

# Wilhelm Schwendemann

## Religiöse Bildung

### – eine Brücke für den interreligiösen Dialog.

### Reflexionen anlässlich des 50. Todestages Martin Bubers

#### I. Grundbegriffe

Die Grundbegriffe *Religion* und *Bildung* sind seit der Aufklärung ein Verhältnis gemäßigter Feindschaft eingegangen, so wie bei zwei zänkischen Schwestern. Wenn es dann noch um eine Verhältnisbestimmung zum interreligiösen Dialog geht, vor allem um die Frage, was denn mit dem »inter« gemeint sein könnte, wird es schwierig und unübersichtlich. Natürlich werde ich diesem Konflikt nicht ausweichen, sondern versuchen, in protestantischer Perspektive hier zur Klärung beizutragen. Pädagogisch stellt sich die Frage, was denn in der Religion gelernt wird und wie sich dieses im Bereich des persönlichen Bildungserwerbs so auswirkt, dass Kompetenzen bereitgestellt werden, im interreligiösen Dialog überhaupt sprachfähig zu werden. Wenn wir von Religion sprechen, meinen wir zuerst eine soziologische Kategorie der Zugehörigkeit und verstehen unter Religion ein Zeichensystem, dem ich mich zugehörig verstehe und fühle, so z.B. in der sozialen Form einer Religionsgemeinschaft. Diese Annäherung an den Begriff der Religion ist soziologischer Natur (vgl. Simmel 1992, S. 21). Erworben bzw. gelernt wird also im Bereich der Religion der grundlegende Prozess der Enkulturation, d.h. die Personwerdung innerhalb von Kultur und Gesellschaft. Enkulturation ist die Bezeichnung für Lernprozesse des Individuums, die den Menschen kulturell handlungsfähig machen sollen (Kron et al. 2013, S. 37), und auch für die »strukturelle Herausbildung einer Grundpersönlichkeit«, d.h. also für den Personalisationsprozess eines Individuums wichtig sind. Pädagogisch bedeutsam ist die Enkulturation als »Prozess aktiver und die Entwicklung stimulierender Lebensleistungen eines jeden Menschen.« (Kron et al. 2013, S. 39) Die Sozialisation hingegen ist die Gesamtheit aller sozialen Prozesse, »in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird.« (Kron et al. 2013, S. 40) Religiosität hingegen bedeutet dann eher die subjektivi-

ve Füllung dieser Zugehörigkeit und wäre in dieser Unterscheidung eine anthropologische Kategorie (vgl. Joas 2013, S. 121ff; dito 2015). Friedrich Schleiermacher, der große protestantische Theologe und Begründer eines religionspädagogischen Modells, sah in der soziologischen Kategorie der Religion aber so etwas wie eine Basiskategorie des Menschen überhaupt, was ihn vom Tier unterscheidbar mache. Angesichts der gegenwärtigen pathologischen Formen von Religion und Religionspraxis, die sich in vielerlei fundamentalistischen bis menschenfeindlichen religiösen Erscheinungen unserer Zeit zeigen, möchte ich hier gegen Schleiermacher allenfalls von der Option auf Religion und Religiosität nach dem Soziologen Joas sprechen und meine damit die eher gelingenden Formen von Religion und Religiosität (vgl. Joas 2007; 2015). In der subjektiven Ausübung von Zugehörigkeiten geht es aber immer um die Güte von Beziehungen, die helfen, menschenfreundlich und aufgeschlossen zu sein, d.h. Religiosität als Bedingung der Möglichkeit, sich mitmenschlich verhalten zu können und so dem Glauben in seiner rechtfertigenden und heiligenden Form zu entsprechen. Glauben in diesem Zusammenhang meint nicht ein Fürwahrhalten allgemeiner Wahrheitssätze, sondern Vertrauen in und auf Gott und ist damit in ethischer Hinsicht als Heiligung des Lebens und als Resilienz gegen Menschenfeindlichkeit und rassistische Verführung zu verstehen. Eine in dieser Weise innige und somit gelingende Beziehung zwischen Mensch und Gott (vgl. Boschki 2003, S. 302) hat Versöhnungscharakter und bleibt aber in Bezug auf Gott immer auch fremd (ebd., S. 303), weil sie nicht vernutzbar oder instrumentalisiert ist: »Sein heißt – in Beziehung sein«, wie Eberhard Jüngel (1998, S. 96) richtig erkennt. Es geht also, wenn wir uns um religiöse Bildung bemühen, um den Ansatz einer dialogischen Theologie der Beziehung (vgl. Jüngel 2002, S. 19ff; Boschki 2003, S. 303), was bedeutet, dass wir das Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott und zwischen Menschen in den Blick nehmen müssen: Sowohl Gott als auch der Mensch existieren nur in Beziehungen, aber, wenn wir Gottes Gottheit bedenken, müssen wir Gottes Souveränität mit bedenken und können nicht einfach unseren Existenzbegriff zur Anwendung bringen: »Gott ist nicht nur der zugewandte, in Kommunikation mit seiner Schöpfung Stehende – er ist (wie die Bibel bezeugt ...) im gleichen Atemzug der Verborgene, der sich Entziehende« (Boschki 2003, S. 303). Eine beziehungsorientierte (vgl. ebd., S. 304) Rede von Gott muss deswegen so formuliert sein, dass sie das Geheimnis Gottes

