ELISABETH MEILHAMMER

Wertneutralität und Bildung bei Martin Buber

Die Frage nach der Gültigkeit von Werten und, daran anschließend, die Frage nach der Vermittlung und Aneignung von Werten im Bildungs- und Erziehungsprozess ist ein Grundproblem pädagogischen Denkens und Handelns, weil es zentral für Begründungen bildnerischen Wirkens ist, für die Didaktik in allen ihren Dimensionen und für deren anthropologische Voraussetzungen. Im Folgenden soll es darum gehen, wie sich die Problematik von Bildung und Werten bei Martin Buber darstellt. Dies scheint kein leichtes Unterfangen zu sein, ja, es mag sogar widersprüchlich anmuten, wertbezogene Aussagen Bubers zu interpretieren: Auf der einen Seite spricht sich Buber vehement gegen Dogmen[1] und Prinzipien[2] aus und sagt sogar von sich selbst, er habe keine Lehre.[3] Auf der anderen Seite bezeugt Buber aber, dass es objektive und ewige Werte gibt und die Wiederverbindung mit den ewigen Werten Aufgabe der Bildung ist,[4] dass es die Wahrheit gibt. Diese Aussage wiederum wird vielleicht relativiert durch die Auffassung, dass die Wahrheit als ganze aber nur bei Gott ist, wohingegen sie den Menschen nicht voll zugänglich ist.[5] Für je-

---

1 Vgl. Martin Buber: Zwiesprache. In: ders.: Werke. Bd. 1: Schriften zur Philosophie. München; Heidelberg 1962, S. 171-214, hier S. 191.

2 Vgl. das Gespräch zwischen Buber und Mitgliedern des Kibbuz Afikim, das Avraham Shapira (in: Meetings with Martin Buber. In: Midstream 1978, S. 48-59, hier S. 52f) aufgeschrieben hat. In deutscher Übersetzung etwas gekürzt auch abgedruckt in: Paul Mendes-Flohr: Begegnungen und Vergegnungen: Die Rezeption Bubers im Judentum. In: Werner Licharz/ Heinz Schmidt (Hg.): Martin Buber (1878 – 1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Bd. 1: Dialogik und Dialektik. Frankfurt/Main 1989, S. 239-259, hier S. 255f.

3 Vgl. Martin Buber: Antwort. In: Paul Arthur Schilpp/Maurice Friedman (Hg.): Martin Buber. Stuttgart 1963, S. 589-639, hier S. 593. – Diese vielleicht missverständliche Äußerung darf nicht so interpretiert werden, als ob Buber sich gegen jegliche Bemühung des intellektuellen Einwirkens auf andere gewandt habe. Vielmehr meinte er seine Ablehnung eines geschlossenen Systems abstrakter Regeln und Prinzipien, denen blind zu folgen sei. Diesem entspricht auch eine Äußerung Bubers aus dem Jahr 1944, wo es heißt: „I have no doctrine. I can only point a finger. ... Whoever expects of me a doctrine, which is something other than teaching, will always be disappointed." (Haaretz vom 08.12.1944, aus dem Hebräischen übersetzt abgedruckt in: Avraham Shapira: Meetings with Martin Buber (wie Anm. 2), hier S. 50).

4 Vgl. Martin Buber: Erwachsenenbildung. Abdruck im vorliegenden Band, s. unten S. 246f. – Buber bezieht diese Aussage auf die Bildung der nach dem Zweiten Weltkrieg massenhaft aus aller Welt nach Israel eingewanderten, entwurzelten Juden, die im neuen Staat zu einer Einheit finden sollen. Ohne Wiederverbindung mit den ewigen Werten, die als die eigenen angestammten wieder erfahren werden sollen, ist Bubers Überzeugung nach keine Einheit der Juden möglich.

5 Vgl. Martin Buber: Falsche Propheten. In ders.: Hinweise. Gesammelte Essays. Zürich 1953, S. 167-173, hier S. 168.

den Menschen, sei er religiös oder nicht,[6] so eine weitere Annahme Bubers, kommt es aber letzten Endes darauf an, sein Leben so zu führen, dass Gott „eingelassen" wird,[7] und dies bedeutet, dass sich der Mensch auf die ewigen Werte einlässt und sich der Wahrheit, obwohl er sie nur begrenzt erkennen kann, in seinen Worten und Taten verpflichtet weiß.

Methodologische Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Buber-Interpretation

Im Denken Martin Bubers sind Lehre und Tat,[8] „Denken und Handeln, Wissen und Glauben, Reflektieren und Agieren" aufeinander bezogen; „die religiöse Problematik [mündet] immer wieder in die ethische und von dort in die umgreifendere pädagogische Fragestellung ein",[9] genauso wie in menschenbildendes Tun.[10] Bubers pädagogisches Denken lässt sich nur aus seiner Philosophie heraus verstehen,[11] wobei diese in biblischer, talmudischer und chassidischer Tradition steht.[12]

Eine pädagogische Interpretation Martin Bubers muss zudem grundlegend berücksichtigen, dass seine Reden und Schriften im Judentum verwurzelt und

---

6 Worauf es ankommt, ist, „mit seinem ganzen hingegebnen Wesen das Du seines Lebens an[zusprechen]..., als das von keinem anderen eingeschränkt zu werden vermag" – dies ist auf vielen Wegen und für jeden Menschen möglich, auch dann, wenn er Gottes „Namen verabscheut und gottlos zu sein wähnt" (vgl. Martin Buber: Ich und Du. In: Werke 1 (wie Anm. 1), S. 77-170, hier S. 128).

7 Vgl. Martin Buber: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre. In ders.: Werke. Bd. 3: Schriften zum Chassidismus. München; Heidelberg 1963, S. 713-738, hier S. 738.

8 „Die Lehre nicht ohne die Tat, aber die Tat auch nicht ohne die Lehre!" (aus Martin Buber: Die Lehre und die Tat. In: Die Stunde und die Erkenntnis. Reden und Aufsätze 1933-1935. Berlin 1936, S. 61-73, hier S. 72).

9 Hermann Röhrs: Die pädagogischen Ideen Martin Bubers. In: Hermann Röhrs/Ernst Meyer: Die pädagogischen Ideen Martin Bubers. Begründungs- und Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden 1979, S. 9-28, hier S. 9.

10 Vgl. Franz Pöggeler: Martin Buber und die Pädagogik im 20. Jahrhundert. In: Pädagogische Rundschau, 28. Jg. 1974, S. 638-646, hier S. 643.

11 Vor einer einseitigen Vereinnahmung Bubers für ein Fachgebiet (etwa für die Pädagogik) warnt auch Friedhelm Zubke (Universalität und Kontextualität. In: Werner Licharz/Heinz Schmidt (Hg.): Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Bd. 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten. Frankfurt am Main 1989, S. 3-12, hier S. 8).

12 Vgl. hierzu auch z.B. Fritz Bohnsack: Das Problem der pädagogischen Absicht bei Martin Buber. In: Pädagogische Rundschau, 15. Jg. 1961, S. 47-56; hier bes. S. 49; Werner Faber: Einheit und Verwirklichung. Untersuchungen über ein anthropologisch-pädagogisches Problem bei Martin Buber. Ernst Lichtenstein zum 65. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 11. Jg. 1965, S. 515-537, hier bes. S. 516-518.

in erster Linie auf das Judentum gerichtet sind, auf das jüdische Volk und den jüdischen Menschen in seiner Tradition und seinen Lebensbezügen.[13] Das Judentum ist aber für Buber nicht irgendein „...tum unter ...tümern";[14] es ist nicht analog etwa zum Deutschtum oder zum Christentum zu verstehen. Vielmehr begreift Buber das jüdische Volk als das von Gott mit seinem Bund *auserwählte* und *beauftragte* Israel, das Volk und Glaubensgemeinschaft zugleich ist und das seine entscheidende Glaubenserfahrung gemeinschaftlich, als ganzes Volk, empfängt, wohingegen es in allen anderen Glaubensgemeinschaften immer einzelne Individuen sind, denen „das Bestimmende" im Glauben zuteil wird.[15] Israel ist daher einzigartig und nicht kategorisierbar.[16]

Zwei für eine Interpretation der Pädagogik Bubers wichtige Konsequenzen schließen sich an. Erstens: So wenig wie das Judentum Bubers Auffassung nach nur ethnisch, oder säkular, verstanden werden kann, so wenig ist Bubers Pädagogik als säkulare voll erfassbar.[17] Die wahre Mitte des Judentums ist der

---

[13] Damit ist aber in keiner Weise gesagt, dass Buber nicht für einen Dialog mit Nichtjuden eingetreten sei – das Gegenteil ist ja der Fall. Insbesondere hat sich Buber für das Gespräch und die Begegnung mit Christen und, besonders seitdem er im jüdischen Palästina bzw. in Israel lebte, mit Arabern eingesetzt.

[14] Martin Buber: Das Haltende. Ein Wort an die jüdische Jugend Deutschlands. In: Die Stunde und die Erkenntnis (wie Anm. 8), S. 49f, hier S. 50.

[15] Vgl. Martin Buber: Der Jude in der Welt. In: Die Stunde und die Erkenntnis (wie Anm. 8), S. 41-48, hier S. 44; vgl. auch den Brief Martin Bubers, den er um 1925 an den jungen Melchior Britschgi-Schimmer anlässlich dessen Bar Mitzwah schrieb und wo es u.a. heißt: „Es [das jüdische Volk] ist von allen Völkern der Erde abgehoben, jedoch nicht durch besondere Geistesgaben, die denen der anderen überlegen wären – laß Dir das nicht einreden: jedes Volk hat seine eigene Berufung, und keins darf sich über die anderen erhaben dünken –, wohl aber, weil es einmal, in der entscheidenden Stunde seiner Geschichte, eben dies getan hat, was Du an diesem Tag tun sollst: weil es damals – ein ganzes Volk! – das Gebot Gottes auf sich nahm und Bar-Mitzwah wurde; in jener Stunde ist es erst wahrhaft als Volk geboren worden." (Abgedruckt in: Paul Mendes-Flohr: Das Volk des Bundes und seine politisch-moralische Verantwortung. Bubers Zionismus und der Staat Israel. In: Licharz/Schmidt, Bd. 2 (wie Anm. 11), S. 203-221, hier S. 217.

[16] Vgl. Martin Buber: Der Jude in der Welt (wie Anm. 15), S. 43ff; oder ähnlich Martin Buber: Die Kinder, ebd., S. 18-22, hier S. 19.

[17] Die zentrale religiöse Bedeutung auszuklammern, ist ein gravierendes Manko mancher pädagogischer Buberinterpretationen. Vgl. hierzu exemplarisch Willehad Lanwer-Koppelin: Dialogik und Individualität – Zur Aktualität des dialogischen Prinzips von Martin Buber für die (materialistische) Behindertenpädagogik. In: Jutta Vierheilig/Willehad Lanwer-Koppelin: Martin Buber: Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik? Butzbach-Griedel 1996, S. 75-124. Das Anliegen Lanwer-Koppelins ist es, die Fruchtbarkeit des Buberschen Denkens für die materialistische Pädagogik aufzuzeigen. Buber, dessen Sozialismus „ein Sozialismus mit Gott [war], ein freiwilliges Sich-Zusammenfinden von Menschen, die dem Reich Gottes die Wege bereiten wollen" (Grete Schaeder: Martin Buber. Ein biographischer Abriß. In dies. (Hg.): Martin Buber: Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten. Bd. I: 1897-1918. Heidelberg 1972, S. 19-141, hier S. 69f), wird dabei verkürzt oder gedanklich entstellt, damit er ins vorgegebene Weltbild passt, welches sich an Marx, Engels und Lenin orientiert. Beispielsweise reduziert Lanwer-Koppelin die Ich-Du-Beziehung bei Buber ausschließlich auf die Beziehung des Menschen zu seinen Mitmenschen (ohne das „ewige Du" zu berücksichtigen); die Erklä-

Glaube an Gott,[18] und die vom Judentum ausgehende und auf das Judentum gerichtete Pädagogik Bubers ist als eine religiös orientierte zu verstehen,[19] die Gott ebenfalls in die Mitte, ins Zentrum, rückt.[20] Kann daher Buber überhaupt auch für nichtreligiöse Menschen von Bedeutung sein? Bei der Beantwortung dieser Frage ist dem Hinweis Werner Fabers zuzustimmen, dass „auch bei einer innerweltlich ‚verkürzten', d.h. nicht eigentlich oder voll ‚religiös' interpretierten Beziehungskonzeption des Lebens die Grundstruktur des Buberschen Konzepts Tragfähigkeit und Geltung behalten kann", weil das Dialogische „auch bei eingegrenzter innerweltlicher Sicht die so unterschiedliche menschliche Wirklichkeit zu ‚humanisieren' [vermag]".[21] Für eine von Humanität bestimmte, dialogische Lebenspraxis im Anschluss an Buber kann die religiöse Dimension sicherlich ausgeklammert werden.[22] Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Buber wird sich allerdings damit nicht begnügen dürfen. Im Denken Bubers verweist nämlich die Beziehung des Menschen zu seinem Mitmenschen auf Gott,[23] ja die „Beziehung zum Menschen ist das eigentliche Gleichnis der Beziehung zu Gott", insofern als „darin wahrhafter An-

---

rung des Menschen aus dem Göttlichen bei Buber – ein gravierender Unterschied zum Materialismus – wird nicht einmal als Problem aufgeworfen, sondern schlicht ignoriert.

18 „Es widerstrebt mir persönlich, die Lebenssubstanz einer Glaubensgemeinschaft wie das Judentum in einem so nach unverbindlicher ‚Weltanschauung' schmeckenden Begriff wie ‚Monotheismus' finden zu wollen. Aber den Glauben an den *Echad*, den ‚Einen', halte auch ich für die lebendige Mitte des Judentums." (Martin Buber: Antwort (wie Anm. 3), S. 612, Hervorh. i. Orig.) – Eine weitere Konnotation von „Mitte" ist „Einheit": „Gott ist einig; so soll der Mensch seine Entzweiung überwinden und einig werden" (Martin Buber: Jüdische Religiosität. In ders.: Der Jude und sein Judentum. 2., durchges. u. um Reg. erw. Aufl., Gerlingen 1993, S. 63-76, hier S. 67); der geeinte Mensch ist der „zentrale Mensch" (vgl. Martin Buber: Die Lehre vom Tao. In: Die Rede, die Lehre und das Lied. Leipzig 1917, S. 35-94, hier S. 46).

