



in: H. O. Horch, Judentum, Antisemitismus
+ europ. Kultur, Tü (Frankfurt) 1988

Der "pädagogische Bezug" bei jüdischen Denkern wie Martin Buber und Erich Fromm

Edward J. Birkenbeil

Die Bezogenheit vom Erzieher zum zu Erziehenden auszudeuten, ist nicht nur die Aufgabe empirischer Beschreibungen, sondern überschreitet das bloß hier und jetzt Erscheinende auf eine Sinnperspektive hin, die als solche jedem "pädagogischen Bezug" zugrunde liegt. Je nachdem ob jemand z.B. den Sinn von Erziehung und Bildung in der Anpassung an bestehende Verhältnisse oder in der Freisetzung zur eigenen Spontaneität des Educanden sieht, gewinnt der "pädagogische Bezug" eine jeweils andere Ausformung: etwa die einer eindimensionalen Führung oder die einer freigebenden multidimensionalen Begegnungsmöglichkeit des Heranwachsenden mit anderen und darin mit sich selbst.

Damit wird klar, daß ganz bestimmte Einstellungen des Erziehers wesentlich das mitbestimmen, was der "pädagogische Bezug" in der konkreten Situation des Erziehens und Erzogenwerdens leistet oder nicht leistet. Wir sind es gewohnt, solche "Einstellungen" aus unserer eigenen Sozialisation zu erklären, und übersehen nicht selten die berechtigten "Einstellungen" Andersdenkender aus anderen Kulturräumen. Dieser Sachverhalt, radikal genommen, läßt den anderen entweder als den Unverstandenen außer acht oder aber in ihm den ideologischen Gegner entstehen, den man im äußersten Fall bekämpft bis hin zu Krieg und Mord. Im folgenden soll einem derartigen inhumanen Tun entgegengewirkt werden dadurch, daß aus einer Dialogbereitschaft der Dialogischen Pädagogik mit jüdischen Denkern (hier mit Martin Buber und Erich Fromm) das Gespräch über den "pädagogischen Bezug" aufgenommen wird, und dies in der Erwartung, daß dieser Dialog nicht nur Gegensätzliches, sondern auch Gemeinsames und damit Weiterführendes für unser Fragen nach dem "pädagogischen Bezug" erbringt. Dazu ist es erforderlich, sich zunächst in die jüdische Denkweise hineinzufinden, weil erst daraus ein Verstehen dessen eingeleitet werden kann, was an möglichen Beiträgen von Buber und Fromm einbringbar ist. Am Ende können wir dann nach der Möglichkeit fragen, in welcher Weise wir der Sinnerhellung des "pädagogischen Bezuges" nähergekommen sind.

1. Jüdischer Glauben als Hintergrund für das pädagogisch relevante Denken bei Buber und Fromm

Die Andersartigkeit der Lebenseinstellung in der jüdischen Kultur braucht dem "christlichen Abendland" nicht unbedingt etwas Fremdartiges zu sein. Die Tatsache, daß das Christentum aus dem Judentum hervorgegangen ist, hat Martin Buber zeit seines Lebens betont und deshalb in Jesus seinen Bruder gesehen, mit dem er über die griechische Bibel geistig kommunizierte. Daß Christen ihrerseits über Jahrhunderte hinweg eine derartige Dialogbereitschaft verweigert haben und sich daraus am Ende sogar eine blütige Feindschaft entwickelt hat, ist nicht das Problem Bubers als vielmehr das unsere. Nicht zuletzt deshalb gilt es, mit dem jüdischen Glauben als dem Ursprung des Christlichen das Gespräch neu aufzunehmen.

Nun ist dies die erste Frage: Gibt es überhaupt den jüdischen Glauben in einer derartigen Einheitlichkeit, daß alle Juden die gleiche "Weltanschauung" haben? Dieses Problem ist genauso differenziert zu sehen wie das des Christentums, wengleich es durch alle Ausprägungen hindurch eine gemeinsame Grundüberzeugung gibt. Das, was das Judentum generell auszeichnet, ist der Glaube, von Gott durch alle Irrungen und Wirrungen hindurch in eine wie auch immer geartete Vollendung geleitet zu werden. Abrahams Nachkommen wissen sich von ihrem Schöpfergott in der Diesseitigkeit des Lebens geführt und darin als "Modellfall für eine zukünftige geeinigte Menschenwelt".¹ Dabei gibt es keinen Missionsgedanken, der das Judentum zur "Eroberung" Andersgläubender anleitet, sondern lediglich das Bewußtsein, in der Tat ein Modell zu sein für das, was einmal mit der ganzen Menschheit als einem messianischen Reich offenbar werden soll.

Auf diesem Hintergrund haben sich zwei Wesen der Judenheit herausgebildet:

- Seit und nach dem Babylonischen Exil ist es Esdras, der als der eigentliche Begründer des Judentums gilt. Das jüdische Volk, das ohne staatliche Macht im Exil lebt, wird durch Esdras (4./5. Jh. v. Chr.) auf die Thora, d.i. auf das göttliche Sittengebot verpflichtet, woraus die sogenannte Gesetzesfrömmigkeit entsteht, die von einer rigorosen Strenge im religiösen Leben bestimmt wird.
- Eine zweite Ausprägung vollzieht sich durch die makkabäische Erhebung (2. Jh. v. Chr.) in der Welt des Hellenismus. Die Einzigartigkeit (Modellfall) des Judentums wird hier besonders unter dem Glauben des Monotheismus dokumentiert. Aber die bisherige alleinige Zentrierung auf die Thora wird überschritten zu einer auch vernunftgeleiteten Lebensweise. Das 4. Makkabäerbuch ist eine philosophische Abhandlung. Der Verfasser versucht jetzt

¹ R.R. Geis: "Juden, Judentum", in: *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg 1960, 5. Bd., S. 1156-1159, hier: S. 1156.

auch mit Hilfe der hellenistischen Philosophie, den Juden einen stoischen Glaubensgehorsam nahe zu bringen.

Ohne diese beiden Grundströmungen im einzelnen historisch auszuzeichnen, sind für unsere Thematik zwei systematisch wichtige Einstellungsperspektiven des Judentums deutlich geworden, die direkt eine Auswirkung für die Pädagogik gehabt haben: für die Pädagogik der Orthodoxie sowie für die des Dialogs mit der Vernunft in einer Kultur. Praktisch fanden diese Ausrichtungen ihre Realisierung nicht nur in Kinderschulen, sondern auch im sogenannten "Jüdischen Lehrhaus", das seinen Ursprung bereits im Babylonischen Exil hatte, um dann über die Jahrtausende hinweg bis in die Gegenwart allen Juden (auch den Erwachsenen) einen Lebenshalt zu vermitteln. Neben der Synagoge wurde das Lehrhaus jener Versammlungsort, in dem ergänzend zum gottesdienstlichen Geschehen das Lehren und Lernen stattfand, um zunächst im Sinne des Esdras den Geist jüdischer Gesetzesfrömmigkeit weiterzugeben, später auch um im Geiste einer Weltoffenheit den Dialog mit den Kulturen, in denen sich das Judentum in nachchristlicher Zeit erneut im Exil zu behaupten hatte, aufzunehmen. Der entscheidende Grundgedanke war immer der, daß der Jude im Exil ohne den Schutz durch eine staatliche Macht leben mußte und folglich auf sich selbst gestellt war, lediglich die Verheißungen Abrahams vor Augen. Ein solches Durchhalten im Exil wurde keineswegs als ein grauenhaftes Schicksal des Judentums angesehen, wengleich es immer auch solche Juden gegeben hat, die seit den Tagen der Babylonischen Gefangenschaft klagten (vgl. Ps.137), bis hin zu der zionistischen Bewegung im 20. Jahrhundert. Andere – und zu ihnen zählen Buber und Fromm – sehen gerade in der Fremde die Chance, sich bewähren zu müssen und dadurch zum Eigenen, zum eigenverantworteten Leben zu gelangen. Buber spricht einmal folgenden Gedanken aus: In der "Hauslosigkeit [. . .] auf dem freien Feld" zu leben und nicht einmal "vier Pflöcke" zu haben, "ein Zelt aufzuschlagen", erst dadurch "gewinnt der anthropologische Gedanke seine Tiefe und mit ihr seine Selbständigkeit".² Durch Erziehung und Bildung den jüdischen Menschen zu solcher Selbständigkeit zu verhelfen, ohne dabei den unterschwellig Dialog mit der Judenheit und durch die Judenheit hindurch mit der ganzen Menschheit zu verlieren, ist das Ziel der "Judenschule" und ganz besonders das Ziel des "Jüdischen Lehrhauses" der 20er und 30er Jahre in Frankfurt, in dem Rosenzweig und Buber pädagogisch gewirkt haben.

