

Wolfgang Krone¹

Martin Bubers Bedeutung für die Pädagogik

Das Werk als Gespräch

Auch wenn Martin Buber, wie Ernst Simon bemerkt, einen Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Jerusalem mit der Begründung, »das Fach habe ihn stets mehr praktisch als theoretisch interessiert«², ausgeschlagen hat, so hat doch sein ganzes Werk pädagogischen Charakter. Es will den Leser dazu anregen, sein Selbst- und Weltverhältnis zu bedenken, oder anders formuliert: beim Leser Bildungsbewegungen anstoßen.

Deutlich wird dies in dem Motto, das Buber dem handschriftlichen Manuskript von »Ich und Du« voranstellt. Hier redet er den Leser direkt an, verlangt ihm ab, den Text nicht nur als möglichen neuen Wissensbestand, sondern als Ansprache an ihn zu lesen, der es sich zu stellen gelte. Die Streichungen hat Martin Buber selbst vorgenommen:

.....
 »Du der dies liest – ~~bereite Dich:~~

Was Du hier lesen willst, ist ~~gesprochen~~ zu Dir gesprochen. – ~~weiche nicht aus, halte stand, blättere nicht um, ehe Du entschieden hast: von diesem Lesen lassen oder es als Wort vernehmen, was zu Dir gesprochen ist.~~

Ich kenne Dich nicht, ~~ich liebe Dich nicht~~, wie darf ich Du zu Dir sagen?

Ich kenne Dich, ~~ich liebe Dich~~, ich sage Du zu Dir, ich rede Dich an.«³

Buber hat dieses Motto nicht in die Druckfassung aufgenommen, aber die Figur der direkten Anrede des Lesers findet sich auch an anderen Stellen. So schreibt er in *Ich und Du*, nachdem er das Verunsichernde, Irritierende der Begegnung the-

matisiert hat: »Und in allem Ernst der Wahrheit, du: ohne Es kann der Mensch nicht leben. Aber wer mit ihm allein lebt, ist nicht der Mensch.«⁴

Der Leser soll sich nicht nur in ein philosophisches Gedankengebäude einarbeiten. Mit diesem *du* wird er aufgefordert, die beiden Grundworte, die er bisher vielleicht nur distanziert in ihrer begrifflichen Entfaltung zur Kenntnis genommen hat, in eine Beziehung zum eigenen Leben zu bringen.

Buber vollzieht hier im Schreiben den Wechsel, der sich im *Weg des Menschen* im Gespräch von Rabbi Schnëur Salman, dem Raw von Reussen, und dem Obersten der Gendarmerie ereignet.⁵ Zwischen dem Obersten der Gendarmerie und dem inhaftierten Rabbiner entspinnt sich ein Gespräch, in dem der Oberste die Frage stellt: »Wie ist es zu verstehen, daß Gott der Allwissende zu Adam spricht: ›Wo bist du?«⁶. Der Rabbiner hätte nun mit einer Darstellung und Erörterung unterschiedlicher Auslegungen dieses scheinbaren Widerspruchs antworten können. Stattdessen wechselt er, nachdem er sich zunächst eines gemeinsamen Horizonts vergewissert hat, die Ebene und zeigt, dass der Oberste mit dieser Frage selbst angesprochen ist. »So etwa spricht Gott: ›Sechsvierzig Jahre hast du gelebt, wo hältst du?«⁷ Wo hältst du? Wo hältst du inne im Getriebe der alltäglichen Beschäftigungen? Wo ist dein Halt? Als der Oberste die Zahl seiner Jahre hört, wahrte er zwar die Form und meistert die Situation mit einem Schulterklopfen, »[a]ber sein Herz flatterte«⁸, die distanzierte Erörterung eines Problemkreises schlägt um in eine Irritation seines Selbst- und Weltverhältnisses.

1 Dr. Wolfgang Krone ist Präsident der Martin-Buber-Gesellschaft und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
 2 Simon, Ernst (1963): Martin Buber, der Erzieher, in: Schilpp, Paul Arthur; Friedman, Maurice (Hg.): Martin Buber. Stuttgart, S. 479.
 3 Buber, Martin: Handschriftliches Manuskript von Ich und Du, S. 1.

4 Vgl. Buber, Martin (1979): Ich und Du, in: ders.: Das dialogische Prinzip. 4. Aufl., Heidelberg, S. 38. Hervorh. WK.
 5 Vgl. Buber, Martin (1981): Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre. 8. Aufl., Heidelberg, S. 7.
 6 Ebd.
 7 Ebd.
 8 Ebd.

Diese Irritation ist bei Buber intendiert. Er appelliert an Erfahrung und sagt zu dem, der ihn hört: »Es ist deine Erfahrung. Besinne dich auf sie, und worauf du dich nicht besinnen kannst, wage, es als Erfahrung zu erlangen.« Wer aber sich ernstlich weigert, den nehme ich ernst. Er ist mir wichtig. Seine Weigerung ist mein Problem.

Ich muß es noch einmal sagen: Ich habe keine Lehre. Ich zeige nur etwas. Ich zeige Wirklichkeit, ich zeige etwas an der Wirklichkeit, was nicht oder zu wenig gesehen worden ist. Ich nehme ihn, der mir zuhört, an der Hand und führe ihn zum Fenster. Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus.

Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch.«⁹

Derjenige, der zuhört, wird nicht *belehrt*, er wird an der Hand genommen und zum Fenster geführt. Das Fenster, das den Raum abschließt, in dem sich der Leser mit seinem Leben und Denken eingerichtet hat, wird aufgestoßen. Etwas, das jenseits der Grenzen dieses Raumes liegt, wird gezeigt, verbunden mit der Aufforderung, Spuren des Gezeigten in der eigenen Erfahrung zu suchen, sich auf das, was jenseits des eigenen umgrenzten – gesicherten – Raumes liegt, einzulassen, dieses Neue als eigene Erfahrung zu *wagen*, neuen, dialogischen Wind in die eigene Behausung wehen zu lassen.

