

Grytzka, Ursula

## Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken

*Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 53-64*



Quellenangabe/ Reference:

Grytzka, Ursula: Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 53-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141454 - DOI: 10.25656/01:14145

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141454>

<https://doi.org/10.25656/01:14145>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 1 – Februar 1981

## I. Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik

- HANS SCHEUERL                      Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion 1
- REINHARD UHLE                      Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 7
- OTTO FRIEDRICH BOLLNOW        Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl 31
- RENATE GIRMES-STEIN            Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger 39
- URSULA GRYZKA                    Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken 53
- MICHAEL LÖFFELHOLZ            Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers. Anmerkungen zur Edition seiner „Gesammelten Schriften“ 65
- FRIEDHELM NICOLIN                Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein 75

## II. Literaturberichte

- HEINZ-ELMAR TENORTH            Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 85
- THOMAS LEHMANN/  
JÜRGEN OELKERS                    Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik 105

### III. Diskussion: Lernen für die Zukunft – Umwelterziehung

- PETER KERN/  
HANS-GEORG WITTIG                      Der „Lernbericht“ des Club of Rome    127
- ALFRED K. TREML                        Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum  
„Lernbericht“ des Club of Rome    139
- KARLHEINZ FINGERLE                    Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluß und neueren Veröffentlichungen    145

### IV. Besprechungen

- HANS SCHEUERL                        Harm Paschen: Logik der Erziehungswissenschaft    159
- HANS FÜCHTNER                        Fritz Redl: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung  
163
- Hinweise zur Manuskriptgestaltung    165
- Pädagogische Neuerscheinungen    167

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen; Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel; Dr. Hans Füchtner, Hessenstraße 14, 6231 Schwalbach; Dr. Renate Girmes-Stein, Von-der-Tinnen-Straße 4, 4400 Münster; Dr. Ursula Grytzka, Reichsstraße 56, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Peter Kern, Forststraße 7, 7860 Schopfheim; Dipl. Päd. Thomas Lehmann, Am Kloostergarten 8, 2120 Lüneburg; Dr. Michael Löffelholz, Billeweg 14, 2057 Wentorf; Prof. Dr. Friedhelm Nicolin, Forststraße 11, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Wiltschenbrucher Weg 84, 2120 Lüneburg; Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55; Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Bönfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1; Dr. Alfred K. Tremml, Altheimer Straße 2, 7410 Reutlingen 24; Dr. Reinhard Uhle, Chrysantherstraße 143, 2050 Hamburg 80; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Haagener Straße 84, 7850 Lörrach.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

URSULA GRYTZKA

## Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik

*Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken*

Drei Jahre nach dem 100. Geburtstag MARTIN BUBERS ist die Auseinandersetzung mit seinem Werk nach einer äußerst ungleichmäßigen und bewegten Rezeptionsgeschichte wieder aktuell. Diese erneute Aktualität läßt sich nach Durchsicht der jüngsten Veröffentlichungen zu BUBERS Werk und Person in dreifacher Weise begründen.

Der *erste* Grund hängt mit der Entwicklungsgeschichte und dem derzeitigen Stand der von BUBER berührten Wissenschaften zusammen. Die anthropologische Unzugänglichkeit der Daten und Teilkonzeptionen des Menschen in der Empirie läßt BUBERS ganzheitliches Menschenbild als attraktive Reflexionsgrundlage erscheinen. Zudem bietet BUBER für viele Theorien eine Mitte an, die als Bezugspunkt angemessen erscheint: in seiner ganzheitlichen Wesensbestimmung des Menschen eine Mitte für Regionalanthropologien, die einer Zersplitterung vorbeugt; in seiner dialogischen Philosophie eine Mitte für Interpersonalitätsdenken, die Individualismus und Kollektivismus verbietet; in seiner theologisch-ontologischen Verschränkung von Immanenz und Transzendenz eine Mitte zwischen KIERKEGAARDScher Theozentrik und FEUERBACHScher Anthropozentrik. Der *zweite* Grund ist die Kritik an der bisherigen BUBER-Rezeption, der – und das gilt für Gegner und Befürworter – eine unzulässige Herauslösung der Ich-Du-Philosophie aus dem Gesamtwerk BUBERS vorgeworfen wird. Eine Einordnung dieses für die Pädagogik so wichtigen Teils aus BUBERS Werk in seine theoretischen Bezüge erscheint daher angezeigt. Als *Drittes* zeigen sich Vielschichtigkeit und Spannungen in BUBERS Werk immer noch als Herausforderung an eine Systematik gewohnte und fordernde Forschung. Die Absicht, interpretierend und ordnend über BUBER hinauszugehen, um sein Werk zu retten, wird erkennbar. – Diese drei Beweggründe zur erneuten Auseinandersetzung mit MARTIN BUBER bilden zugleich die Leitmotive einiger zu besprechender Arbeiten wie auch die Kriterien, anhand derer ihre Vorgehensweise wie Ergebnisse zu messen sind.

### I

GÜNTHER BÖHME (1978) stellt zu Beginn eines Aufsatzes, der die Erneuerung und Korrektur der Pädagogik mit Hilfe BUBERS vorschlägt, die bezeichnende Frage: „Ob es wirklich nur ein Akt der Pietät oder bestenfalls der historischen Neugier ist, sich MARTIN BUBERS zu erinnern als eines Wegweisers der Pädagogik – oder ob nicht gerade in einer Zeit, in der der Mensch immer mehr zum bloßen Objekt herabzusinken droht, die Besinnung auf eine Pädagogik notwendig ist, die den Menschen in seiner ursprünglichen Menschlichkeit zu verstehen versucht und damit die Erinnerung an zeitlos Gültiges zu beleben geeignet ist“ (S. 11). Ähnlich fragen HORST SCARBATH/HANS SCHEUERL (1979) in ihrer BUBER-Skizze im Sammelwerk „Klassiker der Pädagogik“: „... ob da nicht Hilfen und Anstöße zu finden sind, die am Ende einer organisatorisch-technologischen Hochstimmung für die Defizite

unserer heutigen, vielfach durch verkürzte Konzepte verunsicherten Erziehungsdiskussion Gesichtspunkte in Erinnerung bringen, die nicht vergessen werden dürfen“ (S. 213).

