵⁹ Stein, Probleme, S. 144.

⁸⁶⁰ Vgl.: Stein, Probleme, S. 145 ff..

⁸⁶¹ Stein, Probleme, S. 142.

⁸⁶² Vgl.: Stein, Probleme, S. 165/166.

⁸⁶³ Vgl.: Stein, Theoretische Begründung, S. 225.

⁸⁶⁴ Stein, Probleme, S. 153. (Hervorhebung: C.H.).

⁸⁶⁵ Stein, Probleme, S. 154.

⁸⁶⁶ Stein in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“. Stein, F, S. 242.

Doch auch die Philosophie gelangt nach Stein, obwohl sie von deren Möglichkeit anthropologischer Wesenserkenntnis ausgeht, im Bereich der Geschlechterfrage an ihre Grenzen.⁸⁶⁷ Daraus ist zu erklären, dass sie in ihren philosophischen Schriften die Frage der Geschlechtlichkeit nur am Rande berührt. *Obwohl ihr die Kategorie „Geschlecht“ durchaus präsent bleibt,⁸⁶⁸ interessiert sie sich hier für das Mensch-Sein als solches, nicht in der geschlechtlichen Differenzierung.*

Als Stein jedoch wiederholt – aus dem katholischen Umfeld heraus, in dem die theoretische Beschäftigung mit der Frage „um das Wesen der Frau und die Frage nach der weiblichen Eigenart“⁸⁶⁹ einen wesentlich höheren Stellenwert als in der bürgerlichen Frauenbewegung hatte, – gebeten wird, Vorträge zu Frauenthemen zu halten und selbst im Dienst der Frauenbildung aktiv ist, sucht sie, weil sie „muß, nach rein sachlichen Lösungen.“⁸⁷⁰

Bei dieser Suche folgt sie der ihr eigenen scholastischen Logik, dass dann, wenn keine „natürlichen“ Erkenntnisse vorliegen, die übernatürlichen Quellen herangezogen werden müssen.⁸⁷¹

Mit diesem Vorgehen stößt sie auch innerhalb der katholischen Frauen teilweise auf sehr deutlichen Widerstand, wie sich an der Diskussion und dem Briefwechsel zu Steins Vortrag „Grundlagen der Frauenbildung“ ablesen lässt: Diese waren teilweise sehr enttäuscht und hätten sich „das Referat von Edith Stein philosophischer gewünscht“⁸⁷².

Zwar gesteht sich Stein später ein, dass ihre Argumentation durchaus weltfremd wirken kann⁸⁷³ und sie ihre Vorgangsweise reflektieren

⁸⁶⁷ Stein, Theoretische Begründung, S. 225. Vgl. auch: Stein, Probleme, S. 156-158 u. S. 167; Stein, Christliches Frauenleben, S. 86.

⁸⁶⁸ Das ist aus zahlreichen Randbemerkungen in ihren Briefen ersichtlich: z.B. schreibt sie über den Runderlass an die Universitäten, der die Zulassung von Frauen zur Habilitation zum Inhalt hatte, (Vgl.: Anm. 275) er sei „ein Nasenstüber für die Göttinger Herren“ gewesen. (Stein, SBB I, Brief 32 vom 31.5.1920).

⁸⁶⁹ Düren, 1998, S. 49.

⁸⁷⁰ Stein, SBB I, Brief 169 vom 8.8.1931.

⁸⁷¹ Vgl.: Stein, Theoretische Begründung, S. 225.

⁸⁷² Emmy Schweitzer in einem Brief an Ottilie Küchenhoff vom 25.11.1930; abgedruckt in: Stein, F, S. 251. Vgl. auch folgende Briefe: Emmy Schweitzer an Ottilie Küchenhoff vom 15.11.1930 (a.a.O., S. 249) und Rundschreiben der Vorsitzenden des Katholischen Deutschen Frauenbundes, Dr. Greta Krabbel an die Teilnehmerinnen der Tagung in Bendorf (a.a.O., S. 249/250).

⁸⁷³ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 223 vom 11.10.1932.

sollte,⁸⁷⁴ aber mit dem kurz darauf erfolgenden Rückzug Steins aus dem öffentlichen Leben verliert die Diskussion der Frauenfrage für sie an Bedeutung. Eine umfassende phänomenologische Bestimmung männlichen und weiblichen Wesens wird von Stein – und auch in den folgenden Jahren – nicht geleistet.⁸⁷⁵

Die Frage der Geschlechteranthropologie aus der Perspektive der Philosophin Stein

Um den jeweiligen Eigenwert von Mann und Frau aufzuzeigen, formuliert Stein geschlechtsanthropologische Aussagen ohne theologischen Bezug, allerdings auch ohne eine explizite philosophische Herleitung oder Begründung zu geben:

„1. Der Mann ist mehr *sachlich* eingestellt, es ist ihm natürlich, einem Sachgebiet (sei es Mathematik oder Technik, ein Handwerk oder ein Geschäftsbetrieb) seine Kräfte zu widmen und sich dabei den Gesetzen dieser ‚Sache‘ zu unterwerfen. *Die Einstellung der Frau ist persönlich*: das hat einen mehrfachen Sinn. Einmal ist sie gern mit ihrer ganzen Person an dem beteiligt, was sie tut. Sodann hat sie besonderes Interesse für die lebendige, konkrete Person und zwar sowohl für das eigene persönliche Leben wie für fremde Personen und persönliche Angelegenheiten. 2. Der Mann erfährt durch die Unterwerfung unter ein Sachgebiet leicht eine *einseitige Entwicklung*. In der Frau lebt ein natürlicher Drang nach *Ganzheit und Geschlossenheit*, und das wieder in doppelter Richtung: sie möchte selbst ein *ganzer Mensch*, ein voll und allseitig entfalteter werden, und sie möchte andern dazu

⁸⁷⁴ Vgl.: Stein, SBB I, Brief 150 vom 28.4.1931.

⁸⁷⁵ Vgl. den folgenden Ausschnitt aus einem Brief vom 2.10.1961 von Conrad-Martius (nicht nur Steins Taufpatin, sondern auch ihre philosophische Freundin) an Hildegard Deppisch, München. Abgedruckt in: Gerl, Hanna-Barbara, Edith Stein und die Frauenfrage, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 68: „Ihre Frage (= nach der weiblichen Eigenart) ist ja nicht ganz leicht und einfach zu beantworten. An dem von Ihnen erwähnten Zwitter sieht man, daß der geschlechtliche Typus sogar schon im Biologischen durcheinandergehen kann. Erst recht kann das natürlich in rein seelischen und geistigen Bereichen der Fall sein. Eine durchgehende absolute weibliche oder männliche Artung wird es empirisch kaum je geben. Ich bin der Meinung, daß in jedem Menschen, so wie die Potenzen für alle Rassen [...], auch die Potenzen für beide Geschlechtstypen darinliegen. Natürlich sind bei einem Menschen, der nun einmal biologisch ein Weib oder ein Mann geworden ist, auch die seelischen und geistigen Bezirke im großen und ganzen ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ ausgeprägt. Daneben gibt es Männer mit einer weiblichen Gefühlsseele, Frauen mit einem männlichen Verstand oder auch Frauen mit männlicher Willensbestimmtheit usw. Um das im Einzelfall und grundsätzlich zu klären, bedürfte es allerdings einer phänomenologischen Wesensbestimmung dessen, was im allgemeinen Sinne ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ genannt werden kann. Daran fehlt es überall.“

verhelfen es zu werden, und jedenfalls, wo sie es mit Menschen zu tun hat, dem ganzen Menschen gerecht werden. Diese beiden charakteristischen Züge, wie sie *von Natur aus* sind, stellen zunächst noch keinen Wert dar, es liegen darin sogar große Gefahren, aber sie können bei richtiger Behandlung zu etwas höchst Wertvollem gestaltet werden.“⁸⁷⁶

Mit der Zuordnung der Geschlechtscharaktere – sachlich der Mann, persönlich die Frau – entspricht Stein zunächst den Vorstellungen ihrer Zeit. Betrachtet man ihre Aussagen zu den Geschlechtsunterschieden an anderer Stelle, fällt auf, dass Stein, im Unterschied zu ihrer sonstigen Ausdrucksweise, vage Wendungen wie „Ich möchte meinen“, „Es scheint mir“ und „Das hängt wohl zusammen mit“⁸⁷⁷ verwendet. Allerdings deutet die Tatsache, dass Stein auf die Gefahr der Einseitigkeit hinweist, erneut darauf hin, dass einerseits die geschlechtliche Identität dem Mensch-Sein nachgeordnet ist, andererseits aber auch gerade im bewussten Umgang mit der geschlechtlichen Identität große Chancen liegen.

Eine andere Stelle ist noch offener gehalten und damit deutet Stein bereits 1932/33 die neuere Sex-Gender-Diskussion an: Auch hier geht sie von einer männlichen und weiblichen Eigenart aus, betont aber gleichzeitig:

„männliche und weibliche Eigenart sind etwas, was sich erst im Lauf des Lebens zur Aktualität entfalten muß; das geschieht wiederum unter dem Einfluß der Umwelt, und so ist in jedem späteren Entwicklungsstadium das, was uns entgegentritt und was man wohl auch als ‚männlichen‘ und ‚weiblichen Typus‘ bezeichnet, tatsächlich ein sozialer Typus, an dem das ‚Umweltbedingte‘ und das der sozialen Formung zu Grunde liegende ‚Spezifische‘ sehr schwer zu scheiden ist.“⁸⁷⁸

Diese Aussage Steins zeigt, dass es für sie, auch wenn sie von geschlechtstypischen Anlagen ausgeht, eine Frage der Einwirkung der Umwelt ist, was letztlich tatsächlich als weiblich sichtbar wird.

Da Stein diese Frage aber sonst im Wesentlichen aus der theologischen Perspektive verfolgt, verengt sich ihre Sichtweise wieder. Allerdings würde nach dem scholastischen Prinzip die Theologie grundsätzlich den Vorrang gegenüber der natürlichen Erkenntnis reklamieren können. Somit müssen die folgenden Ausführungen aus theologischer Perspektive als die von Stein für gültig betrachteten gesehen werden.

⁸⁷⁶ Stein, Eigenwert, S. 3/4.

⁸⁷⁷ Die letzten drei Zitate aus: Stein, Christliches Frauenleben, S. 86.

⁸⁷⁸ Stein, AMP, S. 142.

Die Frage der Geschlechteranthropologie aus der theologischen Perspektive Steins

Scholastisch argumentiert Stein, wenn sie feststellt, dass dem Frau- und Mann-Sein eine über das Leibliche hinausgehende Bedeutung zukommt:

„Daß die geschlechtliche Differenzierung ‚nur durch den Körper bedingt‘ sei, ist eine mehrfach bedenkliche Behauptung. 1.) Wenn anima = forma corporis, so ist die körperliche Index seelischer Verschiedenheit. 2.) Die Materie ist der Form wegen da, nicht umgekehrt. Das legt sogar nahe, daß die seelische Verschiedenheit die primäre ist. Wie weit das Hineinwachsen in die Übernatur Hinauswachsen über die naturgegebenen Differenzen sein kann und soll, ist natürlich gründlich zu erwägen.“⁸⁷⁹

Mit dem Hinweis auf die „Übernatur“ reicht allerdings auch diese Formulierung bereits in den theologischen Bereich hinein und deutet die von Stein gesehene Möglichkeit, dass im Glauben Unterschiede der Geschlechter überwunden werden könnten, bereits an.

Ihre wesentlichen Argumentationslinien beziehen sich aber auf die Bibel, die sie kritisch und z.T. auch gegen den Zeitgeist⁸⁸⁰ interpretiert. Dabei steht sie durchaus in der jüdischen Tradition, die – so eine zeitgenössische Interpretation – der Frau eine geachtete Stellung zuweist⁸⁸¹ und *ignoriert eine Schwierigkeit, die sich den auch Frauenfragen aufgeschlossenen gegenüberstehenden Kirchenmännern stellt. Für diese tat sich das Problem auf, dass „die verdinglichte Schriftautorität keine schöpferische Exegese erlaubt“⁸⁸² und somit der Theologe durchaus soziologisch erkannte Tatsachen*

⁸⁷⁹ Stein, SBB I, Brief 169 vom 8.8.1931.

⁸⁸⁰ Vgl.: Breuer, 1998, S. 46ff. Ebenso Hafner, 1983, S. 56ff, S. 94ff, S. 170, S. 351. Den Widerspruch zwischen der nach seiner Meinung offenkundigen Gleichstellung der Geschlechter vor Gott (S. 6) und der öffentlichen Meinung, spricht Weiß bereits 1892 an. (Weiß, Johannes, Frauenberuf. Ein Beitrag zur Frauenfrage, Leipzig 1892 (Evangelisch-Soziale Zeitfragen; 2. Reihe, Heft 7) S. 7). Über die missbräuchliche Verwendung der Bibel zur Unterordnung der Frau im öffentlichen Bewusstsein: Karrer, Otto, Seele der Frau. Ideale und Probleme der Frauenwelt, München 1932, S. 30-32.

⁸⁸¹ Vgl.: Döller, Johannes, Das Weib im Alten Testament. Münster in Westfalen, erste und zweite Auflage 1920. (Biblische Zeitfragen, 9. Folge, Heft 7/9), S. 82. Vgl. auch: Brooten, Bernadette J., Jüdinnen zur Zeit Jesu. Ein Plädoyer für Differenzierung, in: Brooten, Bernadette/Greinacher, Norbert (Hrsg.), Frauen in der Männerkirche, München, Mainz 1982 (Gesellschaft und Theologie, Abt. Praxis der Kirche; Nr. 40), S. 141-157, die sich explizit gegen die Instrumentalisierung des Judentums als Negativfolie für ein frauenfreundliches Verhalten Jesu wendet.

⁸⁸² Hafner, 1983, S. 363. (Hervorhebung: C.H.).

und Notwendigkeiten „relativieren und einschränken (gegen die absolute Gleichstellung der Geschlechter)“⁸⁸³ muss.

4.3.3.1 Das Wesen und die Bestimmung der Frau

Den Mädchen Intellekt und Willen abzusprechen hieße nach Stein ihnen ihr „volles Menschentum streitig machen.“⁸⁸⁴ Diese grundsätzliche Aussage muss man bedenken, wenn Stein von Wesen und Bestimmung der Frau spricht.

Auch wenn Stein die *Problematik*, von einer „Frauenseele“ als solcher zu sprechen, thematisiert,⁸⁸⁵ ist es für sie eine Tatsache, dass die Frau eine für sie als solche kennzeichnende Eigenart besitzt.⁸⁸⁶ Damit stimmt sie, wie oben ausgeführt, mit dem Großteil der Menschen ihrer Zeit, auch und gerade innerhalb der Frauenbewegung, überein.

Erkenntnisquelle hierfür ist für Stein der Glaube:

„Zu der allgemeinen Bestimmung, die sie mit allen Menschen gemein hat, zu der individuellen, die jeder einzelnen Person eigen ist, kommt die spezifische Bestimmung der Frau als solcher. Gott schuf den Menschen als Mann und Weib und gab jedem seine besondere Art und Bestimmung.“⁸⁸⁷

Für die Frau bedeutet das:

„zur Gefährtin des Mannes und zur Menschenmutter ist die Frau bestimmt. Dazu ist ihr Leib ausgerüstet, dem entspricht aber auch ihre *seelische Eigenart*. Daß es eine solche seelische Eigenart gibt, ist wiederum augenscheinliche Erfahrungstatsache; es folgt aber auch aus dem Thomasgrundsatz *anima forma corporis*. Wo die Körper so grundverschieden gegartet sind, da muß – bei aller Gemeinsamkeit der Menschennatur – auch ein verschiedener Seelentypus vorhanden sein.“⁸⁸⁸

Dieser „Seelentypus“ ist für Stein die Mütterlichkeit:

⁸⁸³ Hafner, 1983, S. 363.

⁸⁸⁴ Stein, Probleme, S. 215. (Hervorhebung: C.H.).

⁸⁸⁵ „Kann man denn überhaupt von der Frauenseele sprechen? Jede Menschenseele ist ein Einmaliges, keine der andern gleich. Wie will man in Allgemeinheit davon reden?“ (Stein, christliches Frauenleben, S. 80).

⁸⁸⁶ Vgl. z.B.: Stein, Eigenwert, S. 3: „So ist für die heutige Situation zunächst einmal charakteristisch, daß die weibliche *Eigenart* als eine *selbstverständliche Tatsache* angenommen wird. Wir sind uns unserer Eigenart wieder bewußt geworden.“

⁸⁸⁷ Stein, Bestimmung, S. 49. (Hervorhebung: C.H.).

⁸⁸⁸ Stein, Ethos, S. 18.

„Als die weibliche Seelengestalt herausgestellt, habe ich die *Mütterlichkeit*. Sie ist *nicht an die leibliche Mutterschaft gebunden*. Wir dürfen nicht von dieser Mütterlichkeit loskommen, wo immer wir stehen.“⁸⁸⁹

Damit steht Stein nicht nur hinter dem Konzept der Mütterlichkeit, sie setzt es absolut. Aber Mütterlichkeit ist für sie, im Unterschied zur bürgerlichen Frauenbewegung, für die die „geistige“ oder „soziale“ Mütterlichkeit „stets die zweite Wahl“⁸⁹⁰ ist, ein *offenes Konzept, das zwar eine seelische Grundvoraussetzung beschreibt, aber keine Rollenfestlegung oder Wertung beinhaltet*.

Da das Neue Testament das Ideal der Jungfräulichkeit einführte und sogar der Vorrang der Jungfräulichkeit nach den katholischen Dogmen besteht, ist es nach Stein „vom Standpunkt des katholischen Glaubens aus unmöglich, Ehe und Mutterschaft als alleinigen Beruf der Frau anzusehen.“⁸⁹¹ Hier wird erneut deutlich, dass neben der Bestimmung der Frau als solche ihre Bestimmung als Mensch und als Individuum nicht übersehen werden darf.⁸⁹²

Stein sieht für jeden Menschen einen Platz in der menschlichen Gesellschaft, der sich primär nach seinen individuellen Gaben richtet. Die Individualität ist ebenso wie das Mensch-Sein als solches gottgegeben und soll sich entfalten können,⁸⁹³ allerdings unter der Einbeziehung einer gottgegebenen geschlechtsspezifischen Bestimmung.

Dem Wesen der Frau entspricht es nach Stein, dass ihr Hauptinteresse „durchschnittlich auf Menschen und menschliche Verhältnisse“⁸⁹⁴ gerichtet ist; sie zeigt sich fürsorglich, offen und achtsam, aber auch als aufrechte und ihrer selbst bewusste Persönlichkeit.⁸⁹⁵ Dass Steins Vorstellung, dass sich weibliche Art darin zeige, „an eines andern Menschen Seite zu gehen in liebender Teilnahme an seinem Leben, in Treue

⁸⁸⁹ Stein in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“. Stein, F, S. 245. (Hervorhebung: C.H.). Vgl. dazu: Stein, Grundlagen, S. 34.

⁸⁹⁰ Fleßner, Heike, Mütterlichkeit als Beruf. Historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1995 (Oldenburger Universitätsreden Nr. 68), S. 13.

⁸⁹¹ Stein, Probleme, S. 164.

⁸⁹² Vgl.: Stein, Probleme, S. 171.

⁸⁹³ Vgl.: Stein, Bestimmung, S. 48.

⁸⁹⁴ Stein, Grundlagen, S. 34/35.

⁸⁹⁵ Vgl.: Stein, Grundlagen, S. 34.

und Dienstbereitschaft,⁸⁹⁶ nicht Selbstaufgabe bedeutet, zeigt sich in der an anderer Stelle erhobenen Forderung, dass die Frau „*Herr über sich selbst* und auch über ihren Körper“⁸⁹⁷ sein müsse. Auch in Anbetracht der Verantwortung für eigene Kinder hält Stein eine Berufstätigkeit möglich, denn „für das Kind da sein‘ bedeutet durchaus nicht ‚immer mit ihm zusammen sein‘“.⁸⁹⁸ Die Frau soll nur dafür sorgen, dass das Kind in dieser Zeit gut betreut ist.

Dem Geschlecht kommt somit bei Stein nur sehr begrenzt eine einschränkende Wirkung zu – sowohl von den Anlagen als auch vom Betätigungsraum:

„Das Vorhandensein *aller* Kräfte, die der Mann besitzt, auch in der weiblichen Natur – mögen sie auch durchschnittlich in anderem Maß und Verhältnis auftreten – ist eine Anweisung, sie in der ihnen entsprechenden Tätigkeit zu gebrauchen. Und wo der Kreis der häuslichen Pflichten zu eng ist, um die volle Auswirkung der Kräfte zu gestatten, da ist ein Hinausgreifen über diesen Kreis das Natur- und Vernunftgemäße.“⁸⁹⁹

Weibliche Berufstätigkeit ist somit für Stein nicht nur unbeschadet eines wie auch immer zu definierenden weiblichen Wesens möglich, sondern sogar eine Pflicht der Frau, die sie ihren Anlagen gegenüber hat.

4.3.3.2 Modelle weiblicher Lebensentwürfe bei Stein

Dass ein solches Leben keine theoretische Utopie sein muss, hat Stein persönlich erlebt: Im Vorbild ihrer Mutter, die sie als eigenständige und starke Frau wahrnahm. Die ihr zufallende Rolle füllte sie selbstbewusst, im Interesse und zum Nutzen ihrer Familie, aus. In einer Diskussion sagt Stein, dass für sie ihre Mutter die erste Bildnerin gewesen sei, dass ihr Leben, ihr Beispiel, „stark bildend gewirkt“⁹⁰⁰ habe.

Ein starkes und selbstbewusstes Frauenbild zeichnet Stein auch in ihren Schriften über Elisabeth von Thüringen⁹⁰¹, Teresa von Avila⁹⁰² und Katha-

⁸⁹⁶ Stein, Bestimmung, S. 49.

⁸⁹⁷ Stein, Grundlagen, S. 34.

⁸⁹⁸ Stein, Mütterliche Erziehungskunst, S. 117.

⁸⁹⁹ Stein, Beruf, S. 74.

⁹⁰⁰ Stein, in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“, S. 243.

⁹⁰¹ Stein, Edith, Elisabeth von Thüringen. Natur und Übernatur in der Formung einer Heiligengestalt, in: Stein, Edith, Ganzheitliches Leben. Schriften zur religiösen Bildung, Freiburg, Basel, Wien 1989 (Edith Steins Werke XII) S. 126-138.

rina Esser⁹⁰³: *Frauen, die aus dem Glauben heraus die Sicherheit nehmen, so zu handeln, wie es ihnen richtig erscheint, ohne sich von äußeren Widerständen beeinflussen zu lassen.*

Diese Züge kennzeichnen auch das zu Steins Zeit bekannte *Bild der „mulier fortis“*⁹⁰⁴, der „starken Frau“ des Alten Testaments. Sie soll nach Stein das Ideal sein, dem sich Frau und Mann verpflichtet fühlen sollten.⁹⁰⁵ Sie trägt die Verantwortung für die Ihren, packt selbst mit an, handelt selbstständig und redet klug. *Die weiblich gedachte Eigenschaft der Fürsorge und die männlich gedachte Eigenschaft der Tatkraft gehen in ihr eine Verbindung ein – getragen von einem Glauben an Gott, der den Menschen so wie er ist, annimmt und der deshalb so sein kann, wie er sein soll.* Diese Frauen erleben – wie Stein selbst⁹⁰⁶ – den Glauben existentiell befreiend; eine Erfahrung, die Stein selbst innerlich trägt und die sie weitergeben will.

⁹⁰² Stein, Edith (Sr. Teresia Benedicta a Cruce O. C. D.), *Teresia von Avila*, Konstanz ⁴1965, Imprimatur: Friburgi helv., die 1a julii 1952. Vgl. hierzu: Heimbach-Steins, Marianne, „Ich verstehe nicht, warum wir so ängstlich sind!“ – Teresa von Avila als Wegweiserin, um in Freiheit mit der Kirche zu leben, in: Frauenbildungszentrum e.V. (Hrsg.): Dokumentation: Gotteskünderinnen – Frauenpredigten für die Zukunft der Kirche von Bamberg, Bamberg 2004. Vgl. hierzu die Beschreibung Teresas von Avila: „stur wie ein Ochse, dickfellig wie ein Elefant und schlau wie ein Fuchs, Opfer der Inquisition und Lehrerin der Kirche, schuldbewußt und aufmüpfig, der fleischgewordene Gegenbeweis für all jene schauderhaften Klischeevorstellungen, wie Heilige, Klosterfrauen und überhaupt Katholikinnen zu sein haben: brav, bescheiden, nicht zu intelligent und vor allem gehorsam gegenüber den Männern.“ Feldmann, Christian, „Schlaf nicht, denn es ist kein Friede auf Erden!“ Teresa von Ávila. Mystikerin und nüchterne Ordensreformerin, in: Teresa von Ávila, Seelen-Burg oder die sieben inneren Wohnungen der Seele. Mit einer Einführung von Christian Feldmann. Neuausgabe, sprachlich aktualisiert von Ludger Hohn-Morisch. Freiburg i. Br. 1999, S. 13.

⁹⁰³ Stein, Edith, Eine deutsche Frau und große Karmelitin, in: Stein, Edith, *Ganzheitliches Leben. Schriften zur religiösen Bildung*, Freiburg, Basel, Wien 1989 (Edith Steins Werke XII) S. 139- 150. Katharina Esser erreichte, dass 1850 erneut ein Karmeliterkloster auf deutschem Boden errichtet werden konnte.

⁹⁰⁴ Vgl.: Ketter, Peter: *Christus und die Frauen: Frauenleben und Frauengestalten im Neuen Testament*, Düsseldorf, 1933, S. 72: „das Frauenideal, die ‚mulier fortis‘, das tüchtige, tapfere Weib, das echt weibliche Zartheit mit männlicher Tatkraft verbindet (Sprüche 31,10-31)“.

⁹⁰⁵ Vgl.: Stein, Probleme, S. 144.

⁹⁰⁶ Vgl.: Stein, SBB III, Brief 102 vom 28.11.1926.

4.3.3.3 Die Ordnung der Geschlechter

Steins Meinung nach ist in Gen 1, 26-29 und 2,7ff.⁹⁰⁷ „von einer *Herrschaft* des Mannes über die Frau [...] nicht die Rede“.⁹⁰⁸ Stein interpretiert die Stellen von der Erschaffung des Menschen nicht als Über- und Unterordnung sondern als Zuordnung. In der Frau gab Gott dem Adam eine „Gefährtin, die ihm entsprach wie eine Hand der anderen, ihm fast völlig gleich war und doch wieder ein wenig anders und so zu einer eigenen und ergänzenden Wirksamkeit fähig, ihrem leiblichen und seelischen Sein nach.“⁹⁰⁹ Als Gefährtin des Mannes verfügt die Frau über die gleichen Gaben wie er: „die Gaben zu erkennen, zu genießen und zu gestalten.“⁹¹⁰ Bestehende Unterschiede in den Gaben – männliche Gaben: größere Stoßkraft – weibliche Gaben: harmonischere Kräfteentfaltung – könnten bei der Gestaltung der Erde fruchtbar zusammenwirken.⁹¹¹ *Nach dem Sündenfall*⁹¹² „ist das Verhältnis der Menschen zur Erde, zur Nachkommenschaft und zu einander verändert“⁹¹³, sind die Voraussetzungen für eine partnerschaftliche Gestaltung der Welt nicht mehr gegeben:

„Aus dem Gefährtenverhältnis ist aber im Strafbestand ein Herrschaftsverhältnis geworden, das vielfach in einer brutalen Weise ausgeübt wird: sodaß nicht mehr nach den natürlichen Gaben der Frau und ihrer bestmöglichen Entfaltung gefragt wird, sondern daß man sie als Mittel zum Zweck ausnützt im Dienst eines Werkes oder zur Befriedigung der eigenen Begierde. Dabei geschieht es dann leicht, daß der Despot zum Sklaven der Begierde und damit zum Sklaven der Sklavin wird, die sie ihm befriedigen soll.“⁹¹⁴

⁹⁰⁷ Vgl.: Stein, Beruf, S. 58-66. (Erschaffung des Menschen in der Schöpfungsgeschichte).

⁹⁰⁸ Stein, Beruf, S. 59.

⁹⁰⁹ Stein, EES, S. 430.

⁹¹⁰ Stein, Beruf, S. 67.

⁹¹¹ Vgl.: Stein, Beruf, S. 6.

⁹¹² Gen. 3,12-21.

⁹¹³ Stein, Beruf, S. 60, (Hervorhebung: C.H.) Diese Veränderung ist „Folge des veränderten Verhältnisses zu Gott.“ (a.a.O., S. 60).

⁹¹⁴ Stein, Beruf, S. 67. Borsinger bringt den Aspekt, dass die Voraussage der Folgen des Sündenfalls nur für die verheiratete, bzw. in geschlechtlicher Beziehung zum Manne stehende Frau gilt. In Gen. 3, 15 ist nach Borsinger der „künftige entscheidende Sieg einer Frau und damit Rehabilitation des ganzen Geschlechtes“ vorhergesagt. (Borsinger, 1930, S. 9). Stein will diese Stelle nicht nur in der allgemein üblichen Interpretation auf Maria und den Erlöser deuten, sondern sieht allen Frauen die Aufgaben, den „Kampf gegen das Böse“ und die „Vorbereitung auf die Wiedergewinnung des Lebens“ (Stein, Beruf, S. 61) gestellt.

Die Schriften des Neuen Testaments weisen nach Stein auf „eine Neuordnung des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern“⁹¹⁵ hin. Die in ihrer Zeit durchaus übliche Interpretation der Paulus-Briefe,⁹¹⁶ dass die Frau dem Mann untergeordnet sei⁹¹⁷, weist sie insofern zurück, dass sie die Aussagen des Paulus als zeit-, kultur- und ortsgebunden aus dem historischen Kontext heraus interpretiert⁹¹⁸ und auf den Stellen immanente Widersprüche hinweist. Da Paulus „nicht rein die ursprüngliche und die Erlösungsordnung wiedergibt, sondern in der Betonung des Herrschaftsverhältnisses und gar in der Annahme einer Mittlerstellung des Mannes zwischen dem Erlöser und der Frau noch von der Ordnung der gefallenen Natur beeinflusst ist“⁹¹⁹, kann 1 Kor 11,3 nach Stein keine grundsätzliche Bedeutung haben.⁹²⁰ Gleiches gilt für 1 Tim 2,9ff., da dort „aus dem Apostel noch der vom Geist des Gesetzes bestimmte Jude spricht.“⁹²¹

⁹¹⁵ Stein, Beruf, S. 60, (Hervorhebung: C.H.).

⁹¹⁶ I Kor. 11,3 ff; I Kor. 7,14ff; I Tim. 2,9 ff; Gall. III, 24 ff; Einen Überblick hierzu bei: Markert-Wizisla, 1997, S. 17-27 für den protestantischen Bereich Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Diskussion um die Interpretation der Paulus-Briefe reicht bis in die jüngere Vergangenheit hinein. Vg.: Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Die Frauen in der vopaulinischen und paulinischen Gemeinden, in: Brooten, Bernadette/Greinacher, Norbert (Hrsg.), Frauen in der Männerkirche. München, Mainz 1982 (Gesellschaft und Theologie, Abt. Praxis der Kirche; Nr. 40), S. 112 ff. Die hier dargestellte Sichtweise ist letztlich identisch mit der Sichtweise Steins.

⁹¹⁷ Tischleder formuliert 1923 am Ende seiner Betrachtungen über die Aussagen des Paulus über die Frau: „Die katholische Kirche kann es dem Apostel nicht genug danken, daß er durch sein entschiedenes Auftreten gegen eine ungesunde Frauenemanzipation sie vor so traurigen Karikaturen geschützt hat, wie sie sich als Begleiterinnen fast jedes urchristlichen Häretikers nachweisen lassen.“ (Tischleder, P., Wesen und Stellung der Frau nach der Lehre des heiligen Paulus. Eine ethisch-exegetische Untersuchung, Münster i. W. 1923 (Neutestamentliche Abhandlungen, hrsg. von Prof. Dr. M. Meinertz, Münster i. W., X. Band, 3.-4. Heft, S. 216).

⁹¹⁸ Vgl.: Stein, Beruf, S. 60-62. Vergleichbare Interpretation bei: Borsinger, 1930, S. 15-19. Für den evangelischen Bereich: Weiß, 1892, S. 4-6 und Elisabeth Malo, die nach Markert-Wizisla als erste den Zugang zum Amt für Frauen fordert. (Markert-Wizisla, 1997, S. 154).

⁹¹⁹ Stein, Beruf, S. 63. (Hervorhebung: C.H.).

⁹²⁰ Dagegen: Tischleder, 1923, S. 184: „Freilich kann dann 1 Kor 11,3 nicht mehr als Beweisstelle für ein Lehrrecht der Frau in der Urkirche geltend gemacht werden. [...] Nicht einmal öffentlich fragen, selbst nicht zum Zweck der eigenen Belehrung, überhaupt nicht dareinreden sollen die Frauen in öffentlicher Versammlung, geschweige denn lehren auftreten.“

⁹²¹ Stein, Beruf, S. 65. In 1 Tim 2,9 ff geht es um das öffentliche Auftreten der Frau und um die Frage des Lehrens. Eine andere Interpretation: Tischleder, 1923, S. 185/186: „1. 1 Kor 11,5 erlaubt der Frau das charismatische Reden unter der Bedingung züch-

Das für sie entscheidende „Pauluswort, das vielleicht am reinsten den Geist des Evangeliums zum Ausdruck bringt“⁹²², ist Gal. III, 24 ff:

„Das Gesetz war unser Erzieher in Christo, damit wir aus dem Glauben gerechtfertigt würden. Da aber der Glaube gekommen ist, sind wir nicht mehr unter dem Erzieher [...] Es ist nicht Jude noch Grieche, nicht Sklave noch Freier; *es ist weder Mann noch Weib*. Denn alle seid ihr eins in Christo Jesu.“⁹²³

Hier deutet sich erneut an, dass für Stein mit der Person Jesu tradierte Mann-Frau-Schemata obsolet geworden waren. Zwar zeigt auch für Stein die Tatsache, dass Jesus männlich war, die „*Vorrangstellung des Mannes*“⁹²⁴ an. Die Frau zieht ihre Würde jedoch aus der Tatsache, dass es eine Frau war, die Jesus geboren hat.⁹²⁵ *Jesu Worte und Verhalten wiederum sind Beweis, „daß es ihm um die Seele der Frau genauso zu tun war wie um die Seele des Mannes.“*⁹²⁶ Jesu Verhalten ist der Maßstab, an dem gemessen die Kategorie Geschlecht bedeutungslos wird:

„Je höher man aufsteigt zur Verähnlichung mit Christus, desto mehr werden Mann und Frau gleich (Regel des hl. Benedikt: Abt = Vater und Mutter). Damit ist die Beherrschung durch das Geschlecht vom Geistigen her aufgehoben.“⁹²⁷

In ihrem Hauptwerk „*Endliches und ewiges Sein*“ schließt Stein die Überlegungen zum Verhältnis Mann/Frau im Schöpfungsbericht im Sinne einer völligen Gleichstellung:

„*Und so dürfen wir den Schöpfungsbericht in dem Sinn deuten, daß das Weib dem Manne an die Seite gestellt wurde, damit eines des anderen Sein zu Vollendung führen helfe.*“⁹²⁸

tigen anständigen Verhaltens. 2. 1 Kor 14,34 untersagt der Frau in öffentlicher Versammlung das natürliche Reden, namentlich das zu einem Unfug ausgeartete Dreinreden in der nachträglichen Erörterung der Prophetensprüche. 3. 1 Tim 2,12 enthält das eigentliche Verbot des öffentlichen Lehrens mit Angabe des inneren, in der natürlichen Anlage der Frau selbst wurzelnden Grundes.“

⁹²² Stein, Beruf, S. 65.

⁹²³ Gal. III, 24 ff; zitiert nach: Stein, Beruf, S. 65, (Hervorhebung: E.S.).

⁹²⁴ Stein, Beruf, S. 66.

⁹²⁵ Vgl.: Stein, Beruf, S. 66.

⁹²⁶ Stein, Beruf, S. 65, (Hervorhebung: C.H.).

⁹²⁷ Stein in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“. Stein, F, S. 246. An anderer Stelle schreibt Stein eindeutig zu Jesu Verhalten gegenüber den Frauen: „Aber er gibt ihnen nicht das Amt seiner Stellvertretung, wie er es den Aposteln gegeben hat.“ (Stein, Jugendbildung, S. 82).

⁹²⁸ Stein, EES, S. 430, (Hervorhebung: C.H.) Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf Widersprüche in den Aussagen Steins. In einem Vortrag ist von der „*Unterordnung im Gehorsam*, wie sie durch Gottes Wort angeordnet ist“ (Stein, Ethos, S. 19) und davon,

Von der herrschenden Ungleichheit der Geschlechter in der katholischen Kirche lässt sich Stein nicht irritieren, es sei „viel mehr vom *echt* katholischen Standpunkt möglich, als man durchschnittlich meint.“⁹²⁹ Auch wenn Stein ihn in diesem Zusammenhang nicht ausdrücklich erwähnt, könnte Thomas von Aquin, dessen Verständnis des Geschlechterverhältnisses vergleichbar mit dem Steins ist, durchaus Pate für diese Bemerkung gestanden haben.⁹³⁰

dass „der natürlichen Bestimmung auch eine natürliche Neigung der Frau zu Gehorsam“ (Stein, *Ethos*, S. 19/20) entspräche, die Rede. Aufgrund der Datierung, des Entstehungskontextes und der übrigen Aussagen erscheinen die Festlegungen aus „Endliches

⁹²⁹ Stein, SBB I, Brief 169 vom 8.8.193, im Zusammenhang mit der Dissertation von Véréne Borsinger. (Borsinger, 1930) Borsinger hatte zur Rechtsstellung der Frau in der katholischen Kirche promoviert und war auf Grundlage historischer und biblisch-theologischer Untersuchungen zu dem Ergebnis gekommen, dass der Ausschluss der Frauen von der kirchlichen Hierarchie zumindest für die Jurisdiktionsgewalt nur de iure humano erfolgt sei, es „besteht somit theoretisch die Möglichkeit, daß der Papst die Frau mit potestas ordinis und iurisdictionis ausstatten kann, soweit keine Schranke göttlichen Rechts entgegensteht. Ob und inwieweit eine solche existiert, ist heute eine ungeklärte Frage.“ (Borsinger, 1930, S. 71). Stein hält Borsingers Arbeit als „Feststellung verschütteter Tatsachen für wertvoll und würde es begrüßen, wenn sie weiter in dieser Richtung arbeiten könnte“, meint aber, dass es „wirksamer wäre, wenn sie die Tatsachen für sich selbst sprechen ließe und auf den unsachlichen Kampftön verzichtete.“ (Stein, SBB I, Brief 169 vom 8.8.1931) Wie Stein sieht Borsinger die Aussagen des Paulus zeitbedingt.

⁹³⁰ Die immer wieder geäußerte Feststellung, Thomas von Aquin sei „frauenfeindlich“ gewesen, beruht auf einer Fehlinterpretation: Wie es zur Struktur der theologischen Summen des Mittelalters gehört, zitiert Thomas von Aquin seiner eigenen Ansicht widersprechende Autoritäten. In diesem Zusammenhang bringt er den Ausspruch des Aristoteles, der die Frau als „mas occasionatus“ („missglücktes Männchen“) bezeichnete. Thomas von Aquin relativiert diese Aussage dahingehend, dass zwar der Frau in Bezug auf die Fortpflanzung etwas fehle – wohingegen sie dem allgemeinen Wesen nach „non est aliquid occasionatum“ sei. Vgl.: Schnell, Rüdiger, *Frauentdiskurs, Männerdiskurs, Ehediskurs. Textsorten und Geschlechterkonzepte in Mittelalter und Früher Neuzeit*, Frankfurt 1998 (Reihe *Geschichte und Geschlechter*; Bd. 23, S. 148/149). Manser diskutiert 1919 diese Frage vergleichbar und betont, dass dieser Ausdruck von Thomas nicht bedeute, dass das Weib etwas „Unnatürliches“ oder „Fehlerhaftes“ bedeute, zumal Thomas von Aquin auch die Frau als Ebenbild Gottes verstehe. (Manser, Gallus Maria, *Die Frauenfrage nach Thomas von Aquin*, Olten 1919, S. 10) Nach Elders ist Stein mit dem Buch „*Das Wesen des Thomismus*“ von Manser bekannt gewesen. (Elders, 1991, S. 270) Vgl. auch: Gössmann, Elisabeth, *Anthropologie und soziale Stellung der Frau nach Summen und Sentenzenkommentaren des 13. Jahrhunderts*, in: Zimmermann, Albert (Hrsg.), *Soziale Ordnungen im Selbstverständnis des Mittelalters*, 1. Halbband, Berlin 1979, (Miscellanea Mediaevalia, Veröffentlichungen des Thomas-Instituts der Universität zu Köln, Bd. 12/1), S. 292.

4.3.3.4 „Menschsein ist das Grundlegende ...“⁹³¹ – für Frau und Mann

Von diesem theologischen, wie auch von ihrem philosophischen Hintergrund her erklärt sich Steins Sichtweise auf die Frau in erster Linie als Mensch, die das Geschlecht als nachgeordnete Kategorie betrachtet. Konkret wird dies z.B. an *Steins Reflexion zu Ibsens Nora*. Hier zeigt sich zum einen, dass ihre Haltung zu Frauenfragen nicht unbedingt der Norm entspricht und sie entschieden auch unzeitgemäße Standpunkte vertritt, etwa wenn sie die Trennung der Nora von ihrem Mann in Ibsens Drama gutheißt,⁹³² und das in einem Land, in dem die „Nora“ zunächst nicht mit dem originalen Schluss aufgeführt wurde:

„Nora weiß, daß sie erst ein Mensch werden muß, bevor sie es wieder versuchen kann, Gattin und Mutter zu sein.“⁹³³

Stein geht aber weiter als die vergleichbare Forderung Auguste Schmidts:⁹³⁴ Stein steht auch für die Emanzipation des Mannes zum Menschen, denn „Menschwerdung“ ist für Stein geschlechtsunabhängig Voraussetzung für das Gelingen einer Beziehung. Deshalb fordert sie, es „müßte auch Robert Helmer erst aus einer gesellschaftlichen Figur ein Mensch werden, damit aus ihrem Zusammenleben eine Ehe werden könnte.“⁹³⁵

⁹³¹ Stein in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“. Stein, F, S. 246: „Menschsein ist das Grundlegende, Frausein das Sekundäre.“

⁹³² Vgl.: Stein, Christliches Frauenleben, S. 83.

⁹³³ Stein, Frauenleben S. 83. Im Original verlässt Nora ihren Mann und ihre Kinder – dieses Ende schien für Deutschlands Bühnen zu radikal zu sein, weswegen zunächst ein versöhnliches Ende aufgeführt wurde. (Nachbemerkung zu: Ibsen, Henrik, Nora oder Ein Puppenheim: Schauspiel in drei Akten, übertragen v. Richard Linder, © 1959 Philipp Reclam jun. Stuttgart, S. 87.) Nach Stein sind „echte“ dichterische Gestalten nicht etwas bloß Gedachtes, sondern wesenhafte Gebilde. Sie selbst entfalten sich dieser Form gemäß. (Stein, EES, S. 143).

⁹³⁴ Vgl. bei Anm. 848.

⁹³⁵ Stein, Frauenleben, S. 83. (Hervorhebung: C.H.) Nach Stein wurde „Nora“ bewusst als emanzipatorisches Werk erdacht: „Nora“ ist von einem Mann geschrieben, der sich ganz auf den Standpunkt der Frau stellen will, der die Sache der Frau und der Frauenbewegung zu der seinen gemacht hat. Unter diesem Gesichtspunkt hat er seine Heldin gewählt – aber eben *gewählt* und mit schärfster Analyse gezeichnet, nicht einfach willkürlich erdacht, verstandesmäßig konstruiert.“ Stein, Frauenleben, S. 84.

