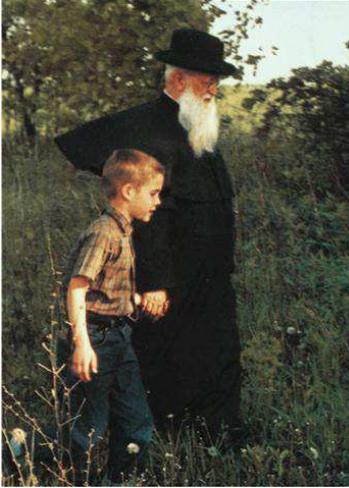


„Es gibt kaum etwas Schöneres, als Erzieher sein zu dürfen. Wer wirklich Erzieher ist, der wird durch seine Erziehertätigkeit viel mehr geformt, als er selber formt. Das Erziehen ist ein gegenseitiger Zeugungsakt. Das ist das Geheimnis der Erziehung, des Erziehungsvorgangs.“



P. Josef Kentenich

Erziehung & Ethos – Vergleich der Positionen von P. KENTENICH und MÜLLER anhand ausgewählter Kategorien

„Man muss nur die richtigen Fragen stellen, und sofort gibt der Erziehungsbegriff den Blick in seine Tiefendimensionen frei. Auch müssen die Antworten keineswegs beim Selbstverständlichen stehen bleiben.“

Anselm Winfried Müller



ERZIEHUNG & ETHOS –

VERGLEICH DER POSITIONEN VON P. KENTENICH UND MÜLLER ANHAND AUSGEWÄHLTER KATEGORIEN

Wissenschaftliche Hausarbeit im sozialwissenschaftlichen Fächerverbund

zur Erlangung des I. Staatsexamens im Studiengang Realschullehramt

vorgelegt von Nathalie Kulinsky am 30. April 2013

Pädagogische Hochschule Weingarten

Nathalie Kulinsky

Wurmbergstr. 23

73066 Uhingen

nathalie.kulinsky@web.de

Matrikelnummer 7112412

Erstkorrektur: Herr Prof. Dr. theol. habil. Lothar Kuld

Zweitkorrektur: Herr apl. Prof. Dr. phil. habil. Ralf Elm

Pädagogische Hochschule Weingarten



Inhaltsverzeichnis

Teil I: Einleitung in die vorliegende Wissenschaftliche Hausarbeit

1. Wesentliche Eckpunkte der Ausarbeitung hinsichtlich des Schreibziels, der Methode sowie der Quellenlage.....	4
1.1. Begriffliche Definitionen und Abgrenzungen	4
1.2. Verwendete Quellen.....	5
1.3. Methode des Vergleichs nach HILKER	7
2. Zusammenfassung der Positionen von P. KENTENICH und MÜLLER	9
2.1. Zusammenfassende Schau der Position von Anselm Winfried MÜLLER.....	10
2.2. Zusammenfassende Schau der Position von Pater Josef KENTENICH	12

Teil II: Durchführung des Positionenvergleichs von MÜLLER und Pater KENTENICH

3. Vergleich der Positionen von MÜLLER und KENTENICH anhand der Vergleichsmethode nach HILKER	14
3.1. Kategorie der Einordnung der Positionen in die Zeitgeschichte	14
3.1.1. <i>Professionalisierungsdebatte als Hintergrund der Position von MÜLLER.....</i>	<i>14</i>
3.1.2. <i>Stationen der Biographie KENTENICHS und ihre Bedeutung für sein Erziehungsverständnis.....</i>	<i>17</i>
3.1.3. <i>Direkte Inbezugnahme der Positionen von MÜLLER und P. KENTENICH hinsichtlich der Kategorie des zeitgeschichtlichen Hintergrunds.....</i>	<i>20</i>
3.2. Kategorie des Weges des Erkenntnisgewinns	22
3.2.1. <i>Entfaltung des Terminus Erziehung bei MÜLLER.....</i>	<i>22</i>
3.2.2. <i>Der kentenich'sche Vierschritt als Erkenntnismethode</i>	<i>24</i>
3.2.3. <i>Direkte Inbezugnahme der beiden Positionen nach P. KENTENICH und MÜLLER hinsichtlich der Kategorie des Erkenntnisweges.....</i>	<i>27</i>
3.3. Kategorie der Anthropologie der Positionen	29
3.3.1. <i>Ethisch gutes Leben bei MÜLLER.....</i>	<i>29</i>
3.3.2. <i>Christliche Anthropologie als Entfaltungspunkt bei KENTENICH</i>	<i>33</i>
3.3.3. <i>Direkte Inbezugnahme der beiden Ansätze hinsichtlich der Kategorie der Anthropologie.....</i>	<i>36</i>
3.4. Kategorie der Gestaltung der Beziehung zwischen Erzieher und Edukanden. ...	41
3.4.1. <i>Asymmetrisches Beziehungsverhältnis und konstitutive Elemente bei MÜLLER... ..</i>	<i>41</i>
3.4.2. <i>Dimensionen der Bindung bei KENTENICH.. ..</i>	<i>46</i>
3.4.3. <i>Direkte Inbezugnahme der Positionen hinsichtlich der Kategorie der Beziehungsgestaltung zwischen Erzieher und Edukanden.....</i>	<i>48</i>

3.5. Kategorie des Selbstverhältnisses des Erziehers.....	53
3.5.1. <i>Von der Erziehung zur Selbsterziehung bei MÜLLER</i>	53
3.5.2. <i>Der selbsterzogene Erzieher bei KENTENICH</i>	57
3.5.3. <i>Direkte Inbezugnahme der beiden Positionen hinsichtlich der Kategorie des Selbstverhältnisses des Erziehers</i>	60

Teil III: Resümee der Wissenschaftlichen Hausarbeit

4. Reflexion des Vergleichs hinsichtlich des Ethos der Erziehung	63
5. Abschließende Worte	72
6. Literaturverzeichnis	74

Hinweis: In dieser vorliegenden Ausarbeitung wird die männliche Form verwendet, bei welcher das weibliche Geschlecht gleichermaßen gemeint ist.

1. Wesentliche Eckpunkte der Ausarbeitung hinsichtlich des Schreibziels, der Methode sowie der Quellenlage

1.1. Begriffliche Definitionen und Abgrenzungen

Die vorliegende Wissenschaftliche Hausarbeit umfasst insgesamt drei unterschiedliche Ebenen, die eine tiefenschichtige Annäherung an die Termini ‚Erziehung‘ und ‚Ethos‘ ermöglichen: Die ‚höhere Ebene‘ der Ausarbeitung ist das sogenannte ‚tertium comparationis‘, der übergeordnete Vergleichspunkt, an dem sich letztendlich der Vergleich ausrichtet. Die ‚mittlere Ebene‘ ist die Durchführung des Vergleich der beiden Positionen anhand ausgewählter Kategorien und die ‚untere Ebene‘ stellt die Reflexion des Vergleichs dar, die das Vorgehen wiederum retrospektiv durchleuchtet.

Das ‚tertium comparationis‘ des Vergleichs zwischen den Positionen von Pater KENTENICH und MÜLLER beinhaltet die übergeordnete Vergleichsdimension, d.h. die Steuerung *der zu untersuchenden Kategorie*. Wie der Titel der vorliegenden Arbeit schon impliziert, liegt dieser ein Fundament zugrunde, von dem aus die Gedankengänge im Folgenden entfaltet werden. Eine hypothetische Aussage über die Positionen über Erziehung von Pater Josef KENTENICH und Anselm Winfried MÜLLER ist, dass diese in einem erzieherischen Ethos wurzeln, welcher das ‚tertium comparationis‘ darstellt. Um den Begriff des Ethos weiter auszudifferenzieren, wird eine Definition des Begriffs von BLUME herangezogen:

„Griech. >Temperament, Gemütsart, Sitte, moralische Gesinnung, sittlicher Charakter, aber auch Gewohnheit, Gewöhnung< [...]. Als philosophischer Terminus bezeichnet Ethos zum einen die Grundhaltung eines Menschen, seine (moralischen) Überzeugungen und (angeborenen) Anlagen, welche durch Übung und Erziehung ausgeprägt und gefestigt werden. Zum anderen steht Ethos für diejenigen charakterlichen Merkmale bzw. Tugenden, die sich nicht ausdrücklicher Unterweisung verdanken, sondern Ergebnis der Gewöhnung, des ethischen Handelns sind [...].“ (BLUME 2003)

Der Terminus des ‚Ethos‘ steht demnach vordergründig in Verbindung mit den Begriffen ‚Charakter‘ und ‚Moral‘, ‚Sitte‘ sowie ‚Haltung‘.

Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik werden demnach zwei Ziele angestrebt: Zum einen die Annäherung an das – zunächst noch offen gehaltenen – ‚Ethos‘ der beiden Ansätze und zum anderen die Analyse der beiden Positionen zur Erziehung und den damit verbundenen konstitutiven Bestandteilen. Der elementarste Bestandteil im erzieherischen Prozess sind die beiden Persönlichkeiten eines Erziehers und eines zu Erziehenden. Im Folgenden wird die Begrifflichkeit des ‚zu Erziehenden‘ durch den Begriff des ‚Edukanden‘ ersetzt, welcher jedoch semantisch dieselbe Bedeutung trägt.

In Abgrenzung zum Begriff des ‚Pädagogischen Ethos‘, der in der Erziehungswissenschaft verwendet wird, steht der in dieser Ausarbeitung eingesetzte Terminus ‚Ethos‘.

Er beschreibt vielmehr ein umfassendes Verständnis von Erziehung und eine innere Haltung, die sich ‚an der Oberfläche des Eisbergs‘ des menschlichen Handelns zeigt.

Entgegen dieser Theorie bzw. Vorstellung wird ‚Ethos‘ in den Erziehungswissenschaften als definiertes Berufsethos verstanden, wie DIESTERWEG oder OSER diesen im Horizont der Professionalisierungsdebatte definiert haben.¹ Der in dieser Ausarbeitung verstandene ‚Ethos‘ schließt übergeordnete Dimensionen ein, die über den Kompetenzbegriff hinausgehen und vielmehr an die *Persönlichkeit oder an den Charakter selbst* appellieren.

Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass das bis dato definierte Berufsethos keinesfalls abgelehnt wird oder als unwichtig erscheint; Intention dieser Ausarbeitung ist es, den monoperspektivischen Blick auf das Berufsethos zu durchbrechen und die Bedeutsamkeit von ‚Haltung‘ und ‚Charakter‘ der Erziehenden aufzuzeigen.

1.2. Verwendete Quellen

Im Folgenden wird die Quellenlage, die zur Bearbeitung der Thematik eingesetzt wird, beschrieben. Zudem wird die Hauptliteratur angegeben und kurz skizziert.

Die Grundlage der Wissenschaftlichen Hausarbeit bildet der Vergleich zwischen zwei Verständnissen von Erziehung: Zum einen die Position von Pater Josef KENTENICH und zum anderen die Analyse des Terminus ‚Erziehung‘ von Anselm Winfried MÜLLER. Um die Gedankengänge der beiden Positionen in Beziehung setzen zu können, ist eine Annäherung im hermeneutischen Sinn zielführend. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass für ein tiefes Verständnis vor allem Primärtexte ausschlaggebend sind. Für die Position von MÜLLER wird aus diesem Grund das Werk

➤ **MÜLLER, Anselm Winfried** (2008): *Produktion oder Praxis?. Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*. Heusenstamm:ontos verlag
in Betracht gezogen. In diesem Werk durchleuchtet er das erzieherische Handeln im weitesten Sinne durch die griechische Traditionsphilosophie der *poiesis* und *praxis* bei ARISTOTELES.

Beim Verständnis der Erziehung nach KENTENICH werden aus demselben Grund Primärtexte herangezogen, v.a. die der Jugendpädagogischen Tagungen von 1950-51. Dies verweist ebenso auf eine Besonderheit der Primärliteratur bei KENTENICH:

¹ Vgl. auch Fuhr, Thomas (2011): Pädagogisches Ethos. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2011): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Es liegen nur wenige von ihm verfasste und veröffentlichte Werke vor; die meisten bis heute erhaltenen Schriften sind Transkriptionen und Stenographien seiner Tagungen und Vorträge.

Die Werke

- **KENTENICH, Josef** (1978): Ethos und Ideal in der Erziehung. Vallendar-Schönstatt: Schönstatt-Verlag
- **KENTENICH, Josef** (1978): Grundriß einer neuzeitlichen Pädagogik für den katholischen Erzieher. Vallendar-Schönstatt: Schönstatt-Verlag
- **KENTENICH, Josef** (1978): Daß neue Menschen werden. Eine pädagogische Religionspsychologie. Vallendar-Schönstatt: Schönstatt-Verlag

dienen als Hauptquelle der Analyse der Position von KENTENICH. Da es sich um Stenographien seiner Vorträge aus den Jahren 1950-51 handelt, ist sein Sprachstil dem historischen Kontext entsprechend: So bezieht er Terminologien aus der Tradition der Theologie und Philosophie ein, die für den heutigen Menschen schwer verständlich erscheinen oder bereits durch alternative Begriffe ersetzt worden sind und somit nicht mehr im gegenwärtigen Sprachgebrauch existieren. Zudem prägt KENTENICH Terminologien mit seinem pädagogischen und theologischen Verständnis, die im unmittelbaren Zusammenhang seines Selbst- und Weltverständnisses stehen.² Um zu einem tieferen Verständnis seiner Terminologie zu gelangen und somit die Spannung zwischen historischem Kontext und modernem Verständnis zu überwinden, wird für die Analyse der Werke von Pater KENTENICH zudem Sekundärliteratur aus dem Jahr 2012 herangezogen. Die Werke

- **BOLL, Günther M.** (2012): ... vor allem mein Herz. Joseph Kentenich – Pädagoge und Gründer. Vallendar-Schönstatt: Patris Verlag
- **SCHLICKMANN, Dorothea M.** (2012): Herbststürme 1912. Eine Revolution im Innern beginnt.... Vallendar-Schönstatt: Schönstatt-Verlag

erscheinen hierfür zielführend. Eine Herausforderung des Vergleichs der beiden Positionen besteht demnach darin, die spezifische Terminologie herauszustellen und für eine direkte Gegenüberstellung aufzuarbeiten. Zudem wurden wenige Originalzitate KENTENICHs aus der Sekundärliteratur zitiert, da sich einige Schriften in Privatbesitz befinden.

² Zu näheren Ausführungen der ‚Besonderheiten in Werk und Sprache‘ siehe BOLL (2012), S. 190-201.

1.3. Methode des Vergleichs nach HILKER

Für die Fundierung des angestrebten Vergleichs der beiden Ansätze nach MÜLLER und KENTENICH ist eine Methode sinnvoll, die eine hermeneutische Annäherung an das gedankliche Konstrukt erlaubt. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gilt die Vergleichsmethode nach HILKER als eine ‚klassische Abhandlung‘ des Vergleichs (vgl. ADICK 2008, S. 144). Bei der Methode des Vergleichs geht es „[...] also gar nicht um das Vergleichen von Personen, es geht auch nicht um das Vergleichen von ‚Ländern‘ oder ‚Nationen‘. Es geht um das Beziehen mehrerer Objekte, aus deren verstehender vergleichender Betrachtung Schlussfolgerungen im Sinne vertiefter Einsichten in Fragen der Erziehung und Bildung gezogen werden können.“ (WATERKAMP 2006, S. 195)

HILKER beschreibt ‚seine‘ Methode des Vergleichs folgendermaßen:

„Deskriptiv gesehen, ist Vergleichen eine Verbindung anschauender, analysierender und ordnender Tätigkeiten.“ (HILKER in ADICK 1962, S.99)

Für einen Vergleich der Positionen von MÜLLER und KENTENICH erscheint diese Form des Vergleichs elementar, da durch das In-Beziehung-Setzen eine umfassendere Perspektive auf den Begriff der Erziehung und des erzieherischen Handelns entsteht. Der Vergleich führt zu einem Zwischenziel, welches für die weiteren Gedankengänge hinsichtlich der aktuellen Bedeutung bedeutsam ist:

„Funktional betrachtet, ist Vergleichen ein *Beziehungsdenken*. Zwischen zwei oder mehreren Erscheinungen derselben Art wird ein Bezugsverhältnis hergestellt mit dem Ergebnis der Gleichheit (Kongruenz), Ähnlichkeit (Affinität) oder Verschiedenartigkeit (Diskrepanz).“ (HILKER in ADICK 1962, S. 100)

Um dieses Zwischenziel zu erreichen, müssen jedoch nach HILKER vier Stufen des Vergleichens durchlaufen werden, die einen tiefen Einblick in das Verhältnis der beiden Vergleichsseiten geben:

- „1. *Deskription*: eine Bestandsaufnahme des zu untersuchenden Objektbereichs mittels eigener Anschauung und/oder mittels Analyse der vorliegenden Literatur [...]
2. *Interpretation*: die explikative Deutung der Befunde vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Bedingungen;
3. *Juxtaposition*: die erste Stufe des Vergleichens durch das Nebeneinanderstellen der zu untersuchenden pädagogischen Phänomene anhand definierter Kriterien [...]
4. *Komparation*: eine zweite, höhere Stufe des Vergleichens, die die Suche nach übergeordneten, einheitlichen Beurteilungskriterien für verschiedene Phänomene enthält und theorieorientierte Hypothesenbildung erlaubt.“ (ADICK 2008, S. 145)

Diese Vergleichsmethode nach HILKER beschreibt ein umfangreiches Vorgehen, bei dem ein möglichst präziser hermeneutischer Vergleich angestrebt wird. In dieser vorliegenden Arbeit werden die Schritte 1 und 2 jedoch zusammengefasst, da v.a. das Werk Pater KENTENICHs möglichst originalgetreu im Kontext der Zeitgeschichte verstanden werden kann. Der dritte Schritt der Vergleichsmethode impliziert das Nebeneinanderstellen der pädagogischen Phänomene, bei der die Methode nach HILKER von der realisierten Methode abweicht:

MÜLLER und KENTENICH beschreiben pädagogische Phänomene durch die *Bildung eines Konstrukts über Erziehung*. Es handelt sich dabei um eine Kompensation von pädagogischen Phänomenen, die *durch Erziehung* zu Aussagen über Erziehung führen. Insofern werden die gedanklichen Konstrukte anhand von definierten Kategorien verglichen und im Schritt der Komparation zu Aussagen über das Verständnis von Erziehung der beiden Positionen und zum Abschluss über einen ‚Ethos der Erziehung‘ rückgekoppelt.

Um den Schritt des Vergleichs durchzuführen sind definierte Kategorien bzw. Kriterien – wie HILKER beschreibt – notwendig, welche irreführende Rückschlüsse zwischen den Terminologien verhindern. Diese ‚Kategorien‘ des Vergleichs sind jedoch höchst individuell:

„Die Findung von Kategorien, die zwei Objekte oder mehrerer Objekte in einer Weise zu beschreiben erlauben, die ihre Besonderheiten so zum Ausdruck bringt, dass sie von mitdenkenden Personen aus beiden Objektbereichen nachvollzogen werden können, ist eine Leistung des Verstehens. Es handelt sich um einen hermeneutischen Vorgang. Die Kategorien sind in der Regel erst nach guter Kenntnis der fraglichen Objekte zu gewinnen, können kaum aus Theorien entnommen werden, die für andere Zwecke geschaffen wurden. [...] Die Beschreibungsleistung, welche solche Kategorien vollbringen, dient einer Verstehensleistung.“ (WATERKAMP 2006, S. 195f.)

Die Kategorien des Vergleichs, die in dieser vorliegenden Ausarbeitung verwendet werden, entspringen demnach einer hermeneutischen Verstehensleistung der beiden Positionen als ‚Objekte‘, wie WATERKAMP die Vergleichsparteien benennt.

In diesem hermeneutischen Prozess haben sich demnach folgende Vergleichskategorien herauskristallisiert:

- *Einordnung der Positionen in den zeitgeschichtlichen Kontext:* Um für die Position bzw. das gedankliche Konstrukt über Erziehung ein tieferes Verständnis entwickeln zu können, erscheint die Einordnung in den (historischen) Kontext der ‚Erziehung‘ als Wissenschaft im weiteren Sinne sinnvoll. Diese Kategorie beinhaltet das Ziel den Kontext der Entstehung zu durchleuchten und somit das ‚Bedürfnis‘ nachzuspüren, aus dem die Position entstanden ist. Diese Kategorie meint ebenso die Darstellung der Debatten, die den Ansatz im Horizont der *Erziehungswissenschaft* geprägt haben bzw. prägen.
- *Weg des Erkenntnisgewinns:* Diese Kategorie meint den Weg der Erkenntnisgewinnung, die eine Verdichtung pädagogischer Phänomene zu Aussagen und Theorien bewirkt hat. Es stellt eine ‚Methode‘ im weiteren Sinne dar, die in der jeweiligen Position individuell angewendet und verwirklicht wird. Der Weg des Erkenntnisgewinns erscheint als ‚roter Faden‘ der Gedankengänge; er weist Kontinuität und Kohärenz im thematischen Sinn auf. Zugleich kann der Weg des Erkenntnisgewinns als eine Schlüsselfunktion betrachtet werden, die die Aussagen der Positionen charakterisiert.

- *Anthropologie des Ansatzes:* Die umspannende Anthropologie der beiden Positionen grenzt sich wiederum ab von bisherigen Definitionen, die die Erziehungswissenschaft hervorgebracht hat. Pädagogische Anthropologie meint in dieser Kategorie „[...] der Mensch und seine Erziehungs- und Bildungsverhältnisse. [...] Damit eröffnet die pädagogische Anthropologie der Pädagogik Deutungs- und Orientierungsmuster.“ (ZIRFAS 2011, S. 471) Die Anthropologie als Kategorie des Vergleichs enthält das Verständnis und das Bild des Menschen in erzieherischen Prozessen der jeweiligen Position sowie das zugrunde liegende Deutungsmuster menschlichen Lebens.
- *Gestaltung der Beziehung zwischen Erzieher und Edukanden:* Erziehung wird von menschlichen Kräften initiiert und begleitet, die immer auf eine Beziehung zwischen zwei (oder mehreren) Menschen angelegt ist. Insofern ist Erziehung auf ein dialogisches Verhältnis gerichtet; die besondere Beziehung zwischen dem Erzieher und Edukanden lebt von Wechselseitigkeit. Diese Kategorie konzentriert sich im Vergleich demnach auf die Analyse der Positionen hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zwischen dem Erzieher und Edukanden.
- *Selbstverhältnis des Erziehers:* Eine weitere Kategorie des Vergleichs umfasst das Selbstverhältnis des Erziehers. Diese Kategorie durchleuchtet die beiden Positionen nach der Haltung des Erziehers im erzieherischen Prozess, die auf den Erzieher selbst zurückweist. In enger Verbindung mit dem Selbstverhältnis steht die Charakterbildung des Erziehers, die eine konstitutive Funktion in der Beziehungsgestaltung zwischen Erzieher und Edukanden einnimmt.

Diese Kategorien dienen im folgenden Verlauf dem Vergleich zwischen den erzieherischen Verständnissen von MÜLLER und Pater KENTENICH.

Diese fungieren zudem als Gliederungspunkte des Vergleichs, um einen möglichst umfassenden und strukturierenden Blick auf die Positionen gewinnen zu können.

2. Zusammenfassung der Positionen von P. KENTENICH und MÜLLER

In diesem Kapitel werden die beiden Positionen von Pater KENTENICH und Anselm Winfried MÜLLER über die Erziehung in einer zusammenfassenden Schau dargestellt. Dieses Kapitel hat die Funktion die Zusammenhänge aufzuzeigen und die Werke zu würdigen, da die kategoriengeleitete Betrachtung das Werk in einer bestimmten Perspektive analysiert. Die für diese vorliegende Ausarbeitung relevanten Gedankengänge der beiden Positionen folgen in einem Fließtext:

2.1. Zusammenfassende Schau der Position von Anselm Winfried MÜLLER

Das Werk ‚Produktion oder Praxis? – Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung‘ aus dem Jahr 2008 beleuchtet den Terminus ‚Erziehung‘ anhand der Argumentationslogik der Handlungsphilosophie. Die Handlungsphilosophie dient als Fundament zur Analyse der Erziehung und es entsteht bei der Rezeption des Werkes der Eindruck, dass der Terminus ‚Erziehung‘ an sich und seine Konstitution in den Fokus gerückt wird. Ausgehend von der Tradition des ARISTOTELES differenziert MÜLLER menschliches Handeln in die beiden Kategorien ‚poiesis‘ und ‚praxis‘; innerhalb diesen beiden Kategorien bestehen zweierlei Finalitäten, d.h. jede dieser Kategorie wird durch ein ‚telos‘ finalisiert. Die Kategorie der poiesis hat ein herstellbares Produkt zum Ziel und es bringt ein charakteristisches Produkt hervor. Dieses charakteristische Produkt wird bei ARISTOTELES ‚ergon‘ genannt, dies bedeutet ‚Werk bzw. Leistung‘. Das ergon ist ein isolierbares Gut und delegierbar, es ist vor allem aus einer bestimmten Intention heraus ‚gemacht‘ geworden. Die Kategorie der praxis ist demgegenüber durch den Vollzug der praxis ‚an sich‘ finalisiert und wird deshalb ‚eupraxia‘ genannt. Die Charakteristika der praxis sind die Selbstzweckhaftigkeit und ihr zeitlicher Zusammenfall von ergon und praxis. Die praxis ist deshalb nicht delegierbar und ist *keiner* bestimmten Intention unterlegen. Wenn die Betrachtung des menschlichen Handelns in den beiden Kategorien auf die Erziehung übertragen wird, erschließt sich deutlich, dass Erziehung von beiden Kategorien konstituiert wird: Sie impliziert die Zielgestalt (poietisches telos) des Erzogen-Seins des Heranwachsenden, das sich in einem guten, selbständigen Charakter äußert. Erziehung besitzt neben dem telos der poiesis aber auch die ‚Art und Weise‘, das ‚Wie‘ der Erziehung. Insofern davon ausgegangen wird, dass sich menschliches Handeln in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ bewerten lässt, kann von einem teleologischen Begriff gesprochen werden. Erziehung ist somit ein normativer Begriff und steht ‚erziehungsneutralen‘ Konzepten kritisch gegenüber. Die praxis ist deshalb ethisch zu bewerten, da sie auf den Charakter des Handelnden zurückzuführen ist. Erziehung ist aus diesem Grund auch als ‚Lebenshilfe‘ anzusehen, bei der die praxis das Medium zum Erreichen des Erzogen-Seins (telos) darstellt.

MÜLLER analysiert den ‚Terminus‘ der Erziehung nah an alltäglichen Beobachtungen bzw. an der Sprachverwendung und gelangt zu der Erkenntnis, dass Erziehung primär die Charakterbildung bzw. die moralische Erziehung einklammert. In der Erziehung geht es letztendlich um die Qualifikation eines guten Charakters, welcher nur durch gutes Handeln ‚wegen sich selbst‘ *gebildet* werden kann. Durch die Charakterbildung *soll* nichts erreicht werden, jedoch *kann* durch sie ein Ziel erreicht werden.

Die Charakterbildung bzw. moralische Erziehung verwirklicht sich bei MÜLLER durch die Tugendethik, die auf den Heranwachsenden durch absichtslose Vorbildhaftigkeit oder Stellungnahmen wirkt. Die Tugendbildung beruft sich auf Motivationsstrukturen im Menschen: Durch die affektive und emotionale Prägung sowie die angemessene Realisierung der Tugenden („phronesis“) entsteht beim Menschen eine spezifische ‚Grundhaltung‘ bzw. moralische Orientierung, die den Menschen zu einem guten, selbständigen Leben befähigen.

Die Betrachtung des Beziehungsverhältnisses zwischen dem Erzieher und dem Heranwachsenden ist bei MÜLLER demnach wesentlich asymmetrisch geprägt: Zum einen durch die Zuständigkeit des Erziehers, die sich auf Rechte und Pflichten beruft, und die Autorität aufgrund des Vorsprungs gegenüber dem Heranwachsenden. Auf der anderen Seite konstituiert sich die *Beziehung* durch die spezifischen Beziehungstugenden der Liebe, des Vertrauens und des Verantwortungsbewusstseins und dem ‚Wirken‘ auf den Heranwachsenden. MÜLLER charakterisiert die Erziehung durch die Tugendbildung als ‚ethisches Reifen‘, bei dem motivationale Reife-Stadien ‚durchlebt‘ werden. Innerhalb dieser Stadien nimmt die Selbststeuerung und parallel die Selbständigkeit stufenartig zu. Beim letzten Stadium kann nach MÜLLER nicht mehr von Erziehung gesprochen werden; es ist vielmehr die ‚Übernahme der Erziehung‘ des Heranwachsenden für sich selbst. Dieses ethische Weiter-Reifen zu einem persönlichen charakterlichen Ideal in selbstverantwortlicher Initiative bezeichnet MÜLLER als ‚geplante Selbstgestaltung‘: Erziehung ist an diesem Punkt in dem Maße überflüssig geworden, wie es die Selbständigkeit des Heranwachsenden nicht mehr weiter stärken kann. Die Beweggründe des Handelns entspringen dem Innersten des Edukanden und die Charakterbildung, verbunden mit der moralischen Bildung durch die Tugendethik, der entschiedenen Freiheit. Die Selbstbestimmung ist in diesem Sinne nicht nur die Selbständigkeit von Wissen und Können, sondern vielmehr die Handlungs-Selbständigkeit des Wollens und praktischen Urteilens.

Die Position von MÜLLER bildet ein Gegenschwerpunkt zum zeitgenössischen Erziehungsverständnis, welches durch die Professionalisierungs- und Kompetenzorientierung die Tendenz zur Reduktion der Erziehung auf ein technisches Vorgehen aufweist. Dabei werden der Charakter, der nach MÜLLER das Fundament der Erziehung stellt, und konstitutive nicht-intentionale Elemente der Erziehung missachtet. Die charakterlichen Qualitäten betonen die nicht-ausbildbare Komponente der Erziehung, die durch die Selbsterziehung lebenslang gestärkt werden können. Er zeigt anhand dieser Analyse zudem die Bedeutsamkeit der Erziehung in der Familie auf, die durch staatliche Einrichtungen zunehmend ersetzt wird.

2.2. Zusammenfassende Schau der Position von Pater Josef KENTENICH

Die pädagogische Position von Pater Josef KENTENICH, die auch als KENTENICH-Pädagogik bezeichnet wird, entstammt aus den Jahren von ca. 1912-1968. Die Position von KENTENICH ist vor allem durch seine Biographie und sein pädagogisch-pastorales Wirken zu verstehen: Er studierte Theologie innerhalb der Pallottiner-Gemeinschaft und erhielt die Priesterweihe; anschließend wurde er als Lehrer und geistlicher Begleiter an das Studienkolleg berufen. Im Kontext der preußischen Erziehung traf er an dieser Schule an eine Atmosphäre, die vor allem durch Gehorsam, Disziplin und Züchtigungen geprägt war. Mit seinem pädagogischen Feingespür erkannte er jedoch, dass die Schüler sich zunehmend gegen die Willkür und Gewalt wehrten. Daraufhin traten seine Gedankengänge facettenartig an die Oberfläche, die vor allem durch stenografierte mündliche Vorträge überliefert sind:

Das Fundament der KENTENICH-Pädagogik bildet die Selbsterziehung zu einem Persönlichen Ideal hin, das den innersten Kern des Menschen, die personale Seinsmitte reflektiert. Im Horizont des christlichen Menschenbildes und der Verwurzelung KENTENICHS in der christlichen Spiritualität spricht er von der göttlichen Idee, die der Schöpfergott in jeden Menschen individuell gelegt hat. Das Persönliche Ideal ist bei KENTENICH der Grundzug und die Grundstimmung der Seele; eine Zentralhaltung, die zur unbewussten Komponente wird und das Handeln bzw. das Verhalten des Menschen prägt. Die Entdeckung und Selbsterziehung zum Persönlichen Ideal stärkt den Persönlichkeitskern, der von der inneren Freiheit heraus gebildet wird.