Welches die Strömungen sind, die in ihrer Einseitigkeit mit Hilfe BUBERS überwunden werden sollen, stellt BERNHARD M. WITTSCHIER (1979) in einer Schrift zur Bedeutung der Philosophischen Anthropologie MARTIN BUBERS für die Pädagogik folgendermaßen dar. „Verfolgt man die Entstehung und Entwicklung pädagogischer Theorien innerhalb der letzten 30 Jahre, so stellt man fest, daß die beiden Hauptbegriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ immer mehr dem Sozialisationsbegriff einer empirisch orientierten Erziehungswissenschaft weichen mußten. Vor allem psychoanalytische, lerntheoretische und rollentheoretische Sozialisationsmodelle ließen den Menschen als Person zugunsten des Kollektivs nach und nach in den Hintergrund treten. Der Einzelne drohte so immer mehr in seiner Freiheit vergessen und zum steuerbaren Sozialisationsfaktor zu werden, über den dann prognostizierbare erziehungswissenschaftliche Aussagen gemacht werden können“ (S. 12). Etwas weitblickender ordnen SCARBATH/SCHUEERL (1975, S. 220) auch die vorherige gegensätzliche Haltung der Pädagogik in diese Situationsanalyse ein, die die Hinwendung zu BUBER begründen soll. „Nachdem eine lange vorherrschende individualistische Bildungstheorie, die die gesellschaftlichen Funktionen und Verwicklungen von Erziehung weitgehend ausgeblendet hatte, heute durch sozialisationstheoretische und systemtheoretische Fassungen so weit abgelöst worden ist, daß man bereits gegenläufige Ausblendungen vorfindet, scheint es angezeigt, ein Modell des Erziehungsdenkens für heutige und künftige Pädagogik wieder fruchtbar zu machen, das aus der scheinbaren Ausweglosigkeit dieses Gegensatzes herausführen könnte.“

BUBERS Werk wird hier einerseits als eine Mitte zwischen Individualismus und Kollektivismus, andererseits als Gegenpol zu empirischer und objektivistischer Verkürzung des Menschenbildes und der Erziehung verstanden. Im einen Fall wird BUBERS Beziehungsdenken als vermittelndes Element gesehen, im anderen Fall erscheinen „ursprüngliche Menschlichkeit“, „zeitlos Gültiges“ (BÖHME) und der einzelne in seiner Freiheit (WITTSCHIER) als die Empirie und Technologie relativierenden Axiome des BUBERSCHEN Denkens. – Daraufhin werden verschiedene Wirkweisen und Konsequenzen des BUBERSCHEN Denkens innerhalb der Pädagogik entworfen.

Nach BÖHME führt BUBERS anthropologisches Beziehungsdenken, d. h. die Reflexion der Möglichkeit des Menschen aus der Beziehung, die der konkreten Beziehung so viel Spielraum läßt, daß diese selbst eigentlich das Menschsein und Menschwerden konstituiert, an den Ursprung pädagogischen Denkens zurück. Dieses liege „an der Grenzscheide zwischen Anthropologie und Pädagogik“ (BÖHME 1978, S. 12) und sei durch die Frage gekennzeichnet, wie der Mensch und wie Erziehung möglich sei. Von diesem Ansatz her legt BÖHME mit Hilfe seiner BUBER-Darstellung die Notwendigkeit einer die Erziehungswissenschaft umgreifenden Pädagogik dar, da der Erziehungswissenschaft lediglich „an Bewiesenem und Beweisbarem, am sogenannten Positiven gelegen“ sei (ebd.). Dagegen müsse die umfassende Pädagogik „sich selbst jene Offenheit erhalten, durch die sie auch den Menschen charakterisiert sieht“ (ebd.). BUBERS Denken sei hier beispielhaft, da es sich „auf die Kategorie der Möglichkeit stützt“ (ebd.).

SCARBATH/SCHUEERL heben vor allem den „Personenbezug“, die „Wechselseitigkeit“ und den „lebensgeschichtlichen Erfahrungsbezug pädagogischer Praxis und Theorie“ im Be-

ziehungsdanken BUBERS hervor, was sie als „produktiv-utopische Perspektiven“ zur Aufnahme in pädagogische Theorie und Praxis empfehlen.

WITTSCHIER sieht in der BUBER-Rezeption die Chance für die Pädagogik, wieder zu einem unverkürzten, ganzheitlichen und einheitlichen Menschenbild zu gelangen. „Ein Menschenbild, das den Menschen auf einen Faktor reduziert und ihn aus seinen Bezügen herauslöst, kann nicht Grundlage einer verantwortlichen Erziehung sein“ (WITTSCHIER 1979, S. 12). Die Einheit und Bezogenheit des Menschen charakterisiert WITTSCHIER mit Hilfe BUBERS als Mensch-Welt-Gott-Verbundenheit.

HANS G. BENDER (1980) zieht BUBERS Beziehungsdanken in einer Abhandlung über „Die helfende Beziehung“ als ontologische und anthropologische Basis (allerdings mit Einschränkungen und Korrekturen) für eine vom Dialogischen her grundzulegende Beratungswissenschaft heran. Hier soll die mit BUBER begründete „Anthropologie der Relationalität“ die philosophische Grundlage einer zu theorieabstinenten empirischen Disziplin – der Gesprächstherapie CARL R. ROGERS’ – werden, wobei je die eine von der anderen her reflektiert und beide in einer Synthese auf die Praxis hin neu entworfen werden.

Angesichts solch unterschiedlicher Akzentuierungen und Zielsetzungen der BUBER-Rezeption muß die Frage gestellt werden, ob denn tatsächlich noch eine Besinnung auf BUBER gemeint ist oder ob nicht vielmehr ein Vereinnahmen BUBERS für eigene Standpunkte stattfindet. Während die Aufsätze von SCARBATH/SCHUEERL und BÖHME bloßen Verweisungscharakter auf die Bedeutsamkeit BUBERS für die Pädagogik besitzen und sich dabei mit wenigen Charakterisierungen begnügen, die in ihrer Ausschnitthaftigkeit unzulänglich bleiben müssen, leisten BENDER und WITTSCHIER eine ausführliche BUBER-Interpretation, allerdings von vornherein auf dem Hintergrund je anderer Theorien und mit der Absicht, BUBER teilweise zu korrigieren. So stehen die jeweiligen Ziele dieser Arbeiten gegenüber einer vorbehaltlosen BUBER-Interpretation im Vordergrund. Dabei scheinen durch die thematischen Ziele solche wissenschaftstheoretischer Art für die Pädagogik durch: bei BÖHME das Ziel einer anthropologisch orientierten, normativen Pädagogik, bei SCARBATH/SCHUEERL eine personorientierte, praxisbewußte utopische Pädagogik, bei WITTSCHIER eine freiheitlich-idealistische Pädagogik und Bildungstheorie, die von der Mensch-Welt-Gott-Verbundenheit ihren Ausgang nimmt, und bei BENDER eine philosophisch-empirisch vermittelte Beratungswissenschaft, die im Grunde den gesamten Erziehungsauftrag umfaßt, da sie den Menschen in sein Wesen führt.

