

Impulse und Impressionen

Den Glauben lernen

Christliche Bildung durch Einfühlung nach Edith Stein

„Ich will Ihnen verraten, dass ich mich als Lehrerin nicht allzu ernst nehme und immer noch lächeln muss, wenn ich dies irgendwo als meinen Beruf hinschreiben muss. Das hindert mich aber nicht, meine Pflichten ernst zu nehmen, so dass ich geistig und seelisch davon absorbiert bin.“¹ Wie Edith Stein selber ihre pädagogische Tätigkeit, die immerhin über 10 Jahre ihres Lebens hauptberuflich umfasste, eher hintansetzte, so ist ihr Beitrag zu einer Idee der christlichen Bildung auch von der Religionspädagogik bislang noch wenig gewürdigt worden.² Sie kann aber einen entscheidenden Beitrag zur augenblicklichen Diskussion um das Glauben-Lernen geben. Gebündelt ist diese in einem Beitrag Rudolf Englerts mit dem provokanten Titel „Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens“. Der Religionspädagoge geht dabei von einer „lebensweltlichen Wende“ des Unterrichts seit den 80er Jahren aus.³ Im Vordergrund steht mittlerweile der Respekt vor der subjektiven Religion der Schülerinnen und Schüler, der gegenüber die Inhalte von Tradition, Konfession und kirchlicher Institution zwar nicht verschwiegen werden sollen, aber doch eher den Charakter eines von außen kommenden Materials zur Ausbildung persönlicher religiöser Kompetenz annehmen. Entscheidend bleibt es, „die Antworten, die in den Heranwachsenden und ihrer Lebenswelt *selbst* stecken, aufzuspüren und zu würdigen“.⁴ In diesem Ansatz kehrt offensichtlich noch einmal der seit der Aufklärungspädagogik bekannte Gegensatz zwischen Selbstbildung und Vereinnahmung von außen wieder.

Edith Stein kann mit Hilfe ihrer Darstellung der Einfühlung als einem zwischenmenschlichen Grundakt Wege aufzeigen, anstelle eines solchen Kontrastmodells subjektive und objektive Seite miteinander zu verbinden, ohne sie ineinander aufzulösen. Dazu ist zunächst an die Stellung der Pädagogik in ihrem Lebenslauf und ihrem Denken zu erinnern (1.). Weiterhin soll ihre Vertiefung der Bildungsidee umrissen werden, die Inneres und Äußeres originell miteinander verbindet (2.). Schließlich kann, ausgehend von ihrer Dissertation „Zum Problem der Einfühlung“⁵, das pädagogische Lehrer-Schüler-Verhältnis als Schlüssel zur Vermittlung von subjektiver und objektiver Religion erwiesen werden (3.). Dabei braucht nicht eigens hervorgehoben zu werden, dass diese Überlegungen für jede Form des Glauben-Lernens gelten.

¹ Zit. nach Maria Adele Herrmann, Die Speyerer Jahre von Edith Stein. Aufzeichnungen zu ihrem 100. Geburtstag, Speyer: Pilger-Verlag 1990, 102.

² Vgl. aber Bruno H. Reifenrath, Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1985, sowie Rudolf Schweighöfer, Erziehung im Sinne Edith Steins. Hg. von der Edith-Stein-Gesellschaft Deutschland e.V., Speyer 1996 (Eigendruck).

³ Rudolf Englert, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens, in: KatBl 123 (1998) 4–12.

⁴ Ebd. 5.

⁵ Edith Stein, Zum Problem der Einfühlung. Reprint der Originalausgabe von 1917, München: Kaffke 1980. Die Werke Edith Steins werden mit dem Kürzel ESW zitiert nach: Edith Steins Werke. Hg. von Lucy Gelber, Romaeus Leuven und Michael Linssen OCD. Archivium Carmelitanum Edith Stein, Drueten: Uitgeverij „De Maas & Walter“ Freiburg Basel Wien: Herder 1953ff.