19 Man würde Buber missverstehen, darauf weist auch Franz Pöggeler hin, „sähe man sein pädagogisches Wirken – auch dort, wo es originelle neue Aspekte der pädagogischen Theorie einbringt – von derjenigen Aufgabe abgetrennt, die *Buber* stets für seine zentrale hielt: die Auslegung und Verkündigung heiliger Texte." (Franz Pöggeler: Martin Buber und die Pädagogik im 20. Jahrhundert (wie Anm. 10), S. 643, Hervorh. i. Orig.).

20 Vgl. zum Begriff der Mitte auch Michael Volkmann: Neuorientierung in Palästina. Erwachsenenbildung deutschsprachiger jüdischer Einwanderer 1933 bis 1948. Köln u.a. 1994, S. 32-34.

21 Werner Faber: Dialogisches Leben. Über den Humanismus Martin Bubers. In: Eun Kim u.a. (Hg.): Aktive Gelassenheit. Festschrift für Heinrich Beck zum 70. Geburtstag. Frankfurt/M. u.a. 1999, S. 467-483, hier S. 474.

22 Ein Beispiel für das Anliegen, Bubers Denken auch nichtreligiösen Menschen nahe zu bringen, ist die kleine Schrift „Buber für Atheisten", hrsgg. und kommentiert von Thomas Reichert, Gerlingen 1996.

23 „Denn wo zwei wahrhaft beisammen sind, sind sie es im Namen Gottes." (Martin Buber: Gottesfinsternis. Betrachtungen zur Beziehung zwischen Religion und Philosophie. In: Werke 1, wie Anm. 1, S. 503-603, hier S. 510. Ebenso abgedruckt als: Bericht von zwei Gesprächen. In: Martin Buber: Begegnung. Autobiographische Fragmente. Mit einem Nachwort von Albrecht Goes. 4., durchges. Aufl., Heidelberg 1986, S. 62-70, hier S. 70). Siehe auch vorliegenden Band oben, S. 5.

sprache wahrhafte Antwort zuteil wird".[24] Zudem muss eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Buber sein Denken nicht nur der prinzipiellen Struktur nach, sondern auch von seinem Grund her zu erfassen suchen.[25] Weil die Begründung des Buberschen Konzepts zentral auf das Religiöse verweist, darf diese Dimension nicht ausgeblendet werden.

Zweitens: Die Annahme der Einzigartigkeit des jüdischen Volkes muss da problematisch werden, wo es darum geht, die Pädagogik Bubers ihres spezifisch jüdischen Charakters zu entheben und sie als allgemeine Pädagogik in einem sehr umfassenden Sinn zu verstehen, die auch auf Nichtjuden anwendbar ist. In der Tat lassen sich gewichtige Gründe dafür finden, dass diese Abstrahierung vom Jüdischen möglich ist, dass die Pädagogik Bubers also auch für nichtjüdische Menschen bedeutsam werden kann. Hierzu gehört zweifellos, dass Buber die existentiell exponierte Situation des Juden, von der die Bildungsarbeit ihren Ausgang nimmt, als exemplarisch für den Menschen schlechthin begreift,[26] und von hierher ist es konsequent, Bubers Bildungsdenken auch auf den Menschen schlechthin zu beziehen. Allerdings hieße der generelle Verzicht auf das spezielle Jüdische auch, die Bedeutung der Einzigartigkeit und Nichtkategorisierbarkeit des Jüdischen für Bubers Pädagogik zu negieren und diese damit zu verbiegen, in einem zentralen Punkt zu verkennen. Das biblische Wort, das an Israel ergeht, sagt der Bibelübersetzer Buber, ist weder exklusiv den Juden zugänglich noch steht es inklusiv allen Menschen offen, es ist übersetzbar und unübersetzbar zugleich: „übersetzbar, weil es einen Gehalt hat, mit dem es an den Menschen ergeht",[27] „unübersetzbar, weil es ein Sprachgeheimnis hat, mit dem es [nur] an Israel ergeht".[28] So muss auch in der sich religiös verstehenden Pädagogik Bubers eine Spannung bestehen bleiben: Sie ist übertragbar auf alle Menschen in ihrem auf das Menschheitliche bezogenen Gehalt und sie ist nicht übertragbar dort, wo sie

---

[24] Martin Buber: Ich und Du (wie Anm. 6), S. 122.

[25] Vgl. hierzu z.B. auch Gilles Zenou: Buber et la réciprocité. In: Les Temps Modernes. 42. Jg. 1987, Nr. 495, S. 117-127, hier bes. S. 118f, wo er darauf hinweist, dass bei Buber die Ethik nicht von der Metaphysik getrennt werden kann und die Annahme der Existenz Gottes die Grundlage seiner Moral darstellt.

[26] Vgl. Martin Buber: Unser Bildungsziel. In: Die Stunde und die Erkenntnis (wie Anm. 8), S. 88-94, hier S. 93.

[27] Martin Buber: Biblischer Humanismus, a.a.O., S. 95-103, hier S. 99.

[28] Ebd., S. 99f. – Diese Problematik von Übersetzbarkeit und Unübersetzbarkeit findet auch eine Entsprechung dort, wo Buber die Übersetzung der hebräischen Bibel ins Deutsche erläutert und kommentiert (vgl. hierzu insbesondere Martin Buber: Über die Wortwahl in einer Verdeutschung der Schrift, S. 111ff. Aus: Die Schrift und ihre Verdeutschung. In: Werke. Bd. 2: Schriften zur Bibel. München; Heidelberg 1964, S. 1093-1186). Bubers Auffassung zufolge ist überhaupt für alles geistige Schöpfen die Einheit von Was und Wie, von Inhalt und Form maßgeblich, kann doch hier, im Unterschied zum Mitteilen, „kein Wort für ein anderes eintreten" (Martin Buber: Stil und Unterricht, in: Nachlese. 3. Aufl., Gerlingen 1993, S. 87-89, hier S. 87). Damit ist es für eine Übersetzung wesentlich, dass sie Inhalt *und* Form gleichermaßen übertragen kann und überträgt.

sich auf die Einzigartigkeit des jüdischen Volkes bezieht. Zu berücksichtigen ist dabei aber doch, dass das Judentum aufgrund seiner besonderen Stellung eine besondere Leistung für die Menschheit insgesamt erbringen soll.[29] Die Juden sind es nämlich, so Buber, die von ihrer eigenen widersprüchlichen, entzweiten, heimatlosen Situation her die Forderung nach Einheit[30] an die Menschheit herantragen sollen,[31] und dies in einem sehr umfassenden Sinn: „Nach Einheit im einzelnen Menschen. Nach Einheit zwischen den Teilen des Volkes, zwischen den Völkern, zwischen der Menschheit und allem Lebendigen. Nach Einheit zwischen Gott und der Welt."[32] Weil die Erwählung Israels um aller übrigen Völker willen geschieht, vereinigen sich im Judentum Partikularität und Universalität; es ist Ur-Humanismus.[33] Im jüdischen Bildungsansatz geht es also nicht um Absonderung (etwa des Jüdischen vom Nichtjüdischen), sondern um Einheit. „Nicht auf ein Bekenntnis kommt es an, nicht auf die Erklärung der Zugehörigkeit zu einer Idee oder einer Bewegung, sondern darauf, daß der, wer seine Wahrheit in sich aufgenommen hat, sie lebe, daß er sich von den Schlacken der Fremdherrschaft reinige, sich aus der Zwiespältig-

---

[29] Vgl. Martin Buber: Das Judentum und die Menschheit. In: Der Jude und sein Judentum (wie Anm. 18), S. 18-27; vgl. auch Martin Buber: Die Erneuerung des Judentums, ebd., S. 27-44, bes. S. 44.

[30] Einheit, das hat Werner Faber herausgearbeitet, ist ein zu wenig beachteter Zentralbegriff Martin Bubers, der „einen legitimen Ort in seiner Dialogik hat"; „eine Ausklammerung dieses Leitworts [hätte] nur eine Verkürzung und ein Mißverständnis der dialogischen Anthropologie und Pädagogik Bubers zur Folge" (Werner Faber: Einheit und Verwirklichung, wie Anm. 12, S. 535).

[31] In diesem Zusammenhang ist auch die Unterscheidung zwischen orientalischem („motorischem") und abendländischem („sensorischem") Menschentypus von Bedeutung, die Buber trifft (vgl. z.B. Martin Buber: Der Geist des Orients und das Judentum. In: Der Jude und sein Judentum (wie Anm. 18), S. 45-63). Der Okzident wird „etwa durch den Griechen der perikleischen Zeit oder durch den Italiener des Trecento oder durch den Deutschen unserer Tage repräsentiert" (ebd., S. 46); charakteristisch für seinen Menschentypus ist es, dass „die Sinne voneinander und von dem undifferenzierten Boden des organischen Lebens gelöst [sind und] ... unter der Hegemonie des gelöstesten, unabhängigsten, objektivsten unter ihnen, des Gesichtssinns [stehen]" (ebd., S. 47); zentral für den Okzidentalen ist die Bewältigung der Welt auf der Grundlage des Wissens um ihre Beschaffenheit (vgl. ebd., S. 49). Für den Orient, und zu ihm gehören auch als sein „Spätling" (ebd., S. 50) die Juden, gilt hingegen geradezu die Antithese hierzu: Zentral ist das Wissen um den rechten Weg, um die Spaltung der Welt zu überwinden (vgl. ebd., S. 49). Aus orientalischer Sicht ist der Mensch dazu „berufen, das Sein aus der Entzweiung zur Einheit zu bringen. Die Welt harrt des Menschen, daß er sie einige." (ebd., S. 49f) – Bubers jüdischer Bildungsansatz, darauf weist etwa Haim Gordon hin, grenzt sich daher von der für das Abendland typischen Sichtweise ab „that the detachment characteristic of the Occidental soul can serve as a basis for the educational process" (Haim Gordon: An Approach to Martin Buber's Educational Writings. In: Journal of Jewish Studies, Vol. XXIX, 1978, S. 85-97, hier S. 88).

[32] Martin Buber: Das Judentum und die Menschheit (wie Anm. 29), S. 22.

[33] Siehe H. U. von Balthasar: Martin Buber und das Christentum. In: Paul Arthur Schilpp/Maurice Friedman (Hg.): Martin Buber (wie Anm. 3), S. 330-345, hier S. 339.

keit finde zur Einheit."[34] Damit ist letztendlich, weil das „Streben des Juden nach Einheit ... das Judentum zu einem Phänomen der Menschheit, die Judenfrage zu einer menschheitlichen Frage macht",[35] auch die auf das Judentum bezogene Pädagogik auf die Menschheit insgesamt ausgerichtet.[36]

Zur Klärung der Begriffe „Neutralität" und „Wertneutralität"

Es ist ein zentrales Problem bei der Verwendung der Begriffe „Neutralität" oder „Wertneutralität", dass beide Begriffe uneindeutig sind, weil sie in einer Vielzahl von Bedeutungen und möglichen Konnotationen verwendet werden, ohne dass dies aber immer explizit gemacht würde. Wenn Martin Buber beispielsweise in seiner Rede „Bildung und Weltanschauung" sagt, es gehe in der Bildung gerade „nicht [um] ‚Neutralität', sondern [um] Solidarität, lebendiges Füreinandereinstehn",[37] so scheint damit seine ablehnende Position zur Neutralität deutlich zum Ausdruck gebracht worden zu sein. Die Klärung dieser Frage ist aber komplizierter. Eine eingehende Analyse der philosophischen und pädagogischen Schriften Bubers unter Neutralitätsgesichtspunkten ergibt nämlich, dass Bubers Position zur Wertevermittlung und -aneignung im Bildungsprozess sehr wohl als eine „neutrale" in einem bestimmten Sinn bezeichnet werden kann. Hinzuzufügen ist, dass Buber gewöhnlich den Begriff „Neutralität" nicht gebraucht.[38]

Die Vieldeutigkeit des Terminus „Neutralität" mag überhaupt zur Überlegung führen, ob es nicht angebrachter sei, auf diesen Begriff ganz zu verzichten und ihn durch einen eindeutigeren zu ersetzen. Der neue Begriff müsste dann, um gleichwertig zu sein, sämtliche Konnotationen des Neutralitäts-

---

[34] Martin Buber: Das Judentum und die Juden. In: Der Jude und sein Judentum (wie Anm. 18), S. 9-18, hier S. 17.

[35] Martin Buber: Das Judentum und die Menschheit (wie Anm. 29), S. 20f.

[36] In diesem Sinne ist Hans Lamm zuzustimmen, Buber habe die Erwachsenenbildung „in einem umfassenden – nicht religiös oder national gebundenen – Sinn verstanden" (Martin Buber und die Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen. 18. Jg. 1966, S. 150f, hier S. 150), insofern gemeint ist, Buber habe die Erwachsenenbildung nicht auf eine Religion oder Nation hin exklusiv ausgerichtet und damit den jeweiligen Nichtzugehörigen kategorisch verschlossen.

[37] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung. In ders.: Reden über Erziehung. 8. Aufl., Heidelberg 1995, S. 51-63, hier S. 58.

[38] Es gibt einzelne Ausnahmen. Neben der eben erwähnten Belegstelle findet sich der Begriff auch in Martin Buber: Daniel. Gespräche von der Verwirklichung. In: Werke 1 (wie Anm. 1), S. 7-76, hier S. 72.

begriffs ebenfalls aufweisen, aber, um dem alten Begriff überlegen zu sein, einfach und eindeutig zu verstehen sein. Dies jedoch wäre ein Ansinnen, das wohl, wenn überhaupt, sehr schwer zu realisieren ist. So kann wohl davon ausgegangen werden, dass kein besserer Begriff für das, was der Neutralitätsbegriff bezeichnet, zur Verfügung steht. Immerhin ist der Neutralitätsbegriff ein traditionsreicher und auch in der Bildungswissenschaft seit mehr als einem Jahrhundert ein gebräuchlicher Begriff. Aus diesen Gründen erscheint es sinnvoll, weiterhin mit dem eingeführten Begriff zu arbeiten, ihn jedoch mit Bezug auf die Bildungstheorie fassen zu versuchen.