Es geht im folgenden darum, die jüdische Pädagogik eines offenen Dialogs mit der Welt zum Zwecke der Selbst-Werdung des einzelnen näherhin zu bestimmen (nicht so sehr die Pädagogik der Gesetzesfrömmigkeit), weil erst von hierher Buber und Fromm verstehbar werden. Dabei ist die leitende These: Während Buber seine Gedanken und sein Handeln aus dem Geiste des jüdischen Chassidis-

² Martin Buber: "Das Problem des Menschen", in: ders., *Werke*, 1. Bd., München 1962, S. 309-407, hier: S. 317.

mus bestimmt, ist Fromm aus dem Geiste des jüdischen Liberalismus zu interpretieren – wobei beide ihre pädagogisch relevanten Einsichten aus dem Schicksal des Exiljudentums gewinnen.

– Der Chassidismus ist letztlich eine solche religiöse Weltanschauung, die ähnlich der seit dem Makkabäeraufstand möglich gewordenen Weltöffenheit den Dialog so mit der Welt sucht, daß darin Gott erfahrbar wird. Genauerhin handelt es sich um eine ostjüdische Frömmigkeitsrichtung aus der Zeit um 1700, die sich gegen eine veräußerlichte jüdische Tradition richtete und eine urjüdische Spiritualität wiederentdeckte, inspiriert durch den geistigen Führer Israel-ben-Elieser. Buber hat über diese theologische Denkweise expressis verbis gearbeitet etwa in *Die chassidischen Bücher* (Hellerau 1928) oder in *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre* (Amsterdam 1948) oder in *Die chassidische Botschaft* (Heidelberg 1964).

Chassidim sind die "Frommen", die in der jüdischen Geistesgeschichte in unterschiedlichen Ausprägungen in Erscheinung getreten sind. Für die Buber tangierende "Frömmigkeit" ist insbesondere die Nähe zur deutschen Mystik wichtig. Hier wie dort ging es darum, über eine Art Erneuerungsbewegung Erstarungen des religiösen Lebens dadurch zu überwinden, daß man den Zugang zum Göttlichen aus der Begegnung mit der Welt suchte. Für die Chassidim wohnt Gott der Welt inne und macht sie zum Sakrament. Den heiligen Funken in den Dingen zu erleben, läßt den Menschen zu immer neuen und höheren Erfahrungen kommen, vom Mineral zur Pflanze, von der Pflanze zum Tier, vom Tier zum Menschen und vom Menschen bis zu dem heiligen Ursprung von allem, was ist. Der Mensch weiß sich permanent von einem "ewigen Du" durch alles hindurch angerufen: "Wo ich gehe – du / Wo ich stehe – du / Nur du, wieder du, immer du! Du, du, du" singt ein von Buber zitiertes Lied der Chassidim-Gemeinde. Mit diesem Hinweis ist bereits ein Hinweis auf das von Buber stark betonte "dialogische Prinzip" gegeben: Alles wirkliche Leben ist eine "Zwiesprache" zwischen einem Ich und einem Du, wobei man allerdings in einer recht differenzierten Sicht unterschiedliche Sachverhalte zu nennen hat. Die Begegnung mit dem "ewigen Du" vollzieht sich nämlich nur durch die Begegnung mit mannigfachen welthaften Duweisen. Drei solcher Aspekte hebt Buber hervor:

- "Natur ist ihm nur als Schöpfung Gottes gegeben. Deshalb ist es ihm möglich, dem "Schöpfer" in den Dingen zu begegnen. So heißt es in Bubers Psalmenübersetzung z.B.: "Du mein Gott, du bist sehr groß, bekleidet mit Ehre und Glanz, der das Licht um sich schlingt wie ein Tuch den Himmel zu einem Zeltteppich spannt" (Ps. 104).³
- Der "Mensch" ist für Buber das "Ebenbild" Gottes. Er vermag, so heißt es am Ende der Rede Bubers "Über das Erzieherische", "den Schöpfer anzurufen,

³ Martin Buber: *Die Schriftwerke*, 4. Bd., Heidelberg 1976, S. 151.

daß er sein Ebenbild rette und vollende".⁴ Es ist den Chassidim immer schon klar, daß Gott sich durch den Menschen offenbar machen kann, um dadurch den Menschen zu retten (vgl. die Mosesgeschichte).

- Endlich spricht Buber von "geistigen Wesenheiten" und meint, sie entstünden aus dem "ewigen Ursprung der Kunst", wodurch "einem Menschen Gestalt gegenübertritt und durch ihn Werk werden will".⁵ Wieder gerät das Schaffen des Menschen in eine mystische Tiefe des Seins: "Schaffen ist Schöpfen, Erfinden ist Finden, Gestalten ist Entdecken. Indem ich verwirkliche, decke ich auf".⁶

Wo immer der Mensch der Natur, dem Mitmenschen, dem Geistigen begegnet, da begegnet er durch alles hindurch Gott, was zu Bubers Bekenntnis führt: "[. . .] in jedem Beziehungsakt [. . .] blicken wir an den Saum des Ewigen Du hin, aus jedem vernehmen wir ein Wehen von ihm, in jedem Du reden wir das Ewige an".⁷ Daß auf diesem religiös-chassidischen Hintergrund der "pädagogische Bezug" eine dialogische Gestalt annimmt, durch die sich mehr als bloße Mitmenschlichkeit zeigt, sondern eine religiöse Kraft erfahrbar wird, die durch den Beziehungsakt den Menschen in sein eigenes Schöpfen, Finden, Entdecken, Verwirklichen aufhilft, wird sich weiter unten noch zeigen.

– Der Weg von der jüdischen Orthodoxie über die Weltöffenheit des Chassidismus zum liberalen Judentum scheint als eine kontinuierliche Entwicklung lesbar zu sein. Wenn es einmal gelungen ist, nicht in dem bloß gesetzestreuem Thoraglauben die Frömmigkeit unter Beweis zu stellen, sondern ebenso durch den Dialog mit der Welt dem "ewigen Du" Gottes zu begegnen, dann ist es am Ende auch denkbar, das "ewige Du" bis zur Unkenntlichkeit verblassen zu lassen und den bei Buber immer noch chassidistisch gemeinten Dialog auf eine nur funktionale Aufgabe für die Ich-Werdung des Menschen hin zu reduzieren. Auf diese Weise entsteht das, was wir das Denken des liberalen Judentums nennen, zu dem Erich Fromm gehört.

