

## Bubers pädagogisches Denken im Kontext pädagogischer und didaktischer Rezeption

Saalfrank, Wolf-Thorsten

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Saalfrank, W.-T. (2009). Bubers pädagogisches Denken im Kontext pädagogischer und didaktischer Rezeption. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, Bildungsforschung 2009/2, 39-52. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201694>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

# Bubers pädagogisches Denken im Kontext pädagogischer und didaktischer Rezeption<sup>1</sup>

Wolf-Thorsten Saalfrank

## 1 Einführung

Bei einer Betrachtung Bubers pädagogischer Schriften, die jetzt erstmals komplett im Rahmen der Martin-Buber-Werkausgabe versammelt sind (Martin Buber, 2005), fällt auf, dass man nicht von einer Pädagogik Bubers im eigentlichen Sinne sprechen kann. Es gibt kein geschlossenes System einer buberschen Pädagogik, er hat uns keine erziehungswissenschaftliche bzw. systematische Theorie hinterlassen, jedoch viele kleine und einige größere Schriften, die uns sein Denken über Pädagogik, über Erziehung und Bildung sowie auch praktisch-pädagogisches Handeln näher bringen. Neben diesen Texten sind für das Verständnis von Bubers Erziehungsdenken insbesondere auch seine dialogphilosophischen Schriften wichtig, die in der entsprechenden Sekundärliteratur sehr stark rezipiert werden. Eine unmittelbare Ableitung von Bubers Erziehungsdenken auf die pädagogische Praxis gleich welcher Bereiche ist, so kritische Stimmen, nur bedingt möglich, da viele Bubertexte situationsbezogen entstanden sind. An einem Zitat soll dies deutlich gemacht werden, wie kritisch man das Praxisproblem sehen kann. Jutta Vierheilig schreibt in ihrem Beitrag Dialogik als *Erziehungsprinzip*: „Obwohl sich viele in ihren Praxisansätzen auf das Dialogische Prinzip berufen, kann es keine reine Umsetzung desselben in die Praxis geben. Buber leistet selbst weder eine Konkretisierung auf Erziehungsinhalte noch leitet er aus seinen Anschauung eine Methodik der dialogischen Erziehung ab.“ (Vierheilig, 1996, S. 56) Weiter schreibt sie: „Buber haftet ein idealistischer Zug an; sein personalistischer Ansatz trägt weder der Sache als Gegenstand gemeinsamer Kommunikation noch den Sachzwängen der Gesellschaft genügend Rechnung. [...] Neben der mangelnden Beachtung der Sachbezogenheit von Erziehung sieht sie noch ein weiteres Problem bei Buber und zwar dass Buber die pädagogische Standardsituation Lehrer/Schulklasse außer Acht lässt, da im Zentrum seines Denkens die Ich-Du-Beziehung als Zweierbeziehung steht. Dialogische Erziehung erklärt weder den Übergang vom einzelnen Du zur gesamten Klasse, noch wie der Dialog sich außerhalb der Lehrer-Schüler-Dyade verwirklicht.“ (Ebd., S. 62f.).

Trotz dieser kritischen Anmerkungen ist die Wirkung Bubers auf die verschiedensten Bereiche ungebrochen und er wird weltweit rezipiert, besonders in den USA setzt früher als in Deutschland eine breitere Rezeption Bubers in der Pädagogik und der Psychologie ein. Dies ist besonders in der Tatsache begründet, dass die in Amerika begründete Humanistische Psychologie, um Maslow, Rogers, Cohn und Perls sich sehr stark auf Bubers Dialogphilosophie bezieht (vgl. Krone 1992). Es lassen sich direkte Spuren Bubers in verschiedene pädagogische Einzelbereiche hinein verfolgen, wie Vergleichende Pädagogik, Bildungsgeschichte, Bildungsphilosophie, Erwachsenenbildung, Heilpädagogik, Religionspädagogik, Erlebnispädagogik oder auch allgemeinpädagogisches Darstellungen (Saalfrank 2008, S. 67 ff.).

---

1 Überarbeitete Version des Aufsatzes: Saalfrank, Wolf-Thorsten (2005): Bubers Wirkung auf pädagogische Einzelbereiche. Ein Überblick. In: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber Gesellschaft, H. 11, S. 2–14.

Wenn man nun die Rezeption Bubers in der Pädagogik überblickt, wird deutlich, dass zwei Bereiche einen großen Raum einnehmen. So sind es einmal vergleichende Darstellungen mit anderen Pädagogen, was besonders darauf zurückzuführen ist, dass Buber selbst mit einer Vielzahl von Pädagogen Kontakt hatte und somit auch Einfluss auf deren Ansätze. Ein weiteres großes Feld im Rahmen der Rezeption Bubers stellt das Dialogische Prinzip bzw. das erzieherische Verhältnis und davon abgeleitet die personale Pädagogik dar. So beschäftigt sich ein Großteil an Publikationen zum Bereich Buber und Pädagogik mit diesem zentralen Moment in Bubers Denken, das in vielfältiger Weise rezipiert wurde und wird. So sind 2008 zwei Monografien von Bohnsack zu diesem Aspekt erschienen.

In beiden Büchern sowohl in Martin Bubers *personale Pädagogik* als auch in *Schule – Verlust oder Stärkung der Person?* greift Bohnsack die zentralen Themen Bubers auf und bezieht sie auf aktuelle Entwicklungen. Während er in seinem Buch über Bubers personale Pädagogik ausgehend von einer werkimmanenten Interpretation Schlüsse zieht zu problematischen schulpolitischen Tendenzen, um in einem kritischen Wechselbezug zwischen unserer Schulwirklichkeit und Bubers Position bestimmte in der Meinung des Autors verhängnisvolle Tendenzen aufzuzeigen ist das zweite Buch anders gelagert.

So geht Bohnsack in seinem zweiten Buch stärker auf aktuelle Themen wie PISA oder auch dem Wirtschaftsstandort ein, verankert hier die Institution Schule und stellt die Problematik dar, die in der Dilemmasituation von Fremd- und Selbstbestimmung des Schülers liegt. Um diese Dilemmasituation aufzuzeigen greift er die dialogischen Kategorien der Anthropologie und Pädagogik Martin Bubers als Urteilskriterien auf und betont eine religiöse im Sinne Bubers nicht-konfessionelle Sicht auf den Unterricht, wodurch Bohnsack neue Wege in der Gestaltung von Schulsystem, Schule und Unterricht aufzeigen will.

Wie gesagt lassen sich direkte Spuren Bubers in verschiedene pädagogische Einzelbereiche hinein verfolgen. Dieses Wirken innerhalb pädagogischer Bereichsdisziplinen bzw. didaktischer Konzepte soll nun am Beispiel von fünf Bereiche dargestellt werden: Erwachsenenbildung, Heilpädagogik, Religionspädagogik, Erlebnispädagogik und das Konzept der lernenden Organisation. Zum Schluss sollen noch auf einige Lücken und Probleme hingewiesen werden, die für eine zukünftige Beschäftigung mit Bubers pädagogischen Gedanken und seinem Wirken von Bedeutung sein könnten.

