

Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun
Herausgeber: Lehrpersonen Graubünden
Band: 24 (1964-1965)
Heft: 5

Artikel: Zum Gedenken an Martin Buber
Autor: C.B. / Buber, Martin
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-356198>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 12.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Zum Gedenken an Martin Buber

veröffentlichen wir nachfolgend den Anfang seiner Rede über Charaktererziehung, 1939 auf einer Tagung der Lehrer Palästinas in Tel Aviv gehalten. Der kürzlich verstorbene jüdische Denker hat als hervorragende Persönlichkeit des abendländischen Geisteslebens auch Wesentliches über die Erziehung und Bildung ausgesagt. Wir empfehlen sehr das kleine Büchlein «Reden über die Erziehung» Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, dem wir hier einige Seiten entnehmen. C. B.

Über Charaktererziehung

Erziehung, die diesen Namen verdient, ist wesentlich Charaktererziehung. Denn der echte Erzieher hat nicht bloß einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, und zwar um den ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann. So aber, als ein Ganzes in Wirklichkeit und Potenz, kann man einen Menschen nur entweder als Persönlichkeit fassen, d. h. als diese einmalige geistleibliche Gestalt mitsamt den in ihr ruhenden Kräften, oder als Charakter, d. h. als den Zusammenhang zwischen der Wesenseinheit dieses Einzelnen und der Folge seiner Handlungen und Haltungen. Zwischen diesen beiden Arten, den Zögling in seiner Ganzheit zu fassen, besteht ein grundsätzlicher Unterschied. Persönlichkeit ist etwas, was im wesentlichen außerhalb der Einwirkung des Erziehers wächst, Charakter etwas, an dessen Ausbildung mitzuwirken die größte Aufgabe des Erziehers ist; Persönlichkeit ist eine Vollendung, aber nur Charakter ist eine Aufgabe; eine Persönlichkeit darf man pflegen und fördern, zu einem Charakter kann und soll man erziehen.

Freilich – dies möchte ich schon hier vorausschicken – es empfiehlt sich, den Anteil, der dem Erzieher an der Entstehung eines Charakters gewährt ist, nicht zu überschätzen. Mehr als auf irgendeinem anderen pädagogischen Gebiet ist es auf diesem wichtig, sich gleich zu Anfang der Erörterung, noch ehe man untersucht, was ein Charakter ist, und überlegt, wie man zu ihm erzieht, die der bewußten Einwirkung gezogenen Grenzen grundsätzlich zu vergegenwärtigen.

Wenn ich Algebra unterrichtet habe, kann ich darauf rechnen, daß es mir gelingen wird, meinen Schülern eine Kenntnis davon zu verschaffen, was Gleichungen zweiten Grades mit zwei Unbekannten sind; auch der die langsamste Fassungsgabe hat, wird sie so gut verstehen, daß er nachts, wenn er nicht schlafen kann, sich damit unterhalten wird, Gleichungen aufzulösen, und auch der das trügste Gedächtnis hat, wird noch im hohen Alter nicht vergessen, wie man mit x und y spielen kann. Wenn es mir dagegen um Charaktererziehung zu tun ist, wird alles problematisch. Ich versuche es, meinen Schülern zu erklären, daß Neid schändlich ist, und schon spüre ich den heimlichen Widerstand derer, die weniger besitzen als ihre Kameraden; ich versuche zu erklären, daß es unanständig ist, den Schwächeren zu schlagen, und schon sehe ich ein unterdrücktes Lächeln in den Mundwinkeln der Stärkeren; ich versuche zu er-

klären, daß Lüge das Leben zerstört, und etwas Furchtbares geschieht: der schlimmste Gewohnheitslügner in meiner Klasse schreibt einen glänzenden Aufsatz über die zerstörende Macht der Lüge. Ich habe den fatalen Fehler begangen, Ethos zu *unterrichten*, und was ich sagte, wird als gangbare Kenntnismünze aufgenommen, nichts davon verwandelt sich in Substanz, die den Charakter aufbaut. Aber die Problematik liegt noch tiefer. In allem Unterricht kann ich meine Absicht, die Schüler etwas zu lehren, zu noch so deutlichem Ausdruck bringen, das tut meiner Wirkung keinen Abbruch, die Schüler wollen ja zumeist doch etwas lernen, wenn auch nicht allzuviel, und ein stilles Einvernehmen zwischen uns wird möglich. Wenn aber die Schüler merken, daß ich ihren Charakter erziehen will, lehnen sich gerade manche von denen auf, die am ehesten in sich das Zeug zu einem echten selbständigen Charakter haben; sie wollen sich nicht erziehen lassen, genauer: sie wollen nicht, daß man sie erziehen wolle. Auch diejenigen, denen die Frage um Gut und Böse ernstlich zu schaffen macht, empören sich – gerade weil sie immer wieder erfahren, wie schwer es ist, den Weg zu finden – dagegen, daß man ihnen als etwas längst Feststehendes diktiere, was gut und was böse ist. Heißt das nun, daß man seine Absicht der Charaktererziehung verschweigen, daß man verstohlen und listig zu Werke gehen soll? Nein; ich sagte ja eben, daß die Problematik tiefer liegt. Es genügt nicht, daß man die Charaktererziehung nicht in eine Unterrichtsstunde preßt; man darf sie auch nicht in klug hergerichteten Pausen verstecken. Erziehung verträgt keine Politik. Auch wenn der Schüler die verheimlichte Absicht nicht merkt, wirkt sie auf das Tun des Lehrers zurück und entzieht ihm die Unmittelbarkeit, die seine Kraft ist. Auf die Ganzheit des Zöglings wirkt nur die Ganzheit des Erziehers wahrhaft ein, seine ganze unwillkürliche Existenz. Der Erzieher braucht kein sittliches Genie zu sein, um Charaktere zu erziehen; aber er muß ein ganzer lebendiger Mensch sein, der sich seinen Mitmenschen unmittelbar mitteilt: seine Lebendigkeit strahlt auf sie aus und beeinflußt sie gerade dann am stärksten und reinsten, wenn er gar nicht daran denkt, sie beeinflussen zu wollen.