nicht auflöst; das Gleiche gilt für die beziehungsorientierte und beziehungsreiche Rede über den Menschen: »Der Mensch ist dem anderen Menschen in letzter Instanz entzogen, auch wenn er ihn noch so gut zu kennen meint.« (Ebd., S. 305) Beispiele für beziehungsorientiertes Denken findet man bei Martin Buber, der die Ich-Du-Beziehung von der Ich-Es-Beziehung unterscheidet und die These aufgestellt hat, dass das Ich-Du nur mit dem ganzen Wesen des Menschen gesprochen werden könne. Bubers Ansatz ist »philosophische Anthropologie, die den Menschen konsequent dialogisch versteht.« (Ebd., S. 311) Aber auch der Freund und Weggenosse Bubers, Franz Rosenzweig, liegt zwar grundsätzlich auf der Linie Bubers, geht aber an verschiedenen Stellen über ihn hinaus. Gershom Scholem wirft Buber zudem eine »Ungeschichtlichkeit« der Rede vor (ebd., S. 313). Franz Rosenzweig bestimmt das Ich-Du-Verhältnis als ein geschichtliches zwischen einem bestimmten Ich und einem bestimmten Du (ebd., S. 314; Casper 2002). Geschichte wird an das Tun des Einzelnen gebunden und auch »an die konkrete Beziehung des Anderen zu mir zurück.« (Boschki 2003, S. 315). Ähnlich würde es Paul Tillich sehen, der in Gott die Quelle dessen sieht, was uns unbedingt in der geschichtlichen Essenz angeht und den wir in unserer Existenz immer wieder verwirklichen, im Sinn von verwirken, d.h. nicht erreichen bzw. sogar verfehlen. Lévinas wiederum sieht Beziehung von der Einsamkeit des Subjekts und seiner Gebundenheit an die Zeit her (ebd., S. 319): Die

»Beziehung zum Anderen ereignet sich in Zeit, ja sie ist Zeit [...] Das Verhältnis zum Anderen ist kein Verschmelzen, sondern gründet in der Abwesenheit, der Nichtverfügbarkeit des Anderen [...] Darum bleibt die Beziehung zum Anderen immer eine Beziehung zu einem Geheimnis [...] Das Verhältnis zum Anderen gründet in der ethischen Beziehung der Verantwortung und Verantwortlichkeit für seine Zeit [...] In der Gottesbeziehung erfassen wir Gott nur als ›Spur‹.« (Ebd., S. 320)

Das bedeutet nun für den Bereich der religiösen Bildung, dass sie in doppelter Weise sowohl beziehungs- als auch subjektorientiert sein muss, wenn sie nicht dem Abgrund fundamentalistischer Versuchungen erliegen will. Das

»Subjekt wird konstitutiv als Beziehungssubjekt verstanden [...]. Religiöses Lehren und Lernen/religiöse Bildung geschieht immer in Beziehung und in

Beziehungen, und zwar unter den Bedingungen von Raum (Kontext) und Zeit. Denn Menschen, so auch Kinder und Jugendliche, sind in allem, was sie erfahren und tun, glauben und hoffen, lernen und sich aneignen, von den vielfältigen Beziehungen geprägt, in denen sie leben.« (Ebd., S. 331f.).

## II. Lernen und Lehren

In der allgemeinen Pädagogik versteht man unter Lernen »die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden.« (Kron et al.2013, S. 55). Wenn wir diese allgemeine Definition um eine sozialwissenschaftliche Perspektive erweitern, dann lassen sich in einem Lernprozess drei Teile unterscheiden: Aneignung des neuen Wissens, Umwandlung des Wissens und Bewertung des Wissens (vgl. Bruner 1989, S. 57ff.). Zum Lernen gehört das Lehren: »Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge bezogen. Im Zusammenhang mit Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines anderen Menschen.« (Pohl-Patalong 2015) In dieser dynamischen Sicht von Lernen verbirgt sich eine moderne Theorie des Subjekts, die davon ausgeht, dass Lernen als ein eigenständiger Verarbeitungsprozess des lernenden Subjekts charakterisiert werden kann (vgl. beispielsweise Büttner & Dieterich 2000). Mit Pohl-Patalong lässt sich dann sagen: Diese Lerndefinition »interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt.« (Pohl-Patalong 2015) Lernen gehört in dieser Sicht zu den Prozessen der subjektiven Selbstbildung. Ein religiöser Lernprozess erweitert allgemeine Definitionen um die Sphären des Glaubens und der Transzendenzerfahrung. Glauben ist zwar nicht lernbar, sondern bleibt als Resultat göttlichen Rechtfertigungshandelns am Menschen unverfügbar, hat aber sehr wohl mit personalen als auch kognitiven und affektiven Lernprozessen zu tun:

»Zwar müssen sowohl elementare Kenntnisse vorhanden sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste.« (Pohl-Patalong 2015; auch Doyé 2012, S. 111–116; Englert 1997, S. 138–150; Englert 2007, S. 196–206; Lachmann 2002, S. 31–35; Schröder 2012, S. 202–204).

Wenn wir uns jetzt dem religiösen Lern- und Bildungsprozess nähern, dann erhebt sich die Frage: Um wen geht es in diesem Prozess? Um den Lernenden oder den Lehrenden? Wenn wir uns hier vorschnell auf eine Seite begeben, reduzieren wir, denn beide, Lernende und Lehrende, sind im religiösen Lern- und Bildungsprozess sowohl an diese Beziehung gebunden als auch an die doppelte Subjektivität, nämlich Gott und dem Menschen gegenüber. Das bedeutet, dass Lernende zu Lehrenden werden können und umgekehrt Lehrende in religiösen Dimensionen immer auch zugleich Lernende bleiben, das auch durch unterrichtlichen Interaktionsprozess zwischen Schülern und Lehrern nicht aufgehoben wird, sofern man unter Lernen den Austausch auf Augenhöhe mit einschließt. Wenn wir uns auf die Lern-Definition des Erziehungswissenschaftlers Roth einlassen, dann versteht er darunter Folgendes:

»Lernen bedeutet eine Chance, die Fertigkeiten, Leistungsformen, Verhaltensweisen, Könnensformen in und an der Umwelt aufzubauen, in die man hineingeboren wird. Lernen bedeutet weiterhin, daß ein solches Wesen notwendigerweise auf eine Umwelt hin ›entworfen‹ gedacht werden muß, die diesen Lernprozess in ihre Obhut nimmt. Wenn der Mensch auf Lernen hin ›entworfen‹ ist, dann ist er auf Lehrende und Erziehende angewiesen, dann ist er prinzipiell ein zu erziehendes Wesen.« (Roth 1976, S. 117; zitiert nach Art. »Lernen«, s. Otto 2001, Sp. 218).