Diese BUBER-Rezeptionen sind somit gekennzeichnet vom Interesse der Lösung einer innerpädagogisch-wissenschaftstheoretischen Problematik. Besinnung auf BUBER erscheint als Besinnung auf eine Pädagogik, die Freiheit, Menschlichkeit und eine gewisse normative Bindung umschließt und zudem durch ihre Interpersonalität den Rückfall in den verpönten Individualismus ausschließt. Im Anschluß an diese Beobachtung muß die Frage erlaubt sein, ob das, was über solche Grundzüge hinaus BUBERS spezifische Eigenart ausmacht, ignoriert oder korrigiert wird, so daß die Berufung auf BUBER fragwürdig würde.

## II

Eine dialogische Pädagogik, die auf BUBER aufbauen will, muß sich der Implikationen und Einbettungen der Ich-Du-Philosophie bewußt sein. So wurde neuerdings vor allem auf

die theologisch-anthropologische Begründung, aber auch auf die sozialphilosophisch-politische Dimension des Werkes BUBERS aufmerksam gemacht.

HERMANN RÖHRS (1979) erinnert in seinem Beitrag „Die pädagogischen Ideen Martin Bubers“ daran, wie BUBERS Menschenbild und Erziehungsdenken zutiefst von seiner Religiosität begründet und durchdrungen sind. „Zuheiligung“ und „Erlösung“ sind charakteristische Begriffe, mit denen BUBER die Beziehung zwischen Ich und Du mit der Beziehung zwischen Ich und ewigem Du (Gott) verbindet. Diese Verbindung ist keine bloß additive, sondern eine konstitutive, so daß RÖHRS für die Erziehung mit Recht formuliert: „Unter diesem Aspekt betrachtet, erweist sich das Gottesverhältnis als eine Grundlegung für die Gestaltung des erzieherischen Verhältnisses“ (S. 12).

Bei WITTSCHIER ist diese konstitutive Verbindung von mitmenschlicher und Gottesbeziehung mitbedacht und ins Anthropologische erhoben. Hier erscheinen Selbstidentität („Bei-sich-sein“), Du-Beziehung („Beim-Anderen-sein“) und Gottesbeziehung („Verwurzelt-sein-im-Absoluten“) als drei einander bedingende Größen. Die Einheit von Nächsten- und Gottesliebe wird so gefaßt, daß (unthematische) Gottesliebe als Möglichkeitsbedingung der (thematischen) Nächstenliebe erscheint. Daraus ergibt sich für die Erziehung die Konsequenz: „Das erzieherische Verhältnis ist im letzten getragen und durchzogen von der Verwiesenheit auf das ewige Du, auch wenn sich der Erzieher dessen nicht bewußt ist. Diese religiöse Dimension sollte – wenn möglich – in der Erziehung thematisch gemacht werden“ (S. 223).

Für BENDER ist der Grund der Beziehung die *potentia divina*, die göttliche Liebesmacht. So gründet Ich-Du-Beziehung im ewigen Du. Im Aufgreifen und Verwirklichen der eigenen Relationalität geschieht somit nach BENDER implizit Gottbegegnung. „Sich-zu-sich-selbst-Verhalten, also Identität und Selbstverwirklichung, ist Sich-zu-Gott-Verhalten“ (S. 107). In dieser impliziten, indirekten, über den Begründungszusammenhang hergestellten Gottverbindung sieht BENDER den Dialog mit dem ewigen Du im Sinne eines Anspruchs Gottes, dem der Mensch entspricht, erfüllt. Für die „helfende Beziehung“ als pädagogische Dimension der Relationalität fordert er daher keine ausdrückliche Thematisierung Gottes.

Obwohl bei WITTSCHIER mehr die (unthematische) Gottesliebe seitens des Menschen, bei BENDER mehr die göttliche Liebe selbst als Voraussetzung für die mitmenschliche Beziehung gesehen wird, meinen beide doch eine und dieselbe Gottesbeziehung (Ich – ewiges Du), die als Bedingung der Möglichkeit der Beziehung in BUBERS Denken zu verstehen sei. Auch die unterschiedliche Stellungnahme zur Thematisierung der Gottesbeziehung in der erzieherischen Beziehung ist nur graduell verschieden, insofern beide BUBER darin zustimmen, daß in der gelungenen Du-Beziehung immer eine implizite Gottesbeziehung hergestellt ist, so daß Thematisierung nur ein zusätzliches Bewußtmachen bedeutet.

BÖHME erinnert daran, daß BUBER für die pädagogische Reflexion die Orientierung am Ebenbild Gottes vorgeschlagen hat. Demnach müßte zumindest in der Pädagogik als dialogische Reflexion das Gottesverhältnis thematisiert werden. BÖHME verweist auf die Schwierigkeiten, die mit dieser religiösen Verwurzelung des BUBERSCHEN Erziehungsdenkens einer glaubensfernen Pädagogik entstehen. Dennoch stellt er (S. 17) – nahezu plädoyerartig – zur Diskussion: „Aber nähme denn das religiöse Fundament dem päd-



agogischen Anspruch etwas von seinem Recht? Wäre nicht in der Tat zu fragen, ob die Ortlosigkeit des heutigen Menschen nicht daher rührt, daß er seinen Platz gegenüber Gott als dem gegenüberseienden Wesen schlechthin nicht mehr findet und daß ihn die Pädagogik nicht mehr dazu führen kann? Wäre der Erziehung nicht wieder Halt und Fundament zu geben, indem sie sich verantworten müßte vor dem Ebenbild Gottes, in welchem Menschlichkeit sich wiedergewinnen ließe? Indem sie jenes Vertrauen sich zurückeroberte, das schon Sokrates bekundete, als er in seiner letzten Stunde das Wissen um das Gute gelassen der Gottheit überließ? – Was bei BÖHME in Frageform anklingt, sind die Konsequenzen, die eine BUBER-Rezeption für die Pädagogik letztlich hat. Die Arbeiten RÖHRS', WITTSCHIERS, BENDERS und BÖHMES machen deutlich, daß BUBERS Erziehungsdenken von seiner theologischen Anthropologie nicht zu lösen ist. Auch bei BENDER, der relationale Verwirklichung mit Gottesbeziehung identifiziert, ist ja in der dialogischen Reflexion die religiöse Dimension unverzichtbar.