Das griechische Wort Charakter bedeutet Einprägung. Die besondere Verbindung zwischen Sein und Erscheinen des Menschen, der besondere Zusammenhang zwischen seiner Wesenseinheit und der Folge seiner Handlungen und Haltungen wird seiner noch plastischen Substanz eingepreßt. Wer prägt sie ein? Alles prägt: die Natur und die soziale Umwelt, das Haus und die Straße, die Sprache und die Sitte, die Welt der Geschichte und die Welt der täglichen Nachrichten aus Gerücht, Radio und Zeitung, die Musik und die Technik, das Spiel und der Traum, alles miteinander, – manches, indem es Übereinstimmung, Nachahmung, Sehnsucht, Streben erweckt, anderes, indem es Fragen, Zweifel, Abneigung, Widerstand erzeugt; gerade durch das Ineingangreifen der verschiedenartigen, einander entgegengesetzten Wirkungen wird der Charakter geprägt. Und mitten drin in dieser prägenden Unendlichkeit steht der Erzieher, nur ein Element unter unzähligen, aber von ihnen allen unterschieden durch den Willen, an der Prägung des Charakters teilzunehmen, und durch das *Bewußtsein*, eine bestimmte *Auswahl* des Seins, die Auswahl des «Richtigen» dessen, was sein *soll*, dem werdenden Menschen gegenüber zu vertreten. In diesem Willen und in diesem Bewußtsein ist seine Berufung als Erzieher grundlegend ausgedrückt. Zweierlei erwächst daraus für den Erzieher: zum ersten die Demut, das Gefühl, nur ein Element inmitten der Fülle des Lebens, nur eine einzelne Existenz inmitten all der unermesslichen auf den Zögling einwirkenden Wirklichkeit zu sein, zum zweiten aber die Selbstbesinnung, das Gefühl, darin die einzige auf den ganzen Menschen

einwirken *wollende* Existenz zu sein, und damit das Gefühl der Verantwortung für die Auswahl des Seins, die er dem Zögling gegenüber vertritt. Und noch ein Drittes ergibt sich aus alledem: die Erkenntnis, daß es hier, im Bereich der Charaktererziehung, der Ganzheitserziehung, nur *einen* Zugang zum Zögling gibt, dessen *Vertrauen*. Vertrauen bedeutet die für den Jugendlichen, den die unzuverlässige Welt erschreckt und enttäuscht, befreiende Einsicht, daß es eine menschliche Wahrheit, die Wahrheit menschlicher Existenz gibt. In der Sphäre des Vertrauens tritt an die Stelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: der Zögling nimmt den Erzieher als Person an. Er fühlt, daß er diesem Menschen vertrauen darf; daß dieser Mensch nicht ein Geschäft an ihm betreibt, sondern an seinem Leben teilnimmt; daß dieser Mensch ihn bestätigt, ehe er ihn beeinflussen will. Und so lernt er *fragen*. Der Lehrer, an den zum ersten Mal ein Knabe herantritt, mit etwas trotziger Miene, aber mit bebenden Händen, sichtlich aufgeschlossen und von einer kühnen Hoffnung befeuert, und ihn fragt, was wohl in einer bestimmten Situation das Rechte wäre, z. B. ob man, wenn man erfährt, daß ein Freund ein Geheimnis, das man ihm anvertraut hatte, verriet, ihn zur Rede stellen oder sich damit begnügen solle, ihm fortan kein Geheimnis mehr anzuvertrauen – der Lehrer, dem das widerfährt, merkt, daß er nun den ersten bewußten Schritt auf dem Weg der Charaktererziehung zu machen hat: er hat zu antworten, unter Verantwortung zu antworten, eine Antwort zu geben, die wahrscheinlich über die Alternative der Frage hinausführt, indem sie eine dritte Möglichkeit eröffnet, welche die richtige ist. Diktieren, was im allgemeinen gut und was böse ist, das ist seines Amtes nicht, aber antworten, auf eine konkrete Frage antworten, antworten, was in einer bestimmten Situation richtig und was falsch ist, das ist seines Amtes. Geschehen kann das, wie gesagt, nur in der Atmosphäre des Vertrauens. Vertrauen aber erwirbt man selbstverständlich nicht, indem man sich bemüht es zu erwerben, sondern indem man an dem Leben der Menschen, mit denen man umgeht, hier also: am Leben der Zöglinge, unmittelbar und unbefangen teilnimmt und die Verantwortung, die sich daraus ergibt, auf sich nimmt. Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung. Eine an den Widersprüchen in der Welt, in der menschlichen Gesellschaft, in ihrem eigenen leiblichen Dasein leidende Seele tritt mir mit einer Frage entgegen; indem ich ihr nach meinem Wissen und Gewissen zu antworten versuche, helfe ich ihr zum Charakter zu werden, der die Widersprüche handelnd überwindet.