1. Quellen des pädagogischen Denkens Edith Steins

Gewiss hat die Heilige aus Breslau sich selber immer als Philosophin verstanden und ihre Referendarzeit sowie die kurze Tätigkeit als Aushilfslehrerin in Kriegszeiten an ihrer eigenen Schule in Breslau (1916; vgl. ESW 7, 350f.), dann vor allem als Lehrerin am Mädchenlyzeum und der Lehrerinnenbildungsanstalt des Speyerer Instituts der Dominikanerinnen (1923–1931) und schließlich als Dozentin am *Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik* in Münster (1932–1933) ein wenig als Notbehelf angesehen. Denn der Beruf der Lehrerin bot Frauen zu ihrer Zeit als nahezu einziger die Möglichkeit zu einem akademischen Beruf – ihr vergebliches Bemühen um eine Habilitation ist ja bekannt. Dennoch hat sie ihre berufliche Stellung nie nur als Brotberuf angesehen, der ihr bloß die Grundlage zu einer „eigentlichen“ Tätigkeit als Philosophin geboten hätte. Im Gegenteil, genauso wie sie bei der Phänomenologie Husserls und des Göttinger und Münchener Kreises die ethische Grundhaltung vorurteilsloser Offenheit des Subjekts auf die Welt hin angezogen hat (vgl. etwa ESW 16, 51), so setzte sie sich in ihrer erzieherischen Tätigkeit das damit verwandte Ziel eines rechten Verhältnisses des jungen Menschen zu sich selbst, zur Welt und später immer deutlicher zu Gott. Dazu hat sie in ihrer erstaunlichen Assimilationsfähigkeit und in autodidaktischen Bemühungen nicht nur die wichtigsten Strömungen der Psychologie (vor allem in ihren ersten vier Breslauer Semestern beim Psychologen William Stern [ESW 7, 155f.]⁶, dann in der Bekanntschaft mit der entstehenden empirischen Psychologie, der sie sich zweimal für experimentelle Studien zur Verfügung gestellt hat, und der erstaunlich guten Vertrautheit mit der noch jungen Tiefenpsychologie) und der Pädagogik kennen gelernt (von den Klassikern wie Pestalozzi und Herbart und von religiösen Autoren von Fénelon bis Don Bosco bis hin zur zeitgenössischen Reformpädagogik und zur „Arbeitsschule“ Georg Kerschensteiners). Sie versuchte auch immer wieder, sich pädagogische Grundlagen anzueignen, so in der studentischen „Pädagogischen Gruppe“, die mit der methodischen Ausbildung unzufrieden war und zur Selbsthilfe griff (ESW 7, 161–165), und im Einfluss der Denkpsychologie der „Würzburger Schule“ (ESW 7, 186), in der zeitweiligen Mitgliedschaft im *Bund für Schulreform*⁷, überhaupt in ihrer „erzieherischen Einstellung“ (ESW 7, 204) und schließlich einfach in wacher Beobachtung.⁸ Dabei ging es ihr aber weniger um unmittelbar pragmatische „Tricks und Kniffe“, sondern um die Leitfrage: Was bildet die Grundlage und das Ziel aller Erziehung??

⁶ Nach ESW 7, 241 wurde sie von Professor Stern später im Blick auf ihre Fähigkeiten zu Hilfe genommen, um eine pädagogische Tagung und eine psychologische Ausstellung vorzubereiten. – Zu ihrer späteren Einschätzung der psychologischen Schulen vgl. ESW 12, 47–51.

⁷ Herrmann, *Die Speyerer Jahre* 115.

⁸ So wenn sie den Anliegen der Reformpädagogik im Blick auf einen Lehrer zustimmt: „Er hatte ein frisches, offenes Wesen und verstand mit Kindern umzugehen; das war damals eine Seltenheit“ (ESW 7, 118).