Lernen gehört nach dieser Definition zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen; Lernen als Prozess vollzieht sich in

sehr verschiedenen Formen, Vollzügen und Konstitutionsbedingungen und setzt immer eine personale Veränderung beim Lernenden in Gang. Vorausgesetzt ist dabei die Veränderungsfähigkeit und -möglichkeit des Menschen (vgl. Otto 2001, Sp. 1218). Schwierigkeiten, die sich im Lernen ergeben, liegen auf der Hand, z.B. Umlernen oder Aussteigen aus alten Gewohnheiten, Denkmodellen, Verhaltensweisen und die damit verbundenen Unsicherheiten. Gelerntes muss ständig erweitert, korrigiert und manchmal auch destruiert werden. Heutzutage vollzieht sich Lernen in spezifischen Agenturen, die in der Gefahr stehen, das Lernen technokratisch zu instrumentalisieren. (vgl. Heydorn 1980, S. 63–94; Adorno 2006). Es besteht auch die Gefahr, dass sich in Lernprozessen, sofern sie nicht reflektiert werden, gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten reproduzieren und Lernende so zu Objekten werden. Andererseits werden Lernende nur durch Lernprozesse zu Subjekten ihrer Lernprozesse, sodass ebengenannte Missstände auch erkannt und behoben werden können. Es kommt also darauf an, das dialektische Verhältnis zwischen der Wiederholung des Bestehenden und der Chance des lernenden Subjekts auf Zukunft offenzulegen (vgl. Otto 2001, Sp. 1219):

»Erziehung und Bildung sind Teil eines großen Versuchs, den Menschen an das Licht zu bringen, ihn im zerstörten Gesicht zu entdecken. Das ist Vorstoß in ein Reich ungehobener, verschütteter Möglichkeiten. Pädagogik wird zum unerhörten Experiment, der Mensch ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar. Aufgabe der Erziehung ist es, sein Geäder aufzudecken, seine vielfältigen Bedingungen zu erspüren, in seine Not einzukriechen; nur so wird konkrete Liebe möglich [...] Inmitten der Paradoxie will sie den Menschen zu seiner Verantwortung frei machen, deckt sie den Widerspruch auf und will über ihn hinaus.« (Heydorn 1980, S. 88)

### III. Die Unverfügbarkeit des Anderen

Unter Bildung lässt sich also der Vermittlungsprozess zwischen Ich/Selbst einer Person und Welt verstehen; in religiöser Tradition kommt noch der Beziehungs- und Vermittlungsprozess zwischen dem menschlichen Selbst und Gott hinzu. Der grundsätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht

einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Im Verstehen des Fremden wird, wenn es nicht einverleibt wird, die Erinnerung an das eigene Humanum wachgehalten, und die christliche Tradition erinnert an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes (zum Folgenden vgl. Schwendemann 2010). Erinnerung in einem tieferen Sinn meint dann die Erinnerung an das, was uns als Menschen trägt und zu Menschen macht, und schützt das Humanum. Gegen die Dialektik der Aufklärung hält eine in diesem Sinn gestaltete zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur am Paradoxen des Fremden fest und an einer Kultur der Vielfalt und der Achtsamkeit im Umgang mit Pluralität. Das Fremde ist jedoch nicht einfach fremd, sondern so gestaltet, dass ich dem anderen Menschen immer Beziehung schulde, ohne dass diese ableitbar wäre, aber immer zugleich Verantwortung meint. Verantwortung widersteht einem rassistischen Einheitsstreben und meint Verpflichtung zur Toleranz als bewusste Entscheidung für das Fremde um des Anderen willen. Das fremde Antlitz fordert uns dazu auf, menschlich zu handeln, es signalisiert die Verletzlichkeit, die Schutzbedürftigkeit des Anderen. Insofern hat Bildung etwas mit dem interreligiösen Dialog zu tun, dass ich am Anderen und seiner Religionszugehörigkeit und religiösen Praxis zum Subjekt werde, das sich verhalten und entscheiden und vor allem sich der eigenen Identität (nicht auf Kosten fremder Identität) gewiss sein muss. Bildung als Subjektwerdungsprozess setzt Freiheit zur Weltgestaltung voraus, ohne das interreligiöse Gespräch und den religiös Anderen zu vereinnahmen oder zu kolonialisieren (vgl. Dressler 2006, S. 86). Dietrich Korsch kann diese Verschränkung so zusammenfassen: »Aus dem Grund dieser Vermittlung aber leuchtet ein Moment hervor, das religiös gedeutet werden kann: dass das Subjekt sich nicht als ein solches gemacht hat, das bildungsfähig ist, dass der Bildungsprozess Bildsein voraussetzt. Dieses Moment wird auch da noch erinnert, wo Bildung als Versprechen verstanden wird.« (Korsch 1994, S. 193) Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache des Menschen und setzt diese gleichsam im Sinn von Selbsttätigkeit voraus (vgl. Benner 2005, S. 71f). Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben (vgl. Dressler 2006, S. 87). Nur dieses Dilemma bewusster Bildung hält die Hoffnung auf Humanität wach, wird aber keine Garantie für das Gelingen übernehmen können.