Neben der theologisch-anthropologischen Verwurzelung hat BUBERS Beziehungsdenken auch eine sozialphilosophisch-politische Dimension. Darauf hat PAUL R. MENDES-FLOHR in seiner Untersuchung „Von der Mystik zum Dialog“ (1978) erneut hingewiesen. Er arbeitet aus den frühen Schriften BUBERS eine Spannung zwischen mystischen und soziologischen Gedankengängen heraus, deren Lösung er im dialogischen Denken gegeben sieht. BUBERS Wende vom primär Mystischen zum Dialogischen charakterisiert MENDES-FLOHR als eine „Ausrichtung aufs Ethische und Soziale hin“ (S. 14). Die Darstellung der Beziehung von Ich und Du erscheint dabei als „eine Anleitung zur ethischen Regeneration der *Gemeinschaft*“ (ebd.). MENDES-FLOHR zeigt, wie BUBERS Beziehungsdenken sich den Gesellschaft und Staat entgegengesetzten Gemeinschaftsbegriff seiner Zeitgenossen (G. SIMMEL, G. LANDAUER, F. TÖNNIES) in spezifischer Weise aneignet und damit den Wandel der Gesellschaft „von innen“, d. h. von der Gemeinschaft zwischen Mensch und Mensch, von „Gemeinde in ihren mannigfachen Formen“ zum Ziel setzt (S. 147).

Diese Zielsetzung darf nicht übersehen werden – MENDES-FLOHR spricht ihr ideologiekritische Kraft zu –, weil durch sie Beziehung an Gemeinschaft und Gemeinschaft an den sozialen Auftrag gebunden wird in einer Synthese mystischer und sozialer Perspektiven. MENDES-FLOHR umschreibt den Gehalt des Gemeinschaftsbegriffes bei BUBER als „ein personhaftes Geschehen, ein gnadenreiches Aufdämmern der Wahrheit zwischen den Menschen“ (S. 149f.). Daraus folgt zweierlei. Erstens: „Soziale Wirklichkeit ist für Buber eine ontische Kategorie, weit entfernt vom Subjektiven“ (S. 150). Und zweitens: „Demnach hat Gemeinschaft einen metaphysischen Status; sie setzt eine Verwandtschaft mit dem Universalen voraus“ (S. 151). Gesellschaft wird demgegenüber als Verlassenheit und Gottferne erfahren. Im Engagement für die Gemeinschaft, gegen die Gesellschaft, wird die „metaphysische Einheit des Alls“, wird Gott selber verwirklicht, indem auf seine Offenbarung im ontischen Reich des Zwischen mit Gemeinschaft – und das heißt: mit Beziehung – geantwortet wird.

Damit ist auch BUBERS Sozialdenken letztlich theologisch begründet. Das zeigt sich in seinem weiteren Gemeinschaftsbegriff: „Eine Vielgemeinschaft oder Gemeinde wird, laut Buber, begründet, sobald einer Menschenmenge eine gemeinsame Offenbarung widerfährt und zuteil wird, ein Du sie alle gemeinsam anredet“ (S. 158). Das zeigt sich auch im Ansatz seines soziologischen Denkens, das MENDES-FLOHR als „Meta-Soziologie“ inter-

pretiert: „... er sucht ein Prinzip zu identifizieren, das zwar formal vom sozialen Leben unabhängig ist, ihm aber durchaus als die tiefste Wurzel ‚echten‘ Gemeinschaftslebens gilt. Buber identifiziert dieses Prinzip ... als Antwort auf die Anrede des ewigen Du“ (S. 162).

Die gründlichen und umfassenden Textanalysen, die MENDES-FLOHRS Arbeit zugrunde liegen, rechtfertigen sein Ergebnis, so daß die künftige BUBER-Rezeption die so erschlossene theologisch-soziologische Dimension der Ich-Du-Philosophie nicht mehr außer acht lassen kann. Dies um so weniger, als sie mit der dialogischen Struktur des Beziehungsdenkens fest verknüpft erscheint. Beziehung oder Gemeinschaft oder „Gemeinschaftsbeziehung“ (MENDES-FLOHR) aufgrund von Offenbarung tragen in sich den Gegensatz zu einer gottfernen Gesellschaft.

Dies berücksichtigt keine der oben genannten pädagogischen BUBER-Rezeptionen, obwohl gerade hierin BUBERS eigentlicher Gegenpol zum dort beklagten sozialdeterministischen Denken der Erziehungswissenschaft liegt. Eine pädagogische BUBER-Rezeption müßte sich der impliziten theologisch-sozialen Gerichtetheit des BUBERSchen Beziehungsdenkens bewußt sein oder gewichtige Gründe und systematische Möglichkeiten für ihre Abspaltung darlegen.

Im Überblick über die verschiedenen Ansätze der angeführten Arbeiten stellt sich BUBERS Beziehungsdenken im Umkreis seiner theoretischen Bezüge also dar als eine ständig gebotene und geforderte Ich-Du-Beziehung aufgrund göttlichen Anspruchs, die zugleich göttliche, menschliche und daher auch die einzige wesensadäquate soziale Verwirklichung ist. Die genannten pädagogischen BUBER-Rezeptionen berücksichtigen zwar die theologische, nicht aber die soziale Dimension des BUBERSchen Beziehungsdenkens. Auch bei der Berücksichtigung des theologischen Hintergrunds fehlt weitgehend ein Konzept zur Einbringung dieser Grundlage in die heutige Pädagogik. Eher zeigt sich – wie bei BENDER – die Gefahr, daß bei den näheren pädagogischen Ausführungen auf die Praxis hin die religiöse Dimension doch ausgespart bleibt. Bei BENDER ist dies angelegt in der größeren Bedeutsamkeit, die die Gesprächstherapie ROGERS' für die Praxis in seiner Darstellung gewinnt. Hier zeigt sich die ganze Problematik der Inkompatibilität zwischen einem theologisch begründeten Erziehungsdenken und einer säkularisierten und experimentorientierten Psychologie bzw. Erziehungswissenschaft, die in keiner der angeführten Arbeiten zu lösen in Angriff genommen wird.