Allerdings - damit redet Stein in einer von Rollenklischees geprägten Zeit nicht einem egalitären Menschenbild das Wort. Für sie steht fest,

„daß der Unterschied der Geschlechter kein Mangel der Natur ist, der überwunden werden könnte und sollte, sondern eine positive Bedeutung und eine Bedeutung für die Ewigkeit hat.“⁹³⁶

Wie oben bereits angeführt, hat Stein auch vom Mann-Sein konkrete Vorstellungen. Trotz der oben konstatierten mehr sachlichen Einstellung des Mannes – im Unterschied zu persönlichen Einstellung der Frau⁹³⁷ – *reklamiert Stein die Verantwortung des Mannes als Vater gegenüber Frau und Kindern,*⁹³⁸ *deren Entwicklung er zu fördern habe, sowohl individuell als auch auf das Gemeinschaftsleben bezogen.*⁹³⁹ Vaterschaft ist, so Stein, ein „ursprünglicher Beruf des Mannes“⁹⁴⁰; er soll mit Schutz und Fürsorge die Mutter unterstützen; dazu muss er seinen vornehmsten Beruf erfüllen: „Gottes Ebenbild zu sein“⁹⁴¹. Das kann der Mann aber nur,

„wenn er seine Kräfte in demütiger Unterordnung unter Gottes Leitung zu entfalten sucht: *erkennen* in den Formen und Grenzen, die von Gott geordnet sind; *genießen* in Ehrfurcht vor Gottes Geschöpfen, mit Danksagung und zur Ehre Gottes; *schaffen* zur Vollendung der Schöpfung, wie sie Gott der freien Tat des Menschen vorbehalten hat. – Das würde heißen, ein endliches Abbild der göttlichen Weisheit, Güte und Macht sein.“⁹⁴²

In einem Rückzug auf die Rolle des berufstätigen Ernährers sieht Stein einen Widerspruch zur göttlichen Ordnung,⁹⁴³ wenngleich sie die

⁹³⁶ Stein, Jugendbildung, S. 82/83.

⁹³⁷ Vgl.: Stein, Eigenwert, S. 3/4. Dies zeigt sich auch in der Zielrichtung der Aktivitäten: „Des Mannes Sehnen geht stärker auf äußere Wirksamkeit, auf Tat und Werk und objektive Leistung, als unmittelbar auf das personale Sein, das eigene und das der andern.“ (Stein, Christliches Frauenleben, S. 85).

⁹³⁸ Vgl. hierzu die Forderung nach gemeinsamer Verantwortung beider Eltern für die Kinder – auch für uneheliche – des 1905 von Helene Stöcker gegründeten „Bund für Mutterschutz“, der ab 1924 als „Deutscher Bund für Mutterschutz und Sexualreform“ firmiert. Weiter zielt Stöcker auf den Ausgleich zwischen den Geschlechtern. Vgl.: Biele, 1994, S. 73.

⁹³⁹ Dazu braucht er die Unterstützung durch die Frau. Stein, Beruf, S. 71/72.

⁹⁴⁰ Stein, Beruf, S. 68.

⁹⁴¹ Stein, Beruf, S. 68.

⁹⁴² Stein, Beruf, S. 68.

⁹⁴³ Vgl.: Stein, Beruf, S. 74.

Verantwortung der Frau für die Familie höher einzuschätzen scheint⁹⁴⁴ und der Mutterschaft eine „überragende Bedeutung“⁹⁴⁵ zuweist.

Dass Stein in ihrer Vorlesung „Probleme der neueren Mädchenbildung“ – die letzte umfassendere Stellungnahme Steins zur Geschlechterfrage – als Kennzeichen der weiblichen Species „Einheit und Geschlossenheit der gesamten leiblich-seelischen Kräfte; der männlichen Species Steigerung einzelner Kräfte zu Höchstleistungen“⁹⁴⁶ bezeichnet, belegt, dass Unterschiede nicht unbedingt mit einer Wertung verbunden werden müssen. Die Frage, ob die Frau die „Bessere“ sei, stellt sich Stein, aber auch anderen katholischen Frauen nicht, wie folgendes Zitat Gnauck-Kühnes verdeutlicht:

„Die Frage, welches der beiden Geschlechter die eigentliche Menschidee darstellt, kann für sie in dieser Fassung überhaupt nicht beantwortet werden. Wäre eins der beiden Geschlechter die absolute Norm, so wäre Abweichung von der Norm Unvollkommenheit.“⁹⁴⁷

Statt normativer Festlegungen geht es Stein um Individualität, die für sie in unterschiedlichen Schwerpunkten in den Anlagen besteht, die aber jeweils nicht exklusiv auf ein Geschlecht bezogen sind. Dafür ist auch ihr eigener Lebensweg Beleg, wenn sie sich in ihren wissenschaftlichen Bestrebungen nicht von der zugewiesenen Geschlechterrolle leiten lässt – wenngleich sie wiederholt die Erfahrung machen muss, von der etablierten Universität in die Schranken gewiesen zu werden. Im solidarischen Umgang mit Frauen ist sie bestrebt, diese moralisch dabei zu unterstützen, ihren eigenen Weg zu finden.⁹⁴⁸ Aus ihrer Perspektive bleibt – da der Mensch in seinen Entscheidungen frei ist – die letzte Verantwortung für die spezifische Ausbildung der Identität – auch

⁹⁴⁴ „Schon eine Steigerung der beruflichen Tätigkeit des Mannes bis zu einem Grade, der ihn dem Familienleben ganz entzieht, scheint mir den göttlichen Ordnungen zu widersprechen; von der Tätigkeit der Frau gilt das in erhöhtem Maß. Darum muß ein sozialer Zustand, in dem durchschnittlich die verheirateten Frauen zu einer Erwerbstätigkeit außer dem Hause genötigt sind, als krankhaft bezeichnet werden.“ (Stein, Beruf, S. 74).

⁹⁴⁵ Stein, EES, S. 432.

⁹⁴⁶ Stein, Probleme, S. 167.

⁹⁴⁷ Gnauck-Kühne, 21907, S. 4/5. „All diese Erörterungen werden aufgehoben durch die Ansicht, daß beide Geschlechter Verkörperungen göttlicher Ideen sind.“ (Gnauck-Kühne, 21907, S. 5).

⁹⁴⁸ Vgl. z.B.: Stein, SBB I, Brief 126, ohne Datum, und Brief 127 von 1930.

der geschlechtlichen⁹⁴⁹ – beim individuellen Menschen – eine Aussage, die für beide Geschlechter gleichermaßen gilt.

Mit dieser Konzeption steht Stein zwar im Gegensatz zum vorherrschenden gesellschaftlichen Männlichkeitsideal, aber durchaus im Einklang mit katholischen Theoretikern: Bei ihrer Analyse von Artikeln in Nachschlagewerken zum Thema „Mann“ interpretiert Frevert einen Artikel im katholischen Nachschlagewerk „Der große Herder“ als Gegenprogramm zum kämpferisch-militärischen Männlichkeitskult in der Endphase der Weimarer Republik:

„Offenbar empfinden katholische Intellektuelle den soldatisch zugespitzten Gestus als Herausforderung, auf die sie mit einem Alternativangebot reagieren: dem christlich besänftigten, familial gebändigten Mann, der als Ehemann und Vater dem zeitgenössischen ‚Chaos‘, der ‚Brutalität‘ und ‚Zerstörung‘ trotz.“⁹⁵⁰

4.3.4 Fünfter Beitrag zur Bildungsidee Steins

Wie in ihrer Zeit allgemein anerkannt, geht Stein von der Verschiedenheit der Geschlechter aus. Bei Stein ist das Geschlecht allerdings eine dem Mensch-Sein nachgeordnete Kategorie. Diese Verschiedenheit sieht sie positiv und konstruktiv, als individuellen Beitrag zur Gestaltung von Welt. Trotz der Verschiedenheit besteht für sie *im Idealzustand der Menschheitsentwicklung keine unterschiedliche Wertigkeit von Mann und Frau*. Da Stein zwischen dem Wesen des Menschen, der den tiefsten Kern ausmacht, einerseits und den dispositionellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Person,⁹⁵¹ die in der Psyche beheimatet sind, andererseits unterscheidet, ist es in ihren Vorstellungen widerspruchsfrei möglich, von einem Wesen der Mütterlichkeit auszugehen, ohne damit die Frau auf eine bestimmte Rolle festzulegen. Fürsorge, eine weiblich konnotierte Eigenschaft, fordert sie auch vom Mann ein. *Das Bild der Frau*,

⁹⁴⁹ Verstanden im Sinne von „Gender doing“.

⁹⁵⁰ Frevert, Ute, „Mann und Weib, und Weib und Mann“. Geschlechterdifferenzen in der Moderne, München 1995 (Beck'sche Reihe, 1100), S. 34. Mit diesem Artikel sieht Frevert einen Einbruch in die tradierten Vorstellungen: „Die Eindeutigkeit, mit der die Geschlechterdifferenz auf biologische Funktionen zurückgeführt worden ist, geht verloren. Wenn mehrere Konzepte von Männlichkeit gesellschaftliche Geltungsansprüche anmelden, können sie schwerlich aus ein und derselben ‚Stammwurzel‘ abgeleitet werden. Damit gerät die biologische Legitimation sozialer Figuren ins Wanken, büßt ihre autoritative Kraft ein.“ (Frevert, 1995, S. 34/35).

⁹⁵¹ Vgl.: S. 131: Die äußere Schicht der Seele: Die Psyche.

das Edith Stein vorschwebt und das sie auch selbst zu leben bestrebt ist, ist das einer selbstbewussten Frau, die ihren individuellen Weg als Mensch geht, ohne dabei ihr „mütterliches Wesen“ zu kurz kommen zu lassen.

Die Bildungsidee Steins kann geschlechtsemanzipatorisch gesehen werden, da es einerseits die leiblich-geschlechtliche Identität nicht leugnet, andererseits Mensch-Sein sowohl für Frauen als auch für Männer individuell und frei begreift, unabhängig vom Geschlecht.

In der Geschlechtszugehörigkeit kann Stein somit keine Einschränkung der Freiheit sehen, da Freiheit der Person als solcher unabhängig vom Geschlecht zukommt.

5. Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung als Ausgangs- und Zielpunkt der Bildung

Wie sich anthropologische Vorstellungen in der Pädagogik konkret auswirken, macht Lassahn am Beispiel der Forderung Herbarts nach einem geordneten Gedankenkreis deutlich. Lassahn interessiert sich dabei weniger für Herbarts Gedankenkreis als solchen, als vielmehr dafür,

„wie er sich einen Menschen und ein Kind dachte, wie er sie für ausgerüstet hielt, um Interesse zu haben, mit welchen Mitteln sie Ordnung in Gedanken herstellen konnten, warum er von Gedanken und nicht von Informationen sprach, von einem Gedankenkreis und nicht von einem Gedankensystem zum Beispiel. Was ist das für ein Mensch, für den es *notwendig* und *nützlich* ist, über einen geordneten Gedankenkreis zu verfügen? Dahinter stehen sehr reale Auffassungen über den Menschen. Welche sind die Quellen für diese reale Anthropologie? Aus welchen Anregungen und Mustern des Denkens lebt die Pädagogik, wenn sie über lange Zeit die Übung für das natürliche und unerlässliche pädagogische Verfahren hält, dann wieder als ein stumpfsinniges und überholtes Mittel, wenn man in rechter Weise lernen will? Waren *Rousseau, Herder, Schwarz, Niemeyer, Kant, Goethe* und *Schiller, Jean Paul* und *Fröbel* von allen guten Geistern verlassen, wenn sie unentwegt in der Übung das kindgemäßeste und natürlichste Mittel zur Ausbildung der menschlichen Kräfte lobten, und hatte erst die Reformpädagogik unseres Jahrhunderts die tiefere Einsicht, wenn sie die Übung am liebsten aus der Schule verbannen wollte?“⁹⁵²

Mit seinen provokanten Fragen bringt Lassahn die Bedeutung einer geklärten Anthropologie für die pädagogische Praxis auf den Punkt. Stein, die sich gegen das „stattliche Gebäude der Herbartschen Mechanik“⁹⁵³ wendet, ist sich der Wirksamkeit der anthropologischen Vorstellungen bewusst:

„Hinter allem Tun des Menschen steht ein *Logos*, der es leitet. [...] Es bezeichnet einmal eine *objektive Ordnung* des Seienden, in die auch das menschliche Tun eingefügt ist. Es bedeutet sodann eine im Menschen *lebendige Auffassung* dieser Ordnung, die es ihm möglich macht, in der Praxis dieser Ordnung gemäß (ist gleich ‚sinngemäß‘) zu verfahren.“⁹⁵⁴

Der *Logos*, der sich in der *objektiven Ordnung des Seienden* zeigt, ist für Steins Bildungsidee ihre Fundierung in einer philosophisch-theologi-

⁹⁵² Lassahn, 1994, S. 77/78.

⁹⁵³ Stein, PK, S. 110, Anm. 1.

⁹⁵⁴ Stein, AMP, S. 2.

schen Anthropologie. Der Logos, der sich in der *lebendigen Auffassung dieser Ordnung* zeigt, ist durch die Begriffe *Individualität, Freiheit* und *Verantwortung gekennzeichnet*.

5.1 Die Fundierung der Bildungsidee Steins in einer philosophisch-theologischen Anthropologie

Wenn der Logos einer Bildungsidee nicht nur durch eine philosophische, sondern auch durch eine theologische Anthropologie charakterisiert ist, zeigt sich dies besonders in der Frage der Ziele. Nach Stein kann philosophische Anthropologie nur den Anspruch erheben, erfassen zu wollen, was der Mensch ist. Wer allein daraus Erziehungsziele ableiten will, begeht einen naturalistischen Fehlschluss, „der schon von Schleiermacher kritisiert wurde, denn die Erkenntnis, wie oder was etwas ist, läßt nicht die Schlußfolgerung darauf zu, wie oder was er werden soll.“⁹⁵⁵

Eine Anthropologie, die den Anspruch erhebt, *pädagogische Anthropologie* sein zu wollen, kann aber die Frage der Normativität nicht ausklammern:

„Eine Anthropologie, die nicht eine *normative* Deutung des Menschen als Aufgabe seiner selbst ist, wäre nur eine Biologie. Sie käme zwar zum Organismus, aber nicht zum menschlichen Leben. Eine Psychologie, welche glaubt, sie könne als deskriptive Wissenschaft dem Menschen unmittelbar in seiner Selbstdeutung helfen, irrt sich und fällt einer leeren Präntention zum Opfer; sie wird Biologie. Wo Psychologie glaubt, aus sich Normen hervorbringen zu können und dem Menschen sagen zu können, was er ist – wo sie also voraussetzt, sie wisse, was er zu sein hat –, da unterschlägt sie die anthropologische Problematik und verirrt sich im besten Falle beiläufig und zufällig in die Anthropologie.“⁹⁵⁶

⁹⁵⁵ Wimmer, Klaus-Michael, Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik, in: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*. Weinheim 1992, S. 114. Vgl. hierzu: Benner, Dietrich, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim, 2. verb. Aufl. 1991 (Grundlagentexte Pädagogik), S. 53/54.

⁹⁵⁶ Langeveld, Martinus J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen 1956 (Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, hrsg. v. Otto Friedrich Bollnow, Wilhelm Flitner u. Alfred Nitschke, 1. Bd.), S. 5.

5.1.1 Die theologische Anthropologie als normative Basis

Auch für Stein ist philosophische Anthropologie für sich genommen als normative Basis der Pädagogik unzureichend. Dieses Problem könnte man lösen, indem man, wie Wulf und Zirfas, unter Berufung auf Oelkers und Tenorth, Pluralismus und Historizität als „für pädagogische Anthropologie konstitutive Begriffe“⁹⁵⁷ verwendet.

Diesen Weg geht Stein nicht: Historizität⁹⁵⁸ und Pluralismus können für sie nicht konstitutiv sein, da sie die phänomenologisch gewonnen Erkenntnisse als Grundtatsachen sieht und sie, auch wenn sie abweichende anthropologische und theologische Standpunkte respektiert, in der christlichen Theologie ihr normatives Fundament findet.

Wie unabdingbar die christliche Glaubensüberzeugung für sie selbst ist, kann man daran sehen, dass sie sich die Schwierigkeiten, auf die ihr Vortrag zu den „Grundlagen der Frauenbildung“ vor der Zentral-Bildungskommission des Katholischen Deutschen Frauenbundes trifft⁹⁵⁹, damit erklärt, dass „man sich an der radikalen Orientierung am Übernatürlichen stieß“⁹⁶⁰, sie selbst aber keinesfalls davon abweichen will.⁹⁶¹

⁹⁵⁷ Wulf/Zirfas, 1994, S. 26.

⁹⁵⁸ „Historizität meint einmal den wichtigen, immer wieder von der pädagogischen Anthropologie erwähnten Umstand, daß der Mensch im Wandel der Geschichte selbst ein anderer wird und sich dabei die Vorstellungen von Erziehung ändern. Historizität meint zum anderen die Geschichtlichkeit pädagogischer Anthropologie und anthropologischer Reflexion.“ Wulf/Zirfas, 1994, S. 26.

⁹⁵⁹ Emmy Schweitzer, die den Vortrag und die Diskussion protokollierte, schreibt, dass der Vortrag besser angekommen wäre, wenn sie „weniger metaphysisch und mehr philosophisch gesprochen“ hätte. (Brief von Emmy Schweitzer an Ottilie Küchenhoff vom 15.11.1930, in: Stein, F, S. 249) Auf die liberal eingestellten Studienrätinnen soll der Vortrag „einen verheerenden Eindruck gemacht haben“ (Brief von Emmy Schweitzer an Ottilie Küchenhoff vom 25.11.1930, in: Stein, F, S. 251), diesen erschien Stein „einfach primitiv“ (a.a.O., S. 251).

⁹⁶⁰ Stein in einem Brief an Ottilie Küchenhoff vom 7.12.1930, in: Stein, F, S. 251.

⁹⁶¹ In einem Brief an Adelgundis Jaegerschmid stellt Stein die Frage, ob diese „das Übernatürliche überhaupt nicht einbezogen haben“ wolle. Steins Haltung dazu ist klar: „Doch wenn ich darüber nicht sprechen sollte, würde ich wohl überhaupt auf kein Rednerpult hinaufgehen. Es ist im Grunde nur eine kleine einfache Wahrheit, die ich zu sagen habe: wie man es anfangen kann, an der Hand des Herrn zu leben. Wenn dann die Leute ganz etwas anderes von mir verlangen und mir geistreiche Themen stellen, die mir sehr fern liegen, dann kann ich sie nur als Einleitung nehmen, um schließlich auf mein Ceterum censeo zu kommen.“ (Stein, SBB I, Brief 150 vom 28.4.1931).

Stein ist der festen Überzeugung, dass eine Pädagogik, die sich nicht aus der *Offenbarung* schöpft,

„riskiert [...], das Wesentlichste außer Acht zu lassen, was wir über den Menschen, sein Ziel und den Weg zu seinem Ziel wissen können, sie schneidet sich also prinzipiell davon ab, ihren Gegenstand (d.i. die Erziehung des Menschen) ausreichend zu bestimmen. Erst wenn herausgestellt ist, was die offenbarte Wahrheit über den Menschen und seine Erziehung enthält, kann geprüft werden, was daran natürlicher Erkenntnis zugänglich ist und was nicht. Für das natürlich Erkennbare kann die natürliche Begründung gesucht werden, und wenn man sie gefunden hat, ist (innerhalb der Pädagogik) die übernatürliche entbehrlich. Das, was natürliche Begründung ausschließt, ist dann an seiner Stelle in das Ganze der Pädagogik einzubauen. Die Pädagogik wird dadurch nicht zur Theologie, aber sie tritt zur Theologie in eine wesenhafte und unaufhebbare Beziehung.“⁹⁶²

Die Ausführungen zum Mensch-Sein und zu Individualität und Gemeinschaft zeigten, dass Steins theologische Überlegungen mit ihren phänomenologischen übereinstimmen. Für die Frage der Geschlechteranthropologie, die Stein im Wesentlichen theologisch beantwortet, könnte man sich in der Gegenwart auf die Suche nach Forschungsergebnissen machen, die auf natürlicher Erkenntnis beruhen. Dennoch lassen diese Erkenntnisse nur Aussagen über das Sein zu; ein Ziel ist daraus nach Stein nicht ableitbar, womit für sie die Theologie letztlich nicht durch natürliche Erkenntnisse ersetzbar ist:

„Erziehen heißt, andere Menschen dahin führen, daß sie werden, was sie sein sollen. Das kann man nicht, ohne zu wissen, was der Mensch ist und wie er ist, wohin er geführt werden soll und welche die möglichen Wege sind. So ist das, was unser Glaube über den Menschen sagt, unentbehrliches theoretisches Fundament für die praktische Erziehungsarbeit, falls wir es für das Ziel der Erziehung halten, die Menschen zu dem zu führen, was unser Glaube als Ziel des Menschen ansieht.“⁹⁶³

Die im letzten Halbsatz verwendete Konjunktion „falls“ deutet eine Relativierung des theologischen Geltungsanspruches an, wenngleich die Legitimation der Bildung bei Stein eng mit ihrer theologischen Sichtweise verknüpft bleibt. Als Kern ist jedoch festzuhalten, dass es nach Stein für jeden Menschen ein Bildungsziel gibt, welches den Menschen in seinem ganzen Sein umfasst.

⁹⁶² Stein, AMP, S. 162. (Hervorhebung: C.H.).

⁹⁶³ Stein, AMP, S. 161. (Hervorhebung: C.H.).

5.1.2 Die Legitimation der Bildung bei Stein

Stein bevorzugt in der Regel den Begriff der Bildung vor dem der Erziehung, teilweise verwendet sie diese Begriffe auch synonym, so in der folgenden Definition:

„Unter Erziehung aber verstehen wir die Bildung des *ganzen* Menschen mit *all* seinen Kräften und Fähigkeiten.“⁹⁶⁴

Aufgrund dieser Definition werde ich im Folgenden die Begriffe „Bildungsbedürftigkeit“ und „Bildungspflicht“, die sich bei Stein nicht finden, verwenden. Diese Begriffe liegen nach gegenwärtigem Verständnis inhaltlich näher an den Stein’schen Vorstellungen als die diesbezüglichen Erziehungsbegriffe. Damit beziehe ich mich auf die Unterscheidung von Bildung und Erziehung bei Bernhard, der hierfür mehrere Dimensionen unterscheidet. Der erste Unterschied bezieht sich auf die Frage der Relation der am Bildungsprozess beteiligten Personen: „Ist das Kind im Prozess der Erziehung primär Objekt der von außen herangetragenen pädagogischen Maßnahmen, so zeichnet sich der Bildungsvorgang durch eine zunehmende Verwirklichung des Subjektstatus’ des heranwachsenden Menschen aus. Eine Mitbeteiligung des Subjekts ist die Grundbedingung für das Wirksamwerden von Bildung.“⁹⁶⁵ Genau dies ist bei Stein gegeben.

Weiter geht Erziehung nach Bernhard „von ihrem Begriff her nicht über die Aufgabe der Eingliederung“⁹⁶⁶ in den jeweiligen Sozialverband hinaus. „Auch Bildung ist in der Perspektive gesellschaftlicher Reproduktion auf die Integration der nachfolgenden Generation bezogen, sie geht in dieser Funktion jedoch nicht auf. Potenziell ist sie auf selbstbestimmtes Handeln und damit auf die Möglichkeit einer selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse hin angelegt.“⁹⁶⁷ Dieser Gedanke ist charakteristisch für Stein.

Die dritte Differenz zwischen Erziehung und Bildung betrifft die Übernahme von Normen, Werten und Verhaltensstandards. Dass Stein

⁹⁶⁴ Stein, Wahrheit, S. 5.

⁹⁶⁵ Bernhard, Armin, Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Baltmannsweiler 2. überarb. Aufl. 2007 (Pädagogik und Politik Bd.1), S. 50.

⁹⁶⁶ Bernhard, 2007, S. 50.

⁹⁶⁷ Bernhard, 2007, S. 50.

einem „affirmativen Verhältnis“⁹⁶⁸ hierzu, wie es nach Bernhard dem Erziehungsbegriff entspricht, nicht zustimmen kann, ist von ihrem Freiheitsbegriff abzuleiten.

Weiter ist Bildung nach Bernhard „mit der Dimension entstehenden Bewusstseins grundlegend verknüpft, sie setzt diejenige Rationalität frei, die das Subjekt in gesellschaftlichen Kontexten erst handlungsfähig macht.“⁹⁶⁹ Bildung bei Stein ist ohne die Leistung des Bewusstseins nicht denkbar. Auch die letzte Unterscheidung von Bernhard, die Erziehung unter dem Aspekt des „noch nicht selbst für sein Handeln verantwortlich sein“,⁹⁷⁰ Bildung unter dem Aspekt des „eigenverantwortlichen Handelns“,⁹⁷¹ sieht, weist Steins Nähe zum Begriff der Bildung auf, auch wenn sie den Begriff der Erziehung verwendet.

Die Bildungsbedürftigkeit

Wenn man die Möglichkeit von Bildung durch andere Menschen voraussetzt – bei Stein aus der Auffassung, dass „bei der Bildung der Seele äußere Faktoren neben den inneren wirksam“⁹⁷² sind, ableitbar – stellt sich die grundsätzliche Frage, ob es legitim sein kann, Menschen bilden zu wollen; besonders dann, wenn man Bildung als Entfaltung dessen, was in der Person angelegt ist, sieht und zudem wie Stein von einem weitgreifendem Freiheitsbegriff ausgeht.

Ausgehend von ihrem Verständnis des Menschen als Geschöpf Gottes sieht Stein gerade in der Freiheit des Menschen die Notwendigkeit von Bildung begründet:

„ – die Freiheit, zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu entscheiden –, ergibt den Einsatzpunkt für menschliche Erziehungsarbeit. Die Freiheit macht sie möglich, macht sie aber auch notwendig.“⁹⁷³

Die Freiheit des Menschen muss im Zusammenhang mit zwei grundlegenden Eigenschaften des Menschen gesehen werden: Seiner Ent-

⁹⁶⁸ Bernhard, 2007, S. 50.

⁹⁶⁹ Bernhard, 2007, S. 50.

⁹⁷⁰ Bernhard, 2007, S. 50.

⁹⁷¹ Bernhard, 2007, S. 51.

⁹⁷² Stein, Christliches Frauenleben, S. 88.

⁹⁷³ Stein, Jugendbildung, S. 75.

wicklungsbedürftigkeit und der Tatsache, dass er sowohl förderliche wie weniger förderliche Anlagen besitzt.

Dass der Mensch nicht fertig ins Leben tritt⁹⁷⁴, also eine Entwicklung oder Entfaltung statt finden muss, würde alleine noch keine Bildung durch andere erfordern, eine Überzeugung, die Stein charakteristisch für die Aufklärungspädagogik hält: Der Mensch ist gut, die Natur entfaltet sich selbst, an die Stelle von Erziehung „muß das Wachsenlassen treten“⁹⁷⁵.

Die gegensätzliche Option wäre, dass man den Menschen für „völlig verderbt hält und zu keiner natürlich guten Handlung fähig“ – damit wäre nach Stein Bildung durch den Menschen unmöglich.⁹⁷⁶

In der Mitte zwischen den beiden zuletzt skizzierten Auffassungen siedelt sich Stein an und definiert damit die zweite Eigenschaft des Menschen, die seine Bildung in Anbetracht seiner Freiheit legitimiert: Die Natur des Menschen ist nach katholischer Auffassung, so Stein unter Berufung auf die Enzyklika „Divini illius magistri“ von Papst Pius XI vom 31.12.1929, von der ursprünglichen Anlage her gut, aber durch den Sündenfall entartet.⁹⁷⁷

Gerade damit der Mensch sich in seinem Mensch-Sein voll entfalten kann, damit er das werde, was er sein solle, ist Bildung notwendig, denn in

„dem Material an natürlichen Anlagen steckt manches, was – wenn es ungehemmt wüchse und gediehe – dem Entwicklungsgang, wie ihn die innere Zielstrebigkeit vorschreibt, im Wege wäre.“⁹⁷⁸

Die Bildungspflicht

Bringt man die Bildungsbedürftigkeit mit Steins Verständnis des Menschen als Teil der Menschheit und als Glied der Gemeinschaften, in denen er steht, in Zusammenhang, ergibt sich die Bildungspflicht der erwachsenen Generation. Alle Menschen sind Glieder in der Schicksals-

⁹⁷⁴ Vgl.: Stein, AMP, S. 17.

⁹⁷⁵ Stein, Jugendbildung, S. 74.

⁹⁷⁶ Vgl.: Stein, Jugendbildung, S. 73/74.

⁹⁷⁷ Vgl.: Stein, Jugendbildung, S. 74. Allerdings: „durch die Erlösungstat Christi ist der Weg zur Gotteskindschaft freigemacht und damit die Möglichkeit zu einer Wiederherstellung der ursprünglichen ‚Gerechtigkeit‘ eröffnet.“ (a.a.O., S. 74).

⁹⁷⁸ Stein, Grundlagen, S. 32.

gemeinschaft der Menschen, in der sie „Funktionen füreinander haben und in wechselseitiger Verantwortung vor Gott stehen.“⁹⁷⁹

Bildungspflicht ist aber nicht nur eine Pflicht der erwachsenen für die nachwachsende Generation.⁹⁸⁰ Bildungspflicht ist nach Stein auch eine Pflicht, die der Mensch sich selbst gegenüber hat: Aus der personalen Struktur des Menschen ergeben sich seine Verantwortung und seine Pflicht für seine eigene Bildung zu sorgen: Die Verantwortung bedeutet, „daß es an ihm liegt, was er ist und daß von ihm verlangt wird, etwas Bestimmtes aus sich zu machen: *Er kann und soll sich selbst formen.*“⁹⁸¹

Gerade in diesem Zusammenhang ist der Begriff der „Bildungspflicht“ treffender als der einer „Erziehungspflicht“.

5.2 Steins Definition von Bildung

Ausgangspunkt ihres Bildungsbegriffs ist Steins phänomenologischer Personenbegriff. Danach ist die Person

„das Subjekt eines aktuellen Ichlebens, das Leib und Seele hat, mit leiblichen und seelischen Eigenschaften, speziell mit einem Charakter ausgestattet ist, das sich bzw. seine Eigenschaften unter der Einwirkung äußerer Umstände entwickelt und in dieser Entwicklung eine ursprüngliche Anlage zur Entfaltung bringt.“⁹⁸²

Diesem Personenbegriff wird – nach Stein – das tradierte Bildungsideal, das ein enzyklopädisches Wissen anstrebt und sich – gemäß den Gedanken der Aufklärung – die Seele als „tabula rasa“ vorstellt, „in die durch verstandesmäßiges Aufnehmen und gedächtnismäßiges Einprägen so viel wie möglich eingeschrieben werden soll“⁹⁸³, nicht gerecht. Stein bevorzugt dagegen einen „neuen Bildungsbegriff, der im Grunde ein sehr alter Bildungsbegriff ist“⁹⁸⁴:

⁹⁷⁹ Stein, AMP, S. 17.

⁹⁸⁰ Ableitbar wäre auch eine Bildungspflicht der jüngeren gegenüber der älteren Generation; dies thematisiert Stein jedoch nicht.

⁹⁸¹ Stein, AMP, S. 78.

⁹⁸² Stein, EPh, S. 103.

⁹⁸³ Stein, Grundlagen, S. 31. Vgl. auch: Stein, Idee, S. 47.

⁹⁸⁴ Stein, Grundlagen, S. 32. Stein rekurriert hier vermutlich auf den Bildungsbegriff Humboldts, der den Bildungsprozess in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt sieht. (Humboldt, Wilhelm von, Theorie der Bildung des Menschen, in: Humboldt, Wilhelm von. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Wissenschaftliche

„Bildung ist nicht ein äußerer Wissensbesitz, sondern die *Gestalt, die die menschliche Persönlichkeit unter der Einwirkung mannigfacher formender Kräfte annimmt*, bzw. der Prozeß dieser Formung. Das Material, das zu formen ist, ist einmal die leiblich-seelische Anlage, die der Mensch mit zur Welt bringt, sodann die Aufbaustoffe, die beständig von außen aufgenommen werden und dem Organismus einverleibt werden sollen: der Körper entnimmt sie der materiellen Welt, die Seele ihrer *geistigen Umwelt*, der Welt von Personen und Gütern, die ihr zur Nahrung bestimmt sind.“⁹⁸⁵

Dabei gehört es für sie – scholastisch gedacht – „zum Bildungsprozeß, daß eine Materie eine Form annimmt, die sie zum Abbild eines Urbildes macht.“⁹⁸⁶ Bildung als Realisation einer von vorneherein vorhandenen Form verstanden, geht elementar von der Person aus. Der „Logos“ – *Individualität, Freiheit, Verantwortung* – wird darum sowohl bei den *Bildungszielen* wie bei den *Gestaltungsmöglichkeiten* zu beachten sein.

5.3 Konkretisierung: Bildung als aktiver, zielgerichteter Prozess in Freiheit und Verantwortung

„Erziehung setzt Freiheit und Verständnis voraus, weil sie sich an den Willen wendet, um ihm seine Richtung für sein Tun zu weisen; diese Richtung einzuschlagen aber ist seine Sache.“⁹⁸⁷

... „ihm seine Richtung für sein Tun zu weisen; diese Richtung einzuschlagen aber ist seine Sache“ – Bildung im Verständnis Steins ist ein *aktiver, zielgerichteter Prozess*, in dem allen Beteiligten eine aktive Rolle zukommt.

Die *Freiheit*, die Stein hier anspricht, ist, wie oben bereits aufgezeigt,⁹⁸⁸ keine unbegrenzte Freiheit: Sowohl in der Anlage als auch in den Einflüssen der äußeren Welt sind Grenzen der Freiheit gegeben. Trotzdem erwächst aus dieser Freiheit die *Verantwortung* des Menschen für sich, für sein Handeln und damit auch für seine eigene Bildung: Weil der Mensch frei ist, ist er frei sich zu entscheiden – er trägt die Verantwor-

Buchgesellschaft Darmstadt, 1960 (Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. I), S. 237).

⁹⁸⁵ Stein, Grundlagen, S. 32.

⁹⁸⁶ Stein, Idee, S. 37.

⁹⁸⁷ Stein, EES, S. 361.

⁹⁸⁸ Vgl.: S. 145: Die Freiheit der Person.

tung für seine Bildung, die er letztlich nicht auf andere abschieben kann.

Welche Ziele sich Bildung, die *Mensch-Sein als individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung* versteht, *vernünftig* setzen kann und wie Bildung als *aktiver, zielgerichteter Prozess* gestaltet werden kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

5.3.1 Die Bildungsziele in der Bildungsidee Steins

Nachdem Stein Bildung letztlich in der *Herausbildung von bereits Angelegtem* sieht, kann nur das als *vernünftiges Bildungsziel* benannt werden, wozu bereits die Anlage vorhanden ist. Ausgehend von den drei Dimensionen, die nach Stein den Menschen bestimmen – *sein Mensch-Sein, seine Individualität und seine geschlechtliche Identität* –, lässt sich somit auf die Ziele schließen.

Methodisch kann die Phänomenologie zur Findung von Bildungszielen beitragen, da sie den Anspruch erhebt, den Ausgangspunkt, der gleichzeitig Zielpunkt ist, beschreiben zu können. Dies ist aber nach Stein nur insoweit legitim, als die phänomenologische Beschreibung der theologischen Erkenntnis nicht widerspricht. Zudem ist menschliche Erkenntnis grundsätzlich begrenzt – somit greift Stein letztlich wieder auf theologische Aussagen zurück und definiert:

„Er ist *wahrer Mensch*, wenn er das ist, was Gott dem Menschen vorschreibt, und zwar sowohl im allgemeinen Sinne des Menschseins als in dem ganz speziellen Sinne der individuellen Persönlichkeit. Auch für *jeden einzelnen* Menschen ist im göttlichen Geist ein *Urbild dessen* vorgezeichnet, *was er sein soll. Damit aber haben wir das Ziel der Erziehung umschrieben.*“⁹⁸⁹

Zwei Gedanken sind aus diesem Zitat wichtig: Es gibt für den Menschen als solchen ein *allgemeines* und ein *individuelles* Bildungsziel.

Das *allgemeine Bildungsziel* ist für Stein mit der „höchst erreichbare[n] Gottesebenbildlichkeit“⁹⁹⁰ beschrieben. Der Gedanke der Gottesebenbildlichkeit bestimmt als „*imago dei*“-Vorstellung bereits das Bildungsdenken des Mittelalters.⁹⁹¹ Damit wird der Mensch nicht auf eine Stufe mit Gott gestellt, wohl aber seine personale Würde begrün-

⁹⁸⁹ Stein, Wahrheit, S. 5.

⁹⁹⁰ Stein, Ethos, S. 29.

⁹⁹¹ Vgl.: Gudjons, 2006, S. 74.

det. „Imago dei“ bedeutet nach Thomas von Aquin, dass die Gottesebenbildlichkeit das Wesen des Menschen ausmacht und der Mensch dieses Wesen „im Leben aufgrund seiner Freiheit noch realisieren muss, um Gott ähnlich zu werden, d.h. die *similitudo* zu erreichen.“⁹⁹² Konkret erfassbar ist die Gottesebenbildlichkeit nach Stein an dem Bild Christi.⁹⁹³

Aber – und das führt zum *individuellen Bildungsziel* – kann trotz der allen Menschen gegebenen Gottesebenbildlichkeit „der einzelne Mensch nicht alles sein [...], was in der menschlichen Natur überhaupt an Möglichkeiten liegt.“⁹⁹⁴ Wie oben zitiert, ist „ein *Urbild dessen* vorgezeichnet, *was* er sein soll“⁹⁹⁵ – damit ist offensichtlich, dass man nach Stein „Menschen nicht zu einem für alle gleichen Ziel, nach einem allgemeinen Schema bilden“⁹⁹⁶ kann.

5.3.1.1 Das leitende Bildungsziel: Mensch-Sein

Stein hat keine Anthropologie des Kindes geschrieben. Ihre Anthropologie bezieht sich auf den Menschen – und meint damit den Erwachsenen, durchaus typisch für die Anthropologie ihrer Zeit.⁹⁹⁷

Nach den phänomenologisch fundierten Kerngedanken der Stein’schen Anthropologie in Verbindung mit der scholastischen Zielvorstellung der Entfaltung einer angelegten Form lassen sich folgende Ziele herausarbeiten:

Zunächst ist die *Einheit von Leib und Seele* im Menschen angelegt – also ist es Ziel der Bildung, diese Einheit zu entfalten. Konkret bezieht Stein folglich auch Bildung auf diese Einheit: Bildung ist für Stein

„die Bildung des ganzen Menschen mit all seinen Kräften und Fähigkeiten.“⁹⁹⁸

⁹⁹² Dirscherl, Erwin, Grundriss Theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen, Regensburg 2006, S. 124; vgl.: a.a.O.: S. 140/141.

⁹⁹³ Vgl.: Stein, Wahrheit, S. 6. Vgl. auch: „Wir sollen die Menschenkinder zu *Gotteskindern* bilden helfen. *Gott-förmig*, Christus-förmig sollen sie werden. Das heißt: sie sollen ihren Lebensweg an Gottes Hand gehen, von Gottes Willen widerstandslos geleitet.“ (Stein, Mitwirkung, S. 51).

⁹⁹⁴ Stein, Jugendbildung, S. 82.

⁹⁹⁵ Stein, Wahrheit, S. 5.

⁹⁹⁶ Stein, AMP, S. 16.

⁹⁹⁷ Vgl.: Langeveld, 1956, S. 106ff.

⁹⁹⁸ Stein, Wahrheit, S. 5. (Hervorhebung: C. H.).

Dies ist nicht additiv zu verstehen, sondern im Sinne einer wechselseitigen Bezogenheit:

„Körperliche Erziehung‘ ist daher nicht Körperpflege und nicht Gewöhnung, sondern Anleitung des Willens zu planmäßiger – d.h. zielbewußter und freier – Formung des Leibes.“⁹⁹⁹

Hier deutet sich allerdings, auch wenn sie sogar dem Triebleben als Teil der vitalen Grundlage eine gewisse Berechtigung zugesteht,¹⁰⁰⁰ ein Schwerpunkt an: Der Körper bekommt seine Bedeutung vor allem durch seine Funktion als „*Fundament, Ausdruck und Werkzeug* der geistig-persönlichen Menschenseele.“¹⁰⁰¹

Mit dieser Einschränkung kann die Bildungsidee Steins als allseitige betrachtet werden: Es soll darauf geachtet werden, dass

„Leib und Seele zu ihrem Recht kommen und nicht einseitig eins auf Kosten des andern zur Entwicklung gebracht wird“¹⁰⁰².

In der Entwicklung der psychischen Vermögen und der Entfaltung der seelischen Qualitäten ist nach Stein ein weiteres Bildungsziel zu sehen. Dabei kommt dem Verstand Priorität zu:

„Verstand, Gemüt und Wille müssen so entfaltet werden, daß der Verstand das Licht ist, das den andern den Weg weist.“¹⁰⁰³

Welcher emanzipatorische Anspruch hinter Steins grundsätzlichem Bildungsziel, der Entfaltung des Mensch-Seins, steckt, lässt sich an der Kontrastierung mit folgender Aussage einer Zeitgenossin Steins ermes-

sen:
„Nicht dadurch, daß der Mensch alle seine Anlagen entfaltet, daß er sich entwickelt, gelangt er zu seiner höchsten Menschwürde, sondern dadurch kommt er zu wahrhaft menschlichem Leben, daß er die Bindungen, in denen er steht, im Gehorsam bejaht, [...]

⁹⁹⁹ Stein, EES, S. 361. Für die genaue Ausgestaltung der körperlichen Bildungsarbeit möchte es Stein „Sachverständigeren überlassen, mit Hilfe der Anatomie und Physiologie des weiblichen Körpers die naturgemäße Bildungsarbeit abzuleiten, die für ihn zu leisten ist“. (Stein, Grundlagen, S. 36/37).

¹⁰⁰⁰ Vgl.: Stein in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“. Stein, F, S. 247.

¹⁰⁰¹ Stein, AMP, S. 88.

¹⁰⁰² Stein, Bestimmung, S. 48.

¹⁰⁰³ Stein, Bestimmung, S. 48.

daß er sein Werk in seinem Stand, Amt und Beruf auf den anderen gerichtet sein lässt, es nicht zwecks Entfaltung seines eigenen Menschturns tut.“¹⁰⁰⁴

Stein hingegen sieht den Menschen sogar dazu verpflichtet und macht ihn verantwortlich für seine Entfaltung: Der Mensch hat die

„Verantwortung, sich zu dem zu bilden, was er werden soll.“¹⁰⁰⁵

Mit der Betonung der Verantwortung für das *was er werden soll* – an anderer Stelle schreibt Stein sogar, dass der Mensch „wahrer Mensch [...] und *wahrhaft er selbst*“¹⁰⁰⁶ werden soll – misst Stein der Individualität einen herausragenden Stellenwert zu, der sich auch und gerade in Abgrenzung zur Gemeinschaft zeigt.

5.3.1.2 Das individuelle Bildungsziel als Voraussetzung für das Leben in der Gemeinschaft

Steins Prämisse der Individualität schließt ein, dass neben dem allgemeinen Bildungsziel ein individuelles gegeben ist¹⁰⁰⁷: Diese ist durch die innere Form,

„die zur Entwicklung in bestimmter Richtung drängt und in blinder Zielstrebigkeit auf eine bestimmte ‚Gestalt‘ hin arbeitet, die reife, voll entfaltete Persönlichkeit, und zwar eine Persönlichkeit von ganz bestimmter individueller Eigenart“,¹⁰⁰⁸

vorgegeben. Wie diese Form entzieht sich aber letztlich auch das individuelle Bildungsziel menschlicher Erkenntnis:

„Die Individualität als das Bild, das Gott selbst von dem einzelnen Menschen in sich trägt und nach dem er es gestaltet wissen will, gehört zu den Geheimnissen, die Gott sich selbst vorbehalten hat und die für keinen Menschen vollständig erkennbar sind. Kein Mensch kennt uns vollkommen, wie wir sind, und wir selbst kennen uns auch nicht. Wenn das

¹⁰⁰⁴ Tiling, Magdalene, von: Das sexuelle Problem der heutigen Zeit, in: Monatsblatt, 9. Jg., Nr. 10. April 1930, S. 160, zitiert nach: Bieler, 1994, S. 68. Magdalene von Tiling, Lehrerin, studierte Geschichte und Theologie, theologische Ehrendoktorwürde, 1923-1933 zusammen mit Nora Hartwich Vorsitzende der Vereinigung Evangelischer Frauenverbände Deutschlands.

¹⁰⁰⁵ Stein, AMP, S. 16. (Hervorhebung: C.H.).

¹⁰⁰⁶ Stein, Wahrheit, S. 6.

¹⁰⁰⁷ Stein begründet dies auch biblisch: „Daß auch ein individuelles Ziel vorhanden ist, finden wir ausgesprochen im Gleichnis von den Talenten und in dem Apostelwort von den mancherlei Gaben; *welches* es ist, das kann nicht allgemein angegeben werden: es ist von Fall zu Fall herauszufinden.“ Stein, Christliches Frauenleben, S. 90.

