

Religiöse Bildung bei Franz Rosenzweig, Martin Buber und Ernst Simon

von Jan Woppowa

„Denk an die Tage der Vergangenheit, lerne aus den Jahren der Geschichte!“ (Dtn 32,7). Diese zentralen Worte aus Deuteronomium signalisieren die Bedeutung religiöser Bildung im Judentum bis auf den heutigen Tag. Der Autor skizziert die Konzeptionen religiöser Bildung dreier maßgeblicher deutsch-jüdischer Denker des 20. Jahrhunderts und konfrontiert sie mit modernen religionspädagogischen Ansätzen der Korrelationsdidaktik und des Lebensstilkonzepts für die religiöse Erwachsenenbildung.

Bildung und Erziehung sind in der Tradition des Judentums von hohem Stellenwert, was nicht zuletzt der in der Tora expressis verbis gegebene Erziehungsauftrag zeigt (Dtn 6, 7; 31, 12). Welche spezifischen Inhalte und Ziele vorliegen, lässt sich hingegen erst beantworten, wenn man das Judentum nicht als monolithische Einheit betrachtet, sondern die Vielfalt religiöser Strömungen gerade des modernen Judentums ständig im Blick behält. Spätestens mit der Aufklärung beginnt eine bis dahin weitgehend fraglose Einheit offenkundig zu zerfallen, was zu einer differenzierten Wahrnehmung innerhalb einer insgesamt pluraler werdenden Gesellschaft zwingt. Dieser Binnenvielfalt im Judentum korrespondiert ebenso eine Vielzahl jüdisch-pädagogischer Strömungen. Schränkt man den Blick nach der Emanzipation auf Deutschland ein, so können als Hauptströmungen die liberale, die konservative, die neo-orthodoxe und die zionistische Bewegung des religiös motivierten Judentums genannt werden. Im Geiste dieser jeweiligen Konzeptionen vollziehen sich Prozesse von Erziehung und Bildung (vgl. Kurzweil 1987).

Die hier vorgenommene Auswahl ist in der inhaltlichen und chronologischen Kontinuität der betrachteten Konzeptionen und der engen Beziehungen zwischen deren Hauptvertretern begründet. Eine heuristische Funktion übernehmen Leben und Werk des jüdischen Pädagogen Ernst Simon, der als Schüler und Freund von Franz Rosenzweig und Martin Buber deren Entwürfe interpretiert und weitergeführt hat. Seine einst von Buber zugeschriebene Eigenschaft als »Brückenbauer« (vgl. Simon 1965, 11) zwischen Religion und Gesellschaft, zwischen Tradition und Zeitgenossenschaft und nicht zuletzt zwischen Judentum und Christentum lässt seinem Werk eine besondere Relevanz zukommen, zumal aus christlich-religionspädagogischer Sicht.

Versteht man Religionspädagogik als wissenschaftliche Reflexion vielfältiger religiöser Lernprozesse, so ist die folgende Auseinandersetzung eingebunden in ein »religionspädagogisches Ausschauhalten« nach Bildungsentwürfen im Allgemeinen, in denen eine produktive Beziehung zwischen religiöser Inspiration und alltäglicher Lebenspraxis aufscheint (vgl. Englert 1999, 1063f). Diese Korrelationen treten insbesondere in den Entwürfen deutsch-jüdischer Denker des zwanzigsten Jahrhunderts in das religionspädagogische Blickfeld. Indem eine christliche Religionspädagogik dadurch ihren Blick auf das jüdische Denken im Allgemeinen und auf Bildungskonzeptionen jüdischer Provenienz im

Besonderen richtet, kann sie – ausgehend von konkreten historischen und praktisch-theologisch relevanten Einsichten und Fragestellungen – zu neuen Verhältnisbestimmungen zwischen Juden und Christen beitragen (vgl. das Desiderat bei Leimgruber 1995, 201).

Im Folgenden werden in drei Kapiteln zentrale Momente der jeweiligen Konzeptionen Franz Rosenzweigs, Martin Bubers und Ernst Simons betrachtet und zugleich in ihrem genuinen inhaltlichen und zeitlichen Zusammenhang belassen. Die historische Einordnung dieser Konzepte in epochale pädagogische Strömungen über den jüdischen Bezirk hinaus wird deutlich, wenn man mit F. Thiel die Begriffe ›Leben‹ und ›Gemeinschaft‹ als Schlüsselbegriffe innerhalb der pädagogischen Reformbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts charakterisiert (vgl. Thiel 1999, 874–877), denn die herausgehobene Bedeutung dieser Begriffe und der damit verbundenen Prozesse scheinen gerade in den hier behandelten Bildungskonzepten auf. Zugleich sind diese im Kontext jüdisch-religiöser Tradition zu verstehen, was sie bei näherem Hinsehen wiederum von der sie umgebenden Pädagogik absetzt. Die mit dem Leben- und Gemeinschaftsbegriff entschlüsselten Entwürfe sollen in der Frage nach dem Konzept des Lebensstils als einem Ziel religiöser Bildung in einem abschließenden Kapitel, das den Gegenstand auf christliche Positionen der Gegenwart hin öffnet, fokussiert werden.

1. Franz Rosenzweig: Erziehung des jüdischen Menschen ›in zwei Welten‹

Franz Rosenzweig wurde am 25.12.1886 in Kassel als Sohn einer assimilierten großbürgerlichen Familie geboren. Nach einem anfänglichen Medizinstudium entschied er sich für das Studium der Geschichte und Philosophie in Berlin und Freiburg (1907–1912). Seinen inneren Konflikt hinsichtlich der Entscheidung, Christ zu werden oder Jude zu bleiben, beendete Rosenzweig mit seinem 1913 in Berlin bewusst getroffenen Entschluss für das Judentum. Während des Ersten Weltkriegs schrieb er sein bedeutendes religionsphilosophisches Hauptwerk *Stern der Erlösung* (1919), um sich dann nach Kriegsende in Frankfurt a. M. verstärkt Fragen der jüdischen Erziehung und Erwachsenenbildung zuzuwenden und 1920 das ›Freie Jüdische Lehrhaus‹ zu gründen. Trotz einer seit 1922 fortschreitenden schweren Lähmung arbeitete Rosenzweig mit Martin Buber an der gemeinsamen Übertragung der Hebräischen Bibel ins Deutsche, bis zu seinem Tod am 12.12.1929 (vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995).