## **2 Zur Rezeption der „Pädagogik Bubers“ in ausgewählten pädagogischen Feldern**

### **2.1 Erwachsenenbildung**

Bei dem Thema Buber und Erwachsenenbildung sind insbesondere, ausgehend von seiner Biographie die Jahre 1933-1938 entscheidend, jene Jahre der jüdischen Erwachsenenbildung, die Ernst Simon als geistigen Widerstand bezeichnet hat. Die Texte jener Jahre bilden auch den Hintergrund für den Ansatz, auf den hier kurz eingegangen wird. Buber arbeitet in vielen Texten dieser Zeit, aber auch schon vorher, mit Begriffen wie Krisis, Not, Gericht, Probe, Angst, Ungesichertsein, Ausgesetztsein, Furcht, Zittern. Furcht und Zittern sind zwar Begriffe die sicherlich für die bedrohliche Situation der Juden in den 30er Jahren ihre Bedeutung haben, doch wenn man sie davon löst, bezeichnen sie allgemein eine existentielle Bedrohung, die als Ausgangspunkt erwachsenbildnerischer Arbeit (gerade angesichts von Massenarbeitslosigkeit, Umweltbedrohungen u.v.m.) dienen können.

Der Aufbau der Texte, die in den 30er Jahren an die deutschen Juden adressiert sind, gleicht denen der Propheten im Alten Testament. Auf ein mahndes Wort an die Umwelt, auf Kritik und Gerichtsandrohung, folgte bei den Propheten immer ein Wort der Versöhnung, der Errettung, wenn sich das Volk Israel von seiner Schuld oder dem eingeschlagenen Irrweg löst und umkehrt zu den Wurzeln und zum Glauben ihrer Väter. Gleich den Propheten im Alten Testament, so ist auch für Buber die Rückbesinnung auf das Wesen des Judentums das eigentliche Ziel aller Anstrengungen, die unternommen werden müssen. Im dialektischen Sinne stellt Buber den negativen Begriffen immer auch positive Begriffe gegenüber. Angst und Vertrauen, Gericht und Erneuerung, Krisis und Bewährung, um nur einige Beispiele zu nennen. Simon führt hierzu aus: „Buber stellt das Vertrauen gegen die Angst. Diese ist die Krankheit, jenes die heilende Kraft.“ (Simon, 1959, S. 30) Doch Simon fügt hinzu, dass allein die Antwort Gott, auf die Frage, auf wen man vertrauen soll, zwar logisch, jedoch im Sinne Bubers zu einfach sei. Ziel bei den Propheten wie bei Buber ist die Umkehr. Bei den Propheten war es in der Regel die moralische bzw. religiöse Umkehr nach einem sittlichen Verfall des jüdischen Volkes und der Abkehr vom gottgefälligen Leben. Bei Buber ist es allgemein die Umkehr zum jüdischen Leben nach den Prozessen der jüdischen Emanzipation und Assimilation im 19. Jahrhundert.

Für Buber ist es das Vertrauen auf die Elemente, die das Jüdische an sich ausmachen, oder allgemein ausgedrückt, auf die existentiellen Werte des Menschen, die sein Dasein bestimmen. Auf dem Begriffspaar Krise und Bewährung als zwei wesentliche Begriffe aus Bubers Erwachsenenbildungsdanken aufbauend formuliert die emeritierte Jenaer Professorin für Erwachsenenbildung Friedenthal-Haase ihren spezifischen Ansatz, den sie selbst in den Bereich der politischen Erwachsenenbildung einordnet. Martha Friedenthal-Haase beschreibt den hier angesprochenen Sachverhalt folgendermaßen: „Krise ist in Bubers Denken ein Grund- und Schlüsselbegriff zur Bestimmung der menschlichen Existenz. [...] Stets ist Krise eine entscheidungsträchtige Situation von größtem Ernst, in der es um die Verwirklichung oder Verfehlung letzter Werte geht. Sie schließt die Möglichkeit von Verfall, Untergang und Tod oder von Rettung, Heilung und Neubeginn ein.“ (Friedenthal-Haase, 1991, S. 21)

Von dieser Basis aus, kann nicht nur sein Bildungskonzept der 30er Jahre, verstanden werden, sondern auch eine zeitgemäße Erwachsenenbildung in einer Zeit der gesellschaftlichen Umbrüche. Bildsam ist nach Buber nur, wer nicht hart und verkrustet ist (Buber, 1993, S. 697f.), wie er in einem anderen Text sagt, sondern wer aufgeschlossen und offen für das Neue und das Andere ist. Die Zeit macht aus Erwachsenen, aus scheinbar fertigen Menschen, wieder unfertige Menschen, die gerüstet sein müssen, um die Zeit zu bestehen.

Erziehung richtet sich auf Kinder und Jugendliche, die noch nicht ‘fertig’, also erziehungsbedürftig sind. Buber geht davon aus, wie oben gezeigt, dass Erwachsene durch Krisensituationen wieder in diesen erziehungsbedürftigen Zustand zurückfallen, wie es den Juden nach der Machtergreifung Hitlers widerfahren ist. Ein anderer Punkt, der auf die Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsmöglichkeit von Erwachsenen hinweist, ist die Wahl des Begriffspaares ‘Erwachsener’ und ‘Erwachsenden’. Der Erwachsene ist der abgeschlossene, fertige und nach Buber verkrustete Mensch. Der Erwachsene ist vom Wort her betrachtet schon ein dynamischer Ausdruck und bezeichnet einen Prozess, d.h. der Mensch ist in der Lage sich noch zu verändern und durch die Aufnahme neuer Erkenntnisse noch weiter zu reifen und sich zu entwickeln. (Buber, 1993, S. 592; Friedenthal-Haase, 1991, S. 18ff.) Buber schreibt, dass für die Zeit unter der Herrschaft der Nationalsozialisten ein allgemeiner Bildungsbegriff nicht passt: „Der wirklich zeitwahre, zeitgerechte Bildungsbegriff muss auf der Einsicht be-

gründet sein, dass um irgendwo hinzugelangen es nicht genügt auf etwas zuzugehen, sondern dass man von etwas ausgehen muss“ (Buber, 1995, S. 53)

Bezogen auf die Rede „Bildung und Weltanschauung“ aus der dieses Zitat entnommen ist kann man auf eine Weltanschauung zugehen, aber ausgehen kann man nur von einem ‘Urgrund’, einer ‘Urwirklichkeit’, einem ‘Ursprung’. Während Buber für die Juden den Ursprung oder Urgrund in Bundesschluss Gottes mit dem Volk Israel sieht, bildet Friedenthal-Haase hieraus die Kategorie eines situationsbezogenen Identitätslernens. Sie schreibt: „Identitätslernen wird auch im Erwachsenenalter als ein spannungsvoller, vielfältiger und seinerseits krisenreicher Prozess verstanden. Dessen Ziel und Werte ergeben sich aus einer eigenen geistigen Substanz und nicht aus der Reaktion auf die Dynamik einer feindlichen Umwelt“. (Friedenthal-Haase, 1990, S. 666f.)