#### IV. Religiöse Bildung

Wenn man von der Voraussetzung ausgeht, dass Religion als eine Möglichkeit besteht, sich Welt zu erschließen, dann geht es in religiöser Bildungsarbeit zuallererst um die Beziehung und die Frage des menschlichen Selbstverständnisses zwischen Endlichkeit und Freiheit; allgemeine Bildung ohne Religion wäre fragmentarisch und ungebildete Religion setzte sich einem Ideologieverdacht aus, denn die Selbsttätigkeit des Menschen wäre alles andere als selbstbestimmt, was bedeutet, dass Religion und Bildung nicht miteinander identisch sind, sondern sich zueinander komplementär verhalten. Peter Biehl und Karl Ernst Nipkow haben darauf hingewiesen, dass eine sich Bildungsprozessen öffnende Religion sich ändert und dynamisiert und sich für Umbildungsprozesse freigibt, ohne ihr Proprium zu veraten (Biehl & Nipkow 2005, S. 55). Vergleichbar zwischen Religion und Bildung ist das beiden Vorausliegende: Der Bildung liegt das Personsein voraus und dem (christlichen) Glauben das Handeln des Heiligen Geistes. Die Folgen des Unverfügbaren sind Bildsamkeit des Menschen und Gottvertrauen. Glauben als Vertrauen lässt sich auf kategoriale Bildung ein und bietet eine Interpretation dieses Vorganges. Er lässt sich gleichzeitig in den Formen kategorialer Bildung verstehen und ist deswegen keine Frage der Bildung an sich. Glaube in postmoderner Zeit ist jedoch bildungskritisch und befragt Bildungsprozesse danach, ob die Freiheitstraditionen auch zur Sprache und damit zu sich selbst kommen (vgl. Korsch 1994, S. 213). Bernhard Dressler hat diese Dialektik sehr schön beschrieben:

»Wenn Bildung der Prozess ist, in dem der Mensch sich selbst überschreitet, so setzt Bildung Glauben im Sinne von Vertrauen voraus und setzt solches Vertrauen im Falle des Gelingens frei. Allerdings: Vertrauen wird auf diese Weise keineswegs zum Gegenstand einer Willensentscheidung oder eines Kalküls. Man kann sich zum Glauben so wenig entschließen wie zur Liebe.« (Dressler 2006, S. 126).

Religion ist eine Form der Lebensdeutung und Glauben die vertrauensvolle Gewissheit, gehalten zu sein. Christliche Religion ist als »kultureller Zeichenkosmos« zu verstehen, d.h. das Medium, in dem »der Glaube sich als Gottvertrauen artikulieren und reflektieren kann.« (Dressler 2006, S. 128) Bildung ist dann das Mittel zur Schulung von

(religiöser) Wahrnehmungsfähigkeit. Glauben wird zwar nicht durch Bildung »erzeugt«, benötigt aber Bildung, weil sich in ihr symbolische Kommunikationsprozesse vollziehen, ohne die Glauben sich nicht vermitteln kann (vgl. Ochel 2001, S. 44ff.). Glauben im Gewand der Religion hilft, die Welt zu verstehen und Wirklichkeit zu deuten; aber genau die Reflexion auf diese Eigenart ist konstitutiv für religiöse Bildung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung: »Religion als Lebensdeutung im Horizont des Unbedingten macht das Endliche fürs Unendliche transparent. [...] Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit.« (Dressel 2006, S. 135) Christlicher Glaube und christliche Religion tragen in ihrem Kern die Erinnerung an das Christusereignis und die Deutung des Ereignisses in sich; religiöse Bildung erschließt sich zuerst in deutenden Narrationen. Deutende Narrationen setzen sich aber dem Risiko des Missverstehens einerseits aus, und andererseits provozieren sie zur Toleranz, sich zu dem Verhalten zu müssen, was überraschend und zugleich fremd ist.

## V. Lernbegleitung

Wenn wir religiöse Lernprozesse in spezielle Lern- und Erzählgemeinschaften zurückversetzen – hier wären z.B. die verschiedenen Religionsgemeinschaften wie Judentum, Islam, Christentum in ihrer jeweiligen Differenzierung und Diversität gemeint –, dann leisten religiöse Individuen in hermeneutischer Sicht, was für die jeweiligen Narrationen zutreffend sein dürfte: Interpretationen, Sinnkonstruktionen und Sinnermittlung (Kron et al. 2013, S. 240). Der Lehrende ist in religiösen Lern- und Bildungsprozessen eher der Begleitende des Lernprozesses:

»Strukturell gesehen eröffnet der Lehrer einen Spielraum, in dem der Schüler sich selbständig mit der Sache auseinandersetzen kann. Hierbei kann der Schüler seine Vorerfahrungen und sein Vorwissen, seine Vorstellungen und Intentionen einbringen. Dieser Prozess kann als »verständiges Lernen« bezeichnet werden [...] Vermittlung ist symbolische Interaktion« (Kron et al. 2013, S. 241; vgl. Dewey 1993, S. 204).

## VI. Zum Modell des Lehrhauses

Ich will im Folgenden am Beispiel einer speziellen Lerngemeinschaft aufzeigen, wie das, was ich zu Anfang über Beziehung und Subjektorientierung gesagt habe, konkret werden kann. Ich beziehe mich auf das Modell des jüdischen Lehrhauses in der Moderne, so wie es von Franz Rosenzweig in der Aufnahme antiken Verständnisses des jüdischen Lehrhauses gedacht war. Diese Form der religiösen Lerngemeinschaft im Bereich junger Erwachsener und Erwachsener stellt ein Modell lebensbegleitenden Lernens dar (vgl. Adunka & Brandstätter 1999). Das Lehrhaus wurde 1920 in Frankfurt a.M. von Franz Rosenzweig gegründet, mit dem Ziel, eine Basis zum intellektuellen Austausch zwischen Juden und Christen und ein Forum der Identifikationsangebote für assimilierte Juden in der Weimarer Zeit zu finden, die sich von den religiösen Wurzeln des Judentums entfernt hatten (vgl. Adunka 1999, S. 11). Hintergrund, diese erwachsenenpädagogische Institution aufzubauen, waren Erfahrungen im ersten Weltkrieg, die Rosenzweig in seinem *Stern der Erlösung* (1921/2011) verarbeitet; in seinem Eröffnungsvortrag (»Neues Lernen«) beschrieb Rosenzweig die grundsätzliche Entfremdungserfahrung des Menschen nach dem Ersten Weltkrieg (vgl. Adunka 1999, S. 12); bis 1927 bestand das Lehrhaus in seiner von Rosenzweig gedachten Form, bis es dann von Martin Buber 1933/34 wiedergegründet wurde. Seine Geschichte in Deutschland endete vor dem zweiten Weltkrieg mit dem Wegzug und der Emigration Bubers nach Jerusalem 1938. Das Lehrhaus sticht natürlich konzeptionell hervor und unterscheidet sich von der Volkshochschule ganz spezifisch: »Dieses ursprüngliche deutsche Lehrhaus war eine einzigartige Institution, deren Grundprinzip und freie, demokratische Struktur darin bestanden, daß die Lehrenden stets auch die Lernenden waren.« (Adunka 1999, S. 13). Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden dann neue Lehrhäuser in der Schweiz, in England, in Amerika, in den Niederlanden, in Israel und auch wieder in Deutschland (vgl. dazu noch Bühler 1987; Goldschmidt 1955; Licharz 1985; Marquardt & Stöhr 2009; Sesterhenn 1987; Volkmann 2010). Für die evangelischen Akademien hat Brandstätter in überzeugender Weise nachgewiesen, dass das Frankfurter Modell Pate stand (Brandstätter 1999, S. 20): »Seit damals (gemeint ist die Toragabe am Sinai, Vf.) besteht die Möglichkeit, sich kein Bild zu machen, die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu lernen.« (Brandstätter 1999,