Das ›Neue Denken‹ Franz Rosenzweigs, das einen Übergang von der Philosophie des Idealismus zur »Entdeckung des Seins als Leben, des Seins als Beziehungsleben« (Levinas 1987, 50) ausdrückt, weckt in ihm eine neue Aufmerksamkeit für die Bedeutung des konkreten Alltagslebens der Menschen. In diesem hat sich – nach Rosenzweigs ›messianischer Erkenntnistheorie‹ – die Wahrheit des Menschen als Erbeil an der einen göttlichen Wahrheit der Offenbarung, zu *bewähren*. Hierin antwortet der Mensch auf den Anruf Gottes und vermag seinem Leben Inhalt und Sinn zu geben (vgl. Amir 1997, 156–159). Menschliche Wahrheit, verstanden als *Bewährung*, besteht darin, »sein Leben zu

wagen, indem man es lebt als Antwort auf die Offenbarung, das heißt als Antwort auf die Liebe Gottes ... *Die menschliche Wahrheit ist ein vom Leben getragenes Zeugnis für die göttliche Wahrheit vom Ende der Zeiten*« (Levinas 1987, 54f). Die unmittelbare Gegenwart der göttlichen Liebe und ihre (zwischen-)menschliche Erfahrung finden bleibenden Ausdruck in der Halacha, dem jüdischen Religionsgesetz, das die Ge- und Verbote der mündlichen und schriftlichen Tradition des Judentums enthält. Die Gebote werden zu einem Ort der alltäglichen Bewährung im Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft. In seiner Nähe zur Halacha als einem wesentlichen Moment der Offenbarung folgt Rosenzweig der Orthodoxie, die der Halacha ein hohes Gewicht hinsichtlich ihrer normativen, handlungsleitenden Bedeutung beimisst. Zugleich aber behält Rosenzweigs Ansicht eine liberale Prägung, denn er beschreitet einen neuen Weg mit seiner Auffassung von einer Erziehung des jüdischen Menschen »in zwei Welten«: Das Individuum hat frei zu entscheiden, welchem Wertsystem bei einer Entscheidungsfindung Priorität zukommt; das halachische stellt hier nur ein Bezugssystem neben anderen (etwa einem humanistischen) dar. Insofern kann der Pädagoge Ernst Simon über seinen Lehrer Rosenzweig sagen: »Er lebte uns den geglückten Versuch vor, jede Vorschrift zu befolgen, die ihm, nach Erprobung, zum persönlichen Gebot geworden war« (Simon 1975, 304).

Auf seiner – hier nur skizzenhaft angedeuteten – philosophischen Grundlage gründet Rosenzweig 1920 das »Freie Jüdische Lehrhaus« in Frankfurt am Main, das zum »Mittelpunkt einer geistigen und intellektuellen Renaissance im deutschen Judentum avancierte« (Barkai/Mendes-Flohr 1997, 136). Sein im »Neuen Denken« philosophisch beschrittener Weg findet seine pädagogische Fortsetzung in dem von ihm propagierten »Neuen Lernen« und in seiner Absicht, mit dem Lehrhaus eine »Plattform jüdischen Lebens« zu schaffen. Rosenzweigs Betonung des jüdischen Lebens zielt auf den Alltag, auf die biographische und lebensweltliche Situation der jüdischen Menschen. Diese greift er auf und interpretiert sie in bildungspolitischer Absicht: »Das jüdische Bildungsproblem auf allen Stufen und in allen Formen ist die jüdische Lebensfrage des Augenblicks« (Rosenzweig 1984, 480). In dem selbstvollzogenen Prozess von reinen Problemen der Philosophie zu konkreten Fragen der Bildung zeigt sich Rosenzweigs gereifte Überzeugung, »Erkenntnis fortan zum »Dienst« an den lebensgeschichtlichen Fragen der Menschen« (Grümme 2000, 330) werden zu lassen.

Mit der Institution des Frankfurter Lehrhauses hat er eine Möglichkeit geschaffen, dem jüdischen Menschen das anzubieten, was in seiner eigenen Biographie eine alt-neue, nun existenzielle Bedeutung erlangt hat: das bewusste Wiederentdecken der eigenen Zugehörigkeit zum Judentum und die daraus resultierende intensive Auseinandersetzung mit der jüdischen Tradition, ohne aber die Bedeutung der eigenen Lebenswelt herabzusetzen. Dem Charakter der Offenheit des Lehrhauses als »Sprechraum« und »Sprechzeit« und nicht etwa als hermetisches System von Bildungsstoffen korrespondiert seine Forderung nach dem bloßen »Bereitsein« des Menschen für die Begegnung mit den Inhalten der Lehrhausarbeit. Beides zusammen stellt gleichsam die minimale Bedingung der Möglichkeit für einen wechselseitigen Dialog, für eine mitunter identitätsverändernde Begegnung des Eigenen mit dem Fremden dar (vgl. Rosenzweig 1984, 491–503).

Rosenzweigs Methode findet sich in dem von ihm propagierten Konzept des ›Neuen Lernens‹ wieder. Ausdrücklich greift er die traditionellen Wurzeln des jüdischen Lernens auf und transformiert sie in einen gegenwärtigen Kontext. Wenn Rosenzweig vom *neuen* Lernen spricht, so wird das Attribut *neu* für den Prozess verwendet, in dem das Alte wieder neu entdeckt werden soll. Denn einerseits soll das Lernen selbst in der langen Spur der Überlieferung erhalten werden, andererseits ist es noch intensiver als vorher am Leben der Menschen zu messen: »Es entsteht, nein, es *ist* entstanden, ein neues Lernen. Ein Lernen in umgekehrter Richtung. Ein Lernen nicht mehr aus der Tora ins Leben hinein, sondern umgekehrt, aus dem Leben, aus einer Welt, die vom Gesetz nichts weiß oder sich nichts wissen macht, zurück in die Tora. Das ist die Signatur der Zeit« (Rosenzweig 1984, 507).