Folgende meines Erachtens bemerkenswerte Schlussfolgerungen für eine gegenwärtige Erwachsenenbildung sowohl für die Praxis als auch für die Theorie zieht Friedenthal-Haase:

„Der Topos der Krise stellt in Bubers Pädagogik einen fundamentalen Aspekt bzw. eine fundamentale Kategorie dar. Sie macht eine Aussage zwischen Ausnahmesituation und Normalsituation. Krise als Grundaspekt der menschlichen Existenz ist Teil von beiden Situationen, also auch der Normalsituation. Die Leistung dieser lebensmäßig bewährten Theorie der Bildung im Ausgang von der Krise kann in einer eigenen Verbindung von spannungsvollen Wertalternativen des allgemeinen menschlichen und pädagogischen Handelns gesehen werden: Sie bietet ein Modell dafür, wie die Werte von Besonderheit und Allgemeinheit, von Individualität und Vergemeinschaftung, von Privatem und Politischem und von Integration und Widerstand in ein produktives Verhältnis zueinander gebracht werden können. Auch insoweit wird die Konzeption der Krisenpädagogik von Martin Buber zum Bestand gültiger universeller theoretischer Einsichten in unserem Fachgebiet zu zählen sein, Einsichten, die während einer zerstörerischen Ausnahmesituation in Deutschland humane Werte bewahrten und die wir heute, in einer Situation des historisch durchdachten Neubeginns, besonderen Anlass haben, als Bestand auch unserer Fachtradition wahrzunehmen“. (Friedenthal-Haase, 1991, S. 40)

Sicherlich kann man nicht sagen, dass Buber eine Krisenpädagogik konzipiert hat, jedoch war es Bubers erklärtes Ziel, durch pädagogisches Handeln als geistige Aufrüstung dazu beizutragen, Krisen zu bewältigen. Erwachsenenbildung und Krisenbewältigung sind zwei Aspekte, die sich zum Teil gegenseitig bedingen. So sieht Friedenthal-Haase diesen Ansatz besonders im Bereich der Erwachsenenbildung mit Flüchtlingen, Exilanten etc. die aus einer bestimmten Krisensituation kommen und hier in Deutschland ebenfalls in einer besonderen Krisensituation leben, wirksam werden. Ebenso sind Maßnahmen zur Erwachsenenbildung mit Arbeitslosen oft Veranstaltung zur Krisenbewältigung. Auch hier bedarf es zum Teil der „geistigen Aufrüstung“ um mit dieser persönlichen und oft existentiellen Krise fertig zu werden. Auch wenn man die Situation der Juden in den 30er Jahren nicht 1:1 auf gegenwärtige Krisen übertragen kann, so sind dennoch viele Punkte gegeben, um Bubers Ansatz eines pädagogischen Handelns in Krisensituationen auf unsere Zeit zu übertragen.

## 2.2 Sonderpädagogik

In diesem zweiten pädagogischen Bereich sollen zwei Ansätze exemplarisch vorgestellt werden. Ich werde im Folgenden die Begriffe Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik und Heilpädagogik synonym verwenden. Es sind einige Sonderpädagogen, die sich mit Buber beschäftigen. Georg Feuser, Professor für Sonderpädagogik an der Universität Bremen, beispielsweise hat meiner Meinung nach

in einem Buber gemäßen Sinne die Ich-Du-Relation weitergedacht. Er hat den Satz formuliert: „Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.“ Diese Abwandlung des dialogischen Prinzips Bubers mag zwar dem ein oder anderen zu weit gehen und eine nicht mehr Buber gemäße Interpretation bedeuten, doch man kann dies ebenfalls als ein interessantes Weiterdenken der Buberschen Position verstehen. Denn nur die echte, wirkliche Begegnung ermöglicht eine Ich-Du-Beziehung, sonst bleiben wir auf der Ich-Es-Ebene und aus der Begegnung wird eine Vergewöhnung, um mit Buber zu sprechen. Ein Punkt der gerade im Umgang mit schwerstbehinderten Menschen sicherlich oft geschieht und gegen den Feuser mit seinem Ansatz angeht. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch der Koblenzer Professor für Behindertenpädagogik Peter Rödler, der in mehreren Arbeiten auf Buber eingeht. Sein Arbeitsschwerpunkt ist neben allgemeinen Fragen zum Umgang mit Behinderten, vor allem Schwerstbehinderten, das Gebiet des Autismus, also jener Behinderung, bei der sich – etwas vereinfachend dargestellt – die Menschen völlig in sich zurückziehen, Menschen meist, die sich schlecht oder gar nicht über Sprache verständigen können. Ein wichtiger Teil in seinem Ansatz stellt für Rödler das Menschenbild des dialogischen Prinzips dar. Hieraus leitet er einen adäquaten und neuen Umgang mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen im Unterricht ab. Der Ansatz von Rödler speist sich neben dem Buberschen Denken noch aus Teilen des systemischen Konstruktivismus und der Zeichentheorie von Peirce sowie einigen weiteren Denkrichtungen und Theorien. Ich werde im Folgenden jedoch nur die Rolle des Denken Bubers in diesem Ansatz darstellen. Aus der Kritik an der Sonderpädagogik, die oft mehr Therapie und Behandlung und weniger pädagogisches Handeln mit behinderten Kindern ist, hat Rödler dieses Konzept entwickelt. So schreibt er bezüglich des Autismus: „Der gesuchte und im Reflex erfahrene Autismus erweist sich damit als eine ‚Fiction‘, als hausgemacht. Die scheinbar von dem Autisten aufgebaute Mauer erweist sich als eine von der Pädagogik vor-gestellte, die dieser den Blick auf den Menschen und die Bedingungen, die sein individuelles Verhalten notwendig machen, verstellt. [...] Ein Belassen des scheinbar glücklichen Autisten in seiner Situation wäre für diesen wahrhaft verhängnisvoll. Der Autist ist eben wesentlich nicht Autist sondern Mensch und hat als solcher ein Recht auf Bewegung bzw. persönliche Entwicklung.“ (Rödler, 1985, S. 248) In dieser Situation greift nun der dialogische Ansatz Bubers, der von Röder so für die Sonderpädagogik weiterentwickelt wurde: „Die wechselseitige Anpassung an und Einflussnahme auf den jeweiligen Partner stellen die allgemeinste Form des Dialogs dar, wobei die Anpassung die allgemeinste Form des Hörens, die Einflussnahme die allgemeinste Form des Sprechens ist. Es muss also für eine fruchtbare Entwicklung für beide Partner eine Basis an gemeinsamen Gesetzen und ein gewisses Maß an Variation dieser Gesetze durch das Gegenüber als Anlass zur Anpassung und Weiterentwicklung geben. Die gemeinsame Sprache wird damit im Dialog immer wieder neu geschaffen. Damit ist der Dialog in diesem weiten Sinne verstanden Weg und Ziel menschlichen Handelns zugleich.“ (Ebd., S. 250) Durch die Einbeziehung des Dialogs in das pädagogische Handeln verändert sich die Rolle des Lehrers, d.h. der Lehrer ist im Umgang mit Schwerstbehinderten nun nicht mehr der allmächtige Heiler bzw. der hilflose Betreuer, sondern so Rödler er wird zum Gefährten, gemäß dem Buber-Wort: „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“. (Buber 1995, S.71)