„Neutralität", abgeleitet vom Lateinischen „ne-uter", „keiner von beiden", ist als Begriff schon seit der Antike gebraucht worden. In seiner ursprünglichen Bedeutung diente er ausschließlich zur Beschreibung der politischen und juristischen Situation eines Staates, welcher zwischen zwei oder mehr kriegführenden anderen Staaten stand und auf keiner Seite selbst mit in den Krieg eingriff.[39] Im Laufe der Zeit erfuhr der Begriff eine Ausdifferenzierung seiner Bedeutungen sowie eine Ausdehnung seiner Anwendungsgebiete. So löste sich der Begriff vom Kontext eines Kriegsgeschehens und bezog sich generell auf den völkerrechtlichen Status eines Staates. Von neutralen Staaten ist auch heute noch die Rede; zudem drückt sich Neutralität auch im Konzept der Blockfreiheit aus.

Darüber hinaus wird der Neutralitätsbegriff seit dem 19. Jahrhundert staatsintern verwendet und bezeichnet in diesem Zusammenhang das Verhältnis des Staates oder von Repräsentanten des Staates zu Kirche und Religion.[40] Seit den 1920er Jahren beschränkt sich der interne Gebrauch des Neutralitätsbegriffs nicht mehr nur auf den Staat oder auf staatliche Einrichtungen, sondern kennzeichnet auch Haltungen sozialer Gruppen und Institutionen (z.B. von Gewerkschaften oder Kirchen) zu bestimmten Ereignissen, Interessen, Gruppen oder Mentalitäten in der Gesellschaft.[41] Hier ist auch der begriffliche Ort für ein Neutralitätskonzept in der Bildung.

Der gleiche Begriff „Neutralität" wird also zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten in einer Vielzahl von Bedeutungen gebraucht. In einem sehr allgemeinen Sinn bedeutet Neutralität immer, sich in einer Streitfrage einer Positionierung zu enthalten oder sich keiner von streitenden Parteien zugehörig zu erklären.

Prominent ist letzter Fall insbesondere in „Entweder-oder-Fragen", die als Fragen von herausragender Bedeutung gelten, weil sie eine Entscheidung zwischen dem richtigen und falschen Weg fordern, wobei keine dritte Option zu-

---

[39] So Heinhard Steiger in der Einleitung zum Kapitel „Neutralität". Der von ihm und Michael Schweitzer verfasste Artikel findet sich in: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 4, Stuttgart 1978, S. 315-370, hier S. 315.

[40] Vgl. Steiger ebd., S. 337-359.

[41] Vgl. Steiger ebd., S. 316.

gelassen ist.[42] Neutralität wird hier von den Nicht-Neutralen gewöhnlich als suspekt, unangebracht oder unzulässig kritisiert, denn dieser Argumentation nach drückt sie eine Haltung aus, die in einer Frage, wo Entscheidung geboten ist, keine Stellung bezieht und damit mindestens das Richtige unterlässt, vielleicht sogar das Falsche unterstützt, indem es nicht verhindert wird.[43]

Jedoch wird der Begriff „Neutralität" auch dafür gebraucht, um eine aktive Haltung des „Sowohl-als-auch" im Interesse von Generalität, Inklusion, Gerechtigkeit oder Toleranz zu charakterisieren. Im ersten Fall, dem Weder-noch-Fall, vermeidet die neutrale Person eine Parteinahme und riskiert hierdurch, kraftlos und farblos zu wirken, oder sogar böse. Im zweiten Fall entscheidet sich die neutrale Person dafür, für beide Seiten offen zu sein und die unterschiedlichen Stimmen zu würdigen. Von daher kann sie vielleicht sogar zwischen ihnen vermitteln.

Auf die Bildung bezogen, wird Neutralität insbesondere so verstanden, in bestimmten, typischerweise kontrovers diskutierten Kontexten sich Werturteilen und eines offen ausgesprochenen Standpunkts zu enthalten oder die unterschiedlichen Werturteile als solche zu akzeptieren und im Lehr- und Lernprozess zu berücksichtigen.

Wichtig ist dabei festzuhalten, dass Neutralität hier nicht heißt, gleichgültig zu sein oder überhaupt keinen Standpunkt zu haben. Sie kann vielmehr insbesondere die folgenden Bedeutungen haben, die sich zunächst auf Haltungen und Verhalten eines Lehrenden (bzw. Erziehenden, Bildenden) einem einzelnen Lernenden oder einer Lernergruppe gegenüber beziehen:

1. Die Lehrperson (bzw. der Erzieher, Bildner, Mentor) überrumpelt in keiner Weise, weder direkt noch indirekt, einen einzelnen Lernenden oder eine Lernergruppe bei der selbstständigen Urteilsbildung zu einer kontroversen Thematik im Sinne einer erwünschten Meinung.[44] Dies kann auch einschließen – muss es aber nicht notwendigerweise, insbesondere nicht im Rahmen der Bildung erwachsener, das heißt mündiger Menschen –, dass

---

[42] Die Entweder-oder-Argumentation findet sich typischerweise auch im Zusammenhang mit „gerechtem Krieg" (*bellum iustum*).

[43] Ein Beispiel dafür ist die Ansprache des amerikanischen Präsidenten George W. Bush an den Kongress und das amerikanische Volk vom 20. September 2001, wo er, Handlungskonsequenzen aus den Terroranschlägen ziehend, unter anderem sagte: „Every nation, in every region, now has a decision to make. Either you are with us, or you are with the terrorists." Es gibt hier keinen Platz für eine dritte, neutrale, Position, wie auch an folgender Passage aus der gleichen Rede deutlich wird: „Freedom and fear, justice and cruelty, have always been at war, and we know that God is not neutral between them." Ein anderes Beispiel ist der amerikanische unitarische Pfarrer des 19. Jahrhunderts Edwin Hubbell Chapin, der schreibt: „Neutral men are the devil's allies" – sie unternehmen nichts, um das Gute zu fördern.

[44] In der politischen Bildung ist dieser Grundsatz im sog. Beutelsbacher Konsens als erster Hauptsatz niedergelegt und als „Überwältigungsverbot" bekannt.

die Lehrperson auf die Äußerung des eigenen Werturteils oder der eigenen Meinung fallweise oder generell verzichtet.[45]

2. Die Lehrperson berücksichtigt den Grundsatz, dass das, was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, auch im Lehr- und Lernkontext kontrovers erscheint. Dieser Grundsatz bedeutet, dass unterschiedliche Standpunkte deutlich gemacht, Wahlmöglichkeiten aufgezeigt und Alternativen erörtert werden.[46]
3. Die Lehrperson ist tolerant; sie lässt unterschiedliche Positionen gelten. Eine Quelle hierfür ist die Schwierigkeit, verschiedene Weltanschauungen zu vergleichen und einzuschätzen. Das Toleranzkonzept schließt aber nicht Gleichgültigkeit oder Wahrheitsrelativismus ein, sondern geht vielmehr davon aus, dass es die Wahrheit gibt, aber auch dem Irrtum Existenzberechtigung zukommt.[47]
4. Die Lehrperson ist unparteilich in dem Sinne, dass sie die Vertreter aller widerstreitenden Parteien zu einer kontroversen Thematik in der Lernergruppe gleich (oder: gerecht) behandelt, was nicht notwendigerweise ihre eigene letztendliche Urteilsenthaltung einschließt.[48]
5. Die Lehrperson (einer Gruppe) ist überparteilich und sieht es als ihre Aufgabe an, im Namen eines höheren Gutes, nämlich der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung innerer Einheit[49] der ganzen Lernergruppe, zwischen den streitenden Parteien zu vermitteln.[50]

Daneben ist das Neutralitätskonzept nicht nur auf den Lehrenden, sondern auch auf den Lernenden zu beziehen. Neutralität bezieht sich dabei auf Haltungen und Verhalten eines Lernenden insbesondere im Prozess eigener Wert- und Urteilsfindung:

1. Der Lernende, der nach einer eigenen Position sucht, informiert sich zu einer Thematik nach allen Seiten, nimmt dabei unterschiedliche und kontroverse Positionen zur Kenntnis.

---

[45] Der generelle Verzicht auf die Äußerung eigener Werturteile ist gemäß Max Weber die einzig legitime Haltung des Hochschullehrers (vgl. Max Weber: Wissenschaft als Beruf [1919]. In ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. Aufl., Tübingen 1973, S. 582-613, hier bes. S. 600f).

[46] Dies ist auch der zweite Hauptsatz des Beutelsbacher Konsenses, der auf institutionsorganisatorischer Ebene eng mit dem Grundsatz der Parität verbunden ist.

[47] Vgl. Steiger in Steiger/Schweitzer 1978 (wie Anm. 39), S. 352.

[48] Dies wird besonders deutlich an der Rolle des Richters oder Schiedsrichters.

[49] Vgl. auch Steiger in Steiger/Schweitzer 1978 (wie Anm. 39), S. 348f.

[50] Neutralität als Überparteilichkeit ist bereits seit dem 16. Jahrhundert dokumentiert. Sie ist allgemein sowohl eine Qualität des Herrschers oder des weisen Vermittlers zwischen den Parteien als auch eine Art und Weise, den inneren Frieden zu sichern. So ist zum Beispiel die bestimmte Art von Neutralität definiert, die Teil der verfassungsmäßigen Rolle des deutschen Bundespräsidenten ist.

2. Der Lernende bemüht sich um eine möglichst vorurteilsfreie und tolerante Haltung.
3. Der Lernende kommt zu eigener Wert- und Urteilsfindung, indem er die zu bewertende Thematik möglichst gut zu verstehen sucht und dabei auch die bestehenden unterschiedlichen Positionen abwägend prüft. Hieraus ergibt sich eine eigenständige Begründung seiner eigenen Position. Diese muss immer als solche begründet werden, keinesfalls ist sie schon deshalb akzeptabel, weil sie von einer Autorität kommt.
4. Der Lernende entwickelt eine kritische Haltung auch seinen eigenen Werten und Urteilen gegenüber. Er ist bereit zu deren beständiger Überprüfung und nötigenfalls auch zur Revision.

Abschließend hierzu seien noch einige Erläuterungen zum Begriff „Wertneutralität" gemacht. Auch dieser Begriff wird uneinheitlich gebraucht. So ist gerade im Hinblick auf Werteerziehung im pluralistischen demokratischen Staat die Argumentation zu finden, wonach zwischen „Neutralität des Staates" und „Wertneutralität des Staates" unterschieden wird. Hervorgehoben wird dabei insbesondere, dass der neutrale Staat „sich eines religiös-weltanschaulichen Urteils [enthält], ... , in diesem Zusammenhang keine autoritativen Entscheidungen [trifft] ... und ... sich mit keiner Religion, Konfession oder Weltanschauung [identifiziert]",[51] aber kein wertneutraler Staat in dem Sinne ist, dass ihm alle Werte gleich wertvoll wären oder er sich gar als „wertfrei" verstünde.[52] Andererseits wird der Begriff „Wertneutralität" aber auch so gebraucht, dass er sich etwa auf die Nichteinmischung einer Person oder Institution bei Entscheidungen in Wertfragen bezieht, die von einer anderen Person selbstständig zu treffen sind[53] oder dass er, zum Beispiel mit Bezug auf den Staat, überhaupt mit „Neutralität" gleichgesetzt wird.[54] In dieser Studie über Wertneutralität und Bildung bei Martin Buber soll der Begriff „Wertneutralität" das skizzierte inklusiv-tolerante, nicht gleichgültige Verständnis von Neutralität

---

[51] Christentum und politische Kultur. Über das Verhältnis des demokratischen Rechtsstaates zum Christentum. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 1997, S. 14.

[52] Vgl. ebd., S. 15. – Ähnlich auch z.B. die Erklärung des bayerischen Kultusstaatssekretärs Karl Freller zur Werteerziehung an Schulen (siehe Pressemitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 86 vom 3. Mai 1999).

[53] Exemplarisch ist hier aus dem Gebiet der Genetischen Beratung der Bericht über die Konferenz „Advanced European Bioethics Course: Ethics and Genetics" (Nijmegen, 20.-22. November 1997) anzuführen. Dem Bericht zufolge hat dabei der katholische Theologe und Ethikprofessor Paul Schotsmans aus Leuven darauf hingewiesen, dass „für die Humangenetik die Wertneutralität in der Beratung als oberstes Gebot" gelte; „Entscheidungsprozesse sollten im Sinne von non-directiveness (nicht direktives Verhalten) begleitet, nicht aber beeinflusst" werden (in: Medizinische Genetik 10 (1998), S. 65-68, hier S. 65).

[54] In diesem Sinne ist etwa der Beitrag von Wolfgang Bergsdorf zu verstehen (Deutschland an der Jahrtausendwende: Erfahrungen und Herausforderungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 1-2/2000, S. 33-38, hier S. 38).

bezeichnen und dabei besonders die Frage der Wertvermittlung und Wertaneignung in den Blick nehmen.

Philosophisch-anthropologische Voraussetzungen der Bildung bei Buber

Für die Klärung der Problematik von Wertneutralität und Bildung bei Martin Buber ist zunächst eine philosophische Grundannahme bedeutsam, die Annahme nämlich, dass der einzelne Mensch auf die in seiner jeweiligen Situation an ihn herangetragene „Frage Gottes" in seiner Haltung und Handlung antworten soll, in eigener Verantwortung das erfüllen soll, was das Gebot der Stunde von ihm jeweils verlangt.

Diese normative Grundannahme baut auf mehreren miteinander zusammenhängenden anthropologischen Voraussetzungen auf, die für Bubers Verständnis der Bildung unerlässlich sind. Eine erste Voraussetzung lautet, dass der Mensch prinzipiell frei ist,[55] also nicht determiniert, sondern vom Schöpfergott „in eine Selbständigkeit gesetzt worden ist, die seither ungemindert verblieb".[56] Zweitens geht Buber davon aus, dass jeder Mensch in seiner geschichtlichen Situation einmalig ist: „Mit jedem Menschen ist etwas Neues in die Welt gesetzt, was es noch nicht gegeben hat, etwas Erstes und Einziges."[57] Drittens stellt Buber fest, dass die Menschen auch ihrem Wesen nach ungleich sind, ein Umstand, der nicht zu bedauern, sondern vielmehr zu begrüßen ist: „Gerade in der Verschiedenheit der Menschen, in der Verschiedenheit ihrer Eigenschaften und ihrer Neigungen liegt die große Chance des Menschengeschlechts."[58] Und viertens verwirklicht sich das Wesen des Menschen erst in der Begegnung, im Dialog: „Der Mensch wird am Du zum Ich."[59]

Diese Bestimmung des Menschen als freies, einzigartiges und dialogisch angelegtes Wesen hat pädagogische Konsequenzen: Weil die Menschen in ihrem Wesen ungleich sind, sollen sie nicht gleichgemacht werden. Weil jeder Mensch in seinem Leben auf eine Folge einzigartiger Situationen trifft, der er sich stellen muss, soll auch die Lebensführung jedes einzelnen Menschen

---

[55] Vgl. hierzu z.B. Martin Buber: Freiheit und Aufgabe. In: Die Stunde und die Erkenntnis (wie Anm. 8), S. 35-40, bes. S. 37f. Interessant ist auch Bubers Abgrenzung der Freiheit von Willkür und Beliebigkeit einerseits und ihre Bestimmung für das jüdische Volk als „Erfüllung der Berufung" (ebd., S. 38) andererseits.