Indem das neue Lernen also die gegenwärtige Situation in das Studium der religiösen Quellen mit einzubeziehen hat, zeigt es die ganze Ernsthaftigkeit von Rosenzweigs Anliegen und die praktische Konsequenz seines philosophischen Neuansatzes: Das Lehrhaus soll seine Arbeit dem ›Unwissenden‹ widmen, gerade dem, der von der jüdischen Tradition entfremdet ist und demzufolge nur sich selbst und seine (oftmals areligiöse) Lebenswelt einzubringen hat. In der Entfremdung der Teilnehmenden von den Bildungsinhalten und zudem in dem von Rosenzweig bewusst vielfältig und spannungsreich zusammengesetzten Lehrerkreis liegt überhaupt erst die Bedingung der Möglichkeit für dieses neue Lernen, das dem konkreten Lebensalltag der Menschen eine eigene Dignität zuweist. Insofern das ›Neue Denken‹ von dem Ereignis der Andersheit abhängt, sich also »im Bedürfnis des andern und, was dasselbe ist, im Ernstnehmen der Zeit« (Rosenzweig 1984, 151f) erst konstituiert und sich daher als antwortendes Denken (vgl. Grümme 2000, 334) versteht, findet dieser Ansatz im ›Neuen Lernen‹ seine bildungsrelevante Entsprechung und praktische Realisierung.

In methodischer Hinsicht konstatiert Ernst Simon in dem Konzept Rosenzweigs eine erfolgte ›neue Grenzsetzung‹ zwischen Lehrer und Schüler: »Das Lehrhaus sollte ein Beth-Hamidrasch für den Am-Haarez, den Unwissenden, sein, zunächst als Schüler, doch bald auch als Lehrer« (Simon 1965, 399). Was dieser gestern erst gelernt hat, soll er heute schon lehren, »um es noch ganz aus der aktiven Nähe zum eben erst eroberten Stoff heraus anderen vermitteln zu können« (Simon 1965, 399). Der Schüler wird hier selbst zum Lehrer, was Simon dazu veranlasst, von einer ›paradoxen didaktischen Situation‹ zu sprechen. Deren Legitimation sieht er in dem Moment der religiösen Umkehr gegeben, einem Prozess, in dem sich Lehrer wie Schüler gleichermaßen wiederfinden: »Nur wenn Lehrer zu Schülern und Schüler zu Lehrern wurden, weil sie Hand in Hand dem Urquell ihres Judentums wieder zustrebten, durften die Gradunterschiede zwischen ihnen manchmal bis zur Unkenntlichkeit verwischt werden« (Simon 1959, 13).

Im neuen Lernen scheint Rosenzweigs vermittelndes Konzept einer ›Erziehung in zwei Welten‹ indirekt wieder auf: zunächst in dem Versuch der Korrelation von Tradition und Alltag, von Fremdem und Eigenem, und dann in dem Ziel religiöser Identitätsbildung des Individuums in dialogischer Offenheit zu Welt und Gesellschaft. Das Lehrhaus ist für den Philosophen Rosenzweig zum Ort der Bewährung geworden, wenngleich man kritisch bemerken muss, dass die Realisierungen seiner Konzepte, insbesondere sein Anliegen ei-

ner entschiedenen Teilnehmerorientierung, oftmals weit hinter den angestrebten Idealen zurückbleiben musste (vgl. Burkhardt-Riedmiller 1995, 346f).

2. Martin Buber:

Jüdische Erwachsenenbildung zwischen ›Krise‹ und ›Widerstand‹

Martin Buber wurde am 8.2.1878 in Wien geboren und wuchs unter jüdisch-traditioneller Erziehung in Galizien auf. 1896 bis 1904 studierte er in Wien, Berlin, Leipzig und Zürich Kunstgeschichte, Literatur und Philosophie. Als Vertreter des kulturzionistischen Standpunkts übte Buber mit seinen in Prag gehaltenen *Drei Reden über das Judentum* (1909–1911) nachhaltigen Einfluss auf die zionistische Jugendbewegung in Deutschland aus. Neben seiner Dozententätigkeit am ›Freien Jüdischen Lehrhaus‹ Rosenzweigs hatte Buber 1924 bis 1933 eine Professur für vergleichende Religionswissenschaft in Frankfurt a. M. inne, wo er die mit Leo Baeck gegründete ›Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung‹ bis zu seiner Emigration 1938 nach Palästina leitete. An der Hebräischen Universität in Jerusalem war Buber Professor für Sozialphilosophie und gründete dort 1949 das ›Seminar für die Ausbildung von Volkslehrern‹. Die religionsphilosophische Grundlegung seiner politischen und pädagogischen Arbeit veröffentlichte er bereits 1923 mit seinem Hauptwerk *Ich und Du*. Bis zu seinem Tod am 13.6.1965 in Jerusalem blieb Buber stark der jüdisch-arabischen Verständigung verpflichtet (vgl. Schaefer 1966; Simon 1963).