In dieser Beschreibung seines Anliegens trifft Buber das Herzstück pädagogischer Bemühungen: in der Auseinandersetzung mit anderem Suchbewegungen anzustoßen, die einen neuen Blick auf die Wirklichkeit ermöglichen und – im Horizont von Humanität – den Raum eigener Lebensmöglichkeiten erweitern.

Dabei sind die neuen Perspektiven auf das Leben, auf das Mit-Sein, nichts, was einer theoretischen Auseinandersetzung vorbehalten bliebe, genauso wie das »Dialogische ... kein Vorrecht der Geistigkeit wie das Dialektische [ist]. Es fängt nicht im oberen Stockwerk der Menschheit an, es fängt nicht höher an als wo sie anfängt. Begabte und Unbegabte gibt es hier nicht, nur Sichhergebende und Sichvorenthaltende.«¹⁰

Nicht die Lehre ist das Wichtigste, sondern das Gespräch, das, was sich im Miteinandersprechen und -schweigen *zwischen* den Gesprächspartnern ereignet und auf sie zurückwirkt.

Gegenüber sein – biographische Anknüpfungspunkte

Worauf zeigt Buber, wenn er das Fenster öffnet? Welche Wirklichkeit will er dem Gesprächspartner eröffnen? In seinen autobiographischen Fragmenten formuliert der 77-jährige Buber »das in gedanklicher Sprache aussagbare Hauptergebnis« seiner »Erfahrungen und Betrachtungen« folgendermaßen: »Mensch sein heißt, das gegenüber seiende Wesen sein. Die Einsicht in diesen schlichten Sachverhalt ist im Gang meines Lebens gewachsen.«¹¹

Einen »schlichten Sachverhalt« nennt Buber seine Einsicht, der Mensch sei ein »gegenüber seiendes Wesen« und doch scheint sich an diesem Sachverhalt zu entscheiden, wie er einige Zeilen später ausführt, ob der Mensch als Sphäre verwirklicht wird oder unverwirklicht bleibt.

Doch was heißt »Gegenüber-Sein«. Gegenüber-Sein kann, wie Buber in seiner Schrift *Urdistanz und Beziehung* darlegt, als ein »Prinzip des

Menschseins«¹² verstanden werden und bezeichnet dann die »elementare Voraussetzung aller menschlichen Beziehungen«¹³, das, was den Menschen als »das eigentümliche Lebewesen« charakterisiert, »das seiner Natur nach das ihn Umgebende nicht als etwas an ihm, an seinen vitalen Akten gleichsam Haftendes, mit ihnen Zusammengehöriges, sondern als etwas Abgerücktes, für sich Bestehendes wahrnimmt«¹⁴. »[D]ie Urdistanz stiftet die menschliche Situation, die Beziehung das Menschwerden in ihr.«¹⁵

Gegenüber-Sein kann auch auf die Tatsache hinweisen, dass alle Lebewesen von Geburt an ständig irgendein Gegenüber haben, immer schon mit anderen, mit anderem sind. Dieses »Mit Anderen Sein«¹⁶ bedingt zum Beispiel, dass Tiere ihr Verhalten, Menschen ihr Handeln auf die sie umgebenden Menschen, Tiere und Dinge abstimmen müssen.

Schließlich kann Gegenüber-Sein eine über das bloße »Mit Anderen Sein«¹⁷ hinausgehende Qualität der Beziehung bezeichnen. Gegenüber-Sein hieße dann, dem anderen wirklich gegenüber, gegenwärtig zu sein, den anderen als Gegenüber wahrzunehmen.

In der Danksagung anlässlich seines 80. Geburtstags klingt dieser »schlichte«, aber dennoch nicht selbstverständliche Sachverhalt bei Buber so: »Sodann aber verlangt es einen Mal um Mal, seinem Mitmenschen zu danken, selbst wenn er nichts Besonderes für einen getan hat. Wofür denn? Dafür, daß er mir, wenn er mir begegnete, wirk-



Martin Bubers Mutter
Elise Buber, geborene Wurgast.



Martin Bubers Vater
Carl (Castiel Salomon) Buber,
1902 in Karlsbad.

lich begegnet ist; ja daß er die Augen auftat und mich mit keinem andern verwechselte; ja daß er die Ohren auftat und zuverlässig vernahm, was ich ihm zu sagen hatte; ja, daß er das auftat, was ich recht eigentlich anredete, das wohlverschlossene Herz.«¹⁸

Hier geht es darum, jemandem wirklich zu begegnen, ihn nicht zu verwechseln, ihn zu hören, seiner inne zu werden, die Rückhaltlosigkeit des Anderen mit Rückhaltlosigkeit zu beantworten, das eigene Herz für den Anspruch, die Ansprache des Anderen zu öffnen. Wir treffen hier auf Momente, die Bubers Lebensthema, mit *Welt* in Kontakt zu treten, sich auf die Beziehung zum Anderen einzulassen, berühren.