In engem Zusammenhang mit der Selbsterziehung steht bei Pater KENTENICH die Zielgestalt des ‚neuen Menschen in einer neuen Gemeinschaft‘. Es meint die Selbstformung jedes Individuums in der Gemeinschaft zu einem ‚festen, freien und priesterlichen Charakter‘. Diese Attribute verweisen auf die Bildung eines christlichen Charakters, welcher das Verantwortungsbewusstsein in der Gemeinschaft trägt und sich seiner Identität (Persönliches Ideal) bewusst ist.

Darüber hinaus ist der Mensch in der Lage, durch die Gestelltheit in die vom Schöpfergott angelegte Seinsordnung Sittlichkeit und Moral auszubilden: Durch die Bindung des Kindes an die Eltern wird das Fundament für eine ‚übernatürliche‘ Bindung an Gott gelegt, in der der Mensch seine moralische Orientierung ausrichten kann. Die Zielgestalt der ‚Erziehung zur Selbsterziehung‘ impliziert, dass der Mensch in seinem Leben durch die Verwurzelung im Schöpfergott einerseits und die selbstbestimmte Entfaltung des Persönlichen Ideals andererseits die inneren Kräfte harmonisiert.

Die Bindung in der Erziehung benötigt nach Pater KENTENICH eine Vertrauensbasis, die durch ‚feine seelische Fäden‘ geknüpft wird. Durch das Urvertrauen, das ausschließlich in der Familie zwischen Eltern und Kind entsteht, entwickelt das Kind Selbstvertrauen und öffnet sich für die Selbsterfahrung. Das Vertrauen bei KENTENICH bedeutet aber auch ‚Vertrauen als Grundhaltung‘ aus dem christlich-positiven Menschenbild heraus: Der Erzieher vertraut durch die liebende Zuwendung auf das Gute seines ihm Anvertrauten, beispielsweise auf seine Talente und Begabungen. Durch die ‚Kunst des Hörens, Zuhörens und Heraushörens‘ entwickelt der Erzieher ein Gespür dafür, was seinen Schützling in seinem Innersten bewegt, für welche Werte er empfänglich ist und in welcher Beziehung er selbst zum Erzieher steht. Pater KENTENICH beachtet hierbei die ‚hinlaufende Linie‘, d.h. die Liebe und die ‚rücklaufende Linie‘, d.h. die Ehrfurcht zum Kind. Dies bedeutet auch, eine wertschätzende und achtende Haltung gegenüber der Einzigartigkeit und göttlichen Idee des Kindes einzunehmen. Durch die Authentizität, die sich in der ‚lebendigen Zentralhaltung‘ und im selbsterzieherischen Einsatz äußert, verschafft sich der Erzieher einen Zugang zum Edukanden. KENTENICH orientiert seine Aussagen an den alltäglichen Beobachtungen der Zeiten- und Seelenstimmen und vergleicht sie mit den Erkenntnissen der Theologie, Philosophie und Psychologie.

Die Betrachtung der Erziehung an ‚seinem Ursprung‘, d.h. an realen und alltäglichen Gegebenheiten lassen ihn Bilder über die ‚Zukunft der Moderne‘ entwickeln, die für ihn einerseits Gefahrensignal von unmenschlichen Entwicklungen sind und andererseits die ‚zukünftigen Herausforderungen für die Erziehung‘ darstellen. Pater KENTENICH steht vor allem dem ‚mechanistischen Denken‘ und ‚Technisierung des Lebens‘ ohne gleichzeitigen Fortschritt des ‚seelisch-geistigen Lebens‘ kritisch gegenüber. Insbesondere während seiner Gefangenschaft durch das Naziregime im Konzentrationslager erfuhr er die Konsequenzen der Objektivierung von Menschen und der Loslösung der Persönlichkeit von menschlichen Errungenschaften. Pater KENTENICH rückt aus diesen Erfahrungen die organische (ganzheitliche) Denkweise über den Menschen in den Vordergrund, die dem Menschen in der Erziehung Raum für christliche Religiosität, Gemeinschaft und Einzigartigkeit öffnet.

3. Vergleich der Positionen von MÜLLER und KENTENICH anhand der Vergleichsmethode nach HILKER

Der nachfolgende Vergleich ist in zwei Richtungen gegliedert: Zum einen anhand der definierten Kategorien aus dem vorhergehenden Kapitel und zum anderen hinsichtlich der stufenartigen Entwicklung des Vergleichs. So werden die Stufen der Deskription, Interpretation und Juxtaposition in den jeweiligen Kategorienfeldern schriftlich ausgeführt; der vierte Schritt der Komparation umfasst reflektierende Aussagen über den durchgeführten Vergleich, die sich im dritten Teil der Ausarbeitung befinden.

3.1. Kategorie der Einordnung der Positionen in die Zeitgeschichte

3.1.1. *Professionalisierungsdebatte als Hintergrund der Position von MÜLLER*

Das Werk von MÜLLER über die Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung ist im Jahr 2008 veröffentlicht worden. Es wird im Folgenden deshalb im Vergleich zur Position von KENTENICH als ‚aktuell‘ in der Debatte um erziehungstheoretische Fragen eingestuft. Das Werk ‚in sich‘ erhebt ebenso den Anspruch zu gegenwärtigen Fragen einen Beitrag zu leisten und somit als ‚Denkpfad‘ für eine Argumentationslinie einzustehen.

Ferner wird untersucht, auf welche Weise die ‚moderne‘ Erziehungswissenschaft Aussagen über die Erziehung trifft und auf welche Weise sie sich inhaltlich ausgestaltet. MÜLLER beschreibt in seiner Position die Erziehung aus der Perspektive der Handlungsphilosophie, weshalb an dieser Stelle insbesondere der Begriff des ‚pädagogischen Handelns‘ als erklärungsbedürftig erscheint. Ein Blick in das ‚Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft‘ unter dem Stichwort ‚pädagogisches Handeln‘ nähert sich dem Themenfeld an:

„Handeln ist eine sinnorientierte, auf Intentionen eines Subjekts basierende und auf die zweckorientierte Veränderung eines Objekts zielende Tätigkeit. Pädagogisches Handeln ist ein Typ sozialen Handelns, da seine Adressaten Menschen bzw. menschliche Verhältnisse sind. Der spezifische Sinn pädagogischen Handelns ist auf Erziehung gerichtet, wobei die Bestimmung dessen, worauf die Erziehungsabsicht zielt, vielfältig sein kann [...].“ (RASSILLER 2011, S. 486)

Pädagogisches Handeln in diesem Sinne ist demnach intendiert und gewissermaßen zweckorientiert, indem sie einen Zustand zu verändern versucht. Diese gemeinte Form des pädagogischen Handelns ist vor allem in erzieherischen Institutionen wie beispielsweise Elementarbildungseinrichtungen, Schulen und berufliche Ausbildung vermutlich das alltägliche Erziehungsverständnis. Durch geplante Aufgabenstellungen wird versucht bestimmte Dispositionen beim Kind bzw. Heranwachsenden hervorzurufen.

Mit diesem Verständnis geht die Frage nach ‚professionellem Handeln‘ einher, die im Endstadium als ‚Professionalität‘ bezeichnet wird (vgl. KEMNITZ/NITTEL 2011, S. 34). Es beschreibt die Qualität des beruflichen Könnens und professionellen Handelns, die auf die Qualität der angebotenen Leistung und die Befähigung des Berufsinhabers verweist (vgl. KEMNITZ/NITTEL 2011, S. 34f). In der gegenwärtigen Debatte der Erziehungswissenschaft um Professionalisierung und Professionalität hat sich die Kompetenzorientierung durchgesetzt, sodass ‚Handlungskompetenz‘ das Fundament professionellen Handelns darstellt.

Die Wurzeln dieser Strömung in der Erziehungswissenschaft liegen nach MÜLLER in der gesellschaftlichen und politischen Stellung und Situation der Familie:

„Indessen findet Erziehung auch außerhalb des Elternhauses statt, insbesondere im Kontext pädagogischer Berufstätigkeit, durch *professionelle Erzieher*. [...] Dass der Lehrer erzieherische Verantwortung trägt und dass sie in einer Gesellschaft, in der der Einfluss der Familie auf die Kinder schwindet, von besonderer Bedeutung ist, wird aber kaum jemand bestreiten. Darüber hinaus vertritt man nicht selten sogar die Auffassung, die Schule sei die *eigentliche* Erziehungsinstanz oder solle nach Möglichkeit dazu werden.“ (MÜLLER 2008, S. 392f., Hervorhebung im Original)

Die sozioökonomische Situation der Familien, der zunehmende Ausbau von Frauenerwerbstätigkeiten und das gesellschaftliche Prestige führen dazu, die Erziehung der Kinder und Jugendlichen von der Familie in schulische Institutionen bzw. Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Form³ zu übertragen. ‚Klassische‘ Familienstrukturen, die den Kindern und Jugendlichen unter Erziehung der Eltern den Raum zur Entfaltung ermöglichen, zerfallen. Dies bedeutet jedoch eine Umkehrung der ursprünglichen Erziehungsaufgabe:

„Hinter der Vorstellung, eigentlich sei die Schule, nicht die Familie für Erziehung zuständig, mag sich gelegentlich eine dritte Annahme verbergen, die ich für irrig halte: die Annahme, nicht der Familie, sondern der Gesellschaft und dem durch sie demokratisch legitimierten Staat gebühre das *Recht*, in erster Verantwortung darüber zu entscheiden, was aus den Kindern werden und wie man sie dazu anleiten solle. [...] ist damit nicht die Tatsache aus der Welt geschafft, dass die Schule eine erzieherische Aufgabe hat. Und eine korrigierte Vorstellung von dieser Aufgabe ändert nichts daran, dass sie angesichts der Schwächung der Familie an sehr viele Lehrer neue und hohe Ansprüche stellt. Wohl aber könnte die korrigierte Vorstellung darüber entscheiden, wie man der Schule zu helfen gedenkt, und insbesondere: *welche Qualifikation man dem als Erzieher herausgeforderten Lehrer abverlangt*. Die Antwort auf diese Frage sehen heute viele in einer *Professionalisierung des pädagogischen Handelns*.“ (MÜLLER 2008, S. 395, Hervorhebung im Original)

Die Übertragung von Erziehung in Bildungseinrichtungen, die ‚von der Natur her‘ in der Familiengemeinschaft liegt, bedarf demnach – so der gesellschaftliche und staatliche mainstream – einer gewissen Professionalität der PädagogInnen. Pädagogisches Handeln muss in diesem Sinne messbar, bewertbar und vor allem erlernbar werden, um eine Masse an Menschen in doppelter Hinsicht erreichen zu können:

³ Unter Bildungseinrichtungen werden im Folgenden organisierte Institutionen bezeichnet, die die Ausbildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen fördern. Hierbei sind insbesondere staatliche Institutionen wie Kindergarten, Schule, weiterführende Schule und berufliche Ausbildungsstätten gemeint.

Zum einen eine hohe Anzahl von Menschen, die eine professionelle Ausbildung durchlaufen, um Kinder und Jugendliche zu erziehen und zum anderen die Kinder und Jugendlichen einer Gesellschaft, die die meiste der ‚Erziehungszeit‘ in staatlich organisierten Bildungseinrichtungen verbringen, da sich familiäre Strukturen auflösen.

Wird dieser Gedanke wie bei MÜLLER weiter verfolgt, entsteht dabei jedoch eine Ambivalenz in diesem Erziehungsverständnis: Erziehung wird reduziert auf eine Dimension, die zweckorientiert und intentionalistisch ist. Sie befolgt eine Zweck-Mittel-Instrumentalität, die das ‚Produkt‘ des erzogenen Kindes bzw. Jugendlichen durch professionelles pädagogisches Handeln, d.h. *Ausbildung* hervorbringt.

Es werden in erster Linie Kompetenzen vermittelt und gefördert, die sich die Pädagogin oder der Pädagoge durch eine Ausbildung angeeignet hat und durch Prüfungen sichergestellt wurde, die wiederum dazu befähigen (sollen), staatliche Rechte im Sinne von Bildungschancen und Bildungswegen zu vergeben.

Ist jedoch Erziehung nicht weit mehr als das?

Die oben genannte Systematisierung der Erziehung als Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern vertritt nach MÜLLER eine einseitige Perspektive auf die Erziehung. Sie reduziert sich auf ein Input-Output-Verhältnis des erzieherischen Produkts, welches die geistig-geistliche Dimension des Menschen ausklammert. Um die geistige Dimension der Erziehung eines Menschen, insbesondere eines Kindes oder eines Jugendlichen beschreiben zu können, unternimmt MÜLLER in seiner Position den Versuch sich von den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen insofern abzugrenzen, indem er das alltagsnahe Verständnis im Handeln des Menschen untersucht.

MÜLLER stellt sich die Frage in welchem ‚Stadium‘ der Terminus ‚Erziehung‘ sein Erziehungsziel im alltagsnahen Sinne ‚erreicht‘. Er beschreibt sein Ergebnis durch die Feststellung, wann Erziehung ein ‚erfolgreiches Stadium‘ erlangt:

„Ein Mensch ist insoweit charakterlich erwachsen, als er für die Qualität seines Handelns und für seine weitere charakterliche Entwicklung selbst *verantwortlich* ist; er ist also erwachsen, wenn der Einfluss anderer auf einen in diesem Sinne ‚fertigen‘ Charakter trifft und schon deshalb *nicht mehr Erziehung* heißen kann.“ (MÜLLER 2008, S. 37, Hervorhebung im Original)

Der Terminus ‚Erziehung‘ steht mit dem Hinweis aus dem Zitat in einem untrennbaren Verhältnis mit dem Terminus der ‚Charakterbildung‘. MÜLLER vertritt die Position, dass ‚Erziehung‘ eine Teleologie impliziert, die ein ethisch qualifiziertes Leben anstrebt:

„Zur *Zielfrage* gibt er immerhin so viel her: Erziehung soll Heranwachsende *fördern* und, näherhin, dazu anleiten oder dabei unterstützen, zusehends *selbständig* zu leben, und zwar gut zu leben. [...] Immerhin lässt sich sagen, dass Erziehung auf ein *Ergebnis* ausgerichtet ist. Und wenn wir uns darauf besinnen, wofür wir Erzieher als solche loben oder tadeln und was wir von einem gut erzogenen Menschen erwarten, so können wir auch genauer sagen, zu *welcher* Qualität selbständigen Lebens Erziehung hinführen soll: Sie soll dem Kind helfen, ein *guter Mensch* zu werden. Erziehung (im engeren Sinne) ist also entweder als ganze oder doch in ihrem Kern moralische, oder, genauer, *ethische Erziehung*.“ (MÜLLER 2008, S. 27, Hervorhebung im Original)

Nach MÜLLER bezieht der Terminus ‚Erziehung‘ eine Dimension mit ein, die den Menschen in seinem ‚guten Leben‘, spezifisch in seinem Charakter betrifft. In der Erziehung von Kindern und Jugendlichen enthält ‚Erziehung‘ eine Zielgestalt, die im Formen eines selbständigen, guten Charakters mündet.⁴

Vor dem Hintergrund der Debatte der postmodernen Erziehungswissenschaften um die Professionalisierung pädagogischen Handelns bedeutet dies im Sinne MÜLLERS, dass von der Existenz einer Dimension der Erziehung gesprochen werden kann, die nicht-professionalisierbar ist, also nicht ausbildungsfähig respektive erlernbar und somit *im guten Leben und im Charakter des Erziehers* verankert ist.

3.1.2. Stationen der Biographie KENTENICHs und ihre Bedeutung für sein Erziehungsverständnis

Im Folgenden werden die wesentlichen Stationen der Biographie von Pater Josef KENTENICH skizziert und beschrieben. Die Besonderheit des Werkes von KENTENICH ist, dass sie hinsichtlich seiner Biographie vertiefend verstanden und gedeutet werden kann.⁵ Pater Josef KENTENICH wurde am 16. November 1885 als uneheliches Kind der Katharina KENTENICH und des Matthias Josef KOEP geboren und starb am 15. September 1968 in Schönstatt, seinem Ort des Wirkens und seines Lebenswerkes.

Peter Josef KENTENICH, auf diesen Namen wurde er getauft, besuchte vom November 1899 bis 1904 das Gymnasium der Pallottiner-Gemeinschaft in Koblenz-Ehrenbreitstein. Anschließend absolvierte er ein Noviziat (1904-1906) und studierte von 1906-1911 in Limburg a.d. Lahn in Organisation der Pallottiner-Gemeinschaft katholische Theologie. Das Verspüren seiner Berufung als Geistlicher erfuhr er abschließend im Jahr 1910 in Limburg durch die Priesterweihe. In der damaligen Priesteraus- und Weiterbildung war eine Zeit der Lehre an einer schulischen Einrichtung vorgesehen. Er nahm ab September 1911 eine unterrichtliche Tätigkeit in Ehrenbreitstein wahr und wurde von 1912-1919 als ‚Spiritual‘ an das Pallottiner-Studienkolleg in Vallendar am Rhein gerufen. Die Aufgaben des Spirituals im Pallottiner-Studienkolleg lagen vor allem in der geistlichen Begleitung der Schüler und der sogenannten ‚Seelenleitung‘ sowie in der – modern benannt – Schulentwicklung.

⁴ MÜLLER erläutert in seinem Werk ‚Alternativen‘ zu einem selbständigen und guten Charakter. Sie implizieren jedoch stets Elemente, die einem pädagogisch-intentionalistischen Verständnis von Erziehung gleichzusetzen sind. Erziehung ist demnach ein teleologischer Begriff, der zwei Dimensionen einschließt: Eine zweckorientierte und eine ‚selbstzweckorientierte‘ Dimension. Wie sich Alternativen von einem selbständigen und guten Charakter abgrenzen lassen, beschreibt MÜLLER in: MÜLLER, Anselm Winfried (2008): Produktion oder Praxis?. Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung. Heusenstamm: ontos verlag, S. 181ff..

⁵ Insbesondere BOLL (2012) äußert sich zum Zusammenhang zwischen dem Werk KENTENICHs und seinen biographischen Stationen. Da er das unmittelbar Gegebene beobachtete und reflektierte, sind seine Erfahrungen in den Kontext der Zeit und Umwelt gebunden.

In dieser Zeit als Spiritual, d.h. geistlicher Begleiter von jungen Männern, die sich in der Priesterausbildung befinden, ereignete sich eine ‚Revolution im Innern‘, wie sie SCHLICKMANN in Worte fasst. Pater Josef KENTENICH wirkte in dieser Zeit des Umbruchs auf eine pädagogische Weise, die in dieser Zeit als ‚ungewöhnlich‘ und ‚einmalig‘ wahrgenommen wurde und gegenwärtig noch wird. Um zu einem tieferen Verständnis dieser Attributszuweisung zu gelangen, erscheint ein Anriss in die Gegebenheiten der damaligen Institution Schule an der Exemplarik des Pallottiner-Studienkollegs sinnvoll.

Pater Josef KENTENICH beginnt seine pädagogische Tätigkeit in der Epoche der preußischen Kaiserzeit, die die Gestaltung der Schule zum einen vorangetrieben, mit ihren Ideologien aber auch beeinflusst hat. Die traditionellen ‚preußischen Tugenden‘ des Gehorsams, der Disziplin und der Ordnung bestimmen im Wesentlichen die Erziehung der Kinder und Jugendlichen (vgl. SCHLICKMANN 2012, S. 15). Die Beobachtung und Erforschung von der Individualität eines Menschen in verschiedenen Lebensphasen, insbesondere der Kindheit und Jugend, wurde nur unzureichend beachtet und fand im autoritären Erziehungsstil in den Familien, Erziehungseinrichtungen und Schulen kaum Anklang. Das oberste Ziel der preußischen Erziehung war das Erziehen von gehorsamen Untertanen und kampfwilligen Soldaten vor dem Hintergrund des I. Weltkrieges (vgl. SCHLICKMANN 2012, S. 15). Zu dieser Zeit existierten bereits Bemühungen und Strömungen der Reformpädagogik eine ‚neue Schule‘ zu errichten; diese wurden jedoch von den Machträgern als ‚gefährlich‘ eingestuft und durch den gegenwärtigen Erziehungsstil schlichtweg ‚überdeckt‘. Die Erziehungsziele wurden vor allem durch disziplinarische Maßnahmen, einer präzisen Regelordnung und ‚Strafpädagogik‘ durchgeführt; das Studienkolleg der Pallottiner orientierte sich ebenfalls an diesem Leitbild:

„In staatlichen wie in kirchlichen Internaten galten die reformpädagogischen Bemühungen, wenn sie überhaupt wahrgenommen wurden, als anrüchig, modernistisch und politisch höchst bedenklich. Die gängige Internaterziehung legte auf strenge Disziplin, unbedingten Gehorsam und pedantische Ordnung hohen Wert. Dies galt als Maßstab für eine angesehene und hochwertige Erziehungseinrichtung. Das erklärt, warum der im neu erbauten Studienheim der Pallottiner vorgedachte Erziehungsplan, wenn er konkurrenzfähig sein wollte, sich stark am Bildungs- und Erziehungswesen dieser Internate orientierte.“ (SCHLICKMANN 2012, S. 16)

Die Festlegung von sogenannten ‚Hausstatuten‘, die als eine Form von ‚Verhaltens- und Studienordnung‘ verstanden werden kann, schränkten die Jugendlichen in ihrem Streben nach Freiheit und Entfaltung der persönlichen Identität extrem ein: In 120 Einzelreglementierungen wurde das tägliche Leben für die jungen Männer kontrolliert, gesteuert und überwacht (vgl. SCHLICKMANN 2012, S. 22f.). Fehlritte und bewusste oder unbewusste Ausbrüche aus dem engen Reglement wurden unmittelbar durch körperliche Züchtigung bestraft und unterbunden.

Die Jugendlichen im Pallottiner-Studienkolleg empfanden die vorliegende Erziehungssituation zunehmend als ‚ungerecht‘ und ‚unzumutbar‘; die Hausstatuten wurden unter den Schülern als sinnlose und willkürliche Manifestierung von Regeln ohne Sinnzusammenhang und argumentativer Begründung wahrgenommen (vgl. SCHLICKMANN 2012, S. 31ff.).

Der junge Lehrer Pater Josef KENTENICH beobachtete das wachsende Bewusstsein der Schüler über die ihnen vorgegebenen autoritären Erziehungsziele und analysierte die Situation der ihm anvertrauten Schützlinge. Aus seinem pädagogischen Verständnis heraus nahm er bereits 1912 wahr, dass der jungen Generation ein Umbruch und eine Umschichtung der bisherigen Leitbilder und Strukturen bevorstanden.

Pater Josef KENTENICH stellte im Gegensatz zu den Hausstatuten bei seiner Eintrittsrede als Spiritual sein sogenanntes ‚Programm‘ den Jugendlichen vor, welches die transparente Darstellung seiner ‚stillen Lieblingsidee‘ beinhaltet. KENTENICH betont, sich mit seinem ganzen Herzen für die Jugendlichen zur Verfügung zu stellen und markiert somit den Beginn seines darauffolgenden pädagogischen Wirkens und einer revolutionären Haltung der damaligen Zeit:

„Ich stelle mich euch hiermit vollständig zur Verfügung mit allem, was ich bin und habe: mein Wissen und Nichtwissen, mein Können und Nichtkönnen, vor allem aber mein Herz.“ (Vortrag KENTENICH 1912 in SCHLICKMANN 2012, S.239, Hervorhebung im Original)

Die Zentrierung auf seine Persönlichkeit und die Hingabe seines Lebens und Liebens an die Erziehung und die Aufgaben als geistlicher Begleiter beeindruckte die Jugendlichen und sie vertrauten sich mit ihren Anliegen zunehmend Pater KENTENICH an (vgl. SCHLICKMANN 2012, S. 54ff). Hinter dieser Reaktion der jungen Männer verbarg sich eine bis dato unberücksichtigte Tiefenschicht:

„Nicht die verlorenen äußeren Freiheiten von Ehrenbreitstein sind ihre primäre Sehnsucht, sondern tiefer gesehen verbirgt sich dahinter der Wunsch, ernst genommen zu werden, etwas eigenständig in die Hand nehmen zu können, von den Obern nicht einfach nur bevormundet zu sein. Ihm ist zudem bewusst, dass die Jungen eine gewisse Abwehr gegen formalistische Frömmigkeit und das Religiöse haben.“ (SCHLICKMANN 2012, S. 53)

KENTENICH beobachtete und analysierte mit seinem pädagogischen Gespür die Offenheit und Reaktion der jungen Männer auf verschiedene Themen und in unterschiedlichen Situationen. Er missbilligte die ‚Überstülpung‘ von fremderschlossenen dogmatisch-theologischen Inhalten auf die Jugendlichen und eine kritiklose Annahme von Erziehungszielen und Leitbildern. In seine Unterrichtsgestaltung ließ er deshalb auch Werke wie ‚Die beiden Merks‘ von ESCHELBACH einfließen, die den erzieherischen Umgang mit jungen Männern und psychologisch-soziologische Phänomene thematisiert (vgl. SCHLICKMANN 2012, S. 62f.). Auf dem Weg des kritischen Hinterfragens der damaligen Ideale wurde bei den Jugendlichen das selbständige und reflektierende Denken initiiert.

Eine weitere Wende in seinem Leben und Wirken erfuhr KENTENICH durch seine Festnahme durch das deutsche nationalsozialistische Regime und seine Überführung in das Konzentrationslager in Dachau. Er wurde vor allem wegen seines Gedankengutes und seiner geistlichen Gesinnung verfolgt.

Den dritten und letzten biographischen Wendepunkt in seinem Leben erfährt KENTENICH durch seine Exilszeit in Milwaukee in den Jahren 1951-1965. Das Schönstatt-Werk wurde einer ‚päpstlichen Visitation‘ unterzogen und seine Inhalte hinsichtlich der dogmatischen Lehre der katholischen Kirche überprüft. Ein Grund für die Trennung von seinem Lebenswerk ist die öffentlich vorgetragene Kritik an der Seelsorge der katholischen Kirche.

In seinem Brief ‚epistula perlogna‘ wirft KENTENICH der katholischen Kirche vor, die gegenwärtigen ‚Zeiten- und Seelenstimmen‘ nicht wahrzunehmen und einen Menschen zu begleiten, der in dieser Form nicht mehr existiert (vgl. BOLL 2012, S. 233). Pater KENTENICH betreute in seiner Zeit der Verbannung eine deutsche Gemeinde in Milwaukee und hielt einige Vorträge über eine geistliche Alltags- und Lebensgestaltung, insbesondere mit dem Blick auf Familien mit Kindern, und thematisierte Fragestellungen der Erziehung in einer modernen Zeit.

Am Ende des II. Vatikanischen Konzils wurde Pater Josef KENTENICH zu einer Privataudienz mit Papst Paul VI. nach Rom gerufen, bei der sein Lebenswerk gesegnet und er in die katholische Kirche rehabilitiert wurde.

3.1.3. Direkte Inbezugnahme der Positionen von MÜLLER und P. KENTENICH hinsichtlich der Kategorie des zeitgeschichtlichen Hintergrunds

In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Aspekte der beiden Positionen hinsichtlich der Kategorie des zeitgeschichtlichen Hintergrunds des Verständnisses von Erziehung in direkten Bezug gesetzt, um mögliche Parallelen der unterschiedlichen Epochen zu analysieren und zum anderen aber auch die Grenzen einer solchen direkten Inbezugnahme hinsichtlich dieser Kategorie aufzuzeigen.

Ein wesentlicher Aspekt der direkten Inbezugnahme und somit eine verbindende Dimension des zeitgeschichtlichen Hintergrunds ist das intentionalistische und produktorientierte Verständnis von Erziehung der jeweiligen Epochen. Es meint konkret, dass erzieherisches Handeln für institutionelle Zwecke operationalisierbar ‚gemacht‘ wurde und wird. Dies geschieht historisch durch die strengen Regelungen in den Hausstatuten zur Zeit KENTENICHs und zum anderen durch die Professionalisierungsmodelle im gegenwärtigen Erziehungsverständnis im Hintergrund von MÜLLER.

Beide zeitgeschichtlichen Hintergründe weisen insofern Parallelen auf, dass sie Erziehung vom Charakter eines Menschen loslösen und lediglich als menschlich-mechanistisches Vorgehen betrachten. Kollektivität und Intention prägen das Erziehungsverständnis der jeweils vorherrschenden Meinung der Erziehungswissenschaft, die in Fremdsteuerung des Individuums münden kann.

Ein weiterer Vergleichsaspekt ist daher ebenso die Fremdsteuerung in der Erziehung *außerhalb der Familie*, die sich gegenwärtig in der Übertragung der Erziehung von Familien auf staatliche Institutionen und im biographischen Hintergrund KENTENICHs im autoritär-hierarchischen Gehorsam abzeichnet. Das Erziehungsverständnis als reine ‚pädagogische Handlung‘ in der heutigen Definition lässt sich auf beide Positionen übertragen: Wie vorhergehend nach RASSILLER definiert wurde, wird pädagogisches Handeln als „[...] eine sinnorientierte, auf Intentionen eines Subjekts basierende und auf die zweckorientierte Veränderung eines Objekts zielende Tätigkeit [...]“ (RASSILLER 2011, S. 486) beschrieben. Erziehung kann eine Zweck-Mittel-Instrumentalität erfahren, die sich bei MÜLLER in der Professionalisierungsdebatte und bei KENTENICH in der – wie die Reaktionen der Edukanden gezeigt haben – Gehorsam gegenüber staatlichen und zum Teil willkürlichen Interessen spiegeln. Die Dimension des Selbstzwecks der Erziehung wird ausgeschlossen und Erziehung wird für die Zweckdienlichkeit für übergeordnete Interessen eingesetzt. Erziehung erfüllt eine lebensnotwendige Funktion, wenn sie staatliche und gesellschaftliche Interessen ‚umzusetzen‘ versucht: Die ‚erziehende Generation‘ versucht die ‚zu erziehende Generation‘ zu den Fähigkeiten und Dispositionen zu führen, die von ihr ‚als gut‘ und zukunftsnotwendig erfahren wird. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern in diesem Zusammenhang von Bildung gesprochen werden kann; oder ob vielmehr die *Ausbildung* in staatlicher Organisation durch Erziehung bezweckt wird. Wenn jedoch Erziehung stets als Zweck für fremdgesteuerte Interessen eingesetzt wird, entsteht in der Konsequenz Instabilität und Desorientierung beim Edukanden.