⁹ Obwohl sie ihre akademische Freiheit genossen hat, bemerkt sie im nachhinein doch kritisch: „Erst lange Jahre später ist mir die Erkenntnis gekommen, welche verhängnisvolle Folgen auch bei mir der Mangel einer sachkundigen Leitung hatte“ (ESW 7, 158). Beim Methodischen des Unterrichts blieb sie dagegen zeit lebens eher unbekümmert, wie Herrmann, *Die Speyerer Jahre* 87, bemerkt: „Die fehlende wissenschaftliche Methodik hat Edith Stein nie nachgeholt.“ Dafür ermuntert sie die angehenden Lehrerinnen in Speyer: „Bleibt eurer eigenen Art zu lehren treu. Versucht nicht, nach euch fremden Methoden zu unterrichten. Jeder bewahre seine Eigenart. Nur so wird sein Unterricht am erfolgreichsten“ (ebd.).

Nach ihrer Konversion entwickelte sie daraus nach und nach die Grundlinien einer christlichen Bildungsidee, nämlich eine „christozentrisch ausgerichtete katholische Pädagogik“.¹⁰ Nur durch die nationalsozialistische Machtübernahme 1933 und infolgedessen das Ende ihrer Lehr- und Vortragstätigkeit und den Karmeleintritt wurde sie gehindert, in diesem anspruchsvollen Programm über erste Skizzen hinauszukommen.¹¹ Im Folgenden soll versucht werden, dahinter eine zusammenhängende Gestalt zu entdecken und ihre Bedeutsamkeit herauszustellen.¹²

2. Wiedergewinnung der Bildungsidee – Drei Kontexte für das pädagogische Verhältnis

Ganz offensichtlich geht Edith Stein also vom Bildungserlebnis aus, wie es der Deutsche Idealismus und die Humboldtsche Bildungsidee so nachdrücklich entwickelt hatten und wie es viele Deutsche jüdischer Religion seit ihrer Emanzipation als Chance zu Aufstieg und Selbstverwirklichung erkannten: Persönlichkeitsentwicklung geschieht wesentlich nicht mehr durch Stand, Tradition oder vorgegebene Religion, sondern durch eigene Auseinandersetzung mit den kulturprägenden Mächten der Geschichte: „Also müssen jene die Weltbezüge vorgängig normierenden Mächte so umgestaltet werden, dass sie der Selbst-Bildung des Menschen Raum geben. (...) Die Religion lässt sich in ihrem Anspruch an den Menschen nicht mehr von der Offenbarung her und auch nicht als Erkenntnis aller seiner Pflichten als göttlicher Gebote rechtfertigen. Ihre entscheidende Aufgabe besteht nicht in der Vermittlung von Lehren, sondern in der Anregung des Gemüts, der Selbstbildung.“¹³ Auch im Hause Stein ist der Umschlag von Tradition und ritueller Religion hin zu säkularer Bildung deutlich zu erkennen, und die junge Edith begreift bald, was sie aus ihren enormen geistigen Gaben machen kann. Mit Feuereifer liest sie alles Erreichbare oder lässt sich auf Spiele ein wie das Erraten der Dichter, wenn ihr die Werknamen genannt werden. Später nennt sie einmal den Idealismus als eine der bedeutsamsten Quellen heutiger Pädagogik, wonach Bildung in der Formung des Menschen hin zur Verwirklichung seiner besten Anlagen besteht, also in der freien Gestaltung seiner natürlichen Anlagen (ESW 16, 25f.).

Der Schülerin Husserls war dieses Bilden der Persönlichkeit wie auf den Leib geschrieben. Auch wenn sie später als Christin die Bindung jeder persönlichen Lebensgestaltung an die allgemeine Menschennatur und an die vorgegebenen Prägungen wie das eigene Geschlecht herausstreicht, geht ihre Leidenschaft doch offenkundig auf diese Ebene, auf welcher der Mensch das höchstpersönliche Geheimnis eines Selbst ausbildet, das Gott

¹⁰ Herrmann, Die Speyerer Jahre 115.

¹¹ „Edith Steins pädagogische Studien aus der Speyerer Zeit sind ein Anfang, keine strenge Wissenschaft. Als Dozentin in Münster hat sie das Begonnene auszubauen versucht. Ein geschlossenes System der Pädagogik hat sie nicht hinterlassen“ (Herrmann, Die Speyerer Jahre 117).