Zunächst fällt auf, daß freilich auch Fromm ein auffallendes Interesse an der Mystik hat. Sein bekanntes Werk "Haben oder Sein" setzt sich ausdrücklich mit entsprechenden Aussagen aus dem Alten und dem Neuen Testament auseinander, um dann im christlichen Mittelalter den Seinsbegriff des Mystikers Meister Eckhart besonders herauszustellen. Es braucht hier nicht untersucht zu werden, ob Fromm die Mystik richtig analysiert, vor allem ob er der theologischen Tiefe dieser Einsichten – wie etwa noch bei Buber – gerecht wird. Wichtig allein sind folgende Aspekte:

- ⁴ Martin Buber: "Über das Erzieherische", in: ders., *Werke*, 1. Bd., München 1962, S. 787–808, hier: S. 808.
- ⁵ Martin Buber: "Ich und Du", in: ders., *Werke*, 1. Bd., München 1962, S. 79–169, hier: S. 83.
- ⁶ Martin Buber: a.a.O., S. 84.
- ⁷ Martin Buber: a.a.O., S. 147.

- "Eines der Hauptthemen des Alten Testaments ist: Verlasse, was du hast, befreie dich von den Fesseln, sei!"⁸
Die Exilsituation jüdischen Lebens ist hier der Erfahrungshintergrund: "Die Wüste ist das Schlüsselsymbol in dieser Befreiung" vom Haben und der Hinwendung zum Sein.⁹
- "Das Neue Testament setzt den Protest gegen die Habenstruktur der Existenz fort [. . .]. Alle positiven ethischen Normen wurzeln dementsprechend im Ethos des Seins, des Teilens und der Solidarität".¹⁰ Von daher ist dem Juden Fromm "Jesus [. . .] die Verkörperung des Seins und der Idee, daß Nicht-haben die Voraussetzung des Seins ist".¹¹
- Meister Eckhart (1260–1327) hat den "Unterschied zwischen Haben und Sein mit einer Eindringlichkeit und Klarheit beschrieben und analysiert, wie sie von niemandem [!] je wieder erreicht worden ist".¹² Und in seinem Sinne gilt die fundamentale Einsicht: "Sein ist Leben, Aktivität, Geburt, Erneuerung, Ausfließen, Verströmen, Produktivität".¹³

Die Berührungspunkte Fromms mit der Mystik auch der Chassidim sind offenbar, wenngleich Fromm solche Aspekte nicht ausdrücklich behandelt. Das Ziel scheint aber festzuliegen: Im Sichloslassen vom egoistischen Habenwollen (säkularisierte Aussage des Exiljudentums) liegt die Chance zum humanen Sein, das einerseits ein Sein der Solidarität, des Teilens, der Liebe ist, das andererseits ein Sein des eigenen Lebens, der eigenen Aktivität, der eigenen Geburt, der eigenen Produktivität ausmacht. Natürlich fällt auf, daß Fromm nicht permanent von Gott redet, zumindest nicht als von einem im Sein anzutreffenden und ernst zu nehmenden Faktor. Warum dies so ist, darüber liegen zur Zeit noch keine ausreichenden Untersuchungen vor, wenn man einmal davon absieht, daß Rainer Funk mit seinem Artikel "Erich Fromm, Radikaler Humanismus – humanistischer Radikalismus"¹⁴ bereits einen ersten Versuch gemacht hat. Danach ist Fromm, aus der konservativen jüdischen Glaubenspraxis kommend, all das bekannt gewesen, was den Juden als Talmud, als Halacha, als jüdische Philosophie (Maimonides, Spinoza), als Chassidismus und als humanistische Interpretation von Schrift und Tradition "heilig" war und ist. 25 Jahre lang bis in die Mitte der 20er Jahre praktizierte Fromm die jüdische Orthodoxie, bis er sich dann etwa in der Schrift "Kunst des Liebens" als einen "Nicht-Theisten" bezeichnet: "Im Zusammenhang mit der Liebe zu Gott möchte ich klarstellen, daß meine eigene

⁸ Erich Fromm: *Haben oder Sein*, Darmstadt 1976, S. 55.

⁹ Erich Fromm: a.a.O., S. 55.

¹⁰ Erich Fromm: a.a.O., S. 60–61.

¹¹ Erich Fromm: a.a.O., S. 63.

¹² Erich Fromm: a.a.O., S. 65.

¹³ Erich Fromm: a.a.O., S. 69.

¹⁴ Rainer Funk: *Erich Fromm, Radikaler Humanismus – humanistischer Radikalismus, Manuskript zu "Grundprobleme der großen Philosophen"*, Hrsg. Speck im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Auffassung keine theistische ist",¹⁵ und damit meint er eine Position, die nicht einem "theistischen System" etwa der Orthodoxie subsumierbar ist. Fromm will sich – darin sogar wieder mit Buber – nicht auf einen vom Diesseits getrennten "jenseitigen Bereich" festschreiben lassen, sondern in einem "nicht-theistischen System" den spirituellen Grund im Menschen selbst, d.i. also nicht jenseits des Menschen, annehmen.

Was hier interessiert, ist dies: Fromm ist Jude – auch als Nicht-Theist; er sieht wie Buber die Notwendigkeit, in der Welt mit anderen (d.i. im Sein) zu leben und darin Menschsein zu entfalten; er zielt wiederum wie Buber auf das Eigensein des einzelnen im Mit-Sein, ohne dabei allerdings wie in der chassidischen Tradition das "ewige Du" Gottes zu bemühen; seine pädagogischen Impulse dürfen daher auch weniger als nur religiös motiviert angesehen werden, aber nichtsdestoweniger in säkularisierter Form als Hilfen, aus der "Solidarität" mit anderen ganz Mensch zu werden, was wiederum den "pädagogischen Bezug" zentral angeht.

2. Die Beiträge von Buber und Fromm zum "pädagogischen Bezug"

Nachdem die spezifisch jüdischen Voreinstellungen von Buber und Fromm dargestellt worden sind, ist es jetzt möglich, auf diesem Hintergrund die konkreten Aussagen der beiden Denker zum "pädagogischen Bezug" zu ermitteln. Dies geschieht, indem wir dem nachgehen, was Buber in der Erziehung den "Kontakt" nennt, und was Fromm aus sozialpsychologischer Sicht mit "Bezogenheit" meint.

2.1 Der "Kontakt" als "pädagogischer Bezug" bei Martin Buber

Ein Text von Buber liegt den nachfolgenden Analysen unseres Problemfeldes zugrunde:

Kontakt ist das Grundwort der Erziehung. Es bedeutet, daß der Lehrer den Schülern nicht von Gehirn zu Gehirnen, von entwickeltem Gehirn zu unfertigen, sondern von Wesen zu Wesen gegenüberstehen soll, wirklich gegenüber, das heißt nicht in einer Richtung von oben nach unten, von Lehrstuhl auf Lehrbänke hin wirkend, sondern in echter Wechselwirkung, in Austausch von Erfahrungen, Erfahrungen eines erfüllten Lebens mit denen unerfüllter, die aber nicht weniger wichtig sind, nicht bloß Auskunftsuchen von unten und Auskunftsgeben von oben, auch nicht bloß Fragen und Antworten hinüber und herüber, sondern echtes Wechselgespräch, das der Lehrer zwar leiten und beherrschen, in das er aber eben doch auch mit seiner eigenen Person unmittelbar und unbefangen eintreten muß. Dieses Gespräch aber soll sich ins

¹⁵ Erich Fromm: *Die Kunst des Liebens*, Frankfurt, Berlin, Wien 1980, S. 84.

