

**Oldenburger Universitätsreden**

**Nr. 44**

**Martha Friedenthal-Haase**

**Krise und Bewährung**

Martin Buber zu Grundlagen  
der Bildung im Erwachsenenalter



## VORWORT

"Die Krisis ist die Chance der Erwachsenenbildung".

"... große, wirkliche, produktive Erwachsenenbildung hat es auch in den letzten 100 Jahren ihrer Geschichte nur in Krisenzeiten gegeben".

Diese beiden Zitate aus Martin Bubers "Grundlegung", einem nur wenig bekannten Text aus dem Jahr 1934, markieren das Thema der Autorin unmittelbar.

Martin Buber (1878-1965) wirkte als Wissenschaftler, Schriftsteller und Erwachsenenbildner in Deutschland bis zu seiner Auswanderung nach Palästina im Frühjahr 1938. Bis dahin leitete er unter anderem die 1934 gegründete "Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung" bei der Reichsvertretung der deutschen Juden.

Daß die Krisis eine zentrale Bedeutung in der Erwachsenenbildung habe, geht gewiß auf die speziellen Erfahrungen des deutschen Juden zurück. "Es ist leider so, daß die von den Menschen auf Grund der Erfahrungen ihres Lebens gebildeten Urteile sich zumeist verkrusten und den Menschen hindern, neue aufrüttelnde Erfahrungen zu machen und daraus neue rechtschaffene Urteile zu schöpfen." So hatte Buber 1937 unter dem Thema "Vorurteile" formuliert. Erst in der Krisis als einer historischen Situation, in der die Entscheidung zwischen Katastrophe und Rettung ansteht, gibt es die Chance, daß die Verkrustung der Erwachsenen aufbricht, daß sie, die den Verlust des Vertrauens erleben, zur Umkehr und zu einem Durchbruch mit Hoffnung geführt werden können. Die Vorstellung von Bildung, die dahinter steht, ist die einer "Randerfahrung", einer Grenzsituation, eben die der Juden in Deutschland in den 30er Jahren. Die Möglichkeit der Bildung des Menschen wird dabei zentral getroffen: "Etwas uns vordem Udenkbares ist denkbar und sagbar geworden". So

könne der Mensch fähig werden, der Krise standzuhalten und sie zu überwinden.

In ihrer Interpretation findet die Autorin den Begriff der "Krise" in enger Verbindung mit dem der "Bewährung". Gemeint ist die Bewährung des Humanismus, des hebräischen, des europäischen und - wie es dann schließlich 1963 bei Buber heißt - des "gläubigen Humanismus". Darin hat sich Buber mit den Humanisten in aller Welt, alle Grenzen der Religionen und Konfessionen überschreitend, verbunden gewußt.

Die bedrohlichen Krisen der jüngeren Vergangenheit und der Gegenwart werfen immer wieder die Frage auf, ob Bildung in diesem existentiellen Sinne wie bei Martin Buber Krisen bewältigen helfen kann, oder ob Bildung, nach dem Wort des Publizisten Walter Dirks kurz nach Kriegsende, als etwas gilt, das man nicht brauchen kann, wenn es ernst wird.

Die Frage schließlich, ob es Erwachsenenbildung auch ohne Krisen gebe, wird hier nicht weiter verfolgt; die Antwort erweist sich vor diesem Hintergrund auch nicht als dringlich.

Die vorliegende Publikation ist die erweiterte Fassung eines Vortrags, den die Verfasserin auf Einladung von Professor Hans-Dietrich Raapke am 19. Juni 1990 an der Universität Oldenburg gehalten hat. Sie beruht teilweise auch auf einem Vortrag über "Martin Buber's and Ernst Simon's Concept of Adult Education in Crisis Situations", auf Einladung von Professor Kalman Yaron gehalten am 22. April 1990 bei der 3. "International Conference on the History of Adult Education" am Martin Buber Institute for Adult Education der Hebrew University of Jerusalem.

Oldenburg, im Januar 1991

Hermann Havekost

# MARTHA FRIEDENTHAL-HAASE

## *Krise und Bewährung Martin Buber zu Grundlagen der Bildung im Erwachsenenalter*

### I. Einleitung

#### *1. Zum Studium unstetiger Formen von Bildung*

Bildung (und das heißt immer auch Selbstbildung) ist im gesamten Lebenslauf des Menschen regelhafter Bestandteil des kulturellen Prozesses in der Moderne. In der Gegenwart gehören Bildung und Selbstbildung zu den allgemeinen Bedingungen der gesellschaftlichen Normalsituation, das heißt zu den Voraussetzungen sowohl von Stetigkeit als auch von Wandel im individuellen und im kollektiven Leben. Jedoch ist Bildung im Erwachsenenalter weder als individuelle Bestrebung noch als gesellschaftliche Einrichtung auf Normalsituationen begrenzt, und schon gar nicht ist sie etwa ein bloßes Überschuß- und Luxusphänomen. Vielmehr vermag die historische und interkulturell vergleichende Forschung zur Bildung im Erwachsenenalter an einem weiten Spektrum von Geschehnissen zu zeigen, daß Erwachsenenbildung auch, und sogar typischerweise, als ein Modus der Bewältigung von Krisen-, Grenz- und Ausnahmesituationen verschiedenster Art auftritt, also *auch* den unstetigen Formen von Bildung bis in die menschlichen Extremlagen hinein zugehört.<sup>1</sup> Jede anwendungsorientierte Wissenschaft, und so auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung<sup>2</sup>, wird danach zu streben haben, sich klare und erfahrungshaltige Begriffe von den Grundgegebenheiten ihres Gegenstandsbereichs zu

machen und darauf ihre Theoriebildung zu gründen. Dies geschieht ebenso durch das Studium signifikanter Normalsituationen wie durch das signifikanter Ausnahmesituationen, des Verhältnisses beider zueinander und der Prozesse des Umbruchs oder des Wandels von der einen zur anderen Verfassung. Es soll nun nicht etwa das Interesse an den pädagogisch relevanten stetigen Lebensvorgängen durch ein solches an den unstetigen ersetzt werden. Vielmehr soll, eine Fragerichtung aufnehmend, die Otto Friedrich Bollnow in seinem Buch über das Verhältnis zwischen 'Existenzphilosophie und Pädagogik' entwickelt hat<sup>3</sup>, das Ganze des menschlichen Bildungsprozesses *auch* von den existentiellen Ausnahmesituationen und von der Bewährung des Humanen in diesen und durch diese beleuchtet und verstehbar gemacht werden. In diesem Sinn geht die folgende Untersuchung von der Annahme aus, daß das Studium des Verhältnisses und der Wechselwirkungen zwischen den "beiden Bereichen, dem der unstetigen und dem der stetigen Vorgänge", zu den Grundlagen der Pädagogik gehört.<sup>4</sup>

## 2. *Krise und Krisensituation in der Erwachsenenbildung*

Krise und Krisensituation als Auslöser, Bedingung und Inhalt von geistigen Prozessen stehen im Blickfeld verschiedener Wissenschaften vom Menschen. In der Sicht der Soziologie - um hier Alfred Schütz, Peter Berger und Thomas Luckmann zu folgen<sup>5</sup> - sind es die außerordentlichen Situationen, in denen der Mensch intensiver und ausdrücklicher Garantien der Wirklichkeitssicherung<sup>6</sup> besonders bedarf - eine Auffassung, die geeignet erscheinen mag, die Steigerung von Erwachsenenbildungsaktivitäten in inneren und äußeren Krisen zu erklären. Der Mensch beginnt - so Schütz und Luckmann - in den schweren Krisen des Lebens den Alltag in Frage zu stellen und die Alltagswirklichkeit, wenigstens vorläufig, mit all ihren Relevanzen "in Klammern" zu setzen. Er nähert sich der "theoretischen Einstellung" und beginne,

"Fragen an sich selbst und die Welt zu stellen, die er in der natürlichen Einstellung nie in den Mund nehmen würde"<sup>7</sup> Als mögliche Ausgangslagen für ein kritisches, die Konvention überschreitendes Denken verstehen die genannten Autoren sowohl persönliche als auch gesellschaftliche Krisen wie Kriege, Arbeitslosigkeit und Hungersnöte. Mit dieser Auffassung treffen sie zugleich einen zentralen Topos der Erwachsenenbildung in Deutschland, die sich, vor allem während und nach der Umbruchzeit des Ersten Weltkriegs, als wesentlich bestimmt durch Krise, Not und Kampf verstand.

"Wer die Bildungsgeschichte Deutschlands und der Schweiz betrachtet", so Hanspeter Mattmüller in seiner Untersuchung über "den Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung", "spürt in jedem Wort und jeder Handlung diese Erschütterung".<sup>8</sup> Paul Steinmetz, wissenschaftlicher Interpret und zugleich jüngeres Mitglied der Volkshochschulbewegung, bezeichnete 1929 den Zusammenhang zwischen Volksbildung und Krise als wesentlich: "Wahrhaft umgreifende, in die Tiefen des Personellen packende Volksbildung ist nur möglich in Zeiten, die überalltäglich sind, in Zeiten stärksten politischen Aufgewühltseins, stärkster existentieller Erschütterung"<sup>9</sup>, und Eugen Rosenstock verstand als "fruchtbarstes Bildungsmittel" der Volkshochschule "das Ausschöpfen von Fehlschlägen"<sup>10</sup> und stellte damit die Verbindung zwischen allgemeinem Krisenerleben und der Didaktik der Volksbildung her. Krise wird, wie Klaus Künzel 1983 zeigt, zu einem "weitgreifenden didaktischen Prinzip", das individuelle, kollektive und epochale Problemlagen vermittelt.<sup>11</sup> Aus dem Geist der politischen Emigration, des Umbruchs und demokratischen Neubeginns nach dem Zweiten Weltkrieg entstand z.B. die Theorie der freien Erwachsenenbildung von Fritz Borinski, die dann 1954 unter dem programmatischen Titel "Der Weg zum Mitbürger" erscheinen, im Verlauf der sogenannten "realistischen Wende" der späten fünfziger und der sechziger Jahre jedoch an wirklichkeitsorientierender

---

Ausstrahlung verlieren sollte.<sup>12</sup> Das Ausgehen von einer Krisen- und Notsituation erwies sich für die Jahre des rapiden Aufbaus und der Konsolidierung der Bundesrepublik bald nicht mehr als tragfähiges Leitmotiv zeitgenössischer Erfahrung von Kultur und Gesellschaft. Hatte noch Paul Honigsheim 1921 die "Unfähigkeit, die Gegenwart zu ertragen", als Gefahr für die Rationalität der Volksbildung seiner Zeit kritisiert<sup>13</sup> und hatte Theodor Ballauff 1958 in seiner theoretischen Grundlegung der Erwachsenenbildung das Ziel gesetzt: "Es geht darum, den heutigen Menschen zu lehren, die Moderne auszuhalten und zu tragen"<sup>14</sup>, so schien es nun nach der "realistischen Wende" vorübergehend so, als werde Modernität nicht mehr krisenhaft erlebt, als habe die Erwachsenenbildung sich auf die aktuelle Dynamik und die Entwicklungstendenzen der Verwestlichung positiv eingestellt, sich in der Normalität eines parlamentarisch-demokratischen Alltags nach Hitler einigermaßen beruhigt eingerichtet, pflege den Sprach- und Denkstil der Nüchternheit und sei allen Pathos' des Dramatischen, Krisenhaften und Außeralltäglichen müde geworden.

Von dieser Phase pragmatischer Reorientierung und Konsolidierung zur Theoriedebatte unserer Gegenwart: Wieder wird der Krisentopos bestimmend für Leitfragen der Erwachsenenbildung: die Umweltkrise für ökologisches Lernen, die ökonomische Strukturkrise für das Problem der Integration der Erwerbslosen, Identitäts-, Sinn- und Lebenskrisen für die Persönlichkeitsbildung und Lebenshilfe. Entsprechend dem nunmehr erreichten Stand der Akademisierung und Verwissenschaftlichung von Erwachsenenbildung als einem Lehr- und Forschungsgebiet werden gegenwärtig Bemühungen zur Erfassung, Analyse und Begründung des Problems theorieförmig entwickelt, z.B. im Anschluß an soziologische Alltagstheorien, sozialpsychologische Theorien über die Verarbeitung von Dissonanzen, psychologische Krisentheorien und Modernisierungstheorien.<sup>15</sup> Krise wird sowohl

---

in subjektbezogenen Ansätzen einer alltäglichen Erwachsenenbildung als auch in demokratiethoretischer Begründung der Erwachsenenbildung zum Schlüsselbegriff. Im einen Fall wird das Lernen des einzelnen, so Lutz v. Werder, als "produktive Bewältigung von Krisen des Alltagslebens"<sup>16</sup> verstanden, im anderen Fall wird Erwachsenenbildung, so Willy Strzelewicz, als offenes Forum gesellschaftlicher Kommunikation in Krisenlagen gewissermaßen zu einem Modus "sozialer Integration in der modernen und komplizierten Gesellschaft".<sup>17</sup> Es verbreitet sich das Bewußtsein von der Notwendigkeit, daß einzelne und Großgruppen von Menschen ihre Bereitschaft erweitern, in Krisen zu lernen, daß sie Krisensituationen rational zu verstehen und im Geist einer zeitgemäßen Humanität zu bewältigen fähig werden. Krise ist in der Erwachsenenbildung heute nicht mehr ein Topos aus dem Sprachschatz vergangenheitsorientierter Kulturkritik und des Kulturpessimismus, sondern eine grundlegende, allerdings vieldeutige Kategorie, die in verschiedener Hinsicht der historisch-systematischen Untersuchung, Prüfung und Klärung bedarf, wie es im folgenden nun an einem bedeutenden Beispiel versucht werden soll.