Früh wurde dieses Thema dem Lebensweg Bubers eingeschrieben. Buber, der nach der Trennung seiner Eltern die nächsten Lebensjahre bei seinen Großeltern verbringt, berichtet im ersten Kapitel seiner autobiographischen Fragmente, das er *Die Mutter* überschreibt, zunächst von der Tren-

12 Buber, Martin (1960): Urdistanz und Beziehung. Heidelberg, S. 11.

13 Buber, Martin (1963): Antwort, S. 594.

14 Ebd.

15 Buber, Martin (1960): Urdistanz, S. 20.

16 Buber, Martin (1986): Begegnung, S. 83.

17 Ebd.

18 Buber, Martin (1966): Danksagung 1958, in: ders.: Nachlese. Heidelberg, S. 254.

nung der Eltern, dann von den Großeltern als Menschen, die dem »Bereden von Dingen der eigenen Existenz ... beide abhold«¹⁹ waren und schließlich von einem Gespräch zwischen dem vierjährigen Martin und einem um mehrere Jahre älteren Mädchen aus der Nachbarschaft, deren Aufsicht ihn die Großeltern anvertraut hatten.

»Wir lehnten beide am Geländer. Ich kann mich nicht erinnern, daß ich zu meiner überlegenen Gefährtin von meiner Mutter gesprochen hatte. Aber ich höre noch, wie das große Mädchen zu mir sagt: ›Nein, sie kommt niemals zurück.‹ Ich weiß, daß ich stumm blieb, aber auch, daß ich an der Wahrheit des gesprochenen Wortes keinen Zweifel hegte. Es blieb in mir haften, es verhaftete sich von Jahr zu Jahr immer mehr meinem Herzen, aber schon nach etwa zehn Jahren hatte ich begonnen, es als etwas zu spüren, was nicht bloß mich, sondern den Menschen anging. Später einmal habe ich mir das Wort ›Vergegnung‹ zurechtgemacht, womit etwa das Verfehlen einer wirklichen Begegnung zwischen Menschen bezeichnet war.«²⁰

Sprachlosigkeit im Blick auf existentielle Problemlagen auf Seiten der Großeltern und die gescheiterte Beziehung zur Mutter, für die der reife Buber das Wort *Vergegnung* findet, sind die Quellen, aus denen sich das Thema der Lebensmelodie Bubers, die Suche nach den Möglichkeiten der Begegnung von *Mensch und Mensch* und *Mensch und Welt*, speist.

In anderer Weise wird dieses Thema in der Beschreibung des Vaters sichtbar. Hier hebt Buber den unmittelbaren Kontakt, den sein Vater mit den Tieren seines Landguts pflegte, die unmittelbare

Teilnahme am Leben der Bediensteten, die gelebte Beziehung zur Natur, die Hilfe für Bedürftige, die der Vater an keine Institution abgegeben wollte, sondern von Angesicht zu Angesicht lebte, hervor. All dies *lehrt* der Vater den Sohn nicht, es wird im Miteinanderleben erfahrbar, vom Vater *dargelebt*²¹. Hier scheint ein Moment pädagogischer Bemühungen Martin Bubers auf: ein Leben in Beziehung dadurch zu eröffnen, dass man die Teilhabe an einem Leben in Beziehung ermöglicht. *Kontakt* wird für Buber das Grundwort der Erziehung.²²

Dialogphilosophische Fundierung

Grundgelegt ist Bubers pädagogisches Denken in seiner Dialogphilosophie. Nicht die Frage nach der Welt oder die Frage nach dem Ich an sich ist der Grund seines Philosophierens, sondern die Unhintergebarkeit menschlicher Relationalität, die sich in zwei Haltungen artikuliert. Deutlich wird dies im Manuskript von *Ich und Du*, wo Buber den ersten Versuch, sein Anliegen in Worte zu fassen: »Die Welt des Menschen *ist* zwiefältig nach seiner zwiefältigen Haltung« korrigiert in: »Die Welt *ist dem* Menschen zwiefältig nach seiner zwiefältigen Haltung.«²³ »Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es.«²⁴

Das Grundwort Ich-Es ist das Grundwort der Erfahrung. Es besteht aus Tätigkeiten, die ein Etwas zum Gegenstand haben. »*Ich* nehme *etwas* wahr. *Ich* empfinde *etwas*. *Ich* stelle *etwas* vor. *Ich* will *etwas*. *Ich* fühle *etwas*. *Ich* denke *etwas*.«²⁵ Nicht Wahrnehmen, Empfinden, Vorstellen, Wollen, Fühlen, Denken unterscheidet die beiden

19 Ebd.

20 Ebd. S. 9/10.

21 Vgl. ebd. S. 17–19. Vgl. Buber, Martin (1986): Über das Erzieherische, in: ders.: Reden über Erziehung. 7. Aufl., Heidelberg, S. 24.

22 Vgl. Buber, Martin (1966): Über den Kontakt, in: ders.: Nachlese. Heidelberg, S. 93–94.

23 Buber, Martin: Handschriftliches Manuskript von Ich und Du, S. 3, Hervorh. WK.

24 Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 8.

25 Ebd. Hervorh. WK.

Grundworte voneinander, sondern, dass das Ich ein Etwas zum Gegenstand hat. Der Mensch befährt die Fläche der Dinge, erwirbt ein Wissen um ihre Beschaffenheit. »Der Erfahrende hat keinen Anteil an der Welt. Die Erfahrung ist ja ›in ihm‹ und nicht zwischen ihm und der Welt.«²⁶ Und letztlich hat auch die Welt keinen Anteil an der Erfahrung, sie »läßt sich erfahren«²⁷, denn die einordnenden, strukturierenden Momente des Zugriffs sind ja im Ich. Das Ich erscheint hier im Nominativ. »Ich erfahre Etwas.«²⁸

Im Grundwort Ich-Du hingegen steht das Ich nicht im Nominativ, sondern im Dativ. Mir widerfährt etwas. An die Stelle der Erfahrung tritt das Widerfahrnis. »Wer du spricht, hat kein etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung.«²⁹ Der Andere/das Andere sagt mir etwas, spricht *mir* etwas zu, spricht mir etwas in mein Leben hinein.³⁰

