

Teil 2

Existenzielle Antworten – Konzepte einer Pädagogik des Vertrauens



1. Dialogische Erziehung und Bildung

„Ich habe keine Lehre,
aber ich führe ein Gespräch.“²⁶¹
(Buber)

Bubers Denken hat das Potenzial, Weg und Richtung für junge Leute aufzuzeigen. Er liefert Antworten, die existenzieller Sinnsuche gerecht werden und konfrontiert gleichermaßen mit einer universellen Botschaft, die jeden Menschen angeht. Dabei ist er kein systematischer Philosoph, er vertritt keine Lehre in engem Sinn, doch jedes Wort von ihm ist Lehre.

Bubers Pädagogik, seine pädagogische Ethik ist „letztlich religiös fundiert“²⁶² ohne dabei einer bestimmten Konfession anzugehören, oder missionieren zu wollen. Vielmehr wird eine anthropologisch begründete Religiosität aufgezeigt. Als Religionsphilosoph setzt Buber eine grundsätzliche Rückbindung des Menschen an eine ihn übersteigende Größe voraus, von der aus sich der menschliche Weg entwickelt.^A Buber lässt sich dennoch nicht in eine bestimmte Disziplin einordnen. Eugen Biser formuliert es so:

„Buber ist, was er ist, in einem jeden seiner Beiträge ganz: Philosoph, als er blicke er in der Philosophie das Hauptgeschäft seines Lebens; Philologe, als stehe er ausschließlich im Dienst am Wort: Erzieher und Politiker, als gehöre seine ganze Kraft der Bildung des Menschen und dem Aufbau einer dauerhaften Friedenserziehung.“²⁶³

Sein Weg kann in großen Teilen als Abbild dessen interpretiert werden, was er zu vermitteln suchte, wobei leider auch auf Diskrepanzen zwischen seinem Denken und dessen Umsetzung, gerade innerhalb der familiären Erziehung im Hause Buber, hinzuweisen sein wird. Das schmälert sein Werk nicht, ist aber dennoch (für mich) schwer auszuhalten. Wie immer, wenn sich zwischen dem theoretischen Anspruch und dessen Verwirklichung im echten Leben ein tiefer

^A Vgl.: 1. Teil/Kapitel: 6. Welt/Objektiver Idealismus

Abgrund auftut. Aber das macht den Anspruch nicht falsch. Er ist nur kein Garant für die gelingende Umsetzung in allen Bereichen des Lebens.

1.1 Martin Buber – Leben und Werk

Martin Mordechai Buber wird am 8. Februar 1878 in Wien geboren. Er ist drei Jahre alt, als seine Eltern sich trennen. Die Mutter Elise Buber geht fort, ohne dass ein Wort darüber verloren wird. So wächst er zunächst bei seinen Großeltern Salomon und Adele Buber in Lemberg (heute Lwiw in der Ukraine) auf. Er hat etwa ein Jahr schon die Mutter nicht mehr gesehen, da ereignet sich ein Moment in seinem Leben, den er später als wegweisend interpretiert.²⁶⁴ Seine Babysitterin antwortet für ihn völlig unvermittelt auf eine nicht gestellte Frage. Sie sagt dem vierjährigen Buben: „Nein, sie kommt niemals zurück.“²⁶⁵ Das Kind, bis zu diesem Zeitpunkt vom Gegenteil überzeugt, wird von der unumstößlichen Wahrheit dieser Aussage erfasst, weiß von innen her, dass es daran keinen Zweifel gibt und so „verheftet sich (diese Wahrheit) in seinem Herzen“.²⁶⁶ Zwanzig Jahre später besucht ihn seine Mutter zum ersten Mal und „in ihrem Blick vernimmt er das Wort ‚Vergegnung‘“.²⁶⁷

In dieser Negation und in dem intuitiven Wissen um die Wahrheit der Aussage des Mädchens „Nein, sie kommt niemals zurück“ sieht Buber den Ursprung dessen, was später seinen Begriff von Begegnung konstituiert und er weiß, dass jene persönliche Erfahrung überindividuell zu fassen ist. „Sie geht den Menschen an sich an.“²⁶⁸

Der Großvater Salomon Buber ist Schriftgelehrter und auch die Großmutter liebt Sprache und Schrift. Ihrem Enkel Martin bringt sie die deutsche Literatur nahe. Vom neunten Lebensjahr an verbringt Buber die Sommerferien bei seinem Vater Karl, mit 14 Jahren zieht er ganz zu ihm. Erst mit zehn Jahren kommt Buber in die Schule. Vorher genießt er Privatunterricht. Er fängt zu dieser Zeit bereits an, sich zweisprachige Dialoge auszudenken und wird dabei der Spannung zwischen dem Gesagten und dem vom Empfänger Vernommenen gewahr. Er besucht das Gymnasium, die Schulsprache ist polnisch. Es gibt dort keinen spürbaren Judenhass, die Lehrer*innen werden von Buber als tolerant empfunden. Doch es gibt ein Ritual an der Schule, das mitzumachen für ihn schlimmer ist, als jede Form denkbarer Intoleranz – das morgendliche Beten. Während die christlichen Schüler*innen zu Beginn jedes Schultages ihre Stimme zum Gebet erheben, verstummen die jüdischen Kinder für diesen Moment, wohnen dem sakralen Vorgang bei, obwohl sie das weder wollen, noch können. So zumin-

dest beschreibt es Buber für sich. Hier sieht er die Wurzel für seinen späteren Widerstand gegen jede Form von Mission, welcher sich auf ausnahmslos jede Religion bezieht.²⁶⁹

In seiner Jugend gerät Buber in eine religiöse Krise, welche die Lossagung von jüdischen Religionsgebräuchen zur Folge hat. Er liest Kant und Nietzsche, wird unmittelbar von deren Philosophie betroffen. Beide Autoren reißen ihn aus der „Kontinuität aller Bildungsvorgänge“²⁷⁰ in einer für ihn im wahrsten Sinne katastrophalen Weise, wobei Kant eher befreiend auf ihn wirkt, während Nietzsches Konzept der „ewigen Wiederkehr des Gleichen“ ihn „überfällt“²⁷¹ und tief erschüttert. 1896 immatrikuliert sich Buber an der Universität Wien, belegt Philosophie, Kunstgeschichte, Germanistik und Philologie. Von 1897–1899 studiert er darüber hinaus auch in Leipzig, Berlin und Zürich. 1903 promoviert er zu dem Thema „Die Geschichte des Individuationsproblems. Nicolaus von Cues und Jakob Böhme“. Im Alter von zwanzig Jahren beginnt er sich, vor dem Hintergrund der antisemitischen Atmosphäre dieser Zeit, für die „Zionistische Bewegung“ zu engagieren und gründet eine entsprechende Ortsgruppe im Verein jüdischer Studenten in Leipzig. Diese Orientierung beschreibt Juliane Jacobi als „die folgenreichste (...) seines Lebens. Ohne den Zionismus sind weder Martin Bubers Leben und Werk, noch sein Einfluss auf die Pädagogik zu verstehen“.²⁷² In der Schweiz begegnet er der 21-jährigen Studentin Paula Winkler, die er später heiratet. Die Liebe zu Paula, einer Katholikin, die später zum Judentum konvertiert, ist ihm ein großer Halt. Sie verleiht ihm Kraft und schenkt ihm die immer gesuchte Geborgenheit, die er durch die Mutter nie erfahren hat.²⁷³ Sie führen eine lebenslange und von vielen Seiten als glücklich beschriebene Ehe. Aus dieser gehen zwei Kinder, Rafael und Eva, hervor. Um deren Erziehung kümmert sich Buber kaum und wenn, dann nur in autoritärer Weise.²⁷⁴ Er steht den Kindern stets distanziert gegenüber. Beide werden – wie Buber selbst – zunächst zuhause unterrichtet, später folgt eine gymnasiale Laufbahn. Tochter Eva geht diesen durch die Eltern vorbestimmten Weg. Als sie sich mit achtzehn Jahren schließlich in Stuttgart für Gartenbau immatrikulieren will, verbietet Buber dies mit der schlichten Begründung, dass sie zuhause gebraucht werde.²⁷⁵ Diese diskrepante Haltung zwischen seinem Denken und dem nicht stattfindenden Transfer in den eigenen Familienkontext, lässt berechtigter Weise Kritik laut werden. So schreibt beispielsweise Haim Gordon: „Eine solch übertriebene Bevormundung (der Kinder) war natürlich unverantwortlich. Und sein Mangel an Gespür für das Bedürfnis seiner Tochter, ihren eigenen Weg zu finden, zeugt von einer Vorstellung, die ich mir erlaube egoistisch zu nennen.“²⁷⁶ Das Verhältnis zu Sohn Rafael gestaltet sich noch schwieriger. Während Eva

sich den autoritären Maßgaben des Vaters unterwirft, verlässt Rafael, unter der akademischen Prominenz des Vaters leidend, siebzehnjährig das Gymnasium und demonstriert seine Protesthaltung anschließend mit seinem Eintritt in die österreichische Armee. Später stilisiert er sich auf seinem weiteren Lebensweg im Gegensatz zum Vater als „Antiintellektueller“.²⁷⁷

In jungen Jahren schon fungiert Buber als Übersetzer und Herausgeber, veröffentlicht Aufsätze und Bücher. Vor allem aber sucht er (außerhalb der Familie) das Gespräch sowohl mit jungen Menschen als auch mit Erwachsenen und „vermittelt Orientierung und Lebensmaß“.²⁷⁸

Innerhalb der Familie entwickelt sich eine generationsübergreifende Wiederholung der Geschichte. Als sich Sohn Rafael von der Schriftstellerin Margarete Buber-Neumann scheiden lässt, wird den Großeltern das Sorgerecht für die Enkel zugesprochen. Wieder ist es Paula Buber, die sich der Erziehung der Kinder widmet, während der Großvater sich im Hintergrund hält. In zweiter Ehe verheiratet möchte Rafael Jahre später seine Kinder wieder zu sich nehmen, was sein Vater jedoch zu verhindern weiß.