### 3. *Erwachsenenpädagogische Theoriebildung aus Quellen des deutschen Judentums*

Will man 'Krise' als eine Kategorie der Erwachsenenbildung prüfen, so wird man sich nicht nur den Theorien über Krisen, sondern auch dem pädagogischen Denken und Handeln in der Krise zuzuwenden haben.<sup>18</sup> Die Pädagogik, die aus den Quellen der jüdischen Tradition und Erneuerungsbewegung und aus der deutsch-jüdischen Kultursymbiose, aus ihrer Krise und ihrer Zerstörung<sup>19</sup>, hervorgegangen ist, wird vor allem durch den Namen Martin Bubers repräsentiert. Martin Buber hat in der abnormen historischen Situation der Entrechtung und Verfolgung der Juden in den Jahren von 1933 bis 1938 als Erwachsenenbildner persönlich in Deutschland gewirkt.<sup>20</sup>

Krise war in dieser Zeit eine zwingende, eine unausweichliche äußere Gegebenheit seiner pädagogischen Arbeit und war bereits zuvor und während seines ganzen Lebens ein Leitbegriff seines Denkens. Seine Konzeption der Erwachsenenbildung in der Krisensituation umfaßt Grundsätze einer radikalen Bestandsaufnahme, und zwar einer Bestandsaufnahme zur subjektiven *und* zur objektiven Situation der Zeit, Aussagen über Ziele und Methoden der Erziehung sowie tiefe, durch Beobachtungen und eigene Erfahrungen begründete Einsichten in die Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen des leidenden Menschen in der Krise. Buber und mit ihm zeitweilig sein Schüler und Freund, der Pädagoge Ernst Simon<sup>21</sup>, hatten nicht nur in ihrer Arbeit verantwortlich denkend und handelnd gewissermaßen beruflich mit einer Krisenpädagogik zu tun, sondern waren auch selbst als Personen, als Juden in Deutschland und als deutsche Juden, in ihrer Existenz unmittelbar getroffen. Wenn sich die Bildungsgeschichte gegenwärtig, wenigstens vereinzelt, den Verhältnissen der deutsch-jüdischen Wechselwirkungen zuwendet<sup>22</sup>, so dürften Sinn und Bedeutung dieses Forschungsgebiets, in dem ein ausgegrenzter und verdrängter Bereich des pädagogischen Lebens und Denkens aufgearbeitet, erschlossen und in das Bewußtsein der deutschen und der allgemeinen Fachöffentlichkeit eingeführt und in gewisser Weise zurückgeführt wird, offensichtlich sein. Dabei geht es nicht nur um die auch im Fach notwendige Aufklärung und Vergegenwärtigung der jüngeren deutschen Vergangenheit, sondern auch um die theoretische Weiterentwicklung des Fachs durch Erschließung einer bedeutenden Quelle von gedanklichen und erfahrungsmäßigen pädagogischen Gehalten. Aus diesen können heute Werte, Einsichten und Anregungen für die Pädagogik allgemein, nicht nur für die jüdische und die deutsche, sondern für die Pädagogik in universeller Sicht gewonnen werden.

---

Ein besonderes systematisches Interesse wird dabei der Interkulturalität und Multikulturalität der Bildung zukommen, und es wird zu zeigen sein, wie Grundfragen gegenwärtiger interkultureller Bildung latent oder manifest in den pädagogischen Ausprägungen des deutsch-jüdischen Verhältnisses bereits enthalten sind. Hier seien nun solche Gesichtspunkte besonders betont, die eine theoretische Auswertung unter dem Kriterium der Krise für die Erwachsenenbildung der Gegenwart als geboten und fruchtbar erscheinen lassen: Das ist zum einen die Intensivierung der pädagogischen Substanz und ihre Klärung durch Prüfung in einer extremen Realität, und das ist zum anderen die Möglichkeit einer spezifischen interkulturellen Erweiterung des pädagogischen Horizonts durch Öffnung gegenüber den Werten des hebräischen Humanismus mit seiner Betonung der Überwindung der Krise sowie auch mit seiner spezifischen Tradition des lebenslangen Lernens.<sup>23</sup> Ohne daß hier auf die Forschungslage zur Bildungsgeschichte der jüdischen Krise und zum Werk von Buber eingegangen werden kann<sup>24</sup>, sei bemerkt, daß die diagnostische Kategorie der Krise in der deutschen pädagogischen Literatur über Martin Buber weniger Beachtung gefunden hat als die gewissermaßen eher therapeutischen Kategorien des Dialogs und der Begegnung. Das Interesse an Bubers Denken über die Bedeutung der zwischenmenschlichen Verbundenheit erscheint, jedenfalls für die Nachkriegszeit, ausgeprägter als das Interesse an seinem politischen Denken und an seiner Pädagogik des Standhaltens und Widerstands in der Krise.<sup>25</sup> Eine spezielle systematische Untersuchung zu unserem Thema liegt bisher nicht vor, jedoch wird der Aspekt der Krise in verschiedenen Gesamtdarstellungen und Deutungen von Bubers Pädagogik durchaus erfaßt. Das gilt auch für Adir Cohens bedeutende Untersuchung, die neben den deutschen die hebräischen Quellen heranzieht, was sich als erhellend und grundlegend u.a. für die Interpretation von Bubers Erwachsenenbildungsbegriff erweist.<sup>26</sup> Für den

Rahmen dieser Untersuchung galt es nun zu entscheiden, wie bei der analysierenden Erörterung der Zusammenhang der Theorie mit Bubers pädagogischer und lebensmäßiger Praxis zu berücksichtigen ist.

Das Schwergewicht wird hier auf die Darstellung und Analyse der pädagogisch relevanten Ideen gelegt, und in dieser theoretischen Perspektive wird das deutschsprachige Werk Martin Bubers zu 1. 'Bildsamkeit des Erwachsenen' und 2. 'Krise' ausgewertet. Zur Konzeption und Phänomenologie der Bildungsarbeit in der Krise wird dann 3. neben Martin Buber auch sein Mitarbeiter Ernst Simon zur Sprache kommen. Der praktische und biographische Zusammenhang mußte jedoch ganz in den Hintergrund treten und konnte nur gelegentlich einmal angedeutet werden. Zeitlich wird ein Schwergewicht auf Werk und Wirken in den dreißiger Jahren in Deutschland gelegt. Daß es für Martin Buber als Pädagogen noch wesentliche andere Momente der Krise gab - so etwa der Erste Weltkrieg und der Beginn der Weimarer Republik, der pädagogische Aufbau in Palästina und in der israelischen Staatsgründung nach dem Holocaust, das Problem der Friedenserziehung in einer unbefriedeten Lage in seinem Land und andere Konstellationen der globalen Politik und menschheitlichen Entwicklung -, darauf kann hier nur hingewiesen werden. Quellen der Untersuchung sind Bubers Schriften in deutscher Sprache. Neben seinen unveröffentlichten Stellungnahmen bei den beiden entscheidenden Volksbildungstagungen in Heppenheim 1919 und in Heidelberg 1929<sup>27</sup> sind es in erster Linie veröffentlichte Zeugnisse aus seinem gesamten Werk. Im Mittelpunkt werden dabei Arbeiten stehen, die die Problematik der deutschen Juden in der Zeit des Nationalsozialismus unter dem Blickwinkel des Umlernens, der Neuorientierung, der Selbstbildung und der geistigen Bearbeitung dieser Krise zeigen. Das gilt insbesondere für die 1936 in Deutschland erschienene Aufsatzsammlung "Die Stunde und die Erkenntnis" und für die Texte der

---

später unter dem Titel "Der Jude und sein Judentum" erschienenen Sammlung, die für das pädagogische Denken Bubers zentral ist.<sup>28</sup> Es erübrigt sich nicht, darauf eigens hinzuweisen, da die Wahrnehmung des erwachsenenpädagogischen Gehalts dieser Schriften Bubers in der gegenwärtigen deutschen Erwachsenenbildung keineswegs selbstverständlich ist.<sup>29</sup> Als Quelle eigener Art sei auch die Schrift "Aufbau im Untergang" von Ernst Simon genannt, in der er 1959 rückblickend als Chronist, Zeitzeuge und aktiv Beteiligter die jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistigen Widerstand würdigt.<sup>30</sup>



---

## II. Hauptteil

### 1. *Bildsamkeit des Erwachsenen*

Martin Bubers Aussagen zur Bildung richten sich einerseits auf den Menschen überhaupt und andererseits auf den Menschen in seiner Bedingtheit durch die Situation. Eine dieser situativen Gegebenheiten ist das Lebensalter: Kindheit, Jugend und Erwachsenenesein. Bildung setzt Bildsamkeit voraus - ob der erwachsene Mensch auch bildsam ist, davon hängt die Möglichkeit von Erwachsenenbildung ab.<sup>31</sup> Bildsamkeit ist hier nicht gleichbedeutend mit allgemeiner Lernfähigkeit. Die Lernfähigkeit des Erwachsenen, sein Vermögen zum Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, wird als selbstverständlich gegeben betrachtet, und die entsprechenden Einrichtungen des Bildungswesens werden in ihrer Aufgabe und Berechtigung anerkannt.<sup>32</sup> Die Frage der Bildsamkeit ist aber eine andere. Sie gilt der Möglichkeit von Bildung im Sinne einer "wesenhaften Einwirkung".<sup>33</sup> Und insoweit ist die Bildsamkeit des Erwachsenen fraglich, da Erwachsene, so Buber, "nicht aus bösem Willen, sondern weil sie abgeschlossen reif sind, nicht mehr in vollem Sinne bildungsfähig sind".<sup>34</sup> Und bei Simon heißt es, daß Erwachsene einer "inneren Umformung" widerstreben, da sich ja "ihr Erwachsenenesein eben als inneres Fertigsein, als Geschlossenheit und Abgeschlossenheit von Charakter und Geist" ausdrücke.<sup>35</sup> Buber (wie auch Simon) sprechen hier typisierend. Für Buber gehören zu den Hauptmerkmalen des Erwachsenenlebens die Selbstverständlichkeit, mit der der Mensch eingeordnet ist, und die Kontinuität seiner Verknüpfung mit verschiedenen Sphären der ihn umgebenden Kultur. Dadurch sei der reife Mensch aber auch in der Gefahr der Verfestigung, der Abgeschlossenheit, ja der "Verkrustung" (letzteres ein in diesem Zusammenhang häufiger

gebrauchtes Wort bei Buber): "Es ist leider so, daß die von den Menschen auf Grund der Erfahrungen ihres Lebens gebildeten Urteile sich zumeist verkrusten und den Menschen hindern, neue aufrüttelnde Erfahrungen zu machen und daraus neue rechtschaffene Urteile zu schöpfen."<sup>36</sup>

Mit absichtsvoller Übersteigerung stilisiert er den Typus des reifen, abgeschlossenen Erwachsenen, dem er den des abgeschlossenen Jugendlichen gegenüberstellt. Im wesentlichen sei "nur die Jugend aufzulockern und für das regenerative Prinzip empfänglich zu machen ..."<sup>37</sup> Diese Polarisierung kommt auch in der Wahl der kennzeichnenden Eigenschaftswörter zum Ausdruck: auf der einen Seite 'verfestigt', 'abgeschlossen', 'verschlossen', 'spröde', 'verkrustet' und auf der anderen 'aufgelockert', 'glühend', 'schmelzend', 'weich'. Die spezifische Bildsamkeit des Jugendalters wird auch mit einem Bild aus der Natur als 'weiche Tonerde' bezeichnet.<sup>38</sup> In der Gegenüberstellung von Verwirklichtem, wie im Erwachsenenalter, und Werdendem, wie im Jugendalter, liegt nun ein allgemeines Prinzip, das Buber auch auf andere Erscheinungen, wie etwa auf das Problem der Verwirklichung einer politischen Idee überträgt. So heißt es beispielsweise in seiner Schrift "Pfade in Utopia" über die Verwirklichung des Sozialismus: "Allem Verwirklichten droht die Erstarrung; das heute glühend Lebendige kann morgen verkrusten und übermächtig geworden das morgen aufwärts Drängende niederhalten."<sup>39</sup> Es könnte scheinen, als sei in diesem scharf konturierten und traditionell gefärbten Bild von den Lebensaltern eine feste Entwicklungsgesetzlichkeit enthalten. Das ist aber keineswegs der Fall, und Bubers Menschenbild und sein Verständnis des historischen Prozesses sprechen klar dagegen. Es widerspräche seiner Auffassung vom Menschen, wenn der Einzelne in den Merkmalen eines Kollektivs, eines sozialen Aggregats, im Charakter eines Lebensalters vollständig aufginge. Für die Frage, in welchem Maße er allgemeine Einstellungsmuster mit einheitlicher und