¹⁰⁰⁸ Stein, Grundlagen, S. 32.

individuelle Erziehungsziel sich auf vollkommene Erkenntnis der Individualität aufbauen müßte, dann könnten wir unsere Erziehungstätigkeit von vornherein aufstecken.“¹⁰⁰⁹

Auch hier gewinnt Steins Vorstellung im Kontrast zu einer Zeitgenossin Kontur:

„So unterscheiden sich auch schließlich Ellen Keys Erziehungsgedanken der Zukunft von denen der Gegenwart nur dadurch, daß sie eben alle Menschen wie Übermenschen angesehen wissen wollen, während man jetzt alle als Dutzendware behandelt. Als ob man nicht viele, ja vielleicht die meisten Naturen nur durch Zwang und Gewöhnung entwickelt und nur durch klar vorgezeichnete Richtlinien überhaupt zu einer gewissen Bestimmtheit des Lebens und Schaffens führen kann!“¹⁰¹⁰

„Zwang und Gewöhnung“ und von außen „vorgezeichnete Richtlinien“, wie sie von Bäumer als unverzichtbar gesehen werden, stehen in klarem Widerspruch zu Steins Forderung an Pädagogen, deren Haltung „eine tiefe Ehrfurcht und heilige Scheu“¹⁰¹¹ den jungen Menschen gegenüber kennzeichnen soll:

„Sie sind von Gott geschaffen und tragen eine göttliche Bestimmung in sich. Jedes willkürliche Eingreifen wäre ein Hineinfuschen in Gottes Plan. In der menschlichen Natur und in der individuellen Natur jedes einzelnen liegt ein Bildungsgesetz, dem sich der Erzieher anpassen muß.“¹⁰¹²

Die Berücksichtigung dieser individuellen Natur ist für Stein Voraussetzung dafür, eine Gemeinschaft bilden zu können. Nur der Pädagoge, der *Achtung vor der individuellen Form* jedes einzelnen hat und diese berücksichtigt,

„wird aus dem Menschenmaterial, das in seine Hände gegeben ist, eine Gemeinschaft formen können, in der individuelle und soziale Anlagen zu ihrem Recht und zu harmonischem Ausgleich kommen“¹⁰¹³.

In den „sozialen Anlagen“ ist die Fähigkeit des Menschen zur Gemeinschaft angelegt. Diese ist Voraussetzung für das Bildungsziel „Gemeinschaftsfähigkeit“, „denn man kann nichts in den Menschen hineinbilden, was nicht in ihm steckt.“¹⁰¹⁴ Bildung zu Gemeinschaftsfähig-

¹⁰⁰⁹ Stein, Wahrheit, S. 7. Dies gilt auch für die philosophische Erkenntnis. Vgl.: S. 103: Grenzen und Möglichkeiten der Einfühlung.

¹⁰¹⁰ Bäumer, 1901, S. 43.

¹⁰¹¹ Stein, AMP, S. 15.

¹⁰¹² Stein, AMP, S. 15.

¹⁰¹³ Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 30/31.

¹⁰¹⁴ Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 18.

keit geht bei Stein vom „Ich“ aus: Gemeinschaft ist nur möglich, weil die Individuen

„ihrer Natur nach *Personen*, d.h. *vernünftige* und *freie Wesen*, Wesen, die erkennen und auf Grund der Erkenntnis handeln können: die auch sich selbst und die andern Glieder und die Gemeinschaft erkennen und in sie gestaltend eingreifen können.“¹⁰¹⁵

Das „Ich“ ist somit Voraussetzung für das „Du“ und das „Wir“. Eine Voraussetzung, die umgekehrt dem „Du“ und dem „Wir“ nicht in gleichem Maße zukommt. Auch wenn Stein das soziale Sein „mitbestimmend für die Gestaltung seines ganzen leiblich-seelischen Seins“¹⁰¹⁶ sieht, gibt es nach Stein

„in jedem Menschen einen Bezirk, der frei ist von jeder irdischen Bindung, der nicht von andern Menschen stammt und nicht von andern Menschen bestimmt wird. Hier steht er allein vor Gott. Das ist das Innerste der Seele, das schlechthin individuelle und freie Ich, das personale.“¹⁰¹⁷

Damit leugnet Stein die elementare Verwiesenheit des Menschen auf die Gemeinschaft nicht, setzt aber Prioritäten und schenkt einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft besondere Beachtung:

„*Wer eins von beiden auf Kosten des andern zur Geltung bringen will, der schlägt beide.*“¹⁰¹⁸

Genau das sieht sie aber für ihre Zeit gegeben, wenn sie in einem Brief am Emmy Lüke im Februar 1933 „eine kritische Auseinandersetzung mit den kollektivistischen Auffassungen der Gegenwart“¹⁰¹⁹ anregt. Von ihrer grundsätzlichen Kritik am Sozialismus möchte sie allerdings den Sozialismus der sozialistischen Parteien ausnehmen, da dieser stark individualistische Tendenzen zeige.¹⁰²⁰

Auch wenn Stein die ihrer Ansicht dem Sozialismus entgegengesetzte Anschauung des Individualismus, der „allein das Recht des Indivi-

¹⁰¹⁵ Stein, Grundlage, S. 20.

¹⁰¹⁶ Stein, AMP, S. 134.

¹⁰¹⁷ Stein, AMP, S. 157.

¹⁰¹⁸ Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 18. (Hervorhebung: C.H.).

¹⁰¹⁹ Stein, SBB I, Brief 241 vom 6.2.1933. U.a. empfiehlt sie in diesem Brief die Lektüre: Ernst Kriek, Menschenformung – Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Leipzig 1925, „zu kritischer Behandlung“. „Kriek wurde 1933 Rektor der Universität Frankfurt/M. und veröffentlichte in der Folge zahlreiche Aufsätze zur nationalsozialistischen Erziehungsauffassung.“ Anm. 5, a.a.O.

¹⁰²⁰ Vgl.: Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 22.

duums auf freie Entfaltung“¹⁰²¹ betont, ebenso kritisiert, und sie es auch als Aufgabe der Pädagogen sieht, „gesunde, tüchtige, brave Menschen und gute Staatsbürger zu erziehen“¹⁰²², und eine Verantwortlichkeit des einzelnen für die Gemeinschaft bejaht,¹⁰²³ tritt bei ihr die Stellung der Gemeinschaft letztlich hinter die der Individualität zurück.

Im Unterschied zu anderen Pädagogen¹⁰²⁴ ihrer Zeit sieht Stein die Bedrohung durch die faschistische Gemeinschaftsideologie von Anfang an klar. Dies zeichnet sich in ihren theoretischen Überlegungen ab:

„Für die Mehrzahl der Menschen besteht eher die Gefahr, daß ihre Individualität in der Gemeinschaft erstickt, als daß sie die Gemeinschaft sprengt. Das ‚Eigene‘, was sie in sich haben, ist zu schwach, um sich gegenüber dem Andersgearteten, was ihnen von allen Seiten entgegentritt, herauszutragen und zu behaupten: es wagt sich nicht zu betätigen und muß darum verkümmern.“¹⁰²⁵

In diesem Zusammenhang warnt sie davor, dass die Gemeinschaft, die den Einzelnen zu sehr vereinnahmt und nach ihren Vorstellungen formt, den Einzelnen in der Entfaltung seiner Individualität hemmen könne.¹⁰²⁶

Wie sehr sie dieses Thema bereits früh bewegt, zeigt sich in der emotionalen Betroffenheit, mit der die sonst so sachliche Stein über ihre bereits erwähnte Begegnung mit Wyneken¹⁰²⁷ in ihrer Autobiographie schreibt:

„Im Mittelpunkt stand eine Auseinandersetzung zwischen Wyneken, der sein Ideal der Erziehung in Freien Schulgemeinden mit radikaler Entschiedenheit vertrat und Stern, der sich in milderen Formen, aber nicht minder fest für die Familienerziehung einsetzte. Diesmal stand ich ganz auf seiner Seite. Wynekens düsteres Äußeres, sein fanatischer Blick stießen mich ebenso ab wie seine Theorien, und die Wikkersdorfer Zöglinge, die er mit-

¹⁰²¹ Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 22.

¹⁰²² Stein, Kampf, 123.

¹⁰²³ Stein, AMP, S. 150. Allerdings betont Stein auch, dass auch ein Menschentum, das keinen direkten Nutzen für ein Volk hat, ein sinnvolles ist, „weil es *Menschenleben* war und weil es *Gemeinschaftsleben* war.“ (Stein, AMP, S. 153).

¹⁰²⁴ Vgl. z.B.: Spranger, Eduard: März 1933, in: Die Erziehung, 8. Jg. 1933, S. 401: „Die großen Ereignisse, die der März 1933 für das deutsche Volk und das Deutsche Reich gebracht hat, bergen in sich die höchsten Verpflichtungen. [...] Deutschland ist aus einer langen Erschöpfungsperiode, die dem Kriege gefolgt war, endlich erwacht.“

¹⁰²⁵ Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 21. (Hervorhebung: C.H.).

¹⁰²⁶ Vgl.: Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 20.

¹⁰²⁷ Vgl.: 3.1.3.2: Pädagogische Reformgedanken im Kontext der Bildungsidee Steins.

gebracht hatte, schienen mir in ihrer blinden Gefolgschaft kein vertrauenerweckendes Ergebnis der Erziehungskunst ihres Führers.“¹⁰²⁸

Auch wenn Stein durchaus die positive Bereicherung durch die Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen sieht,¹⁰²⁹ und sie auch davon ausgeht, dass der Mensch für die Erreichung des „ewigen Ziels“ auf Gemeinschaft angewiesen ist,¹⁰³⁰ überwiegt bei ihr, bedingt durch die von ihr erkannten Tendenzen ihrer Zeit,¹⁰³¹ eine kritische Einstellung zur Gemeinschaft. *Allerdings: Eine ihren Anlagen gemäß wohl entfaltete Persönlichkeit findet das richtige Maß zwischen diesen beiden Polen.*

Ein letzter Aspekt sei in diesem Zusammenhang, der unter dem Aspekt der jüdischen Herkunft Steins besondere Bedeutung bekommt, erwähnt. Ausdrücklich hebt Stein das Fürbittgebet hervor:

„Sie lernen auch die Bedeutung des Fürbittgebetes kennen und fühlen sich vor Gott füreinander verantwortlich.“¹⁰³²

Im Judentum hat das Fürbittgebet eine besondere Bedeutung. Der Mensch trägt so seine Anliegen vor Gott – obwohl Gott selbst schon weiß, was der Mensch braucht. Bevor der Mensch aber sein Gebet ausspricht, prüft er seine Anliegen, ob sie auch „vernünftig“ sind, ob sie nicht „eitel“ oder „leichtsinnig“ sind. Die Öffentlichkeit als solche verringert die Gefahr des Egoismus, lässt den Blick für die Bedürfnisse des anderen offen – und stärkt das individuelle Verantwortungsbewusstsein für die Gemeinschaft.¹⁰³³

Dass auch eine Bildung, die vorgibt, sich radikal an der Individualität zu orientieren, in der Realität in den Schablonen von Mann und Frau gefangen sein kann, zeigt die Haltung der Vertreter des sozialistischen „Bund entschiedener Schulreformer“ auf der Reichsschulkonferenz 1920. Der „Bund entschiedener Schulreformer“ hatte auf „das Konzept einer völligen Individualisierung gesetzt. Für ihn gilt es, in jedem Individuum den schöpferischen Menschen zu entdecken, ohne Unterschied des Geschlechts. Die Mädchenerziehung für den Mann lehnt er ent-

¹⁰²⁸ Stein, LJF, S. 221.

¹⁰²⁹ Stein, EES, S. 427.

¹⁰³⁰ Vgl.: Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 23.

¹⁰³¹ Vgl.: Stein, AMP, S. 134.

¹⁰³² Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 34.

¹⁰³³ Vgl.: Petuchowski, Jakob J.: Beten im Judentum, Stuttgart, 1976, S. 22-94.

schieden ab, ebenso wie die ‚Männerbildung‘, die den Mädchen neuerdings vermittelt werde.“¹⁰³⁴ Im Unterschied dazu die Sichtweise Steins: Sie sieht Mann und Frau in ihrer Individualität und gerade deshalb kann das Geschlecht nicht ausschlaggebend für die Bildungsinhalte sein.

5.3.1.3 Die Ziele geschlechtsemanzipatorischer Bildung

Charakteristisch für Steins Blick auf die Frau ist es, dass sie sich dagegen verwahrt, dass man in Verdacht gerät, der Frau „das Menschenrecht oder das Recht der individuellen Persönlichkeit“¹⁰³⁵ abzustreiten, wenn man das Frau-Sein in den Focus der Überlegungen stellt. Vielmehr legt sie ausdrücklich Wert darauf, dass die Frau in ihrem ganzen Menschsein, in ihrer Individualität und in ihrem Frau-Sein gesehen wird, denn

*„die Bestimmung der Frau ist eine dreifache: die allgemeine des Menschen, die ganz individuelle der einzelnen Person und die spezielle der Frau.“*¹⁰³⁶

Diesem Gedanken folgend, sind nach Stein Bildungsziele für Frauen an ihrem Mensch-Sein, an ihrem individuellen Sein und an ihrem Frau-Sein zu messen – ebenso, wie sich das Mann-Sein in diesen Zusammenhang einzuordnen hat.

Unter dieser Mensch-Perspektive auf das Bildungsziel der Person wertet Stein auch Glaubensaussagen aus. Unabhängig von der Frage nach einem spezifisch männlichen oder weiblichen Wesen kann das Ziel der Bildung auch in der Realisierung des biblischen Vollkommenheitsideals gesehen werden, denn nach Stein eint ein gemeinsames Bildungsziel Männer und Frauen als Menschen:

*„Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist. In sichtbarer Gestalt steht dieses Bildungsziel uns vor Augen in der Person Jesu Christi. Sein Ebenbild zu werden, ist unser aller Ziel.“*¹⁰³⁷

Ergänzt wird diese Aussage durch die Hoffnung, dass durch Gottes Wirken die Kategorie Geschlecht im Menschen bedeutungslos werden könne:

¹⁰³⁴ Schmidt, 1990, S. 118.

¹⁰³⁵ Stein, Bestimmung, S. 47. (Hervorhebung: C.H.).

¹⁰³⁶ Stein, Bestimmung, S. 47.

¹⁰³⁷ Stein, Grundlagen, S. 42.

„wer sich dieser Formung bedingungslos überläßt, in dem wird nicht nur die Natur in Reinheit hergestellt, sondern er wächst darüber hinaus und wird ein ‚alter <anderer> Christus‘, in dem die Schranken gefallen und die positiven Werte der männlichen und weiblichen Natur vereint sind.“¹⁰³⁸

Demnach gilt es, die positiven weiblichen und männlichen Werte zu entfalten – unabhängig vom biologischen Geschlecht. Allerdings darf diese Interpretation nicht als Gleichmacherei verstanden werden – diese liegt Stein fern.

Dennoch dürfte es so betrachtet keine besonderen Bildungsziele für Mann und Frau geben; da aber die gesellschaftliche Realität¹⁰³⁹ weit von Steins Perspektive entfernt ist, formuliert sie in klarer Abgrenzung zu egalitären Vorstellungen geschlechtsbewusste Bildungsziele.

Die Bildungsziele für die Frau

Stein realisiert, dass sich die übliche Festlegung von Bildungszielen für die Frau nicht an gesicherten Erkenntnissen über die Frau als Typus orientiert:

„Demnach ist die Zielsetzung, soweit darin die Auffassung der weiblichen Natur eine Rolle spielte, nicht auf einer wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisgrundlage erfolgt, sondern aus einer traditionell oder gefühlsmäßig oder durch willkürliche gedankliche Konstruktion bestimmten Stellungnahme heraus. Außerdem haben auf die Zielsetzung andere Faktoren eingewirkt: vor allem der allgemeine weltanschauliche Standpunkt und wirtschaftliche Gesichtspunkte.“¹⁰⁴⁰

¹⁰³⁸ Stein, Grundlagen, S. 42.

¹⁰³⁹ Die Bildungsdebatte der Zeit Steins sah die Bildungsziele in erster Linie von der gesellschaftlichen Funktion her – und dies war für die Frau ihre Rolle als Ehefrau und Mutter.

Vgl. hierzu die Stellungnahme der Direktoren zur Neuordnung des Mädchenschulwesens: Diese sehen darin insgesamt „eine gute und umfassende Lösung“ und heben als „bedeutsame Bestimmungen“ hervor, „daß der Schwerpunkt der Reform nicht in die Vorbildung für die Universität und in die gelehrten Studien für Frauen gelegt ist, sondern in die allgemeine Weiterbildung der Mädchen und in ihre Ausbildung für die Lebensaufgaben einer deutschen Frau.“ (Stellungnahme der Direktoren zur Neuordnung des Mädchenschulwesens vom 5.10.1908, in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936. (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 139/140).

¹⁰⁴⁰ Stein, Probleme, S. 142/143.

Da Stein, wie oben ausgeführt, zwar von einem Wesen der Frau ausgeht, dieses aber dem Mensch-Sein nachordnet und gleichzeitig selbst zugesteht, keine wissenschaftliche Fundierung leisten zu können, formuliert sie Bildungsziele im Hinblick auf die Anforderungen, die nach ihren Beobachtungen an Frauen gestellt werden. Dies ist kein Bruch mit ihrer Grundvorstellung, dass Ziele nur als Herausbildung von Anlagen vernünftig sind, da die Frau bereits als Mensch über diese Anlagen verfügt:

„Keine Frau ist ja *nur* ‚Frau‘, jede hat ihre individuelle Eigenart und Anlage so gut wie der Mann und in dieser Anlage die Befähigung zu dieser oder jener Berufstätigkeit, künstlerischer, wissenschaftlicher, technischer Art u.s.w. Prinzipiell kann die individuelle Anlage auf jedes beliebige Sachgebiet hinweisen, auch auf solche, die der weiblichen Eigenart fern liegen.“¹⁰⁴¹

Demnach gelten alle Gestaltungsmöglichkeiten und Bildungsziele, die aus dem Mensch-Sein heraus formuliert wurden, in gleichem Maße für die Frau.

Besonders hebt Stein – in Abgrenzung zu manchen Vorurteilen ihrer Zeit – die *Verstandesbildung* heraus. Der Verstand der Mädchen „kann gar nicht hell und scharf genug werden.“¹⁰⁴² Zu „scharfem und klarem Denken“¹⁰⁴³ möchte sie die Mädchen führen. Dazu sind die Grammatik, die Mathematik und die Naturwissenschaften wichtige Schulungsmittel. Zudem wäre eine Vernachlässigung dieser Bereiche eine Benachteiligung der Mädchen, die hierfür tatsächlich begabt sind;¹⁰⁴⁴ nur die Begabung soll entscheiden, welchem Bereich sich das einzelne Mädchen zuwenden soll, denn „Mathematik kann man nicht männlich oder weiblich treiben.“¹⁰⁴⁵

Zwar schreibt Stein, dass den Mädchen „*abstrakte* Verstandestätigkeit und *bloße* Verstandestätigkeit“¹⁰⁴⁶ durchschnittlich nicht liege, dies versteht sie aber nicht als Defizit, sondern sieht die Verstandestätigkeit der Frau sogar umfassender: Verstandestätigkeit nicht isoliert für sich ge-

¹⁰⁴¹ Stein, Ethos, S. 22.

¹⁰⁴² Stein, Grundlagen, S. 38.

¹⁰⁴³ Stein, Probleme, S. 195.

¹⁰⁴⁴ Stein, Probleme, S. 195.

¹⁰⁴⁵ Stein in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“, Stein, F, S. 242.

¹⁰⁴⁶ Stein, Probleme, S. 215. An anderer Stelle schreibt Stein, dass „abstrakte Verstandestätigkeit den Frauen durchschnittlich weniger liegt“. (Stein, Grundlagen, S. 37).

nommen, sondern eingebettet in den Gesamtzusammenhang der Realität und der Person.¹⁰⁴⁷ Verstandesbildung ist für die Frau auch als Frage der Menschenbildung notwendig, denn:

„Soll die Seele recht gebildet und nicht *verbildet* werden, so muß sie vergleichen und unterscheiden können, wägen und messen. Sie darf nicht mit einer unbestimmten Begeisterung erfüllt, in einen Zustand der Schwärmerei versetzt werden, sie muß feines Empfinden und ein geschärftes kritisches Urteil bekommen.“¹⁰⁴⁸

Stein genügt es nicht, dass die Frau – so wie es z.B. Oda Schneider sieht, die ebenfalls zu Frauenfragen ihrer Zeit Stellung bezieht, – liebt, dass sie nicht lange frage, „*was* und *wozu*.“¹⁰⁴⁹ Darin sieht Stein die „Gefahr der Verirrung, der Ziel- und Richtungslosigkeit.“¹⁰⁵⁰ Auch männliche Leitung darf nicht „Ausschaltung des eigenen Urteils und Bestimmung zur Unselbständigkeit“¹⁰⁵¹ bedeuten.

Für die Frauenbildung folgt nach Stein daraus, dass sie, genauso wie der Mann, weniger eine enzyklopädische Sammlung von Wissen, sondern vielmehr einen geschulten Verstand benötigt, der ihr hilft, sich in der Realität zurechtzufinden.¹⁰⁵²

Diese Realität ist für Stein politischer, persönlicher und beruflicher Natur.

Besondere Bedeutung misst Stein dem *politischen Engagement* der Frauen zu, wie man nicht nur aus ihrer eigenen Biographie entnehmen kann; vielmehr äußert sie sich anerkennend darüber, dass Frauen auch in der Politik Verantwortung übernehmen und „heute die Sache des Friedens und der Völkerverständigung als ihre Sache ansehen“.¹⁰⁵³ Stein belegt diese Aussage mit der internationalen Petition der Frauen in Genf vom 6.2.1932. Zur aktiven Wahrnehmung ihrer Verantwortung sind aber staatsbürgerliches Grundwissen und Grundbildung Voraussetzungen. Darum sollten „politisch-soziale Aufgaben“¹⁰⁵⁴ Teil eines eher praktisch ausgerichteten Unterrichts sein.

¹⁰⁴⁷ Vgl.: Stein, Aufgabe, S. 215.

¹⁰⁴⁸ Stein, Grundlagen, S. 37.

¹⁰⁴⁹ Stein, Grundlagen, S. 37.

¹⁰⁵⁰ Stein, Grundlagen, S. 38.

¹⁰⁵¹ Stein, Grundlagen, S. 38.

¹⁰⁵² Vgl.: Stein, Grundlagen, S. 38/39.

¹⁰⁵³ Stein, Probleme, S. 134.

¹⁰⁵⁴ Stein, Grundlagen, S. 41.

Zu ihrer *persönlichen* Bildung gehört auch die religiöse Bildung. Die Entwicklung ihrer Anlagen ist der Frau letztlich nicht alleine möglich, hierzu bedarf es Gott. Nach Stein

„weist alles darauf hin: was die Frau ihrer ursprünglichen Bestimmung nach sein soll, das kann sie nur werden, wenn zu der natürlichen Formung von innen her die Formung durch die Gnade hinzutritt. Darum wird der Kern aller Frauenbildung die religiöse Bildung sein.“¹⁰⁵⁵

Bei „religiöser Bildung“ denkt Stein nicht an eine rezeptive Einübung in den Glauben. Religiöse Bildung bedeutet für Stein, „daß man sich Kraft, Frieden und Freude beim eucharistischen Heiland holt“¹⁰⁵⁶. Ausdrücklich wendet sich Stein gegen jede „Kontrolle und Überwachung des Kirchenbesuchs und des Sakramentenempfangs“¹⁰⁵⁷, da „gerade in fein empfindenden Kinderseelen manche Keime inneren Lebens durch solche Reglementierung getötet werden“¹⁰⁵⁸. Verhalten kritisch äußert sich Stein zu der gängigen katholischen Praxis in Fragen der Sexualerziehung, die sie für erneuerungsbedürftig und –fähig hält: „Der Aufbau einer wahrhaft katholischen, großzügigen Sexual- und Ehelehre und daraus abgeleitete Erziehungsgrundsätze“¹⁰⁵⁹ sollen hierfür die Basis schaffen. Es gehört zu ihrer Vorstellung der Vermittlung von Lebenskompetenz, dass auch Sexualerziehung thematisiert wird. Sie möchte diesen Fragen

„nicht ausweichen – im Gegenteil, man muß froh sein, wenn sich ungezwungen Gelegenheit bietet, klar und ehrlich über die Dinge zu sprechen, weil es eigentlich nicht mehr angeht, die Mädchen ohne Sexualerziehung in die Welt hinauszuschicken.“¹⁰⁶⁰

Persönliche Bildung heißt bei Stein auch, dass die Frau sich gemäß ihrem Wesen der Mütterlichkeit entfaltet. Steins spezielle Interpretation dieses Topos zeigt sich darin, dass sie einen „Zuschuß männlichen Wesens“¹⁰⁶¹, der die Mängel des weiblichen Wesens, das „Allzu-Weibli-

¹⁰⁵⁵ Stein, Grundlagen, S. 36.

¹⁰⁵⁶ Stein, Mitwirkung, S. 57.

¹⁰⁵⁷ Stein, Mitwirkung, S. 57.

¹⁰⁵⁸ Stein, Mitwirkung, S. 57.

¹⁰⁵⁹ Stein, Probleme, S. 131.

¹⁰⁶⁰ Stein, SBB I, Brief 225 vom 18.10.1932.

¹⁰⁶¹ Stein, Eigenwert, S. 6.

che¹⁰⁶², korrigieren kann, vermitteln möchte. Bildungsziel soll aber nicht eine „Angleichung an den männlichen Typus [...] wie es in den Anfängen der Frauenbewegung tatsächlich vielfach war“,¹⁰⁶³ sein:

„Wir müssen weiter fortschreiten von der sachlichen Einstellung zur rechten persönlichen, die im Grunde auch die höchste sachliche ist.“¹⁰⁶⁴

Diese Einstellung ist unabhängig davon anzustreben, ob die Frau berufstätig ist oder nicht – in Steins Terminologie, ob die Frau den Sonderberuf oder den Frauenberuf ausübt.

Bildung für den „Frauenberuf“

Die Bildungsdebatte der Zeit Steins sah die Bildungsziele für die Frau in erster Linie von der gesellschaftlichen Funktion her – und dies war für die Frau ihre Rolle als Ehefrau und Mutter.¹⁰⁶⁵ Aus der oben dargelegten Vorstellung Steins vom Wesen der Frau ergeben sich verschiedene weibliche Eigenschaften, die sie für ihre ursprüngliche Bestimmung, „Gattin und Mutter“¹⁰⁶⁶ zu sein, besonders geeignet erscheinen lassen. Tatsächlich sieht Stein in der leiblichen Mutterschaft den „Normalfall“¹⁰⁶⁷, für den eine umfassende Vorbildung erforderlich sei.

Da aber in der Realität die Zukunft nicht vorhersehbar ist, sollten alle Frauen sowohl für den Frauenberuf wie für den Sonderberuf gebildet werden.¹⁰⁶⁸ Dies ist für Stein aber kein aus der Not geborener Widerspruch zur weiblichen Anlage, sondern entspricht dem Wesen der Frau:

¹⁰⁶² Stein, Eigenwert, S. 6. Die persönliche Einstellung kann bei Frauen auch negative Auswirkungen haben: den „Hang, der *eigenen Person Geltung zu verschaffen*“, „ein *übersteigertes Interesse an anderen*“ sowie auch eine Oberflächlichkeit, die sich darin zeigt, „überall Bescheid zu wissen und darum von allem etwas zu nippen und sich in nichts zu vertiefen“.

¹⁰⁶³ Stein, Eigenwert, S. 6.

¹⁰⁶⁴ Stein, Eigenwert, S. 6.

¹⁰⁶⁵ Vgl.: Anm. 1039. Auch Gaudig äußerte sich zu der Neuordnung in gleichem Geist: „Das Ziel der Frauenschule kann nur die Entfaltung der Kräfte der Persönlichkeit sein, deren das häusliche Leben in seiner Vielgestaltigkeit und Einheitlichkeit bedarf.“ Gaudig, H., Die Neuordnung des Höheren Mädchenschulwesens in Preußen, in: Emmy Beckmann, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin, 1936, S. 152.

¹⁰⁶⁶ Stein, Grundlagen, S. 34.

¹⁰⁶⁷ Stein, Probleme, S. 182.

¹⁰⁶⁸ Vgl.: Stein, Probleme, S. 182.

„Jede Frau hat individuelle Anlagen und Gaben und darin die Anwartschaft auf einen besonderen Beruf, abgesehen von ihrem weiblichen.“¹⁰⁶⁹

Bildung für den „Sonderberuf“

Zudem steht berufliche Bildung bei Stein im Zusammenhang mit Persönlichkeitsbildung, sie empfiehlt:

„gründliche, sachliche Arbeit“¹⁰⁷⁰, die „erfordert, daß man sich den Gesetzen der betreffenden Sache unterwirft; daß man die eigene Person, die Gedanken an sie wie alle Launen und Stimmungen, hinter der Sache zurücktreten läßt. Und wer das gelernt hat, der ist ‚sachlich‘ geworden, er hat etwas von der ‚Allzupersönlichkeit‘ verloren und eine gewisse Freiheit von sich erlangt, zugleich ist er an einem Punkt von der Oberfläche in die Tiefe gelangt, er hat etwas, worauf er stehen kann. Schon um dieses großen persönlichen Gewinnes willen, ganz abgesehen von jedem wirtschaftlichen Zwang, sollte jedes Mädchen eine gründliche Berufsausbildung bekommen und nach dieser Ausbildung eine Beschäftigung haben, die es voll ausfüllt.“¹⁰⁷¹

Der Wunsch nach Berufstätigkeit ist nach Stein im Menschen angelegt,

„individuelle Anlagen und beim reifen Menschen angesammelte Energien verlangen nach praktischer Auswirkung und Bewährung in tüchtigen Leistungen. Nur in den wenigsten Fällen ist im Familienleben heute noch Raum zu einer solchen Durchbildung.“¹⁰⁷²

Dieser Aspekt wirft ein anderes Licht auf die berufliche Bildung, in einer Zeit, in der gemeinhin nur die wirtschaftliche Notwendigkeit als Argument für weibliche Berufstätigkeit galt. Berufstätigkeit als Aktualisierung der angelegten Möglichkeiten – Selbstverwirklichung im Beruf, würde man modern dazu sagen.

Berufstätigkeit will Stein nicht auf eine bestimmte Berufsgruppe oder Gesellschaftsschicht begrenzt wissen, „im Notfall kann jede normale und gesunde Frau einen Beruf ausüben. Und: es gibt keinen Beruf, der nicht von einer Frau ausgeübt werden könnte.“¹⁰⁷³ Einzig die individuelle Anlage ist entscheidend für die Wahl des Berufes.¹⁰⁷⁴

¹⁰⁶⁹ Stein, Grundlagen, S. 34.

¹⁰⁷⁰ Stein, Eigenwert, S. 5. Als Beispiele nennt sie „Hausarbeit, Handwerk, Wissenschaft oder was sonst“. A.a.O., S. 5.

¹⁰⁷¹ Stein, Eigenwert, S. 5/6.

¹⁰⁷² Stein, Grundlagen, S. 41.

¹⁰⁷³ Stein, Ethos, S. 22.

¹⁰⁷⁴ Vgl.: Stein, Ethos, S. 22.

Es gibt nach Stein „den Mädchentypus, der die natürliche Eignung zum Hausfrauen- und Mutterberuf zeigt“,¹⁰⁷⁵ den sie aber, neben „klassischen Bereichen“, auch für den kaufmännischen geeignet sieht. Zum andern fordert sie auch:

„Für den auf geistiges Wirken eingestellten Typ muß die Befähigung zu schöpferischer oder dienender Geistesarbeit, wissenschaftlicher oder künstlerischer oder organisatorischer Art, Ziel sein.“¹⁰⁷⁶

Neben dem materiellen Aspekt, den Stein durchaus sieht, benennt sie noch einen weiteren Gedanken. Aus ihrer weiblichen Eigenart heraus kann die Frau, gerade wenn sie nicht typisch weibliche Berufe ergreift, zur menschlichen Gestaltung des Arbeitsplatzes beitragen: Gerade dort,

„wo jeder in Gefahr ist, ein Stück Maschine zu werden und sein Menschentum zu verlieren, kann die Entfaltung der weiblichen Eigenart zum segensreichen Gegengewicht werden.“¹⁰⁷⁷

Dies gilt auch für die Welt der Politik: Als „Abgeordnete in den gesetzgebenden Körperschaften und als Mitglied von Behörden“¹⁰⁷⁸ kann die Frau ihre weibliche Eigenart im Beruf zur Geltung bringen, kann dem „Sonderberuf dadurch ein weibliches Gepräge [...] geben.“¹⁰⁷⁹

Mit ihrer Argumentation leistet Stein – ähnlich wie Helene Lange¹⁰⁸⁰ – eine grundsätzliche Legitimation der Berufstätigkeit von Frauen. Dadurch, dass sie die Grundlage des Anspruchs vor allem in der Frau selbst sieht, entzieht sie sich von vorneherein der Problematik, die sich aus einer rein wirtschaftlich argumentierenden Perspektive ergibt: Dann, wenn Frauen in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit und wirtschaftli-

¹⁰⁷⁵ Stein, Probleme, S. 182.

¹⁰⁷⁶ Stein, Probleme, S. 182.

¹⁰⁷⁷ Stein, Ethos, S. 23.

¹⁰⁷⁸ Stein, Eigenwert, S. 13/14. „Der Mann wird bei Gesetz oder Verordnung vielleicht auf die vollkommenste juristische Form hinarbeiten und dabei ev. die konkreten Verhältnisse wenig bedenken, die es zu regeln gilt, während die Frau, wenn sie ihrer Eigenart auch im Parlament oder Verwaltungsdienst treu bleibt, vom konkreten Zweck ausgehen und das Mittel ihm anpassen wird.“ (Stein, Ethos, S. 23).

¹⁰⁷⁹ Stein, Grundlagen, S. 41. Vergleichbar äußerten sich 1929 auch Stark/Schlimbach. (Stark/ Georg/Schlimbach, Maria, Erziehungskunde für Höhere Mädchenbildungsanstalten. Leitsätze und Unterrichtsergebnisse. Kleine Ausgabe. Für Schülerinnen. München 1929, S. 89).

¹⁰⁸⁰ Vgl.: Helene Lange: Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung, in: Beckmann, 1936, S. 29.

cher Not zur Konkurrenz um die knappen Arbeitsplätze werden,¹⁰⁸¹ erweist sich eine rein wirtschaftliche Argumentation als ebenso problematisch, wie die in bürgerlichen Kreisen durchaus übliche Argumentation aus der Perspektive des Mannes.¹⁰⁸²

Gleichwertigkeit der „Berufe“

Geht man, wie Stein, von einem individuellen Bildungsziel aus, kann nicht mehr von einer höheren oder geringeren Wertigkeit einer der beiden Lebensformen gesprochen werden. Wenn man mit Stein die bereits angeführte Verantwortung des Menschen, „sich zu dem zu bilden, was er werden soll“,¹⁰⁸³ ernst nimmt, ist es nicht mehr nur nicht möglich, Beschränkungen für die Frau mit dem Glauben zu begründen. Es ist vielmehr sogar so, dass die Frau, die ihre Anlagen verkümmern lässt, die nicht für ihre Entfaltung Sorge trägt, gegen „göttliches Gesetz“ verstößt. Der einzige Maßstab für die Bildung liegt in der Person, nicht in Normen, die von außen an sie herangetragen werden.

In diesem Zusammenhang ist die Interpretation der biblischen Geschichte von Maria und Martha durch die Mitarbeiterinnen an der von Louise Otto herausgegebenen „Frauen-Zeitung“ aufschlussreich.

Den Hintergrund hierzu bildet die biblische Geschichte von Jesus, der bei Maria und Martha zu Gast war. Während Martha mit Hausarbeit beschäftigt war, unterhielt sich Maria mit Jesus, was Martha verärgerte. Auf Marthas Vorhaltungen hin sagte Jesus, dass Maria den besseren Teil erwählt habe. Diese Bibelstelle wurde bereits Mitte des 19. Jahrhun-

¹⁰⁸¹ Vgl. z.B.: Rempel, Josef, Die Frau im Lebensraume des Mannes: Emanzipation und Staatswohl. Darmstadt, Leipzig 1932, S. 26-31; Bäumer, Gertrud, Der freiwillige Arbeitsdienst der Frauen, Grundlagen, Sinn, Praxis und künftige Bedeutung, Leipzig 1933, S. 6. Durch Gesetze und staatliche Verordnungen wurden gegen Ende der Weimarer Republik und in der NS-Diktatur Frauen, die Doppelverdiener waren, aus dem Beruf herausgedrängt.

¹⁰⁸² Gerade in bürgerlichen Kreisen herrschte die Vorstellung, dass die Frau zwar über Bildung verfügen solle, damit sie ihrer Rolle als adäquat gebildete Partnerin des Mannes und Erzieherin des Nachwuchses zu guten Staatsbürgern gerecht werden könne. Damit sprach man zwar der Frau die Legitimation einer Ausbildung zu, eine Berufstätigkeit hingegen war nur für die unverheiratete Frau oder im Fall wirtschaftlicher Notwendigkeit vorgesehen. Vgl.: Knoke, 1929.

¹⁰⁸³ Stein, Wahrheit, S. 6. Vgl.: 5.3.1.1: Das leitende Bildungsziel: Mensch-Sein und: 5.3.1.2: Das individuelle Bildungsziel als Voraussetzung für das Leben in der Gemeinschaft.

derts von Frauen herangezogen, um Emanzipationsforderungen, besonders die nach geistiger Entwicklung, zu begründen.¹⁰⁸⁴ Die biblische Begründung der Forderung nach geistiger Emanzipation hat zur Zeit Steins somit schon Tradition.

Gerade auf der Basis der geistigen Emanzipation, die letztlich alleine eine echte Wahlfreiheit ermöglicht, sieht Stein beide Lebensformen, die des Frauenberufes und die des Sonderberufs, nicht nur gleichberechtigt, sondern gleich notwendig.¹⁰⁸⁵

Die Bildungsziele für den Mann

Im Programm der Tagung des katholischen Akademikerverbandes zum Thema „Christus und das Berufsleben des modernen Menschen“ vermisst Stein, die als Referentin zum Thema „Ethos der Frauenberufe“ spricht, die Frage nach dem Beruf des Mannes.

Sie fordert dazu auf, auch diese zu reflektieren,

„denn eine heilsame Zusammenarbeit der Geschlechter im beruflichen Leben wäre erst dann möglich, wenn beide sich ihrer Eigenart in ruhiger Sachlichkeit bewußt würden und die praktischen Konsequenzen daraus zögen. Gott schuf den Menschen als Mann und Weib und beide nach seinem Bilde. Erst die rein entfaltete männliche *und* weibliche Eigenart ergibt die höchst erreichbare Gottebenbildlichkeit und die stärkste Durchdringung des gesamten irdischen Lebens mit göttlichem Leben.“¹⁰⁸⁶

Folgt man den Gedanken Steins, gelten für den Mann wie für die Frau zunächst die Bildungsziele, die sich aus ihrem Mensch-Sein und ihrem Dasein als Individuum und in der Gemeinschaft ergeben. Mann-Sein ist bei Stein vor allem mit der Verantwortung für Frau und Kinder verbunden, wobei sie sich auf die Schöpfungsgeschichte, aber auch auf den

¹⁰⁸⁴ Vgl.: Palatschek, Frauen und Dissens, Frauen im Deutschkatholizismus und in den freien Gemeinden 1841 – 1852. Göttingen 1990, (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 89) (Diss.), S. 156-158: Auch die Mitarbeiterinnen an der von Louise Otto herausgegebenen „Frauen-Zeitung“ sahen sich als „Nachfolgerinnen jener edlen Jungfrau aus Bethanien ..., von welcher das leuchtende Vorbild aller Menschen sagte: ‚Maria hat das bessere Theil erwählt!‘“ (L. Otto, Programm, in FZ (Reprint), Nr. 1, 1849, S. 40) Paletschek interpretiert dies im Zusammenhang mit einem 1845 geschriebenen anonymen „Offenen Briefes einer Christin“ so, dass dies so verstanden wurde, dass Jesus die Frauen zum Streben nach Erkenntnis, Wahrheit und geistiger Freiheit aufrief.

¹⁰⁸⁵ Vgl.: Stein, Christliches Frauenleben, S. 98.

¹⁰⁸⁶ Stein, Ethos, S. 29. In einer ursprünglichen Vortragsgliederung sieht Stein einen Gliederungspunkt „Der natürliche Beruf des Mannes“ vor. (EAK, P/B II, grau-grüner Block).

Kirchenlehrer Johannes Chrysostomus beruft, den sie mit folgenden Worten zitiert: „Nicht Kindererzeugung allein, sondern gute Kindererziehung macht die Vaterschaft aus“.¹⁰⁸⁷

5.3.1.4 Alter Christus – das gemeinsame Bildungsziel

Das Ideal des vollkommenen Menschen beschreibt Stein als „Alter Christus“.¹⁰⁸⁸ In Christus sieht sie das Mensch-Sein voll entfaltet – damit ist Christus für Stein das „Vor-bild, dem die Menschenseele sich nach-bilden kann.“¹⁰⁸⁹

„Alter Christus“ vereint inhaltlich die bisher genannten Bildungsziele, konzentriert die Stein'sche Bildungsidee in zwei Worten. Im „alter Christus“ ist der Mensch ganz Mensch; sind Individualität und Gemeinschaftssinn im „richtigen“ Maße realisiert; ist Geschlecht eine körperliche, keine geistige Festlegung.¹⁰⁹⁰ Dieses Ziel ist für alle Menschen gegeben – ohne Unterschied von Stand, Geschlecht oder Alter, wenngleich die Menschen mit unterschiedlichen Gaben bedacht sind, woraus sich unterschiedliche Aufgaben ergeben.¹⁰⁹¹

Darüber hinaus verbindet Stein damit den Zustand eines Gehaltenseins von Gott:

„Vollkommenheit im Sinne der Lehre Christi ist eine Verfassung der Seele: der ‚Gerechte‘ hat seine Seele ganz in der Hand, er ist Herr seiner selbst; es ist nichts in ihm und nichts Geschaffenes außer ihm, in dessen Gewalt er wäre. Aber er hat sich nur in der Hand, um sich aus der Hand zu geben, nämlich in Gottes Hand zu geben; auch das nicht in heroischer Anspannung und darin noch mit einer gewissen Selbstherrlichkeit, sondern in der selbstverständlichen Leichtigkeit und Gelassenheit des liebenden und vertrauenden Kindes, das sich und die Ordnung seines Lebens ganz dem Vater überläßt.“¹⁰⁹²

Damit meint Stein kein naives, entrücktes, lebensfernes Christentum. Ausdrücklich fordert sie, dass die Lehrerinnen

„das Leben [...] kennen, in das die Kinder hineingehen müssen. Sonst ist die Gefahr groß, daß die Mädchen sich sagen, die Schwestern haben keine Ahnung von der Welt, sie haben

¹⁰⁸⁷ Stein, Jugendbildung, S. 84.

¹⁰⁸⁸ Vgl.: Stein, Mitwirkung, S. 51/52.

¹⁰⁸⁹ Stein, Mitwirkung, S. 53.

¹⁰⁹⁰ Vgl.: 4.3.3.3: Die Ordnung der Geschlechter.

¹⁰⁹¹ Vgl.: Stein, Jugendbildung, S. 82.

¹⁰⁹² Stein, Jugendbildung, S. 82.

uns auf die Fragen, die wir jetzt zu lösen haben, nicht vorbereiten können. Und daß dann alles als unbrauchbar über Bord geworfen wird.“¹⁰⁹³

„Alter Christus“ wird von Stein als Vorbild für entfaltetes Mensch-Sein als Grundlage für die Handlungsfähigkeit in der Welt gesehen. Der Mensch, der frei von inneren und äußeren Zwängen ist – Stein greift hier ausführlich auf die Bergpredigt zurück¹⁰⁹⁴ –, hat sich selbst in der Hand und kann aus dieser Freiheit heraus in eigener Verantwortung handeln und leben.

5.3.2 Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsprozesses

Wenn man die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsprozesses, die Stein aufzeigt, betrachtet, muss man bedenken, dass sie sich vor allem in drei Phasen ihres Lebens intensiver mit diesen beschäftigt hat: in ihrer Zeit als Studentin, zum Teil noch bevor sie mit der Phänomenologie in Kontakt gekommen ist, in Speyer als Lehrerin und dann in ihrer Zeit in Münster als Dozentin.