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



schweigende Miteinanderdasein hinein fortsetzen, ja hier wohl erst eigentlich kulminieren. Das ist es, was ich das dialogische Prinzip der Erziehung nenne.¹⁶

Auf dem Hintergrund des oben skizzierten Denkhorizonts Bubers sind drei Fragen zu beantworten:

- Was ist der "Kontakt" in der Erziehung?
- Wie stellt sich in diesem "Kontakt" der "pädagogische Bezug" dar?
- Was hat der "Kontakt" mit dem "dialogischen Prinzip" zu tun?

2.1.1 Zum Problemfeld des "Kontaktes" in der Erziehung

"Kon-Takt" legt bereits vom Wort her eine ganz bestimmte Lesart des "Bezuges" nahe: Mit "Kon" ist ein "Mitsein" gemeint, und "Takt" hat – vom lateinischen Verb "tangere" kommend – einmal den Sinn von körperlichem "Berühren", dann aber auch von geistigem "Ergreifen" (also von Bezug-aufnehmen in körperlicher und geistiger Hinsicht). Andererseits meint das Wort "Takt" in der deutschen pädagogischen Fachsprache schon seit langem die besondere Art eines kultivierten Verhaltens des Erziehers bzw. des Lehrers zum Educanden. So sagt z.B. Alfred Petzelt: "Takt [. . .] 'errettet' geradezu das Verhältnis zwischen Zögling und Erziehenden [. . .]. Taktvolles Verhalten fordert [nämlich, d. Verf.] die Entscheidung des Du" heraus.¹⁷

Buber steht offensichtlich in dieser Tradition, wie unser Zitat belegt. Wenn es nämlich in der Erziehung nie ohne den "kultivierten Kon-Takt" geht, dann ist dies – im Modus des Lehrens und Lernens – kein von oben herab nach unten, kein herab vom fertigen Gehirn des Lehrers zum unfertigen des Schülers, auch nicht nur ein bloßes Hin und Her von Fragen und Antworten, sondern ein Verhalten "in echter Wechselwirkung" über "Erfahrungen".

2.1.2 Zum "Kontakt" im "pädagogischen Bezug"

Erzieher/Lehrer und zu Erziehende/Schüler finden sich demnach in einer Lehr- und Lernsituation vor, in der es einerseits um den "Austausch von Erfahrungen" und andererseits um ein "echtes Wechselgespräch" geht.

Zunächst weist Buber auf einen in der Pädagogik alten Topos hin: Alles Lernen beginnt bei der Erfahrung. Das Entscheidende liegt darin, daß diese Erfahrungen nicht einseitig beim "weisen" Erzieher liegen und dem noch unerfahrenen Kind verbal mitgeteilt werden, sondern sie werden dem Schüler zu machen selber zugestanden. Damit ist keineswegs geleugnet, daß die Erfahrungen unterschiedlich sind: In der Regel ist die Erfahrung von Erwachsenen "erfüllter" als die des Kindes. Deshalb ist der Versuch einer von manchen Ideologien geforder-

¹⁶ Martin Buber: *Nachlese*, Heidelberg 1966, S. 93 f.

¹⁷ Alfred Petzelt: *Grundlegung der Erziehung*, Freiburg 1961, S. 225.

ten Gleichschaltung aller, etwa der Lehrer und Schüler, von der tatsächlich vorhandenen Erfahrungsebene aus gesehen, nicht möglich. Buber spricht an anderer Stelle sogar von einer notwendigen "Umfassung" des Educanden durch den Erzieher¹⁸, ohne die es keine helfende Erziehung gäbe. Weil es das Erfahrungsgefälle zwischen Kindsein und Erwachsensein gibt, darum muß der Erzieher durch die "Umfassung" die Möglichkeit haben, zunächst einmal die tatsächlichen noch unerfüllten Erfahrungen des Kindes gleichsam vom Kind her zu erkunden, um sich dadurch erst kontaktfähig zu machen und dann andererseits zu helfen, aus dem vorläufigen Kindsein aufzubrechen, um ins Erfüllte hineinzugelangen.

Dieses aus der "Umfassung" entstehende Leiten ist nun aber keineswegs ein eindimensionales autoritäres Führen von oben herab, wie unser Text nachdrücklich bezeugt, sondern vollzieht sich im "Wechselgespräch" von "Wort" und "Antwort". Für das jüdische Denken und Glauben steht dahinter die Jahrtausend alte Erfahrung, daß das Volk Israel in ähnlicher Weise von seinem Gott "umfaßt" worden ist, damit es aus seinem Unmündigsein durch die "Wüste" der Geschichte zur Vollendung gelange. Dabei sind es die durch die Propheten vermittelten Worte Jahwes an Israel und die daraus ermöglichten Antworten des Volkes, die den Weg nach vorne in eine messianische Zeit freigeben. Israel weiß sich von Jahwe "umfaßt", das heißt "angesprochen" und antwortend wird es erst im vollen Sinne zum Volk Gottes auf dem Weg durch die Zeit. In ähnlicher Weise redet das "ewige Du" Gottes durch den Erzieher das noch wenig Erfahrung habende Kind an, damit es die wenigen Erfahrungen von Welt und In-der-Welt-Sein aufarbeiten und zu ständig neuen Erfahrungen seines Judenseins und zugleich seines Menschseins fortschreitet. So wird Erziehung durch die "Umfassung" hindurch "Zwiesprache", denn

dieses brüchige Leben zwischen Geburt und Tod kann [. . .] eine Erfüllung sein: Wenn es eine Zwiesprache ist. Erlebend sind wir Angeredete, erwirkend vermögen wir Antwortende zu werden [. . .]. Wenn das Wort zu uns kommt, und die Antwort aus uns kehrt, gibt es, wie noch so gebrochen, das menschliche Leben auf der Welt.¹⁹

In der Schrift "Zwiesprache" zeigt Buber auf, wie diese "Zwiesprache" im einzelnen zu verstehen ist, wie aus dem Austausch von "einpolare Erfahrung"²⁰ von Menschen ein Gespräch wird, das die Denkkraft des Lehrers ebenso weckt wie die des Schülers: "Zwischen Denkkraft und Denkkraft aber gibt es keine andere Vermittlerin als die Sprache", sagt Buber und fügt Feuerbach zitierend hinzu: "Die wahre Dialektik ist kein Monolog des einsamen-Denkens mit sich selbst, sie

¹⁸ Martin Buber: "Über das Erzieherische", in: ders., *Werke*, 1. Bd. München 1962, S. 787–808, hier: S. 803–807.

¹⁹ Martin Buber: a.a.O., S. 797.