---

zwingender Prägekraft als wirksam ansah, sei ein Hinweis auf einen anderen, möglicherweise analogen Aspekt erlaubt, auf seinen Umgang mit dem Konstrukt 'Volkscharakter'. Buber lehnte die Subsumierung des Einzelnen unter das Stereotyp des Volkscharakters ab und erklärte dazu (im Jahre 1953 und zwar mit Blick auf Deutschland): "Ich habe von Jugend an die reale Existenz von Völkern aufs höchste ernst genommen, aber nie habe ich mir in der Sicht irgendeines geschichtlichen Moments, eines gewesenen oder eines gegenwärtigen, die in diesem Moment im Innern eines Volkes bestehende konkrete Vielfalt, die bis zur Gegensätzlichkeit geht, seine konkrete innere Dialektik, durch den nivellierenden Begriff einer so und so handelnden Gesamtheit verdunkeln lassen."<sup>40</sup> So stehen auch die Gesamtheiten der Altersstufen für Buber sowohl unter dem Gesetz der inneren Vielfältigkeit als auch unter dem der vielfältig wechselnden situativen Bedingtheit. In der Realität stellt er die Möglichkeit der Erhaltung jugendlicher Aufgeschlossenheit im Erwachsenenalter ebenso fest wie auch die der Intransigenz im Jugendalter, die geradezu ein Lernen an Erfahrungen verhindere.<sup>41</sup> Ja, daß bedeutsames Wachstum der Persönlichkeit des Erwachsenen möglich ist, hat Buber in einer eigenen Wortschöpfung ausgedrückt, wenn er von den 'Erwachsenden' und den 'Erwachsenen' spricht.<sup>42</sup>

Der Begriff des Erwachsenen deutet im Deutschen ja auf den Abschluß des Wachstums hin. Buber aber will mit dem Wort von den 'Erwachsenden' den Prozeßcharakter des Erwachsenseins und die Offenheit der Zukunft anklingen lassen, indem er den statischen Begriff in einer Verlaufsform auflöst. Was wie ein Widerspruch wirkt - die Behauptung der eingeschränkten Bildungsfähigkeit des Erwachsenen auf der einen Seite und die wortschöpferische Heraushebung der Wachstumsfähigkeit des reifen Menschen auf der anderen Seite -, kann durch nähere Betrachtung der äußeren und inneren Bedingungen des menschlichen Handelns aufgeklärt werden. Die Tendenz der Verfestigung wird nur für die

Normalsituation behauptet. Anders ist es, wenn der normale Lauf der Dinge durch eine Krise unterbrochen wird, eine schwere Krise, die dem Menschen "ans Mark greift"<sup>43</sup> und ihn aus seiner Gesicherheit aufrüttelt. "Die Krisis greift ihn im Innersten an, löst seine abgeschlossene, 'fertige' Persönlichkeit auf."<sup>44</sup> Die Grenze zwischen den Altersstufen wird aufgehoben, die Jugendlichen teilen die Lage der Erwachsenen und werden früh reif, die Erwachsenen wieder erziehungsbedürftig.<sup>45</sup> Sie können in der Krisensituation gleichsam in das Stadium einer zweiten Jugend geraten. Buber prägt für diese Erscheinung den neuen Begriff der 'Krisen-Jugend' im Erwachsenenalter: "und in dieser Zeit hat ja mancher, der vordem ganz fertig schien, eine zweite, eine Krisen-Jugend gewonnen"<sup>46</sup> Die Möglichkeit von Erwachsenenbildung als wesenhafter Einwirkung wird hier systematisch in zweifacher Weise an das Phänomen der Krise gebunden und betrifft zum einen die Erwachsenenbildung als einen subjektbezogenen und intersubjektiven Prozeß und zum anderen das Auftreten von Erwachsenenbildung als ein historisch-gesellschaftliches Gesamtphänomen. Die Einsicht in diese enge Verknüpfung gipfelt in dem prägnanten Satz "Die Krisis ist die Chance der Erwachsenenbildung", und weiter, den pädagogisch-historischen Doppelaspekt in Bubers Auffassung von Erwachsenenbildung und Krise aufnehmend, heißt es: "und große, wirkliche, produktive Erwachsenenbildung hat es auch in den 100 Jahren ihrer Geschichte nur in Krisenzeiten gegeben"<sup>47</sup>, wobei Buber vor allem der dänische Klassiker der Volksbildung, N.F.S. Grundtvig, und seine Wirkungen in der Krise vor Augen standen.<sup>48</sup> Um diese Aussage genauer interpretieren zu können, ist es notwendig, sich Bubers Begriff von Krise in Abhebung von der Normalsituation zuzuwenden.

## 2. *Krise*

Krise ist in Bubers Denken ein Grund- und Schlüsselbegriff zur Bestimmung der Bedingungen der menschlichen Existenz.

---

Die Prüfung dieses Begriffs unter dem Kriterium seiner Relevanz für Bildung führt in die ganze Breite der Themenkreise von Bubers Werk, der philosophisch-anthropologischen und theologischen wie auch der geschichts- und sozialphilosophischen und politischen. Krise ist eine Kategorie, deren sprachlicher Hintergrund aus der griechischen Wortgeschichte, der Metaphorik und der europäischen Begriffsgeschichte bei Buber selbstverständlich präsent ist.<sup>49</sup> Buber gebrauchte mit Bedacht zumeist das griechische "Krisis" und maß der Wahl dieser Wortform, wie seine zahlreichen handschriftlichen Korrekturen in seinen Manuskripten zeigen, Bedeutung zu.<sup>50</sup> Im Griechischen bedeutet Krisis ursprünglich Entscheidung und Gericht<sup>51</sup>, und dieser Wortsinn ist in Bubers Krisenbegriff ebenso enthalten wie die übertragene Bedeutung aus dem Bereich der Medizin. 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. Ihren Entscheidungscharakter verdeutlicht Buber mit einem Bild aus der Medizin: "In der Tiefe ist die Krisis nackte Entscheidung: nicht ein Schwanken zwischen Verschlechterung und Besserung, sondern Entscheidung zwischen Zersetzung und Erneuerung des Gewebes."<sup>52</sup> In der Aktualität der Krise liegt auch die Latenz der Heilung, ja es ist sogar die Tiefe der Krisis, welche Hoffnung auf ihre Überwindung erlaubt. Bei Buber ist der Begriff der Krise also unterschieden von dem der Katastrophe als des ausweglosen Untergangs. Diese Differenz gegenüber einem alltagssprachlichen und gelegentlich unterschiedslosen Wortgebrauch gilt es bei der Interpretation von Bubers Aussagen über Krise und Bildung aus den dreißiger Jahren zu beachten.<sup>53</sup>

Das Denken Bubers über Krise soll nun nach zwei Seiten näher betrachtet werden: erstens nach der Seite der Betroffenheit des Menschen und der Völker (der, wie Buber sagt,

"Völkermenschen"<sup>54</sup>) durch die Krise und zweitens nach derjenigen der historischen Erscheinungsweise und der Ursachen von Krise. Es sollen also in der Betrachtung der anthropologisch-psychologische und der historisch-strukturelle Aspekt in Bubers Krisendenken differenziert werden.

Der Mensch ist durch Krisen fundamental betroffen und radikal in Frage gestellt. In der Krise und durch sie erscheinen Verwirrung, Isolierung, Einsamkeit, Sprachlosigkeit und Verzweiflung. In Frage gestellt ist der Mensch in seinem Verhältnis zur Wirklichkeit, den vertrauten Orientierungsweisen, dem Halt, den geistige und menschliche Bindungen geben, und in seiner Fähigkeit zu Vertrauen und Gespräch: "Der Mensch in der Krise, das ist der Mensch, der seine Sache nicht mehr dem Gespräch anvertraut, weil ihm die Voraussetzung, das Vertrauen, verlorengegangen ist."<sup>55</sup> Es ist nun aber bezeichnend, daß die Krise auch den Zugang zu bestimmten Kräften der Bewältigung erschließen kann. Statt sich fallen zu lassen, kann der von Verzweiflung Ergriffene seine "Urkräfte" aufrufen und mit ihnen die Umkehr des Wesens vollziehen.<sup>56</sup> Umkehr gehört für Buber zu den grundlegenden Möglichkeiten des Menschseins: "Es gibt etwas, das unbegreiflicher Weise dem Menschen zuteil geworden ist, das Anfangen [...]. Dieses Anfangen bekundet sich am stärksten in dem Vorgang der Umkehr."<sup>57</sup> Umkehr ist nicht "Rückkehr zu einem früheren 'sündenfreien' Zustand, sondern sie ist Wesensumschwung" - im theologischen Verständnis "das im Umschwung Hingetragenwerden auf den Weg Gottes."<sup>58</sup> Den möglichen Wandlungsprozeß im Ausgang aus der Krise nennt Buber auch "Durchbruch"<sup>59</sup>: "Wir brechen aus und greifen mit beiden Händen ins Dunkel [...] nach einer unbedingten Wahrheit"<sup>60</sup> In der Folge kann ein völlig neues Denken entstehen: "Etwas uns vordem Undenkbare ist denkbar und sagbar geworden".<sup>61</sup> Hier in der Notzeit, in der "Randerfahrung"<sup>62</sup>, zeigt sich, was der Mensch wirklich ist. Auch für Völker gibt es eine solche Steigerung der

---

Verwirklichung durch Prüfung, wie verschiedene Aussagen Bubers über den Gang des jüdischen Volkes durch die Geschichte zeigen. So sieht er z.B. in der Bewegung, die Saul zum Königtum führte, "nicht ein Novum, sondern die aus der Krisis geborene Steigerung der geschichtlichen Funktion einer Menschenart, deren älteste Äußerung uns im Deboralied erhalten ist und deren Anfänge wir nicht kennen."<sup>63</sup>

Dieser aus der Krise erwachsene Durchbruch, Umschwung und Neubeginn des Menschen und der Völker umfaßt, wenn er seinen Namen verdient, nicht etwa nur das religiöse Gefühl, die Seele, die moralische Einsicht oder das Umlernen als rein intellektuelle Reorientierung, sondern den ganzen Menschen. Wahrheit ist das, was "bewährt" wird, und nur in "lebensmäßiger Bewährung" kann ein neues Verhältnis zur Wirklichkeit befestigt und die Krise bestanden werden. Die Aufgabe des Menschen gegenüber der Realität liegt also in der Einheit des erkenntnismäßigen und des lebensmäßigen Standhaltens.<sup>64</sup> Dies gilt auch für "den Geist", wie Buber hier die Intellektuellen nennt. Sie haben allerdings, so Buber, in diesem Jahrhundert Schuld auf sich geladen. Sie haben nicht nur geschwiegen, sondern sich auch instrumentalisieren lassen, falsch geredet und sich "über der Welt im Raum der in sich kreisenden Ideen einen großartig unverbindlichen Bereich eingerichtet". So sei das verloren gegeben, was den Geist "vor allem in den Krisenzeiten" erst legitimiere, nämlich, daß er "jederzeit bereit ist, sich der Wirklichkeit auszusetzen, sich an ihr auszuwirken und auszuweisen".<sup>65</sup>

Die Frage nach der subjektiven Erfahrung und Bewältigung der Krise verweist auf die Frage nach Bubers Krisenbegriff, nach seinem Verständnis der objektiven krisenhaften Gegebenheiten, ihrer Ursachen, Anlässe und Formen. Sein Denken über Krise umschließt zwei verschiedene Perspektiven - eine theologische und eine historische. In theologischer Sicht ist Krise ein fundamentaler Aspekt der menschlichen Existenz. Der Mensch ist das Geschöpf in der Krise, und das Judentum

ist exemplarische Existenz in der Krise.<sup>66</sup> In historischer Sicht sind es spezifische historische Entwicklungen und Ereignisse, die den Menschen in die Krise bringen, die dann zumeist den exponierten jüdischen Menschen in besonderer Weise zu treffen vermag. In Bubers Anthropologie gehen beide Sichtweisen von Krise ein und begründen seine Konzeption der Bildung. Insoweit es bei unserem Thema aber um Bildung in historisch spezifischen Krisensituationen geht, sei der historische Krisenbegriff Bubers in den Mittelpunkt und der theologische Bezugspunkt seines Krisendenkens in den Hintergrund gerückt. Im Rahmen seines historischen Krisendenkens kann unterschieden werden zwischen den akuten, zeitlich markierten Krisen, die an bestimmte Ereignisse gebunden sind, und den latenten, zeitlich gedehnten Krisen, die ganzen Epochen ihre Signatur verleihen.