- » – Was erfährt man also vom du?
- Eben nichts denn man erfährt es nicht.
- Was weiß man also vom du?
- Nur alles. Denn man weiß von ihm nichts einzelnes mehr.«³¹

In der Beziehung erfährt der Mensch nichts Einzelnes vom Anderen, aber der Andere /die Welt erschließen sich ihm in einer Tiefendimension, die dem Grundwort Ich-Es unzugänglich ist. »Im Schauen eines Gegenüber erschließt sich dem Erkennenden das Wesen. Er wird, was er gegenwärtig geschaut hat, wohl als Gegenstand fassen, mit Gegenständen vergleichen, in Gegenstandsreihen einordnen, gegenständlich beschreiben und zergliedern müssen; nur als Es kann es in den Bestand der Erkenntnis eingehen. Aber im Schauen

war es kein Ding unter Dingen, kein Vorgang unter Vorgängen, sondern ausschließlich gegenwärtig.«³² Der Andere/die Welt wird in der Beziehung dem Ich, das mit seinem ganzen Wesen präsent ist, gegenwärtig. Gegenwart, Ausschließlichkeit, Unmittelbarkeit sind Charakteristika dieser Beziehung. Das, was sich zwischen Ich und Du begibt, »[d]as Zwischenmenschliche[,] erschließt das sonst Unerschlossene.«³³

Herstellbar ist diese Sphäre des Zwischen nicht. »Das Du begegnet mir von Gnaden – durch Suchen wird es nicht gefunden. Aber dass ich zu ihm das Grundwort spreche, ist Tat meines Wesens, meine Wesenstat.«³⁴

Das Ich tritt der Welt in der Wesenshandlung der Hinwendung entgegen, ist offen für das Unerwartbare des Augenblicks. Gegenwärtig ist die Haltung des Ich, das sich für das Grundwort Ich-Du bereitet. Das Ich verwirklicht, um einen aktuellen Begriff zu verwenden, eine Haltung der Achtsamkeit.

Die Du-Welt wird dabei nicht reduziert auf Bekanntes, sie spricht dem Ich etwas in sein Leben hinein, wirkt an ihm. Das Ich hat somit Teil an einer Wirklichkeit, der Wirklichkeit geschehender Schöpfung, hat im Antworten Teil an der Entelechie des Schöpfungswerks. So kann Buber sagen: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung.«³⁵

Gefährdungen des Dialogischen

Wie kommt es aber dazu, dass sich der Mensch vom Grundwort Ich-Du, der gelebten Begegnung, der Teilhabe am Leben entfernt?

Ein Grund liegt in der Dynamik der Begegnung selbst. »Die Du-Momente erscheinen in [der] ...

²⁶ Ebd., S. 9.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., S. 8.

³⁰ Vgl. Buber, Martin (1979): Zwiesprache, S. 152, vgl. Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 36.

³¹ Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 15.

³² Ebd. S. 42/43.

³³ Buber, Martin (1979): Elemente des Zwischenmenschlichen, in: ders.: Das dialogische Prinzip, Heidelberg, S. 295.

³⁴ Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 15.

³⁵ Ebd., S. 15.

festen und zuträglichen Chronik [der Es-Welt] als wunderliche lyrisch-dramatische Episoden, von einem verführenden Zauber wohl, aber gefährlich ins Äußerste reißend, den erprobten Zusammenhang lockernd, mehr Frage als Zufriedenheit hinterlassend, die Sicherheit erschütternd, eben unheimlich, und eben entbehrlich.«³⁶ Derjenige, der sich auf das Wagnis der Begegnung einlässt, läuft Gefahr, in Grundfesten irritiert zu werden, wird verletztlich, und es ist fatalerweise das eigene Sicherungstreben, das der Teilhabe am Leben entgegenstehen kann. Christoph Hein hat dies eindrücklich in seiner Novelle *Der fremde Freund*³⁷, in der sich die Protagonistin ›erfolgreich‹ vor Verletzungen aus Beziehungsereignissen schützt, thematisiert.

Auch das Bedürfnis nach positiver Wertschätzung, nach Anerkennung durch den Anderen, birgt die Gefahr der Abwendung von der Begegnung. »Es ist kein Leichtes, von den anderen in seinem Wesen bestätigt zu werden; da bietet sich der Schein zur Aushilfe an.«³⁸ Der Schein führt dazu, dass Bild und Bild, nicht aber Mensch und Mensch miteinander umgehen.

Auf gesellschaftlicher Ebene droht die Übermacht der immer größer werdenden Es-Welt die Du-Welt an den Rand zu drängen.³⁹ Ferner widerstrebt dem »Wahrnehmen des Mitmenschen als einer – wenn auch zumeist recht mangelhaft entfaltet – Ganzheit, Einheit und Einzigkeit ... in unserer Zeit fast alles, was man als das spezifisch Moderne zu verstehen pflegt.« Es herrscht »ein analytisches, reduktives und ableitendes Blicken zwischen Mensch und Mensch vor«, das dazu führt, »die aus der mikrokosmischen Fülle des Möglichen gespeiste Vielfältigkeit der Person auf

schematisch überschaubare und überall wiederkehrende Strukturen zurück[zuführen]« und »vermeint, das Gewordensein eines Menschen, ja sein Werden, in genetische Formeln fassen und auch noch das dynamisch zentrale Individualprinzip dieses Werdens durch einen Allgemeinbegriff vertreten lassen zu dürfen.«⁴⁰

Entzauberung der Welt schlägt damit um in Entgeheimnis der Person. Nicht der Sinn wissenschaftlicher Erklärbarkeit wird hiermit bestritten, aber die Grenze des Erklärbaren und die Gefahr der Eingewöhnung in eine reduktive Welt-sicht markiert.⁴¹