²⁰ Martin Buber: "Zwiesprache", in: ders., *Werke*, 1. Bd., München 1962, S. 173–214, hier: S. 203.

ist ein Dialog zwischen Ich und Du".²¹ Oder "Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke".²²

2.1.3 Zum "Kontakt" als Element des "dialogischen Prinzips"

Bubers erster Satz aus unserem Zitat lautet: "Kontakt ist das Grundwort der Erziehung" und der letzte: "Das ist es, was ich das dialogische Prinzip in der Erziehung nenne". Hier wird deutlich, daß Buber seine Erziehungsgedanken ganz an das "dialogische Prinzip" bindet und deshalb in einem anderen Zusammenhang auch zu sagen wagt: "Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches".²³

Nun ist hier nicht der Ort, das "dialogische Prinzip" Bubers über den im ersten Abschnitt dieses Referates aufgewiesenen theologischen Aspekt hinaus in extenso zu erörtern. Aber es sei soviel angemerkt: Bubers philosophische und dann auch pädagogische Konsequenz aus dieser Weltanschauung ist die Intention, nachzuweisen: Solange sich der Mensch dem anderen gegenüber nicht wie zu seinem "Du", sondern nur wie zu einem "Es" verhält, um dieses "Es" zu behandeln oder für ideologische Zwecke zu "gebrauchen", verfehlt er nicht nur dessen Jüdissein, sondern dessen Menschsein überhaupt. Jeder Mensch ist – wie erinnerlich – ein "Ebenbild" des "ewigen Du", und als solches kommt er dem anderen entgegen. Humane Begegnung ist letztendlich nur möglich zwischen einem Ich und einem Du, wobei das Ich selber wieder ein Du ist für den anderen, der an ihm zu einem Ich wird. Buber berichtet in *Die Erzählungen der Chassidim* von dem Rabbi Mendel, dem man von einem Menschen sagte, er sei größer als alle anderen. Der Rabbi erwiderte:

Bin ich ich, weil ich ich bin, und du bist du, weil du du bist; dann bin ich ich und du bist du. Bin ich hingegen (!) ich, weil du du bist, und du bist du, weil ich ich bin, dann bin ich nicht ich und du bist nicht du.²⁴

Diese zunächst verworren erscheinende Aussage bringt für den vom Chassidismus her interpretierenden Buber die wichtige Erkenntnis: Einerseits ist jeder Mensch natürlich ein Ich und der andere natürlich ebenfalls ein Ich, aber diese Iche begegnen sich nicht als isolierte Iche, wenn die Begegnung eine humane, menschenfördernde ist; sie begegnen sich als Ich und Du, wodurch das Ich sich immer auf das Du wie ebenso das Du sich auf das Ich hinbezogen wissen, oder – theologisch gesehen – vom "ewigen Du" aus zueinander geschickt sind. Wenn dem so ist, dann hat dies eine große Konsequenz für den "pädagogischen Bezug" des "Kontakts". Im Sinne des oben zitierten Textes wird jetzt verstehbar: Solange

²¹ Martin Buber: a.a.O., S. 201.

²² Martin Buber: "Ich und Du", in: ders., *Werke*, 1. Bd., München 1962, S. 79–169, hier: S. 88.

²³ Martin Buber: "Über das Erzieherische", in: ders., *Werke*, 1. Bd., München 1962, S. 787–808, hier: S. 803.

²⁴ Martin Buber: *Die Erzählungen der Chassidim*, Zürich 1949, S. 793.

der Professor vom Lehrstuhl auf die Lehrbänke hin besserwiserisch einwirkt, trifft er den Studenten nicht, sondern leitet im Höchsthalle programmierbare "Gehirnschaltungen" ein. Buber hält dagegen: "Ich werde am Du, Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkende Leben ist Begegnung".²⁵ Diese Begegnung soll sich im pädagogischen Dialog zwischen Lehrer und Schüler vollziehen und zwar über den "Austausch von Erfahrungen" bis hin zur erkennenden und ausdeutenden kognitiven Durchdringung dieser Erfahrungen. Das so in Lehre und Lernen praktizierte dialogische Verhalten ist kein bloß methodischer Trick und auch nicht nur die "Methode der Methoden", sondern für Buber das Ziel von Erziehung und Bildung überhaupt. "So steht es vor den Nachgeborenen, sie zu lehren, nicht was ist und nicht was sein soll, sondern wie im Geist, im Angesicht des Du [auch des "ewigen Du", d. Verf.] gelebt wird", sagt Buber in "Ich und Du".²⁶

2.2 "Bezogenheit" im "pädagogischen Bezug" bei Erich Fromm

Der in den vergangenen Jahrzehnten sehr populär gewordene Erich Fromm ist wie Buber von zu Hause aus kein Pädagoge und hat noch weniger als Buber zu pädagogischen Fragen systematisch Stellung genommen. Er versteht sich primär als jemand, der auf sozialpsychologischem Gebiet geforscht hat und am Ende, religiöse Sichtweisen mitbedenkend, das oben schon genannte visionäre Werk "Haben oder Sein" schrieb, mit dem er beim Leser Hoffnungen auf ein humanes Sein der Zukunft ebenso zu wecken verstand wie zugleich Ängste vor der inhumanen Habgier des Habens. Dennoch wird Fromm für die Pädagogik insofern von Bedeutung, als er – im Rahmen seiner Forschungen – dem Problem des "Bezugs" und der "Bezogenheit" des Menschen nachgegangen ist und dadurch mit dazu beigetragen hat zu klären, was der "pädagogische Bezug" ist und wie sich dieser Bezug von dem Ziel eines humanen Seins her aufschließt.

Fromm diskutiert das Problem der Bezogenheit auf zwei Ebenen: zuerst auf einer gesellschaftlichen, auf der er die Bezogenheit des Individuums zur Gesellschaft und der Gesellschaft zum Individuum untersucht und auf der er den "social character" (Gesellschaftscharakter) des Menschen sich entwickeln sieht. Diese Deutungsebene rücken wir zunächst noch nicht in den Vordergrund, weil – auch im Vergleich zu Buber – für den "pädagogischen Bezug" von größerer Bedeutung die "Wege" sind, die mit Fromm bereits "aus der kranken Gesellschaft" hinausführen. Dieser Weg ist nicht der der Anpassung an habenorientierte Gesellschaftsformen, sondern kommt aus der Bezogenheit der Liebe.

Wenn ich liebe, mache ich die Erfahrung 'ich bin Du', du – als die geliebte Person, du – als der Fremde, du – als alles Lebendige. Das Erlebnis der Liebe

²⁵ Martin Buber: "Ich und Du", in: ders., *Werke*, 1. Bd., München 1962, S. 79–169, S. 85

²⁶ Martin Buber: a.a.O., S. 106.

ist die einzige Antwort auf die Frage, was es bedeutet, ein menschliches Wesen zu sein, und nur sie verbürgt seelische Gesundheit.²⁷

Von diesem mit stark an Buber erinnernden Elementen durchsetzten Text ausgehend lassen sich wiederum drei Fragen an Fromm stellen:

- Was bedeutet die "Liebe" für die Erziehung?
- Wie versteht sich diese "Liebe" im "pädagogischen Bezug"?
- Was hat die "Liebe" mit dem humanen Leben zu tun?

2.2.1 Zum Problemfeld der "Liebe" in der Erziehung

Wenn es stimmt, daß die Liebe eine zweifache Erfahrung ermöglicht: "Du bist meine geliebte Person" und "Du bist als die geliebte Person zugleich mein Fremder", dann liegt darin einmal die offenkundige, auch von Buber herausgestellte Verwiesenheit von Ich und Du, aber andererseits auch der Hinweis darauf, daß in der Beziehung zwischen Ich und Du immer etwas bleibt, das selber nicht in die Beziehung eingeht, also etwas Fremdes, etwas nur dem Ich Eigenes. Daß es ein solches Eigenes im Ich und im Du gibt, steht außer Frage und begegnete uns oben auch schon in dem Rabbizitat aus den chassidischen Erzählungen. Nur wird die "Fremdheit" von Fromm so stark betont, daß man nicht zu Unrecht vermutet, hier könnte eine andere Sichtweise als die Bubers am Ende bestimmend werden: Die "Fremdheit" verweist nämlich auf ein solches Eigensein des Menschen, das im Endeffekt des anderen tatsächlich gar nicht mehr bedarf und gerade dadurch erst zu dem eigentlichen Ich-selbst gelangt. Während Buber das Ich nie anders als im Wortpaar "Ich-Es" oder "Ich-Du" zu denken wagt, läßt Fromm das mündige Ich aus dem anfänglich auch bei ihm notwendigen wechselseitigen Bezug herausfallen und dadurch dem anderen Ich gegenüber ein "Fremder" werden.