Krisen können gewaltsam, in 'vulkanischen Stunden' der Geschichte von außen in das Leben des Menschen einbrechen<sup>67</sup> oder die gesamte historische Konstellation gleichsam von innen durchdringen und zu einem nahezu dauerhaft wirkenden Faktor der Lebenssituation werden. Eine Unterscheidung zwischen Krisen- und normalen Zeiten, die sich bei Buber durchaus findet<sup>68</sup>, kann somit nur eine relative sein. Nach der Reichweite zu unterscheiden sind Krisen des einzelnen Menschen, eines Volks, eines Kulturkreises und schließlich die Menschheitskrise oder planetarische Krise, die Buber vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg und in seinen letzten Lebensjahren stark beschäftigt hat. Die verschiedenen historischen Krisen haben ihre konkrete Eigenart und können doch in einem Zusammenhang verstanden werden. So sagt Buber bereits 1923 in dem Werk "Ich und Du", das den Höhepunkt auf seinem Weg 'vom Mystizismus zum Dialog' markiert<sup>69</sup>, über den gemeinsamen Untergrund der historischen Krisen: "Die Krankheit unseres Zeitalters gleicht der keines, sie gehört mit denen aller zusammen."<sup>70</sup> Historische Einbrüche des Krisenhaften sah Buber in dem Beginn der

---

Neuzeit mit dem Verlust der 'kosmologischen Sicherheit' des Menschen<sup>71</sup> und insbesondere in dem Beginn der Moderne, markiert durch den Wendepunkt der Französischen Revolution, sodann - mit globaler Wirkung - in dem Ersten Weltkrieg und in dem Jahre 1933 als Krisis des deutschen und europäischen Judentums. Dabei sind die historischen Ereignisse selbst eher Ausdruck denn Ursache der Krisis.<sup>72</sup>

Die bestimmenden Faktoren der modernen Krisis sind sowohl soziologischer als auch psychologischer Natur. Der soziologische Faktor betrifft die Beziehung des Menschen zu den Menschen. Der Preis für die Freiheit des Individuums in der bürgerlichen Gesellschaft ist der fortschreitende Zerfall der gewachsenen und nicht gewählten Formen des sozialen Zusammenlebens in face-to-face Beziehungen wie Familie, Werk-Genossenschaft, Dorf und Stadtgemeinde. Dieser Verlust an "soziologischer Sicherheit" bewirkt, so Buber, eine neue Steigerung der menschlichen Einsamkeit.<sup>73</sup> Der zweite Faktor, den Buber den geistesgeschichtlichen und vorzugsweise den seelengeschichtlichen nennt, betrifft die Beziehung des Menschen zu den von ihm hervorgebrachten Dingen und Verhältnissen in Technik, Wirtschaft und Politik. Die Eigentümlichkeit der modernen Krise liegt in dem "Zurückbleiben des Menschen hinter seinen Werken" und in der Problematik, die von ihm geschaffene Welt nicht mehr bewältigen zu können.<sup>74</sup> Der Mensch, der in seinem Verhältnis zur Wirklichkeit von dieser grundlegenden Krise erfaßt ist, ist ihr jedoch nicht wie einem Verhängnis blind ausgeliefert. Buber versteht Bildung und Erziehung<sup>75</sup> als ein Mittel zur Selbsthilfe auf dem Weg der Bewältigung der Krise, und seine pädagogische Konzeption richtet sich an die Kräfte des Standhaltens und Überwindens.

### 3. *Bildung in Krisensituationen: Konzeption und Phänomenologie*

Ziel der Bildung in Krisensituationen ist bei Buber, um es zunächst allgemein zu erfassen, der Mensch, der fähig ist, der Krise standzuhalten und sie zu überwinden: "Es ist der der Situation an dem exponiertesten Punkt gewachsene Mensch"<sup>76</sup>, der Mensch, dessen "Seele gelassen ist, wie eine rechtschaffene Menschenseele es in allen Lagen bleibt"<sup>77</sup>, der "Halt" hat, auf einem "unerschütterlichen Grunde steht"<sup>78</sup> und die "Problematik der Gegenwart" bewältigt.<sup>79</sup> Gegenüber dem Bedrohenden, Erschütternden, Zermürbenden, Verunsichernden und Grundstürzenden gilt es, einen Zugang zu den Kräften zu finden, die unerschütterlichen Halt verleihen. Den Weg zu diesen Kräften kann die Erwachsenenbildung für den Einzelnen und die Gemeinschaft weisen. Am Anfang steht die rückhaltlose Bestandsaufnahme, eine Bestandsaufnahme, die unbeirrt zu Ende geführt werden muß mit der Absicht, die Wirklichkeit redlich und selbstkritisch zu erfassen. Dieses echte "Wesens- und Lebensinventar" wird Perspektiven für künftige Möglichkeiten, insbesondere auch für Möglichkeiten der Verbesserung aufzeigen, und zwar insoweit sie vom Subjekt selbst abhängen.<sup>80</sup> Der Vorgang der Bestandsaufnahme ist Voraussetzung für die "zeitwahre" Erkenntnis der Situation, eröffnet den Zugang zu den "Reserven der Lebenstiefe"<sup>81</sup> und stiftet Verbundenheit unter den Menschen, indem sie eine Lehr-Lerngemeinschaft, eine wechselseitige Unterweisungsgemeinschaft bilden: "Nicht aus dem guten Willen und nicht aus irgendeiner Ideologie entsteht Verbundenheit, sondern dadurch allein, daß der Mensch dem Menschen hilft, ihn unterweist und sich von ihm unterweisen läßt."<sup>82</sup> Buber spricht hier aus der konkreten historischen Situation des ausgegrenzten, verlassenen und verfolgten Judentums in Deutschland. Das Bildungsziel, nämlich die Gemeinschaftsstiftung, und die Substanz der Unterweisung ergeben sich aus der Erkenntnis der jüdischen Situation in der

Zeit. Das Ziel kann nicht mit individueller Phantasie "ausgedacht" und für die Bildungsarbeit in der Krisensituation zurechtgemacht werden, sondern muß, von der Situation ausgehend, aber ihr nicht verhaftet, lediglich wahrgenommen werden. Es war als gültiges Ziel der jüdischen Erwachsenenbildung schon immer da, mit Bubers Worten als "Eingestaltung der wesenhaften Elemente von Umwelt und Innenwelt in die Eigentümlichkeit der jüdischen Aufgabe an der Welt".<sup>83</sup>

Die Bildungsarbeit, die seit 1933 wie auf einer bedrohten Insel, isoliert und in einem gleichsam "ertaubten Raum", geschah, stand unter dem Zeichen einer Weckung der Widerstandskräfte auch der assimilierten deutschen Juden, die, aus dem Deutschtum ausgestoßen, dem Judentum oft mehr oder weniger entfremdet waren. Durch das Studium der jüdischen Geschichte, der Bibel und der großen Texte der Überlieferung sollte nun an eine jüdische Seinstradition wiederangeknüpft werden. Die jüdische Gemeinschaft sollte aus der "Kraft des lebendigen Gedächtnisses" als etwas "unmittelbar Wirkendes, von dem aus der Mensch lebt"<sup>84</sup>, aufgebaut werden. Nicht Ablösung vom Deutschtum, sondern "Verdichtung des Judentums" war das Ziel jüdischer Volkserziehung, die die Erziehung zur Erinnerungsgemeinschaft, zur Gemeinschaft des Miteinanderlebens und zur Werkgemeinschaft umfaßte.<sup>85</sup> In einer Einheit von Lehre und Leben, in der die Lehre die Führung hatte<sup>86</sup>, sollte der Mensch als Einzelner und in Gemeinschaft seelisches Gleichgewicht, Rückhalt und Kraft zur Bewältigung der Krise finden. Gefordert war die Bereitschaft zum lernenden Aneignen einer neuen "Rangordnung der persönlich-existenziellen Werte" und zur Trennung von einer vordem selbstverständlichen Welt. Die vielfältigen Inhalte dieser Bildungsarbeit reichten von der Judentumskunde bis zur allgemeinen europäischen Kulturkunde, von der jüdischen Tradition mit Bibel-, Hebräisch- und Geschichtsstudium bis zur Analyse der

aktuellen Zeitlage, für die ein eigenes, damals neues Fach, die sogenannte Gegenwartskunde, geschaffen wurde. Neben der Vermittlung und Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Gehalten auf dem höchsten erreichbaren Niveau wurde auch vor allem auf die persönliche und gemeinschaftliche vertiefte, erarbeitende Aneignung der jüdischen Gehalte durch den Einzelnen Wert gelegt. Auch wurde das gemeinsame laienhafte Musizieren und Chorsingen als eine Weise der Pflege von Gemeinschaftlichkeit und als Stärkung der seelischen Widerstandskräfte verstanden.<sup>87</sup>

Was dem Bildungsstoff aber jeweils zu entnehmen ist, wurde nicht als durch allgemeine Prinzipien, sondern als durch die Situation bestimmt gesehen: "Wessen der Mensch, der diese Situation da bestehen soll, unser wachsendes Geschlecht, an Bildungsstoff bedarf, um sie zu bestehn, das und nichts anderes ist der Bildungsstoff unsrer Stunde."<sup>88</sup> Die Wege dieser Bildungsarbeit aus der "Leidenschaft des Überliefers" und der "Leidenschaft des Lernens" waren die einer intensiven Persönlichkeitserfassung - einer, um es mit den Worten Ernst Simons zu sagen, "Heraufförderung und Aktivierung einer bisher verschütteten und passiv gebliebenen Seelenschicht".<sup>89</sup> Die Methoden knüpften an intensive Bildungsformen der deutschen Erwachsenenbildung aus der Zeit der Weimarer Republik an. Sie richteten sich, vor allem in den sogenannten Lernzeiten, d.h. in intensiven gemeinsamen Tagungswochen, an den ganzen Menschen in Lernen und gemeinsamem Erleben. Daneben aber erfüllte auch das Vortragswesen, dessen anfänglich noch bestehender relativer Freiraum allerdings durch den nationalsozialistischen Staat mehr und mehr eingeschränkt werden sollte, das Bedürfnis großer Zahlen von entwurzelten Menschen nach geistiger Nahrung und Orientierungshilfe.

In der Didaktik dieses situationsbezogenen, aber nicht situationsgebundenen Krisenlernens ist das Prinzip der Wahrung von Offenheit und Vielfalt auch unter Bedingungen starken

---

äußeren Drucks realisiert. Identitätswissen 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. So wird auf das völkisch-rassistische Menschenbild der Nationalsozialisten nicht etwa mit einem jüdisch-völkischen, nationalistischen Gegenbild geantwortet. Vielmehr erweist sich diese historische Bildungskonzeption in Differenzierung und Qualität als von gültigen Normen bestimmt. Diese sichern in der Außenbeziehung der Gruppe das Prinzip der interkulturellen Verbundenheit gegenüber dem europäischen und auch dem deutschen Kulturerbe; nach innen sichern sie die Anerkennung der Vielfalt politischer und weltanschaulicher Überzeugungen. Denn eine "zusammenpressende Aktion" vermag das Grundproblem, die "vitale Dissoziierung" der Völker, nur scheinbar zu heilen. Das Ziel der Bildungsarbeit ist das "rechtschaffene Miteinanderzuteilwerden der Menschen".<sup>90</sup> Die Gemeinschaftsbildung wird hier auf dem Weg über die Anerkennung von und die Inbeziehungsetzung mit Vielfalt gesucht; einer Vielfalt freilich, die letztlich von einer höheren Einheit getragen wird. In seiner bekannten Rede "Bildung und Weltanschauung" von 1935 faßte Martin Buber einen Grundgedanken pluralistischer, interkultureller und demokratischer Bildungsarbeit in die Worte: "Gemeinschaft ist Bewältigung der *Anderheit* in der gelebten Einheit".<sup>91</sup>

#### 4. *Bewährung des Humanen*

Bei Buber haben wir in enger Verbindung mit 'Krise' den Begriff der Bewährung gefunden. 'Bewährung' scheint als positives Element der Krise eine eminente Bedeutung für Bubers Denken zu haben. Seine Theorie der Krise wird nur angemessen in den Horizont seiner Philosophie eingeordnet

werden können, wenn auch die Kategorie 'Bewährung' in die Betrachtung mit einbezogen wird.

Mit 'Bewährung' erschließt sich uns ein neues und spezifisches Begriffsfeld, das nicht schon in den säkularen Theorien der Bildung sein Pendant hat. Im Unterschied zu 'Krise' hat 'Bewährung' begrifflich keinen Ort in der modernen Erziehungswissenschaft, sieht man einmal von dem speziellen Konzept der Bewährung in der Kriminalpädagogik ab. Anders als die Fachsprache kennt die Alltagssprache mehrere Bedeutungen von Bewährung, auch in einem moralischen und existentiellen Sinn. Zumeist sind dabei Fragen der Selbsterziehung und Lebensmeisterung im Jugend- und Erwachsenenalter gemeint. Während der aktuelle und assoziationsreiche Begriff der Krise eine unmittelbare Verbindung zwischen Problemen gegenwärtiger Pädagogik, Psychologie und Gesellschaftstheorie einerseits und Bubers Bildungsdenken andererseits herstellte und damit eine gewisse Nähe zu Bubers Vorstellungswelt vermittelte, kann an dem Begriff der Bewährung gerade eine Distanz des säkularen erziehungswissenschaftlichen Denkens gegenüber der Bildungsphilosophie des hebräischen Humanismus deutlich werden.