S. 20; vgl. auch Goldschmidt 1994, Bd. 3, S. 157f; Goldschmidt 2013; 1954; 1957). Ernst Simon beschrieb das Lehrhaus als »Suche nach einer neuen Beziehung zum Lernstoff im Sinne intensiver Bildung des Einzelnen in kleinen Arbeitsgruppen. Zweitens die Umkehrung der Lernrichtung im Sinne eines neuen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und drittens in einer neuen Tonart« (Brandstätter 1999, S. 23). Das Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden ist anders als in der Schule symmetrisch! Christliche Lehrhaus Traditionen, z.B. in den Niederlanden, wenden die Symmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden auf Mt 28, 19 an: Geht nun hin und macht alle Völker zu meinen Jüngern: Tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes (vgl. auch Lk 24,47; Mt 10,5–6; 8,11; 22,9; 24,14; 26,13). Alle Lernenden haben eine Lernbegleiterin bzw. einen Lernbegleiter, die oder der aber in den Prozess des Lernens eingebunden ist. Das bedeutet, dass der Dialog zu einer inhaltlichen und formalen Bestimmung von Erwachsenenbildung wird (vgl. Brandstätter 1999, S. 25; Berger 1997). Diese Form des Dialogs führt in das *Zwischen*, das Buber als Raum zwischen Ich und Du bezeichnet - Dialog hat dann mit Begegnung, Verständigung und Selbstreflexion zu tun. In einer pluralen Lerngemeinschaft bedeutet das: »Begegnung und Dialog führen uns hinein in die Unterscheidung von Identität und Differenz. In der Begegnung werden wir dem/r Anderen, dem/r Fremden konfrontiert.« (Brandstätter 1999, S. 26) Angewandt auf biblische Texte ist dann die Einsicht wichtig, dass die Bibel ein dialogisches Buch par excellence ist und dass darin die Gottesbeziehung des Menschen als Gespräch und Begegnung beschrieben ist (ebd., S. 29). Dann geht es in jedem Lernprozess, dem die Bibel zugrunde liegt, um Erziehung und Bildung im Antlitz Gottes, dem man sich nicht entziehen kann, und Dialog kann dann als Teilnahme und Mitleiden Gottes beschrieben werden (ebd., S. 30): »Das Antlitz des Anderen ersucht mich und gebietet mir gleichzeitig, ihm zu dienen. Im schutzlosen Antlitz des/der Anderen ist Schutzlosigkeit erkennbar und völlig Fremdheit« (Zitat nach ebd., S. 30; Lévinas 1983 passim). Die begleitete Lerngemeinschaft wäre zugleich auch eine paradoxe Gemeinschaft, weil sie als Gemeinschaft von Fremden sich in dem Maß als Gemeinschaft akzeptieren müsste, wie sich ihre Mitglieder als Fremde erkennen (Brandstätter 1999, S. 32 und Lévinas 1983, S. 209ff.).

In Bezug auf das Frankfurter Lehrhaus von Rosenzweig wird das symmetrische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden so auf

den Punkt gebracht: »Jeder Dozent war Meister seines eigenen Fachs, aber das waren die meisten Hörer ebenfalls, und erst im Austausch der verschiedenen Kenntnisse kam es zur echten Erkenntnis von Zusammenhängen und gegebenenfalls zur Begeisterung für das Judentum in all seinen Erscheinungen.« (Hallo 1999, S. 78) Das Lernen ist individuell gesehen auf die Selbstständigkeit des Lernenden bezogen; weil sie aber in ein dialogisches Gruppengeschehen einbezogen ist, wird der Lernvorgang auch auf das Leben selbst, auf die eigene Lebenserfahrung und die der anderen bezogen (vgl. Yaron 1999, S. 163; Zuidema 1999, S. 167). Die Funktion des Lernbegleitenden liegt also auf der Hand: Die Lernbegleiterin/der Lernbegleiter soll den Lernenden beim Lernen begeistern. Im Lehrhaus neuer Prägung kommt man zwei Wochen vorbereitet in kleinen Lerngruppen zusammen, um dann für zwei Stunden oder einen gewissen Zeitblock miteinander zu lernen (vgl. Zuidema 1999, S. 167): Lernen geschieht »nicht mehr aus der Tora ins Leben, sondern umgekehrt, aus dem Leben, aus einer Welt, die vom Gesetz nichts weiß..., zurück in die Tora.« (Zuidema 1999, S. 169; vgl. auch Schmied-Kowarzik 1988, Bd.1, S. 375).