Martin Bubers Bestimmung des Erziehungsziels

Martin Bubers Anliegen ist, beiden Grundworten einen Ort im Leben zu geben und damit, allen Zeittendenzen zum Trotz, auch bzw. vor allem eine dialogische Teilhabe an der Welt zu ermöglichen, Raum für das Dialogische in der Welt zu eröffnen. In seinen Reden über Erziehung nimmt dieses Ziel im ›großen Charakter‹ Gestalt an. Diesem ist es eigentümlich, »mit seiner ganzen Substanz zu handeln. Das heißt, es ist ihm eigentümlich, auf jede Situation, die ihn als handelnden Menschen anfordert, ihrer Einmaligkeit gemäß zu reagieren.«⁴² »Jede lebendige Situation hat, wie ein Neugeborenes, trotz aller Ähnlichkeit ein neues Gesicht, nie dagewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äußerung von dir, die nicht schon bereitliegen kann. Sie verlangt nichts was gewesen ist. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, dich.«⁴³ Der große Charakter orientiert sich weder an Maximen noch an Gewohnheiten, es ist ihm

36 Buber, Martin (1923): *Ich und Du*. Leipzig S. 42, handschriftliches Manuskript, S. 29. Ab 1958 findet sich statt »entbehrlich« »unentbehrlich« im Text. [Vgl. Buber, Martin (1979): *Ich und Du*, S. 37. Buber, Martin (1958): *Ich und Du*. Um ein Nachwort erweiterte Neuausgabe. Heidelberg, S. 33]. Ich folge hier der ersten Auflage, da »entbehrlich« mit Blick auf die Entfremdungsthematik und im Gesamtzusammenhang sinnvoller erscheint.

37 Hein, Christoph (2002): *Der fremde Freund*. Drachenblut. Frankfurt am Main.

38 Buber, Martin (1979): *Elemente des Zwischenmenschlichen*, S. 280/281.

39 Vgl. Buber, Martin (1979): *Ich und Du*, S. 39ff.

40 Buber, Martin (1979): *Elemente des Zwischenmenschlichen*, S. 285.

41 Vgl. Buber, Martin (1979): *Zwiesprache*, S. 153-157.

42 Buber, Martin (1986): *Über Charaktererziehung*, in: ders.: *Reden über Erziehung*. 7. Aufl., Heidelberg, S. 83.

43 Ebd., S. 84.

eigen, in seinen konkreten Handlungen den Anspruch der Situation zu erfüllen, sein ganzes Sein ist von dieser dialogischen Haltung geprägt und eine tiefe Bereitschaft zur Verantwortung erfüllt sein ganzes Leben.⁴⁴ Dabei kann es durchaus sein, dass sein Handeln mit überkommenen Werten übereinstimmt, er sein Handeln also gleichsam an diese Werte anlehnen kann, letztlich ist seine Verantwortung allerdings personhaft.⁴⁵



Martin Buber unterrichtet eine Einwandererklasse an der Hebräischen Universität Jerusalem.

Auch die auf den ersten Blick vielleicht etwas sperrige Zielformulierung der Rede *Über das Erzieherische* »imitatio Dei absconditi sed non ignoti«⁴⁶, die Nachahmung des verborgenen, aber nicht unbekanntes Gottes, greift auf die Verwirklichung des Dialogischen als Ziel der Erziehung zurück. Nachahmung des ewigen Du, d.h. des Du, das seinem Wesen nach nicht zum Es werden kann⁴⁷, ist Nachahmung des Dialogischen, der gelebten Beziehung schlechthin.

Unbekannt ist das ewige Du nicht, weil jede Begegnung ein Durchblick zu ihm ist.⁴⁸ Gott nachahmen bedeutet aber auch, »seinen Wegen anhangen, in seinen Wegen gehen. (...) Wie er die nackten ersten Menschen kleidet, wie er den kranken Abraham im Hain von *Mamre* besucht ..., wie er Isaak nach Abrahams Tode mit seinem Segen tröstet, bis zur letzten Gottestat des Pentateuch: wie er selber Mose bestattet – das sind ver-

sinnlichte *Midoth*, dem Menschen schaubares Vorbild, und die *Mizwoth* sind vermenschlichte *Midoth*.«⁴⁹

Wie ist Erziehung möglich?

Die dialogische Grundbewegung der Hinwendung⁵⁰, die sich dem Anspruch des Anderen rückhaltlos öffnet, sich von seinem Anspruch berühren lässt, setzt Vertrauen voraus.

Ein Vertrauen, das in der erzieherischen Beziehung grundgelegt wird. »Vertrauen, Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt – das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses. Weil es diesen Menschen gibt, kann der Widersinn nicht die wahre Wahrheit sein, so hart er einen bedrängt. Weil es diesen Menschen gibt, ist gewiß in der Finsternis das Licht, im Schrecken das Heil und in der Stumpfheit der Mitlebenden

44 Vgl. ebd.

45 Vgl. Buber, Martin (1986): *Über das Erzieherische*, S. 28.

46 Ebd., S. 48.

47 Vgl. Buber, Martin (1979): *Ich und Du*, S. 113.

48 Vgl. ebd., S. 10.

49 Buber, Martin (1926): *Nachahmung Gottes*, in: *Der Morgen*, 1/6, 1926, S. 645/646.

50 Vgl. Buber, Martin (1979): *Zwiesprache*, S. 170.

die große Liebe verborgen.«⁵¹ Im »silbernen Panzerhemd des Vertrauens«⁵² kann das Kind, das in der erzieherischen Beziehung Anerkennung seines Personseins, Hinwendung, Wahrnehmung, Annahme und Bestätigung erfahren hat, den Herausforderungen des Lebens entgegentreten.