Bewährung hat bei Buber keine landläufige Bedeutung, etwa in der Art, daß man mit einer Situation "fertig wird". Eine solche gewissermaßen sozial- und psychotechnische Vorstellung von der Handhabung der Lebensprobleme wird von ihm vielmehr gelegentlich als "pantechnische Sucht" kritisiert.<sup>92</sup> Bewährung ist für ihn eines der Grundworte, die auf Wahrheit und Verwirklichung und letztlich auf die Beziehung Gott - Mensch verweisen. Wenn 'Krise' in einer der Bedeutungen auch 'Gericht' heißt, so bedeutet 'Bewährung' auch 'im Gericht bestehen'.<sup>93</sup> In der Bewährung weist der Mensch sich 'vor der einzig zuständigen Instanz' aus.<sup>94</sup> Der angesprochene Mensch steht Rede 'mit seinem Leben'<sup>95</sup> und sucht aus dem im Bund gesprochenen Wort Gottes 'Wirklichkeit zu machen'.<sup>96</sup> Bewährung als 'Verwirklichung' vollzieht sich in einer Einheit

---

von Erkennen und Tun. In Bubers Worten heißt das 'lebensmäßig' Erkennen und 'Wahrheit im Sein vollziehen', und es ist die Verwirklichung, der sein philosophisches, religiöses und nicht zuletzt politisches und pädagogisches Denken gilt.<sup>97</sup> Bewährung als Verwirklichung des Humanen ist also eine Kategorie, die in das Zentrum des auf Ganzheit gerichteten Philosophierens von Buber führt.

Die Frage nach Bewährung betrifft den gesamten inneren Wertzusammenhang, dem Bubers Denken über das Humanum entstammt und an dessen Verwirklichung es orientiert ist. Buber hat die geistige Grundlage seines Denkens und die Bestrebungen zur Verwirklichung dieser Ideen verschiedentlich den biblischen oder hebräischen Humanismus genannt. Was er darunter in einem prägnanten Sinn verstand, hat er in einigen programmatischen Abhandlungen dargelegt.<sup>98</sup> Der Begriff des hebräischen Humanismus bezeichnet nicht nur eine auf hebräische Renaissance und jüdische Regeneration gerichtete Bewegung, sondern kann auch Bubers gesamtes Lebenswerk charakterisieren, das sich ansonsten einer bündigen systematischen Einordnung entzieht. Eine umfassende Darstellung von Bubers Werk und Denken aus der Feder von Grete Schaeder trägt z.B. den Titel "Martin Buber - Hebräischer Humanismus", und auch die tiefdringende Untersuchung über Bubers Erziehungsdenken von Adir Cohen arbeitet die grundlegende Bedeutung des "Biblical Humanism" heraus.<sup>99</sup>

Die neue Begriffsbildung 'hebräischer Humanismus' fügt zwei Ideen zusammen: die der Ursprache des großen jüdischen Dokuments, der Bibel, und die der Menschlichkeit, der Humanitas. Der Ursprung der Humanität liegt für Buber in dem Glauben an den Menschen als solchen, der nicht "eine zoologische Gattung, sondern ein Wesen für sich, ein Sein für sich ist".<sup>100</sup> Das Menschsein aber ist nicht biologisch vorgegeben, sondern es bedarf der Verwirklichung. Der Mensch vermag im Unterschied zum Tier "alles, was ihm auf

seinem Lebensweg gegenübertritt, als ein auch jenseits seiner eigenen Interessen in sich Bestehendes zu erfassen. Zu diesem selbständig bestehenden Anderen vermag er in Beziehung zu treten."<sup>101</sup> Erst durch den Menschen ist in der Geschichte des Weltalls "Begegnung" möglich geworden als "Begegnung des Einen mit dem Anderen".<sup>102</sup> Der Mensch ist nur dann wirklich Mensch, wenn er "dieses eigentümliche, sonst nirgends im Kosmos auffindbare Element in seinem Denken realisiert"<sup>103</sup>, was bedeutet, den wahren Begriff des Menschen gegen die ständige Gefahr des "Ausgleitens ins Unmenschliche" zu bewahren.<sup>104</sup> In dem Streben nach Bewährung des Humanen ist der Mensch ständig der Orientierung über Normen, der Erziehung und Bildung bedürftig. Maßgeblich ist dafür das überlieferte biblische Menschenbild in seinem überzeitlichen Gehalt, der von dem zeitlich bedingten zu unterscheiden ist.

Für den hebräischen Humanismus ist die Wendung zur Bibel das, was für den traditionellen europäischen Humanismus die Rückkehr zu den Quellen des antiken Menschenbildes ist. Die Bibel des Alten Bundes als die große ursprüngliche Urkunde des Judentums stellt dem Menschen der Gegenwart ständig eine Doppelaufgabe in der Aneignung - eine rezeptive und eine kritische. Keine der beiden Hälften hat für Buber ohne die andere Sinn und Bestand.

Im geistigen Horizont des hebräischen Humanismus wird Orientierung hinsichtlich der umfassenden Bezüge des menschlichen Lebens angestrebt: zum einen für das Individuum, aber nicht für sich allein, sondern auch in seiner mitmenschlichen Verbundenheit im privaten und im öffentlichen Raum, und zum anderen für das jüdische Volk, und zwar in seiner Beziehung zum Individuum, zu anderen Völkern und zur Menschheit. Die Eigenart des der Verwirklichung zugewandten hebräischen Humanismus kann in der Verbindung zwischen innerem und äußerem Leben, zwischen Person und Gemeinschaft und zwischen Volk und Menschheit gesehen werden. Eine für alle Sphären des individuellen und

---

kollektiven Lebens gültige und keine Abtrennung einzelner Sonderbereiche zulassende Ethik verpflichtet sowohl den Menschen als Einzelwesen privat und öffentlich wie auch das jüdische Volk als eine intranational, international und menschheitlich Verantwortung tragende Einheit. Die unbedingten Gebote der Ethik weisen die allgemeine Richtung. Im praktischen Leben hat dann der Mensch stets neu zu entscheiden, wo jeweils die Demarkationslinie verläuft zwischen der unvermeidbaren Schuld, die er auf sich nehmen muß, und der Verwirklichung der absolut geltenden und als solche nicht zu relativierenden Normen: "Der von unserem hebräischen, biblischen Humanismus erzogene Mensch geht in der Stunde der höchsten Verantwortung, so weit er gehen muß, und nicht um ein Haar weiter ...".<sup>105</sup> Die Bewährung des Menschen auf diesem schmalen Grat betrifft das Einzelwesen wie auch das Volk. Ebenso gelten Erziehung und Bildung bei Buber der einzelnen Person und dem ganzen Volk. Seine Arbeit als Erwachsenenbildner und sein Wirken als zionistischer Kritiker national egoistischer jüdischer Auffassungen und Handlungen haben beide denselben Beweggrund, nämlich daß das Judentum in der Krise bestehen möge. Denn 'Krisis' im Sinne von Gericht betrifft die Einzelnen und die Völker: "Morgen werden viele kleine Nationen gewogen und zu leicht befunden werden. Das wird gewiß nicht einer widerfahren, die einer ringenden Menschheit eine große Botschaft bringt und zwar nicht mit dem Wort allein, sondern mit dem eigenen Leben, das das Wort verwirklicht und Verwirklichung zeigt."<sup>106</sup> Die Verwirklichung des hebräischen Humanismus, der Glauben und Wissen und die jüdischen Traditionen aus Ost und West umfaßt, drückt sich auch in der Sprache aus, nicht nur in der des Ursprungs, sondern auch in der Entwicklung der modernen hebräischen Sprache, die sich in der Weise, in der sie die Profanität der modernen Welt aufnimmt und verarbeitet, als das zu bewähren hat, "was sie ihrem Urwesen nach ist und als was sie wahrhaft erlöst

---

werden kann: das Gefäß der Forderung und der Träger der Botschaft".<sup>107</sup>

Unter einer systematischen Perspektive der Erwachsenenbildung wird an den hebräischen Humanismus die Frage gerichtet werden können, in welchem Maß sein Bildungsdenken Gültigkeit für alle Menschen beansprucht oder nur einer besonderen Gruppe gilt. Diese Problematik hat unter anderem einen sozialen, einen ethnischen und konfessionellen und einen geschlechtsspezifischen Aspekt. Der letztere, der eine eigene Untersuchung wert wäre, muß hier außer Betracht bleiben.

In sozialer Hinsicht wird interessieren, ob der hebräische Humanismus vorwiegend eine Bildungselite anspricht, die Gelehrten, die Sprachkenner, die Theologen, Philosophen und Historiker, oder ob auch der Alltagsmensch mit seiner alltäglichen Existenz als Form der Bewährung des Humanen beachtet wird. Die Grundworte Bewährung, Wahrheit und Verwirklichung berühren die Beziehung des Menschen zur Transzendenz. Welche Bedeutung hierbei der Erziehung und Bildung zukommt, ist nur schwer genau zu bestimmen, setzt doch das Menschwerden selbst und damit die Möglichkeit einer eigenständigen Begegnung mit dem Anderen immer schon Erziehung und Bildung voraus: Sie sind für die Menschwerdung des Einzelnen und für den Zusammenhang der Gemeinschaft als Volk des Bundes fundamental und konstitutiv. In dieser Allgemeinheit sind Erziehung und Bildung nicht exklusiv - kein Mensch, auch nicht der Ungebildete und Unbelehrte, ist von der Beziehung Gott - Mensch ausgeschlossen oder ihr gegenüber in grundsätzliche Distanz gerückt. Da Bewährung stets das Element des Lebensmäßigen hat, und zwar als lebensmäßiges Erkennen und Verwirklichen, ist die Bewährung als Mensch nicht an höhere Bildung und gelehrte Studien gebunden, sondern ist auch im praktischen Leben selbst möglich. Das Verhältnis von Wissen, Tun und Glauben hat Buber in der "Rede über Charaktererziehung" mit

Blick auf das Jugendalter thematisiert.<sup>108</sup> Er verwendet den Begriff der "erzieherischen Elite" in der Bewegung zur "Regeneration eines Volkstums".<sup>109</sup> An anderer Stelle, und zwar in der Abhandlung "Zwiesprache", ist die Frage der Exklusivität und Nicht-Exklusivität des hebräischen Humanismus direkt gestellt. Die Möglichkeit von 'Begegnung' als dem Wesentlichen des Menschen ist nicht auf das "obere Stockwerk" der Menschheit begrenzt: "Das Dialogische ist kein Vorrecht der Geistigkeit wie das Dialektische [...] Begabte und Unbegabte gibt es hier nicht, nur Sichhergebende und Sichvorenthaltende."<sup>110</sup> "Zwiesprache", so Buber in dem Kapitel, das die Überschrift "Bewährung" trägt, "ist keine Angelegenheit des geistigen Luxus und der geistigen luxure, sie ist eine Sache der Schöpfung, des Geschöpfes".<sup>111</sup> Daß Buber die sozialen Grenzen der Bildungsprivilegien überwinden will, bringt er in einem fiktiven Gespräch mit einem Gegner klar zum Ausdruck: "Sie halten mir den in Pflicht und Betrieb Genommenen vor. Ja, gerade den meine ich, den, den in der Fabrik, den im Laden, den im Bureau, den unter Tag, den am Dampfflug, den in der Setzerei, den Menschen."<sup>112</sup>

Neben der Frage nach möglichen inneren bildungsmäßigen und sozialen Begrenztheiten wird vom Standpunkt einer universal gerichteten Pädagogik auch interessieren, ob der hebräische Humanismus gegenüber nicht-jüdischen humanistischen Grundauffassungen geöffnet ist oder ob er die Grenze zwischen Judentum und nicht-jüdischer Welt betont und befestigt, wie es schon allein die Bezeichnung dieses programmatisch "hebräischen" Wertsystems nahelegen scheint. Die Kategorien 'Krise' und, mehr noch, 'Bewährung' sind ja, wie wir sehen konnten, geeignet, auf das jüdisch Bestimmte in Bubers Denken hinzuführen, für das die "Renaissance", "Regeneration" oder "Wiedergeburt" des jüdischen Volks im religiösen, kulturellen, sozialen und politischen, also "im realsten" Sinn, existentieller Mittelpunkt ist. Der außerhalb

dieses jüdischen Überlieferungs- und Wertzusammenhangs Stehende, der sich Bubers pädagogischem Denken verstehend nähern will, ohne sich als unmittelbar Beteiligter erfahren zu können, wird sich der Verbindungslinien und Grenzübergänge zwischen einer menschheitlich-universalen und einer spezifisch jüdischen Pädagogik zu vergewissern suchen. Dazu sind an dieser Stelle nur wenige Hinweise möglich.