1923 erscheint *Ich und Du*²⁷⁹ in endgültiger Fassung. Damit findet Buber „zur eigenen religionsphilosophischen Gestalt seines Denkens, die dann für die folgenden Jahrzehnte zur Basis seiner schriftstellerischen und politischen Tätigkeit“²⁸⁰ wird. Von 1924 bis 1933 ist er Lehrbeauftragter, dann Honorarprofessor für jüdische Religionslehre und Ethik an der Universität Frankfurt am Main. Zusammen mit Franz Rosenzweig beginnt er 1925 die hebräische Bibel ins Deutsche zu übersetzen. Eine Arbeit, die er auch nach dem Tod von Rosenberg 1929 fortsetzt und 1962 vollendet.²⁸¹

1933, am Tag nach Hitlers Machtergreifung, erfährt Buber postalisch, dass er der Uni fortan fernzubleiben hat. So engagiert er sich bis zu seiner Emigration 1938 leidenschaftlich für die Erwachsenenbildung der noch in Deutschland lebenden Juden.

„Sie mußten unter dem wachsenden Druck erst lernen, ihre jüdische Identität zu finden. Vor 1933 waren sie zwar Juden, aber Juden, die sich als Deutsche fühlten. Diese wesentliche Kulturarbeit mag manchem das Rückgrat gestärkt und Überlebenshilfe gegeben haben.“²⁸²

Ab 1935 verbieten die „Nürnberger Gesetze“ jede weitere Form öffentlicher Be-tätigung durch die offizielle Entrechtung des deutschen Judentums. Bis 1938 werden Aufsätze und Reden Bubers durch den jüdischen Schocken Verlag pu-bliziert. Danach wandert er mit seiner Frau und den Enkeltöchtern nach Israel aus. Seine Kinder sind zusammen mit ihren Ehepartnern bereits dort, so dass auf diese Weise die Familie wieder zusammenkommt. Im März desselben Jah-res wird er an die Hebräische Universität in Jerusalem berufen, wo er bis 1951 Anthropologie und Soziologie lehrt.

Nach dem Ende des Krieges geht es Buber vor allem um Begegnung und Ver-söhnung, die trotz des dritten Reiches für ihn nicht nur möglich, sondern un-entbehrlich sind. Und dies, obwohl kein Tag vergeht, an dem er nicht an den Holocaust denkt, den er, in seinen Auswüchsen undenkbarer Grausamkeiten, lange nicht in seine Vorstellungswelten integrieren konnte. Erst als die Gerüch-te, die während des Krieges nach Palästina geschwippt waren, nach 1945 zu un-umstößlichen Gewissheiten wurden, beginnt er die Wahrheit in ihrem ganzen Ausmaß zu erfassen.^B Vor diesem Hintergrund weigert er sich zunächst, Nach-kriegsdeutschland noch einmal zu betreten, ändert aber im Laufe der Zeit sei-ne Einstellung und wird später zum „Mittler und Partner des jüdisch-christli-chen Dialogs“²⁸³. Jedes Jahr kehrt er zusammen mit seiner Frau für mehrere Wo-chen oder Monate nach Deutschland zurück und nimmt 1952 den Goethepreis in Hamburg persönlich entgegen. Dies „wird von der Judenschaft in der ganzen Welt als Affront empfunden“.²⁸⁴ Eine solche Hinbewegung, die einen Weg eröff-net und nicht ein ganzes Volk per se verurteilt, ist für viele Juden in dieser Zeit nicht nachvollziehbar.²⁸⁵

Das Leben und Werk Martin Bubers erfährt vielfache Auszeichnung. Seine Schriften wurden in über zwölf Sprachen übersetzt und weltweit publiziert. 1958 stirbt seine Frau während einer längeren Europareise in Venedig. Dies be-deutet für ihn einen tiefen, schmerzvollen Einschnitt in seinem Leben. In sei-nen letzten Jahren vollendet er die Übersetzung der Bibel und arbeitet, trotz Krankheit, an einer dreiteiligen Werkausgabe. Am 13. Juni 1965 stirbt Martin Buber in Jerusalem. „Das würdige Begräbnis zeigte, dass Israel den nonkonfor-mistischen Mann des Geistes trotz aller Meinungsverschiedenheiten doch tief verehrte.“²⁸⁶

^B Ähnlich war es Hannah Arendt ergangen, vgl.: 1. Teil/Kapitel 5: Werte, Normen, Moral.

1.2 Das dialogische Menschenbild

Bubers anthropologische Grundannahme beschreibt den Menschen als ein dialogisches Wesen. In der Begegnung mit dem Du kann er seine Potenziale entfalten und sich auf diese Weise zu dem Menschen entwickeln der er ist, bzw. sein könnte. So ist jeder Mensch, laut Buber, mit einem individuellen, einzigartigen Seinsauftrag ausgestattet, den es zu erspüren und erfüllen gilt. Der Mensch ist, aus dialogischer Perspektive, ein schöpferisches Wesen. Er gestaltet sein Leben und die Welt. Er wirkt in sie hinein und lässt sie auf sich einwirken. Auf der Basis tiefer Verbundenheit mit der Welt, ist er offen für Veränderung und kann Antworten suchen, die der jeweiligen Situation gerecht werden und die er verantworten kann. Weil wir Menschen sind, sind wir, Buber zu Folge, in der Lage, uns in ein dialogisches Verhältnis zur Welt zu setzen und ihr wesenhaft zu begegnen. Das ist vor allem auch deshalb möglich, weil der Mensch ein religiöses Wesen ist. Es macht uns zu Menschen, dass wir uns auf eine uns übersteigende Größe ausrichten und rückbinden können. Gleichzeitig drückt sich in dieser Rückbindung und Ausrichtung eine unbedingten Liebe zur Welt und eine große Freude am Leben aus.

1.3 Erziehung zum Dialog

Erziehung in einem dialogischen Weltverständnis bedeutet also in erster Linie das Bereitstellen von Bedingungen, die es dem werdenden Menschen ermöglichen, durch Begegnung mit einem Du zum Ich zu werden. „In und an der Erfahrung des Du-Sagens des Erziehers wird der Zögling zum Ich und bildet die Fähigkeit aus, Welt als Du zu erfahren, sich ihr als einem Du zuzuwenden.“²⁸⁷ So wird die Erschließung der Dialogfähigkeit des Kindes zum wichtigsten Erziehungsziel, aus dem sich in der Folge alles weitere ableitet. Die Dialogfähigkeit des Kindes ist hier also, *das Erziehungsziel schlechthin*. In keinem Bildungs- und Erziehungsplan können wir das heute so formuliert finden. Es ist ein umfassender Begriff, der in Teilbereichen von manchen Bildungs- und Erziehungsplänen sicherlich durchscheint, was jedoch in der Tiefe mit der Dialogfähigkeit gemeint ist, bedarf einer weiteren Auseinandersetzung.

Buber postuliert „Am Anfang ist die Beziehung“²⁸⁸. Sie ist jeder Erziehung vorrangig und stellt gleichzeitig deren „Mitte und Motiv“²⁸⁹ dar, „denn nicht (...) aus dem Verhältnis des Menschen zu sich selber (vollzieht sich) das inners-

te Wachstum des Menschen (...), sondern aus dem zwischen dem Einen und dem Anderen“²⁹⁰. Aus dieser anthropologischen Grundannahme ergibt sich das oberste Ziel der Erziehung, die Dialogfähigkeit des Kindes, oder anders gewendet: die Befähigung zur Erschließung eines dialogischen Weltverhältnisses. Um dieses auszubilden, ist jenes Du-hafte In-Beziehung-Treten zwischen Erzieher*in und Kind notwendig. D.h. nicht in der pädagogischen Absicht besteht das entscheidende Moment, sondern in der pädagogischen Begegnung.²⁹¹

Um Begegnung grundsätzlich zu ermöglichen, bedarf es einer entsprechenden Haltung, die den hierfür nötigen Raum schafft. Das bedeutet auch zu akzeptieren, dass sie weder plan- noch kalkulierbar ist. Das meint Buber, wenn er sagt: „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.“²⁹²

Begegnung kann also nicht intentional erwirkt werden. Oder schärfer formuliert: wer sie zum Ziel erklärt, verfehlt sie mit Sicherheit. Dennoch ist eine prinzipielle Offenheit Voraussetzung, damit wirklicher Dialog entstehen kann. Diese Offenheit kommt auch nicht planmäßig zustande, sondern erwächst vielmehr aus der geschenkten Erfahrung bisheriger Begegnungen. Somit besteht innerhalb der Ich-Du-Beziehung ein wechselseitiges Verhältnis aus Passion und Aktion, aus Erwählt werden und Erwählen.²⁹³ Je öfter einem Menschen Begegnung widerfährt, desto resonanzfähiger wird er dafür, und umso größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass seine Taten auch künftig zu Wesenstaten werden können. Dies führt zu einem Dilemma, das sich aus der Spannung zwischen Glück und Kontrolle, Freiheit und Sicherheit, Gnade und Willen ergibt und das Buber als das zentrale Thema des Menschen begreift: Begegnung *passiert*. Dieses Geschehen wird als Sinnerfüllung wahrgenommen und aus jener positiven Erfahrung heraus entsteht der Wunsch, sie zu reproduzieren, wodurch sie objektiviert wird. Die Folge ist der Versuch, das Geschehen zu planen und die Bedingungen des Zustandekommens von Begegnung zu kontrollieren. Dieser Versuch ist zum Scheitern verurteilt, denn aus Ich-Du wird auf diese Weise Ich-Es. Auf eine einfache Formel reduziert kann man also sagen: je mehr Kontrolle, desto weniger Begegnung, je vollkommener der Plan, desto unvollkommener die Beziehung. Wir stoßen hier auf die „Paradoxie des Wollens, das auf etwas zielt, das im letzten nicht verfügbar ist“²⁹⁴.