MÜLLER betrachtet diese sogenannte ‚poietische Struktur‘ als ‚Grundzug der Moderne‘:

„Was den Kern der Moderne ausmacht, muss hier nicht diskutiert werden. Aber zweifellos ist sie durch eine Karriere der *poiesis*, genauer: der poetischen Betrachtungsweise, gekennzeichnet.“ (MÜLLER 2008, S. 19, Hervorhebung im Original)

Die poietische Betrachtungsweise besagt Vorgänge als produktionsorientiert anzusehen und sie anhand ihres zu erfüllbaren Zwecks zu nutzen oder einzusetzen. Sie kann sich auch in gedanklichen Prozessen wieder finden, wie z.B. die Erziehung des Edukanden zu bestimmten wirtschaftlichen Interessen. Pater KENTENICH spricht hierbei vom ‚mechanistischen Denken‘, welches er bereits zu Beginn des 20. Jhd. (!) als Tendenz der Moderne beobachtet:

„[...] *Das mechanistische Denken ist ein Danaergeschenk der Gegenwart*, als ein gefährliches Geschenk. Das mechanistische Denken ist bereits ein Stück Kollektivismus, weil es Idee und Leben, Erst- und Zweitursache voneinander trennt und das flutende Leben auseinanderreißt.“ (KENTENICH 1971, S. 97f., Hervorhebung im Original)

BOLL beschreibt das mechanistische Denken als instrumenteller und methodischer Teil des menschlichen Denkens, welches jedoch in der Moderne einen Schwerpunkt gegenüber dem ganzheitlichen, organischen Denken erhält:

„Für Pater Kentenich wird in den Zeitkrankheiten das Endprodukt einer langen Entwicklung fassbar, in der sich negative Elemente der neuzeitlichen Denkgeschichte – aus dem Nominalismus und Protestantismus, der Aufklärung, vor allem aber aus den philosophischen Idealismus bis hin zum stark irrationalen Vitalismus – erschreckend summiert haben. [...] Als Spätfolgen solcher Denkmethoden, die zunächst in kleinen intellektuellen Kreisen aufkommen, entsteht oft eine Art ‚Vergrößerungsprozess‘. Dieser bewirkt, dass sich die jeweilige Art des Denkens ausweitert und einen wachsenden Einfluss auf weiteste Kreise gewinnt, bis sie schließlich als ‚objektiver Zeitgeist‘ das Denken der Menschen schlechthin beeinflusst. Dieser Vorgang lässt sich besonders deutlich an der Entwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens aufzeigen, das in der technischen Beherrschung unserer Welt eine wesentlich mitentscheidende Rolle gespielt hat [...].“ (BOLL 2012, S. 153)

Der letzte Vergleichsaspekt umfasst die Gebundenheit des Erziehungsverständnisses an die unmittelbar gegebene Umwelt: Sowohl MÜLLER als auch KENTENICH gehen in ihren Grundstrukturen vom alltäglichen Erziehungsbegriff und dem unmittelbar Gegebenen aus. MÜLLER positioniert sich für das alltägliche Erziehungsverständnis, da es von ‚wissenschaftlichen Theorien und Lehrmeinungen‘ oftmals überdeckt wird; jedoch in ihrem Kern das ursprüngliche Verständnis von Erziehung enthält. Wie die darauffolgende Kategorie ausführlich beschreibt, orientiert sich KENTENICH ebenso an alltäglichen Beobachtungen.

Sowohl MÜLLER als auch KENTENICH streben aus diesem Grund ein neues, ein *persönliches* Verständnis von Erziehung an. MÜLLER und KENTENICH rücken in ihren Ansätzen damit die Seinsmitte des Menschen in den Vordergrund, um eine weitere Perspektive aufzuzeigen. Durch diesen Gedankengang wird deutlich, dass Erziehung *normativ* ist, d.h. sich an höheren übergeordneten Dimensionen orientiert. Dies schließt die Objektivität in ihrer Erlernbarkeit und Messbarkeit nicht aus; vielmehr wird der Terminus ‚Erziehung‘ um eine zweite Dimension erweitert.

3.2. Kategorie des Weges des Erkenntnisgewinns

3.2.1. *Entfaltung des Terminus Erziehung bei MÜLLER*

Wie das Werk bereits im Titel enthält, wird der Terminus ‚Erziehung‘ bei MÜLLER vor dem Hintergrund der Philosophie des Handelns entfaltet. Das Werk entfaltet sich anhand der beiden Kategorien ‚poiesis‘ (Produktion) und ‚praxis‘ (Praxis), die in der Tradition von ARISTOTELES zu finden sind.

Diese beiden Kategorien dienen der Beschreibung menschlichen Tuns, die es erlauben, auch komplexe Handlungszusammenhänge wie die der Erziehung zu durchleuchten (vgl. MÜLLER 2008, S. 9).

Die beiden Kategorien ‚poiesis‘ und ‚praxis‘ werden im Folgenden definiert, um sie voneinander abzugrenzen und somit eine Annäherung des Erkenntnisgewinns bei MÜLLER anzubahnen:

„Insoweit mein Tun einem isolierbaren Zweck dient, ist es *poiesis*. Unter dem Blickwinkel inhärenter Sinnhaftigkeit hingegen ist es *praxis*.“ (MÜLLER 2008, S. 9, Hervorhebung im Original)

Die *poiesis* steht im ‚Dienst des Lebens‘, sie bringt mithilfe von Werkzeug und Material ein Produkt hervor, welches in Form von einem isolierbaren Gut, d.h. ergon finalisiert wird. Wenn das ergon zu sein beginnt, ist poiesis abgeschlossen, da poiesis unter der bestimmten Absicht der Herstellung ‚gemacht‘ wurde. Somit unterliegt die poiesis der Zweck-Mittel-Instrumentalität, da ein bestimmtes ergon für einen fremddenlichen Zweck durch ein bestimmtes Herstellungsverfahren erschaffen bzw. hergestellt wurde. Zudem ist die poiesis an weitere Personen durch eine Person delegierbar; beispielsweise kann ein Tischlermeister seinen Auszubildenden dazu veranlassen einen Holzstuhl durch Schleifen, Polieren und Lackieren zu veredeln.

Die Kategorie der *praxis* bei ARISTOTELES betrachtet eine zweite Dimension des Handelns, die unter dem Begriff der ‚inhärenten Sinnhaftigkeit‘ entscheidend verstanden werden kann: Die praxis trägt seinen Sinn in sich selbst; ist demnach Selbstzweck und vollzieht sich selbst; ohne der Unterstellung einer Intention. Die praxis kann beschrieben werden als Art und Weise, wie gehandelt wird; diesem liegt die Vorstellung eines ‚guten Lebens und Handelns‘ zugrunde. Die Besonderheit der Kategorie der praxis ist, dass sie mit dem ergon zusammenfällt, d.h. dass das ‚Ziel‘ eines guten Lebens durch den Vollzug dessen finalisiert wird. In diesem Zusammenhang wird deshalb nicht von ergon, sondern von eupraxia gesprochen, da sie das ‚Gute‘ im menschlichen Leben und Handeln meint. Die praxis ist aus diesem Grund nicht an andere Personen delegierbar, da die eupraxia an einen Menschen gebunden ist; die Person lebt eupraxia durch ihr menschliches Leben.

Neben den beiden Kategorien poiesis und praxis, die der aristotelischen Handlungsphilosophie entspringen und als Reflexionspunkte der Erziehung bei MÜLLER dienen, betrachtet er ein weiteres zentrales Moment des Terminus Erziehung. MÜLLER geht in seinem Ansatz vom alltäglichen Begriff der Erziehung aus, um die Ursprünglichkeit der ‚Sache an sich‘, die sich hinter dem ‚gegebenen‘ Terminus verbirgt, zu erhalten:

„Um seriös zu reden, muss eine Theorie den Ausdruck ‚Erziehung‘ entweder so verwenden, wie sie ihn im alltäglichen Sprachgebrauch vorfindet, oder aber definieren. Im ersten Fall greift sie auf eine Wortbedeutung zurück, die offensichtlich *nicht* auf dem Weg über eine *Definition* in unser Denken und Reden eingeführt wurde. Mit Blick auf diese Bedeutung ist Besinnung auf den gemeinsamen Sprachgebrauch der *einzige* Weg zu einem Verständnis von ‚Erziehung‘, das Anspruch auf Objektivität erheben kann.“ (MÜLLER 2008, S. 45, Hervorhebung im Original)

MÜLLER begründet diese Aussage in diesem Sinne, dass ‚Erziehung‘ an sich erst gegeben war, bevor durch Theorien und Strukturen die Begrifflichkeit entstanden ist. Zudem wird von einer Existenz der ‚Erziehung‘ in fremden Kulturen und Epochen ausgegangen, die die heutige Begrifflichkeit der ‚Erziehung‘ in dieser Form nicht kennen. Dies bedeutet schlussfolgernd, dass Erziehung eine Realität ist, die lediglich durch begriffliche Definitionen eine bestimmte Deutung erfährt.⁶

Erziehung entstammt demnach einem ursprünglichen Interesse, „[...] *entspringt* den Bedürfnissen des *Lebens*.“ (MÜLLER 2008, S. 48, Hervorhebung im Original)

„Jedenfalls aber setzt Erkenntnis letztlich Begriffe voraus, die nicht durch andere Begriffe definiert, sondern im Leben gewachsen sind: Begriffe also, die *nicht* dem Interesse an Reflexion, sondern *vor-theoretischen* Interessen entsprungen sind. [...] Näherhin ist anzunehmen, dass der Erziehungsbegriff in unserem (vorwissenschaftlichen) Denken deshalb eine wichtige Rolle spielt, *weil die Erziehung selbst eine zentrale Rolle in unserem Leben spielt*. [...] Das philosophische Interesse am umgangssprachlichen *Erziehungsbegriff* wird also durch ein Interesse am Verständnis unserer eigenen Natur belebt: durch ein quasi *anthropologisches* Erkenntnis-Interesse.“ (MÜLLER 2008, S. 49, Hervorhebung im Original)

Die Orientierung der Begriffsentfaltung der Erziehung am alltäglichen Sprachgebrauch ist demnach verwurzelt im menschlichen Leben; Erziehung ist das ureigenste Interesse eines Menschen. Die Beobachtung der Erziehung im Alltäglichen wahrt den Ursprung seiner Realität, weil sie ineinander unlösbar verbunden sind. Werden demnach Definitionen des Begriffs Erziehung vorgenommen, so wird ‚Erziehung an sich‘ von einer expliziten Theorie bzw. Denkrichtung überdeckt.

In dieser Ursprünglichkeit der Erziehung liegt zudem die Sehnsucht des ‚anthropologischen Erkenntnis-Interesses‘ des Menschen, d.h. im Streben nach Verständnis von Erziehung liegt zugleich die Sehnsucht der Erkenntnis.

3.2.2. Der KENTENICH’sche Vierschritt als Erkenntnismethode

Im KENTENICH’schen Vierschritt wird beschrieben, wie Pater Josef KENTENICH zu Aussagen *über* die Erziehung gekommen ist. Sein Vorgehen wird als ‚Erkenntnismethode‘ bezeichnet, die ihn, ausgehend von Beobachtungen zur Erziehung im alltäglichen Leben, zur Ableitung von Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien über die Phänomene der Erziehung führten.

⁶ Angelehnt an MÜLLER ist es vermessen zu behaupten, dass es in anderen fremden Kulturen und Epochen keine Erziehung existiert. Wenn sie in dem begrifflichen Verständnis nicht existiert, ist nach konstitutiven Elementen der Erziehung zu fragen, die sozusagen ‚vergleichbar‘ sind: „Nehmen wir einmal an, es gebe Kulturen (oder Epochen), deren Umgang mit Kindern den Verdacht weckt, sie kämen ohne Erziehung aus. Um diesen Verdacht zu erhärten, müssten wir verdächtige Gesellschaften nicht darauf hin untersuchen, ob sie den Begriff der Erziehung kennen, sondern darauf hin, ob sich in ihrem Leben jenes komplexe Muster von Komponenten findet, das ich unter 2.1-4 skizziert habe.“ (MÜLLER 2008, S. 46)

Die Erkenntnismethode ist nach eigenen Aussagen KENTENICHS unterteilt in vier Schritte, die zu Prinzipien über die Erziehung in ihrem angewandten und somit ursprünglichen Sinn leiten: Beobachten – Vergleichen – Straffen – Anwenden. Im Folgenden wird die Erkenntnismethode mit ihren vier Schritten analysiert und inhaltlich ausgewertet.

Der erste Schritt der Erkenntnismethode nach KENTENICH umfasst das Beobachten, das eine urteilsfreie und umfassende Weltbeobachtung (Kunst, Literatur, Kirche, Politik, Menschen etc.) meint. Jedoch ist hierbei kein willkürliches Beobachten gemeint, sondern das Beobachten mit einer reflexiven Methodik. Das ‚Trias der Erkenntnisquellen‘ in ihrer Wechselwirkung umfasst die zu beobachtenden Gegenstände, Menschen und Situationen sowie die Perspektive der Beobachtung. Im Trias Zeit-Seele-Sein werden die ‚Zeitenstimmen‘, d.h. die historischen und gegenwärtigen Zeitergebnisse und die ‚Seelenstimmen‘, d.h. die subjektiven Erfahrungen der Menschen in ihrer Umgebung aufgenommen und nach ihrem ‚Sein‘ durchdrungen (vgl. BOLL 2012, S. 166ff.).

Bei KENTENICH bedeutet ‚Sein‘ die Mündung der Beobachtungen im Schöpfergott und das Erspüren der ‚Absichten Gottes‘ hinter den Zeiten- und Seelenstimmen (vgl. BOLL 2012, S. 167):

„Mit seiner Art des dauernden und intensiven Beobachtens berührt Pater Kentenich den geistesgeschichtlichen Kontext seiner Zeit; er vollzieht es im lebendigen Dialog mit dem gesellschaftlichen und kirchlichen Umfeld.“ (BOLL 2012, S. 165)

Um das Beobachten als eine Dimension der Erkenntnismethode anzuwenden, werden die Fähigkeiten des psychologischen Einfühlungsvermögens, der metaphysischen Abstraktionskraft und dem Erspüren (geschichtlicher) Entwicklungen genannt (vgl. BOLL 2012, S. 167).

In einem zweiten Schritt der KENTENICH’schen Erkenntnismethode steht das Vergleichen im Zentrum der Überlegungen, welches als ‚Erweiterung‘ des Beobachtens verstanden werden kann (vgl. BRANTZEN 2008). Als Vergleichsgrundlage dient die persönliche Lebenserfahrung, die Geschichte, Literatur, Heilige Schrift und weitere Vergleichsfelder (vgl. BOLL 2012, S. 169). Der Vergleich dient dazu den persönlichen Beobachtungs- und Verstehenshorizont zu erweitern und sich auf diese Weise vor einseitigen Perspektiven zu bewahren. BOLL betont hierbei, dass KENTENICH seine Beobachtungen mit seinen Urintentionen der Veranlagung verglichen hat; jedoch diesen Prozess als einen nie endenden Prozess der Bestätigung und In-Fragestellung verstanden hat (vgl. BOLL 2012, S. 170ff.). Das Vergleichen nähert sich der ‚Lebensregel‘ der ‚Unterscheidung der Geister‘ an: Welche Gedanken tragen sich langfristig? Welcher Vergleich wirkt nach kurzer Zeit ‚fruchtlos‘?

In der Phase des Vergleichens steht ein synchroner (Vergleich mit der Gegenwart) und diachroner (Vergleich mit der Geschichte) Vergleich im Epizentrum des Denkens (vgl. BOLL 2012, S. 171 und BRANTZEN 2008).

Der dritte Schritt nach KENTENICH meint das Straffen der Beobachtungen und des anschließenden Vergleichs: „Dahinter verbirgt sich seine Tendenz, zur Erkenntnis naturgegebener Gesetzmäßigkeiten vorzustoßen, die er ‚metaphysisch‘ nennt.“ (BOLL 2012, S. 175) Aus den vorhergehenden gewonnenen Gedanken werden wirksame und ‚naturegebene‘ Gesetzmäßigkeiten abgeleitet und prinzipienhafte Aussagen über die Erziehung getroffen. KENTENICH versteht diese Aussagen als einen ‚lebendigen Organismus‘, der einer fortwährenden Prüfung und Revidierung oder Bejahung offen steht. Das Straffen des Vergleichs zu handlungsleitenden Aussagen über Erziehung geschieht aus einer metaphysischen Betrachtungsweise, das bedeutet die Konfrontation der Gedankengänge mit der natürlichen und übernatürlichen Seinsordnung:

„[...] Nach dem bisher Gesagten handelt es sich bei der Herausarbeitung von Gesetzmäßigkeiten und ‚letzten metaphysischen Prinzipien‘ in den einzelnen Seins- und Lebensbereichen bei Pater Kentenich nie um Ableitung von irgendwelchen vorher angenommenen Erstprinzipien, also nicht um ‚Metaphysik‘ im Sinn vorkritischer Systeme. [...] Er spricht deshalb davon, dass es die Ergebnisse des vorausgehenden Prozesses von Beobachten und Vergleichen ‚zu einen und auf letzte metaphysische Prinzipien zurückzustraffen‘ gilt.“ (BOLL 2012, S. 176)

Der Schritt des Straffens beschreibt ein induktives Vorgehen KENTENICHs; nach dem Beobachten und Vergleichen folgt eine Bündelung der gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen zu metaphysischen Prinzipien. Zudem zielt das Straffen darauf ab „[...] eine ‚Zeit-Diagnose‘ zu erstellen, den ‚Geist der Zeit‘ (in Abhebung vom ‚Zeitgeist‘) zu erkennen.“ (BRANTZEN 2008)

Der letzte und vierte Schritt der Erkenntnismethode ist das Anwenden der Prinzipien auf die pädagogische Praxis, letztendlich die Rückführung auf den Ausgangspunkt des Beobachtens. Dadurch werden die prinzipienhaften Aussagen einer erneuten Prüfung unterzogen und entweder verifiziert oder falsifiziert. KENTENICH nennt diese Phase des Vierschritts die ‚schöpferische Synthese‘; das Übergehen der Prinzipienentwicklung zu einem ‚offenen‘ System:

„[...] Sein System ist von seiner innersten Anlage und Intention her *offen*. Nach Art eines lebendigen Organismus lässt es einem endlosen Spiel von Entwicklung und je neuer Anpassung, von stets wechselnder perspektivischer Zusammenschau und neuer Bereicherung Raum.“ (BOLL 2012, S. 188f., Hervorhebung im Original)

Ziele und Funktionen des KENTENICH’schen Vierschritts sind durch die schöpferische Synthese eine Verbindung zwischen Wissenschaft und praktischem Leben und Glauben zu bilden; die Lebensformung, d.h. die Persönlichkeitsentfaltung und Entwicklung zu nähren. Seine Erkenntnismethode befähigt auch den Erzieher zur Begleitung und Formung der ihm anvertrauten Edukanden; entweder durch die Geburt eines Kindes als Eltern oder als Erzieher in Bildungsinstitutionen.

Im weitesten Sinne dient die Erkenntnismethode zur Existenzerhellung und Existenzbewältigung des täglichen Lebens bei allen Menschen (vgl. BOLL 2012, S. 186).

3.2.3. Direkte Inbezugnahme der beiden Positionen nach P. KENTENICH und MÜLLER hinsichtlich der Kategorie des Erkenntnisweges

Die beiden Positionen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Erkenntnisweges in folgenden Aspekten; jedoch weisen diese auch Gemeinsamkeiten auf, die darauffolgend thematisiert werden.

Der Erkenntnisweg Pater KENTENICHs wirkt zunächst – objektiv betrachtet – als ein personengebundenes Verfahren, welches individuell und nicht übertragbar erscheint. Es schöpft aus der ‚Lebenswelt‘ von KENTENICH und seinen ‚Prinzipien‘. Insbesondere die Beobachtungen implizieren die Subjektivität seiner Person, die auf Menschen, Situationen und Entwicklungen schaut. BOLL erinnert sich durch persönliche Begegnungen mit P. KENTENICH an einen „[...] Zug im Wesen Pater KENTENICHs, der allen auffällt, die mit ihm in nähere Berührung kommen. Er ist bekannt dafür, mit welcher Konzentration er zuhört, mit welcher anschließendem Interesse für Großes und Kleines er jeden aufnimmt und sich noch nach Jahren an solche Gespräche und einzelne Inhalte erinnert.“ (BOLL 2012, S. 158) Das aufmerksame Beobachten in Verbindung mit dem konzentrierten Zuhören eröffnet Pater KENTENICH eine Tiefendimension, die er mit den ‚Zeiten- und Seelenstimmen‘ in Worte fasst. Die aus der Analyse der Seelen- und Zeitenstimmen gewonnenen Erkenntnisse konfrontiert er in einem weiteren Gedankengang mit bis dato ‚erkannten Erkenntnissen‘ der Menschheitsgeschichte. KENTENICH präferiert hierbei vor allem Aussagen der Theologie und Philosophie, aber auch der Psychologie. Daraus ergibt sich für ihn ein Bild der Zukunft; verbunden mit den Fragen, woran sich die Erziehung orientieren kann oder soll und welche Strukturen Erziehung aufweist. Die anschließende Zusammenführung dieser Prinzipien zu einem lebendigen Organismus, d.h. einem offenen ‚System‘ in der schöpferischen Synthese steht für den Prozess der Harmonisierung, bei dem Erziehung in einem ‚harmonischen Ganzen‘ betrachtet wird:

„Ohne Zweifel stehen wir hier vor der eigentlichen originellen Leistung Pater Kentenichs. ‚Originalität‘ liegt ja nicht nur im Erstmaligen und Originären, das ein Denker beisteuert, sondern ebenso in der Art, wie er Altes und Neues, aus der Tradition Überkommenes, in der Zeit Lebendiges und in die Zukunft Weisendes zu einem in sich stimmigen, kohärenten Ganzen zusammenfügt.“ (BOLL 2012, S. 182)

Die Personengebundenheit der Position von Pater KENTENICH im Hinblick auf den Erkenntnisweg führt demnach zur Frage, inwieweit Attribute wie ‚allgemein oder übertragbar‘ seinen Prinzipien zugeschrieben werden können und in welchem Maß dies zu einem Erziehungsverständnis führt.

Diesem Vorgehen liegt die Konsequenz nahe, seine Position über Erziehung als individuelle Zusammenfassung von Beobachtungen zu verstehen, die heutigen wissenschaftlichen Maßstäben nicht angelegt werden kann. Dieser Kritikpunkt steht der Aussage entgegen, dass die Personengebundenheit des Erkenntniswegs einen offenen Dialog *über* Erziehung eröffnet und eine monoperspektivische Betrachtung vermeidet:

„Über diese Art axiomatischer Wahrheiten, die er rezipiert, hinaus entwickelt J. Kentenich ‚Prinzipien‘ für bestimmte Lebensvorgänge und Lebensbereiche, die er beobachtet und sprachlich fasst, nicht nur um selbst mit ihnen zu arbeiten, sondern um sie der allgemeinen Diskussion zugänglich zu machen.“ (PENNERS 2008)

Es ist somit die Besonderheit der Position von Pater KENTENICH, einerseits eine subjektive und fundierte Stellung einzunehmen, die aber andererseits durch den offenen Dialog und Konfrontation mit weiteren Erkenntniswegen zu einem ‚lebendigen Organismus‘ und somit zum vertieften Verständnis von Erziehung verbunden werden kann.

Der Erkenntnisweg von MÜLLER entspringt hingegen einer philosophischen Tradition; die der handlungsphilosophischen Argumentationslinie. In seiner Position sind die zwei Kategorien von *poiesis* und *praxis* zentral, die das menschliche Handeln und insbesondere die Erziehung kategorisieren. Durch die Betrachtung der Erziehung in diesen beiden Kategorien lassen sich Aussagen *über* Erziehung treffen; sie zeigen die Strukturen von menschlichem Handeln am Beispiel der Erziehung auf.

MÜLLER argumentiert hierbei mit dem Begriff der Erziehung als ‚Lebenshilfe‘, bei der

„[...] man nicht nur – wie bei rein technischen Zwecken – die Kompetenz relevanter *poiesis* [braucht]. Denn alle Lebenshilfe steht unter dem doppelten Anspruch poetischer und praktischer Finalität. [...] Auf diesem Hintergrund zeichnet sich nun Erziehung – und zwar Erziehung im engeren Sinne, nämlich *Hilfe zur Charakterbildung* – dadurch aus, dass hier das ‚Mittel‘, das den poetischen Zweck ‚produzieren‘ soll, selbst in einer *praxis* besteht.“ (MÜLLER 2008, S. 9f., Hervorhebung im Original)

Es erweckt den Eindruck eines ‚geschlossenen Systems‘ – im Gegensatz zu P. KENTENICH, der von einem offenen System und lebendigen Organismus spricht – über die Bestimmung des Terminus Erziehung, da sich die Position von MÜLLER über die beiden Kategorien menschlichen Handelns entfaltet. Menschliches Handeln wird an dieser Stelle kategorisiert und beeinflusst die Beobachtungsperspektive. Der Vergleich bzw. die direkte Inbezugnahme erscheint an dieser Stelle zum Teil problematisch, da der eine Erkenntnisweg an eine Person gebunden ist und der andere einer langen Denktradition und somit eher ‚an der Sache‘ verhaftet ist.

Wenn sich auch die beiden Positionen in den genannten Aspekten gegenüber stehen, lassen sich trotz diesem Sachverhalt verbindende Elemente herausstellen: Zum einen ist es die Entfaltung des Terminus Erziehung am alltäglichen Erziehungsverständnis bzw. die Beobachtung und Beschreibung von Erziehung an alltäglichen Situationen, die im Leben verankert sind. KENTENICH schöpft seine Erkenntnisse aus den Beobachtungen des ‚Jetzt‘; des alltäglichen Geschehens.

MÜLLER begründet sein ‚Ausgehen‘ vom Alltagsbegriff dadurch, dass er sich durch die beiden Kategorien an das ursprüngliche Erziehungsverständnis annähert, das ‚im Leben gewachsen ist‘. Dies begründet ebenso die Gemeinsamkeit der Positionen, Erziehung als ‚Lebenshilfe‘ und ferner ‚Existenzbewältigung‘ zu betrachten und dies auch als ‚Anspruch der Erziehung‘ aufzufassen.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist dadurch gegeben, dass beide Positionen keine verbindliche oder systematische Definition des Terminus Erziehung formulieren. Vielmehr werden Strukturen oder Bestimmungswege, die durch die Erkenntniswege sichtbar werden, aufgezeigt. Es handelt sich um komplexe Wege, die bei KENTENICH der theologischen Tradition und bei MÜLLER der philosophischen Tradition entspringen. Zudem ist am Ende der Literaturanalyse keine Wiedergabe einer umfassenden Definition möglich, weshalb die Betrachtung der beiden Positionen in Kategorien vorgenommen wurde, die die Erziehung konstituieren.⁷ Es findet hierbei eine hermeneutische Annäherung an den Terminus ‚Erziehung‘ statt, der in seiner Vielfalt und Tiefenschichtigkeit einer Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven bedarf.

3.3. Kategorie der Anthropologie der Positionen

3.3.1. *Ethisch gutes Leben bei MÜLLER*

Die Analyse des Werkes von MÜLLER in der Kategorie der Anthropologie spiegelt sich in den Aussagen über den Erziehungsprozess beim Menschen; das Menschenbild von MÜLLER ist in den gedanklichen Ausführungen verwurzelt und an ‚Aussagephänomenen‘ an der Oberfläche ableitbar. An welchen Aspekten sich Dimensionen der Anthropologie bei MÜLLER finden wird in dieser Kategorie beschrieben.

Aus der ‚Vogelperspektive‘ betrachtet und in wenigen Worten umrissen durchzieht MÜLLER das ethische Menschenbild, das auf praktische Vernunft ausgerichtet ist: Es charakterisiert das menschliche Leben und menschliches Handeln als ein Streben nach einem guten und gelungenen Leben, ferner nach Glück bei ARISTOTELES. Diese Vorstellung kann präziser terminologisch gefasst werden durch ‚ein ethisch gutes Leben‘.

Um diese Aussagen über die Anthropologie bei MÜLLER nachvollziehen zu können, bedarf es einem tieferen Einblick in die Struktur des menschlichen erzieherischen Handelns.

⁷ Hierbei wurde wiederum darauf geachtet, den Terminus Erziehung an das alltägliche Erziehungsverständnis anzulehnen, woraus sich die Kategorien ergaben. Insbesondere die Kategorien der Anthropologie, der Beziehungsgestaltung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden und das Selbstverhältnis des Erziehers sind im alltäglichen Erziehungsbegriff implizit enthalten.

MÜLLER strukturiert den Terminus der Erziehung auf Grundlage der Handlungsphilosophie und kategorisiert menschliches Handeln in poiesis und praxis. Dem handelnden Menschen in der Kategorie der Anthropologie begegnet demnach ein *zweckdienliches* und *selbstzweckdienliches* Moment:

„[...] wendet uns das Erziehen tatsächlich, je nach Perspektive, zwei Gesichter zu: ein poietisches, wenn wir auf seine *Funktion* blicken, und ein praktisches, wenn wir bei der Suche nach *konstitutiven Vollzügen* auf nichts Spezifischeres stoßen als – grob gesprochen – das *Handeln* des Erziehers.“ (MÜLLER 2008, S. 103, Hervorhebung im Original)

Das poietische ‚Gesicht‘ der Erziehung liegt darin, dass es von einem Ziel – telos – geleitet wird: Es meint den Zustand des Erzogen-Seins des Heranwachsenden; seines Erwachsenenseins oder die Selbständigkeit. Das telos der poiesis ist die Funktion der Erziehung, „[...] das also, was Erziehung *erreichen muss, um gute Erziehung zu sein*.“ (MÜLLER 2008, S. 104, Hervorhebung im Original)

Menschliches Handeln und insbesondere die Erziehung kann jedoch nach MÜLLER *nicht ausschließlich* über erzieherische Absichten definiert werden: Erziehung findet auch ohne eine intentionale Konzeption statt und es existiert kein gesetzmäßiges ‚Herstellungsverfahren‘, bei dem der Edukand quasi durch eine bestimmte Methodik zur Selbständigkeit produktorientiert geführt wird. Diese Feststellungen bedeuten für die Erziehung, dass es mit einer hohen Wahrscheinlichkeit als praxis analysiert werden muss.⁸

Die Kategorie der praxis in der Erziehung zeigt auf, dass es sozusagen ein Medium geben muss, dass Erziehung ‚sein‘ kann. Erziehung soll ‚gutes Erziehen‘, d.h. gutes Handeln sein. Im Gegensatz zur poiesis ist das Handeln jedoch durch sich selbst finalisiert, d.h. selbstzweckdienlich in seiner Existenz.