[56] Martin Buber: Gottesfinsternis (wie Anm. 23), S. 583.

[57] Martin Buber: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre (wie Anm. 7), S. 719.

[58] Ebd., S. 720.

[59] Martin Buber: Ich und Du (wie Anm. 6), S. 97.

einmalig und einzigartig sein. Weil der Mensch prinzipiell frei ist, kann er sich dem Du zuwenden, kann er offen sein, kann er sich überhaupt für einen Weg entscheiden, kann er sich einer Situation stellen und ihr antworten. Nur dann, wenn er frei ist, kann der Mensch in Verantwortung leben; umgekehrt erweist sich wahre Freiheit an der Verantwortung.[60] Buber spricht dem Einzelnen die Verantwortung zu, „das rechte Menschsein auf seine besondre, ihm allein eigentümliche Art zu erlangen".[61] Der Modus der Verwirklichung des Menschseins, und damit die Methode wahrer Erziehung und Bildung, ist die in Freiheit gewählte Hinwendung zum Du in echter Begegnung, im echten Dialog. „Alles wirkliche Leben ist Begegnung."[62]

Die Vielheit der Wege

Sein Leben so zu führen, sagt Buber, dass die Hinwendung zum Du den Durchblick zum ewigen Du, zu Gott, erlaubt,[63] das ist es, worauf es letzten Endes ankommt. Es gibt aber eine „unendliche Vielheit der Wege",[64] die zu Gott führen, und damit eine radikale Pluralität der zulässigen Lebensausrichtungen. Freilich, dies darf nicht mit der Beliebigkeit eines *anything goes* verwechselt werden. Gottes Allumfassung beschränkt nicht die möglichen Wege zu ihm, aber für jeden Menschen gibt es einen richtigen Weg. „Gott sagt nicht: ‚Das ist ein Weg zu mir, das aber nicht', sondern er sagt: ‚Alles, was du tust, kann ein Weg zu mir sein, wenn du es nur so tust, daß es dich zu mir führt.'"[65] An dieser Stelle zeigt sich der Neutralitätsansatz als Enthaltsamkeit und als Pflicht zur begründeten eigenen Wert- und Urteilsfindung, denn wie dieser individuell einmalige Weg aussehen sollte, das kann und darf kein anderer

---

[60] Vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische. In ders.: Reden über Erziehung (wie Anm. 37), S. 11-49, hier S. 49.

[61] Martin Buber: Elemente des Zwischenmenschlichen. In: Werke 1 (wie Anm. 1), S. 267-289, hier S. 283.

[62] Martin Buber: Ich und Du (wie Anm. 6), S. 85.

[63] Vgl. ebd., S. 128.

[64] Vgl. Martin Buber: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre (wie Anm. 7), S. 720.

[65] Ebd. – Der Chassidismus selbst kann ja als ein Weg zu Gott verstanden werden, der im orthodoxen Judentum nicht vorgesehen ist, aber als legitimer Weg zugelassen werden muss. Vgl. zu dieser Problematik auch die chassidische „Geschichte von dem Rabbi und seinem Sohne" (in: Martin Buber: Die Geschichten des Rabbi Nachman, 9.-13. Tsd., Leipzig o.J. [ca. 1900], S. 53-62); in dieser Weise des zuzulassenen Wegs zu Gott und der Gegenüberstellung zu Indoktrination auch interpretiert bei Haim Gordon: Religious Education in the Hassidic Stories of Martin Buber. In: Religious Education, Bd. 72, Nr. 1, Jan./Feb. 1977, S. 61-73, hier bes. S. 64.

Mensch vorgeben, kein Erzieher, kein Lehrer, kein Rabbi: „Was aber dies ist, das eben dieser Mensch und kein anderer tun kann und tun soll, kann nur aus ihm selber offenbar werden."[66] Erst im Handeln selbst, im konkreten Lebensvollzug, zeigt sich die je besondere Aufgabe eines Menschen, sie kann nicht im Voraus bestimmt werden, sie wird im Leben selbst offenbar.

Einzigartigkeit des Einzelnen

Weil jeder Mensch etwas Neues, Erstes und Einziges ist,[67] soll auch keine Wiederholung dessen angestrebt werden, was ein anderer schon verwirklicht hat. Genauso wenig darf es ein Ziel sein, so werden zu wollen wie irgendein anderer Mensch. Vielmehr ist jedem Menschen aufgetragen, dieses sein eigenes Einziges und Einmaliges auszubilden und ins Werk zu setzen.[68] Das Trachten danach, es einem anderen – und sei er der größte unter allen – gleichzutun, lenkt hingegen von diesem Auftrag ab, denn dabei entgeht dem einzelnen Menschen, „wozu er und nur er allein berufen ist."[69] Rabbi Sussja von Hanipol bringt dies kurz vor seinem Tod im Jahre 1800 auf den Punkt, wie es in einer chassidischen Erzählung heißt: „In der kommenden Welt wird man mich nicht fragen: ‚Warum bist du nicht Mose gewesen?' Man wird mich fragen: ‚Warum bist du nicht Sussja gewesen?'"[70] Warum, mit anderen Worten, bist du nicht den Weg gegangen, der an dir, einzig an dir, offenbar werden sollte? Die anthropologische Prämisse Bubers „jeder Mensch ist einzigartig" liefert gleichsam die Begründung für das Neutralitätskonzept des Einzelnen bei seiner eigenen Wegfindung: Er darf keinen anderen einfach imitieren, sondern muss zu seiner eigenen Lebenskonzeption und Lebensführung kommen.

---

[66] Martin Buber: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre (wie Anm. 7), S. 720.
[67] Vgl. ebd., S. 719.
[68] Vgl. ebd., S. 720.
[69] Ebd.
[70] Ebd. - Ebenfalls abgedruckt als: Die Frage der Fragen. In: Die Erzählungen der Chassidim, in Werke 3 (wie Anm. 7), S. 69-712, hier S. 372.

Interpretationsbedürftigkeit der Normen

Weil die Wege der Menschen verschieden sind, ist ein anderer Mensch niemals voll erschließbar oder erfassbar. Zugang zu ihm haben wir nur begrenzt, in der Begegnung: „Wenn wir eines Wegs gehen und einem Menschen begegnen, der uns entgegenkam und auch eines Wegs ging, kennen wir nur unser Stück, nicht das seine, das seine nämlich erleben wir nur in der Begegnung."[71] Die menschliche Erfahrung, die menschliche Wahrheit ist notwendigerweise begrenzt. Weil jeder Mensch andere Erfahrungen macht, ist auch das, was er als wahr erkennt, jeweils anders. Dies aber ist nicht als Wahrheitssubjektivismus zu verstehen. Es gibt die Wahrheit, aber sie hat Gott allein. Der Mensch aber erhält Anteil an der Wahrheit in der beständigen Erprobung der eigenen Erfahrung,[72] in der Bewährung der eigenen Erfahrung im Leben.[73]

Wohlgemerkt, es gibt ewige Werte; die Zehn Gebote sind gültig. Es gibt allgemeingültige sittliche Regeln, und Buber bezeichnet es sogar als eine „Erkrankung des Menschengeschlechts", die Unbedingtheit der echten Normen zu leugnen, welche in Gottes Gebot ihren Ursprung haben.[74] Die Frage, auf die es bei der Lebensführung ankommt, kann daher nicht lauten, ob die echten, göttlichen, Normen verbindlich sind oder nicht. Es kommt vielmehr darauf an, erstens diese echten Normen von menschengemachten Prinzipien und Handlungsanweisungen zu unterscheiden und sie zweitens auszulegen. Unbedingte Gültigkeit kommt nur den echten Normen zu, die vom überzeitlichen, ewigen Gott kommen, und nur diesen steht im Grunde die Bezeichnung „Norm" zu. Die menschengemachten, gleichsam unechten Normen verdanken ihre Entstehung einem begrenzten, zeit-räumlich bedingten, vergänglichen Äon[75] und

---

[71] Martin Buber: Ich und Du (wie Anm. 6), S. 129.

[72] Vgl. Martin Buber: Antwort (wie Anm. 3), S. 593.

[73] Es ist dies die „Einsicht, daß wir die uns zugestandene, die menschliche Wahrheit nur aus den Händen der eignen Bewährung empfangen können" (aus einem Brief Martin Bubers an Fritz Bohnsack vom 24.11.1959. In: Martin Buber: Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten. Bd. III: 1938-1965, Heidelberg 1975, S. 494). – Der für Buber wichtige Gedanke der Bewährung steht auch in talmudischer Tradition: „Jüdische Frömmigkeit verwirklicht sich nicht vorrangig in der Hingabe der Seele oder der Rechtmäßigkeit von Glauben und Denken; sie ist nicht Orthodoxie, sondern Orthopraxie. Ihr geht es um die Bewährung der Wahrheit, um das Erfüllen der Weisung Gottes... Die vielen Fragen des rechten Lebensvollzuges haben Eingang in den Talmud gefunden" (Reinhold Mayer: Einleitung. In: Der Babylonische Talmud. 4. Aufl., München 1963, S. 9-60, hier S. 10).

[74] Vgl. Martin Buber: Über Charaktererziehung. In: Reden über Erziehung (wie Anm. 37), S. 65-90, hier S. 77. – Buber hat sich im Übrigen dagegen verwahrt, dass dies so interpretiert wird, als spreche er es den „Gottlosen oder sich als gottlos Gebärdenden" ab, sittlich handeln zu können (vgl. Martin Buber: Antwort, wie Anm. 3, S. 616). Die Erkrankung liegt vielmehr u.a. darin, den göttlichen Ursprung wahrer sittlicher Gebote nicht erkennen zu können. Vgl. hierzu auch weiter unten.

[75] Vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), S. 47.

können daher keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen. Dies gilt auch für den Fall, dass eine solche Norm in einer Zeit entstanden ist, die „eine allgemeingültige Gestalt" wie Christ, Gentleman, Bürger, kannte; mehr noch für eine Zeit wie die Gegenwart, die durch das Zerbrochensein aller Gestalten zu kennzeichnen ist.[76] Es bleibt da nur die Rückbesinnung auf die göttliche Norm, das Streben nach Gottesebenbildlichkeit, nach der *imitatio Dei absconditi sed non ignoti*.[77] Gott selbst ist das Korrektiv für vorhandene, zerbrochene oder fehlende menschliche Gestalt- und Gestaltungs-Vorgaben.

Buber hat sich daher dagegen verwahrt, als moralischer Relativist wahrgenommen zu werden. „Ich darf meinem Kritiker[78] versichern," sagt er, „daß ich an der absoluten Gültigkeit des Gebotes ‚Ehre deinen Vater und deine Mutter' nie gezweifelt habe; wer mir aber sagt, man wisse ja stets und unter allen Umständen, was ‚ehren' bedeute und was nicht, von dem sage ich, daß er nicht weiß, wovon er redet."[79] Die (göttlichen) Normen können nicht einfach als einfaches, immer gleich zu handhabendes Rezept gelingender Lebensführung aufgefasst werden.[80] Die Frage, auf die es ankommt, muss deshalb lauten: Wie muss *ich in meiner gegenwärtigen Situation* die ewigen Normen *interpretieren*, in welcher Weise müssen sie je und je meine Handlungen leiten? Es gibt kein Alles oder Nichts, es gibt keine einfachen und glatten Prinzipien, sondern nur konkrete Situationen des Lebens,[81] die vielleicht in sich uneindeutig und widersprüchlich sind. Der Mensch ist vor die schwierige Aufgabe gestellt, in der er sich täglich neu bewähren muss, die sittlichen Gebote in den komplexen, spröden Situationen, die das Leben ausmachen, richtig in ihrem jeweiligen Gehalt zu deuten und inhaltlich zu füllen. Es ist dies ein beständiges Ringen um den jeweils rechten Weg, das Buber in Worte fasst, die drastischer nicht sein könnten: „Auslegen muß der Mensch die ewigen Worte, und zwar mit dem eigenen Leben."[82]

Menschenwerk wird hier dem göttlichen Werk gegenübergestellt, wodurch das Menschenwerk in seinem Wahrheitsanspruch relativiert wird. Die Haltung der Neutralität, die sich hieran anschließt, hat interessanterweise ihre Basis in der Annahme von etwas Absolutem, und Neutralität steht im Dienste einer eigenen Auslegung des Absoluten. Diese Auslegung des Absoluten wiederum

---

[76] Vgl. ebd., S. 48.

[77] Vgl. ebd.

[78] Gemeint ist hier der Beitrag von Marvin Fox: Some Problems in Buber's Moral Philosophy. In: Paul Arthur Schilpp/Maurice Friedman (eds.): The philosophy of Martin Buber. La Salle, Ill. 1967, S. 151-170, der Buber Wertsubjektivismus vorwirft. (Übersetzung des Buches siehe Anm. 3).

[79] Martin Buber: Antwort (wie Anm. 3), S. 616f.

[80] Vgl. hierzu auch folgende Aussage aus Bubers Rede „Über Charaktererziehung" (wie Anm. 74, S. 84f): „Einem verantwortenden Menschen bleiben die Normen nicht fremd. Aber das Gebot der echten Norm wird nie zur Maxime und ihre Erfüllung nie zur Gewohnheit."

[81] Vgl. Martin Buber: Antwort (wie Anm. 3), S. 618f.

[82] Martin Buber: Antwort (wie Anm. 3), S. 617.

ist nicht absolut, sondern Menschenwerk und damit fehlbar. Für den Menschen kommt es darauf an, „zur Verwirklichung dessen beizutragen, was er als absoluten Wert erkannt hat, und bei dieser Verwirklichung nicht mehr Schuld auf sich zu laden, als der menschlichen Situation überhaupt und den jeweiligen besonderen Voraussetzungen nach in jeder Situation unerläßlich ist."[83] Das Absolute gibt für den Menschen nur einen viel Spielraum lassenden Rahmen vor. Das Individuum muss zuerst – was ein Problem ist – das Absolute vom Nichtabsoluten unterscheiden[84] und das Absolute dann aus dem Eigenen heraus ausfüllen. Die bewusste Neutralität dient diesem Anliegen, weil sie dagegen ausgerichtet ist, dass vorschnell etwas für absolut gehalten wird, das gar nicht absolut ist und weil sie verhindert, sich von anderen den Weg vorgeben zu lassen, der doch aus dem Eigenen heraus gefunden werden muss.