### III

BUBERS Beziehungsdenken ist gekennzeichnet von seiner grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Ich-Du- und Ich-Es-Beziehungen und entsprechend zwischen einem Du-Ich und einem Es-Ich. Dabei kommt der Ich-Du-Beziehung Unmittelbarkeit, Gegenstandslosigkeit und Seinsteilhabe (Verbindung mit dem ewigen Du) als reine Gegenwart, der Ich-Es-Beziehung Verhaftetsein im Zweck-Mittel-Zusammenhang, im Raum-Zeit-Gefüge der Objektwelt und damit Seinsleere zu (vgl. M. BUBER: *Ich und Du*. Heidelberg<sup>10</sup>1979). Diese bei BUBER konsequent betonte Trennung führt zu theoretischen Spannungen und Unschärfen in seinem Aussagezusammenhang. Vor allem die Unmittelbarkeit

und Ungegenständlichkeit der Du-Beziehung sind von der BUBER-Kritik immer wieder angegriffen worden.

STEVEN T. KATZ veröffentlichte 1978 einen Aufsatz, in dem er versucht, BUBERS Beziehungsdenken *ad absurdum* zu führen. Zunächst greift er das Theorem der Unmittelbarkeit der Du-Welt und BUBERS Form der Aussage darüber an. „Die These, daß Ich-Du-Beziehung unmittelbar ist, wird weder durch bloße Behauptung noch durch zusätzliche subjektive Apologetik erhärtet; Gründe für diese These müssen aufgezeigt werden“ (S. 61). Da er solche bei BUBER nicht findet, führt er seine eigene Überzeugung dagegen an, „daß wir in keiner interpersonalen Beziehung, wie intim sie auch sein mag, ohne gegenständliche Konzeptionen (*objectivity concepts*) auskommen können, wenn die Realität des Anderen, mit dem wir in Beziehung stehen, nicht entleert werden soll“ (S. 62). Dies begründet er mit dem Hinweis auf den objektiv-konzeptionellen Erkenntnisapparat des Menschen, der Informationen braucht, um Verständigung herstellen zu können. Sprache ist in diesem Zusammenhang als ein Medium zu verstehen, was BUBERS Verständnis von der Unmittelbarkeit der Beziehung entgegensteht. Nach KATZ ist diese Form der Vermitteltheit jedoch Voraussetzung für sinnvolle Beziehung. Vermittlung von Inhalten ist ihm zufolge Voraussetzung und wesentlicher Teilgehalt zwischenmenschlicher Beziehung, ja sogar der Gottesbeziehung. Wenn BUBER jede Inhaltlichkeit als seinsleer ablehnt, wie lassen sich dann – so fragt KATZ – seine eigenen Ausführungen rechtfertigen?

KATZ' Argumentation wird aus rational-zweckbetonter Sicht geführt. Sie setzt ein Funktionsgefüge von Informationen und Denk-Handlungsvollzügen voraus und lehnt BUBERS Beziehungsdenken als diesbezügliche Ignoranz und damit als irrational und unzumutbar ab. Gegen die Argumentation von KATZ ließe sich einwenden, daß ihre Richtlinien – Rationalität, die Vorstellung vom zureichenden Grund – innerhalb BUBERS Denken dem Bereich Ich-Es zugehören, weil sie (im Sinne der KANTischen Transzendentalphilosophie) auf Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Denkapparates zurückzuführen sind. Auf den Ich-Du-Bereich seien sie somit nicht anwendbar, da dieser jenseits solcher Gesetzmäßigkeiten „west“. Es erhebt sich dann aber im Anschluß an KATZ' Argumentation die Frage, ob BUBER sich in der Konstitution des Ich-Du-Bereichs so weit außerhalb des Denkbaren begibt, daß der Sinn seiner Theorien fraglich wird. – Zweifellos muß mit KATZ festgehalten werden, daß BUBER selbst ja gegenständliche Aussagen macht und sich damit in die Es-Welt begibt. Die Frage nach der Möglichkeit und Fruchtbarkeit von BUBERS scharfer Trennung zwischen Ich-Du- und Ich-Es-Welt bleibt also bestehen als eine zentrale Frage der Tragfähigkeit MARTIN BUBERS heute.

BENDER sieht BUBERS Abwertung der Ich-Es-Beziehung als Defizit an, da ohne Hereinnahme der Es-Welt in die Du-Beziehung das Du in seiner spezifischen Anderheit nicht erfahren werden könne. Diese spezifische Anderheit, die ja auch dem Ich in seiner Individualität eigne, hat nach BENDER ebensoviel Anteil an der Beziehung wie das Du-Ich, die Persönlichkeit. Beide tragen das Wesen des Menschen so, daß die Individualität dem Personsein dient und die Persönlichkeit sich der Individualität bedient. BENDERS Kritik an BUBER: „... die Einheit der Wirklichkeit vergeht in der Zwiefalt; die Bestimmtheit der Wirklichkeit, ihre Eshaftigkeit, rückt in die Unwesentlichkeit – und deswegen werden Wahrheit und Wirklichkeit der Beziehung auf die Unerfahrbarkeit in undenkbarer Gegenwart reduziert“ (S. 65).