¹² Insofern sollte Edith Steins pädagogisches Denken auch nicht auf die Frauenfrage eingengt werden. In der Tat wurde ihr etwa bei den nachmaligen Salzburger Hochschulwochen 1930, einem Höhepunkt ihres öffentlichen Wirkens, nicht der grundsätzliche Hauptvortrag zum Berufsethos als solchem angetragen, sondern nur das Unterthema „Das Ethos der Frauenberufe“. Aber sie wollte nicht nur „Spezialistin“ für katholische Frauenfragen sein, sondern umfassende Entwürfe vorlegen.

¹³ Art. „Bildung“, in Staatslexikon 1, 783–795, hier 786f.

allein kennt: „Was aber dem Menschen als Menschen und was dem einzelnen als Ziel bestimmt ist, das steht, vollkommen erkannt, vor keines Menschen Auge. Manches davon wird erkannt, manches darüber hinaus gefühlt und geahnt. Klar und vollständig schaut es Gott allein, der jeder Natur ihr Ziel bestimmt und das Streben nach diesem Ziel in ihn hineingelegt hat“ (ESW 12, 38).¹⁴ So muss sich religiöse Erziehung gerade daran bewähren, Subjektivität zu fördern und sie nicht in Anpassung und bloßem Nachbeten zu ersticken, eine für ihre Zeit keineswegs bereits allgemein akzeptierte Auffassung.

Dennoch, so bemerkt sie hellichtig, hat das Konzept des Idealismus an wenigstens zwei Stellen zu kurz gegriffen (ESW 12, 24–38). Zum einen fehlt ihm der Blick für die Nachtseite der Seele – christlich das Erbsündige –, wie sie die Romantik und dann vor allem die Tiefenpsychologie herausgestellt hat. Zum anderen verflüchtigt sich in der Bildungspraxis der Schule nicht selten die Auseinandersetzung mit der letzten Fraglichkeit des Daseins in die rundum gesicherte Existenz eines allseitig gebildeten Menschen, wie es zur ihrer Zeit Heidegger bloßgestellt hat. Tatsächlich ist der plötzliche Zusammenbruch der die deutsche Schule lange bestimmenden bildungstheoretischen Didaktik seit den 60er Jahren diesen beiden Faktoren geschuldet. Zum einen erschien sie wirklichkeitsfremd, ja -verdrängend, weil idealisierend. Zum anderen sind die überlieferten Bildungsinhalte zunehmend fragwürdig geworden, insofern sie als bloße Tradition und nicht mehr als Beitrag zur Selbstfindung ausgelegt werden konnten. Edith Stein verwirft dagegen den Anspruch der Bildungsidee nicht, sondern sie vertieft ihn nach diesen beiden Seiten mit Hilfe der Tiefenpsychologie und des Existenzialismus, so dass sie in Auseinandersetzung mit den drei Kontexten des Idealismus und dieser beiden Ansätze ihren eigenen Stand gewinnt:

1. Erziehung ist wesentlich ein Beitrag zur Selbstbildung, daran hält sie fest (ESW 12, 33), und sie präzisiert dies noch mit der Forderung, „ganz und unverfälscht das sein, was sie (sc. die Geschöpfe) sein sollen“ (ESW 12, 220). Doch anders als beim Idealismus heißt dies nicht, sich den guten Kern im Menschen nur möglichst ungestört entfalten zu lassen. Durch die Sünde ist *eine Unordnung in das Innere des Menschen* gekommen, die letztlich nur in der Begegnung mit Christus geklärt werden kann. Sie selber hat in ihrer Studienzeit erlebt, wie sie auf Kritik verletzt reagierte und dahinter eine moralische Selbstüberschätzung zu Tage trat: „So lebte ich in der naiven Selbsttäuschung, dass alles an mir recht sei: wie es bei ungläubigen Menschen mit einem hochgespannten ethischen Idealismus häufig ist“ (ESW 7, 165). Und anders als die Psychoanalyse, die sich darauf beschränkt, Triebe und Bedürfnisse sich unverkrampft ausleben zu lassen (ESW 16, 27), besteht Edith Stein darauf, dass der Mensch als Bild Gottes unendlich viel mehr zum Ausdruck bringen kann als nur seine unbewusste Triebstruktur: „Der Mensch *ist* nur durch Gott, und ist, was er ist, durch Gott“ (ESW 16, 31). So ereignet sich Erziehung