Das ist für die Pädagogik in der Denktradition der europäischen Aufklärungsphilosophie ein durchaus vertrauter Gedanke, denn hier kommt eine das gegenwärtige pädagogische Denken bestimmende Vorstellung ins Spiel: Selbstbestimmung, Selbstwerdung, Emanzipation. Der oben zitierte Petzelt hatte bereits den pädagogischen Kontakt in einem ähnlich emanzipatorischen Sinne gekennzeichnet: "Taktvolles Verhalten fordert die Entscheidung des Du" heraus. Das Du war auch für den in der kantischen Denkweise argumentierenden Petzelt eine sich selbst verantwortende "Monade" im Sinne der Hönigswaldschule. Worauf Fromm allerdings nach wie vor mit Nachdruck insistiert – und dadurch wiederum Berührungspunkte mit der chassidischen Denkweise Bubers hat –, ist der Hinweis darauf, daß die Bedingung der Möglichkeit zum humanen Selbst des Menschen unverzichtbar in der wechselseitigen Liebe liegt. Also wird jemand nur da-

²⁷ Erich Fromm: *Wege aus einer kranken Gesellschaft*, Frankfurt, Berlin, Wien 1980, S. 39.

durch eigenverantwortlich und entscheidungsfähig, indem er aus dem mitmenschlichen Sein heraus die Liebe des Erziehers erfährt. Erst eine solche Liebe setzt eine lebensbehaltende Produktivität des lebenswollenden Ich frei und bewahrt den Menschen vor dem nur rationalen Zugriff auf Ausbeutung, d.i. auf "Nekrophilie" hin. In diesem Sinne gilt: Die Liebe läßt den Menschen und die Seinsgesellschaft erst gesund werden. Es mag sich hier die Frage anschließen, woher Fromm die starke Betonung der innovatorischen Liebe für die Menschwerdung des Menschen, mit oft geradezu mystischen Ausmalungen versehen, nimmt. Dies hat nicht einfach nur seinen Wurzelgrund im sozialpsychologischen Forschungsansatz, sondern auch in der humanistischen Tradition, die vom Chassidismus über die Minne des Mittelalters bis hin zu der griechischen und hebräischen Bibel zurückgeht, wie wir oben andeuteten. Dennoch ist für Fromm das hinter diesen und ähnlichen Weltanschauungen stehende religiöse, d.h. ausgesprochen theistische Anliegen nicht entscheidend. Der Mensch erhebt sich aus seinem religiösen Wurzelgrund der Liebe sehr bald zu sich selbst und steht am Ende in der Tat ganz in sich und auf sich selbst. Mündigkeit ist nicht, durch den Bezug zur Welt den Dialog zur Transzendenz aufzunehmen, sondern aus eigener Kraft produktiv und human zu leben.

2.2.2 Zur "Liebe" im "pädagogischen Bezug"

Wie man unter der oben genannten Sichtweise den "pädagogischen Bezug" zu denken hat, macht Fromm nur andeutungsweise in seinem Werk deutlich. Die dort entwickelten Leitlinien erinnern in vielem an entsprechende Aussagen bei Pestalozzi, den Fromm nicht kennt und dessen Einsichten er trotzdem aus seiner sozialpsychologischen Sicht und offenbar aus seinem intuitiven Gefühl heraus fast deckungsgleich wiederholt. Das Gemeinte wird prototypisch am Eltern-Kind-Verhältnis diskutiert.

Drei Aussagen dazu:

- Ausgangspunkt ist die Geburt des Menschen. Danach ist der Mensch aus einer bis dahin festgelegten Geborgenheit im Mutterleib in eine neue offene "Situation hineingeschleudert, die nicht festgelegt, sondern ungewiß und offen ist".²⁸ Die "Erfahrung dieses Abgetrenntseins erregt Angst".²⁹
- In dieser neuen von Angst und Furcht gekennzeichneten Lage fällt den Eltern die erzieherische Aufgabe zu, durch eine sich an den Kindern zu bewährende Liebe die existentielle Not des Neugeborenen aufzufangen, denn, so heißt es in unserem Zitat: "Das Erlebnis der Liebe ist die einzige Antwort auf die Frage, was es bedeutet, ein menschliches Wesen zu sein", was es also bedeutet, in eine mit Wagnischarakter ausgestattete Ungeborgenheit einzutreten und darin zu leben und zu überleben.

²⁸ Erich Fromm: *Die Kunst des Liebens*, Frankfurt, Berlin, Wien 1980, S. 17 f.

²⁹ Erich Fromm: a.a.O., S. 18.

– Nun erweist sich die für das Kind notwendige Liebe der Mutter bzw. des Vaters als eine Beziehung zwischen ungleichen Personen. „Das Kind ist hilflos von seiner Mutter abhängig“, sagt Fromm.³⁰ Dies führt zu einem pädagogischen Paradoxon im Beziehungsverhalten: Einerseits ist Abhängigkeit unerlässlich, andererseits muß das Kind gerade aus dieser Abhängigkeit heraus, um so „immer unabhängiger [zu] werden, bis es seine Mutter schließlich nicht mehr braucht.“³¹ Noch schärfer formuliert Fromm es so: „Das Kind gleichzeitig zu lieben und es gehen zu lassen [. . .] ist eine Aufgabe [eine pädagogische, d. Verf.], bei der die meisten scheitern.“³²

Aus diesen Andeutungen zeigt sich für den „pädagogischen Bezug“ folgendes Grundmuster: Der in seiner Angst alleingelassene und dem anderen hilflos ausgelieferte Mensch braucht die liebende Zuwendung durch den Erzieher. Diese Liebe hat allerdings keinen Selbstzweck, sondern ist nur ein Mittel, die Angst vor dem hilflosen Ausgeliefertsein an die das Leben bedrohenden Kräfte zu überwinden und Mut zuzusprechen, selber zu werden, selber zu sein, eigene Wege des Lebens zu finden – natürlich auch auf ein zukünftiges Leben mit anderen hin. Eine solche um der Seinswerdung des Menschen willen verzweckte Liebe intendiert allerdings jetzt nicht mehr die von Buber nach wie vor gemeinte „dialogische Existenz“, für die die Ich-Du-Beziehung nicht nur der zu überwindende Ausgang menschlicher Beziehungen ist, sondern auch das Ziel überhaupt. Ein sich am Ende in einem autonomen Sein verwirklichendes Ich kennt Buber so nicht, weil ihm der Mensch ewig ein „Ebenbild“ war und ist.