Die Pädagogik ist nicht Steins „große Liebe“ – die gebührt der Philosophie. In einem Brief schreibt sie, als sie nach ihrem Staatsexamen das Referendariat zwar begonnen, aber wieder abgebrochen hatte, um Husserls Assistentin zu werden, vom „Schreckgespenst der Rückkehr an die Schule“.¹⁰⁹⁵ Der anfängliche pädagogische Enthusiasmus¹⁰⁹⁶ der Studentin Stein ist schnell verflogen. Dann, in Speyer, pflegt sie vor allem vor der Klasse zu dozieren,¹⁰⁹⁷ obwohl sie zu diesem Zeitpunkt mit den Gedanken Georg Kerschensteiners, Friedrich Wilhelm Försters, Hugo Gaudigs und Gustav Wyneken bekannt ist.¹⁰⁹⁸ Von den Schülerinnen wird ihre lehrerzentrierte Art zu unterrichten sehr positiv aufgenommen,¹⁰⁹⁹ was sie wiederum darin bestärkt. In Münster schließlich beschäftigt sie sich intensiv mit Bildungsfragen, wie folgendes Zitat aus einem Brief belegt:

¹⁰⁹³ Stein, SBB I, Brief 226 vom 20.10.1932.

¹⁰⁹⁴ Vgl.: Stein, Jugendbildung, S. 79-81.

¹⁰⁹⁵ Stein, SBB III, Brief 1 vom 5.1.1917.

¹⁰⁹⁶ Vgl.: 3.1.3.2: Pädagogische Reformgedanken im Kontext der Bildungsidee Steins.

¹⁰⁹⁷ Vgl.: Herrmann, 1990, S. 86/87, aufgrund der Aussagen ehemaliger Schülerinnen.

¹⁰⁹⁸ Vgl.: Beckmann, Einleitung, in: Stein, BEI, S. XII.

¹⁰⁹⁹ Vgl.: Herrmann, 1990, S. 87ff. Allerdings nicht so von den Schulinspektoren, vgl.: a.a.O., S. 87.

„Ich muß mich jetzt durch eine Flut von psychologischer, pädagogischer u. Frauenliteratur durcharbeiten. Aber beim Ausarbeiten der Vorlesungen bin ich doch sehr schnell zu philosophischen Fragen gelangt.“¹¹⁰⁰

Ihre Tätigkeit dort wird, wie bereits erwähnt, auf zwei Semester begrenzt sein. Von Steins Ernsthaftigkeit, mit der sie sich mit der Materie beschäftigt, zeugen zahlreiche Exzerpte,¹¹⁰¹ die im Edith-Stein-Archiv eingesehen werden können. Allerdings – darauf wies bereits das obige Zitat hin – scheint sie weniger an Fragen der konkreten Umsetzung interessiert zu sein, als an philosophischer Grundlegung. So notiert sie zu dem Werk von Rudolf Allers „Das Werden der sittlichen Person“: „Im ersten Teil vermisse ich Klarheit über das Verhältnis von Weltanschauung, Religion, Bildungsideal. – Auch die Idee der Kompensation ist nicht genügend geklärt.“¹¹⁰²

Ihre Aussagen, die Stein im Zusammenhang mit der Arbeitsschule und dem Arbeitsunterricht trifft, zeigen zwar einerseits eine große Offenheit für diese reformpädagogischen Unterrichtsformen; weisen aber andererseits auch auf eine noch erfolgte Durchdringung des Themas hin, wenn Stein z.B. in einer Aufsatzkonzeption zwar die Forderung nach selbstständiger Arbeit durch Anschauungs- und Beobachtungsunterricht, sowie durch die Arbeitsschule erhebt, aber gleichzeitig Gewöhnung und Belehrung als Mittel der Arbeitspädagogik nennt.¹¹⁰³ Dabei hätte Stein aus ihrer philosophischen und theologischen Anthropologie zahlreiche Bezüge zur theoretischen Begründung der Arbeitsschule herleiten können.

Die Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsprozesses sind im Zusammenhang mit den Charakteristika des Mensch-Seins zu betrachten. Jede der drei Dimensionen, in denen Stein die Person sieht – *die Person in ihrem grundsätzlichen Mensch-Sein, die Person als Individuum und Gemeinschaftswesen und die Person in geschlechtlicher Differenzierung* – steht unter den Bedingungen des Mensch-Seins. Daraus folgt, dass die Gestaltungsfaktoren für alle Menschen die gleichen sind und somit z.B. dem Geschlecht keine begrenzende Wirkung zukommt.

¹¹⁰⁰ Stein, SBB III, Brief 154 vom 29.4.32.

¹¹⁰¹ Vgl.: Anm. 306; weiter: Hooker, Theodor, Was ist der Mensch? (Hochland 1932).

¹¹⁰² Stein, ESAK, P/A II P, Notizzettel.

¹¹⁰³ Vgl.: Herrmann, 1990, S. 80. Vgl. auch: Stein, Idee, S. 44; Stein, Wahrheit, S. 5.

Diese Sichtweise ist für die Zeit Steins nicht selbstverständlich. Wie bereits ausgeführt, sind die Vorstellungen, die sich mit dem Geschlecht verbinden, zur ihrer Zeit Thema intensiver kontroverser Debatten. Damit wird es auch zur Streitfrage, ob die Begrenzungen, denen die Person durch ihr Geschlecht unterliegt, dem Geschlecht immanente oder dem Geschlecht zugeschriebene sind. Für Stein kann sich die Frage so aber nicht stellen, *da sie dem Geschlecht gegenüber dem individuellen Mensch-Sein eine nachgeordnete Rolle zuweist und geschlechtsspezifische Auswirkungen weniger für das „Was“ als für das „Wie“ einer Handlung sieht.* Auch ist ihre Perspektive überwiegend eine andere: *Sie hat weniger die Begrenzungen im Blick als die Möglichkeiten, die einer Person gegeben sind.*

Über die hier angesprochenen Auswirkungen, die das Geschlecht unmittelbar als solches auf die Person hat, hinaus, sind die Beeinträchtigungen, die von der Außenwelt auf Grund des Geschlechtes an eine Person herangetragen werden, zu überlegen. Obwohl dieses Thema durchaus intensiv zu ihrer Zeit diskutiert wurde,¹¹⁰⁴ nimmt Stein dazu eher verhalten Stellung, wenn sie z.B. die Tatsache, dass die deutsche Bildungstradition Mädchenbildung als Sache der Männer definiert, als historisch Gewordenes benennt und dagegen auf die Mädchenbildungstraditionen der klösterlichen Bildungsstätten in den katholischen Ländern hinweist.¹¹⁰⁵ Historisch Gewordenes ist nicht für die Ewigkeit festgeschrieben und im Prinzip offen für Veränderung – es entspricht dem gelasseneren Stil der späteren Edith Stein, hier nicht kämpferisch aufzutreten, sondern der Entwicklung ihren Lauf zu lassen.

Wie bereits erwähnt, entstanden einige Aussagen Steins im Zusammenhang mit Mädchenbildung, es erscheint aber nach den bisherigen Überlegungen legitim, diese auch auf Jungen zu beziehen.

¹¹⁰⁴ Vgl.: z.B. Vaerting, 1921.

¹¹⁰⁵ Vgl.: Stein, Probleme, S. 143.

5.3.2.1 Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung - Grundgedanken

Die Entfaltung der individuellen Anlagen steht für Stein in engem Zusammenhang mit dem Willen: Der Wille

„kann die vorhandene Kraft in dieser oder jener Einzelleistung mehr oder minder einsetzen und kann sie, indem er sie für diese oder jene Aufgabe einsetzt, in die Richtung dieser oder jener Anlagen lenken und darauf festlegen und so gewisse Potenzen habituell formen. So hängt die Entwicklung des Menschen von der willentlichen Disponierung über die vorhandene Kraft ab. Aber das Disponieren muß mit der gegebenen Natur rechnen: mit den vorhandenen Anlagen und dem vorhandenen Kraftmaß. Aufgaben, die dieses Maß übersteigen, sind (wofern nicht Hilfe von außen hinzukommt) unlösbar, und die äußerste Kraftanspannung, die darauf gerichtet wird, führt zu Störungen im Organismus. Ebenso ist es Kraftverschwendung, wenn Aufgaben in Angriff genommen werden, für die die natürlichen Anlagen nicht vorhanden sind, und wenn die Leistungen unterbleiben, für die die entsprechenden Anlagen vorhanden sind, in deren Richtung dann die Kraft natürlicherweise tendiert.“¹¹⁰⁶

Bezieht man die beiden Kernpunkte, die Stein hier anspricht, in Überlegungen zur Gestaltung von Bildung ein, so ist einmal das *Ausgehen von individuell vorhandenen Anlagen* und zum anderen der *Wille* – und damit die *Freiheit des Ichs* – angesprochen. Die Freiheit wird von Stein als *Bewusstsein des Könnens*¹¹⁰⁷ gesehen. Bildung, die den Menschen in der Realisation seiner Freiheit unterstützen will, bekommt von daher die Aufgabe, Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich der zu Bildende seines Könnens im Handlungsvollzug bewusst werden kann. *Kann nicht muss – die Freiheit bedingt, dass es Sache des Individuums ist, ob es dem Aufruf sich zu bilden für sich als solchen wahrnimmt und ob es ihm folgt; die Freiheit bedingt, dass die Verantwortung für diese Entscheidung beim Individuum bleibt.*¹¹⁰⁸

Welche Gestalt Bildung nach den Aussagen Steins konkret annehmen kann, soll nun aufgezeigt werden.

¹¹⁰⁶ Stein, AMP, S. 126.

¹¹⁰⁷ Vgl.: S. 156: Das Können.

¹¹⁰⁸ Vgl. hierzu auch: Stein, EES, S. 340.

5.3.2.2 Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung - Konkretisierung

Der Pädagoge muss von der *individuellen Anlage* ausgehen, damit – so Stein – „jedes in der ihm gemäßen Art gebildet werde.“¹¹⁰⁹ Aber nicht nur die zu entfaltenden Anlagen sind individuell – auch die *Aufnahme* und *Verarbeitung* von Bildungsinhalten erfolgt individuell – für jeden „auf *seine* Art“:

„Die Seele kann nicht leben ohne zu empfangen; sie nährt sich von den Gehalten, die sie ‚erlebend‘ geistig aufnimmt, wie der Leib von den Aufbaustoffen, die er verarbeitet, aber dieses Bild zeigt deutlicher als das vom Raum, daß es sich nicht bloß um das Ausfüllen einer Leere handelt, sondern daß das Aufnehmende ein Seiendes von eigenem Wesen ist [...], auf *seine* Art aufnimmt und das Aufgenommene sich eingestaltet. Es ist das Wesen der Seele mit den darin wurzelnden Eigenschaften und Fähigkeiten, das sich im Erleben aufschließt und dadurch aufnimmt, was sie braucht um zu werden, was sie sein soll.“¹¹¹⁰

Nimmt jeder individuell auf, müssen auch die Methoden dieser Individualität insofern Rechnung tragen, dass sie verschiedene Zugänge zu einem Lerninhalt ermöglichen. Nimmt die Seele wiederum das auf, was *genau* „sie braucht, um zu werden, was sie sein soll“, folgt daraus, dass angebotene Bildungsinhalte individuell unterschiedlich zur Entwicklung von Anlagen führen können; nimmt man die Individualität ernst, sogar führen müssen, denn, wie oben bereits zitiert:

„Man kann Menschen nicht zu einem für alle gleichen Ziel, nach einem allgemeinen Schema bilden.“¹¹¹¹

Das geht nach Stein auch aus einem weiteren Grund nicht, denn das, „was sie sein soll“, die innere Form, ist vom Menschen nicht völlig erfassbar. Um dennoch etwas über die innere Zielrichtung, an der sich die Bildung ausrichten soll, zu erfahren, ist es notwendig, der „Eigentümlichkeit des Kindes Raum zu geben.“¹¹¹² Darunter versteht Stein allerdings keine Pädagogik des „Wachsenlassens“ im Sinne der „Pädagogik

¹¹⁰⁹ Stein, Bestimmung, S. 49.

¹¹¹⁰ Stein, EES, S. 318.

¹¹¹¹ Stein, AMP, S. 16.

¹¹¹² Stein, AMP, S. 16.

vom Kinde aus“. Wenn ein Pädagoge „nur ‚wachsen läßt‘, wird er seiner Aufgabe nicht gerecht.“¹¹¹³

Zudem sind Anlagen zunächst *Potenzen*, die zu Aktualität gelangen können – nicht zwangsläufig *müssen*. Zwischen Überaktivität und Passivität muss das richtige Maß gefunden werden, um die erwünschten Anlagen zu fördern und die unerwünschten zu unterbinden, denn

*Fähigkeiten der Seele [...] können durch den Gebrauch ausgebildet und andererseits abgestumpft werden.*¹¹¹⁴

Das Ausbilden der Fähigkeiten ist Aufgabe des Unterrichts. Dabei misst Stein der Ausbildung des Verstandes einen großen Stellenwert zu. Auf der Grundlage der vermittelten Urteile, Anschauungen und Begriffe – was Stein noch nicht zur Verstandesbildung zählt! – soll der Verstand so gebildet werden, dass er selbst zu Erkenntnis gelangen kann:

„Was heißt *Unterrichten* anderes als *Erkenntnis vermitteln*? Das heißt erstens den Schülern *wahre Urteile, klare Anschauungen* und *richtige Begriffe* beibringen und zweitens ihren *Verstand* so bilden, daß sie fähig werden, sich selbständig *klare Anschauungen, richtige Begriffe* und *wahre Urteile* zu erwerben.“¹¹¹⁵

Den „Verstand so bilden“ ist für Stein ein aktiver Prozess, keinesfalls ein rein rezeptiver. Der Ablauf der Erkenntnisgewinnung setzt nach Stein eine sinnliche Wahrnehmung, eine erste Anschauung, voraus.¹¹¹⁶ Dies ist eine Aussage, die sie inhaltlich in absoluter Übereinstimmung mit Thomas von Aquin trifft, für den ebenfalls die sinnliche Wahrnehmung am Anfang der Erkenntnisprozesse steht: „Es ist dem Menschen natürlich, daß er durch das Sinnliche zum Übersinnlichen kommt, weil alle unsere Erkenntnis bei den Sinnen anhebt“.¹¹¹⁷ Welchen Stellenwert Thomas von Aquin den Sinnen, besonders dem Tastsinn, zumisst, zeigt sich in folgendem Zitat aus der „*Quaestio disputata de anima*“:

„Weil der Leib, mit dem die geistige Seele sich verbindet, aufs beste bereitet sein muß, ist es für die sinnliche Natur notwendig, ein möglichst feines Werkzeug des Tastsinns zu besitzen. Darum ist gesagt, daß wir unter allen Sinnenwesen den verlässlichsten Tastsinn haben, und daß wegen der Feinheit dieses Sinnes auch der Mensch tauglicher sei als ein

¹¹¹³ Stein, AMP, S. 16.

¹¹¹⁴ Stein, PE, S. 123. (Hervorhebung: C.H.) Stein bringt hier das Beispiel der Genussfähigkeit künstlerischer Werke.

¹¹¹⁵ Stein, Wahrheit, S. 4/5.

¹¹¹⁶ Vgl.: Stein, Wahrheit, S. 3.

¹¹¹⁷ S. th. I, 1, 9, zitiert nach: Hirschberger, 2007, S. 468/469.

anderer für das Werk des erkennenden Geistes [...] Alle anderen Sinne gründen sich auf den Tastsinn [...] Unter allen Sinnenwesen hat der Mensch den feineren Tastsinn [...] Und unter allen Menschen haben die eine bessere Erkenntniskraft, die den feineren Tastsinn haben“.¹¹¹⁸

Zwar äußert sich Stein nicht so differenziert zu den Sinnen, aber, wie erwähnt, beginnt auch in ihrer Vorstellung Erkenntnisgewinn mit sinnlicher Wahrnehmung. Doch könnte Unterricht, der von sinnlicher Wahrnehmung ausgeht und dem sich, wie Stein es erklärt, zergliederndes und zusammenfassendes Denken anschließen,¹¹¹⁹ auch als fundierter dozierender Unterricht gestaltet sein. Allerdings geht Stein davon aus, dass die Kräfte zu ihrer Ausbildung auf angemessene Aufgabenstellung angewiesen sind.¹¹²⁰ Da aber nach Stein nicht nur Sinne und Verstand, sondern auch Gedächtnis, Phantasie, Gemüt und Wille als Grundlage des Bildungsprozesses geschult werden sollen,¹¹²¹ ist zu überlegen, welche Aufgabenstellungen hier angemessen sind. Konkret empfiehlt Stein z.B. den Willen „durch Übung im Wählen, Entscheiden, Überwinden, Beharren usw.“¹¹²² oder das Sehen durch „Auffassen, Unterscheiden, Wiedererkennen von Farben, Helligkeiten, Gestalten“¹¹²³ zu schärfen. Das Gemüt – dazu gehört nach Stein „Klarheit des Verstandes und Tatkraft sowie praktische Tüchtigkeit“¹¹²⁴ – wird gebildet, „wenn es durch die Begegnung mit wertvollen oder persönlich bedeutsamen Gegenständen oder Ereignissen in Bewegung versetzt wird.“¹¹²⁵

¹¹¹⁸ Thomas Brevier, a.a.O., S. 83, Nr. 123: Quaestio disputata de anima 8; Nr. 124: Summa theologica I, 76, 5. Zitiert nach: März, 1988, S. 103/104. Im Edith-Stein-Archiv Köln sind Exzerpte zu Quaestio disputata de anima IX/XV, nicht aber zur Quaestio VIII, zu finden; in Steins Übersetzung der Quaestiones disputatae de veritate ist der erste Teil des obigen Zitats inhaltlich wiederzufinden. (Stein, Quaestiones disputatae de veritate, X. Quaestio: Der Geist, S. 250-254).

¹¹¹⁹ Vgl.: Stein, Wahrheit, S. 3. Stein erläutert an dieser Stelle anschaulich diesen Prozess am Beispiel des Speyerer Doms.

¹¹²⁰ Vgl.: Stein, Grundlagen, S. 32.

¹¹²¹ Vgl.: Stein, Idee, S. 42.

¹¹²² Stein, Idee, S. 42.

¹¹²³ Stein, Idee, S. 42.

¹¹²⁴ Stein, Christliches Frauenleben, S. 95.

¹¹²⁵ Stein, Idee, S. 42.

Wie Stein sich das konkret vorstellen kann, erklärt sie für die Bereiche Wirtschaft und Haushalt, Kinderpflege und Jugendkunde und politisch-soziale Aufgaben:

„alles das nicht rein theoretisch, sondern theoretisch und praktisch zugleich, und zwar nicht durch Laboratoriumsexperimente, sondern durch Lösung wirklicher, wenn auch kleiner und bescheidener Aufgaben. Dem würden sich in beweglicher Form die rein geistigen Gebiete angliedern, und hier würde die Sonderung nach individueller Begabung und Neigung eintreten und der Übergang in die Berufsschule vorbereitet werden.“¹¹²⁶

Ein *handelnder Unterricht*, der den Schülern konkrete Aufgaben stellt, schult – so Stein – nicht nur den Verstand, sondern auch den Willen, da bei diesem Unterricht Entscheidungen getroffen werden müssen.¹¹²⁷ Die Forderung nach „kleinen, bescheidenen Aufgaben“ gibt einen Hinweis auf einen handlungs- und erfahrungsorientierten Unterricht, ohne dass Stein diesen selbst dezidiert gefordert hätte – wobei man bedenken muss, dass sie selbst ihre Bildungsidee nicht systematisch ausarbeiten konnte. Bezieht man aber an dieser Stelle Steins oben angeführte Definition von Freiheit als Könnensbewusstsein in die Überlegungen mit ein, lässt sich eine theoretische Grundlage für einen handlungs- und erfahrungsorientierten Unterricht aus der Bildungsidee Steins ableiten, in welchem den Bildungsstoffen – an das Motto der Phänomenologen „Zurück zu den Sachen!“ sei erinnert – und besonders ihrer verantworteten Auswahl großes Gewicht zuzumessen ist, denn jede Menschenseele

„besitzt nur eine begrenzte Fassungskraft, einmal dem Kraftmaß nach, dann aber auch nach dem Inhalte dessen, was sie aufnehmen kann. Die einzelnen sind für verschiedene Kulturgebiete mehr oder minder aufgeschlossen und für manche gar nicht, und was die Seele nicht in sich aufnehmen und innerlich verarbeiten kann, das hat keine formende Kraft, das ist für sie ohne Bildungswert, es ist unnützer, ja schädlicher Ballast. So gilt es, für die praktische Gestaltung der Wege die richtige Auswahl zu treffen: aus dem, was idealiter zum Ziel führen könnte, das herauszugreifen, was tatsächlich, unter den gegebenen Umständen, zweckdienlich ist.“¹¹²⁸

Bildungsstoffe sind für Stein „Aufbaustoffe“,¹¹²⁹ da aber nach Stein „die größte Gefahr für eine wirksame Bildungsarbeit eine Überladung

¹¹²⁶ Stein, Grundlagen, S. 41.

¹¹²⁷ Vgl.: Stein, Grundlagen, S. 38.

¹¹²⁸ Stein, Probleme, S. 203.

¹¹²⁹ Stein, Idee, S. 40.

mit Lernstoff ist“,¹¹³⁰ fordert sie eine Konzentration auf eine elementare Bildung, die auf überflüssiges Fachwissen verzichtet. Die Überfrachtung der Lehrpläne –

„Sie gingen von dem Gedanken aus: alles zu wissen. Sie haben dann gemerkt: wir haben nicht das Richtige. Darum wurde immer mehr hereingepackt, und damit wurde es immer schlimmer.“¹¹³¹

– führt dazu, dass Inhalte nicht mehr wirklich aufgenommen, sondern nur noch auswendig gelernt werden.¹¹³² Diese rein gedächtnismäßige Aufnahme von Wissen – nach Thomas von Aquin wird dem Schüler, wenn die „Selbsttätigkeit von dessen naturhaft angelegter Vernunft“¹¹³³ nicht beteiligt ist, nicht Wissen sondern Überzeugung vermittelt – ist nach Stein geradezu kontraproduktiv:

„Was Sinne und Verstand aufnehmen und im Gedächtnis aufstapeln und was man fälschlich oft ‚Bildung‘ nennt, das bleibt, wenn es nicht ins Innere der Seele aufgenommen wird, toter Stoff. [...] Es ist wie eine unverdaute Speise, die nicht den Körper aufbauen hilft, sondern ihn als Fremdkörper belastet.“¹¹³⁴

Dennoch – Bildungsstoffe sind „Aufbaustoffe“. Deshalb ist Bildung auch abhängig von „dem Vorhandensein und von der Erreichbarkeit der nötigen Stoffe“¹¹³⁵ und deshalb darf der Pädagoge nicht darauf vertrauen, dass die erforderlichen Bildungsstoffe auch ungeplant in den Blick des Menschen geraten.¹¹³⁶ Diese müssen den Schülern klar und sachlich richtig vermittelt werden.¹¹³⁷ Wieder taucht der Geist der Phänomenologie auf, wenn Stein dem Fachsystem vor einem Klassenleiterprinzip Vorrang einräumt: Die Schwäche des Fachsystems in erzieherischer Hinsicht

„könnte dadurch ausgeglichen werden, daß man wirklich verantwortliche Klassenleiterinnen hätte, die möglichst viele Stunden in ihrer Klasse hätten. Wenn Sie in einer Klasse

¹¹³⁰ Stein, Probleme, S. 207.

¹¹³¹ Stein, in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“, in: Stein, F, S. 240.

¹¹³² Vgl.: Stein, in der Diskussion zu „Grundlagen der Frauenbildung“, in: Stein, F, S. 240.

¹¹³³ Aquin, von, 2006, S. 21.

¹¹³⁴ Stein, Idee, S. 42.

¹¹³⁵ Stein, Idee, S. 47. Vgl. auch: Stein, Grundlagen, S. 32: „Ob sie seinem Leib und seiner Seele die nötigen Aufbaustoffe zuführen, deren es zu seiner Entwicklung bedarf, ob sie ihm verdauliche oder unverdauliche Speise reichen, gesunde Nahrung oder Gift – davon ist es abhängig, ob es das werden kann, wozu es bestimmt ist.“

¹¹³⁶ Vgl.: Stein, Probleme, S. 186.

¹¹³⁷ Vgl.: Stein, Wahrheit, S. 5.

Deutsch, Geschichte und Englisch geben, besteht genügend Möglichkeit zu erziehlichem Einfluß.“¹¹³⁸

Da aber die Bildungsinhalte alleine noch keine Bildung schaffen, sondern es vielmehr unabdingbar ist, dass sie „in einer Form dargeboten werden, die für die Aufnahme möglichst förderlich ist“,¹¹³⁹ muss man sich von der Vorstellung, die Schule solle einen „kompendienartigen Auszug aus allen Wissensgebieten unserer Zeit“¹¹⁴⁰ – bzw. ihrer Zeit – geben, verabschieden. Nur so bleibt ausreichend Zeit zur Verstandesbildung, damit man Menschen bilden kann,

„die geschickt und tüchtig genug sind, um sich in jedes Gebiet einzuarbeiten, das für sie einmal wichtig wird.“¹¹⁴¹

Nur Bildung, die sich nicht als Ansammlung enzyklopädischen Wissens, sondern als aktiver Prozess versteht, die mit „wertvollem“¹¹⁴² Material arbeitet und die für den zu Bildenden „Sinn“ macht,¹¹⁴³ verhilft den Kräften der Seele zu ihrer Entfaltung. „Wert-volles“ Material für die Sinne sind „Eindrücke, die sie empfangen und verarbeiten“,¹¹⁴⁴ für den Verstand „Denkarbeit“,¹¹⁴⁵ für den Willen „die für ihn charakteristischen Leistungen“,¹¹⁴⁶ für das Gemüt „die Mannigfaltigkeit der Gefühle, Stimmungen, Stellungnahmen“.¹¹⁴⁷

Dies ist in einem *flexiblen Schulwesen*, so wie es Stein vorschwebt, dadurch möglich, dass es über große Freiräume verfügt. Es sollte einen für alle verbindlichen Grundstock an allgemeiner Bildung geben und zu dem einen

¹¹³⁸ Stein, SBB I, Brief 226 vom 20.10.1932.

¹¹³⁹ Stein, Idee, S. 47.

¹¹⁴⁰ Stein, Grundlagen, S. 38.

¹¹⁴¹ Stein, Grundlagen, S. 38.

¹¹⁴² Auch Bildungsstoffe sind zunächst „Sachen“; „die Bedeutung, die sie für den Aufbau der inneren Welt haben, als Nahrung der Seelen, stempelt sie zu *Wertgegenständen* oder zu *Gütern*“. (Stein, Idee, S. 40) Nur Güter können von der Seele so aufgenommen werden, dass sie wächst; „was nur Sinne und Verstand aufnehmen, das bleibt äußerer Besitz.“ (Stein, Grundlagen, S. 37).

¹¹⁴³ Vgl.: S. 143: Die Lebenskraft.

¹¹⁴⁴ Stein, Christliches Frauenleben, S. 89.

¹¹⁴⁵ Stein, Christliches Frauenleben, S. 89.

¹¹⁴⁶ Stein, Christliches Frauenleben, S. 89.

¹¹⁴⁷ Stein, Christliches Frauenleben, S. 89. Dem „Gemüt“ schreibt Stein eine „wesentliche Erkenntnisfunktion“ zu. (Vgl. Anm. 85).

„freieren und beweglicheren Unterrichtsbetrieb, der den Sonderbegabungen Rechnung trägt und neben dem für alle Verbindlichen Gelegenheit gäbe zu ausgiebigem und gründlichem Studium dieser oder jener theoretischen Fächer, auch zur Pflege technischer oder künstlerischer Talente“.¹¹⁴⁸

Steins Vision ist „eine Art Montessorisystem, durchgeführt vom frühen Kindesalter bis an die Schwelle der Berufsschulen.“¹¹⁴⁹

Wie bereits angesprochen, ist es nach Stein nicht erforderlich, Bildung für Mann und Frau unterschiedlich zu gestalten.¹¹⁵⁰ Darin stimmt sie z.B. mit Helene Lange überein, die sich gegen ein „Mädchenabiturium“ wendet. Zwar ist auch Lange der Ansicht, dass „überhaupt zuviel gelernt werde.“¹¹⁵¹ Allerdings sollte nach Lange der Stoff für die Mädchen nur gekürzt werden, wenn ebenso bei den Jungen verfahren würde. Um die Gleichwertigkeit der Mädchen- mit der Jungenbildung nicht zu gefährden, will Lange lieber auf methodische Reformen verzichten.¹¹⁵² Stein liegen – ein Vierteljahrhundert später als Lange – diese Überlegungen fern. Jenseits von taktischen politischen Überlegungen stellt sie ihre Überlegungen zu dem Menschen angemessener Aufgabenstellung an, die sie zunächst in Versuchsschulen umgesetzt wissen will. Es erscheint ihr

„als wünschenswerter Anfang für eine Reform der Frauenbildung, wenn sich jetzt ein paar entschlossene katholische Frauen fänden: fest begründet im Glauben, gründlich pädagogisch gebildet, vor allem auch vertraut mit allen modernen Arbeitsweisen, um eine solche Schule von unten herauf aufzubauen. Dazu gehörte freilich auch ein Kreis von Eltern, die mutig und vertrauensvoll genug wären, ihre Kinder dieser Schule anzuvertrauen, und ein Kreis von Gönnern, der sie finanzierte. Von den amtlichen Stellen würde ich vorläufig nur

¹¹⁴⁸ Stein, Christliches Frauenleben, S. 95/96.

¹¹⁴⁹ Stein, Grundlagen, S. 41.

¹¹⁵⁰ Vgl.: S. 213: Die Bildungsziele für die Frau. In „Grundlagen der Frauenbildung“ schreibt Stein zwar, dass die Bildungsarbeit von der unterschiedlichen Natur von Mann und Frau auszugehen habe. Aber auch hier liegt das Ideal für sie darin, dass „die positiven Werte der männlichen und weiblichen Natur vereint sind.“ (Stein, Grundlagen, S. 42). Gemäß Steins Vorstellung, dass Bildung den Anlagen zur Ausbildung verhelfen solle, kann daraus wiederum auf eine Übereinstimmung der männlichen und weiblichen Bildung geschlossen werden.

¹¹⁵¹ Sachse, Arnold, Friedrich Althoff und sein Werk. Das höhere Mädchenschulwesen, in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936 (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 120.

¹¹⁵² Vgl.: Sachse, 1936, S. 121.

wünschen, daß sie durch Stoffabbau und Bewegungsfreiheit den Lehrkräften Raum schaffen, die im Sinne des neuen Bildungsbegriffs arbeiten könnten und wollten.“¹¹⁵³

Dass gerade Mädchenbildung, wie hier von Stein, als Chance zur Schulentwicklung begriffen wird, ist für das erste Drittel des 20. Jahrhunderts nicht völlig außergewöhnlich, wie Otto zeigt. Versuchsschulen, die nur Mädchen offen standen, schaffen für diese neue Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten und wirken auch im Sinne einer Kritik an den tradierten Knabenschulen.¹¹⁵⁴ Die konkrete Darstellung, die Otto vom Unterricht im Jahr 1912 im „Erziehungsmuseum der Hochschule für Frauen in Leipzig“ gibt,¹¹⁵⁵ weist eine große Nähe zum Begriff des selbsttätigen Lernens bei Stein auf. Selbsttätiges Lernen ist auch bei Stein das Ziel, hinter dem die Tätigkeit des Erziehers im Laufe der Entwicklung mehr und mehr zurücktreten muss,¹¹⁵⁶ wenngleich auch ihr bildender Einfluss zukommt.

5.3.2.3 Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung – der Einfluss von Personen

Die Seele kann „ein Stück geistiges Leben“¹¹⁵⁷ durch die Kulturgüter, in denen der Geist derer steckt, die sie erschaffen haben, aufnehmen. Zudem ist dies auch direkt durch Personen selbst möglich. Somit wirken Personen auf andere bildend und damit kommt ihnen nach Stein ein relativ hoher Stellenwert für die Bildung zu. Personen können „Zuständlichkeiten“ in einer anderen Person auslösen, die die Ausbildung von ursprünglichen Anlagen beeinflussen. Dies gilt für „alle ‚sozialen‘ Tugenden und Untugenden“¹¹⁵⁸, wie z.B.: Demut, Stolz, Unterwürfigkeit, Trotz, Herrschsucht, Leutseligkeit, Kameradschaftlichkeit und Hilfsbereitschaft.¹¹⁵⁹ Zudem

„gibt es noch eine andere Art der Einwirkung, die wir bereits andeuteten: die Wirkung, welche die Berührung mit der persönlichen Eigenart eines anderen Menschen zur Folge hat. Diese Berührung bedingt nämlich eine gewisse ‚Einstellung‘ der Personen aufeinander

¹¹⁵³ Stein, Grundlagen, S. 42.

¹¹⁵⁴ Vgl.: Otto, 1990, S. 180.

¹¹⁵⁵ Vgl.: Otto, 1990, S. 179 f.

¹¹⁵⁶ Vgl.: Stein, AMP, S. 14.

¹¹⁵⁷ Stein, Idee, S. 41.

¹¹⁵⁸ Stein, IG, S. 240.

¹¹⁵⁹ Vgl.: Stein, IG, S. 240.

der. Ihr Inneres ‚öffnet‘ sich füreinander, soweit das der einen der anderen zugänglich ist, während sich die anderen Seiten ihres Wesen verschließen (entweder ‚automatisch‘ bei der bloßen Berührung oder doch, wenn sich die Unzugänglichkeit für den anderen beim Versuch einer Verständigung herausgestellt hat.). Lebe ich dauernd in einer Umgebung, in der nur ein kleiner Teil meiner Anlagen sich entfalten kann, so geraten die übrigen in Gefahr zu verkümmern, andererseits besteht die Möglichkeit, daß die Berührung mit einem anderen etwas in mir erweckt, was bisher in mir geschlummert hat, ganz neue Züge meiner Persönlichkeit zur Entfaltung bringt.“¹¹⁶⁰

Auch durch andere Personen ist Bildung nur als Ausbildung von Anlagen der eigenen Person möglich. „Pseudobildung“¹¹⁶¹ wäre es, wenn „eine Person von starker individueller Eigenart einer sehr wenig ‚ausgeprägten Persönlichkeit‘ gegenübertritt“¹¹⁶² und ihre Wesenszüge mit „suggestiver Gewalt“¹¹⁶³ der anderen Person aufnötigt. Ausdrücklich warnt Stein vor der Gefahr, sich von Stellungnahmen einer anderen Person beeinflussen zu lassen.

„Anstatt einem gehörten Urteil auf Grund eigener Einsicht zuzustimmen, kann ich es ‚blind‘ übernehmen, von Glauben erfüllt werden, ohne ihn ‚aus mir selbst‘ heraus zu hegen. Ebenso kann ich von Zorn und Empörung, Liebe und Haß meiner Umgebung angesteckt werden, sie fühlen, ohne daß sie meinem persönlichen Ich entspringen.“¹¹⁶⁴

Die damit ausgebildeten Eigenschaften tragen aber, so Stein, den „Stempel der Unechtheit“¹¹⁶⁵ an sich. Ein Vorbild kann nach Stein nur insoweit zu echter Bildung führen, wie es „allgemein-menschliche Züge“¹¹⁶⁶ betrifft oder eine „wirkliche Verwandtschaft der Naturen“¹¹⁶⁷ vorhanden ist.

Nicht nur auf die Eigenschaften, auch auf die Lebenskraft des einzelnen können andere Personen Einfluss haben:

„Und nun kann es sein, daß von einem Menschen, ohne daß er es und daß ich es will, ganz von selbst etwas ausströmt und in mich eingeht. Wenn er überströmt von Kraft und Frische, so geht davon etwas auf mich über, ich erfahre einen ‚belebenden‘ Einfluß, eine

¹¹⁶⁰ Stein, IG, S. 242.

¹¹⁶¹ Stein, IG, S. 242.

¹¹⁶² Stein, IG, S. 242.

¹¹⁶³ Stein, IG, S. 242.

¹¹⁶⁴ Stein, IG, S. 241.

¹¹⁶⁵ Stein, IG, S. 241.

¹¹⁶⁶ Stein, Idee, S. 49.

¹¹⁶⁷ Stein, Idee, S. 49.

Steigerung meines geistigen Seins, die mich nun selbst wieder zu größerer geistiger Aktivität fähig macht.“¹¹⁶⁸

Zudem sieht Stein einen direkten fördernden Einfluss – positive Verstärkung in der Sprache der Pädagogik des 21. Jahrhunderts:

„Das Streben nach dem Guten wächst und wird widerstandsfähig, wenn z.B. das natürlich gute Verhalten die gerechte Anerkennung findet.“¹¹⁶⁹

Die Frage der pädagogischen Verantwortung wird nach Fischer vor den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts als „Haupt- oder Grundbegriff beziehungsweise als einer Kategorie innerhalb der pädagogischen Theoriebemühungen“¹¹⁷⁰ nicht thematisiert.

Wie Stein persönlich ihre Verantwortung gegenüber ihren Schülerinnen wahrnimmt, kann man zum einen daran sehen, dass sie mit vielen auch nach ihrer aktiven Zeit in Münster in regem brieflichen Austausch steht.¹¹⁷¹ Aber auch ihr Umgang mit den Schülerinnen in Speyer, wo sie sich mit jeder Klasse einmal wöchentlich außerhalb der normalen Unterrichtszeit zu verschiedenen Aktivitäten trifft, weist darauf hin, dass sie sich ihrer „pädagogischen Verantwortung“ bewusst ist und diese auch aktiv gestaltet.¹¹⁷²

Explizit erwähnt Stein pädagogische Verantwortung vor allem als gesamtgesellschaftliche Verantwortung und als Verantwortung vor Gott.

¹¹⁶⁸ Stein, AMP, S. 113.

¹¹⁶⁹ Stein, Mitwirkung, S. 52.

¹¹⁷⁰ Fischer, Wolfgang: Wozu taugt die „pädagogische Verantwortung“? In: Meyer-Drawe u.a., 1992, S. 181. So hätten weder Rousseau, Kant, Humboldt, Schleiermacher oder Herbart, aber auch Dilthey oder Natorp für ihre wissenschaftlichen Theorien den Begriff der pädagogischen Verantwortung verwendet bzw. auch nur benötigt. Der Begriff der Verantwortung findet sich hingegen bei den Schülern Herman Nohls, bei Erich Weniger und Wilhelm Flitner. (Fischer, a.a.O., 191).

¹¹⁷¹ Vgl.: Stein, SBB II, Brief 323 vom 2.5.1934; Brief 328 vom 18.5.1934; Brief 333 vom 12.7.1934.

¹¹⁷² Vgl.: Stein in der Diskussion zu Grundlagen der Frauenbildung, in: Stein, F, S. 244: „Wir haben die Kinder zum großen Teil im Hause unserer Lehrerinnen-Bildungsanstalt. Im Unterricht haben wir nur die Möglichkeit, sie durch die Sache zu erreichen. Ich lasse jede Klasse einmal in der Woche zu mir kommen. Dort geschieht dann keine planmäßige Bildungsarbeit, es wird gespielt, gesungen, gelesen. Hier fällt die Schranke von Lehrerin und Schülerin, die Mädchen sind geneigt, sich anzuschließen; sie empfinden hier Verständnis, das sie zu Hause nicht finden.“

Zum einen ist der Mensch nicht von Anfang an in der Lage, selbst für seine Bildung zu sorgen; insofern trifft alle Menschen „eine Pflicht und Verantwortung in dieser Richtung.“¹¹⁷³

Zum anderen erwächst dem Pädagogen aus seiner Funktion heraus die Verantwortung vor Gott,¹¹⁷⁴ nicht willkürlich in Gottes Plan hineinzupfuschen,¹¹⁷⁵ sondern das allgemeine und das individuelle Bildungsziel des Menschen zu beachten. Wie oben bereits ausgeführt, findet die Verantwortung des Menschen gerade in Gott ihre Grenze.¹¹⁷⁶

Inhaltlich würde pädagogische Verantwortung mit Stein konkret bedeuten, dass der Pädagoge dafür verantwortlich ist, dass er Angebote macht, die den Anlagen angemessen sind: dass er eine Vielfalt an Bildungsangeboten unterbreitet, die geeignet ist, allseitig zu bilden; dass er methodisch verschiedene Zugangswege anbietet, die sowohl den Inhalten wie auch der Individualität der Menschen angemessen sind; dass er die individuelle Leistungsfähigkeit berücksichtigt, indem er weder über- noch unterfordert – und vor allem: dass er die Freiheit der Person respektiert.

5.3.2.4 Freiheit und Verantwortung im Bildungsprozess

Freiheit und Verantwortung, die beiden zentralen Begriffe in Steins Bildungsidee, stehen in einem elementaren Zusammenhang: Weil die Person frei ist, kann – und muss! – sie auch Verantwortung tragen; weil sie Verantwortung tragen kann, ist sie auch frei. Wie dieser *Zusammenhang zwischen Freiheit und Verantwortung der Person im Bildungsprozess Möglichkeiten und Grenzen bestimmt*, wird im Folgenden dargestellt.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist erneut der Personenbegriff Steins. Individuen sind „ihrer Natur nach *Personen*, d.h. *vernünftige* und *freie Wesen*“¹¹⁷⁷. Die apriorische Freiheit des Ichs gibt vor, dass das Ich auch in Bezug auf die Bildung frei ist, sich zu entscheiden:

„Der Mensch kann aus der ihn umgebenden Welt die bereitliegende Nahrung für Leib und Seele holen, er kann das Angemessene auswählen und Schädliches fernhalten; er

¹¹⁷³ Stein, Idee, S. 47.

¹¹⁷⁴ Vgl.: Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 33.

¹¹⁷⁵ Vgl.: Stein, AMP, S. 15.

¹¹⁷⁶ Vgl.: 5.4: Die Bedeutung des Glaubens in der Bildungsidee Steins.

¹¹⁷⁷ Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 20.

kann das aber auch verabsäumen, er kann ‚sich vernachlässigen‘ und es damit selbst verschulden, wenn er ‚ungebildet‘ bleibt oder ‚verbildet‘ wird.“¹¹⁷⁸

Die Aktivität des freien Ichs bezieht Stein nicht nur darauf, aus Vorgegebenem zu wählen, sich den Bildungseinflüssen zu öffnen oder zu verschließen. Die Eigenaktivität der Person beginnt nicht erst mit der Verarbeitung von Bildungsgehalten, sondern setzt eine – nach Stein *freie* – Willensentscheidung voraus:

„An der aktiven Verstandesleistung hat der Wille Anteil. Es ist in gewisser Weise in unsere Hand gegeben, ob und wie wir unseren Verstand arbeiten lassen wollen, damit zugleich, wie weit wir unsere geistige Welt ausdehnen, was wir an Bildungselementen in uns aufnehmen.“¹¹⁷⁹

So gesehen trägt der Mensch die volle Verantwortung für seine Bildung – dass Stein diese Aussage aufgrund der Tatsache, dass der Mensch ein sich entwickelndes Wesen ist, relativiert, wird noch zu zeigen sein. Zunächst ist es eine Entscheidung des individuellen Menschen, sich den Bildungsinhalten zu öffnen, sogar seine Entscheidung, aktiv Bildungsgelegenheiten aufzusuchen, und diese Bildungsinhalte aufzunehmen, seine „*eigene freie Tätigkeit* [gehört] zu den Faktoren, die an der Bildung der Seele arbeiten.“¹¹⁸⁰

Voraussetzung für den Gebrauch von Vernunft und Freiheit ist die Reflexionsfähigkeit, die es dem Menschen ermöglicht, seine Möglichkeiten und sein Verhalten zu reflektieren. Bereits die Entwicklung dieser Reflexionsfähigkeit liegt in der Freiheit der Person, es

„ist Sache der Freiheit: ‚sich selbst zu suchen‘, in die eigene Tiefe zu steigen, sich von da aus als Ganzes zu fassen und in die Hand zu nehmen. Darum ist es die Schuld der Person, wenn die Seele nicht zum vollen Sein und zur Vollgestalt gelangt.“¹¹⁸¹

Da der Mensch sowohl ein Bewusstsein für die in ihm angelegten Möglichkeiten wie für die tatsächlich realisierten hat, ist er auch in der Lage, eine eventuell vorhandene Diskrepanz wahrzunehmen.¹¹⁸² Der

¹¹⁷⁸ Stein, Idee, S. 46.

¹¹⁷⁹ Stein, Idee, S. 41.

¹¹⁸⁰ Stein, Christliches Frauenleben, S. 89. (Hervorhebung: C.H.).

¹¹⁸¹ Stein, AMP, S. 86/87.