¹⁴ Immer wieder betont Edith Stein diese Unerkennbarkeit des Individuums: „Die Individualität als das Bild, das Gott selbst von dem einzelnen Menschen in sich trägt und nach der er ihn gestaltet wissen will, gehört zu den Geheimnissen, die Gott selbst sich vorbehalten hat und die für keinen Menschen vollständig erkennbar sind. Kein Mensch kennt uns vollständig, wie wir sind, und wir selbst kennen uns auch nicht“ (ESW 12, 44f.). Dies ist insbesondere bei ihren Aussagen zur weiblichen Identität zu beachten: Auch wenn ihre Aufgaben sehr stark von Mütterlichkeit geprägt sind, bleibt doch grundsätzlich kein Beruf ausgeklammert, denn ‚keine Frau ist ja nur ‚Frau‘, jede hat ihre individuelle Eigenart und Anlage so gut wie der Mann ...‘ (Herrmann, Die Speyerer Jahre 123).

in einem „Schwebezustand“ zwischen seiner Berufung, das Bild Gottes in individueller Weise in sich auszuprägen, und der von der Sünde gezeichneten Gefahr, sein Lebensziel zu verfehlen (ESW 12, 212f. 215). Beides macht den Ernst der religiösen Bildung aus, der mehr ist als ein Sich-Ausprobieren an den unterschiedlichen Sinnangeboten der Religionen. Damit ist aber auch der Gegensatz von subjektiver und objektiver Religion, von Innen und Außen, von Selbstbestimmung und zielorientierter Erziehung aufgehoben. Denn erst in der Auseinandersetzung mit dem in „Wahrheit und Klarheit“ (ESW 12, 39–46) vorgetragenen Evangelium kann der tiefere Sinn für die ureigene Berufung geweckt werden. Insofern bedingen konfessorische Verkündigung und behutsamer Sinn für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Lernenden einander.

2. Glaubenlernen als Anruf zur Begegnung mit dem persönlichen Ruf Gottes; dieses herausfordernde Konzept kann aber auch die Inhaltsseite des Bildungsideals vor dem Abgleiten in bloßes Konversationswissen bewahren. *Die Fraglichkeit des Daseins* wird nicht in bloßem Bescheidwissen genährt. So ist die junge Edith über ihre Sinnleere trotz vieler intellektueller Erfolge einmal erschrocken, als sie beinahe durch eine defekte Gaslampe in ihrem Schlafzimmer umgekommen wäre. Als sie aus süßer, traumloser Ruhe von ihrer Schwester Frieda aufweckt wurde „und als ich zu mir kam und die Situation erfasste, war mein erster Gedanke: ‚Wie schade! Warum hat man mich nicht für immer in dieser tiefen Ruhe gelassen?‘ Ich war selbst ganz betroffen über die Entdeckung, wie wenig ich ‚am Leben hing“ (ESW 7, 184f.).