Ziel dieses pädagogischen Ansatzes ist es, „auch dem Menschen mit dominierenden, autistischen Verhaltensweisen in immer größerem Maß eine Entwicklung zu ermöglichen, die es ihm erlaubt, sein Leben verantwortungsvoll in die Hand zu nehmen und seinen Platz innerhalb der Gesellschaft, in Beruf, Wohnung und Freizeit zu finden.“ (Ebd., S. 260)

Auf dem Ansatz von Rödler bauen Vierheilig und Lanwer-Koppelin auf. Im Titel ihres Buches stellen sie bereits eine interessante Frage: Martin Buber - Anachronismus oder Neue Chance für die Päd-

agogik? Beide Autorinnen kommen jedoch zu dem Schluss, dass Bubers Denken eine neue Chance für die Pädagogik, in diesem Fall für die Behindertenpädagogik, bedeutet. Auch Jutta Vierheilig geht wie Rödler von einer kritischen Haltung zur traditionellen Sonderpädagogik aus und führt neuere Tendenzen an: „Die neuere Heilpädagogik ist [...] bestrebt sich von dieser medizinischen Tradition zu lösen. Die Definition des ‚Behinderten‘ als eines auf ein außerhalb der Norm liegendes Merkmal reduzierten und damit objektivierten Individuums sowie die damit verknüpfte Überzeugung von einem determinierten Dasein des Behinderten werden scharf kritisiert.“ (Vierheilig, 1996, S. 18) Buber nun, der die Hinwendung zum Einzelnen gerade in „Ich und Du“ aber auch in seiner „Rede über das Erzieherische“ in den Vordergrund stellt, bedeutet, wie schon bei Rödler gezeigt eine neue Chance, ein neues Denken. Wenn nun die Heilpädagogik sich aufgrund der Kritik löst von medizinischen Ansätzen und den Aspekt der Beziehung bzw. Begegnung in den Vordergrund stellt, so sagt Vierheilig bekommt sie einen emanzipatorischen Inhalt. Dieser neuen Heilpädagogik obliegt es nun als Aufgabe, „dem Schüler durch die Person des Lehrers den Umgang mit und die Orientierung in der Realität zu ermöglichen. Ihr Ziel ist es, den Schüler dazu zu befähigen, sich die Welt zunehmend selbsttätig erschließen zu können“. Gerade dieses Lehrer-Schüler-Verhältnis wird von Buber thematisiert und von Vierheilig in ihren Ansatz aufgenommen: Buber schreibt: „Indem der Erzieher so Mal um Mal gewahrt wird, was dieser Mensch in diesem Augenblick braucht und was nicht, führt es ihn immer tiefer in die Erkenntnis, was der Mensch braucht, damit er werde; aber auch in die , was er, der Erzieher, von dem Gebrauchten zu geben vermag, was nicht – was schon, was noch nicht.“ (Buber, 1995, S. 45) Das bedeutet, das der Zögling am Erzieher und der Erzieher am Zögling wächst. Die dialogische Erziehung verläuft somit nicht eindimensional. Zum Abschluss dieses Kapitels nun noch ein etwas längeres Zitat aus dem Buch von Jutta Vierheilig:

„Bubers bedingungsloses Plädoyer für das Subjekt und die Subjektivität und damit gegen die Reifizierung des Menschen, wie sie leider gerade im Bereich der diagnostischen Heilpädagogik noch immer betrieben wird, halte ich in Bezug auf die pädagogische Relevanz seiner Philosophie für zentral. Akzeptiert man nun die philosophische Position Bubers, nach der der Mensch erst durch die Beziehung zu einem Du er selbst wird, hat dies für das Gebiet der Heilpädagogik entscheidende Folgen. Entsteht Subjektivität in der Interaktion, sind Menschen mit gestörter oder verstörter Subjektivität Produkte gestörter Interaktionsprozesse. Dies hat der sowohl Auswirkungen auf die Sicht von Behinderung als auch auf den zwischenmenschlichen Umgang mit ‚Behinderten‘. Buber kann zwar keine ausgefeilten Konzepte liefern - was dem Moment der Einmaligkeit und Einzigartigkeit von Subjekten und der Gegenwärtigkeit der Begegnung ja auch widerspräche - , er schafft jedoch einen ‚schützenden Hintergrund‘ für die pädagogische Praxis, indem er das Wesen des Menschen beschreibt, ohne es festzuschreiben.“ (Ebd., S. 61) Wenn hier von Subjekt und Subjektivität gesprochen wird, dann wird die Hinwendung zum Einzelnen, die wirkliche Begegnung von Ich und Du gemeint. Vierheilig will durch die Bezugnahme auf Buber deutlich den Kontrast herausstellen, gegenüber der Degradierung des Menschen zu Objekten, wie dies am Beispiel des Unwortes des Jahres 2004 „Humankapital“ deutlich wird.

### 2.3 Religionspädagogik

Religiosität ist für Buber etwas sehr Wichtiges und Elementares. In all seinen Schriften liest und spürt man die Religiosität Bubers. Jedoch hat sich Buber nur in einem kleinen Text direkt mit der religiösen Erziehung beschäftigt. Meines Wissens nach hat dieser Text in der Religionspädagogik keine Rezeption erfahren. Die aktuelle Religionspädagogik, stärker vor allem die evangelische Religionspädagogik, beschäftigt sich zwar mit Buber, aber auch hier wieder insbesondere mit der Dialogphilo-

sophie. Zwei Ansätze werden im Folgenden vorgestellt und ein dritter kurz erwähnt. Alle Ansätze sind mit der Bezeichnung dialog-orientierte Religionspädagogik versehen, jedoch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Im Jahr 1984 hat der katholische Religionspädagoge Johannes Thiele einen kleinen Aufsatz veröffentlicht mit dem Titel „...dass das Kind gehen lerne“, in dem Buber als Wegbereiter einer dialogisch-narrativen Religionspädagogik verstanden wird. Narrativer Religionsunterricht, also der Religionsunterricht, bei dem die Erzählung biblischer oder religiöser Geschichten im Mittelpunkt steht, wird in der Regel nicht mit Buber in Verbindung gebracht, sondern eher mit Religionspädagogen wie Dietrich Steinwede, Werner Laubi und Walter Neidhardt.