¹¹⁸² Vgl.: Stein, EPh, S. 184: „Soweit diese Betätigungen spontane Akte sind, soweit ich das Bewußtsein habe, sie frei erzeugen oder doch willentlich unterdrücken zu können, so weit reicht auch mein Bewußtsein der Freiheit in der Ausbildung meines Charakters im weiteren und engeren Sinne, in der ‚Selbsterziehung‘. Ich nehme ‚mich‘ wahr, so wie

Mensch steht sich selbst gegenüber in der Verantwortung, die in ihm angelegten Möglichkeiten auf Grund seiner Freiheit zu realisieren. Jede getroffene Entscheidung steht im Zusammenhang von Potentialität, Habitualität und Aktualität:

„Wofür ich mich jeden Augenblick entscheide, das bestimmt nicht nur die Gestaltung des gegenwärtigen aktuellen Lebens, sondern es ist von Bedeutung für das, was ich, der ganze Mensch, *werde*.“¹¹⁸³

So hat z.B. die Entscheidung, Klavier zu üben, nicht nur Konsequenzen für die Stunde, in der man das tun würde, sondern die „Entscheidung schafft eine Disposition, im selben Sinn wieder zu entscheiden.“¹¹⁸⁴

Aufgrund der Reflexionsfähigkeit und seiner Freiheit ist der Mensch in der Lage, seine Fähigkeiten und sein Wesen zu entwickeln, „an der Gestaltung seiner Seele selbst mitzuarbeiten“.¹¹⁸⁵ „Mitzuarbeiten“ – „aus der solidarischen Verantwortung, mit der die Menschheit geschaffen ist, und aus dem Gliedcharakter des Individuums innerhalb dieser umfassendsten Einheit und den konkreten Gemeinschaften, in die sie sich gliedert“¹¹⁸⁶, ergibt sich die oben skizzierte „Bildungspflicht“. Diese findet aber ihre absolute Grenze in der Freiheit der Person.

„Alle menschliche Bildungsarbeit kann nur Material herbeischaffen und es ‚mundgerecht darbiehen, kann, um zur Tätigkeit anzuregen, vorangehen und sie ‚vormachen‘, aber sie kann Aufnahme und Nachfolge nicht erzwingen.“¹¹⁸⁷

Aus dieser Grenze resultiert erneut die Verantwortlichkeit der Person für sich selbst: Selbst wenn jemand noch so sehr Einfluss auf eine an-

ich jetzt bin, und meinen Entwicklungsgang mit den Umständen, die mich zu dem gemacht haben, was ich bin. Und wenn ich dieses ‚Bild‘ vergleiche mit dem, wozu ich mich fähig fühle, mit dem ursprünglichen Bewußtsein meiner Eigenart und meines Könnens, so sehe ich, daß manches nicht so zu sein braucht, wie es ist, daß es mir freigestanden hätte, diese oder jene Regungen zu unterdrücken und die sich darin bekundenden Eigenschaften, die in mir ‚angelegt‘ waren, durch willentliche Betätigung hätte zur Entwicklung bringen können, die nun verkümmert sind.“

¹¹⁸³ Stein, AMP, S. 83.

¹¹⁸⁴ Stein, AMP, S. 83.

¹¹⁸⁵ Stein, EES, S. 364.

¹¹⁸⁶ Stein, Probleme, S. 184/185.

¹¹⁸⁷ Stein, Christliches Frauenleben, S. 89. Vgl. auch: Stein, Probleme, S. 187, wo Stein für die Bildungsarbeit der Eltern aus der Freiheit der Person schließt, dass diese ihm „ermöglicht und es fortschreitend auch in immer weiterem Umfang nötig macht, sich ihrem Einfluß zu entziehen.“

dere Person auszuüben versucht – er hat „nicht die Macht, die Gegenwirkung der Person zu unterbinden.“¹¹⁸⁸ Damit kann die Verantwortung für die eigene Person nicht auf andere abgeschoben werden. Zwar zieht Stein durchaus die Begrenztheit der Anlagen¹¹⁸⁹ und auch ungünstige Lebensbedingungen in Betracht und entlässt auch andere Menschen, die das Individuum in diese ungünstigen Lebensbedingungen gebracht haben, nicht aus ihrer Verantwortung. Dennoch ist für sie letztlich der Mensch „selbst verantwortlich für das, was aus ihm geworden und nicht geworden ist“¹¹⁹⁰, denn für Personen

„gibt es eine Freiheit des Willens gegenüber dem ‚Einfluß der Umwelt‘ wie gegenüber der ‚natürlichen Anlage‘, und die ‚Verantwortlichkeit‘ der Person ist weder durch Berufung auf das eine noch auf das andere aufzuheben.“¹¹⁹¹

Aber gerade für den Bildungsbereich müssen Freiheit und Verantwortung auch die Entwicklungsfähigkeit der Person berücksichtigen. Freiheit und Verantwortung sind abhängig von dem *Grad der Freiheit* der Person:

„So ist der Mensch, *sobald er zur Freiheit erwacht ist*, den bildenden Einflüssen von außen nicht wie ein passiver Stoff einfach ausgeliefert, sondern kann sich ihnen überlassen oder versagen, ev. Bildungsgelegenheiten aufsuchen oder ihnen aus dem Wege gehen.“¹¹⁹²

Der Mensch hat den „Gebrauch seiner Vernunft und seiner Freiheit nicht von Beginn seines Daseins an“.¹¹⁹³ Dem „stufenweisen Erwachen der geistigen Aktivität“¹¹⁹⁴ gemäß, muss das pädagogische Geschehen davon bestimmt sein, dass

„die *führende Tätigkeit* des Erziehers mehr und mehr der *Eigentätigkeit* des Zöglings Raum gibt, um ihn schließlich ganz zu Selbsttätigkeit und Selbsterziehung übergehen zu lassen.“¹¹⁹⁵

¹¹⁸⁸ Stein, IG, S. 243.

¹¹⁸⁹ Vgl.: Stein, Grundlagen, S. 33.

¹¹⁹⁰ Stein, AMP S. 77/78.

¹¹⁹¹ Stein, IG, S. 243.

¹¹⁹² Stein, Christliches Frauenleben, S. 89. (Hervorhebung: C.H.).

¹¹⁹³ Stein, Probleme, S. 184.

¹¹⁹⁴ Stein, AMP, S. 14.

¹¹⁹⁵ Stein, AMP, S. 14.

Auch aus dem Glauben heraus sieht Stein die Verantwortung des Menschen „sich zu dem zu bilden, was er werden soll.“¹¹⁹⁶ Der Glaube soll dem Menschen aber auch Vertrauen geben,

„daß er dieser Aufgabe nicht allein gegenübersteht, sondern erwarten darf, daß die Gnade vollenden wird, was über seine Kraft geht.“¹¹⁹⁷

Die Freiheit der Person ist allerdings auch für Gott eine Grenze: Gott „kann den Willen von *innen* her geneigt machen, sich für das zu entscheiden, was ihm zu tun vorgestellt wird“¹¹⁹⁸ – er kann aber den menschlichen Willen nicht bestimmen, er kann keine Entwicklung gegen ihn in Gang setzen.

5.4 Die Bedeutung des Glaubens in der Bildungsidee Steins

Steins Bildungsidee ist zu einem großen Teil darstellbar ohne den Bezug auf Gott zu nehmen. Ihre Erkenntnisse über den Menschen sind nach ihrem Verständnis zum Großteil philosophisch gewonnen – es wäre durchaus möglich, aus Steins Erkenntnissen eine Bildungsvorstellung auch ohne theologischen Bezug zu extrahieren. Damit würde man dem Werk Steins aber nicht gerecht werden.

Der Focus ihrer Schriften, die sich explizit mit Bildung beschäftigen, ist sehr stark auf den Glaubensaspekt gerichtet. Dies ist im Grundsatz für Stein nicht nur ein Zugeständnis an die Tatsache, dass diese überwiegend Auftragsarbeiten mit vorgegebener Thematik für ein Publikum aus dem katholischen Milieu sind, wie die Ausführungen zu den Erkenntnisgrundlagen Steins zeigen.¹¹⁹⁹ Allerdings relativiert sich die Bedeutung, die Stein dem Glauben in ihrer Bildungsidee zumisst, durch ihre philosophischen Schriften. Philosophische und Glaubensaussagen gemeinsam tragen gemeinsam Steins Bildungsidee, die mit Gott „rechnet“, ohne auf ihn angewiesen zu sein; die es, wie im Folgenden noch

¹¹⁹⁶ Stein, AMP, S. 16.

¹¹⁹⁷ Stein, AMP, S. 16.

¹¹⁹⁸ Stein, Christliches Frauenleben, S. 89.

¹¹⁹⁹ Vgl.: Anm. 961.

dargestellt wird, sogar in die Freiheit des einzelnen stellt, ob, bzw. in wie weit er Gott eine Rolle im Bildungsprozess zugesteht.

Aus ihrem Verständnis, dass „jede einzelne Menschenseele [...] von Gott erschaffen“¹²⁰⁰ ist, betrachtet Stein die Anlagen, die „Gaben, die er ins Leben mitgebracht hat“¹²⁰¹, als Gottes Werk. Auch die weitere Entwicklung ist, „kein Geschenk und Spiel des Zufalls, sondern – mit den Augen des Glaubens betrachtet – Gottes Werk.“¹²⁰² Der, „der das Gedeihen gibt, ist *Gott*.“¹²⁰³

Dennoch: Die Menschen wirken als „*causae secundae*“¹²⁰⁴ mit, aber „nicht als blinde und willenlose Werkzeuge“¹²⁰⁵, sondern gerade unter Nutzung von „Verstand und Wille“¹²⁰⁶. Für ihr Handeln tragen die Erziehenden vor Gott die *Verantwortung*¹²⁰⁷, *eine Verantwortung, die aber keine unbegrenzte* ist:

„Er ist dafür verantwortlich, daß er das Seine tut. Aber wenn er das Seine tut, dann darf er auch darauf vertrauen, daß seine Unzulänglichkeit nichts verderben wird, und daß das, was er selbst nicht vollbringen kann, auf andere Weise geschieht.“¹²⁰⁸

Für den Pädagogen ergibt sich daraus *ein Weniger an Verantwortung den Menschen* gegenüber. Er ist nicht letztverantwortlich und kann zudem darauf vertrauen, dass die Taufgnade als „übernatürliche Ausrüstung“¹²⁰⁹ „das *natürliche Streben zu Gott* hin“¹²¹⁰, das sich, wie bereits erwähnt, in „in *jedem* Menschenherzen als ein Sehnen nach Glück, als Verlangen nach Reinheit und Güte, auch wo keinerlei Gotteserkenntnis vorliegt“¹²¹¹, regt, stärkt.

Es ergibt sich aber auch *ein Mehr an Verantwortung – Gott gegenüber*. Damit die Schüler für den „Kampf der Geister“ in einer säkularen Welt gerüstet sind, muss der Pädagoge gut vorbereitet sein,

¹²⁰⁰ Stein, AMP, S. 160.

¹²⁰¹ Stein, Beruf, S. 57.

¹²⁰² Stein, Beruf, S. 57.

¹²⁰³ Stein, Idee, S. 47

¹²⁰⁴ Stein, Jugendbildung, S. 71.

¹²⁰⁵ Stein, Jugendbildung, S. 72.

¹²⁰⁶ Stein, Jugendbildung, S. 72.

¹²⁰⁷ Stein, Die theoretischen Grundlagen, S. 33.

¹²⁰⁸ Stein, AMP, S. 16.

¹²⁰⁹ Stein, Mitwirkung, S. 52.

¹²¹⁰ Stein, Mitwirkung, S. 52.

¹²¹¹ Stein, Mitwirkung, S. 52.

„einmal um den Stoff [...] kritisch durchzudenken und zu behandeln, sodann um Fragen, die unvermutet an uns herantreten, sachlich einwandfrei und überzeugend erörtern zu können. So sollen den Kindern allmählich die geistigen Organe erwachsen, damit sie selbst mit dem fertigwerden können, was an sie herantritt, wenn sie auf sich gestellt sind.“¹²¹²

Doch die Schüler „brauchen nicht bloß das, was wir *haben*, sondern das, was wir *sind*.“¹²¹³ Für die Lehrkraft, auch für die, die nicht Religion unterrichtet, hält Stein eine

„gründliche, dogmatische Durchbildung notwendig, d. h. man muß nicht nur die Glaubenswahrheiten gedächtnismäßig parat haben, sondern sie müssen in ihrem organischen Zusammenhang und in ihrer Bedeutung innerlich erfaßt und wiederum innere Form des Geistes sein: d. h. ihm so zu eigen, daß er sich jederzeit auf die besonderen Anforderungen des Augenblicks einstellen kann.“¹²¹⁴

Nur der Pädagoge, der selbst fest im Glauben steht, wird nach Stein das umfassendste und höchste Bildungsziel – „alter Christus“ – erreichen können:

„Um *wahre* Menschen erziehen zu können, muß er *selbst* ein *wahrer Mensch* sein. Es wird ihm umso eher gelingen, seine Kinder zu Nachbildern Christi zu gestalten, je mehr er sich *selbst* zum Nachbild Christi gestaltet hat.“¹²¹⁵

Das Vorbild des „vollkommensten aller Geschöpfe“¹²¹⁶, Jesus, ist „eine zuverlässige Grundlage für die Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit.“¹²¹⁷ Dem Ziel „alter Christus“ gemäße „Bildungsmittel“ sind, neben dem bereits angesprochenen Vorbild Christi, zum einen der „fortlebende Christus, der im Sakrament der Liebe in die Seele selbst eingeht und sie nun wiederum von innen heraus formt“¹²¹⁸,

und zum anderen die Vorbilder, von denen die Kirchengeschichte erzählt¹²¹⁹ und die kirchliche Liturgie.¹²²⁰ Formende Wirkung kommt

¹²¹² Stein, *Mitwirkung*, S. 59. Vgl. auch: Stein, *Kampf*, S. 119.

¹²¹³ Stein, *Notzeit*, S. 132.

¹²¹⁴ Stein, *Mitwirkung*, S. 56.

¹²¹⁵ Stein, *Wahrheit*, S. 6. Für seinen Glauben selbst trägt der Mensch aber keine Verantwortung. (Stein, *PK*, S. 43) Vgl. auch: Stein, *AMP*, S. 165/166.

¹²¹⁶ Stein, *Idee*, S. 49.

¹²¹⁷ Stein, *AMP*, S. 17.

¹²¹⁸ Stein, *Mitwirkung*, S. 53. Vgl. auch: Stein, *AMP*, S. 163 : „Das eucharistische Geschehen [ist] der wesentlichste pädagogische Akt [...]: Zusammenwirken Gottes und des Menschen, dessen Ergebnis die Gewinnung des ewigen Lebens ist.“

¹²¹⁹ Vgl.: Stein, *Mitwirkung*, S. 58.

zudem den festen Glaubensritualen,¹²²¹ besonders dem Gebet¹²²² und der Eucharistie,¹²²³ zu.

Bildung durch Menschen hingegen wird nach Stein immer unvollkommen sein und an Grenzen stoßen:

„Grenzen seiner Tätigkeit, deren sich jeder Erzieher bewußt sein muß, sind einmal die *Natur* des Zöglings, aus der nicht alles und jedes ‚gemacht‘ werden kann, seine *Freiheit*, die sich der Erziehung widersetzen und ihr Bemühen vereiteln kann, schließlich die *eigene Unzulänglichkeit*: die Beschränktheit der Erkenntnis, die sich z.B. über die *Natur* des Zöglings, auch bei bestem Willen, nicht restlos Aufschluß verschaffen kann (Dabei ist besonders daran zu denken, daß die *Individualität* etwas Geheimnisvolles ist, und ferner, daß mit jeder *Generation* etwas Neues aufbricht, was der älteren nicht restlos faßbar ist.) Das alles mahnt daran, daß der eigentliche Erzieher Gott ist, der allein jeden einzelnen Menschen bis ins Innerste kennt, der allein das Ziel jedes einzelnen zweifellos vor Augen hat und weiß, welche Mittel dazu dienen, ihn ans Ziel zu führen. Menschliche Erzieher sind nur Werkzeuge in der Hand Gottes.“¹²²⁴

Letztlich aber kann der Mensch – so Stein – darauf vertrauen, dass Gott „allein weiß, was aus uns werden soll, und allein die Macht hat, uns diesem Ziel zuzuführen – vorausgesetzt, daß wir guten Willens sind.“¹²²⁵ Da der Wille Sache unserer Freiheit ist, ist es auch Sache der persönlichen Freiheit, ob sich der Mensch führen lassen will – die „Macht“ Gottes findet ihre Grenze an der Freiheit der Person.¹²²⁶

¹²²⁰ Vgl.: Stein, *Mitwirkung*, S. 59 ff.

¹²²¹ Vgl.: Stein, *Mitwirkung*, S. 52/54.

¹²²² Vgl.: Stein, *Mitwirkung*, S. 60.

¹²²³ Stein verwendet den Begriff „eucharistisches Leben“. Darunter versteht sie ein Leben, das aus dem Bewusstsein des Opfertodes Christi heraus gestaltet ist, die Nähe zu ihm in der Eucharistie sucht und findet und daraus Kraft für den Alltag schöpft. (Vgl.: Stein, *Eucharistische Erziehung*, S. 64/65 u. S. 67/68).

¹²²⁴ Stein, *AMP*, S. 14.

¹²²⁵ Stein, *Idee*, S. 49.

¹²²⁶ Vgl.: Stein, *AMP*, S. 160/161.

6. Abschließende Überlegungen

6.1 Die Bildungsidee Edith Steins – ein Beitrag zur Reflexion pädagogischer Ideen?

Zwei Gedankenstränge sind es, die die Bildungsidee Steins bilden: Die *philosophische Anthropologie*, deren Basis die Phänomenologie bildet, und die *theologische Anthropologie*, für die der Glaube sowohl normative Orientierung als auch Erkenntnismöglichkeit für die Fragen ist, die nach Stein philosophisch nicht beantwortbar sind.

Zwar sind sowohl vor phänomenologischem wie vor christlichem Erkenntnishintergrund Freiheit und Verantwortung die leitenden Gedanken ihrer Bildungsidee, die die Person in ihrer Einheit von Leib und Seele individuell, frei, bewusst und entwicklungsfähig definiert und die daraus die Möglichkeiten der Bildung umfasst. Dennoch sind beide Gedankenstränge zu erwägen, wenn nun die Frage gestellt wird, ob, bzw. in wie weit Steins Bildungsidee einen Beitrag zur Reflexion der pädagogischen Theorie leisten kann.

6.1.1 Theologische Anthropologie – ein Beitrag zur Reflexion pädagogischer Ideen im 21. Jahrhundert nach Christus?

Nach Stein *benötigt die philosophische Anthropologie die Ergänzung durch die theologische Anthropologie.*¹²²⁷

„Eine allgemeine Seinslehre darf sich nicht auf das geschaffene Sein beschränken, sondern muß den Unterschied von geschaffenenem und ungeschaffenenem Sein und das Verhältnis beider berücksichtigen. So wäre auch eine Anthropologie unvollständig und als *Grundlage der Pädagogik nicht zureichend, die das Verhältnis des Menschen zu Gott nicht in Betracht zöge.*“¹²²⁸

Diese Aussage von Stein scheint eindeutig und könnte, gerade in Verbindung mit den obigen Ausführungen zur Bedeutung des Glaubens in der Bildungsidee Steins, geeignet sein, die Diskussion um die genannte Frage aus ihrer Sicht sofort zu beenden. Allerdings weist die folgende

¹²²⁷ Vgl.: Stein, AMP, S. 26: „Aus Philosophie und Theologie ist das Gebäude der christlichen Metaphysik errichtet, die ein Gesamtbild der realen Welt entwirft.“

¹²²⁸ Stein, AMP, S. 26. (Hervorhebung: C.H.)

Aussage Steins darauf hin, dass der Bezug auf Gott für sie nicht im dogmatischen Sinn, sondern als Resultat religionsphilosophischer Überlegungen zu sehen ist:

„Zur Eigentümlichkeit des Seienden, mit dem wir es zu tun hatten, gehört es, daß es ein Endliches ist. Zu allem Endlichen gehört es, daß es nicht aus sich allein begriffen werden kann, daß es auf ein erstes Seiendes zurückweist, das ein Unendliches sein muß oder richtiger: *das* Unendliche, weil das Unendliche nur Eines sein kann. Wir nennen dieses erste, unendlich Seiende Gott, weil seine Attribute unserer Gottesidee entsprechen. So ist es als ontologische Einsicht auszusprechen, daß das menschliche Sein wie alles Endliche auf Gott zurückweist und ohne Beziehung zum göttlichen Sein unbegreiflich wäre: sowohl *daß* es ist (seine Existenz), als daß es *das* ist, was es ist.“¹²²⁹

Tatsächlich sind die meisten Werke Steins eher von religionsphilosophischem als von theologischem Charakter geprägt.¹²³⁰ In ihren Vorträgen ist das zum Teil anders: Hier äußert sie sich zu Glaubensfragen nicht im Sinne philosophischer Reflexion, sondern im Sinn von persönlichen Glaubensaussagen, so z.B. in „Eucharistische Erziehung“:

„Aber die vollkommene Weihe an das göttliche Herz ist doch erst dann erreicht, wenn wir in ihm unsere Heimat haben, unseren täglichen Aufenthalt und den Mittelpunkt unseres Lebens haben, wenn sein Leben unser Leben geworden ist.“¹²³¹

Allerdings ist zu bedenken, dass sie diesen Vortrag eben im Rahmen einer kirchlichen Veranstaltung hielt, wo sie sich unter Gleichgesinnten wähen konnte. Grundsätzlich ist ihre Haltung im Bereich des Glaubens von Toleranz geprägt: Sie kann von der Gültigkeit des Glaubens ausgehen, ohne den Nicht-Glauben entwerten zu müssen. Somit ist es möglich, von Stein eine Brücke in die plurale Welt des 21. Jahrhunderts zu schlagen.

Bereits in ihrer Zeit als Atheistin geht Stein davon aus, dass es Werte gibt – so schreibt sie in ihrer Dissertation von einer „Rangordnung der Werte“¹²³². 1932, also nur ein Jahr vor ihrem Eintritt in den Orden und zehn Jahre nach ihrer Taufe, erklärt sie eine „allen wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Wertelehre [...] [zum] Desiderat“.¹²³³ Da nach

¹²²⁹ Stein, AMP, S. 159.

¹²³⁰ Vgl.: Beckmann/Gerl-Falkovitz, Einführung, in: Beckmann, 2003a, S. 44.

¹²³¹ Stein, Eucharistische Erziehung, S. 66.

¹²³² Stein, PE, S. 113. Sie verweist hier in einer Fußnote auf Scheler, Der Formalismus in der Ethik.

¹²³³ Stein, Besprechung Hildebrand. Stein erwähnt in diesem Zusammenhang sowohl Schelers „Lebenswerk“ als auch Siegfried Behns „Philosophie der Werte als Grundwis-

ihrem Verständnis Aussagen der Bibel nicht nur Glaubenswahrheiten, sondern auch Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis sind, würde diese Wertelehre zunächst im christlichen Glauben fundiert sein. Glaube ist aber für Stein – neben seiner für sie existentiellen Bedeutung – vor allem eine Erkenntnismöglichkeit; Mensch-Sein als solches ist für sie nicht vom Glauben abhängig. Außerdem geht Stein nicht davon aus, dass jeder Mensch an Gott glauben muss. In ihrer Dissertation schreibt sie, dass es auch möglich ist, einen glaubenden Menschen philosophisch zu verstehen, auch wenn für einen selbst das Wesen des religiösen Menschen „immer unerfüllt bleiben wird.“¹²³⁴ Die heutige Interpretation des Satzes „extra ecclesiam nulla salus“, wonach „eine unverschuldete Nichtzugehörigkeit zur Kirche dem Heil des Einzelnen nicht im Wege steht, wenn er nur gewillt ist, nach dem ihm durch sein Gewissen bekannten Gebot Gottes zu leben“¹²³⁵, kommt Steins Perspektive nahe. Dies ergibt sich zum einen aus ihrer Haltung dem Judentum gegenüber, wird von ihr aber auch explizit formuliert:

„Es hat mir immer sehr fern gelegen zu denken, daß Gottes Barmherzigkeit sich an die Grenzen der sichtbaren Kirche binde. Gott ist die Wahrheit. Wer die Wahrheit sucht, sucht Gott, ob es ihm klar ist oder nicht.“¹²³⁶

Auch wenn sie die Ansicht vertritt, dass gerade aus katholischer Sicht „rein natürliche Erkenntnisarbeit“¹²³⁷ zwar legitim sei, aber „der Glaubenswahrheit als Maßstab und Ergänzung“¹²³⁸ bedarf, greift sie letztlich auch hier auf einen *katholischen* – nicht im Sinne der Zugehörigkeit zur katholischen Kirche, sondern in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes –, und damit ihrer Auffassung nach allgemein gültigen Maßstab zurück, wenn sie, wie bereits erwähnt, die Auffassung vertritt, dass „in *jedem* Menschenherzen [...] ein Sehnen nach Glück, [...] [ein] Verlangen nach Reinheit und Güte, auch wo keinerlei Gotteserkenntnis vorliegt“¹²³⁹, vorhanden ist.

senschaft der pädagogischen Zieltheorie“, die aber beide keine letzte philosophische Klärung leisten würden.

¹²³⁴ Stein, PE, S. 129.

¹²³⁵ lexikon.meyers.de/meyers/Extra_ecclesiam_nulla_salus; letzter Zugriff: 29.2.2008.

¹²³⁶ Stein, SBB II, Brief 542 vom 23.3.1938.

¹²³⁷ Stein, Jugendbildung, S. 72.

¹²³⁸ Stein, Jugendbildung, S. 72.

¹²³⁹ Stein, Mitwirkung, S. 52.

Diesen Maßstab benötigt jeder Mensch aufgrund seiner Freiheit, „sein aktuelles Leben und dadurch sein dauerndes Sein frei zu gestalten“.¹²⁴⁰ Das Gewissen, das dem Menschen sagt, was seine Pflicht ist,¹²⁴¹ ist nur bedingt ein Maßstab, da es nach Stein zwar in der konkreten Situation Handlungen beurteilen, aber keine „Richtschnur für unser gesamtes Verhalten“¹²⁴² geben kann. Dagegen kann man die „Richtschnur für die Selbstgestaltung“¹²⁴³ durch ein konkretes menschliches Vorbild oder auch durch „eine abstrakte *Idee des Menschentums* [...], die wir uns selbst erarbeiten oder die durch menschliche oder göttliche Lehrautorität vor uns hingestellt wird“¹²⁴⁴, gewinnen.

Mit einer „abstrakten Idee des Menschentums“ ist noch kein Wertmaßstab verbindlich festgelegt. Dennoch macht gerade dieser Gedanke deutlich, dass einerseits einer rein phänomenologischen Pädagogik nach Stein der Wertmaßstab als entscheidendes Kriterium fehlt und dass andererseits die Möglichkeit der Öffnung der Bildungsidee Steins für eine Welt pluraler Geisteshaltungen zu bestehen scheint.

Zu diskutieren wäre aber doch die Frage, ob nicht letztlich das christliche Menschenbild Steins in kolonialistischer Weise von der „abstrakten Idee des Menschentums“ Besitz ergreifen würde.

6.1.2 Phänomenologie – ein Beitrag zur Reflexion pädagogischer Ideen im Zeitalter der Naturwissenschaften?

Welche Konsequenzen eine rein phänomenologische Betrachtung hat, ist an Steins „Untersuchung über den Staat“ abzulesen. Mit der positivistischen Staatslehre, die sie hier vertritt, wird ein Staat denkbar, in dem „das vom Staat gesetzte positive Recht vom reinen Recht abweicht, ‚ungerecht‘ ist, [...] [was] im konkreten Fall durch den Sinn des Staates gefordert sein“¹²⁴⁵ kann. Wie gezeigt ist in Steins pädagogischen Gedanken eine Norm unabdingbar, reine Phänomenologie ist hier unzureichend. Dennoch ist die Phänomenologie ein wesentlicher Beitrag zu

¹²⁴⁰ Stein, AMP, S. 91.

¹²⁴¹ Vgl.: Stein, AMP, S. 157.

¹²⁴² Vgl.: Stein, AMP, S. 91.

¹²⁴³ Stein, AMP, S. 92.

¹²⁴⁴ Stein, AMP, S. 92.

¹²⁴⁵ Stein, US, S. 110.

Steins Bildungsidee – worin der Beitrag für die Gegenwart bestehen kann, wird nun verfolgt.

Ob Phänomenologie – die, wie oben ausgeführt wurde, gerade in ihrem Anspruch, Grundlage jeder Wissenschaft zu sein, ihre Existenzberechtigung sieht – auch eine Möglichkeit sein könnte, die Pädagogik zu fundieren, wird bereits zur Zeit Steins diskutiert – zu einer Zeit, in der zum einen den empirischen Wissenschaften wachsende Bedeutung zukommt und zum anderen die Stellung der Pädagogik als Wissenschaft ungeklärt ist.

6.1.2.1 Historische Stellung der Pädagogik als Wissenschaft

Die grundsätzliche Problematik der ungesicherten Stellung der Pädagogik als Wissenschaft zu Anfang des 20. Jahrhunderts beschreibt Litt, wenn er 1921 beklagt,

„daß jeder, der über Pädagogik schreiben will, zunächst einmal mit der Darlegung und Rechtfertigung seines eigenen methodischen Standpunkts anheben muß und auch weiterhin nicht mehr leisten kann, als daß er das Arbeitsfeld in der ihm angemessen dünkenden Weise absteckt und über die Richtung der Lösungen, die ihm denkbar erscheinen, einiges andeutet; hingegen heißt es jedem Anspruch auf systematische Vollständigkeit und inhaltliche Abrundung von vorne herein entsagen. [...] Wie unsicher die Lage auf dem Gebiet der Theorie ist, lehrt nicht zum wenigsten die Tatsache, daß von manchen Seiten nicht etwa nur das Vorhandensein, sondern geradezu die Möglichkeit einer pädagogischen Wissenschaft bestritten wird: ja, man kann es nicht selten erleben, daß eben diejenigen, die in Wort und Schrift umfängliche Gedankenreihen pädagogischen Inhalts zu entwickeln geschäftig sind, in eben diesen Zusammenhang die These einreihen, daß niemals die Pädagogik auf eine wissenschaftliche Theorie begründet werden könne.“¹²⁴⁶

Die Frage nach der eigenen Begründung ist virulent – auch in den folgenden Jahren und Jahrzehnten. 1965 wird Strasser feststellen, dass allein die Tatsache, dass an den meisten Universitäten „de facto so etwas wie ‚Erziehungswissenschaft‘, ‚Pädagogik‘, ‚Education‘, ‚Opvoedkunde‘ doziert wird“¹²⁴⁷, noch kein Beleg für eine gesicherte Position als wissenschaftliche Disziplin sei, und auch noch 1989 wird Meinberg

¹²⁴⁶ Litt, Theodor, Pädagogik, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.), Systematische Philosophie von: W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich. Berlin, ³1921 (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VI), S. 276/277.

¹²⁴⁷ Strasser, Stephan, Erziehungswissenschaft – Erziehungsweisheit, München ³1965, S. 11.

davon sprechen, dass die „wissenschaftliche Legitimationsproblematik ein Dauerthema“¹²⁴⁸ der Pädagogik sei.

So stellt sich in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg „die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik“¹²⁴⁹, in einer Zeit, die gleichzeitig von einem „ungeheuren pädagogischen Enthusiasmus“¹²⁵⁰ geprägt war:

„Nach dem Zusammenbruch einer hohl gewordenen Welt hoffte man durch eine neue Erziehung den Menschen schaffen zu können, der zum Träger einer neuen Lebensordnung werden könnte. Es war ein gewaltiger Glaube an die guten Kräfte im Menschen, die durch die Erziehung wieder freigelegt werden sollten. Neue pädagogische Lehren traten in Fülle hervor und beflügelten die Praxis.“¹²⁵¹

Die Pädagogik steht somit vor zwei Aufgaben: *Ihre eigene Etablierung und Fundierung als Wissenschaft und gleichzeitig die Bereitstellung von Handlungswissen.*

6.1.2.2 Phänomenologie und Pädagogik

In dieser Situation bietet sich die „*Programmatik einer deskriptiven, phänomenologisch gegründeten Regionalontologie bzw. Gegenstandslehre der Pädagogik*“¹²⁵² als Fundierungsmöglichkeit der „zwar noch jungen, aber eigenständigen Disziplin“¹²⁵³ an. Konkrete Erwartungen an die Phänomenologie richtet z.B. Litt in seiner Schrift „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal“ (1925). Litt gesteht, so Lippitz, der Phänomenologie innerhalb der Philosophie seiner Zeit „einen unstreitigen ersten Platz“¹²⁵⁴ zu, wobei die Fruchtbarkeit der Gedanken Litts nicht auf dessen Zeit begrenzt sei:

„Daß er zudem das auch in der Phänomenologie steckende Motiv einer methodisch-erkenntniskritischen Umorientierung im Gegenstands- und Selbstverständnis der Geisteswissenschaften gegenüber dominierenden naturwissenschaftlichen Erkenntnismethoden

¹²⁴⁸ Meinberg, Eckhard, Zur Diskussion: die Phänomenologische Pädagogik, in: Forum Pädagogik, Baltmannsweiler 1989, S. 140.

¹²⁴⁹ Strasser, 1965, S. 15.

¹²⁵⁰ Bollnow, 1994, S. 82.

¹²⁵¹ Bollnow, 1994, S. 82.

¹²⁵² Lippitz, 2003, S. 27.

¹²⁵³ Lippitz, 2003, S. 27.

¹²⁵⁴ Lippitz, 2003, S. 107. Litt zählt, nach Lippitz, zu den Vertretern und Mitbegründern dialektischen Denkens in der Pädagogik und gilt als von der Phänomenologie beeinflusst. (Lippitz, 2003, S. 108).

aufnahm und z.T. mit phänomenologischen Mitteln für eine kulturphilosophische (moderner ausgedrückt: für eine sozialwissenschaftliche) Grundlegung der Geisteswissenschaften, u.a. der Pädagogik versuchte, zeigt die Modernität seines damaligen Denkens. Denn bis heute ist die Diskussion über eine eigenständige qualitative Forschungsmethode und einen kategorial anderen, d.h. nicht naturwissenschaftlich orientierten Gegenstandsbegriff für die Sozialwissenschaften nicht abgeklungen.¹²⁵⁵

Konkret bedeutet eine phänomenologische Herangehensweise für die Pädagogik, dass die „Eigenständigkeit der Erfahrungs-, Kommunikations- und Handlungsweisen von Lernenden“¹²⁵⁶ ebenso wie die Kontextgebundenheit¹²⁵⁷ jeder pädagogischen Handlung wahrgenommen und bedacht wird.

Die gemachten Wahrnehmungen stehen für den Wissenschaftler nicht nur objektiv in einem Gesamtzusammenhang, sondern müssen in diesem gewichtet werden – so Rombach.¹²⁵⁸ Die Gewichtung setzt bereits normative Grundentscheidungen voraus; damit ist die methodologische Entscheidung für die Phänomenologie gleichzeitig auch eine pädagogische Entscheidung, denn sie stellt die Frage, was denn der Mensch ist bzw. sein soll. Auf diesen Aspekt – den Stein letztlich mit der Verortung im katholischen Glauben klärt – macht Danner aufmerksam, denn Phänomenologie, die zwar im Ursprung deskriptiv ist, ist auf die Präskription angewiesen, wenn es sich um pädagogische Reflexion handelt.¹²⁵⁹

„Die Frage, wer der Mensch, wer das Kind, was Erziehung sei, ist nicht rein beschreibend zu erhellen. Würde sich insbesondere Pädagogik mit der puren Deskription begnügen, wäre sie unnötig. Pädagogisch zu reflektieren, bedeutet immer auch den Anspruch, eine *Aufgabe* zu postulieren. Wer sich auf pädagogische Reflexion einläßt, muß – ob er will

¹²⁵⁵ Lippitz, 2003, S. 108.

¹²⁵⁶ Meyer-Drawe weist bei ihren Überlegungen zum Primat des Pädagogischen Bezugs (Herman Nohl) darauf hin, dass die Gefahr besteht „daß die Eigenständigkeit der Erfahrungs-, Kommunikations- und Handlungsweisen übersprungen wird zugunsten von Wissensweisen von Lehrenden, die deshalb einen selbstverständlichen Vorrang haben, weil sie als Ergebnisse bestimmter Weisen des Umgangs ignoriert werden.“ (Meyer-Drawe, Käte, Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe Käte (Hrsg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Königstein /Ts. 1984, S. 63/64 (Meyer-Drawe, 1984a).

¹²⁵⁷ Vgl.: Meyer-Drawe, 1984a, S. 64.

¹²⁵⁸ Vgl.: Rombach, 1979, S. 141

¹²⁵⁹ Vgl.: Danner, Helmut, Ermutigung – ein Prinzip pädagogischen Handelns, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe Käte (Hrsg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Königstein /Ts., 1984, S. 75 – 100, bes. S. 76. (Danner, 1984a)

oder nicht – angeben, wer nach seinem *Selbstverständnis* der Mensch und was die Erziehung sein *soll*.¹²⁶⁰

Eine Aussage, die sich auch nahtlos in den Duktus der Gedanken Steins einfügen ließe. Nach Lippitz konnte jedoch kein systembildender Entwurf einer „phänomenologischen Pädagogik“ gelingen, weil seiner Ansicht nach das Phänomenologieverständnis auf Phänomenologie als Methode verkürzt war. Welche Spuren phänomenologisches Denken in der Pädagogik dennoch hinterließ, wird im Folgenden dargestellt.

6.1.2.3 Rezeption der Phänomenologie in der Pädagogik

Ersten Einfluss zeigt phänomenologisches Denken auf die Pädagogik vom Beginn des 20. Jahrhunderts an bis zum zweiten Weltkrieg und dann in der „anthropologischen Wende der Pädagogik in den fünfziger und sechziger Jahren“¹²⁶¹ des 20. Jahrhunderts. Eine dritte Rezeptionsphase markiert die „sozialwissenschaftliche Wende seit den siebziger Jahren“¹²⁶² des 20. Jahrhunderts, daran schließt sich die vierte Phase, „die vernunftkritische Phase bestimmter erziehungswissenschaftlicher Forschungen und Theoriediskussionen in den neunziger Jahren“,¹²⁶³ ebenfalls des 20. Jahrhunderts, an.

Viele der Entwicklungen, die in der phänomenologischen Pädagogik Bedeutung gewannen, sind bereits bei Stein erkennbar, was nicht verwundert, stammen sie doch letztlich alle von einem gemeinsamen „geistigen Vater“ – eben Husserl – ab, wenngleich die „phänomenologische Pädagogik bis heute nicht den ‚ganzen‘ *Husserl*, sondern torsohaft kritisch rezipiert hat.“¹²⁶⁴ Im Folgenden soll aus der vielgestaltigen Menge der Vertreter phänomenologischer Pädagogik¹²⁶⁵ auf einzelne Vertreter der phänomenologischen Bewegung, soweit sie Steins Ideen akzentuieren, bzw. entscheidende Weiterentwicklungen mit ihnen verbunden sind, eingegangen werden.

¹²⁶⁰ Danner, 1984a, S. 76.

¹²⁶¹ Lippitz, 1993, S. 24.

¹²⁶² Lippitz, 2003, S. 27.

¹²⁶³ Lippitz, 2003, S. 27.

¹²⁶⁴ Meinberg, 1989, S. 142.

¹²⁶⁵ Vgl.: Meinberg, 1989, S. 141.

Phänomenologie – Basis für wissenschaftliche Pädagogik als eigenständige Disziplin?

Das Versprechen der Phänomenologie, Grundlage jeder Wissenschaft sein zu können, fällt in der noch jungen Disziplin der Pädagogik zunächst auf fruchtbaren Boden. Hönigswald, z.B., bei dem Stein in Breslau verschiedene Vorlesungen und Übungen zur Logik, Philosophie und Psychologie besucht¹²⁶⁶ und von der er für seinen Scharfsinn bewundert wird,¹²⁶⁷ hegt, obwohl er nach Stein von Anfang an der Phänomenologie eher kritisch gegenübersteht und ihrer Ansicht nach im Laufe der Auseinandersetzung mit der Phänomenologie eine „scharfe Gegnerschaft“¹²⁶⁸ entwickelt, große Erwartungen an die Phänomenologie:

„Mannigfaltige und wertvolle Aufschlüsse über das innere Gefüge wichtiger pädagogischer Konstanten dürfen in der Tat von einer folgerichtig vertieften phänomenologischen Forschung erwartet werden. Was die Gegenstände, Logik und Wahrhaftigkeit, Interessen oder sittliche Wertungen bzw. Werthaltungen in der Einheit ihrer Wesensbeschaffenheiten, d.h. unabhängig von dem empirischen Aspekt ihrer mannigfaltigen Gestaltung in der Erfahrung sein mögen, das betrifft Fragen, deren Reichtum an entscheidenden Motiven kaum zu verkennen ist. Unter neuen Gesichtspunkten bewährt sich eben auch hier wieder der notwendige Wechselbezug philosophischer und pädagogischer Fragestellungen.“¹²⁶⁹

Dass diese Wesenserkenntnis vorurteilsfrei möglich ist, davon geht Stein aus; gerade dieser Aspekt ist es, weswegen Reyer der Phänomenologie besondere Bedeutung zumisst. Er hat dabei auch den Praxisbezug im Blick und erwartet sich von der Phänomenologie – vergleichbar wie Stein – Auswirkungen auf Unterricht und Erziehung, die man mit heutigen Worten als „ganzheitliches Lernen“ bezeichnen könnte und die Unterricht über den Könnens- und Wissensaspekt hinaus als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung sehen.¹²⁷⁰

¹²⁶⁶ Vgl.: Stein, LJF, S. 144, Anm. 3.

¹²⁶⁷ Vgl.: Stein, LJF, S. 171, vgl. auch: Stein, LJF, S. 141.

¹²⁶⁸ Stein, LJF, S. 171. Hönigswald will nach eigener Aussage die Philosophie als „philosophisches Fach allein“ (Hönigswald, Richard, Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts, München 2., umgearb. Aufl. 1927, S. 220) gelten lassen; seine starke Gewichtung der Psychologie innerhalb der Pädagogik weicht allerdings deutlich von Steins Sichtweise ab. (Vgl.: a.a.O., S. 207-219).

¹²⁶⁹ Hönigswald, 2., umgearb. Aufl., 1927, S. 200.

¹²⁷⁰ Vgl.: Lippitz, 1993, S. 26/27. Reyer veröffentlichte 1921 „Die phänomenologische Forschung und ihre Bedeutung für die Pädagogik“.

Sowohl Fischer, als auch Reyer und Hönigswald erkennen nach Lippitz die Phänomenologie als Grundlagenwissenschaft der Pädagogik an, denn die Phänomenologie ist

„kein einfaches Instrument, sondern ganz im Husserlschen Sinne einer Korrelation von Denkakten und ihnen entsprechenden Gegenständen konstituiert die Denk- und Forschungsmethode der Beschreibung ein materiales Apriori, einen ‚Boden‘ von Wesenstat-sachen der Erziehung vor jeder empirischen Tatsachenforschung. M.a.W., phänomenologische Beschreibung legt das regionalontologische Fundament der wissenschaftlichen Pädagogik“.¹²⁷¹

Ein Fundament, zu dem Steins phänomenologisch erarbeitete philoso-phische Anthropologie Maßgebliches beitragen könnte. Allerdings kann die phänomenologische Pädagogik nach Lippitz im Unterschied zu den ohne grundlagentheoretisch operierenden lebensweltlich ausgerichteten Forschungen weder dauerhaften Einfluss gewinnen¹²⁷² noch kann zu-nächst ein „phänomenologischer Begriff pädagogischer Wirklichkeit“ entwickelt werden.¹²⁷³

Einflüsse der Phänomenologie auf die Pädagogik bis zur Ge-genwart¹²⁷⁴

Nachdem jedoch die Grenzen behavioristischer Modelle¹²⁷⁵ offenkun-dig geworden sind, gewinnen in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts anthropologische Strömungen wieder verstärkt Auf-merksamkeit in der Pädagogik. Dies bedeutet Auftrieb für die phäno-menologisch ausgerichteten Erziehungswissenschaftler, sowohl in den Forschungsmethoden als auch in der Wissenschaftstheorie.

Vor allem die Reflexion über die *Tatsache des Seins* für die Frage nach dem Menschen – von der auch Stein ausgeht – bringt der Pädagogik die Einsicht, dass „die Frage nach dem Menschen niemals unter Absehung

¹²⁷¹ Lippitz, 1993, S. 29.

¹²⁷² Vgl.: Lippitz, 2003, S. 29.

¹²⁷³ Vgl.: Lippitz, 1984b, S. 106/107.

¹²⁷⁴ Vgl. dazu ausführlich: Lippitz, 1984a, S. 207-299.