Allgemein sei bemerkt, daß sich dieses Problem demjenigen, der sich mit Bubers Werk und intellektueller Biographie vertraut macht, wohl schwerlich aufdrängen wird, liegt doch gerade eine hervorragende Eigenart von Bubers Denken in der großen Weite der ihm selbstverständlich zur Verfügung stehenden Traditionen und in der interkulturellen Durchdringung und Verbindung jüdischer und nicht-jüdischer Geisteswelt in seinem Werk. Der fortwährende Dialog mit dem Anderen, auch mit dem Nichtjuden, ist immer schon vorausgesetzt und in Bubers pädagogischem Denken enthalten. Auch baut die Formulierung des hebräischen Humanismus selbst u.a. ausdrücklich auf Geschichte und Theorie des europäischen Humanismus allgemein und in deutsch-jüdischer Prägung auf. Daß der Humanismus bei Buber eine universale, das Judentum mit der Menschheit verbindende und das Partikulare überwölbende Qualität hat, zeigt nicht zuletzt seine Amsterdamer Rede von 1963 anlässlich der Verleihung des Erasmus`Preises.<sup>113</sup> Hier bezeichnet er seine eigene Grundanschauung als "gläubigen Humanismus", in dem er sich mit den gläubigen Humanisten in aller Welt, alle Grenzen der Religionen und Konfessionen überschreitend, verbunden weiß. Eben diesen allgemeinen Begriff - gläubiger (anstelle von hebräischer) Humanismus - sollte der englische Übersetzer und Herausgeber von Bubers geistigem Vermächtnis als Titel zur Charakterisierung der wesentlichen Botschaft von Bubers Werk wählen. Es handelt sich um die im Jahre 1965 noch von Buber selbst veranstaltete Sammlung seiner kleinen deutschen Schriften unter dem Titel

"Nachlese", die in der englischen Übersetzung von 1967 den Titel "A Believing Humanism" trägt.<sup>114</sup> In diesem kleinen Band hat Buber am Ende seines Lebens die Schriften aufgenommen, die er als die wichtigsten der Mit- und Nachwelt übergeben wollte. Darin ist die Amsterdamer Rede über den gläubigen Humanismus enthalten, nicht aber die Programmschriften zum hebräischen Humanismus. Zweifellos kommt hierin keine Relativierung des Hebräischen zum Ausdruck, sondern die Identität von hebräischem und gläubigem Humanismus oder die Umfassung des hebräischen durch den der Menschheit insgesamt eigenen gläubigen Humanismus.

Der moderne gläubige Humanismus, wie Buber ihn in Amsterdam, im Heimatland des Erasmus, formuliert hat, geht von der Erkenntnis aus, daß "das wahre humanum und die Glaubenserfahrung in demselben Boden der Begegnung wurzeln" und nicht als zwei Sphären bloß friedlich nebeneinanderstehen, sondern einander durchdringen.<sup>115</sup> 1963 sah Buber eine "gewaltige Erziehung zu einem neuen und echten gläubigen Humanismus" am Werk, ausgehend von der "Krisis des Menschengeschlechts", das durch technologische und atomare Entwicklungen mit der Möglichkeit des eigenen Untergangs konfrontiert wird.<sup>116</sup> Die sich aus der Erkenntnis dieser fundamentalen Krise entwickelnde positive, in Richtung bestimmender "heller" Ziele wirkende Gegenkraft war es, die Buber als den neuen gläubigen Humanismus bezeichnete, damit über alle konfessionellen, ethnischen und nationalen Schranken hinweg in seinem Denken über Krise, Erziehung und Bildung und Bewährung des Humanen die ganze Menschheit ansprechend.

Die Untersuchung über Krise und Bewährung mündet in die Frage, wie sich gläubiger Humanismus und humane Wissenschaft zueinander verhalten. Das Studium des Werkes von Martin Buber, dem religiösen Humanisten und Wissenschaftler, kann dazu bedeutsame Hinweise geben. Es zeigt, daß ein

religiöser Humanismus natürliche Rationalität, und Wissenschaft als eine von deren Möglichkeiten und Leistungen, in ein umfassenderes, die Rationalität transzendierendes Weltbild integrieren kann. Der religiöse Humanismus vermag den Bereich der wissenschaftlichen Rationalität in einem gewissen Eigenrecht anzuerkennen, aufzunehmen und zu durchdringen. Der säkularen humanen Wissenschaft kann der religiöse Humanismus tiefdringende, einzigartige und unersetzbare Einsichten in die menschliche Beschaffenheit bieten. Die Sichtweisen des religiösen Humanismus, soweit es sich um seinhaltige und wirklichkeitsadäquate handelt, sind für das Welt- und Menschenverständnis auch einer säkularen Wissenschaft unentbehrlich und können für Erziehung und Bildung in der Gegenwart nutzbar gemacht werden, wiewohl diese Art der Aneignung und Auswertung vom Standpunkt des gläubigen Humanismus selbst aus betrachtet als eine verkürzte erscheinen mag.

### III. Zusammenfassung und Folgerungen

Abschließend seien aus der Untersuchung einige Ergebnisse in ihrer möglichen Bedeutung für eine allgemeine Theorie der Bildung des erwachsenen Menschen zusammenfassend hervorgehoben:

Erstens zeigte sich, daß die Kategorie der Krise vorzüglich \*geeignet ist, um für das Gebiet der Pädagogik den Werthorizont des hebräischen Humanismus in seiner Verbindung mit einem allgemeinen religiösen Humanismus zu erschließen. Krise verweist auf die jüdischen religiösen Gehalte in Martin Bubers pädagogischem Denken, die bei einer Rezeption Bubers in der Pädagogik zu würdigen und für die Entwicklung einer universal und interkulturell orientierten Erwachsenenbildung auszuwerten sind.

Zweitens kann das Studium der pädagogischen Ideen und Erfahrungen Martin Bubers zu Krise und Bewährung auf eine eigene, historisch real nachprüfbare Lösung des pädagogischen Normproblems hinführen, in dem gültige Normen der Tradition und existenziell-situative Forderungen der Aktualität in ein spezifisches Verhältnis zueinander gebracht werden.

Drittens enthält die Pädagogik Martin Bubers eine Aussage über den Aspekt des Verhältnisses von Ausnahme- und Normalsituation: Durch die sowohl vielschichtige als auch durchdringende Kategorie der Krise wird die Verschränkung von Ausnahme- und Normalsituation verdeutlicht, da Krise nicht nur der Ausnahmesituation, sondern, als ein Grundaspekt der menschlichen Existenz, auch der Normalsituation zugehört.

Viertens zeigt sich im Studium des Werks von Martin Buber, daß Krise als eine fundamentale Kategorie verschiedene Gebiete seines Denkens durchdringt und wechselseitig verbindet: Seine Bildungstheorie verweist auf die seinem Werk

inhärente Krisentheorie, und sein Denken über Krise hat Folgen für seinen Begriff von Bildung. Seine Aussage "Die Krisis ist die Chance der Erwachsenenbildung" ist daher nicht peripher und bloß situationsgebunden, sondern für sein Denken zentral.

Fünftens und letztens kann die Leistung dieser lebensmäßig bewährten Theorie der Bildung als Bewährung des Humanen im Ausgang von der Krise in einer eigenen Verbindung von spannungsvollen Wertalternativen des allgemein 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 autonomem Widerstand in ein produktives Verhältnis zueinandergebracht 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 und bewußten Neubeginns, besonderen Anlaß haben, als Bestand auch unserer Fachtradition wahrzunehmen.

---

*Anmerkungen*

- 1 Vgl. M. Friedenthal-Haase, *Adult Education in Political Limit Situation (War, Exile, Radical Change). Historical and Systematic Aspects*. In: F. Pöggeler (ed.), *State and Adult Education*. Frankfurt a.M., Bern, New York 1990, S. 56-72
- 2 Vgl. allgemein und grundsätzlich M. Friedenthal-Haase, *Erwachsenenbildung als anwendungsorientierte Integrationswissenschaft*. In: J. Kade u.a., *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Frankfurt a.M. 1990, S. 22-28.
- 3 F. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung (1959)*. 6. Aufl., Stuttgart etc. 1984.
- 4 Ders., a.a.O., S. 151.
- 5 Vgl. P.L. Berger, Th. Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von H. Plessner (zuerst auf Englisch 1969)*, Frankfurt a.M. 1980, sowie A. Schütz, Th. Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt, Band 2*, Frankfurt a.M. 1984.
- 6 Vgl. P.L. Berger, Th. Luckmann, a.a.O., S. 166 f.
- 7 Vgl. A. Schütz, Th. Luckmann, a.a.O., S. 174, 176.
- 8 H. Mattmüller, *Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1975, S. 20.
- 9 P. Steinmetz, *Die deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe 1929 (Probleme der Staats- und Kultursoziologie. Hrsg. v. A. Weber)*, S. 133.
- 10 Vgl. E. Rosenstock, in: W. Picht, E. Rosenstock, *Im Kampf um die Erwachsenenbildung*, Leipzig 1926, S. VII.
- 11 K. Künzel, *Erwachsenenbildung und Tradition*. In: E. Schmitz, H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11)*, Stuttgart 1984, S. 66.
- 12 F. Borinski, *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*, Düsseldorf, Köln 1954.
- 13 P. Honigsheim, *Grundzüge einer Geschichtsphilosophie der Bildung*. In: L. v. Wiese (Hrsg.), *Soziologie des Volksbildungswesens*, München, Leipzig 1921, S. 74.
- 14 Th. Ballauff, *Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen*, Heidelberg 1958, S. 156.

- 
- 15 Vgl. z.B. das Verständnis von Grenzsituation und den Möglichkeiten der Erwachsenenbildung bei E. Schmitz, *Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß*. In: Ders., H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11)*, Stuttgart 1984, S. 95-123, oder den von E. Schuchardt dargelegten Ansatz der "Weiterbildung als Krisenverarbeitung" (mit Bibliographie zur Krisenverarbeitung 1900-1986), 2 Bände, 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1987, sowie neuerdings die aktuelle Übersicht über Entwicklung und Diskussionsstand in der Krisenforschung in der Zeitschrift "Grundlagen der Weiterbildung" in ihrem Themenheft "Persönlichkeitskrisen und Krisenbewältigung" (1. Jg., Heft 2).
  - 16 L. v. Werder, *Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürger-nahen Pädagogik*, Weinheim und Basel 1980.
  - 17 Vgl. W. Strzelewicz, *Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung*. In: H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn 1985, S. 145.
  - 18 Vgl. dazu M. Friedenthal-Haase, *Adult Education in Political Limit-Situations (War, Exile, Radical Change). Historical and Systematic Aspects*. In: F. Pöggeler (Ed.), *State and Adult Education*, Frankfurt a.M., Bern, New York 1990, S. 56-72.
  - 19 Vgl. M. Buber, *Das Ende der deutsch-jüdischen Symbiose [1939]*. In: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, Köln 1963, S. 644-647.
  - 20 Martin Buber (1878-1965) wirkte als Wissenschaftler, Schriftsteller und Erwachsenenbildner in Deutschland bis zu seiner Auswanderung nach Palästina im Frühjahr 1938. Bis dahin leitete er u.a. die 1934 gegründete "Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung" bei der Reichsvertretung der deutschen Juden. Vgl. dazu neben der Schrift von Ernst Simon "Aufbau im Untergang" und den entsprechenden Kapiteln in der von Maurice Friedman verfaßten Biographie, *Martin Buber's Life and Work. The Middle Years, 1923-1945*, (zuerst 1983), hier Detroit 1988, S. 157 ff., insbes. S. 198 ff., vor allem die eingehende Darstellung von R. van de Sandt, *Martin Bubers Bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1977; besonders hingewiesen sei auch auf die Einleitung, die Robert Weltsch dem Band gesammelter Aufsätze und Reden M. Bubers mit dem Titel "Der Jude und sein Judentum", Köln 1963, beigegeben hat.
  - 21 Ernst Simon (1899-1988), der 1933 bereits als Lehrer in Palästina arbeitete, war von Martin Buber als Mitarbeiter für die jüdische Erwachsenenbildung wieder nach Deutschland zurückgerufen worden. Simon arbeitete mit Buber gemeinsam von 1934 bis zu seiner endgültigen Rückkehr nach Palästina im Januar 1935. Vgl. dazu seine Schrift "Aufbau im Untergang", seine Selbstdarstellung in L. Pongratz