Möchte der Erzieher den Möglichkeiten im Wesen des Kindes helfen, sich zu verwirklichen, so muss er das Kind in seiner »Potentialität« und »Aktualität meinen, ... er muß ... [es] nicht nur als eine Summe von Eigenschaften, Strebungen und Hemmungen kennen, [sondern] ... seiner als einer Ganzheit inne werden und ... in dieser Ganzheit bejahen.«⁵³ »Erziehung ist Erschließung.«⁵⁴ Sie will das Kind »zu einer höheren Stufe des Zwischenmenschlichen ... führen«⁵⁵, in ihm »das Ich-Du-Verhältnis erwecke[n]«⁵⁶. Der »echte Erzieher hat [dabei] nicht nur einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, und zwar um den ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann.«⁵⁷ Was durch Erziehung gefördert werden soll, liegt neben, besser: unter allem Können, allen Fertigkeiten: Offenheit, Dialogfähigkeit, im umfassenden Sinne, ist das Ziel der Erziehung, und diese Dialogfähigkeit wird nur im Erfahren des Dialogs gefördert.

Dies gilt für Buber auch für Unterricht, sofern er erziehender Unterricht sein will. Entscheidend ist nicht das Gelehrte, sondern die Lehre. »Nicht der Unterricht erzieht, aber der Unterrichtende.«⁵⁸

Die erzieherische Wirkung geht vom Umgang, von der *Beziehung* aus. Diese hat letztlich ihren Grund im Personsein, der personalen Existenz des Erziehers, eines Menschen, der, im günstigsten Fall, seinen Ausgangsort innehat und den institutionellen Rahmen belebt.

»Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches.«⁵⁹ Kontakt ist das Grundwort der Erziehung.«⁶⁰ Wirklicher Kontakt zu sich und zum Anderen läßt sich, recht verstanden, als Ziel der Erziehung formulieren und dieses Ziel verwirklicht sich im gelebten Kontakt des Erziehers zum Kind, der den wirklichen Kontakt des Erziehers zu sich und zur Welt zur Voraussetzung hat. »Beziehung erzieht, vorausgesetzt, daß sie eine echte erzieherische Beziehung ist.«⁶¹

Grundmomente der erzieherischen Beziehung sind Vertrauen, Anerkennung der Anderheit des Anderen, Umfassung und Verantwortung.

Vertrauen eröffnet den Zugang zum Anderen, einen Zugang, in dem selbst Vertrauen zur Welt gestiftet werden kann. Umfassung begrenzt durch die Erfahrung der Gegenseite die erzieherische Willkür, bei der das Ziel der Erziehung allein vom Willen des Erziehers gekürt wird, zu erzieherischem Willen. Verantwortung beschreibt im Sichstellen und Vernehmen, im Antworten auf den Anspruch des Anderen, das Grundanliegen Buberischen Denkens, das mit der Anerkennung des Anderen, die im besten Fall wechselseitigen Charakter hat, einhergeht.

Anknüpfen kann der Erzieher bei seinen Bemühungen an den Urhebertrieb und den Trieb nach Verbundenheit, die Buber aus der Polypho-

51 Buber, Martin (1986): Über das Erzieherische, S. 40.

52 Ebd.

53 Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 130/131.

54 Buber, Martin (1966): Die Aufgabe, in: ders.: Nachlese, S. 91.

55 Buber, Martin (1979): Elemente des Zwischenmenschlichen, S. 291.

56 Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 131.

57 Buber, Martin (1986): Über Charaktererziehung, S. 65.

58 Buber, Martin (1966): Über den Kontakt, S. 93.

59 Buber, Martin (1986): Über das Erzieherische, S. 40.

60 Buber, Martin (1966): Über den Kontakt, S. 93.

61 Buber, Martin (1966): »Erziehen«, in: ders.: Nachlese. Heidelberg, S. 89.

nie der Triebe heraushebt, an das dem Menschen ursprüngliche Beziehungsstreben, die ursprüngliche Beziehungserfahrung des Kindes.⁶²

»Im Anfang ist die Beziehung.«⁶³

Pädagogische Herausforderungen

Bubers dialogisches Denken eröffnet im pädagogischen Kontext einen besonderen Blick auf den Lehrenden, wirft aber auch, obgleich organisatorische Fragen nicht im Zentrum von Bubers Interesse stehen, die Frage nach institutionellen Konsequenzen auf.

Menschen und Dinge vergegenwärtigen

Im Kontext dialogischen Denkens rückt die Person des Lehrers ins Zentrum des Interesses, seine ganz unwillkürliche Existenz. Im Unterricht, in den Pausen, wirkt der unwillkürliche Umgang mit den Menschen, mit den Dingen erzieherisch. So wie es in der chassidischen Erzählung *Lehre sagen, Lehre sein* von Rabbi Löb heißt: »Daß ich zum *Maggid* fuhr, war nicht, um Lehre von ihm zu hören: nur um zu sehen, wie er die Filzschuhe aufschnürt und wie er sie zuschnürt«⁶⁴, so soll auch im Alltäglichen des Lehrers ablesbar sein, was ihm wichtig ist, sein nichttuendes Tun übt die eigentliche erzieherische Wirkung aus. Er würde ein Leben in Aufmerksamkeit und Hinwendung führen, die ebenso unspektakulären wie anspruchsvollen Momente der Bestätigung, Vergegenwärtigung, Rückhaltlosigkeit, Unmittelbarkeit, Gegenwartigkeit, Hinwendung, Aufmerksamkeit, Anerkennung der Anderheit, so weit wie möglich in seinem Leben und Arbeiten verwirklichen, sich mit

seiner ganzen Existenz dem Anspruch der Situation stellen und vernehmen.