Eigene Entscheidung in Verantwortung

Der Aufgabe der Auslegung ewiger Werte liegt die Annahme menschlicher Freiheit zugrunde. „Die Welt ist nur um der Wahl und des Wählenden willen geschaffen worden",[85] so lautet ein Wort des Rabbi Nachman, das Buber nacherzählt und das auch für sein eigenes Denken Bedeutung hat. Die echte Freiheit ist aber keine richtungslose;[86] sie ist nicht mit Beliebigkeit und Gleich-Gültigkeit jeglicher Werte zu verwechseln. Der Mensch kann wählen, aber er muss auch wählen. Er ist immer wieder zu neuen Entscheidungen ge-

[83] Martin Buber: Brief an Paul Weinberger vom 21.2.1936. In ders.: Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten. Bd. II: 1918-1938. Heidelberg 1973, S. 584f, hier S. 585.

[84] Die Unterscheidung des Absoluten vom Nichtabsoluten ist deshalb ein Problem, weil der Mensch zwar „verstehen kann, aber nicht verstehen muß, was Gott ihm sagt. (...) Der Mensch ... horcht nicht getreuen Ohrs auf das ihm [von Gott] Zugesprochene, er vermengt schon im Hören Himmelsgebot und Erdensatzung miteinander, Offenbarung des Seienden und die Orientierungen, die er sich selber zurechtmacht" (Martin Buber: Samuel und Agag. In ders.: Begegnung (wie Anm. 23), S. 71-75, hier S. 74). – In seiner Schrift „Gottesfinsternis" (wie Anm. 23, hier S. 593) setzt sich Buber mit der Problematik auseinander, dass der Mensch aufgerufen ist, „sich mit der Urgewalt seiner Seele der Verwechslung von Bedingtem mit dem Unbedingten zu erwehren, den Schein zu durchschauen und zu überführen."

[85] Martin Buber: Die Geschichten des Rabbi Nachman (wie Anm. 65), S. 36. – Es erinnert sehr an Bubers eigenes Bekenntnis, er habe keine Lehre, wenn er über den späten Rabbi Nachman schreibt: „Das Lehren und Erziehen, das er so verherrlicht hatte, schien ihm ...[in manchen Stunden] wie ein Unrecht, fast wie eine Sünde. Denn das Wesen des Dienstes in jedem Dinge sei doch, daß der Mensch seiner Wahl gelassen werde, daß das Ding auf seiner Einsicht bleibe und kein Gebot ihm gegeben sei und ihm nicht befohlen werde, so zu tun, sondern daß er tue nach seiner Wahl" (Ebd., S. 31f.).

[86] Vgl. Martin Buber: Über Charaktererziehung (wie Anm. 74), S. 87.

fordert, auch unter Schmerzen und in Unsicherheit.[87] Die echte Freiheit erweist sich an der verantwortungsvollen Antwort auf die Forderung der Situation.[88] Der einzelne Mensch muss der „Stunde, die ihn antritt, ... mit all ihrem Widerspruch, der wie Widersinn anmutet, standhalten",[89] er muss, immer wieder neu, das Wagnis eingehen, sich zu entscheiden, denn nur in der Entscheidung ist eine Antwort auf das Gebot der Stunde möglich.[90] Diese Antwort des Menschen muss so ernsthaft sein wie nur möglich, weil „die Frage an ihn, die sich in der Sprache der Situation birgt, ob die nun nach Engels- oder nach Teufelszungen klingt, Gottes Frage an ihn bleibt".[91] Nur wer antwortet, also wählt und entscheidet, übernimmt Verantwortung;[92] und es ist die Verantwortung des Einzelnen, diese Antwort zu geben: Du darfst dir, sagt Buber, dabei „von niemand dreinreden lassen!"[93], „niemand darf dir einsagen!"[94] Niemand, auch ein Erzieher oder Mentor nicht, kann und darf dir sagen, wie die sittlichen (absoluten) Gebote jeweils zu füllen sind. Hierin drückt sich eine neutrale Haltung aus, die sich gegen ein Überrumpeln anderer und auch gegen das Akzeptieren von Vorgaben der eigenen Lebensführung durch andere wendet. Mitnichten ist aber damit gemeint, dass ein Mensch sich nicht mit anderen beraten dürfe, dass er niemanden kritisieren dürfe, dass der Mensch allein und vereinzelt sein Leben führen müsse oder dass die Weisung eines Mentors nicht mit „in die Substanz, aus der die Entscheidung geschmolzen wird",[95] einginge. Aber kein Mensch darf über einen anderen verfügen, auch nicht im Bildungs- und Erziehungsprozess. Vielmehr ist die „Entfaltung des *selbsttätigen* Geistes ... die Hauptaufgabe der Volksbildung",[96] wodurch der Mensch in die Lage

---

[87] Dies bedeutet aber nicht, dass jede sittliche Entscheidung auch umgekehrt nur als Ergebnis großen Ringens möglich ist (vgl. Martin Buber: Antwort, wie Anm. 3, S. 616).

[88] Vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), S. 49.

[89] Martin Buber: Die Frage an den Einzelnen. In: Werke 1 (wie Anm. 1), S. 215-265, hier S. 245.

[90] Vgl. Martin Buber: Zur Ethik der politischen Entscheidung. In: Nachlese (wie Anm. 28), S. 211-216, hier S. 213.

[91] Martin Buber: Die Frage an den Einzelnen (wie Anm. 89), S. 245. – Für die Entwicklung des Gedankens der situationsbezogenen Interpretationsbedürftigkeit von Normen mag auch eine Rolle gespielt haben, dass, worauf Paul Mendes-Flohr hinweist, Buber von seinem Freund Gustav Landauer beeinflusst war: „Von Gustav Landauer hatte er auch gelernt, daß Utopie, der ursprüngliche Sitz unserer Ideale, ein regulatives Prinzip ist, das ständig der Topie (der Lage) angepaßt werden muß, um sozial und moralisch wirksam zu sein. Ideale müssen dynamisch mit der Wirklichkeit in Einklang gebracht werden" (Paul Mendes-Flohr: Das Volk des Bundes und seine politisch-moralische Verantwortung. Bubers Zionismus und der Staat Israel. In: Licharz/Schmidt, Bd. 2 (wie Anm. 11), S. 203-221, hier S. 216). Es ist allerdings fraglich, wie groß der Einfluss Landauers auf die gerade auch hier zum Ausdruck kommende *religiöse* Weltdeutung Bubers war, die ja für sein Denken zentral ist.

[92] Vgl. Yigal Wagner: Martin Bubers Kampf um Israel. Potsdam 1999, S. 266.

[93] Vgl. Martin Buber: Die Frage an den Einzelnen (wie Anm. 89), S. 245.

[94] Vgl. ebd.

[95] Martin Buber: Zur Ethik der politischen Entscheidung (wie Anm. 90), S. 214.

[96] Martin Buber: Erwachsenenbildung (wie Anm. 4), S. 234 [Hervorh. E. M.].

versetzt werden soll, Urteile zu treffen, die er durch eigene Denkarbeit errungen hat, anstatt Vorurteilen zu verfallen, und auch den „Truggespinsten" zu widerstehen, die „auf dem Wege der Suggestion glaubhaft zu machen sich bestreben."[97] Hingegen steht die „Auferlegung von Tendenzen" der Idee der Erziehung und Bildung entgegen.[98]

Keiner darf sich also einem anderen auferlegen wollen,[99] und umgekehrt darf keiner die Verantwortung, die er selbst für seine jeweilige Lebenssituation hat, an andere abgeben, an eine weltanschauliche Gruppe nicht, an einen Führer nicht, an die Gesellschaft nicht.[100] Der Einzelne soll sich der Situation nicht entziehen, er soll sich nicht vorenthalten,[101] er muss selbst die Verantwortung für sie übernehmen. Die Begründung hierfür trifft den Kern Buberschen Denkens, sie ist eine religiöse: Wenn ich die Verantwortung an andere abgebe, heißt das nämlich, „Gottes Herrschaft über die Welt in ihrer Erfüllung zu verkürzen",[102] weil ich „aus Gottes Machtbereich den Bereich meiner Gruppe zurecht[schneide]"[103], weil ich die Frage, die Gott an mich *persönlich* stellt, nicht zu hören bereit bin. Die Abgabe der eigenen Verantwortung an andere bedeutet deshalb den „Sturz aus dem Glauben";[104] wahrhaft diabolisch aber ist es, einen anderen in dessen eigenständiger, verantwortungsvoller Entscheidung zu bevormunden oder zu manipulieren: „Wer mir eine Antwort so einsagt, daß er mich am Vernehmen [der Frage Gottes an mich] hindert, ist der Teufel, er sei sonst, wer er sei."[105] Gottbezogenheit ist die Quelle der nicht gleichgültigen Neutralität im Sinne der eigenen Wert- und Urteilsfindung und der Prüfung eigener Haltungen und Verhaltensweisen.

---

97 Ebd., S. 234 – Buber kann hier in gedanklicher Nähe zu Max Weber verstanden werden, der die Suggestion als die „illoyalste Art" der Einwirkung (des Hochschullehrers auf Studierende) bezeichnet hat (in: Wissenschaft als Beruf, wie Anm. 45, S. 601).

98 Vgl. Martin Buber: Erwachsenenbildung (wie Anm. 4), s. unten S. 234.

99 Vgl. Martin Buber: Elemente des Zwischenmenschlichen (wie Anm. 61), S. 283.

100 Ein sich hieraus ergebendes Problem ist sicherlich, wie von diesem Standpunkt aus die Institution des Dezisors oder *possek* einzuschätzen ist. Dieser gelehrte Rabbi wird von einem religiösen Juden als Autorität ausgewählt, um zu einer Einzelfrage eine Entscheidung zu treffen oder auch um eine Interpretation einer allgemeinen Verordnung zu geben, welche dann für denjenigen moralisch verbindlich wird, der um die Entscheidung nachgefragt hat.

101 Vgl. Martin Buber: Was ist zu tun? In: Hinweise (wie Anm. 5), S. 290-293, hier S. 290f.

102 Martin Buber: Zur Ethik der politischen Entscheidung (wie Anm. 90), S. 212.

103 Ebd., S. 213.

104 Ebd., S. 211.

105 Ebd., S. 214.

Festigkeit und Offenheit

Die verantwortungsvolle Antwort auf das Gebot der Stunde muss jeder Einzelne selbst geben; und weil jeder Mensch und jede Situation einzigartig sind, muss auch die Antwort einzigartig sein. Deshalb darf und kann der Mensch für seine Antwort nicht auf einfache, rezeptmäßig anzuwendende Regelwerke zurückgreifen,[106] auf ein System von Maximen oder Gewohnheiten, und sich damit auch nicht auf die falschen Sicherheiten verlassen, die in Ideologien, Dogmen und vorgefassten, vorurteilsbehafteten, verkrusteten[107] Meinungen zum Ausdruck kommen. Buber begreift Gott selbst als den Zerschlager dieser falschen Sicherheiten; eine dogmenbeladene – starre – Religion entfernt sich daher von Gott anstelle sich ihm zu nähern.[108] Wenn der Mensch aber dem Gebot der Stunde standhalten will, muss „an Stelle des Prinzipiellen ein für allemal eine immer erneute, sehr schwere, sehr ernste Verantwortung [treten]: man kann nicht in einem früheren einmaligen Generalbeschluß sozusagen nachschlagen, was man in diesem Augenblick zu tun hat, man muß immer wieder neu entscheiden, was jetzt und hier das Rechte ist."[109] Den Trugschluss aufzuzeigen, der im „Ein-für-allemal" liegt, ist auch die vornehmste Pflicht des „Erwachsenen-Erziehers": Er muss seine erste, gleichsam Gott imitierende Aufgabe darin sehen, „die falsche Sicherheit zu erschüttern und die vorzeitig gewonnene Form und Ordnung mit der noch nicht wahrhaft geformten, noch nicht wahrhaft geordneten Wirklichkeit von Welt und Mensch zu konfrontieren. Er muss die Seele aufrühren, damit sie ihre wahre Selbständigkeit erlange und als eine selbständige der Gemeinschaft zu dienen lerne."[110] Hingegen lau-

---

[106] Buber ist hier gedanklich sehr nahe am flexiblen Verständnis des jüdischen Religionsgesetzes im Reformjudentum, wonach die Halacha, obwohl verbindlich, nicht als starres, unabänderliches oder zuweilen sogar unmenschliches Gesetz aufzufassen ist, sondern als ethisches System in seiner historischen Bedingtheit und Entwicklungsfähigkeit gesehen werden muss. Die Halacha muss somit der jeweiligen Situation gerecht werden, ist bei veränderter Wirklichkeit zu modifizieren und kann im Notfall – insbesondere dann, wenn die Menschenwürde durch eine formale Auslegung bedroht ist – sogar missachtet werden. – Zur „progressiven Halacha" vgl. Moshe Zemer: Jüdisches Religionsgesetz heute. Progressive Halacha. Neukirchen-Vluyn 1999.

[107] Vgl. z.B. Martin Buber: Die Vorurteile der Jugend. In: Der Jude und sein Judentum (wie Anm. 18), S. 697-707, hier S. 697.

[108] Siehe dazu Martin Buber: Worauf es ankommt. In: Die Stunde und die Erkenntnis (wie Anm. 8), S. 51f, hier S. 51, sowie Martin Buber: Zwiesprache (wie Anm. 1), S. 191. – Buber wendet sich also gegen Dogmen in der Religion, weil sie seiner Ansicht nach letztendlich gegen Gott gerichtet sind. Dies ist eine Auffassung, die selbstverständlich dort nicht geteilt werden kann, wo sich Dogmatiken entwickelt haben, wie etwa im Christentum, dessen oberstes Dogma die Trinitätslehre ist. Dogmen dienen dort der Definition des Wahren (des wahren Glaubens) und dessen Abgrenzung gegen Häresien, gegen Beliebigkeiten und gegen die Instrumentalisierbarkeit der Religion für (im wörtlichen Sinne) alles Mögliche.