„Denn das eigentliche ‚Mittel‘, das Medium der Erziehung ist das *Handeln* des Erziehers, d.h. sein Leben, insofern es unter ethischen Maßstäben steht und *nicht* durch ‚von außen kommende‘ *Zwecke* finalisiert ist.“ (MÜLLER 2008, S. 97, Hervorhebung im Original)

Die praxis, das gute Handeln des Menschen, schließt ethische Maßstäbe der Bewertung ein, welche das Tun als Handeln einordnen:

„Als *Handeln* lässt sich ein Tun *insofern einordnen*, als es *Maßstäben* unterliegt, denen es entsprechen soll und nach denen es *gutes oder schlechtes Handeln* ist. [...] In Wirklichkeit verweist aber *dieser* Ausdruck *nicht* auf ein vorausgesetztes Verständnis von ‚Handeln‘, sondern auf eine *bestimmte* Weise, menschliches *Tun* zu *beurteilen*: er verweist auf moralische oder ethische Bewertung; oder vielleicht auf Dimensionen solcher Bewertung.“ (MÜLLER 2008, S. 127, Hervorhebung im Original)

⁸ Im Gegensatz hierzu steht die Kategorie poiesis, die dadurch eingeordnet werden kann, dass das telos Maßstäbe bzw. im weiteren Sinne des Verständnisses Kriterien enthält respektive impliziert, „denen das *Ergebnis* des Tuns gerecht werden soll – und damit indirekt Maßstäbe, nach denen das *Tun* selbst, auf dieses *telos* bezogen, *gute oder schlechte poiesis* ist [...]“. (MÜLLER 2008, S. 126, Hervorhebung im Original) Als Beispiel hierfür dient die Produktion eines Automotors, welcher nach Fertigstellung nach bestimmten Maßstäben der Funktionalität, Langlebigkeit, Gewicht etc. gemessen und beurteilt werden kann. Jedoch kann eine Erziehung nicht als Scheitern betrachtet werden, wenn das telos, also die poiesis der Erziehung, nicht in der intendierten Form erreicht wurde (oder noch nicht erreicht wurde). Dies begründet die Notwendigkeit, menschliches erzieherisches Handeln unter einem weiteren Gesichtspunkt zu betrachten.

Das telos der praxis ist gewissermaßen das ‚gute Handeln‘; Menschen beurteilen anhand von ethischen Maßstäben, inwieweit es erreicht wurde. Das Menschenbild ist geprägt durch die Fähigkeit zur Bewertung und Beurteilung menschlichen Handelns, insbesondere auch in der Erziehung. Die beiden Kategorien poiesis und praxis bestehen in der Erziehung aber nicht unverbunden nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig:

„[...] In dem Maß, in dem einer *als Erzieher gut handelt*, wird er den Erfordernissen gerecht, die das poetische telos der Erziehung an sein Tun und Lassen stellt.“ (MÜLLER 2008, S. 119, Hervorhebung im Original)

Das ‚gute Handeln‘ bezieht sich in seiner Semantik auf das Verhalten in bestimmten Situationen, weshalb der Begriff des ‚menschlichen Gedeihens‘ aufgrund des Kriteriums der Selbsterhaltung treffender erscheint. So „treten Erfordernisse hinzu wie zufrieden stellende Beziehungen, das Verfolgen eigener Pläne usw. – Erfordernisse eines *glücklichen* Lebens.“ (MÜLLER 2008, S. 135, Hervorhebung im Original) Das menschliche Gedeihen als ein ‚gutes Leben haben‘ unterscheidet sich jedoch von der Konstruktion ‚ein gutes Leben führen‘. Ob ein Mensch ein gutes Leben führt, entscheidet er durch ethische Maßstäbe des Handelns:

„Zu diesen Eigenarten unserer Natur gehört die Angewiesenheit auf so etwas wie Moral: auf eine bestimmte Verfassung unseres *Wollens*. [...] Nach Aristoteles liefern tatsächlich ethische Maßstäbe die *einzig* Bewertungsdimension, die *zu Recht* den Anspruch erhebt, jene *eupraxia* zu definieren, an der sich *alles* Tun zu orientieren hat, wenn menschliches Leben gelingen soll. [...] Gutes Handeln wäre dann in einem uneingeschränkten Sinne Selbstzweck. Hat Aristoteles recht, so ist das *ethisch gute Leben* zugleich der entscheidende Bestandteil des *guten Lebens im Sinne des Gedeihens*. [...] Gutes Handeln ist *nicht nur* eine instrumentelle Bedingung, sondern zugleich der konstitutive Kern gelungenen menschlichen Daseins.“ (MÜLLER 2008, S. 136, Hervorhebung im Original)

Dieser Gedankengang führt in den Kern der Position von MÜLLER: Das menschliche Gedeihen und das Führen eines ethisch guten Lebens ist angewiesen auf die Moralität des Menschen. Es sind verwurzelte Motivationsstrukturen und eine Grundorientierung des Menschen, die ihn in seinem Gedeihen leiten. *Wie versteht MÜLLER Moral und wie konstituiert sie sich im Menschenbild?*

Der selbständige und gute Charakter ist in diesem Zusammenhang als qualifizierendes Element zu verstehen:

„Dass Charakterbildung zum *guten Leben* auch im Sinne des Gedeihens qualifiziert, lässt sich durch eine tugendethische Deutung der Moral besonders plausibel machen (Carr 1991; Carr/Steutel 1999) – vor allem dann, wenn man ‚Tugend‘ in einem hinreichend weiten Sinn versteht.“ (MÜLLER 2008, S. 138, Hervorhebung im Original)

Da sich die Tugendethik an verschiedenen Verhaltensparametern wie Affekte, Emotionen und Gewöhnung niederschlägt, ist sie bei der moralischen Bildung des Menschen maßgeblich beteiligt (vgl. MÜLLER 2008, S. 137f.). Tugendethik erhebt in diesem Verständnis nach MÜLLER nicht den Anspruch Moral zu begründen, sondern vielmehr einen erklärenden Beitrag der ‚Bewertbarkeit‘ von menschlichem Gedeihen zu leisten. Die Tugendethik als moralische Dimension des Menschen eröffnet einen Raum, um sich menschlichen Grundfragen des Lebens anzunähern und sie potentiell zu beantworten:

„Wie soll ich handeln? Was soll ich aus mir machen?“ (MÜLLER 2008, S. 143, Hervorhebung im Original) Diese Grundfragen menschlichen Lebens nehmen in der Erziehung eine Sonderstellung ein, da sie sich sowohl beim Edukanden als auch beim Erzieher stellen.

Die moralische Dimension des Menschen anerkennt, „[...] dass die Verwirklichung von Werten, die Befolgung selbstgesetzter Imperative [...] oder was immer sonst die Theorie zur Quintessenz der Moralität erklärt, im Fall von Menschen auf Tugenden und damit auf eine Mehrzahl habitualisierter Motivationsmuster angewiesen ist (vgl. Hursthouse 1999, S.1-8).“ (MÜLLER 2008, S. 143, Hervorhebung im Original) Die Moralität bildet sich im ethischen Menschenbild bei MÜLLER dadurch aus, dass sie Motivationsstrukturen des Handelns bewegt. Sie urspringt den alltäglichen Handlungen und deren Bewertungen sowie dem menschlichen Charakter. Moralität ist in der Tugendethik demnach kein Fremdkörper, der die Anthropologie durchzieht, sondern ein fester Bestandteil menschlichen Gedeihens (vgl. MÜLLER 2008, S. 144).

Gutes menschliches Handeln verbindet verschiedene *tele* wie beispielsweise tapfer handeln, großzügig handeln und gerecht handeln:

„Und zwar müssen alle *tele* verwirklicht sein, um derentwillen die Menschen Tugenden benötigen, damit das *telos* des Handelns verwirklicht und das Ideal des guten Charakters erreicht ist.“ (MÜLLER 2008, S. 145, Hervorhebung im Original)

Jede dieser Tugenden, die der Tugendethik entspringen, wird durch die *phronesis* realisiert. Sie ist die ‚Tugend der Tugenden‘ und kann mit Klugheit und praktisches Wissen umschrieben werden; sie erfüllt die willentliche Richtung und die angemessene Realisation der Tugenden (vgl. MÜLLER 2008, S. 145f.). Die *phronesis* achtet auf die ‚richtigen‘ Motivationsstrukturen des Menschen, die die individuelle Tugendbildung vorantreiben.

„Jede ethische Tugend lässt sich als Niederschlag oder Einwurzelung einer *vernünftigen Motivationsstruktur* in den *Neigungen* eines Menschen verstehen. Durch diese *Sicherung* der vernünftigen Orientierung gegen Indifferenz und Versuchung qualifizieren Tugenden den Charakter.“ (MÜLLER 2008, S. 148, Hervorhebung im Original)

Durch das Überprüfen, Modifizieren und Bejahen von Motivationsstrukturen entstehen Einstellungen, die durch Haltungen Tugenden anbahnen. Hinzu tritt die Prägung des affektiven Lebens, in welchem sich die Tugenden niederschlagen. Ein Mensch lebt beispielsweise nach und durch die Tugend der Barmherzigkeit, wenn er Empathie für die Situationen seiner Mitmenschen empfinden kann. Das affektive Leben strebt nach dem Erfüllen einer bestimmten Willensausrichtung; d.h. insofern der Mensch von einer Tugend in seinem Wesen ganz bejahend eingenommen ist und durch eine emotionale Bereitschaft durchdrungen ist, kann eine praktische Realisation durch *phronesis* geschehen. Durch Übernahme und Gewöhnung entstehen die moralische Bildung und die Bildung von charakterlichen Dispositionen des Menschen, in denen die Notwendigkeit der Erziehung und die Moralität im anthropologischen Sinn begründet werden.

Zusammenfassend kann bei MÜLLER von einem Menschenbild gesprochen werden, bei dem der Mensch in der Erziehung durch die Charakterbildung mithilfe von den Tugenden ein ethisch gedeihender ist. In diesem behält jedoch die poiesis ihr Recht als Kategorie menschlichen Handelns, welche vor allem der Gestaltung des alltäglichen Lebens dient.

3.3.2. *Christliche Anthropologie als Entfaltungspunkt bei KENTENICH*

„Offenbar haben weiteste Kreise erfasst, dass es heute darum geht, *einen neuen Menschen zu formen und eine neue Gesellschaft zu gestalten.*“ (KENTENICH 1978, S. 20, Hervorhebung im Original)

Dieses Zitat von Pater KENTENICH umschreibt im Wesentlichen die Vorstellung der Zielrichtung erzieherischen Handelns und Wirkens. Es ist in einem Menschenbild verwurzelt, welches ganzheitlich-organisch gedacht und gelebt ist.

Bei KENTENICH steht das Menschenbild im Zentrum seiner Überlegungen, da er aus den Beobachtungen der Menschen seine Aussagen über Erziehung formuliert:

„Die Thematik Mensch, Menschenbild ist neben ‚Gott und allem Göttlichem‘ die Mitte im Denken und Wollen Pater Kentenichs; sein spiritueller, pädagogischer und soziologischer Entwurf kreist um die Frage der Verbindung des ‚ganzen Göttlichen mit dem ganzen Menschlichen.‘“ (PENNERS 2008)

Die Aussage PENNERS über das ‚anthropologische Ringen‘ KENTENICHs beschreibt in wenigen Worten den Kern seiner Anthropologie: Sie ist das verbindende Element des Menschen mit dem Übernatürlichen im erzieherischen Prozess. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte des Menschenbildes nach KENTENICH beschrieben, die für die vorliegende Arbeit als bedeutsam erscheinen und einen Überblick über die Tiefe seines ganzheitlichen Denkens geben.

Fundament für das tiefere Verständnis der Anthropologie KENTENICHs ist das christlich-optimistische Menschenbild, welches sich wie ‚ein roter Faden‘ durch die Entfaltung seiner Gedankengänge zieht. Jedes menschliche Sein trägt seinen Sinn in sich, der durch die Deutung auf Gott hin entfaltet wird:

„Das Ideal der Erziehung heißt: Hier sitze ich und forme Menschen nach deinem Bilde. Gott hat in jedes Menschenleben eine seiner Ideen hineingebaut. Gott will einen Gedanken verwirklichen, verkörpern durch jeden einzelnen Menschen. Und meine Aufgabe als Erzieher besteht darin, diesen Gedanken Gottes ausfindig zu machen und meine Kraft dafür einzusetzen, dass dieser Gedanke Gottes im Leben des Menschen verkörpert und verwirklicht wird.“ (KENTENICH 1992, S. 237)

KENTENICH betont hierbei die Einzigartigkeit und Würde jedes individuellen Menschen, die der Schöpfergott in den Menschen gelegt hat und sich im erzieherischen Prozess entfalten kann. Es stellt in diesem Sinne eine Prämisse dar, welche den Terminus der Erziehung bei KENTENICH umrahmt. Erziehung benötigt einen Menschen, der den Heranwachsenden in seiner Entfaltung begleitet und nach Gottes ‚Abbild‘ formt. Es geht nicht darum, die Intentionen oder Wunschvorstellungen des Erziehers ‚durchzusetzen‘, sondern Raum für Gottes ‚Idee‘ zu öffnen.

Diese Metapher verweist auf eine wesentliche Dimension der Anthropologie nach KENTENICH: Die Gestelltheit des Menschen in eine sogenannte ‚objektive Seinsordnung‘, die in der Ewigkeit, d.h. in Gott verwurzelt ist. In dieser ‚philosophia perennis‘ folgt er der Seinsordnung mit dem Gedanken des ‚ordo essendi est ordo agendi‘ (vgl. SCHLOSSER 2008).⁹ KENTENICH fasst diesen Kerngedanken mit folgenden Worten:

„Ordo essendi est ordo agendi. Operatio sequitur esse. [...] Die objektive Seinsordnung ist eine ewige, so wie Gott selber ewig ist. [...] Der Metaphysiker fragt immer nach der objektiven Seinsordnung eines Lebensvorganges, einer Situation oder eines Geschöpfes [...], und dann weiß er und ist davon überzeugt: In dieser Seinsordnung, in der Seinsstruktur – ich drücke das einmal philosophisch aus –, da gibt es ein[e] universale formale und ein[e] universale materiale, also eine ureigentliche göttliche Idee, die hineingebannt ist in die Seinsstruktur und die ist ewig, wie Gott ewig ist.“ (KENTENICH 1971, S. 82)

In wenigen Worten umschreibend ist Gott das Sein; der Mensch partizipiert von diesem Sein, er hat durch das Abbild Gottes das Sein (vgl. SCHLOSSER 2008). Durch das menschliche Denken und Handeln, welches in die göttliche Seinsordnung eingebunden ist, verwirklicht sich das Sein ‚an sich‘. Dies bedeutet für den Menschen, dass er eine personale Seinsmitte innehat, die wiederum auf das Sein ‚an sich‘, d.h. auf einen personalen Gott hin gerichtet ist.

„Rein philosophisch gesehen, spricht man meist von Leib, Seele, Geist. Der Philosoph versteht unter Seele und Geist folgendes: Seele benennt er das geistige Prinzip, sofern es den Leib beseelt. Von Geist spricht er, sofern die Seele für die Wahrheit geöffnet ist und geistige Ideen verarbeitet.[...] Diese drei Schichten sind im Menschen aber verknüpft mit einem Kern, mit dem Persönlichkeitskern. Darum sprechen wir von einer unitas multiplex, von einer vielschichtigen oder vielgestaltigen Einheit [...].“ (KENTENICH 1978, S. 175)

Der Mensch wird in seinem Denken und Handeln von unterschiedlichen Kräften geleitet, die in ihm wirksam sind. KENTENICH beschreibt es als den ‚Leib‘, d.h. die biologischen Kräfte, die von Seele und Geist ‚beseelt‘ werden. Das Menschenbild ist demnach sehr ganzheitlich gedacht, da es die unterschiedlichen Kräfte des Menschen berücksichtigt. Die Sekundärliteratur über KENTENICH bringt hierbei den Begriff der ganzheitlichen Integration des Menschen ein, d.h. „[d]er neue Mensch ist der ganzheitliche Mensch, der aus der eigenen Mitte lebt und sein Leben gestaltet, die in sich stehende, integrierte Person.“ (SCHLOSSER 2008) Wie im vorhergehenden Originalzitat von Kentenich aufgezeigt wurde, sind die Kräfte des Menschen im Persönlichkeitskern verwurzelt. Von diesem Persönlichkeitskern aus können die verschiedenen Talente und Begabungen entfaltet werden, da dieser von der göttlichen Idee in den Menschen gelegt wurde. Dabei ist der Mensch nicht nur auf die Beziehung zu sich selbst, sondern darüber hinaus auch auf die Beziehung zu seinem Schöpfergott und seinen Mitmenschen, insbesondere zu seinen Erziehern, angewiesen. Er lebt in einer Gemeinschaft, einer zeitlichen Epoche und in der Beziehung zur Natur, welche er zu gestalten ersucht. Der Mensch ist nach KENTENICH somit ein entwicklungsfähiges Wesen.

⁹ Es bedeutet übersetzt aus dem Lateinischen: Die Ordnung des Seins ist die Ordnung des Handelns. Vervollständigt ist diese Seinsordnung durch den Zusatz: Operatio sequitur esse. Dies bedeutet übersetzt: Das Handeln folgt aus dem Sein (vgl. KENTENICH 1971, S. 81 und SCHLOSSER 2008).

In der göttlichen Seinsordnung ‚die Ordnung des Seins ist die Ordnung des Handelns‘ strebt der Mensch durch seine Kräfte hindurch nach der Entdeckung und Pflege des Göttlichen in ihm. Dieses Streben nach Gott, und somit dem Guten im Menschen, ist aber auch der menschlichen Schwäche ausgesetzt. Durch die Sehnsucht und das ‚Gezogenwerden‘ nach dem Göttlichen ist der Mensch demnach in der Lage, Sittlichkeit und Moral auszubilden und zu entwickeln. Der Mensch trägt in seiner personalen Seinsmitte ein verpflichtendes sittliches ‚Gesetz‘; „[a]us der Perspektive des Glaubenden ist das Gewissen eine von Gott ins Herz gelegte Anlage, die den Menschen intellektual und emotional für das Sittliche empfänglich macht und auf das Gute hin ordnet.“ (SCHLOSSER 2010) Die Kräfte im Menschen sind für das Moralische und Sittliche empfindsam, wenn es sie in ihrem Innersten berührt. Die Verwirklichung des moralischen Lebens findet im Spannungsfeld der Gott-Mensch- und Mensch-Mensch-Beziehungen statt. Kentenich beheimatet die Moralität des Menschen in seinem Persönlichkeitskern, der sich durch die Kräfte auf Gott hin ordnet.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts die Zielgestalt der Erziehung mit einem Zitat von KENTENICH beschrieben wurde, betrachtet er den ‚neuen Menschen‘. In seiner Anthropologie ist dieser vor allem durch zwei Eigenschaften charakterisiert: Der neue Mensch ist geistbeseelt und liebebeseelt.

Die Geistbeseeltheit bedeutet, dass „[...] eine geistige Einstellung, eine ‚Vorentscheidung‘ zu einer Grundhaltung wird, die alle zeitlich gestreuten Einzelhandlungen prägt. Es bedeutet ferner ein Zusammenwirken der naturgemäß oft divergierenden physisch[-]psychisch geistigen Fähigkeiten [...]“. (SCHLOSSER 2008) In dieser Vorstellung eines Menschen liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch Haltungen verinnerlichen kann, die seine Handlungen ‚prägen‘ können. Haltungen bilden sich durch das Zusammenwirken der verschiedenen Kräfte im Menschen. Die Liebebeseeltheit als Eigenschaft eines neuen Menschen meint die Annahme KENTENICHs, dass der Mensch sein Leben nur mit der und durch die Erfahrung der Liebe vollziehen kann.

Eine Besonderheit der Anthropologie bei Pater KENTENICH ist die Betrachtung des Menschen vor dem Hintergrund der zeitgeschichtlichen Entwicklungen. KENTENICH beschreibt diese besondere Perspektive auf das Menschenbild als das Hören auf die *Zeiten- und Seelenstimmen*; ein Aufnehmen der Zeitströmungen und Menschenseelen in seinem Kontext. Innerhalb seiner Erkenntnismethode beschreibt er diesen Vorgang als ‚Beobachten‘ und ‚Vergleichen‘, in der heutigen Zeit würde dies als ‚Analyse‘ des Ist-Zustands begrifflich gefasst werden. Er leitete daraus Bilder und Vorstellungen über die Zukunft ab, die sich über die Epoche der Moderne erstrecken.

KENTENICH sah eine ambivalente Entwicklung vor allem im ‚Massenmenschentum‘, die eine ‚Verzweckung‘ des Menschen meinen.

Er benennt diese Zustände als ‚anthropologische Häresie‘, die den Menschen aus der göttlichen Seinsordnung ‚herausreißt‘ (vgl. KENTENICH 1971, S. 158f.). Es folgt ein Ausschnitt aus den vielzähligen Zukunftsbildern KENTENICHs aus dem Zeitabschnitt von ca. 1912-1960, die v.a. im Hinblick auf die Kategorien der Beziehung des Erziehers zum Edukanden und des Selbstverhältnisses des Erziehers bedeutsam erscheinen:

„Beim heutigen Menschen ist es so, als wenn sein seelisches Volumen eingengt wäre. *Die seelischen Fähigkeiten sind durchweg verarmt*, zumal, wo es sich handelt um den Sprung ins Jenseits, ins Übernatürliche, Göttliche. Darüber hinaus ist der moderne Mensch ein *Filmmensch* geworden. Er ist den äußeren Eindrücken ausgeliefert, und seine einzelnen Tätigkeiten haben keine organische Verbindung mehr miteinander. Es hat den Anschein, als wenn die einzelnen Akte nicht mehr verwurzelt wären mit dem Persönlichkeitskern. So stehen wir einem Menschentyp gegenüber, der letzten Endes einen Nonsens darstellt. Wenn er tatsächlich sich so weiterentwickelt, wie das angefangen hat, meine ich, müssen wir sagen: Übermorgen stehen wir vor der vollständigen Auflösung der menschlichen Natur. [...] Das Gehörte greift nicht in die innere Haltung. Das Tun wächst nicht aus dem Kern der Persönlichkeit und wirkt sich nicht rückwirkend im Kern der Persönlichkeit aus. [...] Es wächst sogar ein Mensch heran, der letzten Endes das Organ für das Religiöse total verloren hat.“ (KENTENICH 1978, S. 45ff., Hervorhebung im Original)

Die Gründe für eine derartige Entwicklung sieht KENTENICH vor allem in der Technisierung des menschlichen Lebens, die nicht in Fortschritt ging mit der Entwicklung des geistig-geistlichen Lebens.¹⁰

Diese Beobachtungen und Analysen durch sein Gespür für Menschen und Situationen veranlassten KENTENICH dazu, das christliche Menschenbild auf diese Weise zu formulieren, dass die Menschen einer modernen Zeit die Bilder und Sprache (Symbole) adaptieren können. Aus diesen Prozessen verbindet KENTENICH Aussagen zur einer Anthropologie des ‚neuen Menschen in einer neuen Gemeinschaft‘, die im Wesentlichen folgende Frage beantwortet: „[...] *Wie soll der veränderte Mensch ‚am anderen Ufer der neuesten Zeit‘ nach Gottes Plänen aussehen – und welche Konsequenzen hat eine Antwort auf diese Frage für die gesamte Erziehung?*“ (BOLL 2012, S. 216, Hervorhebung durch Autorin)

3.3.3. *Direkte Inbezugnahme der beiden Ansätze hinsichtlich der Kategorie der Anthropologie*

Auf den ersten Blick scheinen sich die Positionen von MÜLLER und KENTENICH gravierend zu unterscheiden: Ein klassischer ‚Konfliktfall‘ der Menschheitsgeschichte, bei dem sich die Religion und die Philosophie gegenüber stehen.

¹⁰ „Man braucht nicht sonderlich viel Welt- und Menschenkenntnis zu haben, um sich klar darüber zu werden, dass **unsere Zeit**[...] mit all ihrem Fortschritt, mit allen ihren Entdeckungen den Menschen die **innere Leere** nicht nehmen kann. [...] Immer weiter drängt der Forschungstrieb. [...] Aber eine Welt, die ewig alt ist und ewig neu bleibt, eine Welt – **der Mikrokosmos, die Welt im Kleinen**, unsere eigene Innenwelt, die bleibt unbekannt und unerforscht. [...] Sind denn unsere höheren Rassen reif und fähig, um den rechten Gebrauch zu machen von den enormen Fortschritten der Neuzeit auf allen äußeren Gebieten? [...] Oder ist unsere Zeit nicht vielmehr zum Sklaven ihrer Errungenschaften geworden? Ja, so ist es. [...] Je mehr äußeren Fortschritt, desto größere innere Vertiefung. [...] Der Grad unseres Fortschrittes in den Wissenschaften muss der Grad unserer inneren Vertiefung, unseres seelischen Wachstums sein. Sonst entsteht auch in unserem Innern eine gewaltige Leere, eine gewaltige Kluft, die uns tief unglücklich macht. Darum Selbsterziehung!“ (KENTENICH 1912 in SCHLICKMANN 2012, S. 47ff., Hervorhebung im Original)

MÜLLER betont das gute menschliche Gedeihen durch die Maßstäbe der Ethik; Pater KENTENICH hingegen deutet menschliches Leben auf den Schöpfergott hin, stellt den Menschen in die göttliche Seinsordnung. Dieser fundamentale Unterschied in der Anthropologie spiegelt sich deshalb insbesondere im Bereich des (moralischen) Handelns: Für KENTENICH ist die Ordnung des Seins die Ordnung des Handelns, d.h. dass der Mensch aus der göttlichen Seinsordnung heraus handelt. Das Hereinstellen des Menschen in die Schöpfungsordnung begründet zugleich die Moralität und Sittlichkeit als göttliches Prinzip. Die Motivationsmuster zu moralischem Leben finden sich in der Religiosität des Menschen: Moralität ist angelegt auf die Beziehung zwischen Mensch und Gott. Es ist gekennzeichnet durch den Offenbarungscharakter, den die christliche Spiritualität verkörpert. Der Mensch ist im Trias Leib-Seele-Sein *motiviert* moralisch zu handeln und dadurch das Göttliche im Menschlichen zu finden. Der neue Mensch in der neuen Gemeinschaft als Dimension des Menschenbildes bei KENTENICH zeigt hierbei auf, dass der Mensch sowohl in der Gemeinschaft als auch individuell in der Gottesbeziehung steht.

In einer ethisch geprägten Perspektive steht der handelnde Mensch bei MÜLLER: In den Kategorien *poiesis* und *praxis* verwirklicht sich gutes menschliches Leben; Erziehung wird konstituiert durch das *poietische telos* des guten und selbständigen Charakters und das gute Handeln. Bei MÜLLER ist der Mensch in seinem Gedeihen auf eine moralische Verfassung angewiesen. Da seine Betrachtungen über Erziehung nah am alltäglichen Verständnis positioniert sind, ist für ihn die Tugendbildung der Beitrag zur Bildung von Moralität: Durch die vernünftige Besinnung auf Grundsätze und deren angemessene Realisierung (*phronesis*) sowie durch die Prägung des affektiven Lebens bahnen sich Tugenden im Menschen an, die nur durch den Vollzug an sich (*praxis*) als fester Teil im Menschen bestehen. Durch die ethische Bewertbarkeit des Handelns ist sichergestellt, dass der Mensch ‚gut‘ lebt und dass sein Charakter ‚gut‘ ist oder auch in der Erziehung wird (*poiesis*).

Die Anthropologie bei MÜLLER erweckt dadurch den Eindruck, dass der Mensch stets ‚auf sich selbst zurückgeworfen‘ ist; er verortet seine Moralität nicht in der Metaphysik, sondern in sich selbst. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die Moral einer Beliebigkeit unterworfen ist, da sie – im direkten Vergleich zur Anthropologie von KENTENICH – nicht einer göttlichen (oder metaphysischen) Seinsordnung entspringt und somit zur Orientierungslosigkeit und individualisierten Selbstgesetzgebung des Menschen führen kann. Der selbständige Charakter enthält ein gewisses Maß an ‚Selbstbestimmtheit‘, die sich von Übereinstimmungen bzw. Grundlagen löst. Die individuelle Tugendbildung kann zur Individualisierung von Tugenden führen, die ohne ein gemeinsames Fundament ‚für sich‘ existieren.

Die Tugendbildung wird bei MÜLLER explizit erwähnt und beschrieben, bei Pater KENTENICH finden sich auch Hinweise über die Bildung von Moral durch die Bildung von Tugenden. KENTENICH reflektiert diese hinsichtlich ihrer Struktur vor dem Hintergrund der christlichen Spiritualität. Auf einer pädagogischen Tagung im Jahr 1951 nennt er beispielsweise die Tugend der ‚Heimatliebe‘. Die Heimatliebe ist für Pater KENTENICH „[...] ein Stück Selbstliebe. [...] Es gibt eine naturhafte, eine natürliche und übernatürliche Liebe.“ (KENTENICH 1971, S. 199) Die Heimatliebe führt den Menschen in seinen innersten Kern und zur Bindungsfähigkeit. Heimatliebe bedeutet für KENTENICH aber auch die Beheimatung im Göttlichen, durch die Beheimatung in der personalen Seinsmitte eröffnet sich ein Raum für das Göttliche. Pater KENTENICH führt diesen Gedanken weiter aus:

„Wir dürfen nicht übersehen: Heimatliebe ist eine große Tugend, die eine Menge anderer Tugenden in sich schließt. Wenn ich meiner Heimatliebe nicht nur eine geistige, sondern auch eine moralische Schuling habe angedeihen lassen, ist sie das Produkt eines ganzen Organismus von echter Tugendhaftigkeit.“ (KENTENICH 1971, S. 207)

In Parallelität zum Trias Leib-Seele-Geist als die inneren Kräfte des Menschen steht die Heimatliebe in der naturhaften, natürlichen und übernatürlichen Liebe. Heimatliebe als Tugend bildet sich, wenn sie aus dem Innersten des Menschen heraus die Ganzheit des Menschen berührt, d.h. auch die Moralität des Menschen.

KENTENICH setzt nicht auf eine ‚Verordnungsmoral‘, sondern betrachtet wie MÜLLER die Entfaltung dieser aus der inneren Freiheit heraus. PENNERS zeigt einige Parallelen auf:

„Aus dieser Grundmentalität ergibt sich ferner, dass J. Kentenich in der sittlichen Erziehung nicht auf Verordnungsmoral setzen kann, sondern auf die Entfaltung von Werthaltungen über die Weckung der vorhandenen Wertempfänglichkeit. Moralpädagogik ist für ihn im Zentrum Wertpädagogik: wo Werte nicht aufleuchten, um intuiert werden zu können, hat letztlich jede Normativität, so begründet sie in sich sein mag, ihre Wirksamkeit eingebüßt. [...] In der Lehre und Pflege humaner und christlicher Werthaltungen setzt J. Kentenich offensichtlich spezielle Akzente, ohne in eine ausdrückliche Diskussion über ein ‚System‘ der Tugenden einzutreten. [...] Mit der katholischen Tradition behalten für ihn die göttlichen, d.h. eingegossenen Tugenden (Glaube, Hoffnung und Liebe) und die sog. ‚Kardinaltugenden‘ ihre zentrale Bedeutung. Es scheint aber, dass verschiedene Tugenden einen systematischeren Ort und Stellenwert bekommen: Demut und Hochherzigkeit. Betont die Demut die geschöpfliche Abhängigkeit des Menschen (bis in die Erfahrung von Schwäche, ‚Nichts und Sünde‘), so die Hochherzigkeit den Adel des Menschen auf Grund seiner Gottverwandtschaft, die sich zeigt in der Sehnsucht und Kraft zum Streben nach Gottähnlichkeit.“ (PENNERS 2008)

Die moralische Dimension des Menschen in den Tugenden kennzeichnet eine ‚Ursprünglichkeit‘ im Menschen und seinem täglichen Gestalten, seiner Lebensbewältigung. MÜLLER betont ebenfalls, dass die Tugendbildung auf Gewöhnung (durch Erziehung) und die Prägung des affektiven Lebens angewiesen ist, die Integration der Tugenden jedoch in Freiheit geschieht.