Persönlich löste ein solches existentielles Vakuum bei ihr die Suche aus, die erst in der Konversion zu Ziel kam. Nur aus diesem Drang letztlich in eine „Wissenschaft als Gottesdienst“¹⁵ ist auch ihr Gang in den Karmel zu verstehen, der mehr als eine Ausweidlösung für die unter den Nationalsozialisten unmöglich gewordene wissenschaftliche Karriere war. Ebenso ist aber auch in ihrem Denken eine Weiterführung der Bildungsvorstellung zu erkennen, die in gewisser Weise hinter deren Säkularisierung im 19. Jahrhundert zurückgeht. Denn tatsächlich steht, den Philosophen und Pädagogen des beginnenden 19. Jahrhunderts selber weitgehend unbekannt, hinter der Bildungsidee eine Wendung der *formatio*-Idee der Mystik ins Diesseits, also in die Vorstellung einer autonomen Selbstbildung (vgl. ESW 5, 28f.): So hat bereits Meister Eckhart den zuvor bloß handwerklich gebrauchten Begriff „zur Kennzeichnung innergöttlicher Bewegungen und des Verhältnisses Gottes zur Seele verwandt“.¹⁶ Edith Stein geht den Weg in diese religiösen Ursprünge der Bildung zurück (und zwar keineswegs bloß für den ausdrücklichen Religionsunterricht, sondern für alle Erziehung!), da sie die Mitarbeit des Erziehers an der lebendigen Bildung jedes Menschen durch Gott zum Kern jeder Erziehung erhebt (ESW 12, 209).

Das zieht konkret etwa nach sich, sich auch mit den von der eigenen Natur gesetzten Vorgaben und Grenzen auseinander zu setzen. Unterricht soll zur Selbsterfahrung hinführen, „sich in die Grenzen seiner Natur zu fügen“ (ESW 12, 221), was positiv Annahme und Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, Geschlecht und Herkunftskultur einschließt. Edith Stein geht dabei offensichtlich davon aus, dass anfangs

¹⁵ Herrmann, *Die Speyerer Jahre* 105.

¹⁶ Vgl. E. Lichtenstein, *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*, Heidelberg 1966.

äußere Leitung und Konfrontation im Vordergrund stehen sollen, mit wachsendem Alter aber jeder Einzelne lernen muss, „seine Aufgaben selbst herauszufinden und sich selbstständig um ihre Lösung zu bemühen“ (ESW 12, 226).

3. Einfühlende Bildung und die Person des christlichen Erziehers

Bis zu diesem Punkt könnte die Vermittlung von subjektiver und objektiver Religion, also von persönlich verantworteter religiöser Identität und Kirchenglauben, als eine bloße Behauptung erscheinen. In der Tat geht die Konvertitin wie selbstverständlich davon aus, dass die von der kirchlichen Lehre vorgelegten Ziele des menschlichen Lebens im Unterricht auch ungebrochen zu lehren seien. Liegt da nicht die Gefahr nahe, dass ein Lehrer aufgrund seiner Autorität den Kindern und Jugendlichen seine eigenen Überzeugungen aufoktroziert? Doch der entscheidende Beitrag Edith Steins könnte an dieser Stelle in einer originellen und gleichzeitig äußerst anspruchsvollen Bestimmung des pädagogischen Verhältnisses von Lehrer und Schülern liegen, wie sie es unter dem Leitbegriff der Einfühlung entfaltet.¹⁷ Denn die Problematik, die Persönlichkeit der Schüler zu missachten, war der Pädagogik der 20er Jahre zwar durchaus bewusst, und die Reflexion auf den Prozess der subjektiven Aneignung durch die Schüler stand in reformpädagogischen Ansätzen durchaus im Mittelpunkt. Dank ihrer philosophischen Schulung erkennt Edith Stein aber, wie viele der dabei verwendeten pädagogischen Psychologien die entscheidende Aufgabe verfehlen, nämlich den Einzelnen gerade als Individuum zu erkennen. Lern- oder entwicklungspsychologische Schemata betreffen ihn ja nur als Mensch im Allgemeinen, nie in seiner Unverwechselbarkeit. Ähnlich meint sie auch zum Verstehen eines Gegenübers in der Psychoanalyse, dass diese es nur aus einigen allgemeinen Gesetzen ableite. Doch „dann 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“ (ESW 16, 28). Diese Kritik trifft somit jede Form des von außen zugreifenden Verstehens, insofern es glaubt, aus der Distanz, also abseits der lebendigen Verbindung von Person zu Person, ein zutreffendes Bild des anderen gewinnen zu können. Edith Stein setzt nun aber nicht die bloße Forderung nach Emanzipation und Selbstbestimmung dagegen, sondern eine Bildung durch Einfühlung.