[109] Martin Buber: Brief an Paul Weinberger vom 21.2.1936 (wie Anm. 83), S. 585.

[110] Martin Buber: Erwachsenenbildung (wie Anm. 4), siehe unten S. 242.

ert Bubers Auffassung nach hinter Prinzipien und Dogmen „der – profane oder heilige – Krieg gegen die dialogische Gewalt der Situation, lauert das Ein-für-alle-mal, das dem unvorhersehbaren Augenblick widersteht".[111] Dogmen und Prinzipien[112] stehen somit, gemäß Buber, dem Erziehungsgedanken entgegen, weil sie die Offenheit des Menschen für das Gebot der Stunde bedrohen, für die Zuwendung zum Du in der Begegnung, und damit auch für das Sein des Menschen selbst, der ja am Du erst zum Ich wird.[113]

Die Antworten sollen jeweils einzigartig sein, aber dennoch nicht ohne Zusammenhang. Der Mensch soll von der Situation ausgehen, aber ihr nicht verhaftet sein,[114] und die Antwort des Menschen auf den Anspruch der besonderen Situation soll sich in die Gesamtheit seiner Handlungen und Haltungen so einfügen, dass aus dieser Gesamtheit der Antworten sich „die Einheit seines

---

[111] Martin Buber: Zwiesprache (wie Anm. 1), S. 191. – Es ist freilich schwer einzusehen, warum eine Glaubensnorm als solche schon festlegen sollte, wie die sittlichen Gebote jeweils konkret auszulegen seien. Vielmehr schließen sich der Gedanke der situationsbezogenen Interpretationsbedürftigkeit von Normen und die Annahme von Glaubensnormen doch keineswegs aus, ja die Dogmen selbst sind, nichtfundamentalistisch aufgefasst, interpretationsbedürftig und entwicklungsfähig (vgl. hierzu z.B. Joachim Drumm: Dogma. II. Systematisch-theologisch. In: Lexikon für Theologie und Kirche, hrsgg. von Walter Kasper, Bd. 3, Freiburg 1995, Sp. 283-286, hier Sp. 285). Allerdings zeigt die Kirchengeschichte, dass Dogmen auch zu negativen Folgen geführt haben, wie Vertiefung konfessioneller Gräben, Verhinderung von Kommunikation, Ausblendung neuer Erfahrungen (vgl. Hans Zirker: Dogma. V. Praktisch-theologisch, ebd., Sp. 288).

[112] Der Gebrauch des Begriffs „Prinzip" ist im Werk Bubers etwas missverständlich. Was Buber damit meint, ist ein starres Gesetz bzw. eine allgemeine Verbindlichkeit beanspruchende menschengemachte Handlungsnorm in Satzform, die kategorisch die eigene Entscheidung des Menschen vorwegnimmt und sie somit gar nicht zulässt. Gemeint ist der Begriff „Prinzip" nicht im Sinne einer göttlichen Norm (den Zehn Geboten etwa) – diese lassen ja, wie oben ausgeführt, Auslegungsspielraum zu. Allerdings spricht Buber in seinem Text „Erwachsenenbildung" (wie Anm. 4), S. 234) von zwei gegensätzlichen Prinzipien, „die um die Seele des jungen Menschen ringen, das Prinzip der Propaganda oder Auferlegung von Tendenzen von aussen her und das Prinzip der Erziehung oder innere[n] Entfaltung". Während die Verwendung des Prinzipienbegriffs bezüglich der Propaganda durchaus zum Verständnis von „starrem Gesetz" passt, so aber doch nicht in gleicher Weise bezüglich der Erziehung, die ja der Propaganda diametral entgegengestellt wird. Vielmehr ist in letzterem Fall „Prinzip" wohl im Sinne von „Grundidee" gemeint. Im Allgemeinen gebraucht Buber den Prinzipienbegriff aber nicht, wenn es um einen Leitgedanken geht, der inhaltlich gefüllt werden muss, z.B. „verantworten" oder auch „dem Übel widerstreben" und „für die Gerechtigkeit liebend kämpfen" (die beiden letzten Beispiele finden sich in Bubers „Brief an Gandhi", in: Der Jude und sein Judentum (wie Anm. 18), S. 614-628, hier S. 627f).

[113] Vgl. z.B. Martin Buber: Ich und Du (wie Anm. 6), S. 122. Ähnlich auch Bubers Aussage „Mensch sein heißt, das gegenüber seiende Wesen sein" (Versuch einer Auskunft. In: Begegnung, wie Anm. 23, S. 83-87, hier S. 83).

[114] Vgl. Martin Buber: Grundlegung. In: Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung bei der Reichsvertretung der deutschen Juden. [Rundbrief] Frankfurt/M., Juni 1934, S. 2; vgl. auch Martha Friedenthal-Haase: Krise und Bewährung. Martin Buber zu Grundlagen der Bildung im Erwachsenenalter. Oldenburger Universitätsreden, Nr. 44, Oldenburg 1991, S. 29. (Wiederabdruck in dies.: Ideen, Personen, Institutionen. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft. München; Mering 2002, S. 189-217).

Wesens, seines verantwortungswilligen Wesens bekundet."[115] Um diesen Anspruch erfüllen zu können, braucht es beides: einen eigenen Standort und zugleich Aufgeschlossenheit, „das kostbarste menschliche Gut".[116] Die gute Lebensführung eines Menschen ist auf Unabhängigkeit und Unbefangenheit bei gleichzeitiger Verankerung in Normen angewiesen und gleicht demnach der Haltung des Richters, des zur Entscheidung aufgerufenen Unparteiischen. „Beides zusammen tut not, der feste Standort und daß er einen nicht wie ein Fußeisen gefangen halte. Frei muß man da stehen, wo man steht, und der Welt unbefangen inne werden."[117] Die freie Ausfüllung eines festen Rahmens verweist auf ein neutrales Sich-Offenhalten, ein Prüfen von Optionen nach allen Seiten. Es kommt dabei nicht so sehr darauf an, wo man steht – ob im Judentum oder außerhalb, ob der einen oder anderen Kultur zugehörig, ob der einen oder anderen Weltanschauung anhängend –, sondern darauf, dass man an seinem jeweiligen Standort wahr, fest und frei steht, von dort aus offen für die Welt, nach Einheit strebend.

Reale Welterfassung und Einheit

Mit dem Begriff „Welt" stellt sich das Problem der Rolle der Weltanschauung im Bildungsprozess. Die Einheit des Wesens des Individuums, welche sich idealerweise aus der Gesamtheit der Antworten auf die ihm widerfahrenden Situationen bekundet, findet ein Pendant in der Einheit der Welt, welche gleichsam die Gesamtheit der wahren Aspekte ist, die in unterschiedlichen Weltanschauungen enthalten sind.

Mit Buber könnte der Bildungsprozess als Streben nach möglichst guter Erfassung dieser Einheit der Welt verstanden werden.[118] Die Welt*erfassung* ist auf das Vorhandensein einer Welt*anschauung* angewiesen. Weder ist es möglich noch wäre es wünschenswert, weltanschauungsfrei zu lehren.[119] Aber die Weltanschauung ist nicht das Ziel im Bildungsprozess, denn der echten Bildungsarbeit geht es um mehr, es geht ihr um das Ganze, es ist ihr genuin „um die ‚Welt' zu tun, deren vielfältige Aspekte die ‚Weltanschauungen' sind."[120]

---

[115] Martin Buber: Über Charaktererziehung (wie Anm. 74), S. 84.
[116] Martin Buber: Die Vorurteile der Jugend (wie Anm. 107), S. 697.
[117] Ebd., S. 698.
[118] Der Begriff „Erfassung" der Welt im Unterschied zur Welt*anschauung* findet sich explizit in Bubers Werk, z.B. in: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 55; Philosophische und religiöse Weltanschauung (in: Nachlese, wie Anm. 28, S. 117-123, hier S. 121).
[119] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 55.
[120] Ebd., S. 54.

Hinter der Vieldeutigkeit der Aspekte gibt es die „reale Einheit“[121] der Welt. Wenngleich sich ein Lernender niemals die Welt insgesamt, als Einheit, aneignen kann, so soll er doch danach streben, sie möglichst gut, „zeitwahr“,[122] zu erfassen. Buber ist kein Subjektivist oder Relativist.[123] Es gibt die Welt, es gibt die Wahrheit. „Die Tatsachen sind;“ sagt er, „es kommt darauf an, ob ich sie so treu zu erfassen strebe, als ich vermag.“[124]

Der Mensch kann die Welt nicht voll erfassen, die Wahrheit nicht besitzen, aber er kann der Wahrheit „dienen“, er kann nach besten Kräften nach Wahrheit streben. Dies ist zugleich ein großes Bildungsanliegen, das nicht nur auf ein Ziel ausgerichtet ist, sondern auch um seinen Ursprung wissen muss, das um dasjenige wissen muss, wovon alle Bildungsarbeit ihren Ausgang nimmt. Dieses „Von wo aus“ kann nicht von einer Weltanschauung gesetzt werden; es ist grundlegender, umfassender, wirklicher, es ist die „Urwirklichkeit, die mich auf den Weg zu meinem Ziel nicht entläßt, sondern, wiewohl ich selber es mir erwählt habe, mich leitet, damit ich es nicht im Gehen verwechsle und so verfehle; die mir beisteht.“[125]

Die Grundlage der Bildungsarbeit ist also die „Urwirklichkeit“ des jüdischen Volkes, das um seinen „Ursprung am brennenden Berg“[126] weiß; zu seinen „bildnerischen Kräften“ will die Bildungsarbeit den geminderten oder verloren gegangenen Zugang wieder eröffnen,[127] zu allen Kräften des Volkes Gottes nämlich, „mit denen seine Sprache und sein Schrifttum, seine Geschichte und auch noch die brüchige Vielfältigkeit seines gegenwärtigen Le-

---

[121] Ebd. – Vgl. dazu auch, was weiter oben zum Begriff der Einheit im jüdischen Bildungsansatz Martin Bubers ausgeführt worden ist.

[122] Vgl. ebd., S. 53.

[123] Vgl. dazu auch Martin Buber: Antwort (wie Anm. 3), S. 593.

[124] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 55.

[125] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung. In: Die Stunde und die Erkenntnis (wie Anm. 8), S. 113-127, hier S. 115.

[126] Ebd., S. 115. (In den Ausgaben der „Reden über Erziehung“ ist die Rede leider nur gekürzt wiedergegeben; diese Passage fehlt.) Auf dem „brennenden Berg“ Sinai, so ist es im Buch Exodus (Kap. 19 und 20) und im Buch Deuteronomium (Kap. 4 und 5) überliefert, sprach Gott die Zehn Gebote zu Moses, damit er sie den aus Ägypten ausgezogenen Israeliten übermittle. Die Ansprache Gottes wird dabei dem Volk Israel in gewaltiger Weise wahrnehmbar im Donner, Blitz und Rauchen des Berges (vgl. Ex 20,18; Dtn 4,11-12 und 5,22). In der Übersetzung Martin Bubers und Franz Rosenzweigs aus Deuteronomium (dem Buch der Reden 4,10-13) lautet eine wesentliche Stelle folgendermaßen: „Des Tags, da du standest vor SEINEM deines Gottes Antlitz am Choreb, / als ER zu mir sprach: / Versammle mir das Volk, daß ich sie meine Rede hören lasse, / damit sie lernen mich fürchten alle Tage, die sie selbst auf dem Boden leben, / und ihre Söhne lehren, – / ihr nahtet, / ihr standet / unterm Berg, / der Berg entzündet im Feuer bis an das Herz des Himmels: / Finsternis, Wolke, Wetterdunkel. / ER redete zu euch mitten aus dem Feuer – / ihr hört Erschallen von Rede, / doch ihr seht keine Gestalt, / Schall allein. / Er meldete euch seinen Bund, / den er euch zu tun gebot, / die Zehnwortrede, / er schrieb sie auf zwei steinerne Tafeln.“

[127] Vgl. Martin Buber: Bildung und Weltanschauung. In: Die Stunde und die Erkenntnis (wie Anm. 125), S. 115.

bens geladen"[128] und die im biblischen Wort als die normativen Urkräfte überliefert sind.[129] Diese normativen Urkräfte sollen „wiedergeboren" werden;[130] die Bildungsarbeit, die selbst ohne Norm ist,[131] leitet, wiewohl sie nicht über diese Kräfte verfügen kann, doch auf sie hin.[132]

Der Dienst an der Wahrheit kann zudem nur dann gelingen, wenn der Mensch – was auch für die „neutrale" Wertaneignung gilt – in beständiger Selbstbesinnung[133] und Bereitschaft zur Umkehr,[134] zur Revision von Ansichten und Urteilen, der weit verbreiteten Tendenz entgegenwirkt, den anderen Menschen nur als Angehörigen eines weltanschaulichen „Lagers" zu sehen, ihn auf das Ideologische zu reduzieren.[135] Der Mensch kann zwar, auch wenn er nach Bildung, wenn er nach Welterfassung strebt, nie ganz frei von Ideologien sein,[136] aber er soll sein Trachten darauf richten, „im eigenen Geist Einhalt zu gebieten der Politisierung der Wahrheit, der Utilitarisierung der Wahrheit, der ungläubigen Gleichsetzung von Wahrheit und Verwendbarkeit."[137]

Für die Aufgabe der Welterfassung kann die Weltanschauung förderlich oder hinderlich sein. Förderlich ist sie dann, wenn sie die Liebe des Menschen zur Welt so wach und stark hält, dass er nicht müde wird, „wahrzunehmen, was wahrzunehmen ist", wenn sie das „lebensmäßige Verhältnis [des Lernenden wie des Lehrenden] zu der ‚angeschauten' Welt"[138] fördert. Die Weltanschauung ist dem Bildungsanliegen dann dienlich, wenn sie ihre eigenen Grenzen, ihre Aspekthaftigkeit, anerkennt. Die Bildungsarbeit wiederum transzendiert dann die Begrenztheit der einzelnen Weltanschauung, weil sie auf die Einheit der Welt hinter dem Partiellen oder Separierenden der Weltan-

---

[128] Ebd. – Auch diese Stelle fehlt in der Ausgabe der „Reden über Erziehung".

[129] Vgl. Martin Buber: Biblischer Humanismus (wie Anm. 27), bes. S. 96 und 98f.

[130] Vgl. ebd., S. 96 und 98.

[131] „Eine Norm und feste Maxime der Erziehung gibt es nicht und hat es nie gegeben." (Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), S. 47).