¹²⁷⁵ Vgl.: Loch, Werner: Das Werden des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik, in: *Bildung und Erziehung* 37, 1984, Heft 2, S. 120. Vgl. auch die Quellenedition von Wulf und Zirfas: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth 1994, (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo).

seiner Faktizität zu beantworten ist, [...] [wodurch] eine Offenheit des Fragens und Forschens zustande[kommt], die bis in die heutige Zeit hinein produktiv ist.“¹²⁷⁶ Für die Philosophie der Leiblichkeit von Merleau-Ponty ist, wie bei Stein,¹²⁷⁷ die leibliche Verfasstheit des Subjekts „für sein *Zur-Welt-sein* (*être-au-monde*) notwendig und konstitutiv“,¹²⁷⁸ allerdings tritt bei ihm im Vergleich zu Stein die Bedeutung des Bewusstseins hinter der der Leiblichkeit zurück.¹²⁷⁹ Meyer-Drawe greift auf die Philosophie der Leiblichkeit nach Merleau-Ponty zurück, um diese für „pädagogische Reflexionen der konkreten kommunikativen Praxis zu erschließen.“¹²⁸⁰ Die Dialektik, die das Sein des Menschen auch bei Stein prägt, wird von Meyer-Drawe explizit formuliert:

„Indem wir leiblich existieren, sind wir weder nur Ausgedehntes noch nur Bewußtsein, weder nur Inneres noch nur Äußeres, weder nur Vergangenheit noch nur Zukünftiges, weder nur Individuelles noch nur Kollektives, weder nur notwendig noch nur kontingent, weder nur natürlich noch nur geschichtlich, weder nur objektiv-dinglich noch nur subjektiv-geistig, weder nur aktiv noch nur passiv.“¹²⁸¹

Die Bedeutung, die Stein den „Sachen“ für den Gewinn von Erkenntnis zumisst,¹²⁸² wird von Ballauf und Schaller konsequent weitergedacht und bringt eine „bis in die Unterrichtsdidaktik ausgreifende Neubestimmung eines nicht-subjektzentrierten Lern- und Erfahrungsbegriffs. Der Anspruch der Sache soll vor dem eigenmächtigen subjektiv-konstruktiven Zugriff durch den Lernenden bewahrt werden. Dieser müsse sich ihr vielmehr in der nicht-subjektivistischen Haltung des verneh-

¹²⁷⁶ Lippitz, 1993, S. 31/32.

¹²⁷⁷ Vgl.: S. 125: Der Leib.

¹²⁷⁸ Thomas, Philipp, *Selbst-Natur-Sein. Leibphänomenologie als Naturphilosophie*, Berlin 1996. (Lynkeus, Studien zur Neuen Phänomenologie), S. 101.

¹²⁷⁹ Vgl.: Thomas, 1996, S. 102.

¹²⁸⁰ Meyer-Drawe, Käte, *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München, 1984. (Grathoff, Richard/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.), *Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt*, Bd. 7) (Meyer-Drawe, 1984c), S. 11. Vgl. auch: Meyer-Drawe, Käte, *Die Beziehungen zum Anderen beim Kind. Merleau-Pontys Konzeption kindlicher Sozialität*, in: *Bildung und Erziehung* 73, 1984, Heft 2, S. 157-168 (Meyer-Drawe, 1984b), S. 158.

¹²⁸¹ Meyer-Drawe, 1984c, S. 31.

¹²⁸² Vgl.: 5.3: Konkretisierung: Bildung als aktiver, zielgerichteter Prozess in Freiheit und Verantwortung.

menden Denkens öffnen. Das pädagogische Verhältnis wird dialogisch, nicht autoritativ und erwachsenenzentriert konzipiert.¹²⁸³

Langeveld, der Husserl distanziert gegenüber steht¹²⁸⁴ und dessen auf Gott bezogenes Menschenbild mit Stein ebenso übereinstimmt wie seine Vorstellung von Freiheit und Verantwortung,¹²⁸⁵ gilt als „einer der Wegbereiter der ‚anthropologischen Wende‘ der Pädagogik“.¹²⁸⁶ Mit seiner „Anthropologie des Kindes“¹²⁸⁷ füllt er eine oben bereits angesprochene Lücke in der pädagogischen Idee Steins. Er fordert, das Kindsein als solches wahrzunehmen:

„Das Kind war ein zu überwindendes Stadium – es sollte so schnell wie möglich aufhören dumm zu sein; es war ein liebliches Wesen; es war ein zukünftiger Bürger und deshalb ein Mittel zum politischen Zwecke und dergleichen mehr. Was aber war es nun selbst?“¹²⁸⁸

Eine Frage, auf die auch Stein keine Antwort gibt, die sich Wissenschaftler unterschiedlicher Couleur immer wieder gestellt haben und deren Beantwortung doch immer wieder daran gescheitert ist, dass es den – erwachsenen – Wissenschaftlern nicht gelang, von ihrer eigenen Perspektive abzusehen, wie es Meyer-Drawe pointiert formuliert:

„1900 ruft Ellen Key das ‚Jahrhundert des Kindes‘ aus. 1960 veröffentlicht Philippe Ariès eine erste ‚Geschichte der Kindheit‘. 1983 legt Katharina Rutschky eine umfangreiche ‚Deutsche Kinderchronik‘ vor. Im selben Jahr erscheint Neil Postmans These vom ‚Verschwinden der Kindheit‘ in deutscher Sprache (zuerst New York 1982). Das, was als eine Rehabilitierung des Kindes beabsichtigt war, stellt sich heute heraus als Projektion enttäuschter Erwachsener. Wenn das ‚Deutsche Kindermanifest‘ für Kinder die gleichen Rechte fordert wie für Erwachsene [...], dann dient dies nicht der Aufwertung kindlichen Zur-Welt-Seins, sondern der Anpassung, der Nivellierung unter der Maßgabe einer Welt von Erwachsenen.“¹²⁸⁹

¹²⁸³ Lippitz, 1993, S. 31.

¹²⁸⁴ Vgl.: Meinberg, 1989, S. 143.

¹²⁸⁵ Vgl.: Langeveld, M. J., Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart ⁹1978 S. 182.

¹²⁸⁶ Meinberg, 1989, S. 143.

¹²⁸⁷ Langeveld, 1956.

¹²⁸⁸ Langeveld, 1956, S. 1.

¹²⁸⁹ Meyer-Drawe, 1984b, S. 166/167. Das „Deutsche Kindermanifest“ ist einsehbar unter folgender Adresse: www.amication.de/das_deutsche_kindermanifest.htm (letzter Zugriff: 4.3.2008) Ähnlich wie Meyer-Drawe äußert sich Lassahn, 1994, S. 74: „Es handelt sich um Vorstellungen der Menschen, um Wünsche und Hoffnungen, um Selbsteinschätzungen und manchmal auch um Selbsttäuschungen. Konsequenterweise wird man zugeben müssen, daß auch in unseren gegenwärtigen Einschätzungen von Kind-

Bezogen auf Langevelds Frage ist zumindest festzustellen, dass bei Stein die Kindheit eine wertvolle Entwicklungsphase ist, die ihre eigene Existenzberechtigung hat.¹²⁹⁰ Dass nach Stein Menschen nicht von ihrem Zweck her, sondern in ihrer Individualität zu betrachten sind, geht aus den bisherigen Ausführungen hervor.¹²⁹¹

Die Frage, was denn das Kind nun sei, führt weiter zu einem Begriff der *Lebenswelt*. Denn nur ein lebensweltlicher Zugang vermag nach Danner das Kind in seinem Kind-Sein zu erfassen:

„Pädagogik muß dort ansetzen, wo das Kind lebt und erlebt, wie es also noch vor allem pädagogischen, soziologischen, normativen Zugriff *wirklich* ist. Erst wenn wir von uns als Erwachsenen absehen und zum Kind selbst gehen und in seine Welt eintreten, wenn wir das Kind selbst beispielsweise berichten lassen, wie es mit Tieren umgeht, wo und wie es wohnt, was es unter Frieden und Krieg versteht oder was beim Lernen mit ihm als *ganzem* vorgeht und nicht nur in seinem Kopf, wenn wir auch den Behinderten *verstehen* wollen und wenn wir bei all dem das Atmosphärische als Konstitutivum wahrnehmen – erst dann können wir kindliches Werden fördern, können wir erziehen und sinnvoll unterrichten. Solcher *lebensweltlicher* Zugang zum Kind bedarf aber auch der strengen Reflexion, seiner anthropologischen, lern- und bildungstheoretischen Implikationen, seiner hermeneutischen und nicht zuletzt phänomenologischen Fundierung und Systematisierung.“¹²⁹²

Es kommt demnach darauf an, das Kind selbst sprechen zu lassen, damit die Lebenswelt nicht aus der Perspektive des Erwachsenen, sondern aus der des Kindes wahrgenommen werden kann. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass dem Kind eine Lebenswelt gegeben ist, die verschieden von der des Erwachsenen ist – ein durch und durch phänomenologischer Gedanke: Die Welt konstituiert sich im Bewusstsein des Individuums.¹²⁹³

Die hier auf das Kind bezogene Ausformulierung des lebensweltlichen Gedankens ist von Husserl – auf den Menschen als solchen bezogen – explizit in seinem Spätwerk formuliert worden. Er „hat diesen Begriff

heit weder die allein möglichen und richtigen noch die als selbstverständlich wissenschaftlich bewiesenen gelten, schon gar nicht, daß sie so bleiben müssen.“

¹²⁹⁰ Vgl.: Stein, Mütterliche Erziehungskunst, S. 116ff.

¹²⁹¹ Vgl.: S. 137: Die Individualität der Person.

¹²⁹² Danner, Helmut, Lebenswelt ist aller Pädagogik Anfang. Ein Bericht über die Erste Tagung des Arbeitskreises für phänomenologisch-pädagogische Forschungen in Siegen, Oktober 1983, in: Bildung und Erziehung, 37, 1984, Heft 2, S. 186/187. (Danner, 1984b)

¹²⁹³ Vgl.: S. 89: Das Bewusstsein.

nicht erfunden; aber durch ihn ist der Begriff zum Schlagwort bis in unsere Tage geworden.“¹²⁹⁴

Die Besinnung auf die Lebenswelt als „universale vorwissenschaftliche Erfahrung, in der die Erfahrungswelt des Lebens konkret-lebendig gegeben ist“¹²⁹⁵, „*die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung*“¹²⁹⁶, soll – so Husserl – das Fundament der wissenschaftlichen Arbeit sein und der Wissenschaft ihre Bedeutung für das Leben zurück geben.

Husserl gebraucht den Begriff der Lebenswelt in zweifacher Hinsicht: *die konkret gegebene anschauliche Lebenswelt und die Beziehung, die der Mensch zur Welt hat:*

„einerseits betrifft die ‚Lebenswelt‘ die ganz sachliche, wissenschaftsgeschichtliche und wissenschaftstheoretische Frage nach der möglichen Fundiertheit wissenschaftlicher Theorien in der konkreten umgänglichen menschlichen Praxis, vor allem der vor- und außer-wissenschaftlichen Praxis – und zwar in der Regel zum Zwecke einer genaueren Adjustierung der Theorie an ihre konkret-subjektiven Ausgangsbedingungen. Andererseits scheint im Titel ‚Lebenswelt‘ eine Art Verheißung zu stecken in Richtung auf eine glücklichere und unverfälschtere Form menschlichen Daseins, d.h. der Kultur. Das zweite Motiv impliziert auch das Problem der *Weltanschauung*, d. h. die Frage einer ganzheitlichen, glückenden oder mißlingenden *Lebensbedeutsamkeit* (vgl. Hua VI, S. 3) menschlicher Orientierungsbemühungen.“¹²⁹⁷

Da durch die phänomenologische Reduktion jede Seinssetzung gestrichen ist, wird die Lebenswelt als Korrelat von Bewusstseinsakten verstanden.

„*Welt* ist uns nun nicht mehr als selbstverständlich bestehend gegeben, sondern als *Korrelat von Bewußtseinsakten*; und wir werden dessen inne, daß die Welt und die Selbstverständlichkeit ihrer Existenz auf den *Leistungen der transzendentalen Subjektivität* basiert, also auf dem nun unserm Blick *zugänglichen lebendigen Funktionszusammenhang des Bewußtseins und seinen Gesetzmäßigkeiten*. Ohne das transzendente Bewußtsein gäbe es

¹²⁹⁴ Orth, 1999, S. VII. Auf die Reflexion der Lebenswelthematik in der philosophischen Tradition seit Kant weist Lippitz hin. (Lippitz, 1993, S. 51).

¹²⁹⁵ Husserl in einem Brief an Bühler, 1927 Briefwechsel Bd. VII, in Verbindung mit Elisabeth Schuhmann hrsg. von Karl Schuhmann, Dordrecht/Boston/London 1994, S. 47f., zitiert nach: Orth, 1999, S. 16.

¹²⁹⁶ So der Titel der Habilitationsschrift von Wilfried Lippitz: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung: Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1980. (Beltz Forschungsberichte).

¹²⁹⁷ Orth, 1999, S. 17/18.

keine Welt, obgleich wir, in der Welt lebend, also in der ‚natürlichen Einstellung‘, dieses Bewußtsein notwendig vergessen.“¹²⁹⁸

Zur Erfassung der Lebenswelt sind – so Husserl – die Naturwissenschaften nicht in der Lage,

*„weil die thematische Gedankenrichtung des Naturforschers von der Lebenswirklichkeit aus einem theoretischen Strom folgt, der sie gleich zu Beginn verläßt und erst in der Form der Technik und so jeder naturwissenschaftlichen Anwendung im Leben zu ihr zurückführt.“*¹²⁹⁹

In der Wissenschaftsgeschichte kristallisiert sich an der Frage der Lebenswelt auch die Stellung, die man der Phänomenologie insgesamt zuschreibt, heraus. *Phänomenologisches Denken, das von der Tatsache der Lebenswelt seinen Ausgangspunkt nimmt, relativiert die Stellung des Bewusstseins und streicht damit auch die ursprüngliche Absolutsetzung der phänomenologischen Philosophie.*¹³⁰⁰ Husserl will zu einer allgemeingültigen Lebenswelt gelangen, die über alle individuellen Lebenswelten hinaus Aussagen grundsätzlicher Art treffen kann. Dem folgen viele seiner Schüler nicht, sie bleiben teilweise der Wesensphänomenologie treu, andere – allen voran Heidegger – entwickeln sich in existenzialer Richtung weiter.¹³⁰¹

Auch Stein folgt dem transzendentalen Ansatz Husserls nicht, Lebenswelt ist bei ihr die der individuellen Person empirisch gegebene Lebenswelt. Damit ist bei ihr die Weiterentwicklung der Phänomenologie, die zwar einerseits einen Bruch mit tradierten Husserlschen Prämissen bedeutet, aber andererseits ihr den Weg in die Zukunft öffnet, bereits angelegt. Denn es kommt

„zur Anerkennung der Faktizität und lebensweltlichen Gebundenheit jeder Art von Theoriebildung. Anders formuliert – die Klärung dessen, was Vernunft ist, welchen Sinn menschliche Existenz hat, welche Leistungsmöglichkeiten dem Menschen zur Lebensbewältigung zur Verfügung stehen, kann nur im lebensweltlich schon vorgeprägten Rahmen des Fragenden, im Rahmen einer geschichtlich und sozial situierten Vernunft geschehen.

¹²⁹⁸ Sommer, Manfred: Alltagsbegriff, S. 36/37. (Hervorhebungen: C.H.).

¹²⁹⁹ Husserl, 1952, S. 374 (Hervorhebung: C.H.).

¹³⁰⁰ Vgl.: Lippitz, 1984b, S. 115.

¹³⁰¹ Vgl.: Lippitz, 2003, S. 22. In der Soziologie spiegelt sich die Kontinuität des verschiedenen Lebensweltverständnisses in den Begriffen „Alltagswelt“ und „Lebenswelt“ wider, auch wenn diese teilweise synonym verwendet werden. (Vgl.: Sommer, Manfred: Alltagsbegriff, S. 39). Vgl. auch: Lenzen, Dieter: „Alltagswende“ – Paradigmenwechsel? In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Alltag: Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1980, S. 15.

Mit dieser Einschränkung von Erkenntnisansprüchen auf ihre faktische Ermöglichung bricht das Gebäude einer hierarchischen und teleologischen Vernunftordnung ein, das wir bei Husserl noch vorfinden. An ihre Stelle tritt die Pluralisierung der Orientierungssysteme. Philosophische oder wissenschaftliche Reflexionen erweisen sich als *mögliche* Struktur- und Ordnungsformen menschlicher Erfahrungen neben alltäglichen oder unalltäglichen wie den ästhetischen, ihre jeweiligen Erfahrungslogiken sind nicht aufeinander abbildbar. Infolgedessen gehört es zum Erscheinungsbild nachhusserlscher Phänomenologie, daß sie sich diesen differenten Erfahrungs- und Wissensfeldern öffnet und aus ihnen über den Menschen und seine Welt zu lernen versucht, seien sie wissenschaftlicher, alltäglicher, literarischer, bildnerischer oder sogar außereuropäischer Herkunft.“¹³⁰²

In diesem Sinne kann die Phänomenologie, wenn auch nicht mehr den Anspruch auf Begründung anderer Wissenschaften, so doch den Anspruch auf deren kritische Begleitung erheben. Dieser Anspruch wird gerade durch die Lebensweltthematik untermauert, da ein Mangel an Selbstreflexion, eine „Lebensweltvergessenheit“ – weiter in Husserlscher Begrifflichkeit –, „verführt durch das naturwissenschaftliche Erkenntnisideal und mechanistische Weltbild“,¹³⁰³ für jede Wissenschaft eine Verengung ihrer Wahrnehmungs- und damit ihrer Erkenntnismöglichkeiten bringt.

Der Anspruch der Phänomenologie, wissenschaftliches Fundament der Pädagogik sein zu können – für den sowohl Stein als auch andere Wissenschaftler stehen – hat in der Geschichte der Pädagogik Impulse gesetzt, ohne letztlich als solcher realisiert zu werden. Ein Grund hierfür könnte im Verständnis der Phänomenologie liegen: Verkürzt man Phänomenologie auf eine Methode zur Erfassung von Phänomenen,¹³⁰⁴ welche durchaus ihre Berechtigung hat, wie auch Stein anerkennt, wenn sie den deskriptiv arbeitenden Husserl-Schüler Aloys Fischer¹³⁰⁵ für

¹³⁰² Lippitz, 1993, S. 62/63. Vgl. auch: a.a.O., S. 23/24, wo Lippitz als Konsequenz die Öffnung der Phänomenologie „gegenüber den anderen Wissenschaften und philosophischen Strömungen“ aufzeigt und konstatiert, dass die Phänomenologie „ausdrücklich auf einen alleinseligmachenden Herrschaftsanspruch“ verzichtet.

¹³⁰³ Lippitz, 1984a, S. 171. Allerdings, so Lippitz weiter, weiß die geisteswissenschaftliche Pädagogik auch um das „Problem der lebensweltlichen Gebundenheit pädagogischer Theoriebildung“ und hat eigene Lösungen gefunden. „Nur unterschätzte sie mit einigen wenigen Ausnahmen die damit verbundene Erkenntnis- und Wissenschaftsproblematik“, auf die Lippitz aufmerksam macht. (a.a.O., S. 176).

¹³⁰⁴ Vgl.: Lippitz, 1984b, S. 126.

¹³⁰⁵ Genaue phänomenologische Beschreibung soll Grundlage einer Pädagogik als „Prinzipienwissenschaft von der Erziehung“ sein. Vgl.: Lippitz, 2003, S. 27/28. Einblick in Fischers Arbeitsweise gibt: Fischer, Aloys, *Leben und Werk*, Gesammelte Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie und Schulreform, eingel. v. Kreitmair, Karl, u. Mitarb. v.

psychologische Studien empfiehlt,¹³⁰⁶ kann Phänomenologie Impulse geben. Wenn sie aber grundlegende Basis einer Anthropologie ist, wie bei Stein, kann sie eine Lehre vom Lernen und Lehren begründen.

Es wurde aber deutlich, dass Phänomenologie das Potential besitzt, pädagogische Ideen „gegen den Strom“ zu denken. Genau und mit offenen Augen zu fragen, was ist, sich nicht mit vorschnellen Antworten zufrieden zu geben und nicht darauf zu bestehen, dass die einmal gefundene Antwort die abschließend richtige ist, darin sieht die Verfasserin dieser Arbeit das Potential der Phänomenologie für die Pädagogik. Dass Reflexion dieser Art nicht überall in der Pädagogik selbstverständlich ist, beschreibt Oelkers am Beispiel des amerikanischen Drogenpräventionsprogramms D.A.R.E., das die erwarteten Effekte nicht erfüllen konnte.¹³⁰⁷ Dennoch hält man an diesem Programm fest. Dies könnte auch daran liegen, dass man keine Alternativen sieht und den Zustand der Inaktivität gegenüber einem derart bedrohlich erscheinenden gesellschaftlichen Problem nicht erträgt. Phänomenologie, die im Sinne Steins vom Individuum in seiner individuellen Lebenswelt ausgeht, könnte eine Forschungsfrage formulieren, deren Resultate nicht bei globalen Aussagen über die Vorbildwirkung der Eltern stehen bleiben müssten. Es könnte aber auch daran liegen, dass man bei D.A.R.E. meint, durch Erziehung über den Menschen verfügen zu können – ein klarer Widerspruch zu Steins Idee von der Freiheit des Menschen.

6.1.3 Was bleibt...

Offen geblieben ist aber noch immer die Frage der normativen Fundierung der Pädagogik. Sollte Konsens bestehen, dass eine solche Fundierung erforderlich ist, könnten sich Steins Gedanken befruchtend erweisen. Wie Berning 2007 schreibt, liegt der Grund für die bisher nur begrenzte philosophische Rezeption der philosophischen Menschenlehre Steins, die bereits in der Einleitung erwähnt wurde, darin, dass

Dolch, Josef, München 1957. Vgl. auch: Fischer, Aloys: Deskriptive Pädagogik (1914), in: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1. München 1966, S. 83-99.

¹³⁰⁶ Stein, SBB II, Brief 433 an Elisabeth Nicola und Helene Lieb.

¹³⁰⁷ Oelkers, Jürgen, Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim, Basel 2001, S. 18.

man ihre „philosophisch-phänomenologischen Aussagen, die im Lichte der übernatürlichen Offenbarung die Beschränkung natürlicher Erkenntnis betonen, als fideistisch *mißversteht*.“¹³⁰⁸ Wenn es jedoch gelingt, den philosophischen Gehalt der Menschenidee Steins als Kern einer Bildungsidee zu begreifen, könnte sich diese, gerade weil Steins Bildungsidee letztlich im Glauben fundiert, in der pluralen Gesellschaft fruchtbar erweisen. Eine Erziehungsphilosophie wie die Steins, die einen klaren Standpunkt hat, ohne dogmatisch zu sein, könnte geeignet sein, einen Konsens zu fundieren. Mit Langeveld¹³⁰⁹ erscheint die „*Menschenwürde*“ hierfür ein geeigneter Orientierungspunkt zu sein. Ob er ausreichend ist, müssten weitere - phänomenologische - Untersuchungen zeigen. In jedem Fall steht die Erziehungs- und Bildungsphilosophie in der Pflicht, metaphysische Fragestellungen aufzugreifen:

„We might wonder, [...] that if those who are professionally concerned with the problems of educational theory, policy and practice do not engage in metaphysical enquiry, who should?“¹³¹⁰

6.2 Schlussgedanken

Am Anfang dieser Arbeit wurde die Frage aufgeworfen, ob in der Bildungsidee Steins Befruchtendes für die Gegenwart gefunden werden könnte. Bereits angeklungen ist das Potential, das Steins Bildungsidee für die pädagogische Theorie ebenso wie für die pädagogische Praxis haben könnte.

Persönlich erscheint der Verfasserin zudem die veränderte Wahrnehmung des Schülers, die ein Pädagoge haben kann, wenn er sich die Gedanken Steins zu eigen macht, von Bedeutung zu sein. Was Stein für den Erkenntnisprozess allgemein beschreibt, bekommt eine neue Bedeutung, wenn man es so liest, dass es um Erkenntnis über Schüler geht:

¹³⁰⁸ Berning, 2007, S. 142/143.

¹³⁰⁹ Langeveld, ⁹1978, S. 62.

¹³¹⁰ Jonathan, Ruth, When there are urgent concerns about education, why worry about metaphysics? In: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Wulf, Christoph, Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Hohengehren, 1998. (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1), S. 88.

„Er bemerkt plötzlich, daß ein Ding gleichsam neu vor ihm aufgeht und daß er staunend davor stillsteht. Er bemerkt plötzlich, daß es, ganz abgesehen von seiner Bedeutsamkeit für ihn, sein eigenes Sein und Wesen hat und die Seite, die es ihm zukehrt, nur eine von vielen ist, vielleicht gar keine sehr wichtige – ‚objektiv‘ betrachtet.“¹³¹¹

Das genaue, präzise Beobachten und Erfassen der Schülerinnen und Schüler, ebenso wie das Wissen um die Tatsache, dass das, was man wahrnimmt, die eigene, individuelle Wahrnehmung ist und nicht als Tatsache absolut zu setzen ist, kann dazu beitragen, eine neue Offenheit den Schülern gegenüber zu gewinnen. Eine Offenheit, die von bestehenden Vor-urteilen befreit und ermöglicht, die Potenzen des einzelnen Schülers wahrnehmen und sich immer wieder neu auf das individuelle Wesen des Kindes einlassen.

Steins Bildungsidee ist getragen von ihrer Idee des Menschen, die den Menschen als individuell, frei und verantwortlich begreift. Der Mensch ist für Stein kein seelenloser Mechanismus, sondern eine individuelle, freie Persönlichkeit, die für sich selbst und damit auch für ihre Bildung verantwortlich ist. Nimmt Pädagogik die Freiheit des Individuums ernst, muss sie begreifen, dass der Mensch nicht verfügbar oder manipulierbar ist, dass „Machbarkeit“ in Bezug auf den Menschen ethisch nicht vertretbar und praktisch nicht durchführbar ist. Die Lehrkraft wird zum Begleiter, der aufgrund seiner Ausbildung und Erfahrung den zu Bildenden – oder viel besser ausgedrückt: den, der sich bilden will – in seinem Bildungsprozess unterstützt und fördert. Die Haltung den Schülern gegenüber muss nach Stein eine sachliche sein – wie sie in Bezug auf die Frauenbildung die rechte persönliche Einstellung auch zur höchsten sachlichen erklärt.¹³¹² Damit ist alles andere als eine neutrale Einstellung gemeint, im Gegenteil, denn:

„einer Person gegenüber [ist] das ‚Stellungnehmen‘ die ‚natürliche Einstellung‘; nicht als wertfreies, sondern als werthafes Sein tritt sie uns gegenüber, und die Wertantwort ist das ‚natürliche‘ Verhalten zu ihr.“¹³¹³

Diese Wertantwort darf Pädagogik nicht schuldig bleiben. Gerade wenn der Mensch – wie bei Stein – individuell und frei gedacht ist, ist er auf Orientierung angewiesen, damit er sein Leben verantwortlich gestal-

¹³¹¹ Stein, Eph, S. 7.

¹³¹² Vgl.: Stein, Eigenwert, S. 6.

¹³¹³ Stein, IG, S. 205.

ten kann. Diese Orientierung kann nicht durch abstrakte Begriffe geleistet werden, diese Orientierung muss durch den anderen, durch ein „Du“, konkret erfahren werden können. Dafür ist es erforderlich, dass der andere über eine geklärte Vorstellung von dem, was der Mensch ist, besitzt. Steins Idee von individuellem Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung kann gerade aus pädagogischer Sicht als zeitlos gültige Idee des Menschen gesehen werden, der somit auch für die Gegenwart Gültigkeit zukommt.

7. Literatur

7.1 Werke Edith Steins

Übersicht über die bereits veröffentlichten, bzw. geplanten Bände im Rahmen der Edith-Stein-Gesamtausgabe (ESGA),

herausgegeben zunächst im Auftrag des Internationalen Edith-Stein-Instituts Würzburg von Klaus Mass OCD, dann, ab 2005, im Auftrag der deutschen Ordensprovinz des teresianischen Karmel vom Internationalen Edith Stein Institut Würzburg, unter wiss. Mitarbeit von Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz.

A. Biographische Schriften

- LJF *Stein, Edith*, Aus dem Leben einer jüdischen Familie und weitere autobiographische Beiträge, neu bearb. u. eingel. v. M. A. Neyer, Fußnoten und Stammbaum unter Mitarbeit v. H.-B. Gerl-Falkovitz, Freiburg 2002 (ESGA 1).
- SBB I *Stein, Edith*, Selbstbildnis in Briefen I (1916 – 1933), eingel. v. H.-B. Gerl-Falkovitz, bearb. u. Anm. v. M. A. Neyer, Freiburg 2000 (ESGA 2).
- SBB II *Stein, Edith*, Selbstbildnis in Briefen II (1933–1942), eingel. v. H.-B. Gerl-Falkovitz, bearb. u. Anm. v. M. A. Neyer, Freiburg 2000 (ESGA 3).
- SBB III *Stein, Edith*, Selbstbildnis in Briefen III, Briefe an Roman Ingarden, eingel. v. H.-B. Gerl-Falkovitz, bearb. u. Anm. v. M. A. Neyer und E. A. Lallemant, Freiburg 2001 (ESGA 4).

B. Philosophische Schriften

Abteilung I: Frühe Phänomenologie (bis 1925):

- PE *Stein, Edith*, Zum Problem der Einfühlung, München 1980 (Reprint der Originalausgabe von 1917). (gepl. ESGA 5).

- PK *Stein, Edith*, Psychische Kausalität, in: Stein, Edith, Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften. Nachdruck Tübingen 1970, S. 1-116. (gepl. ESGA 6).
- IG *Stein, Edith*, Individuum und Gemeinschaft, in: Stein, Edith, Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften. Nachdruck Tübingen 1970, S. 116-283. (gepl. ESGA 6).
- US *Stein, Edith*, Eine Untersuchung über den Staat, Einl., Bearb. u. Anm. v. I. Riedel-Spangenberg, Freiburg 2006. (ESGA 7).
- EPh *Stein, Edith*, Einführung in die Philosophie, Hinf., Bearb. u. Anm. v. C. M. Wulf, Freiburg 2004. (ESGA 8).

Abteilung 2: Phänomenologie und Ontologie (1926–1937)

- BPhO *Stein, Edith*, Beiträge zur Phänomenologie und Ontologie (gepl. ESGA 9).
- PA *Stein, Edith*, Potenz und Akt: Studien zu einer Philosophie des Seins. Eingef. u. bearb. v. H. R. Sepp. Freiburg 2005 (ESGA 10).
- EES/
Seelenburg *Stein, Edith*, Endliches und ewiges Sein: Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins. Anhang: Martin Heideggers Existenzphilosophie; Die Seelenburg. Eingef. u. bearb. v. Andreas Uwe Müller. Freiburg 2006 (ESGA 11/12)
- Stein, Edith*, Die Seelenburg, in: Stein, Edith, Endliches und ewiges Sein: Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins. Anhang: Martin Heideggers Existenzphilosophie; Die Seelenburg. Eingeführt und bearbeitet von Andreas Uwe Müller. Freiburg i.Br., 2006 (ESGA 11/12, Phänomenologie und Ontologie 3/4), S. 501-525. (Stein, Seelenburg).

C. Schriften zu Anthropologie und Pädagogik

- F *Stein, Edith*, Die Frau: Fragestellungen und Reflexionen. Einl. V. S. Binggeli; Bearb. v. M. A. Neyer, OCD; Freiburg 2000. (ESGA 13).

Darin enthalten sind die folgenden Beiträge:

- Stein, Edith*, Der Eigenwert der Frau in seiner Bedeutung für das Leben des Volkes. (1928), S. 1-15. (Stein, Eigenwert).
- Stein, Edith*, Das Ethos der Frauenberufe (1930). S. 16-29. (Stein, Ethos).
- Stein, Edith*, Grundlagen der Frauenbildung. (1930) S. 30-45. (Stein, Grundlagen).
- Stein, Edith*, Die Bestimmung der Frau. (1931) S. 46-55. (Stein, Bestimmung).
- Stein, Edith*, Beruf des Mannes und der Frau nach Natur- und Gnadenordnung. (1931). S. 56-78. (Stein, Beruf).
- Stein, Edith*, Christliches Frauenleben (1932). S. 79-114. (Stein, Christliches Frauenleben).
- Stein, Edith*, Mütterliche Erziehungskunst. (1932) S. 115-126. (Stein, Mütterliche Erziehungskunst).
- Stein, Edith*, Probleme der neueren Mädchenbildung. (1932), S. 127-208. (Stein, Probleme).
- Stein, Edith*, Aufgabe der Frau als Führerin der Jugend zur Kirche. (1932) S. 209-222. (Stein, Aufgabe).
- Stein, Edith*, Sendung der katholischen Akademikerin. (1932) S. 223-224. (Stein, Sendung).
- Stein, Edith*, Theoretische Begründung der Frauenbildung. (1932/1933) S. 225-226. (Stein, Theoretische Begründung).

Weitere Dokumente im Anhang:

Besprechung zu „Ethos der Frauenbildung“ (1930), 227-232.

Protokolle (zu Vortrag und Diskussion) und Briefwechsel über „Grundlagen der Frauenbildung (1930), 232-252.

Besprechung zu „Beruf des Mannes und der Frau nach Natur- und Gnadenordnung“ (1931), 253-254.

AMP *Stein, Edith, Der Aufbau der menschlichen Person. Vorlesung zur philosophischen Anthropologie, neu bearb. u. eingel. v. B. Beckmann-Zöller, Freiburg 2004 (ESGA 14).*

WIM *Stein, Edith, Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie, eingel. u. bearb. v. B. Beckmann- Zöller, Freiburg 2005 (ESGA 15).*

BEI *Stein, Edith, Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag, eingel. v. B. Beckmann, bearb. v. M. A. Neyer OCD, u. B. Beckmann, Freiburg 2001 (ESGA 16).*

Darin enthalten sind die folgenden Beiträge:

Stein, Edith, Wahrheit und Klarheit in Unterricht und Erziehung (1926) S. 1-8. (Stein, Wahrheit).

Stein, Edith, Die Typen der Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik (1928) S. 9-14. (Stein, Typen).

Stein, Edith, Die theoretischen Grundlagen der sozialen Bildungsarbeit (1930) S. 15-34. (Stein, Die theoretischen Grundlagen).

Stein, Edith, Zur Idee der Bildung (1930) S. 35-49. (Stein, Idee).

Stein, Edith, Die Mitwirkung der klösterlichen Anstalten an der religiösen Bildung der Jugend (1929) S. 50-62. (Stein, Mitwirkung).

Stein, Edith, Eucharistische Erziehung (1930) S. 63-70. (Stein, Eucharistische Erziehung).

- Stein, Edith*, Jugendbildung im Licht des katholischen Glaubens. Bedeutung des Glaubens und der Glaubenswahrheiten für Bildungsidee und Bildungsarbeit (1933) S. 71-90. (Stein, Jugendbildung).
- Stein, Edith*, Eine Meisterin der Erziehungs- und Bildungsarbeit: Teresia von Jesus (1935) S. 91-113. (Stein, Meisterin).
- Stein, Edith*, Rezension: Zum Kampf um den katholischen Lehrer (1929) S. 114-125. (Stein, Kampf).
- Stein, Edith*, Akademische und Elementarlehrerin (1931) S. 126-129. (Stein, Akademische).
- Stein, Edith*, Notzeit und Bildung (1932) S. 130-139. (Stein, Notzeit).
- Stein, Edith*, Rezension: Katholische Kirche und Schule (1933) S. 140-142. (Stein, Kirche).
- Stein, Edith*, Der Intellekt und die Intellektuellen (1930) S. 143-156. (Stein, Intellekt).
- Stein, Edith*, Natur und Übernatur in Goethes ‚Faust‘ (1932) S. 157-168. (Stein, Faust).
- Stein, Edith*, Vortragsskizze: Persönlichkeit und Gemeinschaft (1929) S. 169-170. (Stein, Vortragsskizze).
- Stein, Edith*, Entwurf einer pädagogischen Systematik (ca. 1932) S. 171. (Stein, Entwurf).
- Zu: Jugendbildung im Lichte des katholischen Glaubens S. 172-173.

D. Schriften zu Mystik und Spiritualität

Abteilung 1: Phänomenologie und Mystik

- WGE *Stein, Edith*, Wege der Gotteserkenntnis. Studie zu Dionysius Areopagita und Übersetzung seiner Werke, eingel. u. bearb. v. B. Beckmann u. V. Ranff, Freiburg ²2007 (ESGA 17).

KW *Stein, Edith*, Kreuzeswissenschaft. Studie über Johannes vom Kreuz, eingel. u. bearb. v. U. Dobhan, 2003 (ESGA 18).

Abteilung 2: Spiritualität und Meditation

Stein, Edith, *Geistliche Texte I*, eingel. u. bearb. v. S. Binggeli (gepl. ESGA 19).

Stein, Edith, *Geistliche Texte II*, eingel. u. bearb. v. S. Binggeli, Freiburg 2007 (ESGA 20).

E. Übersetzungen

John Henry Newman, *Die Idee der Universität*, eingel. u. bearb. v. H.-B. Gerl-Falkovitz, Freiburg 2004 (ESGA 21).

John Henry Newman, *Briefe und Texte zur ersten Lebenshälfte (1801–1846)*, eingel. u. bearb. v. H.-B. Gerl-Falkovitz, Freiburg 2002 (ESGA 22).

QDV I *Des Hl. Thomas von Aquino Untersuchungen über die Wahrheit (Questiones disputatae de veritate)* in deutscher Übertragung von Dr. Edith Stein, 1. Teil (Quaestio 1-13) Louvain 1952 (ESW III) (gepl. ESGA 23).

QDV II *Thomas von Aquin, Questiones disputatae de veritate II, und andere Übersetzungen*, eingel. u. bearb. v. A. Speer u. F. V. Tommasi (gepl. ESGA 24).

Stein, Edith/Conrad-Martius, *Hedwig, Alexandre Koyré, Descartes und die Scholastik*, Einf., Bearb. u. Anm. v. H.-B. Gerl-Falkovitz, Freiburg 2005 (ESGA 25).

F. Weitere verwendete Werke Steins

Stein, Edith, Die weltanschauliche Bedeutung der Phänomenologie, in: Stein, Edith, Welt und Person: Beitrag zum christlichen Wahrheitsstreben. Louvain, Freiburg 1962 (Edith Steins Werke VI), S. 1-17. (Stein, Bedeutung).

Stein, Edith, Was ist Philosophie? Ein Gespräch zwischen Edmund Husserl und Thomas von Aquino, in: Stein, Edith, Erkenntnis und Glaube. Freiburg 1993. (Edith Steins Werke Bd. XV). (Stein, Gespräch).

Stein, Edith, Zwei Betrachtungen zu Edmund Husserl, in: Stein, Edith, Welt und Person: Beitrag zum christlichen Wahrheitsstreben. Louvain, Freiburg 1962 (Edith Steins Werke VI), S. 33-38. (Stein, Betrachtungen).

Stein, Edith, Die ontische Struktur der Person und ihre erkenntnistheoretische Problematik, in: Stein, Edith, Welt und Person: Beitrag zum christlichen Wahrheitsstreben. Louvain, Freiburg 1962 (Edith Steins Werke VI) (ursprünglicher Titel: „Natur, Freiheit, Gnade“)¹³¹⁴ S. 137-197. (Stein, ontische Struktur).

Stein, Edith, Besprechung von Metaphysik der Gemeinschaft. (Dietrich von Hildebrand), in: Mädchenbildung auf christlicher Grundlage. Paderborn. Jg. 28 (1932). 24. Heft. 20. Dez. 1932, S. 689-695. S. 695 im Edith-Stein-Archiv-Köln (ESGA) vorhanden und pers. eingesehen. (Stein, Besprechung Hildebrand).

Stein, Edith, Eine deutsche Frau und große Karmelitin, in: Stein, Edith, Ganzheitliches Leben. Schriften zur religiösen Bildung, Freiburg, Basel, Wien 1989 (Edith Steins Werke XII) S. 139- 150.

Stein, Edith, Elisabeth von Thüringen. Natur und Übernatur in der Formung einer Heiligengestalt, in: Stein, Edith, Ganzheitliches Leben. Schriften zur religiösen Bildung, Freiburg, Basel, Wien 1989 (Edith Steins Werke XII) S. 126-138.

Stein, Edith (Sr. Teresia Benedicta a Cruce O. C. D.), Teresia von Avila, Konstanz ⁴1965.

¹³¹⁴ Diesem Aufsatz wurde beim Archivieren ein falscher Titel zugeordnet, wie die Nachforschungen von Wulf ergeben haben. (Wulf, 2004, S. XXI).

7.2 Werke anderer Autoren

Albert, Karl, Philosophie im Schatten von Auschwitz. Edith Stein – Theodor Lessing – Walter Benjamin – Paul Ludwig Landsberg, Dettelbach 1994.

Albrecht, Barbara, Edith Stein und die Ordensfrau, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 173-187.

Allers, Rudolph, Katholische Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, in: Schneider, Friedrich (Hrsg.), Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges. Freiburg im Breisgau 1936, S. 363-395.

Andreas-Salomé, Lou, Henrik Ibsens Frauen-Gestalten: Nach seinen sechs Familiendramen, Jena ⁴1925.

Andresen, Sabine, Mädchen und Frauen in der bürgerlichen Jugendbewegung. Soziale Konstruktion von Mädchenjugend, Berlin 1997.

Angenendt, Arnold, Toleranz und Gewalt. Das Christentum zwischen Bibel und Schwert, Münster 2007.

Antz, Joseph, Die Bildungskraft des katholischen Glaubens im Deutschland der Nachkriegszeit, in: Schneider, Friedrich (Hrsg.), Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges, Freiburg im Breisgau 1936, S. 21-39.

Apel, Karl-Otto, Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht, in: Apel, Karl-Otto/Bormann, Claus v./Bubner, Rüdiger/Gadamer, Hans-Georg/Giegel, Hans Joachim/Habermas, Jürgen, Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/Main 1980 (20. u. 21. Tsd.) (Theorie-Diskussion) S. 7-44.

Apel, Karl-Otto/Bormann, Claus v./Bubner, Rüdiger/Gadamer, Hans-Georg/Giegel, Hans Joachim/Habermas, Jürgen, Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/Main 1980 (20. u. 21. Tsd.) (Theorie-Diskussion).

- Aquin, Thomas von*, Summe der Theologie. Erster Band, Gott und Schöpfung. Zusammengef., eingel. u. erl. V. Bernhart, Joseph, Leipzig 1934.
- Aquin, Thomas von*, Über den Lehrer: De magistro: Quaestiones disputatae de veritate, Quaestio XI; Summa theologiae: Pars I, quaestio 117, articulus 1. Hrsg., übers. und komm. v. *Jüssen, Gabriel/Krieger, Gerhard/Schneider*, Jakob Hans Josef; Einleitung v. *Pauli*, Heinrich, Hamburg 2006 (Sonderausgabe aus der Reihe „Philosophische Bibliothek“, Bd. 412).
- Arnold, Klaus*, Der wissenschaftliche Umgang mit Quellen, in: Goertz, Hans-Jürgen, Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbeck bei Hamburg 3., revidierte u. erw. Aufl. 2007 (rowohlts enzyklopädie) S. 48-65.
- Arolt, Andrea*, Koedukation in der Diskussion, Das „Wesen der Geschlechter“ als Kristallisationspunkt des Pro und Contra, in: Faulstich-Wieland, Hannelore, Abschied von der Koedukation? Frankfurt/Main 1987 (Schriftenreihe der FH Frankfurt/M., Bd. 18) S. 33-79.
- Aselmeier, Ulrich*, Aspekte einer anthropologischen /Schul-)Pädagogik, in: König, Eckard/Ramsenthaler, Horst (Hrsg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, München 1980, S. 9-35.
- Avé-Lallemant, Eberhard*, Edith Stein und Hedwig Conrad-Martius – Begegnung in Leben und Werk, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein, Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus) S. 55-78.
- Bachofen, Johann*, Jakob, Mutterrecht und Urreligion, Eine Auswahl, hrsg. v. Marr, Rudolf, Leipzig, o.J..
- Ballauff, Theodor*, Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder Bildung als „Revolution der Denkungsart“, in: Schaller, Klaus (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, S. 8-27.
- Bath, Corinna*, „The virus might infect you“, Bewegt sich das Geschlechter-Technik-Gefüge? In: metis, Zeitschrift für historische Frauenforschung und feministische Praxis, 9. Jg. (2000), H. 17, S. 48-66.
- Batzdorff, Susanne, M.*, Edith Stein – meine Tante. Das jüdische Erbe einer katholischen Heiligen, Würzburg 2000.