Thiele geht nun in seinem Ansatz von den chassidischen Schriften Bubers aus, indem er sagt, dass hier genauso wie im Religionsunterricht das Erzählen ein wichtiges Gut ist. „Im Chassidismus spielt das Geschichten-Erzählen eine erzieherische Rolle; die buberschen Geschichten dokumentieren vor allem das Miteinander von Lehrern (Zaddikim, Rabbi) und Schülern (Chassidim), denn das Erzählen gilt Buber als wesentliches (Kuhnen, 2002), pädagogisch fruchtbares Handeln, in dem nicht die erzieherische Absicht, sondern die Begegnung als den Menschen in seiner Tiefe an-rufendes Handeln erkannt wird.“ (Thiele, 1984, S. 201)

Thiele plädiert dafür, die chassidischen Geschichten im Unterricht einzusetzen, da diese Geschichten dank der sprachlichen Sensibilität den Lehrer motivieren, die Schüler in, wie er es formuliert, den narrativen Erfahrungsstrom des Glaubens hineinzuführen und die Schüler ermutigt eigene Glaubenserfahrungen zu äußern und zu verarbeiten. Buber ist für Thiele jemand, der gerade mit der Vergegenwärtigung der chassidischen Tradition und dem Sammeln dieser Geschichten wagt, zu erzählen und aus dem Erzählten erzieherisches Handeln abzuleiten. Auf einen wesentlichen Aspekt von Thiele, der eher allgemeinerer Art ist, werde ich zum Schluss noch eingehen. (Seiffert, 1963; Thiele, 1983, S. 134ff.)

Der zweite religionspädagogische Ansatz von Knauth und Weise führt zwar auch die Bezeichnung Dialog im Titel, so zum Beispiel der von Wolfram Weise herausgegebene Band Vom Monolog zum Dialog aus dem Jahr 1999 oder auch die verschiedenen Veröffentlichungen von Thorsten Knauth (Knauth, 1996) zu einer dialog-orientierten Religionspädagogik. Buber ist in diesen Ansätzen nur ein Impulsgeber unter vielen. Eine viel stärkere und interessantere Auseinandersetzung mit Bubers Dialogphilosophie und seiner Pädagogik unternimmt Petra Schulz in ihrer Dissertation mit dem Titel: „Versuche dialogischen Denkens in einer feministisch orientierten religionspädagogischen Praxis“ von 1994. Und zwar verbindet sie bubersches Denken mit einem feministischen Ansatz ohne jedoch Buber feministisch interpretieren zu wollen. Durch die Kombination von beiden Ansätzen entsteht für die Religionspädagogik etwas völlig Neues. Als Fazit formuliert sie:

„Als Religionslehrerin kann ich zwar einen bestimmten Umgang miteinander im Unterricht nicht erzwingen, ich kann aber durch meine Person prägend wirken in dem Bemühen um eine dialogisch orientierte Gemeinschaft. ‚Nicht der Unterricht erzieht, aber der Unterrichtende, sagt Buber. Das heißt, Versuche dialogischen Denkens in einer feministisch orientierten religionspädagogischen Praxis werden keinen Erfolg zeitigen durch die Behandlung des dialogischen oder feministischen Ansatzes etwa, sondern dadurch, dass ich als Person dialogisch orientiert und feministisch sensibilisiert mit den Schülern und Schülerinnen umgehe. Die feministische Sensibilisierung bewahrt davor, dass dialogische Gemeinschaft durch sexistische Elemente oder Strukturen zerstört werde.“ (Schulz, 1994, S. 119)

Petra Schulze geht in ihrer Arbeit nicht auf Themen des Unterrichts bzw. des Lehrplans ein, sondern sie beleuchtet einzelne Faktoren des Unterrichtsgeschehens, d.h. Interaktionen zwischen Lehrerin und Schulklasse allgemein, zwischen Lehrerin und Schülern sowie zwischen Schülerinnen und Schülern. Dabei sind Themen wie Macht, sexistische Sprache und Verhaltensweisen und Entwicklung der weiblichen Identität von großer Bedeutung. Exemplarisch soll hier ihre Analyse des Begriffs der Macht vorgestellt werden, die sie aus Bubers Denken einerseits und Ansätzen des Feminismus andererseits vollzieht. Ausgangspunkt sind empirische Untersuchungen, dass viele Frauen im System Schule Angst vor Macht haben und deshalb oft Zurückhaltung üben, in der Übernahme von Leitungsfunktionen. Diese Angst vor Macht führt auch bei Lehrerinnen zum Teil zu Schwierigkeiten im Umgang mit der Klasse oder auch im Umgang mit Kollegen. Das gegenwärtige Schulsystem ist hierarchisch aufgebaut, und deshalb ist die Ausübung von Macht gleich in welcher Form auch immer durch das System gegeben. Für den adäquaten Umgang mit Macht führt sie aus Bubers Rede über das Erzieherische den Satz an, dass der Erzieher nur dann die Schüler zu einem gemeinsamen Handeln aus der Verbundenheit anleiten, führen kann, wenn er selbst aus der Verbundenheit lebt. Sie schreibt. Wenn der Umgang mit Macht im Unterricht getragen ist von meinem Wissen um die Verbundenheit mit den SchülerInnen, dann wird zwar nicht die Macht aufgehoben, aber es kann sich durch dieses Denken eine Gemeinschaft zwischen Lehrer und Schulklasse entwickeln. Am Beispiel des Themas Klassenarbeiten führt sie das noch näher aus.

„Im Zusammenhang mit schulorganisatorischen Zwängen besteht die Gefahr, dass zwischen mir und den SchülerInnen ein Gegeneinander entsteht. Deshalb ist es wichtig, daran zu arbeiten, dass die „Wurzelmehrschaft“ sowohl nur die SchülerInnen als auch nur mich im konkreten Unterrichtsgeschehen spürbar wird. Das bedeutet, dass wir einander gegenüber Ängste, die wir im Zusammenhang mit der Klassenarbeit haben, artikulieren können. Das bedeutet, dass ich den SchülerInnen meine Ängste dergestalt zeige, dass sie sie auch als solche wahrnehmen können - und sie nicht hinter einem Beleidigtsein (Ihr habt nicht genug gelernt, obwohl ich mich so um euch bemüht habe) oder Drohungen (Na, ihr werdet schon sehen, was dabei herauskommt, wenn ihr nicht arbeitet) verstecke.

Dazu gehört natürlich auch, dass ich SchülerInnen, die sich weigern, mit allen gemeinsam zu üben, weil sie keine Lust haben (oder auch aus anderen Gründen), so akzeptiere und ihnen nicht die Verbundenheit aufkündige. Der Umgang mit den SchülerInnen aus der Verbundenheit heraus weist in eine Richtung, die es ermöglicht, Macht anders als in bedrohlicher Weise zu gebrauchen. So kann Macht dann bedeuten, dass ich etwas tun, ‚machen‘ kann mit anderen und für andere, um Gemeinschaft zwischen mir und den SchülerInnen, aber auch zwischen den SchülerInnen untereinander zu fördern. Ich kann versuchen, mit der mir zugesprochenen Macht so umzugehen, dass ich anderen ermöglichen, an dieser Macht teilzuhaben, so dass sie auch etwas „machen“ können.“ (Ebd., S. 105f.)

## 2.4 Erlebnispädagogik

Grundlage für diesen Teilbereich ist die kleine Abhandlung von Erik Adam: *Martin Buber - ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* aus dem Jahr 1999. Dieses Buch ist als Heft 47 der Reihe: *Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik* erschienen, die vom Institut für Erlebnispädagogik der Universität Lüneburg herausgegeben wird. In dieser Reihe werden Reformpädagogen, Philosophen etc. immer unter der gleichen Fragestellung, ob sie Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik sind, abgehandelt, so auch Martin Buber.