In ihrer Dissertation „Zum Problem der Einfühlung“ liefert sie eine Grundlegung dessen, wie uns „fremde Subjekte und ihr Erleben gegeben“ sein können.¹⁸ Dabei ist der Vergleich mit dem ersten Antwortversuch der Phänomenologie auf diese Frage aufschlussreich, nämlich mit dem Max Schelers.¹⁹ Dieser geht nämlich davon aus, dass im ursprünglichen

¹⁷ Zum Hintergrund der Fragestellung vgl. etwa Norbert Kluge (Hg.), *Das pädagogische Verhältnis (= Wege der Forschung 278)*, Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft 1973.

¹⁸ Stein, *Einfühlung* 1.

¹⁹ Max Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie. Der „Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle“ fünfte Auflage*, Frankfurt a.M.: G. Schulte-Blumke 1948. Max Schelers Konzept vergleicht mit dem Edith Steins Antonio Carreto Hidalgo, *Der Übergang zur objektiven Welt. Eine kritische Erörterung zum Problem der Einfühlung bei Edith Stein*, Würzburg 1985 (masch.schr.), 53–65. Reiner Matzker, *Einfühlung. Edith Stein und die Phänomenologie*, Bern: Peter Lang 1991, erscheint in seinen pauschalen, aber wenig belegten Anwürfen eines „solipsistischen Ausgangspunkts“ bei Edith Stein (ebd. 15) wenig hilfreich.

Erleben das Ich und sein Gegenüber untrennbar in einem sympathetischen Bewusstseinsstrom gegeben seien, so dass eine reflex bewusste und verstandene Einfühlung des anderen aus dieser vorgängigen „Einsföhlung“ erwachse. Beide Menschen seien sich in einer Leib und Seele umfassenden Einheit nahe, und eine Art Verschmelzungserlebnis liege noch vor der Trennung von Ich und Du. Für die Phänomenologie der Liebe ist dieser Ansatz zweifellos faszinierend. Er wurde auch eindröcklich durch die Annahme einer frühkindlichen Mutter-Kind-Symbiose in der Selbstpsychologie (Heinz Kohut; Donald W. Winnicott) bestätigt, wonach erst in einer allmählichen Ablösung aus diesem Ineins das Ich eigene Konturen erhält. Dennoch dürfte er als Grundlage pädagogischer Beziehungen problematisch bleiben, sollen diese doch von vornherein allen Übertragungen und Verschmelzungserlebnissen wehren und von der grundsätzlichen Verschiedenheit und bleibenden Distanz von Lehrer und Schölern ausgehen.

Insofern erscheint Edith Steins Konzept sinnvoller, welches das Fremdverstehen in der Anerkennung der Fremdheit des Anderen gründet. Selbsterleben und Fremdverstehen sind grundsätzlich verschieden. Danach ist der Andere dem Subjekt nicht originär gegeben, ebenso wenig aber kann er durch bloße Verstandeserkenntnis (also etwa dank empirisch-psychologischer Ausbildung) erschlossen werden. Er bleibt in seiner Individualität, seinen Anlagen, seinen letzten Beweggründen und seinen Zielen ein Geheimnis. Gott allein steht es unmittelbar vor Augen, wie sie später aus dem Glauben verdeutlicht. Dennoch, und darin liegt ihre Pointe, erschließt sich die fremde Persönlichkeit in einer Art Resonanz des eigenen Erlebens, dem Akt der Einföhlung. Dafür ist es notwendig, alle leiblichen Äußerungen des Anderen als von einem „Nullpunkt der Orientierung“ ausgehend zu begreifen.²⁰ Das Wahrnehmbare am Anderen bildet das Zentrum einer Perspektive, die nicht die eigene ist. Doch insofern die eigene Selbst- und Weltwahrnehmung in ihrer Ichgeprägtheit erfahren wird, wird ein Mensch auch dafür offen, im Gegenüber ein wirkliches Subjekt zu sehen. Einföhlung meint somit, sich im Bewusstsein der eigenen Subjektivität in die leibgeistige Perspektive eines Anderen hineinzusetzen. Dadurch gewinnen einzelne Beobachtungen am Anderen den Zusammenhang eines Personkerns und die Vertrautheit mit seinem Verhalten, den der Beobachter nicht selbst hineinlegt, sondern den er intuieren kann: „Jede Handlung eines Andern erlebe ich als hervorgehend aus einem Wollen und dies wiederum aus einem Föhlen; damit ist mir zugleich eine Schicht seiner Person und ein Bereich prinzipiell für ihn erfahrbarer Werte gegeben, der wiederum die Erwartung künftiger möglicher Willensakte und Handlungen sinnvoll motiviert. Eine einzige Handlung und ebenso ein einziger leiblicher Ausdruck – ein Blick oder ein Lächeln – kann mir somit einen Einblick in den Kern der Person gewähren.“²¹ Nun erst kann jemand sagen, er kenne den Anderen – gerade weil dieses Kennen zugleich um die „Ziemlichkeit des Verstehens“ weiß, also darum, dass ihm „mehr als Annäherung, als ein Umgang der ‚kardinalen Diskretionen‘ nicht möglich“ ist.²²