Kurz gesagt: Sein Leben wäre dialogisch durchwirkt, in der unscheinbarsten Handlung dieses Lebens wäre dialogische Verantwortung ablesbar, und so würde er den Menschen und den Dingen, mit denen er umgeht, Gegenwart geben, sie von innen her sichtbar machen.⁶⁵ Der Lehrer trüge damit dem Bedürfnis des Menschen nach Bestätigung Rechnung, »im Sein des andern eine Gegenwart [zu] haben.«⁶⁶

Gemeinsame Sinnerschließung – Chorführer des Chors der Fragenden

Für den Unterricht bedeutet das dialogische Prinzip in der Erziehung, »daß der Lehrer den Schülern nicht von Gehirn zu Gehirnen, von entwickeltem Gehirn zu unfertigen, sondern von Wesen zu Wesen, von gereiftem zu werdenden Wesen gegenüberstehen soll, wirklich gegenüber, das heißt nicht in einer Richtung von oben nach unten, von Lehrstuhl auf Lehrbänke hin wirkend, sondern in echter Wechselwirkung, im Austausch von Erfahrungen, Erfahrungen eines erfüllten Lebens mit denen unerfüllter, die aber nicht weniger wichtig sind, nicht bloß Auskunftsuchen von unten und Auskunftgeben von oben, auch nicht bloß Fragen und Antworten hinüber und herüber, sondern echtes Wechselgespräch, das der Lehrer zwar leiten und beherrschen, in das er aber eben doch auch mit seiner eigenen Person unmittelbar und unbefangen eintreten muß. Dieses Gespräch aber soll sich ins schweigende Miteinanderdasein hinein fortsetzen, ja hier wohl erst eigentlich kulminieren.«⁶⁷

⁶² Vgl. Buber, Martin (1979): *Ich und Du*, S. 30.

⁶³ Buber, Martin (1979): *Ich und Du*, S. 22.

⁶⁴ Buber, Martin (1992): *Die Erzählungen der Chassidim*. 12. Aufl., Zürich, S. 205.

⁶⁵ Dass die Wahrheit des Gesprächs durch die Bewährung im Leben gedeckt, ergänzt werden muss, macht eine Begebenheit deutlich, die sich 1924 nach einer Vortragsreihe in Jena ereignete. (Vgl. Buber, Martin (1962): *Gottesfinsternis*, in: ders.: *Werke*. Erster Band. Schriften zur Philosophie. München; Heidelberg, S. 507.)

⁶⁶ Buber, Martin (1960): *Urdistanz*, S. 36.

⁶⁷ Buber, Martin (1966): *Über den Kontakt*, S. 93/94.

Hören und Antworten würde bedeuten, sich im Miteinander gemeinsam Sinn zu erschließen; auch und gerade den Sinn der gemeinsam zu verhandelnden Sache. Anders formuliert hieße das für die Lehrer_in, dem echten Gespräch nicht nur einen Ort im Leben, sondern auch im Unterricht einzuräumen. Franz Rosenzweig hat für dieses gemeinsame Miteinander-Lernen, in dem die Lehrenden zugleich Hörende sind, die schöne Formulierung »Chorführer des Chors der Fragenden«⁶⁸ gefunden.

Stärkung der personhaften Verantwortung

Pädagogischer Umgang ist aus dialogischer Perspektive nicht standardisierbar. »Die Situationen haben ein Wort mitzureden!«⁶⁹ Und so darf der/die Lehrende eine gesunde Skepsis situationsübergreifenden Vorgaben gegenüber an den Tag legen. Es zählt die personale Verantwortung in der konkreten Situation, die in ihrem Anspruch, in ihrer Einmaligkeit nicht vorhersehbar ist und auch nicht ihrer Einmaligkeit beraubt werden darf, indem sie unter eine allgemeine Regel gebracht wird. Es geht um »die Fähigkeit der Seele, die prinzipientreue Praxis von der Situation bestimmen zu lassen.«⁷⁰ »Der Aufmerkende ... würde mit der Situation, die ihn in diesem Augenblick antritt, nicht mehr, wie er gewohnt ist, im nächsten »fertig werden«: er wäre aufgefordert, auf sie und in sie einzugehen. Und dabei wurde ihm nichts helfen, was er als stets Verwendbares zu besitzen glaubte, keine Kenntnis und keine Technik, kein System und kein Programm, denn nun hätte er es mit dem Uneinreihbaren, eben mit der Konkretion selber zu tun. Diese Sprache hat kein Alphabet, jeder ihrer

Laute ist eine neue Schöpfung und nur als solche zu erfassen.«⁷¹

Mascha Kaleko greift dieses Problem auf, wenn sie am 23. Oktober 1957 an Martin Buber schreibt: »(...) Wenn ich nun an Sie schreibe, so geschieht das, weil ich Rat brauche. So oft ich junge Menschen auf den Chassidismus verweise, erlebe ich, daß sie die Frage an mich richten: ›Now we have read your Buber and even *Scholem*, where do we go from here...?‹ Ich pflege dann zu sagen, es gebe keine ›Gebrauchsanweisungen‹, sondern es müsse jeder seinen Weg finden. Aber damit geben die jungen Menschen sich nicht zufrieden.«⁷² Buber antwortet am 5. November 1957:

»Verehrte Frau Kaleko –

Einen allgemeinen lehrbaren »Weg« gibt es gar nicht. Die jungen Leute, von denen Sie schreiben, kriegen es nicht billiger, als daß sie sich, jeder in den eigentümlichen Situationen seines persönlichen Lebens, bewähren und mit den Wesen und Dingen, denen sie begegnen, heiligen Umgang pflegen. Andere Lehren mögen »günstigere« Angebote machen, von der chassidischen haben sie dergleichen nicht zu erwarten. [...] Jede andere Auskunft erweist sich früher oder später, zuweilen allzu spät, als illusionär. Alle ›Anweisungen‹ führen in die falsche Sicherheit hinein, die schlimmer ist als die echte Verzweiflung.«⁷³