- 
- (Hrsg.), Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 1, Hamburg 1975, S. 272-33 und Michael Bühler (jetzt Volkmann), Erziehung zur Tradition - Erziehung zum Widerstand. Ernst Simon und die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland. Berlin 1986 (Studien zu jüdischem Volk und christlicher Gemeinde. Bd. 8).
- 22 Einen Überblick zur Forschungslage über jüdische Bildung und Erziehung in Deutschland ab 1933 bietet W. Keim, Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. Beiheft 1990 zur "Erwachsenenbildung in Österreich". Wiener Neudorf 1990, S. 63 ff. Zu deutsch-jüdischen Bildungsverhältnissen im einzelnen siehe beispielsweise L. Liegle, Tagträume, Wirklichkeit und Erinnerungsspuren einer neuen Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918-1948). In: Neue Sammlung. 25. Jg. 1985, H. 1, S. 60-77; F.-M. Konrad, L. Liegle, Reformpädagogik in Palästina. In: Neue Sammlung. 28. Jg. 1988, H. 2, S. 231-249; R. Sesterhenn (Hrsg.), Das Freie Jüdische Lehrhaus - eine andere Frankfurter Schule, München - Zürich 1987 (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg). Darin bes. M. Bühler [Volkmann], Erziehung zu Tradition und geistigem Widerstehen. Das Freie Jüdische Lehrhaus als Schule der Umkehr ins Judentum, S. 12-32; R. Horwitz, Buber als Lehrer und Erzieher der deutschen Juden zur Zeit des Nationalsozialismus. In: W. Licharz, H. Schmidt (Hrsg.), Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Bd. 1, Frankfurt a.M. 1989, S. 96-115. Eine frühe und auch hinsichtlich des Bildungswesens sehr aufschlußreiche Arbeit ist die Dissertation von H. Lamm, Über die innere und äußere Entwicklung des deutschen Judentums im Dritten Reich, Erlangen 1951.
- 23 Zum Begriff des "biblischen" oder "hebräischen Humanismus" bei Buber vgl. den Aufsatz "Hebräischer Humanismus" [1941] in M. Buber, Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 732-744 sowie G. Schaefer, Martin Buber - Hebräischer Humanismus, Göttingen 1966.
- 24 Zur Orientierung über die englischsprachige Forschungsliteratur über Buber (bis 1978) siehe: W. Moonan, Martin Buber and his critics. An annotated bibliography of writings in English through 1978, New York, London 1981. Von den neueren englischsprachigen Untersuchungen sei insbesondere hingewiesen auf A. Cohen, The Educational Philosophy of Martin Buber. Rutherford, Madison, Teaneck, London, Toronto 1983 sowie auf die allgemeine Einführung von P. Vermees, Buber. New York 1988. Eine Bibliographie auch der deutschsprachigen Forschungsliteratur, zusammengestellt v. W. Schottroff und Mitarbeitern, ist in W. Licharz (Hrsg.), Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Bd. 2, Frankfurt a.M. 1989, S. 272-319, enthalten.

- 
- 25 In den letzten Jahren ist dagegen auch ein starkes Interesse an dem politischen undgesellschaftlichen Aspekt in Bubers Denken hervorgetreten, auch unter Berücksichtigung der Kategorie Krise. Vgl. z.B. W. Lieth, Martin Buber und Jürgen Habermas. Krise, Dialog und Kommunikation, Konstanz 1988; W. Licharz, H. Schmidt (Hrsg.), Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Bd. 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten. Frankfurt a.M. 1989. Darin die Teile "Im Gespräch mit den Gesellschaftswissenschaften" (A. Shapira, S.N. Eisenstadt) und "In der politischen Auseinandersetzung" (A. Pauli, H. Röhr, N. Altenhofer, W. Licharz und P. Mendes-Flohr). Zu Aussagen über die Problematik mancher Züge der deutschen pädagogischen Rezeption Martin Bubers siehe z.B. H. Scarbath, H. Scheuerl, Martin Buber. In: H. Scheuerl (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik, 2. Bd., München 1979, S. 212 f. sowie P. Röhrig, Ideologiekritische Betrachtungen zu Martin Bubers Pädagogik. In: Neue Sammlung, 18. Jg. 1978, Heft 6, S. 506-518. Neuerdings dazu G. Böhme, Martin Bubers dialogische Pädagogik und ihre Rezeption in Deutschland. In: W. Licharz, H. Schmidt (Hrsg.), Martin Buber, a.a.O., Bd. 2, 1989, S. 52-70.
- 26 Vgl. A. Cohen, a.a.O., z.B. S. 230 ff.; relativ eingehend z.B. auch bei M.A. Sainio, Pädagogisches Denken bei Martin Buber, Jyväskylä 1955, S. 29 ff.; unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs von Kulturkrise und Volksbildung R. van de Sandt, a.a.O. und als zusammenfassende knappe Charakteristik, die auf die zentrale Position von Krise als Kategorie in Bubers pädagogischem Denken hinweist, H. Röhrs, Die pädagogischen Ideen Martin Bubers. In: Ders., E. Meyer, Die pädagogischen Ideen Martin Bubers. Begründungs- und Wirkungszusammenhänge, Wiesbaden 1979, S. 14 unten, S. 18 oben.
- 27 Es handelt sich um die Beiträge Martin Bubers zur Heppenheimer Tagung zur Erneuerung der Erziehung vom Juli 1919 und zur Heidelberger Tagung "Universität und Volkshochschule" vom 25.-28. April 1929. Die Protokolle beider Tagungen befinden sich im Martin-Buber-Archiv der Hebräischen Universität Jerusalem.
- 28 Vgl. M. Buber, Die Stunde und die Erkenntnis. Reden und Aufsätze 1933-1935, Berlin 1936 (viele dieser Aufsätze und Aufrufe wiederabgedruckt in dem leichter zugänglichen Band: M. Buber, Der Jude und sein Judentum), von zentraler Bedeutung für das Verständnis des Jahres 1933 auch in pädagogischer Sicht ist außerdem von M. Buber, Kampf um Israel. Reden und Schriften (1921-1932), Berlin 1933.
- 29 Während R. Sandt die thematisch judentumskundlichen, zionistischen und politischen Schriften Bubers in ihre pädagogische Interpretation weitgehend einbezieht, werden von M. Jourdan im Biographischen Handwörterbuch der Erwachsenenbildung allein die pädagogisch-philosophischen Schriften Bubers im ersten Band der Werkausgabe genannt,

- 
- so daß der Leser auf die Fülle erwachsenepädagogisch einschlägiger Aufsätze von Buber, wie sie in dem Band "Der Jude und sein Judentum" enthalten sind, nicht hingewiesen wird. Vgl. M. Jourdan, Martin Buber. In: G. Wolgast, J. H. Knoll (Hrsg.), Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Sachsenheim, Stuttgart, Bonn 1986, S. 68 f.
- 30 E. Simon, Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand, Tübingen 1959 (Schriftenreihe wissenschaftlicher Abhandlungen des Leo Baeck Institute of Jews from Germany. 2).
- 31 Vgl. M. Buber, Grundlegung (1934). In: Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung bei der Reichsvertretung der deutschen Juden. [Rundbrief] Frankfurt a.M. im Juni 1934, S. 2. Diese im weiteren oft herangezogene Ansprache ist von Buber später nicht wieder veröffentlicht worden. Man wird daher annehmen können, daß dieser in der Formulierung zugespitzte Text rhetorisch stark durch die Verwendungssituation im Jahre 1934 bestimmt ist. Gedanklich aber ist er im Zusammenhang sowohl mit früheren als auch mit späteren Aussagen Bubers zum Thema zu sehen.
- 32 Die Lernfähigkeit des erwachsenen Menschen wird im Judentum traditionell sowohl fraglos vorausgesetzt als auch gefordert. Dazu im Überblick und grundlegend J.Katz, H. Lamm, Geschichte der jüdischen Erwachsenenbildung. In: F. Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975 (Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 4), S. 353-365. Vgl. dazu auch z.B. K. Graff, Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens, Frankfurt a.M. 1980 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Bd. 14), insbes. S. 111 ff. Buber geht es aber hier um Bildung im Sinne von Umkehr und tiefgreifender Erneuerung. Daß Buber verschiedene Sphären von Bildung anerkannte, erhellt z.B. aus seinem Aufsatz "Universität und Volkshochschule", in: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 685 f. Buber ist hier jedoch nicht mit der Bildung für Fachzwecke, sondern mit Volkserziehung in einem umfassenden Verständnis des Wortes befaßt.
- 33 Vgl. M. Buber, Grundlegung (1934), a.a.O.
- 34 Vgl. M. Buber, Grundlegung (1934), a.a.O.
- 35 E. Simon, Die Chance der jüdischen Krise. Israelitisches Familienblatt für Großberlin. Nr. 30 vom 26. Juli 1934, S. 1.
- 36 M. Buber, Die Vorurteile der Jugend (Aus einer Ansprache [1937]). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 711.

- 
- 37 M. Buber, *Regeneration eines Volkstums* (1943). In: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 249-271.
  - 38 Vgl. M. Buber, *Bildung und Weltanschauung* (1935). In: Ders., *Werke*. 1. Bd., München, Heidelberg 1962, S. 809.
  - 39 M. Buber, *Pfade in Utopia* (zuerst in der hebr. Originalfassung 1947), Darmstadt 1985, S. 108.
  - 40 M. Buber, *Das echte Gespräch und die Möglichkeiten des Friedens. Ansprache anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels* [1953]. In: Ders., *Nachlese*, Heidelberg 1965, S. 220.
  - 41 Vgl. M. Buber, *Die Vorurteile der Jugend*, a.a.O.
  - 42 Vgl. M. Buber, *Jüdische Erwachsenenbildung*. In: *Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung*. [Rundbrief]. Frankfurt am Main im Juni 1934, S. 1 (Wiederabdr. in: Ders., *Die Stunde und die Erkenntnis. Reden und Aufsätze 1933-1935*, Berlin 1936, S. 111). Den Begriff des "Erwachsenden" verwendet Buber noch an mehreren anderen Stellen.
  - 43 Vgl. M. Buber, *Das Erste* (April 1933). In: Ders., *Die Stunde und die Erkenntnis*, a.a.O., S. 14.
  - 44 M. Buber, *Grundlegung*. In: *Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung bei der Reichsvertretung der deutschen Juden*. [Rundbrief] Frankfurt a.M. 1934, Blatt 2.
  - 45 Vgl. dazu den Bericht über die jüdische Erwachsenenbildungsarbeit in Deutschland ab 1933 von Ernst Simon, *Aufbau im Untergang*, a.a.O., S. 20.
  - 46 M. Buber, *Bildung und Weltanschauung*. *Werke*, 1. Bd., a.a.O., S. 809.
  - 47 M. Buber, *Grundlegung*, a.a.O., S. 2 (Wiederabdr. in: M. Buber, *Die Stunde und die Erkenntnis*, Berlin 1936).
  - 48 Wenn Martin Buber hier im Jahre 1934 in Deutschland auf den dänischen Theologen, Volksbildner und Dichter N.F.S. Grundtvig (1783-1872) als auf eine Kraft der Erneuerung in der Krise hinweist, so greift er zugleich einen wesentlichen Topos der deutschen Volkshochschulbewegung auf. Das zeigt u.a., daß sich Buber in dieser Situation den pädagogischen Reformkräften der Weimarer Zeit grundlegend und kontinuierlich zugehörig fühlt. Zu Grundtvig und Krise als Topos vgl. M. Friedenthal-Haase, *Grundtvig im Spiegel der deutschen Literatur zur Erwachsenenbildung um 1933*. Erscheint in dem von P. Röhrig herausgegebenen Sammelband zur internationalen Grundtvig-Konferenz, die im September 1988 an der Universität zu Köln stattgefunden hat (1990 im Druck, S. 118-127). Vgl. auch die eingehende Interpretation von A. Cohen, *The Educational Philosophy of Martin Buber*, a.a.O., S. 236 ff.

- 
- 49 Vgl. dazu auch R. Koselleck, Krise. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hrsg. v. O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck. Bd. 3, S. 617-650, hier S. 617, Stuttgart 1982.
  - 50 So das Vortragsmanuskript "Über die Volkshochschule" (Heppenheimer Tagung für Erneuerung der Erziehung, 12.7.1919. Martin Buber-Archiv. Hebrew University, Jerusalem, Nr. 44, 3).
  - 51 Vgl. auch den von R. Koselleck und U. Schönplflug verfaßten Artikel 'Krise' in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von J. Ritter und K. Gründer. Basel, Stuttgart 1976, Bd. 4, Spalte 1235-1245. Vgl. in diesem Sinn auch M. Bubers Aufsatz "Gericht und Erneuerung" (1933), in: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 586-588.
  - 52 M. Buber, Das echte Gespräch und die Möglichkeiten des Friedens (1953). [Ansprache anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels.] In: Ders., Nachlese, Heidelberg 1965, S. 228.
  - 53 R. Weltsch macht in seiner Einleitung zu dem Band "Der Jude und sein Judentum" auch darauf aufmerksam, daß Buber in den dreißiger Jahren, der Entstehungszeit dieser Schriften, sich zwar der Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit schwerer Unterdrückung und Verfolgung der Juden durch den nationalsozialistischen deutschen Staat bewußt war, sich jedoch die radikale tatsächliche physische Vernichtung des Judentums zum damaligen Zeitpunkt nicht vorzustellen vermochte (vgl. R. Weltsch, Einleitung zu M. Buber, Der Jude und sein Judentum, 1963, a.a.O.).
  - 54 Vgl. z.B. M. Buber, Das echte Gespräch und die Möglichkeiten des Friedens (1953), a.a.O., S. 229: "Daß die Völker, die Völkermenschen kein echtes Gespräch mehr miteinander führen können, ist nicht bloß das aktuellste, es ist auch das uns am dringendsten anfordernde Phänomen der Pathologie unserer Zeit."
  - 55 M. Buber, Das echte Gespräch und die Möglichkeiten des Friedens (1953), a.a.O., S. 226.
  - 56 Vgl. M. Buber, Unser Bildungsziel (Juni 1933). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 601. Die diesbezüglichen Begriffe lauten: "Urkräfte", "Urverbundenheit", "Urbestand seines geschichtlichen Wesens".
  - 57 M. Buber, Der Glaube des Judentums (1928). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, Köln 1963, S. 193.
  - 58 M. Buber, Der Glaube des Judentums, a.a.O., S. 194.
  - 59 So auch in "Ich und Du" (1923). In: Werke. 1. Bd., a.a.O., S. 115 und in Ders., Die Vorurteile der Jugend (1937), in: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 715.