Um diese Kritik konstruktiv werden zu lassen, greift BENDER JOCHANAN BLOCHS Gedanken der Kongruenz von Du und Es auf. Dies bedeutet, daß das personale Du und das individuelle Es (Er, Sie) zusammengehören. Demgemäß ist nicht nur Es, wie BUBER sagt, jederzeit potentiell Du, sondern Du ist immer auch Es, insofern es einen konkreten Menschen in seiner Bestimmtheit meint. Das Es-lose Du wird auf die reine Form der gegenwärtigen Zuwendung beschränkt. Die Zwiefalt des Seins wird also bei BENDER erhalten als Unterscheidung von Individualität und Personalität, aber diese werden mit gegenseitiger Bedingung und Durchdringung gekennzeichnet. Person und Anruf werden als Form, Individuum und Aussage als Materie definiert, die beide an der zwischenmenschlichen Beziehung Anteil haben. Der Unterscheidung zwischen Du-Welt und Es-Welt nimmt BENDER die bei BUBER damit verbundene Wertung, indem er auch die Es-Welt an das Absolute bindet. „Gott bedarf wegen der Unerscheinbarkeit und Unwirklichkeit des Du als solchem der Wirklichkeit und der Erscheinung in der Eshaftigkeit der Welt, welche Eshaftigkeit ihn in eins offenbart und verhüllt . . ., ohne, weil er das Du ist, das nicht zum Es werden kann, als er selbst zu sprechen“ (S. 69f.). So ist Es-Welt indirekte Offenbarung, deren Zusammengehörigkeit und Doch-nicht-identisch-Sein mit Gott als Du Geheimnis ist und die Kongruenz von Du und Es begründet.

BENDERS korrigierendes Ausbauen des BUBERSchen Beziehungsdenkens stützt sich auf C. R. ROGERS' Intrapersonalitäts-theorien, die er mit KIERKEGAARDSchem Individualitätsdenken vertieft. So kommt er zu dem Ergebnis einer wechselseitigen Bedingung von Intrapersonalität und Interpersonalität in der relationalen Identität. Das bedeutet, daß Selbstverwirklichung durch Selbstverhältnis (Entsprechen zu dem Anspruch, seine Individualität zu personalisieren) und Du-Beziehung, die als Voraussetzung der Personalisierung für das Selbst konstitutiv ist, vollzogen wird. Diese Synthese von Du und Es, von Person und Individuum, nennt BENDER den Prozeß der Synthetisierung von Endlichkeit und Unendlichkeit, der das Wesen des Menschen ausmacht.

BENDERS Korrekturen an BUBER bedeuten eine Vermittlung von Es- und Du-Welt, ohne doch deren qualitative Verschiedenheit im Sinne BUBERS abzulehnen, mit Ausnahme der These, daß der Es-Welt gar keine Seinsteilhabe zukomme. Die Seinsteilhabe der Es-Welt wird hier als eine indirekte begriffen. Dies hat intrapersonal die Vermittlung von Person und Individuum, interpersonal die Vermittlung von Anrede und Aussage zur Folge. Diese Vermittlung bedeutet keine Identifizierung, sondern Kongruenz. Dabei zeigt sich in der Sprache, wie „Besprechen“ jeweils die Unmittelbarkeit des „Ansprechens“ durchbricht, dieses Durchbrechen aber aufgrund der Kongruenz von Du und Es keine radikale Trennung bedeutet, sondern ineinander übergeführt, transformiert werden kann. Damit ist auch das Problem der gegenständlichen Aussagen BUBERS über die Du-Beziehung lösbar, wenn die Kongruenz und damit Transformierbarkeit von Du und Es vorausgesetzt wird.

Während BENDER so die Gegenstandslosigkeit der Ich-Du-Beziehung nach BUBER einschränken will, ist WITTSCHIER um die Relativierung der Ontik der unmittelbaren Begegnung bemüht. WITTSCHIER begreift BUBERS Aussagen über die Beziehung als „phänomenologische Betrachtungen“, die, um wissenschaftstheoretisch abgesichert zu werden, der „transzendentalen Denkmethode“ zugänglich gemacht werden sollen (S. 14). Damit will WITTSCHIER zweierlei erreichen: Die unmittelbare Präsenz der Ich-Du-Beziehung will er im Sinne der Transzendentalphilosophie an eine Vorgegebenheit und damit Vorweg-

nahme, aber auch Möglichkeitsbedingung binden; und die unvordenkbare Ontik des Zwischen soll mit Hilfe von WIPLINGERS Begriff des „dialogischen Logos“ ontologisch reflektiert werden. Demgemäß konzipiert WITTSCHIER BUBERS Begriff des Zwischen als „transzendental-kategoriale Größe“ und als „dialogischen Logos“.

Die Rede vom Zwischen als dialogischem Logos beinhaltet folgenden Denkansatz: Denken ist unverfügbar gebunden an Vorausgesetztes (Anspruch). Das Entsprechen zu diesem Anspruch ist ontische, das Bedenken dieses Anspruches ist ontologische Dialogik. Der ontologische Dialog zwischen Denken und Sein ist die Voraussetzung für den je konkret vollzogenen, ontischen Dialog, der jenen aber nie einholen kann. Gerade in dieser Differenz offenbart sich wiederum der Anspruch. Das Zwischen als dialogischer Logos (Offenbarung des ontologischen Anspruchs) zeigt sich in der Verbindung mit transzendentalen Denken einerseits als vorgängige Möglichkeitsbedingung der konkreten Ich-Du-Beziehung, wird andererseits aber nur darin greifbar. So wird das Zwischen als transzendental-kategoriale Größe“ gefaßt, so daß ein Zirkel ontologischer Möglichkeitsbedingung und ontischer Aktualisierung entsteht. In diesem Zirkel erscheint das Du transzendental als apriorisches Du mit den Möglichkeitsstrukturen „Bei-sich-sein“, „Beim-Anderen-sein“ und „Verwurzelung im Absoluten“, die einander bedingen und die konkret je verwirklicht oder verfehlt werden können.

Diese Korrektur des BUBERSCHEN „Zwischen“ wird damit gerechtfertigt, daß diesem Begriff eine „Grundschwäche des Buberschen Denkens“ zugeschrieben wird: „die Vermischung von transzendentaler und kategorialer Dimension“ (S. 201). Das Geheimnis, das bei BUBER breiten Raum einnimmt und die Unmittelbarkeit und Unvordenklichkeit des Zwischen bewirkt, erscheint bei WITTSCHIER beschränkt auf die Feststellung, daß sowohl Gott als das ewige Du als auch die Sphäre des Zwischen begrifflich nicht einholbar seien.