Bekannt geworden ist die Erlebnispädagogik durch ihre Anwendung im Umgang zum Beispiel mit drogenabhängigen oder auch straffälligen Jugendlichen bzw. verhaltensauffälligen Jugendlichen.

Über Urwaldtouren, Bergsteigen, Segelfahrten usw. sollen Erlebnisse inszeniert werden, die helfen sollen, eigene Grenzen zu überwinden, Gemeinschaft und Zusammenhalt zu finden. Vereine und Initiativen sind gerade in den 90er Jahren vermehrt entstanden.

Doch nun zurück zur Fragestellung Buber und Erlebnispädagogik, d.h. ist Buber nun ein Wegbereiter oder nicht? Adam untersucht dies neben den Schriften zum dialogischen Prinzip insbesondere an Bubers Schrift *Daniel* sowie an seiner Rede über das Erzieherische. Adam merkt zu Beginn an, dass Buber generell ein gespanntes Verhältnis zum „Erlebnis“ hat. Er formuliert folgenden Ausgangspunkt, dem er im Laufe seiner Abhandlung nachspürt: „Wollte man den vordialogischen Buber als einen ‚Wegbereiter der Erlebnispädagogik‘ sehen, dann wohl nur als abschreckendes Beispiel, von dem immerhin ex negativo gelernt werden kann. Hier bezieht sich Adam insbesondere auf Bubers Schrift *Daniel*. Er schreibt weiter: ‚Wäre aber mit dem ‚dialogischen Prinzip‘ eine Gegenposition zum ‚Erlebnis‘ bezogen, dann müsste die Frage, ob auch Martin Buber zu den Wegbereitern gezählt werden kann, verneint werden; ja es könnte sein, dass die Dialogpädagogik mit der Erlebnispädagogik unvereinbar ist. Sollte sich aber herausstellen, dass Erlebnis und Dialog trotz aller Differenz vereinbar sind, könnte Buber, wenn schon nicht als Wegbereiter, so doch als kritischer, auf Defizite aufmerksam machender ‚Wegweiser einer modernen Erlebnispädagogik‘ wertvolle Impulse geben.“ (Adam, 1999, S. 7)

Es ist Adam anzuerkennen, dass er nicht versucht, Buber für die Erlebnispädagogik zu missbrauchen und in ein Schema hineinzupressen. Vielmehr macht er darauf aufmerksam, dass Buber und insbesondere der Begriff des Dialogs fehlinterpretiert und für bestimmte Zwecke instrumentalisiert werden. Als Beispiel führt er hier den Begriff des „Dialogmarketings“ an, deshalb gilt es Bubers Begriffe wie u. a. die Ich-Du-Welt und die Ich-Es-Welt in der Buber eigenen Sicht zu berücksichtigen und sie in ihrer Bedeutung für die Erlebnispädagogik zu hinterfragen. Die kritische Haltung zum Erlebnisbegriff kommt besonders in dem Text *Antwort* zum Tragen, der im Buch von Schilpp/Friedman enthalten ist. Während er in *Ich und Du* aus dem Jahr 1923 noch den Begriff des Erlebnisses dann und wann gebraucht, schreibt er hier als Entgegnung darauf, dass der Begriff der Begegnung aus dem Erlebnis abzuleiten sei: „In Wahrheit ist er auf dem Wege meines Denkens aus der Kritik des Erlebnisbegriffs, dem ich in meiner Jugend anhing, aus einer radikalen Selbstberichtigung entstanden. ‚Erlebnis‘ gehört der exklusiv individuierten psychischen Sphäre an; ‚Begegnung‘ oder vielmehr, wie ich zumeist zu sagen vorziehe, gerade um die zeitliche Begrenzung zu vermeiden, ‚Beziehung‘ transzendiert diese Sphäre von den Ursprüngen an. Die psychologische Reduzierung des Seins, seine Psychologisierung hat auf mich in meinen jungen Jahren destruktiv gewirkt, weil sie mir die Grundlage der menschlichen Wirklichkeit, das Auf-ein-ander-zu, entzog.“ (Buber, 1963, S. 610)

Doch Adam wagt in einer Interpretation der Begriffe Beziehung/Begegnung und Erlebnis eine Annäherung. Wenn Buber die Ich-Du-Beziehung als etwas bezeichnet, das in einem „Dringen“ geschieht, also in der Beziehung zwischen zwei Menschen, so besteht hier eine Anknüpfungspunkt zum Erlebnis, das nach Adam als ein subjektiver Reflex einer intersubjektiven Wirklichkeit bezeichnet werden kann. Ausgehend vom erzieherischen Verhältnis kommt Adam zu folgendem Schluss, dass sowohl das Erlebnis als auch das erzieherische Verhältnis bestimmte Rahmenbedingungen braucht. Er schreibt unter Verwendung eines Buber-Zitats: „Auf die Notwendigkeit entsprechender Rahmenbedingungen hat übrigens Buber selbst hingewiesen: ‚Das heimliche Verlangen des Menschen nach einem Leben in gegenseitiger Bestätigung muss durch Erziehung entfaltet werden, aber es müssen auch die äußeren Bedingungen geschaffen werden, deren es bedarf, um seine Erfüllung zu finden.“ (Adam, 1999, S. 43)

Bezogen auf das Ergebnis sagt Adam, dass das Erlebnis nicht von sich aus eine erzieherische Wirkung hat, sondern erst durch das entsprechende ‚erzieherische Setting‘ wirksam wird. Alles in allem gesehen sind es jedoch wenige Parallelen die sich zwischen Buber und der Erlebnispädagogik ergeben, deshalb kommt Adam zu dem Schluss, dass Buber kein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik sei, jedoch er durch sein dialogisches Prinzip bzw. auch durch das erzieherische Verhältnis den in der Erlebnispädagogik vernachlässigten Aspekt der Beziehung wichtige Impulse geben kann. Als Abschluss zitiert er einen Satz aus der Einführung zu Buber von Siegbert Wolf, der für alle Bereiche der Beschäftigung mit Buber gelten kann: „Der Dialog mit Bubers Werk steht erst am Anfang.“ (Wolf zit. in Adam, 1999, S. 46)

## 2.5 Lernende Organisation

Ein Konzept, das nur am Rande mit Pädagogik zu tun hat, aber trotzdem Erwähnung finden soll, ist das Konzept der *lernenden Organisation*. Dieses aus der Organisationstheorie stammende Konzept, das gegenwärtig zur Reform von Unternehmen, Verwaltungen aber auch Schulen herangezogen wird, bezieht sich in neueren Ansätzen auf Buber, sowohl auf seine pädagogischen Gedanken, als auch auf seine Dialogphilosophie. Doch was ist eine lernende Organisation. Am Beispiel der Schule und dem Bereich Schulentwicklung möchte ich dies kurz skizzieren.