Wertschätzender Umgang in einer wertschätzenden Institution

Im dialogischen Kontext wird nicht der Wert des Einzelnen geschätzt, sondern der Einzelne wertgeschätzt. Dies kann und soll einen Niederschlag

68 Rosenzweig, Franz (1984): Das Freie Jüdische Lehrhaus, in: ders.: Zweistromland, Dordrecht, S. 516.

69 Buber, Martin (1963): Antwort, S. 618.

70 Buber, Martin (1966): Existentielle Situation, S. 5.

71 Buber, Martin (1979): Zwiesprache, S.162.

72 Buber, Martin (1975): Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten. Band III. 1938–1965. Heidelberg, S. 440/441.

73 Ebd., S. 442.

in der Gestaltung der Organisationsstruktur haben, auch wenn man mit Buber davon ausgeht, dass Einrichtungen kein öffentliches Leben ergeben⁷⁴ und keine Fabrik und kein Büro so schöpfungsverlassen ist, als dass nicht von Schreibtisch zu Schreibtisch ein geschöpflicher Blick aufliegen könnte.⁷⁵ Wie müsste eine Institution aussehen, in der sich widerspiegelt, dass in »jedermann ... etwas Kostbares [ist], das in keinem andern ist.«⁷⁶

»Kann, so fragen Sie lachend, der Leiter eines großen technischen Unternehmens dialogische Verantwortung üben? Er kann es. Denn er übt sie, wenn er sich den von ihm geleiteten Betrieb, soweit es angeht, *quantum satis*, in dessen Konkretheit vergegenwärtigt; wenn er ihn also, statt als ein Gefüge aus mechanischen Kraftzentren und deren organischen Bedienern, zwischen welchen letzteren es für ihn außer der funktionellen Differenzierung keine gibt, als einen Zusammenhang gesichthabender, namenhabender, biographiehabender Personen erfährt, verbunden durch ein Werk, das sich in den Leistungen eines komplizierten Mechanismus darstellt, aber nicht aus ihnen besteht.«⁷⁷

Die Menschen, die die Institution beleben, müssen von der Anerkennung des Anderen, den Grundlagen des echten Gesprächs durchdrungen sein und müssen diesem im anerkennenden und wertschätzenden Umgang miteinander und in der Organisationsstruktur Raum geben. »...wie soll neues Menschentum irdisch bestehen, wenn es nicht in neue Ordnungen tritt, die es halten und bestätigen?«⁷⁸

Schließlich wären auch architektonische Konsequenzen zu bedenken: »Soll die Menschenwelt eine menschliche Welt sein, so muß Unmittelbar-

keit zwischen den Menschen walten, und so auch zwischen Menschenhaus und Menschenhaus. Und wie in allem, so müssen auch hier die institutionelle und die erzieherische Einwirkung einander ergänzen. Das heimliche Verlangen des Menschen nach einem Leben in gegenseitiger Bestätigung muß durch Erziehung entfaltet werden, aber es müssen auch die äußeren Bedingungen geschaffen werden, deren es bedarf, um seine Erfüllung zu finden. Den Baumeistern muß die Aufgabe gestellt werden, auch für den menschlichen Kontakt zu bauen, Umgebungen, die zur Begegnung einladen, und Zentren, die die Begegnung gestalten.«⁷⁹

Sprechender Stoff

Und *last not least*: Auch wenn nicht der Unterricht, sondern der Unterrichtende erzieht, die Lehrer_in dadurch, dass das Dialogische erlebbar wird, ein Leben in dialogischer Verantwortung eröffnet, rückt der Stoff nicht ganz in den Hintergrund. Als geistige Wesenheit⁸⁰ kann und will er Ansprache sein, das Selbst-, Welt- und Mitverhältnis der Schülerinnen und Schüler verändern, d.h. bildend wirken. Inhalte müssen, im schulischen, aber auch im universitären Kontext, in diesem Anspruch sichtbar werden können.

Dazu bedarf es, auch wenn das Dialogische nicht planbar ist, Strukturen, die Raum für das Gespräch mit den Dingen und den Menschen ermöglichen, Irritationen nicht als schnell zu überwindende Störfaktoren betrachten, Inhalte nicht nur auf ihre schnelle Verwertbarkeit reduzieren.⁸¹ Und auch dabei hat das Darleben der Lehrer_in eine nicht unwesentliche Bedeutung.

⁷⁴ Vgl. Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 46.

⁷⁵ Vgl. Buber, Martin (1979): Zwiesprache, S. 192.

⁷⁶ Buber, Martin (1981): Der Weg des Menschen, S. 18.

⁷⁷ Buber, Martin (1979): Zwiesprache, S. 194/195.

⁷⁸ Buber, Martin (1966): Zur Klärung des Pazifismus, in: ders.: Nachlese, S. 243. Vgl. Buber, Martin (1985): Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und ihre Verwirklichung. 3. Aufl., Heidelberg. Diefenbacher, Hans (2013): Nah und fern zugleich – Anarchismus und Kommunitarismus bei Martin

Buber, in: Reichert, Thomas; Siegfried, Meike; Waßner, Johannes (Hg.): Martin Buber neu gelesen. Martin-Buber-Studien – Band 1. Lich, S. 195 – 212.

⁷⁹ Buber, Martin (1966): Gemeinschaft und Umwelt, in: ders.: Nachlese, S. 85.

⁸⁰ Vgl. Buber, Martin (1979): Ich und Du, S. 10.

⁸¹ Vgl. Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung, in: Migutsch, Konstantin u.a. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart, S. 32.