## VII. Schlussfolgerungen

Das Modell des Lehrhauses auf die pädagogische Arbeit im interreligiösen Dialog im Umgang mit biblischen und koranischen Texten angewandt, setzt am Verständnis der Priesterschaft aller Gläubigen an. Das bedeutet, dass es im evangelischen Grundverständnis von Lernen und Bildung keine Laien gibt, sondern professionell theologisch ausgebildete Personen und nicht professionell theologisch ausgebildete Personen, die sich im Aneignungs- und Kommunikationsprozess biblischer und koranischer Texte in beiden Rollen begegnen, begegnen sich stets als Lernende und Lehrende zugleich und abwechselnd. Zur Grundbedingung einer solchen Lerngruppe gehört ein Selbstverständnis, das sich im evangelischen Rechtfertigungs- und Heiligungsgedanken wiederfindet und Glaubende durch den Glauben befähigt, Pluralität zuzulassen und produktiv mit Pluralität und Heterogenität umzugehen. Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben.

Theologisch geht es in diesem Bildungsprozess aber immer auch um Modelle des Wahrheitsanspruchs in exklusiver, inklusiver oder pluralistischer Art und Weise (vgl. Hilger et al. 2003). Exklusiv bedeutet hier, dass es religiöse oder sogar theologische Wahrheit nur in einer Religion geben kann. Der inklusive Ansatz, z.B. im Christentum, geht ebenfalls vom Heil in Christus aus, an dem Angehörige anderer Religionen partizipieren können, wenn auch in anonymer Weise. Der pluralismusfähige Ansatz zielt auf eine gleichberechtigte, nicht abgestufte Verständigung zwischen den Religionen (Hilger et al. 2003, S. 436). Jemand, der diese Kompetenz im Umgang mit anderen Welteinstellungen nicht erworben hat, wird schnell Opfer einer vereinfachenden Weltsicht. Patchworkidentitäten suggerieren, dass man die nötigen Kompetenzen im Umgang mit Pluralität bereits erworben habe und dass die Optionen, die man für sich selbst getroffen hat, schon deswegen richtig seien, weil sie auf einer individuellen Wahl beruhen. Aus vorgegebenen religiösen Bausteinen wird eine eigene Art der Sinnfindung und Sinnantwort zusammengestellt. Aber auch hier findet Begegnung kaum wirklich statt.

In jüngster Zeit hat sich aber ein interkulturelles Verständnis von Wahrheit etabliert, das den relationalen und dialogischen Charakter von Wahrheit betont und konsequenterweise in den pluralismusfähigen theologischen Ansatz hineingehört (vgl. Hilger et al. 2003, S. 437, Anm. 22). Sich dialogisch auf die Suche nach Wahrheit zu begeben, bedeutet nicht, eigene Einsichten und Erkenntnisse aufzugeben, sondern gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen aufgeschlossen zu sein (vgl. Knitter 1995). Wenn jedoch dieser Ansatz damit verwechselt wird, dass die Suche nach Wahrheit relativiert wird, dann kommt die Beziehung zu Gott dabei zu kurz. Es geht immer um den Menschen, um den Einzelnen, der einem anderen Menschen oder anderen Menschen und Gott begegnet. Begegnung ist nur möglich, wenn man um sich selbst und um die Fremdheit des anderen weiß. Sie kann sich nur ereignen, wenn das Geheimnis des anderen bewahrt bleibt, wenn man sich begegnen will ohne jeden Aspekt von Nutzbarmachung. Nur Personen können am Leben anderer teilnehmen und teilhaben, wie Martin Buber zu sagen pflegt. Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Möglichkeit, Begegnung zu eröffnen, tun hier also Not, weil die Muster von innen und außen, draußen und drinnen, fremd und nichtfremd, mit denen andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden könnten, nicht mehr hinreichend funktionieren, son-

dern die Erfahrung des Fremden zur Alltagserfahrung geworden ist. Er ist der Ambivalente, der gewohnte Muster infragestellende, der Unentscheidbare. Der Andere entzieht sich dem Totalitätsanspruch des Uniformen. Begegnung mit dem Fremden als Anderem meint dann eine eigenartige Beziehung, welche die Andersheit des anderen zulässt und die Selbstidentität des herrschen wollenden Subjekts verlässt (vgl. Loycke 1992). Die Begegnung mit dem Anderen ist nur in einer Haltung der Selbstgewissheit und in einer wertschätzenden Haltung ihm gegenüber möglich. Das ist eine hörende, wahrnehmende, wartende, respektierende Haltung. Warten auf den Anderen öffnet das Spiel der Freiheit und fordert zur Antwort und zu einer ursprünglichen Verpflichtung heraus. Ich bin dem Anderen verpflichtet, wenn ich ihn als Anderen zulasse, ich schulde ihm sein Anderssein (vgl. Buber, *Die Frage an den Einzelnen*, S. 232f.).

Durch Bildung in Form von Pluralismuserwerb wird die Möglichkeit der Begegnung überhaupt erst eröffnet. Dieser versteht sich als inklusiv, weil er gemeinsame Grundstrukturen der Religionen gelten lässt (Zahrnt 1994, S. 200f.). Pluralismus eröffnet so etwas wie eine Deutungsmöglichkeit von Wirklichkeit bzw. der Beziehungen in dieser Wirklichkeit (vgl. Behloul & Baumann 2005; Topitsch et al. 1983). Wenn diese Beziehungen nicht mehr wahrgenommen werden können, wird der Pluralismus zu einem normativen Problem. Es entsteht also dort, wo die Balance zwischen Pluralisierung und Stabilisierung aufgehoben scheint, das, was einer Aufhebung von Kultur gleichkommt. Für den christlichen Glauben ist dabei konstitutiv, dass die Glaubensbegründung dem Zugriff des Menschen entzogen ist und von außen, d.h. durch den Heiligen Geist, an den Menschen herangetragen wird, also unverfügbares Werk Gottes ist. In dieser Unverfügbarkeit und gleichzeitigen Pluralität der Zugänge zum Glauben (vgl. Härle 2007, S. 49–80) begründet sich christliche Freiheit, die verbietet, den eigenen Glaubenszugang als verbindlich für andere zu etablieren. Denn letztlich kann nur Gott Glauben schaffen, und der Glaube des Anderen muss menschlichem Zugriff entzogen bleiben. Das, was unmittelbar zur Konstitution des christlichen Glaubens gehört, ist also ein Pluralismus aus Glauben – die Vielfalt des Glaubens ist aus christlicher Sicht geradezu notwendig, wird aber nicht vom Universalitätsanspruch des Glaubens berührt. Die Einsicht in die Bedingungen der eigenen Glaubensgewissheit ist insofern Bedingung der Möglichkeit der Anerkennung der Glaubensgewissheit