In den Spuren Rosenzweigs eröffnet Buber 1933 das wenige Jahre zuvor geschlossene Frankfurter Lehrhaus neu, setzt seiner Arbeit aber ein eigenes Menschenbild und Bildungsziel voran. Das von ihm diagnostizierte Schwinden fester Lebensverhältnisse und der Verlust von Sicherheit unter dem sich jetzt ständig erhöhenden Druck des Nationalsozialismus führen Buber zur Formulierung einer schärferen Programmerkklärung angesichts der Wiedereröffnung: »Heute erst wissen wir vom Grunde aus, was Augenblick und was Lebensfrage, was Not und was Forderung der Tat ist ... Es ist jetzt ein anderer, andersartiger Augenblick als damals ... Diese Not, diese Härte ihrer gebieterisch fordernden Stimme haben wir damals nicht vorgeahnt. Aber die Lebensfrage unseres Augenblicks ist immer noch, und noch schärfer deutlich als damals, das jüdische Bildungsproblem ...« (Buber 1936, 141). Das nun notwendig neu zu formulierende Menschenbild Bubers skizziert Ernst Simon folgendermaßen: »Es ist das alt-neue Bild des exponierten Menschen ... Der Mensch als solcher ist in der Welt exponiert, der exponierteste Mensch aber ist der Jude. Er hat den Kampf des Menschen exemplarisch auszufechten und ist ihm dann gewachsen, wenn er mit seinen inneren Kräften die gefährliche Situation, der er nicht entrinnen kann und will, von ihrer Mitte her überwindet« (Simon 1959, 31). Bubers abgeleitetes Bildungsziel als das Bild, welches es in den Menschen zu verwirklichen gilt, ist der »der Situation an dem exponiertesten Punkt gewachsene Mensch ... Es ist der überwindende Jude« (Buber 1936, 93).

Die Kraft zum Widerspruch und Überwinden kann nach Buber jedoch nur von einem Unüberwindlichen herrühren, das einer bestehenden Labilität und Unsicherheit überlegen

bleibt. Um seinem Bildungsziel die nötige Autorität zu verleihen, konstruiert Buber das einheitlich-normative Bild einer jüdischen Gemeinschaft. So beansprucht er mehrfach mit kraftvollen Worten den Erwählungsgedanken des Bundes und die darin angelegte Verpflichtung: »Wir sind nicht ein anderes Exemplar der Gattung Nation, wir sind das einzige Exemplar unserer Gattung. Wir sind Israel« (Buber 1936, 20). Der Jude solle sich auf die »Urkräfte seines jüdischen Daseins« und die »Urverbundenheit Israels« (Buber 1936, 94) besinnen, um daraus seine gegenwärtige Haltung zu schaffen und sich in der Kontinuität einer alt-neuen Gemeinschaft zu wissen.

Entgegen aller Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Strömungen innerhalb des deutschen Judentums stellt Buber dieses in den Zusammenhang einer urverbundenen Einheit. Doch gerade in diesem Bemühen, das von einer pädagogischen Aufmerksamkeit für die existenzielle Notsituation jedes Einzelnen zeugt, manifestiert sich die »Chance der jüdischen Krise« (E. Simon): Angesichts der gegenwärtigen Lebensbedingungen wird die Krise positiv gewertet, gleichsam als Bedingung der Möglichkeit für die Bildung Erwachsener. Auf die vorherrschenden Krisensignale der Zeit und Umwelt wird mit den Konstruktionen eines Bildungsprozesses geantwortet, die ihre Legitimität in der bildnerischen Absicht finden, das erwachsene Individuum in seiner scheinbar fertig gebildeten, nun aber erschütterten Identität anzusprechen und zu hinterfragen, ihm zugleich aber auch neue Orientierung zu vermitteln. Denn »die Aufrüttelung der Herzen sollte im jüdischen Sinne produktiv genutzt werden. Insbesondere gilt das für die Bildung der Erwachsenen, die in ruhigen Zeiten einer inneren Umformung widerstreben, da sich ja ihr Erwachsensein eben als inneres Fertigsein, als Geschlossenheit und Abgeschlossenheit von Charakter und Geist ausdrückt. Die Krisis aber sprengt diesen Ring und zerbricht die Kruste um die Persönlichkeit ...« (Simon 1934, 1). Somit wird Bildung in dieser Situation nicht nur notwendig, sondern durch die vorangegangene Interpretation der inneren und äußeren Krise, die den Einzelnen »wieder weiche Tonerde« (Buber 1936, 114) hat werden lassen, überhaupt erst ermöglicht.

Das von Buber formulierte Menschenbild und Bildungsziel ist im Rahmen der konkreten historischen Situation eingebunden in einen Bildungsprozess, der in seiner Funktion zweifach ausgerichtet ist: Einerseits konstituiert Buber unter Rekurs auf den Ursprung der Tradition eine alt-neue Kollektividentität, die den jüdischen Menschen als Individuum wieder neu in den Zusammenhang einer Halt gebenden Gemeinschaft stellen soll. Über ein zu Grunde liegendes kollektiv geltendes Bild wird das Individuum zum Adressaten einer gestaltenden Bildungsarbeit, die ihren Ursprung bereits im Lehrhaus Rosenzweigs genommen hat. Andererseits – und hierin ist das gegenüber Rosenzweig wesentlich neue Moment nach 1933 anzusetzen – grenzt sich diese unter Buber neu zu konstituierende Gemeinschaft deutlich gegen ihre Umwelt ab. Ein nach innen gerichtetes Bildungsbemühen findet sich zugleich in einem Prozess wieder, in dem es sich kritisch gegen Umwelt und Gesellschaft und deren ideologisierte Erziehung richtet. Wenngleich insgesamt nicht vergessen werden darf, dass die äußeren Umstände der hier herrschenden Extremsituation zu einer solchen Positionierung in nicht unerheblichem Maße gezwungen haben, bleibt doch zu konstatieren, dass die Rede sowohl von einer »Chance der Krise« als auch von einem »Aufbau im Untergang« (E. Simon) Wert darauf legt, dieses Un-

terfangen nicht nur als passives Standhalten zu kennzeichnen, sondern es als aktives, intentionales und adressatenorientiertes Bildungskonzept zu begreifen. In diesem Sinne interpretiert Simon die Bildungsbemühungen Bubers als »geistigen Widerstand« (vgl. Simon 1959).