Beide Positionen setzen eine Empfänglichkeit für die Bildung der Tugenden und des Charakters voraus:

MÜLLER benennt hierbei die Motivationsstrukturen und die ‚phronesis‘; KENTENICH zeigt dies anhand der Wertempfänglichkeit und der wertgesättigten Akte auf. Tugendbildung verlangt nach der Sensibilität für die persönlichen Dispositionen und zudem auch Entschiedenheit zur ‚Einübung‘ von Haltungen. Bei KENTENICH ist dies vor allem durch die Geist- und Liebebeseeltheit artikuliert, die eine innerliche Bereitschaft für die Ordnung zu Gott hin repräsentiert. Sie setzen eine emotionale Betroffenheit voraus, um den Menschen innerlich ‚zu bewegen‘ und gleichzeitig zu festigen. Die Motivationsstrukturen bei MÜLLER werden zum einen durch die Gewöhnung, aber ebenso durch die Emotionen des Menschen geprägt. Aus diesem Grund ist für MÜLLER die Erziehung eines Menschen zugleich auf die Gefühlserziehung (vgl. MÜLLER 2008, S. 151).

Ein weiteres verbindendes Element der Anthropologie der beiden Positionen ist die Unterscheidung zwischen der Zweck- und Selbstzweckdienlichkeit menschlichen Handelns, insbesondere in der Erziehung. Menschliches Leben enthält Momente, die die Zweck-Mittel-Instrumentalität verfolgen: Die Zielgestalt der Erziehung ist es, den Edukanden zur Selbständigkeit und einem gelungenen Leben zu führen; ihn also zu einer intendierten Verfasstheit zu begleiten. Erzieher eignen dem Edukanden Kompetenzen und Fertigkeiten an, um wiederum seine ‚Aufgabe und Pflicht‘ zu erfüllen.

MÜLLER und Pater KENTENICH zeigen an ihren Menschenbildern auf, dass das menschliche Leben und Handeln nicht ausschließlich über den Kausalzusammenhang betrachtet werden kann, da es die Gefahr birgt Menschen zu objektivieren; es existieren Momente, die ‚wegen sich selbst‘ vollzogen werden. Insbesondere die Charakterbildung und die moralische Orientierung, die dem Innersten des Menschen entspringt, darf nicht verzweckt werden: KENTENICH warnt in diesem Gedankengang vor der anthropologischen Häresie und dem Massenmenschentum, die er insbesondere in der Schreckensherrschaft des Nationalsozialismus erlebt hat. Die personale Seinsmitte des Menschen, die der Schöpfergott in jeden Menschen individuell gelegt hat, ist – insbesondere in der Erziehung – wegen ‚sich selbst‘ zu entfalten. Die Persönlichkeit, und somit auch nach SCHLICKMANN das sittlich-moralische Leben, kann nur durch den Vollzug gebildet und entfaltet werden. Es birgt demnach ein selbstzweckdienliches Moment, welches zugleich auf die Würde des Menschen in der christlichen Anthropologie verweist. Das selbstzweckdienliche Moment ist – wie oben genannt – bei MÜLLER in der menschlichen Handlungskategorie der praxis verwurzelt und sie wird aufgrund sich selbst vollzogen. Gutes Handeln und menschliches Gedeihen kann nur durch gutes Handeln entstehen und erreicht werden. Die eupraxia ist die Art und Weise, wie ein Mensch handelt und durch welche Motivationsstrukturen das Leben gestaltet wird. Im Moment der Selbstzweckdienlichkeit entstehen bei beiden Positionen von MÜLLER und KENTENICH ‚habitualisierte Motivationsmuster‘, d.h. Haltungen im Menschen.

Durch Haltungen entstehen Tugenden, bei MÜLLER ist es die Tugendethik nach ARISTOTELES und bei KENTENICH sind es – wenn sie auch nicht explizit ausgeführt werden – Tugenden, die von der christlichen Spiritualität geprägt sind und moralisches Leben ermöglichen.

Die Zeiten- und Seelenstimmen sind für Pater KENTENICH ein Weg zur Adaption der christlichen Spiritualität für die Erziehung und Begleitung der gegenwärtigen und zukünftigen Menschen. Er beobachtet den Ist-Zustand seiner Umwelt und seines Kontextes anhand von Menschen und Situationen, Strömungen und Ereignissen. Daraus leitet er Herausforderungen der Moderne ab, auf die die (Selbst-)Erziehung eine Antwort zu geben versucht. MÜLLER beschreibt das poetische Denken als Grundzug der Moderne und überträgt diesen Gedanken auf die Konzeption von Erziehung:

„Eher bleibt die Erziehungswissenschaft dem zentralen Impuls der Aufklärung treu, wenn sie Traditionen, Autoritäten und Außensteuerungen – auch erzieherischen – im Namen der Mündigkeit kritisch gegenübersteht und dem einzelnen zumutet, sein Denken, Tun und Lassen ‚selbst in die Hand zu nehmen‘ und nach eigenen Vorstellungen etwas ‚aus sich zu machen‘. [...] Eher fördert Professionalisierung eine Tendenz, den *praktischen* Charakter der Erziehung aus dem Blick zu verlieren oder zu leugnen. [...] Die Aufgabe des professionellen Erziehers soll darauf festgelegt und beschränkt sein, gegen Bezahlung wohldefinierte Ziele unter zeitlich begrenztem Einsatz geeigneter Mittel zu verfolgen, und zwar auf Basis einer lehr- und prüfbareren Kompetenz.“ (MÜLLER 2008, S. 23, Hervorhebung im Original)

In der Moderne findet nach MÜLLER eine Akzentverschiebung zur *poiesis* menschlichen Lebens statt, die das Handeln eines Menschen von seiner Qualität des Handelns und dadurch von seinem Charakter und dessen Qualität loslöst (vgl. MÜLLER 2008, S. 23f.).

Das poetische Denken der Moderne findet sich in den Bereichen von Technik und Kunst: Menschliches Handeln enthält die Kategorie der *poiesis*, um für das Dasein zu sorgen oder sich selbst auszudrücken (vgl. MÜLLER 2008, S. 20); doch „[...] ist das eigentlich Moderne an der Moderne nicht die technische Zivilisation als solche, sondern der erweiterte und weiter zunehmende *Anspruch der poetischen Einstellung*.“ (MÜLLER 2008, S. 20, Hervorhebung im Original) Das poetische Denken zieht sich als ‚roter Faden‘ ebenso durch menschliche Bereiche, die zuvor überwiegend der *praxis* gegolten haben.

„Auf diesem anthropologischen Hintergrund zeichnet sich die Moderne zweifellos dadurch aus, dass sie mit einem enorm beschleunigten Zuwachs an Techniken und Produkten einhergeht, so dass wir in einer Welt von Artefakten zu leben scheinen.“ (MÜLLER 2008, S. 20)

Beide Positionen charakterisieren aus ihrer Perspektive die Grundzüge der Moderne. Sie betonen die weitgehende Zweckdienlichkeit und die Mittel-Zweck-Instrumentalität menschlichen Handelns. MÜLLER und KENTENICH begründen die Ursprünglichkeit in der Technisierung des Lebens und der Loslösung des Charakters oder der Seinsmitte von den Errungenschaften der Menschen: Erziehung ist der Dynamik einer poetischen Anthropologie unterworfen, die insbesondere die Begleitung dieser und der nachfolgenden Generation betrifft. Erziehung spiegelt demnach teilweise auch das vorherrschende Menschenbild einer Gesellschaft.

MÜLLER und Pater KENTENICH bilden in verschiedenen zeitlichen Kontexten gewissermaßen ein ‚Gegenpol‘ zum vorherrschenden Menschenbild. Als gemeinsames Element stellen die beiden Positionen dar, dass es für die Erziehung notwendig ist, sich über die Anthropologie des Kontextes bewusst zu werden und dies mit der Anthropologie der individuellen Person zu vergleichen.

Die Erziehung fordert neben der Betrachtung des Individuums gleichzeitig die der Gemeinschaft und des Verhältnisses zwischen Erzieher und Edukanden, welche in den nachfolgenden Kategorien untersucht werden. Die Tugendbildung, die moralische Orientierung und das Menschenbild werden im erzieherischen Prozess nicht nur am Individuum festgemacht, sondern spiegeln sich ebenso in der Beziehungsgestaltung und dem Selbstverhältnis des Erziehers.

3.4. Kategorie der Gestaltung der Beziehung zwischen Erzieher und Edukanden

3.4.1. *Asymmetrisches Beziehungsverhältnis und konstitutive Elemente bei MÜLLER*

MÜLLER geht in seinen Betrachtungen davon aus, dass das Beziehungsverhältnis zwischen Edukand und Erzieher wesentlich asymmetrisch geprägt ist: Die Asymmetrie der Erziehung wird bei MÜLLER darin begründet, dass die Erziehung nicht primär in den Interessen des Erziehers liegt, sondern wesentlich um des Kindes willen geschieht (vgl. MÜLLER 2008, S. 32). Somit werden dem Erzieher, insbesondere dem professionell ausgebildeten Erzieher in Bildungsinstitutionen, Rechte und Pflichten, d.h. Verantwortung über die Erziehung des Edukanden zugesprochen. Um das Erziehungsverhältnis zwischen dem Edukanden und dem Erzieher präziser bestimmen zu können, muss nach charakteristischen Merkmalen eines ursprünglichen Erziehungsverhältnisses gefragt werden.

MÜLLER unterscheidet bei den konstitutiven Elementen des Erziehungsverhältnisses zwischen den rechtlichen Bestimmungen und den nicht-rechtlichen Tatsachen im Sinne eines gewissen ‚Vorsprungs‘ des Erziehers gegenüber dem Edukanden. Zunächst werden die rechtlichen Pflichten und die Zuständigkeit für den Edukanden erläutert, in einem zweiten Schritt werden die konstitutiven Elemente des Erziehungsverhältnisses beschrieben, die in seiner ‚ursprünglichen Natur‘ liegen.

Die rechtliche Begründung der Erziehung beinhaltet die erzieherische Aufgabe als ‚Pflicht‘, die sich in der Erziehungsberechtigung äußert und aus dem Grund des Erziehungsbedarfs des Edukanden gesetzlich verankert ist (vgl. MÜLLER 2008, S. 33). Der Erzieher verfügt im Rahmen des Erziehungsziels über eine uneingeschränkte Zuständigkeit (vgl. MÜLLER 2008, S. 34):

„Denn er hat die Aufgabe, den Heranwachsenden im Rahmen des Möglichen und des Erlaubten zu einer bestimmten *Lebensqualität* zu disponieren [...]. Wie immer diese Qualität zu bestimmen sein mag: sie betrifft die *Gesamtgestalt* des Lebens; und daher definiert sie ein Kriterium, nach dem *alles* bewertbar ist, was an Einwirkung oder Nicht-Einwirkung für die Entwicklung des Kindes direkt oder indirekt bedeutsam sein kann und menschlicher Kontrolle unterliegt. Insofern ist praktisch nichts, was das Kind betrifft, aus dem Bereich der erzieherischen Verantwortung ausgeschlossen.“ (MÜLLER 2008, S. 34, Hervorhebung im Original)

Hinsichtlich dieser Zuständigkeit und innerhalb des Erziehungsverhältnisses gehört die Autorität bzw. das Recht des Erziehers auf den Gehorsam des Edukanden. Die Autorität markiert den Punkt, der die Asymmetrie des Erziehungsverhältnisses auslöst. Um die Zuständigkeit und Autorität des Erziehers ein- bzw. abzugrenzen, bedarf es rechts- und erziehungsphilosophischer Fragestellungen (vgl. MÜLLER 2008, S. 34). Die Erziehungsberechtigung und die uneingeschränkte Zuständigkeit erwirken den Anschein der gesetzlich verankerten Ungerechtigkeit bzw. Ungleichstellung der beiden Menschen im Erziehungsverhältnis.

MÜLLER hält dieser Argumentation entgegen, dass es zu einem Austausch hinsichtlich der Lernprozesse zwischen dem Erzieher und Edukanden kommen kann. Der Austausch zwischen dem Erzieher und dem Edukanden in der Beziehung betrifft vor allem das Wesen der beiden: Erziehung geschieht nicht nur im intentionalen Bereich der ‚Akte‘, bei dem erzieherische Handlungen aneinandergereiht werden, sondern ebenso durch das Verhalten des Erziehers vor und gegenüber dem Edukanden. Die konstitutiven, *nicht-intentionalen* Elemente des Erziehungsverhältnisses, die ebenso eine erzieherische Wirkung auf den Edukanden auslösen, entspringen nach MÜLLER den Charaktereigenschaften des Erziehers; „und zwar insbesondere solchen Eigenschaften, die seine Einstellungen und Empfindungen A [dem Edukanden] gegenüber affizieren [...].“ (MÜLLER 2008, S. 88) Dies bedeutet deshalb einen *oftmals unbeabsichtigten*, direkten Einfluss auf die Beziehungsgestaltung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden, da Erziehung somit einen ‚beiläufigen, zuständigen‘ Charakter erhält:

- *Unbeabsichtigte Unterlassungen* beeinflussen das Erziehungsverhältnis, indem der Erzieher eine bestimmte Handlung *nicht vollzieht*
- *Spontane Stimmungs- und Gefühlsäußerungen und Reaktionen* unterliegen keiner Intention, sie entspringen der Vielfalt der (erzieherischen) Situationen
- *Diverse Verhaltensqualitäten* meint nach MÜLLER physische Verhaltensqualitäten und Reaktionen in Situationen des Lebens
- *Zeitliche und quantitative Dimension* meint die Dauer, Häufigkeit und den Umfang einer bestimmten Intervention
- *Unbeabsichtigte Auswirkung* durch Konflikte etc., die den Edukanden sekundär tangieren

- *Lebensweise und Lebensstil* sind Aspekte der Lebensgestaltung des Erziehers, die das erzieherische Umfeld des Edukanden direkt beeinflussen
- *Epistemische Hintergründe des Verhaltens* meint in diesem Sinne ‚Erinnerung, Vergessen, Wahrnehmung usw.‘, die unbeabsichtigt das Erziehungsverhältnis konstituieren (vgl. MÜLLER 2008, S. 89f.).

Die unbeabsichtigten konstitutiven Elemente der Erziehung, die eng an die Charaktereigenschaften des Erziehers gekoppelt sind, zeigen auf, dass die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden nicht intentional-künstlich hergestellt werden kann. Vielmehr wird das Erziehungsverhältnis zwischen dem Erzieher und dem Edukanden dadurch konstituiert, dass der Charakter und das Verhalten auf den Edukanden ausstrahlen. Im handlungsphilosophischen Verständnis nach MÜLLER wird das Erziehungsverhältnis zudem durch die Zuständigkeit des Erziehers für die Erziehung des Edukanden konstituiert.

Die Zuständigkeit ist als die Kontinuität hinsichtlich der Zeitstruktur zu verstehen, die bestimmte Lebensabschnitte umfasst und sich nicht auf die Handlungen, Tätigkeiten, Absichten oder Unterlassungen von kurzen Zeitintervallen wie Stunden oder Tage reduzieren lässt (vgl. MÜLLER 2008, S. 95).¹¹ Weiter ist die Zuständigkeit für die Erziehung des Edukanden durch eine Finalität dessen strukturiert, was die Erziehung ihrem Wesen nach ‚soll‘:

„Im Falle der Erziehung hat das aufgegebene Tun dafür zu sorgen, dass aus einem Kind charakterlich ein Erwachsener wird. Der Begriff der Zuständigkeit erinnert uns also daran, dass Erziehung als solche, ihrem Begriff nach, finalisiert ist – nicht durch ein Ziel, das der Erzieher konzipiert hat und nun zu erreichen versucht, sondern durch eine *Bestimmung*, die von den Konzeptionen und Intentionen des Erziehers unabhängig ist; finalisiert nicht durch das, was der Erzieher will, sondern durch das, was Erziehung soll.“ (MÜLLER 2008, S. 95, Hervorhebung im Original)

Das Erziehungsverhältnis ist – wie in den vorhergehenden Kategorien erläutert wurde – gekennzeichnet durch die *poiesis* als Zielgerichtetheit im Sinne eines erzogenen Heranwachsenden; also das, was Erziehung als Zielgestalt ihrer Natur nach soll. Sie ist im Gegensatz zu Dingen, die erst durch die fertig gestellte Produktion ihr Dasein bzw. ihre Finalität erlangen, durch die *praxis* als Medium finalisiert.¹²

¹¹ „Die Kontinuität von A’s Erziehung durch B ist die Kontinuität von B’s erzieherischer Zuständigkeit für A. Und diese Zuständigkeit kann deshalb keine Angelegenheit von Stunden oder Tagen sein, weil die erzieherisch relevante Wirksamkeit des Erzieher-Verhaltens keine Angelegenheit von Stunden oder Tagen ist. [...] Nicht physische oder psychische Gegebenheiten entscheiden darüber, ob B A erzieht. ‚B erzieht A‘ beschreibt keine Tätigkeit. [...] B *erzieht* also A für die Dauer, für die er für A’s Erziehung *zuständig* ist. [...] Diese Erklärung legt den tieferen Grund dafür frei, dass sich Erziehung in den Kategorien von Tätigkeit, Handlung, Unterlassung, Bereitschaft und Absicht nicht angemessen deuten oder gar definieren lässt.“ (MÜLLER 2008, S. 94f.)

¹² „Es liegt in der Natur einer nicht abgeschlossenen Reparatur, dass sie das Fahrzeug, grob gesprochen, in einem (noch) nicht brauchbaren Zustand belässt. Bei Erziehung indessen geht es in keinem vergleichbaren Sinn um Brauchbarkeit [...]. Wo immer sie ‚angelangt ist‘, steht sie unter dem Anspruch, für den Heranwachsenden *um seinetwillen* – nicht nur um seiner Zukunft willen – das Beste *getan zu haben*. Eine endgültig abgebrochene Reparatur hat, so kompetent sie auch ausgeführt wurde, ihr *telos* verfehlt, und, von zufälligen Nebenwirkungen abgesehen, *nichts* erreicht.“

Erziehung kann in diesem Verständnis demnach nicht als ‚Mittel zum Zweck‘ betrachtet werden, die erst ‚erfolgreich‘ war, wenn sie ein bestimmtes Maß an Intention erfüllt hat, sondern ist zu jedem Zeitpunkt finalisiert, indem eine ethische Orientierung zu verzeichnen ist:

„Damit ist angedeutet, *wie* Erziehung dem Anspruch *gerecht werden* kann, die Entwicklungsstadien des Heranwachsenden nicht nur als Mittel auf dem Weg zur Ziel-Verfassung zu behandeln. Auf diesem Hintergrund betrifft meine *zweite* Bemerkung die Frage, *warum* ein solcher Anspruch *plausibel* ist. Der Grund – oder wenigstens ein Grund – hat damit zu tun, dass das Kind *Subjekt* ist. Erziehung ist etwas anderes als Dressur. [...] Von einem Subjekt jedoch und erst recht von einem, das in einer besonderen Beziehung zu mir steht, gehen typische moralische Ansprüche aus. [...] Die Ansprüche besagen hier vor allem: Die Einflussnahme des Erziehers hat nicht nur den Weg des werdenden Subjekts zum selbständigen guten Charakter zu fördern [...], sondern seine Wünsche und Absichten auch in ihrer Bedeutung für heute und morgen ernstzunehmen.“ (MÜLLER 2008, S. 255f., Hervorhebung im Original)

In diesem Annehmen des Heranwachsenden als Subjekt und seiner ‚Begleitung‘ hin zu einem selbständigen guten Charakter, d.h. einem Erwachsenen entsteht somit nicht nur ein ‚Erziehungsverhältnis‘, sondern eine *Beziehung* gegenüber dem Subjekt.

Diesem Begriff liegt ein moralisch-normatives Moment zugrunde, welches entscheidend durch *Beziehungstugenden* gestaltet wird.

MÜLLER konkretisiert in seiner Position spezifische Beziehungstugenden, die für die Erziehung ausschlaggebend erscheinen. Er definiert Beziehungstugenden mit dem folgenden Zitat:

„Unter ‚Beziehungstugend‘ verstehe ich nämlich eine Tugend, die man erwerben und praktizieren sollte, *sofern* man einer bestimmten *Art von Beziehung* zu *konkreten* Personen steht und *weil* diese Art von Beziehung für das Gedeihen menschlichen Lebens eine Funktion hat, die sie ohne Tugend nicht oder nicht gut erfüllen kann. [...] Zu diesen ethisch relevanten besonderen Beziehungen gehört auch die *des Erziehers zum Heranwachsenden*.“ (MÜLLER 2008, S. 301, Hervorhebung im Original)

Die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden steht unter einer besonderen ethischen Betrachtung, die nur durch bestimmte Beziehungstugenden ‚lebbar‘ erscheint. MÜLLER verschärft den Blick auf diese besondere Beziehung und ihre konstitutiven Tugenden in dem Sinne, dass er folgende ‚Erzieher-Tugenden‘ benennt:

- **Verantwortungsbewusstsein:** MÜLLER spezifiziert das ‚generelle‘ Verantwortungsbewusstsein auf das erzieherische Verantwortungsbewusstsein, welches die Erfüllung der erzieherischen Aufgabe gegenüber dem Edukanden meint: „Damit meine ich des Erziehers habituelle Ausrichtung darauf, seine erzieherische Aufgabe diesem bestimmten ihm anvertrauten Menschen gegenüber zu erfüllen.“ (MÜLLER 2008, S. 302) In diesem Verantwortungsbewusstsein fördert er beispielsweise den Weg des Edukanden zur Selbständigkeit und lässt sich in seinem Verhalten von Belangen leiten, die die Charakterbildung des Edukanden unmittelbar betreffen.

Von der abgebrochenen Erziehung kann man Entsprechendes nicht sagen.“ (MÜLLER 2008, S. 254, Hervorhebung im Original)

- **Liebe:** Die erzieherische Liebe wirkt als Beziehungstugend in einer Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden als ‚strukturierende‘ Liebe, da der Edukand in seiner Charakterbildung auf diese angewiesen ist. Für das Gedeihen des Edukanden ist diese ‚individualisierte‘ Liebe unersetzbar und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Verständnis füreinander. Diese erzieherische Liebe nährt sich aus dem Leben in einer Beziehung zwischen dem Erzieher und Edukanden; und all dem, was sich innerhalb dieser Beziehung im Leben ereignet: „Jedenfalls wirkt sie nicht nur auf dem Weg der Handlungen und Unterlassungen, die ihr entspringen, sondern ebenso auf dem Weg der spontanen Äußerung von Gefühlen – und die ist etwas anderes als der Ausdruck von Nächstenliebe.“ (MÜLLER 2008, S. 304)
- **Vertrauen:** Konstitutiv für das Vertrauen in der Beziehung zwischen Erzieher und Edukand sind zum einen die Überzeugung des Erziehers, dass der Edukand einen guten und selbständigen Charakter erwerben kann und zum anderen der Wunsch und die Hoffnung des Erziehers, dass der Edukand diesen Weg einschlagen und verfolgen kann. Das Vertrauen beeinflusst somit das Verhalten des Erziehers, das sich in vertrauensvollen ‚Wertungen, Überzeugungen und Hoffnungen‘ äußert und unmittelbar in die Emotionen und spontanen Reaktionen übergeht (vgl. MÜLLER 2008, S. 302ff.).

Die Beziehung zwischen Erzieher und Edukand wird demnach auf der einen Seite im Wesentlichen von der Zuständigkeit und auf der anderen Seite von Beziehungstugenden, die sich in Verantwortungsbewusstsein, Liebe und Vertrauen benennen lassen, konstituiert. Diese Elemente äußern sich im Verhalten und Handeln des Erziehers, die zudem spontanen Reaktionen einschließen. Diese nicht-intentionalen Elemente sind durch den Erzieher und den Edukanden nicht steuerbar und unterliegt vielmehr einer Kontrolle durch das ‚Innenleben‘ des Menschen. Daraus lässt sich ableiten, dass einer erzieherischen Reaktion eine bestimmte – um eine Begrifflichkeit für diese Dimension zu finden – Haltung vorausgeht, die dem Charakter des Erziehers zuzuschreiben ist und einen unmittelbaren Einfluss auf den Edukanden ausübt. Der im Idealfall gute und selbständige Charakter des Erziehers ‚reproduziert‘ sich *ethisch* demnach im Charakter des Edukanden im Prozess (vgl. MÜLLER 2008, S. 334ff.).

3.4.2. Dimensionen der Bindung bei KENTENICH

Streng genommen müsste die Kategorie der Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden bei KENTENICH an die erste Kategorie gesetzt werden, aus dem Grund, „[...] dass die natürlichen Bindungen den Boden für die Entfaltung der übernatürlichen Bindungen bereiten. Sie bilden somit deren Fundament.“ (BOLL 2012, S. 283) Insbesondere in der Moderne nimmt nach KENTENICH die Bindung einen hohen Stellenwert ein, da sie dem ‚Zerfall‘ durch die Konsequenzen einer technisierten und Massengesellschaft ausgesetzt ist:

„Die Bindungspädagogik antwortet auf die Bindungslosigkeit, auf die allseitige Wurzellosigkeit und Nestentbundenheit des heutigen Menschen[...]. [Dies alles sind] Entbundenheiten, die das fruchtbarste Klima für die Zeugung und Entfaltung des Kollektivmenschen darstellen. Verneinung und Nichtbeachtung der menschlichen Bindungen machen in der Wurzel charakterlos, seelenlos und deswegen religionslos.“ (KENTENICH 1978, S. 185, Hervorhebung im Original)

Am Anfang des menschlichen Lebens wird ein Urvertrauen gebildet, welches im Wesentlichen durch die Beziehung zur Mutter geprägt wird. Der Mensch scheint demnach von Natur aus auf Bindungen mit anderen Menschen angelegt zu sein, in welchen ebenso der Erziehungsvorgang stattfindet, i.d.R. sind dies im Idealfall die beiden Elternteile als Vater und Mutter. BOLL fasst den Kerngedanken KENTENICHs hinsichtlich der Bindungsangewiesenheit des Menschen folgendermaßen zusammen:

„[...] Der Mensch ist in seinem seelischen Werden, wie in seiner bleibenden Gesundheit, auf das Zustandekommen und die Stabilität solcher tief wurzelnder personaler Bindungen angewiesen. Mit dem Gelingen einer solchen personalen Erstbindung ist die Schaffung einer viel weiter reichenden seelischen Voraussetzung geknüpft – die Entstehung des ‚Urvertrauens‘.“ (BOLL 2012, S. 289)

In dieser Aussage über die Bildung des Urvertrauens findet sich wiederum das Trias der Leib-Seele-Geist-Verbundenheit: Durch die leibliche Gebundenheit an die Eltern im Anfangsstadium des menschlichen Lebens entstehen feine ‚seelische Fäden‘, wie KENTENICH sie benennt, die letztendlich den Raum zur Öffnung zu Gott hin schaffen. KENTENICH beschreibt in seinen Worten das erzieherische Phänomen der Bindungsnotwendigkeit:

„Wo diese innere Bindung nicht vorhanden ist, da können wir einpacken mit unseren erzieherischen Erfolgen. [...] Denn nur in dem Maße ist wahre Erziehung möglich, als diese innere Bindung zustande gekommen ist. Hier dreht es sich nicht um Messung. Das kann ich nicht nach Gesetzesparagrafen abmachen; das kann ich nicht einpacken. Nein, das sind ganz geheimnisvolle Fäden, die miteinander verbinden und verknüpfen.“ (KENTENICH 1992, S. 117f.)

Die innere Bindung in der Erziehung bei KENTENICH ist auf Gegenseitigkeit und durch die Situierung in die Familie als gottgewollte Seinsordnung auf den Selbstzweck angelegt. Wenn sich auch die Bindung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden durch die Verbindung des Menschlichem mit dem Göttlichem verwirklicht, stellt sich hierbei doch – und deswegen – die Frage nach der Autorität in einer erzieherischen Bindung.

KENTENICH versteht unter dem Begriff der ‚Autorität‘ – im Gegensatz zum herkömmlichen Sprachgebrauch in der Erziehung – keinesfalls das blinde Gehorsam des Edukanden, sondern vielmehr das selbstlose Dienen und eine angemessene Haltung einer äußeren Autorität gegenüber (vgl. KENTENICH 1992, S. 128):

„Wissen Sie, was das heißt ‚Autorität‘? Was heißt das? Auctor esse – Urheber sein. Das ist der tiefe Sinn: Urheber eines fremden, selbständigen Wesens sein. Wir verwechseln in dem Zusammenhang gar zu leicht äußere Autorität mit innerer Autorität. Äußere Autorität ohne entsprechende innere Autorität erzieht nie, kann vielleicht Kasernendruck in eine Gemeinschaft bringen, wird aber nie eine Gemeinschaft bilden.“ (KENTENICH 1992, S. 128f.)

Er betrachtet die innere Bindung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden als ‚Weg‘ zur Selbständigkeit. Die Autorität im Sinne des ‚Urheber-Seins‘ ist durch die natürliche Gegebenheit der Zeugung und Geburt vorhanden. Das Urheber-Sein stellt den Erzieher ebenso in die Verantwortung seinen ihm Anvertrauten zur Selbstgestaltung des Lebens zu begleiten.

Insbesondere in einer modernen Zeit, die von Außensteuerung geprägt ist, betont er dadurch ferner die innere Autorität; d.h. die innere Selbständigkeit zum Bilden einer Haltung, die letztendlich eine ausgereifte Persönlichkeit hervorbringen kann.