Was bedeutet dies nun für pädagogische Prozesse?

Erklärtes Ziel dialogischer Erziehung ist die Dialogfähigkeit des anvertrauen Kindes. Damit sich diese im Kind entfalten kann, gilt es Voraussetzungen zu schaffen, die Begegnung wahrscheinlich machen. Aber ein verlässliches Zustandekommen liegt offensichtlich nicht in der Macht der Erziehenden. Sicher ist allerdings, je mehr die Begegnung gewollt wird, desto weniger wird sie geschehen. Es gibt in diesem Verhältnis nur diese negative Kausalität, andersherum funktioniert es nicht. Da sind keine Gewissheiten und keine Rezepte. Kein Plan, der abgearbeitet, keine zweifelsfreie Prognose, die gestellt werden könnte. Diese allgegenwärtige Spannung gilt es nicht nur auszuhalten, sondern auch zu reflektieren. Es bedeutet den „Abschied von der Machbarkeit“²⁹⁵, die dem Selbstverständnis vieler Menschen zuwiderläuft, gehen sie doch im Regelfall davon aus, dass alles in den Griff zu bekommen ist.

Wie enttäuscht sind die werdenden Erzieher*innen immer wieder, wenn ich ihnen in regelmäßigen Abständen sage, dass es kein Rezept gibt, das ich ihnen an die Hand geben könnte und mit dem Erziehung immer funktionieren wird. Sie wollen dieses Paradox lieber nicht aushalten müssen. Sie sind doch schließlich da, um zu lernen wie es geht, das „Erziehungsgeschäft“. Sie lernen doch Pläne zu machen, methodisch sinnvoll zu arbeiten, Strukturen zu schaffen. Wofür all das lernen, wenn sich Begegnung als Kernpunkt innerhalb der Erziehung letztendlich aller Planbarkeit entzieht?

Worin besteht denn dann die Aufgabe von Erziehung in einem dialogischen Weltverständnis? Wie lässt sich bei so prinzipieller Unverfügbarkeit, erzieherisches Handeln überhaupt rechtfertigen?

Diese Problematik erfassend, lautet Bubers Antwort darauf „mit dem eigenen Sein auf das Sein anderer einzuwirken (...).“²⁹⁶

1.4 Erziehung zum Sein

Um diesem ontologischen Auftrag – mit dem eigenen Sein auf das Sein des zu Erziehenden einzuwirken – folgen zu können, muss zunächst klargestellt werden, was Buber unter dem Sein des Menschen versteht.

1.4.1 Leben vom Wesen aus und Leben vom Bilde aus

Buber macht eine anthropologische Differenz zwischen zwei Grundtypen menschlichen Daseins auf: zum einen ein „Leben vom Wesen aus. Leben bestimmt, von dem, was einer ist.“²⁹⁷ Zum anderen, „Leben vom Bilde aus. Leben bestimmt von dem, wie einer scheinen will“.²⁹⁸ Kürzer könnte man auch sagen: Leben vom Sein und Leben vom Schein aus. Naturgemäß gibt es kein reines Phänomen des einen oder anderen Typen. Jeder Mensch trägt beide Möglichkeiten in sich. Entscheidend ist, welche der beiden Seiten im Vordergrund des Lebens steht. Ganz deutlich wird dieser Unterschied im Umgang der Menschen miteinander. Der vom Wesen aus Kommunizierende, ist in seinem Kontakt zum Gegenüber unbefangen, spontan, es interessiert ihn der Andere in seiner Einmaligkeit, durch die er sich grundsätzlich von ihm selbst unterscheidet. Sein Blick sucht und schaut den anderen in dessen Wesen, ohne einen Gedanken an die eigene Wirkung auf den Anderen zu verschwenden. Dieser Blick ist echt. Der vom Bilde aus Scheinende dagegen setzt einen bestimmten Blick auf, mit dem er eine Wirkung erzielen will. Er tut so, als sei der Blick spontan, er „stellt einen Blick her“²⁹⁹, er *macht* den Blick.^c Dieses beschreibt Buber als Lüge, die an der Existenz selber erfolgt³⁰⁰. Hier wird „die große Chance des wahren Geschehens zwischen Ich und Du verscherzt“.³⁰¹ Möchte man jedoch wahrer Begegnung eine Chance geben, so darf man einen solchen Schein zwischen sich und dem anderen nicht zulassen. Vielmehr geht es um das wechselseitige Potenzial der Teilhabe am Sein des anderen, was Authentizität und Aufrichtigkeit zur Bedingung hat. Dabei will Buber diesen letztgenannten Begriff losgelöst verstanden wissen von einem „Moralpredigtton“³⁰² und ihn vielmehr anlehnen an den der „Aufrechtheit“³⁰³. Macht der aufrechte Gang den Menschen auf physischer Ebene zum Menschen, so erfüllt sich sein Menschsein jedoch erst, durch die analog dazu „aufrecht gehende Seele“³⁰⁴. Durch sie kann die Scheinhaftheit überwunden werden. Diese Unterscheidung zweier Typen des Seins

^c Buber grenzt diese Art des Scheinens von einer anderen, „ontologisch rechtmäßigen“ (Buber, Martin: Elemente des Zwischenmenschlichen. Audiovortrag) Art ab, nämlich dem der Nachahmung. Ein Jugendlicher bspw., der seinem Idol nacheifert, es in Mimik und Gestik zu kopieren versucht und währenddessen „das heroisch faktische ihn ergreift“ (ebd.), macht nichts Vorgeblümtes, es ist vielmehr eine echte Darstellung, eine echte Nachahmung, die zum wahren Sein einen wichtigen Schritt markieren kann: „So laßt mich scheinen bis ich werde“ (ebd.).

mag zu dem falschen Schluss führen, dass der vom Schein aus Seiende, dieser seiner Art ausgeliefert ist und sich nicht verändern kann. Diese Folgerung hält Buber für unzulässig, weil das Sein vom Bilde aus keine „Art“ bezeichnet, sondern vielmehr eine Reaktion auf die Abhängigkeit der Menschen untereinander darstellt. Diese Abhängigkeit deutet Buber als die Schattenseite der Dialogfähigkeit. So viel leichter mutet ein Leben vom Schein aus an, so viel glatter, so viel reibungsloser. Dieser Verlockung zu folgen, bedeutet für Buber „die eigentliche Feigheit des Menschen“³⁰⁵, ihr zu widerstehen, „sein eigentlicher Mut“³⁰⁶. Darin besteht die wahre Freiheit des Menschen. Wir können uns verändern und sind nicht festgelegt, auf ein So-sein-und-nicht-anders-werden-können. Buber bringt dies auf den Punkt, wenn er sagt: „Der Mensch ist als Mensch erlösbar.“³⁰⁷ Das Ringen um das Sein stellt den Menschen vor keine leichte Aufgabe, weshalb der Schein gerne als vermeintlich leichtere Alternative gewählt wird. Erfolg und Niederlage wechseln sich ab, und dennoch ist dieses Ringen niemals umsonst. „Leben vom Wesen aus muss zuweilen teuer bezahlt werden, jedoch nie zu teuer.“³⁰⁸

Was bedeuten diese Überlegungen in unsere heutige, zunehmend digitale Welt übersetzt?

Ist ein Leben, das *nicht* vom Bilde ausgeht in Zeiten von Facebook überhaupt noch denkbar? Lässt uns der digitale Raum überhaupt die Chance für einen nicht „gemachten Blick“? Verstellt uns nicht sogar im analogen Kontakt das Smartphone den Blick zeitweise auf das Du? Kann es im Netz ein wahres Geschehen zwischen Ich und Du geben? Und wenn ja – wie könnte das aussehen? Und wenn nicht, welche Folgen hat das, wenn es, wie Buber es formuliert, einer „Lüge an der Existenz selbst“³⁰⁹ gleichkommt?

1.4.2 Propaganda und Erschließung

Buber differenziert prinzipiell zwischen zwei Arten, auf Menschen Einfluss auszuüben, die Auferlegung einerseits (welche in den Bereich der Propaganda fällt) und die Erschließung andererseits.

Bei Ersterer werden Überzeugungen, Ideologien u. ä. einer anonymen Masse aufoktroyiert, die Einzigartigkeit des Individuums tritt in den Hintergrund, sie wird sogar als störend empfunden und im politischen Bedarfsfall durch Depersonalisierung eliminiert, um den Menschen auf diese Weise für entsprechende Zwecke zu funktionalisieren. Dies ist in allen Diktaturen der Vergangenheit und der Gegenwart beobachtbar.