2.2.3 Zur „Liebe“ als dem Grundelement menschlichen Lebens

Erich Fromm hat in seinem neben *Haben und Sein* meist gelesenen Buch *Die Kunst des Liebens* nicht nur den Weg des Liebens aufgezeigt, sondern auch das Ergebnis eines solchen Lebens reflektiert. Dabei wird noch einmal die unterschiedliche Position zu Buber deutlich. Fromms erklärtes Ziel ist die Veränderung der Haben- in eine Seinsgesellschaft. Und der neue Seins-Mensch muß diese Veränderung einleiten. Er kann das aufgrund der Tatsache, daß er den nekrophilen Kräften einer todbringenden Habengier der Ichsucht entsagt und auf diese Weise der todbringenden Habengier der Gesellschaft die biophilen Lebenskräfte einer aus der Liebeserfahrung neu entstehenden humanen Kreativität entgegensetzt. „Selbst in einer Gesellschaft“, so sagt er, „in der [äußerlich, d. Verf.] Sicherheit und Gerechtigkeit herrschen, kann sich die Liebe zum Leben nicht entwickeln, wenn nicht in ihr die kreative Selbsttätigkeit des einzelnen gefördert

³⁰ Erich Fromm: *Wege aus einer kranken Gesellschaft*, Frankfurt, Berlin, Wien 10 1980, S. 40.

³¹ Erich Fromm: a.a.O., S. 40.

³² Erich Fromm: a.a.O., S. 40.

wird.“³³ Es ist kein Zufall, daß Fromm unter der gesellschaftlichen Perspektive nicht mehr, wie Buber es permanent tut, von der Liebe zum Du, sondern von der „Liebe zum Leben“, zum „Lebendigen“, zur „Kreativität“ redet. So lesen wir den nachfolgenden Satz mit einem neuen Verständnis: „Wenn die gesellschaftlichen Bedingungen zur Existenz von Automaten führen, wird das Ergebnis nicht Liebe zum Lebendigen, sondern Liebe zum Tode sein“, und wieder fügt Fromm sofort den Hinweis auf die „Nekrophilie im Atomzeitalter“ an.³⁴ Ob hinter dieser Sicht die Sehnsucht nach dem messianischen Reich steht?

Ohne hier weiter die entsprechenden Analysen Fromms zu verfolgen, kann man festhalten: Fromm sieht in der Liebeserfahrung den Nährboden, auf dem ein humanes Leben sowohl des einzelnen als auch der Gesellschaft wachsen kann. Jedoch ist Fromms „Liebe zum Lebendigen“ keine bloße existentielle Ich-Du-Beziehung wie bei Buber, sondern die kreative Freisetzung eines neuen lebensschaffenden Kräftepotentials gegen den Tod, insbesondere gegen den Tod einer nekrophilen Habengesellschaft: „Wenn der Mensch zur Liebe fähig sein soll“, heißt es bei Fromm, „muß der Mensch selbst an erster Stelle stehen. Der Wirtschaftsapparat muß ihm dienen, und nicht er ihm!“³⁵ Die letzten Worte aus *Die Kunst des Liebens* bezeugen dies noch einmal so: „Der Glaube [!] an die Möglichkeit der Liebe [ist ein] gesellschaftliches Phänomen und nicht nur eine individuelle Ausnahmeerscheinung.“³⁶

3. Ertrag der Beiträge von Buber und Fromm für die Klärung des „pädagogischen Bezuges“

Vergleicht man die beiden Denkweisen von Buber und Fromm, so kann man feststellen:

- 1) Während Buber das dialogische Leben aus einer geradezu metaphysischen Urbeziehung von Ich und Du sich entwickeln sieht, bekennt Fromm einen solchen Urbezug des Menschen nicht expressis verbis, sondern fordert die Menschenliebe als Folge einer biologischen und gesellschaftlichen Notlage, um der Nekrophilie (dem Sein zum Tode) die Biophilie (das Sein zum Leben) entgegenzustellen. Angesichts der Herausforderung durch die Habengesellschaft wird bei Fromm die Liebe zu einem gesellschaftlichen Postulat, durch das menschliches Leben in einer menschenwürdigen Gesellschaft entstehen soll.
- 2) Während Buber für die Erziehungspraxis aus dem metaphysischen Urbezug von Ich-Du den „pädagogischen Bezug“ als einen „dialogischen“ bestimmt,

³³ Erich Fromm: *Die Seele des Menschen*, Frankfurt, Berlin, Wien 1981, S. 50.

³⁴ Erich Fromm: a.a.O., S. 50.

³⁵ Erich Fromm: *Die Kunst des Liebens*, Frankfurt, Berlin, Wien 1980, S. 145.

³⁶ Erich Fromm: a.a.O., S. 146.

kommt Fromm als Sozialpsychologe auf den "pädagogischen Bezug" gar nicht erst ausdrücklich zu sprechen. Aber seine dennoch vorhandenen Andeutungen lassen den Schluß zu: Auch Fromm kann den "pädagogischen Bezug" ohne das anfängliche Band der Liebe zwischen Erzieher und zu Erziehendem nicht verstehen. Nur darf diese Liebe nie einen Selbstzweck haben, weil ihr dann die Gefahr innewohnt, Abhängigkeiten vom Erzieher oder auch vom zu Erziehenden auszulösen, die die Freiheit des Selbstseins infragestellen. Deshalb ist der aus der Liebe entstehende "pädagogische Bezug" immer nur ein Mittel, ein, wenn auch notwendiges, Mittel im Durchgang zur kreativen Produktivität des Ich zu sich selbst und zum Leben.

3) Während Buber das Leben in der Gesellschaft als ein existentiell gelebtes dialogisches ausdeutet, in dem Ich und Du ideologiefrei miteinander in Wort und Tat kommunizieren und sich dadurch in der Hoffnung stärken, auf Zukunft hin etwas für den Frieden und die Humanität im "Zwischen" der Menschen zu tun, hat Fromm ein von mystischen Erfahrungen gereinigtes, gesellschaftsorientiertes Ziel im Auge. Er will die nach seiner Meinung in Ost und West bestehende nekrophile Gesellschaft dadurch verändern, daß er jedem einzelnen Menschen die kreative Kraft zu eben dieser Veränderung zutraut. Und er glaubt, daß dies nur möglich sei aus der bewußten Entscheidung aller Menschen zum Leben, das er synonym liest mit "Lieben". Wege dahin mögen dann auch solche der Erziehung sein.

Fragt man abschließend, was dieser Vergleich für die Abklärung des "pädagogischen Bezuges" erbringt, dann lassen sich drei Dinge benennen:

- 1) Es ist festzustellen: Ohne die "Beziehung", ohne den "Kontakt", ohne die "Liebe" gibt es keine Erziehung und keine Bildung, sofern man darunter ein humanes, lebenerweckendes Geschehen versteht.
- 2) Über dieses Faktum hinaus ist festzuhalten: Je nachdem wie jemand den Menschen auf seinem Weg zur Menschwerdung sieht, werden die inhaltlichen Aussagen über die "Beziehung", über den "Kontakt", über die "Liebe" bei vielen Überlappungen doch auch anders ausfallen. Dies hat der hier versuchte Vergleich zwischen Buber und Fromm gezeigt.
- 3) Endlich läßt sich aus pädagogischer Sicht dreierlei festhaltend sagen:
 - Die Gemeinsamkeiten der beiden referierten Beiträge zeigen gültig auf, daß der "pädagogische Bezug" in jedem Falle der Menschwerdung zu dienen hat. Er darf keine Form von Indoktrination annehmen. Bubers und Fromms Analysen lassen die Notwendigkeit erkennen, daß die praktizierte Erziehung und Bildung nie vereinnehmenden, sondern immer den Menschen freisetzenden Charakter haben sollen.
 - Auch die Unterschiede in den referierten Beiträgen sind zur Kenntnis zu nehmen. Sie erweisen sich deswegen nicht als widersprüchlich und verwirrend, weil der Mensch – wie die Erziehungsphilosophie immer schon gezeigt hat – das Wesen der offenen Frage ist. Endgültige Aussagen über den Menschen gibt

es nicht, denn über das am Educanden empirisch Beschreib- und Analysierbare hinaus ist sich der Mensch nun einmal als ein nie definitiv zu lösendes Rätsel aufgegeben. Mögen viele an der Auflösung dieses Rätsels arbeiten (Buber und Fromm tun dies je auf ihre Weise aus der Sicht der chassidischen oder der liberalen Judenheit), dennoch bleiben alle Beiträge zum pädagogischen Handeln permanent neu hineingebunden in die "Offenheit der Frage"³⁷ nach dem Menschen und dem ihm gemäßen Leben in der Welt mit anderen.