In der Bindung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden ist bei Pater KENTENICH eine weitere Dimension von konstitutiver Bedeutung: Das Vertrauen und dessen Gestaltung im erzieherischen Prozess. Es steht in besonderer Verbindung mit der Erziehung zum Ideal, welches in der nachfolgenden Kategorie präziser beschrieben wird. BOLL fasst das Vertrauen vor dem Hintergrund der Anthropologie von KENTENICH zusammen; Vertrauen „[...] gründet anthropologisch im Vertrauen auf das Gute, auf die Grundtendenz der Anlage des Menschen zum Bejahen seines idealen Ich. Aber zum charakteristischen Merkmal eines Erziehungsstils wird sie erst da, wo im Erzieher dieser Glaube an das entwicklungsfähige Gute in der Menschennatur zu bestimmenden Grundhaltung geworden ist.“ (BOLL 2012, S. 265) Diese Aussage über die Rolle des Vertrauens in der Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis: Voraussetzung für die Beziehung ist in erster Linie das ‚Bejahen‘ der eigenen Persönlichkeit, d.h. der Erzieher steht in einem positiven, wertschätzenden und ehrfürchtigen Verhältnis zu sich selbst. Ist dieses Selbstverhältnis des Erziehers eine Grundhaltung, kann sich eine vertrauensvolle Beziehung zum Edukanden anbahnen, indem er ebenso in einem positiv-bejahenden Verhältnis zur Persönlichkeit des Edukanden steht. Im Horizont des christlichen Menschenbildes bildet sich der Persönlichkeitskern aus dem ‚Guten‘, d.h. dem gottgewollten idealen Ich, das der Schöpfergott in jeden Menschen gelegt hat. Eng verknüpft mit der Dimension des Vertrauens ist das ‚emporbildende Verstehen‘, welches zugleich als Fingerzeig auf die ‚praktische Umsetzung‘ gedeutet werden kann:

Es meint beispielsweise das interessierte und wertschätzende Zuhören und Hören des Edukanden, um aus den ‚Beziehungsgesprächen‘ das Gute wortwörtlich ‚herauszuhören‘, um dies auf das Ideal und letztendlich auf Gott hin zu deuten (vgl. BOLL 2012, S. 266).

Verbunden mit der konstitutiven Rolle des Vertrauens für die Bindung ist nach KENTENICH das Verantwortungsbewusstsein des Erziehers und des Edukanden: Die Verantwortung liegt einerseits beim Erzieher, der durch das ‚Urheber-Sein‘ und durch die Selbstlosigkeit die Beziehung in der Form gestaltet, in welcher das ‚Gute‘ im Menschen Raum gewinnt. Zudem ist es die Verantwortung einer hohen (Selbst-)Reflexivität, sein Bild von sich selbst und zum anderen das Bild über den Edukanden kritisch zu hinterfragen. In der Bindung zum Erzieher trägt jedoch der Edukand ebenso Verantwortung, dergestalt, dass er das Vertrauen in den Erzieher setzt.

Der Edukand vertraut darauf, dass der Erzieher ihn zu einer ‚guten Persönlichkeit‘ führt, die ihn verantwortungsvoll und gut in seinem Leben handeln lässt. FRÖMBGEN interpretiert die Vertrauensbasis in der erzieherischen Bindung:

„Das erhöht die Verantwortung all derer, die Erziehung wahrnehmen, da die Qualität ihrer Vertrauenswürdigkeit zur Vorerfahrung für die Vertrauenswürdigkeit Gottes wird.“ (FRÖMBGEN 2008)

In der Bindung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden ist die Vertrauensbasis die gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung der Erziehung: Der Erzieher achtet und begleitet in der liebenden Zuwendung den Edukanden; er ist sich der Verantwortung bewusst, dass er den Edukanden zu einer Persönlichkeit führt, die ihn zur Bewältigung seines Lebens in den zeitlichen Herausforderungen führt. Zugleich ist nach Pater KENTENICH die Vertrauenswürdigkeit des Erziehers für den Edukanden die erste Vorerfahrung einer übernatürlichen Bindung zu Gott; diese Aussage zeigt die Bedeutsamkeit der Bindung für das geistig-seelische Leben des Edukanden auf.

Zusammenfassend lässt sich die Kategorie der Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden in den Worten KENTENICHs zusammenfassen:

„Und wir dürfen das nicht übersehen: Wir wirken in der Erziehung bedeutend mehr durch unser Sein, durch unser Tun als durch das Wort und durch die sogenannten Erziehungsmaßnahmen.“ (KENTENICH 1978, S. 39)

3.4.3. Direkte Inbezugnahme der Positionen hinsichtlich der Kategorie der Beziehungsgestaltung zwischen Erzieher und Edukanden

„Das mangelnde Selbstwertgefühl, die Kontaktnot vieler Menschen und ihre immer erneuten Versuche, aus ihrer Einsamkeit auszubrechen, die Frustrationen nicht gelingender Beziehungen lassen die angeborene Bindungssehnsucht des Menschen, aber auch die Bindungsnot und Bindungsunfähigkeit deutlich werden. [...] Es erscheint vielen undenkbar, eine lebenslang verpflichtende Bindung einzugehen. Dabei geht es nicht in erster Linie um ethische Bewertung, sondern um seelische Fähigkeit.“ (BOLL 2013, Hervorhebung durch Autorin)

Das Zitat von BOLL trifft die Worte von Pater KENTENICH – auch in Bezug auf die anthropologische Häresie – auf einen Kerngedanken:

Es schildert das Phänomen der Bindungslosigkeit, welches unter den Menschen in der Moderne wahrgenommen wird. Die ‚Erstbeziehung‘ eines Menschen ist die Beziehung zwischen den Kindern und ihren Eltern – zwischen dem Erzieher und dem Edukanden –, welche eine tragende Rolle bei der Beziehungsgestaltung im späteren Leben spielt. Dies wird daran deutlich, dass bei den Werken von MÜLLER und KENTENICH die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden – als Voraussetzung für ein gutes Leben – eine verhältnismäßig hohe Anzahl an Seiten einnimmt.

Ähnlich wie bei der Kategorie der Anthropologie deutet Pater KENTENICH die Beziehung zwischen dem Erzieher und Edukanden zu Gott hin: Die menschliche Bindung zwischen dem Erzieher (Eltern des Kindes) und dem Edukanden (Kind oder Heranwachsender) wird als ‚natürliche‘ Voraussetzung für die übernatürliche Bindung zum Schöpfergott betrachtet. Durch das ‚Urheber-Sein‘ bildet das Kind das Urvertrauen in die Welt, bei dem die Erzieher die erste Bindung für das Kind sind. KENTENICH spricht in diesem Zusammenhang von ‚seelischen Fäden‘, die sich zwischen dem Erzieher und Edukanden entwickeln.

MÜLLER beschreibt die Beziehung zunächst als Erziehungsverhältnis, welches sich unabhängig von den Intentionen des Erziehers bildet. Das Erziehungsverhältnis zum Edukanden liegt in der Sache selbst, es existiert aus dem Grund, was Erziehung in ihrem Innersten ‚soll‘. Es wird zudem gestaltet durch die ‚Zuständigkeit‘ des Erziehers für den Edukanden. Dies ist mit ihren Rechten und Pflichten in erster Linie gesetzlich verankert und beschrieben, sodass sich das Erziehungsverhältnis auf eine ‚letzte Instanz‘ zurückrufen kann. Das Erziehungsverhältnis ist bei MÜLLER geprägt durch eine Asymmetrie zwischen dem Erzieher und dem Edukanden, welches sich aus der gesetzlichen Verfassung sowie aus dem Vorsprung gegenüber dem Edukanden ergibt. Die Zuständigkeit bei Pater KENTENICH erwächst gewissermaßen durch die ‚seelischen Fäden‘, diese vertieft sich durch die seelische Bindung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden. Da Pater KENTENICH die Bindung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden in der Metaphysik – dem Schöpfergott – verwurzelt sieht, prägt ihn gewissermaßen die ‚Ehrfurcht‘, aber auch die Liebe zur ‚fremden Eigenart‘.

Während MÜLLER die ‚alltägliche‘ Lage des Erziehungsverhältnisses beschreibt, greift KENTENICH auf die Deutung dieser zurück, die aus seinem christlichen Menschenbild entspringt. Trotzdem findet sich bei KENTENICH ebenso eine autoritäre Asymmetrie in der Erziehungsbeziehung.

Autorität versteht sich in seiner Position als selbstloses ‚Dienen fremder Eigenart‘¹³, d.h. der dienenden Hingabe an den Edukanden und seine Persönlichkeit. Für den Erzieher bedeutet diese Aussage KENTENICHS ein erheblichen Anspruch in der heutigen Zeit: ‚Dienen‘ ist ein Begriff, der im heutigen Sprachgebrauch kaum noch anzutreffen ist. ‚Fremder Eigenart dienen‘ bedeutet, sich einem Menschen zur Verfügung zu stellen, selbstlos seine Absichten aufgeben und erreichbar zu sein. Ist dieser Anspruch noch kompatibel mit der Gegenwart? MÜLLER verwendet den Begriff der ‚Autorität‘ im Zusammenhang mit dem Heranwachsenden als ‚Subjekt‘. Sie konstituiert sich durch den Selbstzweck des Erziehungsverhältnisses, aus der nicht-intentionalen Komponente der Erziehung. Autorität ist bei MÜLLER Dimension des Erziehungsverhältnisses, weil es ein praktisches Moment innehat, nicht weil der Erzieher dadurch beim Edukanden eine bestimmte Disposition hervorzurufen versucht (vgl. MÜLLER 2008, S. 35). Das asymmetrische Verhältnis ist bei beiden Positionen demnach *selbstzweckdienlich*, aus dem moralische Ansprüche hervorgehen. MÜLLER betont, dass die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden nicht ohne Tugenden erfüllbar scheint. Es besteht aus den erziehungsspezifischen Tugenden des Verantwortungsbewusstseins, der Liebe und des Vertrauens. Auch bei KENTENICH erwächst die Moralität des Menschen aus der Erziehungsbeziehung heraus. Das Gesetz der ‚Übertragung und Weiterleitung‘ besagt, dass moralische Prinzipien die Zweitursache sind, die der Erstursache entspringen. In der göttlichen Schöpfungsordnung ist Gott die Erstursache allen menschlichen Lebens und Handelns:

„[N]ach diesen überträgt Gott auf die Geschöpfe etwas von seinen Vollkommenheiten mit der Absicht, dass jene sie auf andere Geschöpfe weiterleiten. Vom Menschen her gesehen bedeutet es, dass auch der Mensch etwas von sich auf andere Menschen überträgt, damit diese es auf Gott hin weiterleiten.“ (VAUTIER 2008)

Durch die Übertragung der Liebe des Schöpfers auf die Menschen ist sie in jedem Individuum angelegt. Aus dieser Liebe entstehen Bindungen, die aus und wegen ‚sich selbst‘ existieren. Die Beziehungen können zwischenmenschlicher, aber auch lokaler und ideeller Art sein. Bei KENTENICH ist es demnach möglich, sich beispielsweise an die Tugend der ‚Gerechtigkeit‘ zu binden, die zur Erstursache ‚Gott‘ führt.

¹³ „Innere Autorität ist demnach legitimiert durch die Bindung des Autoritätsträgers an Gott. So verstandene und praktizierte Autorität versucht, den Willen des anderen möglichst frei in Bewegung zu setzen durch das ‚vorgelebte Leben‘, durch ‚empor bildendes Verstehen‘, um ihn durch Selbsttätigkeit zu immer größerer Selbständigkeit zu führen. Innere Autorität richtet sich an das Dürfen der freien Person. Das ist allerdings nur möglich in einem zwischenmenschlichen Raum des Vertrauens, der Ehrfurcht und der Liebe.“ (SCHLOSSER 2010)

Wenn sich ein Edukand an seinen Erzieher (ein Kind an seine Eltern) bindet bzw. in diese Bindung durch die ‚Gottgewolltheit‘ hineingeboren wird, dann entsteht parallel auch die Bindung an die Persönlichkeit, Lebensbilder und Vorstellungen eines gelungenen Lebens der Erzieher.¹⁴ MÜLLER beschreibt in diesem Zusammenhang den Aspekt, dass sich der Charakter des Erziehers im Edukanden ethisch reproduziert bzw. spiegelt. Er vertritt zudem die Position, dass Menschen geneigt sind, sich gegenseitig nachzuahmen. Insbesondere in der Erziehung ist zu beobachten, dass Heranwachsende ihre Erzieher gewissermaßen nachahmen (vgl. Müller 2008, S. 334f. und S. 295ff.).

Beide Positionen rücken – bildlich gesprochen – die Wirkung der Ausstrahlung vom Erzieher auf den Edukanden in den Vordergrund. Die Ausstrahlung erscheint für die Erziehungsbeziehung konstitutiv und bezieht sich auf das unbewusste und unbeabsichtigte Sein des Erziehers. Das Sein des Erziehers äußert sich vorwiegend in den alltäglichen (und oftmals spontanen) Handlungen, die dem Leben ‚an sich‘ entspringen. In engem Zusammenhang mit der Anthropologie sieht MÜLLER dies durch den Menschen ‚an sich‘ in seinem Charakter und seinem Handeln. KENTENICH deutet die Ausstrahlung auf die Erstursache des Seins, d.h. auf Gott hin.

Ein weiterer Aspekt der Inbezugnahme ist das *dialogisch-wechselseitige* Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Edukanden in beiden Positionen. MÜLLER beschreibt in diesem Zusammenhang die kommunikative Präsenz in der Erziehungsbeziehung, die die Entwicklung des Charakters ermöglicht (vgl. MÜLLER 2008, S. 307ff.). Die kommunikative Präsenz ist eine Möglichkeit des erzieherischen Handelns, welches nicht-intentional konzipiert ist und eine Dimension des menschlichen Gedeihens darstellt. In dieser begegnen sich der Erzieher und der Edukand als „[...] *füreinander erlebbare, einander ansprechende und aufeinander wirkende Verhaltenssubjekte* [...]“ (MÜLLER 2008, S. 308, Hervorhebung im Original) In den erzieherischen Tugenden der Liebe, des Verantwortungsbewusstseins und des Vertrauens und durch die kommunikative Präsenz können sich die beiden Subjekte in der Erziehungsbeziehung einen Zugang zueinander verschaffen und durch diese Beziehung selbst gelangt die ethische Qualität des Handelns gewissermaßen an die Oberfläche. Die Motivationsstrukturen des Handelns in den Erzieher-tugenden wirken durch die absichtslose Vorbildhaftigkeit auf den Edukanden und lösen tendenziell eine Nachahmung aus (vgl. MÜLLER 2008, S. 297). Hierbei beginnt der Erwerb von Tugenden zur Entwicklung eines guten, selbständigen Charakters als telos der poiesis im Medium der praxis.

¹⁴ In diesem Fall erscheint es beinahe gegeben – insbesondere bei den Eltern – von ‚Lebensbegleitern‘ oder auch ‚Lebensformern und Lebensgestaltern‘ zu sprechen, da die Bindung übergreifend und ganzheitlich wächst. Durch diese Bindung geschieht zeitgleich die Bindung an Gott als Erstursache, die die Zweitursache der Schöpfung erschafft. Diese Dimensionen werden deshalb gedanklich im Begriff des ‚Erziehers‘ mitgetragen.

MÜLLER zeigt an diesem Prozess auf, dass die erzieherische Verantwortung und die kommunikative Präsenz an dieselbe Person, d.h. den Erzieher geknüpft sind. Durch die Kontinuität der Präsenz, die sich in (spontanen) Reaktionen und Stellungnahmen gegenüber dem Verhalten des Edukanden äußert, übertragen sich die Motivationsmuster des Handelns und somit der Tugenden. MÜLLER fügt dem hinzu, dass der Erzieher jedoch auch ein forderndes Gegenüber und gewissermaßen die Weisung einer Autorität verkörpert. Durch die Teilhabe des Erziehers am affektiven Leben des Edukanden (und umgekehrt) geschieht im Kern die Gefühlserziehung, welche die Tugendbildung als Fundament benötigt; „[d]enn auch als Erzieher-Tugenden sind Liebe und Vertrauen *Gemütsstellungen*; sie sind von Emotionen getragen und teilweise durch emotionale Äußerung wirksam. Sie speisen sich daher nicht aus bloßer Einsicht in die Erfordernisse der Erziehungsaufgabe, sondern aus der lebendigen Begegnung mit dem Heranwachsenden.“ (MÜLLER 2008, S. 314)

In ähnlicher Weise könnte – im Konjunktiv formuliert – die vorhergehende Aussage ebenso den Worten KENTENICHs entspringen. Er stellt sein Verständnis von Erziehung auf die Du-Begegnung mit dem Anvertrauten. Pater KENTENICH beschreibt die Grundhaltung des Erziehers gegenüber dem Edukanden als Liebe, welche als Fundament ebenso bei MÜLLER beschrieben wird, erweitert diese Grundhaltung aber noch um den Begriff der Ehrfurcht. Er unterlegt den Begriff mit dem Gedanken des selbstlosen Dienens fremder Eigenart (vgl. KENTENICH 1992, S. 237). Den Aspekt der Liebe mit der Ehrfurcht zu ergänzen zeugt davon, dass in der Erziehung ‚Nähe und Distanz‘ zugleich gegeben ist. Diese Antinomien in der menschlichen Erziehungsbeziehung werden bei MÜLLER nicht explizit aufgeführt; er betrachtet die Beziehungstugenden an der Oberfläche.

Der Edukand darf nicht als Mittel zum Zweck, d.h. als Instrumentarium für vom Erzieher ausgehende Wertvorstellungen oder Intentionen betrachtet werden, sondern der Erzieher steht bei KENTENICH in einem ehrfürchtigen Verhältnis vor den Fähigkeiten und Talenten des Edukanden (vgl. KENTENICH 1992, S. 238ff.). Der Erzieher ‚dient‘ in erster Linie dem Persönlichen Ideal des Edukanden und seiner personalen Seinsmitte, die der Schöpfergott in den Menschen als festen Persönlichkeitskern gelegt hat. Diesem Erziehungsverständnis von KENTENICH liegt aus diesem Grund eine dialogisch-wechselseitige Form zugrunde, die er durch die ‚Kunst des Aufschließens‘ und die ‚Kunst des Hörens und Zuhörens‘ erklärt. Es meint das Nachempfinden der seelischen Strömungen, die Teilhabe am Gefühlsleben und insbesondere das Heraushören des Guten beim Edukanden (vgl. KENTENICH 1992, S. 286ff.). Die Präsenz bzw. das Da-Sein des Erziehers, seine Aufmerksamkeit und sein echtes Interesse ermöglichen erst die Entstehung einer Bindung.

Dieser Aspekt findet sich bei den Positionen von Pater KENTENICH und MÜLLER. Der Begriff der ‚kommunikativen Präsenz‘ beschreibt in besonderer Weise dieses Phänomen, welches sich ausschließlich nicht-intentional bildet und deshalb in höchstem Maße durch die *Selbstzweckdienlichkeit* charakterisiert ist: *Liegt in diesem Verständnis ein nicht-erfüllbarer Anspruch in der alltäglichen Erziehung?* Diese Frage ergibt sich zwangsläufig aus den vorhergehenden bearbeiteten Aspekten, da es den Anschein erweckt, dass der Erzieher stets selbstreflexiv agieren muss, um intentionale Elemente wie Wertvorstellungen etc. auszuklammern. Inwiefern beeinflussen menschliche Schwächen letztendlich die Selbstzweckdienlichkeit? Um diese Frage beantworten zu können, ist ebenso die Selbstreflexivität des Erziehers vonnöten. Aus diesem Grund folgt die Kategorie des Selbstverhältnisses des Erziehers, bei dem dieser Anspruch in den Blick genommen wird.

3.5. Kategorie des Selbstverhältnisses des Erziehers

3.5.1. *Von der Erziehung zur Selbsterziehung bei MÜLLER*

Neben der Kategorie des Erziehungsverhältnisses zwischen dem Erzieher und dem Edukanden erscheint das Verhältnis des Erziehers zu sich selbst von tragender Bedeutung, da – wie im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt – die Erziehungsbeziehung einen hohen Anspruch an den Erzieher stellt. Inwieweit der Erzieher *selbständig, selbstreflexiv oder selbstgesteuert* handelt und lebt bzw. handeln und leben sollte, untersucht diese Kategorie.

Zunächst wird das Selbstverhältnis des Erziehers bei MÜLLER mit besonderem Blick auf den Übergang von der Erziehung zur ethischen Selbständigkeit skizziert. Um zu einem besseren Verständnis der folgenden Gedankengänge zu gelangen, ist ein Überblick zu sichern. Bei MÜLLER bildet sich der Charakter durch die ethischen Tugenden, der durch das telos eines guten, selbständigen Charakters finalisiert ist und im Medium der praxis vollzogen und gebildet wird. Es wird in der Erziehung angenommen, dass diese Bildung beim Heranwachsenden phasenweise und prozessartig geschieht. MÜLLER verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der ‚ethischen Reifung‘; „[...] als ein Geschehen dargestellt, das den Heranwachsenden in verschiedenen Dimensionen einem *selbständigen guten Charakter* näherbringt. [...] Denn der Übergang von der letzten Etappe der *Erziehung zur Mündigkeit* ist Übergang zur ethischen *Selbständigkeit*.“ (MÜLLER 2008, S. 380, Hervorhebung im Original) Die Selbständigkeit ist bei MÜLLER – neben den formalen Kriterien wie beispielsweise das juristische – das zentrale ‚Übergangskriterium‘ zur Beantwortung der Frage nach dem ‚Ende der Erziehung‘.

Das legitime Ende der legitimen Erziehung wird daran gebunden, dass die Selbständigkeit des Heranwachsenden durch Erziehung *nicht* weiter gestärkt werden kann und er für sein Handeln uneingeschränkt verantwortlich ist. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Erziehung eines Heranwachsenden so lange notwendig ist, wie sie dem Zuwachs an ethischer Selbständigkeit dient. Die Selbständigkeit ist gekoppelt an das zentrale Erziehungsziel der ethischen Selbstbestimmung, die nicht nur die Selbständigkeit des Wissens und der Kompetenz meint, sondern „Selbstbestimmung bedeutet Selbständigkeit des *Wollens* und des *praktischen Urteilens* [...]“ (MÜLLER 2008, S. 379, Hervorhebung im Original) in der Qualifizierung des Handelns (vgl. MÜLLER 2008, S. 379). Die ethische Selbständigkeit ist die Selbständigkeit des Handelns, die durch das Leben eines guten Lebens (praxis) erreicht wird.

Mit dem Durchschreiten der ethischen Reife-Stadien erlangt der Mensch in seiner Erziehung ein zunehmendes Maß an Selbständigkeit, die sich an der stufenartigen Zunahme der Selbststeuerung spiegelt. Die Selbststeuerung schlägt sich nach MÜLLER in *differenzierten Motivationsstrukturen des Handelns* nieder (vgl. MÜLLER 2008, S. 381):

„Eine *Stufe der Selbststeuerung* lässt sich in jedem Reife-Stadium erkennen, so dass sich ethische Reifung des Heranwachsenden unter der Perspektive seiner Selbständigkeit als *Zuwachs an ‚Identität‘* mit dem darstellt, was sein Verhalten bestimmt.“ (MÜLLER 2008, S. 381, Hervorhebung im Original)

Die Reife-Stadien sind Übergangsgeschehen zur ethischen Selbständigkeit, die nach Identitätsbildung mit dem persönlichen Handeln strebt. Die ethischen Reife-Stadien sind bei MÜLLER durch bestimmte Charakteristika des Handelns beschreibbar, die im Folgenden erläutert werden:

- **Stufe 1:** Reiz-Reaktions-Schema: Entscheidung über eine Reaktion durch organismus-eigene Dispositionen
- **Stufe 2:** Orientierung des Verhaltens an Beweggründen: Identifikation mit Motiv-Konzepten und Orientierung am Erzieher
- **Stufe 3:** Selbstwollen: Ethisch bewertbare Motivationsstrukturen und zunehmende Orientierung an der eigenen Person
- **Stufe 4:** Reflexion der Motive: Ausdrückliche Aneignung und Identifikation (vgl. MÜLLER 2008, S. 381f.).

Im Hinblick auf die Reife-Stadien, die vorhergehend skizziert wurden, lässt sich feststellen, dass ab der dritten Stufe eine zunehmende Orientierung an sich selbst und zudem – im Fall einer ‚gelungenen‘ Erziehung – ein zunehmendes Maß an Selbständigkeit zu verzeichnen ist. In der vierten Stufe steht der Begriff des ‚Selbstwollens‘ im Vordergrund und somit auch die ‚Erziehung des eigenen Selbst‘. Selbsterziehung ist bei MÜLLER ein Terminus, der *nicht* als ‚endlich‘ oder ‚abgeschlossen‘ bezeichnet und somit als die abschließende Etappe der Erziehung betrachtet werden kann, sondern im Sinn eines ‚Weiter-Reifens‘ seine Bedeutung erhält:

„Selbsterziehung ist dann keine weitere und letzte Etappe der *Erziehung*. Vielmehr verdankt sie ihre Bezeichnung lediglich gewissen *Analogien* mit wirklicher Erziehung. Während diese einen *anderen* dazu anleiten soll, sein Verhalten *selbst* zu steuern, ist Selbsterziehung intendiertes, selbstgesteuertes Weiter-Reifen, das sich vor allem im Medium der Gewissensbildung vollzieht [...]“ (MÜLLER 2008, S. 377, Hervorhebung im Original)

Die Selbsterziehung umfasst demnach die gelebte Selbständigkeit für den eigenen Charakter und die uneingeschränkte Verantwortlichkeit des Handelns. Der Erzieher befindet sich in einem Verhältnis des selbstgesteuerten Weiter-Reifens, bei dem ein hohes Maß an Selbstreflexivität notwendig ist. Als ‚Spiegel‘ der Selbstreflexivität geschieht die Selbsterziehung durch die Gewissensbildung; „[i]ndessen macht wohl *Gewissensbildung* den Kern der Selbsterziehung aus.“ (MÜLLER 2008, S. 391, Hervorhebung im Original)

MÜLLER nennt in Verbindung mit der Gewissensbildung folgende Aspekte: Zum einen werden handlungsleitende Motive geprüft und gegebenenfalls bereinigt oder geklärt und in diesem Prozess der Bewusstwerdung reflektiert bejaht. Zum anderen wird das praktische Wissen, das für Tugenden das Fundament darstellt, überprüft und die Tugenden hinsichtlich ihrer Anforderungen und Erfordernisse durchleuchtet sowie abgegrenzt. Ein dritter Punkt ist das Überprüfen der Angemessenheit der Maßstäbe, die das eigene Handeln strukturieren und leiten. Das Reflektieren und Modifizieren ist demnach Hauptbestandteil der Selbsterziehung, da sie durch gutes Handeln und Einübung (von Tugenden) das Ideal eines guten Charakters anstrebt.

In der Erziehung des Heranwachsenden ist die Verantwortlichkeit für das ‚Lernen‘ der Selbständigkeit eingeschränkt. Der Erzieher bzw. die Erzieher nehmen hierbei die weisende und verantwortungsbewusste ‚Rolle‘ ein. Um die Bedeutsamkeit der Selbständigkeit nochmals herauszuheben: Sobald eine Person die ethische Selbständigkeit erreicht hat, ist sie für das eigene Weiter-Reifen in vollem Maße selbst verantwortlich:

„Solches Weiter-Lernen kann zwar von Hinweisen oder gar Mahnungen anderer profitieren. Es *basiert* jedoch fast ausschließlich auf der eigenen Initiative. Und, noch wichtiger: es ist einzig der eigenen *Verantwortung* aufgegeben. Damit unterscheidet es sich vom Lernen des Unmündigen. Dessen Lernen verlangt zwar ebenfalls in zunehmendem Maße eigene Initiative und Zuständigkeitsbewusstsein. Doch macht das Erziehungsverhältnis einen *anderen* dafür verantwortlich, dieses Lernen zu fördern und von Fall zu Fall anzustoßen; so reduziert und relativiert es einstweilen die Verantwortung des Heranwachsenden. Dieses ‚Moratorium‘ endet, sobald er selbst für seine weitere Reifung besser sorgen kann als andere. Jenseits der Grenze, die der *Erziehung* durch Mündigkeit gesetzt ist, beginnt die Aufgabe der ‚Selbsterziehung‘.“ (MÜLLER 2008, S. 387, Hervorhebung im Original)

In der Selbständigkeit und Selbstverantwortung, bei dem der Mensch in eigener Initiative weiter reift und seinen Charakter bildet, benötigt der Mensch – und in der Erziehung insbesondere der Erzieher – eine gewisse Grundorientierung bei seiner Charakterbildung. Nach MÜLLER braucht er ein ‚Idealbild des guten Charakters‘, welches zu keinem Zeitpunkt vollständig ‚erreicht‘ werden kann:

„Der *gute* Charakter ist ein Ideal; der *wirkliche* ist nie ‚fertig‘ [...]. Indem die Tugend den Menschen unter den Anspruch stellt, gut zu handeln, stellt sie ihn zugleich unter den *Anspruch*, besser zu handeln, als er gehandelt hat, und damit unter den Anspruch, besser zu werden. [...]“ (MÜLLER 2008, S. 387, Hervorhebung im Original)

Das Weiter-Reifen des Menschen wird durch gutes Handeln vollendet und ist deshalb – wie die Erziehung des Heranwachsenden – Selbstzweck. Die Selbsterziehung ist durch eine unterschiedliche Form des poetischen telos finalisiert, da der Erzieher und der Erziehende quasi zusammenfallen.¹⁵ Deshalb schlägt MÜLLER vor, dass ‚Selbsterziehung‘ in diesem Sinne durch den Begriff der ‚geplanten Selbstgestaltung‘ treffender ersetzt werden kann, da die geplante Selbstgestaltung dem Erreichen der Idealvorstellung näher kommt:

„Denn wer um Selbsterziehung bemüht ist, legt diesem Bemühen eine (ungefähre) *Vorstellung* von ethischer Reife zugrunde; dieser Idealvorstellung entnimmt er vielleicht konkretere *Ziele*, die er zu erreichen sucht; jedenfalls ist das Tun und Lassen, in dem sich seine Selbsterziehung vollziehen soll, letzten Endes von der *Absicht* bestimmt, eben dadurch *sich selbst eine ethische Gestalt zu geben*, die jener Idealvorstellung möglichst nahekommmt. Als Implementierung dieser Absicht kann selbsterzieherisches Tun und Lassen also Selbstgestaltung heißen.“ (Müller 2008, S. 389, Hervorhebung im Original)

Der Selbstgestaltung geht demnach eine Absicht bzw. Wahl oder Entscheidung des Menschen voraus, diesen seinen Charakter und sein Handeln dem mehr oder wenig konzipierten Ideal näher zu bringen (vgl. MÜLLER 2008, S. 389). In diesem Weiter-Gedeihen in Richtung des Ideals verwirklicht sich praxis. Eine bestimmte Haltung, die Motivationsstruktur der Tugend, wird durch das konstante und gute Handeln als ‚Habitus‘ internalisiert. Indem die Tugend im Handeln vollzogen wird, verwirklicht sich diese. Das selbsterzieherische Tun und Lassen bewegen den Menschen dazu, sich selbst ‚eine ethische Gestalt zu geben‘ und in diesem seiner Idealvorstellung nahe zu kommen. Das bedeutet für den Erzieher, dass er sich seinem Idealbild von einem guten Charakter bewusst sein muss, um in seinem Weiter-Reifen nicht ‚stehen zu bleiben‘, sondern praktisch zu vollziehen. In der praxis als Medium verwirklicht sich Erziehung zum telos hin. Durch diesen Vorgang macht sich die Erziehung gewissermaßen ‚überflüssig‘ und tritt aus seinem ‚notwendigen‘ Status heraus, der durch die Selbständigkeit das eigene selbsterzieherische Verhältnis ‚fordert‘, um die Verantwortung für das eigene Selbst tragen zu können.