In dem Moment des geistigen Widerstands zeigt sich ein Grundprinzip der jüdischen Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland, das sowohl inhaltliche als auch methodische Einflüsse auf die Realisierungen der Bildungsarbeit gehabt hat (vgl. Simon 1959, 65–91). Darüber hinaus kennzeichnet Simon diese Haltung als tragende Wurzel der neuen Bildungsbemühungen Bubers in Palästina bzw. Israel: »Dort [in Deutschland] war ja dem Juden keine Wahl gelassen; er war entweder zur Passivität verurteilt oder mußte in irgendeiner Form Widerstand leisten. In Israel, und in Israel allein, stellt sich das Problem des jüdischen geistigen Widerstandes in seiner echten Form« (Simon 1959, 104). Für jede Form staatsbürgerlicher Erziehung sieht Simon die Notwendigkeit dieses Moments gegeben, denn »jeder Staat ... braucht zu seinem moralischen Bestehen die Funktion des geistigen Widerstandes, der gegen diese oder jene Akte oder Unterlassungen möglich sein muß.« (Simon 1959, 104) Über den historischen Kontext des Nazi-Regimes hinaus hebt Simon den geistigen Widerstand auf die allgemeine Ebene eines Grundprinzips von Bildung in doppelter Funktion: Einerseits gilt es, in diesem Selbstverständnis die gesellschaftskritische Potenz von Bildung, insbesondere religiöser Bildung zu betonen und einzufordern. Andererseits ist ein operatives Bildungsziel anvisiert, das in dem jeweiligen Adressaten des Bildungsprozesses eben diese Haltung zu verwirklichen sucht. (Religiöse) Bildung als »geistiger Widerstand« kann damit eine Bildung ausdrücken, die in kritisch-dialogischer Offenheit die Herausbildung individueller Identität intendiert. Das zeigt sich abschließend nochmals in einem Wort Bubers, womit zugleich auch der genuine Zusammenhang zu den oben dargelegten Ansätzen Rosenzweigs wieder einsichtig wird: »Die Wahrheit einer Weltanschauung wird nicht in den Wolken erwiesen, sondern im gelebten Leben: wahr ist, was bewährt wird« (Buber 1936, 124; vgl. dazu van de Sandt 1977, 271–289).

3. Ernst Simon:

»Religiöser Humanismus« als Bildung zur Lebensform

Ernst (Akiba) Simon wurde am 15.3.1899 als Sohn einer assimilierten jüdischen Bürgerfamilie in Berlin geboren. Nach seiner Hinwendung zum Zionismus und seiner darauffolgenden bewussten Entscheidung für ein jüdisch-religiöses Leben nahm er 1919 in Berlin und Heidelberg das Studium der Geschichte, Philosophie und Germanistik auf, das er mit der Dissertation *Ranke und Hegel* (1923) abschloss. Nach seiner Dozententätigkeit am »Freien Jüdischen Lehrhaus« Rosenzweigs emigrierte Simon 1928 nach Palästina. Er kehrte 1934 nach Deutschland zurück, um mit Buber an führender Position bis 1935 in der jüdischen Erwachsenenbildung zu wirken. Dieser Zeit widmete er die umfassende Monographie *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand* (1959). 1950 bis 1967 war Simon Professor

für Pädagogik an der Hebräischen Universität Jerusalem. Neben seinen Pionierarbeiten für den Aufbau eines Erziehungswesens im neuen Staat Israel warb der Pädagoge und Bildungspolitiker intensiv für den Prozess der jüdisch-arabischen Verständigung. Simon starb am 18.8.1988 in Jerusalem (vgl. Simon 1975; Amir 1978; Bühler 1986).

Das breite Spektrum philosophisch-theologischer, pädagogischer und bildungspolitischer Entwürfe und Gedanken Ernst Simons bietet an verschiedenen Stellen die Möglichkeit, Kontinuitäten zu den Konzepten seiner Lehrer und Freunde Franz Rosenzweig und Martin Buber aufzudecken. Vor dem Hintergrund der in den beiden vorangegangenen Abschnitten zur Sprache gebrachten Interpretationen Simons gelangt man zu einer Darlegung seines Bildungsbegriffs aus dem Jahr 1960, in der er die Vermittlung zweier Wurzelstränge eines für ihn geltenden Bildungsverständnisses sucht: Bildungsgut allgemein-europäischer Provenienz einerseits und ausdrücklich jüdisch-religiöser Provenienz andererseits (vgl. Simon 1960).

In der allgemeinen Bildung entdeckt er ein zentrales Element, das nach seiner Verdrängung in der jüdischen Galutgeschichte wieder als moderne Neuerung in den Bezirk jüdischer Konzepte eingegangen sei: das »Erlebnis des nichtjüdischen Mitmenschen« (Simon 1960, 5). In dieser durch die Begegnung mit dem Anderen, durch die Entdeckung des Fremden – die also erst durch die Öffnung eines bislang nur auf den jüdischen Menschen zentrierten, exklusiven Bildungsbegriffs auf allgemeine Bildungsmomente hin ermöglicht worden ist – ausgelösten Forderung nach echter Anerkennung des Anderen und Fremden entdeckt Simon einen Aspekt des »religiösen Humanismus«, einem Schlüsselkonzept für sein gesamtes Werk, das mitunter beeinflusst ist durch den »Hebräischen Humanismus« seines Lehrers Buber (vgl. Buber 1993, 717–729; Simon 1965, 220–245).

Religion und *Humanismus* sind nach Simon weder identisch noch schließen sie sich gegenseitig aus. Diese zunächst allzu plausible Feststellung lässt jedoch vermuten, dass es auf eine Korrelation beider Größen ankommt, denn nach Simon »bedürfen [beide] einander zu ihrer Selbstvollendung« (Simon 1965, 230). Setzt sich der reine *Humanismus* die Begründung und Verteidigung des Menschlichen, der Beziehungsfähigkeit und Freiheit des Menschen zum Ziel und zur Aufgabe, geht der *religiöse* Humanismus einen Schritt weiter, indem er »jene Fülle auf die Probe der Entscheidungen zwischen Gut und Böse, Recht und Unrecht, Wahrheit und Lüge« zu stellen hat und zuvorderst »die Freiheit des Menschen in der ihm eigentümlichen Würde seiner Ebenbildlichkeit« (Simon 1965, 231) als ein von Gott nach dessen Bilde Geschaffener verwurzelt.