Dem gegenüber steht die Möglichkeit der Erschließung, welche in den Bereich der Erziehung fällt. Hier versucht eine Person, das durch den Filter ihres Wesens als gut Erkannte, in der Seele des Anderen wieder zu entdecken, zu finden, zu fördern und zur Entfaltung zu bringen. „Weil es das Gute ist, muss es im Mikrokosmos des Anderen als Möglichkeit enthalten sein.“³¹⁰ Das heißt, die Lernenden werden von der Pädagog*in in ihrer Potenzialität erschlossen.³¹¹ Dies ist nicht durch Belehrung möglich, sondern durch Begegnung, durch „existentielle Kommunikation zwischen einem Seienden und einem Werden-Könnenden“.³¹² Diese Form des erzieherischen Kontakts setzt eine grundsätzliche Offenheit und Akzeptanz gegenüber dem Kind in seiner gänzlichen Andersheit voraus. Es hat die prinzipielle Annahme der Person zur Bedingung, unabhängig davon, ob deren Überzeugungen mit den eigenen kompatibel sind. Die Erzieher*in versucht, den anvertrauten Menschen in seiner Ganzheitlichkeit zu schauen und das bedeutet auch, „ihn von der Gabe des Geistes aus zu erfassen (...) seine Ganzheit als vom Geist mitbestimmte Person wahrzunehmen“.³¹³

Dieser holistische, personenhalte Blick wird jedoch immer wieder durch analytische, reduktive und ableitende Beobachtung verschleiert. Dadurch wal- tet eine „Entgeheimnissung (...) zwischen den Menschen“.³¹⁴ Buber übt keine grundsätzliche Kritik an analytischen Verfahren. Natürlich ist ein analytischer, reduktiver Blick innerhalb der Wissenschaft oft unerlässlich, nur „muss sich die Wissenschaft der horizontartigen Grenze solcher Betrachtung bewusst sein“.³¹⁵

Auch hier möchte ich einen kurzen Blick in die heutige pädagogische Praxis werfen. In einer primär naturwissenschaftlich gedeuteten Welt wird die Entwicklung von Menschen mehr denn je in statistischen (Entwicklungs-) Bögen erfasst. Eine objektive Erfassung des anderen wird angestrebt, alles Subjektive bei der Erfassung von Daten möglichst geringge-

halten. Eine Vergleichbarkeit soll gewährleistet sein, Evaluationen das Wirken der Erziehenden nachvollziehbar machen. Kinder werden laufend auf diese Weise beobachtet, sie werden zum *Objekt* der Beobachtung, genau wie die werdende Erzieher*innen oder Lehrer*innen, während ihrer Praxis – bzw. Unterrichtsbesuche. In vielen Teilspekten werden sie beobachtet und bewertet, eine doppelte Beobachtungssituation ergibt sich daraus, die Ganzheitlichkeit der Kinder und der Auszubildenden/Referendar*innen läuft Gefahr aus dem Blick zu geraten. Die häufige Folge: Ein verstellter Umgang mit den Kindern und eine Situation, in der nichts Überraschendes passieren kann bzw. soll, denn der Fokus liegt meist auf dem ausgearbeiteten Plan und nicht mehr auf dem Kind. Es ist Teil der Erzieher*innen- und Lehrer*innenausbildung, diesen reduktiven Blick zu erlernen, der keine Geheimnisse zulässt, dem nichts Sichtbares entgehen sollte und der das Unsichtbare meidet.^D Dies wird theoretisch vermittelt und praktisch erfahren, so dass auf diese Weise eine Erschließung, wie Buber sie beschreibt, eher unwahrscheinlich wird.

Zurück zu Buber, der das Gegenteil fordert.

Um einem anderen Menschen einfühlsam begegnen zu können, ist es notwendig eine Gabe auszubilden, die Buber in der Peripherie der Intuition ansiedelt, jedoch den Begriff der „Realphantasie“³¹⁶ für den stimmigeren hält. Das meint eine Art tiefen Einlassens auf die Person, um so deren konkreten „Seinsauftrag“³¹⁷ (mit) erahnen zu können. D. h. jedes Individuum ist nach Buber darauf angelegt, eine bestimmte, einmalige und einzigartige Person zu werden, und die Aufgabe von Erziehung besteht darin, die nötigen Bedingungen bereitzustellen, die eine Entwicklung hin zu eben diesem Seinsauftrag ermöglichen. „Der erschließende Erzieher glaubt an die Urmacht, die sich in alle Menschen ausgestreut hat und ausstretut, um in jedem zu einer eigentümlichen Gestalt zu erwachsen.“³¹⁸

^D Vgl.: 1. Teil/Kapitel 2: Bildung

1.4.3 Urhebertrieb und Verbundenheitstrieb

Konkrete Anknüpfungspunkte für Erziehende ergeben sich nach Buber aus zwei Trieben, die das Kind mit auf diese Welt bringt, dem Urhebertrieb und dem Trieb nach Verbundenheit. (Bindungstheoretisch würde man heute vom Bindungs- und Explorationsverhalten sprechen.) Der Urhebertrieb kann sich entfalten, wenn ein Kind erfährt, „daß durch die eigene Handlung etwas entsteht, was es vorhin, was es eben noch nicht gegeben hat“.³¹⁹ So lässt sich dieser Trieb als Schöpfungskraft interpretieren, die zu erschließen ist. Weil das Schöpfen kein auf das Haben ausgerichtetes Tun ist, spricht Buber hier von einem Trieb,

„der, zu welcher Möglichkeit auch gesteigert, nie zur Begierde wird (...); der unter allen Umständen nur ins Leidenschaftliche, nicht ins Süchtige erwachsen kann. Der unter allen nicht zum Eingriff in den Bereich anderer Wesen verführen mag; hier die reine Gebärde, die nicht Welt sich zurafft, sondern sich ihr äußert. Sollte nicht von hier aus, indem man dieses Kostbare sich unbehindert auswickeln und auswirken läßt, die Gestaltungswelt der Menschenperson, unzählig oft geträumt und vertan, endlich gelingen?“³²⁰

Den Urhebertrieb allein jedoch zur Entfaltung zu bringen reicht nicht aus, denn „der Mensch als Urheber ist einsam“³²¹ Ohne den zweiten Trieb, den Verbundenheitstrieb, bliebe das in die Welt hinein geschöpfte Objekt ein Es, hätte nicht die Möglichkeit zum Du zu werden. So muss nicht nur der Urhebertrieb zur Entfaltung gebracht werden, sondern auch der Verbundenheitstrieb. Erst durch ihn kann Welt uns personal begegnen,

„die zu uns ausgeht, wie wir zu ihr, die uns erwählt und erkennt, wie wir sie, die sich in uns bestätigt, wie wir in ihr. Das Kind, das halbgeschlossener Augen daliegend, mit ausgespannter Seele harrt, daß die Mutter es anspreche, – das Geheimnis seines Willens geht auf anderes als darauf, einen Menschen zu genießen (oder zu beherrschen), aber auch als darauf, von sich aus etwas zu tun. Es geht darauf, im Angesicht der einsamen Nacht, die hinterm Fenster sich breitet und einzudringen droht, die Verbundenheit zu erfahren“³²²

Eine solche Verbundenheit ebnet den Boden, auf dem in der Folge ein Vertrauen wachsen kann, „Vertrauen in die Welt, weil es diesen Menschen gibt“³²³.

1.4.4 Sein als Sein in Verantwortung

Eine Erziehung zum Sein impliziert in einem dialogischen Weltverständnis auch eine Erziehung zur Verantwortung. Denn „(m)enschliches Sein ist für Buber ein Sein in Verantwortung“.³²⁴

„Der Weg des Menschen ist ein Weg in der Zeit, ein Weg vom Gestern in das Morgen in der je neu gelebten Authentizität des Heute (...) Wer den Augenblick nicht verantwortet, verantwortet nicht sein Dasein, verantwortet nicht die Zeit seines Lebens, denn der Augenblick ist die Konkretion der Geschichte und das Da der Zeit, aus dem das Werden entspringt als Weg des Lebens.“³²⁵

Diese anthropologische These lässt sich aus Bubers chassidischen Wurzeln herleiten. Demnach stellt Verantwortung in erster Linie keine moralische oder juridische Kategorie dar³²⁶, sondern vielmehr eine prinzipielle Lebenshaltung. Mit seinem Sein und in seinem Tun antwortet der Mensch auf die Anrede Gottes an ihn.

„Er ist, qua seines Menschseins, immer schon in der Verantwortung und im Antworten bzw. Nichtantworten; im Erfüllen bzw. Nichterfüllen des Anspruchs erfüllt er oder verfehlt er sein Menschsein. Der Mensch ist das in die Verantwortung gestellte Wesen.“³²⁷

Im konkret gelebten Leben, in der alltäglichen Begegnung mit dem Anderen und mit der Schöpfung, in der entschiedenen Seinstat, manifestiert sich schließlich diese Verantwortung.

1.5 Erziehung zum Leben mit Schicksal und Freiheit

„Freiheit und Schicksal (...) umfangen einander zum Sinn.“³²⁸ (Buber)

Ist im dialogischen Verständnis von der Bestimmung des Individuums die Rede, darf dies keinesfalls mit einem Glauben an ein unentrinnbares Geschehen, welchem der Mensch vom Anbeginn seiner Zeit ausgeliefert ist, gleichge-

setzt werden. Genau das Gegenteil ist der Fall. Schicksal bedeutet für den dialogisch ausgerichteten Menschen Aufgabe, Frage und Anrede, die er mit seinem Leben zu be- bzw. zu verantworten hat.

„Der Mensch wird durch das, was ihm widerfährt, was ihm geschehen wird, durch sein Schicksal angeredet; durch sein eigenes Tun und Lassen vermag er auf diese Anrede zu antworten, vermag er sein Schicksal zu verantworten.“³²⁹

Primär entscheidend ist demzufolge also nicht, *was* dem Menschen widerfährt, sondern *wie* er darauf reagiert, welche Stellung er dazu einnimmt, was er daraus macht. In dieser Wahl besteht seine Freiheit. In ihr bewährt sich der Sinn, den nur er erfüllen kann.