Steht der Lehrer so zu seinem Schüler, an seinem Leben teilnehmend und verantwortungsbewußt, dann kann alles, was sich zwischen ihnen ereignet, einen Weg zur Charaktererziehung erschließen, ohne Absichtlichkeit und ohne Politik: Unterricht und Sport, ein Gespräch über Streitigkeiten in der Klasse und ein Gespräch über die Probleme eines Weltkriegs. Nur darf der Lehrer die der Erziehung gezogenen Grenzen nicht vergessen. Er darf auch da, wo Vertrauen herrscht, nicht erwarten, daß damit schlechthin Übereinstimmung herrsche. Vertrauen bedeutet Durchbruch aus der Verslossenheit, Sprengung der Klammer, die um ein unruhiges Herz gelegt ist, aber es bedeutet keine unbedingte Zustimmung. Der Lehrer darf nie vergessen, daß auch Konflikte erziehen, wenn sie nur in reiner Luft ausgetragen werden. Ein Konflikt mit dem Zögling ist die höchste Probe des Erziehers. Er muß die Schwertspitze seiner Erkenntnis nicht abstumpfen, und doch muß er auch schon einen Wundbalsam für das Herz bereithalten, das von ihr getroffen wird. Er darf nicht einen Augenblick lang einen dialektischen Scheinkampf statt des wirklichen Kampfes um die Wahrheit führen,

aber wenn er siegt, hat er dem Besiegten zu helfen, die Niederlage zu ertragen, und wenn er über die eigenwillige Seele nicht siegt, die ihm gegenüber steht (man siegt nicht so leicht über Seelen!), hat er das Wort der Liebe zu finden, das allein über eine so schwierige Situation wie diese hinwegführen kann . . .

1939 hat Buber die Gefahr der Vermassung, des Totalitätsanspruchs des Kollektivs sehr deutlich gesehen:

Überall sind heute Scharen um Scharen von Menschen in die Hörigkeit von Kollektiven verfallen, von denen jedes für die ihm Hörigen die höchste Instanz ist; es gibt keine den Kollektiven übergeordnete, universale Souveränität mehr in der Idee, im Glauben, im Geist; die Bewertungen, Verfügungen, Entscheidungen des Kollektivs sind inappellabel. Das gilt nicht etwa bloß für totalitäre Staaten, sondern auch für Parteien und parteiähnliche Gruppengebilde in den sogenannten Demokratien. Menschen, die sich so an den kollektiven Moloch verloren haben, kann man aus dieser Verlorenheit nicht durch einen, noch so beredten, Hinweis auf das Absolute ziehen, dessen Königtum der Moloch usurpiert. Man muß damit beginnen, sie auf den Bezirk hinzuweisen, in dem sie selber von Zeit zu Zeit, in Stunden, wo einer ganz allein mit sich ist, die Erkrankung in jähen Schmerzen verspüren: auf das Verhältnis des Einzelnen zu seinem eigenen Selbst. Um in eine persönliche Beziehung zum Absoluten eintreten zu können, muß man erst wieder eine Person sein; man muß das reale persönliche Selbst aus dem feurigen Rachen des alle Selbstheit verschlingenden Kollektivismus retten. Das Verlangen danach birgt sich in dem Schmerz des Einzelnen um das verstörte Verhältnis zu seinem eigenen Selbst; er betäubt den Schmerz mit einem feinen Gift immer neu und hält so auch das Verlangen nieder. Den Schmerz wachzuhalten, das Verlangen zu erwecken ist die erste Aufgabe eines jeden, den die Verdunklung der Ewigkeit leiden macht; es ist auch die erste Aufgabe des echten Erziehers in dieser Stunde.

Martin Buber