Zusammenfassend realisiert sich die geplante Selbstgestaltung als Weiter-Reifen aus der ethischen Handlungs-Selbständigkeit, d.h. der Selbstbestimmung heraus. Sie entspringt der eigenen Initiative und Verantwortung und gründet auf die Konzeption einer guten Idealvorstellung des Charakters.

¹⁵ Das telos der Selbsterziehung – die Idealvorstellung eines guten Charakters – muss nicht zwingend durch die Selbsterziehung erreicht werden: „Das *telos* der Selbsterziehung lässt sich zwar [...] auch *ohne selbsterzieherischen Einsatz* verwirklicht denken – nicht gerade als reines Geschenk des Himmels, aber doch als Ergebnis ethischer Reifung.“ (MÜLLER 2008, S. 388, Hervorhebung im Original) Die Selbsterziehung ist also nicht ‚res naturae‘, da sie durchaus geplant und durchdacht ist: „Wie wir gesehen haben, setzt die Zuschreibung von *Selbsterziehung* die *Absicht* des Subjekts voraus, sein Handeln und seinen Charakter einem mehr oder weniger deutlich konzipierten Ideal näherzubringen.“ (MÜLLER 2008, S. 389, Hervorhebung im Original)

3.5.2. Der selbsterzogene Erzieher bei KENTENICH

Der prägende Leitsatz der KENTENICH-Pädagogik, die Pater KENTENICH als ‚Programm‘ seines Handelns zugrunde legt, lautet:

„Wir wollen lernen, uns [...] selbst zu erziehen zu festen, freien, priesterlichen Charakteren.“

(KENTENICH 1912 in SCHLICKMANN 2012, S. 240, Hervorhebung im Original)

Der Fokus des Leitsatzes der KENTENICH-Pädagogik liegt auf folgenden Begriffen: Zum einen auf die Pronomina ‚wir‘, ‚uns selbst‘ und zum anderen auf die nähere Bestimmung ‚fester‘, ‚freier‘ Charakter. ‚Priesterlich‘ meint in diesem Zusammenhang die Verwurzelung des Charakters in der religiösen Metaphysik, der ‚göttlichen Seinsordnung‘, die wiederum in der christlichen Anthropologie nach KENTENICH verankert ist. Das ‚Wir‘ in diesem Leitsatz verweist nochmals auf die Kategorie der Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden, in welcher in einer dialogischen Form das gegenseitige Formen des Charakters möglich wird. Es betont demnach die gemeinsame Charakterbildung und die Einübung von seelischen Grundhaltungen in einer Gemeinschaft (vgl. BOLL 2012, S. 38).

„Das Kernstück bilden die beiden Ausdrücke ‚feste, freie Charaktere‘. In komprimierter Form beinhalten sie das, was er seine ‚eingeborene Idee vom neuen Menschen‘ nennt. [...]

Dass es sich für ihn dabei immer um einen ‚Dialog‘ handelt – und nicht, wie die damals gängige und gültige Auffassung von ‚Erziehung‘ als einseitig von ‚oben‘ verkündete Summe von Forderungen –, erläutert er den Jungen an dem ‚Wir‘ am Anfang seines Programms: „Wir wollen lernen, nicht bloß ihr, sondern auch ich. Wir wollen voneinander lernen.““ (BOLL 2012, S. 38, Hervorhebung im Original)

Diese Aussage bedeutet für den Erzieher, dass er aus seinem Verhältnis zu sich selbst und in einen personalen Dialog mit dem ihm Anvertrauten tritt, die er in das Leben begleitet. Die gemeinsame Formung des Charakters zu einem bestimmten Ideal hin, bei KENTENICH der feste und freie Charakter, fordert zudem die Stabilität des Erziehers; d.h. dass er seinem Ideal treu bleibt und in der Verantwortung zu sich selbst steht.

Ein weiterer Begriff des Leitsatzes ist ‚selbst‘, welches auf das Primat der Selbsterziehung bei KENTENICH verweist (vgl. SCHLICKMANN 1995, S. 115). Die Selbsterziehung stellt das Zentrum der KENTENICH-Pädagogik dar, es ist der erzieherische Vorgang ‚an sich‘ und zugleich die Zielgestalt der Erziehung. Die Selbsterziehung ist bei KENTENICH in der Anthropologie verwurzelt. Er versteht die Selbsterziehung als Antwort auf die Frage nach einer überzeitlichen und stabilen Ich-Integrität, wie sie ERIKSON in seinem Werk ebenfalls beschreibt.

Selbsterziehung ist bei KENTENICH ein *schillernder* Begriff. Er strahlt wie ein *Prisma* in verschiedenen Reflexionsstufen auf die beschriebenen Kategorien. Es strahlt allerdings aus vom Verhältnis des Erziehers zu sich selbst und meint deshalb vom ‚selbsterzogenen Erzieher‘.

Diesem Primat liegt die Aussage nahe, dass ein Erzieher nur dann in der Lage ist einen Edukanden erzieherisch zu begleiten, wenn er in diesem Prozess gleichermaßen sich selbst erzieht und dadurch den Edukanden zur Selbsterziehung qualifiziert.

Im Bewusstsein, dass der Begriff die Tiefgründigkeit der Selbsterziehung nicht erfassen kann und zudem im modernen Sprachgebrauch ‚inflationär‘ verwendet wird, fordert der Prozess die Authentizität des Erziehers.

„(Wir dürfen nicht) diese aufgeklebte Maske haben. Wo das Mädchen etwas Unnatürliches, Gekünsteltes wittert, da wird sofort die Erziehung aufhören. Was erzieherisch in der Persönlichkeit wirksam ist, da ist das unmittelbar Sprudelnde. [...] – überall muss dieselbe Ursprünglichkeit mein ganzes Wesen durchsetzen. [...] Aber (das Gleichbleibende), das ist halt meine ursprüngliche Natürlichkeit. Instinktiv merkt ein Junge das, wenn mein Verhalten etwas Gemachtes ist. Und ein Mädchen fühlt instinktiv sehr schnell heraus, ob es Ursprünglichkeit oder ob dahinter ‚Mache‘ ist.“ (KENTENICH ²1992, S. 175f.)

Die Authentizität der Selbsterziehung wird spürbar, wenn sie dem Innersten des Erziehers entspringt. Selbsterziehung ist eine innere Überzeugung, die nicht durch Fremdsteuerung an einen Menschen herangetragen werden kann. Der Erzieher steht in einem erzieherischen Verhältnis zu sich selbst, welches durch das Ideal in der Authentizität geprägt ist. Selbsterziehung bedeutet ebenso „[d]ie mündige Mitverantwortung für die eigene Charakterbildung, die Pater KENTENICH bereits 1912 als ‚Imperativ der Religion‘, ‚Imperativ der Jugend‘ und als ‚Imperativ der Zeit‘ erklärte [...].“ (FRÖMBGEN 2008)

Die Selbsterziehung fordert vom Erzieher die Idealgebundenheit an ein charakterliches Ideal, um ihr eine Richtung zu geben. Charakter wird bei KENTENICH als ‚sittliches Ideal‘ verstanden und „[...] deutet hin auf die unverwechselbare, urpersönliche und individuelle Ausprägung einer Person [...]“ (SCHLICKMANN 2012, S. 110), welches durch die Begriffe ‚Persönlichkeitskern‘ oder ‚personale Seinsmitte‘ beschrieben wird. KENTENICH beschreibt diesen Vorgang der Selbsterziehung durch die Idealgebundenheit als ‚Idealpädagogik‘, die zugleich als ‚Haltungspädagogik‘ ausgelegt wird:

„Die Akte als Mittel, um den Habitus zu formen, die Übung als Mittel, um eine Mentalität zu schaffen: das sind objektive Seinsgesetze. Der moderne Psychologe und Pädagoge wird beifügen: Nicht nur durch Akte, sondern durch *wertgesättigte* Akte – und damit kommen wir dem Problem schon ein wenig näher.- Durch Wiederholung der wertgefüllten Akte formen und gestalten wir eine Haltung, eine Gesinnung, eine Mentalität.“ (KENTENICH 1978, S. 157, Hervorhebung im Original)

Die wertgesättigten Akte – d.h. das menschliche Handeln – fließen aus einem Persönlichkeitskern heraus, welcher durch die Vertiefung einer Haltung geformt wird. Diese Form der Haltung ist bei KENTENICH die seelische Grundhaltung.

„[...] Bei einem normalen Menschen wachsen die Akte immer aus Haltungen und bewirken, wenn sie einigermaßen wertgesättigt sind, eine Vertiefung der Haltung. Habitus fit per repetitionem actuum.[...] Bei dem heutigen Menschen ist das nicht der Fall. Heute ist alles eindrucksmächtig, alles aktmächtig. Akt steht neben Akt, ohne dass die Akte eine Mentalität schaffen, ohne dass die Akte aus einer Mentalität, aus einer Haltung herausfließen.“ (KENTENICH 1978, S. 158)

KENTENICH sieht die Problematik der Moderne vor allem in der ‚mechanistischen Denkweise‘, die das Handeln eines Menschen unverbunden nebeneinander stellt. Diese haben keine Rückwirkung auf die personale Seinsmitte des Menschen.

Der Mensch ist nicht fähig, authentisch und aus dem Innersten heraus zu handeln, da er starken ‚Vermassungstendenzen‘ ausgesetzt ist.

Selbsterziehung zur Formung einer seelischen Grundhaltung setzt eine subjektive Wertempfänglichkeit voraus. Es ‚reagiert‘ auf einen bestimmten Wert, auf ein Werterlebnis in der Seele. KENTENICH umschreibt dies als ‚Geistesgestimmtheit‘; „[s]ie ist wie eine zweite Natur, die sofort reagiert, sobald ihr das Objekt nahegebracht wird [...]. [...] *Diese Geistesgestimmtheit, dieses persönliche Ideal, ist eben das, was im menschlichen Leben alle einzelnen Handlungen strafft auf einen Zentralgedanken und eine Zentralhaltung.*“ (KENTENICH 1992, S. 210, Hervorhebung im Original)

Das Persönliche Ideal ist bei KENTENICH das urpersönlichste, innerste Selbst, welches oft unterbewusst Kräfte im Menschen mobilisieren kann (vgl. BOLL 2012, S. 239). Es ist das ‚Große und Gute‘ im Menschen, das durch die Selbsterziehung entfaltet wird (vgl. BOLL 2012, S. 136). Das Persönliche Ideal existiert in der göttlichen Seinsordnung als vom Schöpfergott angelegter Persönlichkeitskern, von dem in der Peripherie das menschliche Handeln bzw. die Charakterbildung ausgeht:

„Er basiert auf der Überzeugung, dass jeder Mensch eine ganz einmalige Schöpfung Gottes mit einer originellen Persönlichkeit, Aufgabe und Berufung ist. Dies gilt es zu entdecken – den göttlichen Funken in unserer Seele. Es geht dabei also nicht um ein *von außen kommendes* Ideal, dem ich möglichst genau zu entsprechen versuche, sondern um mein urpersönlichstes inneres Selbst [...].“ (BOLL 2012, S. 239, Hervorhebung im Original)

In einem reflexiven Prozess mit dem Edukanden begleitet der Erzieher den Edukanden durch die Erziehung zur Selbsterziehung, zur Verwirklichung und Annäherung seines Persönlichen Ideals:

„Das setzt natürlich ein feines Fingerspitzengefühl voraus und eine feine, ständige Fühlung mit dem Zögling. Sonst weiß ich ja gar nicht, was augenblicklich am Werden ist. [...] Wir werden so viele Gedanken hin, aber das Erziehungsobjekt ist nicht fähig und reif für all das, was wir hinstreuen.“ (KENTENICH 1951, S. 185)

Das Persönliche Ideal zielt durch die wertgesättigte Wiederholung darauf ab, „dass aus dem Erahnen und Erkennen dessen, was Gott im jeweiligen Menschen grundgelegt hat, *eine seelische Grundhaltung* entsteht.“ (BOLL 2012, S. 240, Hervorhebung im Original)

Das Persönliche Ideal wird durch die Dimensionen des ‚gottgewollten Grundzugs‘ und der ‚gottgewollten Grundstimmung‘ der Seele konstituiert:

„Beide versuchen den Lebensvorgang der individuell geprägten Wertempfänglichkeit der Seele zu fassen. Dabei ist mit ‚Grundzug‘ das ‚aktuelle Gezogensein‘ durch bestimmte Werte gemeint, die jetzt meine persönliche Interessenperspektive stark gefangen nehmen, motivieren und inspirieren. ‚Grundstimmung‘ ist dagegen die schon erreichte Wertsättigung meiner Seele, die nicht nur vorübergehend, sondern bleibend (habituell) bestimmte Werte aufgrund ihrer geprägten Wertempfänglichkeit verinnerlicht hat.“ (BOLL 2012, S. 241)

Die gottgewollte Grundstimmung ist die seelische Grundhaltung bzw. der Habitus des Erziehers (oder des Edukanden), dabei wird der Grundzug zur Grundstimmung gezogen. Selbsterziehung vollzieht sich nach KENTENICH in dem Prozess, wenn der Grundzug durch Verstärkung zur Grundstimmung transformiert wird.

Dies ist ein Prozess der Verinnerlichung, der die Haltung im Menschen formt und rückwirkend das Persönliche Ideal bildet.¹⁶ Demnach ist „[i]m Ergebnis [...] das Persönliche Ideal ein persönlicher Wertkomplex, der als zielgerichteter, origineller Selbstentwurf (das personale Selbst als Entwurf Gottes) angenommen wird und in den auch die reflexiv erfassten Anteile des Berufs-, Standes- und/oder Gemeinschaftsideals eingehen.“ (FRÖMBGEN 2008)

3.5.3. Direkte Inbezugnahme der beiden Positionen hinsichtlich der Kategorie des Selbstverhältnisses des Erziehers

Dass das Verhältnis des Erziehers zu sich selbst eine tragende Rolle in der Erziehung einnimmt, ist die größte Gemeinsamkeit der beiden Positionen in dieser Kategorie. Inwieweit sich die beiden Positionen jedoch auch unterscheiden und welche weiteren Gemeinsamkeiten ersichtlich sind, wird im Folgenden erläutert.

Wenn die beiden Positionen in der Kategorie des Selbstverhältnisses des Erziehers direkt in Bezug genommen werden, fällt zunächst die begriffliche Wahl von MÜLLER und Pater KENTENICH auf: KENTENICH benennt in dieser Kategorie die ‚Selbsterziehung‘ des Erziehers und MÜLLER bezeichnet die Selbsterziehung als ‚geplante Selbstgestaltung‘. Im alltäglichen Verständnis schwingt bei Selbsterziehung eine negative und mühsame Konnotation mit, während hingegen ‚geplante Selbstgestaltung‘ wesentlich verträglicher und müheloser klingt. Dieser Unterschied in der begrifflichen Wahrnehmung weist zugleich aber auf ein verbindendes Element hin: MÜLLER benennt die Selbsterziehung aus dem Grund als ‚geplante Selbstgestaltung‘, da es das selbständige und intentionale Weiter-Reifen in Richtung einer Idealvorstellung meint (vgl. MÜLLER 2008, S. 389). Der geplanten Selbstgestaltung liegt bei MÜLLER eine Idealvorstellung des Charakters zugrunde, die entschieden und absichtsvoll angestrebt wird. Aus dieser Idealvorstellung werden Ziele abgeleitet, die das ethische Reifestadium konkretisieren:

„Man erzieht sich selbst, indem man *etwas tut, um* charakterlich zu reifen, ein gutes Leben zu führen, ein besserer Mensch zu werden o.ä. Selbsterziehung besteht darin, zur *Absicht* zu machen, was im guten Handeln allenfalls als *Hintergrundmotiv* am Werk ist.“ (MÜLLER 2008, S. 389, Hervorhebung im Original)

Das, was im guten Handeln (praxis) die Motivationsstruktur darstellt, wird transformiert in eine Bewusstheit und Absicht des menschlichen Handelns.

¹⁶ Das Persönliche Ideal lässt bisweilen den Eindruck entstehen, dass es sich um einen statischen Kern handelt, der gottgewollt und somit unveränderbar ist. KENTENICH betont jedoch die Dynamik des Persönlichen Ideals und die Selbsterkenntnis des Menschen. „Der Erkenntnisweg zum Persönlichen Ideal geht also von gewissen konstanten Eigenheiten der Persönlichkeit aus, ist und bleibt aber zugleich offen für den fortgesetzten Prozess der eigenen Selbsterkenntnis und Selbstentfaltung.“ (FRÖMBGEN 2008)

KENTENICH exemplifiziert eine derartige vergleichbare Motivationsstruktur durch das Persönliche Ideal; es meint das urpersönlichste, innere Selbst in der Geistesgestimmtheit des Menschen (vgl. BOLL 2012, S. 239 und KENTENICH 1992, S. 210).

Pater KENTENICH beschreibt das Erforschen des Persönlichen Ideals als

„[...] ein *Wachwerden*. Und meistens ist das auch so: Unser persönliches Ideal schlummert tief im Innern, im Unterbewussten. [...] Das sind alles Dinge, die irrational in mir lebendig sind. [...] Mein persönliches Ideal, das soll ein *Kernerlebnis* sein, keine *Kernerkenntnis*. Es muss eben das Irrationale, was in mir steckt, auch was religiös verankert ist, zum Ausdruck kommen. [...] Das ist das Kernstück, weshalb ein persönliches Ideal überaus wertvoll ist. Das ist etwas, was keimhaft in mir steckt und zum Bewusstsein erhoben wird, bis es nachher als Funktion wieder wirkt.“ (KENTENICH Vorträge 1963, S. 198 f. in BOLL 2012, S. 239, Hervorhebung im Original)

Wie es sich bereits in den vorhergehenden Kategorien in der Position von Pater KENTENICH herauskristallisiert hat, beschreibt er das ‚erziehen‘ als Dienen einer fremden Eigenart. In diesem Moment führt das Persönliche Ideal als ‚Schlüssel‘ zu einem tieferen Verständnis: Im Dienen liegt das Ermöglichen der Erforschung des Persönlichen Ideals des Edukanden; ein *Kernerlebnis* mit dem innersten Selbst. *Was bedeutet dieses Moment für das Selbstverhältnis des Erziehers?* KENTENICH bringt in diesem Zusammenhang das Moment der Authentizität an, welches bedeutet, dass der Erzieher in einem selbsterzieherischen Verhältnis zu seinem Persönlichen Ideal stehen muss, um die Erziehungswürdigkeit dessen zu *verkörpern*. Für MÜLLER hingegen ist es aber ebenso möglich, das *telos* des guten, selbständigen Charakters durch alternative Formen anzustreben:

„Das *telos* der Selbsterziehung lässt sich zwar [...] auch *ohne selbsterzieherischen Einsatz* verwirklicht denken – nicht gerade als reines Geschenk des Himmels, aber doch als Ergebnis ethischer Reifung.“ (MÜLLER 2008, S. 388, Hervorhebung im Original)

Wenn der Erzieher nicht in einem Verhältnis der geplanten Selbstgestaltung zu sich steht, wie wird dann der Edukand hierzu potentiell befähigt, wenn ethisches Lernen vornehmlich durch Nachahmung geschieht? Hieraus ergibt sich die Hypothese – mit Blick auf den Ethos der Erziehung – der Notwendigkeit und Voraussetzung eines selbsterzieherischen Selbstverhältnisses des Erziehers für eine ‚gelungene‘ Erziehung des Edukanden.

Das Persönliche Ideal bei KENTENICH und die Idealvorstellung bei MÜLLER enthalten das Moment der Selbstbestimmung. Es ist losgelöst von Fremdbestimmung; es konstituiert sich durch die Selbststeuerung und Selbständigkeit des Menschen und sein Handeln. Wenn bei MÜLLER die Selbstbestimmung und der gute, selbständige Charakter das zentrale Erziehungsziel (*telos*) darstellt, so ist anzunehmen, dass der Erzieher in einem derartigen Verhältnis zu sich selbst stehen *muss*. Die Selbstbestimmung des Willens und Urteilens, die letztendlich die Handlungs-Selbständigkeit disponieren, qualifizieren den Erzieher zur Begleitung eines Edukanden zu derselben Verfassung. Die sittliche Einsicht, die MÜLLER in seinem Werk thematisiert, meint „[...] die *Phronesis* (sittliche Einsicht), die das gute und wertvolle Handeln selbst bestimmt.

Sie hat ihr eigentliches Ziel (*telos*) in sich selbst und ist nicht auf das gelingende Herstellen einer Sache, sondern auf ein gelingendes Leben als solches gerichtet.“ (BRÄUER 2003) Die *phronesis* als die ‚Tugend der Tugenden‘ gründet auf selbstbestimmtes, selbstzweckdienliches Handeln und ein gutes Leben, welches wiederum Tugenden und somit in letzter Konsequenz den Charakter bildet. Insofern ist die geplante Selbstgestaltung der Prozess als lebenslanger (Lern-)Prozess, in dem sich der Erzieher befindet, die Basis der Erziehung eines Edukanden. In dieser (aristotelischen) Tradition ist das Erziehungsverständnis von MÜLLER auf die praktische Vernunft ausgerichtet. Der ethische Mensch ist gleichsam auf sich selbst und seine ‚Selbstgesetzgebung‘ zurückgeworfen. In diesem Gedankengang erscheint deshalb die Gewissensbildung als das Medium der Selbstgestaltung bei MÜLLER, da es die Instanz des ‚Sittlichen und Moralischen‘ darstellt.

Im Gegensatz hierzu betrachtet Pater KENTENICH den Erzieher in seinem Selbstverhältnis in der christlichen Anthropologie, d.h. der gottgewollten Seinsordnung:

„Weil der Mensch seine Orientierung und Handlungsmotivation nicht bloß aus der Vernunft gewinnt, ist nach J. Kentenich reine Vernunftziehung auch nicht ausreichend, um sittliche Werte aufrecht zu erhalten.“ (SCHLICKMANN 1995, S. 91)

Die Selbsterziehung in Richtung des Persönlichen Ideals ist gleichsam die Bildung des Charakters: Charakter bedeutet bei KENTENICH sittliches Ideal, das unverwechselbare und urpersönliche Selbst, die individuelle Ausprägung einer Person und sein Persönlichkeitskern bzw. personale Seinsmitte (vgl. SCHLICKMANN 2012, S. 110).

Die Bildung des Charakters in seinem Persönlichkeitskern bedarf allerdings – wie oben beschrieben – die Bewusstheit und Anleitung und damit die Eigenerfahrung des Erziehers mit dem Persönlichen Ideal, da es sonst nicht zur Entfaltung dessen kommen kann:

„Es fehle die Motivation durch ein *Persönliches Ideal*, das den Personenkern stabilisiere. Aus diesem Grund kämen viele Handlungsmotive von außen, nicht aus dem Individuum selbst.“ (SCHLICKMANN 2012, S. 111, Hervorhebung im Original)

Das Persönliche Ideal stellt die Motivation des Handelns dar. Durch Bestärken des sittlichen Ideals gewinnt der Persönlichkeitskern und rückführend der Charakter an Konsistenz. Hieraus entwickelt sich die Moralität des Menschen, die bei KENTENICH aufgrund der Schöpfung in der religiösen Metaphysik verankert ist. Die Moralität des Menschen spiegelt sich bei MÜLLER in der Kategorie der Anthropologie in der Tugendbildung. Bei KENTENICH entspringt sie der personalen Seinsmitte, letztendlich der Persönlichkeit.

Ein weiteres verbindendes Element des Selbstverhältnisses des Erziehers ist die Verantwortung des Erziehers gegenüber sich selbst: MÜLLER betont hierbei, dass die geplante Selbstgestaltung das verantwortungsvolle Weiter-Reifen meint. Die Selbständigkeit des Menschen fordert die mündige Mitverantwortung für den eigenen Charakter (vgl. MÜLLER 2008, S. 387).

Wie bereits in der Kategorie der ‚Beziehungsgestaltung zwischen Erzieher und Edukanden‘ herausgestellt wurde, ist die Verantwortung *für* den Edukanden und seine persönliche/charakterliche Entwicklung bei beiden Positionen ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung. Der Erzieher kann nur dann die Verantwortung für den Edukanden ausstrahlen, wenn er selbst diese wahrnimmt: Die Verantwortung für die Charakterbildung in der Selbständigkeit eines ‚Erzogenen‘ verlangt die Selbsterziehung, die Orientierung an einem Ideal verwirklicht sich ‚von innen‘ heraus. Da die Erziehung eines Edukanden in einer Beziehung geschieht und der Edukand zunächst auf seinen Erzieher als Begleiter *angewiesen ist*, hat der Erzieher als Erfahrungsraum und – biblisch gesprochen – Hirte ein selbstreflexives Verhältnis zu sich selbst inne. MÜLLER ‚steigt‘ in seinem Werk gedanklich an diesem Punkt aus. Er verortet die Selbsterziehung und alle betroffenen Aspekte ‚außerhalb der Erziehung‘:

„Im Licht der vorangehenden Erörterungen ist Selbsterziehung in keinem Sinne als letztes Stadium der Erziehung anzusehen. Sie liegt insofern, streng genommen, außerhalb des Themenkreises dieses Buches, und ich habe nicht viel über sie zu sagen. Vor allem muss offen bleiben, auf welchem Wege jemand denn *auf den eigenen Charakter gestaltend einwirken* könne [...].“ (MÜLLER 2008, S. 391)

Pater KENTENICH hingegen projiziert diesen Weg wiederum am Persönlichen Ideal und sieht das Streben nach diesem als Selbsterziehung, welches beim Erzieher und beim Edukanden *gleichermaßen* ein Selbstverhältnis bildet. Das Persönliche Ideal formt die seelische Grundhaltung des Erziehers. Diese Grundhaltung reflektiert sich am Verhalten des Erziehers, an seinem Handeln und an seinen Worten.

Sie spiegelt, wie der Erzieher zu sich selbst steht; dadurch auch, wie er in der Beziehung zum Edukanden lebt und auf welches Menschenbild er sein Leben gründet.

Teil III: Resümee der Wissenschaftlichen Hausarbeit

4. Reflexion des Vergleichs hinsichtlich des Ethos der Erziehung

Im letzten Schritt des durchgeführten Vergleichs nach der Vergleichsmethode von HILKER werden die gewonnenen Erkenntnisse in einen Zusammenhang gestellt. Darüber hinaus werden diese anhand einer Abbildung dargestellt, welches die Vergleichskategorien nochmals genauer beleuchtet.

Das tertium comparationis, der übergeordnete Aspekt des Vergleichens, steht hierbei im Fokus. Zu Beginn dieser vorliegenden Ausarbeitung wurde der Terminus ‚Ethos‘ anhand einer philosophischen Definition genauer beschrieben. Innerhalb dieser Definition haben sich die Begriffe ‚sittlicher Charakter‘ und ‚Gewöhnung‘, ‚Grundhaltung‘ und ‚ethisches Handeln‘, sowie ferner ‚Gesamt- und Zentralhaltung‘ herauskristallisiert (vgl. BLUME 2003).

Diese erinnern an die Analyse der Positionen von MÜLLER und Pater KENTENICH, bei welchen die Begriffe im Bezug zum Terminus ‚Erziehung‘ bereits genannt worden sind. Erziehung wird bei MÜLLER insbesondere durch die Charakterbildung geprägt; die moralische Bildung des Menschen lässt den Menschen ethisch handeln. Sie setzt bestimmte Haltungen voraus und ist von der emotionalen Prägung und der Gewöhnung abhängig. Pater KENTENICH spricht aus seinem Verständnis von Erziehung von der Zentralhaltung, Sittlichkeit und Charakter sowie von Gott angelegtes Persönliches Ideal.

Diese Beobachtungen legen nahe, dass die Positionen von MÜLLER und Pater KENTENICH zum Terminus ‚Ethos‘ in einem affinen Verhältnis zueinander stehen. Der Vergleich hat aufgezeigt, dass keine abschließende Definition des Terminus ‚Erziehung‘ möglich ist. Beide Positionen weisen eine Tiefe und Vielschichtigkeit von Elementen auf, die Erziehung konstituieren und beeinflussen und auf welche Weise eine Annäherung an diesen Komplex möglich ist. In dieser Ausarbeitung wurden daher Kategorien gebildet, um die Komplexität der Positionen zu fragmentieren und folglich die Erziehung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Während des Vergleichs der Positionen nahmen die Kategorien eine bedeutende ‚Funktion‘ ein: Umschrieben kann diese nach dem vierten Schritt der Vergleichsmethode nach HILKER, die mit ‚Komparation‘ benannt wird. Dieser Schritt umfasst eine ‚höhere Stufe‘ des Vergleichs. Es ist ‚die Suche nach übergeordneten Kriterien, die eine theoriegeleitete Hypothesenbildung erlauben‘.

Der Vergleich durch die kategoriengleiteten Perspektiven auf die Erziehung ergab, dass die Kategorien einen Raum eröffnen und die Dimensionen eines ‚Ethos über Erziehung‘ abzeichnen. Dieser Gedanke wird nun durch eine Abbildung dargestellt und anschließend erläutert.



Abbildung 1: Dimensionen eines Ethos der Erziehung, gewonnen aus den Vergleichserkenntnissen
(Quelle: Autorin).

Die Perspektive der Abbildung ist zweidimensional. Im Verständnis der Autorin bewegen sich die Dimensionen im Raum und sind deshalb als Phänomene an der Oberfläche ‚sichtbarer‘, wie z.B. die Erziehung zwischen dem Erzieher und dem Edukanden oder liegen tiefer in der Peripherie und sind deshalb nicht sichtbar, wie z.B. die Anthropologie. Der Kern der Abbildung bildet der Terminus ‚Erziehung‘ und hat eine dunklere Einfärbung, weil er komplex ist und mehrere Schichten ‚übereinanderlappen‘. Es ist der Inhalt der beiden Positionen von MÜLLER und PATER KENTENICH und damit letztlich die Verdichtung von Aussagen der beiden Werke. Die Erziehung als Kern bildet ‚um sich‘ eine Peripherie, die heller gefärbt ist. Die Peripherie umgibt die verdichteten Aussagen und ermöglicht eine Annäherung an den Kern der Erziehung. Sie ist nach außen hin weich konturiert und bildet auch mit dem Kern der Erziehung einen weichen Übergang; diese beiden fließenden Übergänge stellen dar, dass das ‚Ethos der Erziehung‘ einen offenen Raum bildet, der anhand von verschiedenen Perspektiven gefüllt und mit Gedanken, Aussagen oder Beobachtungen über die Erziehung quasi ‚durchdrungen‘ wird. Der Kern der Erziehung und seine Peripherie prägen in dieser Abbildung das Fundament des Ethos.