In dieser fundamentalen Aussage eines schöpfungstheologisch verankerten Menschenbildes liegt zugleich die erste gesellschaftskritische Potenz eines religiös begründeten Humanismus. Die »Verabsolutierung relativer Werte wie Staat, Boden, Arbeit, Rasse und anderer« führt zu deren »Vergöttlichung oder Vergötzung« und degradiert sie zu Unwerten: »Herrscht einer von ihnen oder eine Kombination einiger von ihnen, so wird der Mensch, der sie einst aus sich heraus gestellt hat, ihr erstes Opfer. In dieser seiner Not sucht er einen letzten Halt in der Selbstverdopplung, im eigenen Spiegelbilde, in der Vergötzung des Selbst« (Simon 1965, 232). Demgegenüber beruft sich Simon auf den Glauben an den einen Gott Israels, »der zwar nicht den einzelnen Menschen, aber Adam, »nach seinem Ebenbilde« geschaffen hat. Gerade weil er gestaltlos, bildlos, unaussprech-

baren Namens ist und keinem einzelnen gleicht, vermag er die Myriaden menschlicher Bilder, Gestalten und Namen in seiner Einheit ›ebenbildlich‹ zu umfassen. Dies ist die Grundposition dessen, was wir religiösen Humanismus nennen, im Gegensatz zu allem modernen Spiegelmenschentum« (Simon 1965, 232f).

Dieses Grundmoment steht zunächst in einer Reihe neben allen Entwürfen, die sich auf das theologische Axiom vom Menschen als Geschöpf Gottes berufen. Der von Simon vertretene religiöse Humanismus aber fordert vom Menschen eine selbst zu gebende Antwort auf das Handeln Gottes in der Geschichte und das daraus resultierende Menschenbild. Er stellt ihn unter das ›Doppelgebot der Entscheidung und der Ganzheit‹, d.h. der religiöse Humanist hat in seinem Denken und Handeln immer diesem fundamentalen Axiom und dem mithin ausgedrückten Zuspruch und Anspruch zu folgen und ihn in seine Entscheidungsfindung und Werteabwägung nicht nur einzubeziehen, sondern auch umzusetzen: »Beim religiösen Humanismus, auch dort, wo er, wie im Judentum, einen starken Akzent auf Tat und Anteil des Menschen legt, ist diese Tat kein ›männliches Wagen‹, autonomer Natur, sondern Erfüllung der, ihrer letzten Quelle nach theonomen, Pflichttat« (Simon 1965, 240).

Dass hier der ganze Mensch und nicht nur partikulär sein Denken oder Handeln angesprochen ist, besagt das ›Gebot der Ganzheit‹: »Es bedeutet, und darauf hat Martin Buber unermüdlich und gewichtig hingewiesen, daß Religion kein Sonderbezirk, kein Feiertagsgemach des Lebens und der Seele ist, sondern alldurchdringend oder überhaupt nichts ... Die Trennung von Handeln und Betrachten kann unter Umständen moralisch sein, niemals religiös.« (Simon 1965, 233f; vgl. dazu Buber 1993, 722f) Der religiöse Humanismus Simons nimmt also den Menschen in seiner ganzen Existenz in Anspruch und provoziert darüber hinaus die Frage nach einer entschiedenen Lebenshaltung. Glauben bleibt hier nicht in der Isolation eines privaten Sonderbezirks, sondern tritt in der Form eines gläubigen Humanismus als einer gelebten Haltung in das Gefüge zwischenmenschlicher Beziehungen. Insofern kann Simon den religiösen Humanismus auch als eine pädagogische Konzeption bezeichnen, die zum Impuls für bildnerische Entwürfe wird.

Während Simon die Herkunft seines religiösen Humanismus zwar im Ursprung der jüdischen Tradition ansetzt, öffnet er dieses Konzept zugleich als ausdrücklich universal-humanistisches Konzept gegenüber dem nichtreligiösen Bezirk des öffentlichen Lebens. Dagegen sieht er das oben bereits angeführte ›jüdische Bildungsgut‹ in einem eher exklusiven »Wissen und Bewusstsein von der organischen Kontinuität« (Simon 1960, 6) als einer ununterbrochenen Tradierungskette seit der Tora und dem Ursprung Israels verwirklicht. Seinen ausdrücklichen Bezug auf die jüdische Tradition im Allgemeinen und auf das ›Lernen‹ der klassischen Quellen im Besonderen lässt ihn dennoch nicht in einem hermetisch abgeriegelten Raum der Traditionswahrung verharren. Vielmehr öffnet er auch dieses Bildungsgut auf die Gegenwart und den Lebensalltag des Menschen hin. In Kontinuität zu Franz Rosenzweigs neuem Lernen, das »zu einer völligen Änderung der Lebensweise anstiften sollte« (Brenner 2000, 88), erkennt Simon in der Tora eine Anleitung zur Lebensform und eine jeden Bezirk des Alltags durchdringende Forderung: »Als Thora sagt jüdische Bildung dem jüdischen Menschen nicht nur, was er zu lernen hat, sondern wie er zu leben hat.« (Simon 1960, 8) Den für ihn entscheidenden Aspekt eines

jüdischen Bildungsguts fokussiert Simon in dem Satz: »Jüdische Bildung ist im letzten verpflichtende Lebensform« (Simon 1960, 8).