des Anderen; beide Einsichten und Glaubensgewissheiten unterliegen jedoch der Kritik der Wahrheit der Christusbotschaft. Pluralismus im Christentum ist also im Wesen von Kirche als Glaubens- und Lerngemeinschaft begründet; Glaubende sind zu einer Gemeinschaft verbunden, in der die eigene Identität nicht aufgehoben, sondern begründet ist. Ein derartiges Konzept verschränkt radikale Pluralität mit dem Konzept gegenseitiger Wertschätzung und Wertschätzung von Differenz (vgl. Kimmerle 1987; Lyotard 2005; Irigaray & Rajewsky 1991). Die Brücke für den interreligiösen Dialog könnte sein, hier sich zu sensibilisieren und so Anteil am Leben des Anderen zu bekommen: »Sensibilisierung kann als teilnehmende und teilgebende Wahrnehmung verstanden werden.« (Boschki 2003, S. 336)

Im unterrichtlichen Bereich oder auch im Bereich der Erwachsenenbildung geht es bei den Lehrenden um die Kompetenz und theologische Qualifikation, Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen oder auch Erwachsenen wahrzunehmen und theologisch zu verstehen (ebd.). Die Lebensgeschichte von Menschen ist immer zuerst eine Beziehungsgeschichte, die aus Erfahrungen und vor allem Beziehungserfahrungen besteht (ebd., S. 338): »ohne Erfahrung gibt es keine umfassende und ganzheitliche religiöse Bildung, allenfalls eine einseitig kognitiv orientierte Vermittlung religiösen Wissens.« (ebd., S. 339) Erfahrung wird deshalb hier in einem religionspädagogischen Kontext als Reflexionsbegriff verwendet, d.h. als verarbeitende Aneignung (vgl. ebd., S. 340 und Mieth 1998, S. 16).

Bei den Jugendlichen und vielleicht auch bei Erwachsenen geht es, wenn die Sprache auf Religion bzw. Religiosität kommt, um eine Sehnsucht nach erfüllter, heilvoller Beziehung (vgl. Boschki 2003, S. 341) und eine Sehnsucht nach dem ganz Anderen, dem Überraschenden, dem Heiligen, und Heilenden. Grundsätzlich geht es um Schlüsselerfahrungen, die immer Beziehungserfahrungen (ebd., S. 342) sind.

## Literatur

- Theodor W. Adorno: *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main 2006.
- Evelyn Adunka: Einleitung; in: Evelyn Adunka & Albert Brandstätter (Hrsg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Wien 1999, S. 11–18.
- Samuel M. Behloul & Martin Baumann (Hrsg.): *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven*. Bielefeld 2005.
- Dietrich Benner: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim 5. Aufl. 2005.
- Peter L. Berger (Hrsg.): *Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften; ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome*. Gütersloh 1997.
- Peter Biehl & Karl Ernst Nipkow: *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*. Münster 2. Aufl. 2005.
- Reinhold Boschki: »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern 2003.
- Albert Brandstätter: Bildung und kein Ende Das jüdische Lehrhaus als Beispiel lebensbegleitenden Lernens; in: Evelyn Adunka & Albert Brandstätter (Hrsg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Wien 1999, S. 19–37.
- Jerome S. Bruner & Arnold Harttung: *Der Prozess der Erziehung*. Berlin 5. Aufl. 1980.
- Martin Buber: *Werke*. Bd. 3: *Schriften zum Chassidismus*. München/Heidelberg 1963.
- : *Die Frage an den Einzelnen*; in: Ders.: *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg 1965, S. 197–267.
- Michael Bühler: *Das Freie Jüdische Lehrhaus - eine andere Frankfurter Schule*. Herausgegeben von Raimund Sesterhenn. München u.a. 1987.
- Gerhard Büttner & Veit-Jakobus Dieterich: *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*. Stuttgart 2000.
- Bernhard Casper: *Das dialogische Denken. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner und Martin Buber*. Freiburg i.Br. 2. Aufl. 2002.
- John Dewey & Erich Hylla & Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig 1993.
- Götz Doyé: Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik; in: Peter Bubmann et al. (Hrsg.): *Gemeindepädagogik*. Berlin 2012, S. 211–136.
- Bernhard Dressler: *Unterscheidungen. Religion und Bildung (= Forum Theologische Literaturzeitung Bd. 18/19)*. Leipzig 2006.
- Rudolf Englert: *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart 2007
- »Schwer zu sagen...«. Was ist ein religiöser Lernprozess?; in: *Der evangelische Erzieher* 49 (1997), S. 135–150.