Dem gegenüber steht eine monologisch-willkürliche Lebenshaltung. Der willkürliche Mensch hat Buber zufolge seine Richtung verloren, ohne sich dessen bewusst zu sein. Vielmehr sieht er in sich den Richtungsgebenden, der zu jederzeit tun und lassen kann, was er will. Dies hält er für seine persönliche Freiheit.

„Der willkürliche Mensch glaubt nicht und begegnet nicht. Er kennt die Verbindung nicht (...). In Wahrheit hat er keine Bestimmung, nur ein bestimmt sein von Dingen und Trieben, dass er mit dem Gefühl der Selbstherrlichkeit, das heißt eben in Willkür vollzieht. Er hat keinen großen Willen; nur eben die Willkür, die er dafür ausgibt.“³³⁰

So erstreckt sich der Sinnhorizont des monologisch-willkürlichen Menschen nicht über das eigene Handeln hinaus. Er hat keinen wirklichen Kontakt, weder nach innen, noch nach außen. Seine Welt ist eine Es-Welt, über die er verfügt, mit der in Beziehung zu treten er aber nicht im Stande ist. Die Idee eines transzendenten Bezugsrahmens empfindet er als religiösen Determinismus und als Einschränkung seiner Freiheit und so begegnet er diesem mit aufgeklärter Willkür. Er versucht sich Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit mit Omnipotenzphantasien entgegenzustellen und glaubt auf diese Weise frei zu werden. Diesem Phänomen sind wir unter anderem im Kontext des Transhumanismus^E begegnet, wobei letztlich eine einseitig naturalistische Perspektive

^E Vgl.: 1. Teil/Kapitel 6: Welt

auf die Welt in allen ihren Ausprägungen zu dieser von Buber beschriebenen Willkür führt. Willkür und Freiheit schließen sich jedoch aus.

„Der freie Mensch ist der ohne Willkür wollende. Er glaubt an die Wirklichkeit; das heißt: er glaubt an die reale Verbundenheit der realen Zweiheit Ich und Du. Er glaubt an die Bestimmung und daran, daß sie seiner bedarf: sie gängelt ihn nicht, sie erwartet ihn, er muss auf sie zugehen und weiß doch nicht, wo sie steht; er muss mit dem ganzen Wesen ausgehen, das weiß er (...) Er lauscht aus dem sich Werdenden, dem Weg des Wesens in der Welt; nicht um von ihm getragen zu werden: um es selber so zu verwirklichen, wie es von ihm, dessen es bedarf verwirklicht werden will, mit Menschengeist und Menschentat, mit Menschenleben und Menschentod.“³³¹

Eine auf Dialogfähigkeit ausgerichtete Erziehung ist also auch immer eine Erziehung zum Leben mit Schicksal und Freiheit.

Wer erfahren hat, der Welt als Du zu begegnen, wer (ganzheitlich) verstanden hat, dass er nur durch die Begegnung mit dem Du den eigenen Seinsauftrag erkennen und verwirklichen kann, der ist in der Lage, die scheinbare Spannung zwischen Schicksal und Freiheit auszuhalten, denn er kann beides zusammenbringen und steht nicht richtungslos in deren Mitte, sondern ist eingebettet in einen transzendenten Bezugsrahmen. Das setzt natürlich eine Form des (nicht konfessionell gebundenen) Glaubens voraus, weshalb dialogische Erziehung auch eine Erziehung zum Glauben bedeutet.

1.6 Erziehung zum Glauben

Erziehung zum Glauben – geht das überhaupt? Kann man *lernen* zu glauben?

Buber widerspricht dieser Idee vehement. Wer sich intellektuell mit Gott befasst, macht ihn zum Objekt und entfernt sich damit von der Möglichkeit religiöser *Erfahrung*. Aber genau um die geht es Buber. „Die Gottbegegnung widerfährt (dem Menschen) nicht, auf dass er sich mit Gott befasse, sondern auf dass er den Sinn an der Welt bewähre.“³³² Dieser Sinn bewährt sich in der wesenhaften Begegnung mit der Welt. Indem wir der Welt und dem Mitmenschen begegnen und an ihn glauben, begegnen wir Gott. Erziehung zum Glauben hat demzufolge den Auftrag, Bedingungen bereitzustellen, die es dem Kind leichter machen, eine solch wesenhafte Beziehung zur Welt entwickeln zu können,

so dass ein Glauben an sie und die eigene Bestimmung in ihr möglich wird. Erst dann wird es wahrhaft im Leben stehen und durch aktive Teilhabe an der Welt seinen individuellen Beitrag leisten wollen, anstatt sich – wie es manch andere religiöse Traditionen fordern – von ihr abzukehren, um in weltfernen geistigen Sphären das vermeintliche Heil zu suchen^f, denn „wer sich von der Erde abkehrt, erfasst Gott nur als Idee, nicht als Wirklichkeit (...).“³³³

Der Weg zu bzw. mit Gott ist für jeden Menschen ein anderer, denn die Antwort des Einzelnen auf dessen Anruf entspricht einzig seinem Wesen. Nur er kann so antworten, wie er es tut. Diese ihm gemäße Antwort zu erkennen helfen, bedeutet – im dialogischen Verständnis – Erziehung zum Glauben an Gott und an einen individuell zu verwirklichenden Sinn.

So einzigartig jeder Glaubensweg ist, jeder soll in Freude gegangen werden. Der Chassidismus lehrt, „daß die Freude an der Welt, wenn wir sie mit unserem ganzen Wesen heiligen, zur Freude an Gott führt“.³³⁴ Das heißt, eine Erziehung zum Glauben impliziert auch eine Erziehung zur Lebensfreude.

1.7 Umfassende Erziehung

Dialogisch erziehen heißt umfassend zu erziehen. Dieser Umfassungsakt stellt ein Korrektiv zur erzieherischen Willkür dar, welcher

„für das Erzieherische (...) schlechthin konstitutiv ist (...). Der Mensch, dessen Beruf es ist, auf das Sein bestimmbarer Wesen einzuwirken, muß immer wieder eben dieses sein Tun (und wenn es auch noch so sehr die Gestalt des Nichttun angenommen hat) von der Gegenseite erfahren. Er muß, ohne daß die Handlung seiner Seele geschwächt würde, zugleich drüben sein, an der Fläche jener anderen Seele, die sie empfängt; (...) erst wenn er von drüben aus sich selber auffängt und verspürt, ‚wie das tut‘, wie das diesem an-

^f So stellt eine dialogische Erziehung zum Glauben auch eine konstruktive Möglichkeit dar, den sektiererischen Verlockungen, denen Menschen in diverser Form ausgesetzt sind, entgegenzuwirken. Sie reagiert auf die transzendenten Sehnsucht des Menschen und erzieht gleichzeitig zur mündigen Übernahme von Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber.

deren Menschen tut, erkennt er die reale Grenze, tauft er seine Wirklichkeit seine Willkür zum Willen, erneut er seine paradoxe Rechtmäßigkeit“.³³⁵

Umfassung darf dabei nicht mit Empathie gleichgesetzt werden. Der Umfassende verlässt seinen Standpunkt nicht, um den der Gegenseite erleben zu können, sondern er bleibt bei sich und geht gleichzeitig zum Anderen aus. Er erfährt sich gleichsam über den Anderen und so bedeutet Umfassung: „von der Gegenseite her, sein eigenes Tun erfahren, das Gemeinsame erfahren“.³³⁶ Die eigene Konkretheit erweitert sich, anstatt zu verlöschen.

Buber differenziert zwischen verschiedenen Weisen der Umfassung, wobei die erzieherische eine besondere Form repräsentiert, da sie, anders als die Freundschaft beispielsweise, nicht in voller Gegenseitigkeit geschieht. Im erzieherischen Verhältnis kann nur der Pädagoge die andere Seite erleben. „Er erfährt das Erzogenwerden des Zöglings, aber der kann das Erziehen des Erziehers nicht erfahren. Der Erzieher steht an beiden Enden der gemeinsamen Situation, der Zögling nur an einem.“³³⁷ Sobald eine beidseitige Umfassung daraus entsteht, ist aus dem erzieherischen Verhältnis eine Freundschaft geworden. Buber begreift das erzieherische Verhältnis demzufolge nicht als partnerschaftliches Verhältnis, die Asymmetrie zwischen Lehrer*in und Schüler*in erfährt keine Negation. Vielmehr entwirft Buber mit Hilfe seines dialogischen Weltverständnisses eine Möglichkeit, die Ungleichheit zwischen Erzieher*in und Kind anzuerkennen, ohne dass dabei die erzieherische Beziehung zu einem Herrschaftsverhältnis zu transformieren droht, denn die dialogische Erzieherin nimmt das Kind bedingungslos in seinem personenhaften Sosein, in seiner grundsätzlichen Andersheit an. Von dieser her denkt und handelt sie. Indem sie dem Kind als Du begegnet, wird es bejaht und bestätigt, denn das Grundwort Ich-Du schließt „stets eine Bejahung des angesprochenen Wesens ein“.³³⁸

„Das Fundament des Mensch-mit-Mensch-Seins ist dies Zweifache und Eine: der Wunsch jedes Menschen, als das was er ist, ja was er werden kann, von Menschen bestätigt zu werden, und die dem Menschen eingeborenen Fähigkeit, seine Mitmenschen ebenso zu bestätigen.“³³⁹

Diese existenzielle Bejahung und Bestätigung bildet nicht nur die Grenze zu jeder erzieherischen Willkür, sondern auch das Fundament, auf dem Vertrauen wachsen kann.