4. Zusammenfassende Anfragen in religionspädagogischer Absicht

Versucht man eine grobe Zusammenfassung der vorangegangenen Darstellungen, so scheint es möglich, die verschiedenen Akzentsetzungen auf einen durchgängigen Aspekt zu fokussieren: Rosenzweig geht es in seinen konzeptionellen Überlegungen zur Erwachsenenbildung um die Bewährung geoffenbarter göttlicher Wahrheit im Alltagsleben der Menschen, und insofern impliziert das neue Lernen auch eine Änderung der Lebensweise; der geistige Widerstand und das Bildungsziel Bubers fordern eine entschiedene Lebenshaltung des Adressaten, damit sich die Wahrheit weltanschaulicher Grundmuster im Leben erweisen kann; in dem Gebot der Ganzheit des religiösen Humanismus Simons liegt das pädagogische Plädoyer an das Individuum, Denken und Handeln ebenso wenig voneinander zu isolieren wie Religion bzw. Glauben von einem öffentlichen Alltagsleben. Die zentrale These Simons, jüdische Bildung sei Anleitung zu einer verpflichtenden Lebensform und universelle Forderung an das Leben, scheint in diesem Zusammenhang indirekt und bisweilen unmittelbar genährt von den vorausliegenden Entwürfen seiner Lehrer und dem reichen Fundus der jüdisch-traditionellen Quellen.

Eine theologisch und religionspädagogisch interessante Erweiterung erfährt dieser Aspekt, wenn er im Rahmen christlicher Bildungsentwürfe eigens behandelt wird. Die entscheidende Frage hat hier Rudolf Englert formuliert: »Christlicher Lebensstil als religiöses Bildungsziel?« (vgl. Englert 1996), um damit den Entwurf seines Lehrers Gottfried Bitter aufzugreifen und religionspädagogisch zu beleuchten: »*Glauben* im jüdisch-christlichen Sinn *ist Lebensstil*« (Bitter 1987, 920), der nicht in privater Innerlichkeit verbleiben kann, sondern den Alltag zur eigentlichen ›Gestalt des Glaubens‹ werden lässt. Englert prüft die Rede vom Lebensstil als Vermittlungskonzept des christlichen Glaubens, als eine Konfiguration, »die das Leben ganzheitlich formt« (Englert 1996, 75). Dieser misst er drei Dimensionen zu (vgl. Englert 1996, 78f): als ›Stil‹ eine ästhetisch-expressive Seite, das Leben zu gestalten; eine religiös-weltanschauliche Seite: Glauben(n) als Deutungssystem, das eine persönliche Entscheidung fordert; eine ethisch-existenzielle Seite, die den Glauben als Praxis in die Nachfolge der Reich-Gottes-Praxis Jesu ruft. Mit dem Konzept des Lebensstils geht es um eine »entschiedene Christianität« (Bitter 2001, 1452), welche Rationalität, Identität, Solidarität und Religiosität als Ziele eines religiösen Lernprozesses in sich vereinigt. Gerade in der Situation einer für die Christenheit von heute vielerorts diagnostizierten ›radikalen Diaspora‹ stellt sich die Frage, ob den vielfältigen Herausforderungen der Pluralität einer ›entfalteten Moderne‹ nicht mit der erwachsenenbildnerischen Perspektive des Lebensstilkonzepts als religiösem Bildungsziel zu begegnen ist, das zwischen individuellen Lebensgeschichten ebenso vermitteln wie die damit implizit gegebenen Deutungssysteme auf Gesellschaft und Religion hin öffnen und kommunizierbar machen kann (vgl. Blasberg-Kuhnke 1999).

Spricht man religiösen Lernprozessen heute verstärkt einen metanoetischen Charakter zu, der auch das Moment einer bewusst getroffenen Entscheidung in sich birgt, so erhält

der gesamte Lebensstil eines Menschen als einem ganzheitlichen Bekenntnis in kognitiver, affektiver und operativer Hinsicht seine besondere Relevanz. Erst dann kann auch ›Glauben‹ als »grundsätzliche Lebenshaltung und Handlungsorientierung ... die gesamte Person, ihren Verstand, ihren Willen und ihre Emotionen« (Frey 1991, 139) umfassen. Ist dann aber nicht umso mehr eine religiöse Bildung gefragt, welche den Alltag der Menschen zu ihrem Anfang und Zielpunkt macht und die eventuelle religiöse Unwissenheit des Lernenden als Beginn eines gemeinsamen Suchprozesses vorschlägt, in dessen Verlauf die diversen ›Alltagsstile‹ in einen kommunizierbaren Austausch und eine gegenseitige Durchdringung zu bringen sind? Englerts formulierte These vom engsten Zusammenhang des Lebensstils eines Menschen mit seinem jeweiligen Weltbild (vgl. Englert 1996, 89–93) zeigt die Chance eines lebensstilorientierten Bildungsansatzes auf, der damit wesentlich auf die Vermittlung zwischen religiösen bzw. säkular-weltlichen Sinnwürfen und deren alltäglicher Bewährungspraxis bzw. -möglichkeit hin angelegt ist. Hierin liegt die Möglichkeit, dem konkreten Individuum zur Weltdeutung, Identitätsbildung und Alltagsgestaltung zu dienen, und umgekehrt wird der Lebensalltag eines Menschen als Ort der Bewährung zugleich zu einer kritischen Instanz für die Beurteilung des Wahrheitsgehalts eines gewählten Deutungssystems.

In den oben behandelten Konzeptionen jüdischer Bildung erfährt der Lebensalltag und Lebensstil des Individuums und der Gemeinschaft eine besondere Dignität: als Ort der Erfahrung gelebter Weltanschauung und zugleich als kritische Instanz der Bewährung. Demgegenüber betrachtet man im Raum christlicher Religionspädagogik die Rede vom ›Glauben als Lebensstil‹ und von umkehrorientierten Lernprozessen, die den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Somit lässt sich die zunächst noch ganz unspezifische Frage anschließen, ob aus diesen Zusammenhängen heraus etwa von Prozessen einseitiger bzw. wechselseitiger Beeinflussung von mehr oder weniger hoher Komplexität auszugehen ist. Trägt die christliche Rede vom ›Leben als Ort der Bewährung‹ Züge jüdischer (Bildungs-)Traditionen in sich, die explizit oder implizit aufgenommen worden sind? Oder zeigt sich vielmehr in diesen Parallelen ein gemeinsamer Wurzelstrang beider Traditionen, der auch von reformpädagogischen Schlüsselbegriffen wie ›Leben‹ und ›Gemeinschaft‹ her zu deuten ist?