Bauer, Bernhard, A., *Wie bist du, Weib? Betrachtungen über Körper, Seele, Sexualleben und Erotik des Weibes. Mit einem Anhang, Die Prostitution*, 43., durchgeseh. u. verb. Aufl., Wien, Leipzig, München 1925.

Baumann, Ursula, *Religion und Emanzipation. Konfessionelle Frauenbewegung in Deutschland 1900-1933*, in: Götz von Olenhusen, Irmtraud, u.a., *Frauen unter dem Patriarchat der Kirchen. Katholikinnen und Protestantinnen im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart, Berlin, Köln 1995 (Konfession und Gesellschaft; Bd. 7), S. 89-119.

Bäumer, Gertrud, *Der moderne Individualismus und die Erziehung*, in: *Die Frau*, Jg. 9, 1901/02, S. 321-328, abgedruckt in: Matthes, Eva/Hopf, Caroline, Helene Lange und Gertrud Bäumer. *Ihr Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsdiskurs vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die NS-Zeit. Kommentierte Texte*, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 36-45.

Bäumer, Gertrud, Dr., *Der freiwillige Arbeitsdienst der Frauen, Grundlagen, Sinn, Praxis und künftige Bedeutung*, Leipzig 1933.

Bäumer, Gertrud, *Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland*, in: Lange, Helene/Bäumer, Gertrud (Hrsg.), *Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern*, Berlin 1902, autoris. fotomech. Nachdr. d. Orig.-Ausg., Berlin 1901-1915 – Weinheim, Basel 1980. (Handbuch der Frauenbewegung; Teil 3) S. 1-128.

Bäumer, Gertrud, *Menschformung als Bildungsproblem – ist ein neuer Humanismus möglich?* In: *Die Frau*, Jg. 36, 1928/29, S. 129-137, abgedruckt in: Matthes, Eva/Hopf, Caroline, Helene Lange und Gertrud Bäumer. *Ihr Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsdiskurs vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die NS-Zeit. Kommentierte Texte*, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 66-72.

Bäumer, Gertrud, *Sinn und Formen geistiger Führung*, Berlin, 1930, S. 34-60, abgedruckt in: Matthes, Eva/Hopf, Caroline, Helene Lange und Gertrud Bäumer. *Ihr Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsdiskurs vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die NS-Zeit, Kommentierte Texte*, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 73-79.

Bäumer, Remigius, *Edith Stein und ihre Zeit*, in: Elders, Leo (Hrsg.), *Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des*

- internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, S. 15-37.
- Baumgart*, Franzjörg (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungstheorien, Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, 2. durchgeseh. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 2001 (Studienbücher Erziehungswissenschaft Bd. 1).
- Bayerischer Landesverband des Katholischen Deutschen Frauenbundes* (Hrsg.), Neun Jahrzehnte starke Frauen in Bayern und der Pfalz. Chronik des Bayerischen Landesverbandes des Katholischen Deutschen Frauenbundes, 1911-2001, München 2001.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst* (Hrsg.), Wissen und Werte für die Welt von morgen. Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998.
- Bebel*, August, Die Frau und der Sozialismus, Frankfurt/Main 1977.
- Becker*, Liane, Die Frauenbewegung. Bedeutung, Probleme, Organisation, Kempten, München 1911.
- Beck-Gernsheim*, Elisabeth, Starke Männer – schwache Frauen? Zur Revision von Vorurteilen, in: Faulstich-Wieland, Hannelore, Abschied von der Koedukation? Frankfurt/Main 1987 (Schriftenreihe der FH Frankfurt/M., Bd. 18) S. 20-32.
- Beckmann*, Beate, Phänomenologie des religiösen Erlebnisses im Anschluss an Adolf Reinach und Edith Stein, in: Internationale katholische Zeitschrift „Communio“, 27. Jg., 1998, S. 532-547.
- Beckmann*, Beate, Phänomenologie und die Wesensgesetzlichkeit des religiösen Erlebnisses bei Adolf Reinach und Edith Stein, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein, Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus) S. 37-54 (Beckmann, 2003b).
- Beckmann*, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara (Hrsg.), Edith Stein: Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus, Perspektiven 1).
- Beckmann*, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Einführung, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein, Themen –

- Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus) S. 9-11 (Beckmann, 2003a).
- Beckmann*, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936 (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin).
- Behn*, Siegfried, Die katholische Kirche als Erzieherin der Menschheit, in: Schneider, Friedrich (Hrsg.), *Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges*, Freiburg im Breisgau 1936, S. 1-10.
- Behn*, Siegfried, Ob Pädagogik eine Wissenschaft sei? In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Eigentum des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, hrsg. v. Steffes, J.P./Ettlinger, M./Behn, S./Rosenmöller, B., Münster/Westf., 5. Bd., 1929, S. 1-10.
- Behn*, Siegfried, *Philosophie der Werte als Grundlagenwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie*, München 1930 (Handbuch der Erziehungswissenschaft, hrsg. i. Auftr. des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster i.W.).
- Beinert*, Wolfgang, *Theologie und kirchliches Frauenbild*, in: Beinert, Wolfgang (Hrsg.), *Frauenbefreiung und Kirche: Darstellung – Analyse – Dokumentation*, Regensburg 1987.
- Benker*, Gitta/*Störmer*, Senta, *Studentinnen in der Weimarer Republik*, Pfaffenweiler 1990 (Frauen in Geschichte und Gesellschaft; Bd. 21).
- Benner*, Dietrich, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim 2., verb. Aufl. 1991 (Grundagentexte Pädagogik).
- Benner*, Dietrich/*Brüggen*, Friedhelm, *Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft, Weinheim 2000, S. 240-263.
- Bentenrieder*, Centa, *Therese Studer. Das Leben einer Arbeiterin. Hauptstelle kath.-soz. Vereine e.v. in München*, München 1932.

- Bernays, Marie*, Die deutsche Frauenbewegung, Leipzig 1920 (Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, 761. Bändchen).
- Bernhard, Armin*, Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform, Frankfurt/Main 1999 (Studien zur Bildungsreform, Hrsg.: Keim, Wolfgang, Bd. 36).
- Bernhard, Armin*, Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Baltmannsweiler 2., überarb. Aufl. 2007 (Pädagogik und Politik Bd.1).
- Bernhard, Armin/Eierdanz, Jürgen* (Hrsg.), Der Bund der Entschiedenem Schulreformer, Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1990 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung Bd. 10, hrsg. von Karl Christoph Lingelbach und Walter Fabian).
- Berning, Vincent*, Die Idee der Person in der Philosophie. Ihre Bedeutung für die geschöpfliche Vernunft und die analoge Urgrunderkenntnis von Mensch, Welt und Gott. Philosophische Grundlegung einer personalen Anthropologie, Paderborn 2007 (Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie, Soziologie der Religion und Ökumenik, Heft 51 der Neuen Folge).
- Bibliographie zur Feministischen Theologie*, Stand 1988, zusammengestellt von Ursula Vock und Ursula Riedi, in Zusammenarbeit mit Ina Praetorius, hrsg. v. d. ökumenischen Zeitschrift „Schritte ins Offene“, Zürich 1988.
- Bieler, Andrea*, Konstruktionen des Weiblichen. Die Theologin Anna Paulsen im Spannungsfeld bürgerlicher Frauenbewegungen der Weimarer Republik und nationalsozialistischer Weiblichkeitsmythen, Gütersloh 1994 (Diss.).
- Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich* (Hrsg.), Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte, Freiburg 2006.
- Binggeli, Sophie*, Einleitung, in: Stein, Edith, Die Frau. Fragestellungen und Reflexionen. Einleitung: Binggeli, Sophie; Bearbeitung: Neyer, Maria Amata OCD; hrsg. im Auftrag des Internationalen Edith Sein Instituts Würzburg von Michael Linsen OCD, unter wissenschaftlicher

- Mitarbeit von Gerl-Falkovitz, Hanna Barbara, Freiburg i. Br. 2000 (Edith Stein Gesamtausgabe Bd. 13; Schriften zu Anthropologie und Pädagogik Bd. 1), S. IX-XXI.
- Birkenbeil*, Edward J., Erziehung zur Mündigwerdung. Ein Beitrag zur Repädagogisierung der Schule in Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn/Obb. 1980.
- Birkenbeil*, Edward, Assistentin, Lehrerin, Dozentin, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 95-109.
- Birkenbeil*, Edward, Pädagogik in ihrem christlichen Ursprung. Innovation zum Dialog zwischen Pädagogik und Theologie, Freiburg, Basel, Wien 1978.
- Bleckwenn*, Helga, Mädchenbildung und Reformpädagogik. Die Gaudig-Schule in Leipzig, in: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max, Der weite Schulweg der Mädchen, Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel anthropologischer Vorurteile, Bad Heilbrunn/Obb. 1990 (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 9) S. 300-312.
- Bock*, Ulla, Der lange Weg der Emanzipation – Interpretationen zum Verhältnis von Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler 1993 (Aktuelle Frauenforschung, Bd. 15) S. 17-40.
- Boedeker*, Elisabeth/Meyer-Plath, Maria, 50 Jahre Habilitation von Frauen in Deutschland, Göttingen 1975 (Schriften des Hochschulverbandes Heft 27).
- Boehm*, Rudolf, Husserls drei Thesen über die Lebenswelt, in: Ströker, Elisabeth (Hrsg.), Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt/Main 1979, S. 23-31.
- Bollnow*, Otto Friedrich, Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken (1956), in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Donauwörth 1994 (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo) S. 82-93.

- Bollnow*, Otto Friedrich, Die Lebenssicherheit des jugendlichen Menschen, in: Die Erziehung, 8. Jg., 1933, S. 673-685.
- Bollnow*, Otto Friedrich, Die philosophische Anthropologie, in: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik, München 1966, S. 105-116 (1966a).
- Bollnow*, Otto Friedrich, Zur Frage der Objektivität der Geisteswissenschaften, in: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Hermeneutik Phänomenologie Dialektik Methodenkritik, München 1966 (Ausgangspunkte wissenschaftlichen Denkens) S. 53-79 (1966b).
- Borrelli*, Michele, Metaphysisch-postmetaphysische Ontologie als Posthumanismus – Von Heidegger via Gadamer bis Vattimo, in: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried u.a., Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne, Baltmannsweiler 1998 (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1, 1998) S. 89-120.
- Börsig-Hover*, Lina (Hrsg.), Ein Leben für die Wahrheit. Zur geistigen Gestalt Edith Steins, Fridingen a.D. 1991.
- Börsig-Hover*, Lina, Edith Stein und die Frauenfrage, in: Börsig-Hover, Lina (Hrsg.), Ein Leben für die Wahrheit. Zur geistigen Gestalt Edith Steins, Fridingen a.D. 1991, S. 124-146.
- Borsinger*, Hildegard V., Rechtsstellung der Frau in der katholischen Kirche, Borna-Leipzig 1930 (Diss.).
- Brehmer*, Ilse, Koedukation in der Schule, Benachteiligte Mädchen, in: Faulstich-Wieland, Hannelore, Abschied von der Koedukation? Frankfurt/Main 1987 (Schriftenreihe der FH Frankfurt/M., Bd. 18) S. 80-111.
- Brehmer*, Ilse/Ehrich, Karin/Stolze, Barbara, Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max, Der weite Schulweg der Mädchen, Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel anthropologischer Vorurteile, Bad Heilbrunn/Obb. 1990 (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 9) S. 313-334.

- Breuer*, Gisela, Frauenbewegung im Katholizismus. Der Katholische Frauenbund 1903-1918, Frankfurt, New York 1998 (Geschichte und Geschlechter Bd. 22).
- Brezinka*, Wolfgang, Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik, München, Basel 1989 (Gesammelte Schriften Bd. 1).
- Brooten*, Bernadette J., Jüdinnen zur Zeit Jesu. Ein Plädoyer für Differenzierung, in: Brooten, Bernadette/Greinacher, Norbert (Hrsg.), Frauen in der Männerkirche, München, Mainz 1982 (Gesellschaft und Theologie, Abt. Praxis der Kirche; Nr. 40), S. 141-157.
- Bund Entschiedener Schulreformer*, Satzung (1919), in: Bernhard, Armin/Eierdanz, Jürgen (Hrsg.), Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1990 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung Bd. 10, hrsg. von Karl Christoph Lingelbach und Walter Fabian) S. 197.
- Bund für Schulreform*, Allgemeiner deutscher Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen, e.V., Hamburg 1910.
- Bündnis für Erziehung*, Entwurf einer Plattform für eine gesellschaftliche Initiative „wertebezogener Erziehung“, in: Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte, Freiburg 2006, S. 15-40.
- Burrichter*, Rita/Lueg, Claudia, Aufbrüche und Umbrüche. Zur Entwicklung feministischer Theologie in unserem Kontext, in: Schaumberger, Christine/Maaßen, Monika (Hrsg.), Handbuch feministische Theologie, Münster 1986, S. 14-36.
- Busemann*, Adolf, Die Bedeutung des Milieus für den Zögling, in: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig, Handbuch der Pädagogik, Bd. 2, Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza 1929, S. 308 – 340.
- Bussemer*, Herrad-Ulrike, Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum, Sozialgeschichte der Frauenbewegung in der Reichsgründungszeit, Weinheim, Basel 1985.

- Busse-Wilson*, Elisabeth, Die Frau und die Jugendbewegung, Ein Beitrag zur weiblichen Charakterologie und zur Kritik des Antifeminismus, hrsg. u. komm. v. Klönne, Irmgard, Nachdruck der Ausg. Hamburg 1920, Münster 1988.
- Carr*, David, Welt, Weltbild, Lebenswelt. Husserl und die Vertreter des Begriffsrelativismus, in: Ströker, Elisabeth (Hrsg.), Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt/Main 1979, S. 32-44.
- Castoriadis*, Cornelius, Anthropologie, Philosophie, Politik, in: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried u.a., Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne, Baltmannsweiler 1998 (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1,) S. 9-30.
- Chenu*, M.-D., Das Werk des hl. Thomas von Aquin. Vom Verfasser durchgesehen. u. verb. Deutsche Ausgabe, Übersetzung, Verzeichnisse und Ergänzung der Arbeitshinweise von Otto M. Pesch OP., Heidelberg 1960 (Die deutsche Thomas-Ausgabe, 2. Erg.bd.).
- Chenu*, M.-D., Thomas von Aquin, mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Hamburg ⁹2001 (rowohlts monographien).
- Claßen*, Johannes, Metaphysik der Bildung nach Thomas von Aquin, Freiburg i. Br. 1970 (Diss.).
- Clemens*, Bärbel, „Menschenrechte haben kein Geschlecht!“ Zum Politikverständnis der bürgerlichen Frauenbewegung, Paffenweiler 1988 (Frauen in Geschichte und Gesellschaft, Bd. 2).
- Conradt*, Sylvia, „... du heiratest ja doch!“, 80 Jahre Schulgeschichte von Frauen, Frankfurt/Main 1987.
- Crittin*, Jean-Pierre, Selbstbestimmt und erfolgreich lernen, Situationsbasiertes Lehren und Lernen, Bern, Stuttgart, Wien 2004.
- Croner*, Else, Die Psyche der weiblichen Jugend mit einem Nachtrage, Zur Psyche der Mädchen aus den einfacheren Volksschichten, Langensalza ³1926 (Fr. Manns Pädag. Magazin Heft 996, Schriften zur Frauenbildung, hrsg. v. Prof. Dr. Jakob Wychgram, Heft 6).
- Crüseemann*, Marlene, Unrettbar frauenfeindlich; Der Kampf um das Wort von Frauen in 1 Kor 14,24-35 im Spiegel antijudaistischer Elemente in der Auslegung, in: Jansen, Claudia, Schottroff, Luise, Wehn,

- Beate (Hrsg.), Paulus, Umstrittene Traditionen – lebendige Theologie, Eine feministische Lektüre, Gütersloh 2001.
- Cyrus, Hannelore/Steinecke, Verena, Ein Weib wie wir? Auguste Kirchoff (1867-1940), Ein Leben für den Frieden und für die Rechte der Frauen, Bremen 1989.
- Danner, Helmut, Ermutigung – ein Prinzip pädagogischen Handelns, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe Käte (Hrsg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Königstein /Ts., 1984, S. 75 – 100 (Danner, 1984a).
- Danner, Helmut, Lebenswelt ist aller Pädagogik Anfang. Ein Bericht über die Erste Tagung des Arbeitskreises für phänomenologisch-pädagogische Forschungen in Siegen, Oktober 1983, in: Bildung und Erziehung, 37, 1984, Heft 2, S. 179-188 (Danner, 1984b).
- Danner, Helmut, Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, München, Basel 5., überarb. u. erw. Aufl. 2006 (Uni-Taschenbücher, 947).
- Danner, Helmut, Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik, Königstein 1983 (Hochschulschriften Erziehungswissenschaft 16).
- Deister, Bernhard, Anthropologie im Dialog. Das Menschenbild bei Carl Rogers und Karl Rahner im interdisziplinären Dialog zwischen Psychologie und Theologie, Innsbruck-Wien 2007 (Innsbrucker theologische Studien, Bd. 77).
- Deppert, Wolfgang/Rahnfeld, Michael (Hrsg.), Klarheit in Religionsdingen. Aktuelle Beiträge zur Religionsphilosophie, Leipzig 2003 (Grundlagenprobleme unserer Zeit, Bd. III).
- Derbolav, Josef, Kritische Reflexionen zum Thema „Pädagogische Anthropologie“ (1964), in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Donauwörth 1994 (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo) S. 105-129.
- Derichs-Kunstmann, Karin, Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, S. 35-45.

- Dietrich*, Theo, Geschichte der Pädagogik in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht. 18.-20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb. 2., erw. u. überarb. Aufl. 1975.
- Dilthey*, Wilhelm, Die Entstehung der Hermeneutik, in: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Hermeneutik Phänomenologie Dialektik Methodenkritik, München 1966 (Ausgangspunkte wissenschaftlichen Denkens) S. 13-24 (1966a).
- Dilthey*, Wilhelm, Erleben, Ausdruck und Verstehen, in: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Hermeneutik Phänomenologie Dialektik Methodenkritik, München 1966 (Ausgangspunkte wissenschaftlichen Denkens) S. 25-52 (1966b).
- Dirscherl*, Erwin, Grundriss Theologischer Anthropologie. Die Entscheidung des Menschen angesichts des Anderen, Regensburg 2006.
- Dobhan*, Ulrich, Teresa von Avila und Edith Stein, in: Internationale katholische Zeitschrift „Communio“, 27. Jg., 1998, S. 494-514.
- Dohm*, Hedwig, der Frauen Natur und Recht, Berlin 2. Aufl. o.J. (1894)
- Dohm*, Hedwig, der Frauen Natur und Recht. Zur Frauenfrage, zwei Abhandlungen über Eigenschaften und Stimmrecht der Frauen, Berlin 1876 (Reprint Neunkirch, 1986).
- Dolch*, J., Phänomenologie und Pädagogik, in: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster in Westfalen (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2, Freiburg i. Br. 1932, Sp. 560/561.
- Döllér*, Johannes, Das Weib im Alten Testament. Münster in Westfalen, erste und zweite Auflage 1920 (Biblische Zeitfragen, 9. Folge, Heft 7/9).
- Döring*, Luise, Frauenbewegung und christliche Liebestätigkeit, Leipzig 1917.
- Doyé*, Sabine/*Heinz*, Marion/*Kuster*, Friederike (Hrsg.), Philosophische Geschlechtertheorien, ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart, Stuttgart 2002 (Universal-Bibliothek Nr. 18190).
- Dransfeld*, Hedwig, Die deutsche Frau um die Jahrhundertwende, in: Prégardier, Elisabeth/Böhm, Irmingard, Elisabeth Gnauck-Kühne

- (1850-1917). Zur sozialen Lage der Frau um die Jahrhundertwende, Annweiler 1997 (Zeugen der Zeitgeschichte, Bd. 8), S. 73-83. (1997a)
- Dransfeld*, Hedwig, Programmatikerin der Frauenbewegung, in: Prégardier, Elisabeth/Böhm, Irmgard, Elisabeth Gnauck-Kühne (1850-1917), Zur sozialen Lage der Frau um die Jahrhundertwende, Annweiler 1997, (Zeugen der Zeitgeschichte, Bd. 8) S. 85-102. (1997b)
- Dresselhaus*, Günter, Das deutsche Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt – Analyse eines Sonderwegs, Münster 1997 (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 9).
- Düren*, Sabine, Die Frau im Spannungsfeld von Emanzipation und Glaube. Eine Untersuchung zu theologischen-anthropologischen Aussagen über das Wesen der Frau in der deutschsprachigen Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Edith Stein, Sigrud Undset, Gertrud von le Fort und Ilse von Stach, Regensburg 1998 (Theorie und Forschung, Bd. 535, Theologie, Bd. 34) (Diss.).
- Ebbinghaus*, Hermann, Psychologie, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.), Systematische Philosophie von: W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich, Berlin 1921 (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VI), S. 135-205.
- Eggersdorfer*, Franz X., Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts, München 1928 (Handbuch der Erziehungswissenschaft, hrsg. i. Auftr. d. Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster i. Westf., I. Teil, Allgemeine Erziehungslehre, Bd. 3).
- Ehrich*, Karin, Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Band 2. Frankfurt/Main 1996, S. 129-148.
- Elders*, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991.
- Elders*, Leo J., Die Metaphysik des Thomas von Aquin in historischer Perspektive I. Teil, Das ens commune, Salzburg 1985, aus dem Niederländischen von Klaus Hedwig (Salzburger Studien zur Philosophie Bd. 16).

- Elders*, Leo J., Die Metaphysik des Thomas von Aquin in historischer Perspektive II. Teil, Die philosophische Theologie, aus dem Niederländischen von Klaus Hedwig, Salzburg 1987 (Salzburger Studien zur Philosophie Bd. 17).
- Elders*, Leo, Edith Stein und Thomas von Aquin, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 253-271.
- Engelhardt*, Paulus, Thomas von Aquin, Wegweisungen in sein Werk, Leipzig 2005 (Dominikanische Quellen und Zeugnisse, Bd. 6).
- Fassmann*, Irmgard Maya, Jüdinnen in der deutschen Frauenbewegung 1865-1919, Hildesheim 1996 (HASKSLA Wissenschaftliche Abhandlungen hrsg. vom Moses Mendelsohn-Zentrum für europäisch-jüdische Studien und Salomon Ludwig Steinheim-Institut für deutsch-jüdische Geschichte, Bd. 6).
- Faulstich-Wieland*, Hannelore, Einleitung, Koedukation – ein erledigtes Thema? In: Faulstich-Wieland, Hannelore, Abschied von der Koedukation? Frankfurt/Main 1987 (Schriftenreihe der FH Frankfurt/M., Bd. 18), S. 7-19.
- Felden*, Heide von, Geschlechterkonstruktion und Frauenbildung im 18. Jahrhundert. Jean Jacques Rousseau und die zeitgenössische Rezeption in Deutschland, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, S. 25-34.
- Feldmann*, Christian, „Schlaf nicht, denn es ist kein Friede auf Erden!“ Teresa von Ávila. Mystikerin und nüchterne Ordensreformerin, in: Teresa von Ávila, Seelen-Burg oder die sieben inneren Wohnungen der Seele. Mit einer Einführung von Christian Feldmann. Neuausgabe, sprachlich aktualisiert von Ludger Hohn-Morisch, Freiburg i. Br. 1999, S. 11-25.
- Figal*, Günter, Wahrheit und Methode zur Einführung, in: Figal, Günter (Hrsg.), Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode (Klassiker Auslegen, Bd. 30), Berlin 2007, S. 1-7.
- Fink*, Eugen, Nähe und Distanz. Phänomenologische Aufsätze, hrsg. v. Schwarz, Franz-Anton, Freiburg 1976.

- Fischer*, Aloys, Deskriptive Pädagogik (1914), in: Oppolzer, S. (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1., München 1966, S. 83-99.
- Fischer*, Aloys, Leben und Werk. Gesammelte Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie und Schulreform, eingel. v. Kreitmair, Karl, u. Mitarb. v. Dolch, Josef, München 1957.
- Fischer*, Wolfgang, Wozu taugt die „pädagogische Verantwortung“? In: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.), Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, S. 181-198.
- Fleißner*, Heike (Hrsg), Aufbrüche – Anstöße. Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft, Oldenburg 1995 (Beiträge aus dem Fachbereich 1 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg).
- Fleißner*, Heike, Mütterlichkeit als Beruf. Historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1995 (Oldenburger Universitätsreden Nr. 68).
- Flitner*, Andreas, Die Pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaft vom Menschen, in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Donauwörth 1994 (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo) S. 94-104.
- Forschner*, Maximilian, Thomas von Aquin, München 2006 (Beck'sche Reihe, Denker)
- Frevert*, Ute, „Mann und Weib, und Weib und Mann“. Geschlechterdifferenzen in der Moderne, München 1995 (Beck'sche Reihe, 1100).
- Friese*, Marianne, Bildungskonzepte der Arbeiterinnenbewegung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia, Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2, Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt 1996, S. 230 – 247.
- Fullat*, Octavi, Philosophische Grundlagen der Erziehung, Stuttgart 1982.

- Gadamer*, Hans-Georg, Hermeneutik. Wahrheit und Methode. 1. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 5. durchges. u. erw. Aufl. 1986.
- Gadamer*, Hans-Georg, Replik, in: Apel, Karl-Otto/Bormann, Claus v./Bubner, Rüdiger/Gadamer, Hans-Georg/Giegel, Hans Joachim/Habermas, Jürgen, Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/Main 1980 (20. u. 21. Tsd.) (Theorie-Diskussion), S. 283-317 (1980a).
- Gadamer*, Hans-Georg, Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu „Wahrheit und Methode“, in: Apel, Karl-Otto/Bormann, Claus v./Bubner, Rüdiger/Gadamer, Hans-Georg/Giegel, Hans Joachim/Habermas, Jürgen, Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/Main 1980 (20. u. 21. Tsd.) (Theorie-Diskussion), S. 57-82 (1980b).
- Gadamer*, Hans-Georg, Wahrheit und Methode, Frankfurt/Main 1960.
- Gander*, Hans-Helmuth, Erhebung der Geschichtlichkeit des Verstehens zum hermeneutischen Prinzip (GW 1,270-311), in: Figal, Günter (Hrsg.), Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode, Berlin 2007 (Klassiker Auslegen, Bd. 30), S. 105-125.
- Gaudig*, H., Die Neuordnung des Höheren Mädchenschulwesens in Preußen, in: Emmy Beckmann, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin, 1936 (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin) S. 152-153.
- Gaudig*, Hugo, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, erster Band, Leipzig² 1922.
- Gerhard*, Ute, Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung (Unter Mitarbeit von Ulla Wischermann) Reinbeck 1990.
- Gerl*, Hanna-Barbara, Edith Stein und die Frauenfrage, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 155-172.

- Gerl*, Hanna-Barbara, Unerbittliches Licht. Edith Stein. Philosophie-Mystik-Leben, Mainz 31999.
- Gerl-Falkovitz*, Hanna Barbara, Deutsche Geistesgeschichte im Jahrzehnt 1918-1928, konzentriert im Blick auf Edith Stein, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara (Hrsg.), Edith Stein. Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus, Perspektiven 1) S. 149-170.
- Gernert*, Dörte, Mädchenerziehung im allgemeinen Volksschulwesen, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2. Frankfurt/Main 1996, S. 85-98.
- Gieseke*, Wiltrud, Einleitung, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, S. 14.
- Gieseke*, Wiltrud, Von der fehlenden Liebe zum eigenen Geschlecht, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Feministische Bildung – Frauenbildung. Pffaffenweiler 1993 (Aktuelle Frauenforschung, Bd. 15) S. 41-55.
- Glaser*, Edith, Die erste Studentinnengeneration – ohne Berufsperspektiven? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 310-324.
- Glaserfeld*, Ernst von, Aspekte des Konstruktivismus, Vico, Berkeley, Piaget, in: Rusch, Gebhard, Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.), Konstruktivismus, Geschichte und Anwendung, Frankfurt/Main 1992, S. 20-33.
- Glumpler*, Edith, Professionsforschung des Lehrerinnenberufs, in: Glumpler, Edith/Fock, Carsten (Hrsg.), Frauen in pädagogischen Berufen, Bd. 2, Lehrerinnen, Bad Heilbrunn 2001, S. 25-76.
- Gnauck-Kühne*, Die Deutsche Frau um die Jahrhundertwende. Statistische Studie zur Frauenfrage, Berlin 21907.
- Gnauck-Kühne*, Elisabeth, Das Universitätsstudium der Frauen. Ein Beitrag zur Frauenfrage, Oldenburg, Leipzig 21891.
- Gnauck-Kühne*, Erinnerungen einer freiwilligen Arbeiterin, in: Prégardier, Elisabeth/Böhm, Irmgard, Elisabeth Gnauck-Kühne (1850-1917), Zur sozialen Lage der Frau um die Jahrhundertwende, Annweiler 1997 (Zeugen der Zeitgeschichte; Bd. 8), S. 21-35.

- Goertz, Hans-Jürgen, Geschichte – Erfahrung und Wissenschaft. Zugänge zum historischen Erkenntnisprozess, in: Goertz, Hans-Jürgen, Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbeck bei Hamburg 3., revidierte u. erw. Aufl. 2007 (rowohlts enzyklopädie) S. 19-47.
- Goertz, Hans-Jürgen, Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbeck bei Hamburg 3., revidierte u. erw. Aufl., 2007 (rowohlts enzyklopädie).
- Goertz, Hans-Jürgen, Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Hamburg 1995 (rowohlts enzyklopädie).
- Gosche, Agnes, Die organisierte Frauenbewegung, Teil 2, Von der Gründung des Bundes Deutscher Frauenvereine bis 1927, Berlin, o.J. (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. von Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 19b).
- Gössmann, Elisabeth, Anthropologie und soziale Stellung der Frau nach Summen und Sentenzenkommentaren des 13. Jahrhunderts, in: Zimmermann, Albert (Hrsg.), Soziale Ordnungen im Selbstverständnis des Mittelalters, 1. Halbband, Berlin 1979 (Miscellanea Mediaevalia, Veröffentlichungen des Thomas-Instituts der Universität zu Köln, Bd. 12/1) S. 280-297.
- Gössmann, Elisabeth, Die streitbaren Schwestern, Was will die Feministische Theologie? Freiburg 1981 (Herderbücherei 879), S. 17.
- Götz von Olenhusen, Irmtraud, Geschlechterrollen, Jugend und Religion. Deutschland 1900 – 1933, in: Kraul, Margret/Lüth, Christoph (Hrsg.), Erziehung der Menschengeschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1996 (Frauen- und Geschlechterforschung in der Historischen Pädagogik Bd. 1) S. 239-257.
- Götz von Olenhusen, Irmtraud, u.a., Frauen unter dem Patriarchat der Kirchen. Katholikinnen und Protestantinnen im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart, Berlin, Köln 1995 (Konfession und Gesellschaft; Bd. 7).
- Graef, Hilda, Edith Stein. Versuch einer Biographie, Vierte Aufl. v. „Leben unter dem Kreuz“, Frankfurt 1963.
- Grolle, Inge, Das Erbe der „sozialen Mütterlichkeit“. Anfänge der Frauenpolitik in der Hamburgischen Bürgerschaft 1919-1933, in: Kleinau, Elke/Schmersahl, Katrin/Weickmann, Dorion, Denken heißt Grenzen

- überschreiten. Beiträge aus der sozialhistorischen Frauen- und Geschlechterforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Marie-Elisabeth Hilger, Hamburg 1995. S. 139-160.
- Grondin*, Jean, Einführung in die philosophische Hermeneutik, Darmstadt 1991 (Die Philosophie, Einführung in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Disziplinen).
- Grunwald*, Georg, Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, Freiburg 1927.
- Gudjons*, Herbert, Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch, Bad Heilbrunn 9., neu bearbeitete Aufl. 2006.
- Habermas*, Jürgen, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: Apel, Karl-Otto/Bormann, Claus v./Bubner, Rüdiger/Gadamer, Hans-Georg/Giegel, Hans Joachim/Habermas, Jürgen, Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/Main 1980 (20. u. 21. Tsd.) (Theorie-Diskussion) S. 120-159 (1980a).
- Habermas*, Jürgen, Philosophische Anthropologie (1958), in: Winterling, Aloys (Hrsg.), Historische Anthropologie, Stuttgart 2006, S. 31-46.
- Habermas*, Jürgen, Zu Gadammers „Wahrheit und Methode“, in: Apel, Karl-Otto/Bormann, Claus v./Bubner, Rüdiger/Gadamer, Hans-Georg/Giegel, Hans Joachim/Habermas, Jürgen, Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/Main 1980 (20. u. 21. Tsd.) (Theorie-Diskussion), S. 45-56.
- Haderlein*, Cordula, „Als Mann und Frau schuf Er sie“, Das Werden der geschlechtlichen Identität. Eine Spurensuche in der Geschichte der Geschlechterpsychologie, in: Beckmann-Zöllner, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara (Hrsg.), Die *unbekannte* Edith Stein, Phänomenologie und Sozialphilosophie, Frankfurt/Main 2006 (Wissenschaft und Religion, Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften Salzburg, Bd. 14) S. 219-232.
- Hafner*, Helmut, Frauenemanzipation und Katholizismus im zweiten deutschen Kaiserreich, Saarbrücken 1983 (Diss.).
- Hamann*, Bruno, Pädagogische Anthropologie. Theorien – Modelle – Strukturen. Eine Einführung. Frankfurt/Main 4., überarb. u. erg. Aufl., 2005 (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 62).

- Han, Yung-Yae/Müller, Anselm W.*, Moralische Erziehung ohne Fundament, in: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.), Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, S. 29-62.
- Hansen, Wilhelm*, Besprechungen. Psychologische Jugendkunde I, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Eigentum des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, hrsg. v. Steffes, J.P., Behn, S., Rosenmöller, B., Brunnengräber, H., Bochum, 8. Jg., 1932, S. 120-128.
- Hansen-Schaberg, Inge* (Hrsg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005.
- Hansen-Schaberg, Inge*, Die pädagogische Reformbewegung und ihr Umgang mit der Koedukation, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia, Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2, Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt 1996, S. 219 – 229.
- Hansen-Schaberg, Inge*, Gemeinschaftserziehung der Geschlechter, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.), Die Praxis der Reformpädagogik, Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn/Obb. 2005.
- Hansen-Schaberg, Inge*, Pädagogik vom Kinde aus, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.), Die Praxis der Reformpädagogik, Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn/Obb. 2005.
- Hausen, Karin*, Die Nicht-Einheit der Geschichte als historiographische Herausforderung. Zur historischen Relevanz und Anstößigkeit der Geschlechtergeschichte, in: Medick, Hans/Trepp, Anne-Charlott, Geschlechtergeschichte und Allgemeine Geschichte. Herausforderungen und Perspektiven, Göttingen 1998 (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft Bd. 5) S. 15-55.
- Hedwig, Klaus*, Über den Begriff der Einfühlung in der Dissertationsschrift Edith Steins, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 239-251.

Heimbach-Steins, Marianne, „Ich verstehe nicht, warum wir so ängstlich sind!“ – Teresa von Avila als Wegweiserin, um in Freiheit mit der Kirche zu leben, in: Frauenbildungszentrum e.V. (Hrsg.), Dokumentation, Gotteskünderinnen – Frauenpredigten für die Zukunft der Kirche von Bamberg, Bamberg 2004, S. 15-22.

Heinsohn, Kirsten, Der lange Weg zum Abitur. Gymnasialklassen als Selbsthilfeprojekte der Frauenbewegung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2. Frankfurt/Main 1996, S. 149-160.

Heinzelmann, Gertrud, Die geheiligte Diskriminierung, Beiträge zum kirchlichen Feminismus, Bonstetten 1986.

Hentig, Hartmut, von, Die notwendigen Umwege – Oder: Wie lernt man Verantwortung, wenn man keine hat? In: Fauser, Peter/Luther, Henning/Meyer-Drawe, Käte, Verantwortung, Friedrich Jahresheft X 1992, S. 87-89.

Herbstrith, Waltraud, Das Jüdische im Christlichen – Einheit von Altem und Neuem Testament, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 145-152 (1991a).

Herbstrith, Waltraud, Edith Stein – ihr wahres Gesicht? Jüdisches Selbstverständnis – Christliches Engagement – Opfer der Shoa, Berlin 2006 (Forum Religionsphilosophie Bd. 13).

Herbstrith, Waltraud, Edith Stein (Sr. Teresia Benedicta a Cruce) und die Spiritualität des Karmel, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 111-122 (1991b).

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Eine Einführung, Weinheim, München 4., überarb. u. aktual. Aufl. 2005.

Herrmann, Maria Adele, Die Speyerer Jahre von Edith Stein. Aufzeichnungen zu ihrem 100. Geburtstag, Speyer 1990.

- Herweg*, Rachel Monika, Historisch-hermeneutische Quellenanalyse anhand von Bildern, Texten und überlieferten Zeugnissen, in: Frieberthäuser, Prengel (Hrsg.), Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997, S. 286-297.
- Heßberger*, Frau Geheimrat (o.Vn.), „Wir katholischen Frauen und Frauenaufgaben der Gegenwart“, in: Generalsekretariat des Zentral-Komitees der deutschen Katholiken. Die Reden, gehalten in den öffentlichen und geschlossenen Versammlungen der 63. General-Versammlung der Katholiken Deutschlands zu Hannover, 30. August - 3. September 1924, Würzburg 1925, S. 117-122.
- Heymann*, Lida Gusatva/*Augspurg*, Anita, Erlebtes – Erschautes. Deutsche Frauen kämpfen für Freiheit, Recht und Frieden 1850-1940, hrsg. v. Twellmann, Margit, Frankfurt/Main 1992 (Edition Klassikerinnen).
- Heymans*, Gerardus, Die Psychologie der Frauen, Heidelberg 2. verb. Aufl. 1924 (Ebbinghaus, H. ; Meumann, E.(Hrsg.), Die Psychologie in Einzeldarstellungen Bd. 3).
- Hierdeis*, Helmwart (Hrsg.), Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2, Kommunikation - Wissenschaftstheorie, Baltmannsweiler 1978.
- Hildebrand*, Dietrich von, Zeitliches im Lichte des Ewigen. Gesammelte Abhandlungen und Vorträge, Regensburg 1972 (copyright 1932).
- Hirschberger*, Johannes, Geschichte der Philosophie, Teil 1, Altertum und Mittelalter, Freiburg i.Br., Sonderausgabe 2007.
- Hoffmann*, Andreas, Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942, Münster, New York, München, Berlin 2001 (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland; Bd. 3) (Diss.).
- Hoffmann, Walter, Die Reifezeit, Grundfragen der Jugendpsychologie und Sozialpädagogik, Leipzig 1926.
- Hohenzollern*, Johann Georg Prinz von/*Liedtke*, Max (Hrsg.), Der weite Schulweg der Mädchen, Die Geschichte der Mädchenbildung am Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile, Bad Heilbrunn/Obb. 1990 (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 9).

- Hölterhinken*, Dieter, Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren. M. Buber, R. Guardini, P. Petersen. Eine vergleichende Untersuchung, Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Honegger*, Claudia, Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib 1750-1850, Frankfurt/Main, New York 1991.
- Hönigswald*, Richard, Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts, München 2., umgearb. Aufl. 1927.
- Hopf*, Caroline, Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel, Bad Heilbrunn 1997 (Erlanger pädagogische Studien).
- Hoppe*, Hans-Hermann, Handeln und Erkennen. Zur Kritik des Empirismus am Beispiel der Philosophie David Humes, Bern, München 1976 (Europäische Hochschulschriften Reihe XX Philosophie Bd. 15).
- Horn*, Hermann, Konfessionalität und Pädagogik, Neukirchen-Vluyn 1971 (Grenzgespräche 2).
- Horstkemper*, Marianne, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim 31995.
- Horstkemper*, Marianne, Von der „Bestimmung des Weibes“ zur „De-konstruktion der Geschlechterdifferenz, Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule, in: Die Deutsche Schule, 90. Jg. 1998, H. 1, S. 10-26.
- Humboldt*, Wilhelm von, Theorie der Bildung des Menschen, in: Humboldt, Wilhelm von, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 1960 (Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. I) S. 234-240.
- Humboldt*, Wilhelm von, Über den Geist der Menschheit (1797), in: Humboldt, Wilhelm von, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 1960 (Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. I), S. 506-518.
- Huppertz*, Norbert (Hrsg.), Zu den Sachen selbst. Phänomenologie in Pädagogik und Sozialpädagogik. Mit Auszügen aus unveröffentlichten

- Briefen von Edith Stein, Günter Anders, Hans Reiner, Oberried b. Freiburg 1997 (Evident Bd. 1).
- Husserl* Edmund, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch, Phänomenologische Untersuchungen zu Konstitution, Haag 1952 (Hua IV).
- Husserl*, Edmund, Die Idee der Phänomenologie, 5 Vorlesungen, Hamburg 1986 (Philosophische Bibliothek, Bd. 392).
- Husserl*, Edmund, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch, Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Halle a.d.S. 1913.
- Huth*, Albert, Beiträge zur Untersuchung der seelischen Geschlechtsunterschiede im vorschulpflichtigen Alter, Langensalza 1926 (Philosophische und pädagogische Arbeiten, Heft 14; Fr. Manns Pädag. Magazin Heft 1060).
- Ibsen*, Henrik, Nora oder Ein Puppenheim. Schauspiel in drei Akten, übertragen v. Richard Linder, Stuttgart 1959.
- Ihrer*, Emma, Die Arbeiterinnen im Klassenkampf. Anfänge der Arbeiterinnen-Bewegung, ihr Gegensatz zur bürgerlichen Frauenbewegung und ihre nächsten Aufgaben, Hamburg 1898.
- Illies*, Christian, Philosophische Anthropologie im biologischen Zeitalter. Zur Konvergenz von Moral und Natur, Frankfurt/Main 2006 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1743).
- Ineichen*, Hans, Philosophische Hermeneutik, Freiburg, München 1991 (Handbuch Philosophie).
- Jakobs*, Monika, Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen, Die Gottesfrage in der feministischen Theologie, Münster 1993 (FrauenForschung Band 1).
- James*, William, Psychologie, übers. von Dürr, Marie, mit Anmerkungen von Dürr, E., Leipzig 1909.
- Janich*, Peter, Das Bild des Menschen in den Wissenschaften, Paderborn 2007 (Paderborner Universitätsreden Nr. 104).
- Jank*, Werner/*Meyer*, Hilbert, Didaktische Modelle. Grundlegung & Kritik, Oldenburg 1990, S. 108-119.

Jansen, Claudia/Schottroff, Luise/Wehn, Beate (Hrsg.), *Paulus: Umstrittene Traditionen – lebendige Theologie, Eine feministische Lektüre*, Gütersloh 2001.

Janssen, Paul, Die Problematik der Rede von der Lebenswelt als Fundament der Wissenschaft, in: *Ströker, Elisabeth* (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls*, Frankfurt/Main 1979, S. 56-67.

Jonathan, Ruth, When there are urgent concerns about education, why worry about metaphysics? In: *Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Wulf, Christoph*, *Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne, Hohengehren 1998* (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1), S. 71-88.

Jone, Heribert, Dr. P., O.M.Cap., *Katholische Moraltheologie, Unter besonderer Berücksichtigung des Codex Iuris Canonici sowie des deutschen, österreichischen und schweizerischen Rechtes*, Paderborn 1930.

Jung, Matthias, *Hermeneutik zur Einführung*, Hamburg 2002 (Zur Einführung; Bd. 234).

Kall, Alfred, *Katholische Frauenbewegung in Deutschland. Eine Untersuchung zur Gründung katholischer Frauenvereine im 19. Jahrhundert*, Paderborn 1983 (Beiträge zur Katholizismusforschung, Hrsg., Anton Rauscher; Reihe B, Abhandlungen).

Kambartel, Friedrich, Die Aktualität des philosophischen Konstruktivismus, in: *Thiel, Christian* (Hrsg.), *Akademische Gedenkfeier für Paul Lorenzen*, Erlangen-Nürnberg 1998, S. 25-36.

Kamlah, Wilhelm/Lorenzen, Paul, *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens*, Mannheim, Wien, Zürich 2., verb. u. erw. Aufl. 1973 (B.I.-Hochschultaschenbücher Bd. 227).

Kanther, Regine, *Person. Die Begründung menschlicher Identität*, Darmstadt 2007 (Grundfragen der Philosophie).

Kanz, Heinrich, *Einführung in die Erziehungsphilosophie. Ein inhaltlicher Entwurf*, Peter Lang, Frankfurt/Main 1987.

Karrer, Otto, *Seele der Frau. Ideale und Probleme der Frauenwelt*, München 1932.