Sowohl die Arbeit WITTSCHIERS als auch die BENDERS geht auf das Bemühen zurück, BUBERS radikalen Denkansatz der Du-Welt in ihrer Unmittelbarkeit und Ungegenständlichkeit zu relativieren wegen theoretischer Widersprüchlichkeiten und systematischer Unzulänglichkeiten. Was bei BUBER bewußt theoretisch ungreifbar und unvermittelbar bleibt, soll bei ihnen – zumindest teilweise – theoretisch-systematisch geglättet werden. Dabei wollen beide BUBERS Denken gehaltmäßig retten.

SCARBATH/SCHUEERL verweisen demgegenüber die Lösungsmöglichkeit der theoretischen Spannungen in BUBERS Denken aus dem Bereich der Theorie hinaus in die Lebenspraxis. Objektiv-begriffliche Buber-Interpretation weisen sie als Mißdeutungen zurück, die sich verhalten, „als gehe es hierbei nicht um zu erfahrende und lebensgeschichtlich zu vollziehende mitmenschliche Realbeziehungen, sondern um ableitbare und für weitere Ableitungen taugliche theoretische Sätze“ (S. 218).

Ohne entscheiden zu wollen, ob „dem Dialogischen schlichte Unmittelbarkeit eignet“ und ob die rationalistische BUBER-Kritik mit ihrem „Unmittelbarkeitstabu“ ihrerseits anfechtbar ist, plädieren SCARBATH/SCHUEERL für die Tragfähigkeit BUBERS in Theorie und Praxis der Pädagogik, da seine dialogisch-personale Anthropologie eine wertvolle Erkenntnis über konkrete Sozialbezüge biete. Daß SCARBATH/SCHUEERL damit ein zentrales Problem der BUBER-Rezeption vernachlässigen und so auch BUBER selbst in seiner Gänze nicht gerecht werden, zeigt sich auch an ihrem Hinweis, BUBER verwende seine Sprache

gelegentlich als „Werkzeug, als probierendes Experimentieren“ (S. 218). In dieser eher beiläufigen Werkstattbeobachtung, die auf der selbstbiographischen Aussage BUBERS fußt, er habe sich einmal für die verfehlte Beziehung zu seiner Mutter „das Wort ‚Vergegnung‘ zurecht gemacht“, bleibt die für BUBERS Denken wesentliche Kluft zwischen seinsloser Objektsprache und gegenstandsloser Beziehungssprache als seinsteilhaftiger Lebensraum für Ich und Du unausgesprochen und damit die zentrale Problematik der Unmittelbarkeit in ihren Konsequenzen unreflektiert.

Auch BÖHME sieht den Wert BUBERS für die Pädagogik bewußt darin, daß er „der unmittelbaren Erfahrung des pädagogischen Verhältnisses Raum verschaffen“ wollte (S. 12). Dieser unmittelbaren Erfahrung schreibt BÖHME konstitutive Bedeutung für die Erziehung zu. „Lehrmeinungen können nicht ersetzen, was nur in der suchenden Auseinandersetzung mit dem Menschen und, wie wohl BUBER hinzufügen würde, im Sichzusammensetzen mit dem Menschen errungen werden kann: Einsicht in das, was an Möglichkeiten im Menschen liegt“ (ebd.). BUBERS Sprache versteht BÖHME als Objektivation, die nur im Hinblick auf die Wiederverlebendigung Sinn hat. „Das sind sicherlich Umschreibungen, die nur dem greifbar werden, der von dem Grundsachverhalt selbst ergriffen ist, das sind Metaphern, die die pädagogische Erfahrung nicht ersetzen können, wohl aber diese vorbereiten. Sie können kaum von Deduktion, wohl aber von Evidenz gestützt werden“ (S. 13).

Ist aber die Voraussetzung eines solchen Wechselspiels zwischen objektivierendem Festhalten und praktischem Erfahren nicht die Annahme der Kongruenz von Du und Es? Und liegt nicht in dem, was BÖHME die „unmittelbare Erfahrung des pädagogischen Verhältnisses“ nennt, schon eine Synthese von Du und Es, insofern Erfahrung immer auch gegenständlich ist (weshalb BUBER selbst diesen Begriff für die Du-Beziehung anfänglich ablehnte)? Und enthält nicht schon der Begriff der Möglichkeiten, die im Menschen liegen und die das Gespräch aufdecken soll, die transzendentalphilosophische Vorstellung apriorischer Strukturen? Hat Evidenz als Stütze der Ich-Du-Gedanken nicht den ontologischen Dialog zwischen Denken und Sein zur Voraussetzung?

Die Spannung scheint unauflösbar zu sein: die Vorstellung von der Ich-Du-Beziehung als allen Bedingungen und Objektivationen jenseitig verweist auf die reine Konkretion in der Lebenspraxis, während die Lebenspraxis, sobald sie bedacht wird, Objektivationen braucht und Voraussetzungen hat. Der Verweis auf die lebenspraktischen Lösungsmöglichkeiten scheint also wenig fruchtbar. Die radikale Hinwendung zu einer bedingungslosen, gegenstandslosen Ich-Du-Konkretion müßte BUBER mindestens ebenso abändern wie die theoretischen Systematisierungsversuche, weil BUBER sich theoretisch und gegenständlich äußert, Sachbezüge einbringt und vom „Apriori der Beziehung“ spricht (vgl. M. BUBER: *Ich und Du*. Heidelberg <sup>10</sup>1979).

Diese Tatsache, die eine Folge unlösbarer Aporien in den Gedanken BUBERS ist, legitimiert den Versuch, auf die eine oder andere Weise korrigierend in BUBERS Vorstellungen einzugreifen, um einen klaren Standort beziehen zu können. Wenn also die pädagogische BUBER-Rezeption vor der Wahl steht, BUBER entweder radikal bedingungslos- und ungegenständlich-praktisch aufzugreifen oder theoretisch-systematisch vermittelt zu interpretieren und praktisch zu beachten, so ist es ebenfalls legitim, in dieser Entscheidung ein Interesse an der wissenschaftstheoretischen Vertretbarkeit geltend zu machen, wie WITTSCHIER dies explizit, BENDER implizit tut. Dies gilt insbesondere dann, wenn die nach diesem Inter-

esse getroffene Entscheidung auch der dieser Wissenschaft zugehörigen Praxis – in diesem Fall: der Erziehungspraxis – zugute kommt, wie dies bei BENDER deutlich wird: Erziehungspraxis ohne Objektivierung und Objektivierung ist undenkbar. Dennoch darf – bei aller Legitimierung solcher Eingriffe in BUBERS Denken – nicht vergessen werden, daß es sich eben um Eingriffe handelt. BUBER selbst, der seiner Widersprüchlichkeit aufgrund seiner Radikalität eine ungeheure Eindringlichkeit verdankt, die jederzeit geeignet ist, Theorien über den Menschen als Verkürzungen in Frage zu stellen, sollte weiterhin authentisch gehört und bedacht werden.