Abgesehen von diesen Fragestellungen historischer Art eröffnet eine jüdische und christliche Konzepte von Erwachsenenbildung in Relation setzende Auseinandersetzung die Chance, jeweilige Charakteristika wahrzunehmen und in prospektiver Absicht impulsgebend aufzugreifen. Insofern kann sich christliche Religionspädagogik selbst in einem Lernprozess eigener Art wiederfinden, der in dem abschließenden Zitat Ernst Simons aufscheint: »Die Parallelen, Judentum und Christentum, schneiden sich nicht erst im unendlichen Gott, sondern schon hier in der irdischen Endlichkeit. Hier und jetzt können Juden und Christen versuchen, einander zu begegnen, um voneinander zu lernen« (Simon 1970, 69f).

Literatur

- Amir, Yehoshua* (¹1978): Art. Simon, Akiba Ernst. In: *Encyclopaedia Judaica* 14, 1577f.
- Amir, Yehoyada* (1997): Ewigkeit und Wahrheit. Die Messianische Erkenntnistheorie Rosenzweigs. In: E. Goodman-Thau (Hg.), *Vom Jenseits. Jüdisches Denken in der europäischen Geistesgeschichte*, Berlin, 143–167.
- Barkai, Avraham/Mendes-Flohr, Paul* (1997): *Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit*, Bd. IV, *Aufbruch und Zerstörung 1918–1945*, München.
- Bitter, Gottfried* (1987): Glauben-Lernen als Leben-Lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung. In: *KatBl* 112, 917–930.
- Bitter, Gottfried* (2001): Art. Ziel. III. Religionspädagogisch. In: ³LThK X, 1451f.
- Blasberg-Kuhnke, Martina* (1999): Perspektiven kirchlicher Erwachsenenbildung in der entfalteten Moderne. In: *KatBl* 124, 183–192.
- Brenner, Michael* (2000): *Jüdische Kultur in der Weimarer Republik*, München.
- Buber, Martin* (1936): *Die Stunde und die Erkenntnis. Reden und Aufsätze 1933–1935*, Berlin.
- Buber, Martin* (²1993): *Der Jude und sein Judentum. Gesammelte Aufsätze und Reden*, Gerlingen.
- Bühler, Michael* (1986): *Erziehung zur Tradition – Erziehung zum Widerstand. Ernst Simon und die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland*, Berlin.
- Burkhardt-Riedmiller, Regina* (1995): *Franz Rosenzweigs Sprachdenken und seine Erneuerung humanistischer und jüdischer Lerntraditionen*, Frankfurt a. M.
- Englert, Rudolf* (1996): Christlicher Lebensstil als religiöses Bildungsziel? Religionspädagogische Perspektiven. In: Ders./U. Frost/ B. Lutz (Hgg.), *Christlicher Glaube als Lebensstil*. Stuttgart-Berlin-Köln, 75–93.
- Englert, Rudolf* (1999): Art. Religionspädagogik. In: ³LThK VIII, 1062–1064.
- Frey, Kathrin* (1991): *Erwachsen glauben. Konzeption einer zeitgemäßen theologischen Erwachsenenbildung*, Essen.
- Grümme, Bernhard* (2000): Franz Rosenzweig: Denker der unbedingten Verantwortung. In: *StdZ* 218, 327–336.
- Kurzweil, Zwi Erich* (1987): *Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.
- Leimgruber, Stephan* (1995): Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse. In: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hgg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 193–203.
- Levinas, Emmanuel* (1987): »Zwischen zwei Welten« Der Weg Franz Rosenzweigs. In: G. Fuchs/H. H. Henrix (Hgg.), *Zeitgewinn. Messianisches Denken nach Franz Rosenzweig*, Frankfurt a. M., 31–66.
- Rosenzweig, Franz* (1984): *Der Mensch und sein Werk. Gesammelte Schriften*, Bd. III, *Zweistromland. Kleinere Schriften zu Glauben und Denken*, Dordrecht.
- Sandt, Rita van de* (1977): *Martin Bubers bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, Bonn.
- Schaefer, Grete* (1966): *Martin Buber. Hebräischer Humanismus*, Göttingen.
- Simon, Ernst* (1934): Die Chance der jüdischen Krise. In: *Israelitisches Familienblatt* v. 26.7.1934, 1f.
- Simon, Ernst* (1959): *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand*, Tübingen.

- Simon, Ernst (1960): Unser europäisches und jüdisches Bildungsgut. In: Bulletin des Leo Baeck Instituts 9, 3–11.
- Simon, Ernst (1963): Martin Buber und das deutsche Judentum. In: R. Weltsch (Hg.), Deutsches Judentum. Aufstieg und Krise, Stuttgart, 27–84.
- Simon, Ernst (1965): Brücken. Gesammelte Aufsätze, Heidelberg.
- Simon, Ernst (1970): Das Volk der Überlieferung in Zeit und Ewigkeit. In: L. Reinisch (Hg.), Vom Sinn der Tradition. München, 65–88.
- Simon, Ernst (1975): Selbstdarstellung. In: L. J. Pongratz (Hg.), Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 1, Hamburg, 272–333.
- Thiel, Felicitas (1999): »Neue« soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: ZfPäd 45, 867–884.

Jan Woppwowa, Religious Education According to Franz Rosenzweig, Martin Buber and Ernst Simon

“Think back on the days of old, think over the years, down the ages” (Dtn. 32,7). These central words taken from Deuteronomy signalize the importance religious education has had for Jews until this very day. The author gives a broad outline of the concepts of religious education of three significant 20th century German-Jewish thinkers and confronts these concepts with modern religious teaching methods, namely “Korrelationsdidaktik” and the “Lebensstilkonzept” for religious adult education.