- Helmut Fend: *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim 4. Aufl. 1977.
- Hermann Levin Goldschmidt: *Werkausgabe* in 9 Bänden. Herausgegeben von Willi Goetschel. Wien 1999–2018.
- : *Das Vermächtnis des deutschen Judentums*. Bd. 2 der Werkausgabe. Wien 1994.
- : *Die Botschaft des Judentums*. Bd. 3 der Werkausgabe. Wien 1994.
- : *Haltet euch an Worte im ganzen! Texte und Thesen*. Bd. 7 der Werkausgabe. Wien 2013.
- : *Für ein Jüdisches Lehrhaus Zürich. Öffentliche Kurse, Jüdischem Lernen gewidmet. Die Reich-Gottes-Botschaft des Judentums* [ferner: Dritter Jahresbericht Rechnungsablage 1953/54]. Zürich 1954.
- : *Der erste Schritt zum neuzeitlichen Jüdischen Lehrhaus*. [Mit] Jahresbericht [u.] Rechnungsablage 1954/55]. Zürich 1955.
- William W. Hallo: Die Aufgabe des freien jüdischen Lehrhauses. Ein neuer Blick in den Auftrag Franz Rosenzweigs an Rudolf Hallo; in: Evelyn Adunka & Albert Brandstätter (Hrsg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Wien 1999, S. 71–85.
- Wilfried Härle: *Dogmatik*. Berlin 3. Aufl. 2007.
- Heinz-Joachim Heydorn: *Zur bürgerlichen Bildung. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Ungleichheit für alle: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* (= Bildungstheoretische Schriften Bd. 3). Frankfurt am Main 1980.
- Georg Hilger & Stephan Leimgruber & Hans-Georg Ziebertz & Matthias Bahr: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München 2. Aufl. 2003.
- Luce Irigaray & Xenia Rajewsky: *Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution*. Frankfurt a.M. 1991.
- Hans Joas: *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*. Freiburg u.a. 2. Aufl. 2013.
- : »Alle Religion ist erfahrungsbasiert“. *Im Gespräch mit Hans Joas*. Herausgegeben von Susanne M. Brauer. Zürich 2015.
- : & Volker Resing: »Europa ist nicht der Schwerpunkt des Christentums«. Gespräch mit Hans Joas; in: *Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte* 2007, S. 27–35.
- Eberhard Jüngel: *Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Eine theologische Studie in ökumenischer Absicht*. Tübingen 1998.
- : *Beziehungsreich. Perspektiven des Glaubens*. Stuttgart 2002.
- Heinz Kimmerle (Hrsg.): *Das Andere und das Denken der Verschiedenheit*. Akten eines internat. Kolloquiums. Amsterdam 1987.
- Paul Knitter: *Toward a Liberative Interreligious Dialogue*; in: *Cross Currents* 45 (4) 1995, S. 451.
- Dietrich Korsch: *Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion?*; in: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie* 36 (1994), S. 190–214.

- Friedrich W. Kron & Eiko Jürgens & Jutta Standop: *Grundwissen Pädagogik*. München 8. Aufl. 2013.
- Rainer Lachmann: Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens; in: Gottfried Bitter u.a. (Hrsg.): *Neues Handbuch religionspädagogische Grundbegriffe*. München 2002, S. 31–35.
- Emmanuel Lévinas: *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie u. Sozialphilosophie*. Freiburg i.Br./München 1983
- Werner Licharz (Hrsg.): *Lernen und Lehren im Jüdischen Lehrhaus*. Frankfurt am Main 1985
- Almut Loycke (Hrsg.): *Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdenseins*. Frankfurt a.M./New York 1992.
- Jean-François Lyotard: *The postmodern condition. A report on knowledge*. Repr. Manchester 2005.
- Friedrich-Wilhelm Marquardt & Martin Stöhr (Hrsg.): *Auf einem Weg ins Lehrhaus. Leben und Denken mit Israel*. Frankfurt a.M. 2009.
- Dietmar Mieth: *Moral und Erfahrung II. Entfaltung einer theologisch-ethischen Hermeneutik*. Fribourg/Freiburg i. Br. 1998.
- Joachim Ochel (Hrsg.): *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher*. Göttingen 2001.
- Gert Otto: Art. »Lernen«; in: Norbert Mette & Folkert Rickers (Hrsg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Darmstadt 2001, Sp. 1218–1222.
- Uta Pohl-Patalong: Art. »Lernende/Lehrende«; in: *WiBiLex*. Deutsche Bibelgesellschaft. 2015. Online unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/sachwort/anzeigen/details/lernendelehrende/ch/47c20e091543ca845d105869a5898074/>.
- Jürgen Rausch & Wilhelm Schwendemann: Action competence of teachers through diversity; in: *Studia z Teorii Wychowania : półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN* 2013, S. 48–55.
- Franz Rosenzweig: *Der Stern der Erlösung*. Berlin 9. Aufl. 2011.
- Heinrich Roth: *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1: *Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover 4. Aufl. 1976.
- Rüdiger Schloz & Ernst Lange (Hrsg.): *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*. München 1980.
- Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (Hrsg.): *Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886.1929)*. Internationaler Kongress Kassel 1986, 2 Bde. Freiburg i.Br./München 1988.
- Wilhelm Schwendemann: Bildung und interreligiöser Dialog. Eine theologische Reflexion, in: *Theologisch-Praktische Quartalsschrift* 2010 (158), 148–159.
- Bernd Schröder: *Religionspädagogik*. Tübingen 2012.
- Raimund Sesterhenn (Hrsg.): *Das Freie Jüdische Lehrhaus – eine andere Frankfurter Schule*. München/Zürich 1987.
- Georg Simmel: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a.M. 1992.

- Ernst Topitsch & Hans-Joachen Vogel: *Pluralismus und Toleranz. Alternative Ideen von Gesellschaft*, Köln 1983
- Michael Volkmann: »Von einer Kraft zur andern«. Das jüdische Lehrhaus in Geschichte und Gegenwart; in: *Deutsches Pfarrerblatt. Die Zeitschrift evangelischer Pfarrerinnen und Pfarrer* 110 (2010), S. 366–371.
- Kalman Yaron: Das Martin-Buber-Institut und das Seminar für Volkslehrer; in: Evelyn Adunka & Albert Brandstätter (Hrsg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Wien 1999, S. 155–163.
- Heinz Zahrnt: *Mutmaßungen über Gott. Die theologische Summe meines Lebens*. München 1994.
- Willem Zuidema: Die Lehrhausbewegung in Holland und einige Lehrhäuser eines neuen Typus; in: Evelyn Adunka & Albert Brandstätter (Hrsg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Wien 1999, S. 165–171.