Die Gesamtperspektive auf die Abbildung stellt den ‚Ethos der Erziehung‘ dar. Wie bereits in diesem Kapitel beschrieben, bilden die Vergleichskategorien die Dimensionen des ‚Ethos der Erziehung‘: Sie ermöglichen in den spezifischen Perspektiven eine umfassende Annäherung durch die Peripherie an den komplexen Kern der Erziehung, die verdichteten Aussagen von MÜLLER und Pater KENTENICH. Die Dimensionen sind in verschiedenen Positionen um den Kern verortet. Das bedeutet, dass die Dimensionen entweder – nahe am Kern – in enger Verbindung mit ihm stehen oder an der äußeren Peripherie eine Dimension der Erziehung darstellen, ihn jedoch im Kontext tangieren. Die Gesamtbetrachtung der Abbildung stellt demnach ein Entwurf dar, wie das ‚Ethos der Erziehung‘, gewonnen aus den Erkenntnissen des Vergleichs zwischen MÜLLER und KENTENICH, aufgefasst wird.

Die folgenden Aussagen über die Dimensionen des ‚Ethos der Erziehung‘ beinhalten, in welchen Positionen der Peripherie sie verortet sind und wie sie sich zum Kern verhalten. Die Fragen, die sich auf den begrifflichen Inhalt des Terminus ‚Erziehung‘ beziehen, dienen bei der Formulierung der Aussagen als Leit- und Rückfragen: *Welche Haltung nimmt der Erzieher ein? An welche Elemente der Erziehung muss sich der Erzieher gewöhnen? Welche Rolle spielt hierbei der Charakter bzw. die Persönlichkeit?*

- Die erste Aussage über einen ‚Ethos der Erziehung‘ ist die Notwendigkeit der Selbsterziehung des Erziehers. Wenn der Erzieher sein Handeln und Leben auf ein Persönliches Ideal (charakterliches Ideal) ausrichtet und sein Gedeihen in die Selbstverantwortung nimmt, gewinnt er an Authentizität. Da auch spontane Reaktionen oder Unterlassungen, also nicht-beabsichtigte Elemente die Erziehung prägen, muss von einer ‚Ausstrahlung‘ des Erziehers ausgegangen werden, die auf den Edukanden wirkt. Es ist demnach wesentlich, dass der Erzieher seinen Charakter mit und aus ‚echtem‘ Interesse bildet. Die Selbsterziehung ist eine Haltung im menschlichen Leben und in der Erziehung, die Situationen oder Charaktereigenschaften in einen Prozess stellt, der für die Erziehung konstitutiv ist: Sie stärkt die Selbständigkeit und Eigenverantwortung der (Selbst-)Gestaltung. Zudem öffnet sich durch die Selbsterziehung ein Raum zum Entdecken des Selbst; durch die Orientierung an einem Persönlichen Ideal werden neue Facetten der Persönlichkeit erkannt. Menschen – und insbesondere Heranwachsende – neigen zur Nachahmung, was in diesem Sinne einen ‚Fortbestand‘ der Erziehung bedeutet.

Das Selbstverhältnis des Erziehers ist in der Abbildung aus diesen Gründen nah am Kern der Erziehung verortet und erstreckt sich längst über die Peripherie, da sie lebensnotwendig für das menschliche Gedeihen scheint.

Beide Positionen betonen ihren Wert für die Lebensbewältigung und (moralische) Entwicklung des Menschen. Eine selbsterzieherische Haltung befähigt den Menschen zur Verinnerlichung von ‚Moral‘, sodass das ‚gute Handeln‘ aus einem Persönlichkeitskern fließt. In Verbindung mit dem Charakter eines Menschen kann hierbei von Tugenden gesprochen werden, die in diesem Verständnis von Ethos in der christlichen Spiritualität verwurzelt sind. Die Besonderheit des selbsterzieherischen Verhältnisses ist die bewusste Entscheidung und innere Freiheit zu moralischem Handeln: Durch die Einübung und Gewöhnung an eine innere Haltung aus innerster Überzeugung ist der Mensch in der Lage gut zu handeln und demnach einen Menschen durch Erziehung in das Leben zu begleiten. „Eine Haltung einnehmen heißt eine Wahl der Lebensweise vornehmen.“ (LUCKNER 2002, S. 790) Selbsterziehung ist eine bewusst gestaltete Lebensweise, die sich im Spannungsfeld zwischen ‚Ideal-Ich‘ und moralischen Aspekten bewegt. Das bedeutet einen lebenslangen hohen Anspruch an den Erzieher und fordert ihn zu tiefen Auseinandersetzungen mit sich selbst auf. Es ist demnach ein hohes Maß an persönlichem Engagement notwendig, das in dieser Form nicht ‚manifestiert‘ werden kann. In erzieherischen Situationen wie bspw. Zorn auf den Edukanden wirkt die Selbsterziehung selbstreflexiv: Durch die Gewöhnung der Selbsterziehung kann er seine Emotionen eindämmen. Dabei bleibt die offene Frage und zugleich der Kritikpunkt, inwieweit moderne Menschen in der Lage sind, sich auf einen solchen Reflexionsprozess ‚einzulassen‘.

- Die zweite Dimension ist das Menschenbild in der Erziehung, welches unbewusst und intuitiv das menschliche Handeln beeinflusst. Die Anthropologie befindet sich auf der Abbildung in einer Position zwischen dem Kern Erziehung und der äußeren Peripherie. Das bedeutet, dass das Menschenbild einen Zugang zu einem spezifischen Erziehungsverständnis verschafft, jedoch ist es in seiner Tiefe nicht endgültig ‚beschreibbar‘ oder ‚erklärbar‘. Es ist implizit in den Aussagen bzw. Positionen vorhanden und darüber hinaus auch im zeitgeschichtlichen Kontext verhaftet. Die Anthropologie prägt, zu welcher Zielgestalt Heranwachsende begleitet werden und welche Erfahrungen des menschlichen Lebens ermöglicht werden: Für das ‚Ethos der Erziehung‘ ist es notwendig, das menschliche Gedeihen – wie es der Begriff schon einschließt – in seiner Ganzheit zu betrachten. Zur Ganzheit gehört, in der Erziehung einen Raum für religiöse Erfahrungen und das Nachspüren der göttlichen Idee im Menschen zu schaffen.

Im christlichen Kulturkreis ist es der Zugang zur christlichen Spiritualität und seinem Symbol- und Wertesystem, welches den Heranwachsenden insbesondere zur moralischen Bildung Orientierung geben kann. Die christliche Spiritualität bestärkt die innere Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen zu einem guten Leben und verhindert durch die Verwurzelung im Schöpfergott zugleich die individualisierte und losgelöste Selbstgesetzgebung. Insbesondere junge Menschen bedürfen diesem Raum, der die Suche nach ihrem Ideal, ihrem Sinn im Leben und somit auch ferner ‚Gottes Idee‘ aufrechterhält. Ein Menschenbild, welches in metaphysischen Prinzipien verhaftet ist, schafft beim Erzieher eine offene Haltung gegenüber derartigen Prozessen. Diese Dimension bezeugt, dass Erziehung über den modernen Begriff der ‚Sozialisation‘ hinausgeht, weil Menschen durch Erziehung nicht nur für eine Gesellschaft funktionsfähig ‚gemacht‘ werden, sondern darüber hinaus auf die Deutung ihrer Existenz und die der Welt angelegt sind.

- Die dritte Aussage betrifft die Dimension der Beziehungsgestaltung zwischen Erzieher und Edukanden: Sie befindet sich spiegelbildlich des selbsterzieherischen Verhältnisses nahe am Kern der Erziehung und erstreckt sich ebenso längst der Peripherie.

Die Beziehungsgestaltung zwischen dem Erzieher und Edukanden konstituiert die Erziehung, da ohne diesen beiden Erziehung *nicht existieren kann*. Für das ‚Ethos der Erziehung‘ bedeutet diese Dimension den Ursprung einer Erziehungsbeziehung zu beleuchten: Für das menschliche Gedeihen stellt das Vertrauen, das Verantwortungsbewusstsein und die Liebe die Basis dar. Innerhalb der Familie, in die das Kind hineingeboren wird, erfährt es im Idealfall in Beziehung zu seinen Eltern diese lebensnotwendigen ‚Beziehungstugenden‘. Darüber hinaus umgibt die Familie den Heranwachsenden wie eine Art von ‚Schutzhülle‘, in welcher er die Selbständigkeit und Existenzbewältigung (durch Nachahmung) erlernen kann. Innerhalb der ‚natürlichen‘ Familie liegt das Moment der Selbstweckdienlichkeit; das erzieherische und gute Handeln ‚an sich‘, die Erziehung deswegen, was Erziehung in ihrem Innersten ‚soll‘. Die Charakterbildung oder die Selbsterziehung zu einem Persönlichen Ideal hin findet in der Moderne ausschließlich und in dialogischem Verhältnis in der Familie statt. Die Aussage ‚Ich forme Menschen nach deinem Bilde‘ zeigt auf, wie im Trias Persönliches Ideal-Du (Mensch)-Gott junge Menschen die einzigartige Erfahrung des Angenommenseins erleben. In der Erziehungsbeziehung kann der Raum für Gottes Idee eröffnet werden; das Dienen fremder Eigenart als zentrales Moment einer erzieherischen Haltung.

An der Oberfläche nimmt hierbei die kommunikative Präsenz des Erziehers eine steuernde Funktion ein. Dieses Element schließt sich an die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen um Kleinkindbetreuung, flexible Arbeitszeitgestaltung und Frauenerwerbsarbeit an. Der Pädagoge Jesper JUUL kritisiert in diesem Zusammenhang: „Beim flächendeckenden Ausbau von Krippen und Ganztageschulen geht es um wirtschaftliche Interessen, aber bestimmt nicht um die der Heranwachsenden.“ (TEUPKE 2013, S. 13) So wird in diesem Zusammenhang für mehr Beziehung statt Erziehung plädiert und für ein offenes Ohr gegenüber den Heranwachsenden. „[...] Es gibt zwar für Eltern einen Rechtsanspruch auf Krippenplätze, aber keinen Rechtsanspruch der Kinder für pädagogikfreie Räume und Zeiten.“ (TEUPKE 2013, S. 14) Mit diesen zeitgemäßen exemplarischen Stimmen soll aufgezeigt werden, dass eine Beziehung zwischen Erzieher und Edukanden nicht für pädagogische Maßnahmen verzwackt oder gar als ‚Erziehungsprogramm‘ eines ‚Pädagogik-Ingenieurs‘ missbraucht werden darf. In der Erziehung besteht demnach durchaus eine Sehnsucht nach einer ‚unberührten‘ Beziehung, die für das menschliche Gedeihen unabdingbar erscheint. In einigen Fragen sei die Bedeutung eines ‚Ethos der Erziehung‘ angedeutet: Inwieweit werden Kinder noch in ihrem menschlichen Gedeihen und lebensnotwendigen Bedingungen geachtet? Zerstören ökonomische Interessen die ‚seelischen Fäden‘ in der sensiblen Erziehungsbeziehung, die Gefühlserziehung oder das Gefühl der Zuständigkeit auch seitens der Erzieher? Werden Heranwachsende nur noch als ‚Mittel-Zweck-Instrumentalität‘ für spezifische Intentionen erzieherischer Konzepte gebraucht? An welchen Stellen wird das Kind als Subjekt und Individuum und in seiner Persönlichkeitsentwicklung ernst genommen? Welche Alternativen ersetzen Familie in ihrer selbständigen Lebensweise und in ihrer Religiosität? Diese Dimension des Ethos fordert diejenigen Menschen, die sich an einflussreichen Positionen im ökonomischen, politischen und kirchlichen System bewegen, zur unbedingten Wertschätzung der Familie und ihrer Erziehungsleistung auf. Ein gutes Leben und Handeln wird geprägt durch unbeabsichtigte und spontane Äußerungen, durch die Lebensweise und den Lebensstil, durch epistemische Hintergründe des Verhaltens und entzieht sich deshalb intentionalen Erziehungszielen. Es bestärkt die Aussage, dass das Lebensnotwendige für das menschliche Gedeihen ausschließlich an ihrem Ursprung in der Familie weitergegeben wird. Diese Dimension steht in engem Zusammenhang mit der Anthropologie des Ethos:

Inwieweit die ‚ursprüngliche, alltagsnahe‘ Erziehung geachtet wird, hängt von der Lebensweise eines gedeihensförderlichen Menschenbildes ab.

- Die Dimension des zeitgeschichtlichen Kontextes des ‚Ethos der Erziehung‘ ist teilweise außerhalb der Peripherie des Kerns positioniert. Es beeinflusst die Peripherie auch durch die Bedingungen, die der Kontext stellt. Die vierte Aussage über das ‚Ethos der Erziehung‘ besagt, dass in der Erziehung eine Bewusstheit über den zeitgeschichtlichen Kontext vorhanden sein muss, um Einflussfaktoren zu erkennen. Beide Positionen erläutern die poetischen Strukturen der Moderne, die die Erziehung auf ein technisches Vorgehen zu reduzieren scheinen und ihre Konsequenzen in der Bindungsunfähigkeit, im Input-Output-Verständnis oder im Massenmenschentum. Das Nachdenken über den Kontext kann ein alternatives Verständnis von Erziehung hervorbringen, welches die Einflussfaktoren eindämpft oder als Gefahrensignal für unmenschliche Entwicklungen dient. Es schärft den Blick für mittel- und langfristige Herausforderungen der Erziehung: Die Generation, die sich im ‚unselbständigen‘ Erziehungsprozess befindet, *soll* für die Lebensbewältigung in ihrem zeitgeschichtlichen Kontext vorbereitet werden. Dies verweist an das selbsterzieherische Verhältnis des Erziehers, welches den Edukanden wiederum zur Selbsterziehung befähigt und somit zum lebenslangen Weiter-Gedeihen. Zudem ist die Dimension der Bewusstheit über den zeitgeschichtlichen Kontext notwendig, um Einflussfaktoren auf die Erziehung kritisch zu hinterfragen: Inwieweit sind gefährdende Entwicklungen für das menschliche Gedeihen für technischen Fortschritt zu rechtfertigen? Welche Einflussfaktoren auf die Erziehung lassen sich beispielsweise innerhalb der Familie ausblenden und welche sind unveränderbar?
- Die fünfte Aussage und die letzte Dimension des ‚Ethos der Erziehung‘ bezieht sich auf die Erkenntnismethode: Sie ist im oberen Bereich der Peripherie um den Kern Erziehung verortet, da sie mehr eine metareflexive Funktion innehat. Durch die Erkenntnismethode werden Aussagen über Erziehung gewissermaßen *legitimiert*, d.h. an ihr wird die Entstehung der Aussagen verdeutlicht. Diese Dimension zeigt auf, ob der Terminus ‚Erziehung‘ durch bestimmte Theorien oder Konzepte quasi ‚überdeckt‘ wird oder sich an der Ursprünglichkeit der Erziehung orientiert. Für beiden Positionen hat sich erwiesen, dass die alltagsnahe Orientierung der Erziehung die Multiperspektivität der Betrachtung ermöglichen.

Im Vergleich hat sich zudem herausgestellt, dass eine vorurteilsfreie Beobachtung eine Grundlage für die Erziehung darstellt und die Fähigkeit zur Bewertung und Beurteilung menschlichen Handelns gebildet wird.

Das ‚Ethos der Erziehung‘ beschreibt in dieser Ausarbeitung auf Grundlage des Vergleichs von Pater KENTENICH und MÜLLER eine (Zentral-)Haltung im Erzieher. Es ist eine bewusste Lebensweise, die das Handeln gewissermaßen steuert. Das ‚Ethos der Erziehung‘ die Gesamtperspektive der aufgeführten Dimensionen, welche durch Oberflächen- und Tiefenstrukturen geprägt ist. Beim ‚Ethos der Erziehung‘ geht es um eine Haltung, die menschlichem Gedeihen Raum gibt; sich in sich selbst verwurzelt und zugleich im Schöpfergott urspringt. Die Bildung einer derartigen Haltung und die Gestaltung der Persönlichkeit durch ein innerliches Ideal erfordert zum einen Zeit, zum anderen aber auch die Bereitschaft, sich ‚anzustrengen‘, d.h. sich ernsthaft mit der eigenen Person als Erzieher auseinander zu setzen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, und dies hat der Vergleich ergeben, dass die notwendige Haltung in der Erziehung auf eine Reflexionsfläche angewiesen ist. Pater KENTENICH betont hierbei die christliche Spiritualität, während MÜLLER seine Betrachtung auf die Tugendethik basiert. Die erste Position birgt die Gefahr der ‚Dogmatisierung der Erziehung‘, die zweite Position die der ‚willkürlichen Selbstgesetzgebung‘. Für eine zukunftsweisende Erziehung ist es demnach konstitutiv, die Gemeinsamkeiten der Denkrichtungen herauszustellen und inhaltliche ‚Überlappungen‘ auszuarbeiten. Sie bilden gemeinsam ein Gegengewicht zum modernen Erziehungsverständnis, welches durch Intention und Input-Output-Verhältnis geprägt ist. Diese Erkenntnis bekräftigt nochmals die These bzw. die Abbildung, dass ‚Erziehung‘ ein vielschichtiger Terminus ist, der um sich eine Peripherie bildet, die unterschiedliche Betrachtungsweisen vereint.

5. Abschließende Worte

Dieses letzte Kapitel nimmt den Schreibprozess dieser vorliegenden Ausarbeitung in den Blick, zeigt offen gebliebene Fragen auf, die als Anknüpfung an die Ausarbeitung dienen und gewährt einen Ausblick über den Rahmen dieser Arbeit. Das Schreibziel der Ausarbeitung, welches im ersten Kapitel vorgestellt wurde, umfasste den Vergleich der Positionen von MÜLLER und Pater KENTENICH anhand ausgewählter Kategorien mit dem übergeordneten Vergleichsaspekt des ‚Ethos‘. In der folgenden Ausführung wird ebenso beleuchtet, inwieweit das Schreibziel erreicht wurde und welche Herausforderungen in der Ausarbeitung zu bewältigen waren.

Die Recherchephase des Schreibprozesses war im Wesentlichen durch zwei Herausforderungen geprägt: Zum einen die Eingrenzung der inhaltlichen Tiefe und des Umfangs der Werke von MÜLLER und Pater KENTENICH und zum anderen die Verschriftlichung der Spannung zwischen einem philosophisch-ethischen Ansatz und einem religiös geprägten Denken. Hierbei hat es oft den Eindruck erweckt, der Tiefe und Vielschichtigkeit der Werke im Rahmen dieser Ausarbeitung nicht in angemessener Weise gerecht werden zu können, da einige Aspekte der Positionen lediglich in einen Zusammenhang gestellt, allerdings nicht ausführlich beschrieben werden konnten. Die Zusammenschau der Positionen diente dazu, den Umfang der Werke auf wesentliche Aspekte einzugrenzen und den ‚Kern‘ der Positionen herauszustellen. Hierbei wurden insbesondere zwei Leitfragen in den Blick genommen: Was macht Erziehung in der Position aus? Welche Elemente beleuchtet das Werk? Diese begleiteten ebenso den Prozess der Kategorienbildung, der den Übergang von der Vorbereitungs- in die Schreibphase markiert hat. Bereits zu diesem Zeitpunkt hat sich die Hypothese ergeben, dass die Kategorien einem ‚Ethos der Erziehung‘ im Positionenvergleich nahe kommen. In der Überarbeitungsphase des Schreibprozesses wurden die Positionen mit dem spezifischen Blick der Kategorien hinsichtlich ihrer Begrifflichkeiten, der Argumentationsstruktur und der Bedeutung für den ‚Ethos der Erziehung‘ nochmals untersucht. Diese Phase war geprägt vom Herausstellen ausschlaggebender Details und der Beantwortung von Fragen, die sich aus dem Vergleich heraus ergeben haben. Einige weiterführende Fragen konnten in dieser Ausarbeitung nicht abschließend beantwortet werden: *Was ist das zentrale Unterscheidungskriterium zwischen den Termini ‚Persönlichkeit‘ und ‚Charakter‘ und wie werden sie in der Theologie und Philosophie differenziert? Ist es für den Terminus ‚Erziehung‘ ausschlaggebend, ob von einer ‚Bindung‘ oder ‚Beziehung‘ gesprochen wird? Inwiefern ist ein diachroner Vergleich von Erziehungspositionen zukunftsweisend und ertragreich?* Diese Fragen sind Anknüpfungspunkte an Diskurse um den Terminus ‚Erziehung‘ und ihre Definition aus den Perspektiven der Wissenschaften, die Erziehung gedanklich ‚zu fassen‘ versuchen.

In der Schlussphase der Ausarbeitung wurde auf Grundlage der Vergleichserkenntnisse die Abbildung über den ‚Ethos der Erziehung‘ erstellt, die ihn in seinen Dimensionen aufzeigt: Im schreibenden Denken hat sich die Hypothese bestätigt, dass die Vergleichskategorien und die Dimensionen des ‚Ethos der Erziehung‘ eine inhaltliche Übereinstimmung vorweisen. Sie repräsentiert die ‚Meta-Ebene‘ der Ausarbeitung, da mithilfe der Abbildung eine Aussage über das ‚tertium comparationis‘ möglich geworden ist. In diesem Sinn wurde das Schreibziel erreicht; durch den Vergleich der Positionen sind Erkenntnisse für einen ‚Ethos der Erziehung‘ gewonnen worden.

Ein Ausblick über den Rahmen dieser Ausarbeitung besteht demnach darin, den ‚Ethos der Erziehung‘ eines alltagsnahen und ganzheitlichen Erziehungsverständnisses zu beschreiben und der Diskursgemeinschaft zur Verfügung zu stellen, um die Bedeutsamkeit der Familienerziehung zu betonen. Der ‚Ethos der Erziehung‘ eines solchen Verständnisses wie von MÜLLER und Pater KENTENICH kann einen Beitrag dazu leisten, zukunftsweisende Erziehung in der Familie zu gestalten, bei welcher die Ausbildung in schulischen Institutionen anschließt und (fachspezifisch) ergänzt. Ebenso kann bzw. sollte dieser Ethos als Orientierung für Entscheidungen über das ‚Wohl des Kindes‘ herangezogen werden: Die Charakter- und Persönlichkeitsbildung und -erziehung, die primär und von Geburt an in der Familie stattfindet, ist zu stärken und als bedeutsamer Faktor für die Konstitution einer Gesellschaft und somit des Lebensraumes herauszustellen. Die Ausrichtung des menschlichen Lebens durch moralische Orientierung, die in Vorbildhaftigkeit, Authentizität und Selbsterziehung verwurzelt ist, entscheidet über das Handeln und deren Konsequenzen. Der Frage nach einer Zentralhaltung des Lebens *muss* sich jede Pädagogin und jeder Pädagoge stellen, wenn er Heranwachsende in ein selbständiges, eigenverantwortliches, gutes und solides Leben begleitet – und im Fall der Autorin – begleiten möchte.

An dieser Stelle sei deshalb allen Menschen gedankt, die die Autorin bis zu diesem letzten Satz meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit begleitet haben und insbesondere denjenigen, die die Autorin bei diesem Schreibvorhaben unterstützt und ermutigt haben.

6. Literaturverzeichnis

- Adick, Christel** (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag Kohlhammer
- Allemann-Ghionda, Cristina** (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Boll, Günther M.** (2012): ... vor allem mein Herz. Joseph Kentenich – Pädagoge und Gründer. Vallendar: Patris-Verlag
- Fuhr, Thomas** (2011): Pädagogisches Ethos. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1-3. Stuttgart: UTB-Verlag
- Kemnitz, Heidemarie/Nittel, Dieter** (2011): Professionalität. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1-3. Stuttgart: UTB-Verlag
- Kentenich, Pater Josef** (1971): Daß neue Menschen werden. Eine pädagogische Religionspsychologie. Vallendar: Schönstatt-Verlag
- Kentenich, Pater Josef** (²1978): Daß neue Menschen werden. Eine pädagogische Religionspsychologie. Vallendar: Schönstatt-Verlag
- Kentenich, Pater Josef** (²1987): Grundriß einer neuzeitlichen Pädagogik für den katholischen Erzieher. Vallendar: Schönstatt-Verlag
- Kentenich, Pater Josef** (²1992): Ethos und Ideal in der Erziehung. Wege zur Persönlichkeitsbildung. Vallendar: Schönstatt-Verlag
- Kuld, Lothar/Bolle, Rainer/Knauth, Thorsten** (Hrsg.) (2005): Pädagogik ohne Religion?. Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion. Münster: Waxmann Verlag
- Luckner, Andreas** (2002): Handlungen und Haltungen. Zur Renaissance der Tugendethik. Unter: Philosophisches Institut der Universität Stuttgart <http://www.uni-stuttgart.de/philo/index.php?id=1031> (Letzter Stand: 18. März 2013)
- Müller, Anselm Winfried** (2008): Produktion oder Praxis?. Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung. Heusenstamm:ontos Verlag
- Penners, Lothar** (1983): Eine Pädagogik des Katholischen. Vallendar: Patris-Verlag
- Rassiller, Markus** (2011): Pädagogisches Handeln. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1-3. Stuttgart: UTB-Verlag
- Rehfus, Wulff D.** (Hg.) (2003): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen, Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht, UTB
- Schlickmann, Dorothea M.** (1995): Die Idee von der wahren Freiheit. Eine Studie zur Pädagogik Pater Josef Kentenichs. Vallendar: Schönstatt-Verlag

Schlickmann, Dorothea M. (2012): Herbststürme 1912. Eine Revolution im Innern beginnt Vallendar: Schönstatt-Verlag

Teupke, Andrea (2013): Wem gehören die Kinder?. In: Publik-Forum (2013): Nr.1/2013, S. 13-14

Waterkamp, Dietmar (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann Verlag

Zirfas, Jörg (2011): Pädagogische Anthropologie. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1-3. Stuttgart: UTB-Verlag

Digitalisierte Werke:

Aus der Online-Ausgabe des Werkes von **Rehfus, Wulff D.** (Hg.) (2003): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen, Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht, UTB

- **Blume, Thomas** (2003): Dianoetische Tugenden. In: Handwörterbuch Philosophie unter [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main\[entry\]=228&tx_gwbphilosophie_main\[action\]=show&tx_gwbphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=a81e62978816d150287367965a65caae](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main[entry]=228&tx_gwbphilosophie_main[action]=show&tx_gwbphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=a81e62978816d150287367965a65caae) (Letzter Stand: 18. März 2013)
- **Blume, Thomas** (2003): Ethos. In: Handwörterbuch Philosophie unter [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main\[entry\]=312&tx_gwbphilosophie_main\[action\]=show&tx_gwbphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=d26cb7e57bc03ac077c3b5f967e4efb8](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main[entry]=312&tx_gwbphilosophie_main[action]=show&tx_gwbphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=d26cb7e57bc03ac077c3b5f967e4efb8) (Letzter Stand: 18. März 2013)
- **Preussner, Andreas** (2003): Kardinaltugenden. In: Handwörterbuch Philosophie unter [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main\[entry\]=467&tx_gwbphilosophie_main\[action\]=show&tx_gwbphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=fd3acc3607a9b32e189111342cc1372a](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main[entry]=467&tx_gwbphilosophie_main[action]=show&tx_gwbphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=fd3acc3607a9b32e189111342cc1372a) (Leiter Stand: 18. März 2013)
- **Zwenger, Thomas** (2003): Tugend. In: Handwörterbuch Philosophie unter [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main\[entry\]=905&tx_gwbphilosophie_main\[action\]=show&tx_gwbphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=2e027c04ad146e0cda79b8e0a8f7e949](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gwbphilosophie_main[entry]=905&tx_gwbphilosophie_main[action]=show&tx_gwbphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=2e027c04ad146e0cda79b8e0a8f7e949) (Letzter Stand: 18. März 2013)

Aus der Online-Ausgabe (Herausgeber: Internationales Josef-Kentenich-Institut für Forschung und Lehre e.V.) des Werkes von **Amberger, Otto/Arendes, Hermann/Basler, Gebhard/Birk, Inge/Birkenmaier, Rainer/Boll, Günther M. et. al.** (Hrsg.) (1996): Schönstatt-Lexikon. Fakten – Ideen – Leben. Vallendar: Patris-Verlag

- **Boll, Günther M.** (2013): Bindung/Bindungspädagogik. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstattlexikon/abc-index2.html?f_action=show&f_entry_id=3549&f_back_action (Letzter Stand: 21. April 2013)
- **Brantzen, Hubertus** (2008): Methode. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstattlexikon/abc-index2.html?f_action=show&f_entry_id=3549&f_back_action (Letzter Stand: 21. April 2013)
- **Frömbgen, M. Erika** (2010): Idealpädagogik. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstattlexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3663&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)
- **Frömbgen, M. Erika** (2009): Persönliches Ideal. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstattlexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3762&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)
- **Frömbgen, M. Erika** (2008): Selbsterziehung. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstattlexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3822&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)
- **Frömbgen, M. Erika** (2008): Vertrauenspädagogik. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstattlexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3850&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)
- **Penners, Lothar** (2010): Hochherzigkeit. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstattlexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3661&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Penners, Lothar** (2008): Mensch/Menschenbild. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3728&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Penners, Lothar** (2008): Moralthologie/Ethik. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3733&f_back_action=ftresearch (Stand: 21. April 2013)

- **Schlosser, Herta** (2010): Autorität. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3541&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Schlosser, Herta** (2010): Gewissen. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3621&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Schlosser, Herta** (2008): Metaphysik. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3731&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Schlosser, Herta** (2008): Neuer Mensch. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3743&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Schlosser, Herta** (2008): Sein/Seinsordnung. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3820&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Vautier, Paul** (2008): Übertragung und Weiterleitung. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3841&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

- **Vautier, Paul** (2008): Zweitursache. In: Schönstatt-Lexikon unter http://www.eo-bamberg.de/eob/dcms/sites/moriah/schoenstatt-lexikon/volltext2.html?f_action=show&f_entry_id=3874&f_back_action=ftresearch (Letzter Stand: 21. April 2013)

Bildquellen Deckblatt:

- http://www.google.de/imgres?q=pater+kentenich+mit+kind&hl=de&biw=1366&bih=588&tbm=isch&tbnid=NXFl9SfFo6HV4M:&imgrefurl=http://www.schoenstatt.org/de/news/335/176/Kindheits-Familienerlebnisse-mit-Pater-Kentenich.htm&docid=4f9VRLf_dAx2SM&imgurl=http://www.schoenstatt.org/images/news/2010/02/international/95-02-biografia%252520p%252520k.jpg&w=343&h=480&ei=wz56Ufi-LoKcTAaQroGgDw&zoom=1&iact=rc&dur=341&page=3&tbnh=127&tbnw=93&start=65&ndsp=34&ved=1t:429,r:72,s:0,i:303&tx=83&ty=62 am 9. April 2013
- http://www.google.de/imgres?q=anselm+winfried+m%C3%BCller&hl=de&biw=1366&bih=588&tbm=isch&tbnid=4GBncThI_QxDVM:&imgrefurl=http://lucian.uchicago.edu/blogs/mullerconference/anselm-muller/&docid=fHgszeQtyO19dM&imgurl=http://lucian.uchicago.edu/blogs/mullerconference/files/2011/02/mueller-1.jpg&w=350&h=262&ei=8D56UfXGIYTNswaVzoGYDQ&zoom=1&iact=rc&dur=307&page=2&tbnh=142&tbnw=195&start=35&ndsp=49&ved=1t:429,r:45,s:0,i:222&tx=144&ty=68 am 9. April 2013

Erklärung:

Hiermit versichere ich, dass die Arbeit selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien, entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

_____, den _____

(Unterschrift)