Diskrete Nähe, Daseinlassen des Anderen kraft der eigenen Persontiefe, Zurücknahme seiner selbst, damit der Andere sich zeigen kann, all diese Grundtugenden der Phänome-

²⁰ Vgl. dazu Hidalgo, *Der Übergang zur objektiven Welt*, bes. 93.

²¹ Stein, *Einföhlung* 121f.

²² Botho Strauß, *Der Aufstand gegen die sekundäre Welt. Bemerkungen zu einer Ästhetik der Anwesenheit*, in: George Steiner, *Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt?*, München–Wien: Carl Hanser 1990, 303–320, hier 313.

nologie werden hier auf das pädagogische Verhältnis angewendet. So ist der Schlüssel dazu, dass ein Lernender sich nicht religiös bevormundet vorkommen muss, nicht der Verzicht auf Verkündigung und Zeugnis, sondern eine solche lehrende Haltung, in der alle Glaubenswahrheit zum Wort wird, „*das dir nicht fern ist. Es ist in deinem Mund und in deinem Herzen*“ (vgl. Röm 10, 8).

Umgekehrt kann bei einer solchen Nähe, die nicht erdrückt, sondern Raum gibt, auch eine echte Neugier am zunächst vielleicht noch fremden religiösen Phänomen wachsen. Edith Stein selbst ist genau mit dieser Haltung allmählich zum Glauben gekommen. Und so kann sie aus eigener Erfahrung behaupten: „Einfühlend kann ich Werte erleben und korrelative Schichten meiner Person entdecken, für deren Enthüllung mein originäres Erleben noch keine Gelegenheit geboten hat. (...) Ich kann selbst ungläubig sein und doch verstehen, dass ein anderer alles, was er an irdischen Gütern besitzt, seinem Glauben opfert. (...) So gewinne ich einfühlend den Typ des ‚homo religiosus‘, der mir wesensfremd ist, und ich verstehe ihn, obwohl das, was mir dort neu entgegentritt, immer unerfüllt bleiben wird.“²³ Glaube braucht die Begegnung mit dem, was noch nicht erfahren ist. Glaubenlernen, so könnte man im Anschluss an die christlich gewordene Phänomenologin schließen, beruht insofern auf der Korrelation von Glaube und der in Begegnung möglichen Erfahrung. Diese Begegnung kann einen jungen Menschen dann aber auch dazu führen, bisher in sich noch Schlummerndes zu wecken.²⁴ So gründet jedes Glaubenlernen letztlich in der Fähigkeit zu solchen Begegnungen, die durch Einfühlung ermöglicht sind und die ungeahnte eigene Möglichkeiten zur Entfaltung bringen.

A. Wollbold

²³ Stein, *Einfühlung* 129.

²⁴ Ebd. 130.