Eine Entwicklung hin zu etwas, muss von einem Ist-Zustand ausgehen. Ausgangspunkt bei diesem Ansatz ist die verwaltete oder bürokratische Schule, wie sie sich gegenwärtig darstellt. Der Ansatz der lernenden Organisation wurde von Peter Senge in Boston entwickelt. Für ihn ist Lernen die Grundlage jeder erfolgreichen Organisation und deren Entwicklung, wobei die Mitglieder einer Organisation, die die Betroffenen jeglicher Veränderungen sind, nicht mehr länger Betroffene bleiben, sondern zu Beteiligten am Veränderungsprozess werden, denn „Jede Innovation und vor allem jede Implementierung der lernenden Organisation kann nur durch die Beteiligten getragen werden.“ (Fitzer, 1999, S. 24)

Nach Senge lässt sich nun eine lernende Organisation wie folgt definieren: „Eine lernende Organisation ist eine Gruppe von Menschen, die einander brauchen, um etwas zu erreichen, und die im Laufe der Zeit kontinuierlich ihre Fähigkeiten ausweiten, das zu erreichen, was sie wirklich anstreben [...] zu den Grundvoraussetzungen gehört, daß den Menschen wirklich wichtig ist, was sie tun“ (Beucke-Galm, 1999, S. 53)

Wichtige Komponenten der lernenden Organisation sind die einzelne Person, das Team und die Organisation als Ganzes umgebenden sogenannten relevanten Umwelten. Durch Abgrenzung der Organisation gegenüber ihren relevanten Umwelten – am Beispiel der Einzelschule gegenüber Schulaufsicht, Schulträger, Verbänden etc. – kann die jeweilige Organisation sich definieren und ihre Identität behaupten. Dies geschieht vor allem auch über Kommunikation zwischen den einzelnen Teilen, d.h. zwischen den einzelnen Personen, ebenso wie im Team, in der Organisation und zwischen den relevanten Umwelten und der Organisation bzw. dem Einzelnen und dem Team.

Die Kommunikation ist in der lernenden Organisation ein wesentlicher Faktor. Kommunikation zwischen den Subsystemen der Organisationen, also Individuum, Team, Führungskräfte aber auch einzelne Fächer der Schule mit unterschiedlichen Denkweisen sowie auch die Kommunikation zwischen der Organisation und den relevanten Umwelten. In diesem Zusammenhang gibt es für die Entwicklung hin zu einer lernenden Organisation den Dialog als ein mögliches Instrument. Der Dialog, wenn man über Bubers dialogisches Prinzip zur humanistischen Psychologie eines Carl Rogers oder

einer Ruth Cohn geht, ist die Mitte, um das sich dialogisches Denken und Handeln dreht, elementar. In ihrer Analyse des Ist-Zustandes an Schulen, vor allem bei Konferenzen stellt Beucke-Galm fest, dass diese Mitte fehlt. Vortrag des Schulleiters, Kommentare einiger Kollegen, Gleichgültigkeit und Absitzen der Zeit bei den meisten anderen Kollegen. Für Buber ist das In-Beziehung-Treten mit der Welt, die aktive Teilnahme am Weltgeschehen ein Kern des dialogischen Prinzips. (Beucke-Galm, 1999, S. 235ff.) Vier Kompetenzen stehen bei der Einbeziehung des Dialogs bei der Organisationsentwicklung im Mittelpunkt. (Ebd., S. 257ff.)

1. „Den kollektiven Modellen der einzelnen Subsysteme eine Stimme geben.“ Im System der Schule gibt es verschiedene Subsysteme bzw. Subkulturen. Sowohl Kinder aus verschiedenen ethnischen Gruppen, als auch die einzelnen Fächer mit ihren unterschiedlichen Denkstrukturen, Weltbildern etc. können im Dialog miteinander ins Gespräch kommen. Auch bei Buber wird dieser Gedanke in seiner Rede „Bildung und Weltanschauung“ deutlich. Er formuliert hier folgenden Kernsatz: „Gemeinschaft ist Bewältigung der Anderheit in der gelebten Einheit“ Martin Buber: Reden über Erziehung. Gerlingen 1995, S. 57. Die Anderheit liegt im konkreten Fall dieser Rede in der anderen Weltanschauung des mir Gegenüberstehenden. Buber sagt hierzu am Anfang der Rede, dass man in der Regel mit dem Andersdenkenden nur zusammenkommt, um sich mit ihm auseinander zusetzen, aber nicht um mit ihm zu lernen.
2. „Die verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen in der Schweben halten.“ Diese Kompetenz meint, dass nach der jeweiligen Situation betrachtet, eine Meinung, eine Sicht der Welt nicht sofort ausgesprochen werden soll, sondern dies in der Schweben zu halten und zu beobachten, so dass auch unterschiedliche Meinungen im Raum stehen können. Wichtig ist hierbei, dass nicht unmittelbar eine ordnende und bewertende Kraft einsetzt, die die betreffenden Meinungen in eine Rangfolge setzt. Die Beteiligten müssen hierbei lernen, zwischen Beobachten und Bewerten zu unterscheiden.
3. „Den verschiedenen Weltbildern / Wirklichkeitskonstruktionen wertschätzend begegnen“. „Im Schulsystem folgen die unterschiedlichen Subsysteme unterschiedlichen Logiken. Es ist notwendig, dass diese unterschiedlichen Logiken in einem Dialogprozess gesehen werden können, ohne gleich abgewertet zu werden. Die Unterschiede müssen sichtbar und nicht klein gemacht werden“. Auch die Möglichkeit, dass durch Dialog neues Wissen entstehen kann, gehört in diesen Bereich. Durch den Austausch im Kollegium bzw. durch den Dialog wird eine Basis geschaffen, wo mit gegenseitigem Respekt die unterschiedlichen Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen thematisiert werden und so neue Sichtweisen und ein Lernen von einander entstehen können.
4. „Sich an einem gemeinsamen Ganzen orientieren und auf die verschiedenen Logiken hören und sie im Kontext verstehen“.

Ein deutliches Indiz, dass versucht wird, Bubers dialogisches Prinzip in die Reform von Organisation, in die Entwicklung von Schulen und somit auch in den pädagogischen Alltag mit einfließen zu lassen ist eine neue Tendenz innerhalb von Unternehmensberatungsfirmen, die immer stärker den Dialog als Prinzip in ihre Arbeit mit aufnehmen und von Schulbehörden mit Untersuchungen und Erarbeitung von Reformvorschlägen betraut werden. Sie berufen sich auf Buber, ob sie Buber immer gerecht werden bzw. ob Buber für bestimmte Zwecke instrumentalisiert wird und nur der Teil von Buber rezipiert wird, der gerade genehm und der spezifischen Sache entspricht, bleibt dahingestellt. Deutlich wird diese Tendenz auch an Namen solcher Firmen bzw. Institute.

### 3 Fazit und Desiderata

Die Wirkung Bubers ist ungebrochen. In viele verschiedene Bereiche von erziehungswissenschaftlichen Teilbereichen bis hin zu Fachdidaktiken findet eine oft sehr unterschiedliche Rezeption Bubers statt. Bei einem Blick auf die Rezeption Bubers in der Pädagogik wird deutlich, dass das dialogische Prinzip im Vordergrund steht und nicht seine sonstigen pädagogischen Schriften. So fällt auch bei der Betrachtung der einschlägigen Literatur auf, dass es bei der Buber-Rezeption einige Lücken gibt, die möglicherweise für eine zukünftige Beschäftigung interessant sein könnten. Auf einige Punkte möchte ich im folgenden hinweisen.