- Speziell zu Buber und Fromm ist zu sagen: Buber hat als jüdischer Religionsphilosoph in den Bahnen des Chassidismus anders nach dem Leben des Menschen gefragt als das der jüdische liberale "Nicht-Theist" Fromm in sozialpsychologischer Absicht getan hat. Die Pädagogik ist gut beraten, wenn sie sich auf beide Ansätze einläßt und das so, daß sie nach Möglichkeiten sucht, das Defizit des einen durch die Einsicht des anderen im Sinne eines weiterführenden Gesprächs zu ergänzen. Es kann in der Praxis des "pädagogischen Bezuges" nicht darum gehen, auftauchende Widersprüche – aus der Enge des Blicks eines einzelnen Forschers entstanden – einfach dialektisch auszuhalten. Vielmehr ist mit beiden Sichtweisen das Gespräch so aufzunehmen, daß existentielle und gesellschaftliche Orientierungen ein und demselben Menschen dienen, d.i. in unserem Falle jenem Educanden, mit dem wir es zu tun haben im Elternhaus, in der Schule, in der Universität, im Leben.

Nachwort

Dem Referat im Rahmen der Ringvorlesung schloß sich eine rege und lebhaft Diskussions an, deren Ergebnisse es verdienen, festgehalten zu werden. Die Gespräche nahmen eine zweifache Richtung: Einmal wurde aus pädagogischer und dann aus jüdischer Sicht gefragt und argumentiert:

1) Zum pädagogischen Problemhorizont

Der "pädagogische Bezug" zielt, auch aus der dialogischen Perspektive, auf die Selbstwerdung des Menschen. Wann ist diese erreicht?

Die Antwort ist nicht leicht zu geben, denn sie unterstellt, der Pädagoge wüßte, was das Selbst sei. Buber läßt das Problem insofern offen, als er das Ich sich je und je neu aus dem Ich-Du-Bezug entstehen und weiterentwickeln sieht. Fromm meint sagen zu müssen: Das mündig gewordene Ich soll sich aus der Bevormundung durch den anderen befreien, um dann einer lebenslangen Aufgabe zu dienen, die die permanente Veränderung der Haben- in die Seinsgesellschaft herbeischafft. Der Referent konnte sich mit diesen nur vagen und offenen Aussagen

³⁷ Vgl. hierzu: O.F. Bollnow: *Anthropologische Pädagogik*, Bern, Stuttgart 1983, S. 123.

kaum zufriedengeben. Er wollte demgegenüber konkreter zwei Feststellungen treffen:

- Das Ziel der Erziehung ist dann erreicht, wenn aus dem Zustand des naiven Umgangs mit der Welt im Modus des Lehrens und Lernens eine die Welt verstehende Bewußtwerdung eingeleitet worden ist und
- wenn sich sodann aus dieser Bewußtwerdung eine Gewissensbildung ermöglicht hat, die das erworbene Wissen auf ein verantwortliches Handeln in der Welt mit anderen auslegt.

Der Referent gesteht zu, daß auch diese genannte Zielsetzung nur formal anzeigt, auf welche Weise das Selbst den Weg zum eigenen Denken, Werten und Handeln beschreitet. Aber mehr als das "Auf-den-Weg-bringen" vermag die Pädagogik kaum. Die inhaltliche Ausformung ist eine lebenslange Arbeit eines jeden einzelnen in seiner Begegnung mit der Welt anderer.

Der "pädagogische Bezug" zielt auf das "kultivierte Verhalten" des Erziehers/Lehrers zum zu Erziehenden/Schüler. Wo bleibt in diesem Bezug der unterrichtliche Bezug zu den Gegenständen z.B. aus der Geschichte, aus der Kultur, aus der Natur?

Der Referent weist darauf hin, daß er in der Tat nur den zwischenmenschlichen Bezug im dialogischen Erziehungsgeschehen thematisiert hat, weil er diesen Aspekt bei Buber und Fromm im Vordergrund stehen sieht. Selbstverständlich ist er aber der Meinung, daß "Kontakt" und "Liebe" allein nicht genügen. "Erziehender Unterricht" hat immer ein "Dreiecksgefüge" zwischen Lehrer-Schüler-Inhalt. Lehrer und Schüler beziehen sich in ihrem von "Kontakt" und "Liebe" getragenen Dialog stets auf das logoshaft zwischen ihnen Vorhandene, und dieses "Zwischen" ist die objektivierte Welt der Lehr- und Lerngegenstände.

Buber hat darüber nicht direkt aus pädagogischer Sicht nachgedacht, aber man findet in "Ich und Du" Gedanken, die sich auf das didaktische Problem der dialogischen Pädagogik auslegen lassen. Danach ist es so, daß man den Lehr- und Lerngegenstand sowohl aus dem Bereich der Natur als auch der Menschen und ihrer "geistigen Gestalten" wie ein "Es" lesen kann, das wissenschaftsadäquat "be-arbeitet" werden muß, um als solches erkannt zu werden. Allerdings ist festzustellen, daß dieses "Es" zuvor ein "Du" des unmittelbaren Umgangs war und nach dem Erkenntwerden wieder zum "Du" des Gewissens zurückkehrt. Dieser Sachverhalt – didaktisch ausgelegt – kann deutlich machen, daß der Lehr- und Lerndialog immer einen Inhalt anbietet, der den Schüler nicht nur zu intellektuellen Verstehensakten stimuliert, sondern zugleich als sein "Du" in die Verantwortung des Handelns ruft. So ist z.B. Goethes Faust nicht nur ein literaturwissenschaftlich erklärbares Werk (= Es), sondern immer auch ein Unterrichtsgegenstand, durch den Goethes Rede vom "Sinn des Lebens" den Schülern direkt so "anspricht", daß sich der Schüler mit seinen eigenen Fragen im Inhalt (= Du) wiederentdeckt.

2) Zum speziell jüdischen Problemhorizont

Die Vorlesungsreihe ist angesiedelt im Versuch, jüdisches Denken zu verstehen. Nun hat der Beitrag über Buber und Fromm diese spezielle Problematik einleitend angedeutet. Wären diese Hinweise noch weiter zu explizieren?

Der Referent weist darauf hin, daß er nicht so sehr als Theologe, sondern als Pädagoge das Gespräch mit Buber und Fromm gesucht habe. Dabei erschien es ihm zunächst nicht so wichtig, die Beiträge Bubers und Fromms aus dem jüdischen Denkhorizont bis ins Detail hinein aufzuschlüsseln, sondern sie nur als Hilfen für die pädagogische Fragestellung zu verstehen. Gleichwohl wurde im ersten Abschnitt der Druckfassung auf die jüdischen Aspekte näher eingegangen – ein erster Versuch, die jüdische Pädagogik aus dem Horizont des jüdischen Glaubens heraus zu verstehen.

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