Auf diese Weise stehen umfassende und vertrauende Erziehung in einem reziproken Verhältnis. Durch die Umfassung kann das Kind Vertrauen entwickeln,

gleichzeitig kann die Erzieher*in nur auf der Basis ihres eigenen (Ur-)vertrauens wesenhaft umfassen und „das Sein dieses Kindes (...) in Scheinlosigkeit, Bestätigung, Bejahung, Hinwendung, Anerkennung“³⁴⁰ verantworten.

1.8 Vertrauende Erziehung

Am Anfang jeglicher Erziehung steht im besten Fall Vertrauen. Im bedingungslosen Dasein der Eltern für ihr Kind, kann dieses Vertrauen in die Welt entwickeln. Das ist der Boden, auf dem es zu leben lernt und der ihm hilft, selbst im Angesicht der Finsternis den Glauben an den Sinn nicht zu verlieren. In der Erfahrung einer Liebe, die keinen Grund braucht, in dem Erleben einer solch umfassenden Gegenwärtigkeit, einer unbedingten Präsenz, liegt die Möglichkeit für das Kind, der Welt vom Anbeginn seiner Zeit als Du zu begegnen.

Meist sind die Eltern diese erste vertrauende und erziehende Instanz im Leben des Kindes, jedoch bleibt die Aufgabe einer vertrauenden Erziehung natürlich nicht auf das Elternhaus beschränkt, sondern sollte in allen pädagogischen Institutionen ihre Fortsetzung finden. Besonders wichtig wird sie dann, wenn das Kind jene Gewissheit durch die Eltern nicht erleben durfte. Ihm hier eine Annäherung an solcher Art Erfahrung zu ermöglichen, so dass es eine Alternative zu Gefühlen von Angst, Verlorenheit und Misstrauen entwickeln kann, wird zum konstitutiven Bestandteil dialogischer Erziehung, welche über das Kind hinaus ggf. auch die Eltern in jenen Prozess einbezieht.

Genau diese Erfahrung konnte das Mädchen Benni und ihre Mutter im Film *System sprenger* nicht machen.

Um vertrauende Pädagogik leben zu können, ist es notwendig, dass die Erzieher*in selbst (ob elterlich oder beruflich) jenes Urvertrauen in die Welt entwickelt (hat). Auch sie glaubt an das Leben, an die Welt, an die Liebe, und sie schafft es immer wieder sich dem Sinn ihres Daseins anzuvertrauen, um ein existentielles Vertrauen dieser Art allein durch ihr Dasein vermitteln zu können.

„Vertrauen aber erwirbt man selbstverständlich nicht, indem man sich bemüht es zu erwerben, sondern indem man an dem Leben der Menschen, hier also: am Leben der Zöglinge, unmittelbar und unbefangen teilnimmt, und die Verantwortung, die sich daraus ergibt, auf sich nimmt. Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.“³⁴¹

Vertrauende Erziehung meint zum einen also Erziehung zum Vertrauen, zum anderen aber auch Erziehung im Vertrauen. Die dialogisch ausgerichtete Erzieher*in kann vertrauen, denn sie hat einen spirituellen Ausgangspunkt. Sie spürt im tiefsten Inneren: „Ich bin anheimgegeben (...) und (...) es kommt auf mich an.“³⁴² Weil sie eine Richtung hat, die nicht von ihr ausgeht, kann sie vom Kinde aus erziehen, denn sie hat prinzipielles Vertrauen in den werden- den Menschen, sie glaubt an das Kind in seiner individuellen Einzigartigkeit, sie kann das Kind existenziell wahrnehmen in seiner Potenzialität. Projektio- nen und Konkurrenzkämpfe werden überflüssig, Ängste und Verunsicherung können kleiner werden, das Kind in seiner Einmaligkeit kann so wachsen, wie es seinem Wesen entspricht.

1.9 Liebende Erziehung

Begegnung geschieht innerhalb von Ich-Du-Beziehungen. Zum Du wird ein Ge- genüber dann, wenn ein Ich es wesenhaft erfasst. Das ist die Wesenstat, durch die sich der Mensch zu jeder Zeit und an jedem Ort rückbinden kann, an den ei- gentlichen Sinn seines Daseins. Hierin erfüllt sich sein Menschsein. Durch das Du wird er zum Ich. Wie die Begegnung, so geschieht auch die Liebe. Man kann sich auf sie ausrichten, sich ihr öffnen, aber niemals kann man sie erzwingen. Für Buber ist Liebe kein Gefühl, sondern vielmehr ein Geschehen, das sich im Raum des Zwischen ereignet.

„Gefühle begleiten das metaphysische und metapsychische Faktum der Liebe, aber sie machen es nicht aus; und die Gefühle, die es begleiten, kön- nen sehr verschiedener Art sein. (...) Gefühle werden „gehabt“; die Liebe ge- schieht. Gefühle wohnen im Menschen, aber der Mensch wohnt in der Lie- be. Das ist keine Metapher, sondern die Wirklichkeit: Liebe haftet dem Ich nicht an, so daß sie das Du nur zum „Inhalt“, zum Gegenstand hätte, sie ist zwischen Ich und Du. Wer dies nicht weiß, mit dem Wesen weiß, kennt die Liebe nicht, ob er auch die Gefühle, die er erlebt, erfährt, genießt und äu- ßert, ihr zurechnen mag.“³⁴³

Erneut macht Buber auf den fundamentalen Unterschied zwischen innerpsy- chischer Wahrnehmung und wesenhafter Begegnung aufmerksam. Nicht die Gefühle, die ein Mensch hat, führen zur Erlösung, sondern die Kraft der Liebe, in der ein Mensch steht und aus der heraus er sein Leben gestaltet. In dieser Liebe

stehend, wird es ihm möglich, jedes Gegenüber als Du wahrzunehmen „und so kann er wirken, kann helfen, heilen, erziehen, erheben, erlösen. Liebe ist Verantwortung eines Ich für ein Du (...“³⁴⁴

Dialogisches Leben bedeutet, ein auf Liebe ausgerichtetes Leben. Sie geht weit über den Menschen hinaus, deshalb kann man sie nicht haben, sondern kann sich ihr nur anvertrauen. Sie unterliegt keiner Kontrolle, darum ist jeder Kampf um Liebe, jedes Erflehen, jede Anstrengung, jedes sich Verleugnen oder sich Verbessernwollen um einer Liebe willen, ein aussichtloses Unterfangen. Egal ob in einer Eltern-Kind-Beziehung oder Liebesbeziehung, in einer Freundschaft oder in der Beziehung zu Gott. Weil Liebe im Sinne Bubers kein Gefühl ist, sondern im Raum des Zwischen geschieht, kann es nur darum gehen, sich ihr zu öffnen. Das ist der einzige Beitrag, den der Mensch leisten kann, um ihrer teilhaftig zu werden. Sonst nichts.

1.10 Entwicklung durch die Erfahrung von Krisen

Im Denken Bubers stellt die Erfahrung von Krisen ein zentrales Phänomen innerhalb menschlichen Lebens dar, das den Einzelnen, ganze Völker, die Menschheit betrifft. Wenn Buber aus anthropologisch-theologischer Perspektive von Krise als „Grund- und Schlüsselbegriff zur Bestimmung der Bedingungen menschlicher Existenz“³⁴⁵ spricht, so benutzt er vorrangig das griechische Wort Krisis, das mit „Entscheidung/entscheidende Wendung“³⁴⁶ übersetzt werden kann. Es handelt sich bei der Krise also um eine sehr ernste, entscheidungsträchtige Situation, „in der es um die Verwirklichung oder Verfehlung letzter Werte geht“.³⁴⁷ In der Krise ringt der Mensch um seine Existenz, es geht um Leben oder Tod, um Heilung oder Verfall, um Rettung oder Untergang, um Anfang oder Ende. An diesem Punkt entscheidet sich, wie bzw. ob ein Entwicklungsprozess weitergeht und es liegt in der Verantwortung jedes Einzelnen, sich an dieser Stelle zu bewähren. Das in der Krise stehende Individuum sieht sich radikal in Frage gestellt, sein Verhältnis zur Wirklichkeit, die bisherige Sicherheit innerhalb seiner Welt und Beziehungen verlieren an Gültigkeit, das Vertrauen erfährt eine tiefe Erschütterung, welche den Menschen an den Rand des Erträglichen bringt. So spricht Buber auch von Krise als „Randerfahrung“³⁴⁸, in der dem Menschen ein Zugang zu Urkräften gewährt wird, die ihn dazu befähigen, sich in dieser existentiellen Situation zu bewähren und eine Umkehr des Wesens zu vollziehen. Die ungeheure Chance, welche der Krise demnach inhä-

rent ist, drückt sich in dem ganz kurzen Satz Bubers aus, wenn er mit Hölderlin sagt: „Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch.“³⁴⁹ Umkehr darf jedoch nicht als Rückkehr zu einem früheren Seinszustand missverstanden, sondern muss vielmehr als „Wesensumschwung“³⁵⁰ begriffen werden, der sich im Menschen vollzieht. Wenn wir das ins Heute übersetzen würde das in Bezug auf die Pandemie heißen: Nicht Rückkehr zum Zustand vor Corona ist gefragt, sondern Wesensumschwung. Sonst wird das Rettende nicht wachsen.

Diesen Prozess bezeichnet Buber als Durchbruch. In der Krise zeigt sich, wer der Mensch wirklich ist. Sie umfasst den ganzen Menschen und birgt in sich das Potenzial, den Sinn des menschlichen Seins (wieder) zu erkennen.