Im Rahmen von Erwachsenenbildung und Bildungsgeschichte gäbe es beispielsweise einen Bereich, der kaum beleuchtet ist und zwar die Beziehung zwischen Buber und dem Hohenrodter Bund bzw. zwischen Buber und einzelnen Mitgliedern des Hohenrodter Bundes. Ebenfalls ist kaum untersucht, welchen Einfluss Buber auf die Volkshochschulbewegung der 20er Jahre im letzten Jahrhundert hatte.

Zum Thema Buber und Unterrichtspraxis bzw. Schulwirklichkeit sind einige wenige Arbeiten entstanden. Das von mir eingangs angeführte Zitat macht auch die Schwierigkeit deutlich, Buber im Hinblick auf die Schulpraxis auszuwerten. Dies einmal im Hinblick auf die Person des Lehrers in seiner Beziehung zu den Schülern als auch in der Person Bubers selbst, der als eine zentrale Person des Kultur- und Geisteslebens des 20. Jahrhunderts sowie in seinem Wirken gegen das Nazi-Regime für Schüler in den Sekundarstufen I und II von Interesse sein könnten.

### 4 Literatur

- Adam, Erik: Martin Buber. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1999.
- Beucke-Galm, Mechthild: Über die Bedeutung von Dialog in der lernenden Organisation ‚Schule‘. In: Beucke-Galm, Mechthild / Fatzer, Gerhard / Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln 1999, S. 235-263.
- Beucke-Galm, Mechthild: Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung. In: Beucke-Galm, Mechthild / Fatzer, Gerhard / Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln 1999, S. 53.
- Bohnsack, Fritz: Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 2008.
- Bohnsack, Fritz: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn/Obb. 2008
- Buber, Martin: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Hrsg. v. Juliane Jacobi. Martin-Buber-Werkausgabe. Bd. 8 im Auftr. d. Berlin-Brandenburg. Akad. d. Wissenschaften u. d. Israel Academy of Sciences and Humanities. Hrsg. von Mendes-Flohr, Paul/Schäfer, Peter. Gütersloh 2005.
- Buber, Martin: Jüdische Erwachsenenbildung. In: Buber, Martin: Der Jude und sein Judentum, 1993, S. 592-594.
- Buber, Martin: Die Vorurteile der Jugend. In: Buber, Martin: Der Jude und sein Judentum, 1993, S. 697-707
- Buber, Martin: Reden über Erziehung. Gerlingen, 81995.

- Buber, Martin: Antwort. In: Paul Arthur Schilpp/Maurice Friedman: Martin Buber, - Philosophen des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1963, S. 589-639.
- Buber, Martin: Über den Kontakt. In: Buber, Martin: Nachlese. Gerlingen 2. Aufl. 1993, S. 85-87.
- Buber, Martin: Religiöse Erziehung (1930). In: Buber, Martin: Nachlese. Gerlingen 1993, S. 112-113.
- Fatzer, Gerhard: Zur Einleitung: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In: Beucke-Galm, Mechthild / Fatzer, Gerhard / Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln 1999, S. 24.
- Feuser, Georg: Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7 (1991), S. 425-441.
- Friedenthal-Haase, Martha: Krise und Bewährung. Martin Buber zu Grundlagen der Bildung im Erwachsenenalter. Oldenburg 1991.
- Friedenthal-Haase, Martha: Erwachsenenbildung und Krise im Denken Martin Bubers. In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. S. 666 f.
- Knauth, Thorsten: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung. Münster: Waxmann 1996.
- Krone, Wolfgang: Zur Erziehung des Erziehers. Behaviourismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie. Eine Untersuchung zur Erziehung des Erziehers und zum Verhältnis von Beziehung und Erziehung mit Blick auf pädagogische Gedanken Carl Rogers' und Martin Bubers. Frankfurt am Main u.a. 2. korr. u. ergänzte Aufl. 1992. (Europ. Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 354). 158 S.
- Kuhnen, Jochen: Erzählen als Erziehung zur Gegenwart. Kassel 2002.
- Lanwer-Koppelin, Willehad: Dialogik und Individualität – Zur Aktualität des dialogischen Prinzips von Martin Buber für die (materialistische) Behindertenpädagogik. In: Vierheilig, Jutta / Lanwer-Koppelin, Willehad: Martin Buber - Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Butzbach-Griedel 1996. S. 75-125.
- Pirschel, Reinhard: Dialogisches Prinzip nach Martin Buber und Konzepte zur Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen. Oldenburg 1998.
- Rödler, Peter: Dialog-orientierte Pädagogik für Schüler – ‚Sonder‘pädagogik für Lehrer. In: Kobi, Emil E. / Bürli, Alois / Broch, Erwin (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. Luzern 1984, S. 66-71.
- Rödler, Peter: Sisyphos – Gedanken zur Reflexion des Autismus. In: Behindertenpädagogik 3 (1985) 24, S. 248.
- Rödler, Peter: Der unmögliche Dialog. Thesen zum Verstehen jenseits der Sprache. Vortrag vom 2.10.1987 auf der Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern zum Thema »Der Dialog in der Heilpädagogik« in Frankfurt a. M. (<http://www.uni-koblenz.de/~proedler/derunmdi.htm>, 20.09.2005).
- Saalfrank, Wolf-Thorsten: Beziehung ist Gegenseitigkeit. Martin Bubers pädagogisches Denken und Handeln. Gießen 2008.
- Schulz, Petra: Versuche dialogischen Denkens in einer feministisch orientierten religionspädagogischen Praxis. Frankfurt am Main 1994, S. 119.

- Seiffert, Johannes Ernst: Das Erzieherische in Martin Buber chassidischen Anekdoten. Diss. Univ. Freiburg i. Br. 1963. Takatsuki 1963.
- Senge, Peter M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996.
- Simon, Ernst: Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand. Tübingen 1959, S. 30.
- Sommerfeld, Peter: Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik. Weinheim 1993 (zugl.: Tübingen, Diss., 1992).
- Thiele, Johannes: „... daß das Kind gehen lerne.“ Wegbereiter einer dialogisch-narrativen Religionspädagogik: Martin Buber. In: Katechetische Blätter 109 (1984) 3, S. 201.
- Thiele, Johannes: Dialogik und Didaktik in Martin Bubers „Erzählungen der Chassidim“. In: Religionspädagogische Beiträge 12 (1983), S. 134-160.
- Weiß, Wolfram (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog, Münster 2. Aufl. 1999.
- Wolf, Siegbert: Martin Buber zur Einführung, Hamburg 1992.
- Vierheilig, Jutta: Dialogik als Erziehungsprinzip. In: Vierheilig, Jutta / Lanwer-Koppelin, Willehad: Martin Buber - Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Butzbach-Griedel 1996.

### **Zur Person**

*Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank* ist Wissenschaftlicher Angestellter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

### **Kontakt**

saalfrank@schedu.uni-muenchen.de