- 
- 60 M. Buber, *Die Vorurteile der Jugend* (1937), a.a.O., S. 715.
- 61 M. Buber, ebd.
- 62 Vgl. dazu M. Buber, *Das Erste*, in: Ders., *Die Stunde und die Erkenntnis*, a.a.O., S. 14. Der von Buber gebrauchte Begriff 'Randerfahrung' klingt an den von Karl Jaspers geprägten Begriff der 'Grenzerfahrung' an. Zur Bedeutung der Grenzerfahrung für die Bildung des Erwachsenen vgl. auch M. Friedenthal-Haase, *Adult Education in Political Limit Situations*, a.a.O.
- 63 M. Buber, *Der Gesalbte*, in: Ders., *Werke*. Bd. 2, München, Heidelberg 1964, S.768.
- 64 Vgl. z.B. M. Buber, *Franz Rosenzweig* (1930). In: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 824: "Er 'flieht' nicht, sondern hält gerade da stand, wo er, der Jude, steht. Das erst ist existentielles Denken."
- 65 M. Buber, *Die Vorurteile der Jugend* (Aus einer Ansprache 1937), a.a.O., S. 713. Ähnlich in M. Buber, *Rosenzweig und die Existenz* (Dezember 1956). In: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 826.
- 66 Vgl. z.B. M. Buber, *Der jüdische Mensch von heute* (April 1933). In: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 557: "Der jüdische Mensch von heute ist der innerlich ausgesetzteste Mensch unserer Welt. Die Spannungen des Zeitalters haben sich diesen Punkt ersehen, um an ihm ihre Kraft zu messen. Sie wollen erfahren, ob der Mensch ihnen noch zu widerstehen vermag und erproben sich am Juden." Sowie Ders., *Unser Bildungsziel* (13. Juni 1933). In: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 600: "Am Juden entladen sich die Spannungen der Gegenwart[...] Hier wird der Kampf des Menschen exemplarisch ausgefochten."
- 67 So M. Buber an verschiedenen Stellen, z.B. auch in "Die Vorurteile der Jugend" (1937), in: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 715.
- 68 Zur Anerkennung der Möglichkeit von relativer Normalität vgl. z.B. M. Buber, *Volkserziehung als unsere Aufgabe* (1926). In: *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 675 sowie Ders., "Unser Bildungsziel" (Juni 1933). In: Ders., *Der Jude und sein Judentum*, a.a.O., S. 600.
- 69 Vgl. P. Mendes-Flohr, *From Mysticism to Dialogue. Martin Buber's Transformation of German Social Thought*, Detroit 1989 (zuerst auf Deutsch u. d. Titel "Von der Mystik zum Dialog. Martin Bubers geistige Entwicklung bis hin zum 'Ich und Du'". 1978).
- 70 M. Buber, *Ich und Du* (1923). In: *Werke*, 1. Bd., a.a.O., S. 115.
- 71 Vgl. M. Buber, *Das Problem des Menschen* [1943 hebr., 1947 dt.]. In: Ders., *Werke*, 1. Bd., a.a.O., S. 352.

- 
- 72 Vgl. M. Buber, Das echte Gespräch und die Möglichkeiten des Friedens, a.a.O., S.225: "Es ist ja nicht der Krieg, durch den diese Krisis hervorgebracht worden ist, sondern sie, die Krisis des Menschen ist es, die diesen totalen Krieg und den auf ihn folgenden nichtigen Frieden hervorgebracht hat."
- 73 Vgl. M. Buber, Das Problem des Menschen, a.a.O., S. 353.
- 74 Vgl. M. Buber, Das Problem des Menschen, a.a.O., S. 353.
- 75 Wir verwenden hier beide Begriffe - Bildung und Erziehung -, weil sie bei Buber zur Bezeichnung von Lehr-Lern- und Selbstbildungsprozessen im Erwachsenenalter beide vorkommen. Zwar gebraucht er in diesen Zusammenhängen überwiegend den Begriff der Bildung und verwendet den Begriff 'Erwachsenenbildung' als einen eingeführten Terminus. Es ist aber nicht zu übersehen, daß insbesondere in den Schriften zur jüdischen Bildung, zum Lehrhaus und zur zionistischen Bewegung häufig auch der Begriff der Erziehung verwendet wird und dabei eindeutig Erwachsene entweder allein gemeint sind oder jedenfalls mit einbezogen werden. Vgl. z.B. M. Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung (19. November 1933). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 605.
- 76 Vgl. M. Buber, Unser Bildungsziel (1933). In: M. Buber, Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 600.
- 77 M. Buber, Erkenntnis tut not (1935). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 594.
- 78 M. Buber, Das Haltende (1934). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 589.
- 79 M. Buber, Unser Bildungsziel (1933), a.a.O., S. 601.
- 80 Vgl. z.B. u.a. M. Buber, Erkenntnis tut not (1935). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, S. 594: "Unser Schicksal muß also betrachtet werden, als hätten wir es zu bestimmen."
- 81 Vgl. M. Buber, Erkenntnis tut not (1935), a.a.O., S. 594.
- 82 M. Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung (Aus der ersten Frankfurter Lehrhausrede zur Wiedereröffnung des Jüdischen Lehrhauses am 19. November 1933). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 605.
- 83 M. Buber, Jüdische Erwachsenenbildung (1934). In: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, a.a.O., S. 112.
- 84 Vgl. M. Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung, a.a.O., S. 605.
- 85 Vgl. M. Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung, a.a.O., passim.

- 
- 86 Vgl. M. Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung (1933). In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 602.
- 87 Vgl. E. Simon, Aufbau im Untergang, a.a.O., S. 50.
- 88 M. Buber, Bildung und Weltanschauung (1935). In: Werke, 1. Bd., a.a.O., S. 810.
- 89 E. Simon, Aufbau im Untergang, a.a.O., S. 50.
- 90 M. Buber, Bildung und Weltanschauung (1935), a.a.O., S. 813. Zum Grundaspekt des Interkulturellen in Bubers Erziehungsdenken siehe auch K. Brose, Das Erziehungsdenken Martin Bubers. Ein Beitrag zur dialogischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Paedagogik. 59. Jg. (1983), S. 381-396, insbes. S. 391, sowie H.J. Gamm, Martin Bubers pädagogische Zielvorstellungen und ihre Bedeutung für die gegenwärtige pädagogische Diskussion. In: W. Licharz (Hrsg.), Dialog mit Martin Buber (Arnoldshainer Texte. Bd. 7), Frankfurt a.M. 1982, S. 308-327, insbes. S. 325 ff.
- 91 M. Buber, Bildung und Weltanschauung (1935), a.a.O., S. 813, Hervorhebung im Original. Vgl. dazu auch neuerdings E.J. Birkenbeil: Das "Miteinanderleben" als eine Leitidee der Pädagogik. Orientierungslinien aus dem Bildungsdenken Martin Bubers. In: H. Kanz (Hrsg.), Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler, Frankfurt a.M., Bern, New York 1986 (Erziehungsphilosophie. Bd. 8), S. 3-18, insbes. S. 8.
- 92 Vgl. Bubers Schlußwort zu seiner Abhandlung Zwiesprache (1930). In: Ders., Werke, 1. Bd. 1962, a.a.O.
- 93 M. Buber, Gericht und Erneuerung (September 1933). In: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, a.a.O., S. 23 f.
- 94 Vgl. M. Buber, Das Erste. In: Die Stunde und die Erkenntnis, a.a.O., S. 14.
- 95 Vgl. M. Buber, Biblischer Humanismus (September 1933). In: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, a.a.O., S. 98.
- 96 Vgl. M. Buber, Der Jude in der Welt. Aus einer Frankfurter Lehrhausrede (Januar 1934). In: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, a.a.O., S. 48 und ebd., S. 7.
- 97 Vgl. z.B. M. Buber, Daniel. Gespräche von der Verwirklichung [1913, 1919 und 1922]. In: Ders., Werke, 1. Bd., a.a.O., S. 9-76. Zum Gedanken der "Verwirklichung Gottes" vgl. z.B. Bubers Vorrede zu seinen Reden über das Judentum, Frankfurt a.M. 1923, S. X ff. u. ebd., Die Erneuerung des Judentums, S. 46 ff.

- 
- 98 Vgl. M. Buber, Renaissance und Bewegung [1903]. In: Ders., Der Jude und sein Judentum, a.a.O., S. 272-279; Ders., Hebräischer Humanismus [1941], ebd., S. 732-744; Ders., Regeneration eines Volkstums [1943], ebd., S. 249-271.
- 99 Vgl. G. Schaeder, Martin Buber - Hebräischer Humanismus, a.a.O., sowie A. Cohen, The Educational Philosophy of Martin Buber, a.a.O., z.B. in dem Kapitel "Biblical Humanism", S. 133-151.
- 100 Vgl. M. Buber, Hebräischer Humanismus, a.a.O., S. 733.
- 101 M. Buber, Gläubiger Humanismus. Dankrede, gesprochen in Amsterdam nach der Verleihung des Erasmus-Preises (1963). In: Ders., Nachlese. Heidelberg 1965, S.117.
- 102 Ders., ebd.
- 103 M. Buber, Hebräischer Humanismus, a.a.O., S. 733.
- 104 Ders., ebd., S. 734.
- 105 Ders., ebd., S. 739. Vgl. dazu auch E. Simon, Nationalismus, Zionismus und derjüdisch-arabische Konflikt in Martin Bubers Theorie und Wirksamkeit. In: Bulletin des Leo Baeck Instituts, 9, 1966, S. 28 ff. sowie A. Cohen, The Educational Philosophy of Martin Buber, a.a.O., S. 177 ff.
- 106 Ders., ebd., S. 743 f.
- 107 Ders., ebd., S. 744.
- 108 Vgl. M. Buber, Über Charaktererziehung. In: Ders., Werke, 1. Bd., 1962, und zu den Grenzen der Charaktererziehung bei Buber auch G. Schaeder, Martin Buber - Hebräischer Humanismus, a.a.O., S. 159: "Diese Grenzen sind schon dadurch gegeben, daß sich Ethos nicht unterrichten läßt. Charakter bedeutet nicht Wissen, sondern Bewährung."
- 109 M. Buber, Regeneration eines Volkstums (1943). In: Ders., Werke, 1. Bd., 1962,a.a.O., S. 258.
- 110 Vgl. M. Buber, Zwiesprache (1930). In: Ders., Werke, 1. Bd., 1962, a.a.O., S. 209.
- 111 Ders., ebd., S. 210.
- 112 Ders., ebd., S. 209.
- 113 M. Buber, Gläubiger Humanismus, a.a.O., S. 113-120.
- 114 M. Buber, Nachlese. Heidelberg 1965; Ders., A Believing Humanism: My Testament, 1902-1965. Translated and with an Introduction and Explanatory Comments by M. Friedman. New York 1967.
- 115 Vgl. M. Buber, Gläubiger Humanismus, a.a.O., S. 118.

116 Ders., ebd., S. 119.

*Die Autorin*

MARTHA FRIEDENTHAL-HAASE (1942)

Dipl.-Pol., Dr. phil., rer. soc. habil., Hochschuldozentin für Erwachsenenbildung an der Universität Tübingen.

Studium an der Universität Heidelberg und der Freien Universität Berlin.

Pädagogische Mitarbeiterin an der Deutsch-Niederländischen Heimvolkshochschule in Aurich. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Berufspädagogik der Technischen Universität Hannover in einem empirischen Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Berufliche Erfahrung in verschiedenen Praxisfeldern der Erwachsenenbildung, im Bibliotheks- und Archivwesen. Verschiedentlich längere Auslandsaufenthalte (Libanon, England, USA). Seit 1980 an der Universität Tübingen tätig. Hier derzeit Leiterin des DFG-Projekts "Interkulturelle Beziehungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung" (in Kooperation mit der University of Leeds).