Neben unvermeidbaren Krisen, die zwingend zum menschlichen Leben gehören (z. B. Krankheit/Trennung/Tod), hält Buber zwei Faktoren fest, die er als bestimmend für die moderne Krisis wahrnimmt und die für die Pädagogik auch heute noch von hoher Relevanz sind: Erstens können soziologisch sichere Beziehungsgefüge, wie z. B. Familie und Gemeinden nicht mehr als verbindlich bestehende Gemeinschaften vorausgesetzt werden. Dies hat eine steigende menschliche Vereinsamung zur Folge, welche nach Buber den Preis darstellt, den das Individuum für seine scheinbare Freiheit innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft zahlt.

Zweitens krankt auch die Beziehung des Menschen zu der von ihm hervorgebrachten dinglichen Umwelt. Der Mensch bleibt, laut Buber, hinter seinen Werken – besonders in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Politik – zurück.

„Der Mensch vermag die durch ihn selbst entstandene Welt nicht mehr zu bewältigen, sie wird stärker als er, sie macht sich von ihm frei, sie steht ihm in einer elementaren Unabhängigkeit gegenüber und er weiß das Wort nicht mehr, das den Golem, den er geschaffen hat, bannen und unschädlich machen könnte.“³⁵¹

Besser ist die aktuelle Situation, in die sich die Menschen innerhalb der digitalen Revolution gerade bringen, kaum zu beschreiben.

Zwischenmenschliche Beziehungen gehen zurück – an anderer Stelle spricht Buber ganz explizit von „der Krise des Zwischenmenschlichen“³⁵² – die Gefahr eines dauerhaften Kreisens um die eigene Mitte, als Folge der Einsamkeit, erhöht sich. Das Individuum wird sich selbst zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit, der Zwischenraum, in dem wahres Menschsein sich entfaltet, wird da-

durch immer kleiner, es findet keine Ausrichtung auf ein Du mehr statt. Ein Teufelskreis entsteht.^c

Ebenso verfährt der Mensch mit der Welt. Auch sie macht er sich immer mehr zum Gegenstand, den er beherrschen will, den er für sich nutzen will, den er besitzen will, zu dem er aber nicht mehr in Beziehung tritt.

Krise als Phänomen hat wie Begegnung paradoxen Charakter. Einerseits kann man sich – nun wieder bezogen auf das Individuum – diesem erschütternden Geschehen nicht durch planvolles Handeln entziehen, man kann es nicht verhindern, indem man sich nur entsprechend anstrengt, andererseits gibt es offensichtlich Bedingungen, die das Hereinbrechen einer Krise begünstigen bzw. den Umgang mit dieser Situation erschweren, und es stellt sich die Frage nach dem Umgang mit diesen Faktoren.

Festzuhalten ist: Je weniger Begegnung gelebt wird (und dies gilt für Individuum und Gesellschaft gleichermaßen), desto wahrscheinlicher kommt es zur Krise. In der Krise selbst besteht dann die Möglichkeit, jenen verschütteten Zugang zu den Urkräften (wieder) zu entdecken, so dass ein Wesensumschwung geschehen und in der Folge ein dialogischer Weltzugang verlebendigt werden kann. Die Entscheidung für diese Möglichkeit allerdings, muss in absoluter Eigenverantwortung von jedem Einzelnen selbst in der entsprechenden Situation getroffen werden.

Die Aufgabe von Bildung und Erziehung besteht darin, den Menschen zu befähigen, einer Krise standzuhalten, sie zu überwinden, sich in ihr zu bewahren und eine existentielle Entscheidung treffen zu können. „Gegenüber dem Bedrohenden, Erschütternden, Zermürbenden, Verunsichernden und Grundstürzenden, gilt es einen Zugang zu Kräften zu finden, die unerschütterlichen Halt verleihen.“³⁵³

Den Umgang mit krisenhaften Situationen zu lernen, ist also eine zentrale Frage von Erziehung und Bildung. Nur – so wie die Dinge liegen – evozieren wir gerade, in der Art unseres willkürlich-monologischen Weltzuganges, zutiefst

^c Dieses Kreisen um sich selbst beschreibt Viktor Frankl als Hyperreflexion, die er auch für gefährlich hält. Vgl.: 2. Teil/Kapitel 2.4.3: Das Menschenbild Frankls/Die Dimensionsontologie

bedrohliche Krisen auf unterschiedlichsten Ebenen. Unter anderem wohl auch deshalb, weil wir sie krampfhaft zu vermeiden suchen, oder schlicht verleugnen bzw. verdrängen. Leider erzeugen wir genau dadurch viel von dem Leid, vor dem wir zu fliehen versuchen.

1.11 Die dialogische Erzieher*in

Wenn für Buber „Kontakt (...) das Grundwort von Erziehung“³⁵⁴ ist, wird es zur ersten Aufgabe des Pädagogen, sich selbst als eine Art Mittler zur Verfügung zu stellen. Er ist das Du, an dem das Kind zum Ich werden kann.

„Der gute Lehrer erzieht mit seiner Rede und mit seinem Schweigen, in den Lehrstunden und in den Pausen, im beiläufigen Gespräch, und durch sein bloßes Dasein, er muß nur ein wirklich existenter Mensch sein und er muß bei seinen Schülern wirklich gegenwärtig sein; er erzieht durch Kontakt.“³⁵⁵

Auf diese Weise wird der Erziehungsauftrag ein existenzieller, der weit über das Erlernen von Fachwissen und speziellen Techniken hinausgeht^H, denn um mit dem Gegenüber in eine solch dialogische Beziehung treten zu können, ist es notwendig, dass Erziehende selbst zu jener personenhaften Einheit gefunden haben, auf die hin sie das Kind erschließen möchten. Die Erziehenden sollten in ihrer Ganzheit auf die Ganzheit des Kindes eingehen.³⁵⁶ Sie selbst verantworten ihr Leben und können so zur Verantwortung hinführen. Sie agieren vom Sein und nicht vom Schein aus und können so auf das Sein des Kindes einwirken und es auch durch krisenhafte Situationen in hilfreicher Weise begleiten.

Auf existentieller Ebene ist die Pädagog*in dem Kind gleichgestellt. Beide

H Krone weist in diesem Zusammenhang auf die aus dialogischer Sicht mangelnden Ausbildung von Pädagog*innen hin, welche nach wie vor ihren Schwerpunkt in kognitiver Wissensvermittlung sieht (den Buber als durchaus wichtigen Teil innerhalb der Ausbildung anerkennt, jedoch nicht als den einzigen). Der Dialogfähigkeit in ihrem existentiellen Ausmaß wird jedoch wenig Bedeutung beigemessen. Natürlich stellt sich hier genauso das Problem, dass diese nicht lehrbar ist, aber auch hier gilt, dass das Fehlen bestimmter Bedingungen, sicherstellt, dass keine Entwicklung in eine solche Richtung stattfinden kann. (Vgl. Krone, Wolfgang: Martin Buber – Erziehung unter dem Radikalanspruch mitmenschlicher Verantwortung, a. a. O., S. 152/152)

wachsen an der Begegnung und können durch diese immer mehr zu den Menschen werden, die sie sind bzw. sein könnten.³⁵⁷ Beide sind Lernende, beide sind Werdende und beide unterstehen dem ewigen Du. Darin sind sie gleich. So wird ein dialogischer Erzieher weniger an der Quantität eines bis ins Detail ausgereiften Fachwissens gemessen, auch wird seine intellektuelle Reflektiertheit nicht zum Maß aller pädagogischen Dinge. Vielmehr kommt es auf seinen dialogischen Weltzugang an. Dabei muss er in keiner Weise perfekt sein, aber

„er muß ein ganzer lebendiger Mensch sein, der sich seinen Mitmenschen unmittelbar mitteilt: seine Lebendigkeit strahlt auf sie aus und beeinflußt sie gerade dann am stärksten und reinsten, wenn er gar nicht daran denkt, sie beeinflussen zu wollen“³⁵⁸

Wieder wird hier die ständige Paradoxie, mit der Erziehende konfrontiert sind, ganz deutlich. Das, was die Erzieher*in will, erreicht sie am ehesten in Momenten, in denen sie vergisst, dass sie es wollte. Wenn nicht mehr die Pädagog*in mit ihrem Ich bewirken will, sondern das Du durch sie seine Wirkung entfaltet, dann wird die Erziehende ihrer Funktion als Mittlerin wesenhaft gerecht.

Auch das Problem der Erreichbarkeit des Kindes wird von Buber angesprochen. Die Erzieher*in verkörpert eines unter unzähligen Elementen, die auf das Kind erzieherisch Einfluss nehmen, entsprechend gering ist ihr Einwirkungspotenzial, was ihr eine gewisse Demut abverlangen sollte. Dennoch bleibt die Erzieher*in letztlich die einzige wollende Instanz im pädagogischen Einwirkungskreis, worüber sie ein klares Bewusstsein zu entwickeln hat.³⁵⁹ Gewusste und gewollte Erziehung bedeutet dabei nichts anderes, als „Auslese der wirkenden Welt durch einen Menschen“.³⁶⁰ Dieser Mensch wird zum Filter, der entscheidet, welche „Auswahl des Seins“³⁶¹ er dem werdenden Menschen gegenüber repräsentiert und er verantwortet diese Entscheidung mit seiner Person.