#### IV

Anhand der Diskussion der eingangs erwähnten drei Beweggründe für die erneute Hinwendung zu MARTIN BUBER läßt sich also zeigen, wie die besprochenen pädagogischen BUBER-Rezeptionen je ein pädagogisch-wissenschaftstheoretisches Programm enthalten, wobei sie die theologische und soziologische Eingebundenheit des BUBERSCHEN Denkens in dieses Programm kaum mit aufnehmen, und daß sie, um für ihr Programm eine theoretisch klare Grundlage zu entwerfen, BUBER mehr oder weniger systematisch-korrigierend interpretieren. – Nach der solcherart dargelegten Grundproblematik mag eine abschließende Würdigung der einzelnen angeführten Arbeiten für die Pädagogik erlaubt sein.

SCARBATH/SCHUEERL bieten einen knappen, aber brauchbaren Überblick über BUBERS Biographie, sein Werk und die Problematik der bisherigen BUBER-Rezeption sowie einen in dieser Knappheit nur andeutenden und daher kaum zureichenden Hinweis auf die Vorzüge einer BUBER-Rezeption für die Pädagogik heute.

RÖHRS zeigt, wie BUBERS erzieherisches Denken im engeren Sinne nur von seinem theologisch-antropologischen und religiösen Denken her zu verstehen ist. (Der mit seinem Aufsatz gemeinsam veröffentlichte Versuch ERNST MEYERS, BUBERS Wirksamkeit in der Schulpraxis aufzuzeigen, scheitert an der Generalisierung der interpersonalen Begrifflichkeit und Theorien und an einem mangelnden Konzept für die Empirie.)

Obwohl die Arbeit von MENDES-FLOHR keine pädagogische BUBER-Rezeption darstellt, soll sie ebenfalls an dieser Stelle erwähnt werden, weil sie die Wende BUBERS vom Mystiker zum Sozialethiker analysiert, die BUBER für die heutige Pädagogik erst attraktiv macht, wobei MENDES-FLOHRS Interpretation des sozialetischen Ansatzes BUBERS als eines theologisch-soziologisch-politischen von der Pädagogik noch aufzuarbeiten ist.

Ohne BUBER im einzelnen zu interpretieren, zeigt BÖHME die pädagogische Bedeutsamkeit seiner Grundhaltung auf, für die Möglichkeiten der Person und der Situation offen zu bleiben. Diese Bedeutsamkeit begründet er anthropologisch. Damit verweist er die BUBER-Rezeption innerhalb der Pädagogik in die Pädagogische Anthropologie, der er eine große Praxisrelevanz zuschreibt.

WITTSCHIER bietet mit seiner transzendental-ontologischen Durchdringung der BUBERSCHEN Dialogik eine theoretische Glättung und Vertiefung dieses Denkens als solche. Damit ist eine Entmystifizierung der Unmittelbarkeit des BUBERSCHEN Beziehungs- und Erziehungsdenkens erreicht, die dieses der Pädagogik näherbringen mag.

Bei BENDER ist eine umfassende Vereinbarung des BUBERSchen Interpersonalitätsdenkens mit – für die Pädagogik wohl unverzichtbarem – psychologischem und philosophischem Intrapersonalitätsdenken geleistet. Der Mensch wird hier auch in der Beziehung als einzelner gesehen, wobei die Gefahr, daß hier letztlich doch wieder Individualismus entsteht, dadurch gebannt wird, daß die Identität des einzelnen als relationale Identität, d. h. als begründet durch die Du-Beziehung, definiert wird.

BENDERS und WITTSCHIERS Ansätze lassen sich leicht zusammendenken, da in BENDERS Möglichkeitsbegriff transzendentalphilosophisches Denken, in WITTSCHIERS „Bei-sich-selbst-sein“ als transzendente Grundstruktur des Menschen intrapersonales Denken bereits anklängt. Beide bewegen sich überdies in dem von BÖHME vorgeschlagenen theoretischen Bereich, so daß sich hier insgesamt Ansätze zu einer transzendental-ontologischen, inter- und intrapersonalen anthropologischen Dialogpädagogik abzeichnen. Ein Aufarbeiten dieser Ansätze im Zusammenhang mit den theologischen und soziologischen Aspekten der Dialogik BUBERS muß die künftige pädagogische BUBER-Rezeption noch leisten.

#### *Literatur*

- HANS GÜNTHER BENDER: Die helfende Beziehung. Ein Beitrag der „Anthropologie der Relationalität“ zum Verständnis des Wesens von Beratung – Unter besonderer Berücksichtigung von Martin Buber und Carl. R. Rogers. Phil. Diss. Bonn 1980.
- GÜNTHER BÖHME: Martin Bubers pädagogische Grundbegriffe. In: Aus Politik und Zeitgeschichte = Beilage zu „Das Parlament“ B 49 (1978), S. 11–17.
- STEVEN T. KATZ: Dialogue and revelation in the thought of Martin Buber. In: Religious Studies 14 (1978), S. 57–68.
- PAUL R. MENDES-FLOHR: Von der Mystik zum Dialog. Martin Bubers geistige Entwicklung bis hin zu „Ich und Du“. Königstein/Ts. 1979. (Aus d. Engl. übers. v. DAFNA A. v. KRIES.)
- HERMANN RÖHRS/ERNST MEYER: Die pädagogischen Ideen Martin Bubers. (Erziehungswissenschaftliche Reihe. Bd. 18.) Wiesbaden 1979.
- HORST SCARBATH/HANS SCHEUERL: Martin Buber. In: Klassiker der Pädagogik. Bd. II. Hrsg. v. HANS SCHEUERL. München 1979, S. 212–224.
- BERNHARD MARIA WITTSCHIER: Das Zwischen als dialogischer Logos. Die Bedeutung der Philosophischen Anthropologie Martin Bubers für die Pädagogik. Phil. Diss. Bonn 1979.