[132] Vgl. Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 53. – Vgl. hierzu auch Martin Buber: Erwachsenenbildung (wie Anm. 4), s.u. S. 246f, wo er mit Blick auf die Masseneinwanderung nach Israel die Auffassung vertritt, nur durch eine „Wiederverbindung mit den ewigen Werten" könne Israel als Israel Zukunft haben und zur wahren Einheit finden. Von der Idee dieser Wiederverbindung mit den ewigen Werten muss, Buber zufolge, daher auch die Erwachsenenbildung bestimmt sein.

[133] Vgl. insbesondere Martin Buber: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre (wie Anm. 7), S. 715-718.

[134] Buber bezeichnet es als „dämonisch", wenn eine verkehrte Selbstbesinnung die Umkehr als hoffnungslos oder unmöglich darstellt. Vgl. Martin Buber: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre (wie Anm. 7), S. 718.

[135] Vgl. Martin Buber: Hoffnung für diese Stunde. In: Hinweise (wie Anm. 5), S. 313-326, bes. S. 314 und 323.

[136] Vgl. Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 56.

[137] Ebd. – Die Instrumentalisierung der Wahrheit, die ja als ganze bei Gott ist, heißt daher gewissermaßen, Gott zu instrumentalisieren, und ist mit wahrem Glauben unvereinbar, „ungläubig".

[138] Ebd., S. 55.

schauung verweist. Zugleich ist eine solche Weltanschauung eine dynamische, aus dem Gedanken einer Renaissance und Erneuerung entwickelte, kritische, auf Gegenseitigkeit aufgebaute, dialogische:

„In einer wahrhaft lebendigen Gesinnungsgemeinschaft müßte die gemeinsame Gesinnung sich immer wieder an echten Begegnungen erproben und erneuern; die ‚Gesinnungsgenossen' müßten einander immer wieder die zu verkrusten drohenden Gesinnungen auflockern, müßten einander immer wieder helfen, sie in neu unbefangener Anschauung mit der sich wandelnden Wirklichkeit zu konfrontieren. Ja, das gegenseitige Hinzeigen, das gegenseitige Zusehen-Geben, das gegenseitige Prüfen und Berichtigen in der gemeinsamen Anschauung müßte der Prozeß sein, durch den die Gesinnung Mal und Mal wiedergeboren wird."[139]

Bildung ist ohne Weltanschauung nicht möglich, aber die Weltanschauung kann das Erfassen der Welt nicht nur eröffnen, sondern auch verstellen. Die Weltanschauung verstellt die Welterfassung dann, wenn sie der Gefahr der „Verkrustung" erliegt;[140] wenn sie als starre, nicht mehr auf das Gebotene der Situation eingehende, sondern als ausgrenzende „Versicherung.. gegen die Pflicht, die Welt wirklich anzuschauen"[141] zu kennzeichnen ist und damit dem Glauben des Menschen, seiner Verantwortung und auch dem realen Bildungsprozess entgegensteht. Damit ist jede Weltanschauung der Bildung feind, die sich von Ideologien nährt, die die Wirklichkeit in starre Schemen presst, die sich auf die falsche Sicherheit eines einmal erworbenen Wissens verlässt. Denn „die geschichtliche Wirklichkeit kann eine andere geworden sein. Man darf sich nicht auf sein Wissen verlassen. Man muß fortgehn und von neuem horchen."[142] Von hier aus fällt auch neues Licht auf die für Bubers Bildungsverständnis wichtige Kategorie der Krise:[143] Erst die Krise, mit anderen Worten: die „Aufrüttelung [des reifen Menschen] aus seiner Gesichertheit",[144] stößt „große, wirkliche, produktive Erwachsenenbildung"[145] an. Die zur Erlangung wahrer Selbstständigkeit und wahrer Sozialität nötige Erschütterung falscher Sicherheiten kann also auf verschiedene Weise erfahren werden:[146] durch Gott selbst, durch den wahren Erzieher und durch die Situation der Krise. Deshalb ist es konsequent, wenn Buber sagt: „Die Krisis ist die Chance der

[139] Martin Buber: Zum Problem der „Gesinnungsgemeinschaft". In: Nachlese (wie Anm. 28), S. 217f, hier S. 217.

[140] Die Gesinnungsgemeinschaften, so Buber, laufen Gefahr zu verkrusten und sind oft verkrustet (vgl. ebd., S. 217).

[141] Martin Buber: Philosophische und religiöse Weltanschauung (wie Anm. 118), S. 121.

[142] Martin Buber: Falsche Propheten (wie Anm. 5), S. 168.

[143] Vgl. hierzu Martha Friedenthal-Haase: Krise und Bewährung (wie Anm. 114).

[144] Martin Buber: Grundlegung (wie Anm. 114), S. 2.

[145] Ebd.

[146] Siehe dazu auch weiter oben, S. 168.

Erwachsenenbildung."[147] Sie verweist in radikaler Weise auf den menschlichen Ursprung, auf die Urkräfte, zu denen die Bildungsarbeit hinleiten will;[148] sie verweist auf Gott,[149] den Zerschlager falscher Sicherheiten,[150] und macht die Notwendigkeit neuen Horchens evident.[151]

Dieses vom beständigen Horchen ausgehende verantwortungsvolle Zugehen auf das allgemeine Ziel, das seinen „Sinn und Bestand vom Unbedingten empfängt"[152], ist aber nicht gebunden an einen bestimmten Weg, den eine einzelne Weltanschauung oder Partei vertritt. Die Trennungslinie[153] verläuft nicht zwischen den einzelnen Weltanschauungen, sondern zwischen der realen und fiktiven Gesinnung, die es in jeder Weltanschauung oder Partei gibt. Der Fiktivgesinnte ist „zumeist wohl aus einem unentwirrbaren Rattenkönig von Motiven in die Partei eingetreten",[154] ihm geht es nicht in erster Linie darum, für die menschliche Wahrheit zu kämpfen. Der Realgesinnte hingegen tritt einer Partei deswegen bei, weil er davon überzeugt ist, dass sich im Zusammenschluss der Weg zum allgemeinen Ziel besser verwirklichen lasse, dass der Kampf um die menschliche Wahrheit hierbei besser gekämpft werden kann. Obwohl die Ziele, für die die Realgesinnten verschiedener Weltanschauungen kämpfen, verschieden sind, so schneiden sich doch „die Linien, die zu ihnen führen, ... über die Ziele hinaus verlängert, in der Wahrheit Gottes, wenn der Weg in Wahrheit gegangen worden ist. Die an der Querfront Stehenden, die

---

[147] Martin Buber: Grundlegung (wie Anm. 114), S. 2. – In seiner 1935 im Freien Jüdischen Lehrhaus in Frankfurt am Main gehaltenen Rede „Bildung und Weltanschauung" greift Buber diesen Gedanken ebenfalls auf, wenn er Bildsamkeit für diejenigen annimmt, die jung sind oder „noch Jugend in sich haben" und seinem jüdischen Publikum sagt, dass „in dieser Zeit [seit der nationalsozialistischen Machtergreifung] ... mancher, der vordem ganz fertig schien, eine zweite, eine Krisen-Jugend gewonnen [hat], ... aufgerührt, aufgelockert worden [ist], wieder weiche Tonerde" (Martin Buber: Bildung und Weltanschauung, wie Anm. 37, S. 52). – Beachte hier das Bild der formbaren weichen Tonerde, das im Gegensatz zur „Verkrustung" steht.

[148] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 53.

[149] Vgl. hierzu auch, was Buber in seiner Rede „Über das Erzieherische" sagt, dabei auf das Buch Genesis in den Worten seiner eigenen Übersetzung Bezug nehmend: „Wenn alle ‚Richtungen' versagen, in der Finsternis über dem Abgrund ersteht die Eine wahre Richtung des Menschen, auf den schöpferischen Geist, auf den über dem Antlitz der Wasser flügelbreitenden Gottesbraus zu – den, von dem wir nicht wissen, von wannen er kommt und wohin er fährt." (wie Anm. 60, S. 49).

[150] Vgl. Martin Buber: Worauf es ankommt (wie Anm. 108), S. 51.

[151] Die Krise als unabdingbar für wahre Bildungsarbeit anzusehen, wäre jedoch ein Missverständnis Bubers. Die „Überwindung der gegenwärtigen Krisis", so Buber vielmehr in seiner Schrift Erwachsenenbildung (wie Anm. 4, s. unten S. 237), sei bestimmend für Ziel, Programm und Methode der Volkshochschule.

[152] Martin Buber: Volk und Führer. In: Hinweise (wie Anm. 5), S. 294-312, hier S. 307.

[153] Von Buber auch als „dialektische Innenlinie" bezeichnet (in: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 59).

[154] Martin Buber: Geltung und Grenze des politischen Prinzips. In: Hinweise (wie Anm. 5), S. 330-346, hier S. 344.

voneinander nicht wissen, haben miteinander zu tun."[155] Im echten Bildungsprozess wird diese Schneidung der Linien sichtbar und erfahrbar gemacht. Es zeigt sich, dass die Verschiedengesinnten, aber „Gleichgearteten oder Artverschmolzenen"[156] doch ein „gemeinsam erfahrenes Bild" haben; ihre Wege kreuzen sich, es kommt zur Begegnung, zur Bildung einer Gemeinschaft.[157] Die Bildung bewirkt es somit, dass der Mensch ohne Gleichmacherei oder „Verwischung der Grenzen zu Bünden, Kreisen und Parteien"[158] das Trennende zu anderen überwinden kann und hinter dem Trennenden sich mit anderen verbunden weiß.[159] Der Mensch, wiewohl er die Ansichten des Anderen nicht billigt, bestätigt ihn in seinem Sein und wird damit fähig zum echten Gespräch.[160] Auch hier ist die Nähe zum Neutralitätskonzept unverkennbar insofern, als es dort ein Toleranzgebot gibt, für das ebenfalls die „Bestätigung des Anderen in seinem Sein" unerlässlich ist, unabhängig davon, ob die Positionen des Anderen geteilt werden oder nicht oder ob das, was der Andere glaubt, wahr oder falsch ist. Buber geht hierüber noch hinaus: Die Bestätigung des Anderen ist der Ausgangspunkt für das echte Gespräch und damit für das Erreichen wahrer Gemeinschaft, die die „Bewältigung der *Anderheit* in der gelebten Einheit"[161] ist. „Reale Bildung"[162] ist letzten Endes immer auf Einheit gerichtet, und umgekehrt ist die Herstellung von Einheit auf Bildung angewiesen.[163] Bildung schafft Gemeinschaft, und die echte Gemeinschaft „übereint" die Anderheit.

---

[155] Ebd., S. 345. – „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du", so heißt es auch in „Ich und Du" (wie Anm. 6, S. 91, ähnlich auch S. 119).

[156] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 57. – Beachte hier das sprachliche Bild der Verschmelzung, das ebenfalls der Verkrustung entgegengesetzt ist.

[157] Siehe hierzu Bubers Eintragung ins Gästebuch Oskar Hammelsbecks aus dem Jahr 1929: „Bildung kommt von Bild, Gemeinschaftsbildung gibt es, wo es ein gemeinsam erfahrenes Bild gibt" (zitiert in: Oskar Hammelsbeck: In memoriam Martin Buber. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule. 17. Jg. 1965, S. 401-408, hier S. 408.

[158] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 58.

[159] Vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), hier S. 26f.

[160] „Der Sprecher nimmt [beim echten Gespräch] aber den ihm so Gegenwärtigen nicht bloß wahr, er nimmt ihn zu seinem Partner an, und das heißt: er bestätigt, soweit Bestätigen an ihm ist, dieses andere Sein. Die wahrhafte Hinwendung seines Wesens zum andern schließt diese Bestätigung, diese Akzeptation ein. Selbstverständlich bedeutet solch eine Bestätigung keineswegs schon eine Billigung; aber worin immer ich wider den andern bin, ich habe damit, daß ich ihn als Partner echten Gesprächs annehme, zu ihm als Person Ja gesagt." (Martin Buber: Elemente des Zwischenmenschlichen, wie Anm. 61, S. 285).

[161] Martin Buber: Bildung und Weltanschauung (wie Anm. 37), S. 57, Hervorh. i. Orig.

[162] Vgl. hierzu Werner Faber: Reale Bildung. In: Berthold Gerner (Hg.): Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk. München 1974, S. 98-109.

[163] Ein besonders sprechendes Beispiel hierfür ist die Problematik der Integration der aus aller Welt nach Israel eingewanderten Juden. Weder durch die nationale Idee noch mit äußeren Mitteln, so Buber, sei ihre Einheit zu verwirklichen, sondern, weil viele Einwanderer erst als Erwachsene nach Israel kommen, nur auf dem Weg der „Erziehung der Erwachsenen" (vgl. Martin Buber: Erwachsenenbildung [wie Anm. 4], s.u. S. 245f).

Umfassung

Die Bewältigung der Anderheit durch die Herstellung wahrer Gemeinschaft in der Bildung setzt aber ein Weiteres voraus: die Erfahrung einer Situation von der Gegenseite aus. Wie oben schon angedeutet, ist das alte *Audiatur et altera pars*, nämlich die Zulassung, ja das Erwünschtsein von Gegenargumenten im Prozess der Meinungs- und Urteilsbildung auch für das Neutralitätskonzept essentiell. Buber greift dieses Moment auf, spitzt es noch zu, radikalisiert es. Die situationsbezogene Interpretation von Normen kann gemäß Buber nur gelingen, wenn die Situation so gut wie möglich erfasst wird, nicht nur vom eigenen Standpunkt bzw. der eigenen Weltanschauung aus, sondern auch von der anderen Seite, von der anderen Weltanschauung, vom Anderen her. Ob es sich um die Hinwendung zum Du handelt, ob wahre Gemeinschaft hergestellt und die Anderheit bewältigt werden soll oder ob es darum geht, die eigenen Entscheidungen verantwortlich zu treffen, indem die echten Normen situationsbezogen interpretiert werden: Immer soll die Situation auch von der Gegenseite aus erfahren werden. Eine Situation, umso mehr noch die Welt insgesamt, kann in ihrer Komplexität nicht von einer Einzelperspektive erfasst werden, da sie notwendigerweise beschränkend und ausgrenzend ist. Die Herstellung von Einheit aber ist das Ziel, und dieses Ziel ist auf *Umfassung* angewiesen. Einheit braucht Umfassung, weil es nicht um die Verabsolutierung eines einzelnen Prinzips gehen kann, denn „wer wahrhaft die Welt erlebt, erlebt sie als Zweiheit".[164] Die Welt ist bipolar, und diese Beschaffenheit drückt sich in vielgestaltiger Weise aus, so etwa in „Geist und Materie, Form und Stoff, Sein und Werden, Vernunft und Wille, positives und negatives Element".[165] Alle Weisheit der Zeiten, so Buber – und ergänzt werden kann: jedes wahrhafte Bildungsstreben – , hat zum Ausgangspunkt die Erkenntnis der Zweiheit der Welt und zum Ziel, diese Zweiheit zu überwinden, „ihre Spannung zu bewältigen, ihre Zweiheit zu übereinen".[166] Einheit zu verwirklichen heißt dabei nicht, die Spannung der Welt zu negieren oder sie aufzuheben zu versuchen, sondern sie in seiner Seele *umfassend* zu „durchleben". Dann ist es nicht mehr so, dass „der eine Pol gegenwärtig, der andre nur gewußt ist, sondern an ihr [der Seele des Menschen] geschieht als ein Zugleich die volle Polarität in ungedämpfter Helle und Kraft".[167]

---

[164] Martin Buber: Daniel (wie Anm. 38), S. 70.
[165] Ebd.
[166] Ebd.
[167] Ebd., S. 74.