Dialogische Erziehung ist also durchaus wollende Erziehung, welche jedoch um die Paradoxie, die in diesem Wollen liegt weiß und deshalb ihre Grenzen kennt und respektiert. Aus diesem Grund ist die dialogische Erzieher*in weniger gefährdet, eine Haltung pädagogischer Willkür einzunehmen. Willkürlich Erziehende erleben sich als richtunggebend, ohne dabei einer höheren Instanz zu unterstehen. Sie haben also keinen transzendenten Bezugsrahmen, keinen spirituellen Ausgangspunkt. Wo aber der persönliche Wille im Vordergrund steht, ist Buber zufolge der Blick auf das Du verschleiert. Es besteht dann die

Gefahr, dass pädagogischer Wille in erzieherische Willkür umschlägt. Wer willkürlich erzieht, kann in keiner dialogischen Beziehung zum Kind stehen, denn die Idee erzieherischer Einwirkung nimmt ihren Ausgang bei sich selbst und nicht beim Kind, in dessen Individualität und Potenzialität.

Es liegt die Frage nahe, ob sich der Erziehungsprozess permanent auf dialogischem Niveau halten lässt, oder ob dies nicht eher einem Ideal entspricht, dem man sich nur annähern kann. Die Antwort hierauf liegt nach Buber im Wesen des Menschen begründet. Weil Ich-Du-Beziehungen zwingend immer wieder zu Ich-Es-Verhältnissen¹ werden, kann naturgemäß auch innerhalb der Erziehung keine dauerhafte Ich-Du-Beziehung aufrechterhalten werden. Aber latent muss sie da sein, um sich jederzeit verwirklichen zu können. Buber spricht in diesem Kontext von einer „unterirdischen Dialogik“³⁶², von einer „potentiellen Gegenwärtigkeit des einen für den anderen“³⁶³, die dem Kind die Gewissheit vermittelt: „Da ist jemand da für mich, wann und wo immer ich ihn brauche.“³⁶⁴

Buber listet in seinem Erziehungskonzept keine konkreten Mittel und Methoden auf. Klar sollte geworden sein, dass es innerhalb dialogischer Erziehung keinen Raum geben kann für Vorurteile, Stereotype, Missachtung, Geringschätzung, Diskriminierung, Ausgrenzung, Gewalt, Beschämung und ähnliches mehr. Vielmehr ist dialogische Erziehung liebend, verantwortungsvoll, wertschätzend, einfühlsam, bejahend, authentisch, seiend, umfassend, vertrauend, schauend, anspruchsvoll.

1.12 Die pädagogische Rezeption Bubers heute

Nach dieser Analyse einer dialogischen Pädagogik stellt sich die Frage, ob die von Buber vorgeschlagene Ausrichtung auf eine den Menschen übersteigende, religiöse Sphäre tatsächlich eine Antwort auf die Herausforderungen liefert, vor die sich die Pädagogik heute gestellt sieht. Die Ideen Bubers scheinen ja geradezu „aus der Zeit gefallen“. Die Erziehungssituation hat sich in vielen Aspekten grundlegend verändert. Jede*r hat, so scheint es zumindest, die Möglichkeit in dem pluralen Spektrum an Lebensmöglichkeiten einen individuellen Weg zu suchen, wo auch immer dieser zu finden ist. Traditionelle Sicherheiten ha-

¹ Hier wird das DU objektiviert und nicht wesenhaft erfasst.

ben ihre Gültigkeit verloren, die Zuverlässigkeit geltender Normen und Werte ist brüchig geworden. Lebensläufe sind nicht mehr absehbar, unhinterfragbare Orientierungspunkte aus dem überschaubaren Blickfeld des Menschen verschwunden. Alles scheint möglich, aber was davon hat Sinn?

Bubers Pädagogik liefert keine allgemeingültigen Antworten darauf. Keine methodischen Ansatzpunkte, keinen ausgearbeiteten Plan, der sich gut evaluieren ließe. Dafür aber eine Art *tragenden Grund*. Auf diese Weise nimmt er der Diversität und Komplexität menschlichen Seins die bedrohliche Komponente, denn diese kann durch die Ausrichtung des Menschen auf das *ewige Du* ausgehalten werden. Dennoch setzt Buber der anthropologisch begründeten prinzipiellen Unsicherheit des Menschen damit keine heilige Sicherheit entgegen. Vielmehr zeigt er einen Weg auf, mit der Unsicherheit konstruktiv umzugehen, sich ihr im Vertrauen zu stellen, sich vor ihr zu verantworten, und das in jeder Situation neu.

Aber ist diese spirituelle Ausrichtung, die dem dialogischen Weg zugrunde liegt, nicht dennoch weltfremd? Geht Bubers dialogisches Prinzip nicht völlig an der Lebenswirklichkeit unserer heutigen Gesellschaft vorbei? Ist es nicht vielmehr ein intellektuelles, theoretisches Konstrukt, das im pädagogischen Alltagswahnsinn keinem Praxistest standhalten wird? Kann in einer immer stärker säkularisierten und digitalisierten Welt Begegnung im Sinne Bubers überhaupt noch passieren? Oder anders gewendet: Kann es – in Anlehnung an Adorno – ein dialogisches Leben im Falschen geben?

Buber stellt sich (zu seiner Zeit bereits) ähnlich kritischen Fragen in einer fiktiven Diskussion, in der er selbst auch die Gegenseite einnimmt³⁶⁵ und seine Antwort erfolgt erneut aus anthropologischer Richtung:

„Zwiesprache ist keine Angelegenheit des geistigen Luxus (...), sie ist eine Sache der Schöpfung, des Geschöpfes, und das ist er, der Mensch von dem ich rede, der Mensch von dem wir reden, Geschöpf, triviale Unersetzlichkeit.“³⁶⁶

Egal wo, egal wann Menschen aufeinandertreffen, zu jeder Zeit und in jedem Raum besteht das grundsätzliche Potenzial zur dialogischen Begegnung. Und: Weil wir Menschen sind, haben wir dadurch auch immer die Möglichkeit, den „Status der dumpftemperierten Widerwärtigkeit, Widerwilligkeit und Widersinnigkeit“³⁶⁷ zu durchbrechen. Um diesen notwendigen Durchbruch

geht es Buber und der kann überall durch einen einzigen „geschöpfliche(n) Blick“³⁶⁸, der den anderen in seiner ganzen Person meint, geschehen.

Buber vertritt keine Theorie, die auf das Erlernen von Techniken abzielt, die menschliche Vollkommenheit zum Ziel haben. Damit spricht er ein ganz zentrales Thema unserer Zeit an. Er warnt ausdrücklich davor, eine dialogische Haltung aus utilitaristischen Gründen zur Technik, zu einem anwendbaren Verfahren machen zu wollen. Vielmehr macht er sich zum Anwalt einer existentiellen Wahrhaftigkeit, die mit dem täglichen Leben verwirklicht werden kann.

Wieder wird deutlich: Begegnungserfahrungen sind im Sinne Bubers nicht (re-)produzierbar. Wer es trotzdem versucht, läuft in die Irre. Bubers Antworten sind damit freilich sperriger Natur. Sie entmachten den Menschen, kratzen an Omnipotenzillusionen, zwingen ihn, sich mit sich und ggf. seinem Scheitern auseinanderzusetzen, versprechen kein sicheres Gelingen, wenn man sich nur peinlich genau an entsprechende Vorgaben hält. Stattdessen fordert er zum persönlichen Ringen auf, zur Auseinandersetzung, zum existentiellen Dialog. Er lockt auf eine Gratwanderung, die immer ein Geheimnis in sich birgt, dessen Chiffren für jede*n andere sind. Es ist kein bequemer Weg und trotzdem ist es einer der Freude! Einer, der das Leben bejaht, einer, der eine Antwort gibt auf die Sinnfrage, einer, der Vertrauen und Liebe ermöglicht, einer, der zu mehr Frieden und gegenseitigem Respekt führen könnte.

Das Potenzial dieses Weges erkennend, hat es sich die im Februar 2000 in Heidelberg gegründete Martin-Buber-Gesellschaft zur Aufgabe gemacht, Bubers Gedankengut in die aktuelle Diskussion vieler Forschungsgebiete einzubringen, wovon die Pädagogik eines darstellt. Die Martin-Buber-Gesellschaft³⁶⁹ versteht sich dabei nicht als „gelehrte Gesellschaft“ sondern vielmehr als eine, die das dialogische Prinzip umsetzend, Raum eröffnet für Begegnung zwischen Forscherinnen, Kennern und Freunden aus den verschiedensten Bereichen. Es finden Kolloquien und Tagungen statt. Einmal im Jahr erscheint die Fachzeitschrift *Im Gespräch*, darin enthalten sind Berichte, Hinweise und Aufsätze zu ethischen, gesellschaftlichen, psychologischen, pädagogischen Fragestellungen, sowie Buchrezensionen, und Neuerscheinungen. Bubers Denken findet also aktuell einen Niederschlag auch innerhalb der Pädagogik.

Bubers Weg mag abstrakt erscheinen, denn er liefert kaum konkrete Anhaltspunkte. Er mag überholt anmuten, weil er die Religion zum Ausgangspunkt hat, er mag undurchführbar klingen, weil er dem aktuellen scheinhaften Zeit-

geist in seiner ontologischen Rückbesinnung diametral entgegensteht. Bubers Vorschlag kommt unter diesen Gesichtspunkten einer Provokation gleich, die aus meiner Sicht jedoch notwendig ist in einer Zeit, in der der Blick auf Sinn und Werte immer mehr verloren zu gehen droht. Diesen Sinn wieder zu entdecken ist eine Aufgabe, der sich die Pädagogik nicht entziehen darf. Buber hat eine mögliche Antwort darauf gefunden.

In der existenziellen Pädagogik, die auf dem Gedankengut Viktor Frankls beruht, finden wir weitere, spannende, anspruchsvolle Anhaltspunkte dafür, wie eine „Erziehung zum Sinn“³⁷⁰ aussehen könnte.