- Kaufmann*, Uri R., Jüdische Mädchenbildung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 99-112.
- Kern*, Iso, Die Lebenswelt als Grundlagenproblem der objektiven Wissenschaften und als universales Wahrheits- und Seinsproblem, in: Ströker, Elisabeth (Hrsg.), Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt/Main 1979, S. 68-78.
- Ketter*, Peter, Christus und die Frauen, Frauenleben und Frauengestalten im Neuen Testament, Düsseldorf 1933.
- Keul*, Hildegund, Menschwerden durch Berührung. Bettina Brentano-Arnim als Wegbereiterin für eine feministische Theologie, Frankfurt/Main 199 (Würzburger Studien zur Fundamentaltheologie, Bd.16) (Diss.).
- Key*, Ellen, Das Jahrhundert des Kindes, Königstein/Ts., 1978, Nachdruck der Erstausgabe Berlin 1902.
- Kirchhoff*, Arthur (Hrsg.), Die akademische Frau. Gutachten hervorragender Universitätsprofessoren, Frauenlehrer und Schriftsteller über die Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium und Berufe, Berlin 1897.
- Kistenich*, Johannes, Malwida von Meysenbug als Erzieherin in Europa, in: Briefe als Zeugnisse eines Frauenlebens. Malwida von Meysenbug und ihre Korrespondenzpartner, Detmold 2003 (Veröffentlichungen der Staatlichen Archive des Landes Nordrhein-Westfalen, Reihe C, Quellen und Forschungen, Bd. 49).
- Klafki*, Wolfgang, Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971), in: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael, Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt 2007, S. 125-148.
- Kleinau*, Elke, Ein (Hochschul-)praktischer Versuch. Die „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ in Hamburg, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 66-82.
- Kleinau*, Elke, Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.), Geschichte der

- Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 113-128.
- Kleinau*, Elke, Reformpädagogik und Mädchenbildung – zur Relevanz sozialhistorischer Forschung im Kontext heutiger Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Kleinau, Elke/Schmersahl, Katrin/Weickmann, Dorion, Denken heißt Grenzen überschreiten. Beiträge aus der sozialhistorischen Frauen- und Geschlechterforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Marie-Elisabeth Hilger, Hamburg 1995, S. 193-208.
- Kleinau*, Elke/*Opitz*, Claudia (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2. Frankfurt/Main 1996.
- Klönne*, Irmgard, „Ich spring’ in diesem Ringe“, Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung, Paffenweiler 1988.
- Klönne*, Irmgard, Mädchen in der Jugendbewegung, in: Kleinau, Elke/*Opitz*, Claudia (Hgg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Band 2. Frankfurt/Main 1996 S. 248-270.
- Knoke*, Arnold, Dr., Was kann unsere Tochter werden? Frauenbildung – Frauenberufe, Leipzig 1929.
- Knorr*, Birgit/*Wehling*, Rosemarie (Hrsg.), Frauen im deutschen Südwesten, Stuttgart, Berlin, Köln 1993 (Schriften zur politischen Landeskunde Baden-Württembergs).
- König*, Eckard/*Zedler*, Peter, Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen, Weinheim 2., überarb. Aufl. 2002.
- Körner*, Reinhard OCD, „Einfühlung“ im Sinne Edith Steins: Ein personaler Grundakt im christlichen Glaubensvollzug, in: Internationale katholische Zeitschrift „Communio“, 27. Jg., 1998, S. 515-531.
- Kreis*, Otto, Das deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster 1989.
- Krewani*, Wolfgang Nikolaus (Übers., Hrsg., Einl.), Lévinas, Emmanuel. Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, München 1983.

- Krewani*, Wolfgang Nikolaus, Einleitung, in: Krewani, Wolfgang Nikolaus (Übers., Hrsg., Einl.), Lévinas, Emmanuel. Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, München 1983, S. 9-51.
- Kron*, Friedrich W., Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München 1999 (UTB für Wissenschaft, Grosse Reihe).
- Krüger*, Heinz-Hermann, Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 1997 (Einführungskurs Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger, Bd. II).
- Krüger*, Perta, Schöpfungsordnung und Geschlechterordnung, in: Doyé, Sabine/Heinz, Marion/Kuster, Friederike (Hrsg.), Philosophische Geschlechtertheorien, ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart, Stuttgart 2002 (Universal-Bibliothek Nr. 18190) S. 114-121.
- Kube*, U., Koedukation, in: Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht und Jugendseelsorge, Wiener Katechetenverein (Hrsg.) November 1928, 51. Jg., S. 66-67.
- Küchler*, Petra, Zur Konstruktion von Weiblichkeit. Erklärungsansätze zur Geschlechterdifferenz im Lichte der Auseinandersetzung um die Kategorie Geschlecht, Pfaffenweiler 1997 (Aktuelle Frauenforschung Bd. 33).
- Kühlem*, Dorothy, „Das zu werden, was sie sein soll“. Mädchen- und Frauenbildung bei Edith Stein, Buttenwiesen 2001.
- Kuhlmann*, Helga (Hrsg.), Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau: Zur Ethik der Geschlechterdifferenz, Gütersloh 1995.
- Kulenkampf*, Jens (Hrsg.), David Hume, Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand, Berlin 1997 (Klassiker Auslegung Bd.8).
- Kunert*, Sophie, Straffälligkeit bei Frauen: ihre Entstehung und Beschaffenheit, Leipzig 1933 (Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 67; Hamburger Untersuchungen zur Jugend- und Sozialpsychologie Nr. 5).
- Lange*, Helene, „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus“ (Gelbe Broschüre, 1887), abgedruckt in Auszügen in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der

- höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936 (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 27-31.
- Lange*, Helene, Lebenserinnerungen, Berlin 1928.
- Lange*, Helene, Vom Individualismus in der Erziehung, in: Die Frau, Jg. 14, 1906/07, S. 321-329, abgedruckt in: Matthes, Eva/Hopf, Caroline, Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsdiskurs vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die NS-Zeit. Kommentierte Texte, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 46-56 (Lange, 1906).
- Lange*, Helene/*Bäumer*, Gertrud (Hrsg.), Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Mitarb. am III. Teil: Bäumer, Gertrud u.a.; autoris. fotomech. Nachdr. d. Orig.-Ausg., Berlin 1901-1915 – Weinheim, Basel 1980 (Handbuch der Frauenbewegung Bd. 3).
- Langenmeyer*, Georg, Theologische Anthropologie, in: Beinert, Wolfgang (Hrsg.), Glaubenszugänge. Lehrbuch der Katholischen Dogmatik, Bd. 1, Paderborn 1995, S. 499-622.
- Langeveld*, M.J., Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart 1978.
- Langeveld*, Martinus J., Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1956 (Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, hrsg. v. Otto Friedrich Bollnow, Wilhelm Flitner u. Alfred Nitschke, 1. Bd.).
- Lassahn*, Rudolf, Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie (1983), in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Donauwörth 1994 (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo) S. 72-81.
- Lengert*, Rudolf, Die pädagogische Relevanz der phänomenologischen Analyse der Intentionalität, in: Bildung und Erziehung, 1984, Heft 2, S. 145-156.
- Lenzen*, Dieter, „Alltagswende“ – Paradigmenwechsel? In: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1980, S. 7-25.

- Lenzen, Dieter*, Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theorie-
defizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel 1996.
- Levy-Rathenau, Josephine/Wilbrandt, Lisbeth*, Die deutsche Frau im
Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl, Berlin 1906, autoris. fo-
tomech. Nachdr. d. Orig.-Ausg., Berlin 1901-1915. – Weinheim, Basel
1980. (Handbuch der Frauenbewegung; Teil 5 hrsg. v. Lange, He-
lene/Bäumer, Gertrud).
- Leyen, von der, Ursula*, Werte erwachsen – Unsere Verantwortung für die
Kinder, in: Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Bündnis
für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte, Frei-
burg 2006, S. 41-53.
- Liebau, Eckart* (Hrsg.), Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik
der Teilhabe, Weinheim, München 2001 (Beiträge zur pädagogischen
Grundlagenforschung).
- Liepmann, Wilhelm*, Psychologie der Frau. Versuch einer synthetischen,
sexualpsychologischen Entwicklungslehre in zehn Vorlesungen gehal-
ten an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Berlin, Wien 2.,
umgearb. Aufl. 1922.
- Linnenborn, Magdalene*, Das Problem des Lehrens und Lernens bei
Thomas von Aquin, Freiburg i.Br. 1956 (Grundfragen der Pädagogik in
Verbindung mit dem Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädago-
gik zu Münster i.W., Heft 4).
- Lion, Hilde*, Zur Soziologie der Frauenbewegung. Die sozialistische und
die katholische Frauenbewegung, Berlin 1926.
- Lippert S.J., P. Peter*, Das Wesen des katholischen Menschen. Drei Vor-
träge, München 1923 (Der katholische Gedanke, Veröffentlichungen
des Verbandes der Vereine katholischer Akademiker zur Pflege der
katholischen Weltanschauung, Bd. V).
- Lippitz, Wilfried*, „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissen-
schaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten
anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Er-
ziehungswissenschaft, Weinheim 1980 (Beltz Forschungsberichte).
- Lippitz, Wilfried*, Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien
in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/Main 2003.

- Lippitz*, Wilfried, Lebenswelt oder Wissenschaft. Eine problematische Alternative, in: *Bildung und Erziehung* 37, 1984, Heft 2, S. 169-177 (Lippitz, 1984a).
- Lippitz*, Wilfried, Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe Käte (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, Königstein /Ts. 1984, S. 101-129 (Lippitz, 1984b).
- Lippitz*, Wilfried, *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Weinheim 1993.
- Litt*, Theodor, Pädagogik, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.), *Systematische Philosophie von W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich*. Berlin ³1921 (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VI), S. 276-310.
- Loch*, Werner, Das Werden des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik, in: *Bildung und Erziehung*, 1984, Heft 2, S. 119-130.
- Loch*, Werner, Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens, in: König, Eckard/Ramsenthaler, Horst (Hrsg.), *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München 1980, S. 191-225.
- Loch*, Werner, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen 1963 (neue pädagogische Bemühungen Bd. 1/2).
- Löwisch*, Dieter-Jürgen, Thomas von Aquin, in: Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter, Jürgen (Hrsg.), *Philosophen als Pädagogen: Wichtige Entwürfe klassischer Denker*, Darmstadt 2., erg. Aufl. 1998, S. 49-60.
- Maier*, Robert E., *Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisebach*, Frankfurt/Main 1992 (Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik, Bd. 349).
- Manen*, Max von, *Phänomenologische Pädagogik*, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe Käte (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, Königstein /Ts. 1984, S. 131-148.

- Manser*, Gallus Maria, Die Frauenfrage nach Thomas von Aquin, Olten 1919.
- Markert-Wizisla*, Christiane, Elisabeth Malo. Anfänge feministischer Theologie im wilhelminischen Deutschland, Pfaffenweiler 1997 (Diss.).
- Markl*, Hubert, Bildung für die Welt von morgen, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Wissen und Werte für die Welt von morgen. Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, S. 39-65.
- März*, Fritz, Klassiker christlicher Erziehung, München 1988.
- Mass*, Klaus, Geleitwort des Herausgebers, in: Stein, Edith, Einführung in die Philosophie, Hinf., Bearb. u. Anm. v. C. M. Wulf, Freiburg 2004 (ESGA 8), S. V.
- Masschelein*, Jan, Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort, in: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.), Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992 (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 2), S. 81-103.
- Matthes*, Eva, Franz Xaver Eggersdorfer (1879-1958), in: Glöckel, Hans/Goldmann, Ulrike/Matthes, Eva/Schüler, Ulrich (Hrsg.), Bedeutende Schulpädagogen. Werdegang – Werk – Wirkung auf die Schule von heute, Bad Heilbrunn/Obb. 1993 (Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik Bd. 5), S. 195-209.
- Matthes*, Eva/Hopf, Caroline, Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsdiskurs vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die NS-Zeit. Kommentierte Texte, Bad Heilbrunn/Obb. 2003.
- Mausbach*, Joseph, Altchristliche und moderne Gedanken über den Frauenberuf, M. Gladbach 1910 (Apologetische Tagesfragen, VI. Heft, 4.-7. verb. Aufl.)
- Mausbach*, Joseph, Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin, Freiburg 1929.
- Mausbach*, Joseph, Die Stellung der Frau im Menschheitsleben. Eine Anwendung katholischer Grundsätze auf die Frauenfrage. Dem Ka-

- tholischen Frauenbunde gewidmet, M. Gladbach 1906 (Apologetische Tagesfragen, Hrsg.: Volksverein für das katholische Deutschland).
- Meinberg*, Eckhard, Zur Diskussion: die Phänomenologische Pädagogik, in: Forum Pädagogik, Baltmannsweiler 1989, S. 140-149.
- Metz-Göckel*, Sigrid, Die ‚deutsche Bildungskatastrophe‘ und Frauen als Bildungsreserve, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hgg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 373-385.
- Meyer-Drawe*, Käte, Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe Käte (Hrsg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Königstein /Ts. 1984, S. 63-73 (1984a).
- Meyer-Drawe*, Käte, Die Beziehungen zum Anderen beim Kind. Merleau-Pontys Konzeption kindlicher Sozialität, in: Bildung und Erziehung 73, 1984, Heft 2, S. 157-168 (1984b).
- Meyer-Drawe*, Käte, Streitfall „Autonomie“. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen, in: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Wulf, Christoph, Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne, Hohengehren 1998 (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1), S. 31-49.
- Meyer-Drawe*, Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München 1984 (Grathoff, Richard/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.), Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, Bd. 7) (1984c).
- Meyer-Wilmes*, Hedwig, Programm Feministischer Theologie(n), in: Gössmann, Elisabeth, u.a. (Hrsg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh 2., vollst. überarb. u. grundleg. erw. Aufl. 2002, S. 148.
- Meyn von Westenholz*, Elisabeth, Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein in der Geschichte der deutschen Mädchenbildung, Berlin 1936.
- Meynsbug*, Malwida von, Memoiren einer Idealistin. Bd. I, Berlin o.J..
- Mittelstraß*, Jürgen (Hrsg.), Enzyklopädie: Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 1, 2, 3 u. 4, Stuttgart, Weimar 2004.

- Moers*, Martha, Psychische Geschlechtsunterschiede im Kindes- und Jugendalter, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Eigentum des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik. Hrsg.: Steffes, J.P./Behn, S./Rosenmöller, B./Brunnengräber, H., Münster i. Westf., Bochum, 9. Jg., 1933, S. 235-255.
- Moog*, Willy, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Osterwied/Harz, 1923 (Der Bücherschatz des Lehrer, Wissenschaftliches Sammelwerk zur Vorbereitung und Weiterbildung, Bd. 1).
- Muhlack*, Ulrich, Verstehen, in: Goertz, Hans-Jürgen, Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbeck bei Hamburg 3., revidierte u. erw. Aufl. 2007 (rowohlts enzyklopädie) S. 104-136.
- Müller*, Andreas Uwe/*Neyer*, Maria Amata, Edith Stein. Das Leben einer ungewöhnlichen Frau. Biografie, Zürich, Düsseldorf 2002.
- Nave-Herz*, Rosemarie, Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Hannover 1982 (Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Die Rolle der Frau in einer gewandelten Welt, Folge 7).
- Neyer*, Amata, Edith Stein und Teresia von Avila. Versuch einer Dokumentation, in: Christliche Innerlichkeit, Wien 17/1982, S. 183-198.
- Neyer*, Maria Amata, Weiterführung. Die zweite Lebenshälfte, in: Edith Stein, Aus meinem Leben, mit einer Weiterführung über die zweite Lebenshälfte von Maria Amata Neyer OCD, Freiburg, Basel, Wien 1987 S. 375-400.
- Nickel*, Hildegard Maria, Gender, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, S. 65-74.
- Niederbacher*, Bruno, Kommentar zum Text. Prolog zum Sentenzenkommentar, in: Niederbacher, Bruno/Leibold, Gerhard (Hrsg.), Theologie als Wissenschaft im Mittelalter. Texte, Übersetzungen, Kommentare, Münster 2006, S. 268-289.
- Nieser*, Bruno, Aufklärung und Bildung, Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung, Weinheim 1992 (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 20) (Habil.).

- Nipperdey*, Thomas, Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte, Göttingen 1976.
- Nipperdey*, Thomas, Deutsche Geschichte 1866-1918. Erster Band, Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1990.
- Nohl*, Herman, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/Main 1949.
- Nohl*, Herman, Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung. Niederschrift eines Vortrages auf der Stolper und der Breslauer Tagung des Deutschen Fröbelverbandes im August und Dezember 1932, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. Hrsg.: A.Fischer/W. Flitner/Th. Litt/H. Nohl/E. Spranger. 8. Jg. Leipzig 1933, S. 337-346.
- Nöke*, Eberhard, Lebensgeschichte und Marginalisierung, Hermeneutische Fallkonstruktionen gescheiterter Sozialisationsverläufe von Jugendlichen, Wiesbaden 1994.
- Noller*, Annette, Feministische Hermeneutik. Wege einer neuen Schriftenauslegung, Neukirchen-Vluyn 1995.
- Nota*, Jan H., Edith Stein – Max Scheler – Martin Heidegger, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 227-237.
- Nüse*, Ralf/Groeben, Norbert/Freitag, Burkhard/Schreier, Margit, Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus, Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht, Weinheim 1991.
- Obschernitzki*, Doris, „Der Frau ihre Arbeit!“. Lette-Verein: Zur Geschichte einer Berliner Institution 1866-1986, Berlin 1987 (Stätten der Geschichte Berlins 16).
- Oelkers*, Jürgen, Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim, Basel 2001.
- Oelkers*, Jürgen, Reformpädagogik, Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim, München 3. vollst. bearbeitete und erweiterte Aufl. 1996 (Grundlagentexte Pädagogik).
- Oesterreich*, Traugott Konstantin, Die philosophischen Strömungen der Gegenwart, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.), Systematische Philosophie

- von W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich, Berlin ³1921 (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VI), S. 352-395.
- Oestreich*, Paul, Unabhängige Kulturpolitik. Vom graden Wege eines „Disziplinlosen“. Gesammelte Aufsätze, Leipzig/Wien 1924 (Entschiedene Schulreform. Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung im Auftrage des Bundes entschiedener Schulreformer, hrsg. v. Prof. Paul Oestreich, Heft 42).
- Olenhusen*, Irmtraud Götz von, Geschlechterrollen, Jugend und Religion: Deutschland 1900-1933, in: Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1995, S. 239-257.
- Orth*, Ernst Wolfgang, Edmund Husserls „Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“. Vernunft und Kultur, Darmstadt 1999 (Werkinterpretationen).
- Otto*, Ingrid, Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865-1915: Eine historisch-systematische Untersuchung anhand einer exemplarischen Auswertung des Bildbestandes der illustrierten Zeitschriften „Die Gartenlaube“, „Über Land und Meer“, „Daheim“ und „Illustrierte Zeitung“, Hildesheim 1990 (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 8).
- Otto-Peters*, Louise, Das Recht der Frauen auf Erwerb. Wiederveröffentlichung der Erstausgabe aus dem Jahre 1866, mit einer Reminiszenz der Verfasserin und Betrachtungen zu der Schrift aus heutiger Sicht, hrsg. i. Auftr. der Louise-Otto-Peters-Gesellschaft e.v. von Franzke, Astrid/Ludwig, Johanna/Notz, Gisela, unter Mitarb. v. Götze, Ruth, Leipzig 1997.
- Otto-Peters*, Louise, Programm des ersten deutschen Frauentages in Leipzig, Oktober 1865. „Das erste Vierteljahrhundert des Allgemeinen deutschen Frauenvereins“ gegründet am 18. Oktober 1865 in Leipzig. Auf Grund der Protokolle mitgeteilt von Louise Otto-Peters. Abgedruckt in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936 (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v.

- Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 3.
- Palatschek*, Sylvia, Frauen und Dissens: Frauen im Deutschkatholizismus und in den freien Gemeinden 1841 – 1852, Göttingen 1990 (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 89) (Diss.).
- Paschen*, Harm/*Wigger*, Lothar (Hrsg.), Pädagogisches Argumentieren, Weinheim 1992.
- Pauli*, Heinrich, Einleitung, in: Thomas von Aquin: Über den Lehrer: De magistro: Quaestiones disputatae de veritate, Quaestio XI; Summa theologiae: Pars I, quaestio 117, articulus 1. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Jüssen, Gabriel/Krieger, Gerhard/Schneider, Jakob Hans Josef; mit einer Einleitung von Pauli, Heinrich, Hamburg 2006 (Sonderausgabe aus der Reihe „Philosophische Bibliothek“, Bd. 412) S. XI-XLVII.
- Petermeier*, Maria, Die religiöse Entwicklung der Edith Stein. Eine Untersuchung zur Korrelation von Lebens- und Glaubensgeschichte, Dortmund 1998 (Diss.).
- Petuchowski*, Jakob J., Beten im Judentum, Stuttgart 1976.
- Pinl*, Claudia, Vom kleinen zum großen Unterschied: „Geschlechterdifferenz“ und konservative Wende im Feminismus, Hamburg 1993.
- Pischel*, Marg., Die Bedeutung der Frau als Lehrerin und Erzieherin in der Schule, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Eigentum des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik. Hrsg. v. Steffes, J.P./Behn, S./Rosenmöller, B./Brunnengräber, H., Münster/Westf. 7. Jg., 1931, S. 592-597.
- Pissarek-Hudelist*, Herlinde, Feministische Theologie – eine Herausforderung an Kirche und Theologie? In: Beinert, Wolfgang (Hrsg.), Frauenbefreiung und Kirche: Darstellung – Analyse – Dokumentation, Regensburg 1987, S. 15-40.
- Prégardier*, Elisabeth/*Böhm*, Irmingard, Elisabeth Gnauck-Kühne (1850-1917). Zur sozialen Lage der Frau um die Jahrhundertwende, Annweiler 1997 (Zeugen der Zeitgeschichte; Bd. 8).
- Przywara*, Erich, In und gegen. Stellungnahmen zur Zeit, Nürnberg 1955.

- Rahner*, Karl, Sämtliche Werke, Bd. 19, Selbstvollzug der Kirche. Ekklesiologische Grundlegung praktischer Theologie, bearb. v. Neufeld, Karl-Heinz, Freiburg, Basel, Wien 1995.
- Raithel*, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg, Einführung in die Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, Wiesbaden 2005.
- Rauscher*, Anton (Hrsg.), Der soziale und politische Katholizismus. Entwicklungslinien in Deutschland 1803-1963 Bd. II, München, Wien 1982.
- Reble*, Albert, Die höhere Mädchenschule in Preußen 1870-1925 und der Streit um die Gleichstellung mit den Jungenschulen, in: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max, Der weite Schulweg der Mädchen, Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel anthropologischer Vorurteile, Bad Heilbrunn/Obb. 1990 (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 9) S. 272-299.
- Reble*, Albert, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart ²¹2004.
- Reifenrath*, Bruno H., Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins, Frankfurt 1985.
- Reil*, Elisabeth, Weiblichkeit in einer androzentrischen Kirche – einige historische Schlaglichter, in: Kienzler, Klaus/Reil, Elisabeth (Hrsg.), Als Mann und Frau schuf er sie: Theologische Grundlagen und Konsequenzen, Donauwörth 1995, S. 115-126.
- Riedel-Spangenberg*, Ilona, Einleitung, in: Stein, Edith, Eine Untersuchung über den Staat, Einleitung, Bearbeitung und Anmerkungen von Ilona Riedel-Spangenberg, Freiburg 2006, Edith Stein Gesamtausgabe Bd. 7, Frühe Phänomenologie 3, S. IX-XXVI.
- Rittelmeyer*, Christian, Begriff, Forschungsgebiete und methodische Fragestellungen der pädagogischen Hermeneutik, in: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael, Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt ³2007, S. 1-48.
- Rittelmeyer*, Christian/Parmentier, Michael, Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt ³2007.

- Roczek*, Aldobrand, Das Rätsel der Jungmädchen-Psyché, in: Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht und Jugendseelsorge, Wiener Katechetenverein (Hrsg.) November 1928, 51. Jg., S. 266-270.
- Röd*, Wolfgang, Der Weg der Philosophie von den Anfängen bis ins 20. Jahrhundert. Erster Band, Altertum, Mittelalter, Renaissance, München 1994.
- Röd*, Wolfgang, Der Weg der Philosophie von den Anfängen bis ins 20. Jahrhundert. Zweiter Band, 17. bis 20. Jahrhundert, München 1996.
- Rohr*, Dorothea, Frauenbewegung und religiöse Gebundenheit. Der Katholische Frauenbund, Zweigverein Freiburg, 1909-1934, Freiburg i.Br. 1999 (Diss.).
- Röhrs*, Hermann, Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 5., durchgeseh. u. erg. Aufl. 1998.
- Röhrs*, Hermann, Zur Einleitung. Wesen und Aufgabe der Bildungsphilosophie, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.), Bildungsphilosophie. Erster Band, Frankfurt/Main 1967. S. XIII-XLV.
- Rombach*, Heinrich, Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik, in: Schaller, Klaus (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, S. 136-154.
- Rompel*, Josef, Die Frau im Lebensraume des Mannes: Emanzipation und Staatswohl, Darmstadt, Leipzig 1932.
- Rosenbusch*, Heinz S., Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen, Frankfurt/Main 1973.
- Rosenbusch*, Heinz S., Wechselwirkungen zwischen Schule und eigentlicher Jugendbewegung 1896-1923, in: Kriss-Rettenbeck, Lenz/Liedtke, Max (Hrsg.), Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Vergleichende Studien zur Schulgeschichte, Jugendbewegung und Reformpädagogik im süddeutschen Sprachraum, Bad Heilbrunn 1984 (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 2), S. 183-195.
- Rosenmöller*, Bernhard, Religionsphilosophie, Münster (Westf.) 1932.

- Ruf*, Katharine, Bildung hat (k)ein Geschlecht. Über erzogene und erziehende Frauen. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung der Universität Stuttgart, Abteilung für Pädagogik in Kooperation mit dem Katholischen Bildungswerk Stuttgart e.V. Frankfurt/Main 1998.
- Sachse*, Arnold, Friedrich Althoff und sein Werk. Das höhere Mädchenschulwesen, in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936 (Quellenhefte zum Frauenleben in der Geschichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 118-122.
- Schäfer*, Alfred, Kritik der anthropologischen Legitimation der Pädagogik als Wissenschaft, in: Bildung und Erziehung 37, 1984, Heft 2, S. 189-202.
- Schäfer*, Arnold, Die aktuellen Gefährdungen der verständigungspraktischen Voraussetzungen für die Realisierbarkeit einer kommunikativen Ethik und Erziehungspraxis, in: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.), Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, S. 63-80.
- Schaller*, Klaus (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979.
- Schandl*, Felix, Die Begegnung mit Christus. Auf dem Weg zum Karmel, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollenendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 55-93.
- Schasser*, Angelika, Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft, Köln, Weimar, Wien 2000 (L'HOMME Schriften, Reihe zur Feministischen Geschichtswissenschaft, Bd. 6).
- Scheibe*, Wolfgang, Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung, Weinheim, Basel 1999 (Beltz Taschenbuch 27).
- Schenk*, Herrad, Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland, München 1992 (Beck'sche Reihe 213).
- Scherer*, Georg, Philosophische Anthropologie, Bamberg 2005 (Faszination Philosophie).

Scherer, Georg, Der Schnittpunkt von kontemplativem und aktivem Leben: Über das Lehren der Philosophie bei Thomas von Aquin, in: Grindt, Helmut (Hrsg.), Philosophen über das Lehren und Lernen der Philosophie, Sankt Augustin 1996, S. 31-71.

Schiersmann, Christiane, Strukturen und Perspektiven beruflicher Weiterbildung von Frauen, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler 1993 (Aktuelle Frauenforschung, Bd. 15), S. 57-78.

Schmersahl, Katrin, „Sind es Frauen?“ Zur Reaktion von Frauen auf antifeministische Topoi, in: Kleinau, Elke/Schmersahl, Katrin/Weickmann, Dorion, Denken heißt Grenzen überschreiten. Beiträge aus der sozialhistorischen Frauen- und Geschlechterforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Marie-Elisabeth Hilger. Hamburg 1995, S. 181-191.

Schmidbauer, Robert, Familie und Jugendjahre Edith Steins, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 39-53.

Schmidl, Wolfgang, Homo discens: Studien zur Pädagogischen Anthropologie bei Thomas von Aquin, Wien 1987 (Österreichische Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse, Sitzungsberichte, 487. Band; Veröffentlichungen der Kommission für Philosophie und Pädagogik, Heft 22).

Schmidt, Brigitte, Frauen- und Berufserziehung. Zum Problem der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter bei Anna Siemsen und Olga Essig, in: Bernhard, Armin/Eierdanz, Jürgen (Hrsg.), Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1990 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung Bd. 10, hrsg. von Karl Christoph Lingelbach und Walter Fabian) S. 117-133.

Schmidt-Großrau, Martha, Auguste Schmidt. Eine mütterliche Frau als Trägerin deutschen Volkstums. Zu ihrem 100. Geburtstag 3. August 1933, Leipzig 1933 (Schriftenreihe: Die Frau auf dem Schicksalswege der Nation).

- Schmitt*, Joseph, Bausteine zur wahren katholischen Schule. Zehn Vorträge, Donauwörth o.J. (nach 1925).
- Schmitz*, Maria, Die Liebe der Kirche und die Sittlichkeit der Frauen von heute, in: Generalsekretariat des Zentral-Komitees der deutschen Katholiken. Die Reden, gehalten in den öffentlichen und geschlossenen Versammlungen der 64. General-Versammlung der Katholiken Deutschlands zu Stuttgart, 22.-26. August 1925, Würzburg 1925, S. 141-146.
- Schnell*, Rüdiger, Frauendiskurs, Männerdiskurs, Ehediskurs. Textsorten und Geschlechterkonzepte in Mittelalter und Früher Neuzeit, Frankfurt/Main 1998 (Reihe Geschichte und Geschlechter; Bd. 23).
- Schübel*, Georg, Erziehungslehre für Mädchen, Bamberg 1929.
- Schuhmann*, Karl, Phänomenologische Bezüge zwischen Alexander Pfänder und Edith Stein, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein, Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus) S. 25-36.
- Schultheis*, Ingeborg, Zur Problematik der eigenständigen Mädchenbildung, Frankfurt/Main 1995 (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 24).
- Schüssler*, Elisabeth, Der vergessene Partner. Grundlage, Tatsachen und Möglichkeiten der beruflichen Mitarbeit der Frau in der Heilssorge der Kirche, Düsseldorf 1964.
- Schüssler-Fiorenza*, Elisabeth, Die Frauen in der vorpaulinischen und paulinischen Gemeinden, in: Brooten, Bernadette/Greinacher, Norbert (Hrsg.), Frauen in der Männerkirche, München, Mainz 1982 (Gesellschaft und Theologie, Abt. Praxis der Kirche; Nr. 40), S. 112-140.
- Schwenk*, Bernhard, Paedagogia perennis? In: Hoffman, Dietrich/Langewand, Alfred/Niemeyer, Christian (Hrsg.), Begründungsformen der Pädagogik in der ›Moderne‹. Weinheim 1992 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 13), S. 125-134.
- Seiffert*, Helmut, Einführung in die Hermeneutik. Die Lehre von der Interpretation in den Fachwissenschaften, Tübingen 1992.

- Sepp*, Hans-Rainer, Edith Steins Position in der Idealismus-Realismus-Debatte, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein. Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phä-nomenologicus) S. 13-23.
- Sokol*, Jan, Wird der Mensch tatsächlich frei geboren? In: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Wulf, Christoph, Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne, Hohengehren 1998 (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1), S. 121-132.
- Sommer*, Manfred, Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltags-orientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1980, S. 27-43.
- Spael*, Wilhelm, Das katholische Deutschland im 20. Jahrhundert. Seine Pionier- und Krisenzeiten. 1890-1945, Würzburg 1964.
- Spiegelberg*, Herbert, The Phenomenological Movement. A Historical Introduction. 3rd revised and enlarged edition. With the Collaboration of Karl Schuhmann, The Hague, Boston, London 1982.
- Spranger*, Eduard, März 1933, in: Die Erziehung, 8. Jg. 1933, S. 401-408.
- Stanton*, Elizabeth Cady, The Woman's Bible. Northeastern University Press 1993. Originally published: New York, 1895-1898.
- Stark*, Georg/Schlimbach, Maria, Erziehungskunde für Höhere Mäd-chenbildungsanstalten. Leitsätze und Unterrichtsergebnisse. Kleine Ausgabe. Für Schülerinnen, München 1929.
- Stegmüller*, Wolfgang, Das Problem der Induktion: Humes Herausforde-rung und moderne Antworten – Der sogenannte Zirkel des Verste-hens, Darmstadt 1975.
- Stellungnahme der Direktoren* zur Neuordnung des Mädchenschulwesens vom 5.10.1908, abgedruckt in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914, dargestellt in Dokumenten, Berlin 1936 (Quellenhefte zum Frauenleben in der Ge-schichte, hrsg. v. Emmy Beckmann und Irma Stoß, Heft 26, hrsg. von der Helene-Lange-Stiftung, Berlin), S. 139-140.

- Stern*, William, Die Ausstellung zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter auf dem dritten Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde in Breslau Oktober 1913. Führer unter Mitwirkung der Aussteller redigiert von William Stern, Berlin 1913 (Arbeiten des Bundes für Schulreform/Allgemeinen Deutschen Verbandes f. Erziehungs- und Unterrichtswesen).
- Stockhausen*, Alma von, Edith Stein und die Phänomenologie von Edmund Husserl, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 213-226.
- Stöhr*, Martin, 40 Jahre nach der Befreiung von Auschwitz. Ansprache zum Abschluss des Mahngangs am 30. Januar 1985, in: Strub-Jaccoud, Madeleine/Strub, Hans (Hrsg.), Wegzeichen gelebten Evangeliums. Festschrift zum 70. Geburtstag von Marga Bührig, Zürich 1995, S. 250-257.
- Strasser*, Stephan, Erziehungswissenschaft – Erziehungsweisheit, München 1965.
- Ströker*, Elisabeth (Hrsg.), Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt/Main 1979.
- Ströker*, Elisabeth, Geschichte und Lebenswelt als Sinnesfundament der Wissenschaften in Husserls Spätwerk, in: Ströker, Elisabeth (Hrsg.), Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt/Main, 1979 S. 107-123.
- Taylor Allen*, Ann, „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840-1870 (aus dem Amerikanischen von Regine Othmer), in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hgg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Band 2, Frankfurt/Main 1996, S. 19 -34.
- Tellkamp*, Jörg Alejandro, Sinne, Gegenstände und Sensibilia: Zur Wahrnehmungslehre des Thomas von Aquin, Leiden, Boston, Köln 1999 (Studien und Texte zur Geistesgeschichte des Mittelalters, Bd. 66).

- Teresa von Ávila*, Seelen-Burg oder die sieben inneren Wohnungen der Seele. Mit einer Einführung von Christian Feldmann. Neuausgabe, sprachlich aktualisiert von Ludger Hohn-Morisch, Freiburg i. Br. 1999.
- Thiel*, Christian, Paul Lorenzen (1915-1994), in: Thiel, Christian (Hrsg.), Akademische Gedenkfeier für Paul Lorenzen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg 1998, S. 13-24.
- Thomas*, Philipp, Selbst-Natur-Sein. Leibphänomenologie als Naturphilosophie, Berlin 1996 (Lynkeus, Studien zur Neuen Phänomenologie).
- Tiling*, Magdalene von, Deutsche Frauenbildung, in: Rincklake, Martha und Tiling, Magdalene von, Neue Wege zu deutscher Frauenbildung, Langensalza 1925 (Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin: Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, Heft 1052/Schriften zur Frauenbildung, hrsg. v. Prof. Dr. Jakob Wychgram, Heft 9), S. 9-18.
- Tischleder*, P., Wesen und Stellung der Frau nach der Lehre des heiligen Paulus. Eine ethisch-exegetische Untersuchung, Münster i. W. 1923 (Neutestamentliche Abhandlungen, hrsg. von Prof. Dr. M. Meinertz, Münster i.W., X. Band, 3.-4. Heft).
- Uhle*, Reinhard, Hermeneutische Interpretation als Rekonstruktion von Alltagswissen, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1980, S. 77-90.
- Ulich*, Dieter, Anatomie als Schicksal? Affirmative Funktionen von Geschlechterstereotypen. Frauen und Geschlechterrollen aus der Sicht eines Psychologen, in: Kienzler, Klaus/Reil, Elisabeth (Hrsg.), Als Mann und Frau schuf er sie. Theologische Grundlagen und Konsequenzen, Donauwörth 1995, S. 66-102.
- Vaerting*, Mathilde, Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib. Bd. 1. Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat. 1921, Nachdruck Berlin 1980.
- Vaerting*, Mathilde, Otto Willmanns und Benno Erdmanns Apperceptionsbegriff im Vergleich zu dem von Herbart, Bonn 1911 (Diss.).

- Valtin*, Renate, Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, S. 345-354.
- Volek*, Peter, Erkenntnistheorie bei Edith Stein, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein. Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus) S. 81-95.
- Waldenfels*, Bernhard, Das Geregelte und das Ungebärdige. Funktionen und Grenzen institutioneller Regelungen, in: Bildung und Erziehung, 1984, Heft 2, S. 131-144.
- Weber*, Marianne, Ehefrau und Mutter in der Rechtsentwicklung. Eine Einführung, Neudruck der Ausgabe Tübingen 1907, Aalen 1971.
- Weber*, Ulla (Hrsg.), Mehr Frauen für mehr Demokratie. Festschrift zu Ehren von Professor Dr. Barbara Schaeffer-Hegel, Pfaffenweiler 1996.
- Weigand*, Gabriele, Die weiblichen Schulorden und die Mädchenbildung, in: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max, Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel anthropologischer Vorurteile, Bad Heilbrunn/Obb. 1990 (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 9) S. 127-147.
- Weiland*, Daniela, Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich. Biographien, Programme, Organisationen, Düsseldorf 1983 (Hermes Handlexikon).
- Weiß*, Johannes, Frauenberuf. Ein Beitrag zur Frauenfrage, Leipzig 1892 (Evangelisch-Soziale Zeitfragen; 2. Reihe, Heft 7.).
- Welskopp*, Thomas, Erklären, begründen, theoretisch begreifen, in: Goertz, Hans-Jürgen, Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbeck bei Hamburg 3., revidierte u. erw. Aufl. 2007 (rowohlt's enzyklopädie) S. 137-177.
- Westerhorstmann*, Katharina, Selbstverwirklichung und Pro-Existenz. Frausein in Arbeit und Beruf bei Edith Stein, Paderborn, München, Wien, Zürich 2004 (Paderborner theologische Studien, Bd. 43) (Diss.).
- Wiesel*, Elie, Die Massenvernichtung als literarische Inspiration, in: Kogon, Eugen/Metz, Johann Baptist, Gott nach Auschwitz. Dimensionen des Massenmords am jüdischen Volk, Freiburg 1979, S. 21-50.

- Wieth-Knudsen*, K. A., Frauenfrage und Feminismus vom Altertum bis zur Gegenwart. Kulturgeschichte der europäischen Frauenwelt, Stuttgart ²1927.
- Wilbrandt*, Robert, Die deutsche Frau im Beruf. Mitarbeiter am IV. Teil: Dr. Robert Wilbrandt, Lisbeth Wilbrandt. Berlin 1902, autoris. fotomech. Nachdr. d. Orig.-Ausg. Berlin 1901-1915 – Weinheim, Basel 1980. (Lange, Helene/Bäumer, Gertrud (Hrsg.), Handbuch der Frauenbewegung; Teil 4).
- Willmann*, Otto, Aus Hörsaal und Schulstube, Freiburg i. Br. 2., stark verm. Aufl. 1912.
- Willmann*, Otto, Die Volksschule und die soziale Frage, Kempten 1900 (Jos. Pötsch (Hrsg.) Pädagogische Vorträge und Abhandlungen, Nr. 30).
- Wimmer*, Klaus-Michael, Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik, in: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.), Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, S. 151-180.
- Wimmer*, Michael, Die Frage des Anderen, in: Wulf, Christoph (Hrsg.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim, Basel 1994 (Beltz grüne Reihe), S. 114-140.
- Wittrock*, Christine, Weiblichkeitsmythen. Das Frauenbild im Faschismus und seine Vorläufer in der Frauenbewegung der 20er Jahre, Frankfurt ²1985 (Diss.).
- Wolf*, Nicole, Das Leben lieben – Edith Stein. Eine individuelle Identitätssuche, in: Schlangenbrut, Zeitschrift für feministisch und religiös interessierte Frauen. Nr. 97, Jg., 2007, S. 25-28.
- Wulf*, Christoph (Hrsg.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim, Basel 1994 (Beltz grüne Reihe).
- Wulf*, Christoph (Hrsg.), vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim, Basel 1997.
- Wulf*, Christoph, Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München ³1983.

- Wulf*, Christoph, Zur Einleitung. Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie, in: *Wulf*, Christoph (Hrsg.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim, Basel 1994 (Beltz grüne Reihe), S. 7-21.
- Wulf*, Christoph/*Zirfas*, Jörg, Pädagogische Anthropologie in Deutschland. Rückblick und Aussicht, in: *Wulf*, Christoph/*Zirfas*, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Donauwörth 1994 (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo) S. 7-27.
- Wulf*, Christoph/*Zirfas*, Jörg, Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Donauwörth 1994 (Bildung und Erziehung, hrsg. v. Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo).
- Wulf*, Claudia Mariéle, Freiheit und Grenze. Edith Steins Anthropologie und ihre erkenntnistheoretischen Implikationen; eine kontextuelle Darstellung, Vallendar-Schönstatt 2002 (Diss.).
- Wulf*, Claudia Mariéle, Rekonstruktion und Neudatierung einiger früher Werke Edith Steins, in: Beckmann, Beate/Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara, Edith Stein. Themen – Bezüge – Dokumente, Würzburg 2003 (Orbis Phaenomenologicus) S. 249-267.
- Wundt*, Wilhelm, Metaphysik, in: Hinneberg, Paul (Hrsg.), Systematische Philosophie von: W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich. Berlin ³1921 (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VI), S. 98-134.
- Ziegenaus*, Anton, Benedicta a Cruce – Jüdin und Christin, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg, 1991, S. 129-143.
- Ziegenaus*, Anton, Urbild und Hilfe. – Die Gestalt der Gottesmutter aus der Sicht Edith Steins, in: Elders, Leo (Hrsg.), Edith Stein. Leben und Philosophie in Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc, 2.-4. November 1990, Würzburg 1991, S. 189-209.
- Zimmermann*, Albert (Hrsg.), Soziale Ordnungen im Selbstverständnis des Mittelalters, 1. Halbband, Berlin 1979 (Miscellanea Mediaevalia,

Veröffentlichungen des Thomas-Instituts der Universität zu Köln, Bd. 12/1).

Zwick, Elisabeth, *Der Mensch als personale Existenz: Entwürfe existentieller Anthropologie und ihre pädagogischen Implikationen bei Sören Kierkegaard und Thomas von Aquin: Eine Studie über die Konstitution der Geschichtlichkeit anhand von Grundfragen zur Möglichkeit eines Dialoges zwischen Sören Kierkegaard und Thomas von Aquin*, St. Ottilien 1992 (Philosophische Reihe Bd. 9) (Diss.).



Edith Stein (1891-1942) legte mit ihrer sowohl theologisch als auch philosophisch fundierten Anthropologie die Basis einer Bildungsphilosophie, in deren Zentrum die Grundgedanken von Individualität, Freiheit und Verantwortung stehen.

Bildung ist für Stein ausdrücklich kein äußerer Wissensbesitz, sondern der aktive Prozess der Bildung des individuellen, ganzen Menschen mit all seinen Kräften und Fähigkeiten. Dabei ist Bildung immer ein Angebot – der zu Bildende ist Subjekt im Bildungsprozess. Seine Freiheit ist unhintergebar, er selbst ist verantwortlich für Entfaltung seiner angelegten Potenzen und seiner Persönlichkeit. Bildung versteht Stein als Weg, den Menschen bei der Realisation seiner Freiheit zu unterstützen. Damit ist ein emanzipatorischer Anspruch erhoben, der die Freiheit des Menschen ernst nimmt und den Menschen nicht manipulierbar und nicht verfügbar versteht.

Steins Bildungsphilosophie fundiert eine zeitlos gültige Idee individuellen Mensch-Seins in Freiheit und Verantwortung. Gerade wenn der Mensch – wie bei Stein – individuell und freigeachtet ist, kann Bildung die Individualität und Freiheit nicht ignorieren, sondern muss das Bildungswesen unter genau diesen Aspekten betrachten – das könnte ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu echter Bildungsgerechtigkeit sein.

ISBN 978-3-923507-46-7

ISSN 1866-8674

Preis 16,50 Euro