Umfassung, das hebt Buber hervor, bedeutet nicht Neutralität im Sinne einer Aufhebung der Antinomien.[168] Gegensätze werden in der Umfassung nicht neutralisiert oder nivelliert. Das Neutralitätskonzept steht jedoch in ganz anderer Weise der Umfassung nahe, insofern als sich in der Umfassung auch das Angewiesensein des Menschen auf ein Gegenüber ausdrückt; sie nimmt von der „Akzeptation der Anderheit"[169] des Anderen ihren Ausgang und zielt auf Partizipation des Anderen im eigenen aktiven Tun, und zwar ohne dass etwas von der eigenen Persönlichkeit eingebüßt würde:[170]

„Ein Wesen steht seinem Gegenwesen gegenüber; es äußert, den Anprall des Schicksals begleitend, seine Polarität; zugleich aber wirft es sich in seinen Gegenpol hinüber und leidet dessen Leben mit ihm. Wie soll man es nennen, dieses Beisichbleiben und Ausfahren, diese Angriffslust und Opferfreude, dieses bipolare Erleben? Ich sage Umfassung und weiß, daß ich zu wenig sage. Aber laß mir das Wort; denn wenn ich es ausspreche, habe ich eine andre Polarität im Sinn, und der Liebende ist mir gegenwärtig, der nicht seine ringende Lust allein, der auch der Geliebten blühende erlebt und das ihm Gegensätzlichste als das Ureigenste umfaßt."[171]

Die Umfassung birgt in sich die Spannung zwischen „Beisichbleiben" und Hinwendung zum Anderen, zwischen dem Sich-nicht-Entziehen und dem Sich-nicht-Auferlegen. Die Umfassung ist Einnahme eines eigenen Standpunkts bei gleichzeitiger Erfahrung der Gegenseite, die immer mit der Bestätigung des Anderen beginnt. Das Vorhandensein des Umfassungselements im Verhältnis zweier Personen, wenigstens zu einem bestimmten Grade, konstituiert erst den Dialog.[172] Um zum Dialog zu finden, ist zuweilen eigene Umkehr oder Bekehrung des anderen nötig, wodurch der Mensch die „törichte" Selbstsucht aufgibt, „welche nur den eigenen Anspruch kennt",[173] welche, mit anderen Worten, die eigenen Interessen, die doch zu relativieren sind, mit dem Absoluten verwechselt und damit den Weg zur Begegnung verstellt. Weil im Dialog sich aber Begegnung realisiert[174] und die Begegnung der Weg zu wah-

---

[168] Vgl. ebd., S. 72. – Siehe dazu ebenfalls Norbert Altenhofer: Martin Buber und Gustav Landauer. In: Licharz/Schmidt, Bd. 2 (wie Anm. 11), S. 150-177, hier bes. S. 168f.

[169] Martin Buber: Urdistanz und Beziehung. Aus: Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie. In: Werke 1 (wie Anm. 1), S. 411-423, hier S. 421.

[170] Siehe hierzu Hanan Bruen: Martin Bubers pädagogische Ideologie und die Theorien der Kreativitätserziehung in unserer Zeit. In: Werner Licharz (Hg.): Dialog mit Martin Buber. Frankfurt/M. 1982, S. 328-343, hier S. 339.

[171] Martin Buber: Daniel (wie Anm. 38), S. 52. – Ein ähnliches Beispiel für Umfassung in der Liebe zwischen Mann und Frau bringt Buber in seiner Rede „Über das Erzieherische" (wie Anm. 60), S. 36f.

[172] Vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), S. 38.

[173] Vgl. hierzu (mit Bezug auf das Zusammenleben von Juden und Arabern in Erez Israel) Martin Buber: Brief an Gandhi (wie Anm. 112), S. 624.

[174] Buber fasst die Begegnung dialogisch auf, betont aber nicht die Bedeutung des Logos oder intentionalen Gegenstands für das Zustandekommen eines echten Dialogs, wie ihn Viktor E. Frankl begreift. Bei Frankl tritt der Logos gewissermaßen an die Stelle der Umfassung: „Ein

rer Gemeinschaft ist, ist Umfassung zentral für das Bildungsziel schlechthin, die Herstellung von Einheit.

Weil „die Einheit der Welt an der Einheit seiner Seele verwirklicht wird",[175] so kann schlussgefolgert werden, ist die Einwirkung auf den Charakter bzw. auf die Bereitschaft zur Welterfassung – anders ausgedrückt: Erziehung[176] – legitim, wo sie zunächst genau auf diese Spannung verweist, die im Inneren eines Menschen besteht, damit er von dort „zu einer wirklichen Stellungnahme gelangen"[177] will und so zur eigenen Einheit findet. Das Anliegen der Umfassung ist also kein leichtes: Sie beginnt mit Schmerzen. Um umfassen zu können, muss der Mensch nämlich „erst wieder eine Person sein", ein „reales persönliches Selbst" sein.[178] Buber konstatiert eine weit verbreitete „Erkrankung des Menschengeschlechts",[179] einer Partei oder Gesinnungsgemeinschaft hörig zu sein, die dazu führt, dass nicht mehr der einzelne Mensch selbst, sondern das Kollektiv für ihn die Bewertungen vornimmt und Entscheidungen trifft, deren Gültigkeit fraglos für den ‚Erkrankten' ist. Dies hat gravierende Auswirkungen. Die ‚Erkrankung' beraubt den Menschen seines eigenen Selbst; weil das Kollektiv an Stelle des Selbst tritt, wird eine echte Beziehung zum Anderen unmöglich; weil das Kollektiv zur höchsten Instanz wird, wird ebenso der Blick für das Absolute verstellt.[180] Diese Selbstauslieferung des Menschen an ein Kollektiv betäubt den Schmerz der Spannung in seinem Inneren. Die erste Aufgabe echter Erziehung ist es daher, den Schmerz wachzuhalten,[181] indem sie den Menschen wieder auf sein eigenes persönliches Selbst verweist.[182] Ebenso muss der (erwachsene) Mensch lernen, die

---

Dialog ohne den Logos läuft auf einen Monolog à deux hinaus. Die Partner sind dann nicht mehr mit einem intentionalen Gegenstand befaßt, sondern nur noch damit beschäftigt, sich selbst zum Ausdruck zu bringen." (Viktor E. Frankl: Kritik der reinen Begegnung. Wie humanistisch ist die Humanistische Psychologie? In ders.: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. 8. Aufl., München 1996, S. 34-43, hier S. 36).

175 Martin Buber: Daniel (wie Anm. 38), S. 74.

176 Buber geht sogar so weit zu sagen, dass Erziehung, die diesen Namen verdiene, wesentlich Charaktererziehung sei (vgl. Martin Buber: Über Charaktererziehung (wie Anm. 74), S. 65). – Übrigens gebraucht Buber den Erziehungsbegriff des Öfteren und bezieht ihn entweder auf die Erziehung der Kinder (vgl. hier insbesondere die Reden „Über das Erzieherische", siehe Anm. 60, und „Über Charaktererziehung", siehe Anm. 74), auf die Erziehung des (jüdischen) Volkes (vgl. z.B. Martin Buber: Aufgaben jüdischer Volkserziehung. In: Die Stunde und die Erkenntnis, wie Anm. 8, S. 104-110), oder auf die Erziehung der Erwachsenen (vgl. insbesondere Martin Buber: Erwachsenenbildung (wie Anm. 4), s.u. S. 245ff.

177 Martin Buber: Über Charaktererziehung (wie Anm. 74), S. 78.

178 Vgl. ebd.

179 Vgl. ebd., S. 77.

180 Vgl. ebd., S. 77f.

181 Vgl. ebd., S. 78.

182 „Man muß damit beginnen, sie auf den Bezirk hinzuweisen, in dem sie selber von Zeit zu Zeit, in Stunden, wo einer ganz allein mit sich ist, die Erkrankung in jähen Schmerzen verspüren: auf das Verhältnis des Einzelnen zu seinem eigenen Selbst." (Ebd., S. 77).

Spannung der Bipolarität auszuhalten,[183] um sie dann bewältigen zu können. Dies schließt notwendigerweise aus, dass im Erziehungsprozess ein einzelnes Prinzip vorherrscht; nicht zuletzt ist es der auf Einheit gerichteten Umfassung wegen, dass die Erziehung ohne eigene Norm ist.[184] Erziehung ist Kontakt von Mensch zu Mensch in echter Wechselwirkung,[185] aber die Herstellung von Einheit muss jeder Mensch selber leisten. Der Erzieher, der mehr noch als durch sein Wissen durch seine Persönlichkeit wirkt,[186] kann nur die Richtung weisen, auf undogmatische Weise die „wirkende Welt auslesen".[187] Sein Beitrag bei der Herstellung von Einheit ist lediglich ein Zeigen.[188] Weil aber der „Erzieher, der dazu hilft, den Menschen wieder zur eigenen Einheit zu bringen, [zugleich dazu] hilft ..., ihn wieder vor das Angesicht Gottes zu stellen",[189] ist dieses Anliegen die Vollendung des Dialogs, die Erkenntnis des Verwiesenseins auf die wahren Normen, die Unterscheidung zwischen Bedingtem und Unbedingtem, die Hinwendung zum ewigen Du.

Zusammenfassung

Wertneutralität im Werke Bubers heißt weder Standpunktlosigkeit noch Gleichgültigkeit gegenüber Werten, sie bedeutet nicht den Verzicht auf Normen oder moralische Gebote, und sie bedeutet auch nicht, dass es im Bildungs- und Erziehungsprozess nicht angebracht sei, auf einen anderen Menschen einzuwirken. Buber plädiert immer wieder dafür, sich dem Du hinzuwenden, sich auf einen anderen Menschen einzulassen, ihm zu begegnen, mit ihm ein Gespräch zu führen, ihn als Mensch zu bestätigen. Die Bestätigung des Anderen als Mensch ist aber von der Billigung der Positionen des Anderen klar zu unterscheiden.[190] Kein Mensch darf vereinnahmt, keiner ideologisiert oder als verfügbar betrachtet werden. Vielmehr muss jeder Mensch in jeder Situation als einzigartig anerkannt werden, die Begegnung von Menschen untereinander soll von Offenheit und Gegenseitigkeit getragen werden, und jedes

[183] Das Kind, das erzogen wird, ist nach Buber noch nicht in der Lage, diese bipolaren Kräfte zu entwickeln (vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), S. 41 und 44; vgl. dazu auch Werner Faber: Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis. Ratingen 1962, S. 141).

[184] Vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), S. 47.

[185] Vgl. Martin Buber: Erwachsenenbildung (wie Anm. 4), s.u. S. 249f.

[186] Vgl. ebd., S. 247.

[187] Vgl. Martin Buber: Über das Erzieherische (wie Anm. 60), S. 24.

[188] Vgl. Martin Buber: Über Charaktererziehung (wie Anm. 74), S. 87.

[189] Ebd., S. 90.

[190] Martin Buber: Elemente des Zwischenmenschlichen (wie Anm. 61), S. 285.

erzieherische Wirken soll „umfassend" sein, das heißt auch von der Gegenseite her erfahren werden. Die im bestimmten Sinn verstandene Neutralität soll dem Ziel der Bildung dienlich sein, zu Einheit, Vorurteilslosigkeit und Unabhängigkeit des einzelnen Menschen und in der Gemeinschaft der Menschen zu kommen.[191] Als Erziehende und Bildende sollen Menschen aufgerufen sein, die dieses Ziel verwirklichen wollen, weil sie „undogmatisch, aber ganz konkret noch an den lebendigen Geist glauben oder wieder an ihn glauben gelernt haben; [weil sie,] ... während die Verfinsterung der geistigen Sonne noch dauert, wissen und sagen, dass sie nicht erloschen ist";[192] es sollen Menschen gebildet werden, die nicht Partikularinteressen in den Vordergrund ihres Lebens stellen, sondern Kraft aus dem Wissen um das gemeinsame Erbe und den gemeinsamen Auftrag schöpfen, die sich auf Situationen immer wieder neu einlassen ohne Ideologisierung oder Pauschalwahrnehmung, die sich immer wieder selbst besinnen und bereit zur Umkehr und Revision von Urteilen sind, nicht „verkrustet", sondern „aufgeschmolzen",[193] frei und verantwortend.

---

[191] „Wir wollen ungespaltene, unbefangene, unabhängige Geschlechter erziehen", so lautet ein zentraler Satz aus einer Rede, die Martin Buber im Juni 1933 zum Thema „Unser Bildungsziel" (wie Anm. 26, S. 94; Wiederabdruck in: Der Jude und sein Judentum, wie Anm. 18, S. 583-587, hier S. 587) gehalten hat.

[192] Vgl. Martin Buber: Erwachsenenbildung (wie Anm. 4), s.u. S. 246.

[193] Vgl. Martin Buber: „Nur wenn der Mensch aufgeschmolzen und verwandelt wird, wird es das Menschenreich." (aus: Die Aufgabe. In: Nachlese (wie Anm. 28), S. 82-84, hier S. 84); „Offenbarung bemächtigt sich des menschlichen Elements und schmilzt es um: sie ist die reine Gestalt der Begegnung." (aus: Philosophische und religiöse Weltanschauung, wie Anm. 118, S. 123, Hervorh. i. Orig.).